



UNIVERSITÄTS-
BIBLIOTHEK
PADERBORN

Universitätsbibliothek Paderborn

Forschung, Entwicklung

**Forschungs- und Entwicklungszentrum für Objektivierete Lehr- und
Lernverfahren <Paderborn>**

Paderborn, 1973

4.4.2 Projektdarstellung

urn:nbn:de:hbz:466:1-41734

4.4.2 Projektdarstellung

Bericht zum Vorhaben: Projekt KOL

1. Lehrlingsinitiativen - Ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe I

1.1 Generelle Aufgabenstellung, Zeitraum und Mitarbeiter:

Das Projekt Lehrlingsinitiativen wurde im Jahre 1973 begonnen. Im Jahre 1973 wurde wesentlich eine Grundlagenuntersuchung durchgeführt. Für das Jahr 1974 war geplant, auf der Basis der Grundlagenuntersuchung ein Unterrichtsprojekt über Lehrlingsinitiativen für die Sekundarstufe I zu entwickeln. Die Grundlagen dieses Unterrichtsprojekts wurden ebenfalls schon im Jahre 1973 erarbeitet und im Dezember 1973 bei der Jahresabschlußtagung der Zentrumsprojektgruppe Mediensoziologie diskutiert. Bei dieser Tagung wurde auch der zeitliche und sachliche Rahmen der weiteren Arbeit festgelegt.

1.2 Grundlagen und Voraussetzungen des Unterrichtsprojekts

Das medienverbundene Kontextmodell "Lehrlingsinitiativen - ein Unterrichtsprojekt für die Sekundarstufe I -" ist ein Teilprojekt innerhalb der generellen Arbeitsaufgabe der Zentrumsprojektgruppe Mediensoziologie für die Jahre 1972 - 1975, die "soziologische Aspekte bei der didaktischen Planung von Medien und Kommunikationsverfahren in der politischen Bildung" erforschen will.

Die Zentrumsprojektgruppe ging bei ihren Arbeiten von drei Voraussetzungen aus:

- a) Auch ein Projekt, das seinen Schwerpunkt in der Medienanwendung innerhalb der politischen Bildung hat, muß zuvor die inhaltlichen Kriterien der Zielbestimmung politischer Bildung offenlegen, um so einen didaktisch überprüfbaren Rahmen zu schaffen. Aus diesem Grunde entwickelte die Zentrumsprojektgruppe Mediensoziologie schon im Jahre 1972 als Grundlage ihrer gesamten Arbeit eine inhaltliche Zielprojektion politischer Bildung, die sich an den Hauptkriterien von Selbstbestimmung / Kooperation, Demokratisierung und gesellschaftlichem Nutzen orientiert.

KOL
Darstellung
1973-1975

b) Die Grundfrage des Projekts, welche Medien unter welchen Voraussetzungen für die politische Bildungsarbeit nutzbar gemacht werden oder zweckmäßig insbesondere in der Schule eingesetzt werden sollen, schien zureichend nur beantwortbar zu sein durch die Erarbeitung von medienverbundenen Kontextmodellen und durch ihre Umsetzung und Anwendung in der Praxis der Schule.

c) Die schulpädagogische Evaluierung der so erarbeiteten medienverbundenen Kontextmodelle läßt sich nur erreichen durch eine intensive didaktisch-methodische Kooperation zwischen Praktikern im Schulfeld und einem Forschungsteam.

1.3 Die gesellschaftliche und pädagogische Relevanz des Unterrichtsprojekts

Bei der Auswahl eines geeigneten Projekts für das Anwendungsfeld der Schule kam es darauf an, ein Projekt zu finden, das von hoher gesellschaftlicher Relevanz ist, in dieser gesellschaftlichen Relevanz aber auch von Schülern der Sekundarstufe I erkannt werden kann, das heißt, für das Leben dieser Schüler ebenfalls Bedeutung hat. Zugleich sollte das Projekt so gewählt werden, daß Medien bei seiner Artikulation eine zentrale Rolle spielen.

Wenn man die politischen Aktivitäten der Bürger der Bundesrepublik Deutschland in den letzten Jahren untersucht, stellen die Bürgerinitiativen eine besonders auffällige Erscheinung dar, da in ihnen neue Formen der Interessenartikulation und -durchsetzung gefunden wurden; da dabei Medien im weitesten Sinne eine erhebliche Rolle spielen, lag es nahe, als Gegenstand des Projekts eine Bürgerinitiative zu wählen. Da Bürgerinitiativen zudem eine Art praktischer Gesellschaftsanalyse betreiben, bestand die Aussicht, daß sich die Bürgerinitiative besonders fruchtbar mit der erarbeiteten inhaltlichen Zielprojektion politischer Bildung verbinden ließ.

Nun sind in aller Regel Schüler der Sekundarstufe I an Bürgerinitiativen noch nicht beteiligt, auch deshalb, weil sich der Großteil aller

Bürgerinitiativen auf öffentliche Planungen bezieht. Aus diesem Grunde wurde das ursprünglich vorgesehene Projekt "Gebietsreform" verworfen.

Die Wahl fiel schließlich auf die Lehrlingsinitiativen, weil es hier möglichst schien, die von Lehrlingsinitiativen aufgegriffenen Probleme den Abschlußklassen der Sekundarstufe I nicht nur in ihrer allgemeinen gesellschaftlichen Bedeutung für die Schüler selbst, unmittelbar vor der Berufswahl stehend, zu vermitteln.

Für das über Lehrlingsinitiativen geplante medienverbundene Kontextmodell ist es zudem möglich, ein breites Spektrum von Medien einzusetzen und Schüler selbst mit Medien kreativ arbeiten zu lassen, wie auch die notwendigen curricularen Elemente auf der Basis der inhaltlichen Zielprojektion politischer Bildung besonders einsichtig und beispielhaft zu entwickeln.

Die mögliche Streitfrage, ob Lehrlingsinitiativen Bürgerinitiativen sind, wurde pragmatisch dahingehend beantwortet, daß auch in Lehrlingsinitiativen Betroffene gemeinsam gegen einen Zustand aktiv werden, den sie als Übel empfinden, zumal sich die Artikulations- und Aktionsformen von Lehrlingsinitiativen und Bürgerinitiativen gleichen oder ähnlich sind.

Die spezielle Problemstellung des Projekts war, danach zu fragen, mit welchen Medien Lehrlingsinitiativen sowohl ihre Aktionsgruppen stabilisiert und vergrößert als auch für ihre Ziele in der Öffentlichkeit geworben haben und welche politischen Zielvorstellungen sich damit verbinden.

Als zentrale Hypothese kann formuliert werden:

Lehrlingsinitiativen sprechen die jeweils Betroffenen, die Öffentlichkeit und politische Entscheidungsträger - wesentlich mit Hilfe von Medien - an.

Diese zentrale Hypothese soll in dem Unterrichtsprojekt den Schülern nicht nur als Einsicht vermittelt werden. Schüler sollen selbst fähig werden, Medien als aktive Gestaltungselemente in der Politik einzusetzen und zugleich die damit verbundenen politischen Ziele zu hinterfragen.

1.4 Zur Entwicklung des Unterrichtsprojekts

Um das medienverbundene Kontextmodell zu entwickeln, mußte zunächst eine Voruntersuchung vorgenommen werden, die die Frage beantworten sollte, mit welchen Medien sich Lehrlingsinitiativen in der Öffentlichkeit artikulierten, welche Artikulationschancen bestanden und welche politischen Zielvorstellungen dabei eine Rolle spielten. Zusätzlich wurde das Öffentlichkeitsprofil von Lehrlingsinitiativen berücksichtigt, wie es sich aus der Auswertung von Materialien, die die Lehrlingsinitiativen selbst hergestellt haben, ergibt.

Auf der Basis des Untersuchungsmaterials wurde dann ein medienverbundenes Kontextmodell für den Politikunterricht in der Hauptschule entwickelt, das die genannten Ziele verwirklichen sollte, zusätzlich aber berufsvorbereitenden Charakter insofern haben sollte, als es Schüler befähigte, sich kritisch mit ihrer zukünftigen Rolle als Auszubildende auseinanderzusetzen. Dies geschah durch eine realistische Darstellung der heutigen Lage der Auszubildenden. Im Sinne der inhaltlichen Zielprojektion politischer Bildung sollten Schüler durch die Unterrichtssequenz fähig werden, ihre Interessen zu artikulieren und solidarische Verhaltensweisen zur Durchsetzung von Rechten und größerer Selbst- und Mitbestimmung einzuüben.

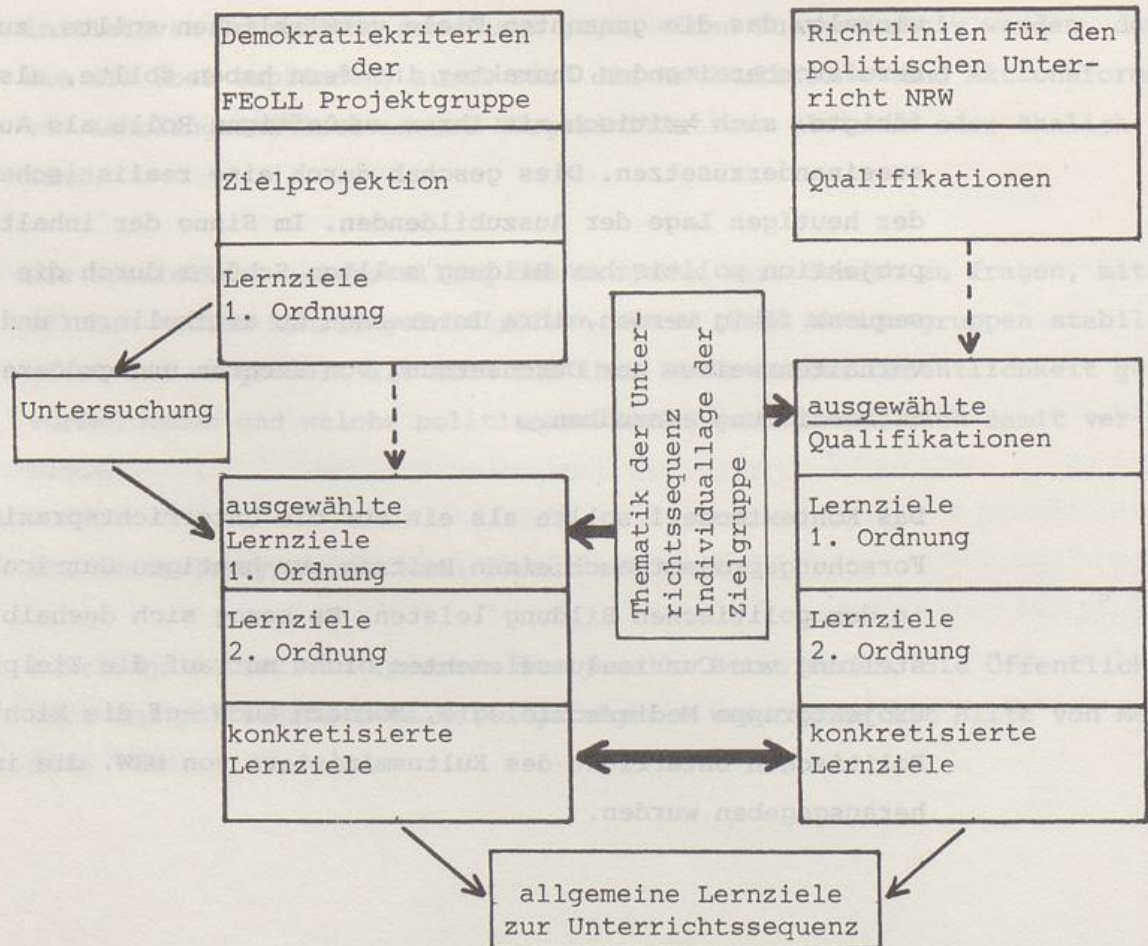
Das Kontextmodell sollte als ein auf die Unterrichtspraxis bezogenes Forschungsprojekt auch einen Beitrag zur heutigen Curriculumsdiskussion in der politischen Bildung leisten. Es bezog sich deshalb in der Erstellung von Curriculumselementen nicht nur auf die Zielprojektion der Projektgruppe Mediensoziologie, sondern auch auf die Richtlinien für den Politischen Unterricht des Kultusministers von NRW, die im April 1973 herausgegeben wurden.

allgemeine Lernziele
zur Unterrichtssequenz

Es wurde bewußt der Versuch gemacht, mit diesen beiden unterschiedlichen Curriculumentwürfen zu arbeiten, um so zu einem wertenden Vergleich zu kommen und einen vergleichenden Beitrag zur Curriculumentwicklung leisten zu können. Die inhaltliche Zielprojektion wurde dabei im Hinblick auf das Unterrichtsprojekt medial umgesetzt.

Da bei der Basisuntersuchung über die mediale Artikulation von Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen von der These ausgegangen wurde, daß sich in der inhaltlichen Zielprojektion gesellschaftliche Wirklichkeit spiegelt, wurden auf der Basis der inhaltlichen Zielprojektion Hypothesen entwickelt, die das empirische Material strukturierten. Die verifizierten Hypothesen dienten zugleich als Basis der zu entwickelnden Lernziele, neben die dann die entsprechenden Qualifikationen und Lernziele der Richtlinien für den Politischen Unterricht des Kultusministers in NRW gestellt wurden.

Die nachfolgende Graphik macht das Verfahren deutlich:



Es wurden vier allgemeine Lernziele definiert:

Die Schüler sollen

- die Probleme der Berufsausbildung als gesellschaftliches Konfliktfeld erfahren,
- emanzipatorische Lösungsmöglichkeiten erarbeiten,
- die Lösungsmöglichkeiten anwenden können,
- sie auf andere gesellschaftliche Konfliktfelder übertragen können.

1.5 Probleme und Ergebnisse der Curriculumarbeit im Unterrichtsprojekt

Die Probleme und Ergebnisse der Curriculumarbeit werden hier in sieben Punkten zusammengefaßt:

1. Auch der Versuch, eine inhaltliche Zielprojektion politische Bildung im "Mittelfeld möglicher Kompromisse und dialektische Spannungen" anzusiedeln, schließt den Streit über die so gefundenen Zielwerte nicht aus.
2. Nur wenn die gesellschaftlichen Prämissen der Zielprojektion insgesamt verdeutlicht werden, können die Einzelschritte der Zielprojektion angemessen begründet und verteidigt werden.
3. Es ist notwendig, eine allgemeine Strategie der Lernzielbestimmung auf der Basis der Zielprojektion zu entwickeln, um Anwender fähig zu machen, mit der Zielprojektion Unterrichts- und Informationsprozesse zu planen. Als Weg dazu bietet sich die Planung konkreter Projekte an.
4. Der komplizierte Weg der Qualifikationsbestimmung in den "Richtlinien für den politischen Unterricht" des Kultusministers in NRW ist bei durchschnittlichem Bildungsstand der heutigen Lehrerschaft für den Lehrer nur schwer nachvollziehbar.
5. Auch bei den "Richtlinien für den politischen Unterricht" liegt eine einsichtige Strategie der Lernzielermittlung nicht vor.

6. In den "Richtlinien" fehlen die unter dem Hauptstichwort "gesellschaftlicher Nutzen" zusammengefaßten Ziele nahezu völlig. Von daher sind die Richtlinien stark individualistisch.

7. Für einen einsichtigen Prozeß der Verbindung von Lernzielen, Inhalten und Medien fehlen in der pädagogischen Forschung die Kriterien.

1.6 Probleme und Ergebnisse der Medienarbeit im Unterrichtsprojekt

Probleme und Ergebnisse der Medienarbeit werden in sechs Punkten zusammengefaßt:

1. Medien haben im heutigen Unterricht ein quantitativ größeres Gewicht als früher.

2. Die quantitative Gewichtung hat zu einer qualitativen Veränderung geführt: Medien haben sich verselbständigt.

3. Die moderne Unterrichtstechnologie versteht die Medien lediglich unter formellen Gesichtspunkten; sie argumentiert medienimmanent.

4. Die nur medienimmanente Betrachtung führt dazu, daß andere Strukturelemente von Unterrichts- und Informationsprozessen (pädagogisch-soziologisch-kulturell, gruppenspezifisch, didaktisch) vernachlässigt werden.

5. Ein auf Unterrichts- und Informationsziele hin gewichteter Medieneinsatz setzt voraus, daß Medien nicht nur unter formalen, sondern auch unter inhaltlichen Kriterien beurteilt werden.

6. Bei einem medienverbundenen curricularen Kontextmodell werden die Medien durch die vorgegebenen Lernziele ausgewählt und strukturiert.

Die in der Basisuntersuchung über die mediale Artikulation der Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen benutzten Medien und Materialien dien-

ten in einem weiteren Schritt nur als Medienthesaurus für das medienverbundene Kontextmodell; darin wurden Medien mit den definierten Lernzielen verbunden und sowohl schriftliche Materialien als auch visuelle und audiovisuelle Medien berücksichtigt.

Das Schülerarbeitsheft liegt als FEoLL-Veröffentlichung vor, um den Schülern die Möglichkeit zu geben, auch unmittelbar mit der Vielzahl der Medien und Materialien zu arbeiten.

1.7 Das Lehrerarbeitsheft

Die Entwicklung des Lehrerarbeitsheftes nahm (auf der Basis eines gruppeninternen Vorentwurfs) die Arbeitskapazität des Jahres 1973 wesentlich in Anspruch.

Folgende Ziele sollten erreicht werden:

- a) Den Lehrern sollten Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen und als Gegenstand politischen Lernens in der Schule einsichtig werden.
- b) Der Prozeß der Lernzielableitung sollte für die Lehrer so dargestellt werden, daß der Prozeß für die Lehrer nachzuvollziehen war.
- c) Der Einsatz der Medien in der Unterrichtssequenz soll begründet sowie didaktisch und methodisch einsichtig gemacht werden.
- d) Die Einheit sollte so strukturiert werden, daß der Lehrer die vorgelegte Struktur seinem Unterricht direkt zugrunde legen konnte. Das Lehrerarbeitsheft wurde auf der Basis dieser Ziele in folgenden Punkten verbessert:
 - Der einleitende Teil erklärt dem Lehrer die heutige Arbeits- und Ausbildungssituation von Lehrlingen,
 - über Auswahl und Einsatz von Medien wurde ein ausführliches neues Kapitel eingefügt, bei dem ein Schwerpunkt des Untersuchungsinteresses lag,
 - die Struktur der Unterrichtssequenz wurde so verbessert, daß dem Lehrer die Arbeit im Unterricht möglichst erleichtert wird.

Während dieser Phase lief gleichzeitig in einer Klasse ein erster Unterrichtsversuch, dessen Ergebnisse in die Verbesserung der Unterrichtssequenz einbezogen wurde.

1.8 Zur Evaluierung der Unterrichtssequenz

Leider litt die Evaluierung der Unterrichtssequenz an personellen Engpässen innerhalb der Projektgruppe vor allem aber unter der mangelnden Bereitschaft angesprochener Lehrer, die Unterrichtssequenz zu erproben. Auch als die personellen Engpässe im FEoLL im September beseitigt werden konnten und es im neuen Schuljahr möglich war, vier Lehrer zu gewinnen, die ihre grundsätzliche Bereitschaft erklärten, die Unterrichtssequenz einzusetzen, verlief die Evaluierung nicht in der gewünschten zeitlichen Dimension. Hinderlich waren dabei freilich auch (von den Lehrern nicht zu vertretende) Umstände wie die im Herbst 1974 anstehenden Betriebspraktika der 9. Klassen, die andererseits jedoch auch einen Motivationsfaktor für den Schüler darstellen können. Doch die Bereitschaft der Lehrer, zielstrebig und energisch die Unterrichtssequenz in ihre Planungen einzubauen, ließ zu wünschen übrig, so daß Ende November 1974 die Schulversuche gerade angelaufen sind. Die Ergebnisse dieser Unterrichtsversuche werden also erst in den ersten Monaten des Jahres 1975 vorliegen. Dann wird eine erneute Umarbeitung und Verbesserung der Unterrichtssequenz möglich sein.

Zur wissenschaftlichen Begleitung der Unterrichtsversuche wurde für die Lehrer ein spezieller Fragebogen entwickelt, der ohne große zeitliche Belastung Lehrern ermöglichen soll, wesentliche Ergebnisse der Unterrichtsstunde kurz zu protokollieren. Die bearbeiteten Fragebogen sollen Auskunft geben über die psychosoziale Vorstruktur der Lernenden, die institutionellen Bedingungen, die Lernsituation, den Lerninhalt, die Lernform, insbesondere den Medieneinsatz.

Zusätzlich wurden für die Lehrer eine Reihe von Demonstrationsfolien entwickelt, die die institutionellen Regelungen der Berufsausbildung und Konfliktschemata illustrieren sollen. Außerdem wurden für die in der Un-

terrichtssequenz vorgesehenen Fragebogenaktionen Fragebogen entwickelt.

Bisher ist die Curriculumentwicklung von der Medienfrage meist abgekoppelt worden. Es kommt aber zukünftig gerade darauf an, die Curriculumentwicklung mit der Medienanwendung zu verbinden. Eine der wesentlichen Ursachen, weshalb die Unterrichtstechnologie die mit ihr verknüpften Erwartungen nicht erfüllt hat, scheint in ihrer mangelnden Verbindung mit der Curriculumentwicklung zu liegen. Das medienverbundene Kontextmodell Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen möchte aus dieser Sicht einen praktischen Beitrag der Verbindung von Curriculumentwicklung und Mediendiskussion liefern und Lehrer fähig machen, auch von sich aus medienverbundene Kontextmodelle im Unterricht einzusetzen und selbst zu entwickeln.

2. Bürgerinitiativen und Medien

2.1 Zur Begründung des Projekts

Es lag nahe, die bei der Untersuchung von Lehrlingsinitiativen als Bürgerinitiativen gemachten Erfahrungen zur Basis eines Anschlußprojekts zu machen und die Frage von Medien und Bürgerinitiativen in einem weiteren Spektrum zu untersuchen. Die zentrale Hypothese der Untersuchung lautet:

Bürgerinitiativen geben die Chance, mit Hilfe von Medien selbst aktiv zu kommunizieren, Mitteilungen zu formulieren und den Betroffenen die Möglichkeit zu vermitteln, sich für politische Ziele selber zu engagieren.

Gerade mit Hilfe von Medien haben die Bürgerinitiativen gegen die politische Apathie neue Artikulationsmuster gesetzt, wobei sich allerdings die gesellschaftliche Relevanz nicht in den Medien ausweist, sondern in den mit ihnen vermittelten Inhalten. Deshalb kann das Projekt Bürgerinitiativen und Medien auch nicht bei einer sachlichen Beschreibung des Medieneinsatzes bleiben, sondern muß die gesellschaftlichen Zielfragen mit einbeziehen.

Die Untersuchung der Lehrlingsinitiativen und eine entsprechenden Literaturauswertung erlaubten die Erstellung eines Basispapiers, das das Problem von Medien und Bürgerinitiativen erörtert und zugleich den politischen Stellenwert von Bürgerinitiativen verdeutlicht.

2.2 Zur Entwicklung des Hypothesenkatalogs

Da die Untersuchung über die mediale Artikulation von Lehrlingsinitiativen den Versuch gemacht hatte, politische Zielvorstellungen mit der Medienfrage zu verbinden, gab diese Untersuchung die Möglichkeit, Hypothesen zu formulieren, die die Grundlage für die konkrete Untersuchung verschiedenartiger Bürgerinitiativen sein sollen. Der Hypothesenkatalog liegt als Arbeitspapier vor.

Die wichtigsten Hypothesen der Untersuchung sollen hier thesenartig vorgetragen werden:

1. Bürgerinitiativen haben die Absicht, Betroffene und Öffentlichkeit zu informieren und damit einen Prozeß der Bewußtseinsveränderung einzuleiten.
2. Bürgerinitiativen setzen Medien ein, um die Apathie der Betroffenen zu überwinden und um die Verursacher von Mißständen öffentlich zu kontrollieren.
Bürgerinitiativen wollen mit dem Einsatz von Medien öffentlichen Druck auf die politischen Entscheidungsträger ausüben.
3. Die Wirkung der Medien wird durch Artikulationsprobleme und soziale Sperrern (mangelnde Kontaktfähigkeit; geringes Durchhaltevermögen usw.) bei den Betroffenen eingeschränkt.
Die Wirkung der Medien wird bei Betroffenen und Öffentlichkeit durch psychische Sperrern (Angst vor Veränderungen) eingeschränkt.
4. In der Öffentlichkeitsarbeit von Bürgerinitiativen findet sich eine Spannung von konkretem Mißstand (als Anlaß) und politischer Forderung (als weitgestecktem Ziel).

5. Medien werden von Bürgerinitiativen dann am wirksamsten eingesetzt wenn in ihnen Mißstände konkret beim Namen genannt werden.
6. Der Einsatz von Medien führt zu Reaktionen der Betroffenen, der Öffentlichkeit, der Verursacher von Schäden und der politischen Entscheidungsträger. Für die Initiativegruppe bedeutet das einen Zuwachs an politischer Erfahrung und Einsicht.
7. Der Einsatz von Medien in der Öffentlichkeit ist für eine Bürgerinitiative ein wichtiges Erfolgserlebnis und gibt den Mut zu weitergehenden Aktionen.
8. Eine Bürgerinitiative beginnt immer mit gruppeneigenen Medien und findet erst über diese und nach einiger Zeit den Zugang zu den Massenmedien.
9. Gruppeneigene Medien sind dann wirkungsvoller als Massenmedien, wenn die Basis der von einer Bürgerinitiative Betroffenen verbreitert und wenn in der selbst nicht betroffenen Öffentlichkeit ein Problembewußtsein entwickelt werden kann.
10. Massenmedien sind wirkungsvoller, wenn kurzfristig Mißstände abgestellt werden sollen und wenn politischer Druck auf die Entscheidungsträger ausgeübt werden soll.
11. Lokale Medien bringen mehr Berichte über konkrete Aktionen von Bürgerinitiativen, überregionale Massenmedien bringen mehr grundsätzliche theoretische Erörterungen zum Problem.
12. Visuelle Medien dienen im Unterschied zu sprachlich argumentierenden Medien vor allem der Emotionalisierung der Betroffenen und stehen deshalb am Beginn einer Bürgerinitiative im Vordergrund der Öffentlichkeitsarbeit.

Mit Hilfe dieser Hypothesen sollen verschiedenartige Bürgerinitiativen untersucht werden. Als Ergebnis wird ein Beitrag angestrebt zu einer Theorie der gesellschaftlichen Praxis der Massenkommunikation im Bereich der Bürgerinitiativen. Weiterhin sollen Bürgerinitiativen durch die veröffentlichten Ergebnisse praktische Hinweise für ihre Arbeit gegeben werden, die nicht nur bei technischen Medienanweisungen stehen bleiben, sondern zugleich die gesellschaftspolitisch relevanten Fragen mit der Medienfrage verbinden.

Einsatzort:

- a) Lehrlingsinitiativen bei 6 Hauptschulen (8. und 9. Klasse)
(Paderborn, Essen, Bonn)
- b) Medien und Bürgerinitiativen
 - Stiftung 'Die Mitarbeit'; Bürgerinitiativen in Westfalen
 - Landeszentrale für politische Bildung, Düsseldorf

genügend ist, nicht nur auf sich selbst zu beziehen, sondern auch auf andere zu beziehen. Diese Unvermeidlichkeit stellt natürlich den Ist-Zustand dar, von dem unsere Überlegungen auszugehen haben und von dem wir wissen, daß es sich durch Überlegungen nicht verändern läßt. Was wir im folgenden versuchen können, ist die Analyse eben dieses Zustandes, die uns möglichst weit zu Hinweisen über die Bedingungen der Möglichkeit einer existenzorientierten politischen Bildung verhilft und die bestmögliche Unterweisung der je wirksamen Sozialformen und Welterkenntnis zur Voraussetzung und exemplarischen Konkrektierung unserer Aussagen liefern kann.

1.2.1.1. Die Möglichkeit der politischen Bildung ist im folgenden Kapitel in drei Abschnitten zu behandeln: (A) die Möglichkeit der politischen Bildung, (B) die Möglichkeit der politischen Bildung, (C) die Möglichkeit der politischen Bildung, (D) die Möglichkeit der politischen Bildung. In Kap. I soll es um die Möglichkeit der politischen Bildung gehen, in Kap. II um die Möglichkeit der politischen Bildung, in Kap. III um die Möglichkeit der politischen Bildung. Die Möglichkeit der politischen Bildung ist im folgenden Kapitel zu behandeln: (A) die Möglichkeit der politischen Bildung, (B) die Möglichkeit der politischen Bildung, (C) die Möglichkeit der politischen Bildung, (D) die Möglichkeit der politischen Bildung.

Bei der historischen Analyse geht es darum, die historische Analyse der politischen Bildung zu verstehen. Die historische Analyse der politischen Bildung ist im folgenden Kapitel zu behandeln: (A) die historische Analyse der politischen Bildung, (B) die historische Analyse der politischen Bildung, (C) die historische Analyse der politischen Bildung, (D) die historische Analyse der politischen Bildung.

1.2.1.2. Die historische Analyse der politischen Bildung ist im folgenden Kapitel zu behandeln: (A) die historische Analyse der politischen Bildung, (B) die historische Analyse der politischen Bildung, (C) die historische Analyse der politischen Bildung, (D) die historische Analyse der politischen Bildung.

gemildert, gelöst oder gar aufgehoben werden. Diese Unvereinbarkeit stellt nämlich den Ist-Zustand dar, von dem unsere Überlegungen auszugehen haben und von dem wir wissen, daß er sich durch Überlegungen nicht verändern läßt. Was wir im folgenden versuchen können, ist die Analyse eben dieses Zustandes, die uns möglicherweise zu Hinweisen über die Bedingungen der Möglichkeit einer erfahrungszentrierten politischen Bildung verhilft und die bestenfalls - unter Einbeziehung der je wirksamen Schwierigkeiten und Widerstände - zur versuchsweisen und exemplarischen Konkretisierung unseres Ansatzes führen kann.

1.2 Alltagserfahrung und Schulerfahrung

Inhaltliche Voraussetzungen zur Definition des Erfahrungsbegriffes in der politischen Bildung

In Kap. I soll ausgehend von einer psychologischen und soziologischen Einschätzung der außerschulischen (A) und schulischen (B) Erfahrungsmöglichkeiten der Schüler eine Definition des Erfahrungsbegriffes (D) entwickelt werden, die als theoretischer Hintergrund für die in den beiden nächsten Kapiteln zu erörternden didaktischen Grundsätze (II) und methodischen Verfahren (III) anzusehen ist.

Bei der theoretischen wie bei der didaktisch-methodischen Analyse gehen wir davon aus, daß nicht nur die subjektive Qualität der Erfahrungsweise deren historisch bedingte Veränderungen und pädagogische Beeinflussungsmöglichkeiten betrachtet werden müssen (so etwa v. Hentig), sondern daß die politische Bildung wie objektive Qualität in Frage kommender Erfahrungsinhalte, sowie deren Ursachen und pädagogisch-politische Reflexion gleichrangig wichtig zum Gegenstand ihrer Untersuchung machen muß.

1.2.1 Tendenzen der Schülererfahrung im nichtschulischen Bereich

- Konkrete Identifikations- und aktive Partizipationsmöglichkeit mit den Eltern / Erwachsenen und ihren Erfahrungen speziell im beruflichen und gesellschaftlichen Leben nehmen ab. Ghettocharakter der familiären und häuslichen Erfahrungen. Für die Kinder wirksam und spürbar wird lediglich die psychische Außenseite z.B. der

beruflichen Schicksals der Eltern ohne daß dessen Struktur und seine Auswirkungen auf generelles Erziehungsverhalten und jeweilige Stimmung durchschaubar wird. Steigendes Erfahrungsdefizit in der Familie.

- Gruppenerfahrungen stellen sich dann von selbst her, wenn eine interessante, anregungsreiche und zu Abenteuern auffordernde Spielumgebung den Jugendlichen hierfür Möglichkeiten bietet. In dem Maße, in dem insbesondere die städtische Umwelt Jugendlichen diese Möglichkeiten nimmt, verändert sich zwangsläufig Inhalt und psychische Struktur der Peergrouperfahrungen. Die Einschränkung konkreter Aktionsbasen muß zu einer "psychischen Überlastung" des emotionalen Haushaltes von Jugendlichengruppen führen; überwiegend psychisches, tendentiell destruktives Ausagieren nicht libidinös gebundener Aggressivität. Kenntnisse von sozial-emotionalen Gruppenprozessen und deren Bestimmungsfaktoren (historische, soziale, psychische) von zunehmender Bedeutung (kommunikative Kompetenz).

- Die Abnahme unmittelbarer Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche geht einher mit der Zunahme der durch Medien vermittelten, indirekten bzw. voraortierten Erfahrung, deren Verfügbarkeit u. a. vom Einkommen der Eltern, bzw. von dem zur Verfügung stehenden Taschengeld abhängig ist. Schichtspezifisch unterschiedliche Ersatzerfahrungen. Kenntnis der Strukturen und der Art der Beeinflussung durch diese Erfahrung ist für die Betroffenen besonders wichtig, da von breiterer politischer Relevanz.

1.2.2 Tendenzen bei der Veränderung schulischer Erfahrungen

- Historisch können wir die langsame aber stetige Erhöhung des zeitlichen Anteiles der schulischen Erziehung im Lebensablauf eines Menschen konstatieren. Weitere Verlängerungen der "Schulzeiten" sind zu erwarten und müssen vor allem auch in Industrieländern angestrebt werden, da bei langfristig offensichtlich

lebensnotwendigen Abkehr von wachstumsorientierten Wirtschaften Massenarbeitslosigkeit u. a. dadurch entgegengewirkt werden muß, daß drastisch verlängerte und nicht mehr ausschließlich berufsmotivierte Ausbildungsgänge für eine größere Mehrheit der Bevölkerung eröffnet werden. Schulzeitverlängerung ist zwar gegenwärtig in erster Linie von direktem Qualifikationsanforderungen seitens der wirtschaftlichen Abnehmer von Schulabsolventen bestimmt, muß aber langfristig als eines der wichtigsten, wenn nicht als das wichtigste Mittel zur Absorption überflüssig werdender Arbeitskraft angesehen werden.

- Mit der Quantität hat sich auch die Qualität schulischer Erziehungsprozesse verändert. Zunehmende Zentralisierung, Bürokratisierung, Spezialisierung, Taylorisierung und Kontrolle kennzeichnen in zwar regional sowie schultypen- und schulprübenspezifisch unterschiedlichem Maße die Entwicklung von der Zwerg- zur Gesamtschule. Diese qualitativen Veränderungen sind vorläufig fast ausschließlich an den wirtschaftlichen Qualifikationsinteressen (Janossy, Kern-Schumann, Baethge) sowie an gesellschaftlichen und politischen Loyalitätsanforderungen (Gottschalch, J. Beck, M. Hoffmann) orientiert. Die langfristige Betrachtungsweise, die davon ausgehen muß, daß Schule neben qualifikatorischen und integrativen (herrschaftssichernden) in zunehmendem Maße absorbierende Funktionen übernehmen wird, muß sich von der einseitigen Orientierung schulischer Veränderungen und der Art der durch sie vermittelten Erfahrungen an den strukturellen Merkmalen des wirtschaftlichen und beruflichen Lebens lösen und sich vielmehr im bewußten Gegenlauf ausgesprochen kompensatorischen Bildungszielen zuwenden.

1.2.3 Politische Bildung und Erfahrungsbegriff

Aus dem Vorangegangenen wäre zunächst zu schließen, daß politische Bildung eine Änderung der in der Schule vermittelten Erfahrungen anstreben muß, also Spezialisierung, Taylorisierung, Fremdbestimmtheit und psychisch-kognitive Einseitigkeit von Lernprozessen ab-

bauen zugunsten von komplexen, selbstbestimmten, handlungsorientierten und kommunikationsfördernden Lernerfahrungen. Eine solche Veränderung der subjektiven Qualität des Erfahrungsmodus ist in mehrfacher Hinsicht ein äußerst wichtiger Schritt - der notwendig erste Schritt, der erfahrungszentriertes Lernen überhaupt ermöglichen kann. Der in ihm zunächst noch dominierende kompensatorische Aspekt kann jedoch für die politische Bildung nicht der allein ausschlaggebende Gesichtspunkt bei der Definition des Erfahrungsbegriffes sein. Sowenig wie sich die Zielsetzung der politischen Bildung in der Vermittlung und Analyse gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Zustände erschöpfen kann, ebensowenig kann sie sich mit der ersatzweisen oder auch parallelen Veränderung der ihm unmittelbar zugänglichen Einstellungen und Verhaltensweisen begnügen. Worauf es ihr ankommen muß, ist die Integration beider Bereiche: Verstehen also, warum man diese und keine anderen Erfahrungen hat und aus diesem Wissen heraus bewußt und gemeinsam Erfahrungsalternativen konzipieren. (Historisch gesellschaftliche Ursachen, schichtspezifische Unterschiede, Zusammenhang zwischen gesellschaftlichen Strukturen und privaten Erfahrungen etc.)

Der Erfahrungsbegriff, auf den sich die politische Bildung beruft, kann sich also niemals nur auf die "Schule als Erfahrungsraum" (v. Hentig) beziehen, ebensowenig kann er sich beschränken auf das jeweils als Erfahrung "gegenwärtige" oder auf die im tatsächlichen Erlebensbereich der Individuen Schüler gemachten Erfahrungen. Neben der Gegenwart muß der Erfahrungsbegriff die Dimension der Vergangenheit und die der Zukunft in Analyse und didaktische Konzeption aufnehmen; - neben den Erfahrungen der Schüler, diejenigen der Eltern und die der jeweiligen beruflich-politischen Perspektive, - neben der individuellen die kollektive Erfahrung der jeweiligen sozialen Klasse sowie die Chancen und Bedingungen kollektiven politischen Handelns.

Diese drei Dimensionen, die zeitliche, die biographische und die

klassenspezifische müssen gleichermaßen beteiligt sein, wenn in der politischen Bildung "Erfahrungen" thematisiert und bearbeitet werden. In Ihrem gemeinsamen Schnittpunkt ereignet sich die je aktuelle Erfahrung, zu deren Verstehen das Verständnis ihrer Hintergründe und Perspektiven unerlässlich ist.

Die oben angesprochene Veränderung der Unterrichtssituation, der Erfahrungen, die die Schüler im Unterricht selbst machen, muß daher in einer Weise und mit dem Ziel konzipiert sein, gemeinhin tabuierte Erfahrungsbereiche der Thematisierung und Bearbeitung im angedeuteten Sinne zugänglich zu machen.

Erfahrung als zentrale Kategorie der politischen Bildung muß sich daher auf folgenden Intentionenrahmen beziehen:

1. Veränderung der Erfahrung im Unterricht mit dem Ziel
2. der Thematisierung auch außerschulischer Erfahrungen sowie
3. der Reflexion im Hinblick auf (unterschiedlich erlebte und verarbeitete) zugrunde liegende allgemein gesellschaftliche Ursachen, deren Analyse und Reflexion dienen als Basis für
4. bewußt konzipierte gemeinsame Erfahrungen, die Ansätze kollektiven politischen Handelns beinhalten müssen.

1.3 Lernziele, pädagogische Widerstände und methodische Grundsätze bei der Konkretisierung des Erfahrungsansatzes.

1.3.1 Lernziele (Über-Ich-Ebene): Wie Erfahrung im Unterricht vorkommen sollte (Stichpunkte)

- Voreinstellungen der Schüler gelten als Ausgangspunkt für den Unterricht. Ziel: Ursachen für diese Voreinstellungen zu reflektieren.
- Erfahrungen müssen den Charakter des Selbstverständlichen verlieren.
- Kritische Rationalität allein ist keine Kommunikationsbasis, die z. B. Solidarität herstellen könnte.

- Widerspruch zwischen Form und Inhalt des Lernens bei "emanzipatorischen" Unterricht verringern.
- Grenzen kognitiver Emanzipation erkennen
- plus, natürlich, die üblichen emanzipatorischen Verhaltenslernziele

1.3.2 Pädagogische Widerstände

- Widerstände sind zu erwarten und zu reflektieren seitens der Schüler, der Eltern, der Schule als Institution und seitens der Lehrer (selbst und Kollegium)
 - Anknüpfen an die eigenen Erfahrungen der Schüler erschwert, da diese von den Schülern selbst verdrängt, beschönigt, tabuiert, verleugnet wird aus verschiedensten Gründen: Aufstiegsbewußtsein, Gefährdung des Selbstwertgefühles, Angst vor Verlust der sozialen Sicherheit (im Elternhaus z. B.)
 - Die Deutung und Wiedergabe eigener Erfahrungen ist nie eindeutig oder gleichbleibend, sondern jeweils abhängig von der Situation, in der sie geäußert wird. Große Skepsis ist angebracht gegenüber dem, was Schüler als Erfahrungsgehalt äußern, da es Teil einer unbekanntem - auch dem Schüler unbekanntem - individuellen Psychostrategie sein kann.
 - Aufarbeitung der Erfahrung z. B. als radikale Schulkritik kann tendentiell zur Resignation der SS oder zu einem ganz und gar unbeabsichtigten Resultat führen: Auf alle Fälle sei es besser, den Mund zu halten!
 - Aufarbeitung der eigenen Sozialisationserfahrungen kann zu schwerwiegenden Konflikten führen, Auswirkungen auf andere Sozialisationsfelder haben, die schwer voraussehbar und schwer aufzufangen sind.
 - Das Aufdecken der Ursachen und Konsequenzen unterschiedlicher Erfahrungen mit Schule und Elternhaus bei Schülern verschiedener sozialer Herkunft kann bestehende Konflikte, Rivalitäten, Cliquenbildungen und Streitigkeiten verschärfen.

- Parteinahme des Lehrers für die Belange und Interessen der Unterschichtkinder kann als Anbiederung bzw. Begünstigung von den Schülern abgewehrt werden: Die Schwierigkeit auch hierbei, Personalisierung zu vermeiden.
- Schizophrene Situation für die Schüler, die z. B. Schulkritik o Gesellschaftskritik äußern aber in einem Kontext, der ihre Äußerungen formal einem Zwang unterwirft, der wiederum den kritisierten Zwecken dient.
- Problem bei der Identifikation der Schüler mit dem Lehrer erwünscht und notwendig - bei Unterschichtkindern wird aber gleichzeitig möglicherweise problematische Perspektive aufgebaut, bzw. andere wichtige Identifikationsmuster abgebaut / überlagert.

1.3.3 Methodische Grundsätze

- Schwierigkeiten beim Umgang mit methodischen Vorschlägen und Erfahrungsberichten über emanzipative Prozesse in Schulklassen: Beschränkte Übertragbarkeit, da jeweils unter ganz spezifischen Bedingungen zustandegekommen. Dies ist wichtig zu betonen, da Gefahr besteht, daß solche und gerade positive Erfahrungen zu unerträglichem, nicht zu rechtfertigendem Leistungsdruck für andere Kollegen wird.
- Möglicher Abbau des bisherigen Weltbildes durch die Vermittlung kritisch-analytischer Kompetenz muß einhergehen mit dem gleichzeitigen und gleichstarken Aufbau neuer emotionaler Stabilisatoren:
 - individuelle Identifikationsmöglichkeiten
 - soziale Identifikationsmöglichkeiten (Gruppenloyalität, Klassengemeinschaft)
 - konzeptionelle, i.e. politische Alternativen
- Möglicher Verlust von Selbstwertgefühl muß u. a. durch handfesten Kompetenz- und Wissensvermittlung aufgefangen werden.

1.4 Methodische Verfahren bei der Entwicklung eines erfahrungszentrierten Unterrichtsprojektes zum Thema Schule

2. Aktionsforschung und Medieneinsatz

2.1 Vorüberlegungen

Im Rahmen des kurzen Berichtes sollen einige grundsätzliche Bemerkungen über den Stellenwert der Medien im Aktionsforschungsprozeß gemacht werden. Ausführlicher wird darauf im demnächst vorzulegenden Gesamtbericht eingegangen werden. Der thesenhafte Charakter ist zu erklären zum einen durch den Stellenwert, zugewiesen durch den Referenzrahmen.

Die Diskussion des Einsatzes und Verwendungszusammenhanges als auch die Wirkungsweise von Medien hat im Rahmen der mediendidaktischen Konzeptionen einen breiten Spielraum eingenommen. Unterstützt von lernpsychologischen Erklärungsmodellen entwickeln sich Konzeptionen "selbstunterrichtender Methoden" (Mager 1969).

Der Terminus selbstunterrichtender Methoden bezieht sich auf den Einsatz von Lehrmaschinen und Programmen, die durch ihren Aufbau Inhalte in Lernschritte zerlegen, die der Schüler selbst regulieren kann. Daß diese Selbstregulation eine Folge des verdeckten "Lohn-Strafe-Systems" ist, wird zumeist nicht gesehen.

Die enorme Expansion dieses Ansatzes korrespondiert mit der Zielsetzung, Lernzielkontrollen über den Einsatz empirischer Verfahren durchzuführen.

Aktionsforschung nimmt demgegenüber einen kritischen Standpunkt zum Faktum der Wissensakkumulation ein, das als unangesprochenes Interesse dem Effizienzansatz obiger Programme zugrunde liegt.

Aktionsforschung wendet sich nicht gegen Leistung im Kontext eines Lernengagements zur Selbstverwirklichung, im Rahmen dessen die Methoden der

Aktionsforschung als Strukturierungshilfe und Orientierungshilfe ja ihren Beitrag leisten wollen. Sie ist jedoch gegen ein Lernkonzept, welches durch Leistungs- und Prüfungsdruck den Reflexionsprozeß über gelernte Inhalte und deren Stellenwert im Kontext der Lebenswelt der Schüler, durch Erzeugung von Angstmechanismen (Konkurrenz-Isolierung-Außenlenkung) verhindert.

Aktionsforschung, welche ansetzt an den Sozialisationserfahrungen, initiiert einen Innovationsprozeß, in dem Vorhandenes, Konfliktgeladenes, Problemhaftes, Widersprüchliches, Scheinbares, Verdecktes im individuell und gesellschaftlichen Bereich kritisch überprüft und, wenn nötig, in Frage gestellt, überprüft und eliminiert wird. Um die Apathie und Passivität sowie die diffuse Angst im Zuge des Innovationsprozesses abzustellen, bedarf es der Initiativen kooperativer Gruppen (hier Lehrer, Schüler, Forschungsteam). Erst in der Wechselwirkung zwischen Inhalten und Form sowie in der Produkterstellung im Vollzuge prozeßhaften, reflektierten und entdeckenden Lernens vermag auf längeren Zeitraum schulische Praxis zu innovieren. (Zur Diskussion des entdeckenden Lernens vgl. unseren Beitrag im Gesamtbericht. Wir werden die Diskussion der lernpsychologischen Beiträge zum Komplex des entdeckenden Lernens dort ausführlicher behandeln.)

Aktionsforschung, welche die Transparenz curricularer Entwicklung auf der Ziel-, Verfahrens und Evaluationsebene in ein Konfliktregelungsverhalten der Schüler und Lehrer übersetzt, modifiziert den Einsatz und Verwendungszusammenhang von Medien und ihren Stellenwert im schulischen Lernprozeß im Vergleich zu gängigen mediendidaktischen Konzeptionen.

2.2 Aktionsforschung

- Grundsätzliches und Thesenhaftes -

Geht man davon aus, daß Aktionsforschung keine neutrale (Wertfreiheit postulierende) Wissenschaftskonzeption darstellt, sondern es als unmittelbares Interesse ansieht, gesellschaftliche Notlagen, Unrecht und Entfremdungs- und Verdinglichungsinteresse als Gegenstand ihrer wissen-

schafflichen Tätigkeit nicht nur zu reflektieren, sondern mit den Betroffenen alternative Handlungsstrategien entwirft und die Umsetzung initiiert, so betont sie ein (wissenschaftliches) Interesse, welches die Sinnfrage als Ausgangspunkt und Zielpunkt ihres Handlungskonzeptes nicht nur in den heuristischen Bereich verweist, sondern den Status quo der politisch-gesellschaftlichen Situation zum Ausgangspunkt ihrer Fragestellung macht. Aktionsforschung versucht z. B. im traditionellen Schulsystem ein Gegenkonzept zu den technokratischen Ansätzen in den Schulreformkonzepten. (Vgl. KLEHM, 1974/75).

(Inwieweit Aktionsforschungsansätze bereits in der Schulpraxis durchgeführt werden, kann in dieser kurzen Darstellung nicht explizit behandelt werden, vgl. dazu GERWIN, 1974)

Versuchen wir in Kürze die bedeutendsten Elemente des Aktionsforschungsansatzes zu betonen, so können wir feststellen, daß Aktionsforschung einen Ansatz zur Kritik der traditionellen Wissenschaftsauffassung darstellt. Thesenhaft ließe sich die Position charakterisieren:

1. Die Umgestaltung einer Gesellschaft hinsichtlich stärkerer Demokratisierung und Transparenz in allen gesellschaftlichen Bereichen bedarf der Unterstützung einer Sozialwissenschaft, die ihre gesellschaftliche Stellung und ihre Funktion mitreflektierend in ihre theoretischen Überlegungen einbezieht, und die ihr methodisches Instrumentarium und ihre Zielsetzung für die Betroffenen transparent macht.
2. In diesem Kontext ist es Aufgabe und Funktion von Wissenschaft, an den gesellschaftlichen Ebenen anzusetzen und mit gesellschaftlich deprivilegierten, deprivierten Gruppen alternative Handlungsmodelle nicht nur theoretisch zu erarbeiten, sondern auch praktisch zu realisieren.
3. Aktionsforschung nimmt ihren Ausgang von sozialen Mißständen, Konflikten, versucht unstrukturiertes Aufbegehren und Auflehnung gegen

Unrecht sowie irrationale Macht- und Herrschaftsverhältnisse in Frage zu stellen und mit den Betroffenen über die gemeinsame Analyse hinaus alternative Handlungsstrategien zu erarbeiten.

4. Action-research verstanden als Wechselwirkung zwischen Action und Forschung, ihrem Anspruch nach eine alternative Forschungsstrategie, die den Wissenschaftstransfer aufgrund ihres spezifischen Paradigmas lösen will und nicht nur handlungstheoretische, kommunikationstheoretische Überlegungen, sondern den jeweilig geschichtlichen Hintergrund der Sozialisationsbedingungen und Voraussetzungen der Betroffenen in die praktische Durchführung miteinbezieht.

5. Transparenz des Wissenschaftsprozesses meint, es müssen wirksame Einflußmöglichkeiten und Durchsetzungschancen der Betroffenen im Wissenschaftsprozeß organisiert werden auf den Ebenen der

- a) Zielansprache
- b) Problemlösungshypothesen
- c) Selektion der Problemlösungsmittel
- d) Anwendung der Problemlösungsstrategien
- e) Kontrolle (Evaluation des gesamten Prozesses)
- f) Ergebnisse und deren Veröffentlichung.

6. Evaluation im Kontext der Aktionsforschung bedeutet nicht Messen der Leistungseffizienz bezogen auf Wissensakkumulation, sondern wird definiert als Entscheidungshilfe. Evaluation als prozeßhafte Entscheidungshilfe verweist auf ein offenes Lernmodell in der entscheidungstheoretischen Diskussion.

7. Der Stellenwert der Methoden der empirischen Sozialforschung, ihr medialer Charakter im Kontext der bisher genannten Thesen kann definiert werden als Teil einer Kommunikationsstrategie oder auch Interaktionsstrategie in der Funktion eines multimedialen Vermittlers.

8. Die Diskussion des Medieneinsatzes, ihren Stellenwert im Lernprozeß, wird definiert durch den theoretischen und methodischen Anspruch der Aktionsforschung.

2.3 Traditionelle Modelle des Medieneinsatzes

In dieser Auseinandersetzung versuchen wir die Grundstrukturen des traditionellen Medienverständnisses und den Verwendungszusammenhang medialer Konzepte herauszustellen, um die Frage nach der Bedeutung und dem Stellenwert der Medien in Aktionsforschungsprojekten zu klären.

Die in der Darstellung von FLECHSIG (1972) aufgeführten Entwicklungskonzeptionen in der Medien-Diskussion lassen sich charakterisieren als Handlungskorrelate zu instrumentell-technischen und system-theoretischen Erörterungen.

Das Flechsig-Modell nun muß ergänzt werden durch die in der neueren Diskussion eingeführten kommunikationstheoretischen, mediendidaktischen Konzeptionen. Mit der Orientierung vorwiegend an systemtheoretischen Modellen aber ist auch die Übernahme der diesen Ansätzen impliziten Mängel in der theoretischen und praktischen Reichweite vorprogrammiert. In diesen Konzeptionen wird die Frage nach Innovationen auf die Effizienzsteigerung von Lernleistung im kognitiven Bereich reduziert.

Die vorgängig angesprochenen Modelle prägen das Bild einer Unterrichtstechnologie, in der sich eine "typisch ingenieurmäßig apolitische Mentalität etabliert, die mit einer ausschließlich auf den technologischen Fortschritt bezogenen Fortschrittsgläubigkeit verbunden ist". (RADE-MACKER, 1974, S. 19).

Die traditionelle Mediendidaktik ist gekennzeichnet durch die Negation ihrer eigenen theoretischen Grundannahmen. Die Väter ihrer theoretischen Legitimationsbasis nicht explizierend, transferiert und signalisiert die gesamte Diskussion "Wertneutralität", und in diesem Gefüge die Trennung zwischen Methode, Medium und Inhalt.

Traditionelle Medienansätze sind gekennzeichnet durch Kommunikationsverweigerung. Sie reduzieren das Kommunikationsfeld auf ein Sender-Empfänger-Problem (vgl. KOLB 1973, erörtert im Gesamtbericht).

Festzustellen ist unserer Meinung nach, daß

1. Die Inkompetenz der Betroffenen als Voraussetzung in traditionelle Medienkonzepte eingeht, Inkompetenz sowohl auf der Inhaltsebene als auch der Handlungsebene.
2. Die mediendidaktischen Konzeptionen sind paradigmatisch auf Rezeptivität angelegt, wobei diese Modelle lerntheoretische Überlegungen behavioristischer Provenienz als Orientierungshilfe die Konstruktion von Medien und deren Verwendungszusammenhang adaptieren.
3. Es ist auffallend, daß selbst in sogenannten emanzipatorischen Konzeptionen die Ziele und der Stellenwert der Medien im Unterricht vom Lehrer bestimmt werden.
4. Es gilt das Erkenntnisinteresse der traditionellen Medienansätze und der ihnen zugrunde liegenden Forschungskonzeptionen zu erhellen. Diesem liegt zumeist Orientierung an empirisch-analytischen Positionen zugrunde, die nicht nur mit diesem Ansatz die enge Verbindung zur positivistischen Grundströmung teilen, sondern auch die Folgen strenger Untersuchungspraxis im Kontext der Medienforschung. (Im umfassenden Bericht wird die Frage der Folgen strenger empirischer Forschung für den Kreis der Betroffenen ausgeführt.)

2.4 Einsatz von Medien in der Aktionsforschung

Für die Antizipation eines kritischen Mediengebrauches in der Aktionsforschung, welche den Einsatz von Medien als ausschließliche Motivationsunterstützung oder als didaktisches Einstiegsmodell üblicher Lehrtradition ablehnt, wird das Orientierungsraster aus den grundlegenden theoretischen und methodologischen Prämissen der Aktionsforschung gewonnen werden müssen.

Der Stellenwert der Medien in Aktionsforschungskonzepten wird bestimmt durch die Frage der Transparenz und der Dokumentation der Lernprozesse. Wichtig erscheint in diesem Zusammenhang die Offenlegung bzw. die gemeinsame Erarbeitung der Möglichkeiten medialer Manipulation.

1. Die verwendeten empirischen, gruppendynamischen Verfahren werden als Interventions- und Dokumentationsmethoden verstanden, welche einerseits die mediale Funktion der Initiierung von Lernprozessen und ihrer Reflexion und zum anderen die der Dokumentation von Lernprozessen innehaben. Im Gesamtprozeß kommt ihnen, wenn die Beteiligten sich darüber verständigen, "Supervisor-Qualität" zu.

In dieser Rolle müssen sie für Schüler und Lehrer und für das Forschungsteam in die metakommunikationstheoretische Ebene einbezogen werden.

2. Medien, welche zur Organisation von Lernprozessen eingesetzt werden (hierunter fallen u. a. Visualisierungen, Film- und Tonbandaufnahmen), knüpfen an das lerntheoretische Modell des entdeckenden Lernens an (WEBER, AUSUBLE, BRUNER). Ihr Einsatz dokumentiert die Irrelevanz traditioneller Lerntheorien in einem Modell, welches an sozialen Lernprozessen auf der Handlungs- und Inhaltsebene interessiert ist (vgl. die Beiträge Haft und Schaeffer).

Einsatzort: - Rudolf-Riesel Oberschule, Berlin
- Filmstudio des Wannseeheims e.V., Berlin

Bericht zum Vorhaben: Projekt MEVES

Medienverbundsystem für den politischen Unterricht

1. Bemerkungen zum Vorhaben:

Auf der Basis der Richtlinien für den Politischen Unterricht des Kultusministers von NRW ist ein Curriculum erstellt und durchgeführt worden, das es ermöglicht, Aussagen zu treffen über:

- a) den Aufbau des Planungsmaterials für den Lehrer zur Übertragung in den Unterricht;
- b) den Medieneinsatz im politischen Unterricht;
- c) die Thematisierung des Lernfeldes "Schule".

Die Aufgabenstellung bezieht sich auf die offenen Probleme, die sich bisher in der Arbeit mit den Richtlinien gezeigt haben. Die Aufarbeitung offener Probleme mit den Richtlinien für den Politischen Unterricht geschieht in Zusammenarbeit mit der Richtlinienkommission. Eine empirische Erhebung auf Landesebene, die für Zwecke der Lehrerfortbildung (Multiplikatorensystem) verwendet werden kann, ist als parallele Maßnahme geplant worden und wird z. Zt. durchgeführt.

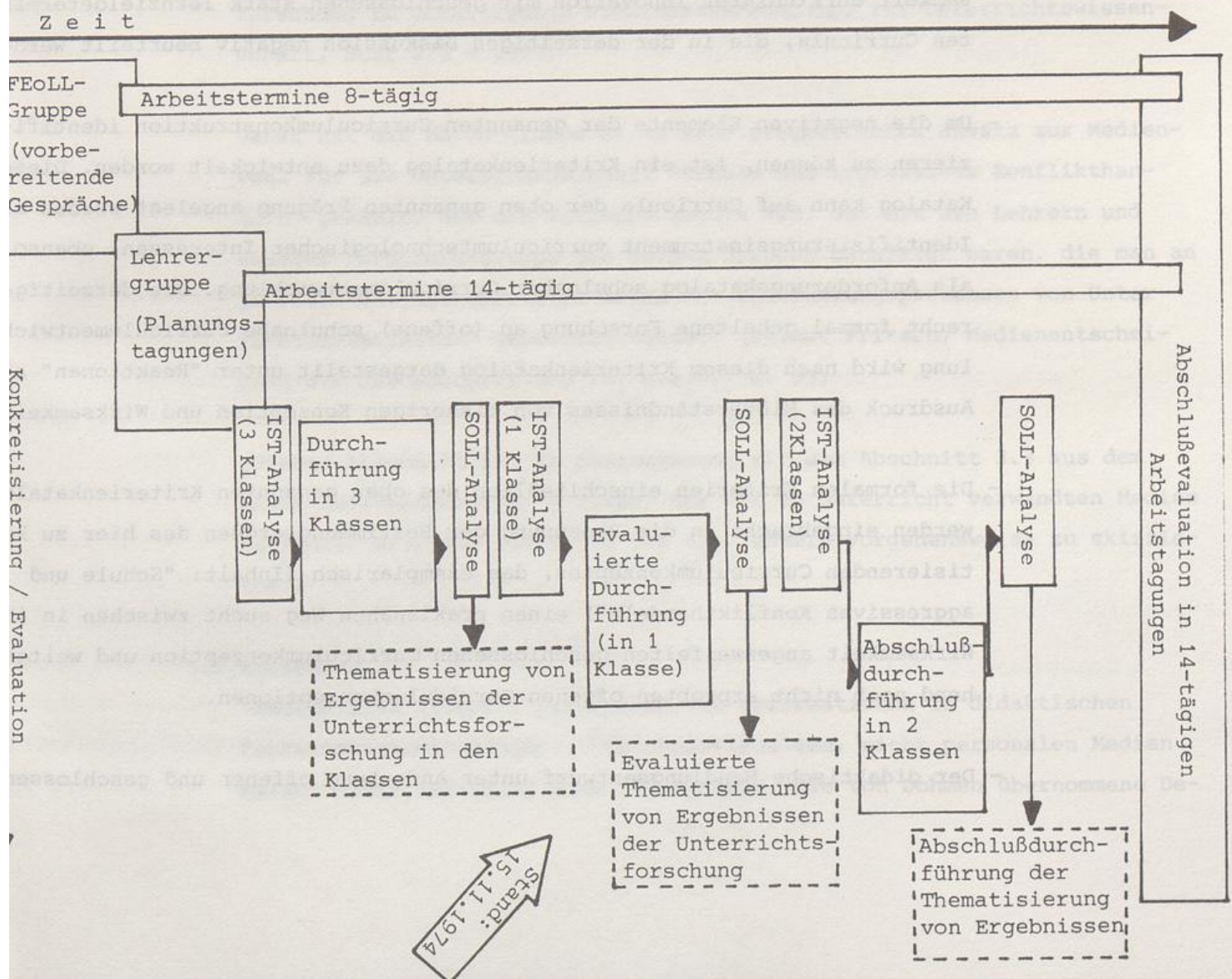
Die Erarbeitung / Durchführung und Evaluation der Unterrichtseinheit wird sich inhaltlich an den Richtlinien für den Politischen Unterricht orientieren und curriculumtheoretisch versuchen, die Vorschläge des Deutschen Bildungsrates zu einer schulnahen Curriculumentwicklung in die Praxis umzusetzen, d. h. vor allem Beteiligung von Lehrern an der Gesamtplanung und Gewährleistung von Mitplanungsmöglichkeiten der Schüler innerhalb der Unterrichtseinheit. Die inhaltliche Grundfrage ist, ob und wie das Situationsfeld Schule als Gegenstand des politischen Lernens zu thematisieren ist. Innerhalb des Situationsfeldes Schule wurde als Untersuchungs- und Unterrichtsgegenstand der Bereich des Aggressionsverhaltens in der Schule ausgewählt.

Handlungsintention ist, das individuell in der Klassengruppe oder Schule ausgeübte Aggressionsverhalten kommunizierbar zu machen, seine Ursachen zu analysieren und gegebenenfalls zu ändern.

Weiter wird untersucht, welche Medien im Unterricht einzusetzen sind (operativer Medieneinsatz) und ob und wie die betroffenen Schüler in die Lage versetzt werden können, das Konfliktfeld medial umzusetzen durch die eigene Produktion von Medien und die Arbeit damit (reflexiver Medieneinsatz).

Die Zielsetzung der wissenschaftlichen Begleituntersuchung ist es, durch Verfahren der Einstellungsmessung festzustellen, inwieweit Unterricht in der Schule und Medieneinsatz Aggressionsverhalten erkennbar, diskutierbar und änderbar macht.

1.1 Ablaufschema des Schulversuchs



2. Skizze des erarbeiteten Curriculumkonzeptes

Das entwickelte Curriculumpapier soll folgende Funktionen erfüllen:

- a) Die Tendenzen der Curriculumsdiskussion ansatzweise sichtbar machen;
- b) auf diesem Hintergrund einen eigenen schulnahen Ansatz formulieren zu helfen;
- c) einen Richtwert darstellen in der Diskussion zwischen "überhöhter" Theorie und den Widrigkeiten der Praxis.

Der Gedankengang könnte in folgender Weise "durchschaubar" gemacht werden und als Synopse dienen. Vier Abschnitte sind auszumachen, die im Inhaltsverzeichnis weiter ausdifferenziert sind.

- Ausgangspunkt des Papiers sind die Ergebnisse zu Untersuchungen der Wirksamkeit curricularer Innovation mit geschlossenen stark lernziel determinierten Curricula, die in der derzeitigen Diskussion negativ beurteilt werden.
- Um die negativen Elemente der genannten Curriculumkonstruktion identifizieren zu können, ist ein Kriterienkatalog dazu entwickelt worden. Dieser Katalog kann auf Curricula der oben genannten Prägung angelegt werden als Identifizierungsinstrument curriculumtechnologischer Interessen, ebenso als Anforderungskatalog schulnaher Curriculumentwicklung. Die derzeitige recht formal gehaltene Forschung an (offene) schulnahe Curriculumentwicklung wird nach diesem Kriterienkatalog dargestellt unter "Reaktionen" als Ausdruck des Mißverständnisses von bisherigen Konzeption und Wirksamkeit.
- Die formalen Kriterien einschließlich des oben genannten Kriterienkatalogs werden eingebracht in die Benennung der Bestimmungsgrößen des hier zu konstruierenden Curriculumkonzeptes, das exemplarisch (Inhalt: "Schule und aggressives Konflikthandeln") einen praxisnahen Weg sucht zwischen in ihrer Wirksamkeit angezweifelten geschlossenen Curriculumkonzeption und weitgehend noch nicht erprobten offenen Curriculumkonzeptionen.
- Der didaktische Handlungsentwurf unter Andeutung offener und geschlossener

Elemente und die anschließenden praktischen Konsequenzen bilden den Ausgangspunkt inhaltlicher und methodischer Entwicklungsarbeit.

3. Anmerkungen zur Medienfragestellung

3.1 Vorbemerkungen

Der Stand der wissenschaftlichen Erkenntnisse darüber, mit welcher Methodenorganisation gewählte Lernziele optimal erreicht werden, ist noch sehr unbefriedigend. Versuche, Medienentscheidungen wissenschaftlich exakt begründen zu wollen, müssen vorläufig als gescheitert angesehen werden. "Medienentscheidungen ... sind ... immer nur bezogen auf bestimmte Ziele, Inhalte, Adressaten, Methoden, Voraussetzungen, d. h. in bestimmten Intentionen- und Situationszusammenhängen (nicht etwa "objektiv" "wertneutral") möglich." (Günther Dohmen, Medienwahl und Medienforschung im didaktischen Problemzusammenhang, in: Unterrichtswissenschaft, Heft 2/3 - 1973)

Daher hat die MEVES-Gruppe einen sehr pragmatischen Ansatz zur Medienwahl für die Unterrichtseinheit "Schule und aggressives Konflikthandeln" gewählt, dem die Tatsache zugute kam, daß mit den Lehrern und unserer Forschungsgruppe die beiden Gruppen beteiligt waren, die man an jeweils "entgegengesetzten Enden des Entwicklungsprozesses von Unterrichtsmaterialien" gemeinhin findet. (Helmut Fritsch, Medienentscheidung als Methodenproblem, in: a.a.O., S. 53)

(Dieser Abschnitt ist in Zusammenhang mit dem Abschnitt 3.3 aus dem MEVES-Zwischenbericht zu lesen, der die im Unterricht verwandten Medien aufführt. Hier ist lediglich der Ort, unsere Vorgehensweise zu skizzieren.)

3.2 Medienbegriff

"Medien sind Träger / Vermittler von Informationen in didaktischen Funktionszusammenhängen". Die audiovisuellen, nicht personalen Medien bilden daher lediglich eine Untergruppe. Die von Dohmen übernommene De-

finition teilt die "Absicht, die personalen nicht im Gegensatz zu den nichtpersonalen Vermittlern, sondern beide sich als sich ergänzende Träger verschiedener Einzelfunktionen im Rahmen der gleichen Grundfunktion ... zu sehen." (Dohmen, in: a.a.O., S. 5 und 6)

3.3 Kriterien zur Einbeziehung von Medien in der UE

3.3.1 Klassifizierung von Medien

Versuche, die Medien selbst und ihre spezifischen Wirkungsmöglichkeiten zum Kriterium für didaktisch vertretbare Entscheidungen bei der Medienwahl im Unterricht zu machen, sind unter dem Begriff der Medientaxonomie bekannt geworden. Einwände von Medientheoretikern (vgl. Dohmen) gegen diese Ansätze sind im Verlauf des MEVES-Unterrichtsprojekts bestätigt worden, z. B.:

- Medien sind nicht adressatenneutral einzusetzen
 - Medien können sowohl Inhalt wie Vermittler im Unterricht sein
 - Medien können nicht inhalts (fach) neutral konzipiert werden.
- (Dale, Gagné)

3.3.2 Medienwahl und Unterrichtsplanung

Es wurde daher von uns ein Ansatz gewählt, der die Entscheidungsfelder eines Lehrers für seine Unterrichtsplanung zum Ausgangspunkt hat. Dieser Ansatz läßt sich sowohl medientheoretisch als auch aus der praktischen Arbeitssituation des Lehrers begründen. Durch die Berücksichtigung der Strukturanalyse von Heimann, Otto Schulz gelingt es zudem, die gegebene Komplexität des Entscheidungsfeldes von Unterricht zu berücksichtigen. (Briggs u. a., Instructional Media, Pittsburgh 1966).

Der methodische Gang der Unterrichtswahl war wie folgt:

1. Festlegung der übergreifenden Zielsetzung der Unterrichtseinheit (s. hierzu den curriculumtheoretischen Entwurf im MEVES-Zwischenbericht) (vgl. auch H. Hoffbauer, Entscheidungshilfen zum Problem der Medienwahl, in: Die Deutsche Schule, Heft 7/8 1974, S. 557 ff.)

2. Unterrichtsplanung im engeren Sinn

- a) Festlegung der Lernziele (s. Lernzielkatalog MEVES-Zwischenbericht)
- b) Festlegung der Inhalte der UE
- c) Aufstellung einer Liste der verfügbaren Medien (Durchsicht von u. a. 30 Filmkatalogen)
- d) Überprüfung der Medien auf die durch a) und b) festgelegten didaktischen Anforderungen und ihre medienspezifischen Wirkungsmöglichkeiten (Erste Medienauswahl) (s. auch 3.4)
- e) Festlegung eines Zeitplans für den Medieneinsatz (Zweite Medienauswahl)
- f) Zuordnung der Medien zu Unterrichtsphasen
- g) Verlaufsplan der UE

3.4 Kriterien für die Beurteilung didaktischer Materialien

Übereinstimmend mit Müller verwandten wir folgende Kriterien:

1. Psychologische Kriterien

- 1.1 Schüleraktivität
- 1.2 Rückmeldung
- 1.3 Transfer
- 1.4 Strukturierung
- 1.5 Identifikationen erlauben

2. Organisatorisch-unterrichtstechnische Beurteilungsmerkmale

- 2.1 Angabe über Lernziele enthalten
- 2.2 Leichtzugänglich und mühelos einsetzbar

3. Fachdidaktische Beurteilungsgesichtspunkte

- 3.1 Kompetenz
- 3.2 Politisch-gesellschaftliche Relevanz
- 3.3 Konkretheit
- 3.4 Kontroverse Sichtweise politisch-gesellschaftlicher Prozesse
- 3.5 Aktualität

3.5 Gestaltungsvorschläge für Medienverzeichnisse

Ein wesentlicher Mangel der bisherigen Medienverzeichnisse ist der, daß neben formalen Daten ausschließlich der thematische Aspekt berücksichtigt wird. Für die Unterrichtsplanung reicht die inhaltliche Beschreibung eines Mediums aber nicht aus. Medienangebote sollten daher zumindest enthalten:

- Lernzielzuordnungen (z. B. könnte die Landesbildstelle oder die Landeszentrale für Politische Bildung ihren Verzeichnissen die Lernziele aus den Richtlinien für Politische Bildung zugrunde legen)
- methodische Anweisungen
- Kennzeichnung der übergreifenden Zielsetzung eines Mediums.

4. Curriculum "Schule und aggressives Konflikthandeln"

Das Curriculum "Schule und aggressives Konflikthandeln" wird im Abschlußbericht in fünf Unterpunkte gegliedert, von denen bereits vorliegen:

- Situationsanalyse (4.1)
- Lernzielentwicklung (4.2)
- Unterrichtsmaterialien (4.3)

Der Bericht über die Durchführung und Auswertung der Unterrichtseinheit ist in einer späteren Arbeitsphase bis Mitte 1975 zu leisten und wird in den Gesamtbericht wie folgt eingegliedert:

- Darstellung schulischer Umsetzung (4.4)
- Erprobung und Auswertung (4.5)

Auf den folgenden Seiten sind zentrale Aspekte der Gliederungspunkte 4.1 - 4.5 zusammengestellt.

4.1 Situationsanalyse

(Aggressionsfördernde Sozialisationsbedingungen in der Schule)

Es wird davon ausgegangen, daß der Interessenkonflikt im Schulfeld zwischen den Schülern und den Sozialisationsagenturen zunächst latent und später mehr und mehr im Bewußtsein der Beteiligten nachweisbar ist.

Auernheimer ¹⁾ hat versucht, eine Skala dieser Konflikte zu benennen.

Er unterscheidet:

- a) Konflikte durch sogenannte "abernanntes" Verhalten beim Schüler
- b) Konflikte aufgrund eines Rollenkonfliktes beim Schüler
- c) Normenkonflikte, "nonkonformes" Verhalten beim Schüler
- d) Wertkonflikte (Interessenkonflikte) zwischen den Schülern und der Institution Schule ²⁾ .

Auernheimer zieht aus seiner Analyse den Schluß, daß durch diese Konflikte die kommunikative Basis brüchig geworden ist, womit kommunikatives Handeln ("dialogisches Prinzip") einem interessen geleiteten strategischen Handeln in der Schule Platz machen ³⁾ , so daß ein bereits

-
- 1) Auernheimer, G.: Interessenkonflikte zwischen Lehrern und Schülern und ihre Relevanz für politische Lernprozesse; in: Politische Bildung, Stuttgart, 2/1973, S. 3 ff.
 - 2) Eine andere Unterscheidung von Konflikten, die durch die Zuordnung von Situationsskizzen aus dem schulischen Bereich sich direkter auf den Unterricht bezieht, findet sich bei Leddies: Er unterscheidet:
 - Störung von Leistungsprozessen
 - Störung des sozialen Klimas
 - Informationsproblem
 - Meinungsstreit
 - Organisationsproblem
 - Machtkonflikt
 (Vgl. Leddies, H.: Unterrichtsmodell: Konflikte im Schulleben, in: Politische Bildung, Stuttgart 2/73, S. 59)
 - 3) Zur terminologischen Klärung seien die Passagen aus einer Abhandlung von Jürgen Habermas zitiert, auf die wir uns hier beziehen: " 'Interessen' nenne ich die im Zustand des Dissenses aus den überlieferten Kristallisationen der gemeinsam 'geteilten' und in Handlungsnormen verbindlich gemachten Werte gleichsam herausgelösten und subjektivierten Bedürfnisse ... Kommunikatives Handeln ist an kulturellen Werten orientiert, strategisches (monologisches) Handeln ist interessenorientiert".
 Jürgen Habermas und Niklas Luhmann: Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie, Frankfurt 1971, S. 252, Zitiert nach Auernheimer, a.a.O., S. 7.

latent vorhandener (Grund)-Konflikt aufbricht: "Konflikt zwischen dem Interesse des Schülers an zunehmender Selbständigkeit und Ich-Identität und dem Interesse der Institution Schule, die Übernahme ihres Standards durchzusetzen." ¹⁾ Dieser Konflikt wird dadurch verstärkt, daß die Schüler sich durch Familien- und Schulzugehörigkeit in wiederum konkurrierenden Normensystemen befinden. Soll versucht werden, eingetretenes strategisches Handeln in der Schule zu kommunikativem Handeln werden zu lassen, so müssen die konkreten Bedingungen in der Schule genannt werden, die dieses strategische Handeln herausfordern, wobei davon auszugehen ist, daß aggressive Verhaltensweisen das strategische Handeln beherrscht.

4.2 Lernzielentwicklung

(Zielsetzungen der Unterrichtseinheit)

Das Thema "Aggression" wird im folgenden durch die Bereiche bestimmt, die nach Mollenhauer den Gegenstand der politischen Bildung ausmachen:

Herrschaft

Interesse

Konflikt ²⁾

Bei Analyse von soziokulturellen Strukturen (auch im Rahmen der Schule, der Familie, der Altersgruppe) wird deutlich, daß Aggressionen sehr häufig durch das Wirksamwerden dieser Kategorien hervorgerufen werden. Stellt man diese für unseren Inhalt entscheidenden Begriffe den Qualifikationsrichtlinien gegenüber, so finden sich Übereinstimmungen zwischen dem Bedeutungsgehalt der Begriffe und den Qualifikationsbeschreibungen in den Qualifikationen. Es ergibt sich:

¹⁾ Auernheimer, a.a.O., S. 7

²⁾ Mollenhauer, K.: Erziehung und Emanzipation, München 1968, S. 160 f.

Qualifikation 1 Herrschaft,

Qualifikation 5 Interessen,

Qualifikation 6 Konflikt.

Vergleicht man die Qualifikationen 5 und 6 und ihre Ausfächerung in den Lernzielen I. und II. Ordnung, so wird deutlich, daß die in Qualifikation 5 in den Mittelpunkt gestellten Interessen auch Zielgegenstand der Qualifikation 6 (Vgl. Lernziele 6.3, 6.3.1, 6.4.2) ist. Da es sich beim Konfliktbegriff um eine umfassende Kategorie handelt, ist der Stellenwert der politischen Kategorie 'Interesse' für die Unterrichtseinheit innerhalb der Qualifikation 6 gewährleistet. Auch in einer Gegenüberstellung der Qualifikationen 1 und 6 wird deutlich, daß die für diesen Lerninhalt zu berücksichtigenden Lernziele hinsichtlich der Analyse von Macht- und Herrschaftsansprüchen in der Qualifikation 6 aufgehoben und repräsentiert sind. (Vgl. 6.1.3, 6.2.2, 6.3.2)

In den Ausführungen zu den Theorien über Aggression ist deutlich geworden, daß das sozialpsychologische Phänomen Aggression im Praktischwerden der politischen Kategorien Herrschaft, Interesse, Konflikt latent vorhanden ist (ohne daß in den oben genannten Qualifikationen explizit - auch nicht in der Qualifikation 6 - auf die individuellen psychischen Auswirkungen der Prozesse hingewiesen wird.).

Qualifikation 1

Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Zwänge und Herrschaftsverhältnisse nicht ungeprüft hinzunehmen, sondern sie auf ihre Notwendigkeit hin zu befragen und die ihnen zugrunde liegenden Interessen, Normen und Wertvorstellungen kritisch zu überprüfen.

Qualifikation 5

Fähigkeit, die eigene Rechts- und Interessenlage zu reflektieren, und Bereitschaft, Ansprüche auch in Solidarität mit anderen durchzusetzen, sowie Fähigkeit und Bereitschaft, gesellschaftliche Bedürfnisse als eigene zu erkennen und ihnen gegebenenfalls Priorität vor der Befriedigung privater Interessen geben.

Qualifikation 6

Fähigkeit, die gesellschaftliche Funktion von Konflikten zu erkennen und die Bereitschaft, sich durch Wahl geeigneter Konzeptionen an der Austragung von Konflikten zu beteiligen.

Die Qualifikationsbeschreibung der Qualifikation 9 macht die Wichtigkeit dieser Qualifikation für diesen ausgewählten Lerninhalt deutlich, Begriffe wie 'soziale Gruppe', 'Belastungen des Ich-Bildes', 'Gruppenprozesse' sind Zeichen dieser Übereinstimmung von Sachanalyse und Qualifikation 9.

Aus dieser Zusammenstellung geht hervor, daß die Qualifikationen 6 und 9 für die Unterrichtseinheit 'Aggression' zentrale Bedeutung haben und für die Entwicklung der konkretisierten Lernziele Kristallisationspunkte darstellen.

Qualifikation 9

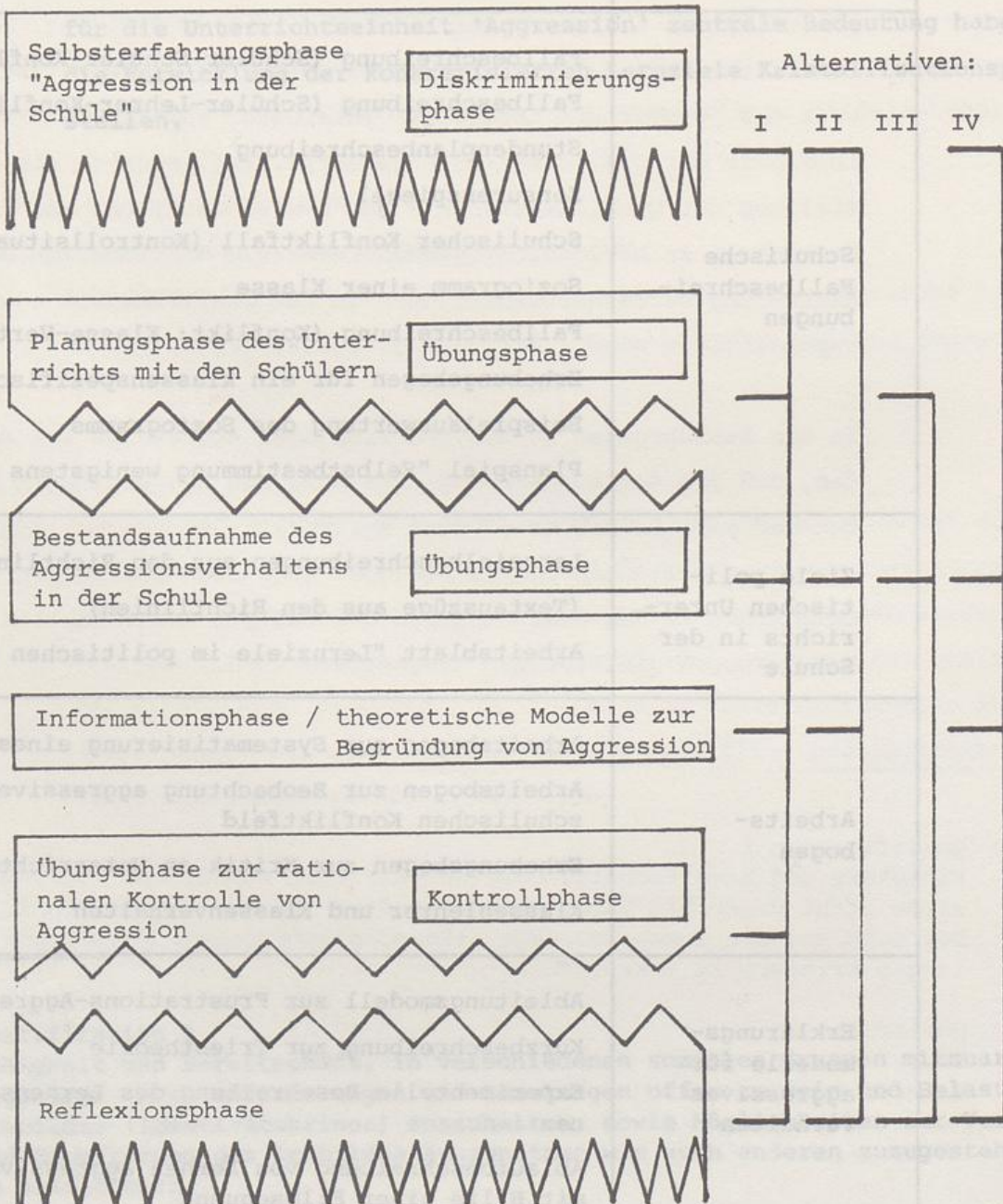
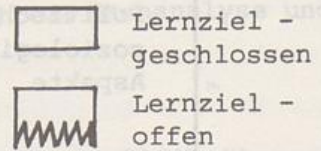
Fähigkeit und Bereitschaft, in verschiedenen sozialen Gruppen mitzuarbeiten, gegenüber ihren Anforderungen und Zumutungen offen zu sein und Belastungen des Ichbildes (Identitätskrisen) auszuhalten, sowie Möglichkeiten zur Veränderung und Erweiterung des Ichbildes auszunutzen wie auch anderen zuzugestehen und zu erleichtern.

4.3 Unterrichtsmaterialien zum Curriculum (Übersicht)

Politische und soziologische Aspekte	<p>Hierarchie in der Schule</p> <p>Erwartungen an den Lehrer in der Schule</p> <p>Erwartungen an den Schüler in der Schule</p> <p>Gesellschaftliche Erwartungen an den Lehrer</p> <p>Einflüsse auf die Entwicklung von Verhalten</p>
Schulische Fallbeschreibungen	<p>Fallbeschreibung (Schüler-Schüler-Konflikt)</p> <p>Fallbeschreibung (Schüler-Lehrer-Konflikt)</p> <p>Stundenplanbeschreibung</p> <p>Zensurenspiegel</p> <p>Schulischer Konfliktfall (Kontrollsituation)</p> <p>Soziogramm einer Klasse</p> <p>Fallbeschreibung (Konflikt: Klasse-Vertretungslehrerin)</p> <p>Erhebungsbogen für ein klassenspezifisches Soziogramm</p> <p>Beispielauswertung des Soziogramms</p> <p>Planspiel "Selbstbestimmung wenigstens in der Pause"</p>
Ziele politischen Unterrichts in der Schule	<p>Lernzielbeschreibungen aus den Richtlinien, (Textauszüge aus den Richtlinien)</p> <p>Arbeitsblatt "Lernziele im politischen Unterricht"</p>
Arbeitsbogen	<p>Arbeitsbogen zur Systematisierung eines Konfliktfalles</p> <p>Arbeitsbogen zur Beobachtung aggressiven Verhaltens im schulischen Konfliktfeld</p> <p>Erhebungsbogen zur Kritik an Unterrichtsformen</p> <p>Klassenlehrer und Klassenverhalten</p>
Erklärungsmodelle für aggressives Verhalten	<p>Ableitungsmodell zur Frustrations-Aggressionshypothese</p> <p>Kurzbeschreibung zur Triebtheorie</p> <p>Experimentelle Beschreibung des Lernens von Aggressionen</p> <p>Ablaufbeschreibung von Lernen aggressiven Verhaltens mit Hilfe einer Filmsequenz</p>
Audiovisuelle Medien	Medienkatalog

4.4 Darstellung schulischer Umsetzung

(Didaktischer Handlungsentwurf unter Andeutung offener und geschlossener Elemente innerhalb des Curriculums)



4.5 Erprobung und Auswertung

Die Erprobung des Curriculums wird in 6 Klassen mit ca. 190 Schülern seit September 1974 durchgeführt.

Die Auswertungsergebnisse sowohl der unterrichtlichen Umsetzung als auch der umfangreichen Einstellungsmessung durch die Fragebogen von Eduard Schwitajewsky und Klaus Arndt liegen noch nicht vor, bzw. werden sukzessive ausgewertet.

5. Kritischer Transformationsbericht

5.1 Die Auswertungsergebnisse der Arbeit mit den Richtlinien für den politischen Unterricht innerhalb des vorliegenden Curriculums werden nach Abschluß des Schulversuchs gemeinsam mit den Lehrern zusammengestellt.

5.2 Auswertung der empirischen Erhebung von Lehrereinstellungen zu den Richtlinien für den politischen Unterricht

Wie in den Vorbemerkungen angedeutet, ist parallel zur Fallanalyse hinsichtlich der Arbeitsprobleme mit den Richtlinien für den politischen Unterricht eine empirische Erhebung auf Landesebene (NRW) durchgeführt worden.

Befragt wurden 227 Lehrer aller Schulformen. Die Auswertungsergebnisse liegen zur Zeit erst bruchstückhaft vor.

Die Ergebnisse werden im November und Dezember auf verschiedenen Lehrerfortbildungstagungen vorgestellt, außerdem auf einer Tagung im Dezember mit der Richtlinien-Kommission in Kettwig beraten.

Einsatzort:

1. Richtlinienkommission für den Politischen Unterricht NW
2. Landesinstitut für schulpädagogische Bildung, Düsseldorf (Abt. Gesellschaftswissenschaften)
3. Hauptschulen in Bielefeld.

Bericht zum Vorhaben: Projekt TEBA

Aufbau Datenbank "Politische Bildung"

1. Problemstellung:

Für den Entwurf der Informationsbank für die politische Bildung ist in diesem Jahr die konkrete Planung begonnen worden. Im kommenden Jahr soll die Planungsphase abgeschlossen werden. Die Planungsphase umfaßt:

- Pädagogische Grundlegung und Explikation der Ziele;
- Darstellung der inneren und äußeren Organisation der Bank und Vorschläge für ihre Trägerschaft;
- Erprobungen im kleinen Maßstab.

Die Informationsbank für die politische Bildung soll in erster Linie eine Hilfe für den Lehrer bei der Unterrichtsvorbereitung sein. Sie soll ihm anhand von Daten, nach denen er seinen Unterricht plant, alle zur Verfügung stehenden Unterrichtsmaterialien unter verschiedenen Gesichtspunkten nennen und damit die Unterrichtsvorbereitung effektivieren. Daneben soll sie Materialherstellern zur Überprüfung und Verbesserung des Angebotes an Unterrichtsmaterialien und Wissenschaftlern zu Forschungszwecken dienen. Eine ausführliche Zielbeschreibung und -begründung befindet sich im Jahresbericht 1973. Sie führt zu der Hypothese, daß der Aufbau einer derartigen Einrichtung sinnvoll ist und dazu beiträgt, den Unterricht im Fach "Politische Bildung" und damit zusammenhängenden Fächern besser und wirkungsvoller zu gestalten.

Für die Speicherung der Unterrichtsmaterialien und die maschinelle Unterstützung der Informationsbank bieten sich mehrere Möglichkeiten an. Zwei von ihnen wurden ausgewählt, um mit ihnen verschiedene Anwendungsmöglichkeiten zu demonstrieren. Eines der Modelle sieht die Unterstützung der Bank durch EDV, ein anderes Modell durch Schlitzlochkarten vor. Auch die Speicherung auf Mikrofilm wird geprüft.

Bei der inhaltlichen Ausgestaltung der Modelle steht im Vordergrund die Problematik, das vorhandene und gespeicherte Unterrichtsmaterial so aufzuschließen, daß es für die Unterrichtsvorbereitung genutzt werden kann.

Für den Aufschluß kommen vier Kategorien von Daten in Frage:

- Allgemeine bibliographische und mediographische Daten;
- Adressatenbezug;
- Lernzielbezug;
- Inhalt / Thema.

Besondere Aufmerksamkeit wurde der Erschließung der Inhalte und Themen politischer Bildung und ihrer jeweiligen Verknüpfung mit Lernzielen gewidmet.

Eine besondere Betrachtung verlangt die Konzeption der Zugriffsmöglichkeiten. Die Problematik besteht darin, entweder als gültig anerkannte Begriffsraster zur Klassifizierung von Texten zu verwenden oder bestimmte Kategorien zu finden, die den Text beschreiben und aufschließen. Die erste Methode scheidet wegen des besonders im Bereich der politischen Bildung nicht zu eliminierenden Ideologieverdacht aus, gleichgültig, ob die inhaltliche Verknüpfung der Kategorien durch das Medium der EDV oder der Schlitzlochkarte erfolgt. Alle Versuche, über einen Thesaurus ein inhaltsbezogenes Retrieval-System zu konzipieren, wurden daher verworfen. Es sind nur noch Systeme in Betracht gezogen worden, die Textbeschreibungen und Retrieval aufgrund von Wort- und Begriffsfolgen zulassen, die sich aus dem Text selbst ergeben und sich dort wortwörtlich finden. Dabei war zu überlegen, wie die Stellung der Begriffe in den jeweiligen Kontexten zueinander und der Kontexte untereinander (und damit der Übergang von einem Text zum anderen bei Suchvorgängen) zu bewerkstelligen ist und wie dieses System für den Benutzer handhabbar bleibt. Es ergab sich die Möglichkeit, auf Überlegungen zurückzugreifen, die beim Aufbau der Philosophischen Datenbank an der Universität Düsseldorf eine Rolle gespielt haben.

Neben Vorschlägen, wie die Bank nach innen zu organisieren sei und welche Systeme den gestellten Ansprüchen genügen können, sind im folgenden Empfeh-

lungen ausgearbeitet worden, die die äußere Organisation der Bank, ihre Einbeziehung in den Kreis der Organisationen, die politische Bildung betreffen, und die Realisierung durch einzelne Medien betreffen.

Die Weiterarbeit im kommenden Jahr muß hierauf aufbauen. Anhand von Arbeitsanweisungen konnte inzwischen begonnen werden, vorhandenes Material unter den Gesichtspunkten, wie es in der Bank oder auf der Lochkarte zu speichern sei, zu prüfen. Auch diese Arbeit muß im kommenden Jahr fortgesetzt werden.

2. Empfehlungen zur äußeren Organisation der Informationsbank für die politische Bildung

Die Informationsbank für die politische Bildung ist als Teil eines öffentlichen Informationsbankenverbundes konzipiert worden. Ein umfassendes Unterrichtsinformationssystem für das Fach Politische Bildung kann nicht nur aus einer vollständigen Dokumentation der vorhandenen Vorbereitungsmaterialien bestehen, sondern es muß auch Zugang zu verschiedenen Arten, vor allem aktueller Daten aus anderen politisch relevanten Bereichen oder bei entsprechender technischer Ausstattung im Unterricht einbeziehen müssen. Die interministerielle Arbeitsgruppe beim Bundesminister des Innern hat einen Verbund von Informationsbanken als arbeitsteiliges System konzipiert, wobei die Arbeitsteilung sich auf alle Phasen des Datenflusses, wie auch auf Sachgebiete, institutionelle und regionale Gesichtspunkte, Datenquellen, zeitliche und technische Aspekte erstrecken kann. Die Informationsbank für die politische Bildung ist durch ihre Aufgabenstellung ein hochspezialisiertes Instrument, das innerhalb eines derartigen Verbundes, vor allem als Informations- und Nachrichtenakzeptor auftreten wird.

Die Trägerschaft der Informationsbanken für die politische Bildung voll von den Landeszentralen für politische Bildung in enger Absprache mit der Gesellschaft für Information und Dokumentation (GID) als zentraler Dienstleistungseinrichtung und zur Herstellung des Informationsbankenverbundes übernommen werden. Alternativ hierzu bietet sich anstelle der Trägerschaft durch die Landeszentralen eine zentrale Einrichtung bei der Bundeszentrale für Politische Bildung an, deren Wirksamkeit jedoch weitaus geringer sein dürfte, da hier die Probleme großer zentraler Einrichtungen wie auch des Kulturförderalismus auftreten und Schwierigkeiten bereiten.

Aus technischen und Kostengründen ist es sinnvoll, bei der Informationsbank für die politische Bildung das Fernschreibnetz der Bundespost für die Datenübertragung zu benutzen. In zweiter Linie, oder damit gekoppelt, kann auch das Telefonnetz zur Übertragung herangezogen werden. Der Verkehr zwischen Benutzer und zentraler Bank ist über Fernschreibstationen abzuwickeln, die in einer zentralen Informationsstelle einer Stadt bzw. einer Region (Kreis) oder direkt in einer Schule installiert sind. Diese örtlichen oder regionalen Zentralen sind in das Netz der kommunalen Bibliotheken einzugliedern und mit dem Netz der kommunalen Bildstellen zu verbinden. Eine enge Verbindung ist durch räumliche Nähe und die Führung gemeinsamer Bestandskarteien gegeben. In den kommunalen Hauptbibliotheken sind Datenendgeräte für den Dialog mit der Zentraleinrichtung aufzustellen, über den der Informationssuchende - falls nötig beraten von fachkundigem Personal - mit der Zentraleinrichtung kommunizieren kann. Die Benutzung der Informationsbank setzt jedoch die Existenz eines ausgebauten Netzes von Datenendstationen nicht unbedingt voraus. Vor allem in der Anfangsphase sollten auch andere Anfragemöglichkeiten gegeben sein, die den Benutzerkreis schnell erweitern helfen. Hierfür sind sowohl schriftliche wie fernmündliche Anfragemöglichkeiten durch den Benutzer vorzusehen. Die Anfrage wird von Bearbeitern in der Zentraleinrichtung beantwortet; die Antwort kann als Maschinenausdruck rasch an den Anfragenden versandt werden.

Die Benutzer erhalten gemeinsam mit der Antwort auf ihre Anfrage Beurteilungsbogen für Medien, die sie nach Verwendung des Materials ausgefüllt an die Zentrale der Informationsbank schicken. Die kumulierten Beurteilungen erhält der neue Benutzer auf Wunsch bei der Anfrage als Beurteilungsprofil.

3. Innere Organisation und Systemwahl

Eine der Voraussetzungen für das Funktionieren eines umfangreichen Informationssystems ist die sprachadäquate Textanalyse der einzuspeichernden Dokumente. Die Auswertung der Dokumente einschließlich der richtigen Verknüpfung der jeweiligen Inhaltsaussagen kommt eine große Bedeutung für das problemlose und eindeutige "Wiederauffinden" der gespeicherten Informationen zu.

Speichermedien haben normalerweise zwei verschiedene Aufgaben:

- Erfassung des gesamten Textes;
- Hinweise auf bestimmte Fundstellen.

Für die politische Datenbank sind unterschiedliche "Dokumente" aufzunehmen, zu denen außer Schul- und Lehrbüchern akustisch und optisch gespeicherte Informationen, die für den Unterricht wichtig sind, gehören.

Mikrofilmspeicher eignen sich vor allem zur Volltextspeicherung und auch zur Speicherung von graphischen Darstellungen, während Schlitzlochkarte und elektronische Massenspeicher eine mehr oder weniger umfangreiche Auswahl von formalisierten oder freien Informationen aufnehmen. Alle drei Medien fördern mit Hilfe von bestimmten Suchverfahren relativ schnell eine bestimmte Information zutage. Kombinationen, z. B. von Mikrofilm und EDV oder "lebende Listen" und Schlitzlochkarten, erweitern die Anwendungsmöglichkeiten der jeweiligen Speichermedien erheblich.

Um den Inhalt all der in Frage kommenden Dokumente in einer größeren Datenbank speichern und wiederauffinden zu können, ist es notwendig, die jeweiligen Informationsgehalte entsprechend aufzuarbeiten. Die Aufbereitung erfordert eine Kennzeichnung der Gesichtspunkte, unter denen das Dokument später einmal gesucht werden kann. Die Auswertung der zu dokumentierenden Unterrichtsmittel setzt zwei verschiedene Untersuchungen voraus:

- Die Ermittlung formaler Beschreibungselemente, die in der Literaturdokumentation als bibliographische und mediographische Angaben erfaßt werden (formale Auswertung);
- Selektion von Angaben und Begriffen, die den Sachverhalt eines Dokumentes beschreiben (inhaltliche Auswertung).

Als Ordnungssysteme wurden in Betracht gezogen:

- Dezimalklassifikation;
- Deskriptoren in einem Thesaurus (Wörterbuch mit fest vorgegebenen Schlüsselwörtern);

- Deskriptoren in einem "freien" Wörterbuch;
- Automatisierte Textanalyse.

Als Medien wurden ins Auge gefaßt:

- manuell bedienbare Rand- oder Schlitzlochkartenteilen;
- maschinelle Mikrofilmspeicherung;
- computergesteuertes Datenbanksystem.

Aus inhaltlichen und formalen Gründen, die teilweise in Abschnitt 1 bereits genannt worden sind, wurde bei den Ordnungssystemen eine Entscheidung für Deskriptoren in einem "freien" Wörterbuch getroffen. Zur Herstellung dieser Deskriptoren wurden zwei Methoden, eine statistische und eine hermeneutische Methode entwickelt. Bei den Speichermedien sollen alle drei genannten Medien auf ihre Verwendung hin genauer überprüft werden; eine Entscheidung ist hier nicht gefallen. Sie hängt auch zum großen Teil von den Entscheidungen des künftigen Trägers der Informationsbank ab.

4. Benutzung der Informationsbank

In praktischen Versuchen an konkretem Material wurde ein Verschlüsselungssystem erprobt, das

- den Zielsetzungen politischer Bildung gerecht wird;
- didaktische Differenzierungen erkennen läßt;
- in seinen Aussagen als intersubjektiv übertragbar gelten kann;
- eine zugriffsbereite Speicherung ermöglicht.

Daraus ergaben sich folgende Arbeitsschritte:

- ein Normblatt zur Auswertung des Materials;
- eine Anweisung für die Auswertung der Normblätter;
- eine Anweisung für die Formulierung der Basistexte;
- eine Empfehlung über die Handhabung der Informationsbank für den Benutzer;
- einen Antwortbogen für die Rückkopplung mit dem Benutzer

zu entwickeln. Als besonders gravierende Probleme, die zu mehreren methodisch variierenden Versuchen Anlaß gaben, erwiesen sich die Fragen, wie die Lernziele in eine Informationsbank eingehen können und wie Inhaltssachwörter so

ausgewählt werden können, daß sie das jeweilige Material in einer Weise kennzeichnen, die es treffsicher auffindbar macht. Angesichts der beschränkten personellen Voraussetzungen konnten alle Arbeitsschritte nur an schriftlichem Material vollzogen werden. Die Indizierung von audiovisuellem Material müßte in einem besondere Arbeitsgang mit technischem Aufwand und in Gruppenkontrolle erprobt werden.

Mit einem Normblatt sollen die unterrichtsrelevanten und speicherfähigen Daten eines Mediums systematisch geordnet und vergleichbar erfaßt werden. Mit den Normblättern ist das Auswertungsmuster für denjenigen vorgegeben, der das jeweilige Material durchprüft. Es zeigt zugleich die Systematik an, mit der der Benutzer im Dialogverfahren finden kann, was er für seinen Unterrichtszweck braucht. Dazu gehören formal-mediographische und sacherschließende Daten.

Nach den bei der Erprobung gewonnenen Erfahrungen lassen sich die Lernziele eines Mediums bei einem Umfang von 30 Wörtern in prägnanter Weise wiedergeben. Dabei wird man sich allerdings nicht immer an die im Anschluß an Mager gestellte Forderung halten können, Lernziele mit Aktionswörtern zu beschreiben.

Verschiedene Vorüberlegungen haben zu der Entscheidung geführt, die Informationsbank so einzurichten, daß der Benutzer bei der Suche nach für seine Zwecke brauchbarem Material von Fragert nach Inhalten ausgehen kann. Es wird angenommen, daß die Benutzer trotz der Lernzieldiskussion in erster Linie vom Inhalt her planen und daher auch fragen werden. Hauptaufgabe mußte es daher sein, zu prüfen, wie die Materialien so erschlossen werden können, daß das Gesuchte vom Benutzer möglichst ohne große Umwege gefunden werden kann. Um dies zu erreichen, wurden verschiedene Wege erprobt. Als erstes lag nahe, einen Theraurus von Begriffen anzulegen, denen dann die Medien zugeordnet werden können. Dabei ergaben sich zwei Probleme:

Zum einen konnte keine Form gefunden werden, bei der mit dem Thesaurus nicht auch eine Systematik unterschoben wurde. Eine solche zu akzeptieren, kann dem Benutzer bei dem gegebenen Aufgabenverständnis von politischer Bildung

und den divergierenden Gesellschaftsbildern nicht abverlangt werden. Zum zweiten bringt die Zuordnung eine schwer nachprüfbar subjektive Interpretation mit sich. Der Thesaurus würde so in zweifacher Weise verhindern, daß dem Benutzer das Material durch eine Bank, wenn auch verkürzt, so doch unmittelbar zugänglich wird. Es muß deshalb deutlich bleiben, daß die Informationsbank kein Klassifikationsmittel ist, sondern ein Suchinstrument von heuristischem Wert.

Die Alternative ist, das jeweilige Medium, das in die Informationsbank aufgenommen werden soll, mit einem Begriffsprofil zu versehen, d. h. eine Auswahl das Medium kennzeichnender Wörter herauszustellen. Diese Auswahl ist wiederum auf zwei Wegen (einem hermeneutischen und einem inhaltsanalytischen) möglich, die beide Vor- und Nachteile haben. Im ersten Fall wird man die Objektivität in Zweifel ziehen und darauf verweisen, daß die Auswahl von der Vorstellung der Auswerter abhängen kann. Im zweiten Fall muß noch geprüft werden, ob auf rein quantitativem Wege - bei möglicher formaler Objektivität - die wünschenswerte Validität erreicht werden kann. Vorerst werden die verschiedenen Wege an verschiedenartigem Material erprobt.

Das Normblatt wird ergänzt durch Basistexte. Sie sollen dem Lehrer als Grundlage für die Vorbereitung des Unterrichtes dienen, indem sie den Unterrichtsgegenstand systematisch inhaltlich in kurzer gedrängter Form so aufbereiten, daß der Lehrer alle Grundinformationen für die inhaltliche Vorbereitung auf den Unterricht zur Hand hat. Die Basistexte für ein Unterrichtsthema müssen also hochinformativ sein und alle Einzelfakten enthalten, die der Unterrichtende benötigt; sie sollen eine Grundinformationsquelle schon bei der Arbeitsvorbereitung bieten. Sie sollen hingegen keine Hinweise auf die Vermittlung enthalten, sondern vielmehr den Lehrer bei der Vorbereitung dazu provozieren, selbst Methoden der Vermittlung und des Unterrichtes zu entwerfen und zu erproben.

Während die formatierten Daten und die Inhaltssachwörter eine Suchhilfe darstellen, um mögliches Material zu finden, dienen die Basistexte als Entscheidungshilfe, ob man ein bestimmtes Material für seine Unterrichtszwecke benutzen will.

Konstituierender Bestandteil der Informationsbank soll ein Rückkopplungsmechanismus mit den Benutzern sein. Hierdurch läßt sich ein Kommunikationssystem entwickeln, das auch die Basis und den dort praktischen Erfahrungsbestand überörtlich wirksam macht und der Planung die Chance gibt, die traditionelle Kluft zwischen administrativen Instanzen und lokalisierter Praxis zu überbrücken. Indem didaktische Erfahrungen dem neuen Benutzer zugänglich gemacht werden, kann die Innovationsfähigkeit von Lehrer angeregt werden. POLIS kann so im Endeffekt ein selbstlernendes System im Verkehr mit Lehrern werden.

Die Rückkopplung kann sich auf Erfahrungen beziehen, die mit den Informationsmethoden und -wegen, mit den Informationsinhalten oder/ und mit dem angeforderten Material bei seiner Auswertung gemacht wurden. Das Rückkopplungssystem ist neuartig und muß den Benutzern besonders nahe gebracht werden. Dies soll durch einen Rückmeldebogen geschehen, der auf die Fragenkomplexe verweist, die mit dem Normblatt nicht abgedeckt sind.

5. Ausblick

Die Darstellung des Vorgehens und des Erreichten zeigt, daß das Konzept weiter systematisiert werden konnte, wobei zugunsten der Objektivierung einige Erwartungen an die didaktische Relevanz der Aussagefähigkeit der Bank aufgegeben werden mußten. Da im Laufe des Jahres keine finanziellen Mittel für Tagungen und für Hilfskäfte zur Verfügung standen, ist das Konzept auf der Urteilsfähigkeit der Initiatoren und den Diskussionen in der Zentrumsprojektgruppe Mediensoziologie aufgebaut. Für den Rest der zur Verfügung stehenden Zeit wäre es wichtig

- mehr Personen an der Indizierung zu beteiligen und das auszuwertende Material zu erweitern, um eine Kontrollinstanz zu haben und einzelne noch offene Fragen zur Methode der Indizierung beantworten zu können;
- AV-Medien in die Indizierung einzubeziehen, was am besten im Rahmen von Sichtveranstaltungen durch Gruppenauswertungen geschieht;
- Experten zu Arbeitstagungen einzuladen, diese mit dem Konzept vertraut zu machen und die Resonanz auf das Angebot einer Informationsbank zu überprüfen.

Damit könnte die Planungsphase im kommenden Jahr abgeschlossen werden.

Einsatzort: Planungsprojekt, nicht an den Einsatz in einer bestimmten Institution gebunden.