

Materialien zur Unterrichtspraxis



Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten

Beispiel einer Unterrichtseinheit
im Gesellschaftslehreunterricht
eines 8. Schuljahres der integrierten
Gesamtschule (Ernst-Reuter-Schule)
in Frankfurt am Main.
Zum Teil übertragbar auf
8. - 10. Schuljahr an Hauptschulen,
Realschulen und Gymnasien.

REIHE ROTER PAUKER

Inhaltsverzeichnis

	Seite
1. <u>Rahmenbedingungen</u>	5
1.1. Entstehung der Unterrichtseinheit	5
1.2. Kollektives Unterrichtspraktikum - Praxisorientiertes Lehrerstudium	7
1.3. Parteilichkeit und politischer Unterricht	8
1.4. Die Konzeption des Gesellschaftslehre- unterrichts an der Ernst-Reuter-Schule	10
1.5. Situation der Kerngruppe I 8a	13
2. <u>Die Unterrichtssequenz 'Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten'</u>	15
2.0. Allgemeine Konzeption	15
2.1. Eröffnung	16
2.2. <u>1. Phase: Zentrale Aspekte der Verhaltens- steuerung</u>	16
2.2.1. Toncollage: Werbespots konfrontiert mit Grundbedürfnissen	16
2.2.2. Bildcollage: Werbung in Illustrierten	18
2.2.3. Verhaltensappelle von Lehrern und Eltern	19
2.2.4. Die Naturbasis der Verhaltens- steuerung	21
2.2.5. Zwei Filme	21
2.2.6. Zwischenbilanz	22
2.3. <u>2. Phase: Exemplarisch ausgewählte Aspekte der Verhaltenssteuerung</u>	23
2.3.1. Differenzierte Gruppenarbeit zum Thema	23
2.3.2. Arbeitsblätter für die 8 Gruppen	25
2.3.3. Ausgewählte Beispiele von Gruppen- berichten	29
2.4. <u>3. Phase: Abweichendes Verhalten - Gesell- schaftliche Bedingtheit und Sanktionen</u>	31
2.4.1. Unterschiedlichkeit von Gruppen- normen	31
2.4.2. Hintergründe abweichenden Ver- haltens	35
2.4.3. Extempore: Karneval - Umkehr einiger Normen	45
2.4.4. Sanktionierung abweichenden Ver- haltens	46
2.4.5. Gerichtsverhandlung (Besuch)	53
2.4.6. Todesstrafe - Pro und Contra	64

	Seite
2.5. <u>4. Phase: Exemplarisch ausgewählte Aspekte zu abweichendem Verhalten und zur Problematik der Sanktionen</u>	66
2.5.1. Differenzierte Gruppenarbeit zum Thema	66
2.5.2. Arbeitsblätter für die 8 Gruppen	67
2.5.3. Ausgewählte Beispiele von Gruppenberichten	74
2.5.4. Weitere Arbeitsblätter	79
2.5.5. Zusammenfassendes Informationsmaterial	81
3. <u>Kritik und offene Fragen</u> (Inhalt - Methode - Schüler)	86
4. <u>Literaturverzeichnis</u>	94

1. Rahmenbedingungen

1.1. Entstehung der Unterrichtseinheit

Der vorliegende Bericht über eine Unterrichtssequenz, die in einer 8. Gesamtschulkerngruppe durchgeführt wurde, verdankt seine Entstehung zwei Momenten:

- * angesichts der Überlastung der unter Handlungsdruck stehenden Lehrer ist es als glücklicher Zufall anzusehen, wenn durch die Teilnahme von Lehrerstudenten, die in der Schule ein kollektives Praktikum absolvieren, an der Vorbereitung, Realisierung und Auswertung von Unterricht die Möglichkeit gegeben ist, über den so praktizierten Unterricht mit anderen Lehrern zu kommunizieren;
- * wenn der Anspruch auf kritisch-politische Bewußtseinsbildung nicht im Systemzwang des Schulbetriebes ersticken soll, ist es notwendig, konkrete Unterrichtsmodelle zur Diskussion zu stellen, die sich in realistischer Einschätzung der eigenen Möglichkeiten, Fähigkeiten und der Bedingungen des Organisationssystems Schule nicht vornehmen, schon systemtranszendente Unterrichtsinhalte einzulösen, die aber den Anspruch erheben, einen Beitrag zu dem Weg dorthin zu leisten.

In unserem Bericht wurde bewußt auf die Wiedergabe von formalisierten 'Stundenvorbereitungen' verzichtet. Es ist unter Lehrern satzungsbekannt, daß es mindestens so viele Kategorienschemata zur Unterrichtsvorbereitung und Durchführung gibt wie didaktische Lehrstühle und Ausbildungsleiter. Wir haben versucht, die relevanten Lernziele, die wichtigsten Strukturelemente, den methodischen Gang unserer Unterrichtseinheit zu protokollieren und dabei gleichzeitig die Rahmenbedingungen unseres Versuchs anzumerken. Die Detaildarstellung von methodischen Einzelschritten haben wir auch deshalb weggelassen, weil neben unserer Überzeugung, daß diese jedem wissenschaftlich ausgebildeten Lehrer bekannt sind, wir der Meinung waren, daß die jeweiligen Schulverhältnisse eines Kollegen, der sich motiviert sieht, unsere Unterrichtsreihe selbst zu realisieren, von den unseren so verschieden sind, daß eine bloße Kopie ohnehin unmöglich wird. Andererseits glauben wir, daß unter Kollegen das Bedürfnis sehr groß ist, zu erfahren, wie politisch-gesellschaftlicher Unterricht konkret aussehen kann, zu erfahren, wie es andere machen und daß es notwendig ist, den öffentlichen Unterricht aus der privaten Intimsphäre des einzelnen Lehrers herauszuholen und ihn der politischen Legitimation zu unterziehen.

Wir hoffen, mit diesem Beispiel andere Kollegen und Genossen dazu anregen zu können, ihre konkreten Unterrichtserfahrungen in ähnlicher Weise - auf alle Fachbereiche bezogen - öffentlich zugänglich zu machen. Wir sehen darin einen wesentlichen Beitrag zur kollektiven Praxis sozialistischer Lehrer. (Der Verlag 2000 GmbH beabsichtigt, die mit diesem Beitrag begonnene Reihe kontinuierlich fortzusetzen.)

Vorab sei außerdem folgendes klargelegt: die im Verlauf der Unterrichtseinheit ausgewiesenen Lernziele zeigen zunächst nur die Intention des Unterrichts an, bedeuten also keineswegs ihre didaktische Einlösung. Wenn man die Lernziele mit dem de facto stattfindenden Unterricht vergleicht, stößt man oft genug auf Widersprüche. Das hat uns aber nicht davon abgehalten, die Lernziele in der apodiktischen Art zu formulieren, wie es hier geschehen ist. - Eine Formulierung anhand der Magerschen Kriterien der formalen Operationalisierung von Lernzielen zum Zwecke ihrer scheinbaren Objektivierung lag uns ohnehin fern. Uns will nicht einleuchten, daß Lernprozesse komplexer Einstellungs- und Handlungsrelevanz intersubjektiv überprüfbar zu machen sind, ohne sie auf die affirmative Reproduktion von Wissens- und Fertigungsfunktion zu verkürzen. Unser Verfahren der 'Kontrolle' beschränkt sich im wesentlichen auf die Schaffung von Lernanlässen, die Hilfe bei Problemlösungsversuchen und die Provokation kritischen Urteilsvermögens bei den Schülern.

Bei der Ausarbeitung der Unterrichtseinheit und der anschließenden Formulierung zum Zwecke dieser Veröffentlichung ist uns noch einmal sehr konkret das Dilemma bewußt geworden, das in der Nichtkooperation von Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Unterrichtspraxis besteht. Es wäre notwendig gewesen, eine solche Unterrichtsreihe in einem größeren Team von Fachwissenschaftlern und Schulpraktikern über einen längeren Zeitraum hinweg intensiv vorzubereiten, sie in ihrer Durchführung exakt zu beobachten und ebenso intensiv sie kritisch aufzuarbeiten und zu revidieren. Wenn wir aber mit Unterrichtsversuchen und geänderten Inhalten so lange warten wollen, bis die notwendigen institutionellen Voraussetzungen einer fundierten Curriculum-Reform geschaffen sind, wären wir gezwungen, noch Jahre zu warten, ehe wir drangehen könnten, qualitativ anderen Unterricht zu versuchen. - Da wir aber so lange nicht warten wollen, mag das oben skizzierte Dilemma die Tatsache mangelhafter wissenschaftlicher Solidität und Genauigkeit in dieser Unterrichtsreihe entschuldigen.

1.2. Kollektives Unterrichtspraktikum - Praxisorientiertes Lehrerstudium

In den Bestimmungen der Prüfungsordnung gelten für Praktika an Haupt- und Realschulen in Hessen folgende Richtlinien: "In den Schulpraktika soll der Bewerber hospitieren, in seinen Studienfächern versuchsweise unterrichten und in Probleme der Schulorganisation, der Mitverantwortung im Lehrerkollegium, des kooperativen Unterrichts, der Schülervvertretung und der Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten eingeführt werden ... Während der Praktika wird der Bewerber von einem Lehrer als Mentor und von einem Beauftragten der Hochschule angeleitet; beide beurteilen nach Abschluß des Hauptpraktikums, ob der Bewerber geeignet erscheint; kommt eine übereinstimmende Beurteilung nicht zustande, so entscheidet nach Anhörung des Bewerbers ein Ausschuß, dem der Schulrat als Vorsitzender und der Schulleiter, der Mentor und der Beauftragte der Hochschule angehören. Die Bescheinigungen über die Praktika werden von den Leitern der Schulen oder der Betriebe und Einrichtungen ausgestellt, an denen die Praktika abgeleistet wurden; die Bescheinigung über das Hauptpraktikum ist nur auszustellen, wenn die Eignung des Bewerbers festgestellt wurde."

Die kollektiven Praktika hatten zunächst die Aufgabe, den Einzelnen vor den bei diesen Richtlinien möglichen, in der Praxis häufig vorgekommenen Willkürlichkeiten zu schützen, zum anderen sollten sie Erfahrung, Lernen und Erkenntnis der Subjektivität des Einzelnen weitgehend entziehen und sie in kollektiver Reflexion objektivierbar machen. Die meisten bisherigen kollektiven Praktika krankten jedoch an einer mangelhaften Vorbereitung.

Unsere Intention war es, inhaltlich an den konkreten Erfahrungsbereichen der Kinder und ihren bisherigen Lernprozessen anzusetzen. Wir wollten versuchen, den pädagogischen Vermittlungsprozess mit politischen Inhalten zu füllen, daraus Erfahrungen zu sammeln, das heißt, Fragestellungen aus dem Unterricht für das weitere Studium zu formulieren. Dazu war es notwendig, daß wir zu Beginn des Praktikums von dem Mentor der Klasse über deren bisherige Lernprozesse differenziert informiert wurden. - Im Rahmen des Gesellschaftslehreunterrichts an der Ernst-Reuter-Schule entwickelten wir gemeinsam eine Konzeption der Unterrichtseinheit, an der sich die Inhalte der einzelnen Unterrichtsstunden ausrichteten.

Konkret sah das so aus: Wir diskutierten gemeinsam jede geplante Unterrichtsstunde. Dann erstellten wir arbeitsteilig das dazu notwendige Material und überarbeiteten es dann in der Gruppe redaktionell. Vor der Besprechung der nächsten Stunde stand jeweils die Kritik der voraus-

gegangenen Unterrichtsstunde. Das waren pro Woche etwa 14 Stunden Unterrichtsvorbereitung. Eine Arbeit also, die von einem einzelnen Lehrer bei einer Wochenstundenzahl von 28, bei der Vielzahl der von ihm zu unterrichtenden Klassen und deren hohen Frequenzen weder zu erwarten noch zu leisten ist.

Ein weiterer Vorteil der kollektiven Arbeit in der Schule: Praxis ist nicht mehr so sehr individuelle Handwerkslei, sie wird durch permanente Diskussion der Inhalte und ihrer Vermittlungsmöglichkeiten öffentlich. Der Student, der kollektives Arbeiten in Studium und Praktikum gelernt hat, wird eher in der Lage sein, als Lehrer seine Praxis kollektiv zu organisieren. - Wir haben während unseres Einführungspraktikums die Erfahrung gemacht, daß das Studium an der "Abteilung für Erziehungswissenschaften" nur wenige Voraussetzungen für eine politisch reflektierte Praxis in der Schule bietet. Die institutionelle Aufteilung in Grundwissenschaften und Fachwissenschaften/Fachdidaktiken verhindert vielfach die Entwicklung eines praxisorientierten Studienganges.

Die organisatorische Voraussetzung für die Durchführung eines sinnvollen Projektpraktikums wäre also die Zusammenarbeit von Studenten, Lehrern und Hochschullehrern der Grund- und Fachwissenschaften. Damit ließe sich ein Bezug zur Schulpraxis herstellen. In der Vorbereitung der Praktika könnten Lehrer ihre Erfahrungen vermitteln und zur Diskussion stellen. Hochschullehrer könnten die theoretische Vorbereitung und Auswertung (Revision) der Projekte unterstützen. - Den Studenten wäre damit die Möglichkeit gegeben, ihr Studium in einer sinnvollen Koordination von Grund- und Fachwissenschaften/Fachdidaktiken (von Theorie- und Praxisbezügen), orientiert an den Voraussetzungen der Schulwirklichkeit aufzubauen.

1.3. Parteilichkeit und politischer Unterricht

Jede Erziehung ist parteilich. Eine neutrale gibt es nicht. Jene, die meinen, sie könnten neutral erziehen, tun das meistens mit der Intention, die Kinder vor vor-schnellen Urteilen zu bewahren, den 'glücklichen Frieden der Kindheit' nicht zu zerstören. Die Früchte einer solchen Erziehung zeigen jedoch immer wieder, daß sie nicht 'neutral' war, sondern die herrschenden gesellschaftlichen Interessen funktional reproduzierte.

Wie sieht nun die Parteilichkeit bei den objektiv gegebenen gesellschaftlichen Verhältnissen aus? Es kann sich hierbei nicht um die Erfindung eines irgendwie politisch interessierten Lehrers handeln. Er hat die Aufgabe, seine Rolle in Verbindung von Erziehung und Politik zu sehen.

Das hat zur Voraussetzung, daß er die Gesellschaft in ihrer wirklichen Gestalt kennt. Die 'wirkliche Gestalt' der Gesellschaft ist jedoch nicht irgendwie bestimmbar, sondern leitet sich ab aus dem Wissen über die Art gesellschaftlicher Produktion. - Die Reduktion auf die kapitalistischen Produktionsverhältnisse bedeutet für den Lehrer, dessen Erziehungstätigkeit sich aus den Erfordernissen der spezifischen kapitalistischen Arbeitsorganisation im gesellschaftlichen Rahmen herleitet, daß er sich darüber klar sein muß, was er unter diesen Produktionsverhältnissen verstehen will, wie er seine eigene Funktion unter diesen Bedingungen definiert, wie er das Wissen darüber erwerben kann und auf welche Weise sein Wissen in gesellschaftlich relevante Erziehungspraxis umsetzbar ist. Das ist selbstverständlich nicht auf Grund isolierter Lehrerinitiative möglich. Notwendig wird eine Zusammenarbeit aller sozialistischen Lehrer und Hochschullehrer mit den im Produktionsbereich arbeitenden Genossen sein, da sich die Lehrinhalte an einer genauen Analyse der Produktionsverhältnisse im Spät-kapitalismus orientieren müssen.

Da die kapitalistische Arbeitsorganisation auf einem Klassengegensatz beruht, kann nun die allgemeinste Bestimmung der Parteilichkeit getroffen werden: Der Lehrer muß sich entscheiden, für wen er erzieht, für die Interessen des Kapitals oder für die der Arbeiterklasse, als der Masse aller lohnabhängig Arbeitenden. Daraus darf sich jedoch nicht der unreflektierte Fehlschluß ableiten, politische Erziehung bedeute Agitation der Arbeiterkinder und zwar ausschließlich (in Gesamtschulen hieße das Konzentration auf C-Kurse), die anderen seien bürgerliche Subjekte und somit für den Klassenkampf irrelevant. Eines ist klar: Es kann im Kapitalismus keine sozialistische Erziehung geben. Das Lernen in den Schulen wird präformiert durch "die Verankerung eines kapitalistischen Lebensplanes auch im proletarischen Kind" (Kanitz, vgl. heute dazu: Jaide). - Gerade der Sozialisierungsprozess in der Arbeiterfamilie heute verhindert die Entwicklung von Abstraktionsvermögen, vermittelt die Unterordnung unter das 'Recht des Stärkeren', eine individuelle Aufstiegs motivation und ein rigides Diskriminierungs- und Konkurrenzverhalten.

Politische Erziehung heute kann zunächst nur aufklärende Funktion haben. Sie kann kritische Inhalte und Begriffe vermitteln, vielleicht die Schüler zu reflektiertem solidarischen Verhalten bringen. Ein konkretes Klassenbewußtsein wird der Schüler jedoch erst im Produktionsprozess erwerben können, ein revolutionäres erst im Zusammenhang entfalteter Klassenkämpfe. Frühestens hier wird man dann auch eine ansatzweise sozialistische Erziehung praktizieren können. Deshalb kommt es zunächst in der staatlich organisierten Schulerziehung

Interim.

für sozialistische Lehrer darauf an, die Methode und die Inhalte für solche Informations- und Aufklärungsprozesse zu vermitteln, die den vorgefundenen Sozialisationsrahmen in Frage stellen und Instrumente zur umwälzenden politischen Praxis bereitzustellen vermögen.

Wir verstehen die Lernziele immer als Aufforderung, den Unterricht besser zu organisieren, seine Rahmenbedingungen noch radikaler in Frage zu stellen, den Widerstand gegen die widerwärtigen Systembedingungen noch konsequenter zu organisieren, um langfristig tatsächlich zu ermöglichen, daß die von uns intendierten Lernziele im Schulsystem des Landes erreichbar sind. Wenn auch zur Zeit nur 25 % der Schüler durch den von uns organisierten Unterricht die von uns anvisierten Lernziele erreichen, erscheint uns das schon als Erfolg, zumal der Gesellschaftslehreunterricht mit 6 von 32 Stunden pro Woche ohnehin Gefahr läuft, erdrückt zu werden vom Leistungs-, Berechtigungsscheinwerbs- und Affirmationsunterricht in den anderen Fächern. - Unser Anspruch ist somit verwegen und bescheiden zugleich: Wie und unter welchen Bedingungen, methodisch-didaktischen Strategien im bürgerlichen Sozialisations- und Lernsystem Schule kritisch-politischer Unterricht überhaupt relevant für Einstellungs- und Verhaltensänderungen von Schülern wird, ist die zentrale Frage an alle Versuche, Gegenunterricht zu verwirklichen. Die bündige Antwort auf diese Frage steht noch aus. Der vorliegende Bericht kann vielleicht einen Hinweis auf die einzuschlagende Richtung des Antwortversuchs sein.

1.4. Die Konzeption des Gesellschaftslehreunterrichts an der Ernst-Reuter-Schule

In den voll integrierten Jahrgängen der Ernst-Reuter-Schule - zur Zeit (April 1971) im Anschluß an die 5. und 6. Jahrgänge der Förderstufe sind das die Schuljahre 7 und 8 - wird das Fach Gesellschaftslehre als Kernfach mit 6 Wochenstunden unterrichtet. Die allgemeine Konzeption des Fachs Gesellschaftslehre geht davon aus, die Inhalte der 'alten' Fächer: Geschichte, Geographie, Sozialkunde mit solchen soziologischer, politischer, psychologischer und ökonomischer Art zu einem Lernziel-system zu verbinden, in dem die allgemeinen Lernziele wie folgt ausgewiesen sind:

Allgemeine Lernziele

"Der Schüler lernt die Phänomene der sozialen und individuellen Realität in ihrer Abhängigkeit von Bedürfnissen, Interessen, Herrschaft und Ökonomie kennen, insbesondere

1. ihren Prozesscharakter, ihre Wandelbarkeit, ihre Geschichtlichkeit;

2. ihre Abhängigkeit vom Zustand der Bewältigung der Natur;
3. ihre Abhängigkeit vom Zustand der Entwicklung der Produktivkräfte;
4. ihre Abhängigkeit von der Herrschaft weniger über die entwickelten Produktivkräfte;
5. ihre Abhängigkeit vom Bedürfnisinteresse des Einzelnen und dem Gewährungsinteresse der Gesellschaft;
6. ihre Abhängigkeit von dem erstrebten Zustand der Herrschaft aller über die Nutzung der entwickelten Produktivkräfte."

Für das 8. Schuljahr werden daraus die folgenden besonderen Lernziele abgeleitet:

A.

Lernziele bezogen auf Kenntniss und Erkenntnisse

1. Der Schüler soll die Interdependenzen von 'allgemeinem Bewußtsein' und politischen und gesellschaftlichen Herrschaftsverhältnissen kennenlernen.
2. Der Schüler lernt die Abhängigkeit von Politik und gesellschaftlichen Machtträgern kennen.
3. Der Schüler lernt gesellschaftliche Institutionen kennen und ihre Wirklichkeit mit ihrem eigenen Normanspruch vergleichen.
4. Der Schüler lernt ideologiekritisches Denken.
5. Der Schüler lernt die Grundlagen des Rollensystems und deren Abhängigkeit von Politik und Gesellschaft kennen.
6. Der Schüler lernt, Geschichte als Wandlungs- und Entscheidungsfeld zu betrachten.
7. Er lernt die Abhängigkeit der Gesellschaftsstruktur von den geographischen Gegebenheiten kennen.

B.

Lernziele bezogen auf Sozialisation

1. Der Schüler gewinnt kritische Distanz zu den Steuerungsmechanismen der Gesellschaft.
2. Er lernt, sein Konsumverhalten und sein Informationsverhalten zu reflektieren.
3. Er lernt, politische Bewußtseinsbildung als Voraussetzung für politische Veränderungen zu erkennen.
4. Er lernt, die Arbeit in der Gruppe selbständig und kollektiv zu organisieren.
5. Er lernt, Formen und Inhalte des Unterrichts mitzubestimmen.

Auswahlkriterien für die Inhalte

des Unterrichts in allen Jahrgangsstufen sind aktuelle und zukünftige Lebenssituationen:

1. Diese Inhalte müssen mit den vorher gesetzten allgemeinen Lernzielen übereinstimmen.
2. Die Inhalte müssen für aktuelle und zukünftige Lebenssituationen der Schüler relevant sein. Sie müssen einen für die Schüler und die Gesellschaft be-

- deutsamen Konflikt bergen.
3. Die technischen und organisatorischen Voraussetzungen für die Durchführung des Unterrichts mit diesen Inhalten müssen gegeben sein.
 4. Die Inhalte müssen sich in den Stand des Lernprozesses der Lerngruppe eingliedern.

(Vgl. Information Gesamtschule, Fachbereich Gesellschaftslehre, Uni 1.10. bis Juni 1970. Hess. Kultusminister, E IV - 1006/01)

Der jeweilige Entscheidungsprozess, der zur Ermittlung konkreter Unterrichtssequenzen führt, hat außer den drei Momenten - allgemeine, besondere Lernziele und Auswahlkriterien für die Inhalte - noch die spezifischen Voraussetzungen zu definieren und die Lehrplanstrategie zu bestimmen, die gewählt werden soll. - Bei den Voraussetzungen müssen berücksichtigt werden:

- * die sozio-kulturellen Determinaten des Schülers,
- * die bio-psychischen Variablen des sich entwickelnden Schülers,
- * die Konstanten der Schule als Organisation und Institution,
- * die personalen Variablen des Lehrers (Ausbildung, Interesse, Qualifikation),
- * die verfügbaren und beschaffbaren Medien und Hilfsmittel (Materialien).

Ebenso muß zwischen den verschiedenen Lehrplansystemen gewählt werden:

- * logisch-systematisch, deduziert aus einem geschlossenen Wissenschaftssystem;
- * konzentrisch, am komplexen Phänomen orientiert;
- * spiralenförmig - Grundstrukturen tauchen auf allen Lern-'ebenen' wieder auf, werden erweitert und differenziert;
- * additiv-stochastisch - keine Auswahlvorgabe, Anhäufung von Zufällen;

(Vgl. Arbeitspapier 'Arbeitsgruppe Gesellschaftslehre', 7. Schuljahr, 3.71, HAS).

Bezüglich der Lehrplansysteme besteht an der Ernst-Reuter-Schule im Fachbereich Gesellschaftslehre Einigkeit darüber, daß das konzentrische und spiralförmige Prinzip den anderen vorgezogen werden soll. - Die Vermittlung der verschiedenen Momente zu einer konkreten Unterrichtssequenz bedarf somit im Einzelfall intensiver Reflexion und Diskussion. Jeder wirklich stattfindende Unterricht - und er findet allein aus Handlungszwang täglich statt - trägt damit notwendigerweise experimentellen Charakter. Das Protokoll eines solchen Experiments legen wir hiermit zur Diskussion vor. Es bedarf der Kritik und Revision und ist selbst Spiegel des eigentümlichen Widerspruchs, in dem alle Lehrer sich

befinden, die täglich unterrichten müssen und dabei erkennen, daß der alte Unterricht nichts taugt, aber nicht die Zeit und selten die Energie haben, im Prozess des Unterrichtens selbst den Unterricht zu verändern.

Qualitativ neuer Unterricht kann nicht von oben verordnet werden. Im Innovationsprozeß müssen Wissenschaftler, Lehrer, Studenten und Schüler praxisnah kooperieren, den Unterricht selbst zum Gegenstand wissenschaftlicher Forschung werden lassen und ihre - wenn auch noch so vorläufigen Ergebnisse und Erfahrungen - in den allgemeinen wissenschaftlichen und politischen Kommunikationszusammenhang einbringen. Darin liegt die Chance der Veränderung der Schule von einer Produktionsstätte falschen Bewußtseins zu einer Möglichkeit kritischer Aufklärung, wobei klar ist, daß die Veränderung der Schule nur im Kontext der gesellschaftlichen Veränderung selbst gegeben ist.

1.5. Situation der Kerngruppe I 8a

Die Kerngruppe I 8a, in der die Unterrichtssequenz 'Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten' vom 13. Januar bis 27. März 1971 Gegenstand des Gesellschaftslehreunterrichts war, umfaßt 26 Schüler (12 Mädchen, 14 Jungen). Die Zusammensetzung der Kerngruppe ist seit Beginn des 5. Schuljahrs (Förderstufe) gleich geblieben, was u.a. bedingt, daß die soziographische Konsistenz innerhalb der Kerngruppe relativ hoch liegt und von einem Fundus gemeinsamer Lernprozesse ausgegangen werden kann. - Das Durchschnittsalter beträgt 14 Jahre. Die schichtspezifische Herkunft der Schüler streut von Oberer Mittelschicht (Beruf des Vaters: leitender Angestellter, Schulrat, Geschäftsführer, Diplomingenieur, Verleger) über ein breites Spektrum Mittlerer Mittelschicht (Behördenangestellte, qualifizierte Facharbeiter) bis zur Unterschicht (Kraftfahrer, Rangierer, Schausteller, Wandergewerbetreibende). Alle Schüler wohnen in dem Neubaugebiet der Nordweststadt, einer Trabantenstadt am Rande Frankfurts, die unter dem Konzept 'sozialer Mischung' gebaut, in der die mittlere Angestelltenschicht überrepräsentiert ist.

Zur Zeit geben zwei 'Clicquen' innerhalb der Klasse den Ton an:

eine Jungengruppe - 6 Mittelschichtjungen - die sich auch nachmittags zu gemeinsamen sportlichen und informellen Aktivitäten sowie sonstigen Unternehmungen treffen und eine Mädchenclique - 7 Mittelschicht-Mädchen -, die durch gemeinsame Teilnahme an Veranstaltungen des Jugendhauses in der Nordweststadt, Pop-Musik, Tanz und eine

Bezugsgruppe von Jungen aus dem 9. Schuljahr geprägt wird.

Daneben hat sich eine vierköpfige Mädchengruppe gebildet, ebenso eine dreiköpfige Jungengruppe, die sich nicht schichtspezifisch zusammensetzen, aber in deutlicher Opposition zu den dominierenden Mittelschichtgruppen stehen. 2 Jungen und 1 Mädchen - alle drei älter als der Durchschnitt - nehmen 'Einzelgängerrollen' wahr und schlagen sich je nach Situation ebenso wie die übrigen 3 Schüler auf die eine oder andere Seite der 'Clicquen'. - Gerade diese nicht in festen Gruppen integrierten Schüler beleben den Gruppenprozess beträchtlich, sind produktiv, formulieren Widerspruch und entwickeln Kreativität und Initiative. - Bei Aktivitäten der Kerngruppe nach außen - zum Beispiel Wanderwoche, Auseinandersetzung mit anderen Kerngruppen oder Lehrern - handelt die Gruppe trotz der internen Aufgliederung in informelle Gruppen weitgehend geschlossen und solidarisch.

Der Unterricht in Mathematik, Englisch und Deutsch, Physik und Chemie wird an der Ernst-Reuter-Schule in Fachleistungskursen nach Niveaustufen unterrichtet. Die einzelnen Niveaus sind nur unzureichend didaktisch differenziert, trotzdem ist es interessant zu wissen, wie die Schüler der Kerngruppe I 8a sich im Unterricht der Fachleistungsgruppe auf die einzelnen Niveaus (A = höchstes Niveau; C = niedrigstes Niveau) verteilen:

ausschließlich A Kurse	9 Schüler
ausschließlich B Kurse	1 Schüler
ausschließlich C Kurse	5 Schüler
CCB-Kombination	2 Schüler
BBA-Kombination	3 Schüler
BBC-Kombination	2 Schüler
AAB-Kombination	3 Schüler
ABC-Kombination	1 Schüler

12 Schüler haben Französisch als 2. Fremdsprache, 2 Schüler haben Lateinisch als 2. Fremdsprache gewählt, 12 Schüler haben aus dem Angebot 'Technisch-Naturwissenschaftlicher Kurse' (TNK) anstelle der 2. Fremdsprache einen Kurs gewählt.

Der Gesellschaftslehreunterricht in der Kerngruppe I 8a wird seit 2 Jahren von dem jetzigen Kernlehrer Herbert Stubenrauch erteilt.

2. Die Unterrichtssequenz 'Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten'

2.0. Allgemeine Konzeption

Im Rahmen der im ersten Kapitel ausgewiesenen allgemeinen Lernziele für das Fach Gesellschaftslehre und der besonderen für das 8. Schuljahr wurde der Inhaltskomplex 'Verhaltenssteuerung - Abweichendes Verhalten' ausgegliedert, weil er folgende Bedingungen weitgehend erfüllt:

- * die Thematik entspricht dem Interessen- und Erfahrungshorizont der Schüler,
- * sie bietet Möglichkeiten zur Einsicht in Grundkategorien der Soziologie, Sozialpsychologie, Psychologie, Entwicklungspsychologie, Ökonomie, Politik,
- * sie hat einen hohen Konfliktspekt, und es lassen sich unschwer kontroverse Problem- und Fragestellungen entwickeln,
- * die aktuelle politische Erkenntnis- und Handlungsrelevanz ist im Hinblick auf das Aufdecken der Steuerungsmechanismen der Gesellschaft durchgängig gegeben,
- * interkulturelle Vergleiche, historische Längsschnitte und aktuelle Ereignisse ermöglichen vielfältige Dimensionen des Zugangs zum Thema,
- * aus der Fülle des relevanten Materials können exemplarische Ausschnitte gewonnen werden, an denen Schülergruppen je nach Arbeitsvoraussetzungen und Interessenlage differenziert lernen können,
- * der Lernprozess kann arbeitsteilig (Gruppenarbeit - Teamteaching) organisiert werden.

Die gesamte Unterrichtseinheit wurde in vier große Phasen unterteilt:

1. Phase:

Zentrale Aspekte der Verhaltenssteuerung

(Werbung, Eltern-Schule, Reifung-Entwicklung, soziale Situation).

15 Stunden

2. Phase:

Exemplarisch ausgewählte Aspekte der Verhaltenssteuerung

(Kino- und Fernsehfilme, BILD-Zeitung, Veranstaltungen und Vereine, BRAVO, Jugendlischer-Sexualität-Gesellschaft, Pubertätszeremonien bei anderen Völkern, Steuerung durch die Art der 'Arbeit', Verhaltensbeobachtung).

9 Stunden