

**Studie/Recherche Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung zum
Thema:**

**Ganztagsschule der Vielfalt:
Multiperspektivische Unterrichtsvorhaben**

Autorin:

Dr. Heike Weinbach

Domnauer Str.19

12105 Berlin

Email: heiwei@berlin.cc

Berlin 2008

Inhaltsverzeichnis

I. EINLEITUNG.....	5
II. THEORIE UND PHILOSOPHIE DES BEGRIFFS MULTIPERSPEKTIVITÄT.....	7
1. BEGRIFFSGESCHICHTE.....	7
2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IN DER UNTERRICHTSPÄDAGOGIK.....	8
3. DIE DISKUSSION UM DIE PERSPEKTIVE UND DEN PERSPEKTIVENWECHSEL.....	12
4. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM VERHÄLTNIS ZU INTERKULTURALITÄT UND DIVERSITY.....	13
5. HETEROLOGISCHE DENKSTRUKTUREN.....	17
6. DIALOG UND MULTIPERSPEKTIVITÄT.....	18
7. PLURALITÄT UND TRANSKULTURALITÄT.....	20
III. DER BILDUNGSPOLITISCHE RAHMEN.....	21
1. INTERNATIONALER RAHMEN.....	21
2. NATIONALER RAHMEN.....	22
3. REGIONALER RAHMEN: BEISPIEL BRANDENBURG.....	23
IV. VORSTELLUNG VON MULTIPERSPEKTIVISCHEN UNTERRICHTSKONZEPTEN.....	25
1. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT.....	25
1.1. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT ENGLISCH.....	25
1.2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT GESCHICHTE.....	26
1.3. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT KUNST.....	29
1.4. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT MATHEMATIK.....	31

1.5. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT MUSIK.....	33
1.6. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT PHILOSOPHIE.....	35
1.7. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT SOZIALKUNDE, POLITIK..	37
1.8. DESIDERATE/FAZIT MULTIPERSPEKTIVISCHEN FACHUNTERRICHTS.....	38
2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FÄCHERÜBERGREIFENDEN UND FÄCHERVER- BINDENDEN UNTERRICHT.....	40
2.1. FÄCHERÜBERGREIFEND: MATHEMATIK UND MUSIK.....	41
2.2. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT IN DEN LEHRPLÄNEN VON SCHLESWIG HOLSTEIN.....	43
2.2.1. FÄCHERÜBERGREIFEND: DEUTSCH ALS LEITFACH, DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE, EV. RELIGION, HEIMAT- UND SACHUNTERRICHT, MATHEMATIK, KUNST, MUSIK.....	44
2.2.2. FÄCHERÜBERGREIFEND: SPORT ALS LEITFACH, FRANZÖSISCH, ENG- LISCH, PHILOSOPHIE, TECHNIK, DEUTSCH.....	45
2.2.3. FÄCHERÜBERGREIFEND: DEUTSCH ALS LEITFACH, GESCHICHTE, KUNST, ENGLISCH, WELTKUNDE, EV. RELIGION.....	47
2.2.4. FÄCHERÜBERGREIFEND: WIRTSCHAFT/POLITIK ALS LEITFACH, TEXTIL- LEHRE, SPORT, GESCHICHTE, EV. RELIGION, MUSIK.....	48
2.3. FÄCHERÜBERGREIFENDER/FÄCHERVERBINDENDER UNTERRICHT.....	48
2.3.1. FÄCHERVERBINDEND: GESCHICHTE, BIOLOGOIE, DEUTSCH, PSYCHOLOGIE.....	48
2.4. FÄCHERVERBINDEND: NATURWISSENSCHAFTEN, TECHNIK, DEUTSCH, GESCHICHTE, PHYSIK, PHILOSOPHIE.....	50
2.5. ETHIK ALS QUERSCHNITTSAUFGABE IM FACHUNTERRICHT.....	51

3. 3. MULTIPERSPEKTIVISCH ORIENTIERTE MATERIALIEN FÜR DEN EINSATZ IN UNTERSCHIEDLICHEN FÄCHERN.....	53
3.1. LEBENS- UND FAMILIENFORMEN.....	53
3.2. LESBISCH, SCHWULE TRANSGENDERLEBENSWEISEN.....	56
3.3. ETHNISCHE DIVERSTITÄT MULTIPERSPEKTIVISCH.....	56
4. FAZIT.....	58
V. KRITERIEN ZUR IDENTIFIZIERUNG UND UMSETZUNG VON MULTIPER- SPEKTIVITÄT IN UNTERRICHTSKONZEPTEN.....	59
A. THEMENFINDUNG UND UNTERRICHTSFORM.....	59
B. PERSPEKTIVEN DER MULTIPERSPEKTIVITÄT.....	60
C. CHECKLISTEN ZUR REFLEXION VON MULTIPERSPEKTIVISCHEN LERNPROZESSEN.....	62
VI. AUSBLICK UND SCHLUSSFAZIT.....	66
VII. ÜBERSICHT: DARGESTELLTE UNTERRICHTSKONZEPTTE.....	67
VIII. VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR.....	70
ANHANG 1: WEITERE UNTERRICHTSMODELLE	
ANHANG 2: MATERIALIEN ZU INTERKULTURELLEM LERNEN	

I. EINLEITUNG

Konzepte und Diskussionen zum Thema "Multiperspektivität im Schulunterricht" sind offenbar Produkte aus dem Kontext reformpädagogischer Innovationsprozesse. Sie lassen sich in Deutschland auf reformpädagogische Ansätze zu Beginn des 20. Jahrhunderts und in die 1970er Jahre zurück verfolgen. Unterbrochen wurde diese Entwicklung in den 1930er Jahren durch die nationalsozialistische Politik, die für das Gegenteil von Multiperspektivität steht: Denken von Einheit und Absolutheit sowie die Praxis der Auslöschung von Vielheit und Differenz. Dieses Denken hat Nachwirkungen, die sich nicht nur bis in die 1970er Jahre und deren erstes weiterreichendes Umdenken erstrecken. Ideen von Wahrheit und Einheit, von Dominanz, von Ausgrenzung und Unterdrückung werden auch heute noch über Bildung, zum Beispiel im Unterricht und in Schulbüchern transportiert. Dies lässt sich auch daran erkennen, dass Schulbücher von Ideen der Multiperspektivität in einem weit gefassten Sinne bis heute eher frei sind. Multiperspektivitätskonzepte, die in dieser Studie analysiert werden, sind also tendenziell Materialien, die bislang außerhalb des schulpolitischen Mainstreams für die schulische Arbeit produziert werden und zuweilen auch mit außerschulischer Bildungsarbeit zusammenfließen. Der Begriff von Multiperspektivität, der in dieser Studie zugrunde gelegt und zugleich entwickelt und diskutiert werden soll, setzt bei den Begriffen "multi" im Sinne von (möglichst) "vielen" und dem Begriff der "Differenz" im Sinne von (möglichst ausdifferenzierter) Verschiedenheit und Unterschiedenheit an und sucht nach Definitionen, Konzepten und Kriterien, die dies in didaktische Vorstellungen umgesetzt haben oder einen Ansatz bieten, in diese Richtung weiterzuarbeiten. Die Schwierigkeiten, auf die ich hierbei gestoßen bin, lassen sich folgendermaßen benennen: die Diskussion um Multiperspektivität ist derzeit in der Bundesrepublik überschaubar. Konzepte interkulturellen Lernens, die einem tendenziell oder partiell kulturalistischen Ansatz im Sinne von "Kennen lernen und Betrachten anderer Kulturen als fremder Kulturen" folgen, haben sich im Zuge der Debatten der 1990er Jahre verbreitet. Manche dieser Ansätze bieten Anregungen für Multiperspektivität, wenn sie dafür einer kritischen Befragung unterzogen werden. Die Rezeption von Debatten und Materialien aus anderen Ländern ist bezüglich Multiperspektivität bislang ganz am Anfang. Für diese Studie wurden weitestgehend Materialien ausgewählt, die über einen interkulturellen Lernansatz erklärtermaßen hi-

nausgehen und/oder Ansatzpunkte dafür liefern. Die Materialien liegen zum Teil in gedruckter Form vor oder sind virtuell abrufbar. Evaluationen und Begleitstudien zu multiperspektivischen Ansätzen liegen, trotz der hohen Anzahl an Schulevaluationsprojekten, bislang kaum vor. Wo dies ansatzweise der Fall ist, wird im Kommentar darauf hingewiesen. Vielmehr könnten Evaluationen selbst kritisch als Spiegel eines Bedarfs nach Multiperspektivität gelesen werden. Hier kann vorab schon ein großer Bedarf für alle Schulfächer und Schulformen festgestellt werden. Gleichzeitig zeigt sich im politischen Raum die Forderung und die Initiative nach Umsetzung von Multiperspektivität in der Didaktik und in den Schulkonzepten. Es entsteht ein interessantes Spannungsfeld, da gleichzeitig politische Vorgaben selbst auch Verwertungs- und Ökonomieschwerpunkte setzen und damit monoperspektivische Richtungen vorgeben. Diese in sich widersprüchliche Politik drückt sich in der Praxis dann auch in einem Nebeneinander Laufen von sehr weitgehenden "neuen" Ansätzen, wie dem der Multiperspektivität und dem Bestehen von traditionellen Unterrichtsmethoden und Vereinheitlichungspraxen aus. Die Studie umfasst einen kurzen Einblick in diesen politischen Rahmen sowie einen Überblick in einige theoretische Debatten zum Thema Multiperspektivität. Die Analyse der Unterrichtsmaterialien erfolgt nach Fächern sowie nach fächerübergreifenden Konzepten. In der Analyse werden die Zielgruppe, der Inhalt, die Methode und die Ziele der Unterrichtskonzepte vorgestellt. Ein kurzer Kommentar soll auf nachdenkenswert Aspekte aufmerksam machen. Die aus Theorie und Empirie entwickelten Kriterien können nur vorläufigen Charakter haben und bedürfen im Prinzip einer multiperspektivischen Ausarbeitung, also der Beteiligung vieler verschiedener Sichtweisen, da hier nur die Sichtweise der Autorin und ihrer Rekonstruktionen vorgelegt werden kann. Im Anhang 1 wird auf einige weitere multiperspektivisch relevante Konzepte verwiesen, im Anhang 2 erfolgt eine Zusammenstellung interkultureller Lernmaterialien. Das Literaturverzeichnis enthält die verwendete sowie zahlreiche weiterführende Literatur zum Thema Multiperspektivität.

II. THEORIE UND PHILOSOPHIE DES BEGRIFFS MULTIPERSPEKTIVITÄT

Sowohl die theoretisch-philosophische als auch die historische Bearbeitung des Themas "Multiperspektivität als pädagogisches Konzept" kann als Forschungslücke festgestellt werden. Wer tiefergehende Anregungen sucht, wird zu diesem Thema die englischsprachige Literatur hinzuziehen müssen, denn die auch dort noch vergleichsweise junge Debatte bietet einige Anregungen, die in der folgenden Annäherung an den Begriff mit einbezogen werden.

1. BEGRIFFSGESCHICHTE

Multiperspektivität bedeutet vom Ursprung her: Lat., multi (viele) und perspicere (durchsehen, deutlich sehen, genau besehen, untersuchen, erkennen, kennen lernen). Es geht also darum, Vieles genau anzusehen, viele Sicht- und Sehweisen kennen zu lernen und zu untersuchen. Während der Begriff "Multiperspektivität" weniger vertraut erscheint, haben wir es bei dem Begriff der Perspektive, der in den Debatten um Multiperspektivität viel diskutiert ist, mit etlichen Vorlagen zu tun: "Der Begriff der Perspektive stammt ursprünglich aus der Geometrie und aus der Optik, wurde aber auch in der Bildenden Kunst, in der Literatur (Erzählerperspektive) und in der Philosophie ein viel beachtetes Thema, ist heute bis zur Postmoderne ein zentraler Begriff der erkenntnistheoretischen Auseinandersetzung [...] (Popp 1999, 61). Erkenntnistheoretisch und philosophisch hat die Auseinandersetzung um die Vielheit von Perspektiven und die damit verbundene Subjektgebundenheit durch postmoderne Theorien und Philosophien Verbreitung gefunden und fließt seit den 1990er Jahren über postmoderne pädagogische Ansätze allmählich in den Bildungsbereich ein: " Die Lebensgeschichte, die Emotionen, die Sprache, der soziale Kontext, die gegenwärtige Situation etc. bedingen einen subjektiven Standort, die Wirklichkeit ist nur unter bestimmten Perspektiven erfaßbar" (Popp 1999, 61). Auf der Suche nach historischen Vorbildern für Multiperspektivität in der Schule führt der Weg zurück zu den reformpädagogischen Ansätzen zu Beginn des 20. Jahrhunderts, wie zum Beispiel : die Sokratischen Dialogtraditionen von Leonard Nelson und Gustav Heckmann u.a.; die jüdischen Freischulen oder die Konzepte von Freinet, Montessori u.a. Dabei handelt es sich sowohl um interessante Konzepte dialogisch-multiperspektivischen Lernens als auch bereits um Ansätze zum fächerübergreifenden Unterricht (Hubber/Ef-

fe-Strumpf, 72). Zum Teil sind diese Ansätze zwar in den 1970er Jahren wieder aufgegriffen worden, aber für das Thema "Multiperspektivität" sind diese viel versprechenden Quellen bislang nicht explizit erforscht. Zeiten weitreichender gesellschaftlicher Reformdebatten scheinen offenbar eine Voraussetzung zu sein und gewesen zu sein, um Multiperspektivität diskussionsfähig und umsetzbar zu machen, während Zeiten diktatorischer und postdiktatorischer Herrschaft eher für dieses Thema schlechte Bedingungen bieten bis hin zur potentiellen Verfolgung und Vernichtung. In den 1970er Jahren wurde Multiperspektivität als Unterrichtskonzept zwar aufgegriffen, aber es konnte sich nicht wirklich durchsetzen, sondern verschwand tendenziell wieder aus dem Blickfeld: "Das erste Paradigma und den bisher konsequentesten und theoretisch fundiertesten Versuch, eine Aufklärung von Alltagswirklichkeit in der Grundschule unter verschiedenen Perspektiven vorzunehmen, stellt das Curriculum "Mehrperspektivischer Unterricht" (MPU) dar, das im Rahmen des CIEL Forschungsprogramms (Arbeitsgruppe "Integrative mehrperspektivische Unterrichtsmodelle im Bereich der Elementarerziehung") in den frühen siebziger Jahren hauptsächlich an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen entwickelt wurde ..." (Köhnlein 1999, 11). Dieses Konzept war zwar bildungstheoretisch wirkungsvoll, wurde allerdings in der Praxis kaum realisiert (Schreier 1999, 25) und findet erst seit Ende der 1990er Jahre und im Zuge der neuen Bildungsdebatten wieder Interesse.

2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IN DER UNTERRICHTSPÄDAGOGIK

In den Erziehungswissenschaften und den Schuldidaktiken wird Multiperspektivität in verschiedenen Schwerpunktsetzungen und Dimensionen gedacht. Linien der Diskussionen sollen hier vorgestellt werden.

Adick (2002) orientiert sich am Modell von David Selby und favorisiert einen vierdimensionale Einteilung von Multiperspektivität, mit deren Hilfe globales Lernen stattfinden könne:

"Die räumliche Dimension ('The Spatial Dimension') tangiert alle Ebenen vom einzelnen Individuum bis zum ganzen Globus. Die Skala wird unterteilt in: intrapersonal, interpersonal, lokal, bioregional, national, international und global. Die Ebenen werden jedoch nicht als konzentrische Kreise vom Nahen zum Fernen aufgefasst, sondern stellen eine Einheit (an 'unbroken wholeness') dar. Die thematische Dimension ('The Issues Dimension') umfasst die Schlüsselthemen des globalen Lernens ... Die

Zeitdimension ('The Temporal Dimension') umfasst Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, wobei Selby betont, dass die pädagogische Intentionalität sich insbesondere auf die Zukunft ausrichten sollte, indem im Unterricht alternative Szenarien ('possible', 'probable' and 'preferred' futures) reflektiert werden sollten. Dabei gehe es nicht so sehr um Prognosen, sondern Zukunft solle als ein Potential noch offener Möglichkeiten gesehen werden. Die Lernenden sollen erkennen, dass menschliches Handeln, einschließlich ihres eigenen, in die Gestaltung der Zukunft einfließt. Die vierte Dimension, von Selby 'The Inner Dimension' genannt, bezieht sich auf das lernende Subjekt als Teil eines holistisch gedachten Weltganzen ...” (Adick 2002). Mit dem letzten Punkt ist gemeint, dass die Menschen sich als Teil eines Kosmos begreifen sollen, mit dem sie in Interaktion stehen und diese Interaktionen lassen sich punktuell so verknüpfen, dass sie sich zum Erhalt der Voraussetzungen für ein Leben auf dem Planeten Erde koppeln lassen.

Eng verknüpft mit der Multiperspektivität war von Beginn an die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts, damit war zunächst nur gemeint, einen Perspektivenwechsel durch den Fachwechsel zu thematisieren bzw. darüber die Perspektiven zu verschieben. Später wird dieser Ansatz ausdifferenziert und mögliche Formen des fächerübergreifenden Unterrichts werden in den Alternativen “komplementär, konzentrisch, kontrastiv, reflexiv” gedacht (Hubber/Effe-Strumpf, 66).

Ausgehend von diesem Konzept wurde der Gedanke der Mehrperspektivität aber weitergedacht. Es wurde an die Frage angeknüpft: “ Wie wird beobachtet? ... Die Begriffe der Beobachtung und der Perspektive lassen sich ebenso auf interkulturelles wie künstlerisch-ästhetisches Lernen, auf Unterschiede in der Wahrnehmung von Männern und Frauen, auf die Lernenden in einem Kurs, also auf Alltagsperspektiven beziehen. Im kommunikativen Prozeß des Unterrichts können die Perspektiven, die die Lernenden als Alltagswissen über ein Thema einbringen, neben den Fachperspektiven für den fächerübergreifenden Unterricht fruchtbar gemacht werden.” (Krause-Isemann 1994, 3). Daraus wurden Ziele für den Unterricht auf der Grundlage von Perspektivenwechsel formuliert: “Reflexion von Fächern über die Analyse der sie leitenden Perspektiven; Einsicht in die Perspektivität der Erkenntnis, im weiteren Sinne in die Perspektivität jeder Beobachtung; Fähigkeit, zumindest experimentell, gewohnte Perspektiven zugunsten anderer zu wechseln; Akzeptanz “fremder” Perspektiven; Kommunikationsfähigkeit trotz unterschiedlicher Perspektiven; argumentative

Behauptung der eigenen Perspektive; Weiterentwicklung der eigenen Perspektive” (ebd.).

In diesem Ansatz wird das Alltagswissen als gleichberechtigtes Wissen neben dem Fachwissen eingesetzt. Auf der Grundlage von Beobachten, Zuhören und argumentativem Austausch können Sichtweisen changieren und sich verändern. Der Ansatz knüpft an eine Alltagsidee davon an, dass es unterschiedliche Blickwinkel, Sichtweisen, Sehweisen gibt und dass Erkenntnis an selektive Beobachtungen gebunden ist: Dadurch werden Unterscheidungen der Wirklichkeit: vollzogen. Nach Kupsch/Schuhmacher heißt Beobachten: Unterscheiden: “Beobachten und Unterscheiden werden gelernt und erlernt.” Generalisierte Perspektiven begegnen uns als Begriffe, die wenn sie untersucht und ins Gespräch miteinander gebracht werden wieder aufgelöst und unterschiedlich gemacht werden (Kupsch/Schuhmacher 1994, 48ff.) Zur Mehrperspektivität gehört in diesem Denken die Fähigkeit bzw. das Erlernen einer Metaperspektive: “Beobachten, wie man beobachtet” oder Reflexion der Multiperspektivität als Herangehensweise an einen Gegenstand. Damit gerät auch die Perspektive des Lehrenden und seine/ihre Position in den Blickpunkt, auch diese muss sich dem eigenen Perspektiven-Wechseln stellen (ebd. 579), der/die Lehrende muss sich unter Umständen eines Besseren bzw. Anderen belehren lassen und wechselt partiell die Rolle. Denn das multiperspektivische Lernen fordert bestimmte Fähigkeiten von Lehrenden und Lernenden; dabei werden die Grenzen zwischen Lehren und Lernen immer wieder unscharf. Hier knüpft die konstruktivistische Pädagogik an, die Lernende als “learning communities” begreift, die selbst organisiert, Wissen generieren und daraus immer wieder Neues Wissen erzeugen und reflektieren. Lernen, Wissensaneignung werden als dynamische und aktive Prozesse begriffen, Lehrende moderieren diese Prozesse, strukturieren sie, geben aber auch diese Aufgaben immer wieder bereits ab. Die Lehrenden erscheinen dabei nicht dauerhaft als Lehrende, sondern können auch in die Rolle des “kritischen Laien” rücken, so wie auch SchülerInnen in ihrer Rolle zwischen sogenanntem Laien und ExpertIn changieren können. Dabei geht es um eine “Kultivierung der Lernfähigkeit” und die “Erweiterung des Möglichkeitsraumes” (Kupsch/Schülert 590f.).

Methodisch entwickelt wurde das Konzept der Multiperspektivität zunächst vorrangig im Geschichtsunterricht als eine Möglichkeit, in besonderer Weise mit Quellen umzugehen und Geschichte und Gegenwart miteinander lebendig zu verbinden. In der

Geschichtsdidaktik gilt daher die Zeitperspektive zunächst als Ausgangspunkt und wird dann weitergedacht: "Quellen sind notwendigerweise subjektiv, sie geben nicht das Geschehene wieder, sondern die persönliche Ansicht ihres Autors. Optimal für den Geschichtsunterricht wäre es, den Schülern Materialien zu präsentieren, die unterschiedliche Sichtweisen und Wertvorstellungen enthalten. Die Schüler sollen die voneinander abweichenden Quellen untersuchen, die Gründe der Widersprüche klären, um schließlich zu einer eigenständigen Synthese des Sachverhaltes zu kommen. Sie können dabei gegebenenfalls unterschiedlicher Auffassung sein. Das bringt sie dazu, über das behandelte Thema nachzudenken und nicht mehr kritiklos die Meinung des Lehrers oder des Buches anzunehmen. Diese Vorgehensweise führt möglicherweise zu einer Verunsicherung vieler Schüler, die "objektiv" wissen wollen, was wirklich damals geschehen ist. Aber auch unter Historikern werden die Aussagen und Urteile zur Vergangenheit kontrovers diskutiert. Die Schüler lernen damit die geschichtswissenschaftliche Normalität kennen. Zu vielen Themen stehen uns keine voneinander abweichenden Quellen zur Verfügung. Auch stammen die meisten Quellen von Vertretern der Herrschaftsschicht. Die anderen gesellschaftlichen Gruppen verfügten sehr oft weder über die nötige Bildung noch über die politische Möglichkeit, ihren unterschiedlichen Standpunkt darzulegen. Diese ungleichen Voraussetzungen sich zu artikulieren, müssen im Unterricht mitbedacht und untersucht werden. Es muß regelmäßig nach dem Standpunkt dieser stummen Gruppen gefragt werden. Artikulieren können die Schüler die unterschiedlichen Perspektiven in Rollenspielen." (<http://histoprim.cte.lu/lehrer/gd06.html>)

In der Geschichtsdidaktik wird Multiperspektivität von manchen auch als Bestandteil, gewissermaßen als eine Methode interkulturellen Lernens verstanden, dabei geht es um die Ebene einer "Dezentrierung" von Fragestellungen und Themen, die zum Fremdverstehen beitragen sollen. Baring unterscheidet: "Perspektivendifferenzierung, ... das Wissen um die Differenz zweier Perspektiven; Perspektivenübernahme, ... die inhaltliche Erschließung der fremden Perspektive; Perspektivenkoordinierung, ... Integration inhaltlich verschiedener Perspektiven auf einer Meta-Ebene; Perspektiventransfer, ... die Erfassung von Perspektiven im Diskurs inhaltlich verschiedener Fragestellungen..." (Baring, 1998, S. 47). Der Begriff der Perspektive und seine inhaltliche Ausgestaltung sowie die Frage, mit welchen Methoden Perspektiven erarbeitet und bearbeitet werden können, ist eine der zentralen Bausteine in Multiperspektivitätsdiskussionen. Deswegen wird sie hier gesondert diskutiert.

3. DIE DISKUSSION UM DIE PERSPEKTIVE UND DEN PERSPEKTIVENWECHSEL

Der Begriff der Perspektivenübernahme und des Perspektivenwechsels wird in der angelsächsischen Pädagogik und Psychologie zum Teil sehr anders diskutiert als in den deutschen Texten, die sich mit Multiperspektivität beschäftigen. Baring hat auf diese Lücke und dieses Missverständnis bzw. das unterschiedliche Verständnis hingewiesen: "Perspektivenübernahme ist in der amerikanischen Sozial- und Kognitionpsychologie ein seit mehr als 20 Jahre intensiv diskutierter Begriff. In der britischen Pädagogik ist das Verständnis von historischem Verstehen am Diskurs des Empathiebegriffs gewachsen. „Historical empathy“ und „perspective taking“ – wurden dem Geschichtsunterricht – den „history courses“ – zugänglich gemacht. Gleichwohl wird sowohl in Großbritannien, den USA, Neuseeland und Kanada eine verschiedene und nicht unproblematische terminologische Vielfalt verwendet: „perspective taking“, „multiple perspectives“, „empathy“, „historical empathy“, „role taking“ und „historical understanding“ sind nahezu synonym verwendete Begriffe (Baring 2002). In manchen Ansätzen wird der Begriff der „historical empathy“ bzw. der „empathy“ abgelehnt und der Begriff „perspective taking“ favorisiert (Ogawa/Field o.J., 6). Dieser Begriff, der sich eher durchzusetzen scheint, betont den Vorgang des Perspektivenwechsels als einen kognitiven Prozess, bei dem es um Verstehen und nicht um Einfühlung geht. Manchmal wird auch der Begriff der „empathy“ in dieser kognitiven Form verstanden: "Foster macht aber auch deutlich, daß Empathie nur durch ein „contextual knowledge“ (Geschichtsbewußtsein) (23) anzubahnen ist [...] Täter, Opfer, Helfer, Retter, Gewinner, Zuschauer und Mitläufer waren denkende Menschen. Empathie und Perspektivenübernahme zeigen uns, dass die fremde „Realität in Reichweite unserer Ängste ist“ (27) (Baring 2002). Dieses Konzept unterscheidet sich von bundesdeutschen Ansätzen, die oftmals von der Idee der Einfühlung ausgehen. Damit ist gemeint " Sich-in-andere-Hineinversetzen " , " einfühlen können "(vgl. u.v.a. Butterwegge 547; Fritzsche 14). Diese Auffassung wird von Czollek/Weinbach (2008) kritisiert, weil Einfühlung eine Perspektive der Macht einnehme, die sich anmaßt, wissen zu können, was ein anderer Mensch denkt oder fühlt. Dagegen steht die Auffassung, dass kein Mensch das Fühlen oder Denken eines anderen Menschen fühlen oder denken kann, sondern dass Menschen sich nur im Dialog mitteilen können, was sie

denken oder fühlen. Nur dadurch dass Denken und Fühlen artikuliert werden, können wir es von Anderen erfahren. Damit wird die Perspektive der Einfühlung als Illusion kritisiert, die das Gegenteil von Verstehen produziert, nämlich Phantasien über die andere Person und ihre Meinung (Czollek/Weinbach 2008). Eine Kritik an der Einfühlung in Geschichte und geschichtliche Prozesse hat Walter Benjamin bereits in den 1920er Jahren mit seiner Kritik am Historismus formuliert, allerdings mit dem Fokus, dass Einfühlung auf Identifikation ausgerichtet sei oder zumindest diese Gefahr in sich berge. Foster fragt dementsprechend dann auch provozierend, ob es nötig sei, sich in Adolf Hitler einzufühlen und was der Sinn davon sein sollte? Verstehen dagegen eröffnet die Möglichkeit kontextueller Situierung von Wissen und Aussagen, führt zur Distanzierung und Annäherung als Wechselspiel. Die Frage, ob das pädagogische Rollenspiel eine geeignete Methode in einer Didaktik der Multiperspektivität ist, bleibt damit zunächst eine offene Frage.

4. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM VERHÄLTNIS ZU INTERKULTURALITÄT UND DIVERSITY

Multiperspektivität wird oft in Verbindung mit interkulturellem Lernen und auch Diversity gebracht. Dabei entsteht die Frage, ob Multiperspektivität lediglich ein Aspekt von Interkulturalität oder Diversity ist, gewissermaßen eine Methode zur Herstellung von Beiden oder ob es so etwas wie einen eigenständigen Ansatz zur Multiperspektivität gibt, der möglicherweise die beiden Aspekte selbst enthält bzw. worin Trennschärfen ausgedrückt werden sollten.

Die Literatur zu interkulturellem Lernen in unterschiedlichen Unterrichtsfächern ist im wesentlichen ein Produkt der 1990er Jahre und findet gemäß dem Stand der Forschung und Politik entsprechenden Niederschlag in einer Reihe von Unterrichtsmaterialien und Schulbüchern (vgl. Anhang 2). Überwiegend haben wir es hier mit einem Verständnis von interkulturellem Lernen zu tun, das seinen Platz anstelle der "Ausländerpädagogik" ab Ende der 1980er allmählich einzunehmen begann. Gegenüber den alten Konzepten der so genannten "Ausländerpädagogik" wird im interkulturellen Lernansatz nun das Lernen voneinander aufgrund unterschiedlicher kultureller Herkunft favorisiert, damit ist in den allermeisten Fällen in den 1990er Jahren: unterschiedliche nationale oder ethnische Herkunft gemeint. Dies bedeutet zwar zunächst so etwas wie eine Perspektivenerweiterung, allerdings wird die inzwischen geübte

Kritik an diesem Ansatz mittlerweile sehr ernst genommen und wie das in dieser Studie dargestellte Material zeigt, finden hier auch Korrekturen bzw. ein radikales Umdenken statt. Am interkulturellen Lernansatz wird kritisiert, dass hier starre Bilder über andere Kulturen (im Sinne von Ethnie und Nation) transportiert und zementiert werden: wie zum Beispiel: in bestimmten Ländern kleiden sich die Menschen auf eine bestimmte Art und Weise, spielen Spiele auf ganz bestimmte Art und Weise, essen auf bestimmte Art und Weise und wenn Menschen aus diesen Regionen immigrieren, dann weiss die Mehrheitsgesellschaft bereits Bescheid über sie und sortiert sie aus ihrer Perspektive als Fremde mit Fremdzuschreibungen in ihr Selbstbild ein. Fremd machen und Kulturalisierung gelten somit als Hauptkritikpunkte dieser Herangehensweise. Eine Veränderung des Ansatzes geht dahin, sich Menschen mit Migrationshintergrund zu öffnen, so dass ihr Leben und ihre Praktiken individuell kennen gelernt werden, sie partizipieren und sich einbringen können, so wie sie jeweils individuell ihre Kultur, ihre Mischkultur und ihre Lebensweisen präsentieren wollen und in den Austausch mit den Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft treten möchten. Dadurch könnten Veränderungen stattfinden, wenn die jeweiligen gesellschaftlichen (Macht-) Positionen ebenfalls Gegenstand der Reflexion werden: "Unter diesem Gesichtspunkt spielt Multiperspektivität als ein Anspruch an die Herangehensweise an Geschichte und als Unterrichtsmethode eine herausragende Rolle, denn es geht darum, nicht nur den eigenen kulturellen Standort zu sehen, sondern den Blickwinkel anderer Personen oder Gruppen selbstverständlich mit zu berücksichtigen. Dabei ist wichtig, wie auf der Ebene der Quellen und auf der Ebene der gegenwärtigen Interpretation dieser Quellen differente Bedeutungszuordnungen, Wertungen und subjektive Einschätzungen, z.B. darüber, „Wie es für die Beteiligten gewesen ist“, zum Tragen kommen. Somit steht nicht nur im Mittelpunkt, wie „wir“ und „die Anderen“ geworden sind, was sie sind, sondern auch, wie die Zuordnungen und Abgrenzungen von „wir“ und den „Anderen“ durch Selbst- und Fremdzuschreibungen geworden sind und wie sich die Gruppen „wir“ und „die Anderen“ heute notwendig begegnen, überschneiden und relativieren. Positiv zu sehen ist, wenn sich ein kulturübergreifender Gesichtspunkt bestimmen lässt, damit von einer gemeinsamen Fragestellung aus verschiedene Perspektiven thematisiert werden können, ohne dass es zu einem unverzahnten Nebeneinander von Differenzen kommt " (Alavi 2002). Ein Verständnis von Kultur als heterogenem Alltagsprozess, in den viele verschiedene Faktoren eingehen und der selbst in der Wahrnehmung und Reflexion desselben kulturell geprägt

geprägt ist, öffnet den Blick für den Modus, indem wir überhaupt erkennen, was Kultur jeweils ist oder sein soll: "Das sich in der Aussage der thrakischen Magd andeutende Problem kann aus heutiger Sicht folgendermaßen auf den Punkt gebracht werden: "Die Angehörigen eines Kulturkreises erzeugen, durch ihren Modus des Erkennens, die Kultur, die ihren Modus des Erkennens erzeugt. Die Kultur generiert das Bewußtsein, das die Kultur regeneriert. Das Bewußtsein ist von vielen soziokulturellen Bedingungen abhängig, und es konditioniert wiederum diese Bedingungen (Morin 1991: 83). Das Sehen und das darauf beruhende Erkenntnisvermögen ist in mehrfacher Hinsicht mit der Struktur der Kultur verknüpft. Das heißt: Die Kultur differenziert sich weiter zu speziellen Sehweisen aus, die unterschiedlichen sozialen, historischen, ethnischen, weltanschaulichen u.a. Vorerfahrungen und Bedingungen Rechnung tragen, und deren Differenzen auch innerhalb eines Kulturkreises Verständigungs-, Verständnis- und Anschauungsbemühungen sowie damit zusammenhängende Probleme hervor rufen." (Schlichting o.J.). Dementsprechend wird in den aus den angelsächsischen Ländern beeinflussten Diskussionen der Begriff Diversity in die Diskussion interkulturellen Lernens eingeführt (Czollek/Perko 2007). Damit findet eine Erweiterung des Kulturbegriffs statt. Diversity meint die Repräsentanz von Sicht- und Sehweisen, Erfahrungen, Kompetenzen von Subjekten unterschiedlicher sozialer Gruppenzugehörigkeiten, wie zum Beispiel entlang der Linien: ethnische/nationale Zugehörigkeiten; Hautfarbe; Geschlecht; Physische/psychische Verfasstheit; soziale Herkunft/sozialer Status; Religion/Weltanschauung; Stadt/Land; Bildungssozialisation; sexuelle Orientierung; Alter u.a. Menschenrechtskonventionen sowie das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) formulieren, dass Menschen aufgrund ihrer jeweiligen Gruppenzugehörigkeiten nicht diskriminiert und ausgegrenzt werden dürfen. Im Umkehrschluss bedeutet dies, dass sie auf eine Weise repräsentiert sein sollten, die Diskriminierung und Stereotypisierung (präventiv) entgegen wirkt und ihren Rechten und Perspektiven gerecht wird. Bei diesem Begriff von Diversity kann von einem homogenisierenden Diversityverständnis ausgegangen werden, mit der Menschen immer noch zu scheinbar homogenen Gruppen zusammengefasst werden, die sich aus der gesellschaftlichen und kulturellen Zuschreibung per Gesetz, Medien, Individuen heraus ergeben. Diversitykonzepte sind also eine Erweiterung bisheriger interkultureller Ansätze, wobei viele Ansätze, die Diversity zur pädagogischen Grundlage machen, dies dann auch wieder als interkulturell bezeichnen und den Begriff neu besetzen. Was bedeutet aber die Berücksichtigung von Diversitykon-

zepten für die Konzepte von Multiperspektivität. Zum einen bedeutet das eine Erweiterung der potentiellen Perspektiven, zum anderen ein Instrument, mit dem eine Bewusstheit für Ausgrenzungspotentiale auf der einen Seite und eine Bewusstheit für Reproduktionspotentiale herrschender, ohnehin bekannter Sichtweisen geschaffen wird. Damit öffnet Multiperspektivität weitere reflexive Räume: "Multiperspektivische Allgemeinbildung, Fachunterricht, der sich der multi- und interkulturellen Arbeit verpflichtet, muss angehen – so können wir zunächst einmal schlussfolgern – gegen jegliches nationale Überlegenheitsdenken sowie gegen Auffassungen, die von einer „Hierarchie der Kulturen“ ausgehen. Er muss auch bewusst machen, dass man häufig nur im Vertrauten das „Normale“ sieht, mit Vorurteilen dagegen auf das Fremde, weit entfernt Liegende reagiert, das (wegen des ethno- oder eurozentrischen Denkens bei uns) keine Anerkennung erfährt oder erst gar nicht in den Blick gerät. Letzteres ist umso bedenklicher, wenn die in den Lerngruppen selbst repräsentierte Vielfalt missachtet wird, Schülerinnen und Schülern, die über ihre Familien unterschiedliche Einstellungen und Orientierungen ausgeprägt haben und diese mit eigenen Erfahrungen verbinden, oft überhaupt keine Gelegenheit gegeben wird, diese darzustellen" (RAA NRW). Damit wird der Prozess der Herstellung und Konstruktion von Wissen zugleich ein Prozess der Dekonstruktion von herrschenden Sichtweisen, neben die nun eine Vielzahl anderer und neuer Sichtweisen treten können. In diesem Prozess können Lernende auch Widersprüche und Inkonsistenzen in der Demokratie selbst erkennen, durch die Ungleichheit in der Gesellschaft hergestellt wird. Durch die Transformation von Wissen und Wissensprozessen wird das bisherige "offizielle" Wissen, welches oft Mythen von Wahrheit, Normalität und Naturalität hervorgebracht und hegemonial gemacht hat, konterkariert. Dadurch wird das Wissen der Lernenden ebenfalls einer Transformation unterlegt, indem sie durch die Konfrontation mit vielen anderen möglichen Sichtweisen in ihren Vorurteilen beständig herausgefordert und zur Dekonstruktion aufgefordert sind (vgl. Camicia 2007). Dabei kann zur Ausdifferenzierung der Perspektiven ein lebensweltorientierter Ansatz ebenfalls eine Hilfe sein. Indem die Geschichten der einzelnen Kinder und Jugendlichen einbezogen, rekonstruiert, wertgeschätzt und in den Dialog miteinander gesetzt werden, entsteht ein Denken, dass Kategorisierungen und Verallgemeinerungen nicht mehr ohne Weiteres möglich macht. Diese Rekonstruktionen und Dekonstruktionen und die aus ihnen hervorgehenden Konstruktionen führen, so die These von vielen VertreterInnen der Multiperspektivität, zu neuen Denkstrukturen, die sich nicht exakt, sondern, vom

jetzigen Denkhorizont heraus, nur andeutungsweise erkennen und beschreiben lassen.

5. HETEROLOGISCHE DENKSTRUKTUREN

Wulf vertritt die These, dass die Voraussetzung für eine Praxis der Multiperspektivität die Überwindung von drei Strukturmomenten ist: die Überwindung von Egozentrismus (im Sinne von radikaler Ich-Zentriertheit und Absolutsetzung des eigenen Innenlebens als objektive Wahrheit); die Überwindung von Logozentrismus (im Sinne einer Absolutsetzung von vermeintlich objektiven Vernunft- und Rationalitätskonstruktionen) und die Überwindung von Ethnozentrismus (im Sinne einer Absolutsetzung der Wahrheiten einzelner Völker und deren Dominanzanspruch über andere). Wenn diese Strukturen überwunden werden, kann eine neue Denkform entstehen, die Wulf als "heterological thinking" (vgl. Wulf 2006) bezeichnet, worunter verschiedene (nicht übereinstimmende) Logiken des Denkens verstanden werden könnten, die als solche gedacht werden können oder von denen gedacht werden kann, dass es sie als solche gibt. Es könnte auch als Kunst aufgefasst werden, mit sich selbst nicht übereinstimmend denken zu können. Worum es Wulf hier geht, könnte auch als eine Dekonstruktion von Mythen aufgefasst werden, die sich über Jahrhunderte hinweg gebildet und reproduziert haben und in ihren negativen Folgen am deutlichsten in Diktaturen und Gewaltherrschaften, repressiven Gesellschaftsstrukturen zum Ausdruck gekommen sind und kommen. Bei diesen Mythen handelt es sich um den Mythos von EINER, OBJEKTIVEN WAHRHEIT; den Mythos der EINHEIT des Denkens und die damit verbundene Absicht EINHEIT IM DENKEN herzustellen, zum Beispiel EINE sexuelle Orientierung nur zuzulassen; um den Mythos der BINÄREN LOGIK, zum Beispiel nur zwei Geschlechter zulassen zu wollen und diesen dualistisch Eigenschaften zuzuordnen oder die Welt in GUT und BÖSE aufzuteilen. Als Methode zur Herstellung von neuen heterologischen Denkformen werden insbesondere im angelsächsischen Raum Instrumente des "critical thinking" favorisiert, dabei handelt es sich um Argumentations- und Dialogtechniken, die dazu dienen unterschiedliche Perspektiven formulieren, präzisieren und analysieren zu können (s. Literaturverzeichnis).

Der Begriff **Wissenskulturen** stellt einen weiteren kategorialen Baustein dar: Wenn jedes Wissen (als historisch geronnene Erfahrung von Kollektiven und Individuen) für die Lösung von Problemen und Aufgaben sowie die Aneignung und Generierung von neuem Wissen wichtig ist, dann bedeutet eine multiperspektivische Herangehensweise möglichst viele Wissensformen transparent, denkbar und nachdenkbar zu machen. Beispielsweise können unterschiedliche Kartierungen des menschlichen Körpers in historischer und gegenwärtiger biologischer Perspektive ein ganz unterschiedliches Bild des Menschen erzeugen, sowohl hinsichtlich von Normalitätsvorstellungen bezüglich Geschlecht oder physischer Verfasstheit als auch hinsichtlich der Vorstellungen von Gesundheit und Krankheit etc. Wenn jedes Wissen wichtig ist, dann gilt dies auch für eine Sichtbarmachung von möglichst vielen Perspektiven. Dazu bedarf es auch der Entwicklung einer selbstreflexiven Haltung über die Begrenztheiten von Wissen sowie über die Potentiale für Hegemonialisierung, Stereotypisierung, Unterdrückung und Ausschließung von Wissen. Lernende erkennen die Historizität von Meinungen: wie früher über ein Thema gedacht wurde, wie heute gedacht wird und gewinnen eine Idee davon, dass morgen auch anders gedacht werden kann und sie selbst vielleicht auch anders denken werden (Ogawa/Field 3). Diese Art zu denken, wird aber das Denken und seine hirneurologischen Strukturen vermutlich umformen, neu kartieren, so dass dann auch anders gedacht wird, was wir jetzt noch nicht so denken können. Dann verbleibt Wahrheits-, Generalisierungs- oder Einheitsdenken jeweils nur als eine Perspektive unter anderen möglichen.

6. DIALOG UND MULTIPERSPEKTIVITÄT

Das Problem bei der Umsetzung von multiperspektivischen Ansätzen, gerade auch in Schulunterrichtskonzepten, liegt darin, dass die Perspektiven additiv nebeneinander stehen könnten. Viele Konzepte erwecken den Eindruck, dass dies sehr schnell geschehen kann. Auch die theoretische Debatte zeigt, dass dem Aspekt des Dialogischen noch vergleichsweise wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird und dies auch in den Unterrichtskonzepten wenig reflektiert wird. Es mangelt, im Unterschied zum angelsächsischen Raum an Methoden zur Unterstützung des Kritischen Denkens und der Herstellung von Dialog. Es ist nicht möglich, "alle" Perspektiven gleichzeitig zu nehmen, sehen zu können, zu verstehen. Multiperspektivität repräsentiert nicht ein neues Ganzes, sondern stellt auch nur einen Ausschnitt dar. Perspektivenwechsel und Perspektivenvielfalt setzen Dialog voraus, die Perspektiven müssen kommuni-

ziert werden und bedürfen jeweils unterschiedlicher Aufmerksamkeiten, unterschiedliche Wissens- und Wahrnehmungsebenen werden angesprochen und aktiviert. Dazu gehört auch eine Bewusstheit für Begrenzungen des Erkennens und Verstehens und der Gedanke, dass zu einem anderen Zeitpunkt Verstehen möglich sein könnte. Dialogkonzepte, die Anregungen für einen multiperspektivischen Ansatz bieten, sind beispielsweise der Sokratische Dialog von Leonard Nelson, der insbesondere im Ethikunterricht bereits erfolgreich eingesetzt wird. Dieser Ansatz ist ein Beispiel für eine multiperspektivische Kommunikationspraxis. Ein weiterer Ansatz bietet der Jüdische Dialog, "mahloquet", der insbesondere von Leah C. Czollek (2003) und Gudrun Perko (2006) entwickelt worden ist und im Kontext von Diversity- und Social Justice-Trainings weiter entwickelt wurde (Czollek/Weinbach 2008): "Nicht das jeweilige Ich der Dialogpartner und Partnerinnen steht im Zentrum des Gesprächs, sondern die Perspektiven der vielen anderen Menschen, auf die sie sich beziehen. Nichts bekommt in diesem Prozess des Perspektivenwechsels und der Wiederholung Endgültigkeit. Jede Meinung steht zur Diskussion. Insofern wird ein offener Raum geschaffen, der sich der Eindeutigkeit entzieht. In der Mahloquet geht es nicht um eine Synthese der Widersprüche, nicht um Konsens, sondern darum, die verschiedenen Auffassungen bestehen zu lassen, angebliche Wahrheiten und festgefrorene Denkstrukturen zu erschüttern. Keine Meinung soll zu einem Dogma oder zur Ideologie erhoben werden. Jede/r darf sprechen und jede/r wird gehört." (ebd.). Die Vielfalt von Perspektiven, die Heterogenität der Unterschiede bedarf einer permanenten Herstellung einer Basis, auf der respektvoll und ohne Ausgrenzung und Abwertung kommuniziert werden kann: "Aus dem religiösen Kontext herausgenommen, muss erst eine Grundlage geschaffen werden, von der aus etwas Gemeinsames gefunden werden kann, das eine Verbindung zwischen Menschen ermöglicht. Das kann zwischen Menschen unseres Erachtens nur gelingen, wenn sie die dialogische Methode im Gespräch und das dialogische Denken als Einnehmen vieler Perspektiven ernst nehmen und praktizieren. Basierend darauf können gemeinsam Vorstellungen entwickelt werden, wie Menschen miteinander umgehen können, die sich nicht auf eine gemeinsame Verfassung, auf einen gemeinsamen Ort des Herkommens oder auf eine gemeinsame Kultur beziehen können (vgl. Czollek 2003)." (ebd. 2008).

7. PLURALITÄT UND TRANSKULTURALITÄT

Die Begriffe Pluralität und Transkulturalität sollen hier so definiert werden, dass sie ein Feld beschreiben, welches durch die Praxis von Multiperspektivität, zum Beispiel im Feld von Politik und Bildung, hergestellt werden kann. Es bedarf sozusagen der Ingangsetzung, Herstellung und Sichtbarmachung von vielen Perspektiven, damit davon gesprochen werden kann, dass Pluralität vorhanden ist. Dann ist auch Transkulturalität als Option gegeben, das heißt das Ineinanderübergehen, Sich-Aufheben, Neu-Konstruieren und Erfinden von Sichtweisen und Lebensformen. Denn Pluralität bedeutet noch nicht Individualität, denn auch plurale Sichtweisen bleiben noch Kategorisierungen verhaftet und lösen sich erst in dem Moment auf, in dem die Geschichte und die Geschichten des jeweiligen Individuums als jeweils besondere verstanden und gehört werden. Bezüge und Ähnlichkeiten zu Anderen können aufgefunden und formuliert werden. Zugleich bleiben Differenz und Andersheit aber neben einander stehen. Oder aber Verwandlungs- und Umwandlungsprozesse nehmen ihren Lauf. Auf diese Weise entsteht Vielstimmigkeit. Damit entstehen aber auch neue Situationen für Entscheidungen, denn Entscheidungen, Wahlmöglichkeiten zu haben, setzt voraus, dass es alternative Möglichkeiten nicht nur gibt, sondern dass sie erkannt und verstanden werden können. An diesem Punkt ist Bildungsarbeit gefragt.

III. DER BILDUNGSPOLITISCHE RAHMEN

1. INTERNATIONALER RAHMEN

Auf internationaler politischer Ebene existieren verschiedene Initiativen, in denen multiperspektivisches Lernen Berücksichtigung findet. Der UNDP-Bericht über menschliche Entwicklung hat die Weltdekade: Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005-2014) festgelegt. Die Unesco-Konvention über kulturelle Vielfalt nimmt eine Korrektur eines quantitativ und auf Effizienz ausgerichteten Bildungsverständnisses vor und stärkt statt dessen die Einbeziehung der Werte- und Demokratieerziehung: "Dazu gehört die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, die Raum schafft für die Achtung der Sichtweise und Meinung anderer Menschen" (Schöfthaler 2006). Der Unesco-Bildungsplan formuliert Multiperspektivität explizit als Realisierung von Menschenrechtserziehung: "Es gilt heute, die Konjunktur für internationale Bildungsstandards zu integrieren. Dabei sind von besonderer Bedeutung: Mehrsprachigkeit, Menschenrechte als säkulare Werte der internationalen Gemeinschaft, Medienkompetenz mit Ergänzung von Lehrmaterialien durch das Internet, Multiperspektivität besonders im Geschichtsunterricht, Mehrdimensionalität von Kultur (Mehrfachidentitäten, überkommene Vielfalt, Kreativität) und nicht zuletzt: Methodenvielfalt" (ebd.).

Damit wird Multiperspektivität in Beziehung zu den UN-Menschenrechten gesetzt, die in ihren Formulierungen bereits Vielheit und Verschiedenheit unter Schutz stellen, ebenso wie die zahlreichen Menschenrechtserklärungen als Konkretisierungen der allgemeinen UN-Menschenrechtscharta, wie zum Beispiel die Kinderrechtskonvention. Menschenrechte und Demokratie als Bezugsrahmen haben zum Ziel: demokratische Werte zu pflegen und zu implementieren: Gerechtigkeit (im Sinne von "social justice" als Anerkennung und Partizipation aller Gruppen und Individuen), Gleichheit, Toleranz, Abbau von Vorurteilen, Wertschätzung von Diversity. Die EU-Menschenrechtscharta sowie die Gleichbehandlungsrichtlinien der Europäischen Union bilden ebenfalls einen Rahmen, der Vielheit von Perspektiven und Lebensformen menschenrechtlich absichern soll. In zahlreichen Studien der EU wird auf die jeweilige Lage von Gruppen (z.B. die der Roma in der EU) hingewiesen, deren Ausgrenzung auf nahezu allen Ebenen der Partizipation und Repräsentation verwiesen.

2. NATIONALER RAHMEN: BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND

Erst die Kultusministerkonferenz von 1996 hat eindeutige Aussagen zur Gestaltung aller Unterrichtsfächer unter interkulturellen Aspekten gemacht. Bei diesen Vorgaben wird deutlich, dass das Denken der 1990er Jahre auf dieser Ebene durch einen Kulturbegriff und eine daraus kulturalistisch orientierte Didaktik beeinflusst ist und Multiperspektivität und Diversitydenken hier noch keine Rolle spielen. Vorrangig scheint es eher um ein Nebeneinander stellen und Vergleichen von unterstellten kulturellen Unterschieden und unterstellter Andersheit zu gehen, dies scheint hier mit unterschiedlichen Perspektiven assoziiert zu werden, die immer wieder auf ein unterstelltes, vermeintlich "großes Weltganzes" bezogen werden: Unterricht soll " ... im Geschichtsunterricht weltgeschichtliche Querschnitte und Quellen, die Ereignisse aus unterschiedlichen Perspektiven verdeutlichen; im Erdkundeunterricht Untersuchungen zur Raumwirksamkeit kulturbedingter Strukturen; im Gemeinschafts- oder Sozialkundeunterricht die Analyse unterschiedlicher Lösungsansätze für aktuelle politische oder soziale Konflikte und deren (auch) kultureller Bedingtheit; im Religions- oder Ethikunterricht die Beschäftigung mit Gemeinsamkeiten und Unterschieden der Weltreligionen. Ansatzpunkte für die genannten interkulturellen Aspekte sind aber nicht auf den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich beschränkt; in allen Fächern besteht die Möglichkeit, die Inhalte interkulturell zu akzentuieren: In Deutsch durch vergleichende Textarbeit, die den Wechsel der Perspektive unterstützt, die Verbreitung weltweit gültiger Erzählkerne untersucht und Erlebnisse sowie Erfahrungen mit Glück und Gerechtigkeit, Liebe und Leid deutlich werden lässt. Im Fremdsprachenunterricht - nicht nur bei früherem Fremdsprachenlernen und durch bilinguale Angebote - wird die Begegnung mit den Sichtweisen anderer Kulturen über sprachliche Ausdrucksformen vermittelt und ermöglicht so auch den Zugang zu einer Außenperspektive auf das vertraute und für selbstverständlich gehaltene Eigene. - Für zweisprachige Schülerinnen und Schüler trägt die Muttersprachenkompetenz in erheblichem Maße zur Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung bei. Das Angebot in den Herkunftssprachen orientiert sich methodisch-didaktisch an der Lebenswirklichkeit der hier lebenden Kinder und Jugendlichen und räumt monokulturellen, -nationalen oder ethnischen Inhalten keinen Platz ein. Der musisch-künstlerische Unterricht bietet eine nonverbale Ebene, sich Vertrautem und Fremdem zu nähern, unterschiedliche Erfahrungen, Deutungen und Ausdrucksformen wahrzunehmen, anders-

artige Einsichten zu gewinnen und die darin enthaltenen Spannungsmomente auszuhalten. - Im Mathematikunterricht kann die Vielfalt kultureller Wurzeln der eigenen Rechenkultur veranschaulicht, die Zahlensymbolik als Ausdruck bestimmter Weltdeutung behandelt oder bei Beispielaufgaben kulturelle Vielfalt repräsentiert werden.“ (KMK-Konferenz 1996).

Ein Beitrag der Kultusministerkonferenz von 2000 bezieht sich zum ersten Mal deutlich auf die Frage der Menschenrechtserziehung als Aufgabe von Schule und Schulbüchern. Bezüge zu Diversity und Multiperspektivität werden hier nicht hergestellt, die Einbeziehung der vielfältigen Perspektiven von Schülerinnen und Schülern wird angedeutet: “Beitrag der Fächer. Menschenrechtserziehung ist Aufgabe für den gesamten Unterricht und Aufgabe aller Lehrerinnen und Lehrer. Einen besonderen systematischen Beitrag sollen die Fächer des gesellschaftswissenschaftlichen Aufgabenfeldes leisten, der seinen Niederschlag in den Lehrplänen dieser Fächer finden soll. ... 4. Schulbücher. Schulbücher müssen dem Inhalt dieser Empfehlung Rechnung tragen. Dasselbe gilt für sonstige Lehr- und Lernmittel. 5. Schulleben. Menschenrechtserziehung kann sich nicht auf die Vermittlung von Wissen beschränken. Sie muss die emotionale und handelnde Komponente einbeziehen. Schülerinnen und Schüler müssen die Achtung des Mitmenschen im täglichen Umgang in der Schule erleben und üben.“ (KMK 2000).

3. REGIONALER RAHMEN: BEISPIEL BRANDENBURG

Der Lehrplan des Landes Brandenburg für die Politische Bildung der Sekundarstufe II von 1994 formuliert ausdrücklich die Aufgabe der Umsetzung von Multiperspektivität, hier in Bezug zu Kontroversität gesetzt. Ausformuliert wird dieses Prinzip als Aspekt von Menschenrechtserziehung im Sinne von Erziehung zu Toleranz und Akzeptanz sowie der Fähigkeit, eigene Positionen nicht absolut zu setzen, sondern in Relation zu anderen Sichtweisen zu überprüfen:

“Das Prinzip der Kontroversität und Multiperspektivität sieht im Konflikt und in der Existenz unterschiedlicher Sichtweisen ein Entwicklungsmoment sowohl für den einzelnen als auch für die Gesellschaft. Es fördert die Kompromiß- und Konsensbildung und die Achtung vor Andersdenkenden und Andersfühlenden (Toleranzgebot). Es setzt voraus, daß Lehrerinnen und Lehrer und Schülerinnen und Schüler ihre unterschiedlichen Meinungen, Sichtweisen und Einstellungen zu politischen und sozialen

Fragen gezielt in den Unterricht einbringen. ... Das Prinzip der Kontroversität und Multiperspektivität fördert den Austausch unterschiedlicher Standpunkte und beachtet das Überwältigungsverbot. Es hilft, individuelles Darstellungs- und Durchsetzungsvermögen zu entfalten und zugleich Vorurteile und einseitige Sichtweisen zu relativieren." (Lehrplan Brandenburg). Das Verständnis von Multiperspektivität scheint einem dialektischen Denkansatz nahe zu stehen.

Vor diesem Hintergrund der politischen Rahmenbedingungen wird zunächst verständlich, warum die Materiallage zum Thema "Multiperspektivität" vergleichsweise (bezogen auf die Riesenanzahl an Unterrichtsmaterialien, die existieren) überschaubar ist. Auf bildungspolitischer Ebene gibt es erst seit zehn Jahren überhaupt ein Verständnis der Notwendigkeit von interkulturellem Lernen, haben sich erst mit den PISA-Debatten überhaupt internationale Perspektiven auf das deutsche Bildungssystem in den Vordergrund geschoben. Erst allmählich ist eine Bereitschaft zur Öffnung gegenüber anderen Konzepten und auch vergessenen und ausgelöschten Konzepten der eigenen Geschichte entstanden.

IV. VORSTELLUNG VON MULTIPERSPEKTIVISCHEN UNTERRICHTSKONZEP- TEN

Die folgende Auswahl von Unterrichtsprojekten oder Ansätzen zu möglichen Unterrichtsprojekten folgt der oben dargestellten theoretischen Leitlinie zum Thema Multiperspektivität. Deshalb werden nur solche Ansätze dargestellt, die ein breites Spektrum von Perspektiven eröffnen oder das Potential dazu aufweisen. Die Darstellung wird ansatzweise einem Querschnitt von Fächern gerecht. Im zweiten Teil dieses Kapitels werden fächerübergreifende Konzepte vorgestellt. Es werden unterschiedliche Schultypen mit den Konzepten angesprochen. Nicht berücksichtigt wurden sowohl aus Zeitgründen als auch Mangel an Material Konzepte für den direkten fachlichen Unterricht an beruflichen Schulen (zum Beispiel für BäckerInnen oder GärtnerInnen oder AltenpflegerInnen etc.). Die Darstellung folgt einer Gliederung nach Quelle, Zielgruppe, Inhalt, Methoden, Ziele, Kommentar.

1. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT

1.1. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM ENGLISCHUNTERRICHT

EINLEITUNG: Dem Fremdsprachenunterricht wird häufig per definitionem Multiperspektivität unterstellt, so dass es als eine vergleichsweise einfache Aufgabe erscheint, hier multiperspektivisches Lernen umzusetzen. Wenn Multiperspektivität aber mehr meint als Sprache und Kultur, dann müssen auch die vielen interkulturellen Ansätze für den Fremdsprachenunterricht kritisch befragt werden.

MATERIALQUELLE: “Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform”.

URL: <http://www.lehrer-online.de/schuluniform-think.php>

ZIELGRUPPE: Das vorliegende Konzept wurde im Schulunterricht des Faches Englisch einer 8. Klasse in einer Berliner Oberschule erprobt.

BESCHREIBUNG: In einem ersten Schritt verständigten die SchülerInnen sich über ihre eigenen Perspektiven auf das Thema “Schuluniform” über Mind-Maps und virtuelle Kommunikation. Daran schloss sich eine Internetrecherche zur weltweiten Situation betreffs des Themas “Schuluniform” an. Im nächsten Schritt wurde eine internationale Plattform eröffnet, wo die SchülerInnen und LehrerInnen in Kontakt zu Menschen aus Indien, Australien, Japan, England etc. treten konnten und unterschiedli-

che Perspektiven auf das Thema kennen lernen konnten. Am Schluss wurde wie auch nach der ersten Phase eine Abstimmung durchgeführt.

METHODEN: Mind-mapping; Internetrecherche; Nutzung von Kommunikationssoftware; schriftlicher Dialog; Methoden der Meinungsbildung

ZIELE:

- "mit Schülerinnen und Schülern in anderen Ländern in der Arbeitssprache Englisch in Kontakt treten.
- via Web Informationen mit Menschen aus anderen Ländern austauschen.
- Texte in der Zielsprache für die eigene Website erstellen.
- Bilder thematisch auswählen und zuordnen.
- die Kommunikationswerkzeuge in Think.com zielgerichtet anwenden.
- die englische Sprache und die virtuelle Arbeitsplattform als interaktive Medien für internationale Kontakte nutzen."

KOMMENTAR: Der mediale Zugang zu einem kontrovers geführten Thema erlaubt eine schnelle und sehr breite Sammlung von unterschiedlichen weltweiten Sichtweisen. Ermöglicht wurde auch ein direkter Kontakt mit den Personen aus verschiedenen Ländern. Wie genau die Kommunikation geführt wurde und ob Schwierigkeiten bei dieser Wahl des Mediums zu diesem Thema auftraten, ist nicht formuliert. Diversityaspekte werden bis auf "Genderaspekte" als didaktische Fragestellung nicht formuliert. Über die Zusammensetzung der SchülerInnen wurden keine Anmerkungen gemacht, es wurde auf unterschiedliche Perspektiven von Mädchen und Jungen eingegangen. Transgenderaspekte oder queere Perspektiven wurden nicht explizit berücksichtigt, möglicherweise kamen sie in den SchülerInnenbeiträge zur Sprache. Multiperspektivität wird nicht als Ziel formuliert, obwohl dies bei diesem Ansatz nahe gelegen hätte und möglicherweise noch weitere Dimensionen eröffnet hätte.

1.2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT GESCHICHTE

EINLEITUNG: Da Multiperspektivität in der Geschichtsdidaktik am deutlichsten verbreitet ist, stellt sich hier die Frage, ob es neue Ansätze gibt, die zum Beispiel Diversityaspekte mit einbeziehen. Ein solches Beispiel soll hier vorgestellt werden.

MATERIALQUELLE: Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biographien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. Interkulturelles Geschichtslernen: Interviews, Übungen, Projektideen incl. DVD plus Lesebuch, hg. v. Anne Frank Zentrum Berlin, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2007

ZIELGRUPPE: Jugendliche zwischen 14 und 19 Jahren, einsetzbar in der schulischen und außerschulischen Arbeit. Methoden berücksichtigen auch, dass Jugendliche vielleicht unterschiedliche Sprachkompetenzen haben könnten.

BESCHREIBUNG: In einem Lesebuch werden 7 Biographien vorgestellt, von denen es heißt: "Diese sieben Leute sind unsere Hauptpersonen. Bis auf Anne Frank kommen sie alle in Schulbüchern nicht vor." Es handelt sich um sehr unterschiedliche Biographien: "Was sie verbindet ist, dass sie zu einer geschichtlichen Minderheit gehören. Wir wollten wissen, wie sich die großen gesellschaftlichen Ereignisse in den letzten 100 Jahren auf diese Personen ausgewirkt haben. Vor allem, wie ihr Leben davon beeinflusst wird, dass sie nicht zur Mehrheit gehören [...] Anders gefragt: Wie muss Geschichte gedacht werden, sodass Jugendliche mit unterschiedlichem Familienhintergrund Zugänge finden und, bestenfalls, ein gemeinsames Geschichtsbewusstsein entwickeln können." (ebd. 10). Die Geschichten erzählen von Migration, Widerstand, Selbstbestimmung, Diskriminierung, Flucht. In einem Lesebuch werden die Geschichten der Personen erzählt oder an Hand von Tagebuchquellen sichtbar gemacht. Im Materialbuch werden an Hand von Übungen an jeder Biographie Themen erarbeitet und vertieft. Zum Beispiel die Biographie von Rudolf Duala Manga Bell: "Anhand seiner Lebensgeschichte können Jugendliche nachvollziehen, wie der europäische Kolonialismus in Afrika funktioniert hat" sowie die Geschichte des kamerunischen Widerstandes gegen die deutsche Kolonialherrschaft. Die Biographie von Kwassi Bruce: Daran "lassen sich beispielhaft die Auswirkungen von Kolonialismus, Migration und Diskriminierung auf Schwarze im Deutschen Kaiserreich, in der Weimarer Republik und der Zeit des Nationalsozialismus erkennen. Diese Biographie zeigt somit die lange Geschichte von Schwarzen in Deutschland auf" (48). Anne Franks Biographie soll einen Zugang zur Judenverfolgung und zu Antisemitismus in Deutschland eröffnen sowie Migration und Flucht thematisieren und Möglichkeiten von Handlungsspielräumen in schwierigen Situationen reflektieren. Die Biographie von Stephan T. Kosinski thematisiert Diskriminierung und Verfolgung von Schwulen

und Lesben im Nationalsozialismus und zeigt Kontinuitäten der Diskriminierung. Petra Rosenbergs Biographie ist Anlass um über die Geschichte, vor allem aber über die Gegenwart nach 1945 der Sinti und Roma in Deutschland zu lernen. Die Biographie von Gülay Cedden thematisiert die Unterschiedlichkeit von Migrationsgeschichten und -biographien, die Uneindeutigkeit von nationalen Zugehörigkeiten sowie die Bedeutung von Klasse und Schicht, die Hintergründe von Arbeitsmigration. Mit der Biographie von Zlata Filipovic werden die Hintergründe von Kriegen thematisiert, das Thema Nationalismus und Krieg, die Wichtigkeit des Schutzes von Flüchtlingen.

METHODEN: Rollenspiele, Thesen-, Rate- und Planspiele, Diskussionen, Gruppen- und Einzelarbeit, dazu Fotos, Gedichte, Liedtexte, Filmausschnitte. Aufbau der Lerneinheiten: Kennenlernen der Biographie, jeweilige historische Fragestellung, Methoden zu Diskriminierung und Menschenrechten, Ideen zum Weitermachen, Medienhinweise, Glossar.

ZIELE: Ziel des Materials ist es, interkulturelles Lernen mit historisch-politischem Lernen zu verbinden. Dabei steht der Ansatz der Multiperspektivität im Vordergrund: "Multiperspektivität soll ein Bewusstsein für die vielen Ebenen von Geschichte schaffen. Und auch dafür, dass das Feld der Erzählungen und damit auch der Deutungen von geschichtlichen Ereignissen und Prozessen ein umkämpftes ist. Auch das versuchen wir durch den biographischen Ansatz und zahlreiche ergänzende Quellen deutlich zu machen. Und nicht zuletzt ist es unser Ziel, die Ausdrucks- und Empathiefähigkeit bei Jugendlichen zu fördern und sie zu sozialem und politischem Engagement zu ermutigen." (11).

KOMMENTAR: Das Material ist ansprechend und übersichtlich aufbereitet. Der Ansatz verbindet Geschichte und Gegenwart der jeweiligen Gegenstände auf gut nachvollziehbare Weise. Durch die verschiedenen Dimensionen von Geschichte, Gegenwart, Diskriminierung, Widerstand, der Verknüpfung von individueller Biographie und gesellschaftlichen Ereignissen sowie Rückbindung an die Lebenswelten der Jugendlichen ist das Material ein neuer, innovativer Ansatz in der Geschichtsdidaktik. Es wird deutlich, dass Geschichte nicht von "Großen" Personen oder "großen" Ereignissen aus erzählt und gelernt werden muss. Der Blick wird auf diese multiperspektivi-

sche Herangehensweise anders eingestellt, der Fokus und damit die Sehweise verlagert. Die Evaluation des Materials steht noch aus.

1.3. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT KUNST BZW. MUSISCH-KULTURELLE BILDUNG

EINLEITUNG: Im Kunstunterricht, der als kreatives Fach gilt, scheint eine Umsetzung von Multiperspektivität, die die SchülerInnen sehr stark als Individuen einbezieht und ohne Wortsprache auskommt, auf viele Anknüpfungsmöglichkeiten zu stoßen. Möglicherweise gibt es aus diesem Grund bislang wenig Diskussionen über Multiperspektivität und Interkulturelles Lernen in diesem Fach.

MATERIALQUELLE: Handbuch: **Sichtwechsel. Wege zur Interkulturellen Schule**, hg. v. Niedersächsischen Kulturministerium, Hannover 2000; darin in **KAP. 4 Musisch-kulturelle Bildung: Spurensicherung: Spuren alltäglichen Lebens – Rekonstruktion persönlicher Biografien**”.

ZIELGRUPPE: SchülerInnen verschiedener Jahrgangsstufen (ab Klasse 4) und Schultypen

BESCHREIBUNG: Das Projekt versteht sich als ein “Spurensicherungs- und Sammelprojekt”. Die SchülerInnen sollen zwei Monate lang Spuren Ihres eigenen täglichen Lebens sammeln: “persönliche Gegenstände, Notizen, Aufgeschriebenes, Kritzeleien und Skizzen, Fundstücke, Fotokopien, Fotografien, Zeitungsfetzen oder -ausschnitte, Bierdeckel, Aufkleber, (eigentlich) achtlos Weggeworfenes usw. Also: flächige und räumliche Dinge! Liebgewordene Gegenstände können auch abfotografiert, fotokopiert oder skizziert werden. Sieh’ dein Familienalbum durch und fotokopiere verschiedene Situationen daraus, die dein Wachsen, Anders-Aussehen, deine sich ändernden Interessen zeigen.” Es gibt eine Anleitung für die SchülerInnen, in denen sie angeregt werden zum Archivieren des Materials Themenfelder zu bilden und danach auf verschiedene Weise mit unterschiedlichen Hilfsmitteln zu sortieren. Sie werden auch angeregt, “Belegstücke zu sammeln, die deine Einstellung gegenüber der Umwelt, politischen Vorgängen, deinen Lehrerinnen und Lehrern, deinen Mitschülerinnen und Mitschülern etc. verdeutlichen könnten.” Gleichzeitig können

sie ein Tagebuch mit Ideen, die in diesem Prozess entstehen führen. Ziel ist es, dass die SchülerInnen am Ende ihr Material auf vielfältige Weise präsentieren können. Hierzu werden etlichen Anregungen gegeben wie: "flache Kartons (Blumengeschäfte, Kartonagenfabrikation, Bürohandel), Stofflaken zum Auslegen, vitrinenähnliche "Gehäuse", flache Obstkisten, Koffer, Weck-Gläser oder andere geeignete Unterlagen oder Behältnisse." Die Präsentation erfolgt mit Ausstellung, Vorstellung und Diskussion. In Kooperation mit dem Deutschunterricht z.B. können Tagebücher, Biographien etc. einbezogen werden.

METHODEN: Erkundung/Recherche, Archivieren, Tagebuch, Präsentationstechniken

ZIELE: Es wird angenommen, dass sich die Ziele dieses Projektes nicht genau bestimmen lassen, sondern durch besondere Offenheit auszeichnen. Als allgemeine Ziele werden formuliert: "neue und andere Kenntnisse über Mitschülerinnen und -schüler zu gewinnen; sich in sachlicher Form mit andersartigen "Macken", Interessen, Meinungen auseinander zu setzen; differenziertes Wahrnehmungs- und Toleranzvermögen auszubilden; eigene Meinungen – auch vorhandene Vorurteile – überdenken zu lernen." Als Hinweis für möglichen Diskussionsstoff wird formuliert: "Vom Inhalt her konflikträchtige Ergebnisse (z. B. Hinweise auf rassistische, frauenfeindliche oder gewaltorientierte Tendenzen) sind für die oben beschriebenen Ziele auf den ersten Blick geeignete Unterrichtsobjekte. In der Einschätzung solcher Ergebnisse sollte allerdings ausgesprochen feinfühlig verfahren werden (werden eigene Werturteile über Schülerinnen und Schüler auf deren Arbeitsergebnis übertragen? Sind konflikträchtige Inhalte von der Schülerin oder vom Schüler ernst gemeint oder lediglich als Provokation gedacht?), da sich sehr leicht die gut gemeinte Absicht hierbei ins Gegenteil verkehren kann."

KOMMENTAR: In der Unterrichtseinheit wird zwar auf mögliche Punkte in einer anschließenden Diskussion hingewiesen, es mangelt aber an Anleitungen zur Durchführung von Diskussionen und Hilfen zu einem dialogischen Auswertungsprozess. Das Material bietet die Möglichkeit, eine große Breite historischer und aktueller Vielfalt vieler Personen sinnlich sichtbar zu machen und ins Gespräch zu bringen.

1.4. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT MATHEMATIK

EINLEITUNG: Mathematik galt lange Zeit in der Bundesrepublik Deutschland als eine Form von wahrheitsorientierter, objektiver Wissenschaft, die auch nur auf eine Weise vermittelt und gedacht werden kann. Seit den 1990er Jahren wird daran verstärkt Kritik geübt, hat sich mit der Herausbildung der "Ethnomathematik" ein neues Denken verbreitet. Die Ethnomathematik zeigt auf, wie der "Weiße eurozentrische Mathematikunterricht" über die Kolonisierung transportiert wurde und andere Formen des Denkens unterdrückt hat. Ethnomathematik kritisiert auch, dass Mathematik als europäische Erfindung dargestellt wird und immer wieder Bezug auf Griechenland genommen wird (ähnlich wie auch in der Philosophie), obwohl es sich um viele verschiedene, parallele oder zeitlich verschiedene Entwicklungsprozesse handelte, vor allen Dingen aber die Linien aus Indien, China und dem arabischen Raum irgendwann in Europa angekommen sind und nicht umgekehrt. Ethnomathematik untersucht im Unterschied zur offiziellen akademischen Mathematik mathematische Praktiken in unterschiedlichen kulturellen Gruppen, damit gemeint sind zum Beispiel: ethnische Gruppen, Arbeitsteams, Kindergruppen u.a. (vgl. Gerdes). Ethnomathematik thematisiert informelle, oral tradierte, nicht standardisierte, unterdrückte Mathematiken; nimmt afrikanische oder indigene Mathematiken als Ausgangspunkt etc. Neue Ansätze in der Mathematik plädieren sehr stark dafür, die Lebenswelten der Kinder zu berücksichtigen und den Einfluss auf ihr mathematisches Lernen: "Ebenso ist zu klären, wie an die bereits erworbene mathematische Grundbildung der einwandernden Kindern und Jugendlichen möglichst gut angeknüpft werden kann, um ihnen eine zügige Integration in die Ankunftsgesellschaft zu erleichtern. Sie sind in ihren Herkunftsländern zur Schule gegangen, doch die Lehrpläne für das Fach Mathematik können sich unterscheiden [...] Manche Themen werden dort früher als in Deutschland eingeführt ; viele Migrantenkinder beginnen sich im Unterricht der deutschen Schule zu langweilen. Andere Themen haben sie seltener geübt und so werden sie hier manchmal überfordert. Als sehr heterogen erweist sich die Schülerschaft auch bezogen auf soziale Lagen: In Schulklassen findet sich eine mehr oder weniger ausgeprägte Ungleichheit in den familiären Einkommensverhältnissen, die Einbindung in verwandtschaftliche oder andere soziale Beziehungen ist unterschiedlich intensiv und tragfähig, der Zugang zu Büchern, Kommunikations- und Informationstechnologien – und damit auch zu mathematischem Wissen und zu Fertigkeiten im Rechnen

– ist sehr verschieden. Beim unterrichtlichen Standardthema Zinsrechnung denken diejenigen, die in familiären Verhältnissen leben, in denen jeder Euro „umgedreht“ werden muss, vor allem an erdrückende Schuldzinsen, während andere sich darüber Gedanken machen, wie Zinsgewinne maximiert werden können. Das Thema „Zeitplanung“ stellt sich für Kinder und Jugendliche, die von Müttern „rund um die Uhr“ versorgt werden, anders dar als für solche, deren Eltern den Zeitrhythmen der Schichtarbeit unterworfen sind. Das Thema „Was kostet mich mein Haustier?“ berechnen die einen am eigenen Pferd, die anderen am Hamster. Der Mathematikunterricht ist hineingestellt in solche Schülererfahrungen soziokultureller Differenzen, ein Spannungsverhältnis, das sich nicht auflösen lässt, indem man es einfach übergeht, sondern das als pädagogische Grundkonstellation allenfalls sensibel aufgegriffen und bearbeitet werden kann“ (Prediger, Schröder 2003). Diskutiert werden auch antirassistische Projekte in der Mathematik, wie beispielsweise die Auseinandersetzung mit Intelligenztests und Rassenkonstruktionen oder die Thematisierung von Konstruktionen zu „Ausländerkriminalität“ über mathematische Auseinandersetzungen. In der Mathematik scheint die theoretische Debatte über die Notwendigkeit eines anderen Denkens dennoch derzeit vor einer praktischen Umsetzung vorherrschend. Dies ist insofern einleuchtend, als hier erst einmal Denkprozesse in Gang gebracht werden müssen, die jahrhundertealte Denkstrukturen in Frage stellen und herausfordern. Ein Prozess, der sich nicht von jetzt auf gleich in Schulbüchern niederschlagen wird. An Unterrichtsmaterial, das diese Aspekte berücksichtigt, besteht ein deutlicher Nachholbedarf. Um so wichtiger wäre es hier allerdings viele Projekte auszuprobieren und bekannt zu machen.

MATERIALQUELLE: Heft 2 Mathematik: Wieviel Tage in der Woche ... Kalenderberechnungen, 1995 NRW Reihe „Impulse für das Interkulturelle Lernen“, finanziert durch die EU als Sokrates-Comenius-Projekt und entwickelt bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Gelsenkirchen.

ZIELGRUPPE: Klasse 6-11 (integrierbar in Lehrpläne)

BESCHREIBUNG: Das Material bearbeitet das Thema multiperspektivisch: Angeknüpft wird an die Alltagswelt der SchülerInnen und ihrer Kalendererfahrungen. Ka-

lender unterschiedlicher Kulturen werden gleichwertig behandelt. Mond- und Sonnenkalender werden gleichwertig behandelt. Der Zusammenhang zwischen Kalender, Kalenderberechnungen und jeweiligen, kulturell unterschiedlichen Ereignissen wird aufgezeigt. Die Frage der Genauigkeit von Zeit und Kalendern wird reflektiert. Mögliche Zukunftsszenarien, Veränderungen der Zeitstrukturen werden ins Bewusstsein gebracht.

ZIELE: Herstellung einer Bewusstheit über Zeitlichkeit und unterschiedliche Zeitvorstellungen; Zusammenhang von Kalender und Festtagen; Hinterfragen und Reflektieren der eigenen Zeitstrukturen; Toleranz und Verstehen gegenüber anderen Zeit- und Festtagskulturen

METHODEN: Rechenaufgaben zu unterschiedlichen Zeit- und Kalenderberechnungen; Informationstexte; Lerngruppen; Arbeit mit Graphiken

KOMMENTAR: Das Thema eignet sich zur Herstellung von Multiperspektivität im Sinne einer Verschiebung von Sichtweisen, weil Zeitempfinden und Zeitstrukturen durch den Alltag sehr geprägte Erfahrungen sind und damit schnell der Eindruck der Selbstverständlichkeit entstehen könnten. SchülerInnen lernen durch die intensive praktische Auseinandersetzungen, andere Zeitstrukturen zu verstehen. Möglicherweise ist dafür ein Fach wie Mathematik gerade deswegen gut geeignet, weil es "ideologisch" zunächst "unverdächtig" erscheint. Teilweise wurden in Kooperation mit der Universität Köln Forschung zur Umsetzung durchgeführt.

1.5. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT MUSIK

EINLEITUNG: Gerade Musik und Musiklernen galt lange Zeit als völker-, gruppen- und menschenverbindendes und übergreifendes Phänomen, von dem selbstverständlich als universale Sprache ausgegangen wurde. Neuere Debatten zeigen, dass die Annahme, es handle sich bei Musik um eine universelle Sprache, die von jeder Person verstanden wird, einer differenzierten Betrachtungsweise nicht standhält (Kopiez 1995). Interkulturelle Ansätze, die sich darauf reduzieren lediglich Liedgut aus unterschiedlichen Ländern zu vermitteln und zu praktizieren, sind derweil auch in die Kritik geraten. Es werden in einigen wenigen Konzepten, Fragen und Praxen

thematisiert, die einem kulturalistischen und romantisierenden Ansatz entgegenwirken sollen. Als kritische Leitlinien formuliert das im folgenden vorgestellte Konzepte deshalb u.a.: "Wird der kulturelle Hintergrund (Entstehungs- und Verwendungszusammenhang von Musik) betrachtet und thematisiert? Wird beachtet, dass die jeweiligen Kultur nicht "homogen", sondern sehr differenziert sind? (Volks- und usuelle Musik, Kunstmusik, religiös motivierte Musik, Musik für die und in den Massenmedien, Popmusik, kommerzielle Musik, importierte oder re-importierte Musik usf.). [...] Kommt "Weltmusik" vor? Hybrides! Wird "Hybrides" in herkömmlich eher monokulturellen Musiken, z.B. in der "Neuen Musik" (Kunstmusik, Avantgarde) oder in der kommerziellen Popmusik, aufgesucht? Migration! Welche Rolle spielen Wanderungen von Kulturen bedingt durch aktuelle Migrationen? Wird "wandernde Musik" oder durch Wanderungen hervorgerufene Musik betrachtet? Multikulti! Ist die multikulturelle Situation auf dem Boden der Bundesrepublik Deutschland ein Thema des Unterrichts? Multikulturelle Handlungskompetenz! Wird das Ziel einer "multikulturellen Handlungskompetenz" verfolgt und dieselbe als besondere Chance (Erfahrung) gesehen? Politische Bildung! Ist inter- oder multikultureller Musikunterricht eine besondere Chance für die politische Bildung? Insbesondere: Antirassistische Erziehung! Ist die interkulturelle (Musik-)Erziehung als antirassistische Erziehung ausgelegt bzw. geeignet? Wird der "alltägliche Rassismus" berücksichtigt?" (vgl. Materialquelle). Dies sind an den Musikunterricht gestellte neue Forderungen, die über das hinausgehen, was interkulturelles Lernen bislang für den Musikunterricht bedeutet hat.

MATERIALQUELLE: Woher die Gastarbeiter und Arbeitsmigranten kommen:

Musik rund ums Mittelmeer: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/>

Das folgende Material wurde ausgewählt, obwohl es aus einem universitären Kontext entstammt. Es handelt sich um zahlreiches Material und theoretische Reflexion im Kontext der Universität Oldenburg entstanden, mit dem neue Perspektiven auf die interkulturelle Musikdidaktik gelegt werden sollen. Zudem wurde das Material in Schulen umgesetzt.

ZIELGRUPPEN: Studierende. Übertragbar auf: Sek. I und II (andere Texte)

BESCHREIBUNG: Mit dem Material wird ausgehend von aktuellen Musikentwicklungen

gen in den unterschiedlichen Ländern des Mittelmeerraumes werden die vielen Einflüsse und Präsenzen von Musikkulturen aufgezeigt und der Blick auf die Vielfalt in den Ländern gelegt. Die Länder werden historisch, politisch, in ihrer derzeitigen Bevölkerungsstruktur dargestellt.

METHODEN: Szenisches Spiel; Praktizieren von Liedern und Musik; Gespräche über die Themen; vom Bekannten zum Unbekannten; Medienanalyse, Aufführung und Präsentation

ZIELE: Das Dynamische von Kulturen erkennen; Erkennen, dass ein Land viele Arten von Musik hat; politischer Bezug zu Deutschland herstellen und politische Hintergründe von Liedkulturen erkennen; Befähigung zur kritischen Hinterfragung des erlernten Wissens; Verbindungen und Transkulturalität von "orientalischen" und "abendländischen" Kulturen erkennen.

KOMMENTAR: Die Unterrichtseinheit zu Musik rund um das Mittelmeer wählt zwar ein Thema, das für viele Studierende und SchülerInnen einen Lebensweltbezug haben könnte, indem sie z.B. ihre Eltern und Großeltern befragen könnten. Der Lebensweltbezug bleibt aber ausgeblendet sowie die Geschichte der Migration aus dem Mittelmeerraum eher im Hintergrund bleibt. Es wird der Begriff "Zigeuner" für Musik aus Andalusien verwandt, ohne die Situation von Roma beispielsweise zu thematisieren. Auch der Begriff des Gastarbeiters wird nicht reflektiert. Die Genderperspektive kommt nicht vor, obwohl sich das durchaus angeboten hätte. Das Material bietet Ansatzpunkte im Sinne der Herstellung einer Idee der Vielfalt von Musikkulturen, bleibt aber einem auf "ethnische" Perspektiven bezogenen Blick verhaftet. Es liegen Forschungsarbeiten zu den durchgeführten Schulprojekten vor.

1.6. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT PHILOSOPHIE

Im Unterschied zu den intensiven Debatten über die Universalitätskonstruktionen und ihre Folgen für den Mathematikunterricht, fehlt eine solche kritische, intensive Debatte über den Philosophie- und Ethikunterricht. Die kritischen Diskurse der Interkulturellen Philosophie sind bislang vorrangig im rein akademischen Rahmen in der Bundesrepublik platziert, wenngleich sich von diesen Impulse für eine Didaktikdiskussion im Philosophieunterricht ziehen ließen. So bleiben die Materialien sehr stark eurozen-

tristischen Perspektiven verhaftet, lässt sich aus dem Material für den Philosophieunterricht hinsichtlich Multiperspektivität vor allem Erkenntnis über Methoden des kritischen und hinterfragenden Denkens gewinnen, die für andere Fächer und fächerübergreifenden Unterricht nutzbar gemacht werden könnten. Das im folgenden vorgestellte Material arbeitet mit dem Perspektivenbegriff und geht von drei Perspektiven aus, die didaktisch realisiert werden sollen: die persönliche, die gesellschaftliche und die ideengeschichtliche Perspektive.

MATERIALQUELLE: Heft 1. Perspektiven der Praktischen Philosophie . Anregungen und Materialien zur Integration der Ideenperspektive. Der didaktische Grundgedanke des Kerncurriculums „Praktische Philosophie“, hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

ZIELGRUPPE: Sek. I und Sek II, Realschule, Allgemeinbildende Schulen, Gymnasium, Berufliche Schulen

BESCHREIBUNG: Das Thema der Einheit lautet: “Wer bin ich? - Wer sind wir? Die Frage nach dem Selbst.” Am Anfang steht die Erkundung des Selbst: “Alternativen zum Selbst erkunden und Erdenken.” In der zweiten Perspektive wird gefragt: Wie definieren die Anderen mich? Zu was machen mich die anderen? Und in der dritten Perspektive erfolgt eine Einordnung in einen größeren, ideengeschichtlichen und aktuellen Zusammenhang vom Mensch: Mensch-Tier-Fragen, Mensch-Maschine-Beispiele werden diskutiert. Für die erste Perspektive kann eine Reflexion darüber eingesetzt werden: Was ich alles bin? Eine Aufzeigung der vielen Identitäten der SchülerInnen kann über eine Selbstpräsentation erfolgen (geschriebenes oder gemaltes etc.). Zur gesellschaftlichen Perspektive kann ein Rollenspiel stattfinden oder eine andere Art der Darstellung gewählt werden: Wer zieht an mir? Hier geht es um die Sichtbarmachung der Ansprüche, Bilder und Zuschreibungen von anderen Menschen bezüglich des eigenen Ich, also einer Idee davon, wie das Ich gesellschaftlich konstruiert wird. Zur ideengesellschaftlichen Perspektive können unterschiedliche Menschenbestimmungen von PhilosophInnen hinzugezogen werden oder ein Spiel zum Thema: Was kann der Mensch, was das Tier?” gespielt werden. Die Arbeit mit dem Film “Matrix” erlaubt die Thematisierung des Mensch-Maschine-Verhältnisses.

METHODEN: Rollenspiel, Filme, Spiele, Texte, Fragebögen, Interviews.

ZIELE: Multiperspektivität in der Praktischen Philosophie umsetzen; Befähigung eigene Entscheidungen zu treffen und Meinungen zu bilden.

KOMMENTAR: Dieses Konzept ermöglicht eine vielfältige Perspektive auf das eigene Ich zu bekommen und die Fähigkeit Unterscheidungen herzustellen. Bei der Auswahl des Materials kommt jedoch die einseitige philosophische Sichtweise zum Ausdruck: Es handelt sich bei den Texten vorrangig um Materialien, zum Beispiel von Philosophen (!), die ohnehin schon bekannt sind und zum üblichen Kanon der Philosophie gehören.

1.7. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FACHUNTERRICHT SOZIALKUNDE U.Ä.

EINLEITUNG: Gemeinschaftskunde, Sozialkunde und ähnlichen Fächern wird häufig die Aufgabe der Menschenrechtserziehung übertragen. Sie sollen auch im fächerübergreifenden Unterricht diesen Part übernehmen. Dementsprechend sind viele gute ausgearbeitete Materialien, die den Diversityaspekt miteinbeziehen in diesen Unterrichtsbereichen angesiedelt. Die Effekte der wissenschaftlichen und politischen Debatten scheinen in diesen Fächern am schnellsten und greifbarsten sichtbar. Verglichen jedoch mit den USA oder England ist die Materiallage dann doch erheblich ergänzungsbedürftig. Das vorliegende Material wurde ausgesucht, weil es ein Thema (Armut; Klassenverhältnisse) aufgreift, das einerseits SchülerInnen sehr betrifft, andererseits oft ausgeblendet wird und somit auch die Lebenswelt dieser SchülerInnen.

MATERIALQUELLE: Deutsches Rotes Kreuz: Kinderarmut Materialien: Ohne Moos nix los. Herausgeber: Manfred Dreyer. Autoren: Hans-Michael Mingenbach/Manfred Dreyer Freie Mitarbeiter/innen: Matthias Betz und Michaela Roeder (DRK-Generalsekretariat), 2003

ZIELGRUPPE: Die Materialien richten sich an schulische (Politik, Gemeinschafts-, Sozialkunde, Projekte) und außerschulische Bildungsarbeit. Keine Angabe von Altersgruppe, vorliegendes Material Sek. 1 und Sek. 2 aller Schulformen.

BESCHREIBUNG: Das Material folgt erklärtermaßen dem Lebenslagenansatz und will einen kindgerechten Armutsbegriff entwickeln. Armut wird nicht nur in ihren ökonomischen Dimensionen betrachtet, sondern auch in ihren kulturellen und sozialen. SchülerInnen setzen sich durch Übungen Gespräche damit auseinander, wie viel und welche Armut es überhaupt in Deutschland gibt. Sie setzen sich mit realen Fällen auseinander und erkunden die Ursachen von Armut. Die Armut unter MigrantInnen wird reflektiert. An konkreten lebensweltlichen Erfahrungen, wie zum Beispiel Taschengeld oder Handykosten werden Unterschiede und ihre Hintergründe thematisiert. Die historische Dimension von Armut wird reflektiert. Gesellschaftspolitische, rechtliche Aspekte, wie die Sozialhilfe etc. werden untersucht. Der Armutsbegriff wird in seinen kulturellen und sozialen Dimensionen erkundet. Es wird sehr genau vermittelt, was im einzelnen die Konsequenzen von Armut sind. In einem Szenario "Azubi Bernd will ausziehen" wird über Lebenshaltungskosten und Haushaltspläne reflektiert.

METHODEN: Medienanalyse, Fallanalysen, Interviews, Diskussionen

ZIELE: Bewusstmachung von Armut als öffentliches Thema; Bewusstmachung der politischen Dimensionen von Armut

KOMMENTAR: Das Material unterscheidet sich von anderem Material dadurch, dass es Armut in seinen klassistischen Dimensionen, das heißt auch die kulturellen Dimensionen vermittelt. Es wird methodisch nicht mit Rollenspielen gearbeitet, dennoch ein multiperspektivischer Ansatz verfolgt. Das Material enthält faktisch nichts, was dazu anleitet, aktiv gegen Armut zu werden. Das ist schade, weil die Schulen ohne Rassismus-Projekte hier auch bislang nicht aktiv sind und solche Impulse dringend notwendig wären.

1.8. DESIDERATE und FAZIT MULTIPERSPEKTIVISCHEN FACHUNTERRICHTS

Multiperspektivisches Arbeiten im Fachunterricht wird punktuell auf sehr anregende Weise praktiziert, scheint aber generell eher einen gewissen Widerspruch zur angestrebten Multiperspektivität zu provozieren, weil die Konzentration auf FACHwissen die Gefahr von Monoperspektiven und begrenzten Perspektiven in sich birgt. Fächer

wie die Naturwissenschaften scheinen nach dem aktuellen Stand dieser Recherche noch besonders wenig als einzelne Fächer multiperspektivische Ansätze zu diskutieren. Schlichting gehört zu den wenigen, der dies für die Physik überhaupt problematisiert: "Interkulturelle Probleme werden in der deutschsprachigen Physikdidaktik meines Wissens nach kaum thematisiert, wenn man einmal von pauschalen Hinweisen auf die kulturelle, historische und menschliche Dimension der Physik absieht" (Schlichting o.J.). Schlichting bringt jedoch etliche Beispiele, warum einer Perspektivenerweiterung auch im naturwissenschaftlichen Unterricht bzw. in seiner Didaktik sinnvoll ist: "In gewisser Weise sieht man nur das, was man weiß. Und das gilt nicht zuletzt auch im Physikunterricht. In vielen Fällen befinden sich die Lernenden in derselben Situation wie die Kirchenvertreter zur Zeit Galileis. So sehr sie sich auch bemühen mögen zu sehen, was die Lehrerin oder der Lehrer sieht, es gelingt ihnen nicht ... Die Tatsache, daß man auf dasselbe Phänomen blicken, aber je nach seinem jeweiligen Erwartungshorizont etwas anderes sehen kann, ist nicht so erstaunlich wie die Lehrenden zuweilen vermuten. ... Den Schülerinnen und Schülern muß klar werden: Physikalische Ordnungen bzw. Gesetze werden weder in der Welt vorgefunden noch von den Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern spontan gesetzt. Sie sind vielmehr das Ergebnis der Herstellung von Ordnung: ... Dabei fließen stillschweigende Voraussetzungen (implizites Wissen) (Polanyi 1985), Vorurteile, ästhetische und andere Anschauungen ein und reflektieren implizit das herrschende physikalische Paradigma, auch wenn es durch eben diese Ordnungsbemühungen überwunden werden kann (Kuhn 1973)" (Schlichting o.J.). Solche Reflexionen bezüglich der eigenen Fachperspektiven und die didaktischen Konsequenzen sind aber nicht nur in den Naturwissenschaften Desiderate. Entwicklungs- und Diskussionsbedarf gibt es hier faktisch in allen Fächern. Im folgenden sollen Projekte vorgestellt werden, die bereits als fächerübergreifende Konzepte angelegt sind und zugleich den Anspruch auf Multiperspektivität und Interkulturalität erheben bzw. diesem gerecht werden.

2. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FÄCHERÜBERGREIFENDEN und FÄCHERVERBINDENDEN UNTERRICHT

Die Zusammenarbeit mehrerer Fächer bezogen auf ein gemeinsames Thema gilt als eine gute Voraussetzung zur Herstellung von Multiperspektivität, ist aber trotz einiger auch von staatlicher Seite propagierten Konzepten noch kein Regelfall. Diese Form der Zusammenarbeit setzt hohe Kooperations- und Koordinationsabsichten und -möglichkeiten voraus, einen gut geplanten Zeitrahmen sowie Methoden und Herangehensweisen, die das gewünschte Ziel eines multiperspektivischen Blickes gewährleisten. Bezüglich des fächerübergreifenden Unterrichts als Sammelbegriff lassen sich verschiedene Modelle beschreiben: Unter fächerübergreifendem Unterricht wird oft verstanden, dass es ein erstes Fach gibt, in dem ein Thema behandelt wird und andere Fächer Beiträge zu diesem Fach liefern. Diese Beiträge können parallel in den anderen Fächern erarbeitet werden oder nach dem SchülerInnen-Moderationsmodell können SchülerInnen Beiträge zum Thema, die bereits in einem anderen Fach erarbeitet wurden oder gerade werden, in das zentrale Fach einbringen. Das Konzept des fächerverbindenden Unterrichts geht anders heran als der fächerübergreifende Unterricht. In den Mittelpunkt wird ein Thema gestellt. Die Bearbeitung des Themas wird so organisiert, dass mehrere Fächer einen Beitrag dazu leisten und gewissermaßen ein Gesamtergebnis durch die Einzelergebnisse der Fächer herauskommt. Hierfür ist ein höheres Maß an Koordination und Kooperation aller Beteiligten notwendig, das selbständige, explorative Arbeiten der SchülerInnen, ihre ExpertInnenkompetenz wird dabei in besonderem Maße gefordert und gefördert: "Fächerverbindender Unterricht in der Oberstufe ist anzusehen als bewusster und intendierter Ansatz, durch den Schülerinnen und Schüler ihren Umgang mit Heterogenität und Perspektivenwechsel bzw. Multiperspektivität in besonderem Maße entwickeln können, und zwar insbesondere durch die verschiedenen methodischen und inhaltlichen Zugriffsweisen auf ein Thema, eine Fragestellung, ein Problem in den beteiligten Kursen/Lerngruppen. Das Verhältnis, in das die beteiligten Fächer dabei treten, kann sein, komplementär: eine Sicht oder Erfahrung ergänzt die andere, konzentrisch: mehrere Sichtweisen richten sich auf einen gemeinsamen Gegenstand oder Problembereich, kontrastiv oder dialogisch: eine Sicht oder Erfahrung widerspricht der anderen, relativiert sie; es geht um gegenseitiges Verstehen oder Übersetzen, reflexiv: mit Hilfe anderer Sichtweisen, die bewusst als solche eingenommen werden,

wird die eigene, die des eigenen Faches (philosophisch, historisch, soziologisch) reflektiert“ (Huber 1997). Im Unterricht verschiedener Fächer wird ein gemeinsamer Gegenstand bzw. ein gemeinsames Thema aus der Perspektive der jeweiligen Fächer parallel bearbeitet. Zum Beispiel wird in den Fächern Physik, Biologie, Erdkunde und Sozialwissenschaften gleichzeitig am Thema Lärm gearbeitet. Das kann folgendermaßen aufgeteilt werden: Physik: Messung und Quantifizierung von Lärm. Biologie: biologisch-physiologische Phänomene und Lärmfolgen. Erdkunde: städtebauliche Probleme des Lärms. Sozialwissenschaften: gesellschafts- und arbeitspolitische Aspekte des Lärms etc. Die Einbeziehung weiterer Fächer ist denkbar. Wenn alle Fächer das Thema in Kooperation behandelt werden, werden die Ergebnisse in einer Schlußpräsentation zusammengeführt.

Eine andere Form des übergreifenden Unterrichts stellen Materialien dar, die in unterschiedlichen Fächern einsetzbar sind oder deren Bausteine auch auf verschiedene Fächer verteilt werden könnten. Beispiele für diese Materialien werden in einem eigenen Kapitel (→ IV/3) behandelt.

Im folgenden werden zunächst einige erprobte Beispiele fächerverbindenden Unterrichts dargestellt. Darunter sind sowohl Konzepte, die zwei Fächer miteinander verbinden oder umgreifen oder auch sehr viel mehr Fächer mit einbinden.

2.1. Fächerübergreifend: MATHEMATIK- UND MUSIKUNTERRICHT

MATERIALQUELLE: Heft 3: Tonleitern der Weltkulturen für Auge und Ohr. Teil I: Andere Länder – andere Töne. Teil II: Tonleitern auf Xylpohonen. Fächerübergreifende Vorschläge für Interkulturelles Lernen im Bereich Mathematik und Musik. NRW Reihe „Impulse für das Interkulturelle Lernen“, finanziert durch die EU als Sokrates-Comeenius-Projekt und entwickelt bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Gelsenkirchen. Die Reihe wurde nach 12 Heften wegen mangelnder Finanzierung abgebrochen.

ZIELGRUPPE: Die Unterrichtsreihe ist ein fächerübergreifender Vorschlag für interkulturelles Lernen im Bereich Mathematik und Musik, Jahrgangsstufe 10 oder 11.

BESCHREIBUNG: Im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung Nordrhein-Westfalen wurde eine Materialreihe erstellt, „die

Anregungen und Hilfen zum interkulturellen Lernen in einzelnen Fächern gibt“ und von 22 Lehrerinnen und Lehrern unterschiedlicher Fächer entwickelt wurde. Die Reihe geht maßgeblich auf die Initiative von Lisa Böcker und Heinz Böer, damals beide am Ricarda-Huch-Gymnasium, Gelsenkirchen, einer unesco-projekt-schule, zurück: “Die Auswahl der Fächer beruht nicht auf einem geschlossenen didaktischen Konzept, sondern versteht sich als pragmatischer Ausdruck der Fachkompetenz der Beteiligten.” Somit wurde bei der Entwicklung der Materialien durch die Vielzahl und Vielfalt unterschiedlicher Beteiligter bereits eine multiperspektivische Herangehensweise gewählt.

Die SchülerInnen entwickeln überhaupt ein Verständnis für die kulturellen Aspekte des Hörens: “Aufgrund unserer Musikerziehung und kulturellen Prägung können wir zunächst nicht anders Musik hören als von unserer Tonleiter-Struktur aus – auch die Musik aus anderen Ethnien.” Sie werden mit unterschiedlichen Tonleitern bekannt gemacht. Die mathematische Fundierung von Tonleitern und ihre Geschichte in der arabischen und griechischen Kultur werden vermittelt. Formen der Berechnung werden erlernt und geübt. Die Arbeit mit den entsprechenden Instrumenten vermittelt den unmittelbar sinnlichen Eindruck der Unterschiede. Es wird das Thema “Weltmusik” als Konstruktion analysiert und mit den gelernten Unterschieden in Verbindung gebracht. Auf dieser Grundlage können selbst Instrumente, Xylophone gebaut und anderen in der Schule präsentiert werden.

METHODEN: Gespräche, Arbeitsblätter für Gruppenarbeiten, Übungen, Übungen an Instrumenten, kreativ-handwerkliche Methoden

ZIELE: Sensibilisierung für unterschiedliche Hörweisen.“So soll deutlich werden, dass die nach unserem Empfinden scheinbar unreinen Töne in der Musik anderer Kulturen lediglich durch andere Unterteilungen der Oktave strukturiert sind. Was nach unserer Hörgewohnheit und „musikalischen Reinheitserziehung“ falsch klingt, ist tatsächlich Ausdruck eines andersartigen – aber gleichwertigen Tonleitersystems.” Vermittlung eines Bewusstseins, dass sich zunächst fremden, im Sinne von noch nie gedachten oder gehörten Phänomenen, offen und lernend gegenüber verhält.

KOMMENTAR: In diesem Ansatz wird zwar eine Differenz des Hörens, begründet in der kulturgeschichtlichen Entwicklung hörbar und sichtbar gemacht, aber die indivi-

duellen Perspektiven, die Verschiedenheit der beteiligten SchülerInnen scheint in den Hintergrund zu rücken und didaktisch vernachlässigt.

2.2. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT IN DEN LEHRPLÄNEN VON SCHLESWIG-HOLSTEIN

EINLEITUNG: Dieses Konzept enthält einige, auf viele Fächer bezogene Vorschläge zu interkulturellem Lernen und formuliert für alle Konzepte gültigen **ZIELE:** "Auf dieser Grundlage sollen die Schülerinnen und Schüler sich ihrer jeweiligen kulturellen Sozialisation und Lebenszusammenhänge bewußt werden; über andere Kulturen Kenntnisse erwerben; Neugier, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Prägungen entwickeln; anderen kulturellen Lebensformen und -orientierungen begegnen und sich mit ihnen auseinandersetzen und dabei Ängste eingestehen und Spannungen aushalten; Vorurteile gegenüber Fremden und Fremdem wahr- und ernst nehmen; das Anderssein der anderen respektieren; den eigenen Standpunkt reflektieren, kritisch prüfen und Verständnis für andere Standpunkte entwickeln ... In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten." Was mit Perspektivenwechsel gemeint ist, wird zunächst allgemein an einzelnen Fächern verdeutlicht, zum Beispiel: "Im Mathematikunterricht kann die Vielfalt kultureller Wurzeln der eigenen Rechenkultur veranschaulicht, die Zahlensymbolik als Ausdruck bestimmter Weltdeutung behandelt oder bei Beispielaufgaben kulturelle Vielfalt repräsentiert werden."

MATERIALQUELLE: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997.

2.2.1. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT: DEUTSCH UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE ALS LEITFACH PLUS WEITERE FÄCHER: EV. RELIGION, HEIMAT- UND SACHUNTERRICHT, MATHEMATIK, KUNST, MUSIK. THEMA: FRÜHER UND HEUTE ERFORSCHEN

ZIELGRUPPE: Grundschule, Sekundarstufe 1

BESCHREIBUNG: Es wird empfohlen bei diesem Thema, eng an die Sachwelt der SchülerInnen anzuknüpfen, Brücken über Eltern, Verwandte durch Interviews herzustellen und damit ein breites Bild von historischen und gegenwärtigen Seinsweisen herzustellen. Im Heimat- und Sachkundeunterricht werden Vorschläge zur Bearbeitung der Schulgeschichte gemacht. Der Beitrag der Mathematik ist durch die Bearbeitung des Themas Kalender und Zeiteinheiten aus unterschiedlicher Perspektive repräsentiert. In Deutsch sollen Sach- und Gebrauchstexte zum Thema gesucht und ausgewertet werden, Interviews geführt werden. Im Fach Religion sollen unterschiedliche Deutungen von Anfang und Ende des Lebens thematisiert werden und die Unterschiedlichkeit von Festen in früheren und heutigen Zeiten behandelt werden. Im Musikunterricht wird an Hand von Liedern herausgearbeitet, was diese über wen und über das frühere Leben erzählen. Im Kunstunterricht werden Ahnengalerien aufgebaut

METHODEN: Interviews, Übungen zur Erweiterung der Sprachkompetenz, Erkundungen, Bildbetrachtungen, und weitere fachspezifische

ZIELE: Als Ziele werden unter anderem formuliert: "Die Arbeitsergebnisse dieser Unterrichtseinheit sollen vor allem zweierlei dokumentieren: Heterogenität und Gemeinsamkeit von bestimmten Erfahrungen. Das Leitthema Früher und Heute erforschen, fordert zum Quellenstudium auf, zum Befragen von Zeitzeugen und zum Lesen und Informieren. Angesichts der multikulturellen Zusammensetzung von Lerngruppen liegen bei diesem Thema ideale Voraussetzungen für die Darstellung von Vielfalt vor: Früher und Heute vergleichen und untersuchen bedeutet für zugewanderte Kinder und ihre Familien z.B. eine erweiterte Auseinandersetzung mit den Begriffen Heimat und Alltagswelt."

KOMMENTAR: Die Offenheit des Themas, der Lebensweltbezug und die Vielzahl der beteiligten Fächern ermöglichen einen großen und offenen Raum für sehr viele

verschiedene Perspektiven. Viel Aufmerksamkeit wird auch die Erweiterung sprachlicher Kompetenzen gelegt und die Einbeziehung von SchülerInnen, für die Deutsch die Zweitsprache ist. Die Frage, wie sie miteinander ins Gespräch, in den Austausch gebracht werden, so dass keine rein additive Herangehensweise entsteht, bleibt offen.

2.2.2. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT: SPORT ALS LEITFACH UND FRANZÖSISCH, ENGLISCH, PHILOSOPHIE, TECHNIK, DEUTSCH. THEMA: FREMDE SPIELE AUS ANDEREN KULTUREN

ZIELGRUPPE: Klassenstufen 5-10 der weiterführenden allgemein bildenden Schulen der Sekundarstufe I

BESCHREIBUNG: Im Fach Sport werden hier unterschiedliche Spiele aus unterschiedlichen Kulturen und aus unterschiedlichen Zeiten behandelt. Ergänzend wird im Technikunterricht nach Verantwortung im Umgang mit Rohstoffen für Spielzeug gefragt und können Spielzeuge hergestellt werden. Im Französischunterricht wird das Zusammenleben mit Minderheiten und mit Menschen, die etwas anderes tun wollen, thematisiert. Im Deutschunterricht werden Spielanleitungen behandelt und im Philosophieunterricht wird der Mensch als spielendes Wesen zu unterschiedlichen Zeiten thematisiert.

ZIELE: Schärfung der Selbst- und Fremdwahrnehmung; "Einfühlung in fremde Kulturen"; Begreifen von übergreifenden und unterschiedenen Aspekten des Spiels; ganzheitliches Lernen; Einbeziehung der Erfahrungswelten der Kinder; Entwicklung der Spielfähigkeiten; Perspektivenwechsel

METHODEN: Praktische Spielübungen; Begriffsreflexionen "Spiel; Metakommunikation über das Spiel; handwerkliche Übungen; Bearbeitung von Texten (Spielanleitungen)

KOMMENTAR: Der Ansatz bietet im Prinzip viele Möglichkeiten unterschiedliche Perspektiven zu thematisieren. Die Formulierungen des Konzepts haben einen Blick von Mehrheitsgesellschaft auf "Fremdes", "Anderes". Hier wäre darauf zu achten, dass Perspektiven nicht von vorne herein vorbestimmt und zugeordnet werden kulturalisierende Sichtweisen gefördert werden.

2.2.3. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT LEITFACH DEUTSCH UND GESCHICHTE, KUNST, ENGLISCH, WELTKUNDE, EV. RELIGION. THEMA: WIE MENSCHEN LEBEN - VOM UMGANG MIT INFORMATIONEN.

ZIELGRUPPE: Klassenstufen 7-8 der weiterführenden allgemein bildenden Schule der Sekundarstufe I.

BESCHREIBUNG: Das Konzept entstand im Kontext von "Schule ohne Rassismus". Im Fach Deutsch werden unterschiedliche Weltbilder/Kulturen in Sprache und Literatur sowie die Wahrnehmung und Darstellung von Wirklichkeiten in Sprache und Texten behandelt, Die Genderperspektive wird durch die Thematisierung von „Weiblich“ und „Männlich“ in Sprache und Literatur einbezogen. Es wird an einem Antidiskriminierungscode für die Schule gearbeitet. Im Fach Ev. Religion wird das Thema Gewalt im Alltag, in der Schule, in den Medien thematisiert. Im Englischunterricht geht es u.a. um das Erlernen von Teamarbeit und Projektarbeit sowie "mixed neighbourhoods". In Weltkunde ist das Zusammenleben verschiedener Menschen Thema, die Lebenssituationen von Minderheiten sowie das Thema Rechte. Der Kunstunterricht macht künstlerische Projekte zum Thema: „Alle Menschen sind Ausländer - fast überall“. Im Geschichtsunterricht wird die Begegnung zwischen Christen und Muslimen sowie Flucht- und Wanderungsbewegungen bearbeitet.

ZIELE: Erarbeitung eines Antidiskriminierungs-Codes; Herstellung von Bewusstheit über Diskriminierungsstrukturen und Alternativen zu diesen

METHODEN: Medienanalysen; Erarbeitung von praktisch umsetzbaren Handlungsoptionen; Untersuchung und Analysen; künstlerische Methoden u.a.

KOMMENTAR: Kulturalisierende und Fremdmachende Sichtweisen stehen in diesem Ansatz neben politischen, engagierten und sensibilisierenden Herangehensweisen. Das Material spiegelt somit die Stand der aktuellen Debatten wider.

2.2.4. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT LEITFACH WIRTSCHAFT/POLITIK UND TEXTILLEHRE, SPORT, GESCHICHTE, EV. RELIGION, MUSIK. THEMA: FRIEDEN BEGINNT IM KLEINEN.

ZIELGRUPPE: Klasse 9-10 Realschule und Gymnasium

BESCHREIBUNG: Im Fach Textillehre werden unterschiedliche Kleidungsstile weltweit behandelt und "fremde Einflüsse in unserer Kleidung". Das Fach Geschichte behandelt Rassismus und Antisemitismus sowie Nationalsozialismus und Holocaust. Das Fach Wirtschaft/Politik "Konflikte im Erfahrungsbereich zugewanderter und einheimischer Schülerinnen und Schüler. Das Thema "Konflikte" wird aus dem Erfahrungsbereich der SchülerInnen heraus entwickelt. "Ausländerfeindlichkeit und "Fremdenangst" werden aus dem Umfeld der SchülerInnen heraus rekonstruiert, um Gegenstrategien zu entwickeln.

METHODEN: Übungen, Kooperationsspiele, Textarbeit, Medien u.a.

ZIELE: In diesem Unterrichtskonzept wird explizit die Bedeutung des respektvollen Miteinanders der Schülerinnen und Schüler thematisiert. Anknüpfend an ihre Alltagserfahrungen und Einstellungen sollen sie problemorientiert arbeiten und als Lerngemeinschaft ein Gegenmodell friedlichen und respektvollen Umgangs praktizieren: "Die Lerngruppe selbst gestaltet ein positives Gegenmodell. So werden Toleranzmodelle trotz unterschiedlicher Einstellungen, Wahrnehmungsgewohnheiten und Verhaltensweisen eingeübt (soziales Lernen). Die Klasse wirkt aktiv gegen ausländerfeindliche Tendenzen in Schule und Gemeinwesen (handlungsorientiertes und emanzipatorisches Lernen). Die Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler werden durch das Ansprechen aller Fähigkeiten und Sinne bearbeitet. Ausdrucksmöglichkeiten von der Bildersprache bis hin zur theatralischen Darbietung sprechen neben der kognitiven auch die affektive und pragmatische Lernebene an (produkt- und handlungsorientierte Arbeitsmethoden)."

KOMMENTAR: Ein sehr stark kulturalisierender Ansatz mit entsprechend hoher Betonung des Anderen und Fremden aus dem Blickpunkt der Dominanzgesellschaft ist in diesem Konzept spürbar. Die Auswahl der Themen wirkt auf den ersten Blick willkürlich und scheint ohne Bezug oder teilweise nur schwer nachvollziehbarem Bezug.

Hervorzuheben ist hier die Idee des alternativen Umgangsmodells in der Gruppe, also die Reflexion auf die dialogische Bearbeitung des Themas.

2.3. Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG. Verlag für Schule und Weiterbildung, SOEST 1999

EINLEITUNG: Die Materialien enthalten ähnlich wie die zuvor dargestellten eine Reihe von Themenvorschlägen und ausführlichen Konzepten zur Realisierung fächerverbindenden Unterrichts. Exemplarisch soll hier ein Konzept vorgestellt werden:

2.3.1. FÄCHERVERBINDENDER UNTERRICHT: GESCHICHTE, BIOLOGIE, DEUTSCH, PSYCHOLOGIE. THEMA: WIRKUNG VON SPIELFILMEN

ZIELGRUPPE: Sekundarstufe I und II

BESCHREIBUNG: Das Thema "Wirkung von Spielfilmen" wird in sehr breiter Dimension in diesem Konzept behandelt. Im Geschichtsunterricht geht es um eine Erarbeitung der Konstruktion von gesellschaftshistorischer Wirklichkeit durch Filme und die möglichen Konsequenzen für das Denken der Menschen. Dabei wird auch die Frage nach Fiktion und Wirklichkeit als unterschiedliche Perspektiven behandelt. Im Fach Biologie werden die physischen Grundlagen von Sehen und Sehweisen, Wahrnehmung von Bildern, Täuschungen etc. behandelt. Das Fach Kunst behandelt die Perspektiven von Bildern und Bildstrukturen und ihre Wirkungsweisen. Kameraeinstellungen, Montage, Schnitt und die Resultate werden erprobt. Das Fach Deutsch behandelt die dramaturgischen und erzählerischen Perspektiven von Filmen sowie die Darstellung von Figuren und Kommunikationsprozessen. Der Perspektivenwechsel durch die Verfilmung von Literatur kann thematisiert werden sowie Formen der Interpretation von Filmen. Ansätze können in ihrer Vielfalt vermittelt werden: Strukturalistischer Ansatz (Spielfilm als autonomes Werk) – Biografischer Ansatz (Spielfilm als Werk eines Autors) – Literatur-/filmhistorischer Ansatz (Spielfilm als Traditionsverweis) – Genrespezifischer Ansatz (Spielfilm im konventionalisierten Muster) – Soziologischer Ansatz (Spielfilm als Manifestation von Gesellschaft im historischen und kulturellen Kontext) – Psychologischer Ansatz (Spielfilm als Ausdruck unbewusster Motive) – Rezeptionsästhetischer Ansatz (Spielfilm in der individuellen Wahrnehmungsweise des Rezipienten)". Im Fach Psychologie werden die unterschiedlichen

Wirkungsweisen auf die Individuen und den kognitiven Apparat exploriert. Die Frage nach der Herstellung und Funktionsweise von Emotionen wird verbunden mit der Metafrage nach der Möglichkeit, dies zu erforschen und zu untersuchen. Das Fach Sozialwissenschaften fragt nach "der wirtschaftlichen Vermarktung und ggf. auch den daraus resultierenden Konsequenzen für Inhalt und filmästhetische Gestaltung, den Auswirkungen der Entwicklung der technischen (Darstellungs-)Mittel auf den Inhalt, die Gestaltung und die Vermarktung • der Bedeutung des Spielfilms für die Konstruktion der gesellschaftlichen Realität, den politischen Interessen der Produzenten, nach den intendierten und nicht-intendierten gesellschaftlichen Wirkungen des Spielfilms (ideologiekritische Analyse)." Die Bedeutung des Spielfilms für die Ausbildung von Rollen, gesellschaftlichen Verhaltenserwartungen, von Ich-Identität und von Stereotypen kann erarbeitet werden. Das Fach Englisch kann sich mit dem Verstehen von fremdsprachiger Filmen beschäftigen, Wirkungen der Sprache reflektieren, eigene Sprachfähigkeit über Filme reflektieren und aneignen. Das Fach Russisch mit ähnlichen Fragen nach Filmklassikern und der Konstruktion von Filmklassikern.

METHODEN: Experimente, Herstellung eigener Filmproduktion, Übung von Techniken, Nachspielen von Filmszenen (Figurenkonstellation und -verhalten erfassen), Operativ-kreatives Eingreifen in Medientexte (mit Strukturen experimentieren und veränderte Wirkungen reflektieren), text- und themengebundenes kreatives Schreiben: Exposé, Treatment, Script, Drehbuch (auf Text basierende Grundlagen des Films produktiv erfassen), Filmkritik für die Schülerzeitung verfassen (öffentliche Rezeption von Filmen mitgestalten); Selbstreflexive Analysen; Befragungen; Interviews; Quellenanalyse.

ZIELE (u.a.): Ansätze zur Erschließung gesellschaftlicher, politischer, ökonomischer, kultureller Wirklichkeit(en); Herausarbeitung von z. B. gruppen- oder ethnospezifischen Perspektiven; Herausarbeitung von z. B. schichten- oder ethnospezifischen Verhaltensformen; Mentalitäten, Normen und Werten.

KOMMENTAR: Das Konzept ermöglicht, sehr viele Ebenen und Metaebenen des Themas zu reflektieren. enthält eine breite Mischung von reflektierenden und kreativen Methoden. Die Herstellung des Dialogs unter den Fächern bleibt eher unklar.

2.4. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FÄCHERVERBINDENDEN UNTERRICHT NATURWISSENSCHAFTEN, TECHNIK, DEUTSCH, GESCHICHTE, PHYSIK, PHILOSOPHIE

EINLEITUNG: Für berufliche Schulen und deren berufsbezogenen Unterrichtsfächer existiert bislang besonders wenig Material. Über Gründe kann hier nur spekuliert werden. Möglicherweise liegt es an einer fehlenden Lobby für innovative Unterrichtskonzepte in diesem Bereich oder es liegen Vorurteile zugrunde, die den Schülerinnen bestimmte Unterrichtsformen nicht zutrauen. Der im folgenden dargestellte Ansatz berücksichtigt die Genderperspektive und verknüpft sie mit anderen historischen und gegenwärtigen Perspektiven.

MATERIALQUELLE: Gertrud Effe-Stumpf: Mutter Erde, die heilige Barbara und Anna, die Erzwäscherin: Frauen(bild) im Bergbau. vgl. Bielefelder Unterrichtsmaterialien Band 70, Bielefeld 1994

ZIELGRUPPE: Berufliche Schulen, Realschulen und Gymnasium Kl.10 und Sek. II

BESCHREIBUNG: Dieses Schulprojekt beginnt mit der Betrachtung eines Bildes, der Annaberger Bergaltar unter "unterschiedlichen Blickwinkeln: bezüglich der Verwendung von Geräten; der Arbeit von Frauen; ökologischer, wirtschaftlicher Hinweise; ikonographischen Hinweisen (Symboliken)." Hinzugezogen wurden weitere Bilder und Dokumente und ein erster Besuch in einem Eisenbergwerk. Die historische Ebene wird durch Quellen zu ökonomischen, politischen, kulturellen Hintergründen betrachtet. Der naturwissenschaftlich-technische Teil beschäftigt sich mit Themen wie Mechanik, Materialien und Werkzeugen. Geologisches und physikalisches Wissen wird in Form von Experimenten und Vorträgen angeeignet. Philosophisch wird ausführlich der Frage nach dem mechanistischen Weltbild im Bergbau Raum eingeräumt. Sagen und Märchen zum Bergbau und die Rolle der Frau werden analysiert. Es werden möglichst viele Ausstellungen und Bergwerke besucht unter anderem eine Ausstellung zum Thema Bergbau und Frauen. Die internationale Perspektive von Frauen im Bergbau wird durch die Einbeziehung von Materialien hergestellt: Frauenarbeit im japanischen Kohlebergbau; Ivor J. Brown: Bergarbeiterinnen in der englischen Grafschaft Shropshire; Goldwäscherinnen in Zimbabwe. SchülerInnen sind darüber hinaus gefragt, eigene Recherchen in Form von Interviews, zum Beispiel mit ZeitzeugInnen zu machen.

METHODEN: Interviews, Exkursionen, Kleine Forschungsprojekte

ZIELE: Vermittlung einer Genderperspektive, Verschiebung von Sehweisen auf einen traditionell männlich konnotierten Arbeitsbereich, Einsetzung neuer Perspektiven bezüglich Frauen und Männerarbeit.

KOMMENTAR: Dieses Material wird dem Anspruch, Perspektivenverschiebungen zu unterstützen in besonderer Weise gerecht, weil stereotype Bilder durch vielfältige Perspektivenwechsel herausgefordert und konterkariert werden. Auch die Ebene der Betrachtung von ArbeiterInnengeschichte fordert herkömmliche Sichtweisen (auf Geschichte als Geschichte von herrschenden Klassen) heraus. Die Methoden sind vielfältig, vorrangig an kognitiven Lernmethoden orientiert (Referate im Sinne kleiner Forschungsprojekte) der Lernenden. Der Anteil von Exkursionen ist besonders hoch.

2.5. Multiperspektivität: Ethik im Fachunterricht (Querschnittsaufgabe Ethik) am Beispiel der Verbindung von Ethik im Sportunterricht

EINLEITUNG: Das Material ist für allgemein bildende Gymnasien und berufliche Schulen konzipiert und repräsentiert vom Grundgedanken her bereits einen fächergreifenden Ansatz, nämlich Ethik als ein Fach zu sehen, das in allen anderen Fächern repräsentiert sein sollte. Der Grundgedanke dieses Konzeptes ist Multiperspektivität, die durch Argumentationsstrategien und Wertekommunikation in allen Fächern hergestellt werden soll: "Ausgangspunkt für das Ethische Argumentieren sollte ein moralisches Dilemma sein, das emotionale Reaktionen (Interesse, Entrüstung, Zustimmung, Ärger, Freude) und kognitive Aktivitäten auslöst und zum Nachdenken und Diskutieren anregt. ... Das Verfahren der Wertklärung, zum Beispiel mittels Fragebogen oder Interview, hat zum Ziel, in einer Situation der Orientierungslosigkeit einen Entscheidungsprozess zu ermöglichen, ohne das Ergebnis vorweg zu bestimmen, um so zu einer möglichst autonomen Entscheidungsfindung anzuleiten. Bei sozialen Interaktionen geht es vor allem darum, die Perspektive zu wechseln, einen anderen Standpunkt wahrzunehmen, zum Beispiel in Rollenspielen, sich in eine andere Person hineinzusetzen und so zu einem vertieften Verständnis von Toleranz zu kommen. Aufmerksam zuhören, mit dem anderen achtsam und respektvoll umgehen, intellektuell redlich und begründet argumentieren, sind Kompetenzen, die im Religions- und Ethikunterricht geübt werden können und die auch Fachunterricht zugute kommen." Die Implementierung von bewährten ethischen Kommunikations-

und Untersuchungsmethoden wird allen in diesem Konzept vorgestellten Beispielen zugrunde gelegt.

MATERIALQUELLE: Ethik im Fachunterricht: Entwürfe, Konzepte, Materialien. für allgemein bildende Schulen und berufliche Schulen hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und dem Interfakultären Zentrum für Ethik in den Wissenschaften. (IZEW) der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen 2005

ZIELGRUPPE: Allgemein bildende und berufliche Schulen

BESCHREIBUNG: Ausgehend von dem unhinterfragten Werturteil der Fairness im Sport, wird dieses hinsichtlich verschiedener Ebenen überprüft und hinterfragt: Die Einhaltung von Regeln, ihr Zustandekommen und ihre Sinnhaftigkeit sowie der Umgang mit Regelverstößen können thematisiert werden. Zum Thema Fairness werden eine Reihe von Methoden eingesetzt: Sensibilisierungsübungen zur Akzeptanz unterschiedlicher Gefühle und Reaktionen im Sport; kooperative und alternative Wettkampfformen; Spiele mit offenem Ausgang; Vielfältige Regelveränderungen anwenden; Mannschaftsbildung nach dem Zufallsprinzip, z.B. Karten ziehen; Häufig die Mannschaftsmitglieder durchwechseln, auch zwischen den jeweiligen Mannschaften; beim Geräteauf- und Abbau helfen; Hilfsbereitschaft zeigen, allen gleich helfen; Bei Gruppenaufgaben seine Leistung einbringen, aber nicht dominieren; Angst bei sich und anderen akzeptieren; Kleine Spiele lassen sich durch gemeinsame Änderung der Regelvorgaben im Interesse der Spielfreude aller leicht variieren; Kleine Spiele können neu erfunden werden (oft schon durch kleine Regelveränderungen); Unterschiedliche Verfahren der Mannschaftsbildung können ausprobiert werden; Thematisierung der Obdachlosenfußball WM. Das Konzept versucht, möglichst viele Aspekte von Fairness zu thematisieren und unterschiedliche Perspektiven zum Thema anzubieten und einzuüben und ermöglicht einen anderen Zugang zum Thema Sport.

METHODEN: Übungen, Spiele, Gespräche, Wettkämpfe

ZIELE: Herstellung einer Bewusstheit von Fairness

KOMMENTAR: Ergänzt werden könnten hier Diversityaspekte und Fragen nach dem Ausgrenzungspotential von Sport bzw. Perspektiven auf Sport aufgrund unterschiedlicher individueller und kultureller Erfahrungen. Das Konzept ist in seinen Ziel mehr auf ein Einheitsdenken ausgerichtet. In den anderen Fächern des Gesamtkonzepts wird in der Kombination mit Ethik mit Rollenspielen und interkulturellen Geschichten und Filmen gearbeitet (vgl. Ethik im Deutschunterricht und Ethik im Fremdsprachenunterricht).

3. MULTIPERSPEKTIVISCH ORIENTIERTE MATERIALIEN FÜR DEN EINSATZ IN UNTERSCHIEDLICHEN FÄCHERN

Im folgenden werden zum einen Materialien vorgestellt, die sich mit der Thematisierung lesbisch-schwul-bisexueller-transgender-Lebensweisen beschäftigen und in unterschiedlichen Fächern in der Schule, ebenso wie außerschulisch oder in Ganztagschulen als Projekte eingesetzt werden können. Diese Materialien wurden ausgewählt, weil hierzu sehr gut entwickeltes Material mittlerweile vorliegt, die Repräsentanz dieser Sichtweisen wie auch die der Genderperspektive in herkömmlichen Unterrichtsmaterialien ist fast nicht gegeben ist. Zum anderen werden Materialien vorgestellt, die zeigen, wie "Kultur" SchülerInnen so vermittelt werden kann, dass keine kulturalisierende Betrachtungsweise unterstützt wird, sondern Vielfalt und Individualität im Vordergrund stehen.

3.1. Lebens- und Familienformen

MATERIALQUELLE: "Ein Koffer voller buntes Leben". Lebensweisen-Lebensträume-Kinderträume. Koodinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 2006, Landeshauptstadt München.

ZIELGRUPPE: Kinder im Alter von 9-12 Jahren in der Schule, Hort, Jugendarbeit. Einsetzbar in verschiedenen Fächern.

BESCHREIBUNG: Das Material verknüpft das Thema "gleichgeschlechtliche Lebensweisen" mit dem Thema unterschiedliche Familienformen: "Neben gleichge-

schlechtlichen Lebensweisen geht es dabei auch um andere Themen und Wertvorstellungen, die Kinder bewegen: Es werden unterschiedliche und sich verändernde Familien- und Wohnformen sowie allgemeine Lebensträume von Kindern thematisiert und mit diesen bearbeitet.“ „Wie leben Menschen?“ „Wieso leben sie so unterschiedlich?“ „Ist es ok, dass mein Freund keinen Papa hat?“ „Dürfen zwei Frauen heiraten?“ „Was ist eigentlich, wenn Mama sich neu verliebt?“ Das bedeutet: Sie beschäftigen sich mit gesellschaftlich – individuellen Phänomenen wie der Patchworkfamilie“.

METHODEN: Die Methoden, mit denen unterschiedliche Lebens- und Familienformen erarbeitet werden können, ist vorrangig spielerisch ausgerichtet. Eine Einheit kann in jeweils 3-4 Schulstunden durchgeführt werden. Spiele sind zum Beispiel: Ein Fotospiel, mit dem Assoziationen zu Bildern von verschiedenen Menschen erfragt werden und die Relativität und vielfältige Möglichkeit von Zugehörigkeiten thematisiert werden können. Beim Hausspiel Kinder erarbeiten Kinder unterschiedliche Wohn- und Familienformen. Ein Märchen vom Heiraten entwickeln Kinder weiter und reflektieren verschiedene erlaubte und nicht erlaubte Möglichkeiten. Ein Materialkoffer kann ergänzend zur Anleitung ausgeliehen werden.

ZIELE: Die Bearbeitung der Themen hat die Ziele, zu Toleranz und Verständnis von Unterschiedlichkeit zu erziehen.

KOMMENTAR: Im Material wird Multiperspektivität bezüglich der Lebensformen entwickelt. Ausblendet bleiben: Transgender, Transsexuelle Lebensformen, die historische Dimension, andere Länder und Verbot/Todesstrafe von bestimmten Lebensformen. Fokus liegt vorrangig auf Familienformen. Es wird betont, dass es nicht um sexualpädagogisches Material handelt.

3.2. Lesbische, schwule, Transgenderlebenweisen

MATERIALQUELLE: Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie, hg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2007

ZIELGRUPPE: Sekundarstufe I und II der Berliner Schule

BESCHREIBUNG: Die Handreichung bietet umfassendes spielerisches und informatives Material zum Thema: lesbisch, schwul, bisexuell, transgender, weist sowohl historische als auch politische sowie psychologische als auch juristische Felder differenziert aus. Der Arbeit mit Vorurteilen und Schimpfwörtern sind eigene Bereiche gewidmet. Ein Begriffslexikon zeigt die Vielzahl von Bezeichnungen und Inhalten zum Thema auf. Die Lebenssituation von lesbischen und schwulen Jugendlichen ist Gegenstand der Bearbeitung. Ebenso werden "Vorbilder" dargestellt, öffentliche Personen, die sich als schwul, lesbisch oder bisexuell "geoutet" haben. Die Situation von Kindern und Jugendlichen lesbisch oder schwul lebender Elternteile wird behandelt. Verfolgung, Vernichtung und Bedrohung von Menschen mit lesbischen und schwulen Identitäten wird an Hand von Dokumenten und Quellen behandelt. Der Lebenssituation von intersexuellen, transgender und transidenten Jugendlichen wird ein eigener Baustein gewidmet. Es werden neueste Erkenntnisse geschlechterdekonstruktiver Theorien und Queertheorien miteinbezogen. Jugendliche mit Migrationshintergrund und ihr lesbisches, schwules oder bisexuelles Leben werden thematisiert, zum Beispiel ausgehend von der Plakataktion: „Çigdem ist lesbisch. Vera auch! Sie gehören zu uns. Jederzeit!“

METHODEN sind unter anderen: Diskussionsleitfragen zu Plakaten (wie zum Beispiel das Plakat: Zwei sind anders. Sie sind heterosexuell.); Rollenspiele; Fragen an Dr. Sommer; Schülerarbeitsbogen mit Adressen.

ZIELE: "Schülerinnen und Schüler achten Menschen unabhängig von ihrer sexuellen Orientierung. Schülerinnen und Schüler werten Hetero-, Bi- und Homosexualität als gleichberechtigte und gleichwerte Ausdrucksformen des menschlichen Empfindens und der sexuellen Identität und wissen, dass Homosexualität weder eine Krankheit

noch ein Verbrechen ist. Schülerinnen und Schüler kennen lebensgeschichtliche und gesellschaftliche Erfahrungen von Homosexuellen. Schülerinnen und Schüler gelangen zu einer differenzierten Einschätzung der vielfältigen Lebenssituationen lesbischer Migrantinnen in Deutschland. Schülerinnen und Schüler setzen sich mit (ihren) Vorurteilen über Migrant/innen und Homosexuelle auseinander. Schülerinnen und Schüler gelangen zu einer differenzierten und realistischen Einschätzung des Einflusses verschiedener Religionsgemeinschaften auf die Einstellung ihrer Angehörigen zur Sexualität.”

KOMMENTAR: Das Material ist sehr vielfältig und bietet für unterschiedliche Perspektiven sehr konkrete Handreichungen an. Dabei fällt auf, dass hier keine Konstruktion von Mehrheit und Minderheit oder Konstruktionen des Fremden und Anderen thematisiert werden, sondern die Lebensweisen als selbstverständlicher Teil der Gesellschaft in ihrer Komplexität thematisiert werden. Die Frage, wie ein guter, wertschätzender Dialog unter den SchülerInnen lanciert werden kann, bleibt auch hier methodisch teilweise unklar.

3.3. ETHNISCHE DIVERSITÄT MULTIPERSPEKTIVISCH

EINLEITUNG: Im folgenden wird ein Paket eines dreigliedrigen Projektes des Anne-Frank-Zentrums Berlin vorgestellt. Das Material “Das bin ich” ist für die 4- 8jährigen Kinder konzipiert, das Material: “Das sind wir” für die 8-12jährigen und das Material “Das schaff ich schon!” für die 13-17jährigen SchülerInnen. Die Materialien sind auch deswegen von besonderem Interesse und wurde deswegen hier ausgewählt, weil sie aus internationalen Kontexten heraus entwickelt wurden (in fünf Ländern wird damit gearbeitet) und weil sie in enger Zusammenarbeit mit Kindern und Jugendlichen, daher besonders lebensnah, entwickelt wurden.

MATERIALQUELLE: “Das bin ich - International”. Lernpaket für Kinder von 4 bis 8 Jahren, hg. vom Anne Frank Haus, Amsterdam und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/M., 2001

ZIELGRUPPE: Kindergarten, Vorschule, Grundschule, 4- 8 Jährige

Beschreibung: In zwölf großformatigen, mit Fotos illustrierten Lesebüchern (Kniebücher zum Vorlesen) wird jeweils die Geschichte eines Kindes mit jeweils unter-

schiedlichem kulturellem Hintergrund dargestellt. Im Vordergrund steht eine Alltagsgeschichte des Kindes, so zum Beispiel bei Yunus aus Berlin die Geschichte vom Verlieren seines Glücksbringers beim Schwimmen. Zu diesen Geschichten gibt es ein ausführliches Ideenbuch, in dem Vorschläge für die Gespräche mit Kindern gemacht werden und sie angeregt werden, ihre eigene Lebenswelt zu erkunden und Gemeinsamkeiten und Unterschiede festzustellen. Die kulturell-ethnische Hintergrund steht bei diesem Material nie im Vordergrund, sondern ist ganz selbstverständlich vorhanden. Zudem bietet das Material die Möglichkeit, bei allen Themen die Elternperspektive mit einzubeziehen. Zum Material gehört auch ein kleines Handbuch zum Einsatz von Puppen, z.B. Strumpfpuppen (neutral gestaltet), mit denen zu Themen wie Angst oder Schüchternheit gearbeitet werden kann. Auf diese Weise können unterschiedliche Perspektiven thematisiert und bearbeitet werden. Zum Material gehört eine CD mit Musik, die kulturell "neutrale" Texte und gemischte Musikrhythmen enthält. Eine CD mit einem Teil der Buchtexte soll den Kindern die Gelegenheit geben, die Geschichten auch in anderen Sprachen zu hören.

METHODEN: Vorlesen und Gespräche; Rollenspiele; Sinnliche Erkundung, Angebote für die Eltern; Puppenspiel

ZIELE: Soziale und emotionale Entwicklung von vier- bis achtjährigen Kindern; Klassenklima und Wohlbefinden der Kinder in der Klasse/Gruppe; Gestaltung von interkulturellem Unterricht für jüngere Kinder: Förderung einer positiven Haltung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und (ethnische und kulturelle) Vielfalt; Verhindern und Bekämpfen von Vorurteilen und Diskriminierungen; Förderung des Engagements von Eltern für den Unterricht des Kindes.

KOMMENTAR: Dem Material gelingt die Gratwanderung von Thematisierung kultureller, auch ethnischer Vielfalt, ohne zu kulturalisieren oder zu ethnisieren. Der Blick richtet sich auf das Individuum und von dort auf die Vielfalt von Individuen. Das Prinzip, möglichst "neutrales" Material zur Verfügung zu stellen und dabei Verschiedenheit trotzdem zum Ausdruck zu bringen, ist hier tatsächlich gelungen.

4. FAZIT

Die Konzepte bieten Anregungen zu einer Idee von Multiperspektivität, die Sehweisen und Sichtweisen gleichermaßen verschieben und in Bewegung bringen kann. Dabei zeigt sich, dass vielfach Diversityaspekte wie Gender, kulturelle Herkunft, soziale Klasse u.a., aber insbesondere Behinderung (ability) noch wenig beachtet werden. Hier steht die Reflexion und Entwicklung in Unterrichts- und Schulkonzepten in der Bundesrepublik am Anfang. Dies zeigt sich auch daran, dass mit dem Begriff noch kaum operiert wird, sondern eine Verhaftung in alten interkulturellen Konzepten oft durchscheint, wenngleich die Umdenkungs- und Reflexionsprozesse begonnen haben. Selbst im Projekt "Courage. Schulen ohne Rassismus." ist eine Diversityperspektive erst seit kurzem integriert und ebenfalls erst am Anfang der Implementierung. Dementsprechend ist die Forschung und Evaluation in den Feldern Multiperspektivität und Diversity erst in den Anfängen. Im folgenden werden einige Kriterien vorgestellt, die der Implementierung von multiperspektivischem Lernen in einem umfassenden Verständnis hilfreich sein könnten.

V. KRITERIEN ZUR IDENTIFIZIERUNG UND UMSETZUNG VON MULTIPERSPEKTIVITÄT IN UNTERRICHTSKONZEPTEN

Im folgenden werden Vorschläge an Hand von Übersichten und Checklisten gemacht, die eine erste Orientierung für die Umsetzung von multiperspektivischem Lernen geben können, jedoch der weiteren Diskussion und Perspektivenergänzung bedürfen. Auf Vorbilder für ein solches explizit auf das Thema Multiperspektivität bezogenes Konzept mit Kriterien konnte nicht zurückgegriffen werden. Jedoch wurden im Handbuch zum Interkulturellen Lernen für die Schule Checklisten erarbeitet, die wichtige Anregungen für Realisierung von Multiperspektivität geben. Deswegen werden sie hier vorgestellt.

A. Themenfindung und Unterrichtsform

Voraussetzung für die Umsetzung eines didaktischen Konzepts zur Realisierung von Multiperspektivität ist, dass Entscheidungen darüber getroffen werden, wie die Themenauswahl erfolgen soll, welchen Umfang das Thema haben soll und welcher Form des Unterrichts dieses umgesetzt werden soll.

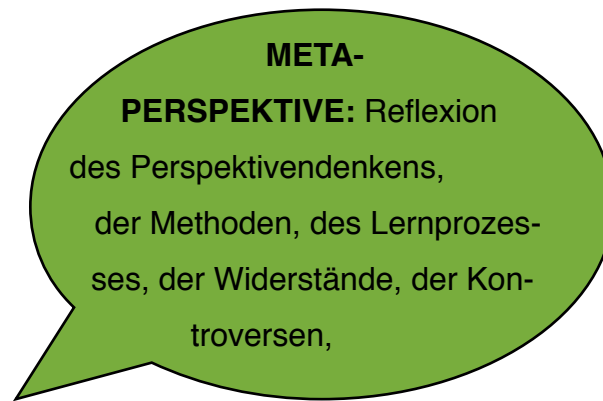
Themenauswahl	Themendimension	Unterrichtsform
→ vorgegeben (Lehrpläne, Strukturen, Politik)	→ fokussiert, eingrenzende Formulierung	→ Fachunterricht
→ aus vorhergehenden Arbeitsprozessen generiert	→ Kleiner Teilaspekt eines Themas	→ fächerübergreifend
→ aus der Lebenswelt der SchülerInnen generiert	→ weite, offene Formulierung	→ fächerverbindend
→ moderierter Entscheidungsprozess		→ Projekt (schulisch oder außerschulisch)

- ...

B. Perspektiven der Multiperspektivität

DIE ZEITPERSPEKTIVE (Geschichte, Gegenwart, Zukunft) sowie die **RAUMPERSPEKTIVE** (sozialer, ökologisch-geographischer Ort) durchziehen die folgenden vier weitere Perspektivkategorien: die **INDIVIDUELLE PERSPEKTIVE** (Persönliches Subjektwissen der SchülerInnen, LehrerInnen, ZeitzeugInnen, Familien, FreundInnen ...; Perspektiven und Sehweisen der SchülerInnen und LehrerInnen auf das Thema in seiner jeweiligen Behandlung). Diese ist bestimmt von der **GESELLSCHAFTLICHEN PERSPEKTIVE** (Subjekt- und Quellenwissen verbunden mit sozialen Gruppenzugehörigkeiten: Diversity/Interkulturalität: soziale Klasse, Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Hautfarbe, Familienstatus, sexuelle Orientierung, Sprache, Ability, Religion/Weltanschauung ...), die aber durch die individuelle Perspektive wiederum gesehen und geprägt wird. Beide Perspektiven durchziehen die **IDEENGESCHICHTLICHE PERSPEKTIVE**: Gesellschaftswissen: Quellen, (Tagebücher, Briefe, Biographien, Dokumente etc.); wissenschaftliche Texte (verschiedene wissenschaftliche Ansätze; Geschichten (Fiktion); Gesetze, Medien ...), wobei diese Perspektive wiederum auf individuelle und gesellschaftliche Perspektiven zurückwirkt. Die **METAPERSPEKTIVE** (Reflexion des Perspektivendenkens, der Methoden, des Lernprozesses, der Reflexion über den Lernprozess, der Widerstände, der Kontroversen, des Konsens, der Potentiale für Transkulturalität ...) jedoch betrachtet alle diese Perspektiven in ihrem Prozess und wird zugleich von ihnen bestimmt.

SCHAUBILD:



INDIVIDUELLE PERSPEKTIVE:

Persönliches Subjektwissen der SchülerInnen,
LehrerInnen, ZeitzeugInnen, Familien, FreundInnen ...;
Perspektiven und Sehweisen der SchülerInnen
und LehrerInnen auf das Thema in seiner jeweiligen
Behandlung ...



↕ **Zeitperspektive ↔ Raumperspektive**

GESELLSCHAFTLICHE PERSPEKTIVE:

Subjekt- und Quellenwissen verbunden mit
sozialen Gruppenzugehörigkeiten:
Diversity/Interkulturalität: soziale Klasse,
Alter, Hautfarbe, kulturelle Herkunft, Hautfarbe,
Familienstatus, sexuelle Orientierung, Sprache,
Ability, Religion/Weltanschauung ...; Gesetze; Medien ...



↕ **Zeitperspektive ↔ Raumperspektive**

IDEENGESCHICHTLICHE PERSPEKTIVE:

Gesellschaftswissen: Quellen,
(Tagebücher, Briefe, Biographien, Dokumente etc.);
wissenschaftliche Texte (verschiedene
wissenschaftliche Ansätze; Geschichten (Fiktion); ...

C. CHECKLISTEN ZUR REFLEXION VON MULTIPERSPEKTIVISCHEN LERN-PROZESSEN

Die folgenden Listen geben allgemeine Hinweise darauf, wie Multiperspektivität bei der Umsetzung reflektiert werden kann. Spezielle inhaltliche Überlegungen sind je nach Thema und Fach oder Fächern extra zu formulieren.

Strukturell

- Wie unterstützt die Lernumgebung (Raum, Medien, Technik, Ökologie, Behindertengerechter Zugang, Rückzugsräume, Übersetzungsmöglichkeiten ...) multiperspektivisches Lernen?
- Wie unterstützt der Zeitrahmen multiperspektivisches Lernen (Zeit für Analyse, Gespräche, Recherche, Präsentationen ...)?
- Wie unterstützt die Gruppengröße und die Zusammensetzung der Gruppe multiperspektivisches Lernen (große oder kleine Gruppen; unterschiedliche soziale Gruppenzugehörigkeiten ...)?
- Wie unterstützen Zugänge zu Bibliotheken, Archiven, Personen, Museen etc. multiperspektivisches Lernen?
- Wie beeinflussen Lehr- und Bildungspläne multiperspektivisches Lernen? Wo schränken sie ein, wo öffnen sie Möglichkeiten?
- Sollen alle Perspektivebenen potentiell miteinbezogen werden? Oder wird eine Auswahl getroffen? Wie wird sie begründet?
- ...

Methodisch

- Welche Methoden unterstützen multiperspektivisches Lernen (kognitive Methoden, Rollenspiele, Spiele, Dialogmethoden, Argumentationsmethoden, Konfliktlösungsmethoden, Selbstreflexionsmethoden, biographische Methoden ...)?
- Welche Argumentationen für die Auswahl der gewählten Methoden liegen vor?
- Wie soll der Sinn und der Effekt der Methoden überprüft werden?
- Wie flexibel soll der Umgang mit Methoden sein?
- Welche Ausgrenzungen werden durch Methoden hergestellt?

- ...

Ethisch

- Welches ist der ethische Referenzrahmen des multiperspektivischen Lernens (Menschenrechte, Gleichbehandlungsgesetze, Bildungspläne ...)?
- Können alle SchülerInnen auf ihre individuelle Weise angstfrei partizipieren?
- Wird jede Rede und jeder Beitrag wertgeschätzt und gehört?
- Werden die Denkinhalte gleichwertig behandelt?
- Finden Dialoge zwischen den SchülerInnen statt?
- Bewegen sich die Perspektiven der SchülerInnen? Wie ist ihre eigene Sicht auf die Veränderung ihrer Perspektiven?
- Welche Perspektiven kommen nicht vor? Was sind die Gründe?
- Ist die Kommunikation wertschätzend, anerkennend und respektvoll?
- Werden Unterschiede der Perspektiven ausgehalten?
- Werden Konflikte friedlich und multiperspektivisch behandelt?
- ...

Die folgenden Checklisten wurden wortgetreu übernommen aus: Handbuch: Sichtwechsel. Wege zur Interkulturellen Schule, hg. v. Niedersächsischen Kulturministerium, Hannover 2000

Pädagogische Kriterien

1. Werden neue Wahrnehmungen zugelassen und ein Perspektivenwechsel ermöglicht? Oder: "So habe ich das aber noch nie gesehen!"
2. Wird die Individualität des Einzelnen gestärkt? Oder: "Ich bin aber ganz anders."
3. Wird zu gegenseitiger Offenheit angeregt? Oder: "Es war schön, dass alle zu Wort kommen konnten."
4. Können Gemeinsamkeiten entdeckt werden? Oder: "Die haben sich ja genauso gefreut wie wir!"
5. Können positive (Konflikt-)Lösungen erfahren werden? Oder: "Es war spannend, gemeinsam eine Lösung zu finden!"
6. Wird solidarisches Handeln geübt? Oder: "Die haben mir zum ersten Mal beige-standen, einfach so!"
7. Kann Mehrsprachigkeit als Vorteil erfahren werden? Oder: "Keiner wusste, dass ich so gut Russisch kann!"

Inhaltliche Kriterien

1. Alle Kinder oder Jugendlichen können sich mit den auftretenden Personen identifizieren.
2. Die Begriffe "Zuhause" und "Heimat" sind positiv besetzt und grenzen Fremde nicht aus.
3. Deutschland ist ein Teil Europas. Europa ist einer der fünf Kontinente, aber nicht der Mittelpunkt der Welt.
4. Menschen außerhalb Europas kommen mit eigener Stimme und Vielfalt zu Wort.
5. Migrationen sind nicht die Ausnahme.
6. Pluralität ist normal.

VI. Ausblick und Schlussfazit

Für die Umsetzung von multiperspektivischen Ansätzen in der bundesrepublikanischen Gesellschaft gilt es, die strukturellen Rahmenbedingungen zu reflektieren und die dadurch faktisch gegebenen Widerstände für die Umsetzung. Dazu gehören Effekte, die nach wie vor u.a. aus der postnationalsozialistischen Gesellschaft resultieren (wie zum Beispiel: Missachtung von Verschiedenheit; Respektlosigkeit gegenüber Menschen) sowie aus den strukturellen Rahmenbedingungen (wie z.B. die schleppende Umsetzung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes; die erst seit wenigen Jahren wieder stattfindenden Debatten über Ungleichheit im Schulsystem). Die Abwesenheit einer Tradition von Diversity und philosophisch-kommunikativen Reflexionskulturen, wie sie sich im angelsächsischen Raum entwickeln konnten, erschwert das Denken und die Entwicklung von multiperspektivischen Lernkonzepten. Dennoch zeichnen sich Veränderungsprozesse ab, die durch Globalisierung und Europäische Prozesse und die dadurch evozierten Austauschprozesse gestärkt werden. Empfehlenswert wäre für die Entwicklung multiperspektivischer Materialien von Erfahrungen in anderen Ländern zu lernen und Anregungen aufzunehmen. Die Frage, ob multiperspektivisches Denken und Lernen einen Schutz vor gewaltförmigen, didaktischen Ideologien und ihren Praxen herzustellen vermag, sollte in diesem Zusammenhang diskutiert werden. Ebenso wird den Fragen nach den Methoden nachzugehen sein, denn es besteht auch die Möglichkeit, dass durch die Methoden hervorgebracht wird, was mit den Zielen nicht beabsichtigt wird. Ernst zu nehmen wäre auch die Kritik an Multiperspektivitätskonzepten, die diesen partiell das Lernen in die Tiefe abspricht. Zu bedenken gilt insgesamt, dass multiperspektivisches Lernen eine Herausforderung für viele unhinterfragt übernommene Seh- und Sichtweisen ist. Das bedeutet: ein verständisvoller und sensibler Umgang kann bei einer das Denken sehr radikal herausfordernden Lernform hilfreich sein, so dass die Chance besteht, die produktiven und erweiternden Aspekte dieses Lernen annehmen und schätzen zu können.

VII. ÜBERSICHT: DARGESTELLTE UNTERRICHTSKONZEPTE

1. ENGLISCH: “Interkulturelle Medienarbeit zum Thema Schuluniform”. URL:

<http://www.lehrer-online.de/schuluniform-think.php>

2. GESCHICHTE: Mehrheit, Macht, Geschichte. 7 Biographien zwischen Verfolgung, Diskriminierung und Selbstbehauptung. Interkulturelles Geschichtslernen: Interviews, Übungen, Projektideen incl. DVD plus Lesebuch, hg. v. Anne Frank Zentrum Berlin, Verlag an der Ruhr, Mülheim 2007

3. KUNST: Handbuch: Sichtwechsel. Wege zur Interkulturellen Schule, hg. v. Niedersächsischen Kulturministerium, Hannover 2000;
darin in KAP. 4 Musisch-kulturelle Bildung: Spurensicherung: Spuren alltäglichen Lebens – Rekonstruktion persönlicher Biografien”.

4. MATHEMATIK: Heft 2 Mathematik: Wieviel Tage in der Woche ... Kalenderberechnungen, 1995 NRW Reihe „Impulse für das Interkulturelle Lernen“, finanziert durch die EU als Sokrates-Comenius-Projekt und entwickelt bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Gelsenkirchen.

5. MUSIK: Woher die Gastarbeiter und Arbeitsmigranten kommen:

Musik rund ums Mittelmeer: <http://www.interkulturelle-musikerziehung.de/>

6. PHILOSOPHIE: Heft 1. Perspektiven der Praktischen Philosophie . Anregungen und Materialien zur Integration der Ideenperspektive. Der didaktische Grundgedanke des Kerncurriculums „Praktische Philosophie“, hg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung

7. SOZIALKUNDE U.Ä.: Deutsches Rotes Kreuz: Kinderarmut Materialien: Ohne Moos nix los. Herausgeber: Manfred Dreyer. Autoren: Hans-Michael Mingenbach/ Manfred Dreyer Freie Mitarbeiter/innen: Matthias Betz und Michaela Roeder (DRK-Generalsekretariat), 2003

8. MATHEMATIK UND MUSIK: Heft 3: Tonleitern der Weltkulturen für Auge und Ohr. Teil I: Andere Länder – andere Töne. Teil II: Tonleitern auf Xylpohonen. Fächerübergreifende Vorschläge für Interkulturelles Lernen im Bereich Mathematik und Musik. NRW Reihe „Impulse für das Interkulturelle Lernen“, finanziert durch die EU als Sokrates-Comenius-Projekt und entwickelt bei der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Gelsenkirchen. Die Reihe wurde nach 12 Heften wegen mangelnder Finanzierung abgebrochen.

9. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT: DEUTSCH UND DEUTSCH ALS ZWEITSPRACHE ALS LEITFACH PLUS WEITERE FÄCHER: EV. RELIGION, HEIMAT- UND SACHUNTERRICHT, MATHEMATIK, KUNST, MUSIK. THEMA: FRÜHER UND HEUTE ERFORSCHEN. AUS: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997.

10. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT: SPORT ALS LEITFACH UND FRANZÖSISCH, ENGLISCH, PHILOSOPHIE, TECHNIK, DEUTSCH. THEMA: FREMDE SPIELE AUS ANDEREN KULTUREN. AUS: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997.

11. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT LEITFACH DEUTSCH UND GESCHICHTE, KUNST, ENGLISCH, WELTKUNDE, EV. RELIGION. THEMA: WIE MENSCHEN LEBEN - VOM UMGANG MIT INFORMATIONEN. AUS: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997.

12. FÄCHERÜBERGREIFENDER UNTERRICHT LEITFACH WIRTSCHAFT/POLITIK UND TEXTILLEHRE, SPORT, GESCHICHTE, EV. RELIGION, MUSIK. THEMA: FRIEDEN BEGINNT IM KLEINEN. AUS: Interkulturelles Lernen in den Lehrplänen. Anregungen für Schule und Unterricht, hg. v. Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein, Kiel 1997.

13. FÄCHERVERBINDENDER UNTERRICHT: GESCHICHTE, BIOLOGIE, DEUTSCH, PSYCHOLOGIE. THEMA: WIRKUNG VON SPIELFILMEN. AUS:

Fachübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe, herausgegeben vom LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG. Verlag für Schule und Weiterbildung, SOEST 1999

14. MULTIPERSPEKTIVITÄT IM FÄCHERVERBINDENDEN UNTERRICHT NATURWISSENSCHAFTEN, TECHNIK, DEUTSCH, GESCHICHTE, PHYSIK, PHILOSOPHIE:

Gertrud Effe-Stumpf: Mutter Erde, die heilige Barbara und Anna, die Erzwäscherin: Frauen(bild) im Bergbau. vgl. Bielefelder Unterrichtsmaterialien Band 70, Bielefeld 1994

15. Ethik im Fachunterricht (Querschnittsaufgabe Ethik) am Beispiel der Verbindung von Ethik im Sportunterricht. Aus: Ethik im Fachunterricht: Entwürfe, Konzepte, Materialien. für allgemein bildende Schulen und berufliche Schulen hg. v. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg in Zusammenarbeit mit dem Ministerium für Wissenschaft, Forschung und Kunst Baden-Württemberg und dem Interfakultären Zentrum für Ethik in den Wissenschaften. (IZEW) der Eberhard-Karls-Universität, Tübingen 2005

16. ÜBERGREIFEND: LEBENS- UND FAMILIENFORMEN.

“Ein Koffer voller buntes Leben”. Lebensweisen-Lebensträume-Kinderträume. Koordinierungsstelle für gleichgeschlechtliche Lebensweisen, 2006, Landeshauptstadt München.

17. LESBISCHE, SCHWULE TRANSGENDERLEBENSWEISEN

Lesbische und schwule Lebensweisen. Handreichung für den fächerverbindenden und fachübergreifenden Unterricht für die Fächer Biologie, Deutsch, Englisch, Ethik Geschichte/Sozialkunde, Latein, Psychologie, hg. v. Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) 2007

18. ETHNISCHE DIVERSITÄT MULTIPERSPEKTISCH

“Das bin ich - International”. Lernpaket für Kinder von 4 bis 8 Jahren, hg. vom Anne Frank Haus, Amsterdam und der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Frankfurt/M., 2001

VIII. VERWENDETE UND WEITERFÜHRENDE LITERATUR

Adick, Christel: Ein Modell zur didaktischen Strukturierung des globalen Lernens. In: Bildung und Erziehung, 55, 2002, H. 4, S. 397-416,
http://www.eine-welt-netz.de/coremedia/generator/ewik/de/Downloads/Grundlagentexte/Adick_2C_20didaktische_20Strukturierung.doc (25.1.2008)

Alavi, Bettina: Interkulturelles Geschichtslernen. In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik Jahresband 2002

Allemann-Ghionda Christin, War es nötig, eine interkulturelle Bildung zu entwerfen?,
http://www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/Publikation/iks_interkulturelle_studien/iks27/Allemann-Ghionda.htm (25.1.2008)

Baring Frank: Internationale geschichtsdidaktische Perspektiven: Multiperspektivität, Empathie und Perspektivenübernahme in den USA und Großbritannien.
<http://www.frankbaring.de/positionen21a.htm> (25.1.2008)

Baring, Frank: Fremdverstehen und Fremdbewußtsein, Gießen 1998

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität : Geschichte selber denken, Schwalbach/Ts. 2000

Bergmann, Claus: Multiperspektivität. Geschichte selber denken (von Horst W. Heit-zer), In: Zeitschrift für Geschichtsdidaktik 1, Jahresband 2002,
<http://www.wochenschau-verlag.de/downloads/ZGD.pdf> (25.1.2008)

Bergmann Klaus/Mayer Ulrich/Pandel Hans-Jürgen (Hg.): Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht, Wochenschauverlag

Bergmann, Klaus: Multiperspektivischer Geschichtsunterricht. In: Süssmuth, Hans (Hg.): Geschichtsunterricht im vereinten Deutschland. Teil 1. Baden-Baden 1991, S. 80-91

Bergmann, Klaus: Geschichtsunterricht und Identität. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, B39/75, S.19-25

Bergmann, Klaus: Personalisierung im Geschichtsunterricht- Erziehung zur Demokratie? 2. erw. Aufl., Stuttgart 1977

Bergmann, Klaus: Die anderen. In: Geschichte lernen 1, 1988, 3. S. 5-9

Bergmann, Klaus: Wir und die anderen - Lernen an und aus Geschichte. In: Internationale Schulbuchforschung 15, 2/3, 1993, S.179-199

Bergmann, Klaus/Borries, Bodo v./Schneider, Gerhard (Hg.): Kindheit in der Geschichte I. Düsseldorf 1985 (Geschichtsdidaktik. Studien, Materialien 29).

Bergmann, Klaus: Multiperspektivität. In: Geschichte in Wissenschaft und Unterricht. 45,3, 1994, S.194-198

Bertels, Ursula/Lütkes, Christiana: Perspektivenwechsel als Grundlage interkultureller Kompetenz – Erfahrungen des Projekts „Ethnologie in der Schule“. In: Internationale Schulbuchforschung. Multiperspektivität im Geographieunterricht 23, 4, 2001, S. 453-464

Bestandsaufnahme zur Praxis fächerübergreifenden Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe im Bundesland Hessen; 5.3.4 Lernziele und Kompetenzen,
<http://www.upress.uni-kassel.de/online/frei/978-3-89958-229-1.volltext.frei.pdf>

Boaler, Jo: Multiple perspectives on mathematics teaching an learning, Westport London 2000

Boller, Sebastian/Dietz, Hans-Frieder/Geweke, Michaela/Hahn, Stefan/Kublitz-Kramer, Maria: Kontrastierung von Fachperspektiven. Fallstudie zu fächerübergreifenden Kompetenzen. In: Trios 1, 2006, hg. v. Oberstufen Kolleg Bielefeld, S. 57-81

Butterwege, Christoph; Konzepte der Jugend- Sozial- und politischen Bildungsarbeit gegen den Rechtsextremismus; In: Neue Sammlung; Vierteljahres-Zeitschrift für Erziehung und Gesellschaft, H. 4; Jg. 41. S. 535-554; 2001

Czollek, Leah Carola/Perko, Gudrun: "Diversity" in außerökonomischen Kontexten: Bedingungen und Möglichkeiten der Umsetzung. In: Anne Broden/Paul Mecheril (Hg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft, IDA-NRW, Düsseldorf 2007, S. 161-180

Czollek, Leah Carola / Perko, Gudrun: Mahloquet als integrative Methode des Dialoges: ein Mediationsverfahren in sieben Stationen. In: Perspektive Mediation. Beiträge zur Konfliktkultur 4, 2006, Wien, S. 192–197

Czollek, Leah Carola: „Am Anfang war das Wort. Aspekte jüdischen Dialoges und die Vielstimmigkeit von Multikulturalismus in: Verständigung in finsternen Zeiten. Interkulturelle Dialoge statt ‚Clash of Civilizations‘“, Hg. Leah Carola Czollek / Gudrun Perko, Köln 2003, S. 44 – 65

Davis, O. L., Jr., Yeager, E. A., and Foster S. J., (Hg.): Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies, Lanham, MD: Rowman and Littlefield Publishers, Inc., 2001

Duncker, Ludwig; Mit anderen Augen sehen lernen – Multiperspektivität in Gesellschaft und Schule; In: Intensiv-Programm: Philosophieren mit Kindern mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund, Wien 2005

Camicia, Steven P.: Prejudice Reduction through Multicultural Education: Connecting Multiple Literatures, Utah State University,
<http://socstrp.org/issues/PDF/2.2.6.pdf>

Feuchtert, Sascha, Zinn, Katja; Multiperspektivität als Kernkonzept eines didaktischen Umgangs mit Holocaustliteratur; in: Perspektivenvielfalt im Unterricht, Stuttgart 2005

Field, Sherry: Perspectives and Elementary Social Studies: Practise and Promise. In: O.L. Davis u.a.: Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies

Finkbeiner, C./Fehling: Investigating the role of awareness and multiple perspectives in intercultural education. In: Schmidt, P. R. & Finkbeiner, C. (Hg.) (2006). The ABC's of Cultural Understanding and Communication: National and International Adaptations. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Fritzsche, Prof. Dr. Karl-Peter: Multiperspektivität - eine pädagogische Antwort auf die multikulturelle Gesellschaft. In: PÄDEXTRA 11/1992.

Fritzsche, Prof. Dr. Karl-Peter: Multiperspektivität - eine Strategie gegen Dogmatismus und Vorurteile. In: Michael Byram (Hrsg.): Deutschland - seine Darstellung in englischen Schulbüchern für den Deutschunterricht, Frankfurt 1993.

Fritzsche, Prof. Dr. Karl-Peter: Multiperspektivität - eine demokratische Schlüsselkompetenz. In: Bizeul, Y., Bliesener, Prawda, M. (Hg.), Der Umgang mit dem Fremden, Weinheim 1996

Fritzsche, K. Peter, Knepper, Herbert; Die neue Furcht vor der Freiheit; eine Herausforderung an die politische Bildung; IN: Aus Politik und Zeitgeschichte; Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament. B 34, S. 13-24; 1993

Gerdes, Paulus: Ethnogeometrie. Kulturanthropologische Beiträge zur Genese und Didaktik der Geometrie, Franzbecker Verlag, Hildesheim, 1990

Gerdes, Paulus: Ethnomathematik. Dargestellt am Beispiel der Sona Geometrie. Spektrum Akademischer Verlag, 2001

Geulen, Dieter (Hrsg.): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozialkognitiven Entwicklung, Frankfurt 1982

Hölscher, Gerhard: Von der Aussicht zur Perspektive; in: Krause-Isermann, Ursula/Kupsch, Joachim/Schumacher, Michael (Hg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene (= AMBOS – Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg 38), Bielefeld 1994, S. 11-38

Huber, Ludwig/Effe-Stumpf, Gertrud: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufen-Kolleg. Versuch einer Annäherung. IN: Krause-Isermann, Ursula; Kupsch, Joachim; Schumacher, Michael (Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene (= AMBOS – Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg 38), Bielefeld 1994, S. 63-86

Kampshoff, Marita; Chancen der Multiperspektivität bei der Unterrichtsforschung am Beispiel englischer Studien zur Schulleistung von Schülerinnen und Schülern; In: Unterrichtsforschung – Perspektiven innovativer Ansätze, 2006.

C. and Kazmer, M. M. (Hg.): Learning, Culture, and Community: Multiple Perspectives and Practices in Online Education. In: Peter Lang. Burbules, N. C. & Callister, T. A., Jr. ..." International Handbook of Virtual Learning Environments (Springer International Handbooks of Education)

Köhnlein, Walter/Marquardt-Mau, Brunhilde/Schreier, Helmut (Hg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3 Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Bad Heilbrunn 1999

Köhnlein, Walter: Vielperspektivisches Denken - eine Einleitung. In: Köhnlein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhilde und Schreier, Helmut (Hrsg.), Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3 Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften, Bad Heilbrunn 1999 , S. 9-23

Kopiez, Reinhard: Der Mythos von Musik als universell verständliche Sprache. In: Musikermymthen hg.v. Claudia Bullerjahn und Wolfgang Löffler, Hildesheim, Zürich, New York 1995

Krüger-Potratz, Marianne (hrsg.): Das Bildungsprogramm der UNESCO – von der Erziehung zum Pluralismus bis zum Nachhaltigkeitslernen:

http://www.uni-muenster.de/InterkulturPaedagogik/Publikation/iks_querformat/IKS_Querpdf/Unesco2006.pdf

Kupsch, Joachim/Schülert, Jürgen 1996: Perspektivenwechsel als reflexives Konzept für fächerübergreifenden Unterricht am Beispiel „Rassismus“; in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4, S. 589-601

Kupsch, Joachim/Schumacher, Michael: Didaktische Annäherungen an den Perspektivenwechsel; in: Krause-Isermann, Ursula/Kupsch/Joachim; Schumacher,

Kultusministerkonferenz: Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule", Beschluss vom 25.10.1996 URL:

http://www.kmk.org/doc/beschl/671-1_Interkulturelle%20Bildung.pdf (20.1.2007)

Lehrerinformation Multiperspektivität:

<http://histoprim.cte.lu/lehrer/gd06.html>

Lehrplan des Landes Brandenburg

http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br_pb_sek2/Seite_48?keyword=Didaktik%3AWissenschaft

Michael (Hg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene (= AMBOS – Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg 38), Bielefeld 1994, S. 39-62

Marquardt, C.: Tagebücher – zur Konstruktion und Rezeption eigener und fremder Geschichte(n), in: Kunst + Unterricht, Themenheft "Erinnern und Gedenken", S. 42 ff., Velber, 1998 Kulturfabrik Hildesheim 1995: Soziokulturelles Ausstellungsprojekt.

Erzählte Porträts – Erinnerungen in Geschichten und Dingen, (Spurensuche, individuelle Porträts, Kistenobjekte; Ausleihbedingungen der Ausstellung zu erfragen bei: Kulturfabrik, Langer Garten 1, 31137 Hildesheim)

Matthes, Eva/Heinze, Carsten: Interkulturelles Verstehen und kulturelle Integration durch das Schulbuch? Bad Heilbrunn 2004

Michelli, Nicholas M, Keiser, David Lee: Teacher education for democracy and social justice, NY, London, 2005

Müller, B, Multiperspektivität als Aufgabe psychoanalytischer Pädagogik. In: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 3 Mainz 1991, S. 163 - 177

Münnix, Gabriele: Zum Ethos der Pluralität. Postmoderne und Multiperspektivität als Programm, Münster, Hamburg, London 2003

Münnix, Gabriele, Fremdheit als Grenze des Verstehens. Zur Problematik von Multiperspektivität und Hermeneutik. Vortrag auf dem Kongress der dt. Gesellschaft für Philosophie in Bonn 2003, in: Hoglebe/Booms(Hg.), Grenzen und Grenzüberschreitungen. XIX.Kongress für Philosophie, Bonn 2002

Gabriele Münnix, Zum Verstehen des Fremden. Multiperspektivität als Prinzip praktischen Philosophierens. In: Edition Ethik kontrovers 2004

Münnix, Gabriele, Perspektivität und Perspektivwechsel. Zur Bedeutung des Philosophierens mit Fabeln. In: ZDPE 3/05

Münnix, Gabriele, Perspektivismus ohne Relativismus. In: Kirche und Schule ("Standort und Perspektive: Bildung in pluralistischer Gesellschaft"), Münster 2005

Münnix, Gabriele, Perspektivismus und Experimentalphilosophie. In: Burckhart / Sikora (Hg.) Praktische Philosophie in gesellschaftlicher Perspektive, Münster 2005

Münnix, Gabriele, Philosophie, Didaktik und Interkulturalität. In: Martens/Steenblock/Gefert (Hg.) , Philosophie und Bildung. Münster, Hamburg, London 2005

Münnix, Gabriele, Horizontverschiebungen. Multiperspektivität als Prinzip praktischen Philosophierens. In: Scheidgen/Huntersteiner/Nakamura (Hg.), Philosophie, Gesellschaft und Bildung in Zeiten der Globalisierung, Studien zur interkulturellen Philosophie Bd 15, Amsterdam, New York 2005

Münnix Gabriele, Fremdes verstehen, Multiperspektivität als didaktisches Prinzip des Faches »Praktische Philosophie«. In: Ethik & Unterricht Jahrespublikation 2004, Ethik macht Schule II

Multiperspektivität im Lehrplan des Landes Brandenburg

http://www.lehrplaene.org/brandenburg/br_pb_sek2/Seite_48?keyword=Didaktik%3AWissenschaft

Näpel, Oliver, Dr. des.:Geschichtsbewusstsein, Multiperspektivität und Geschichtsdiaktik. In: Wir und die "Anderen" in Richtlinien und Schulbuch, 2005

Norris, Stephen P.; The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Education Ideal, 1992

Obhuemer, Pamela, Pädagogik der Vielfalt: Kulturenvielfalt gehört dazu

<http://www.ifp-bayern.de/projekte/laufende/oberhuemer-interkulturell.html>

Ogawa, Masato, Field, Sherry L., Realities of the Introduction of Multiple Historical Perspectives during a Middle School Study on World War II.,

http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/custom/portlets/recordDetails/detailmini.jsp?nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED465685&ERICExtSearch_Search_Type_0=no&accno=ED465685

Popp, Walter: Perspektivität und Pluralität als Aufgabe des Sachunterrichts. In: Köhnelein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhilde und Schreier, Helmut (Hrsg.), Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts,

Band 3 Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften Bad Heilbrunn 1999, S. 60-87

Powell, Arthur B.: Ethnomathematics: Challenging Eurocentrism in Mathematics education, State University of New York, Albany 1997

Pranger, Ingrid 2004: I have a dream... Anregungen zum mehrperspektivischen Unterricht; - in: GW-Unterricht, H. 94, S. 71-78

Prediger, Susanne: Mathematiklernen als interkulturelles Lernen - Entwurf für einen didaktischen Ansatz Erschienen im Journal für Mathematikdidaktik 22, 2001, 2, S. 123-144

Prediger, Susanne/Joachim Schroeder: Mit der Vielfalt rechnen. Interkulturelles Lernen im Mathematikunterricht. In etwas veränderter Form erschienen in: Mathematik lehren 116, 2, 2003, S. 4-9.

Rölleke, Heinz (Hg): Multiperspektivität - Alle Macht dem Leser? In: Wirkendes Wort. Deutsche Sprache und Literatur in Forschung und Lehre. Heft 2, 1996, S. 259-275

Scheicher Antje, Mebus Sylvia: Multiperspektivität - Grundlage eines zeitgemäßen Geschichtsunterrichts zur Beförderung historisch-politischen Denkens, In: Auf ins (Schul-)Leben: zum zehnjährigen Bestehen des Staatlichen Seminars für das Höhere Lehramt an Gymnasien in Dresden, Dresden 2002, S.99-103

Schlichting, H. Joachim: "Interkulturelle" Probleme beim Lernen von Physik, Universität Essen. URL: http://www.uni-muenster.de/.../fachbereich_physik/didaktik_physik/publikationen/fachdidaktik_interkulturell.pdf

Schmidt, Gunnar: Zeit des Ereignisses – Zeit der Geschichte. Am Beispiel der Multiperspektivität; In: Chi, Immanuel: ephemere temporär provisorisch, (Schriftenreihe des Instituts für Kunst- und Designwissenschaft der Universität Essen; 6, 2002 (Österreichische Nationalbibliothek)

Schöffthaler, Traugott: Der schwierige Weg zur Multiperspektivität, Unesco heute, Nr. 4, 2000, S. 19-21

Schreier, Helmut: Vielperspektivität, Pluralismus und Philosophieren mit Kindern. In: Köhnlein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhilde und Schreier, Helmut (Hg.), Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3 Schriftenreihe der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften Bad Heilbrunn 1999, S. 24-59

C. Solzbacher/ H. Macha: Welches Wissen brauchen Lehrer? Lehrerbildung aus dem Blickwinkel der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2002.

Stibbe, G.: Mehrperspektivität in Richtlinien und Lehrplänen Sport. In P. Neumann & E. Balz (Hrsg.), Mehrperspektivischer Sportunterricht - Orientierungen und Beispiele (S. 71-84). Schorndorf 2004

Stroot, Thea: Learning Diversity: Konstrukte von Gleichheit und Verschiedenheit in der Schule. In: Trios 1, 2004, hg. v. Oberstufen Kolleg Bielefeld, S.75-89

Weichhardt, Peter: Paradigmenvielfalt in der Humangeographie – Neue Unübersichtlichkeit oder Multiperspektivität? Wien; In: Fachdidaktik alternativ – innovativ 2004, <http://homepage.univie.ac.at/peter.weichhart/Homepage/P201PD.pdf>

Wenzel, Florian N. (unter Mitarbeit von Susanne Ulrich, Dr. Viola B. Georgi) Konfliktfähige Toleranz; Qualitätskriterien und Qualitätssicherung im Bereich Demokratie lernen und interkulturelle Erziehung in der deutschen Einwanderungsgesellschaft Wissenschaftliches Gutachten für den Sachverständigenrat für Zuwanderung und Integration, http://www.cap-lmu.de/akademie/download/2004_Konfliktfaehige_Toleranz.pdf

Wulf, Christoph: Anthropologie kultureller Vielfalt. Interkulturelle Bildung in Zeiten der Globalisierung, Bielefeld 2006