

Christine Gunia
Eifelstr. 40
52068 Aachen

August 2000

Studienseminar für das Lehramt für die Sekundarstufe II
Aachen II
Malmedyer Str. 61, 52066 Aachen

**Schriftliche Hausarbeit gem. § 58 OVP im Rahmen der Zweiten
Staatsprüfung für das Lehramt für die Sekundarstufe I und II**

**Die Expertenbefragung –
ein Beispiel für handlungsorientierten
Pädagogikunterricht in einem Grundkurs 11.2**

Fach:
Pädagogik

Fachleiter / Erstgutachter:
Herr Sonnen

Schule: Städt. Gesamtschule Herzogenrath
Lerngruppe: GK Pädagogik 11.2

Inhaltsverzeichnis:

1 Einleitung	3
2 Methodisch-didaktische sowie inhaltliche Begründung	
des Vorhabens.....	7
2.1 Analyse der Lerngruppe.....	7
2.2 Die Expertenbefragung im handlungsorientierten Pädagogikunterricht.....	8
2.2.1 Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts.....	9
2.2.2 Handlungsorientierter Pädagogikunterricht in Abgrenzung zu handlungspropädeutischem Pädagogikunterricht	10
2.2.3 Die Expertenbefragung	13
2.3 Bezug des Vorhabens zum Lehrplan Erziehungswissenschaft.....	15
2.3.1 Methodischer Aspekt.....	15
2.3.2 Inhaltlicher Aspekt.....	16
2.4 Entwicklung der Expertenbefragung aus dem Kontext der Unterrichtsreihe	18
3 Beschreibung der unterrichtlichen Konkretisierung.....	22
3.1 Vorbereitung der Expertenbefragung	22
3.1.1 Funktion und zeitliche Terminierung der Expertenbefragung.....	23
3.1.2 Ort der Befragung	24
3.1.3 Lernziele – Handlungsziele	25
3.1.4 Information des Experten.....	26
3.1.5 Vorbereitung durch die Gruppe	27
3.2 Durchführung der Expertenbefragung	30
3.3 Nachbereitung der Expertenbefragung	30
4 Reflexion.....	33
5 Literaturverzeichnis.....	35
6 Anhang.	37
Erklärung	38

1 Einleitung

In einer Zeit, in der die Qualität von Schule wie sonst kaum ein anderes Thema auf dem Prüfstand steht, ergießen sich Publikationen zur Neuorganisation von Lernprozessen in einer nicht enden wollenden Flut auf den Markt. Viele dieser Ideen und Visionen gehen zurück auf die grundlegenden Ziele und Methoden der Reformpädagogik: Lehr-Lernkonzepte im Sinne größtmöglicher Selbsttätigkeit, Freie Arbeit / Freies Arbeiten oder aber Projektarbeit sind eng verbunden mit den Namen Gaudig, Kerschensteiner, Motessori, Freinet, Dewey und Kilpatrick¹. Diese vehemente Rückorientierung und Weiterentwicklung reformpädagogischer Bestrebungen ist nicht zuletzt als Antwort einer Bildungsinstitution zu sehen, die im öffentlichen Diskurs hinsichtlich ihrer Effizienz aufs Schärfste in Frage gestellt wird.

Den neuen Ansatzpunkt der bildungspolitischen Auseinandersetzung bildet dabei die Auffassung, dass die derzeitige Schulpraxis nicht mehr den Gegebenheiten und Anforderungen entspricht, die die heutige Gesellschaft an sie stellt. Eine Gesellschaft, die leistungsfähige, mündige Bürgerinnen und Bürger fordert und in ihnen teamfähige, sozial-kompetente aber auch individuelle Persönlichkeiten sehen will, muss ihren Nachwuchs auf eine andere Art und Weise vorbereiten, als dies bisher überwiegend geschehen ist.

Um diesen Ansprüchen und Erwartungen gerecht zu werden, zeigte sich bei den Verantwortlichen des nordrhein-westfälischen Schulsystems in den letzten Jahren zunehmend die Bestrebung, die Bildungsinstitution Schule schülerorientierter und schüleraktiverer zu gestalten. Es wird daher deutlicher als bisher betont, dass die einzelne Schülerin bzw. der einzelnen Schüler zum Subjekt und Ausgangspunkt des Unterrichts werden soll und der Unterricht somit in seinem Verlauf und seiner Struktur neu gedacht und gestaltet werden muss. So fordern die neuen Richtlinien für die Sekundarstufe II Gymnasium / Gesamtschule, die am 01. August 1999 in Kraft traten, eindringlich, Bildung als einen Lern- und Entwicklungsprozess zu verstehen, „der sich auf das Individuum bezieht“ (MSWWF Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft². 1999, S. XI) und zu den Gestaltungsprinzipien des Unterrichts heißt es dort:

Der Unterricht soll schülerorientiert sein. Die Lernenden müssen ihre eigenen Fragestellungen und Probleme ernst genommen finden. Sie müssen Möglichkeiten haben, an ihren individuellen Erfahrungs- und Lernstand anzuschließen und ihre eigenen Lernwege zu entwickeln. (MSWWF, S. XVII)

Schülerorientierung, die sich als Gegenpol zum lehrerzentrierten Lernen versteht, hat die Absicht, Schülerinnen und Schülern einen sachbezogenen Handlungsspielraum zuzugestehen und muss dazu von der „übermäßigen Engführung eines Frontalunterrichts“ (ebd. S. XVIII) Abstand gewinnen.

¹ vgl. auch BASTIAN 1995, 7

² im Folgenden nur noch unter der Angabe MSWWF zitiert.

Daraus ergibt sich eine Hinwendung zu offenen Unterrichtarrangements, in denen es vorrangig um eine stärkere Verwirklichung von Selbsttätigkeit sowie Selbstständigkeit bei der Auseinandersetzung mit Unterrichtsinhalten geht.

Ist uns also an der Fähigkeit unserer Schülerinnen und Schüler gelegen, ihr Lernen und Handeln selbstständig zu steuern, muss sichergestellt werden, dass sie nicht nur verstärkt Verantwortung für die Durchführung des Unterrichts, sondern auch für dessen Planung und Evaluation übernehmen (vgl. ebd. S. 35).

Mitgestaltung im Sinne von Mitentscheidung führt zu affektiven Komponenten wie Nähe und Betroffenheit, die als Voraussetzung für jede echte Anstrengung der Schülerinnen und Schüler zu sehen ist (vgl. GUDJONS 1997, S. 21).

Das bedeutet, dass schülerorientierter Unterricht nicht nur als wichtiger Faktor auf dem Weg zu Selbstständigkeit und verantwortungsvollem Handeln gesehen werden kann, sondern auch einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation und das Interesse der Schülerinnen und Schüler am jeweiligen Unterrichtsgeschehen hat.

Wenn man weiter davon ausgeht, dass Lernprozesse nur dann als lebensrelevant erfahren werden können, wenn sich in ihnen das ‚Leben draußen‘ mit den Unterrichtsinhalten verbindet (vgl. BÖNSCH 1998, S. 61ff), wird deutlich, wie wichtig es ist, so oft wie möglich Anbindung zu realen Bezügen zu erreichen.

Dass dies in besonderem Maße für das Fach Pädagogik gilt, hebt BEYER in Aussagen wie dieser hervor:

Durch diesen unmittelbaren Zugriff auf die Wirklichkeit kann der Pädagogikunterricht an Ernsthaftigkeit gewinnen. Denn zur Diskussion stehen nicht mehr bloß hypothetische Möglichkeiten erzieherischen Handelns, sondern Ausschnitte realer Erziehungspraxis mit realen Konsequenzen für die beteiligten Edukanden. (BEYER 1997, Teil II, S. 156)

In Auseinandersetzung mit den hier genannten Vorgaben und Anregungen entstand die Idee einer Unterrichtsreihe, die eine offene und schülerorientierte Unterrichtsgestaltung noch stärker im Blickfeld haben sollte, als ich es bisher in diesem Kurs umzusetzen versucht hatte. Damit suchte ich insbesondere nach einem Weg, die methodischen Fähigkeiten der Lerngruppe zur selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Problemaspekt zu fördern und die generelle Motivation zu steigern.

Den Ausgangspunkt der Unterrichtsreihe bildete ein von den Schülerinnen und Schülern selbst eingebrachter Aspekt. Bei der Thematisierung äußerer Einflussfaktoren auf die Entwicklung von Kindern zeigte der Kurs deutliches Interesse für das Medium Fernsehen. Daraus ergaben sich Fragen nach der Art und Stärke des Einflusses, den das Fernsehen auf die individuelle kindliche Entwicklung hat und wie dem zu Folge einerseits kindlicher Fernsehkonsum, andererseits die Gestaltung von Kindersendungen bewertet werden können.

Da sich diese thematische Schwerpunktsetzung im Rahmen der curricularen Vorgaben legitimieren lässt und darüber hinaus vielfältige Möglichkeiten der Wirklichkeitsbegegnung erlaubt, habe ich den Vorschlag aufgegriffen und an den Anfang einer gemeinsamen Reihenplanung gesetzt. Mein Ziel war es, durch die gemeinsame Entwicklung von Strategien zur Bearbeitung sicherzustellen, dass die

Lerngruppe sich mit der Thematik identifiziert und diese für sie von Bedeutung ist.

Zu Beginn der Reihe stand eine erste Ideensammlung, in der u.a. der Wunsch geäußert wurde, „mit Verantwortlichen über Kriterien für die Gestaltung des Kinderprogramms sprechen“. Daraus entwickelte sich die Planung einer Expertenbefragung.

Die zentrale Lehrerfunktion, an der sich die vorliegende Arbeit ausrichtet, ist die des Unterrichtens bzw. des Lehrens. Schon im Strukturplan des DEUTSCHEN BILDUNGSRATS 1970 wird dazu hervorgehoben, dass neben der Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten besonderer Wert darauf zu legen ist, beim Lernenden Problembewusstsein, problemlösendes Denken und Kreativität zu entwickeln. Dazu heißt es:

Solchen Lehraufgaben kann der Lehrer nur dann gerecht werden, wenn er es versteht, beim Lernenden den Willen zu wecken, aus eigenem Antrieb zu lernen. (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, 220)

An dieser Forderung orientiert sich die Arbeit und macht es sich zum Ziel zu untersuchen, wie weit die Methode der Expertenbefragung dazu beitragen kann, den Pädagogikunterricht der Jahrgangsstufe 11.2 handlungsorientiert zu gestalten und somit die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Eng damit verbunden finden auch die Lehrerfunktionen des Organisierens und Innovierens Berücksichtigung.³

In einem ersten Schritt beschäftigt sich die Arbeit mit der didaktisch-methodischen sowie inhaltlichen Begründung dieses Vorhabens. Sie erläutert die Methode der Expertenbefragung und weist aus, wie diese sich im besonderen Maße zur handlungsorientierten Unterrichtsgestaltung eignet. Dazu beginnt sie einleitend mit einer Nennung der generellen Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts. Diese werden auf die Gestaltung des Pädagogikunterrichts übertragen, wobei in Anlehnung an zwei fachdidaktische Positionen eine Abgrenzung von handlungsorientiertem zu handlungspropädeutischem Pädagogikunterricht geleistet wird. In diesen Zusammenhang wird die Expertenbefragung im Hinblick auf ihre Funktion und organisatorische Gestaltung eingebettet. Anschließend wird untersucht, in wie weit das Vorhaben durch den Lehrplan Erziehungswissenschaft begründet werden kann.

In einem zweiten Schritt gibt die Arbeit Einblick in die unterrichtliche Umsetzung und dokumentiert die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Expertenbefragung in der Lerngruppe.

Am Ende steht eine Reflexion, deren Absicht es ist, die aufgestellten Ziele auf ihre Erfüllung zu überprüfen und somit den dargestellten Unterricht hinsichtlich seiner Effektivität zu bewerten. Daraus ergeben sich zum einen Überlegungen für die Weiterführung des Unterrichts in dieser Lerngruppe, zum anderen entsteht ein Ausblick auf zukünftige Vorhaben dieser Art.

³ Zu Beginn des Kapitels 3 wird darauf detaillierter eingegangen.

Im Anhang finden sich ausgewählte Materialien, die die unterrichtliche Umsetzung dokumentieren.

2 Methodisch-didaktische sowie inhaltliche Begründung des Vorhabens

Die Begründung des Vorhabens beginnt mit einer Analyse der Lerngruppe und deren Lernverhalten, da sich daraus der erste Anstoß zu deutlich schülerorientierterer Unterrichtsgestaltung ergab.

2.1 Analyse der Lerngruppe

Der von mir im selbstständigen Ausbildungsunterricht betreute Grundkurs Pädagogik 11.2 besteht aus 19 Schülerinnen und 5 Schülern. Sie kommen aus zwei verschiedenen Schulen: 19 Schülerinnen und Schüler besuchen die Oberstufe der Städtischen Gesamtschule Herzogenrath, an der auch der Pädagogikunterricht stattfindet, 5 weitere kommen von der Willy-Brandt-Gesamtschule in Übach-Palenberg. Beide Schulen betreiben in der Sekundarstufe II Kurse in Kooperation. Von den 19 Herzogenrather Schülerinnen und Schülern sind zwei erst zu Beginn des Schuljahres an die Schule gekommen. Ein weiterer Schüler wiederholt die Jahrgangsstufe.

Da sich die Schülerinnen und Schüler beider Schulen außer im Fach Pädagogik nur noch in Physik in ähnlicher Zusammensetzung begegnen, wächst die Gruppe nur langsam zusammen und die emotionale Entfernung zwischen den Schulgruppen ist zum Teil noch immer zu spüren.

Das Leistungsniveau im Kurs ist sehr unterschiedlich. Neben Schülerinnen und Schülern, die rege mitarbeiten und gute Ideen einbringen, finden sich andere, die überaus still sind und sich selbst auf Aufforderung kaum beteiligen. Manche von ihnen zeigen auch im Schriftlichen mangelhafte Leistungen: Drei Schülerinnen haben generell große Probleme die besprochenen Inhalte - auch nach wiederholter Anwendung oder korrekter Zusammenfassung durch Mitschüler - zu verstehen bzw. korrekt zu reproduzieren.

Zur Zeit schaffen es lediglich vier bis fünf Schülerinnen und Schüler, den Unterricht an entscheidenden Schnittstellen durch geglückte Transferleistungen und Schlussfolgerungen entscheidend voran zu bringen. Da der Unterricht jedoch nicht nur an diesen Leistungsträgern ausgerichtet werden darf, sind häufige Wiederholungen sowie Zusammenfassungen und kleinschrittiges Vorgehen typisch und notwendig für das Arbeiten mit dieser Lerngruppe.

Diese Arbeitsweise zeigt die wenig entwickelte Fähigkeit der selbstständigen Auseinandersetzung mit einem Problem. Viele Schülerinnen und Schüler haben zum Teil noch große Schwierigkeiten, die unterschiedliche Ebenen der Herangehensweise an einen Sachverhalt zu benennen und zu unterscheiden. Es fällt ihnen schwer, die Ebene der reinen Beschreibung eines Sachverhalts von der Ebene der Interpretation und Analyse und des Weiteren von der Ebene der Bewertung zu trennen. Dementsprechend wirkt ihr Vorgehen in Bezug auf das Bearbeiten von Aufgabenstellungen oft unkoordiniert. Aus diesen Defiziten lässt sich auch erklären, warum es vielen schwer fällt, aus wissenschaftlichen Theorien erzieherische Konsequenzen abzuleiten bzw. von Beispielen erzieherischer Wirklichkeit auf theoretische Erklärungsansätze zu schließen.

Ähnliches lässt sich über die Fähigkeit zur kritischen Reflexion sagen. Viele tendieren dazu jegliche im Unterricht behandelten Aussagen unkritisch zu übernehmen und zu reproduzieren, während manche zum Teil sogar selbstständig in der Lage sind, diese einer kritischen Bewertung zu unterziehen.

Obwohl diese Fähigkeiten verstärkt an einzelnen Aufgabenstellungen geübt wurden, lassen sich immer noch grundlegende Schwierigkeiten erkennen.

Ein weiteres, sicherlich auch aus dieser Überforderung resultierendes Problem ist die mangelnde Motivation vieler Schülerinnen und Schüler. Sie zeigt sich in Unterrichtsstörungen, häufigen Fehlzeiten, einer unbefriedigenden Bereitschaft Hausaufgaben anzufertigen sowie einem mangelndem Durchhaltevermögen, übernommene Aufgaben (z.B. Referate) zu Ende zu führen. Obwohl die Schülerinnen und Schüler mehrfach von mir darauf hingewiesen wurden, dass ein derartiges Verhalten als Teil der ‚Sonstigen Mitarbeit‘ in die Leistungsbewertung eingeht, zeigte sich wenig Änderung. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Mehrheit der Lerngruppe kaum extrinsisch für den Unterricht motivieren lässt.

In Gesprächen mit Kollegen, die auch in dieser Jahrgangsstufe unterrichten, erfuhr ich, dass es sich in ihren Kursen ähnlich verhält. Die derzeitige Jahrgangsstufe 11 wird im Kollegium – insbesondere im Vergleich zu den Jahrgangsstufen 12 und 13 - als überaus schwer motivierbar bezeichnet. Dies mag zum Teil damit erklärt werden, dass sich einige Schülerinnen und Schüler, wie schon erwähnt, mit den Inhalten und Arbeitsweisen der Oberstufe überfordert fühlen. Eine andere Begründung könnte darin liegen, dass erstaunlich viele leistungsstarke Schülerinnen und Schüler, die die Qualifikation für die Oberstufe erhalten hatten, nach der Jahrgangsstufe 10 von der Schule abgegangen sind. Das Fehlen dieser Leistungsträger macht das Leistungsverhältnis im Kurs unausgewogen. Hinzu kommt der Umstand, dass sich von den Schülerinnen und Schülern, die sich für die Jahrgangsstufe 11 entschieden haben, einige die Oberstufe doch nicht fortsetzen wollen. Sie betrachten dieses Schuljahr als Überbrückung bis zum Beginn eines Ausbildungsverhältnisses in einem Betrieb, das manchen bereits zugesichert wurde.

2.2 Die Expertenbefragung im handlungsorientierten Pädagogikunterricht

Aus der Analyse der Lerngruppe, die auch eine Analyse des Lernklimas ist, entwickelte sich der Gedanke, zukünftige Lernprozesse anders zu gestalten. Die Erfahrung hat gezeigt, dass der bisherige Unterricht trotz Mitbestimmung bei der Themenwahl sowie hoher Eigentätigkeit und Aktivität bei der Bearbeitung einzelner Themenbereiche insgesamt noch zu wenig Freude und Motivation in der Lerngruppe aufbaut bzw. aufrechterhält. Daraus resultiert die Einsicht, die Schülerinnen und Schüler zukünftig so anzusprechen, dass sie sich stärker in das Unterrichtsgeschehen einbezogen fühlen, und sich so eine intrinsische Motivationshaltung aufbauen kann.

Bei den Vorüberlegungen zu dieser neuen Reihe wurde mir die Wichtigkeit bewusst, Unterrichtsprozesse in Zukunft derart zu gestalten, dass die Schülerinnen und Schüler den Verlauf des Unterrichts als Gesamtheit sowohl inhaltlich als auch methodisch planen, mitgestalten und dafür Verantwortung übernehmen. Dazu

habe ich mich vorbereitend mit den Merkmalen des handlungsorientierten Unterrichts beschäftigt.

2.2.1 Merkmale des handlungsorientierten Unterrichts

Im handlungsorientierten Unterricht, der im Vergleich zu herkömmlicher Unterrichtsgestaltung weitaus stärker auf ganzheitliche Lernprozesse aufbaut, ist die Lehrerin bzw. der Lehrer nicht mehr allein Hauptträger von Verantwortung und Organisation. Hier gestalten die Schülerinnen und Schüler überwiegend selbst den Lernprozeß. In Anlehnung an GUDJONS kann daher formuliert werden, dass nicht der Besitz von Wissen und Können für handlungsorientiertes Vorgehen entscheidend ist, sondern die Art und Weise, wie Schülerinnen und Schüler ihr Wissen und Können erwerben und verwenden (vgl. GUDJONS 1997, 46). KÖCK und OTT beschreiben die zentrale Idee des handlungsorientierten Unterrichts folgendermaßen:

Im handlungsorientierten Unterricht lernt der Schüler, Aufgaben und Situationen der für ihn erfahrbaren und bedeutungsvollen Wirklichkeit selbsttätig zu erkennen, zu deuten und zielorientiert zu bewältigen sowie für seine Handlungsergebnisse die Verantwortung zu übernehmen. In sozialen Handlungssituationen lernt er darüber hinaus seine Handlungspläne mit denen der anderen Beteiligten zu koordinieren. (KÖCK/OTT 1994, 283)

Hilbert MEYER hat in Zusammenarbeit mit Werner JANK einen Katalog von Merkmalen zum handlungsorientierten Unterricht aufgestellt. Die Autoren sprechen dabei ganz bewusst von Merkmalen und nicht etwa von festen Prinzipien, da der Unterrichtsprozess in seiner Planung durch die Lehrerin bzw. den Lehrer offen für die Auseinandersetzung mit den Schülerinnen und Schülern bleibt. JANK/MEYER benennen insgesamt sieben Merkmale:

1. Handlungsorientierter Unterricht ist *ganzheitlich*. Dabei unterscheiden die Autoren verschiedene Aspekte der Ganzheitlichkeit. Zum einen benennen sie den *personalen Aspekt*: Die "ganze" Person ist im handlungsorientierten Unterricht gefordert, und zwar "mit dem Kopf, aber auch mit dem Herzen (= den Gefühlen), den Händen und allen Sinnen"⁴. Zum anderen sprechen sie vom *inhaltlichen Aspekt*. Darunter ist zu verstehen, dass Unterrichtsinhalte nicht mehr ausschließlich durch eine einzelne Fachsystematik bestimmt werden, sondern "aufgrund der Probleme und Fragestellungen ausgewählt [werden], die sich aus dem vereinbarten Handlungsprodukt ergeben", d.h. es wird fächerübergreifendes Lernen angestrebt. Als weiterer Punkt wird der *methodische Aspekt* aufgeführt. Dazu gehört die Forderung, dass auch die Unterrichtsmethoden ganzheitlich sein müssen, d.h. abwechslungsreich, aber nicht willkürlich, sondern bewusst gewählt nach der Struktur des Inhalts und der für diesem Fall optimalen Sozialform. Daraus ergeben sich Formen wie: "Gruppen- und Partnerarbeit, Projektunterricht, Geschichtenerzählen, verschiedene Formen der szenischen Interpretation, Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Experimentieren, Erkunden..."

⁴ Dieses und die weiteren Zitate der Aufzählung sind, wenn nicht anders vermerkt, entnommen aus: JANK/MEYER 1994, 355-358. Die Hervorhebungen stammen aus dem Original.

2. Handlungsorientierter Unterricht ist - wie schon mehrfach erwähnt – *schüleraktiv*. Er fordert und fördert die Selbsttätigkeit der Schüler, die aktive Haltung beim Erforschen, Ausprobieren, Anwenden, Überprüfen und ggf. Revidieren.

3. Handlungsorientierter Unterricht definiert sich über das Erstellen von Handlungsprodukten. Diese dienen der Veröffentlichung, der Weiterverarbeitung, dem Spiel sowie als Lern- und Übungsmaterial.

4. Im handlungsorientierten Unterricht versucht die Lehrerin bzw. der Lehrer stets bei der Planung der gemeinsamen Unterrichtsarbeit an *subjektive Schülerinteressen* anzuknüpfen. An diesem Punkt verweilt der Unterricht aber nicht, “sondern gibt den Schülern Gelegenheit, durch einen handelnden Umgang mit neuen Themen und Problemen die eigenen Interessen weiterzuentwickeln.” Die Vorerfahrungen und Interessen der Lernenden sind deshalb wesentlich für die Aufbereitung von Lerninhalten, weil sie die Neustrukturierung des bisherigen Erfahrungsschatzes herausfordern (vgl. GUDJONS 1997, 51).

5. Der hohe Grad an Mitbestimmung und Selbsttätigkeit gilt nicht nur für die Durchführung unterrichtlicher Lernprozesse, sondern auch für deren *Planung* und *Auswertung*. Die Lehrerin bzw. der Lehrer macht eigene Überlegungen zu Ziel-, Inhalts- und Methodenwahl transparent und versucht durch Kritik und Anregungen der Klasse den Weg zu einer konsensfähigen Grundlage zu ebnet.

6. Handlungsorientierter Unterricht trägt zur *Öffnung der Schule* bei. Dies gilt sowohl für die Förderung der Beziehungen von Lehrenden und Lernenden untereinander als auch in Bezug auf ein stärkeres Einbeziehen von Eltern sowie Organisator/innen, Expert/innen und Verantwortungsträger/innen kommunaler und gesellschaftlicher Angelegenheiten und Vorkommnisse.

Meines Erachtens vernachlässigen JANK/MEYER in ihrer Auflistung ein wichtiges Kriterium: das des sozialen Lernens. Bei KÖCK/OTT wird die Betonung sozialer Handlungssituationen und die damit einhergehende Betrachtung des handlungsorientierten Unterrichts als Übungsterrain sozialer Kommunikationsstrategien bereits hervorgehoben (siehe: S. 10/11). GUDJONS führt seine Überlegungen dazu folgendermaßen aus:

Handelnder Unterricht bezieht sich nicht nur auf Gegenstände, sondern versteht Handeln immer auch als ein Sich-Erfahren in sozialen Rollen und in der Kommunikation. (GUDJONS 1997, 35)

Um das Moment der Selbst- und Kollektiverfahrung bewusst in den Unterricht aufzunehmen, plädiert GUDJONS für das Lernen und Arbeiten in Kleingruppen. Er zitiert Ergebnisse der Gruppenpädagogik nach Ernst MEYER, welche Kleingruppenarbeit zur “Erhöhung der Interaktionschancen des Einzelnen” sowie zur “Ermöglichung wechselnder Identifikation und [...] Sensibilität für den anderen” hervorheben (MEYER, E. 1977, 43). Zu den Prozessen, die diese Gruppendynamik bestimmen, zählen insbesondere das Lösen emotionaler Konflikte, das Erlernen metakommunikativer Techniken, die Übernahme funktionaler Rollen, das Erkennen und Beheben von Kommunikationsstörungen (vgl. GUDJONS 1997, 34).

2.2.2 Handlungsorientierter Pädagogikunterricht in Abgrenzung zu handlungspropädeutischem Pädagogikunterricht

Der Blick in die Fachdidaktik zeigt, dass der Begriff der „Handlungskompetenz“ als eine von der Schülerin bzw. dem Schüler zu erlernende Fähigkeit von verschiedenen Autoren in Konzepte verschiedener Benennungen eingeht. So finden wir bei BEYER den Begriff der „Handlungspropädeutik“ als zentralen Ausgangspunkt des Pädagogikunterrichts, während DORLÖCHTER und STILLER eher dazu tendieren ihre fachdidaktischen Positionen der „Handlungsorientierung“ zuzuschreiben.

BEYER, als Vertreter des propädeutischer Charakters von Handlungsbezügen im Pädagogikunterricht, sieht im Unterricht nicht den Ort, erzieherisches Handeln in seiner Komplexität zu trainieren, sondern will in ihm lediglich „solche Teilkompetenzen der pädagogischen Handlungsfähigkeit vermitteln, die dem Schüler in seiner außer- und nachschulischen Erziehungspraxis zugutekommen.“ (BEYER 1997, Teil I, 153). Dies begründet er damit, dass ein Einüben von erzieherischem Handeln für Schülerinnen und Schüler im Rahmen der Institution Schule nur in besonderen Ausnahmesituationen möglich ist (vgl. ebd.). Handlungspropädeutischer Unterricht bedeutet für ihn demnach nicht,

dass von den Schülern unbedingt pädagogisch gehandelt werden müsste, sondern dass sich der Unterricht von der Perspektive pädagogischen Handelns leiten lässt und seine Ziele, Inhalte und Methoden von hierher bestimmt. (Ebd., S.155)

Dennoch hebt er die Gefahr hervor, dass dadurch einseitig theoretische Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gefördert werden können, und befürwortet als Ergänzung des rein handlungspropädeutischen Unterrichts unterrichtliche Phasen, die zu pädagogischem Handeln veranlassen (vgl. ebd.). In diesem Zusammenhang nennt er Unterrichtsmethoden wie Rollenspiel und Projekt, und es zeigt sich, dass auch seine Aussagen zur Expertenbefragung in diese Aufzählung eingereiht werden könnten (vgl. BEYER, 1997, Teil II, 156ff).

Die Überlegungen von DORLÖCHTER / STILLER heben das pädagogische Handeln der Schülerinnen und Schüler nicht nur als Ziel, sondern auch als Weg hervor. Sie sehen die Möglichkeit zu pädagogischem Handeln nicht nur in „besonderen Ausnahmesituationen“, wie BEYER dies tut, sondern fordern vielmehr diese Situationen bewusst zu schaffen. Damit favorisieren die Autoren eine handlungsorientierte Ausrichtung des Pädagogikunterrichts, die den „aktiv tätigen, ganzheitlichen, entdeckenden und weitgehend selbstbestimmten Umgang mit einem Lerngegenstand“ fordert (DORLÖCHTER / STILLER, 1989, 21). Handeln meint bei ihnen jedoch nicht automatisch schon Einfluss nehmen auf die erzieherische Wirklichkeit, sondern zuerst einmal Selbsttätigkeit. STILLER konstruiert fünf Ebenen, auf denen sich pädagogisches Handeln abspielen kann. Während drei dieser Ebenen Handlungsorientierung allgemeindidaktisch ausdifferenzieren, beziehen sich zwei Ebenen ausdrücklich auf pädagogisches Handeln im fachlichen Sinne, nämlich auf Simulation von erzieherischem Handeln und eigenes erzieherisches Handeln in realen Situationen (vgl. STILLER, 1997, 84f).

Theoretische Untermauerung erfährt dieses Konzept durch den moderaten Konstruktivismus. Neben ganzheitlichen, individuellen Zugängen zu Lernumgebungen, weitreichender Selbsttätigkeit sowie der Einbindung sozialer Lernprozesse in das Unterrichtsgeschehen und eine Veränderung der Lehrerrolle

wird auch dort produktorientiertes Arbeiten hervorgehoben (vgl. STILLER 1997, 48f u. 82f).

Welche Grundsätze für handlungsorientierten Unterricht im Fach Pädagogik im Einzelnen von Bedeutung sind, kann aus den Ausführungen von STILLER zum „forschenden Lernen in Projekten“ entnommen werden (STILLER 1997, 123). Diese wiederum orientieren sich an BASTIAN und GUDJONS (vgl. 1989) und lassen ebenso alle bereits von MEYER und JANK genannten Merkmale erkennen. STILLER beschreibt einen Pädagogikunterricht, der auf den folgenden Grundsätzen aufbaut:

„a) Ein echtes, relevantes Problem der Erziehungswirklichkeit ist Ausgangspunkt und Zentrum der Arbeit. b) Das Ausgangsproblem wurde von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt und ist für sie von Bedeutung. c) Das Problem wird in einem zielgerichtet geplanten, selbstorganisierten und selbstverantwortlichen Prozess bearbeitet. d) Die gesellschaftliche Eingebundenheit und Bedeutung dieses Problems der Erziehungswirklichkeit wird mit in den Blick genommen. e) Die Arbeit ist auf Erstellung eines konkreten Produktes gerichtet. f) Der Erarbeitungsprozess ist ganzheitlich unter Beteiligung vieler Sinne gestaltet. g) Der Prozess findet im Kontext einer sozialen Gruppe statt und fördert das soziale Lernen.“ (STILLER 1997, 123)

Zur Rolle der Lehrerin bzw. des Lehrers im handlungsorientierten Unterricht ist zu sagen, dass sie sich deutlich ändert im Vergleich zum unterweisenden Unterricht. Sie bzw. er wird stärker zur initiierenden, moderierenden und beratenden Begeleitung der Unterrichts und „ist nicht (mehr) Alleinplaner, Kontrolleur, direkter Lenker und alleiniger Lernerfolgüberprüfer“ (GUDJONS 1997, 134f). STILLER spricht in diesem Zusammenhang davon, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer vorrangig für die Konstruktion einer anregenden Lernumgebung zuständig ist, in der sich selbstständiger Wissenserwerb vollziehen kann (vgl. STILLER 1997, 49). Dabei wird die Entscheidung zwischen Eingreifen und die Schülerinnen und Schüler selbst die Folgen ihres Vorgehen spüren zu lassen zum ständigen Balanceakt (vgl. GUDJONS 1997, 135). Daraus ergibt sich die Frage, wie – falls notwendig - sinnvoll interveniert werden kann. GUDJONS weist auf die Steuerung durch Impulse hin und beruft sich dabei auf KECK, der in Impulsen das Mittel sieht, „zum aktiven Sprechen anzustoßen und die Teilnehmer durch Provokation zum Hinterfragen und Abwägen, zum Widerspruch und zur Kritik zu veranlassen, d.h. die Denkbewegung im Gespräch zu strukturieren“ (KECK 1983, 12). Zum anderen kann Intervention als gezieltes Anbieten von Lernhilfen verstanden werden. Das heißt, die Lehrerin bzw. der Lehrer vermittelt dort Know-How, wo Lern- und Arbeitsprozesse stocken oder zum Stillstand gekommen sind.

Im Sinne meines Bestrebens ein Lernklima zu schaffen, das für die Schülerinnen und Schüler eine intrinsisch motivierte Auseinandersetzung mit dem Lernstoff begünstigt, habe ich eine stärkere Affinität zu den Positionen von STILLER DÖRLÖCHTER / STILLER entwickelt, die es für sinnvoll erachten, den Unterricht so oft wie möglich durch echte, in Schülerverantwortung organisierte pädagogische Tätigkeit (wenn auch nicht zwangsläufig in direktem Bezug auf

einen Edukanden) zu gestalten. Dennoch finden auch die Ausführungen von BEYER, insbesondere seine Überlegungen zur Planung von Expertenbefragungen, Berücksichtigung bei der Konzeption des Vorhabens.

2.2.3 Die Expertenbefragung

Nach BEYER lässt sich die Expertenbefragung wie folgt definieren: „In der Expertenbefragung können die Schüler Fragen zur pädagogischen Praxis und deren Bedingungen an Vertreter außerschulischer Instanzen richten“ (BEYER, Teil II 1997, S. 156). Sie erhalten somit die Möglichkeit, den Eindruck von der Erziehungspraxis, den ihnen der Pädagogikunterricht vermittelt, zu überprüfen, zu präzisieren, zu ergänzen und ggf. auch zu korrigieren.

GUGEL gibt durch seine Definition einen zielorientierteren und methodisch konkreteren Rahmen:

Bei der Sachverständigenbefragung werden fachkundige Personen in Interviews oder in Diskussionen, die unter gezielten Fragestellungen stehen, um Informationen zu bestimmten Sachverhalten gebeten (1998, S. 147)

Er verdeutlicht dabei in wenigen Worten, dass die Expertenbefragung eine durch die Lerngruppe strukturierte und sorgfältig geplante Veranstaltung ist.

Er hebt auch hervor, dass eine solche Befragung kein Vortrag sein darf. Demzufolge sollte die Expertin bzw. der Experte der Befragung höchstens eine kurze Darstellung des eigenen Standpunktes oder einführende Informationen zum konkreten Problem voranstellen (vgl. GUGEL 1998, S. 147). In diesem Punkt unterscheidet sich die Expertenbefragung, die eine Unterform der Erkundung darstellt, deutlich von der Exkursion. Exkursionen sind Veranstaltungen, bei denen selten ein Dialog zwischen der orts- bzw. sachkundigen Person und der geführten Lerngruppe entsteht. Erkundungen hingegen zeigen eine hohe Eigenaktivität der Schülerinnen und Schüler und zeichnen sich durch eine selbst entwickelte und problemorientierte Akzentuierung aus (vgl. GUGEL 1998, S. 144).

Es bleibt zu klären, wer in einem Handlungsfeld als Expertin bzw. Experte fungieren kann. BEYER äußert sich dazu folgendermaßen:

Als "Experten" sollen Personen gelten, die in einem bestimmten Handlungsfeld als kompetent angesehen werden, weil sie in besonderem Maße über die in diesem Feld erforderlichen Kenntnisse und Fähigkeiten verfügen, um Problemen des betreffenden Praxisfeldes angemessen begegnen zu können. (BEYER 1997, Teil II, S. 157. Hervorhebung i. O.)

Später nimmt er eine Präzisierung vor. Er beschränkt den Kreis der „pädagogischen Experten“ auf Vertreter von Instanzen, „die Einsicht in die familiäre Erziehungspraxis haben“ und „Erfahrung mit der Lösung familiärer Erziehungsprobleme“ sowie von Instanzen nicht-familiärer Erziehungsarbeit. Konkrete Beispiele zeigen, dass er dabei stets von einer Personengruppe ausgeht, deren Qualifikation eine pädagogische / psychologische Fachausbildung voraussetzt (vgl. BEYER 1997, Teil II, S. 157ff).

Die genauere Betrachtung realer Sozialisationsinstanzen lässt jedoch offenkundig werden, dass Verantwortungsträger längst nicht immer diese Voraussetzungen mitbringen. Dies gilt insbesondere für kommerziell ausgerichtete Institutionen.

Es gibt eine Vielzahl von Unternehmen, die für Kinder und Jugendliche tätig sind, ohne dass ausgewiesene Fachleute überprüfen, ob das Ergebnis für die Zielgruppe geeignet ist.

Daher halte ich es für wichtig, den Kreis der Experten gerade auch auf diesen Bereich auszuweiten. So können Schülerinnen und Schüler nicht nur dazu befähigt werden, ihre Unterrichtskennnisse im Gespräch mit Erziehungsexperten an der Praxis zu spiegeln. Sie lernen darüber hinaus, kritisch auf Erziehungswirklichkeit Einfluss zu nehmen, indem sie Verantwortlichen, die nicht ausschließlich pädagogisch agieren, ‚auf den Zahn fühlen‘. Gerade hierin bietet sich eine Möglichkeit, den Unterricht nicht nur auf zukünftige pädagogische Handlungskompetenz auszurichten, sondern über die Zielsetzung der Handlungspropädeutik hinaus die Schülerinnen und Schüler zu befähigen, schon während ihrer Ausbildung pädagogisch tätig zu werden.

Bleibt zu sagen, dass im Sinne möglichst großer Selbsttätigkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler die Auswahl einer sachverständigen Person auch von ihnen vorgenommen werden sollte. „Durch das eigene Auswählen von Experten können sie lernen, wie schwierig es ist, den geeigneten Fachmann zu finden“ (BEYER 1997, Teil II, 160). Auf diese Weise bringen sie sich selbst in die Situation, überlegen zu müssen, wie ggf. verhindert werden kann, dass ein Gespräch / eine Befragung zu einseitig verläuft, weil die Expertin bzw. der Experte wenig problembewusst oder wenig flexibel zur Thematik Stellung nimmt.

Der herausragendste Beitrag, den die Expertenbefragung zur handlungsorientierten Ausrichtung des Unterrichtsgeschehens leisten kann, liegt sicherlich in der Öffnung des Unterrichts. Denn im Gegensatz zu anderen Methoden der Informationsbeschaffung ermöglicht es die Expertenbefragung nicht nur, authentische Bedingungen und Beispiele der pädagogischen Praxis in den Lernprozess hinein zu holen. Sie leistet darüber hinaus einen Austausch, indem durch sie Anregungen und Gedanken aus diesem Lernprozess in die pädagogische Praxis zurück getragen werden können.

BASTIAN definiert die Öffnung des Unterrichts u.a. durch „Handeln an außerschulischen Lernorten“ (BASTIAN 1995, 8). Das macht deutlich, dass es hierbei um mehr geht als um reine Informationsaufnahme und –verarbeitung, denn Handeln bedeutet Einflussnahme. Durch eben dieses Handeln kann also zwischen Lerngruppe und Erziehungswirklichkeit ein anregender Dialog entwickelt werden. Der Vorteil für beide Seiten liegt auf der Hand: Die Lerngruppe erfährt sich in ihrer Auseinandersetzung als ernstgenommen und ihr eigenes Tun als wichtig. Darin liegt ein großer Motivationsverstärker. Die Institutionen der Erziehungswirklichkeit können von der Begegnung ebenso profitieren, wenn sie den Austausch als Bereicherung bei der Weiterentwicklung eigener Konzepte sehen. Damit ist ein entscheidender Schritt getan, Schulzeit nicht mehr als vorgesellschaftliche Phase zu organisieren, an deren Ende ein Initiationsritus im Sinne einer Entlassung ins Leben steht. Vielmehr erfolgt dadurch eine Annäherung an die Idee,

„das brachliegende kreative Potential unserer gesamten Gesellschaft freizusetzen und neu zu organisieren.“ (BUROW 1998, 90)

So wird Mitbestimmung und Mitverantwortung über die Grenze der Schule hinausgetragen und im Sinne einer zukunftsorientierten Partizipationspädagogik in der Gesellschaft erlebt (vgl. STANGE/TIEMANN 1998, 128).

2.3 Bezug des Vorhabens zum Lehrplan Erziehungswissenschaft

Sicherlich sollte bei der Strukturierung einer Zweiten Staatsarbeit die Untersuchung der Richtlinien und des Lehrplans in Bezug auf das Vorhaben an erster Stelle stehen, um von dort aus ein Reihenthema zu entwickeln. Mein Vorgehen weicht davon ab, und kommt erst an dieser Stelle zu den curricularen Vorgaben, da die Initiative der Themenformulierung aus der Lerngruppe kommen sollte. Daher war es mir wichtig zuerst über den methodischen Gesamtkontext der Arbeit zu sprechen, in den das Reihenthema und die Expertenbefragung eingebettet ist, bevor die Legitimation des Vorhabens durch den Lehrplan behandelt wird.

2.3.1 Methodischer Aspekt

Die erste Überlegungen zur Befragung von Experten, die für die Gestaltung von Kinderprogramm verantwortlich sind, entstanden aus der Schülergruppe heraus und wurden in die gemeinsame Reihenplanung übernommen.

Im Lehrplan wird die Unterrichtsmethode der Expertenbefragung explizit nur unter „Methoden/Techniken der Beschaffung, Erfassung und Produktion pädagogisch relevanter Informationen“ angesprochen (MSWWF, S. 12). Sie hat demnach den Zweck der Datengewinnung und Auswertung. Weitere Bezugspunkte zur Öffnung des Unterrichts im Sinne einer Begegnung mit sachverständigen Personen sind lediglich noch unter der Überschrift „Lernen in der Region“ zu finden (ebd. S.37).

Regionales Lernen im Sinne des Lehrplans definiert sich durch das Erschließen von Unterrichtsinhalten an pädagogischen Handlungsfeldern, die zur örtlichen Umgebung und somit unmittelbaren Erlebniswelt der Jugendlichen gehören oder gehören können.

Schülerinnen und Schüler, die ihre eigene Umwelt erkunden und erfahren, sind betroffen. Sie fragen nach den Chancen und Grenzen des eigenen Lebensraumes, nach Legitimationen, Änderungsmöglichkeiten, Zukunftsperspektiven für sich und die, die sie kennen. (ebd.)

Die Formulierung „eigene Umwelt“ meint vorrangig den Nahbereich und es werden Beispiele gegeben, die ausschließlich lokale Erziehungsinstitutionen darstellen: Kinderhorte, Kindergärten, Schulen, Jugendheime, Erziehungsberatungsstellen, etc. (vgl. ebd.). Dennoch halte ich es für legitim den Begriff auf weitere Sozialisationsinstanzen auszuweiten, soweit sich diese mit den inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans rechtfertigen lassen. Ebenso kann es notwendig sein den Radius der „Region“ über die Grenzen der Stadt bzw.

Gemeinde zu vergrößern. Die Richtlinien sprechen sich zwar für den organisatorischen Vorteil schulnaher Institutionen aus, schränken jedoch nicht die Entfernung ein, in der das Ziel liegen darf. Eine Eingrenzung kann jedoch durch die Schulleitung vorgenommen werden, wenn diese den finanziellen Aufwand als unzumutbar oder den zeitlichen Aufwand im Verhältnis zum erwarteten Nutzen der Veranstaltung als zu hoch einschätzt und von der Genehmigung absieht (vgl. MSW 1997: BASS 14-12 Nr. 2).

Bei diesem Vorhaben stellt das Medium Fernsehen in zweifacher Hinsicht einen Teil der „eigenen Umwelt“ der Schülerinnen und Schüler dar. Zum einen geschieht dies durch den täglichen Kontakt mit dem Medium. Fernsehen, insbesondere Kindersendungen, waren und sind sogar zum Teil noch ein vertrauter Bestandteil im Leben der Schülerinnen und Schüler⁵. Zum anderen werden Fernsehsender, die in Köln angesiedelt sind, von der Mehrheit der Lerngruppe als dem eigenen Lebensraum nahe Institutionen eingestuft.

Die Befragung eines Experten zur Auseinandersetzung mit möglichen und notwendigen Kriterien bei der Gestaltung von Kinderprogramm lässt sich somit hinreichend durch die ministeriellen Vorgaben legitimieren und entspricht einem erforschenden, den Prinzipien des Konstruktivismus folgenden Vorgehen.

Generell bewertet das Ministerium die Ausweitung der Lernorte als wertvolle Ergänzung des Unterrichts im Fach Erziehungswissenschaften (vgl. MSWWF, S. 37f).

2.3.2 Inhaltlicher Aspekt

Auch wenn sich die unterrichtliche Gestaltung an den Interessen und Bedürfnissen sowie den Vorerfahrungen der Schülerinnen und Schüler orientieren will, muss trotzdem gesichert bleiben, dass sich die inhaltliche Akzentuierung im Handlungsspielraum der ministeriellen Vorgaben bewegt.⁶

Im Hinblick auf inhaltliche Aspekte beginnt der Lehrplan des Faches Erziehungswissenschaften mit den folgenden Ausführungen:

Damit vergleichbare Anforderungen und Lernstandards gesichert werden können, bedarf dieses Fach somit einer Obligatorik. Jedem Halbjahr wird deshalb in diesem Lehrplan ein verbindliches Kursthema zugewiesen, dem obligatorische Themen zugeordnet sind, die Unterrichtsschwerpunkte sein müssen, wobei das jeweilige Gewicht bzw. der zeitliche Umfang vom Unterrichtenden im Zusammenwirken mit der Lerngruppe festgelegt wird. (MSWWF, S. 9)

⁵ Im Unterrichtsgespräch wurde bekannt, dass von den 20 anwesenden Schülerinnen und Schülern 12 regelmäßig Kindersendungen sahen.

⁶ Die folgenden Anbindung an den Lehrplan wird deshalb so ausführlich dargestellt, weil bei der Verknüpfung von Lernen und Entwicklung und den sich daraus entwickelnden Unterthemen nicht auf Anregungen aus Lehrwerken zurückgegriffen werden konnte. Die aufgrund der Novellierung des Lehrplans überarbeiteten Lehrwerke kamen erst nach Abschluss der Unterrichtsreihe auf den Markt.

Es wird im Besonderen hervorgehoben, dass der Unterricht dabei den Prinzipien der Sequentialität, Spiralität und zunehmenden Komplexität folgen soll. Weiter heißt es dort jedoch:

Da die obligatorischen Themen einen hohen Allgemeinheitsgrad aufweisen, bleibt den Fachlehrerinnen und Fachlehrern bzw. den Fachkonferenzen ein weiter Spielraum bei den didaktischen Entscheidungen ... (ebd. S. 10)

Am konkreten Bezug auf die Formulierung einer solchen verbindlichen Vorgabe wird dies deutlich. Das Kursthema für das Halbjahr 11.2 heißt „Lernen und Entwicklung“, das relevante obligatorische Unterthema „Entwicklungsprozesse und Lernprozesse“. Die einzige Präzisierung liegt im Zusatz, dass

Entwicklungsphänomene, die in der Jahrgangsstufe 12 vertieft und umfassender behandelt werden, in die Erarbeitung von Lernvorgängen integriert werden sollen. (ebd. S. 16)

In Verbindung mit dem Prinzip der Spiralität ergibt sich daraus, dass die in der Jahrgangsstufe 11 vermittelten Inhalte zum Begriff der Entwicklung eine Grundlage für den Unterricht in der Qualifikationsphase bilden sollen.

Im Halbjahr 12.1 wird der Schwerpunkt dann auf eine intensive Analyse des Entwicklungszeitraums Kindheit gelegt und im Halbjahr 12.2 auf Pubertät und Jugendalter. Die ausgewiesene Obligatorik für die beiden Halbjahre setzt dabei die folgenden Schwerpunkte:

- Grundlagen und Interdependenz von Entwicklung und Sozialisation
- Modelle der wissenschaftlichen Erfassung von Entwicklung, Sozialisation und Entwicklungsstörungen
- Entwicklung, Sozialisation und Identität im Lebenszyklus
- Pädagogisches Denken und Handeln aufgrund von Erkenntnissen über Entwicklung und Sozialisation (ebd. S. 23)

Um eine erste Basis für die Bearbeitung dieser Themenbereiche zu schaffen, ohne jedoch größere inhaltliche Passagen vorwegzunehmen, erfolgte im Kurs zunächst eine Erarbeitung allgemeiner Definitionsmerkmale und Erklärungsansätze von Lernen und Entwicklung und deren Interdependenz. Danach formulierte der Kurs den Wunsch, äußere Einflussfaktoren auf die kindliche Entwicklung am Beispiel des Fernsehens zu thematisieren, was aufgegriffen wurde und in die gemeinsame Planung einfließen ist.

Der Themenvorschlag lässt sich in Zusammenhang bringen mit einem der im Lehrplan ausgewiesenen „möglichen Zugänge“ zum obligatorischen Thema Entwicklungsprozesse und Lernprozesse. Dort findet man die Formulierung „Lernen und Entwicklung in der informationsoffenen Gesellschaft“, die folgendermaßen eingebunden ist:

Bei der Behandlung des Themas: Entwicklungsprozesse und Lernprozesse im Halbjahr 11/2 wird vorgeschlagen, auch der

Frage nachzugehen, welche Bedeutung die Tatsache der Informationsoffenheit moderner Gesellschaften für das Lernen und die Entwicklung hat. (ebd S. 16)

Diese Nennung erfährt keine weitere Präzisierung, außer dass sie im Kontext der Medienpädagogik zu sehen ist. Begibt man sich dann auf die Recherche, was unter „Lernen in der informationsoffene Gesellschaft“ zu verstehen ist, wird recht schnell deutlich, dass für den vom MSWWF benutzten Begriff zumindest im Bildungsbereich keine eindeutige Definition vorliegt. Die Verkürzung des Begriffs auf „Lernen in der Informationsgesellschaft“ bringt mehr zu Tage. In der Denkschrift der Kommission ‚Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft‘ findet sich ein Kapitel mit der Überschrift „Lernen in der Informationsgesellschaft“. Dort wird die Ausgangslage für medienpädagogische Überlegungen folgendermaßen beschrieben:

... die Informationen und Botschaften, die über die Medien an Kinder und Jugendliche herangetragen werden, [greifen] immer tiefer und nachhaltiger in deren Wahrnehmung, Urteilsbildung und Verhalten ein. (BILDUNGSKOMMISSION NRW, 1995, 134)

Daraus wird die bildungspolitische Forderung entwickelt, dass Schulen die Medienwelt als Bildungswelt und Miterzieher nicht nur in Kauf nehmen sollen, sondern sie bei der Gestaltung von Unterricht und Erziehung sowohl thematisieren und als auch nutzen sollen (vgl. ebd. S. 137). Das heißt Medienpädagogik meint zum einen die Vermittlung von Mediennutzungskompetenz zum anderen die Befähigung zum kritischen Umgang mit Medieninformationen und Medienbotschaften. Dem zweiten Aspekt ist das hier thematisierte Unterrichtsvorhaben zuzuordnen. Die Untersuchung von Kindersendungen und deren Einfluss auf kindliche Lern- und Entwicklungsprozesse soll zu einem kritischen Erziehverhalten in Bezug auf die Fernsehnutzung des Edukanden befähigen. Dabei steht die Thematisierung des Mediums Fernsehen exemplarisch für den Umgang mit Medien allgemein.

Diese Aufbereitung sichert den Anspruch, wissenschaftliche Erklärungsmodelle nicht zum Selbstzweck werden zu lassen, sondern vielmehr dafür zu sorgen, dass

Fragen der Erziehungspraxis einerseits Ausgangspunkt für die Beschäftigung mit geeigneten Theorien sind, andererseits die vermittelten Theorien immer wieder auf konkrete Probleme der Erziehungswirklichkeit zurückgeführt werden. (MSWWF, S. 10)

Abschließend kann die Legitimation des hier thematisierten Vorhabens durch die inhaltlichen Vorgaben des Lehrplans bestätigt werden.

Generell lässt sich sagen, dass einer Lehrkraft und ihrer Lerngruppe ausreichende Handlungsfreiheit zugestanden wird, um den Unterricht an den jeweiligen Interessen, Vorerfahrungen, aktuellen Vorkommnissen oder lokalen Besonderheiten auszurichten.

2.4 Entwicklung der Expertenbefragung aus dem Kontext der Unterrichtsreihe

Die folgende Beschreibung gibt zu erkennen, wie sich das Vorhaben der Expertenbefragung innerhalb der Reihe entwickelte:

Am Anfang stand eine assoziative Annäherung an den Begriff Lernen. Hier wurden in Form des Brainstorming Äußerungen gesammelt, die die einzelnen Schülerinnen und Schüler mit Lernen in Verbindung brachten. Daran schloss sich eine Wiederholung anthropologischer Aspekte an und es wurde erörtert, warum Lernen für die menschliche Entwicklung wichtig ist. Danach wurde erarbeitet, dass Lernen Verhaltensänderung bzw. Veränderung der Verhaltensdisposition ermöglicht, Verhaltensänderung jedoch auch ohne Lernen erfolgen kann. Daraus entstanden eigene Definitionen von Lernen und Entwicklung, die anschließend mit wissenschaftlichen Definitionen abgeglichen wurden. Aus der Thematisierung allgemeingültiger Gesetzmäßigkeiten von Entwicklung (Differenzierung, Integration und Kanalisierung) entwickelte sich die Frage, wie sich Lernen vollzieht und ob es sich im Durchlaufen verschiedener Entwicklungsstufen verändert. Dazu wurden die Grundaussagen des Stufenmodells der kognitiven Entwicklung nach Piaget besprochen. Anschließend wurde überlegt, welche Erkenntnisse sich für die pädagogische Praxis ableiten lassen. Es ging darum zu klären, wie Lernumgebungen und -prozesse in den einzelnen Entwicklungsstufen gestaltet sein müssen, damit sich ein Kind im Sinne der Förderungsabsicht von Erziehung bestmöglich entfalten kann. An diesem Punkt entschied sich der Kurs dafür, die Untersuchung am Beispiel des Fernsehens durchzuführen. Unter dem Thema ‚Kindliche Entwicklung und Fernsehen‘ wurden Fragen gesammelt, die den einzelnen Schülerinnen und Schüler spontan einfielen. Die Fragen wurden in Clustern geordnet und es entstanden die folgenden vier Überschriften:

- **Was** muss eine gute Sendung berücksichtigen?
(Inhalte, Präsentationsformen, Sprachgebrauch, etc.)
- **Wie viele** Stunden Fernsehkonsum sind pro Tag empfehlenswert?
- Bis **wann** dürfen Kinder einer bestimmten Altersgruppe fernsehen?
- **Wie / mit wem** sollten Kinder fernsehen?

Diese Titel wurden in den Fragenspeicher⁷ übernommen. Übergeordnet wurde die folgende Leitfrage für das weitere Vorgehen formuliert: Wie ist der Entwicklungsstand der einzelnen Altersgruppen bei der Gestaltung des Kinderprogramms zu berücksichtigen?

Der aufgestellte ‚Fahrplan‘ zum weiteren Vorgehen sah folgende Schritte vor:

1. Informationen beschaffen und auswerten
2. Bewertungskatalog für Kindersendungen erstellen
3. Kindersendungen bewerten
4. Fernsehmacher befragen
5. Empfehlungen für kindliches Fernsehverhalten formulieren, veröffentlichen und verteilen

⁷ Siehe S. 22.

Der Beginn der Arbeitsphase bestand also in der Informationsbeschaffung. Dabei bildete die erste Überschrift (Was muss eine gute Sendung berücksichtigen?) den inhaltlichen Einstieg ins Thema. Um zu erfahren, welche Sendungen Vorschul- und Grundschulkindern hauptsächlich sehen und warum ihnen diese Sendungen zusagen, wurden zwei Ausschnitte aus einem Text von Gerlinde SCHUMACHER (1998, 49ff) von mir eingebracht und nach der Methode Kugellager bearbeitet. Zur zweiten Überschrift (Wie viele Stunden Fernsehkonsum sind pro Tag empfehlenswert?) sollte eingehend geklärt werden, wie viel Zeit Kinder verschiedener Altersgruppen überhaupt mit Fernsehen verbringen. Hierzu beschäftigten sich die Schülerinnen und Schüler in einer Hausaufgabe mit einem Textausschnitt von Erk SIMON (1999, 72ff), in dem Einflussfaktoren auf die Fernsehdauer benannt werden. Auf die Frage, wie viele Stunden empfehlenswert sind, sollte der Kurs im Verlauf der weiteren Bearbeitung versuchen, selbst eine erste Antwort zu finden.

Im nächsten Schritt ging es darum, einen Kriterienkatalog für die qualitative Bewertung von Kindersendungen aufzustellen, um anschließend verschiedene Sendungen daran zu messen.

Vorbereitend dazu erarbeiteten die Schülerinnen und Schüler einen weiteren Text zum Fernsehverhalten von Kleinkindern. Hierin ging es um Wahrnehmungs- und Aufmerksamkeitsprozesse beim Zuschauen (vgl. BAACKE 1999, 369f).

Die anschließende erste Sammlung von Kriterien wurde in Gruppenarbeit vorgenommen. Nach der Methode Stafette wurde daraus ein Katalog mit 10 Kriterien erstellt. Diese Auflistung wurde durch ein Bewertungsraster ergänzt, das von der Gesellschaft für Medienpädagogik und Kommunikationsstruktur in der Bundesrepublik Deutschland e.V. (GMK) entwickelt wurde (vgl. BAAKE 1997, 15ff und 302). In fünf Kleingruppen wählten die Schülerinnen und Schüler dann Sendungen aus, um sie zu analysieren und zu bewerten. Besondere Aufmerksamkeit brachten die Schülerinnen und Schüler der Fernsehsendung ‚Teletubbies‘ entgegen. Drei Gruppen hatten sich für die Analyse dieser Sendung entschieden. Dies lag zum einen daran, dass sich der zu Beginn behandelte Text auf diese Sendung bezogen hatte. Zum anderen hatte die hitzige öffentliche Diskussion dieses Programms dazu beigetragen. Um jedoch eine möglichst große Datengrundlage zu schaffen, wurde eine Absprache im Plenum eingeschoben. Darin legten die Schülerinnen und Schüler fünf Sendungen für die Analyse fest:

‚Teletubbies‘, ‚Sendung mit der Maus‘, ‚Sesamstraße‘, ‚Arielle, die Meerjungfrau‘ und ‚Darkwing Duck‘. Bei der Auswahl hatten sich die Schülerinnen und Schüler sowohl von den Favoriten jüngerer Geschwister bzw. anderer Kinder aus ihrem Umfeld als auch von eigenen Vorlieben leiten lassen.

Die Präsentation der Ergebnisse zeigte relativ deutliche qualitative Unterschiede, besonders in den Kategorien: Vermittlung von Wissen / Bereitschaft zum Lernen, Frequenz der Schnittfolge und Vielfalt und Dominanz akustischer Reize. Die beste Bewertung erfuhr ‚Die Sendung mit der Maus‘. Eine kontroverse Einschätzung zeigte sich in der Untersuchung der ‚Teletubbies‘. Das besondere Interesse, das diese Sendung in der Öffentlichkeit und auch in diesem Kurs ausgelöst hat, führte zur gemeinsamen Überlegung, mehr Informationen über diese Sendung einzuholen. Das von den Schülerinnen und Schülern aus Internet und Zeitschriften im Laufe einer Woche zusammengetragene Material wurde dahingehend ausgewertet, dass die Sendung in Bezug auf bisherige Sehgewohnheiten ein neues Format darstellt, von dem jedoch wenig Gefahr

ausgeht, auch nicht im Hinblick auf die Sprachentwicklung, solange ausreichend Möglichkeit zum Sprachkontakt mit Bezugspersonen besteht, die „korrekten“ Sprachgebrauch vorgeben.

Der nächste geplante Unterrichtsschritt war die Expertenbefragung. Durch sie wurde angestrebt, weitere Informationen einzuholen und die bereits erworbenen Erkenntnisse an der Wirklichkeit zu spiegeln. Die Auswertung der Begegnung führte in Verbindung mit einem weiteren Text (‘Die ersten Lebensjahre‘ von Nikolaus von HOFACKER 1999, 30ff) zum vereinbarten Handlungsprodukt: Eine Informationsschrift für Eltern und andere Erziehende mit Informationen und Empfehlungen zu kindlichem Fernsehverhalten⁸.

⁸ Ein Beispiel befindet sich im Anhang.

3 Beschreibung der unterrichtlichen Konkretisierung

Nach den bisherigen Vorüberlegungen soll nun berichtet werden, wie sich die Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung der Expertenbefragung konkret gestaltete. Die unmittelbare Vorbereitung im Kurs beanspruchte drei Unterrichtsstunden⁹, die Durchführung 70 Minuten und die Nachbereitung vier Unterrichtsstunden. Der Schwerpunkt der Beschreibung liegt auf der Vorbereitung, da diese entscheidend für das Gelingen der Unternehmung war.

3.1 Vorbereitung der Expertenbefragung

Das übergeordnete Leitziel des Vorhabens ist die handlungsorientierte Unterrichtsgestaltung. Dadurch sollte die Motivation der Lerngruppe zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsthema verbessert werden. Daher bestand eine wesentliche Bedingung darin, die Schülerinnen und Schüler an der Planung der Expertenbefragung zu beteiligen, oder mehr noch die Planung in ihre Hände zu legen. Aus diesem Grund bezieht sich der Begriff der Vorbereitung immer auf zwei aufeinander folgende Schritte: erstens auf die Vorüberlegungen und Verlaufsplanung der Unterrichtsstunden durch mich als Lehrkraft und zweitens auf die im Unterricht erarbeitete Strukturierung der Expertenbefragung.

Teil meiner Vorüberlegungen war, meine Rolle und Funktion bei diesem Vorhaben zu definieren. Neben der bereits in der Einleitung¹⁰ erwähnten Lehrerfunktion des Lehrens / Unterrichtens rückten das Organisieren und Innovieren als weitere wichtige Aspekte in den Betrachtungsausschnitt.

Gerade durch die Öffnung des Unterrichts entstand vielfach Bedarf an organisatorischer Tätigkeit, die sich auf die Koordination verschiedener Aktionen bezog. Dadurch dass im Sinne der Zielsetzung des Vorhabens der Bereich der Organisation weitestgehend an die Lernenden abgegeben wurde, erfuhren sich die Schülerinnen und Schüler dieses Kurses zum Großteil in einer neuen Situation. Aus der behutsamen Heranführung an die damit verbundenen neuen Anforderungen ergab sich die innovierende Funktion meiner Tätigkeit.

Zu Beginn meiner Planung stand dementsprechend die Frage, wie Entscheidungen über Ziele, Inhalte und methodisches Vorgehen gemeinschaftlich vorbereitet und getroffen werden könnten. Ich entschloss mich zunächst dazu, meine persönlichen Anforderungen an das Vorhaben aufzustellen, um daraus Lernziele und mögliche Arbeitsschritte abzuleiten. Die so gewonnenen eigene Orientierung sollte die grobe Richtung vorgeben und für die anschließend im Kurs stattfindende gemeinsame Planung als mögliche Strukturierungshilfe dienen.

⁹ Nicht eingerechnet ist hierbei die Zeit, die für die Wahl des Experten und die Kontaktaufnahme aufgewendet wurde, da dies schon zu Beginn der Reihe geschehen war.

¹⁰ Vgl. s. 5.

3.1.1 Funktion und zeitliche Terminierung der Expertenbefragung

Um Ziele zu formulieren und methodisches Vorgehen zu strukturieren ist es unablässig, sich zuerst Gedanken über die Funktion der Expertenbefragung innerhalb der Unterrichtsreihe zu machen. Ich stellte an die Funktion dieser Befragung die folgenden Anforderungen: Sie sollte im Einklang mit BEYER und GUGEL ein Interview unter einer gezielten Fragestellung sein, mit dem Zweck, die zuvor im Unterricht erarbeiteten Erkenntnisse zu prüfen und zu ergänzen. Zum anderen sollte die Auswertung des Interviews Fragen aufwerfen, die die Vertiefung und Ausweitung des Themas anregen. Dabei dachte ich an die Problematisierung von Gewaltdarstellungen im Fernsehen und ihre Wirkung auf den Zuschauer, um von dort ausgehend eine Überleitung zu den Erkenntnissen des Imitationslernens zu schaffen. Daher musste die Expertenbefragung am Ende der Reihe, jedoch in der Mitte eines größeren Komplexes stehen.

Generell wären jedoch auch andere Zeitpunkte der Durchführung möglich gewesen. So ist es denkbar, die Expertenbefragung als Einstieg in einen neuen Themenkomplex zu benutzen. Die Schülerinnen und Schüler werden bei diesem Vorgehen zuerst mit Informationen aus der Praxis konfrontiert, mit denen sie sich einen ersten Einblick in das Thema verschaffen um sich anschließend theoretischen Erklärungs- und Begründungszusammenhängen zuzuwenden. Zu bedenken ist jedoch, dass die Schülerinnen und Schüler bei einem solchen Vorgehen nur sehr allgemeine, ihre eigenen Erfahrungen betreffende Fragen stellen können, und die Gefahr eines oberflächlichen Gesprächs besteht, das sich unter Umständen nicht aus der fachlichen Perspektive legitimieren lässt. Um das zu verhindern ist es sinnvoll, die Expertenbefragung in die Mitte oder an das Ende der Unterrichtsreihe zu stellen. Bei CRONAU findet sich dazu folgende Aussage:

Grundsätzlich gilt, je später der Experte vor die Schüler tritt, desto mehr wissen diese bereits über das Thema und desto gezielter und detaillierter können sie fragen. (CRONAU 1999, 82)

Aus diesem Grund ist es hilfreich, alle Fragen, die sich im Laufe des Unterrichtsprozesses ergeben, festzuhalten. Dies kann, wie CRONAU es empfiehlt, von den Schülerinnen und Schülern individuell in den eigenen Unterlagen vorgenommen werden (vgl. ebd.), oder aber auch in einem gemeinsamen, jederzeit im Kursraum sichtbaren Fragenspeicher (Plakat).

Des Weiteren gibt BEYER in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass die Terminierung einer Befragung sinnvollerweise einen gewissen zeitlichen Vorlauf braucht. Er dient zum einen dazu, eine „solide inhaltliche Vorbereitung“ zu ermöglichen. Zum anderen muss ein geeigneter Experte ausgesucht werden, und es ist eher unwahrscheinlich, dass dieser kurzfristig zu Verfügung stehen kann. Daher befürwortet er die gemeinsame Planung von Unterrichtsreihen, in denen (nach Möglichkeit dem „Gebot der organischen Integration“ entsprechend, d.h. auf Initiative der Lernenden) Expertenbefragungen schon zu Beginn vorgesehen werden (vgl. BEYER 1997, 160). Diese Anregungen spiegeln und bestätigen die Grundidee des Vorhabens.

Im vorliegenden Fall lagen zwischen der Reihenplanung und der Durchführung der Expertenbefragung vier Wochen. Nach der ersten Verschriftlichung der Idee in einem Planungsraster, trugen sich ein Schüler und eine Schülerin als Verantwortliche ein, um bis zur nächsten Stunde die Adressen und

Ansprechpartner der in Köln gelegenen Sendehäuser herauszufinden. Zwei weitere Schülerinnen erklärten sich bereit, außerhalb des Unterrichts mit meiner Hilfestellung einen Brief zu formulieren, der unser Anliegen vorträgt. Als Zeitraum für einen mögliche Termin schlugen wir darin eine Spanne von drei Wochen vor. Der Brief konnte bereits vier Tage später als Fax an den WDR sowie an Super RTL geschickt werden. Von der Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit des WDR erhielten wir zwei Tage später eine Absage. Uns wurde mitgeteilt, dass der WDR Erkundungsgänge durch den Sender mit der Möglichkeit zur anschließenden Expertenbefragungen mit Schulgruppen durchführt, dass jedoch nur auf langfristigerer Basis Termine vergeben werden und der nächste freie Termin erst im September 2000 liegt. Auch eine telefonische Nachfrage beim Leiter für Öffentlichkeitsarbeit, Herrn Gregor Müller, sowie einer Redakteurin der Redaktion „Maus“, Frau Buschbaum, änderte nichts an der Situation. Uns wurde lediglich zugesichert, dass ein kurzfristig frei werdender Termin von uns in Anspruch genommen werden könnte. Dieser Fall trat jedoch nicht ein, was ich sehr bedauerte, da die Verantwortlichen des WDR an einem Gespräch zum Thema unserer Unterrichtsreihe interessiert schienen.

Vom Sender Super RTL bekamen wir ein Zusage. Herr Andreas Seitz, Leiter der Abteilung Unternehmenskommunikation und Teilnehmer am „Runden Tisch: ‚Qualitätsfernsehen für Kinder‘“ erklärte sich zur Befragung bereit. Bis zum vereinbarten Termin verblieben ab diesem Zeitpunkt drei Wochen, was uns erlaubte, die geplante Struktur der Unterrichtsreihe beizubehalten. Die Auswahl und Vorbereitung der Fragen sowie die methodische Strukturierung der Aktion sollte in den drei Unterrichtsstunden vor der Befragung durchgeführt werden.

3.1.2 Ort der Befragung

Zu meinen Vorüberlegungen gehörte auch die Frage, wo die Befragung des Experten stattfinden sollte. BEYER sagt dazu:

Wo immer möglich sollte die Befragung außerhalb der Schule an der Wirkungsstätte des Experten stattfinden. Auf diese Weise können die Schüler nicht nur eventuell vorhandene Schwellenängste gegenüber fremden Institutionen abbauen, sondern auch das Umfeld erleben, in dem der jeweilige Experte tätig ist. (BEYER 1997, 162)

Dies erschien mir einleuchtend und wichtig. Hinzu kam der Gedanke, dass sich bei einer Befragung „vor Ort“ auch die Möglichkeit zu weiteren Realitätsbegegnungen ergeben könnte. Dabei dachte ich insbesondere an Formen sinnlicher Anschauung und Erfahrung. Die Erkundung der Arbeitsplätze, Produktionsstätten, Produktionswege etc. hätte den Vorteil, dass „Wirklichkeit nicht nur *beredet*, sondern handelnd unter Einbeziehung möglichst vieler Sinne erfahren wird“ (GUDJONS 1994, 7 zitiert in: VAUPEL 1997, 11. Hervorhebung i. O.). Eine derartig ganzheitliche Erfahrung würde den Lernprozess noch deutlicher zum Erlebnis werden lassen (vgl. VAUPEL 1997, 11), was sich wiederum positiv auf die Motivation auswirken könnte.

Ein weiteres Argument für die Entscheidung, das Expertengespräch am entsprechenden außerschulischen Lernort durchzuführen, anstatt den Experten an die Schule zu bitten, lag in der Hoffnung, dass die Schülerinnen und Schüler der

Übach-Palenberger Schule und die der Herzogenrather sich durch die gemeinsame An- und Abreise auf außerunterrichtlichem Terrain näher kommen. Davon versprach ich mir, dass sich die Jugendlichen besser kennenlernen und sich somit die Distanz zwischen den Schulgruppen verringert.

Für diese Vorüberlegungen galt wie auch für die anderen Aspekte meiner Vorbereitung, dass die endgültige Entscheidung nach der gemeinsamen Besprechung im Kurs fallen sollte. Nur so sah ich es gewährleistet, dass sich die Lerngruppe nicht nur für das Vorhaben begeistern könnte, sondern sich außerdem auch verantwortlich fühlen würde. Da in diesem Fall auch die finanzielle Absicherung eine Rolle spielte, war die gemeinsame Entscheidung unumgänglich. Das Votum der Schülerinnen und Schüler fiel einstimmig für die außerschulische Expertenbefragung aus. Enthalten hatte sich ein Schüler, der zu diesem Zeitpunkt eine Fußverletzung auskurierte und auf Krücken angewiesen war. Auf Grund der Zusicherung zweier Kurskameraden ihm zu helfen, wollte er sich jedoch nicht gegen eine Fahrt entscheiden.

Dass sich die Auswahl der Sendehäuser, mit denen wir Kontakt aufnahmen, auf die Region Köln beschränkte, hatte pragmatische Gründe. Da keine finanzielle Bezuschussung durch die Schule bei den Reisekosten erwartet werden konnte, musste der Ort der Befragung so gewählt sein, dass die finanzielle Belastung für die Schülerinnen und Schüler zumutbar war. Diese erklärten, dass sie bereit seien, bis zu 20 DM für die Durchführung der Aktion zu bezahlen. Da in der Region Aachen, Niederrhein oder Düsseldorf keine Fernsehanstalten ansässig sind, die auch für Kinder und Jugendliche produzieren, konzentrierten sich die Bemühungen auf die Medienstadt Köln.

3.1.3 Lernziele – Handlungsziele

Das Aufstellen von Lernzielen, die die inhaltliche Auseinandersetzung und das methodische Vorgehen des Vorhabens bestimmen, ist im Zusammenhang mit handlungsorientierter Unterrichtsgestaltung problematisch. Der handlungsorientierte Unterricht geht davon aus, dass Schülerhandeln durch gemeinsam formulierte Handlungsziele geleitet wird, deren „Abarbeitung“ zum vereinbarten Handlungsprodukt führt (vgl. GUDJONS 1997, 137). Da diese Handlungsziele Berührungspunkte zu den von der Lehrerin bzw. den Lehrer formulierten Lernzielen haben, jedoch meist nicht hundertprozentig identisch sind, stellt sich die Frage, wie sich Lernziele¹¹ und Handlungsziele verbinden lassen (vgl. GUDJONS 1997, 136). GUDJONS gibt zwei Alternativen wie dieses Dilemma gelöst werden kann:

Entweder schafft man es, die Schüler/innen dazu zu bringen, sich die Lehrziele als Handlungsziele zu eigen zu machen (was umso eher gelingen dürfte, je stärker die Unterrichtssituation für die Schüler/innen bedeutsame Probleme / Themenstellungen / Aufgaben enthält), oder aber es wird Raum gegeben, Interessenunterschiede auszusprechen, Gegensätze auszutragen

¹¹ GUDJONS gebraucht in seinen Ausführungen das Wort Lehrziele an Stelle von Lernziele. Dies begründet er damit, dass sie aus der Perspektive des Lehrenden entstehen.

und gemeinsam Handlungsziele auszuarbeiten und zu verfolgen (ebd.).

Ich favorisiere die zweite Möglichkeit, ohne aus den Augen zu verlieren, dass die durch die Lehrkraft aufgestellten Lernziele zumindest hinsichtlich der langfristigen Zielorientierung des Unterrichts realisiert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund habe ich die folgenden inhaltlichen Lernziele aufgestellt:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen Kriterien erfragen, die ein Sender für die Gestaltung seines Kinderprogramms aufstellt.
- Sie sollen kritisch hinterfragen, ob diese Kriterien ausreichen, den Entwicklungsstand der ausgewiesenen Alterszielgruppe zu berücksichtigen, und ob sie sich an der Absicht orientieren, die Persönlichkeit des Kindes zu fördern.

Diese inhaltlichen Lernziele erfahren Unterstützung durch die folgenden, sich auf die Vorbereitungsphase beziehenden methodischen Lernziele:

- Die Schülerinnen und Schüler sollen im Vorfeld der Begegnung Fragen aufstellen, die sie an den Experten richten wollen.
- Sie sollen Überlegungen zur Struktur des Gesprächs und zur Strukturierung der Reihenfolge der Fragen anstellen.
- Sie sollen aus der Auswertung der Befragung Empfehlungen für kindliches Fernsehverhalten entwickeln.

Die Aufstellung eines Fragenkatalogs, der als vorbereitetes Gerüst für die Expertenbefragung dienen soll, findet sich bei vielen Autoren. BEYER empfiehlt in einem Dreischritt:

- Fragen zu erarbeiten, die an den Experten gestellt werden sollen,
- diese zu größeren Fragekomplexen zusammenzustellen,
- um anschließend die Reihenfolge der Behandlung der einzelnen Komplexe festzulegen (vgl. BEYER 1997, 161).

Auch CRONAU rät zu einer vorherigen Ausarbeitung eines Fragenkatalogs, wenngleich sie zu bedenken gibt, dass „dadurch ein Stück weit Spontaneität eingeschränkt wird“ (CRONAU 1999, 83). Trotz dieses Arguments war es mir wichtig, im Vorfeld Fragen zu erarbeiten.

3.1.4 Information des Experten

Für ebenso wichtig hielt ich es, den Experten vorab hinreichend zu informieren. Dafür war es zum einen notwendig, abzuklären, wie weit er mit der Methode der Expertenbefragung vertraut ist, und ihn ggf. einzuweisen. Diese Aufgabe erfordert generell ein großes Maß an Sensibilität, damit beim Experten nicht etwa der Eindruck entsteht, seine Kompetenz würde in Frage gestellt, oder aber man wolle ihn bevormunden. Daher habe ich mich dazu entschlossen, die Aufgabe selbst zu übernehmen.

Des Weiteren ist es für einen befriedigenden Verlauf der Befragung wichtig, den Experten im Voraus wissen zu lassen, welche inhaltliche Schwerpunktsetzung die Befragung verfolgt und welche Vorkenntnisse die Schülerinnen und Schüler dafür

aus dem Unterricht mitbringen. Merkt man, dass der Experte seine Vorbereitung auf das Gespräch sehr sorgfältig betreibt, kann man ihn auch über die Quellen informieren, die im Unterricht thematisiert wurden. Dadurch wird ihm die Möglichkeit gegeben, seine Information dem Kenntnisstand der Lerngruppe entsprechend aufzubereiten und durch Zusatzmaterial wie Statistiken, Filmausschnitte, etc. zu ergänzen. Demnach sollte der Informationsaustausch mit dem Experten in jedem Fall über das Zusenden eines Anfragebriefs hinausgehen.

3.1.5 Vorbereitung durch die Gruppe

Nachdem ich im vorangegangenen Teil versucht, habe die Überlegungen meiner persönlichen Planung wiederzugeben, dokumentiert dieser Teil nun die Vorbereitungen, die unmittelbar vor der Expertenbefragung gemeinsam im Kurs getroffen wurden.

Als Einstieg ging es auch hier darum, sich klar zu machen, welche Funktion die Expertenbefragung haben sollte. Zu diesem Zweck schrieb ich drei Unterrichtsstunden vor der Durchführung die folgende Frage als stummen Impuls an die Tafel: „Warum wollen wir eine Expertenbefragung durchführen?“

Die dadurch provozierten Antworten ließen sich in zwei Kategorien einordnen:

Zum einen wiederholte sich die Ausgangsintention der Reihenplanung, die vorsah, Informationen zu beschaffen. Zum anderen wurde deutlich, dass viele Schülerinnen und Schüler nach der bisherigen Beschäftigung mit dem Thema, insbesondere der eigenen Bewertung von Kindersendungen, zunehmend kritischer nach pädagogischen Zielsetzungen fragten bzw. diese zum Teil anzweifelten und nach Rechtfertigungen suchten. Damit rückte die Befragung in den Zusammenhang eines kritischen Austausches, in dem die Schülerinnen und Schüler nicht mehr nur Informationen aufnehmen, sondern auch Stellung beziehen wollten.

Die Aufstellung und Formulierung der Handlungsziele bereitete dem Kurs Schwierigkeiten. Auch hier bedurfte es einer Hilfestellung. Ausgehend von der Frage „Was wollen wir erreichen?“ konnten die folgenden inhaltlichen Ziele formuliert werden:

- Beschaffung von Informationen über Arbeitsweisen und Gestaltung des Kinderprogramms von Super RTL
- Austausch über die pädagogische Qualität des Programms
- Bewertung der pädagogischen Qualität des Programms
- Nutzung der Ergebnisse der Befragung für die Informationsschrift (Empfehlungen für Eltern)

Geleitet durch den zweiten Impuls „Was müssen wir dazu tun?“, wurden weitere Ziele zur Organisation aufgestellt:

- Fragen überlegen
- Protokoll führen
- Ergebnisse auswerten

Auf meine Initiative hin wurden außerdem folgende Punkte diskutiert: Sollen die Fragen strukturiert vorgetragen werden? Welche weiteren Informationen soll der

Experte erhalten? Soll die Befragung von uns moderiert werden? Wenn ja, wie und von wem?

Der Vorschlag den Ablauf und die Zusammenstellung der Fragen zu strukturieren wurde von den Schülerinnen und Schülern als sinnvoll erachtet und befürwortet. Eine weitere Vorinformation für den Experten lehnten sie ab und begründeten es damit, dass er dann die Möglichkeit hätte, „sich eine Strategie zu überlegen, um unangenehmen Fragen aus dem Weg zu gehen“. Ich wies darauf hin, dass es dem Gebot der Fairness entspricht, den Gesprächspartner über Inhalt und Intention der Befragung zu informieren, und dass man überlegen sollte, wie der Kurs seinerseits Strategien entwickeln könnte, um den zentralen Aspekt der einzelnen Fragen nicht aus den Augen zu verlieren und ihm nötigenfalls Nachdruck zu verleihen. Nach einem kurzen Abwägen dieser Gedanken stimmte der Kurs zu, den Experten über unseren Erwartungshorizont ins Bild zu setzen.

Die Idee der Moderation wurde dahingehend realisiert, dass sich eine Schülerin bereit erklärte, zu Beginn der Befragung einen Überblick über die bisherigen Unterrichtsschritte zu geben. Außerdem wurde überlegt, durch die Strukturierung und Anordnung der Fragen dem Gespräch einen Verlauf zu geben, der die Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler garantieren sollte. Für die Rolle einer Moderatorin bzw. eines Moderators, die bzw. der die Begegnung leitend begleitet, wollte sich niemand bereit erklären. Ich entschloss mich, nicht auf diesem Punkt zu beharren, sondern ihn in den gemeinsamen Aufzeichnungen zu dieser Planung festzuhalten. Damit nahm ich die Schülerinnen und Schüler ernst, verwies aber gleichzeitig darauf, dass wir mögliche Folgen dieser Entscheidung nach der Durchführung auswerten müssten.

Zwischen dieser und der nächsten Unterrichtsstunde übernahm ich es, Herrn Seitz, unseren Experten von Super RTL, in einem Telefongespräch über die Funktion und Zielsetzung der Begegnung zu informieren. Bei dieser Gelegenheit wollte ich in Erfahrung bringen, ob sich vor oder nach der Befragung die Möglichkeit gäbe, Einblick in die einzelnen Arbeitsbereiche des Senders zu gewinnen. Leider wurde ich in dieser Hinsicht enttäuscht, denn ich erfuhr, dass der Sender alle Kindersendungen einkauft und nicht selbst produziert, dementsprechend auch nicht über Studios und Redaktionen verfügt.

Die Strukturierung der Fragen war für die nächste Doppelstunde angesetzt. Dazu überlegte sich der Kurs das folgende Vorgehen: Jede Person sollte als Hausaufgabe mindestens zwei Fragen formulieren, die ihr bzw. ihm im Zusammenhang mit den Handlungszielen zur Expertenbefragung einfielen. Diese sollten auf ein DIN-A4-Blatt geschrieben werden, so dass sie im Unterricht an der Tafel, für alle lesbar, gesammelt werden konnten. Anschließend sollten die Fragen gemeinsam zu Clustern zusammengefasst und mit Überschriften versehen werden. Dieses Verfahren war bereits in der Reihenplanung praktiziert worden. Es zeigte sich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler zwei Fragen vorbereitet hatten. Da es jedoch insgesamt einige Wiederholungen gab, blieben von 28 nur 21 verschiedene Fragen übrig.

Das Zusammenfassen der Fragen zu thematischen Clustern vollzog sich zügig. Ich forderte alle Schülerinnen und Schüler auf, an die Tafel zu kommen, um die eigenen Fragen dort zu befestigen und sich anschließend durch das Lesen aller

Fragen einen Überblick zu verschaffen. Damit sich alle Schülerinnen und Schüler an der thematischen Einteilung aktiv beteiligt konnten, ohne sich beim Hantieren vor der Tafel gegenseitig zu behindern, hatte ich den Kurs in vier Gruppen geteilt, die nacheinander eine Gliederung der Fragen vornehmen sollten. Die erste Gruppe hatte für ihre Einteilung maximal zehn Minuten zur Verfügung. Sie begannen damit, inhaltsgleiche Äußerungen übereinander an der Tafel zu befestigen. Nach Ablauf der Zeit hatten sie 18 der 21 verschiedenen Fragen in vier Cluster aufgeteilt und kurz erklärt, nach welchen Überlegungen sie die Einteilung vorgenommen hatten. Da sich die anderen Gruppen während dieser Zeit schon beraten konnten, erhielten sie für ihre Ergänzung oder Veränderung des Vorgruppen-Ergebnisses jeweils fünf Minuten. Zum Schluss wurden alle Anwesenden gefragt, ob sie dieser Einteilung zustimmen. Zwei Schülerinnen machten noch einen Verbesserungsvorschlag, der von allen akzeptiert wurde. Insgesamt entstand so eine Struktur aus fünf Clustern mit jeweils drei bis sechs Fragen, von denen sich zwei mehreren Bereichen zuordnen ließen. Da die Schülerinnen und Schüler zwar ausdrücken konnten, welche Gemeinsamkeiten die von ihnen zusammengeführten Fragen besaßen, jedoch Schwierigkeiten bei der Formulierung der Überschriften hatten, wurde dieser Schritt in der Großgruppe vollzogen. Daraus ergaben sich die folgenden Titel: Altersgruppen, Inhalte, Pädagogische Ziele (?), Verantwortung für das Programm und Auswirkung auf die Zuschauer¹².

Im Folgenden wurde die Reihenfolge dieser Bereiche festgelegt, mit der die Befragung strukturiert werden sollte. Die Lerngruppe entschied sich dafür, nach dem einleitenden Überblick über die bisherigen Unterrichtsschritte dem Experten die fünf Fragenkomplexe vorzustellen. Da die angesprochenen Inhalte mancher Fragen über die aufgestellten Bereiche hinaus aufeinander bezogen werden können, sollte dieser Schritt helfen, inhaltliche Wiederholungen in den Antworten zu vermeiden. Den Anfang sollten der Fragenkomplex zu den Inhalten des Kinderprogramms bilden. Daran sollte sich die Thematisierung der Altersgruppen anschließen, der Auswirkungen auf die Zuschauer, der Verantwortung für das Programm und als letzten Punkt der Erfragung bzw. Infragestellung der Pädagogischen Ziele.

Eine derartig starke Vorstrukturierung war bewusst von mir initiiert worden, um gerade den stillen und zurückhaltenden Schülerinnen und Schülern im Gespräch Sicherheit zu geben. Da es mir wichtig war, dass alle einen Beitrag zu der Befragung leisten, sollte jede und jeder eine Frage an den Experten richten. Daher forderte ich die Schülerinnen und Schüler auf, sich die von ihnen gestellte Frage erneut aufzuschreiben (dazu teilte ich Karteikarten aus) und sie mit nach Köln zu nehmen. Dadurch war jede Person mindestens einem Fragenkomplex zugeordnet. Die Personen eines Komplexes setzten sich sodann in Gruppen zusammen, um kurz festzuhalten, in welcher Reihenfolge die Frage vorgetragen werden sollten.

Im Hinblick auf das Protokollieren der Antworten entschloss sich der Kurs dazu, dass jede Gruppe die Antworten auf ihren Fragenkomplex selbst in Stichworten festhält. Damit keine Information verloren gehen, sollten zur Sicherheit alle außer der derzeitigen Fragen stellenden Person die Antwort protokollieren.

Mit dieser Vereinbarung endete die Vorbereitung.

¹² Eine Abschrift des so entstandenen Tafelbildes findet sich im Anhang.

3.2 Durchführung der Expertenbefragung

In der Durchführung zeigte sich, dass der Anspruch einer aktiven Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler nicht aufrecht erhalten werden konnte. Trotz der Vorbereitung, die alle Anwesenden in die Lage versetzt hatte, einen Teil beizutragen, wurde die Befragung nur von 40- bis 50% der Personen bestritten.

Der Umstand, dass sich manche Schülerinnen und Schüler aus Unsicherheit, Müdigkeit oder anderen Gründen zurückzogen, wurde noch durch die Gestaltung des Raums begünstigt. Die Befragung fand in einem Konferenzraum des Senders statt, in dem 12 Stühle um einen großen Konferenztisch arrangiert waren. Weitere Stühle befanden sich an der Rückwand des Raums, so dass man dort in zweiter Reihe saß. Es war nicht möglich, alle Schülerinnen und Schüler um den Tisch zu gruppieren. Meine Aufforderung weiter nach vorne aufzurücken fand bei denjenigen, die sich in den hinteren Teil des Raumes gesetzt hatten, fand wenig Reaktion.

Nachdem der Kurs in der Vorbereitungsphase abgelehnt hatte, jemanden für die Rolle der Moderationsleitung vorzubereiten, hatte ich mir vorgenommen, die Schülerinnen und Schüler in dieser Entscheidung ernst zu nehmen und sie dadurch an der Verantwortung für das Ergebnis teilhaben zu lassen. Unterstützt wurde diese Einstellung durch die Erkenntnisse von BEYER, der im Zusammenhang mit Schülerentscheidungen äußert, dass auch ein falscher Entschluss lehrreich sein kann (vgl. BEYER 1997, 161). Daher entschied ich mich an dieser Stelle weder Druck auszuüben, noch die Leitung zu übernehmen.

Unter den Schülerinnen und Schülern, die sich aus der Verantwortung gezogen hatten ihre Frage zu stellen, waren auch die, die im Unterricht oft still und unbeteiligt sind.

Insgesamt hatte dieser Umstand jedoch keine Auswirkungen auf die Reihenfolge und den Verlauf der Befragung. Auch gestaltete sich die Begegnung nicht kürzer als geplant, da der Experte, Herr Seitz, sehr umfangreich auf die vorgetragenen Fragen antwortete, und aktivere Schülerinnen und Schüler gegen Ende noch spontan Fragen hinzufügten.

3.3 Nachbereitung der Expertenbefragung

In der Unterrichtsstunde am Tag nach der Expertenbefragung wollte ich nicht direkt mit der inhaltlichen Auswertung im Hinblick auf das Handlungsprodukt beginnen, sondern vorerst eine Evaluation der gesamten Unternehmung durchführen. Dazu hatte ich einen Bewertungsbogen¹³ erstellt, bei dem das Erfragen der persönlichen Eindrücke im Vordergrund stand. Hier das Ergebnis der Auswertung¹⁴:

- Die Erwartungen an die Expertenbefragung waren vielfach mit dem Wunsch einer Erkundung verbunden.

¹³ Der Bewertungsbogen ist im Anhang enthalten.

¹⁴ Es wurden nur Mehrfachnennungen wiedergegeben.

- 70% der Schülerinnen und Schüler empfanden, dass sich die Expertenbefragung deutlich auf den vorherigen Unterricht bezogen hat. 25% sahen dies nur zum Teil gegeben. Für 5% wurde kaum ein Bezug erkennbar.
- Besonders die Erkenntnisse aus den Texten von SIMON und SCHUMACHER konnten in der Befragung vertieft werden.
- Erstaunt bzw. verärgert hatte einige,
 - dass sich manche aus dem Kurs nicht eingebracht hatten.
 - dass der Experte zum Teil sehr monoton gesprochen hatte.
- Die Verbesserungsvorschläge für ähnliche Veranstaltungen sahen vor,
 - die Teilnahme an solchen Veranstaltungen freiwillig zu machen, so dass nur wirklich Interessierte mitkämen.
 - die Lehrerin soll stärker lenken
 - eine Moderationsleitung zu bestimmen, die alle zur Beteiligung auffordert.
 - Orte aufzusuchen, die auch die Möglichkeit zur Erkundung bieten.
 - selbst mehr mitzumachen
 - gemeinsam zu Mittag zu essen
- Von den 80% der Schülerinnen und Schüler wurden Expertenbefragungen als sehr wichtig von 20% als relativ wichtig gewertet.

Die Auswertung der Bögen zeigte, dass nicht nur ich, sondern auch einige Schülerinnen und Schüler über die mangelnde Beteiligung mancher Personen während der Befragung erstaunt oder verärgert waren. Die Reaktionen der aktiveren Schülerinnen und Schüler machten deutlich, dass sie von der Vereinbarung ausgegangen waren, jede und jeder müsse einen Beitrag in der Begegnung leisten. Daher war es mir besonders wichtig, diesen Punkt noch einmal zu thematisieren. Bevor dies im Kurs geschehen sollte, versuchte ich die entsprechenden Personen persönlich und außerhalb des Unterrichts anzusprechen. Bei vier von ihnen ergab sich die Möglichkeit. Eine Schülerin äußerte, dass sie sich sehr müde gefühlt hatte, weil sie am Vorabend zu spät ins Bett gegangen war. Eine weitere sagte, dass das Gespräch und auch ihre eigene Frage sie nicht besonders interessiert hatte. Zwei weitere gaben an, sie wüssten nicht genau, was der Grund für ihr Schweigen war. Ich vermute, dass sie sich gegenüber Fremden, aber auch in der Lerngruppe unsicher fühlen. Als ich sie vorsichtig darauf ansprach, bestätigten sie, dass dies manchmal der Fall sei. Dieses Problem ernst nehmend, machte ich sie dennoch auf die Tatsache aufmerksam, dass sie eine Aufgabe übernommen, aber nicht erfüllt hatten.

Alle im Bewertungsbogen angegebenen Verbesserungsvorschläge wurden im Kurs beraten. Die Rückmeldung, gerade im Hinblick auf die Selbstbestimmung und Selbstverantwortung, war sehr unterschiedlich. Während etwas mehr als die Hälfte des Kurses dafür eintrat, die eigene Verantwortung für das Gelingen und den Spaß am Unterrichts ernster zu nehmen, gaben die anderen zu erkennen, dass nach ihrer Meinung der Unterricht deutlich stärker von der Lehrkraft gelenkt werden sollte. In der Reflexion wird auf diesen Aspekt genauer eingegangen.

Die inhaltliche Auswertung vollzog sich im Hinblick auf die Handlungsziele „Bewertung der pädagogischen Qualität des Programms“ und „Nutzung der Ergebnisse der Befragung für die Informationsschrift“. Diese waren auf einem Plakat fixiert worden und hingen im Sinne der Transparenz immer noch im Kursraum.

Um auch bei diesem Arbeitsschritt möglichst alle aktiv zu beteiligen, wurde in Gruppen gearbeitet. In jeder Gruppe befand sich jeweils eine Vertreterin bzw. Vertreter eines Fragenkomplexes. Wenn sich auch nicht alle mündlich beteiligt hatten, so hatten doch die meisten versucht die Ergebnisse zu protokollieren. Mit Hilfe der Protokolle wurden die einzelnen Fragen und die Antworten des Experten noch einmal rekapituliert.

Der von mir formulierte mehrschrittige Arbeitsauftrag an die Gruppe lautete:

- „Was bewerten Sie als (pädagogisch) positiv / negativ an der Arbeitsweise des Senders?“
- Wie kann man auf die pädagogisch negativ bewerteten Aspekte reagieren?
- Welche Empfehlungen können Sie Eltern und anderen Erziehenden für die Gestaltung kindlichen Fernsehverhaltens geben?“

Die Ergebnisse der einzelnen Gruppen wurden auf Folie geschrieben und in einer eingeschobenen Plenumsphase vorgestellt. Dadurch hatten die Gruppen die Möglichkeit ihre eigenen Ergebnisse bestätigt zu sehen, oder anschließend zu überdenken und zu bearbeiten. Nach diesem Austausch wurde in den Gruppen an der Erstellung der Informationsschrift weitergearbeitet. Zur Vertiefung und theoretischen Fundierung gab ich Auszüge des Textes ‚Die ersten Lebensjahre‘ von Nikolaus von HOFACKER (1999, 30ff) in die Gruppen hinein. Darin geht es insbesondere um die Wichtigkeit vielfältiger kontingenter Lernerfahrungen, die im Rahmen sozialer Interaktion erfolgen sollen. Zentrale Aussage des Textes ist die Forderung, dass der Fernseher durch den Anreiz von speziell für Kinder gestalteten Programmen nicht zum Babysitter oder Elternersatz werden darf. Dabei spricht der Autor auch Empfehlungen an Eltern aus. Diese konnten von den Schülerinnen und Schülern, falls nicht schon selbst ähnliche Überlegungen angestellt worden waren, übernommen werden.

Die so entstandenen Informationsschriften wurden nach einer Endredaktion, an der ich mich beteiligte, vervielfältigt, so dass sie von den Schülerinnen und Schülern an Eltern jüngerer Kinder oder andere erziehende Personengruppen verteilt werden konnten. Zwei Schülerinnen haben Kontakt zu einem Kindergarten. Bei einem Elternabend wollten diese ihre Informationsschrift an die anwesenden Eltern ausgeben. Die Aktion kam jedoch leider nicht zustande, weil die eine Schülerin krank wurde und die andere das Material nicht alleine verteilen wollte.

4 Reflexion

Die abschließende kritische Beurteilung der durchgeführten Expertenbefragung orientiert sich in einem ersten Schritt am aufgestellten Ziel dieser Arbeit. Dieses wurde eingangs benannt als die Absicht, zu überprüfen, in wie weit die Methode der Expertenbefragung dazu beitragen kann, den Pädagogikunterricht der Jahrgangsstufe 11.2 handlungsorientiert zu gestalten und somit die Motivation der Schülerinnen und Schüler zu stärken.

Zur handlungsorientierten Gestaltung des Unterrichts lässt sich sagen, dass sich die Methode der Expertenbefragung dazu hervorragend eignet. Neben der Bewertung der Kindersendungen bildete sie den Kern der handlungsorientierten Ausrichtung. Fast alle von MEYER /JANK sowie STILLER aufgestellten Merkmale konnten an ihr, bzw. ihrem Bezug auf die Reihe, realisiert werden. Lediglich der Aspekt des fachübergreifenden Unterrichts wurde bei dieser Unternehmung vernachlässigt. Die ganzheitliche Ausrichtung des Lernens durch vielfältige Sinneseindrücke hätte durch die Verbindung von Expertenbefragung und Erkundung stärkere Berücksichtigung erfahren können.

In wie fern sich durch diese Unterrichtsgestaltung die Motivation verbessern ließ, kann nicht einheitlich für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe beantwortet werden. Die Mehrzahl der Jugendlichen merkte in der Schlussbesprechung an, dass sie das Reihenthema und auch die Expertenbefragung als interessant und motivierend erlebt hat. Als Grund dafür wurde in erster Linie die hohe Praxisorientierung genannt, gefolgt von der individuellen Nähe, die die Schülerinnen und Schüler zum Thema empfanden. Positiv beurteilt wurde auch die zielgebende Absicht, selbst eine Informationsschrift anzufertigen. In diesem Zusammenhang wurde ich gefragt, ob ein solches Produkt in Zukunft nicht Klausuren ersetzen könnte. Ich verwies auf die Facharbeit, die in der nächsten Jahrgangsstufe auf die Schülerinnen und Schüler zukommen wird. Obwohl ich klar machte, dass diese umfangreicher und stärker mit außerunterrichtlichen Arbeitsschritten verbunden ist, konnten sich die meisten gut mit dieser Aussicht anfreunden.

Bei einem anderen Teil der Lerngruppe zeigte sich keine motiviertere Einstellung. Gleichbleibendes, unentschuldigtes Fehlen oder auch passives „Aussitzen“ der Unterrichtszeit machte dies deutlich. In der Schlussbesprechung gaben so auch einige an, das Thema nicht wirklich interessant gefunden zu haben. Sie erklärten, dass es in ihrem Umfeld keine kleinen Kinder gäbe. Dies warf die Frage auf, warum sie auf die anfängliche Themenwahl nicht stärker Einfluss genommen hatten. Ein Achselzucken zeigte, dass diese Schülerinnen und Schüler überhaupt wenig Lust verspürten sich für den Unterricht zu engagieren.

Auch das Prinzip der selbsttätigen Planung und Mitverantwortung wurde unterschiedlich aufgenommen und verwirklicht. Während es viele erfreulich fanden, dass ihre Meinung und Beteiligung in die Planung eingeflossen war, äußerten fünf Schülerinnen und Schüler, dass durch eine derartige Unterrichtsgestaltung zu viel von ihnen verlangt werde. Sie gaben an, dass dadurch mehr Konzentration und Mitarbeit verlangt wird, was erst recht nicht zumutbar wäre, wenn sich jeglicher Fachunterricht so gestalten würde. Die darauf unter den Schülerinnen und Schülern beginnende Diskussion drehte sich sehr bald um Begriffe wie Mündigkeit und Verantwortung in der Gesellschaft.

Konsequenz dieser Schlussbesprechung ist für mich, dass ich es ab einem gewissen Grad der Bemühung auch akzeptieren muss, dass manche Schülerinnen und Schüler gar nicht für den Unterricht und das Fach motiviert werden wollen. Alle Individuen eines Kurses zu erreichen, scheint aussichtslos.

In einem anderen Licht bewertete ich die Situation der Schülerinnen, die sich nach wie vor unsicher im Kurs fühlten. Auch wenn sich nach meiner Einschätzung zu der Scheu eine Portion Trägheit gesellt, halte ich es für wichtig, an diesem Problem zu arbeiten. Dazu wird es nötig sein, sich intensiver mit Wegen zur Verbesserung und Stärkung sozialer Beziehungen innerhalb einer Lerngruppe auseinanderzusetzen.

Im zweiten Schritt der Evaluation soll der Frage nach der Effektivität des Unterrichts nachgegangen werden. Dabei geht es zum einen um das Erreichen der aufgestellten Ziele, zum anderen um den zeitlichen Aufwand im Vergleich zu den behandelten Lerninhalten. Ich betrachte die von mir aufgestellten Lernziele sowie die von den Schülerinnen und Schülern benannten Handlungsziele und das angestrebte Handlungsprodukt als realisiert. Auch den zeitlichen Rahmen der Reihe halte ich für vertretbar, da er sich aus der Intention ergibt, ein echtes Problem der Erziehungswirklichkeit aus einem für die Schülerinnen und Schüler bedeutungsvollen Blickwinkel schüleraktiv und ganzheitlich – alles in allem also handlungsorientiert - zu bearbeiten. Da die Obligatorik des Lehrplans weitere Aspekte, insbesondere zum Thema Lernen, für dieses Halbjahr vorgibt, wird es jedoch für den weiteren Verlauf des Unterrichts nötig sein, selbstgesteuerte, erfahrungs- und handlungsorientierte Lernformen durch stärker lehrergelenkte Formen der systematischen Vermittlung von Kenntnissen zu ergänzen.

Im Ausblick auf weitere Vorhaben dieser Art erscheint es mir sinnvoll, Expertenbefragungen, die außerhalb der Schule an der Wirkungsstätte des Experten stattfinden, nach Möglichkeit stärker mit Erkundungsanlässen oder zumindest der Besichtigung einzelner Arbeitsfelder zu verbinden. Wo dies nicht umsetzbar ist, bleibt die Alternative, den Experten in die Schule einzuladen.

Um für zukünftige Aktionen den Faktor der Unsicherheit einzelner Schülerinnen und Schüler zu minimieren, nehme ich mir vor, die Situation der Befragung häufiger in den Unterricht zu integrieren, um sie einzuüben. Zu diesem Zweck könnten Schülerinnen und Schüler selbst zu Experten und Expertinnen werden. Denkbar wäre diese Methode im Zusammenhang mit Referatsthemen. An die Stelle des Vortrages könnte eine Befragung treten. Durch diese aktive Auseinandersetzung der restlichen Lerngruppe mit dem zusätzlichen Stoff, ist außerdem davon auszugehen, dass die Aufnahme- und Behaltensleistung erhöht wird.

Wenn auch die Rückmeldungen aus der Lerngruppe nicht durchweg positiv waren, ist es mir ein Anliegen den hier eingeschlagenen Weg fortzusetzen und gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Schritt für Schritt mehr Kompetenzen im Hinblick auf Selbstständigkeit und Selbstverantwortung aufzubauen.

5 Literaturverzeichnis

- Baacke, Dieter. *Die 0- bis 5jährigen. Einführung in die Probleme der frühen Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz. 1999.
- Baake, Dieter; Margit Lenssen; Renate Röllecke. *Von Mäusen und Monstern - Kinderfernsehen unter der Lupe*. Medienpädagogische Handreichungen 9. GMK: Bielefeld. 1997.
- Bastian, Johannes. „Offener Unterricht – Zehn Merkmale zur Gestaltung von Übergängen“. *PÄDAGOGIK*. 12 / 1995, S. 6ff.
- Bastian, Johannes; Herbert Gudjons. „Über die Projektwoche hinaus. Neue Konturen des Projektlernens“. *PÄDAGOGIK*. 7/8 / 1989, S. 8ff.
- Beyer, Klaus. *Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht: eine Fachdidaktik auf allgemeiner Grundlage, Teil I. Aufgaben, Prinzipien, und Lernziele*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 1997.
- Beyer, Klaus. *Handlungspropädeutischer Pädagogikunterricht: eine Fachdidaktik auf allgemeiner Grundlage, Teil II. Inhalte – Arbeitsformen - Sozialformen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren. 1997.
- Bönsch, Manfred. *Didaktisches Additum. Prüfungsanforderungen für LehramtsreferendarInnen*. Neuwied: Luchterhand. 1998.
- Bönsch, Manfred. *Differenzierung in Schule und Unterricht: Ansprüche, Formen, Strategien*. München: Ehrenwirth. 1995.
- Burow, Olaf-Axel. „Den gemeinsamen Grund entdecken. Schule als lernende Organisation“. *SCHÜLER* (Friedrich Verlag). 1998, S. 89ff.
- Cronau, Anette. „‘Die Gruppe holt sich, was sie braucht‘ – Zur Weiterentwicklung der Methode Expertenbefragung im Pädagogikunterricht“. In: Edwin Stiller (Hrsg.). *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht*. Paderborn: Schöningh. 1997, S. 73ff.
- Deutscher Bildungsrat. *Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen*. Bonn. 1970.
- Dorlöchter, Heinz; Edwin Stiller. „Problemzentriertes Lernen im Pädagogikunterricht“. *PÄDAGOGIKUNTERRICHT*. 4 / 1998, 20ff.
- Gudjons, Herbert. „Projektunterricht – was ist das, wie macht man das?“. *PRAXIS SCHULE 5-10*. 4 / 1994, S. 5ff.
- Gudjons, Herbert. *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 1997.

- Gugel, Günther. *Methoden-Manual ‚Neues Lernen‘*, Band 2. Weinheim, Basel: Beltz. 1998.
- Hofacker, Nikolaus von., „Die ersten Lebensjahre“. *TELEVIZION*. 12 / 1999, 30ff.
- Jank, Werner; Hilbert Meyer. *Didaktische Modelle*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Cornelsen Scriptor. 1994.
- Keck, Rudolf. „Impulssteuerung des Unterrichts“. *UNTERRICHTEN / ERZIEHEN*. 2 / 1983, S.5ff.
- Köck, Peter; Hanns Ott. *Wörterbuch für Erziehung und Unterricht*. Donauwörth: Auer. 1994.
- Meyer, Ernst (Hg.). *Handbuch Gruppenpädagogik – Gruppendynamik*. Heidelberg: Quelle & Meyer. 1977.
- MSW (jetzt MSWWF). Richtlinien für Schulwanderungen und Schulfahrten. BASS 14-12 Nr.2. Runderlass. 1997.
- MSWWF. *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Erziehungswissenschaft*. Frechen: Ritterbach. 1999.
- Schumacher, Gerlinde. „Magazine und Zeichentrick – beliebte Programmgenres der Kinder“. In: Zentralstelle Medien der Deutschen Bischofskonferenz und Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hrsg.). *Debatte Kinderfernsehen: Analyse und Bewertung von TV-Programmen für Kinder*. Garz: Vistas. 1998.
- Simon, Erk. „Wie sehen Kinder fern? Nutzungsmuster der 3-bis 13jährigen Fernsehzuschauer“. In: Zentralstelle Medien der Deutschen Bischofskonferenz und Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik (Hrsg.). *Debatte Kinderfernsehen: Analyse und Bewertung von TV-Programmen für Kinder*. Garz: Vistas. 1998.
- Stange, Waldemar; Dieter Tiemann. „Kinder machen Politik. Die Kommune als Ort lebendiger Demokratie“. *SCHÜLER* (Friedrich Verlag). 1998, S. 126ff.
- Stiller, Edwin. *Dialogische Fachdidaktik Pädagogik. Neue didaktische und methodische Impulse für den Pädagogikunterricht*. Paderborn: Schöningh. 1997.
- Vaupel, Dieter. „Raus aus dem Klassenraum! Erkundung als Prinzip Handlungsorientierten Lernens“. *PÄDAGOGIK* 1/1997, S. 11ff.

6 Anhang

Erklärung

Hiermit versichere ich, dass ich die schriftliche Hausarbeit - einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen - selbstständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.

Aachen , den 03.08.2000

.....

(Christine Gunia)