Wissenschaftliche Hausarbeit zur ERSTEN STAATSPRÜFUNG für das Lehramt an Gymnasien

Thema:

Hat das fiktive Interview Auswirkungen auf die Perspektivenübernahme? Ein vergleichender Versuch.

Eingereicht beim Kultusministerium – Landesprüfungsamt für Lehrämter in Sachsen-Anhalt

am: 15. Januar 2008

von: David Hoffmann

Erstgutachterin:

Prof. Dr. Sibylle Reinhardt

Zweitgutachterin:

Dr. Heike Müller

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung 1

2. Forschungsstand und methodisches Design 3

2.1 Qualitative politikdidaktische Unterrichtsforschung 3

2.2 Textarbeit im Sozialkundeunterricht 6

2.3 Methodisches Vorgehen 14

3. Politisch-demokratische Kompetenzen 20

3.1 Perspektivenübernahme 25

3.2 Konfliktfähigkeit 31

3.3 Sozialwissenschaftliches Analysieren 33

3.4 Politisch-moralische Urteilsfähigkeit 34

3.5 Handlungsfähigkeit 37

4. Die Studie 39

4.1 Die Schule und die Klassen 40

4.1.1 Vorherige Unterrichtsstunden 45

4.1.2 Text und Kontext des Untersuchungsgegenstandes 49

4.1.3 Anschließende Stundenkonzeption 55

4.2 Interpretation der transkribierten Unterrichtsstunden 56

4.2.1 Kontrollgruppe/herkömmliche Textarbeit 57

4.2.2 Experimentalgruppe/Fiktives Interview 71

Gruppe 1 79

Gruppe 2 90

Gruppe 3 101

Gruppe 4 109

Gruppe 5 123

4.3 Vergleich der beiden Texterarbeitungsverfahren 134

4.4 Auswirkungen des fiktiven Interviews auf die anderen politisch-demokratischen Kompetenzen 137

4.5 Anmerkungen zur Lesekompetenz der Schüler und deren kognitive Kompetenzerweiterung 142

4.6 Abschließende Bewertung 152

5. Resümee 158

Literaturverzeichnis 159

1. Einleitung

„Die Wirksamkeit und Attraktivität der politischen Bildung ist nicht zuletzt eine Frage der Methoden“ (Gugel 1994: 12). Dennoch kann auch nach zwanzig Jahren Wolfgang Hilligen zugestimmt werden, der schrieb: „Unterrichtsmethodik ist eine Forschungslücke. Es gibt zwar Untersuchungen über Unterrichtskommunikation und z.B. über den Anteil von Methodenkonzeptionen am Unterricht (Hage u.a. 1985; Kötters-König 2002. D.H.); im Unterschied zur angelsächsischen Literatur liegen für die Bundesrepublik jedoch kaum Untersuchungen vor, in denen die Auswirkungen alternativer methodischer Entscheidungen auf Lernen und Erziehung nachgewiesen werden“ (1985: 123). Didaktische Theorie bleibt spekulativ, solange sie ihre Erklärungshypothesen nicht bis in einzelne Schritte des Unterrichts hinein verfolgt, d.h. nicht nur normativ entwirft, sondern auch empirisch überprüft. Die Analyse von konventionellem, alltäglichem Unterricht scheint dabei ausgereizt. „Gegenstand sollten künftig verstärkt Unterrichtssequenzen und die kritische Evaluation reformorientierter Unterrichtsverfahren sein“ (Grammes 2007: 47f.). Ein innovatives Forschungsdesign könnte darin bestehen, handlungsorientierte Unterrichtsformen mit eigenen Methoden kritisch auf ihre Wirkung hin zu überprüfen (vgl. auch Massing 2002a: 42). Dieser Forderung soll im Folgenden nachgekommen werden.

Ausgehend von der Kritik am stark lehrerdarbietenden Unterricht (siehe Kapitel 2.2) und dem Faktum, dass der Sozialkundeunterricht im Speziellen mit unterschiedlichen Textsorten arbeitet, nicht aber mit verschiedenen Verfahren, wurde ich im Rahmen meines Schulpraktikums von Frau Dr. Müller an der Universität Halle mit Verfahren (nicht Methoden) der kreativen Textarbeit vertraut gemacht. Aus diesem Arsenal von Handlungsvorschlägen wählte ich das Verfahren des fiktiven Interviews aus, bei dem jeweils zwei Schüler[1] sich gegenseitig (einer als Interviewer, einer als Interviewter) auf Grundlage eines Texte befragen.

Anknüpfend an die pädagogische und politikdidaktische Diskussion um Bildungsstandards und Kompetenzmodelle soll hier die Frage gestellt werden, inwieweit das Verfahren der fiktiven Interviews im Gegensatz zur herkömmlicher Textarbeit, bei dem den Schülern Arbeitsanweisungen in Form von Fragestellungen gegeben werden und sich im Anschluss über den Text unterhalten wird (fragend-entwickelnder

[1] Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird im Folgenden nur die männliche Sprachform verwendet. Bei allen männlichen Funktionsbezeichnungen sind stets auch Frauen gemeint.

Unterricht), differentielle Effekte bei der Herausbildung sozialer Perspektivenübernahme bewirkt und ob eine Verbesserung der kognitiven Wissensstrukturen der Schüler im Anschluss an die unterschiedliche Textarbeit nachweisbar ist. Sicherlich kann keine auf Repräsentativität angelegte und an strengen auf Validierung ausgerichteten Maßstäben orientierte Forschung im schulischen Rahmen betrieben werden. Dennoch ist es m.E. legitim, von schülergemäßer Forschung zu sprechen, wenn die methodologischen Grundlagen für kleinere explorative Studien in qualitativer Hinsicht im schulischen Unterricht angelegt werden (zur Vorgehensweise und zum Vorverständnis siehe Kap. 2.3).

Zunächst soll jedoch in einem theoretischen Teil der Forschungsstand in der Politikdidaktik hinsichtlich der qualitativen, interpretativen Forschung analysiert (2.1), die Situation der Textarbeit im Sozialkundeunterricht dargelegt (2.2) und das fiktive Interview genauer vorgestellt werden. Danach (Kap. 3) wird der politikdidaktische Stand zu den Bildungsstandards nachgezeichnet und die einzelnen domänenspezifischen Kompetenzen, vor allem die der sozialen Perspektivenübernahme, erläutert. Im vierten Kapitel, dem Hauptteil der Arbeit, wird die empirische qualitative Studie, wie sie durchgeführt wurde, mit ihren Transkripten und deren Interpretationen (primär bezogen auf soziale Perspektivenübernahme, aber auch auf die anderen politik-didaktischen Kompetenzen) vorgestellt. Anschließend wird die durchgeführte Klausur in vergleichender Perspektive beider Klassen unter Bezug der Lesekompetenzen hinsichtlich der Auswirkung auf kognitive Kompetenzzunahme ausgewertet, bevor abschließend (5.) eine Bewertung des fiktiven Interviews erfolgen soll.

2. Forschungsstand und methodisches Design

In diesem Kapitel wird der Forschungsstand innerhalb der qualitativen Politikdidaktik skizziert, um auf mögliche Desiderate hinzuweisen und die Untersuchung zusätzlich zu legitimieren. Des Weiteren wird die Textarbeit, wie sie im alltäglichen Sozialkundeunterricht laut empirischer Forschung abläuft, dargestellt und daraufhin das neue kreative Verfahren des fiktiven Interviews abgeleitet sowie ausführlich beschrieben. Im Anschluss daran soll das methodische Vorgehen der Arbeit detailliert vorgestellt werden.

2.1 Qualitative politikdidaktische Unterrichtsforschung

Quantitative und qualitative Forschung ist in der Politikdidaktik bisher kaum entwickelt. Während sich in den 60er Jahren einige quantitative Studien mit der Wirksamkeit der politischen Schulbildung beschäftigten – die meistens aber nicht vor dem Hintergrund politikdidaktischer Fragestellungen entstanden – , hat die Relevanz stark abgenommen (zu nennen sind lediglich: Harms/Breit 1990, Rothe 1993, Oesterreich 2002; zum Forschungsstand vgl. Hilligen 1993, Boeser 2002: 108-119).
Mit der Arbeit von Weißeno (1989), bei dem die spezifischen Zugriffe der Schüler auf Gegenstände und Methoden des Politikunterrichts untersucht wurden, begannen die qualitativ-orientierten Untersuchungen, da man erkannt, dass die quantitative Wirkungsforschung nur bedingt aufzeigen konnte, welche Lehr-Lernarrangements differentielle Wirkungseffekte ausgelöst hatten. Unterricht und Lernprozesse blieben in einer Black Box. Mit den ausgehenden 90er Jahren des letzten Jahrhunderts und dem PISA-Schock vollzog sich die „empirische Wende“ (Hafeneger 2002: 699). Dabei ist die qualitative Unterrichtsforschung als subjektorientierte Forschung zum Schwerpunkt geworden und es erfolgte ein „Switch von der Außenperspektive in die Binnenperspektive von Handlungen“ (Grammes/Weißeno 1993a: 11; vgl. auch Ackermann 1996). Fortan dominierten mehrperspektivische, vor allem diskursanalytische, Unterrichtsanalysen zu fachdidaktischen Fragestellungen (Gagel/ Grammes/Unger 1992; Grammes/ Weißeno 1993, Massing/Weißeno 1995, Henkenborg/Kuhn 1998, Massing/Kuhn 1999, Richter 2000; zur Übersicht über den

Forschungsstand vgl. Schelle 2003; eine Zusammenfassung der Erträge der Fachunterrichtsforschung bei Detjen 2007: 430ff.). Es fehlt jedoch eine ausgearbeitete Systematik, so dass eine Unterrichtssequenz aus elf unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätzen interpretiert werden kann, was der Sammelband von Richter (2000) belegt und sich kaum „konsensfähige und gewichtete Kriterien für die Analyse von Fachunterricht ermitteln lassen“ (vgl. Henkenborg/Kuhn 1998b: 300). So gibt es zwar Ansätze für generalisierte Verfahren, aber keine erprobten Methoden, die sich problemlos zur Interpretation jeder Unterrichtsstunde eignen (vgl. Richter 2006a: 11). Es existieren verschiedene Forschungsdesigns (Einzelfall- und Dokumentenanalyse, Feldforschung), unterschiedliche Datenerhebungsverfahren (Interviews, Klausuren, Unterrichtprotokolle, Videoaufzeichnungen, teilnehmende Beobachtung) sowie differente Auswertungstechniken (Gegenstandsbezogene Theoriebildung, sozialwissenschaftliche Hermeneutik) (vgl. Mayring 1999: 297f.).

Den unterschiedlichen Forschungsansätzen ist jedoch gemein, dass sie die Mikrostruktur von politischen Lernprozessen erforschen wollen, indem sie versuchen, „die internen Prozesse und Antriebe aufzudecken, die das Schüler- und Lehrerhandeln steuern“ (Henkenborg/Kuhn 1998a: 10). Der gemeinsame Diskussionszusammenhang wird mittels der Arbeitskreise „empirische Fachunterrichtsforschung“ sowie „hermeneutische Politikdidaktik“ innerhalb der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) diskutiert. Dabei kann interpretative Forschung ihren Gegenstand aus drei Perspektiven beobachten: aus der Sicht des professionellen, didaktischen Handelns von Lehrern (Professionsforschung), des Schülers (Bildungsgangforschung, Lernerdidaktiken, vgl. Weißeno 1989, Schelle 1995, Schreder 2004) oder des Unterrichtsgegenstandes (vgl. Grammes 2007: 39). Gegenstände qualitativer Untersuchungen sind Lernerdidaktiken, Verwendung von Politikbegriffen, Alltagstheorien von Schülern und Lehrern, Umgang mit politikdidaktischen Kategorien, Einsatz von handlungsorientierten Methoden – aber keine Textarbeit und kein Methodenvergleich.

In der Literatur finden sich bislang überwiegend ergebnisorientierte methodische Reflexionen, die jedoch keinen Schwerpunkt in der Diskussion von Standards legen.

Somit kann die These aufgestellt werden, dass qualitative Unterrichtsforschung im Allgemeinen und empirische Evaluationen des politischen Unterrichts im Speziellen „Desiderate“ sind (Henkenborg/ Kuhn 1998a: 9), so dass, bezogen auf politisch-

demokratische Kompetenzen, wirksame und weniger wirksame Formen des Unterrichts nur schwer zu identifizieren sind.

Festzustehen scheint dabei nur, dass ein „rein darbietender Unterricht, der additiv Wissen anhäuft, nicht zu den beschriebenen Zielen“ [Mündigkeit und demokratische Handlungsfähigkeit, ausführlicher zu den Kompetenzen siehe Kapitel 3, D.H.] führt (Schiele 1998: 5). Darüber hinaus machte die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger u.a. 2002; zu weiteren Untersuchungen siehe 4.3) auf interessante Ergebnisse zwischen den einzelnen methodischen Merkmalen des Fachunterrichts aufmerksam. Dabei ging sie der Frage nach, „ob die methodische Gestaltung des Sozialkundeunterrichts auf diese Wirksamkeitsindikatoren [Informiertheit, politisches Interesse, Partizipationsbereitschaft, demokratische Einstellungen, D.H.] ausstrahlt“ (Kötters-König 2002: 134). Als Ergebnis kann Folgendes zusammengefasst werden:

Klassen mit methodisch vielfältigem Sozialkundeunterricht können domänen-spezifische Verständnisfragen (hier: wichtigste Funktion von Wahlen, Rolle der Opposition und der Regierungsführung) besser beantworten als die Klassen mit Methodenmonotonie. Es konnte jedoch keine Steigerung des politischen Interesses und des sozialen Vertrauens (Offenheit, Toleranz) als Methodeneffekt heraus-gearbeitet werden; bei der politischen Beteiligungsbereitschaft ist es sehr differenzierend. Und auch die demokratischen Einstellungen sind eher schulformabhängig (vgl. Kötters-König 2002: 136ff.). Doch bei all den Grenzen der Wirksamkeit der Methodenwahl verläuft die Förderung von Analysefähigkeit und Urteilsbildung im darbietenden, lehrerzentrierten Unterricht auch „nicht optimal“ (ebd.: 143), so dass zu konstatieren ist, dass eine Kombination vielfältiger Methoden einen wichtigen Einfluss auf die Wirksamkeit der Sozialkunde hat.

Die ab Kapitel 4 folgende interpretative Unterrichtsforschung liefert hierzu weitere Einblicke in Ausschnitte des Gesamtgefüges komplexer Unterrichtswirklichkeit.

2.2 Textarbeit im Sozialkundeunterricht

Da Jugendliche kaum politisch organisiert sind (fehlende Primärerfahrungen), müssen sie, um sich über Politik zu informieren, auf Medienberichterstattung zurückgreifen. Dabei hat das Fernsehen der Zeitung als Leitmedium den Rang abgelaufen. (vgl. Besand 2006a: 84). „Wenn aber politisches Handeln auf Schriftlichkeit angewiesen ist, resultiert daraus die Notwendigkeit, sich mit der konstruierten Wirklichkeit eines politischen Textes intensiv zu beschäftigen“ (Weißeno 1993: 5). Da Jungen lieber Sachtexte lesen, spricht die Sachtextorientierung des Sozialkundeunterrichts diese Gruppe besonders an. Um einen geschlechtergerechten Unterricht zu gestalten, empfiehlt Besand Comics, Filme und Musik (Besand 2006a: 92). Es geht um kreative Inszenierung und um ästhetische Verpackung. Sie meint damit aber auch schüler-, problem- und handlungsorientierte Methoden jedweder Art (vgl. Besand 2004). Dennoch steht die Textarbeit oft im Mittelpunkt des Erarbeitungsprozesses und bildet das wichtigste Informationsmittel im Unterricht (vgl. Weißeno 1993: 5).

An methodischen Anregungen zum Umgang mit Texten herrscht dabei kein Mangel (Ackermann/Gassmann 1991, Gugel 1994, Frech/Kuhn/Massing 2004, Breit u.a. 2007, Retzmann 2007), z.T. wird auch kreative Medienarbeit thematisiert (vgl. Dieckmann 1988). Darüber hinaus gibt es nicht wenige Übersichtswerke und Handbücher zur und für die politische Bildung, die praktische Ratschläge zur Gestaltung des methodischen Unterrichts liefern (vgl. Mickel/Zitzlaff 1993, Mickel 1996, Massing 2006b). Aber außer bei Janssen (1999, 2004) und Eichner (2007) ist kreative Textarbeit nirgends explizit ausgewiesen. Sämtliche Autoren legitimieren ihre neuen Verfahren nur normativ und begründen diese allgemeinpädagogisch. Der Wert von Verfahren und Methoden lässt sich jedoch „nicht pauschal, sondern nur differentiell, d.h. im Blick auf die anzustrebende Qualität politischer Lern- und Bildungsprozesse angeben“ (Weißeno 1998: 221). Über Bedeutung und Anwendung im alltäglichen Politikunterricht ist indes nichts bekannt: „Weder gibt es systematische Dokumentationen über Mikromethoden aus Unterrichtsstunden noch gibt es eine intensive fachdidaktische Diskussion zum Stellenwert dieser Methoden“ (Kuhn/Massing 1998: 218), was z.T. auch darin liegt, dass nicht wenige Lehrer handlungs- und produktorientierte Verfahren ablehnen, da sie darin einen reinen Aktionismus sehen und befürchten, dass nicht genügend Stoff vermittelt wird, ganz

nach dem Motto: „Ein bißchen Spaß, das war's!“ (Massing 1999: 13). Dabei haben verschiedene, nicht ausschließlich Textverfahren, kreative, spielerische Lernformen (Perspektivenwechsel, Textchaos etc.) Eingang in Schulbücher gefunden (zur Übersicht Scholz 1998: 96ff.).

In der politikdidaktischen Literatur finden sich methodische Vorschläge zur Textauswahl oder zu Funktionen von Texten (vgl. Kuhn 2001). „Es ist aber im Hinblick auf die Evaluation von Leistungen der Schüler/innen nicht nur zu fragen, was der Text leisten soll, sondern auch, was die Schüler/innen leisten sollen.“ (Richter 2006b: 55). Textanalyse ist ein sehr vernachlässigtes Thema innerhalb der politischen Bildung (Ausnahme: Weißeno 1993). Die fachdidaktische Diskussion beschäftigt sich vermehrt mit handlungsorientierten Methoden. Dabei wird übersehen, dass „eine gründliche Auseinandersetzung mit schriftlichen Zeugnissen einer sinnvollen Eigentätigkeit vorausgehen“ muss, so dass kein Widerspruch zwischen beiden Verfahren zu konstatieren ist (von Werder/Schulte 1999: 24).

Nichtsdestotrotz ist die Kritik am herkömmlichen Unterricht nicht neu (vgl. Schmiederer 1977: 55f.), dafür aber immer noch aktuell. Bei konventioneller Textarbeit, bei dem Fragen zur einfachen Rezeption der Textinhalte gestellt werden, besteht unter Umständen die Gefahr der Überwältigung der Schüler im Sinne erwünschter Meinungen, da man konkrete Antworten der Schüler erwartet und auf diese abzielt, ohne die abweichenden Denkimpulse der Schüler auszudiskutieren. Dies verdeutlichen auch Schülermeinungen: Es wird halt geredet und geredet. Und dann am Schluss soll man sich das irgendwie alles gemerkt haben, und das funktioniert halt irgendwie nicht.“ oder auch: „Und das Problem ist, manche Texte sind eben schon ein bisschen kompliziert geschrieben. Und dann versteht man halt mehr oder weniger gar nicht, was das soll. Und ich denke, das wird halt dann auch langweilig, wenn man nichts versteht. Dann hört man automatisch irgendwann nicht mehr zu.“ (zit. nach Boeser 2002: 185 und 187). An anderer Stelle heißt es dazu: „Also, diese Fragen zum Text, das ist immer so das typische Ausfragen eines Schülers, wenn man so einen Text gekriegt hat, daß anschließend dann erst mal gebohrt wird aus dem Text, daß jede Einzelheit dann gesagt wird. Also ich persönlich finde das ein bißchen banal“ (Gagel/ Grammes/Unger 1992: 46).

Textarbeit im Sinne von gemeinsamen Lesen und darüber sprechen, lehnen die meisten Schüler ab und stellen es zum Teil selbst in Frage: „Ich frage mich, ob gerade diese Form des Ausfragens der Schüler, also im Grunde dieses Häppchen-

Hinwerfen (geeignet ist)“ (ebd.: 53). Schüler nehmen in einer lehrergesteuerten Lernsituation nahezu unreflektiert Informationen entgegen, lernen diese nur für einen kurzen Zeitraum auswendig und vergessen sie anschließend wieder. Auch die „Relevanz des Gelernten für künftige Handlungssituationen bleibt bei dieser Art ‚kognitiv-oberflächlicher Trockenübungen zweifelhaft“ und scheint „kein adäquates Mittel zum Erwerben von notwendigen und auch geforderten Schlüsselqualifikationen zu sein“ (Brinner u.a. 2005: 183). Bei einer solchen Art von Unterrichtsdiskursen besteht die Gefahr, nicht über „oberflächliche Eklektizismus, Kulissenarchitektur und Tohuwabohu“ hinauszugelangen (Grammes 1995: 148). Weißeno (1993: 26) nennt diese Vorgehensweise der Texterarbeitung die „Steinbruch-Methode“ im Sinne von Fragen des Lehrers wie „Was steht in den Zeilen …?“.

Dabei darf Unterricht nicht nur „bloßes Andiskutieren“ (Klaus Rothe) sein und aus „relativierende[n] Meinungsgirlanden“ (Fachseminarleiter) bestehen (vgl. Grammes 1997: 12). Sozialkunde wird nicht selten als Laberfach bezeichnet, in dem Lehrer nach Schüleraussagen „Einführungsmonologe von 90 Minuten“ halten (Besand 2004: 180) und weniger als fünf Prozent der Unterrichtszeit für selbstständige Schülerarbeit verwandt wird (vgl. Hage u.a. 1985: 47). Diesen Unterricht empfinden Oberstufenschüler als monoton und „stinklangweilig“. Symptomatisch dafür steht die etwas zugespitzte Aussage einer Schülerin in einer Abi-Zeitung: „Kein anderer Unterricht lässt sich so gut für Nebensächlichkeiten verwenden wie GK (Gemeinschaftskunde, D.H.). Ausführliche Gespräche, SMS-Sessions oder Vier-Gewinnt-Spiele sind ohne größere Probleme möglich.“ (Besand 2004: 181).

Die empirische Unterrichtsforschung (Henkenborg/Kuhn 1998) belegt zudem einen oftmals unpolitischen, belehrenden und moralisierenden Unterricht, bei dem alternative Deutungen teilweise ausgegrenzt werden, Mehr- in Eindeutigkeit verwandelt wird (vgl. Grammes 1998: 102). Statt Bedeutungen gemeinsam auszuhandeln, werden sie vorschnell gesetzt und von den Schülern formulierte Deutungsmuster und Wissensstrukturen nicht selten von den Lehrern nicht aufgegriffen, so dass Wahrnehmungsschemata von Lernenden sich kaum entfalten können (vgl. Richter 2005: 160). Die Lernenden haben mehr zu sagen, als sie im Unterricht von sich geben, da sie mitunter auch „dümmer kreiert“ werden als sie tatsächlich sind (Koring 1989: 282). Als quantitativer Beleg kann die Studie von Rothe (1993: 22) angeführt werden. Demnach geben lediglich die Hälfte der bayerischen und hessischen Gymnasiasten an, man könne im Unterricht frei und offen seine Meinung sagen,

ohne Benachteiligungen durch den Lehrer erfahren zu müssen. Schelle (1995: 81) konnte zeigen, dass manche Schüler sich bei Themen, wie beispielsweise Rassismus, in der Diskussion zurückhalten, was als Desinteresse gewertet wird, obwohl die Lernenden nur eine (emotionale) Eskalation vermeiden wollen, da sie eventuell subjektiver und/oder objektiver Betroffenheit ausgesetzt sind. Wenn sich also aufgrund außerunterrichtlicher Erfahrungen Schwierigkeiten ergeben, diese Emotionen in dem Unterrichtsgespräch einzubringen, müssen für den Unterricht andere Zugänge gewählt werden. Sozialkundeunterricht muss die motivationale Lage der Schüler ernst nehmen. Ein lediglich darbietender Unterricht mit den immer gleichen Formulierungen bezüglich den Arbeitsanweisungen (vgl. Besand 2004: 181), die die Schüler darin hindern, selbstständig Fragen an das Material zu stellen, führt nur zur passiven Rezeption sowie zu einer „distanzierten, gegängelten Analyse" (Hoppe 1996: 236). Vielmehr muss er Gelegenheit geben, den Lerngegenstand zu befragen und sich mit ihm reflexiv auseinanderzusetzen, damit die Schüler ihr Erfahrungswissen einbringen können und sich nicht durch den Unterricht unterfordert fühlen. „Der rezeptiven Ausrichtung auf Wissensvermittlung fehlt die Verschränkung mit Lernprozessen, die produkt-orientiert sind, in denen die Schüler kreativ-gestaltend tätig werden können." (Janssen 1999: 6).

Darüber hinaus existiert eine Diskrepanz zwischen von Schülern gewünschten und im Unterricht tatsächlich eingesetzten Unterrichtsmethoden. Unbeliebte Methoden und Verfahren wie Lehrervortrag oder Texte bearbeiten werden häufig eingesetzt, was sie unbeliebt machen, weil sie stets und ständig im Unterricht vorkommen (vgl. Moegling 2000: 498). Dies belegt auch die Untersuchung von Boeser (2002). Die am häufigsten angewandten Unterrichtsformen sind mit dem Lehrervortrag, dem Erstellen eines Hefteintrages, dem Lehrer-Schüler-Gespräch und dem gemeinsamen Lesen von Texten eher darbietende, lehrerzentrierte Elemente. Auf dem elften von siebzehn Plätzen rangiert das Beantworten von Textfragen. Gefragt nach den Wünschen der Schüler entstand hingegen folgendes Bild: An erster Stelle steht der Medieneinsatz, gefolgt von Diskussion. Auf dem achten Rang die Partnerarbeit (real nur 12.) und an Stelle siebzehn und damit auf dem letzten Platz liegt die Beantwortung von Textfragen (ebd.: 235). Schülerorientierte Methoden sind somit selten, werden aber ebenso wie Abwechslung, Interessantheit sowie Gruppen- bzw. Partnerarbeit gewünscht.

Ein geeignetes Beispiel für eine Schülerorientierung liefert die „Ökonomische Lektüre in der Jahrgangsstufe 12“ (Sobat/Moegling 2005). Der Unterricht vereint Text- und Handlungsorientierung, indem Fachbegriffe aus dem Buch „Die blinden Flecke der Ökonomie“ von Bernd Senf in schülergerechte Sprache übersetzt werden, der theoretische Ansatz aus den verschiedenen Kapiteln vorgestellt und Bezug zu aktuellen wirtschaftspolitischen Fragen hergestellt wird. In einer Metaphase wurde anhand selbst entwickelter Analyse- und Bewertungskriterien über die Qualität der Text reflektiert (Urteilsfähigkeit).
Dieses Beispiel ist kein Einzelfall in der Unterrichtspraxis (vgl. Reinhardt, Sibylle 1998: 161). Zudem belegt die Sachsen-Anhalt-Studie, dass der alltägliche Sozialkundeunterricht keinesfalls so methodisch eintönig und schülerfeindlich abläuft, wie die subjektiv erfahrungsgesättigten Aussagen uns immer suggerieren wollen. So finden sich in der Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger u.a. 2002) übermäßig viele Gymnasialklassen in der Extremgruppe „Klassen mit Methodenvielfalt“, die einen abwechslungsreichen, schülerorientierten Unterricht erleben (vgl. Kötters-König 2002: 129).
Darüber hinaus korrigiert eine neuere Studie (Götz u.a. 2005) die Ergebnisse von Hage u.a. (1985), wonach nur 2,8 Prozent der Unterrichtszeit für Partnerarbeit verwendet wird. Zwanzig Jahre später werden nur noch 37 Prozent der Unterrichtszeit frontal unterrichtet, Partnerarbeit im Fach Sozialwissenschaften kommt aber bereits zu 15 Prozent vor (Götz u.a. 2005: 352; ähnliche Ergebnisse auch bei Wiechmann 2000a: 11). Auch Weißeno (2003: 43) widerspricht der antiquierten, traditionellen Unterrichtsbeschreibung: „Im Politikunterricht findet nicht nur die rezeptive Aufnahme von Wissen statt, sondern es wird moderiert und doziert, die Eigenaktivität gefördert, beobachtet und reflektiert.“

In den 1980er Jahren kam innerhalb der Fachdidaktik Deutsch die Diskussion auf, handlungs- und produktionsorientierte Verfahren den traditionellen, analytischen wie dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch gegenüberzustellen (vgl. Haas/ Menzel/Spinner 1994). Der Unterricht sollte sich nicht mehrheitlich in einer singulären Interaktion zwischen dem Lehrer und einem Schüler abspielen. Aus dem Bereich kommt auch die einzige breit angelegte Untersuchung zur Effektivität kreativer Textarbeit. Fritzsche u.a. (2006) verglichen in einer quantitativen Studie in mehreren fünften und sechsten Klassen produktive Verfahren, die zum Teil nur für den

Deutschunterricht anwendbar sind, und einen analytischen Umgang mit Texten (Fragen stellen und Unterrichtsgespräch). Dabei konnte in keinem Fall ein signifikant besseres Abschneiden der produktiv-unterrichteten Klassen festgestellt werden (ebd.: 32f.). Darüber hinaus förderten sie weder das Leseverständnis noch die Lesefreude. Dennoch herrscht innerhalb der Didaktik des Fremdsprachen- und Literaturunterrichts die Überzeugung vor, Lernende könnten vor allem durch kreative Formen der Textarbeit zum Perspektivenwechsel motiviert und befähigt werden (vgl. Surkamp 2005: 39). Schließlich sollen die Unterrichtsmedien den Schülern eine Aufgabe stellen, die sie zu einer intensiven Auseinandersetzung und nicht zu einfacher Rezeption anregt (vgl. Weißeno 2001: 32).

Diese Verfahren wurden zunehmend auch in der Politikdidaktik rezipiert. Dazu zählen: Pro-Contra-Texte (Texte werden in Gruppen auf ihre Argumentation geprüft und in einem Streitgespräch weiterentwickelt), Reden ins Gegenteil umschreiben (z.B. einen Text aus Sicht der Arbeitgeber in einen Text aus der Perspektive einer Gewerkschaft umformen lassen), Texte in spezifische Sprachformen bringen oder auch das hier praktizierte fiktive Interview. Die dabei getroffene Unterteilung Janssens (2004: 8) in kommunikative, produktive und spielerische Methoden (Verfahren wäre besser) lässt sich nicht stringent durchhalten, da das von mir gewählte fiktive Interview allen drei Bereichen gerecht wird.

Interviews wurden bislang in politikdidaktischen Publikationen in außerschulischen Lernsituationen zur selbstständigen Informationsbeschaffung im Sinne der sozialwissenschaftlichen Methode der Expertenbefragung verortet (vgl. Fickel 1982: 289-293). Das fiktive Interview als Unterrichtsverfahren ist eine Erfindung Janssens (2004: 31, zuerst 1999). Dabei finden sich jeweils zwei (alternativ auch drei) Schüler aus der Klasse zusammen, lesen den Text (dabei scheint es nach meiner Erfahrung nur zweitrangig zu sein, ob es ein Zeitungsartikel oder ein wissenschaftlicher Text ist) und versuchen auf Grundlage des Textes unter Einbeziehen ihres Erfahrungswissens und Politikbewusstseins, daraus ein eigenständiges fiktives Interview zu entwickeln. Dabei wird den Lernenden ein großer Freiraum bei der Ausgestaltung gegeben, d.h. sie können selbstständig den Aufbau (Art des Mediums, von dem aus das Interview gestaltet wird), die Strukturierung (wie viele Fragen, in welcher Reihenfolge sie die Inhalte verarbeiten) und die Ergebnisse ihres Lern- und Arbeitsvorganges bestimmen. Das Erstellen eines fiktiven Interviews ist ein konstruktiver Prozess und erfordert selbstgesteuertes, kooperatives sowie interaktives Lernen,

wodurch sich die Schüler stärker in den Unterricht einbringen und sich im eigenständigen Planen, Koordinieren, Organisieren und Entscheiden üben können.

Bei der Unterrichtsplanung sind neben kognitiven und affektiven auch soziale Lernziele anzustreben und auszuweisen. Um diese zu realisieren, müssen die Schüler miteinander bzw. aufeinander bezogen sozial handeln. Dem Ansatz liegt kein denk-entleerter Handlungsbegriff zugrunde (Aktionismus), stattdessen geht es um ein sinnhaltiges, zielgeleitetes Tun in der realen kommunikativen Auseinandersetzung mit anderen (vgl. Grammes 1997: 10) und umfasst das didaktische Prinzip der Ganzheitlichkeit im Schnittpunkt von simulativem Handeln und produktivem Gestalten, Produktorientierung sowie Schülerinteresse. Noch deutlicher wird es, wenn anstelle von Handlungsorientierung mit der Formulierung „Lernen in Interaktion“ gearbeitet wird (vgl. Reinhardt, Sibylle 1998: 163). Der Kern der politischen Bildung liegt dabei in einer kommunikativen Praxis demokratischer Verständigung, in der Verhandlung eigener und fremder Deutungen durch Interaktion und Dialog (vgl. Grammes 1998, Henkenborg 2000, 2002). Die Art und Weise der Interaktion und Kommunikation ist eine der wichtigsten Voraussetzungen dafür, dass Erfahrenes und Gelerntes affektiv (gefühlsmäßig) besetzt und verinnerlicht werden.
Das neue Verfahren kann nicht als „spannende Verpackung dröger Inhalte“ und „inhalts-entleertes Methodenlernen“ (Petrik 2007b: 180), wie Petrik den Politikunterricht kritisiert, charakterisiert werden Es orientiert sich nicht an den Motivationen der Schüler, sondern vordergründig an der „*Verstehbarkeit* der in Aussicht genommenen Unterrichtsstoffe“ (Giesecke 2000: 171, Hervorhebung im Original). Das Stellen von Fragen im Partnergespräch (im Gegensatz zum Klassengespräch, (vgl. Ritz-Fröhlich 1982: 20-28) wird als ein Verfahren der Problemerschließung, der selbstständigen Informationsgewinnung sowie der produktiven Informationserarbeitung verstanden und kann den Text vertiefen, ergänzen und so neue Aspekte sichtbar machen. Es ist ein „strukturiert-offenes Gespräch“, welches genügend konkret ist, um das Thema Unterrichtskommunikation und seine Methodik zu präzisieren (vgl. Reinhardt 1999: 110). Die Schüler werden vom Objekt der Belehrung zum Subjekt der selbstständigen Wissens- und Fähigkeitsaneignung.
Die Idee, die hinter dem Verfahren steckt, ist, dass sich die Schüler in die Rolle eines Journalisten und in die eines Experten zu einem bestimmten Themen einfühlen und somit erkennen sollen, dass

a) der (wissenschaftliche) Text nicht objektiv ist, indem sie ihre eigenen Erfahrungen und Vorkenntnisse mit einbringen und somit den Inhalt kritisch hinterfragen und
b) sie den Lerngegenstand nicht nur aus einer Perspektive betrachten können und sollen.

Ob das fiktive Interview diesen sozialen Perspektivenwechsel stärker beeinflusst und hervorruft, soll im Vergleich zur ‚herkömmlichen' Textarbeit untersucht werden. Hinsichtlich des neuen Verfahrens lässt sich bislang lediglich eine kleine empirische Untersuchung finden. In einer Berufsschulklasse wurde eine Reportage erstellt, wobei zwei Gruppen auf Grundlage eines Sachtextes ein Interview mit einem von ihnen dargestellten „Arbeitsmarktexperten" bzw. ein Interview mit einem Arbeitslosen erstellen sollten. Dieses nahm zwei Stunden in Anspruch, da die Schüler merkten, dass die Antworten nicht aus dem Stegreif zu geben waren, sondern genaustens ausformuliert werden mussten (vgl. Bohn 2002). Dabei sollten durch didaktische Prinzipien wie Betroffenheit und exemplarisches Lernen die Rollenübernahme trainiert sowie bestehende Vorurteile abgebaut werden. Beim Lesen von Auszügen der fertigen fiktiven Interviews fiel auf, dass sie, ähnlich wie die Ergebnisse meines ersten Versuches in einer zehnten Klasse, sehr einfach strukturiert sind und ohne Einleitungssätze oder ähnlichem beginnen. So heißt es dann z.B.: ‚Was sind die Gründe für die ständig steigende Arbeitslosigkeit in Deutschland?' oder ‚Erklären Sie uns bitte noch die anderen zwei Gründe!' (Bohn 2002). Darüber hinaus zeigte sich, dass die Antworten sehr stark am Material orientiert waren und teilweise längere Passagen fast wortwörtlich übernommen wurden.

Dass es auch anders gehen kann, belegt ein Interviewbeginn aus einem eigenen Erfahrungsbericht im Anschluss an die Durchführung des fiktiven Interviews. Dort heißt es zum Thema Terrorismus: „Terrorismus ist ein sehr aktuelles Thema. Es wird nahezu täglich in den Medien über Terroranschläge und Terrororganisationen berichtet. Ein großer Teil der Bevölkerung bringt den Terrorismus direkt mit dem Islam in Verbindung. Wie kann man das erklären?"

2.3 Methodische Vorgehensweise

Die Studie hat das Ziel, zwei verschiedene Verfahren der Textarbeit im Sozialkundeunterricht zu vergleichen: Zum einen die herkömmliche Art und Weise, indem Fragen gestellt werden und die Schüler dazu stichpunktartig, rein rezeptiv die Informationen zu den Arbeitsanweisungen rausschreiben und im Anschluss gemeinsam mit der Lehrkraft darüber diskutiert und ausgewertet werden (fragend-entwickelnder Unterricht) und auf der anderen Seite das oben beschriebene fiktive Interview. Gegenstand des Vergleichs sollen die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme (siehe Kap. 3.1) bei der Textarbeit und die Entwicklung kognitiver Kompetenzen sein. Dafür wurden ein Hallesches Gymnasium ausgesucht und eine Lehrerin um Mitarbeit gebeten (nach Festlegung der Stundenpläne für das Schuljahr 2007/08 musste eine andere Lehrerin kontaktiert werden, da jemand benötigt wurde, der zwei Parallelklassen ab Jahrgangsstufe 10 unterrichtete) und die Erlaubnis der Schulleitung eingeholt. Der Stundenplan der Lehrerin ergab, dass zwei elfte Klassen die Untersuchungsobjekte bildeten. Diese wurden über mehrere Wochen beobachtet und schließlich in jeweils einer Doppelstunde, in der mit einem vorher ausgesuchten Text gearbeitet wurde, per Video aufgezeichnet.

Videodaten sind dabei nicht in der Lage, sämtliche Prozesse, die im Klassenzimmer ablaufen, zu dokumentieren. Sie können immer nur einen bestimmten Bildausschnitt festhalten.[2] Dabei verstärken sich möglicherweise Trends des typischen Unterrichts: die Stillen werden oft ganz in den Hintergrund gedrängt, die Vielredner dominieren noch stärker (Grammes 1990: 203) Forschungspraktisch wird dagegen eingewendet, es verzerre die normale Unterrichtssituation (Invasivität). Um diesem Vorwand entgegenzutreten, wurde die Klasse nicht nur in der speziellen Situation beobachtet, sondern drei Wochen vorher und drei Wochen im Anschluss an die Videoaufnahme. Dennoch weist die Videoaufnahme eine Vielzahl von Vorteilen gegenüber der handschriftlichen Unterrichtsbeobachtung auf (vgl. Petko u.a. 2003 u.a.; Waldis u.a. 2006: 161ff.). Das Unterrichtsgeschehen lässt sich in großer Anschaulichkeit beobachten, die Handlungen und Interaktionen der Lehrperson und der Lernenden zeigen sich trotz alledem unmittelbar und realitätsnah in ihrer Prozesshaftigkeit.

[2] Bei den Videoaufnahmen wurde das Klassengeschehen statisch im Überblick aus einer vorderen Ecke des Klassenzimmers gefilmt und Kameraschwenks nur eingesetzt, um wenigstens ein paar Mal die übrigen Schüler auf dem Video zu haben. Bei der Vor- und Nachbereitung der Videostudie wurde besonders auf den technischen Bericht einer groß angelegten Videountersuchung zurückgegriffen (Seidel u.a. 2003, v.a. S. 13-99).

Videos ermöglichen es, „das Unterrichtsgeschehen in seiner Komplexität und Alltagsnähe zum Gegenstand der Reflexion über die Qualität didaktischen Handelns zu machen“ (vgl. Krammer/Reusser 2005: 40). Außerdem müssen hier nicht analytische Fragestellungen und Kategorienraster bereits vor der Erhebung bis ins Detail festgelegt werden und haben somit eine weniger subjekt-gebundene Qualität. Darüber hinaus wurden bei der Klasse, die das fiktive Interview durchführte, Tonbänder (MiniDisc-Recorder etc.) verwendet. So erhielt jede der sieben Gruppe ein solches Gerät auf die Bank gestellt, wodurch die inter-individuellen verbalen Interaktionen und Aushandlungsprozesse aufgezeichnet und audiographiert wurden. Die dafür notwendigen technischen Geräte[3] wurden mir freundlicherweise von der Universität Halle (Fachbereich Politikwissenschaft und Erziehungswissenschaften, vor allem Frau Wittsack), dem Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (LISA, in Person von Herrn Arndt) und dem Multimediazentrum (Herr Schubert) bereitgestellt. Diesen Personen ist an dieser Stelle herzlichst zu danken.

Tonband- und Videoaufnahmen sind mehr als bloße technische Hilfsfunktionen, da sie im Gegensatz zum diskontinuierlichen und selektiven menschlichen Beobachter, die Kontinuität des Handelns dokumentieren und eine „nicht-reduktive Weiterverarbeitung der Daten“ möglich machen (Ulrich Oevermann, zitiert nach: Hopf 1993: 28f.), was gleichzeitig notwendige Voraussetzung für die Erzeugung von interpretativen Texten ist. Eine Transkription der Videoaufzeichnungen und der Partnerarbeit stellt auch keine „Verfremdung einer lebendigen Interaktion zu einem eher statischen Text“ (Jaeggi/Faas/Mruck 1998: 5) dar. Transkripte werden weitestgehend ganzheitlich dokumentiert[4], was zu einer breit angelegten Textbasis führt, damit die Argumentation für die Leser nachvollziehbar und für Sekundäranalysen nachprüfbar ist. Zudem können die einzelnen Auswertungs- und Interpretationsschritte nachvollzogen und am Material kritisch geprüft werden. Dennoch erfassen auch Transkripte von Videobändern nicht alle Strukturen des Unterrichts, so dass sie bereits erste Interpretationen darstellen.

In dieser Arbeit wird ein Grob- und kein Feintranskript angefertigt, was bedeutet, dass auf ein Höchstmaß an erzielbarer Genauigkeit bei den Äußerungen, wie Flick

[3] Dabei handelt es sich um: eine Blaupunkt Kamera, drei MiniDisc-Recorder von Sharp (MD-MT190H), einen Digital Voice Recorder von Olympus (DS-2200), einen Handy Recorder von Zoom, einen Digital Audio Tape Walkman von Sony (TCD-D7) sowie zwei Philipps Kassettenrecorder.

[4] Bei den Videotranskripten wurden aus forschungsökonomischen Gründen nur jene Dialoge transkribiert, die für die Analyse wertvoll sind.

fordert (1999: 192f.), verzichtet wird. So werden sämtliche Ähs und Hhm's nicht niedergeschrieben, da sie keinen Beitrag zur inhaltlichen Analyse und Interpretation der Perspektivenübernahme leisten.

Forschungsaktivitäten dürfen nicht ohne Wissen und gegen den Willen der davon Betroffenen durchgeführt werden. Deshalb mussten Schüler und Eltern zunächst über Intentionen und geplantes Vorgehen aufgeklärt werden. Zu Beginn der Forschung werden sie über Untersuchungsabsichten informiert und um Mitarbeit gebeten. Es wurde zugesichert, dass die Daten ausschließlich zweckgebunden für wissenschaftliche Auswertungen genutzt und keine personen-, klassen- oder schulidentifizierenden Daten veröffentlicht werden (Anonymisierung von Namen).[5] Allerdings sind Gesichter von Lehrperson und Schüler im Video erkennbar und damit grundsätzlich identifizierbar.

Die Studie ist kein Experiment im engeren Sinne, da nicht mehrere unabhängige Variablen manipuliert werden, um eine Hypothese zu überprüfen. Dennoch handelt es sich nicht um eine Laborsituation, sondern um ein Feldexperiment mit einer Kontroll- und Experimentalgruppe. Die Subjekte, an denen Forschungshandlungen vorgenommen werden, sind eigentlich beliebig austauschbar. Sie erhalten den Status des Exemplarischen. Dennoch erfolgt die Ausrichtung am Subjekt, d.h. das Handeln der Beteiligten steht im Fokus der Analyse. Dabei geht es um die Rekonstruktion sinnvermittelten Handelns im alltäglichen Unterricht sowie in handlungsorientierten Lernprozessen ausgehend von den Transkripten konkreter Unterrichtsszenen.

Die interpretative Unterrichtsforschung wird als Lehr-Lern-Forschung verstanden, die dem Prozess-Produkt-Paradigma verpflichtet ist, weil ein Effekt des Unterrichtsprozesses gemessen werden soll (zur effektivitätsorientierten Unterrichtsforschung vgl. Terhart 1978: 10-113; sein prophezeiter „Paradigmenwechsel" (116) weg vom Effektivitätsansatz, der zu viele Schwächen aufweist, hat sich jedoch nicht vollzogen). Die Arbeit versteht sich als wissenschaftliche Grundlagenforschung mit dem Ziel der Gewinnung allgemeiner Erkenntnis über die Wirkung differenter Unterrichtsverfahren auf die Herausbildung von politisch-demokratischen Kompetenzen sowie die kognitiven Wissensstrukturen. Sie geht dabei nicht von vorab entwickelten Hypothesen aus, sondern leistet einen Beitrag zur Theorieentwicklung und ist somit weniger eine theoretische Darstellung von

[5] Exemplarisch ist ein Einwilligungsschreiben im Anhang zu sehen.

Möglichkeiten, als vielmehr eine deskriptive Praxisdokumentation zur systematischen Erfahrungssicherung (vgl. ZSL 2005: 10). Dieses explorative Vorgehen bei der Datenerhebung erfasst qualitative Aspekte und detaillierte Befunde über soziale Prozesse, lässt hingegen aber keine statistische Repräsentativität und eine Übertragbarkeit von Befunden zu (vgl. Atteslander 2006: 56).

Bei der Auswertung der gewonnenen Daten geht es nicht darum, schon vorher festgelegte, theoretisch begründete Auswertungsaspekte an das Material heranzutragen, d.h. keine Kategorienanwendung, sondern eine offene, wenig vorstrukturierende Methode soll angewandt werden. Den Hintergrund der Interpretation bildet ein Verständnis fachdidaktischer Unterrichtsanalyse, das auf dem Konzept der politikdidaktischen Hermeneutik basiert (vgl. Kuhn 1999: 1996f.), wie sie auch mehrheitlich vom Arbeitskreis „Empirische Fachunterrichtsforschung" angewandt wird (vgl. den Sammelband von Richter/Schelle 2006). Die Subjektivität des Forschers kann hiermit, im Gegensatz zur objektiven Hermeneutik nach Oevermann, als Störvariable zwar nicht eliminiert werden, soll jedoch auch für den Verständigungs- und Verstehensprozess genutzt werden. Gleichzeitig sollen alle Hypothesen, die sich während der Interpretation ergeben am Material selbst belegt werden. Dabei wird die Interpretation des Unterrichtsgesprächs in drei mikroanalytischen Schritten erarbeitet:

Als erstes (‚Verstehen') geht es um die Rekonstruktion des Verlaufs der Stunde (Themen, Sequenzen, Interaktionen). Der Stundenverlauf in Interaktionen wird eng am Material dargestellt (geistiges Nachkonstruieren, erstes inhaltliches Verstehen). Dabei kann vom Einmalig-Besonderen auf ein Allgemeines durch den sozialen Perspektivenwechsel in die Schülerrolle (Binnenperspektive) zurück geschlossen werden (formulierende Interpretation).

Im Anschluss daran (‚Auslegen') wird das Material unter dem Blickpunkt der Perspektivenübernahme (Näheres siehe Kap. 3.1) interpretiert. Das Beobachtete und Verschriftlichte wird dabei nicht an sich gesehen, sondern in einem pädagogisch-didaktischen Zusammenhang. Die Verhältnisbestimmung von Material und fachdidaktischen Theoremen erfolgt allerdings nicht im Sinne einer Unterordnung eines Beispiels unter einen Begriff, sondern als didaktische Denkfigur in einem offenen Verständnis (reflektierende Interpretation, vgl. Bohnsack 2004: 219).

Als letzten Interpretationspunkt (‚Anwenden') werden die einzelnen Elemente bewertet und beurteilt. Es geht um alltägliche und inhaltsbezogene Unterrichts-

situationen, denn „qualitativ-empirische Untersuchungen im Unterricht zum Argumentieren und schulischen Lernen können nicht inhaltsneutral durchgeführt werden“ (Krummheuer 1999: 103).
Der qualitative Ansatz erfasst jedoch nicht nur das äußerlich beobachtbare Tun der Individuen, sondern bringt auch die interpersonalen Prozesse im pädagogischen Handeln zum Ausdruck (vgl. Arbeitskreis PH Freiburg 2004). Im „Unterschied etwa zu standardisierter Unterrichtsbeobachtung und –analyse geht es interpretativer Unterrichtsforschung nicht um die Herauspräparierung einzelner Elemente oder isolierter Äußerungen, sondern um die Rekonstruktion von Handlungsabfolgen und immanenten Handlungslogiken“ (Breidenstein 2002: 12).
Durch den Methodenvergleich (anhand von zwei Videoaufnahmen) und dem konkreten Unterrichtsbezug (soziale Perspektivenübernahme) pendelt der Verfasser bei der Interpretation nicht „zwischen Lehrer- und Schülerschelte auf der einen sowie pauschalen Rettungsversuchen auf der anderen Seite“ (Grammes 1991: 474). Externe Steuerungen von außen konnten zudem ausgeschlossen werden, da die Lehrkraft die Autonomie über den Unterrichtsverlauf behielt und der Verfasser nicht lenkend in das Geschehen eingriff.

Neben der Interpretation bezogen auf soziale Perspektivenübernahme steht ein zweiter Aspekt der Auswertung des Verfahrensvergleichs im Vordergrund: der kognitive Wissenszuwachs. Die Unterrichtsqualität lässt sich nicht unmittelbar erfassen, sondern nur über Urteile von Schülern, Lehrern und Unterrichtsbeobachtern. Deswegen wurden die Schüler nach der aufgenommenen Unterrichtsstunde mit einem Fragebogen zum Verfahren an sich und einigen dafür relevanten Bereichen wie Lesekompetenz und Vorwissen befragt (Schülerfeedback). Manipulationen bei der Beantwortung des Fragebogens können leider nicht ausgeschlossen werden, da nicht die Zeit innerhalb der Unterrichtszeit blieb, die Fragebögen im Anschluss an die Stunde auszufüllen, sondern mit nach Hause genommen und dem Verfasser teilweise erst zwei Wochen später ausgefüllt zurückgegeben wurden. Die Evaluation erfüllt dabei zwei Funktionen: die Erkenntnisfunktion soll wissenschaftlich fundierte Erkenntnisse über das Evaluationsobjekt gewinnen und die Legitimationsfunktion muss die Wirksamkeit von Interventionen bestätigen und deren Existenz rechtfertigen.

Mit der Lehrerin wurde praktisch nach jeder Stunde das Geschehen besprochen, Bewertungen und Kommentare fließen mit in die Interpretation ein. Zudem wurde einige Wochen danach eine Klausur geschrieben, in der beide Klassen eine ziemlich identische Aufgabe zu bewältigen hatten, bei der untersucht wurde, inwieweit das Verfahren des kreativen Interviews den Wissenszuwachs begünstigt.

3. Politisch-demokratische Kompetenzen

Die PISA-Studie im Jahre 2000 löste eine Diskussion um Kompetenzen und Bildungsstandards aus, woraufhin im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) eine Expertise zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards erstellt wurde (vgl. Klieme u.a. 2003), auf deren Grundlage die hier zu behandelten politikdidaktischen Kompetenzen entstanden. Kompetenzen werden ganz allgemein als Fähigkeiten definiert, die von den Schülern in einem Fach angestrebt und erreicht werden sollen, um bestimmte Probleme zu lösen (genauer bei Klieme u.a. 2003: 72; vgl. auch Weinert 2001a: 27f.). Sie sind somit zur Bewältigung domänenspezifischer Aufgaben nötig und keine fächerübergreifenden bzw. allgemeinen Qualifikationen, sondern enthalten komplexe kognitive, emotionale, wertende und pragmatische Fertigkeiten. Darüber hinaus sind sie Fähigkeiten von Personen und müssen demnach von diesen gelernt werden (vgl. Reinhardt 2006c: 501).
Mit der Implementierung der Bildungsstandards vollzog sich ein Paradigmenwechsel von Lern-Inputs, d.h. curricular festgelegten Lerninhalten, hin zu output-orientierten Kompetenzen, die Jugendliche bis zu einer gewissen Jahrgangsstufe erreicht haben sollen und mittels Testverfahren von außen gemessen werden können. Dabei darf es nicht, wie Kritiker der Standards befürchten, nur um Wissens-Output gehen, auch wenn diese Dimension am leichtesten mit Tests zu messen ist. Hier werden auch Prozesse in den Fokus gerückt, in denen motivationale, volitionale Fähigkeiten stehen (zur ausführlicheren Darlegung der bildungspolitischen Überlegungen zur Einführung von Standards, vgl. Massing 2003, 2006a). Lehrprozesse werden somit nicht mehr durch Vorgabe von Lehrinhalten, sondern durch die Orientierung an

domänenspezifischen Kompetenzstufen geregelt, was die Frage nach der Wirksamkeit von Politikunterricht stellt. Dieses Anliegen exemplarisch an einem Beispiel nachzukommen, wird Aufgabe dieser Arbeit sein.

Bei der Formulierung von politikdidaktischen Standards kann es nicht nur um ‚politische' Bildung gehen, da Rechtsradikale hochgradig politisch, aber nicht demokratisch sind (vgl. Krüger/Pfaff 2002). Deshalb erscheint die Formulierung politisch-demokratische Kompetenzen verstanden als „komplexe[s] Gefüge von Dispositionen, das zur Bewältigung der Anforderungen demokratischer Gesellschaften notwendig ist" (May 2007: 16) als Bezeichnung in einem integrativen Fach Sozialwissenschaften bezogen auf Demokratie-Lernen (vgl. Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004) als geeignet. Hier soll nicht die politikdidaktische Diskussion geführt werden, ob Demokratie-Lernen auf der Ebene der Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform Ziel ist (vgl. Breit/Schiele 2002; Himmelmann 2001, 2004) oder Politik den Kern politischer Bildung (vgl. Massing/ Weißeno 1995) bildet, denn dies ist eine falsche Alternative, da es einen „sachlich unauflöslichen Zusammenhang" zwischen Demokratie und Politik gibt (Henkenborg 2005: 306; vgl. auch Sander 2005b). Demokratie-Lernen bringt die Verfahren der gemeinsamen Willensbildung und Entscheidungsfindung näher und ist somit nicht unpolitisch. Orientierend an dem Modell um Behrmann u.a. (2004), welches das Fach bewusst nicht Politische Bildung nennt, erscheint dem Autor Politik-Lernen unter dem Leitziel der Mündigkeit als zu kurz und eng gefasst. Demokratie wird hingegen als System- und Handlungsbegriff interpretiert und „wird nicht nur von rechtsstaatlich verfassten Institutionen gesichert, sondern ist auf die zivilgesellschaftlich verankerten Kompetenzen des Einzelnen angewiesen." (Eis 2007: 158)

Kompetenzen sind eine maßgebliche normative Zielvorstellung für Bildungsprozesse. Ob sie sich einlösen lassen, ist nur schwer zu beantworten, da sie nur schwer operationalisierbar sind. Dennoch sind sie erlernbar und es gibt eine empirisch nachweisbare Möglichkeiten ihres Erwerbs. Dafür müssen Aufgaben entwickelt werden, die prüfen, ob eine angestrebte Kompetenz ausgebildet wurde. Das oberste Lernziel politischer Bildung, Mündigkeit, bleibt zwar bestehen, gilt jedoch nicht als operationalisierbar und überprüfbar (vgl. Koch 1972), da kein beobachtbares Verhalten bzw. verbal oder schriftlich geäußerte Gedanken vorliegen können.

Ebenso können hier Buchsteins Modell der Bürgerkompetenzen (mit kognitiver und prozeduraler Kompetenz sowie habituellen Dispositionen, 2000) sowie

Himmelmanns Ansatz der „demokratie-kompetente[n] Bürgerschaftlichkeit“ (2005: 17f) vernachlässigt werden, da sie, ähnlich wie die differenzierend-realistischen Bürgerleitbilder (vgl. Detjen 1999, 2000a; Ackermann 1998) domänen-unspezifisch sind und keine konkreten Einzelkompetenzen ausweisen, die messbar sind. Die Unterteilung in Desinteressierte, reflektierte Zuschauer, interventionsfähige Bürger und Aktivbürger bezieht sich zudem vordergründig auf deren Partizipationsbereitschaft sowie Urteilsfähigkeit und bleibt damit unterkomplex. Das daraus formulierte Minimalziel der politischen Bildung, des Zeitungslesers mit kritischem Verstand (Detjen 2000a: 34), sagt nichts über dessen politisch-demokratische Kompetenzen aus, die sich überprüfen lassen. Die Vermittlung der affektiv-habituellen Dispositionen (Bereitschaft zu rationaler Kommunikation im Umgang miteinander, Toleranz, Sinn für Gerechtigkeit etc.) sowie der instrumentell-prozeduralen Fähigkeiten (Einflussnahme, Aushandlungsprozesse führen), relativiert Detjen (2005b: 179), sind nicht an das Fach Sozialkunde gebunden und lassen sich außerhalb des Faches trainieren. Lediglich die politische Analyse- und Urteilsfähigkeit bedarf des Fachunterrichts.

Henkenborg (2001) postuliert acht Schlüsselqualifikationen als politische Mündigkeit, darunter u.a. eine Identitäts-, Toleranz- sowie eine Gerechtigkeitskompetenz. Auch dieses Konzept kommt nicht in Betracht, da es zu stark normativ aufgeladene Kompetenzbeschreibungen setzt. „Man fragt sich, warum der Autor nicht auch noch eine Friedenskompetenz, eine Freiheitskompetenz und eine Gemeinwohlkompetenz fordert. Gegen Henkenborg ist zu sagen, dass die Inflationierung an Kompetenzforderungen Ausdruck der Verlegenheit ist, das Wesentliche zu erkennen.“ (Detjen 2005b: 188). Schlüsselqualifikationen als Sammelsurium von wünschenswerten Kenntnissen wie Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstständigkeit, problemlösendes Denken sind zudem Ziele, die den Unterrichtsfächern übergeordnet sind. Methodische Fähigkeiten im Sinne eines Lernen Lernens gehören auch dazu. Hierbei geht es um die Fähigkeit der selbstständigen Informationsbeschaffung und –auswertung, der Kommunikation und Kooperation, des sicheren Umgangs mit verschiedenen Textsorten sowie die Anwendung wissenschaftlicher Methoden.

Hinsichtlich messbarer Kompetenzen liegen zwei unterschiedliche Entwürfe hinsichtlich der einzelnen Kompetenzen vor (zum Vergleich siehe Himmelmann 2005).

Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE 2004a), bestehend aus dem Autorenteam Joachim Detjen, Hans-Werner Kuhn, Peter Massing, Dagmar Richter, Wolfgang Sander und Georg Weißeno, sieht politische Fragen und Probleme im Zentrum des Faches (Politik-Lernen). Gesellschaftliche und wirtschaftliche Aspekte müssen dabei unter politischen Fragestellungen bearbeitet werden. Ihr Konzept enthält relativ konkrete Kompetenzen wie politische Urteils- und Handlungsfähigkeit und eine Kompetenzklasse (methodische Fähigkeiten), weist allerdings keine motivationalen und sozialen Elemente aus. Da sich die politische Urteils- und Handlungsfähigkeit auch im hier favorisierten Modell der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften wieder finden lassen und auch noch mal explizit im folgenden Kapitel explizit ausgewiesen werden, wird auf eine genauere Darstellung des Kompetenzverständnisses verzichtet. Die methodischen Fähigkeiten entsprechen, wie bereits angesprochen, keiner eigenen erlernbaren und messbaren Kompetenz, sondern umfassen mehrere Fertigkeiten, beispielsweise kommunikative wie präzise Argumentieren, gezielt Fragen, Diskussionstechniken sowie wissenschaftspropädeutische Verfahren wie die Interviewtechnik. Sie sind für sämtliche aufgeführten Kompetenzen erforderlich.

Lobenswert ist der Ansatz der GPJE, für einzelne Schulstufen Bildungsstandards aufzustellen – vom Ende der Grundschule, für den mittleren Bildungsabschnitt und das Ende der gymnasialen Oberstufe (2004a: 19-28) sowie Aufgabenbeispiele zur Messung des Kompetenzerwerbs für eben jene Zeitabschnitte zu entwickeln, wobei offen bleiben muss, ob standardisierte Tests die geeignete Form der Evaluation sein können (für Stiller 2004: 188 genügen sie nicht der Reichhaltigkeit und dem Varianzreichtum der Fachkultur) oder ob nicht stärker an qualitative Methoden gedacht werden sollte, wie in dieser Arbeit vorgegangen wird, da sie „den Kompetenzen von Jugendlichen eher auf die Spur kommen“ (Richter 2004: 128; vgl. auch GPJE 2005: 23-60).

Das zweite Modell stammt von der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften (Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004; Reinhardt 2004) und enthält nicht einzelne kognitive Operationen, sondern einen komplexen Zusammenhang von domänenspezifischen affektiv-moralischen Einstellungen, Wissensbeständen und praktisch-instrumentellen Fähigkeiten. Der Ansatz ist ausdifferenzierter, da es den Komplexitätszuwachs unter drei Perspektiven ausweist, wohingegen das Modell der GPJE dies nur für

politisches Urteilen erwähnt. Das Kompetenzmodell der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften entfaltet sich auf unterschiedlichen Niveaus, deren Stufung für alle Kompetenzen „mit Blick auf den spezifischen Gegenstandsbereich (die Domäne) als Abfolge der Perspektivik von Person (Bedürfnis, Nahraum, sozialer Umgang; elementares Niveau), Institution (Regeln, Teilsysteme, Logiken; mittleres Niveau) und System (Reflexion, Sozialwissenschaften; höchstes Niveau) formuliert wird“ (Reinhardt 2004: 3; Petrik (2007a: 342) schaltet zwischen dem personellen und dem institutionellen Niveau noch ein öffentliches), verzichtet dafür aber auf eine Ausdifferenzierung in evaluierungsfähige Bildungsstandards für einzelne Schulstufen. Es weist einen breiten sozialwissenschaftlichen Zugang aus, ohne sich dabei in eine Abhängigkeit ausschließlich einer Bezugswissenschaft zu begeben, was für Pohl (2004b) nicht konsensfähig erscheint (zu weiteren Dissens- aber auch einigen Konsenspunkten in den beiden Entwürfen, vgl. Breit 2004).

Zwei Klausurtagungen in Sachsen-Anhalt 2004 und 2005, die sich mit Kompetenzorientierung und Sozialkundeunterricht beschäftigt haben, zeigten, so May, dass die Kompetenzen der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften „nicht nur theoretisch angemessen, sondern auch für die Erstellung von kompetenzorientierten Aufgaben geeignet sind.“ (2006b: 64). May, der die grundlagentheoretischen Überlegungen näher ausführt (2007: 213ff.), erweitert das Modell um die Kompetenz der Responsibilität und versucht, seine Kompetenzen in den Politikzyklus einzubauen, was dem Verfasser logisch und stringent erscheint, hier aber nicht weiter verfolgt wird. Bei beiden Entwürfen stehen die Kompetenzen nicht unvermittelt nebeneinander, sondern müssen in ihrem wechselseitigen Kontext gesehen werden. Das Herzstück liegt oftmals in den kognitiven Wissensbeständen und Leistungen. „Wissen ist zwar nicht alles, aber ohne Wissen ist alles nichts.“ (Massing 2002b: 37). Dabei ist die Wissensvermittlung kein Selbstzweck, sondern auf die Entwicklung von Kompetenzen bezogen. Keine Fähigkeit kann inhaltsneutral erworben und entwickelt werden. Der Erwerb kognitiver Strukturen als Deutungswissen, mit dem Schüler ihre Vorstellungen von Politik strukturieren, geht somit einher mit dem Kompetenzgewinn. Deutungswissen entsteht in lebensweltlichen Interaktionen und der dadurch realisierenden Wahrnehmung politisch-gesellschaftlicher Phänomene.

Demokraten werden nicht geboren, sie müssen dazu erzogen werden. Dabei vollzieht sich Demokratie-Lernen bzw. die Entwicklung von Demokratiebewusstsein im Sinne einer Entwicklung von Sensibilität für unterschiedliche Deutungen von

politischen Meinungen und Interessen (Himmelmann/Lange 2007) und kann kaum allein durch Belehrung oder anhand von Schulbuchlektüre erreicht werden (Himmelmann 2006: 87).

Momentan wird noch mehr über einen empirisch arbeitenden kompetenztheoretischen Ansatz diskutiert. Über Ansätze ist die Politikdidaktik aber noch nicht hinausgekommen (vgl. Detjen 2005c: 96; Schattschneider/May 2006: 13). Bildungsstandards sind bislang eher pragmatisch, kaum empirisch abgesichert, da die hierfür notwendige fachdidaktische Grundlagenforschung bislang fehlt (vgl. Weißeno 2005c: 137). Weißeno (2005a: 96) ist zuzustimmen, wenn er schreibt: „Die Politikdidaktik benötigt in der aktuellen Diskussion weniger neue inputorientierte Diskussionen über die Ziele und Aufgaben des Faches, stattdessen mehr Auseinandersetzung mit empirischen Verfahren, ihren Möglichkeiten und Grenzen."

Bezogen auf den wirtschaftswissenschaftlichen Text, der Interpretationsgegenstand der Studie war, lassen sich bislang nur vage Kompetenzen formulieren. So sollen die Schüler Entscheidungen ökonomisch begründen, Handlungssituationen ökonomisch analysieren und Zusammenhänge erklären sowie Konflikte perspektivisch und ethisch beurteilen können (DEGOEB 2004: 8f.). Bildungsstandards für die Sekundarstufe II stehen aber noch aus.

3.1 Perspektivenübernahme

Schüler sollen politische Prozesse und Konflikte analysieren, beurteilen und daraus eine Handlungsanleitung gewinnen. Doch Lernende betrachten Politik als einen von ihnen und ihrer Alltagswelt entkoppelten Bereich. Politik wird lediglich personalisiert und ergebnisorientiert abgehandelt. Prozesse oder Systemzusammenhänge werden weitestgehend ausgeklammert. Darum muss soziale Perspektivenübernahme trainiert werden. „Mit den Augen des anderen sehen" (Breit 1991) ermöglicht eine Multiperspektivität der Wahrnehmungen, Interessen und Urteile. In sozialen Situationen versetzen wir uns virtuell in die Position des Gegenübers, um seine Perspektive von der Situation zu erkennen. Es kann aber auch passieren, dass wir uns und einen Anderen aus einem dritten, übergeordneten Standpunkt aus

betrachten. Ein und dieselbe Sache kann somit aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Damit kann ein Anderer so erkundet werden, dass es sogar Auswirkungen auf die Planung unseres eigenen Handelns hat. (role- bzw. perspective-taking).

Dabei werden nicht soziale Rollen, sondern individuelle Perspektiven übernommen, weshalb hier nicht von Rollen- sondern von Perspektivenübernahme gesprochen wird. Der Andere wird nicht als Objekt wahrgenommen, sondern als Subjekt anerkannt. Dies ist kein Vorgang der Wahrnehmung, sondern eine besondere Art der sozialen Kognition (vgl. Geulen 1982a: 50) und die Fähigkeit, Merkmale eines Anderen zu verstehen, wahrzunehmen, daraus Verhaltensweisen des Gegenübers in bestimmten Interaktionssituationen zu antizipieren.

Was Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme beeinflusst, konnte bisher nicht erforscht werden. Sie gilt als eine kognitive Operation, die in aufeinander aufbauenden Qualitätsstufen (Selman 1982: 230ff.; Breit 1990, 1991, 1993a) vollzogen wird.

Das Individuum kennt auf Stufe 0 (egozentrische Perspektive, 4.-6. Lebensjahr) nur die eigene Sichtweise, auch wenn es andere Menschen von sich getrennt sieht. So zeigen Studien, dass bereits fünfjährige schwedische Kinder die Perspektive der Kunden (Warenkauf, Bezahlen an der Kasse) kennen, wohingegen sie die Perspektive des Geschäfts weniger in Betracht ziehen und ihnen die Einnahme von Geld für den Einkauf von neuen Waren verwandt wird, gänzlich unbekannt ist (vgl. Doverborg/Pramling 1991: 113). Es setzt seine eigenen subjektiven Anschauungen auch bei anderen voraus (Zentrierung) und kann somit nicht die eigene Perspektive von denen der anderen abgrenzen.

Zwischen dem sechsten und dem achten Lebensjahr (Stufe 1, sozial-informations-bezogene Perspektive) wird dem Kind aufgrund unterschiedlicher Informationen bzw. Situationen der Unterschied zwischen eigener und fremder Sichtweise bewusst (beginnende Dezentrierung). Das Individuum erkennt, dass andere von ihrem individuellen Standpunkt aus gesehen, dieselbe Situation andersartig wahrnehmen aufgrund unterschiedlicher Erfahrungen oder Absichten und entdeckt somit die Einzigartigkeit des nicht sichtbaren Lebens eines Menschen. Die kognitive Perspektivenübernahme ist noch subjektiv (Flavell 1975: 22), da die eigenen Handlungen noch nicht vom Standpunkt anderer aus beurteilt werden können, d.h. keine Reziprozität der Blickwinkel.

Im Alter von etwa acht bis zehn Jahren (Stufe 2, selbstreflexive Perspektive) entwickelt das Kind die Fähigkeit, die Ereignisse aus dem Blickwinkel anderer heraus zu betrachten und versteht zunehmend den kausalen Zusammenhang zwischen dessen Handlungen und dessen Wahrnehmung sowie Intention. Es durchdenkt das eigene Verhalten vom Standpunkt des anderen aus und sieht somit mit den Augen des anderen (reziproke Perspektivenübernahme), bezieht sich zunächst aber nur auf *eine* andere Perspektive (interpersonale Interaktion). Das Individuum weiß auch von der Übernahme der eigenen Perspektive durch den anderen, woraufhin es das eigene Verhalten vom Standpunkt des anderen aus durchdenkt.
„Die kognitive Fähigkeit, mit den Augen des anderen zu sehen, erweitert sich zur reziproken Perspektivenübernahme." (Breit 1993a: 231). Dabei bezieht es seine eigene Perspektive nacheinander, noch nicht gleichzeitig, auf die eines anderen.
Ab etwa dem zehnten Lebensjahr (Stufe 3, wechselseitige Perspektivenübernahme) kann der Mensch „jetzt die Perspektiven der in einer Situation handelnden Personen zueinander in Beziehung setzen" und sie auch wechselseitig betrachten (Breit 1991: 9). Es tritt aus der interpersonalen Interaktion heraus und betrachtet die Situation auch aus der Sicht einer unbeteiligten dritten Person (Standpunkt eines interessenlosen Zuschauers). „Jeder kann sich an den Platz des anderen versetzen und sich selbst von dort aus betrachten, bevor es sich für ein bestimmtes Verhalten entscheidet" (goldene Regel, Selman 1982: 235). Dieser Schritt gilt als Voraussetzung für die moralische Urteilsbildung (vgl. Breit 1993a: 239ff.). Durch Übernahme einer anderen Perspektive wird die Menschenwürde des Gegenübers geachtet und die Menschenrechte werden respektiert. Die Prüfung der Verallgemeinerungsfähigkeit nach dem Postulat „Versetze dich selbst in die Lage des anderen, und prüfe, ob du auch dann deine Entscheidung bzw. dein Verhalten für akzeptabel hälst oder nicht", kann zu einem gerechten Ausgleich der konträren Positionen führen. Selman erkannte in seiner Studie (1982), dass das Entwicklungstempo des moralischen Urteils und das der Rollenübernahme ungleich sind. Demnach könnte Rollenübernahme „eine Voraussetzung für moralisches Urteil sein" (Flavell 1975: 26; vgl. auch Selman 1982: 240f. und Kohlberg 2001: 53). Gleichzeitig ist es eine notwendige Voraussetzung der politischen Urteilsbildung. Wird ein Standpunkt unter rein egoistischen Interessen vertreten, ohne die Perspektive der Anderen mit zu berücksichtigen und einzubeziehen, kann dies nicht als politisches Urteil bezeichnet

werden (Juchler 2005a: 137). In der Definition der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften klingt das bereits an. Dort heißt es: „Wahrnehmung und Übernahme der Handlungs-perspektiven Anderer, auch Dritter, zum Wechsel der eigenen Perspektive, zur Vermittlung des Eigeninteresses mit den Interessen Nah- und Fernstehender und dessen Ausweiterung in Richtung auf allgemeinere Interessen“ (Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004: 337).

War das Hineindenken bisher auf konkrete Personen in selbst erlebten Situationen beschränkt, transformiert der Jugendliche ab dem 12. Lebensjahr (Stufe 4: Perspektivenübernahme mit dem sozialen und konventionellen System) seine Perspektive auf eine abstraktere Ebene: Vom Konkreten zur Sichtweise des „generalisierten Anderen“ (Selman 1982: 237), eines Angehörigen eines sozialen Systems. Das bedeutet: Von früher Jugend an ist das Individuum in der Lage, sich in die innere Verfassung eines anderen hineinzudenken und entwickelt sich anschließend mit dem intellektuellen Wachstum, bis es mit 15 Jahren abgeschlossen scheint.

Davon ausgehend, dass die Studie mit 17-18jährigen Schülern durchgeführt wurde, liegen hier bereits Schwächen des konzeptionellen Ansatzes. Deshalb wird das Modell für die Interpretation keine primäre Bedeutung haben. Hier soll lediglich veranschaulicht werden, wie Schüler bei der Perspektivenübernahme vorgehen und wie sie eine andere Perspektive verinnerlichen und gleichzeitig überzeugend spielen.

Perspektivenübernahme in sozialen Situationen bestimmt nicht nur das eigene Handeln, sondern den Interaktionsprozess insgesamt. Es dient in erster Linie dem sozialen Lernen (Empathie, Überwindung des Egoismus und Multiperspektivität), was bedeuten würde, dass es keine rein politikdidaktische Kompetenz ist, sondern eher eine Schlüsselqualifikation. Aber da es die Voraussetzung für politisch-moralische Urteilsbildung und Konfliktfähigkeit ist, scheint die Stellung im Kompetenzmodell der Gruppe Sozialwissenschaften gerechtfertigt und bleibt als domänenspezifisches Ziel des Sozialkundeunterrichts anzustreben: Politik bedeutet das Auswählen aus verschiedenen Möglichkeiten. Um zu einer Lösung zu gelangen, müssen andere Entscheidungen mit berücksichtigt werden. Es bildet dazu die didaktische Ebene, um die Kluft zwischen Alltagswelterfahrungen der Schüler und der Politik zu überwinden (Brückenfunktion). Mit sozialer Perspektivenübernahme wird Politik ziel- und interessengeleitet rekonstruiert und damit die Deutungskompetenz des Einzelnen erweitert. Die Lernenden werden für

Bedürfnisse, Interessen aber auch Sorgen anderer sensibilisiert. Politikdidaktisch ist Perspektivenübernahme aus zwei Richtungen möglich: Erstens kann ein Konflikt bzw. ein Problem aus verschiedenen Disziplinen oder Bezugswissenschaften betrachtet werden und andererseits vom Standpunkt verschiedener Interessensrichtungen innerhalb einer Disziplin.

Die Denkoperation der sozialen Perspektivenübernahme kann darüber hinaus auch die Bereitschaft zum politischen Handeln wecken. Probleme und Konflikte werden konkret erfahrbar. Wird die Wirkung auf die betroffenen Personen von den Lernenden verinnerlicht, werden diese auf wirksame Lösungen drängen und das politische Handeln aktiv verfolgen (Breit 1993b: 96).

Diese Kompetenz wird in der Regel nicht explizit vorangestellt, aber durch Rollen- und Planspiele im Unterricht trainiert. Zudem eignen sich Fallbeispiele dafür sehr gut, sind sie doch in ihrer Authentizität nicht reduziert und deshalb für sich hoch valide und aussagekräftig.

Außer in der psychologischen Forschung (Experimente und Tests bei Selman, Flavell und Geulen) wurde die Kompetenz bislang kaum pädagogisch oder didaktisch als Kommunikation zwischen Individuen erforscht. Dabei ist die Bereitschaft zur Übernahme anderer Perspektiven als sozialkognitive Kompetenz eine notwendige Voraussetzung für die Teilnahme an politischen Diskursen und die Grundlage für die Realisierung des Kontroversitätsprinzips. Diese Fähigkeit lässt sich nur bedingt mit fragebogenbasierten Erhebungstechniken ermitteln.

In der Untersuchung von Boeser findet sich ein qualitativer Aspekt eines Schülers. Auf die Frage, wie er reagiert, wenn ein Mitschüler in einer Diskussion eine andere Meinung vertritt, antwortet er: „Also, wenn sie absolut abwegig ist, dann kann ich schon fuchtig werden. (…) bei solchen, die halt überhaupt keine Ahnung haben, dann irgendetwas bloß daher sagen, da werde ich dann schon stinksauer, dass ich mir denke, so ein Unsinn.“ (Boeser 2002: 190).

In eines Geschichtsstudie sollten sich Schüler der zwölften Klasse in eine historische Figur versetzen und entscheiden, welche Handlung sie vornehmen würden. Dabei entschieden sie sich im Prinzip für ein Handeln, welches die Zeitgenossen nicht an den Tag legten und den tatsächlichen Verlauf ablehnten (vgl. von Borries 2005a: 90f.). Diese Beispiele sind jedoch nur Fragmente und lassen keine Rückschlüsse auf die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme zu. Dennoch wird vermutet, dass Lernende oftmals ganz spontan in die Schuhe der handelnden Personen schlüpfen

und stellvertretend für sie argumentieren. Die Perspektivenübernahme muss nicht mühsam erworben, sondern lediglich aktiviert werden. Dabei zeigt sich allerdings, dass die Lehrkraft im fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch zum Teil „den anderen Blick“ der Kinder zurückweist und stattdessen die eigene Eindeutigkeit im Gegensatz zu einer Vieldeutigkeit akzeptiert (vgl. Gläser 2006: 76).
Perspektivenwechsel kann nicht einfach von den Schülern eingefordert werden, da ihnen aufgrund fehlender Primärerfahrungen viele Themen abstrakt und lebensfern erscheinen. Die eingeworfene Frage „Wie würdet ihr an der Stelle von Keynes handeln?“ wird nicht wenige Schüler im Unterrichtsgespräch überfordern, da sie sich nicht kompetent genug fühlen und den Sachverhalt noch nicht tiefgründig analysiert haben. Demnach muss es das Ziel sein, die Schüler langsam in die Gedankenwelt eines anderen hinzuversetzen (u.a. durch Fallanalyse) – ganz nach dem Schema: ‚Sehen – Beurteilen – Handeln’, denn Befähigung allein führt noch nicht zu gezeigtem Verhalten.

Soziale Perspektivenübernahme als Kompetenz politischen Unterrichts kann auch aus der empirischen Jugendforschung abgeleitet werden. So fand die Shell-Jugendstudie 2002 heraus, dass Jugendliche mit gestiegenen Anforderungen in der Partizipation am Konsumbereich sowie einem zurückgehenden Einfluss von Eltern und Lehrern konfrontiert sind und somit als ‚Egotaktiker’ bezeichnet werden können. Sie sind mit einem Egoismus in der Durchsetzung eigener Interessen ausgestattet (vgl. Eichner 2006: 87f.). Diese Ergebnisse zeigen, dass die dem Menschen gegebene Empathie nicht zwingend von diesen automatisch angewendet werden. Vielmehr muss die Einstellung der Selbstzentriertheit durch Anleitung zum sozialen Perspektivenwechsel überwunden werden.

3.2 Konfliktfähigkeit

„Eine Erweiterung der Perspektiven – über die eigene Person und die Nahgruppe hinaus – bedeutet, Andersartiges anzuerkennen und Konflikte zu akzeptieren“ (Reinhardt 2005a: 23). Soziale Organisationen auf allen Ebenen – von der Schulklasse bis zum Staat – beinhalten aktuelle oder potentielle Interessenskonflikte: Ziele sind widersprüchlich, Beziehungen mehrdeutig, Wege zur Entscheidung vielfältig. Die Auseinandersetzung der Interessen ist der Normalfall in einem demokratischen System, auch wenn viele Schüler gerne eine harmonische Gesellschaft konstruieren und das Private als nicht-politisch betrachten (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002: 48). Konflikte (ver-)stören offensichtlich. Zwei Drittel der Jugendlichen in der Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger u.a. 2002) fordern von der Opposition, sie solle die Regierung unterstützen. Außerdem möchten drei Viertel der Befragten die Interessen des ganzen Volkes immer über die der Einzelnen stellen, auch wenn das Allgemeinwohl keine klar definierbare Größe a priori darstellt (vgl. Reinhardt/Tillmann 2002: 60f.).

Das Unverständnis der Schüler für eine konflikthafte Entscheidungsfindung in einer pluralistischen Demokratie ist gravierend. Politik wird von den Lernenden „nicht nur aufgrund von Fehlleistungen als negativ beurteilt, sondern auch dann, wenn sie lediglich ihre Funktion erfüllt: kontrovers Problemlösungen diskutiert und um Entscheidungen ringt“ (Achour 2005: 64). In der 13. Klasse, in der Achour ihre Studie durchführte, gab mehr als die Hälfte an, die Opposition müsse die Regierung unterstützen und schätzten demokratische Prinzipien wie Kritik und Einzelinteressen als negativ ein. Der Harmoniegedanke im privaten Bereich „wird dem öffentlichen Bereich übergestülpt“ und führt zu einem Missverständnis von Politik und zu einer inkompetenten Meinungsbildung, aber nicht zur Urteilsfähigkeit (Reinhardt 2004: 17; auch Reinhardt 2005b). Meist wird nicht erkannt, dass soziale und/oder politische Konflikte nicht nur unvermeidbar, sondern v.a. Voraussetzung und Motor für Fortschritt sind. Diese „konfliktleugnende Suche nach Eindeutigkeit“ (Reinhardt/ Tillmann 2002: 74) fördert eventuell den in Kapitel 2.2 beschriebenen Unterrichtsstil, bei dem Lehrer in Diskussionen z.T. darauf aus sind, die von ihnen gewünschten Antworten zu hören und alternative Meinungen ausschließen. Dieser Zusammenhang ist bislang jedoch nicht untersucht worden und wird hier erstmalig,

nach Sichtung der Forschungsliteratur, vor dem Hintergrund der Textarbeit im Sozialkundeunterricht formuliert. Daher ist Sibylle Reinhardt zuzustimmen, dass Konfliktfähigkeit eine, wenn nicht sogar die wichtigste Kompetenz ist, die einer ausführlichen Untersuchung bedarf. Deshalb erscheint es mir nicht sinnvoll, diese zu einer „Argumentations-, Diskussions- und Entscheidungsfähigkeit“ auszubauen, wie es Petrik (2007a: 343) vorgenommen hat.
Unter Konfliktfähigkeit wird die diskursive Klärung konkurrierender und konfligierender Interessen und Ideen sowie das Aushandeln von Konfliktregelungen und –lösungen verstanden (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 337) und lässt sich „aus der Fähigkeit zur Perspektiven- bzw. Rollenübernahme entfalten“ (Reinhardt 2006b: 102). Die faire Konfliktaustragung sowie die Koordination unterschiedlicher Sichtweisen machen Perspektivenübernahme unerlässlich.

Die Konfliktfähigkeit als Ziel politischer Bildung ist noch eine sehr junge Kompetenz. Noch in den 60er Jahren herrschte im Unterricht der Glaube an eine Realisierbarkeit einer konfliktlosen Gesellschaft vor. Konflikte gelten als dysfunktional, die Funktionen des Gemeinwesens hemmend. Erst Giesecke stellte die Bedeutung des Konfliktes für den Sozialkundeunterricht heraus. Für ihn ist der Konflikt ein entscheidendes Prinzip der Inhaltsauswahl und zugleich Definition des Politischen. Durch Konflikte mittels einer Konfliktanalyse (vgl. Giesecke 1976) lernen sie Pluralität und Widersprüchlichkeit auszuhalten und sollen zugleich eine realitätsnahe Vorstellung von der politischen Wirklichkeit erhalten. Mittels der Kategorien der Konfliktanalyse, die in Erschließungsfragen umgewandelt werden, kann die Wirklichkeit analysiert werden.
Mit diesem Instrument kann auch die Fähigkeit der Lernenden zum Analysieren und zur Konfliktfähigkeit untersucht werden. Dennoch ist es die einzige Kompetenz, für die kaum Forschungen aus verschiedenen Wissenschaften vorliegen. Reinhardt (2006b: 107ff.) trägt deshalb geeignete Instrumente in Form von Frageformulierungen aus verschiedenen Studien zur Operationalisierung zusammen. Diese müssen sich jedoch erst in einer auf die Konfliktfähigkeit bezogenen Untersuchung bewähren (vgl. Reinhardt 2006c).

3.3 Sozialwissenschaftliches Analysieren

In der Oberstufe ist das Hinzuziehen wissenschaftlicher Positionen und Erklärungsmuster notwendig, denn sonst bliebe „die Thematisierung der Konflikt zufällig – additiv; der Transfer von Erfahrungen und Einsichten von einem Fall auf den anderen bliebe ungesichert; systematische Denk- und Vorstellungszusammenhänge könnten sich nicht aufbauen, das Bewußtsein bliebe diffus“ (Giesecke 1976: 146). Die Lernenden sollen erkennen, dass in bestimmten Situationen ihre Alltagsvorstellungen keine ausreichenden Orientierungen mehr bieten und dafür sozialwissenschaftliche Vorstellungen und Theorien herangezogen werden müssen. Deshalb müssen die Jugendlichen zur „problemorientierten Analyse struktureller Bedingungen und institutioneller Ordnung sozialen, insbesondere politischen und wirtschaftlichen Handelns, und zum Gebrauch sozialwissenschaftlicher Begriffe und Methoden“ befähigt werden (Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 337). Fachspezifische Methoden und Verfahren sind u.a. Vergleiche, Inhaltsanalysen, Formulierung von Hypothesen und deren Prüfung sowie Ideologiekritik. Es bildet die sachliche Grundlage und Voraussetzung für die Urteilsbildung. Schwerpunkt des Unterrichts muss die Schulung des selbstständigen Denkens sein. Das „Denken-Lernen“ wird aber sträflich vernachlässigt. Viele Lehrer sind „Wissensvermittlungsbeamte“ (Breit 2003: 67).

Auch hierzu liegen bislang nur wenige Erkenntnisse vor, wie Schüler mit Fachbegriffen umgehen und sozialwissenschaftliches Denken erlernen (Ausnahme: Hembd/Kuhn 1993). Die vielen Jugendstudien sind zur Erforschung der Analysefähigkeiten von Schülern nur begrenzt nutzbar, da sie nicht unter Kompetenzgesichtspunkten durchgeführt wurden. Somit gibt es bisher keine Messinstrumente für Wissenschaftspropädeutik (vgl. Reinhardt 2004: 13). Die Kompetenz muss qualitativ erforscht werden.

3.4 Politisch-moralische Urteilsfähigkeit

„Nur wer die Enge, die Zufälligkeit und Provinzialität des eigenen Erfahrungshorizonts überschreitet und die Welt von einem größeren Abstand aus betrachtet, kann eine Sache oder eine Situation angemessen beurteilen. Wer in der eigenen, subjektiv begrenzten Sicht der Wirklichkeit befangen bleibt, läuft Gefahr, vorurteilsbeladen zu bleiben.“ (Duncker 2005: 11). Mit diesem Zitat wird bereits die unmittelbare Verbindung von sozialer Perspektivenübernahme und Urteilsfähigkeit verdeutlicht. Der Lernende soll von partikularen Interessen absehen und dafür solche berücksichtigen, die dem politischen Gemeinwesen förderlich sind. Dafür ist nicht das gefühlsmäßige Hineinversetzen und Erfassen des anderen Standpunktes gefordert, sondern die Bewusstmachung der Perspektive des anderen und diese mit dem eigenen Standpunkt zu vergleichen und schließlich in das eigene Urteil mit einzubeziehen (Reflexion, intersubjektive Gültigkeit; vgl. Juchler 2005a: 128-132).
Hiermit wird bereits deutlich, dass es nicht um die Vermittlung eines festen Wertesystems geht, sondern um die Verallgemeinerung der Urteilsmaßstäbe von persönlichem Nutzen zur Orientierung an generalisierbaren ethischen Prinzipien. In Anschluss an die soziale Perspektivenübernahme weist sich ein politisch-moralisches Urteil „durch das verständigungsorientierte Abwägen des Eigeninteresses des Individuums mit den tatsächlichen oder vorgestellten Interessen anderer nach Maßstab politischer Werte in Bezug auf einen in der politischen Öffentlichkeit thematisierten Sachverhalt aus, so dass es für jedes Mitglied des politischen Gemeinwesens als prinzipiell zustimmungsfähig erscheint.“ (Juchler 2005a: 142). Es ist eine wertende Stellungnahme unter den Kategorien Effizienz und Legitimität, da nicht alle politischen Entscheidungen nur von konkurrierenden materiellen Interessenskonflikten gekennzeichnet sind, sondern z.T. auch durch ethische Fragen und moralische Probleme bestimmt werden. Dabei kann der Gegenstand aus der Sicht der politisch Handelnden, der von Politik Betroffenen sowie aus der Perspektive des demokratischen Systems analysiert und beurteilt werden. Für Juchler bedeutet die Einbeziehung anderer Überzeugen das Überwinden zweckrationalen Denkens und bildet das spezifisch Politische an einem Urteil (Juchler 2005b: 65f.).
Weißeno (2007: 122) kritisiert, dass keine Gegenstände des politischen Urteils im Entwurf der GPJE enthalten sind und auch nicht auf Kernkonzepte der politischen

Bildung bezogen werden, sondern lediglich „allgemeine Anforderungen an die kognitive Strukturiertheit“. Bei der Arbeitsgruppe heißt es dazu: „Einschätzung und Bewertung gesell. Problemlagen, pol. Forderungen, Handlungschancen und –alternativen sowie zum reflektierten Gebrauch von Urteilskriterien“ (Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004: 337).

Die politisch-moralische Urteilsbildung ist die wohl am besten erforschte politik-didaktische Kompetenz. Hierzu liegt u.a. ein multimediales Projekt vor, das ein Buch, ein Video und eine CD-Rom umfasst (Kuhn 2003a; des Weiteren noch Massing/Weißeno 1997: 159-232; Lutter-Link/Reinhardt 1993). Darüber hinaus existieren auch bereits erste Testaufgaben aus Pilotstudien. Dabei vermuten die Autoren (Massing/ Schattschneider 2005: 36), dass im „normalen Politikunterricht“ zu wenig Wert auf die Vermittlung von Urteilskompetenz gelegt wird und somit den Schülern das Urteilen schwerfällt. Sie verstehen und analysieren, aber sie urteilen nur selten (vgl. Weißeno 2005c). Doch weisen die Autoren, so die Kritik von May (2007: 269), ihre Operationalisierung nicht explizit aus, womit unklar bleibt, wie politische Urteilsfähigkeit messbar gemacht werden kann.

Anknüpfend an Sutors Ensemble politischer Urteilskategorien (Situationsanalyse, Möglichkeitserörterung, Urteilsbildung und Entscheidung) als Befragungsgegenstand konnte Meierhenrich (2003) zeigen, dass ein knappes Viertel der Schüler unabhängig der Jahrgangsstufen und Geschlechtszugehörigkeit nicht über das notwendige kategoriale Orientierungswissen zum Erkennen und Verstehen konkreter politischer Konflikt verfügt.

Deshalb sieht Juchler (2005a: 107) nicht den demokratiekompetenten, sondern den urteilsfähigen Bürger als Leitbild der politischen Bildung, für dessen Erreichung die Vermittlung kognitiver politischer Kenntnisse vordergründig ist. Jedoch konnte Achour (2005) zeigen, dass eine „leere Wissensvermittlung nur Verständnisdefizite erzeugt und kaum zur Kompetenzausbildung beiträgt (ebd.: 65), wohingegen ein handlungs- und problemorientierter Unterricht diese Ziele eher erreichen kann.

Zudem ist weitestgehend bekannt, woran man die Kompetenzsteigerung der Lernenden erkennen und messen kann (vgl. GPJE 2004a: 15; Detjen 2005d: 62f.): Einordnung von Einzelphänomenen in strukturelle Zusammenhänge und Konkretes mit Abstraktem zu verknüpfen; Abwägen der Argumente und Beachtung nicht-intendierter Nebenfolgen; Metareflexion über eigene Urteile; politische Sachverhalte, Probleme und Entscheidungen in Beziehung zu setzen zu den Grundwerten

demokratischer Systeme und kritisch zu reflektieren sowie die Anwendung generalisierter ethischer Prinzipien (Kohlbergs Stufenmodell). Hierbei wird der Rationalitätsgrad von Urteilen durch Berücksichtigung verschiedener Reflexionsstufen sukzessive erhöht.

Hinsichtlich des letztgenannten Punktes gibt es kontroverse Diskussionen, ob nun politisch-moralische Urteilsbildung oder ausschließlich politische das konkrete Ziel des Sozialkundeunterrichts sein soll, wobei sämtliche Fachdidaktiker Urteilsbildung als zentrales Ziel des Faches ansehen (vgl. Pohl 2004a: 319). Für Detjen (2004, 2005b: 180ff., 2005d) ist die Vermittlung der politischen Urteilsfähigkeit der Kernauftrag des Faches und zugleich das anspruchsvollste Ziel. Er sieht die moralische Urteilsfähigkeit als originäre Aufgabe des Ethik- und Religionsunterrichts (Detjen 2000b: 321ff.) und wehrt sich gegen den Einbezug des kognitionspsychologischen Konzepts der Moralerziehung Lawrence Kohlbergs, wie ihn Reinhardt mit der Dilemma-Methode vorsieht (1999). Aber „Politik ohne begründenden Bezug zu moralischen Gründen wäre zynisch." (Reinhardt 2007: 159). Reinhardt betont aber auch die politische Dimension der Urteilsbildung sowie die Reflexivität dieser Urteilsbildung, die einen „dynamischen Weg zur Erörterung politischer Entscheidungen öffnen" (Reinhardt 1995: 125). Anlehnend an Reinhardts Ansatz der politisch-moralischen Urteilsbildung erweitert Scherb (2005: 279ff.) Kohlbergs Konzept noch stärker um politische Kategorien und entwirft fünf Reflexionsstufen, die zwar noch einer empirischen Evaluation standhalten müssen, aber bereits umfassend operationalisiert worden sind und den Aspekt der Perspektivenübernahme klar verdeutlichen: Die anderen sehen, das Ganze sehen, das politische System sehen, die Urteilskriterien überdenken und sich selbst sehen.

Die Handelnden in einem Konflikt agieren innerhalb der Gesellschaft, womit die Entscheidungsfrage auch eine an das politische System ist. Durch das Gespräch über die Diskussion im Unterricht und die Reflexion über abgelaufene Urteilsprozesse wirkt der Entpolitisierung entgegen und richtet sich gegen das Konzept der Wertevermittlung, welches Massing am Dilemmata erkannt haben will (Massing 1995: 209). May spricht in diesem Zusammenhang auch von der „Vermittlung konfligierender Urteile in sozialer Auseinandersetzung" (2007: 278). Ein politisches Urteil darf jedoch nicht nur die Funktionsgesichtspunkte und Effektivitätsaspekte feststellen und berücksichtigen (analysierendes Urteil). Anschließend geht es auch darum, die Zweck-Mittel-Beziehungen ethisch-moralisch

zu bewerten (normative Dimension). Politische Urteile sind durch eine Kombination von Sach- und Wertaspekten charakterisiert.
Um diese Verknüpfung von Wert- und Zweckrationalität zu erreichen und zu einem politisch-moralischen Urteil zu gelangen, muss in drei Schritten vorgegangen werden: Am Anfang stehen die Vergegenwärtigung und die strukturierte Wiedergabe des Sachverhaltes. Obwohl es nur eine rein reproduktive Tätigkeit ist, verlangt es dennoch erheblich kognitive Anstrengung, z.B. die Unterscheidung von Wichtigem und Unwichtigem. Im Anschluss daran steht die Analyse an. Dabei geht es um ein vertieftes Verständnis des Sachverhaltes, um die Einordnung in systematische und historische Zusammenhänge, Hintergründe herauszufinden und Schlussfolgerungen zu ziehen, bevor dann in einem dritten Schritt das Urteil gefällt werden kann. Die Lernenden sollen nun selbstständig und reflektierend argumentieren, aus verschiedenen Handlungsalternativen auswählen und eine rationale begründete Position beziehen (vgl. GPJE 2004a: 30). Zur Anbahnung politischer Urteilskompetenz empfehlen sich dabei vor allem fünf Unterrichtsstrategien: Metakommunikation, Karikaturen, Plan- und Entscheidungsspiele, Pro-Contra-Debatte und professionelle Urteile aus z.B. Tageszeitungskommentaren (vgl. Kuhn 2003b).

3.5 Handlungsfähigkeit

Politische Handlungsbereitschaft steht bewusst an letzter Stelle der Kompetenzen, was jedoch nicht bedeutet, dass es unbedeutend und nachrangig ist. Im Gegenteil: Partizipationsbereitschaft der Lernenden ist ein Endziel der politischen Bildung, baut jedoch auf den vorherigen Kompetenzen auf und kann nur im Kontext mit den anderen domänenspezifischen Kompetenzen betrachtet werden. Der Bürger muss die Demokratie freiwillig unterstützen, was eine moralische Anforderung an das Individuum stellt, weil das Gemeinwohl nicht immer in unmittelbarem Interesse des Schülers liegt (Altruismus). Handlungsfähigkeit, verstanden als Beteiligung an sozialen und politischen Initiativen sowie öffentlicher Willensbildung- und Entscheidungsprozessen (vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004: 337), bedarf es,

um aus reflektierten Zuschauern zumindest Interventions-, wenn nicht sogar Aktivbürger zu machen.

Hierbei kann es nur um Einstellungsmessungen zu Partizipationsmöglichkeiten gehen, nicht aber um das Erfassen tatsächlichen Handelns. Die zentrale Fragebogenstudie der Jugendforschung (Oesterreich 2002) kann nur Einstellungen zu politischem Handeln erheben, aber nicht reales politisches Handeln.

Deshalb wurden hierzu in den letzten Jahren etliche Programme und Projekte gestartet, u.a. Demokratisch handeln (Beutel/Fauser 2001) und das BLK-Programm „Demokratie Lernen und Leben“, welches auf die Förderung des gesellschaftlichen Handelns zielt und sich als „Synergie zwischen dem fachspezifischen Unterricht und demokratie-pädagogisch motivierter Schulentwicklung“ versteht (Edelstein 2005: 209; zur Kritik daran, u.a. fördert es angeblich die Entpolitisierung und fehlende Reflexionsprozesse, vgl. Massing 2004). Das Land Sachsen-Anhalt beteiligt sich daran mit dem Projekt „Entwicklung, Erprobung und Evaluation grundlegender Handlungsstrategien zur Förderung selbstwirksamen Handelns“. Ziel ist es, im schulischen Unterricht „Wege und Methoden aufzuspüren, mit denen an gesellschaftlicher Praxis orientierte und auf Selbstwirksamkeit des Individuums abzielende Kompetenzen demokratischen und selbstbestimmten Handelns entwickelt und gefördert werden können (vgl. LISA 2003: 5; seit 1. April 2007 läuft das Projekt unter dem Namen „Demokratie-Transfer“).

Handeln und Erfahrungen allein genügen aber nicht, denn die Sachsen-Anhalt-Studie konnte zeigen, dass soziale Einstellungen durchaus mit negativen Haltungen zu Funktionsbedingungen einer pluralistischen Demokratie einhergehen können.

Ziel muss somit weniger die Bereitschaft zu bestimmten Formen der politischen Partizipation oder Einstellung sein, als viel mehr die handelnde Realisierung der demokratisch-politischen Kompetenzen (vgl. May 2007: 283).

Es dürfte jedoch schwierig sein, politische Handlungsfähigkeit quantitativ mit standardisierten Verfahren zu testen und Aussagen über Kompetenzentwicklung zu treffen, da es von nicht-beeinflussbaren Parametern abhängig ist. Eine qualitative Evaluation erscheint aber möglich (vgl. Weißeno 2005a: 95; Weißeno 2005b). Einen Vorschlag zur Operationalisierung unterbreitet Henkenborg (2005: 305). Demnach lassen sich drei Dimensionen unterteilen:

1. das politische Engagement, bezogen auf die Bürgerleitbilder,

2. das Selbstbild hinsichtlich politischer Fähigkeiten, d.h. inwieweit sehen sich die Schüler selbst für kompetent und
3. politische Kontrollüberzeugungen, im Sinne, ob Schüler überzeugt davon sind, ob sie einen geringen oder einen starken Einfluss auf ihr (politisches) Leben nehmen können.
Es wird sich erst in der Zukunft sehen lassen, ob dieser Ansatz zu verwenden ist.

4. Die Studie

Nach der Darstellung des Forschungsstandes, der Schilderung des Vorgehens sowie den theoretischen Ausführungen zu politisch-demokratischen Kompetenzen, steht nun die eigene empirische Studie im Vordergrund. Dafür wird folgendermaßen vorgegangen:
Zunächst werden die Schule sowie die Lerngruppen kurz charakterisiert (Unterrichtsthema, Schülerzahl, Klassenkatmosphäre usw.). Dabei wird aber wie angekündigt, auf Details wie Namen verzichtet. Um die zu untersuchende Stunde im unterrichtlichen Kontext besser einordnen zu können, werden die vorher von mir beobachteten Stunden in ihrem inhaltlichen, aber auch pädagogischen (Unterrichtsstil, Schüler-Lehrer-Verhältnis) Verständnis dargestellt, um so einen besseren Eindruck der Situation, in der die Videostunden entstanden, abbilden zu können.[6] Die beiden Unterrichtsstunden, in denen die Textarbeit im Vordergrund standen, werden anhand des Darstellungstextes im Lehrbuch, den Transkripten sowohl der Videos als auch der in den Gruppen erstellten Interviews (samt Aushandlungsprozesse) veranschaulicht und vor dem Sinnzusammenhang der sozialen Perspektivenübernahme analysiert und interpretiert. Um weitere Informationen für eine mögliche Sekundäranalyse bereitzustellen, sollen auch die von mir im Anschluss verfolgten Unterrichtsstunden kurz und anschaulich versinnbildlicht werden.
Nachdem das Material vor dem Hintergrund der vier anderen politikdidaktischen Kompetenzen ansatzweise re-interpretiert worden ist, steht dann der zweite

[6] Da die beiden Kurse parallel von der Lehrerin unterrichtet wurden (mit exakt den gleichen Inhalten), muss hier nicht nach den jeweiligen Kursen unterteilt werden. Die Darstellung bezieht sich auf beide Klassen.

didaktische Punkt im Fokus: die Textarbeit sowie die damit verbundene Lesekompetenz. Dafür werden die Klausurergebnisse, was neben der Zensur auch das argumentative Vorgehen beinhaltet, ausgewertet.
Auf der Grundlage der beiden didaktischen Fragestellungen – die Arbeit nimmt den Lernprozess auf der Ebene ihrer Mikrostruktur in den Blick und betrachtet dabei die Rezeption der Inhalte durch die Schüler sowie ihre Aneignungsformen im eigenen Lernprozess – kann im Anschluss dann eine vorerst abschließende Bewertung des Verfahrens des kreativen Interviews anhand einer Schülerevaluation gegeben werden.

4.1. Die Schule und die Klassen

Das Gymnasium befindet sich in Halle-Neustadt und weist keine besonderen, für die Arbeit relevanten, Charakteristika auf: es liegt weder in einem sozialen Brennpunkt noch gibt es eine bestimmte Spezialisierung der Schule. In diesem Gymnasium lehren drei Sozialkundelehrer, mit denen z.T. schon vor dieser Studie, durch Praktika, rege Beziehungen bestanden. Zwar war geplant, die Studie unter der Obhut einer anderen Lehrerin durchzuführen, da diese aber keine Parallelklassen in der Oberstufe für das Schuljahr 2007/08 zugewiesen wurden, musste zwangsläufig auf eine andere Lehrerin zurückgegriffen werden. Die Schulleitung hatte mir bereits zu einem sehr frühen Zeitraum freie Hand gelassen, wofür ich sehr dankbar war.
Die nun verantwortliche Lehrerin (im Folgenden: Frau Winkler) ist Mitte fünfzig und eigentlich keine ausgebildete Lehrerin für Sozialkunde. Nach der Wende, so schilderte sie mir ihren Werdegang, wurden sämtlichen Geschichtslehrer (darunter fiel sie) angewiesen, nun auch auf Sozialkunde umzulernen. So fing sie die ersten Jahre an, ohne eine spezielle Ausbildung dafür zu besitzen (parallel besuchte sie einige Fortbildungen) und hatte anfänglich, wie sie sagte, teilweise nur eine Stunde Vorsprung vor den Schülern, was den Inhalt und den Ablauf des Unterrichts betrifft.
Die beiden elften Klassen (16-17 Jahre), in den hospitiert und die Studie durchgeführt wurde, waren mit 17 bzw. 18 Schülern relativ klein und damit eher untypisch. Ihre Sozialstruktur wies hingegen keine Besonderheiten auf: die Gruppe,

in der die herkömmliche, eher frontal-vermittelte Textarbeit stattfand (im Folgenden kurz: Frontallerngruppe (**FroLe**) oder Kontrollgruppe) bestand aus zehn Mädchen und acht Jungen; im Parallelkurs mit dem fiktiven Interview (im Folgenden kurz: **SoLe** (Selbstorganisierende Lerngruppe) oder Experimentalgruppe) waren es neun Mädchen und acht Jungen. In jeder Klasse war ein Wiederholer. Die Lehrerin kannte die Schüler fast gar nicht, da sie bis letztem Schuljahr in einem anderen Gymnasium unterrichtet hatte, das mit dieser Schuler fusioniert hatte. Das Verhältnis zwischen Lehrer und Schülern ist entspannt, auch wenn ihr Unterrichtsstil (starke Zentrierung ihrer Person) von nicht wenigen im Fragebogen als langweilig und trocken bezeichnet wurde. Mir gegenüber äußerte sie, dass die Mehrheit der Schüler gesagt bekommen wollen, was sie tun sollen. Die Bereitschaft und das Interesse der Schüler am Fach Sozialkunde ist in beiden Kursen recht niedrig. Auf die Frage der Lehrerin, warum sie das Fach gewählt haben, kamen Antworten wie: „Ich kann Geografie nicht“ oder „Ich musste noch was wählen“ (beides Mädchen). Dementsprechend gering ist auch das politische Interesse der Schüler. In der Frontallerngruppe waren von 15 Schülern gerade einmal sechs sehr bzw. etwas interessiert, die restlichen neun wiesen ein mehr oder weniger starkes Desinteresse auf. Bei der Experimentalgruppe waren die Voraussetzungen für politisches Lernen nicht stärker ausgeprägt. Acht von 15 Schülern zeigten ein Desinteresse gegenüber politischen Themenfeldern und kein einziger Schüler gab an, sehr starkes Interesse zu haben. Folgerichtig waren die Werte bezüglich des politischen Engagements sehr niedrig. In der Frontallerngruppe waren 12 von 15 Lernenden weniger oder überhaupt nicht aktiv, währenddessen in der Gruppe des fiktiven Interviews 14 von 15 Schülern überhaupt keine Aktivität erkennen ließen.

In der Qualifikationsphase (Klassen 11 und 12) vertiefen die Schüler ihre bis dahin erworbenen Kompetenzen mit dem Ziel, sich auf die Anforderungen eines Studiums vorzubereiten (Wissenschaftsorientierung). Dazu handeln die Schüler zunehmend selbstständig.

In den Rahmenrichtlinien des Faches Sozialkunde in Sachsen-Anhalt stehen die Kurse „Demokratie“, „Gesellschaft“ und „Wirtschaft“ als verbindlich fest. Dazu kann aus dem Angebot („Internationale Beziehungen“, „Recht“ sowie „Medien“) einer obligatorisch ausgewählt werden (vgl. RRL 2003: 82). Im Gegensatz zum neuen Rahmenlehrplan für Brandenburg werden hier jedoch weder die Reihenfolge noch die Fachmethoden verbindlich festgelegt (vgl. LISUM 2007: 6).

Die Lehrerin wählte als erstes Themenfeld „Wirtschaft“ aus, was sie damit legitimierte, dass im Geschichtsunterricht (Thema: Industrialisierung) auf Wirtschaftswissen zurückgegriffen werden muss. Als Inhalte legen die Rahmenrichtlinien u.a. folgendes Thema fest: „Wirtschaftspolitik in der Bundesrepublik Deutschland“ (RRL 2003: 89). Als nicht gelernte Sozialkundelehrerin zeigte die Lehrerin eine starke Orientierung an den Rahmenrichtlinien und arbeitete diese gradlinig ab. Um die Wirtschaftspolitik der BRD vorzubereiten, wurden zunächst die Wirtschaftstheorien (Merkantilismus, klassischer Wirtschaftsliberalismus, Keynesianismus, angebots- und nachfrageorientierte Wirtschaftssteuerung) abgearbeitet. In diesem historischen Kontext stehen auch die hier zu untersuchende Unterrichtsstunde und der dazugehörige Text. „Der Anspruch dieses Kurses liegt (…) darin, vergleichende und wertende Aussagen über die Effektivität von ökonomischen Theorien und Erklärungsansätzen, realen Wirtschaftssystemen, deren politischen Rahmenbedingungen und sozialen Auswirkungen mit Blick auf die Zukunft zu ermöglichen.“ (ebd.)

Mein Eindruck war, dass die Schüler diesen Teil des Wirtschaftskurses als nicht sehr interessant fanden, da ihnen evtl. der Praxisbezug fehlte, vielleicht aber auch, weil die Unterrichtgestaltung sich sehr eintönig gestaltete. Dabei sind die Sinnbildungen der Schüler jedoch stark von den Einstellungen zum Thema geprägt (vgl. Meyer-Hamme 2007: 100). Für Boeser (2002: 182) sind Politik und Wirtschaft keine zentralen Lebensbereiche für Jugendliche. Sie sind vielmehr unbedeutend. Vor allem Schülerinnen kritisieren die abstrakten Unterrichtsinhalte, bei denen es nicht gelingt, einen Bezug zu diesen Themen herzustellen oder sie die Informationen als reinen Lernstoff betrachten, den sie ohnehin schnell wieder vergessen. Eine Studie zum Wirtschaftswissen von Jugendlichen in Baden-Württemberg fand heraus, dass Wirtschaft als Thema der gymnasialen Oberstufe stärker die Jungen als die Mädchen ansprach. Während 20 Prozent der Schüler angaben, sich stark für das Themenfeld zu interessieren, waren es nur 5 Prozent der Schülerinnen (vgl. Würth/Klein 2001: 135). Eine neuere Studie (Hekman 2007: 18) belegt allerdings, dass zwei Drittel der Schüler sich sogar mehr Wirtschaftsthemen im Unterricht wünschen. Es zeigte sich jedoch, dass die Schüler in Klasse 11 das erste Mal mit dem Thema ‚Wirtschaft’ konfrontiert wurden und so von einem großen Vorwissen nicht ausgegangen werden darf. Es war davon auszugehen, dass das ökonomische Allgemeinwissen relativ gering ist. In der bereits angeführten Studie in Baden-Württemberg wiesen über die

Hälfte der befragten Mädchen der 12. Klasse schlechte oder sogar schlechte Kenntnisse auf, wohingegen nur 20 Prozent der Jungen dieser Kategorie zuzuordnen sind (vgl. Würth/Klein 2001: 148; bestätigt durch Hekman 2007: 17).

In dieser hier vorliegenden Studie wurden den Lernenden vier Fragen vorgelegt, zu denen sie ihr ökonomisches Wissen sowie ihre Einstellung zu einer wirtschaftlichen Aussage darlegen sollten, um das Vorwissen der Schüler besser zu erfassen.[7] Die Fragen waren sehr allgemein gehalten, wurden aber dis dato nicht im Unterricht explizit thematisiert, so dass es kein Lehrplanwissen darstellt. Für die bessere Einordnung der Ergebnisse werden diese getrennt nach den beiden Kursen kurz zusammengefasst: In der Frontallerngruppe befürworteten acht Schüler, dass das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik im Allgemeinen gerecht und fair ist, während sechs Schüler es als Ausbeutung der Schwachen betrachteten. Die SoLe hingegen zeigte eine starke Kritik am Wirtschaftssystem. Hier bejahten 10 von 15 Schülern die Ausbeutungsthese, und nur drei Lernende schätzten das System als gerecht ein. Nur jeder Zweite wusste, wie man das Wirtschaftssystem der Bundesrepublik nennt (soziale Marktwirtschaft). Während die FroLe überwiegend Wirtschaftsdemokratie ankreuzte, sahen die Schüler der Selbstlerngruppe die kapitalistische Marktwirtschaft als richtige Antwort. Auch bei der Frage, was unbedingt zur Marktwirtschaft gehört (Wettbewerb), zeigten sich gravierende Fehlverständnisse. In der FroLe gaben lediglich drei Lernenden die richtige Antwort, weitere sieben Schüler fügten dem Wettbewerb entweder noch das Recht auf Arbeit (fünf) oder Preiskontrollen durch die Regierung (zwei) zu. Vier weitere Schüler erkannten nicht, dass Wettbewerb ein unverzichtbarer Bestandteil jeder Marktwirtschaft ist, sondern kreuzten ausschließlich eins der anderen Möglichkeiten an. Besser waren da schon die Schüler, die das fiktive Interview durchführten. Hier gaben zehn Schüler die richtige Antwort, die restlichen fünf ergänzten den Wettbewerb um das Recht auf Arbeit.

Am besten schnitten die Schüler beider Kurse bei dem Item ab, wer in Deutschland die Löhne festsetzt. Von den 29 befragten Schülern glaubte lediglich ein Schüler aus der FroLe, dass dafür der Bundesarbeitsminister zuständig sei.

Gymnasialen Oberstufenunterricht sieht die Lehrerin als wissenschaftspropädeutischen, was u.a. auch die Hinführung der Schüler zu wissenschaftlichem Arbeiten

[7] Ein exemplarischer ausgefüllter Fragebogen befindet sich im Anhang. Dort sind auch die Quellen der Frageformulierungen einzusehen.

bedeutet. Dazu gehört außerdem die Beherrschung von Prinzipien und Formen selbstständigen Arbeitens, ein bewusster Umgang mit Theorien, die Handhabung von Fachbegriffen sowie die Einübung wissenschaftlicher Verfahrens- und Erkenntnisweisen, wie z.B. Methoden der Daten- und Aussagengewinnung (ausführlicher dazu: Reinhardt 1997: 277ff.; Behrmann/Grammes/ Reinhardt 2004: 371ff.). Basiswissen sind für sie deshalb die Grundbegriffe. „Über irgendetwas zu labern reicht nicht; benötigt wird reproduktives Wissen“ (Frau Winkler). Aus diesem Grund konfrontiert sie die Schüler mit theoretischen Texten und einer Vielzahl von fachwissenschaftlichen Begriffen mit dem Ziel, die Schüler zu einer reflektierten Beherrschung von zentralen Verfahrenselementen der Sozialwissenschaften sowie zu einem gezielten Umgang mit wissenschaftlichen Theorien anzuleiten. Dies darf jedoch nicht mit Wissenschaftsorientierung verwechselt werden, was bedeutet, dass der Unterricht mit dem Stand der Wissenschaft vereinbar sein muss (vgl. Reinhardt 2000), was angesichts eines Schulbuches aus dem Jahre 1991 unter Umständen nur schwerlich zu erreichen ist. Dennoch ist das Schulbuch für wissenschafts-propädeutisches Arbeiten dienlich. Es ist, der Einteilung nach Detjen (2001: 184f.) folgend, ein Arbeitsbuch und besteht aus einer Mischung aus darbietenden Autorentexten und einem umfangreichen Materialienteil (Quellen).

Gymnasialer Oberstufenunterricht muss das Ziel haben, das Alltagswissen der Schüler mit dem Wissenschaftswissen zu verknüpfen, um damit Handlungswissen für zukünftige Lebenssituationen zu entwickeln. Somit ist wissenschaftliches Arbeiten nicht nur kognitive Anforderung, sondern erfordert auch soziales Lernen (Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit). Der Fokus der Unterrichtsplanung ist auf den Kompetenzerwerb der Schüler zu richten. Dabei sollte es nicht darum gehen, fertiges Wissen zu vermitteln, als viel mehr exemplarisch das Wissen für die Lernenden erfahrbar zu machen.

4.1.1 Vorherige Unterrichtsstunden[8]

Zu den dokumentierten Sozialkundestunden existieren keine ausgearbeiteten schriftlichen Unterrichtsplanungsentwürfe, die den Anforderungen entsprechen, wie sie für Lehrprobenstunden in der zweiten Phase der Lehrerausbildung (Referendariat) gelten. Es handelt sich zudem nicht um Musterlektionen, sondern um alltäglichen Unterricht mit seinen routinierten Handlungsstrukturen. Deswegen verzichtete ich auch darauf, den Unterricht selbstständig zu führen, da dies eventuell zu Verzerrungen bei der Unterrichtsgestaltung geführt hätte (Schüler hätten sich anders verhalten; die Unterrichtsführung wäre abweichend vom herkömmlichen Unterricht).

Zunächst wurde gemeinsam der Begriff ‚Wirtschaftspolitik" geklärt. Dabei sollte den Schülern der Zusammenhang beider Teilbereiche verdeutlicht werden (Ökonomische Prozesse wie Vollbeschäftigung und Wirtschaftswachstum haben Auswirkungen auf die Stabilität von Regierungen und damit eines Staates; die Politik trifft grundlegende Entscheidungen über die Wirtschaftsordnung, vgl. Detjen 2006: 68f.). Auf die Einstiegsfrage, was Politik mit Wirtschaft zu tun hat, geben Schüler u.a. folgende Antworten: „Handel", „Politiker bestimmen Wirtschaft, was ausgegeben wird", „Politik reguliert Zusammenleben". Ein guter Schüler (Paul) fasst den Begriff der Politik sehr gut zusammen, vergisst dabei aber die Wirtschaft mit einzubeziehen: „Es soll Konflikte zwischen Gesellschaften friedlich regeln und Regelungen sollen als verbindlich angenommen werden."

Um den Schülern zu verdeutlichen, warum gewirtschaftet werden muss, benutzt die Lehrerin das Beispiel von Robinson Crusoe auf einer einsamen Insel. Damit führte sie die Schüler, die mit diesem Beispiel und der Frage nicht wirklich was anfangen konnten, zum Grundproblem der Mittelknappheit (in diesem Zusammenhang fällt u.a. die Formulierung „Allokation der Ressourcen", ohne jedoch zu klären, was damit gemeint ist) und leitete daraus die Definition des Begriffs ‚Wirtschaft' selbst her: ist der planmäßige, effektive und bewusste Umgang mit Produktionsfaktoren, um Güter zu erzeugen und verteilen zu können. Den Terminus der Produktionsfaktoren (nicht gleichzusetzen mit Produktionsmitteln) erklärt sie anhand des Beispiels mit der Insel

[8] Die Mitschriften bieten noch mehr Aspekte, vor allem wortwörtliche Aussagen von Lehrerin und Schülern. Dennoch soll hier nur das Nötigste skizziert werden, um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen.

(dort sind es: die menschliche Arbeitskraft, Boden, d.h. originäre Produktionsfaktoren). Aus der Güterknappheit ergeben sich drei Grundfragen:

1. Was soll produziert werden? (Organisationsproblem),
2. Wie sollen Güter produziert werden? (Koordinationsproblem) und schließlich
3. Für wen sollen Güter produziert werden? (Verteilungsproblem).

Die ganze Einführungsstunde gestaltet sich als ein Lehrer-Schüler-Gespräch mit einem großen Teil Lehrervortrag, bei dem die Schüler sich kaum Notizen machen und den Ausführungen der Lehrerin nur bedingt folgen können. Aus all dem Erarbeiteten sollen die Schüler anschließend selbstständig den Begriff der ‚Wirtschaftspolitik' definieren. Doch das selbstständige Denken wird dann wieder unterbunden, indem sie die Schülerin dran nimmt, die das Thema bei ihr letztes Jahr schon bearbeitet hat und eine fertige Definition vorliest: Es ist die Gesamtheit aller Maßnahmen politischer Entscheidungsträger, die darauf abzielen, den Ablauf des wirtschaftlichen Geschehens zu ordnen oder zu beeinflussen. Die Ideen der anderen Schüler werden somit nicht berücksichtigt.

Symptomatisch für diesen Unterrichtsstil ist die Frage der Lehrerin nach dem Lehrervortrag: „Reicht euch das, was ihr gehört habe?" Für die Schülerin, die dazu befragt wurde, war es scheinbar ausreichend. Nach dieser Vermittlung von Basiswissen (45 Minuten) „fangen wir jetzt an." Erstes Thema sind die Modelle idealtypischer Wirtschaftsordnungen. Bevor diese mittels des Lehrbuches erarbeitet werden, überprüft die Lehrerin, welche Grundbegriffe (Preis, Markt, Angebot, Produzenten, Konsumenten) die Schüler haben und was sie unter Idealtypen und Modellen verstehen. Da das Vorwissen hierzu relativ gering ist, erläutert die Lehrerin den Lernenden, seit wann und warum Idealtypen existieren: Bereits im Absolutismus wurde festgelegt, wer produzieren darf. In der Aufklärung entwarfen liberale Bürger ein Modell, um das zu ändern. Demnach haben Menschen aus der Naturrechtslehre bestimmte Rechte, z.B. auf Leben oder das Recht auf Gleichberechtigung, was jedoch den Vorstellungen des Monarchen widersprach. Urvater dieses Liberalismus war Adam Smith.

Mit dieser geschichtlichen Herleitung führte sie die Schüler zur ersten Theorie, der des klassischen Wirtschaftsliberalismus. Mit Hilfe eines Lehrbuchtextes sowie vor dem gehörten historischen Hintergrund sollen die Schüler eine zeitliche Einordnung vornehmen, die Hauptvertreter benennen, Prämissen aufführen und schließlich eine begründete Kritik an der Theorie abgeben. Auf eine Sachanalyse zu dieser Theorie

wird hier verzichtet, da es nur darum gehen soll, grob aufzuzeigen, was und wie in den Unterrichtseinheiten vor der videographierten Stunde thematisiert wurde.
Am Anfang einer jeden Stunde stand oft die Wiederholung des Stoffes der vorangegangen, nicht selten in Form einer mündlichen Leistungskontrolle, in der die Abitur-Prüfungssituation simuliert wurde. Gefordert wurde überwiegend Reproduktionswissen, indem Schüler Definitionen und Grundbegriffe wiederholen mussten, z.T. waren aber auch begründete Stellungnahmen (Analyse- und Urteilsfähigkeit) gefragt. Diese Kontrollen offenbarten in beiden Kursen ein relativ niedriges Basiswissen, so dass die Punktwerte überwiegend niedrig ausfielen. Dies veranlasste die Lehrerin die Grundprämissen des klassischen Wirtschaftsliberalismus anschließend zu wiederholen, bei dem sich die Schüler oft viele Notizen machten, obwohl sie es alle schon im Hefter hätte haben müssen.
Diese Voraussetzung war nicht gerade förderlich für eine inhaltliche Diskussion. Wenn die Schüler eine andere Meinung hatten oder aufgrund eines Fehlverständnisses die Gegebenheiten anders bewerteten, wiegelte die Lehrerin dies meist ab (einmal sagte sie sogar „ist doch Schwachsinn“) und legte ihr Verständnis noch mal dar. Dieses Grundwissen wurde anschließend für einen Vergleich der Position des Staates (Nachtwächterstaat) mit dem Merkantilismus benötigt, wobei die Schüler diesen nicht selbstständig durchführen sollten, sondern stattdessen stark Lehrer-gelenkt verlief. Die Idee der „unsichtbaren Hand“ von Adam Smith wird zwar kurz genannt, als Gegenmodell zur sichtbaren harten Hand des Merkantilismus aber nicht von den Lernenden wahrgenommen und verstanden. Um die Schwächen dieses Ansatzes offen zu legen, wurden zudem die idealtypischen Bedingungen und ihre Kritik daran (Monopolbildung nicht beachtet; Geld ist nicht nur ein Tausch-, sondern auch ein Wertaufbewahrungsmittel; Markttransparenz ist nicht gegeben) besprochen (Lehrer-Schüler-Gespräch).
Grundlage für das Verstehen der Theorie ist die modellmäßige Funktionsweise des marktwirtschaftlichen Prozesses, wie sie Schumpeter erläutert hat. Der Verlauf von der Übernachfrage hin zum (kurzzeitigen) Marktgleichgewicht wurde von der Lehrerin an der Tafel mit Hilfe von Angebot, Nachfrage und Preis als Variablen verdeutlicht und von den Schüler überwiegend rezeptiv abgeschrieben. Dabei betont sie immer wieder: „Das ist Fachsprache, die müsst ihr nachweisen.“ Das Saysche Theorem, wonach Wirtschaftskrisen unmöglich sind, lässt die Lehrerin mit Hilfe einer kurzen

Quelle erarbeiten, lässt jedoch kaum eine eigenständige, kritische Auseinandersetzung mit dem Text zu.
Die Kenntnisse der Schüler wurden dann in einem angekündigten Test abgefragt. Um einen Einblick in die Anforderungen der Lehrerin zu erhalten, sollen die drei Aufgaben (in beiden Kursen nahezu identisch) hier genannt werden:

1. Skizziere das Anliegen des klassischen Wirtschaftsliberalismus im Prozess des Übergangs vom Merkantilismus zur Industriegesellschaft!
2. Erkläre den Individualistischen Denkansatz in der Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus!
3. Nimm Stellung zu folgender Aussage:
„Obwohl die Theorie die Basis für freies Wirtschaften ermöglichte, geht sie jedoch von idealtypischen Bedingungen aus.“ Begründet Eure Position anhand von zwei idealtypischen Bedingungen!
Zeit: 40 Minuten

Nach dem Test wurde ein Vergleich zwischen den idealtypischen Marktmodellen (freie Marktwirtschaft vs. Modell der Zentralverwaltungswirtschaft) gemeinsam durchgeführt, wobei die Kriterien von den Schülern genannt werden sollten (genannt wurden: Produktionsziele, Preisbildung, Einfluss durch den Staat, Eigentum, Möglichkeit der Lohnfestsetzung). Kenntnisse zur Planwirtschaft müssen die Schüler aus dem Geschichtsunterricht transferieren. Dieses Mal können die Lernenden ihre Ideen ertragreich in den Unterricht einbringen, es entstand eine freie, offene Diskussion, an der viele Schüler teilnehmen. Allerdings fällt es ihnen schwer, nach dem Zusammentragen der Argumente, einen wirklichen Vergleich in zusammenhängenden Sätzen vorzutragen, so dass dies am Ende wieder stärker durch die Lehrerin vorgetragen wird.

4.1.2 Text und Kontext des Untersuchungsgegenstandes

Nachdem der klassische Wirtschaftsliberalismus um Adam Smith mit einem Test als Themeneinheit beendet wurde, stand die zweite wirtschaftstheoretische Konzeption im Vordergrund: der Keynesianismus. Dieses Thema wurde nicht bewusst als Untersuchungsgegenstand ausgewählt, es entstand vielmehr aus der Unterrichtsvorbereitung und –planung der Lehrerin. Die Lehrerin wurde gebeten, in dieser Stunde die Textarbeit in den Mittelpunkt zu stellen und dabei so vorzugehen, wie sie es üblicherweise auch machen würde. Über Dauer der Textarbeit und Textsorte sowie Fragestellungen wurden meinerseits keine Vorgaben gemacht.
Aus dem vielfältigen Angebot an Textsorten (Zeitungstexte, Kommentare, Flugblätter, Gesetzestexte, Reden, Reportagen, Biographien, wissenschaftliche Zeitschriftenaufsätze, Lehr- und Sachbücher) wurde die gängigste Variante gewählt: ein Schulbuchtext bzw. eine wissenschaftliche Quelle, didaktisch aufbereitet, die einen Wissensbereich beschreibt und erklärt. Das damit verbundene Ziel ist das Behalten der darin enthaltenen Informationen, das zu deklarativem Wissen führt.
Der Text provoziert allerdings kaum kontroverses Argumentieren, da er als Einstiegstext fungieren soll und die Schüler nahezu ohne größere Vorkenntnisse an die Bearbeitung herangehen. Wissenschaftliche Texte gelten bei Schülern als trocken, sie regen nicht zur Diskussion an, da die Informationen als objektiv festzustehen scheinen. Über solche Texte streitet man nicht, da geht es um „Fakten und nicht um Meinungen oder um kontroverse Themen“ (vgl. Schülermeinung bei Weißeno 1986: 398).

Damit die Textbasis bei den Lesern gegeben ist, wird der Text hier abgedruckt.

2. Grundzüge der Keynesschen Theorie

M 62a Die Revolution des John M. Keynes

Die Weltwirtschaftskrise Anfang der 30er Jahre hatte in allen Industrieländern verheerende Arbeitslosigkeit und großes Elend zur Folge. Die traditionelle Wirtschaftstheorie stand diesen Tatsachen hilflos gegenüber; ihren Annahmen zufolge konnte Arbeitslosigkeit immer nur eine vorübergehende Erscheinung sein, keinesfalls ein Dauerzustand. Sollte es nämlich zu Arbeitslosigkeit kommen, dann müßten die Löhne sinken und niedrigere Lohnkosten würden für die Unternehmer wieder mehr Produktion und damit mehr Beschäftigung rentabel machen. Im Mittelpunkt der traditionellen (klassischen) Wirtschaftstheorie stand das einzelne Unternehmen und der einzelne Arbeiterhaushalt. Ein Unternehmer, so die Grundthese der klassischen Ökonomik, veranstaltet einen Produktionsprozeß und bietet Arbeitsplätze an, wenn er seine Produktion a) absetzen und b) zu Preisen absetzen kann, die seine Produktionskosten – einschließlich eines „üblichen" Gewinns – decken. Nach dieser Theorie konnte Arbeitslosigkeit also nur entstehen, wenn zu hohe Lohnkosten die Produktion für den Unternehmer unrentabel machten. Wenn es zu Arbeitslosigkeit kommen sollte, dann würden die Arbeitswilligen verstärkt um die verfügbaren Arbeitsplätze konkurrieren und dadurch ihre Löhne wieder auf ein Niveau drücken, bei dem alle, die arbeiten wollten, auch Beschäftigung finden würden. Anhaltende hohe Arbeitslosigkeit war innerhalb dieses theoretischen Ansatzes also nicht möglich. Offensichtlich war sie jedoch in der Realität (der Weltwirtschaftskrise) möglich – und deswegen machten sich Keynes und seine Kollegen daran, aus der Kritik der klassischen Wirtschaftstheorie, die offensichtlich an der Realität scheiterte, eine neue Theorie zu entwickeln, die in der Lage wäre, die anhaltende Millionenarbeitslosigkeit zu erklären. Wenn man nur ein einzelnes Unternehmen und den einzelnen Arbeiterhaushalt betrachte, schrieb Keynes, dann seien die Hypothesen der klassischen Theorie schon richtig. Man müsse sich aber fragen, was geschehen würde, wenn **alle** Unternehmen bei bestehender Arbeitslosigkeit die Löhne herabsetzen, wie es in der Krise ja tatsächlich geschehen sei. Dann würden auch die Einkommen der privaten Haushalte sinken – und damit die gesamt-wirtschaftliche

Konsumnachfrage. Das müßte die Krise aber noch weiter verschlimmern, denn ein Unternehmer, so Keynes, stelle auch bei sinkenden Löhnen so lange keine neuen Arbeitskräfte ein, wie die Nachfrage nach seinen Produkten unzureichend oder gar rückläufig sei. Gesamtwirtschaftlich, d.h. makro-ökonomisch betrachtet, hänge die Beschäftigung vor allem von der Gesamtnachfrage und diese wiederum vom Volkseinkommen ab. Sinkende Löhne würden das Einkommen und die wirksame gesamtwirtschaftliche Nachfrage nur noch weiter drücken und dadurch den Abschwungsprozeß kumulativ verstärken.

Dies beleuchtet die Bedeutung der wissenschaftlichen Methode: Aus seiner Kritik des **mikro-**ökonomischen Ansatzes der klassischen Ökonomik entwickelte Keynes seine **makro**-ökonomische, gesamtwirtschaftliche Größen einbeziehende Theorie. Dieser Wechsel von der einzel- zur gesamtwirtschaftlichen Betrachtung lieferte Ergebnisse, die eine umwälzende Bedeutung für die Wirtschaftspolitik haben sollten. Der wichtigste Bestimmungsgrund der Beschäftigung war für Keynes die gesamtwirtschaftliche Nachfrage. Ein wirtschaftlicher Abschwung bedeutete für ihn nichts anderes als ein Produktionsrückgang, der auf eine unzureichende **gesamtwirtschaftliche Nachfrage** zurückzuführen war. Die entscheidende Frage lautete also: Wie kann man die gesamtwirtschaftliche Nachfrage wieder auf ein Niveau heben, bei dem ein hoher Beschäftigungsstand gesichert ist? Keynes analysierte die einzelnen Nachfragekomponenten: Die **Konsumnachfrage** der privaten Haushalte war zu niedrig, weil Arbeitslosigkeit vorherrschte und die Einkommen im Abschwung sanken. Sollte man also die Löhne erhöhen? Dann würden die Unternehmer nur noch mehr Arbeitskräfte auf die Straße setzen, denn für den einzelnen Unternehmer waren es ja auch die zu hohen Lohnkosten, welche die Produktion unrentabel machten. Die **Investitionsnachfrage** war zu niedrig, weil der Aufbau neuer Produktionskapazitäten bei zu hohen Kosten und ungenügender Konsumnachfrage nicht sehr aussichtsreich erschien. Wie konnte man die Investitionsnachfrage wieder anregen? Eine Senkung der Lohnkosten hätte die Konsumnachfrage noch weiter verringert; dieser Weg schied also aus. Welche Nachfragekomponenten blieben dann noch übrig? Die **Auslands**- und die **Staatsnachfrage**. Vom Ausland war nicht viel zu erwarten, denn dort herrschten auch Wirtschaftskrise und Arbeitslosigkeit vor; und der Staat hatte kaum das Geld, seine bestehenden Verpflichtungen, vor allem in der

Sozialversicherung, zu erfüllen, weil die Steuereinnahmen bei sinkender Produktion und fallenden Einkommen rückläufig waren. Woher sollte also zusätzliche Nachfrage kommen?

Der zentrale wirtschaftspolitische Gedanke von Keynes war nun der, daß der *Staat zusätzliche Nachfrage* schaffen mußte, weil nur er es „autonom“ konnte. Weil ihm die Mittel – wegen mangelnder Steuereinnahmen – für zusätzliche Staatsausgaben fehlten, dann konnte er – und deswegen mußte er – sich bei der Notenbank **verschulden**. Dies war ein aufsehenerregender Vorschlag, denn bisher hatte der Grundsatz gegolten, daß der Staatshaushalt ausgeglichen sein müsse. Wie ein ordentlicher privater Haushalt sollte auch der öffentliche Haushalt nur soviel ausgeben, wie er einnahm. Verschulden durfte sich der Staat allenfalls für Kriegszwecke – aber zu Bekämpfung der Arbeitslosigkeit? Das hatte es bisher nicht gegeben.

Genau darauf aber bestand Keynes. Wenn der Staat seine Nachfrage entsprechend seiner sinkenden Steuereinnahmen auch noch drosseln wollte, dann müßten der Abschwungsprozeß noch verstärkt und die Krise noch auswegsloser werden. Um das zu verhindern, müßte der Staat also vorüber-gehend Haushaltsdefizite in Kauf nehmen (deficit spending). Der Wirtschaftsprozeß würde dadurch wieder in Schwung gebracht und die Steuereinnahmen würden dann auch wieder steigen, so daß die aufgelaufenen Schulden voraussichtlich auch wieder getilgt werden könnten.

Fazit: Keynes diagnostizierte die konjunkturellen Schwankungen als zyklische Schwankungen der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage. Abschwung und anhaltende Arbeitslosigkeit sind die Folgen unzureichender privater Nachfrage. Ein Staat, der seine Verantwortung für das Wohl der Bürger ernst nimmt, muß die gesamtwirtschaftliche Nachfrage durch zusätzliche Staatsausgaben wieder auf ein Niveau heben, das einen hohen Beschäftigungsstand sichert – auch wenn dadurch Haushaltsdefizite entstehen.

(aus Franz Josef Floren (1991): Wirtschaftspolitik im vereinten Deutschland. Paderborn, S. 122f.. Auszug aus: Gerhard Willke (1983): Wirtschaft – Stabilisierungspolitik und Wirtschaftsordnung, in: Dimensionen der Politik I. Frankfurt, S. 54f. Hervorhebungen wie im Original.)

Aufgaben auf S. 125:

Beschreiben Sie anhand von M 62a,

- vor welchem historisch-ökonomischen Hintergrund Keynes seine Theorie entwickelte,
- worin sich sein Ansatz von dem der klassischen Theorie grundlegend unterscheidet,
- wie er ökonomische Krisen erklärt und
- welche Sonderstellung er dem Staat im Vergleich zu den übrigen Nachfragesektoren zuerkennt.

Da der Text ein wissenschaftlicher ist und somit nicht unbedingt für sich selbst spricht, soll hier kurz eine Sachanalyse vorgenommen werden:

Der Text zeigt, dass sich Politik ohne Geschichte (Lange 2004) nicht verstehen lässt. „Politikgeschichte legitimiert Politik durch Geschichte“ (ebd.: 54) und bezieht historisches Denken auf einen politischen Gegenstand (Legitimität von Theorien). Die historische Erfahrung belegte, dass es im liberalen Ansatz von Adam Smith einen großen Widerspruch zwischen Theorie und Praxis gab. Er ging aus von der Harmonie im Laisser-faire-Prinzip, was jedoch in der Realität nicht so war. Letztendlich setzte sich der wirtschaftlich Stärkere durch und es kam nicht zum freien Wechselspiel von Angebot und Nachfrage. Der Markt schaffte nicht stetiges Wachstum und Vollbeschäftigung, stattdessen aber einen Mangel an Markttransparenz sowie eine Inhomogenität der Güter. Es kam zu marktbeherrschenden Zusammenschlüssen von Unternehmen zu Kartellen und Monopolen (Marktversagen), so dass ein Gegenmodell entstand (Keynesianismus), welches dem Staat, wie im Merkantilismus, eine lenkende Rolle als Koordinator der wirtschaftlichen Interaktionen zubilligte.

Die ab 1929 vorherrschende Weltwirtschaftskrise verdeutlichte die Notwendigkeit der staatlichen Konjunktursteuerung, stiegen doch die Arbeitslosenzahlen von 9,7% (1928) auf 22,7% (1930) bis hin zu 44,4% im Jahre 1932 (vgl. Kausch 1984: 100). Gründe der Krise waren die rückläufigen Staatsausgaben sowie die niedrigen privaten Investitionen.

Um aus dieser Krise herauszukommen, analysierte Keynes die vier verschiedenen Nachfragekomponenten. Dabei beachtete er nicht nur einzelne Unternehmen wie es Smith getan hatte (mikroökonomisch), sondern Keynes entwickelte eine alle gesamtwirtschaftlichen Größen einbeziehende Theorie. Die Konsumnachfrage der privaten Haushalte war zu niedrig, doch eine Lohnerhöhung hätte noch mehr Arbeitslose

hervorgerufen. Die Investitionsnachfrage war zu schwach, weil die Gewinnerwartung aufgrund der geringen Nachfrage nicht sehr aussichtsreich erschien. Auch das Ausland konnte nicht als Nachfrager in Betracht kommen, da dort ähnliche Verhältnisse (Arbeitslosigkeit, Massenverelendung) vorherrschten. Demzufolge konnte nur der Staat als zusätzlicher Nachfrager den Wirtschaftsprozess wieder in Schwung bringen. Dafür musste er sich bei der Notenbank verschulden, diese zusätzlichen Mittel in Form von Aufträgen an die Unternehmen weiterleiten und damit die Wirtschaft ankurbeln. Diese war das grundlegend Neue an seiner Theorie. Bisher durfte der Staat sich nur für Kriegszwecke, nicht aber zur Ankurbelung der Wirtschaft verschulden.

Falls die Konjunktur sich dann wieder in einem Aufschwung befindet, soll der Staat seine Schulden abtragen (anti-zyklische Finanzpolitik).

Der Text im Schulbuch liegt bereits als komplexe sozialwissenschaftliche Erkenntnis über einen Quellentext vor und muss ‚lediglich' nur noch einmal texthermeneutisch interpretiert werden (vgl. Kuhn 2005: 511ff.). Durch Fettdruck werden markante Aspekte hervorgehoben, so dass keine Unklarheit hinsichtlich der Hauptaussagen und des zu erwartenden Erkenntniszuwachses aufkommen kann. Außerdem schränken die vielen Unterstreichungen und Bemerkungen im schon lange benutzten Lehrbuch die eigenständige Auseinandersetzung stark ein. Diese Variablen lassen sich demnach nicht ausschließen.

Das wissenschaftspropädeutische Ziel bei diesem Text ist das Erkennen von Konzeptwechseln (Vergleich) und das Verstehen einer wissenschaftlichen Theorie. Laut Theorie müsste der Text den Jungen eher entgegenkommen, da sie sich stärker für wirtschaftliche Themen interessieren und in der Regel öfter Sachbücher lesen, mit der die Fachsprache besser erlernt werden kann. Für Jungen als ökonomisch-orientierte Lerner ist das Denken in formalen Strukturen sowie das Suchen nach scheinbar unumstrittenen Fakten typisch (vgl. Weißeno 1989: 243).

Bezogen auf soziale Perspektivenübernahme, die generell erstmal in jedem Text gegeben und möglich ist, besteht hier, aufgrund der geringen Vorkenntnisse und der niedrigen Lebenserfahrung, nicht die Gefahr, dass ein Schüler in einen Beziehungs-konflikt gerät, wie es beim Fall Melanie geschah (vgl. Kroll 2001: 153ff.), die eine Position in einem Rollenspiel aufgrund stark abweichender Meinung nicht übernehmen wollte und konnte.

4.1.3 Anschließende Stundenkonzeptionen

Damit die videographierte Stunde in die Unterrichtseinheit kontextualisiert werden kann, sollen hier kurz noch die zwei folgenden Doppelstunden in ihren wesentlichen inhaltlichen Zügen erläutert werden.

Nach der Partnerarbeit machte die Lehrerin in der Folgestunde „die Probe aufs Exempel.“ Dafür gab sie ein Arbeitsblatt aus, auf dem unzusammenhängende Kernsätze der Keynesschen Theorie als Lückentext niedergeschrieben waren. Die Schüler sollten dann die auf dem Blatt befindlichen Fachbegriffe in die Lücken schreiben. Damit wollte die Lehrkraft testen, was nach der selbstständigen Erarbeitung hängen geblieben und wirklich verstanden worden ist. Hierbei zeigte sich, dass die zur Verfügung stehenden 20 Minuten nicht ausreichten und selbst nach 25 Minuten nicht alle Schüler den Bogen vollständig ausgefüllt hatten. Auch bei der Auswertung der Ergebnisse waren die Resultate eher durchschnittlich. Neben vielen Lücken gab es auch nicht wenige Fehler beim Einsetzen der Fachbegriffe. Nach Selbsteinschätzung am Ende der Aufgabe gaben lediglich zwei Schüler (Martin und Kevin) an, dass sie mehr als die Hälfte der Lücken richtig ausgefüllt hätten.

Die Stunde darauf stand unter der Überschrift „Vergleich von angebots- und nachfrageorientierter Wirtschaftspolitik.“ Nachdem die Kurse mit Keynes die nachfrageorientierte Wirtschaftspolitik behandelt hatten, wurde nun mit Hilfe eines Lehrbuchtextes die Theorie der Angebotsorientierung erarbeitet und dann anhand vorgegebener Kriterien (Vertreter, Grundpositionen, Erscheinungsformen des Marktungleichgewichts, gesellschaftliche Folgen, Zielformulierung, Ansatzpunkt der Politik, Instrumentarium sowie Rolle des Staates) ein Vergleich mit einer abschließenden Bewertung der beiden Theorien durchgeführt.

Damit wurde dann auf die wechselseitige Präferenz einer der beiden Theorien in der Wirtschaftspolitik der Bundesrepublik Deutschland verwiesen, die Gegenstand der folgenden Stunden sein sollte.

4.2 Interpretation der transkribierten Unterrichtsstunden

Unterrichtsstunden können unter drei Dimensionen untersucht werden: der fachwissenschaftlichen, der fachdidaktischen und der fachmethodischen (vgl. Kuhn 1999: 194f.). In den folgenden Kapiteln soll der Fokus auf der fachdidaktischen Seite liegen, auch wenn vor allem fachmethodische Aspekte ebenso mit berücksichtigt werden (Wie gehen die Schüler mit dem Verfahren der Textarbeit um?). So spielen in die Betrachtung auch mit ein: die fachwissenschaftlichen Grundbegriffe und deren Verwendung im Unterricht. Im Wesentlichen geht es jedoch um die Kommunikation und die Einübung und Anwendung sozialen Perspektivenwechsels innerhalb der unterschiedlichen fachdidaktischen Verfahren durch verschiedene Arbeitsaufträge.
Ziel ist der Vollzug mentaler Operationen durch die Lernenden „durch die zunächst gegebene Wahrnehmung der Situation bzw. die gegebenen Informationen so umstrukturiert werden, dass sie der Perspektive von genau der Position entsprechen, die ein bestimmtes anderes Subjekt einnimmt“ (Geulen 1982a: 54). Es geht somit um die Rekonstruktion der Perspektive des Keynes. Wie erarbeiten sich die Lernenden die Kernaussagen Keynes: rein rezeptiv durch Herausschreiben der Argumente oder fühlen sie sich in die Rolle des Ökonomen ein und versuchen nachzuvollziehen, wie er zu dieser Theorie gekommen ist?

Der Interpretationsansatz versteht sich als Interaktionsanalyse. Dabei soll rekonstruiert werden, wie die Individuen in der Interaktion gemeinsam geltende Deutungen hervorbringen. Es geht nicht um die systematische Identifizierung von Aussage-Elementen und die Zuordnung zu Kategorien (Inhaltsanalyse).

4.2.1 Kontrollgruppe/herkömmliche Textarbeit[9]

[9] Transkriptionsregeln: Unverständliche Worte oder Satzteile wurden durch (?) kenntlich gemacht. Etwas fett markiertes steht für eine besondere Betonung. Anmerkungen wurden in eckigen Klammern gesetzt. (<…>) bedeutet: Satz wurde nicht beendet.

Diese Stunde stellt eine alltägliche Lektion dar, der der persönlichen Unterrichtsplanung der Lehrerin folgte und fand in den ersten beiden Stunden an einem Dienstagmorgen statt.

Videotranskript:

Schüler müssen sich zu Stundenbeginn hinstellen und Lehrerin begrüßen. Damit, so wurde am Anfang des Schuljahres erklärt, signalisieren sie ihre Arbeitsbereitschaft.

Teil I: Testauswertung:
Lehrerin: Von der Sachlage her recht erfreulich". [Sie sieht als Minimum fünf Punkte. Die darunter befindlichen Schüler müssen selbst Fehleranalyse betreiben. Dennoch macht sie zusammen mit den Schülern eine kurze Auswertung, was Smiths Theorie wollte.
Als ein Beispiel für das Lehrer-Schüler-Verhältnis sowie den Unterrichtsstil soll kurz diese Phase des Unterrichts, die noch nichts mit der Textanalyse zu tun hat, wortwörtlich wiedergegeben werden.]
L: Von der Ergebnisorientierung her war eine Spezierung des Anliegens der Theorie zu erbringen. Dabei ging es nicht nur die Grundprämissen an sich aufzuführen, so wie das einige getan haben, sondern herauszuarbeiten, zu umschreiben, was war das Anliegen, was wollte diese Theorie herbeiführen. Wenn wir noch mal kurz reflektieren, worum ging es denn dem Herrn Smith als Hauptvertreter des klassischen Wirtschaftsliberalismus? Eine Theorie soll ja immer dazu dienen … Ja, jetzt seid ihr gefragt, wozu dient eine Theorie?
Jan: Dass der Mensch seine Entscheidungen frei entscheiden kann und für die Folgen einzustehen hat.
L: Das wär jetzt schon wieder zu viel Inhalt. Die Theorie soll helfen in der Praxis etwas möglich zu machen.
Wir müssen das ganz komprimiert sehen. Wozu sollte diese Theorie dienen? Ihr kennt doch die Folgeentwicklung, die dann einsetzt. Wir haben es doch viel leichter als die Menschen zur damaligen Zeit. Wir wissen, was passiert ist.
Claudia: Zur Regulierung von Angebot und Nachfrage. Dass das in einem Verhältnis zueinander steht.
L: Stimmt von der Sache. Ist mir aber schon wieder zu viel Inhalt. Was sollte ermöglicht werden? Ein freies Wirtschaften. In der Marktwirtschaft sollte mit Hilfe dieser Theorie von den Menschen als machbar anerkannt werden. Eine Kritik am klassischen Wirtschaftsliberalismus, Entschuldigung, am Merkantilismus, den wir ja als regulierende Wirtschaft erkannt haben. Das war das Anliegen, was herauszuarbeiten war.
[Aussagen bezogen sich auf Aufgabe 1. Die zweite Aufgabe verlief unproblematisch, teilweise haben die Schüler jedoch Argumente für die dritte Aufgabe bereits in der zweiten verarbeitet. Anschließend werden die Tests zurückgegeben.
Noten des ersten Test: Durchschnittswert: 9,16 Punkte

Zur Verdeutlichung des Leistungsstandes und zur Einordnung der Beiträge die Punktwerte im Einzelnen: Claudia und Ivonne 15 Punkte, Arne und Axel 14 Punkte, Svenja 13, Leon 12, Dirk 11, Jan und Andrea 10, Thorsten 08; Lydia, Corinna, Olga und Peggy 07; Anabell 06; Kathrin 04; Holger 03 und Markus 02.]

Teil II: Der Keynesianismus:

[Mit diesem Test wurde die erste Theorie, die des klassischen Wirtschaftsliberalismus, abgeschlossen. Jetzt wird zum zweiten Schwerpunkt übergegangen.]

L: Der Funktionalismus des klassischen Wirtschaftsliberalismus schien sich zu bestätigen.

[Sie verweist auf Geschichtsunterricht, der diesen Prozess in diesem Schuljahr thematisiert. (Einige Schüler hat sie selbst im Geschichtsunterricht.) England als Mutterland der ersten Phase der Industrialisierung.]

In dieser Phase funktionierte die Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus bis etwa zu Beginn der 20er Jahre.

Ich denke, jedem ist klar, welches Ereignis hier beginnt, dass die Theorie eben nicht so funktionierte, wie es die idealtypischen Bedingungen vorgesehen hatten. Wir sind im Zeitraum der Weltwirtschaftskrise 1929 angekommen. Von den Vorkenntnissen, auch wenn wir im Geschichtsunterricht noch nicht soweit sind, müsste jeder aber Vorkenntnisse besitzen. Ursächlichkeiten der Weltwirtschaftskrise in welchem Land zu finden?

Leon: USA.

L: Genau. Haben wir noch eine Ahnung, wie wir diese Krise in den Vereinigten Staaten charakterisieren können?

[kurze Pause, dann meldet sich Leon, Lehrerin sagt aber selber die Antwort.]

L: Überproduktionskrise, wo also die Tendenz zum Marktgleichgewicht nicht mehr erreicht wurde. Aber jetzt steht natürlich die Frage, was hat denn eine Wirtschaftskrise in den Vereinigten Staaten zum Anlass? Warum konnte daraus eine Weltwirtschaftskrise entstehen? Da müssten auch schon Vorkenntnisse da sein.

Leon (hatte sich gemeldet): Ich denke, dass Aktionäre in anderen Ländern schon aufgestreckt waren, welche verkauft haben. Und das war ja eigentlich eine Art Kettenreaktion.

L: Das war eine Kettenreaktion. Der New Yorker Börsenkrach, der als ein spektakuläres Ereignis empfunden wurde, und wie von Leon richtig gesagt wurde, eine Kettenreaktion auslöste.

Wir müssen aber noch mehr betrachten. Da ist der internationale Finanzkreislauf, der verbunden war und dass die anderen europäischen Industrienationen finanziell, v.a. von den privaten Kreditgebern aus den Vereinigten Staaten abhängig waren. Und die Reaktion, die dann einsetzte, kann jeder, denke ich, von der Logik her nachvollziehen.

[Alle Schüler hören zwar mehr und weniger interessiert zu, es gibt nur vereinzelt private Gespräche, aber sie sitzen sehr passiv da und warten regelrecht auf Anweisungen der Lehrerin.]

Ins Ausland gegebene Kredite wurden, nicht wie vereinbart, mittel- oder langfristig zurückgerufen, sondern eine kurzfristige Rückzahlung wurde erwartet und somit griffen die Krisenerscheinungen auch auf die anderen europäischen Staaten. Das soll aber nicht der Schwerpunkt sein, damit beschäftigen wir uns im Geschichtsunterricht mehr, intensiver. Wir wollen uns an die theoretische Betrachtung

dieses Ablaufs heranwagen und da taucht ein Name auf, den der eine oder andere vielleicht schon mal gehört hat, der Name Keynes.

Der Keynesianismus wurde zur zweiten wirtschaftstheoretischen Konzeption. Das ist der Schwerpunkt, den wir in den nächsten Stunden erarbeiten wollen. Wir schaffen natürlich nicht, innerhalb von vier Stunden den ganzen Keynesianismus tiefgründig zu erarbeiten, aber wir benötigen einen Einstieg. Also zum Schwerpunkt Nummer zwei.

[Schüler beginnen ihre Hefte vorzunehmen. Überschrift „Der Keynesianismus“ (Keynessche Theorie) wird angeschrieben und von Lernenden übernommen.]

L: In der Literatur findet man nicht nur die Bezeichnung ‚Keynesianismus’, sondern auch ‚Keynessche Revolution’ [wird angeschrieben]. Es ist natürlich dienlich, auch von dem Verfasser, von dem Urvater dieser Theorie etwas zur Person wissen. [Es folgt ein Lehrervortrag, bei dem Schüler selber entscheiden können, was sie sich übernehmen. Einige begrenzen sich auch auf das absolut Notwendige.]

John Maynard Keynes, ein englischer Nationalökonom. Die Lebensdaten nur, um ihn einordnen zu können, nicht um die Biographie an sich zu verfolgen: 1884 bis 1946. Er stieg durch die Analyse der Entwicklung, die zur Weltwirtschaftskrise führte, ihre Auswirkungen. In der Bedeutung der wirtschaftstheoretischen zu den bedeutendsten Wirtschaftstheoretiker des vergangenen Jahrhunderts. Er analysierte also die Entwicklung, die zur Weltwirtschaftskrise führte, ihre Auswirkung in England und auch auf die Weltwirtschaft insgesamt. Die Auswirkungen veranlassten ihn ähnlich wie Smith einst, natürliche Kritik am freien Wirtschaften, am klassischen Wirtschaftsliberalismus zu üben. Und aus diesen Erkenntnissen heraus, aus dieser Kritik heraus, mit seiner Theorie versucht er aufzuzeigen, wie diese Entwicklung vermieden werden könne, die durch die Weltwirtschaftskrise im Rahmen des Wirtschaftens ausgelöst wurde.

Seine vielen Veröffentlichungen können wir natürlich nicht alle durchgehen. Ich möchte aber nur darauf verweisen, auf sein Hauptwerk, das 1935 erschien. Ein recht langer Titel und daraus ersieht man schon, womit er sich beschäftigt hat – sehr breit gefächert. Der Titel lautet: „Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes.“ Dieses Hauptwerk und die Theorie allgemein wurden in der damaligen Öffentlichkeit scharf kritisiert, aber auch von den zeitgenössischen Betrachtern und auch immer noch im Nachhinein wird seine Theorie als eine Art Revolutionierung im wirtschaftstheoretischen Denken betrachtet. Man sprach von der ‚Keynesschen Revolution’, die ausgelöst wurde in der theoretischen Diskussion.

[Ich] bring noch mal einen letzten Aspekt zu Keynes: Er erhielt den Beinamen „Theoretiker der Depression“. Ich denke, es dürfte nicht allzu schwierig sein, nicht in die falsche Richtung zu verfallen und zu denken, der Mann stand unter Depression. Nein, na? Wer kann sich das ganz schnell erklären: Theoretiker der Depression?

Axel: Durch die Konjunkturschwankung gibt es ja auch viele Phasen der Depression (?).

L: Super. Unser Vorwissen reicht so weit aus, dass wir den Aspekt, dass der marktwirtschaftliche Prozess ständig in Wellenbewegungen verläuft und die einzelnen Phasen Aufschwung, Höhepunkt, Abschwung bzw. Tiefpunkt, die Depression der Abschwung.

[zeichnet das Modell des Konjunkturverlaufs an. Die Tatsache, dass nicht wenige dieses in ihren Hefter übernehmen, zeigt für mich, dass sie dieses Vorwissen u.U. nicht besitzen.]

Und der betrachtete die Wirtschaft, analysierte die Wirtschaft in einer Depression, die sich zu einer Krise hin entwickelte und daraus resultierte dem Namen auch der Zeitpunkt, dem Entstehenszeitpunkt der Theorie: Theoretiker der Depression.

Okay. Eure Aufgabe wird es sein, sich mit den Grundzügen der Keynesschen Theorie zu beschäftigen, sie kennen zu lernen und dazu kann uns unser Lehrbuch dienen. Bitte S. 122 die M62a (2x)! Dieser Text soll als Einstiegstext, wie ich schon sagte, dienen und soll unter bestimmten Aufgabenstellungen bearbeitet werden. Ich habe die in Bezug auf das Lehrbuch etwas abgewandelt, damit auch 15 Punkte zu erreichen sind. Ich schlage deshalb vor, dass die Aufgabenstellung sich doch von allen notiert wird. Also:

1. Beschreibe anhand von M62a, vor welchem historisch-ökonomischen Hintergrund Keynes seine Theorie entwickelte! Anforderungsbereich ist klar: ‚Beschreiben'.

2. Erkläre, worin sich sein Ansatz von dem der klassischen Theorie grundlegend unterscheidet! Anforderungsbereich ist klar: ‚Erkläre.'

3. Bewerte die Rolle des Staates im Rahmen der Keynesianischen Theorie!

Um das ein bisschen zu erleichtern, setze ich mal noch ein Nachtragssatz mit hinzu. (wiederholt dritte Aufgabe +), die von ihm selbst, also von Keynes, als „Konjunkturprogramm" verstanden werden sollte.

Haben wir die Aufgabenstellung? Wenn ihr die Quelle in ihrem Umfang anschaut, Zeitvolumen, um das umzusetzen? Vorschlag. Svenja, was meinst Du? Wie lange müsste man daran arbeiten?

Svenja: Eine dreiviertel Stunde.

L: 45 Minuten sagst Du. So schauen wir mal: Lesen, erstes Lesen. Erstes Lesen ist jetzt erst mal grob erfassen. Dann orientiertes Lesen. Ihr könnt leider nicht signieren in den Lehrbüchern. Mit Signieren in den Büchern würde das natürlich viel schneller gehen. Jetzt soll das Ganze auch noch umgesetzt werden, verschriftlicht werden. Wenn ich's nur mündlich machen müsst, kann ich meine Hieroglyphen aufs Papier bringen. Wenn es abgegeben werden soll, möge es bitte leserlich sein. Ich möchte so verfahren, dass ich's mündlich auswerte und wer aber meint, er möchte es einreichen, der könnte es dann etwas ordentlicher in einer schriftlichen Form gestalten.

So wir setzen jetzt gemeinsam an. Zunächst 35 Minuten und dann werde ich schauen, wie weit ihr gekommen seid.

[Nach 30 Minuten des Unterricht beginnt jeder Schüler für sich den Text zu lesen. Sie beantworten relativ individuell die Aufgaben, auch als die Lehrerin für mehrere Minuten den Raum verlässt. Um dieses zu gewährleisten, erhalten die zwei Schüler, die kein Buch haben, von der Lehrerin ein Leihexemplar. Kleinere Diskussionen zwischendurch, die sich meist um die inhaltliche Bedeutung des Gelesenen dreht, unterbindet die Lehrerin, indem sie für alle verständlich klarstellt, dass wenn es bewertet werden soll, jeder für sich arbeiten muss. „Diskussion ist nachher."

Nach den geplanten 35 Minuten erkundigt sich die Lehrerin: „Wie weit seid ihr?" Sie glaubt, dass einige schon fertig sein, da sie bereits diskutieren (ironisch). Als sie merkt, dass die Mehrheit erst bei der Aufgabe Nummer drei angelangt sind, gibt sie als Maximum noch mal fünf Minuten sind, bevor die Auswertung beginnen soll. „Dann müsst ihr fertig sein."

Nach fünf Minuten unterbricht sie dann die Arbeit. Einige Schüler geben ihre Aufzeichnungen freiwillig ab. Verbleibende Zeit bis zum Unterrichtsende: 20 Minuten.]

L: Wir verfahren so, dass wir zunächst eine Leistung uns anhören in kleinschrittiger Positionierung. Also erste Frage und dazu ergänzende Antworten eurerseits. Nicht erst die Gesamtleistung, sondern jede einzelne Frage.

Die Aufgabenstellungen entsprachen den Anforderungsbereichen. Anforderungsbereich I ist ‚beschreiben'. [Da sich kein Schüler freiwillig für die mündliche Auswertung meldet, sucht sich die Lehrerin einen Schüler aus. Da bei der letzten Leistungskontrolle ein Mädchen dran war, „müssen heute mal die Männer an die Front." Sie wählt Markus aus.]

Markus: Keynes entwickelte seine Theorie aus der Kritik der klassischen Wirtschaftstheorie. Die klassische Wirtschaftstheorie hat nämlich eine anhaltende Millionsarbeitslosigkeit nicht eingeplant. Das heißt, die klassische Wirtschaftstheorie ist in der Realität gescheitert und Keynes hat mit diesen Punkten, die die klassische Wirtschaftstheorie hätte nicht eintreten dürfen, eine neue entwickelt.

L: Das war das Anliegen, ja?

M: Ja.

L: Jeder hat das vernommen. Würdet ihr sagen, dass war umfassend oder würdet ihr sagen, das könnte man noch mehr intensivieren?

Leon: … die Weltwirtschaftskrise (?). Die Weltwirtschaftskrise wurde ausgelöst von einer Depression gefolgt von einer Lohnsenkung, was Arbeitslosigkeit hervorruft, hervorrief und somit die Nachfrage verringert wurde.

Lehrerin: So jetzt haben wir noch eine Position bekommen.

[Die anderen Schüler hören zu, vergleichen aber kaum mit ihren Aufzeichnungen oder machen sich Ergänzungen]

Die Aufgabe war „vor dem historisch-ökonomischen Hintergrund". Der ökonomische Hintergrund ist geschildert, beschrieben wurden von Markus. Er ist noch mal eingegangen auf das ‚Ist' in Adam Smiths Krise, anerkannte Wirtschaften, die Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus. So, der ökonomische Hintergrund muss aber auch die Situation zurzeit mit einbeziehen. Und da gehe ich mit, da gehört ein Bezug herzustellen, den der Leon erbracht hat. Vor welchem konkreten Hintergrund erklärt, warum die Theorie überhaupt, noch mal einen rückwirkenden Bezug, und aus dem Lehrbuch war zumindest zu entnehmen Massenarbeitslosigkeit und Massenelend. Das noch mal hervorgehoben. Es ist vollkommen in Ordnung, wenn der Leon jetzt auch noch Aspekte einbezieht, die die Situation noch konkretisieren. Am Ende des Kurses, wenn wir da eine Übung gemacht hätten, hätte ich noch viel mehr erwartet. Denn dann ist in Geschichte der historische Hintergrund noch mehr vertieft worden.

Diese Tatsache wäre hier also noch zu beachten. Denn jeder hat erfasst, dass also die konkrete Situation von Massenarbeitslosigkeit bestimmt war, der Aspekt der Massenverelendung damit verbunden war. Und wenn ich jetzt noch mal auf Markus zurückkomme: Man hätte das auch mehr zusammenfassen können. Überleg mal: Das, was du jetzt ausgeführt hast, was laut Theorie nicht sein hätte dürfen – das war jetzt ein schwieriger Satz – wie ist es denn stützend zurzeit von Smith. Auch schon…

Markus: Durch die mangelnde Nachfrage.

L: Wer hat als Verfechter des klassischen Wirtschaftsliberalismus Smith gestützt, dass eben kein Auseinanderklappen zwischen Angebot und Nachfrage existieren könne? Was könnte man auch noch mit reinbringen? Fällt dir ein, auf wen wir jetzt zurückgreifen müssen?

Markus: Auf Smith.

L: Auf Smith als Hauptvertreter. Er wurde aber unterstützt von anderen Wirtschaftstheoretikern. Und das war der Herr… Wer kann helfen, Kathrin du?

Kathrin: War das nicht der Herr Say, oder wie der hieß?

L: Das Saysche Theorem. Das hättet ihr auch noch mit einbringen können. Das wären so die Sahnehäubchen in dieser Aufgabenbearbeitung, denn euer Ziel soll es ja sein, ein Optimum in der Beantwortung zu erreichen.

Den ökonomisch-historischen Hintergrund haben wir. Wir können eine Parallele herstellen zur Situation, als der klassische Wirtschaftsliberalismus wieder aus einer Krisensituation heraus, war der Anstoß für die Entwicklung einer neuen Theorie.

Jetzt kommt der eigentliche Hauptteil, wenn es eine Klausur gewesen wäre. Ich soll ‚erklären', worin sich dieser Ansatz grundlegend von dem des klassischen Wirtschaftsliberalismus unterscheidet. Markus, zweite Variante.

Markus: Bei der klassischen Theorie gab es keine Verschuldung des Staates und nach Keynes Theorie müsste sich der Staat verschulden, um aus der Millionenarbeitslosigkeit herauszukommen. Was sonst nur bei Kriegszwecken da ist, sollte nun dazu dienen, um aus der Massenarbeitslosigkeit herauszukommen.

[Lehrerin macht sich Notizen an der Tafel.]

L: Das war's?

M: Ja.

L: So jetzt seid ihr wieder gefordert. [2 Schüler haben sich gemeldet]. Peggy.

Peggy: Ich denke allgemein, dass er am Kritik auf klassischen Liberalismus führte und klassischen Liberalismus zeichnete sich aus durch einzelne Unternehmen, das nur betrachtet wurde und Keynes betrachtete alle Unternehmen als Gesamtheit. Das ist das, denke ich, Grundlegende, was beide unterscheidet.

Bei der Weltwirtschaftskrise war es ja dann so, dass Keynes die, also alle Löhne herabgesetzt wurden und das hat halt, wurde im Liberalismus nicht beachtet und deswegen war der klassische Wirtschaftsliberalismus nicht realitätsnah und war halt nur eine Theorie im eigentlichen Sinne, die nicht (lacht) begründet, ja begründet schon, aber nicht wahr gemacht werden konnte sozusagen in der Realität, weil es kein Halt fand dort.

L: Wenn wir jetzt in der mündlichen Prüfung wären, würde ich dir widersprechen so ein bisschen. (?) aber es hat doch funktioniert bis zum Jahre 1929 mit der Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus. Also der Argumentationsstrang, dass es nur eine Theorie, die nicht funktionieren konnte, da könnte man pessimistisch sagen, die Theorie, die jetzt abläuft auch nicht funktioniert. Da hast du dich ein bisschen verhaspelt in der Argumentation. Jan.

Jan (hatte sich gemeldet): Es trat halt ein, dass alle Unternehmer, die unter Arbeitslosigkeit leiden, auch ihre Lohnkosten senken. Und dadurch ist ja dann eine Krise entstanden. Damit hat ja der

klassische Wirtschaftsliberalismus nicht mit gerechnet und den Fall ausgeschlossen, weil jeweils ein Unternehmen betrachtet wurde. Das war bei mehreren Unternehmen.

[2 Schüler melden sich schon wieder]

L: Vom Ansatz her macht ihr es euch ein wenig schwierig. Im Lehrbuch wird doch klar, auch noch dick und fett hervorgehoben, was hier zu erkennen ist. Geht doch vom dem euch jetzt vorgestellten theoretischen Positionen aus. Variante eins wäre: Ich beziehe mich noch mal auf den klassischen Wirtschaftsliberalismus und sage dann was Neues oder Variante zwei: Ich fange mit dem Neuen an, hebe das hervor und geh dann noch mal näher zu dem was, ich sag mal, Altem zu betrachten wäre. Probierst Du es noch mal, Leon!

Leon: Ich denke mal (?), aber auch die Annahme, dass Geld nur als Tauschmittel angesehen wurde und nicht als Aufbewahrungsmittel, nur direkt als Kapitel und dass es mikro (?).

Des Weiteren spielt natürlich auch die Börse eine große Rolle, weil ja an der Börse direkt das Geld als Kapital angesehen wurde.

L: Haben wir wieder was gefunden. Aus dem, was ihr zusammengetragen habt, sind bei mir, würden bei mir, drei Aspekte auf dem Prüfungsprotokoll enden, zu sehen sein: Der Prüfling hat erkannt, die Betrachtungsweise vom Ansatz her; er hat Ausführungen gemacht zur Staatsverschuldung und zur Rolle des Geldes, das wäre jetzt der dritte Punkt. Von der Chronologie her würde ich mit dem beginnen, was ich aus der Analyse entdeckt habe. Also euer Ergebnis, die zumindest von den Beteiligten zu hören war, Keynes hatte also einen vollkommen andersartigen Ansatz der Betrachtungsweise, und jetzt habe ich einen Begriff vermisst, meine Damen und Herren: des volkswirtschaftlichen Prozesses. Wir haben uns die modellmäßige Funktionsweise des volkswirtschaftlichen Prozesses angeschaut. Jetzt gibt es zwei Wege, wie ihr vorgehen könntet: Während der klassische Wirtschaftsliberalismus, wie richtig erkannt wurde, nur das Handeln des einzelnen Unternehmers und das Handeln des einzelnen Nachfragers oder des Konsumenters betrachtete, ging Smith von der Betrachtung, und jetzt brauchen wir einen neuen Begriff, der hier auftaucht, in seinen Überlegungen. Markus, welcher Begriff gehört jetzt hier rein? Wovon geht Keynes in seiner Betrachtung aus?

Markus: Verschuldung.

L: Dazu äußert er sich auch. Das ist richtig. [mittlerweile melden sich 4 Schüler] Aber wenn wir dass, was ich jetzt versucht habe, in Zusammenhänge zu bringen, ist jetzt die Verschuldung an dieser Stelle nicht ganz so passend. Arne!

Arne: Na die makroökonomische Gesamtbetrachtung.

L: Die makroökonomische Betrachtung. Er, jetzt bringt ihr bitte mit hinzu, worauf sich seine ganze theoretische Position stützt. Die makroökonomische Betrachtung stützt sich auf die Betrachtung der…

Leon: … gesamtwirtschaftliche Nachfrage.

L: Sehr schön! Das ist der Ansatz: der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage. Jetzt könnte sich anbieten, dass ich mich sofort, ich soll ja auch im Erklären Begrifflichkeiten, die ich gebrauche, von euch näher betrachtet werden, dass ich die gesamtwirtschaftliche Nachfrage, wie sie hier in der Literatur angegeben ist, erst mal kurz beschreibe. So das probieren wir jetzt einfach einmal. Wie könnten wir das machen, Lydia? Hast du den Text gelesen eben?

Lydia: Ja. Die Gesamtnachfrage ist durch das Einkommen der Menschen bestimmt.

L: Auch. Das ist richtig. Aber warum macht ihr es euch so schwierig? Zerteilt doch mal die gesamtwirtschaftliche Nachfrage! Was habt ihr denn da im Text gefunden dazu, Claudia?
Claudia: Dass die Nachfrage nur (?) nachdem wie viele Arbeitslose es gibt und wie viel die verdienen so.
Jan: Teile sind Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, Auslands- und Staatsnachfrage.
L: Super. Das ist Logik. Ich verwende einen neuen Begriff, den teile ich erstmal auf. Also Keynes geht davon aus, die gesamtgesellschaftliche Nachfrage zergliedert sich in einzelne Nachfragekomponenten. Zack, sind sie genannt wurden. Punkt. Jetzt ist der nächste Schritt: Jetzt frage ich, in welchem Zusammenhang die Nachfragekomponenten von Keynes betrachtet werden. Was einzelne schon mit ihren Antworten auch getan haben. So, das Ganze muss in der Erklärung, ich sag mal, zu einem Ergebnis führen. Wenn wir den Zusammenhang der einzelnen Nachfragekomponenten analysiert haben. Von der Zeit her schaffen wir das jetzt nicht mehr. Zu Hause ist da aber noch mal zu überdenken. Die Nachfragekomponenten habe ich analysiert und was schlägt jetzt der Leon vor?
Leon: Es gibt noch eine Nachfragekomponente, die nicht momentan Geldprobleme hat und das wäre der Staat.
L: Super. Und schön hätte ich den Übergang, wo ich hier angekommen bin [zeigt etwas an der Tafel]. Bei Rolle des Staates bzw. Staatsverschuldung. Jetzt kann ich wieder entscheiden: gehe ich erst noch mal zum klassischen Wirtschaftsliberalismus und äußere mich, wie der Staat dort gesehen wurde, welche Funktion er hatte oder ich gehe dazu über, sofort mein Arbeitsergebnis zu bringen und setze dann einen Vergleich an, zum Ende meiner Ausführungen.
Damit wären wir rübergeflossen in die dritte Aufgabe, die bewertet werden soll. Markus, ich bitte dich mal dazu.
Markus. Also, der Staat hat, im Gegensatz zu der klassischen Theorie, eine zentrale Rolle, da der Staat ja zusätzliche Ausgaben machen soll, um einen hohen Beschäftigungsstand zu sichern. Auch wenn dabei Haushaltsdefizite entstehen.
L: Ist inhaltlich okay, du hast die Quelle (?). Ihr solltet aber, das war der Operator, bewerten. Und dieses Signalwort impliziert noch, dass eine persönliche Position von euch dazu mit eingebracht wird.
Markus: Es ist schon wichtig, dass der Staat sich mit einbringt, weil sonst wie in der klassischen Theorie es sonst zu den Millionenarbeitslosigkeit kommt und da spielt der Staat halt eine wichtige Rolle. So viel dazu.
[2 Schüler melden sich]
L: Ich sag dir jetzt, was ich auf meinem Prüfungszettel notiert hätte: Der Prüfling gelangte zu einem Urteil, aber zu keinem kontroversen Urteil. Das ist ja das, was angestrebt werden soll (?). Wenn du jetzt überlegst: Worin besteht denn, alles schön und richtig, was Keynes hier als Lösungsweg vorzeigt, dennoch (?) eine Gefahr bestehen könnte, die er hier vorschlägt in Bezug auf den Staat, Markus?
Markus: [keine Reaktion]
L (hilft): Ich habe gehört: Staatsverschuldung. Haben wir da einen Ansatz, mal ein bisschen zu kritisieren?
Markus: Da muss man die Schulden auch wieder wegmachen.

L: Die müssen getilgt werden. Und Keynes geht ja davon aus, dass das machbar ist und in seinen Ausführungen gibt er sogar eine Antwort darauf, wie das sein könne, diese Machbarkeit. Und da würde ich ansetzen. Wer hat entdeckt, Kathrin du? Wie wär's möglich, diese Schulden zu beseitigen?
Kathrin: Na, also erst mal Schulden aufnehmen und dann in die Wirtschaft investieren, dass die Nachfrage steigt und keine Überproduktion mehr ist und dann werden diese Haushaltsdefizite auch beseitigt mit der Zeit.
L: Mit der Zeit. Wodurch konkreter?
Arne: Durch Steuern.
L: Richtig. Durch Steuereinnahmen. So klingt so was von schön und logisch. Jetzt kommt ihr und seid ganz scharfe Kritiker und sagt, theoretisch super … (2 Schüler melden sich).
Jan: Na der Staat kann (?) nicht mehr Wirtschaften, die Nachfrage steuern. Er bleibt darauf sitzen.
L: Alles in Ordnung. Ihr seid noch nicht kritisch genug.
Svenja: Durch die steigenden Steuern könnte es dann wieder zu Krisen kommen.
Leon: Im Grunde beeinflussen die Steuern ja die Nachfrage, was wiederum das Angebot, das ist halt ein Zyklus. Wenn man das halt zu krass nimmt, dann ist man halt wieder in der nächsten Krise drin.
L: Super. Und da wollen wir dann weitermachen, inwiefern aus dieser eigentlich Unmöglichkeit wurde aber letztlich doch Praxis. Keynes erwartet ja eine ganz bestimmte Grundposition, die vom Staat eingenommen werden sollte und (?).
[Markus hat die Leistungskontrolle (Prüfung bestanden), über das Wie wird im Klassenverband diskutiert. Ein Schüler will bereits den Raum verlassen, da die Unterrichtszeit eigentlich schon vorbei ist, aber die Lehrerin will die Auswertung noch zu einem Abschluss bringen. Ihr Fazit: Das Beschreiben war etwas dünn, das Erklären von der Grundstruktur hergegeben. Es war aber noch nicht umfassend. In der Bewertung hat er eine Seite erreicht, da fehlte wieder die andere.
Sie gibt ihm 07 Punkte, obwohl sie glaubt, in der mündlichen Prüfung würde sie mit diesem Vorschlag nicht durchkommen. Anschließend beendet sie die Stunde.
Die eingesammelten Werke wurden folgenderweise bewertet: Axel 12, Holger 07, Thorsten 09, Ivonne und Peggy 11 sowie Kathrin 10.]

Der Unterricht besteht aus zwei voneinander getrennten Teilen. Zunächst wurde der Test ausgewertet und ausgeteilt. Dieser hat mit der eigentlichen Textarbeit nichts zu tun, wurde aber dennoch vollständig transkribiert, weil hier bereits Kennzeichen der Unterrichtgestaltung erkennbar sind. So versucht sie bei der Darlegung ihres Erwartungshorizonts die Lernenden mit einzubeziehen, will dabei jedoch ihre richtigen Lösungen hören und erkennt sachliche Ansätze nicht wirklich an. Schließlich gibt sie für eine Frage kurz den erwarteten Inhalt wieder, ohne sich dabei zu vergewissern, ob das Herangehen wirklich verstanden wurde.

Der zweite Teil, die Textarbeit, wird durch ein Lehrer-Schüler-Gespräch sowie einen Lehrervortrag eingeleitet. Thematisch wird dabei von der Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus, die bis etwas zu Beginn der 20er Jahre funktionierte, zur Keynesschen Theorie übergangen. Dabei verweist sie auf den Geschichtsunterricht und versucht mit Hilfe dessen, die Kenntnisse zur Weltwirtschaftskrise zu erkunden, die jedoch eher rudimentär und nur bei einigen wenigen Schülern ausgeprägt sind, so dass das Vorwissen nicht so stark vorhanden ist, wie es die Lehrerin nach einer guten Antwort glaubt zu wissen (Z. 110). Die Fragen der Lehrerin sind zudem so gestellt, dass es genügt, mit wenigen Wörtern zu antworten. Außerdem werden die Äußerungen der Schüler durch ein Lehrerecho wiederholt und durch zusätzliche Informationen der Lehrerin ergänzt. Diese Phase des Unterrichts ist gekennzeichnet durch eine passive Rezeption der Informationen durch die Schüler. Daran anschließend erfolgt ein Lehrervortrag zum Theoretiker John Maynard Keynes als Hauptvertreter des Keynesianismus. Die Grundprämissen der Theorie werden dann anhand eines darstellenden Lehrbuchtextes durch die Schüler erarbeitet.

Die Aufgabenstellung ist anspruchsvoll gestellt und erfüllt alle drei Anforderungsbereiche (beschreibe, erkläre, bewerte). Nach einer 35-minütigen Bearbeitungszeit wird das Erarbeitete anschließend mündlich ausgewertet. Außerdem gaben vorher fünf Schüler ihre Notizen ab und fielen somit für die mündliche Auswertung zu einem Großteil aus. Die herkömmliche Textarbeit wurde dadurch etwas abgewandelt, dass nicht gemeinsam der Text analysiert, sondern ein Schüler in mündlicher Leistungskontrolle „in kleinschrittiger Positionierung“ (Z.) getestet wurde. Im Folgenden wird nicht die gesamte inhaltliche Diskussion ausführlich ausgewertet, sondern lediglich ansatzweise re-konstruiert und in ihrem Wesensverlauf nachgezeichnet.

Den historisch-ökonomischen Hintergrund schildert der Prüfling (Markus) lediglich aus einer Perspektive, der Kritik an der klassischen Wirtschaftstheorie, vergisst jedoch die Weltwirtschaftskrise als ökonomischen Faktor. Nachdem Leon diesen Punkt angesprochen hat, geht die Lehrerin nicht weiter in eine Diskussion über, sondern fasst bereits sehr schnell das zusammen, was sie bei dieser Aufgabe erwartet hat. Sie kommt zwar noch mal auf die Aussagen von Markus zu sprechen und fragt einige Aspekte noch mal nach, doch bei diesen Antworten muss Markus keine Zusammenhänge darlegen, sondern lediglich kurze Stichwörter (mangelnde Nachfrage, Smith) einbringen.

Im „eigentlichen Hauptteil" einer Prüfung sollte Markus die grundlegenden Unterschiede zwischen den beiden Theorien erklären. Hier zeigen sich gravierende Defizite bei der Beantwortung der Aufgabe. Zunächst einmal äußert der Schüler nur zwei Sätze in einem Bereich, der 50 Prozent der Gesamtnote ausmacht. Der einzige Unterschied ihm zufolge ist demnach, dass der Staat sich im Keynesianismus verschulden darf, um die Wirtschaft anzukurbeln. Erwartungsgemäß ergänzen sofort an die Ausführungen von Markus einige Schüler weitere Unterschiede (von der mikro- zur makro-ökonomischen Betrachtungsweise; im Keynesianismus wird von der Möglichkeit von Krisen ausgegangen). Jedoch zeigt sich, dass das Grundlegende nicht erkannt wurde („Vom Ansatz her macht ihr es euch ein wenig schwierig.", Z. 238). Sie verweist auf die dick gedruckten Aspekte im Text, die zu beachten sind und zeichnet den Schülern zwei Wege vor, wie sie bei der Erklärung sachlogisch herangehen müssen. Diese Aufgabe verdeutlicht ganz klar, dass die Schüler kaum Methode haben und es ihnen schwerfällt, Unterschiede herauszuarbeiten. Selbst die gut gemeinten und hilfreichen Anregungen der Lehrerin führen nicht zum gewünschten Ergebnis. Stattdessen wird ein Schüler aufgefordert, der auch wieder nur unzusammenhängend und ohne Bezugnahme auf die Theorie von Smith, neue Aspekte mit einfließen lässt. Auffällig ist auch, dass immer nur Schüler dran genommen werden, die sich gemeldet haben. Diese wenigen Schüler (Jan, Leon, Kathrin und Arne) dominieren nicht nur die Auswertung, sie sorgen auch dafür, dass die Anderen der Diskussion folgen, sich aber weder Notizen machen noch sich konstruktiv einbringen müssen und somit zum eigenständigen Denken angeregt werden.

Die Lehrerin ist sich der Schwächen des Kurses bei der Erarbeitung des Sachtextes bewusst, weshalb sie die wesentlichen Inhalte und das methodische Vorgehen bei der zweiten Aufgabe noch mal zusammenfasst. Hier merken jetzt einige Schüler die Bedeutung des Gesagten und machen sich Bemerkungen im Hefter. Eine solche Texterschließung, bei der anfänglich zwar die Schüler aufgefordert werden, am Ende aber die Lehrerin alles noch mal schülerfreundlich zusammenfasst, verhindert eigenständiges Denken und steht einer selbstständigen Erarbeitung im Weg (Z. 248-261). Auch bei den Nachfragen an die Lernenden zeigt sich die starke Vorstrukturierung der Lehrkraft. Um die Schüler auf die richtige Bahn zu lenken, gibt sie teilweise den Satzanfang vor und hofft, dass die Lernenden diesen richtig beenden (Bsp.: „Die makroökonomische Betrachtung stützt sich auf die Betrachtung der…“, der Schüler muss jetzt lediglich „gesamtwirtschaftliche Nachfrage.“ einsetzen und schon ist die Lehrerin zufrieden und lobt den Lernenden, Z. 267-270) und verstärkt den Lerneffekt durch das Lehrerecho, indem sie nahezu jede Antwort der Schüler noch mal wiederholt. Die Gymnasialschüler sind gezwungen, die didaktische Intention der Lehrerin zu erraten und demzufolge das zusagen, was die Lehrkraft hören will. So gibt Frau Winkler zwar mehrfach zu erkennen, dass eine Antwort sachlich richtig ist, aber nicht ihren Ansprüchen genügt und was anderes erwartet hatte (Z. 276). Gleichzeitig versucht sie, den Schülern einen Weg der methodischen Strukturierung aufzuzeigen, wie an so einen Vergleich herangegangen werden kann, aber leider zeigt sich kaum eine praktische Umsetzung. Die Schüler haben entweder wirklich keine Methode, außer Markieren und Exzerpieren, mit einem Text zu arbeiten oder aber sie gehen ihren eigenen Weg und sind nicht bereit oder willens, der Herangehensweise der Lehrerin zu folgen. Hierin zeigt sich auch die große Schwäche der herkömmlichen Textarbeit. Den Schülern wird u.U. ein Weg der Texterschließung vorgeschlagen, den sie nicht bereit sind einzuschlagen, so dass die Diskussion teilweise unorganisiert verläuft und über eine reine Rezeption der Textinhalte nicht hinausgekommen wird.

Im letzten Teil der Auswertung geht es um eine Bewertung der Theorie. Dabei erfolgt zwar durch Markus ein Urteil, aber kein kontroverses (Z. 308). Weitere Urteile von anderen Schülern fordert sie leider nicht, dafür aber noch einige kritische Aspekte, die gemeinsam zusammengetragen werden.

Bei diesem sachklärenden, fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch (Weißeno 2004: 55; vgl. auch Detjen 2007: 347; Lach/Massing 2007: 124) ist gegenseitige Anerkennung zwar gegeben, dennoch werden die Schüler kaum zum kreativen Denken aufgefordert und die Diskussion wird oft von einigen wenigen geführt. Es werden konvergente Fragen gestellt, die auf ein eindeutiges Ergebnis zielen. Dadurch richten sich die Schüler vordergründig an den sozialen Erwartungen der Lehrerin aus und versuchen, deren Intentionen im Unterrichtsgespräch zu erahnen. Die Lehrerin kennt das Ziel des Gesprächs und versucht, die Lernenden durch gezielte Fragen dorthin zu bringen.

Der Unterricht kann als kurzschrittig charakterisiert werden; die Antworten der Schüler sind zumeist auf wenige Worte begrenzt. Zudem scheint der Unterricht mit seinem Studium von theoriegeleiteten Texten einem stofforientierten Ansatz verpflichtet zu sein; die Lehrerin unterrichtet entlang ihres Professionswissens. Es wird versucht, ein eng gegrenztes Thema direktiv in kleinen Schritten zu vermitteln (Direktionsunterricht). Ein Bezug zwischen den Aussagen der Lernenden findet nicht statt. Die Gesprächsführung der Lehrerin, ihr sprachliches Handlungsmuster, hat dabei eine stark lenkende Funktion. Der Inhalt der Kommunikation wird fast ausschließlich von der Lehrerin dominiert. Sie ist die zentrale Vermittlungsinstanz der Schüleräußerungen. Hier wird Wissen als feste Gegebenheit dargestellt. Damit provoziert die Lehrerin jedoch kein Nachdenken bei den Rezipienten.

Von ihr muss die soziale Perspektivenübernahme angeregt und inszeniert werden. Jedoch lässt sich dieser nicht bei dieser Textarbeit und der Auswertung kaum finden.

Zu Stundenbeginn, bei der Testauswertung, lässt sie kurz mal einen Perspektivenwechsel anklingen („Wir haben es doch viel leichter als die Menschen zur damaligen Zeit.“, Z. 21f.), doch dient dieser lediglich zur Aktivierung des Schülerwissens und nicht als Anleitung, sich in die Personen und Gedankenwelt des klassischen Wirtschaftsliberalismus reinzudenken. In der gesamten Auswertungsphase der Textarbeit geht es ausschließlich um die Rekonstruktion der Bedeutungsgehalte und der Erschließung der Textinhalte. Diese Form der Textbearbeitung kann soziale Perspektivenübernahme nicht begünstigen, wenn die Lehrerin nicht die Schüler dazu anregt.

Vielleicht erschwert der Sachtext mit seinen Fachbegriffen und dem geringen Vorwissen eine fundierte Übernahme der Perspektiven von John Maynard Keynes. Diese These kann und soll an der anderen Gruppe getestet werden. Dabei stellt sich

die Frage: Kann durch das Verfahren des fiktiven Interviews die Perspektivenübernahme eher trainiert werden?

4.2.2 Experimentalgruppe/Fiktives Interview

Diese Stunde, in der der gleiche Text behandelt werden sollte, wurde stärker vom Verfasser geprägt. In einer Vorbesprechung stellte ich die Idee des fiktiven Interviews vor und sprach das genaue Vorgehen mit der Lehrerin ab. Da das kreative Verfahren die herkömmliche Textarbeit lediglich ersetzte und keine weiteren Vorkenntnisse erwartete, konnte der Unterricht von der Lehrerin weitestgehend selbstständig übernommen werden. Lediglich die Vorstellung des Verfahrens und die konkrete Aufgabenstellung an die Schüler wurden durch den Verfasser durchgeführt. Die anschließende Auswertung stand wieder unter der Leitung der Lehrerin.

Transkript der Videoaufzeichnungen:

Stundenbeginn: Schüler müssen aufstehen und „Guten Tag“ sagen, erst dann dürfen sie sich setzen. Im ersten Teil wird der erste Test des Schuljahres zurückgegeben und ausgewertet. Für die Lehrerin ist das „Ergebnis unzufriedenstellend.“ Vor allem ist sie überrascht über das schlechte Abschneiden im Vergleich zum anderen Kurs, bei dem sie das Gleiche unterrichtet hat. Anschließend geht sie jede Aufgabenstellung noch mal durch und liest darüber hinaus gute Schülerantworten vor, bevor sie die Tests austeilt.[10]

In der zweiten Unterrichtsphase geht es um die Entwicklung vom Merkantilismus zum Keynesianismus. Als Einstieg in der inhaltliche Auseinandersetzung formuliert sie: „Mit der Krisensituation 1929 wurde der klassische Wirtschaftsliberalismus konfrontiert.“ Aus dem Geschichtsunterricht sollen daraufhin Fakten zur Weltwirtschaftskrise (WWK) zusammengetragen werden:

Paul: Schwarzer Freitag.

L: New Yorker Börsencrash. Warum wurde das zur WWK?

Paul: Die USA waren ein wichtiger Handelspartner für viele.

L: Internationaler Finanzkreislauf. Viele Länder hatten Kredite von den USA aufgenommen. John Maynard Keynes betrachtete die Entwicklung im Rahmen der WWK und war überzeugt, dass der

[10] Die Noten im Einzelnen: Paul 14, Marie 13, Frank 09; Daniella, Georg, Sabrina und Kevin 07, Björn und Susann 06, Claudia 05, Torsten 03; Jessica, Denise, Martin und Max 02 sowie Saskia 01 Punkte.

Krise der klassische Wirtschaftsliberalismus hilflos gegenüberstand. Das müsste bei euch schon Erinnerungen wachrufen!

Paul: In der Theorie gab es keine Krise, weil sich Angebot und Nachfrage immer ausgeglichen haben.

L: Super. Davon angeregt suchte Keynes nach einer theoretischen Erklärung, um eine Lösungsmöglichkeit anzubieten. Und damit sollt ihr euch, zunächst ohne große Vorkenntnisse, auseinandersetzen mit Hilfe eines Darstellungstextes, der uns im Lehrbuch zur Verfügung steht: M62a, S. 122. Wir wollen uns somit mit dem Keynesianismus beschäftigen. Dazu ist es von Nöten, dass man den Hauptvertreter einordnet.

[Sie schreibt die Überschrift „Die Keynessche Theorie“ an. Einige Schüler lesen noch und bemerken nicht, dass sie noch nicht beginnen sollen. Danach vermittelt sie in einem Lehrervortrag wesentliche Aspekte zur Person John Maynard Keynes: englischer Nationalökonom; erhielt durch seine Theorie den Status als „bedeutendsten Theoretiker des vergangenen Jahrhunderts“ bezogen auf die Wirtschaft; analysierte Entwicklung in USA und Europa im Zeitrahmen der WWK zwischen 1929 und 1933; sein Hauptwerk erschien 1936: „Allgemeine Theorie der Beschäftigung, des Zinses und des Geldes“, was die Breite seines Ansatzes zeigt und somit nicht nur auf die USA anwendbar war; Zeitgenossen werteten es als „Revolution im wirtschaftlichen Denken“ oder als „Keynessche Revolution“; er erhielt den Beinamen „Theoretiker der Depression“, da er sich mit der Zeit des Abschwungs beschäftigte

Vor der Bearbeitung werden gemeinsam die Herangehensweise bei der Textanalyse und Erläuterungen zum Texthintergrund besprochen.]

L: Wir haben schon begonnen, dass Smith vor dem Hintergrund des Merkantilismus analysierte und ihr wisst, Keynes analysierte vor dem Hintergrund des klassischen Wirtschaftsliberalismus. Also müsste er ja irgendwelche Kritikpunkte an der Situation gefunden haben und müsste dann durch die Prämissen was aufzeigen? Martin

Martin: Keine Ahnung.

L: Analyse – Feststellung, und jetzt kommt die Theorie mit ihren Annahmen. Was ist die Theorie also im Endeffekt?

Martin: Ergebnis:

L: Ergebnis der Analyse und zugleich…

Martin: [Schulterzucken]

L: … und zugleich eine Möglichkeit, um diese Entwicklung…

M: … zu erklären.

L: Zu erklären bzw. Hinweise zu geben, wie diese Entwicklung vermieden werden kann für die Zukunft. Also wem fällt da jetzt schon ein schöner Begriff ein? Was für eine Art Programm ist oder soll diese Theorie sein?

Paul: Ich wollte was anderes fragen.

L: Nee. Ich bin jetzt der Macher. Du richtest dich nach mir. Was für eine Art Programm sollte diese Theorie also sein? [wartet auf Antwort] Ihr seid noch nicht im wirtschaftlichen Denken. Die Wirtschaft ist in einer Krise, wo muss sie wieder hin?

Kevin: In eine Rezession.

L: Nee.

Paul: Ich hätte gesagt in ein Hoch.
L: In einen Aufschwung, in eine Konjunktur. Die Konjunktur muss belebt werden. Also, sah Keynes seine Theorie selbst als „Konjunkturprogramm“. Los, jetzt seid ihr dran.
Vorschlag, wie lange brauchen wir? Realistisch.
Kevin: Vierzig Minuten.
L: Wir probieren es mal bei fünfunddreißig. Wir wollen doch aber nicht ganz so unorientiert lesen. Wir verfahren ähnlich, wie der Aufgabenkasten es auf den Folgeseiten auch vorgibt. Aber wir müssen das natürlich ein kleines bisschen verändern. Das ‚Beschreiben’ bezieht ihr bitte nur auf den ersten Ansatz: Beschreibe vor welchem ökonomisch-historischen Hintergrund…! Das Zweite soll erklärt werden: Erklären Sie, worin sich dieser Ansatz und so weiter! Den dritten Anstrich ignorieren wir mal (Krisenbetrachtung) und der letzte Ansatz soll dazu führen, dass ihr eine Meinung entwickelt. Also eine Stellungnahme zur Sonderstellung: Wie seht ihr das? Ist das realistisch, dass der Staat laut Keynes eine Sonderstellung einnehmen müsse? Kapische?
L: Und jetzt arbeitet wirklich jeder für sich allein.
Verfasser: Haben Sie mich vergessen?
L: Ja. (lacht)
V: Wir wollten das jetzt ein wenig anders machen. Deswegen war ich jetzt etwas überrascht. Okay, nicht so schlimm. Kommando zurück. Arbeiten müsst ihr aber trotzdem. Das tut mir leid, da werde ich auch nicht besser sein. Und zwar habe ich mir gedacht, wir machen das heute man ein bisschen anders. Die Aufgaben vergesst ihr jetzt erst mal. Ihr könnt die im Hinterkopf behalten, wenn die euch helfen, ist das so okay. Ihr sollt aber nicht erstens, zweitens, drittens machen. Und zwar habe ich mir überlegt, wir machen jetzt Partnerarbeit. Das heißt, jeder von euch – wir sind 15, das ist natürlich ein bisschen problematisch, d.h. eine Gruppe muss aus drei Personen bestehen. Jeder sucht sich jetzt einen Partner. Es muss nicht der Banknachbar sein, doch es sollte auch nicht zu lang dauern. Dann finden sich die zusammen, ich weise dann noch Plätze zu, weil ihr seht ja, da liegt viel technisches Equipment. Jede Gruppe erhält von mir dann so ein Gerät. Ihr lest den Text ganz normal und dann sollt ihr mit Hilfe des Textes ein Interview zu dem Text entwickeln: Das heißt, ihr klärt untereinander die Rollen. Einer ist sozusagen der Fragensteller, ist mir egal, ob der von der Zeitung ist oder vom Fernsehen. Lasst eurer Kreativität freien Lauf. Der andere ist der Experte, der die Inhalte aus dem Text vertritt, sozusagen ein Keynesianer, oder sogar Keynes persönlich, wenn ihr das wollt. Könnt ihr ja spielen: Ich bin John Maynard Keynes. Das ist euch überlassen.
Das heißt, ihr lest den Text und dann versucht ihr mit Hilfe des Textes ein Interview [zu erstellen]. Welche Fragestellungen ihr macht, wie viele das sind – möglichst mehr als eine, das ist klar – ist euch überlassen. Ob ihr von hinten, von den Ergebnissen anfangt oder von den Ausgangssituationen, könnt ihr selber entscheiden.
L: Wir nehmen aber trotzdem mal die Ebenen: Historischer Hintergrund… Damit es ein bisschen eine Zielorientierung hat. Dieser Unterschied, der muss im Interview zum Tragen kommen und die besondere Rolle des Staates. Das sind die drei gemeinsamen Eckpunkte.
V: Wenn ihr euch am Text orientiert, kommen die automatisch vor, die drei Eckpunkte.
L: So sehe ich das auch. Ich würde sagen, lest jetzt erst mal in Ruhe und dann beginnt die Partnerarbeit.

V: Nee, das würde ich gerne gleich machen, weil das ist wichtig.
L: [stimmt etwas widerwillig zu]
[Schüler finden sich ziemlich schnell zusammen. Eine Gruppe muss sich noch mal neuorientieren, nachdem ein Schüler übrig geblieben war, der keinen Platz mehr fand.
Geräte wurden an die Gruppen ausgeteilt und z.T. selber angestellt, obwohl zu jedem Gerät ein selbst geschrieben Bedienungsanleitung beigelegt wurde. Die zwei Gruppen, bei denen die Aufnahmen nicht funktionierten, waren überraschenderweise zwei Jungengruppen, denen zugetraut wurde, mit der Technik umgeben zu können.
Als dies geschehen war, kehrte relativ schnell Ruhe ein und die 35 Minuten Bearbeitungszeit begannen. Die Schüler lasen den Text und arbeiteten anschließend konzentriert und zielstrebig an der Aufgabe.]
[Nach 35 Minuten]:
L: So Freunde, Römer, Landsleute. Wo seid ihr denn?
[Mehrere Schüler gleichzeitig: Noch lange nicht fertig.]
L: Alle nicht fertig. Das wird jetzt aber ein Problem.
Kevin: Müssen wir nächste Stunde weitermachen:
L: Das geht nicht. Ich kann nicht mehr. Leute, ihr schreibt demnächst eine Klausur. Da müssen wir noch ein bisschen Spaß schaffen.
Na, wie weit sind wir denn? Bei dem Hauptteil, na? Euch fehlt eigentlich nur noch die Betrachtung zum Staat, diese Sonderstellung, die wir einbeziehen wollten. [Teilweise Zustimmung durch die Schüler.] Inhalt habt ihr, jetzt fehlen euch die Fragen noch, oder wie?
[Schüler stimmen zu]
L: Wollen wir noch fünf Minuten für Fragen geben? Dann haben wir zehn Minuten, um mal ein Beispiel zu hören.
V: Ja, genau. Fünf Minuten noch mal durchziehen, so weit ihr kommt. Wenn es nicht ganz fertig wird, okay.
[Aus den geplanten fünf werden am Ende zehn Minuten. In den letzten verbleibenden fünf Minuten wird ein fertiges Interview vorgetragen, so dass die anderen ihre Arbeit unterbrechen mussten. Es wurde eine Gruppe ausgesucht (Frank und Björn), bei der leider nicht auf eine Tonbandaufzeichnung zurückgegriffen werden kann, so dass hier nicht rekonstruiert werden kann, wie dieses Interview zustande kam. Gruppe wurde von Lehrerin ausgesucht, weil sie von dieser sicher wusste, dass sie fertig war, obwohl auch mindestens eine weitere Gruppe (Daniella, Saskia und Jessica) gerne vorgetragen hätte.]
L: Jetzt machen wir die Probe aufs Exempel. Es muss nicht perfekt sein.
Björn: Ist mehr als perfekt.
L: Ist mehr als perfekt? Super!

vorgetragenes Interview:
[Fragesteller = Björn (B); Experte = Frank (F)]

B: Wir haben uns hier zusammengefunden, um die Grundzüge der Keynesschen Theorie genauer zu erforschen. Gleich meine erste Frage an Sie, Herr Meier: Können Sie mir historische Hintergründe zur Entwicklung der Keynesschen Theorie veranschaulichen?

F: Ja, der historische Hintergrund wäre die Weltwirtschaftskrise aus den dreißiger Jahren im zwanzigsten Jahrhundert und zwar, weil das bis dahin vorherrschende Wirtschaftssystem des klassischen Wirtschaftsliberalismus nicht mit dem Problem der hohen Arbeitslosigkeit und der Verelendung zurecht kam.

B: Dankeschön. Warum konnte Smiths idealtypische Theorie die Weltwirtschaftskrise nicht bewältigen?

F: In Smith seiner idealtypischen Theorie gab es leider keine Krisen und deswegen konnte er sich auf solche Probleme auch nicht einstellen und er sah die Wirtschaft aus der mikroökonomischen Sicht, d.h. jeder wurde für sein Privat(?) verantwortlich gemacht. Und es gab keine gesamtwirtschaftliche Denkstruktur.

Der Unterschied zu Keynes liegt nun darin, dass Keynes nun wirklich gesamtwirtschaftlich gedacht hat und deswegen z.B. den Staat, der außerhalb der Wirtschaft stand, einbezog. So musste der Staat z.B. bei Krisenproblemen mit einsteigen.

B: Gut. Na welche Sonderstellung nimmt der Staat in Bezug auf die Nachfragesektoren und Keynes Theorie ein?

F: Der Staat ist verpflichtet bei einer Krise sich Geld von der Notenbank zu leihen und die dann in Form von Subventionen an die Unternehmer weiterzugeben, damit die wieder wirtschaftlich aktiv werden können, indem sie mehr produzieren, und mehr (?) steigen.

B: Dankeschön.

Lehrerin: Sehr schön. Eine andere Art des Wissenserwerbs. Ihr habt es einfach gespielt.

[Beide Schüler erhalten dafür jeweils 14 Punkte. Die Lehrerin hätte sich lediglich mehr zu den einzelnen Nachfragekomponenten gewünscht.

Verfasser sammelt sämtliche Materialien aus den jeweiligen Gruppen ein, um eventuell nur Geschriebenes, aber nicht Gesprochenes für die Interpretation heranziehen zu können. Zudem teilt er noch für jeden einen Fragebogen aus, den die Schüler leider nicht mehr im Unterricht ausfüllen können und deshalb nächste Stunde mitbringen sollen.]

Nachdem das Vorgehen vom Verfasser ausführlich vorgestellt wurde, begannen die Schüler recht zügig, sich in Gruppen zusammenzufinden. Im Folgenden standen die Schüler vor einer doppelten Aufgabe: Sie mussten einerseits Fragen aus dem Text entwickeln, wobei die Fragen aus dem Aufgabenteil eine wichtige Hilfe darstellten, und mussten gleichzeitig auch die dazu passenden Antworten erarbeiten. Bereits Giesecke schrieb (1976: 160): Ein Schlüsselproblem zu analysieren heißt „politische

Fragen an ihn zu stellen.“ Die Partnerarbeit bot dabei aber auch eine willkommene Abwechslung und machte den Schülern sichtbar Spaß, ist es doch eine seltene und daher auf ihre Wirkung und Effekte hin nur marginale untersuchte Arbeits- und Sozialform (vgl. Hage u.a. 1985: 47). Dabei ist aus der Psychologie die Wechselwirkung von Kognition und Emotion bekannt (vgl. Scholz 1998) und die Empirie konnte belegen, dass kooperatives Lernen das Tiefenverstehen der Lerntexte unterstützt und damit einzelnen Lernern überlegen ist (vgl. Konrad 2001 sowie Jürgen-Lohmann/Borsch/Giesen 2002). So fördert das nicht öffentliche Gespräch grundlegende kommunikative Handlungen, die für Diskussion unerlässlich sind: Zuhören, Sprechen, Fragen und Antworten, Argumentieren, Bewerten, Entscheidungen fällen und begründen. Das Verfahren entspricht dem Anforderungsbereich II (Reorganisation und Transfer) und wird dem Beutelsbacher Konsens gerecht, da ein Indoktrinationsverbot ausgeschlossen ist und die Teilnehmerorientierung, Anregen von eigenen Lösungen der Lernenden, hierbei ein didaktisches Prinzip ist.

Die Schüler sollen die Situation des Textes nicht aus der Außenperspektive erfassen, sondern mit den Augen der Beteiligten sehen. Dies beinhaltet eine spezifische Transformation von Textsinn. Dabei muss die verstandene Information dem neuen Medium angepasst werden. Zur Produktion eines Textes ist ein gewisses Textverständnis mit Texterarbeitung, -erschließung sowie –interpretation nötig. In der Interview-Stunde wird das Grundwissen nicht institutionenkundlich als Selbstzweck, sondern problemorientiert eingebracht, indem das notwendige Spannungsverhältnis von Basisinformation und kontroverser Diskussion gewahrt bleibt. Aus der Fülle von Informationen müssen die Schüler Zusammenhänge, Wechselwirkungen sowie Bedeutsamkeiten herausarbeiten. Sie müssen eine „rekonstruktive Einstellung einnehmen“ (Weißeno 2000: 190).

Dabei können sie selbstständig zielorientiert vorgehen, müssen aber auch eigenständig Meinungsverschiedenheiten moderieren. So mussten sie sich einigen hinsichtlich des Aufbaus und der Strukturierung des Textes sowie der jeweiligen Frage- und Antwortformulierungen. Während einige Gruppen ihre Aushandlungsprozesse ausschließlich mit verbalen Mitteln führen, verwenden andere hingegen Formen schriftlicher Fixierungen von Zwischenergebnissen. Am Ende, das zeigen die folgenden einzelnen Gruppen, haben vier der fünf Gruppen ein nahezu fertiges Interview mit drei bis sieben Fragen und ausformulierten Antworten.

Ergebnisse unter dem Kompetenzgesichtspunkt der sozialen Perspektivenübernahme kann nach diesem allgemeinen Transkript nur bedingt erfolgen. Dafür wurden die einzelnen Gruppen per Tonbandgerät aufgenommen und anschließend transkribiert. Da jedoch eine der beiden Gruppe, deren Aufnahme leider nicht geklappt hat, am Ende der Stunde ihr fertiges Interview vortrug, kann hier annäherungsweise deren Produkt analysiert werden.

Leider kann hier nicht rekonstruiert werden, warum die Gruppe statt Herrn Keynes einen „Herrn Meier“ als Experten ausgesucht hat. Ob dieser nun ein Kollege von Keynes ist oder einfach nur ein Experte auf dem Gebiet, muss offen bleiben, wobei vieles dafür spricht, dass er eher ein Experte ist. Dies zeigen zumindest seine Antworten. Genauso ungeklärt bleibt die Frage, in welchem Rahmen (Fernsehen, Radio) das Interview stattfindet. Diese Information per se ist zwar an sich unbedeutend, doch kann damit ein stärkeres Einfühlen in die Rollen erfolgen. Die erste Frage, die gestellt wird („Können Sie mir historische Hintergründe zur Entwicklung der Keynesschen Theorie veranschaulichen?“, Z. 138f.), lässt sich auch bei den anderen Gruppen finden und zeigt, dass sie das methodische Vorgehen mit einer Perspektivenübernahme koppeln. Im weiteren Verlauf wird jedoch wieder stärker die reine Textorientierung und –erschließung erkennbar. Von einem sozialen Perspektivenwechsel in die Positionen der Spieler haben sie sich distanziert. Dennoch entsprechen die Fragen den Anforderungen und die Antworten genügen fachwissenschaftlichen Ansprüchen, ohne dabei eine tiefgründige und intensive Rolle eingenommen zu haben. Das Ziel des Fragenstellers, „die Grundzüge der Keynesschen Theorie genauer zu erforschen“ (Z. 137f.) wurde eingelöst. Dafür, dass die Schüler dies zum ersten Mal gemacht haben und der Text sehr anspruchsvoll war, sind die von der Lehrerin verteilten 14 Punkte gerechtfertigt und sind eine Belohnung für die Mühe und den Aufwand, den die Schüler in die eigene Erarbeitung (die Lehrerin war lediglich einmal in der Bearbeitungszeit bei der Gruppe) gesteckt haben.

Am Ende der Texterarbeitung sollte eigentlich eine Reflexionsphase stehen. Da durch die Testrückgabe und die Erläuterung des Verfahrens am Anfang des Unterrichts rund dreißig Minuten verloren gingen, war dafür am Ende keine Zeit mehr. Nur die Lehrerin gab ein kurzes Statement. Wie die Schüler diesen Unterricht empfanden, wurde deshalb mit einem Fragebogen abgefragt. Dieser soll in die Inter-

pretation der jeweiligen Gruppen[11] mit einfließen, aber auch noch mal bei der abschließenden Bewertung des neuen Verfahrens hinzugezogen werden.

[11] Leider können im Folgenden nur fünf der sieben Gruppen transkribiert und interpretiert werden. Trotz vorheriger Überprüfung der Geräte samt Akku oder Batterieteil, wurde die Unterrichtskommunikation nicht aufgenommen.
Die Fehler lassen sich zum einen mit einem möglichen Wackelkontakt am Mikrofonanschluss sowie zum anderen mit der möglicherweise nicht richtig durchgeführten Inbetriebnahme des Gerätes durch die Schüler selbst erklären. Dennoch trägt der Verfasser ganz allein die Schuld.

Gruppe 1: Sharp MD Portable Recorder MD-MT 190[12]

Gruppenmitglieder: Denise und Claudia

[Denise hat den Text und den Stoff im letzten Jahr bereits behandelt. Vor ihr liegen die alten Aufzeichnungen mit den wichtigsten Inhalten des Textes.
Beide lesen den Text für 11:05 Minuten. Dann:]

C: Bist du fertig?
D: Nein. Ich kann mich nicht konzentrieren.
Lehrerin kommt hinzu und will wissen, in welcher Klassen die beiden sind. „b oder c?“ [lenkt weiter ab]
C: Ich kann mich nicht konzentrieren.
D: Du hast das doch schon.
[Es wird weiter gelesen, während andere Gruppe im Hintergrund bereits arbeiten bzw. diskutieren.
Beginn der Erarbeitungsphase nach 13 Minuten.]
C: An was habt ihr das gemacht? (gerichtet an Denise, die den Text letztes Schuljahr behandelt hat)
[Pause: 7 sec]
D: Wie, welche Aufgabenstellung oder so?
C: Na ja. Habt ihr die auch die Aufgabenstellung, oder?
D: Keine Ahnung. Wir sollten uns einfach nur was rausschreiben. (Pause) Fertig?
C: Mit Lesen ja.
D: Ich muss gucken, ob das mit dem übereinstimmt.
C: Dann guck mal schnell.
[Verfasser kommt hinzu.]
V: Ihr könnt euch ja an den Aufgaben orientieren. Und das dann als Frage formulieren oder umformulieren. Dann müsstet ihr eigentlich reinkommen.
D: Ja, sie liest noch.
V: Okay.
C: Kann uns das helfen [bezogen auf Denise` Material]?
D: Willst du mit durchlesen?
C: Ich kann die Schrift eh nicht lesen. Ist viel zu klein.
[Pause: 35 sec]

D: So, historischer Hintergrund.
C: Hast du den?
D: Also, ich hab aufgeschrieben: Zuerst war’s so, also das sie gesagt haben, wenn die Arbeitslosigkeit, also wenn Arbeitslosigkeit vorhanden ist, dann sollen die Löhne sinken. Und dadurch kann der Unternehmer mehr produzieren und wieder Leute einstellen.
C: Ich muss das mal alles aufschreiben. Du hast das ja alles schon. Ich noch nicht.
D: Hörst mir zu, ob das überhaupt stimmt?
C: Ja, ich hör dir zu.
D: Und dadurch wieder Leute einstellen. Die Leute konkurrieren um den Platz. Und dadurch steigt der Lohn. Na, warum? [Selbstzweifel]
C: Na, weil … nee warte … Was der Lohn steigt, weil die (?) konkurrieren?
D: Die Leute konkurrieren um den Arbeitsplatz. Der Unternehmer kann mehr produzieren. Also steigt doch der Lohn.
C: Da steigt doch der Lohn nicht!
D: Da steigt doch der Lohn. Nein! Zuerst ist der Lohn gesunken…
C: Ja.
D: … und dadurch kann der Unternehmer mehr produzieren, weil er hat jetzt mehr Kohle für … für sein Unternehmen und braucht das dann nicht an die Arbeiter abgeben und …
C: Ja, aber er hat doch Arbeiter. Das ist doch … weißt du was ich meine?
D: Nee, warum. Das ist doch gerade, wenn Arbeitslosigkeit vorhanden ist.
C: Ja, aber trotzdem hat er ja Arbeiter.

[12] Um das Zitieren der jeweiligen Schüleraussagen auch in späteren Kapiteln zu erleichtern, wurde auf eine fortlaufende Nummerierung verzichtet. Stattdessen erhält jede Gruppe eine Zahl von 1-5. Die Zitierweise sieht somit folgendermaßen aus: die erste Zahl steht für die Gruppe, die zweite, getrennt durch ein Komma, für die Zeile.

D: Ja, er hat Arbeiter.
C: Ich versteh einfach den Zusammenhang nicht zwischen der Arbeitslosigkeit, die vorhanden und (?).
D: Nee, na ja warte. Also die haben gesagt, wenn Arbeitslosigkeit …
C: Ja, der Lohn sinkt dann, weil dann mehr Leute ja auch was für weniger Geld machen würden. Das ist ja klar. Dadurch kann er mehr produzieren, weil er mehr Geld übrig hat.
C: Ja, da kann er den Lohn auch wieder hochschrauben.
D: Aber das ist doch wieder das Gleiche von vorne. Verstehst'de?
C: Na warum? Das muss ja nicht heißen, dass schon wieder Arbeitslosigkeit ist.
D: Ach du meinst, der stellt solange ein … da hat er ja nicht das Geld dafür.
C: Nee, guck mal: Wenn jetzt der Lohn sinkt, da sagen wir mal kann er vier Leute mehr einstellen, ja da kann er vier Leute mehr oder so einstellen und dann ist die Arbeitslosigkeit weg und dann schraubt er die Löhne hoch und da kann er die Leute doch gar nicht mehr bezahlen.
D: Achso, er verdient ja mehr.
C: Genau, er verdient ja mehr.
[Pause: 35 sec]

D: So im Mittelpunkt steht das einzelne Unternehmen und der einzelne Arbeiterhaushalt. So der Unternehmer produziert und beschäftigt Arbeiter. Wenn er die Ware so verkauft, verkaufen kann, dass sie seine Produktionskosten deckt und Profit dabei macht, d.h. …[liest aus alten Aufzeichnungen vor]
C: Habt ihr das kontrolliert? Ist das richtig?
D: Nein. Das heißt, er macht also kein Risiko.
C: War es richtig?
D: Ja, sonst hätte ich ja was verbessert. Wir können es ja dann noch mal mit dem Text vergleichen.
[C schreibt von D ab]
D: Genau, genau. Ja, genau. Das steht hier auch drin. Also, der produziert und beschäftigt Arbeiter nur, wenn er seine Ware eben verkaufen kann. Das er eben auch Profit damit machen kann und …
C: sonst schmeißt er die raus.
D: … seine Produktionskosten sinkt. Die Produktionskosten decken ist ja eigentlich Profit machen, oder? So fast.
C: Was?
D: Die Produktionskosten decken ist ja eigentlich fast Profit machen.
C: Nee. Wenn du nur deckst, dann hast du ja fast nur die gleichen Preise.
D: Ja, stimmt.
C: Musst ja mehr.
D: Dadurch kann keine lang anhaltende Arbeitslosigkeit entstehen.
C: Was kann keine Arbeitslosigkeit?
D: Na durch das Ganze. Wie hier am Anfang. Arbeitslosigkeit, Löhne sinken, Unternehmer kann mehr produzieren, wieder Leute einstellen und der macht das nur so viel oder gut oder so oder lange, bis sie kein Risiko dabei haben.
[C: stimmt zu]
D: Und Keynes sagt, wenn alle Unternehmen…
C: Aber ist da jetzt … hast du das jetzt genau nach den Punkten?
D: Na, das ist der historische Hintergrund. (Pause 4 sec). Noch mal beim Wittmann [ehemaliger Sozialkundelehrer, D.H.] gucken. Guck mal: beim Wittmann hatten wir das so hier. So einen komischen [unverständlich] Ausgangspunkt für Nachfrage, da geht sie zurück. Entlassung. Das, was der Wittmann hier gemacht mit diesem komischen Ding, das verstehen wir sowieso nicht. [schauen sich altes Material an]
C: Ich find das immer noch lustig.
D: Das hier ist dämlich.
C: Das ist alles dämlich für dich. (Lachen)
[Pause 20 sec]

D: Also, ich hab geguckt. Das hier das steht auch hier drinne.
C: Ja, das steht da drinne. Das hab ich auch gelesen.
D: Und Keynes sagt, wenn alle Unternehmer die Löhne bei Arbeitslosigkeit senken, ist nicht mehr genügend Kaufkraft vorhanden, also von den Leuten und dadurch verdient der Unternehmer natürlich auch nichts und dadurch können auch keine Arbeiter eingestellt werden. Ist doch einleuchtend, oder?
C: [schwaches zustimmendes Ja]
[Pause: 25 sec; Verfasser kommt hinzu]
C: Drittens sollten wir nicht machen, oder?
D: Nein, drittens nicht. Ich hab das schon vom letzten Jahr und so.

V: Achso. Ihr könnt ja die Stichpunkte machen zu den Fragen und dann die Fragen nehmen, um ein Interview zu kreieren. Also: welche Fragen stell ich? Ich meine, das Rausschreiben ist jetzt wichtig, aber jetzt müsst ihr erstmal gucken, ob ihr eine Anfangsfrage findet, mit Hilfe dessen ihr die Stichpunkte verarbeiten könnt. Ihr könnt ja dann auch chronologisch vorgehen. Ist wahrscheinlich am einfachsten.
D: [stimmt zu]
[Pause: 35 sec]

D: So. Und Keynes sagt … Hast du das jetzt schon?
C: Ja. … Worin sich sein Ansatz von der klassischen Theorie grundlegend unterscheidet.
D: Achso. …
C: Sag nicht, das hattet ihr auch schon?
D: Das stand doch hier drin. Klar. Warte [sucht Textpassage für 30 sec]
D: Hier, na das ist doch, dass die, dass die Schulden, Schulden machen dürfen. Hörst du mir zu?
C: Ja, ich hör dir zu.
D: Ist ja gut. … Naja, klar, das steht ja auch hier. Also, der Staat muss zusätzliche Nachfrage schaffen. Hast du das jetzt eigentlich verstanden oder soll ich dir es erklären?
C: Ich kann bloß das, was du da hast nicht unbedingt einordnen.
D: Na das ist doch aber ... hier steht ja ... hier steht ja, wir sollen ausführen den Vorschlag, den er bisher hatte und der Grundsatz gegolten ist und der Staatshaushalt ausgeglichen sein müsste.
C: Ja.
D: Wie wichtig ist das? Das ist ja grundlegend unterscheidet. Vorher war es so, dass der öffentliche Haushalt ausgeglichen sein muss und der Staatshaushalt auch ... und jetzt ist es so, jetzt dürfen sie Schulden machen.
C: Ja, schon okay.
D: Na hast du eine andere Meinung, oder?
C: Nee, habe ich nicht, weil du hattest das ja schon und ich nicht und deswegen ... ich hatte noch nie Wirtschaft gemacht. Was denkst du denn, warum ich da so stolz auf meine 12 Punkte war?

D: Weißt du noch, wie lange wir noch haben? Bis wir das fertig haben müssen.
C: Keine Ahnung. [Pause 30 sec] Was makroökonomisch?
D: Oder ist das mit dem mikroökonomisch? Oder ist das mit dem makroökonomisch? Der Ansatz. Das ist total fett: mikro – makro.
C: Ich dachte, du meinst hier steht das irgendwo.
D: Nee, mikro – makro.
C: Nee, das kommt ja schon hin. Hier steht ja richtig, dass das ein Unterschied ist.
D: Nee, weil die da sagen was von makroökonomisch und die dahinten auch was von makro-ökonomisch.
[Pause: 40 sec]

C: Ich versteh ja den Satz schon mal gar nicht. (Lachen). Da kann ich nicht sagen, das gehört dazu.
D: Ich guck gerade, ob ich dazu was finde. Aber… [blättert in alten Aufzeichnungen]
[Pause: 25 sec]
C: Ist das nicht auch ein Unterschied?
D: Das steht ja da, aus dieser Kritik entwickelte er das.
C: Ich schreib das einfach auf, ich verstehe es eh nicht. Einfach mal abschreiben.
[Pause 110 sec]
D: Na das ist aber das.
C: Was?
D: Na hier, das kritisiert er und hier steht dann hier, woher sollte also die zusätzliche Nachfrage kommen. Und dann hier ... Der Staat muss zusätzliche Nachfrage schaffen und nur er eben autonom, selbstständig, unabhängig dafür ist und wenn nicht genügend Geld ist wegen mangelnder Steuereinnahmen, soll er eben sich verschulden.
C: Was willst du jetzt damit sagen?
D: Na, was hast denn du jetzt aufgeschrieben?
C: Na, ich habe mir den Satz hier rausgeschrieben.
D: Mit dem mikro – makro?
C: Ja. Weil das hier scheint ja für mich schon mal gewesen zu sein irgendwo. Weißt du, und daraus hat er dann das gemacht. So habe ich das verstanden.
D: Mmh. [stimmt zu]
C: 20 Minuten und wir haben noch nicht mal alles rausgeschrieben.

D: Mmh. Das ist für mich jetzt eigentlich so unlustig, praktisch, also, wie dieses bestimmte ... für die Unterscheidungsdingsda
[Pause: 30sec]

C: Erklärt der hier, warum das entstanden ist, eigentlich? Weil er sagt Konsumnachfrage und deswegen.
D: Kann sein… (Lachen)
D: Ja hier steht ja der wirtschaftliche Abschwung und dann sind das ja die Gründe, ja.
C: Naja, hier steht ja, was alles war, damit das entstanden ist.
D: Damit der Abschwung entstanden ist ... damit der wirtschaftliche Abschwung entstanden ist.
C: Naja, von mir aus. Ist mir auch egal.
[Pause 20 sec]
D: Was, schreibst du jetzt auch den Satz raus?
C: Ja. Kann ich ja mal aufschreiben.
[Satz wird rausgeschrieben, dauert 35sec. Im Hintergrund hört man andere Gruppen, die bereits das Interview gemeinsam erarbeiten.]
D: Hast du denen zugehört? [bezogen auf andere Gruppen]
C: Nee, nicht richtig. Ich lese.
[weitere 20 sec wird gelesen]
D: So. Also bei dem Hintergrund ist das hier.
C: Das hier ist der Hintergrund. Das hier ist das Nächste.
D: … Das mit dem Ansatz
C: Ist das hier nicht auch irgendwo der Hintergrund. Nee, der Hintergrund hat sie gesagt [gemeint ist Lehrerin], ist nur im ersten Teil.
D: Na, das mit dem Ansatz … Staat muss Nachfrage schaffen, weil nicht genügend Geld dafür da ist, wegen mangelnder Steuereinnahmen, muss er zusätzliche Staatsausgaben machen, also er muss sich bei der Notenbank verschulden (deficit spending) und der Wirtschaftsprozess würde in Schwung gebracht.
C: Es blinkt wieder mehr [bezogen auf Aufnahmegerät]
D: Cool. … Dadurch erhöhen sich die Steuereinnahmen und Schulden können beglichen werden. … zusätzliche Nachfrage wie öffentliche Investitionen, [unverständlich], ja gut aber das steht ja nicht da drin, Konsumnachfrage durch Sozialpolitik (Kindergeld erhöhen und so), Steuersenkungen, naja gut, das steht jetzt hier nicht drin ...
C: Wir können ja nicht aufschreiben: Herr Wittmann hat gesagt ...
D: Der Wirtschaftsprozess wird in Schwung gebracht, weil die Leute ...

[Unterbrechung der Diskussion: Frau Winkler erkundigt sich, wie weit Schüler mit Aufgaben sind und gibt noch fünf Minuten Zeit für Interviewfragen. Die beiden äußern, dass sie Interview und Sonderstellung des Staates noch nicht haben.]

D: Also: Der Staat muss sich verschulden ... der Wirtschaftsprozess wird dadurch in Schwung gebracht. Die Steuereinnahmen erhöhen sich dadurch und Schulden können beglichen werden. Was? Wenn Staat wegen mangelnder Steuereinnahmen die Nachfrage senkt, Krise noch auswegloser. Ja das ist jetzt praktisch nur die Erklärung.
C: Das hat doch jetzt nichts mit der Fragestellung hier zu tun, oder?
D: Was?
C: Welche Sonderstellung er dem Staat im Vergleich zu den übrigen Nachfrage …
D: Na ich rede ja noch nicht von der Sonderstellung.
C: Ja, aber müssen wir langsam mal. Wir haben nur noch fünf Minuten.
D: Ich denke, wir sollen jetzt fünf Minuten Fragen ausdenken? Ach man, das ist nervig hier alles. Sonderstellungen, Sonderstellungen ... Tja, weiß nicht.
C: Das hat doch keine Sonderstellung, oder? Ich meine, wie ist denn das mit Sonderstellung gemeint?
D: Ich weiß nicht. Beschreiben Sie, welche Sonderstellung er dem Staat im Vergleich zu den übrigen Nachfragesektoren ... (?) Welche übrigen Nachfragesektoren? Ist das das hier: gesamtwirtschaftliche Nachfrage und Konsumnachfrage und so?
C: Ich weiß nicht, wie die das mit der Sonderstellung wie die das jetzt genau meinen. Das kannst du unterschiedlich machen.
D: Na wir können ja jetzt erst einmal Fragen entwickeln ... also einfach mal zu den ersten Teilen ...
C: Ich denke mal, das ist wichtiger, weil das kommt in der Klausur dran.

D: Naja, das können wir ja dann so machen aber jetzt erst mal ... der will doch hier dieses scheiß Dingsda haben.
C: Naja, dann entwickle deine Fragen.
D: Ach ist das hier nervig.
C: Mache! Na du denkst. Wenn ich wegen dir die Sonderstellung nicht mehr habe… Also, wer ist wer? Ich antworte. Nee, du antwortest ... ach ist mir egal.
D: Ich habe keine Ahnung.
C: Möchtest du antworten oder Fragen stellen?
D: Jetzt ist doch erst mal die Frage, wer besser antworten kann.
C: Lass uns erst einmal die Fragen formulieren bevor wir sagen, wer besser antworten kann.
D: Naja, du hast doch angefangen.
C: Nee, du hast das jetzt so ... ich hätte eher gesagt, dass wir das im Kopf klar machen. Ist doch egal, wer was macht. Wenn du es natürlich erst so machen möchtest.
D: Na hat der nicht gesagt, wir sollen jetzt Fragen stellen erstmal?
C: Ist doch egal, ob wir erst die Fragen formulieren oder vorher sagen: Du fragst und ich antworte oder andersherum.
D: Ja, na ist doch gut.
C: Nee ist für dich nicht gut. Aber egal.
D: Mach einfach. Also wollen wir jetzt Fragen machen oder nicht?
C: Ja, na was sonst?
D: So, ... seid ihr schon mit den Aufgaben fertig? [wendet sich an andere Gruppe] Echt?
C: Na, was ist denn mit der Sonderstellung da, was habt ihr da? Mit der Sonderstellung da? Das Letzte.

C: Das mit der Sonderstellung, was habt ihr da?
Kevin mischt sich ein: Das steht hier. (unverständlich)
C: Das mit dem Verschulden?
Kevin: Der Staat noch zusätzliche Nachfrage noch stellen soll…
C: Na, ich dachte…
Christian: … (fährt fort, aber unverständlich)
D: Ooohh. Dann lass ihn doch.
C: Das beschäftigt mich jetzt.
D: Es ist anders als diese anderen klassischen Theorien. Weil, die durften sich nie verschulden und das darf sich verschulden.
C: Na ja, dann wär das genau dasselbe wie das.
D: Nee, hier … Deswegen war ich mir ja da auch nicht sicher. Aber du hast das gesagt.
C: So hätte ich das hier ja auch gesehen. Bloß, na ja…
D: Was auch gesehen?
C: Na ja, dass das halt die Sonderstellung ist, dass die sich da verschulden dürfen.
D: Ja, ja.
C: Bei der anderen dürfen die das ja nicht. Und wenn die … verstehst'de? [Lachen]
D: Ja, ja. Und was würdest du dann das mit dem Ansatz … nehmen?
C: Aber das ist. Ich weiß nicht, ob das einfach so reicht. Ob du einfach schreibst, ja. Sollten wir das nicht irgendwie diskutieren, oder so?
D: Wir sollen das beschreiben.
D: Was ist das dann mit dem klassischen… [Lachen] mit dem Ansatz.
C: Schreiben wir das jetzt auf.
[wird etwas aufgeschrieben]
C: Was schreibst du auf?
D: Na das mit dem verschulden.
C: Achso. Was würdest du dann für den Ansatz sagen? Dasselbe?
D: Was?
C: Was du für den Ansatz sagen würdest? Dasselbe oder?
D: Welchen Ansatz?
C: Na den hier, worin sich sein Ansatz von dem klassischen Dingsda unterscheidet.
D: Na ja. Guck doch mal. Das da müsste sie unterscheiden (unverständlich), das musst du dann haben. Und hier musst du die Sonderstellung, was dem von dem abhebt. Was da der Unterschied ist, das musst du dann sozusagen auch machen.
C: Na der Ansatz, dieser unterscheidende Ansatz ist, dass der Staat sich verschulden soll. Und die Sonderstellung im Staat ist: der Staat darf sich verschulden, weil nur er autonom dafür ist. Oder wie?
D: So hätte ich das gesagt. Wollen wir sie [Lehrerin] fragen vorher, lieber?
C: Können wir machen.

D: Die ist nicht da.
C: Die sieht mich eh nicht. Die ist da so eingeklemmt.
D: Es ist ja dumm, wenn das dasselbe ist.
C: Na ja, deswegen. Aber ... Ich komme mir blöd vor, mich zu melden (Lachen).
D: Ja, im Moment brauchst dich nicht melden, weil sie quatscht.
[Pause: 25 sec]
Wenden sich an Nachbargruppe:
D (fragt): Und was hast du da bei dem Ansatz? Weil bei dem Ansatz haben wir nämlich das mit dem, dass sich der Staat verschulden darf. Mit dem, dass sich das… worin sich sein Ansatz von den klassischen, von der klassischen Wirtschaftstheorie unterscheidet.

D (wendet sich an Kevin)
D: Und was hast du da?
Kevin: Was?
D: Worin sich sein Ansatz von der klassischen Wirtschaftstheorie grundlegend unterscheidet. Hast du das mit dem Staatsverschulden? Dass sich der Staat verschulden darf, oder?
K: Ja, nein, ich hab hier so ne Frage, hier wollen die ja den Ansatz haben, was die unterscheidet.
Verfasser: stimmt zu
C: Und da haben wir das jetzt, dass die sich dort verschulden dürfen und hier nicht. Aber hier ist das doch eigentlich sozusagen das Gleiche, das ist doch `ne Sonderstellung, dass die sich verschulden dürfen.
V: Aber warum? Der Staat verschuldet sich, ja richtig. Aber **warum** (betont) bekommt der Staat so eine besondere Rolle? Er schreibt ja auch, warum andere Sachen nicht in Betrachtung kommen, Lohnsenkung kommt nicht in Frage, Lohnerhöhung kommt nicht in Frage, also kann im Endeffekt nur der Staat eingreifen. Und deswegen hat er eine Sonderstellung? Das kann man noch mal herausarbeiten.
C: stimmt zu. Achso.
D: Nee, du sollst hier nicht sagen, was die für `ne Sonderstellung haben mit dem Ding, also durch diese Verschuldung, sondern das die halt, warum die halt dazu kommen, dass der sich verschulden darf. Weißt du? Was hier steht. Weißt du? Warum die sich verschulden dürfen. Weil halt die gesamtwirtschaftliche Nachfrage …
C: Die hervorgehobenen Dinger halt.
D: Genau!
C: Oh Mann!

Nach 50:46 Bearbeitungszeit wird die Arbeit (6 Minuten vor Stundenende) durch Frau Winkler unterbrochen.

D: Wir haben noch keine einzige Frage.

Eine andere, bereits fertige Gruppe stellt ihr Interview vor. Schüler hören den Ausführungen zu. Anschließend wird Stunde durch Lehrerin beendet.

Interpretation:

Denise ist eine Wiederholerin, hat dementsprechend das Themenfeld bereits einmal bearbeitet. Vor ihr liegen die alten Aufzeichnungen aus dem letzten Schuljahr, das sie jedoch bei einem anderen Lehrer absolviert hat. Dieses Material bildet die wesentliche Grundlage für die Bearbeitung der Aufgaben.
Zunächst benötigen beide Schülerinnen für den Text die längste Zeit aller Gruppen zum Lesen. Erst nach dreizehn Minuten beginnen sie, sich über den Text zu unterhalten, während alle anderen Gruppen bereits mit Erarbeiten beschäftigt sind. Da die anderen Gruppen, von denen zwei jeweils neben ihnen arbeiten, bereits miteinander diskutieren, kann sich Denise „nicht konzentrieren“ (Zeile 11). Nachdem beide Schülerinnen mit Lesen fertig sind, interessiert sich Claudia stark für die Aufzeichnungen von Denise und zeigt nur geringes Interesse an einer text-orientierten Auseinandersetzung. Da die Aufgabenstellungen im letzten Schuljahr bei einem anderen Lehrer nicht identisch mit denen von Frau Winkler sind, muss das Material erst einmal durchgeschaut werden, inwieweit es anwendbar für die Bearbeitung ist (Z. 24). Im Folgenden verläuft die Partnerarbeit weitestgehend so, dass Denise aus ihren alten Notizen vorträgt und es Claudia erklärt, während sie sich große Teile der Notizen in ihren Hefter überträgt sowie einige Teile aus dem Lehrbuch wortwörtlich abschreibt. Sie verzichtet somit überwiegend auf eine selbst-ständige Auseinandersetzung mit dem Text, was Denise dazu veranlasst zu fragen, ob sie ihr überhaupt zuhört, ob das stimmt, was sie sagt (Z. 42).
Als Erstes versuchen sie den historischen Hintergrund zu ergründen, haben dabei aber reichlich Probleme, den Zusammenhang zwischen Arbeitslosigkeit und Löhnen herzuleiten. Dabei hilft ihnen das Material nicht, so dass beide gezwungen sind, den Zusammenhang zu verstehen (Z. 44-71). Vor allem beim historischen Hintergrund hat der Lehrer aus dem Vorjahr einen „komischen Ausgangspunkt“ gewählt (Z. 101f.), das „verstehen wir sowieso nicht“ (Z. 103). Die alten Aufzeichnungen werden jedoch immer wieder mit herangezogen, teilweise steht es sogar im Vordergrund des Erarbeitungsprozesses: Zunächst wurden die Notizen gesichtet und dann eventuell noch mal mit dem Text verglichen (Z. 80).
Bei der zweiten Teilaufgabe, dem grundlegenden Unterschied zur Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus, erklärt Denise ihrer Banknachbarin die Inhalte verstärkt anhand des gelesen Textes. Denise hat dabei erkannt, dass der Staat

zusätzliche Nachfrage schaffen und dafür Schulden aufnehmen muss. Claudia orientiert sich jedoch stärker am altern Hefter von Denise und hat Probleme, die dort stehenden Informationen einzuordnen. Deswegen zeigt sie auch kein Interesse an einer Aushandlungsdiskussion mit Denise über die Inhalte. Auf die Frage von Denise, ob sie den Text hinsichtlich des Unterschiedes zur klassischen Theorie anders verstanden hat, meint sie: „Nee, hab ich nicht, weil du hattest das ja schon und ich nicht deswegen“ (Z. 146). Claudia akzeptiert die feststehenden Fakten, die bei Denise im Hefter stehen und wagt es nicht, daran Kritik zu üben, sondern übernimmt diese unreflektiert und unkritisch.

Auch bei der Herausarbeitung des mikro- bzw. makro-ökonomischen Ansatzes zeigt sich Claudias passive Haltung. Da sie mehrere Sätze des Textes nicht versteht, entschließt sie sich, einen Satz einfach abzuschreiben (Z. 165). Ihr ist es einfach egal (Z. 191). So reagiert sie auf inhaltliche Erläuterungen von Denise zum Hintergrund und zur Staatsverschuldung mit ablenkenden Äußerungen: „Es blinkt wieder mehr“ (Z. 209).

Nachdem Denise noch mal grob den historischen Hintergrund sowie die Schuldenaufnahme mit deren intendierten Folgen skizziert hat, erkundigt sich die Lehrerin nach den geplanten 35 Minuten, wie weit die einzelnen Gruppen sind. Die beiden haben weder die Sonderstellung des Staates noch den Ansatz eines Interviews. Da sämtliche Gruppen noch nicht fertig sind, gibt die Lehrerin noch mal fünf Minuten zur Erarbeitung des Interviews, woraufhin Denise und Claudia sofort in die Diskussion über die Staatsverschuldung einsteigen. Ihnen wird bewusst, dass sie langsam mal die Sonderstellung des Staates erarbeiten sollten, da nur noch fünf Minuten verbleiben. Andererseits soll die Zeit auch für die Entwicklung von Fragen für das Interview genutzt werden, weshalb Denise dafür plädiert, jetzt erst einmal Fragen zu entwickeln, Claudia hingegen aber aus Klausurgründen dafür ist, dass sie gemeinsam den Bedeutungsinhalt des Textes für sich klären. Sie gibt schließlich nach, weil sie sich an die Aufgabe (Interview erstellen) halten wollen und „der“ (gemeint ist der Verfasser) „doch dieses scheiß Dingsda haben“ will (Z. 242f.).

Doch schon nach kurzer Zeit der Fokussierung auf das Interview wendet sich Claudia einer anderen Gruppe zu und versucht zu erkunden, was die Sonderstellung des Staates ist, weil es sie beschäftigt (Z. 273). Auf Grundlage der Diskussion mit Kevin notieren sie sich schließlich einige Aspekte zum Verschulden als Sonderstellung des Staates.

Da sie sich unsicher sind, würden sie gerne die Lehrerin fragen, die jedoch gerade einer anderen Gruppe hilft. Deshalb wenden sich die beiden wieder an die Nachbargruppe. Zudem kommt der Verfasser hinzu und versucht, einige Aspekte näher zu erklären und die beiden in die richtige Denkrichtung zu leiten. Doch dieser Ansatz kommt zu spät, denn kurz darauf wird die Arbeit durch die Lehrerin beendet. Das ernüchternde Fazit dieser Gruppe: Sie haben lediglich mit großer Mühe den Bedeutungsgehalt des Textes für sich geklärt und in den Hefter als Stichpunkte übertragen. Bei der Hauptaufgabe, der Erstellung des Interviews, sind sie nicht über den Ansatz einer Rollenverteilung hinausgekommen. Was bedeutet das jetzt für die soziale Perspektivenübernahme?

Das fiktive Interview als kreatives Verfahren der Textarbeit wurde unter anderem mit dem Ziel ausgewählt, den sozialen Perspektivenwechsel als Grundlage für ein ausgewogenes Urteil zu begünstigen und zu trainieren. Da diese Gruppe am Ende der Bearbeitungszeit keine einzige Frage dazu entworfen hat, lassen sich hier kaum Elemente eines Perspektivenwechsels vorfinden, was vor allem damit zu tun hat, dass die beiden Schülerinnen nahezu die gesamte Unterrichtzeit dafür benötigt habem, den Text unter den drei von der Lehrerin vorgegebenen Eckpunkten zu deuten. Bereits nach zwanzig Minuten wird ihnen bewusst, dass sie noch nicht mal alles rausgeschrieben haben.
Aufgrund des vorhandenen alten Hefters von Denise vertiefen sich beide Schülerinnen verstärkt in diesen und versuchen, die dort enthaltenen Informationen zu re-konstruieren, was jedoch keine Fähigkeit der Perspektivenübernahme im eigentlichen Sinne darstellt. Auch innerhalb der Diskussion zwischen beiden über die Inhalte des Textes gehen es vordergründig um die Bedeutungsinhalte einzelner Aussagen, die wie in der herkömmlichen Textarbeit vor dem Hintergrund der drei Fragen zunächst gelöst werden. Dieser Interpretationsansatz als Hilfsmittel zum besseren bzw. ersten Verständnis wurde auch von anderen Gruppen verwendet. Doch obwohl sie bereits eine zusätzliche Hilfe mit den alten Aufzeichnungen vorweisen können, benötigen sie dennoch übermäßig viel Zeit, um den Text in seiner Grundstruktur zu verstehen. Zudem bleiben sie immer in einer Außenperspektive, was sich an Formulierungen wie „Die Leute“ oder „der hat doch Arbeiter“ verdeutlichen lässt. Hier ist kein Hineindenken in die Rolle eines Arbeiters oder eines Unternehmers zu erkennen.

Als der Verfasser zu der Gruppe ging, wies er noch mal darauf hin, dass das Rausschreiben von Informationen ein legitimer Schritt der Textanalyse ist, hier aber darüber hinaus gegangen werden muss und die gewonnenen Inhalte nun in ein neues Produkt transformiert werden sollen. Dennoch konzentrieren sich die Lernenden auch in der Folgezeit darauf, den Text zu re-interpretieren und in Bezug zum Material (Hefter) zu setzen, um die wesentlichen Aspekte der Theorie für sich verständlich zu machen. Dass dieser Schritt sich sehr gut auch mit einer Frage, die sie selber an das Material stellen, bewältigen lässt, wird von ihnen nicht erkannt.

Der erste Anhaltspunkt für die Entwicklung eines Interviews ist erst nach der geplanten Bearbeitungszeit von 35 Minuten zu erkennen, nachdem die Lehrerin noch mal fünf Minuten für Fragen gegeben hatte. Das greift Denise zögerlich auf, empfindet es jedoch als „nervig“ (Z. 232). Zunächst wollen sie gemeinsam die Sonderstellung des Staats klären, Denise pocht jedoch darauf, „erst einmal Fragen [zu] entwickeln“ (Z. 240), weil es so vom Verfasser verlangt war. Für die beiden scheint es jedoch keine Möglichkeit der Texterarbeitung zu sein, sondern vielmehr ein Hindernis, das viel Zeit in Anspruch nimmt. So möchte Claudia lieber noch die Sonderstellung für sich geklärt haben, da dies womöglich in der Klausur dran kommen könnte und sie bereits nur einen geringen Punktwert (05 Punkte) im Test erreicht hatte, lässt sich schließlich doch auf den Vorschlag von Denise ein, möchte damit aber allerdings anfänglich nicht soviel zu tun haben: „Naja, dann entwickle deine Fragen“ (Z. 244). Allerdings befürchtet sie, dass durch sie die Sonderstellung nicht mehr von den beiden geschafft wird und somit unklar bleibt, was damit gemeint sein könnte.

Zunächst einmal versuchen sie, die Rollen im Interview zu verteilen, wobei bereits zu erkennen ist, dass diese Aufgabe eher Spielerei ist, der Texterschließung aber im Weg steht (Z. 247ff.). Sie beschließen, erst einmal gemeinsam die Fragen aufzuschreiben und dann erst zu entscheiden, wer fragt und wer antwortet. „Also wollen wir jetzt Fragen machen oder nicht“ Ja na was sonst.“ (Z. 260f.). Die Bereitschaft, das Interview nun in der Grobstruktur zu entwerfen, nimmt jedoch rapide wieder ab, da sich Claudia weiter um die Sonderstellung des Staates bemüht ist und Mitglieder einer anderen Gruppe dazu befragt. Da dies Claudia stark beschäftigt (Z. 273), lässt sie auch nicht locker. Mit der Hilfe von Kevins Aussagen diskutiert sie daraufhin mit Denise darüber. Gemeinsam verlieren sie das Interview als eigentliche Aufgabe vollkommen aus dem Blick und bleiben in der rein rezeptiven

Texterarbeitung verhaftet. Die verblieben Minuten werden dafür geopfert. Das Interview wird kein Gegenstand der Diskussion mehr. Dessen werden sie sich vor allem bewusst, als die Lehrerin die Arbeit unterbricht (Z. 343).

Die beiden Lernenden, die nach den Ergebnissen des ersten Test zu urteilen, als sehr schwach einzustufen sind (Denise (als Wiederholerin) 02, Claudia 05 Punkte), benötigen die komplette Zeit, um den Bedeutungsgehalt des Textes zu interpretieren, werden sich zwar zunehmend der eigentlichen Aufgabe des Interviews bewusst, verdrängen diese aber zu Gunsten der Erschließung des Inhaltes der Theorie. Für diese Gruppe bildete das neue Verfahren eher ein Hindernis als eine Chance. Damit wurden die Möglichkeiten eines Hineindenkens in andere Rolle nicht genutzt und ein Perspektivenwechsel in die Journalisten- bzw. Expertenrolle erfolgte indes nicht.

Gruppe 2: DAT (Digital Audio Tape) Walkman von Sony

Mitglieder: Georg und Susann

S: Jetzt lese! Weil du musst den Text nämlich verstehen, weil ich antworte. Verstehst du?
G: Bestimmt. Wir können ja zusammen den Text auseinander mal nehmen, damit wir beide den verstanden haben.
S: Okay.

[Nach 2 Minuten beginnt bereits die inhaltliche Diskussion]
S: Ich meine, wir können das ja auch erstmal unterteilen, oder? Denn eigentlich bis hierhin labert der doch, was die Theorie davor war, oder?
G: Ja, eigentlich schon. Ich bin jetzt hier [zeigt im Buch die Stelle]
S: Da könnten wir doch das eigentlich unterteilen und sagen, dass wir das erstmal…
G: erzählt erstmal noch von der Standardtheorie, die hat sich ja dann geändert.
S: Na, das wir das dann erstmal machen
Lehrerin: Genau. Und damit hättet ihr die erste Aufgabe – den historischen Hintergrund.
S: stimmt zu
L: Da einigt ihr euch, wie ihr den … kennzeichnen würdet. So. Da hättet ihr auch eigentlich schon die erste Frage, die man stellen könntet als Journalist.
S: Ja. Wenn wir jetzt den ganzen Text lesen, dann können wir uns sowieso nichts merken.
G: Dann wissen wir den Anfang nicht mehr.
S: Eben.
L: Von der Chronologie ist logisch, wie ihr rangeht: zunächst wird erklärt, wieso die entstanden ist.
S: Hhm.
L: Da habt ihr das Erste schon.
S: Also, wir sollen jetzt erstmal die ganzen Fragen weglassen und uns erstmal um das Interview kümmern?
L: Ihr habt ja die Fragen im Hinterkopf. Wir haben gesagt, das Interview baut, warum, weshalb … Da sind sie zu der Überlegung gekommen, dass eine neue Theorie vermuten lässt, das wäre doch ein Hintergrund, das habt ihr einen Anfang gefunden. So. Und dann muss ich natürlich wissen, was ist denn nun das grundlegend Neue an ihrer Theorie. Da seid ihr dann bei den Inhalten und Prämissen.
S: Hhm.
L: Und dann fällt dir als Journalist auf: Mensch, das ist ja was ganz anderes zum Staat … Verteidigen Sie doch mal die neue Rolle des Staates! Und dann liegt ihr das dar.
S: Ja. Also reden wir jetzt erst mal den ersten Teil, würde ich sagen.
G: Hhm.
[Lehrerin geht weg, 15 Sekunden Pause]
S: Schreibst du einfach …
G: Nach der ersten Theorie ist Arbeitslosigkeit nicht möglich, da wenn Arbeitslosigkeit ist, dann weniger Leute eingestellt sind und so weniger (…) die Arbeitskosten, die Lohnkosten sinken ja. Dadurch hat der Arbeitgeber sozusagen billigere Arbeitnehmer und hat dann wieder seine Kosten … die Produktivität steigt ja dann wieder.
S: Wie willst du das fragen?
G: Warum konnte es nicht zu einer Arbeitslosigkeit kommen?
S: Aber es ist doch letzten Ende zu Arbeitslosigkeit gekommen.
G: Na ja, aber nach der Grundtheorie konnte es nicht zu Arbeitslosigkeit kommen. Da wenn Arbeitslosigkeit eintritt, dann dieser Umschwung stattfindet. Da hat der Arbeitnehmer nachher auch wieder mehr Geld, nee der Arbeitgeber wieder mehr Geld, da kann er dann wieder mehr Leute einstellen. Die (…) ist nur kurzfristig.
S: Also frag ich einfach: Wie konnte es trotz der traditionellen Wirtschaftstheorie zu Arbeitslosigkeit kommen?
G: Ich würde sagen, warum könnte, konnte es nach der Standardtheorie nicht zu Arbeitslosigkeit kommen. Es kam ja zwar trotzdem zu Arbeitslosigkeit, aber … nach der Standardtheorie.
S: Na, oder ich frage einfach, das was du jetzt gesagt hast und dann sag ich einfach, warum gab es trotzdem Arbeitslose.
G: Genau, genau.
L: Seht ihr, jetzt habt ihr euch langsam reingedacht.
G: Es läuft super.

[Pause: 30 Sekunden, schreiben sich Frage auf]
S: Also ich schreib jetzt: Weshalb konnte es nach der traditionellen Wirtschaftstheorie nicht zu Arbeitslosigkeit kommen und dann warum kam es …
G: Dann erklär ich das.
S: Was?
G: Dann erklär ich dir das. Und dann sagst du, warum konnte es aber trotzdem zu Arbeitslosigkeit …
S: Nee. Warum kam es trotzdem …
G: Genau.
S: Oder warum konnte diese nicht umgesetzt werden.
G: Das steht ja dann im zweiten Teil.
S: Schreibst du dir das noch mal raus irgendwie! Oder wir erarbeiten das selber noch mal zusammen.
G: Ich schreib mir jetzt den ersten Teil mal auf.
S: Ist jetzt erst mal egal. Wir brauchen erst mal die Frage. Du musst ja erst mal auf die Frage antworten.
[Lehrerin kommt in die Diskussion und will wissen, in welcher Klasse sich beide befinden. Schüler geben Antwort. Susan moniert sich, dass ihr Name im Kursbuch falsch geschrieben ist. Verlorene Zeit dadurch: 35 Sekunden]

S: Ich schreibe, warum konnte es jedoch nicht umgesetzt werden.
G: Das steht ja dann im zweiten Teil drin.
S: Ja.
G: Los. Suchen wir das mal raus zu der ersten Frage.
S: Na, dann lese ich weiter und sage dir bis welchem Abschnitt und dann gebe ich dir die Fragen und dann kannst du wieder durchlesen.
G: Hier steht das nämlich mit der Arbeitslosigkeit. In der vierten Zeile steht das. Wenn es zu Arbeitslosigkeit kommt, dann …
[Pause: 4 Minuten 20 Sec; Text wird wahrscheinlich gelesen, Fragen formuliert]
G: Für die zweite Frage, könnt ich ja den Teil hier benutzen [zeigt im Buch auf die entsprechenden Passagen; S stimmt zu]
G: Darin kommt ja hier nur die Methode von Keynes vor.
S: Na. Hier steht nur drin, wie er sich das vorstellt und was er … Das Ding ist, hier sind auch immer mal so Fragen drin, wie: Welche Nachfragekomponenten blieben dann noch übrig? Eigentlich könnte ich die dann gleich so aufschreiben, weil da steht ja gleich dahinter, warum, äh, wie das weiter geht. Ich weiß aber nicht, ob wir das dürfen.
G: Ich schreib mir erstmal von dir die zweite Frage auf. Zu erstens hab ich mir jetzt Stichpunkte gemacht und so … da mach ich einfach … Punkt. 14 Minuten [bezieht sich auf Zeit, die schon vergangen ist, seit Aufnahmebeginn] Ne` dreiviertel Stunde.
S: Ne`dreiviertel Stunde nur? Echt? Ist ja geil.
[reden 15 Sekunden über den Test]
S: Oder ich frage einfach das, was in der Fragestellung im Prinzip drin ist. Ich könnte ja fragen, na, welchen Hintergrund, also du bist Keynes?
G: Nee, ich bin einfach … Ich bin ich.
S: Du bist du?
G: Ich bin ich.
S: Alles klar. Da frage ich einfach, welchen historischen oder ökonomischen Hintergrund hatte Keynes?
G: (singt): Ich bin vom selben Stern. Kannst du meinen Herzschlag hören?
S: Das interessiert mich gerade weniger.
G: Das nimmt das alles auf. Scheiße.
G: Gut. Lassen wir die Antwort zur zweiten Frage offen, dann mach ich die dritte Frage (Lachen).
[Pause: 25sec]
S: Dann frag ich das einfach und dann laberst du hier das und dann frag ich hier noch ein paar Zwischenfragen.
G: Na, na.
[Pause: 40sec]
S: Du kannst ja dann noch schreiben, ähm, dass Keynes halt gesagt ist, dass wenn man nur die einzelnen Unternehmen betrachten würde, dann würde die klassische Theorie funktionieren.
G: Ja, das hab ich jetzt. Das klassische System stützt sich sozusagen nur auf einzelne Unternehmen. Aber bei Massenarbeitslosigkeit funktioniert dieses Prinzip nicht mehr.
S: Und den einzelnen Arbeitshaushalt, nee Arbeiterhaushalt
G: Für einzelnen Betrieb könnte man ja auch sagen.
S: Ja.

G: Für einzelnen Betriebe. Wenn es alle Betriebe betrifft, dann klappt das ja wieder nicht.
[Pause: 20sec]
S: Oder, oder. Ich kann ja auch einfach fragen … dann schreibst du das hier auf [zeigt was im Hefter oder im Buch], irgendwie, was Keynes überhaupt dazu veranlasste, über so was nachzudenken und dann schreibst du einfach, weil man, er halt darauf achtete, was passieren würde, wenn für alle Haushalte… was da drunter steht.
G: Ja, ja. Ich weiß. Ich überleg gerade, wie wir das machen…
S: Ich hab auch kein Bock, für jeden Text da irgendeine Frage zu stellen
G: Na klar.
S: Wird dann ein bisschen viel.
[Pause: 55sec]
S: Wenn wir jetzt fragt nach dem historischen Ereignis, ja… was machst du da?
G: Das hier. Ich killere das hier weg, weil das gehört zu dieser Frage, die du gerade gemacht hast: Warum …
S: Ich hab die doch gar nicht weggemacht.
G: Du hattest doch, was Keynes veranlasste dazu …
S: Gut, dann schreib ich's wieder hin.
G: Kannst du ruhig machen, dann nehm ich den ersten Teil von meiner zweiten, zur Antwort von der zweiten Frage weg. Das ist nur ein Einleitungssatz und den kann ich dort da reinbringen.
S: Hhm.
G: Da hast du dann auch mehr zu sagen wieder.
S: Was? Dann hab ich mehr zu sagen?
G: Na… Ist doch positiv. (lacht) Ist doch dumm, wenn du drei Fragen stellst und die dauern vielleicht .. 30 Sekunden und ich labere dann meine 5 Minuten… Merkst du was?
S: Ich schreibe einfach, warum entwickelte Keynes seine Theorie.
G :Genau. Was war deine dritte Frage? [liest sie unverständlich vor]
S: Das ist doch die dritte.
G: Das ist die dritte, wo ich das antworten wollte, was ich gerade … Gut.
S: Da schreibst du halt, des und deswegen
G: [lacht über Formulierung]
S: Da schreibst du einfach, dass er halt hinterfragt hat, was passieren würde, wenn alle… wenn man das auf alle Unternehmen bezieht.
G: Na na.
[Schreibpause: 3 Minuten]
S: Also ich hab jetzt noch gefragt: Was war der wichtigste Bestimmungsgrund für das entwickeln einer mikro-ökonomischen Wirtschaft, da das Beibehalten … ich hab das doppelt geschrieben, mikro – makroökonomischen Wirtschaft. Und das steht ja drin und zwar: der wichtigste Bestimmungsgrund der Beschäftigung war für Keynes die gesamtwirtschaftliche Nachfrage und dann…
G: Gesamtwirtschaftliche Nachfrage… [findet Stelle im Buch]
S: Die ist … ein wirtschaftlicher Aufschwung bedeutet für ihn nichts anderes und das schreibst du dann einfach da drauf.
G: [schreibt das auf]. Noch ne halbe Stunde Unterricht.
S: Und dann frag ich einfach, pass auf, dann frag ich einfach, das hier. Guck mal! Das hier ist die wichtigste Frage. Die stell ich halt ein bisschen um, da frag ich das und dann sagst du einfach, es gibt, darüber hat er sich halt Gedanken gemacht; es gibt verschiedene Nachfragekomponenten und das sind halt die Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage blabla.
G: Auslands- und Staatsnachfrage.
S: Na, dann haben wir das eigentlich auch so. Und dann erläuterst du das noch mal ganz, ganz kurz.
G: Na na. Wollen wir noch das Fazit machen? Da kannst du ja fragen nach einem Fazit oder so.
S: Na. Ich würde mal sagen, du schreibst jetzt erst mal nur die Antwort von dem auf, dann stell ich dir das, dann machen wir das zusammen, ich meine das können wir noch ein bisschen erklären.
G: Na na.
S: Und dann machen wir das Fazit.
L: Reicht nicht. Die Zeit ist zu knapp – 35 Minuten.
[Beide stimmen ihr zu.]
G: Bis wann haben wir denn ungefähr?
L: Eigentlich noch 7 Minuten. Das ist zu wenig Zeit. Ist ja ein Versuch. Da machen wir halt länger. Bloß er braucht ja ein paar Beispiele zum Auswerten. Weil, das ist ja seine Abschlussarbeit, die er hier schreibt.
G: Hat er's weit gebracht?
S: stimmt zu
G: Da haben wir noch einen weiten Weg vor uns.

[L geht weg, Pause von 30 Sekunden]
G: Die vierte Frage bezog sich auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage und dieses Öko…
S: Was war der wichtigste Bestimmungsgrund für das Entwickeln einer makroökonomischen Wirtschaft statt des Beibehaltens der mikroökonomischen Wirtschaft?
G: Ja. Steht ja hier.
[Schreibpause: 2 Minuten 50 sec; Verfasser kommt hinzu]
G: Sie schreiben jetzt ihre Abschlussarbeit?
V: Ja.
G: Da sind sie ja weit gekommen.
V: Seit ihr jetzt bei der Formulierung von Fragen und Antworten?
G: Ja.
V: Super.
[V geht weg]
G: Wenn wir das jetzt von vornherein alles durchgelesen und dann bearbeitet, dann hätten wir noch mal länger gebraucht.
S: Soll ich dann einfach schreiben: Was war das Fazit von seiner Theorie, oder was?
G: Ja. Fazit. Was erschloss sich daraus?
S: Oder ich schreib einfach: Was diagnostizierte Keynes?
G: Häh?
S: Was diagnostizierte Keynes nun?
G :Ja.
S: Oder was war die Diagnostik Keynes?
G: Ich muss mal kurz mit der einen Frage, das war die mit dem Mikro und Makro.
[diskutieren über die richtige Aussprache von Keynes]
S: Mich kotzen die sechs Punkte so an. Ich kann's nicht glauben.
G: Kann ich noch mal ganz kurz die Fragen …
S: Ja. Du kannst die doch haben. … Jetzt müssen wir doch langsam mal antworten. Es kann nicht sein, dass ich hier ständig Fragen habe, und du antwortest nicht.
G: Ich bin doch schon dabei. Muss das nur noch ausarbeiten.
S: Ja, du bist schon dabei, musst es nur noch ausarbeiten [höhnisch]
G: Ich hab doch schon zu vier Fragen eine Antwort. Es sind doch gerade einmal fünf Fragen.
S: [beschriftet Fragen auf dem Blatt]
G: Na gut, sind es doch sechs.
S: Eigentlich sind es sieben, aber das macht nichts. Hast du das schon erklärt?
G: Viertens?
S: Ja.
G: [liest Frage vor] Welcher wichtige Bestimmungsgrund … der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage, die verbunden mit dem wirtschaftlichen Abschwung war, die Produktionsrückgang zur Folge hatte?
S: Meinst du das reicht, was du dir da immer aufgeschrieben hast. Ich meine, ich weiß es nicht.
G: Du kannst es ja noch mal durchlesen. … Und danach kommt die Frage hier: Wie kann man also die gesamtwirtschaftliche Nachfrage wieder das Niveau heben? Und das war einfach … Das kommt jetzt, glaube ich.
S: Wie kann man das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage heben, um einen hohen Beschäftigungsstandard zu sichern? Da würde ich dann jetzt einfach schreiben: Keynes analysierte halt die einzelnen Nachfragekomponenten und die waren halt die Konsumnachfrage … Also analysierte Nachfragekomponenten [ist eine Zusammenfassung bzw. Diktat für den Nachbarn, der mitschreibt]. Das schreibst du einfach: 1. Konsumnachfrage. Private Haushalte waren zu niedrig irgendwie, weil Arbeitslosigkeit.
G: Die hatten ja kein Einkommen. Wenn du keine Arbeit hast, dann, wenn deine Familie keine Arbeit hätte, habt ihr kaum Einkommen, da kann ihr euch nicht so viel leisten. Das ist ja damit gemeint.
S: Na ja und der schreibt halt hier, wenn man das Einkommen noch erhöhen würde, dann müsste man halt mehr Arbeitslose wieder … Dann ist die Investitionsnachfrage [wird als zweiter Punkt für Gabriel diktiert]. Dann kommt, daraus folgt eigentlich im Prinzip die Auslands- und die Staatsnachfrage, bei der sie nicht wissen wie sie investieren sollen [reden über die sprachlichen Formulierungen von investieren und Investitionsnachfrage].
S: Hast du das jetzt schon geschrieben? Auslands-/Staatsnachfrage.
G: Ich muss erstmal Investitionsnachfrage. Was war das?
S: Bei Auslands- und Staatsnachfrage brauchst du eigentlich nur schreiben, dass halt andere Länder auch bloß in der Wirtschaftskrise waren und auch kein Geld hatten. Also: Ausland auch kein Geld
G: Warte. Ich muss erst Investitionsnachfrage machen.
[Pause: Gabriel schreibt sich Antworten auf]
G: So jetzt machen wir Auslands…

[S kann's nicht glauben, dass sie sechs Punkte bekommen hat]
S: Schreibst du einfach: Ausland hat selber kein Geld. Also zusätzliche Nachfrage ausgeschlossen.
G: Jetzt müssen wir … Was war die letzte Frage: traditionelle Wirtschaftspolitik. Gedanken von Keynes.
S: Nee. Wirtschaftspolitischer Gedanke. Was war der zentrale wirtschaftspolitische Gedanke von Keynes? Und das ist das hier. Dass der Staat zusätzliche Nachfrage schaffen musste, weil nur er es autonom konnte. … Ich diktier dir das jetzt einfach. Also schreibst einfach: Er musste zusätzliche Nachfrage für den Staat schaffen, weil er es nur autonom konnte. Ich weiß nicht, was das heißt.
[S ruft Lehrerin zu sich]
S: Was heißt denn autonom?
L: Autonom. Von anderen unabhängig. Der Staat sagt er, kann, das habt ihr ja gelesen, also unabhängig, wie die anderen Nachfragekomponenten sind, kann er die Nachfrage in Schwung bringen. Das behauptet Keynes. Und wie? Den Weg habt ihr auch schon gefunden. Durch?
S: Verschulden.
L Genau. Durch Verschulden bei der Notenbank. Unabhängig, egal wir es der Auslandsnachfrage geht, wie es der Konsumnachfrage geht, behauptet Keynes, kann das der Staat, **muss** er das sogar. Er nimmt also Schulden auf und jetzt kommt auch das was revolutionierend ist. Was schmeißt er denn jetzt um durch die Forderung, dass der Staat in einer Krise sich zusätzlich noch verschulden müsse?
S: Na ja, weil das früher nicht so war, noch wegen Kriegsschulden.
L Genau. Der Staat müsse volle Kassen haben; ein gesunder Staat müsse also … dürfe keine Staatsschulden haben. Und das war das Revolutionäre. Eigentlich so was … man könnte auch sagen wie Kopernikus. Der hat auch alles vom Kopf auf die Füße gestellt. Man könnte auch sagen: Das ist keynesianische Wende im Wirtschaftsdenken, die er hier eingeleitet hat. So, jetzt könnte man als Journalist dann darauf reagieren und sagen: Um Gotteswillen, Sie schicken ja das Land in eine noch größere Krise. Das wäre dann noch `ne weitere Frage. Und dann antwortet Keynes: Nein. Und er erklärt, wieso sich der Staat verschulden kann.
[S und G brummen ein „Hhm" hin. Klingt aber nicht so, als hätten sie den Gedankengängen folgen können. Lehrerin geht weg]
S: Also schreibst du einfach, was weiß ich: Er sah das so, dass man sich, dass der Staat sich in solchen Situationen verschulden muss und das es deswegen eigentlich auch die Revolution sieht, also die Keynessche Revolution genannt wird.

[Lehrerin stellt sich vor Klasse und fragt, nach Ablauf der vorgegebenen Zeit, wie weit die Gruppen sind. Da sie merkt, dass noch keine Gruppe vollständig fertig ist, gibt sie noch 5 Minuten für Fragen. Gruppen sind bei der Sonderstellung des Staates. Es fehlen scheinbar nur noch die Fragen.]

G: Hilfe gegen Krise durch Verschuldung.
S: Ja. Schreibst einfach: Früher war es nur für Kriegsschulden. Schreibst einfach: Verschuldung.
G: Hilfe aus der Krise durch Verschuldung und früher gab es nur Kriegsschulden.
S: Na vorher nur für Kriege. Nur Kriegsschulden. Und dann schreibst du einfach: Deswegen nannte man das Revolution, weil es vorher so etwas nicht gab. Daraus folgt: Revolution. Das müsste eigentlich reichen zu dem Ding.
G: [stimmt zu]
S: Also die Diagnostik, da müssen wir eigentlich nur noch ein Fazit.
G: Ich les mir noch mal durch, da weiß ich das auch alles noch ein bisschen besser. [liest Text durch]
S: Komme her. Ich schreib mal schnell die Diagnostik auf, damit wir es schaffen, wenn wir dran kommen.
Pause: 3 Minuten [in der Zwischenzeit wird über den Füller von G geredet]
G: Noch 9 Minuten. Dann haben wir Wochenende. (…) Du darfst beim Fazit nicht so viel abschreiben. Das Fazit ist nur so ein kleiner Text.
S: Das ist aber alles wichtig. Weißt du? Ich schreibe immer viel ab.
G: Ich eigentlich auch. Aber heute mal nicht.
[reden über Schönschreiben, Hefterführung und verbleibende Zeit. Verfasser kommt hinzu]
V: Wie viele Fragen habt ihr? Sieben? Richtig gut. Schön. Seid ihr dann jetzt auch eigentlich fertig?
S: Ja.
G: Mit den Fragen und Antworten ja.
V: Aber?
G: Mal gucken, ob das dann auch so reibungslos klappt.
V: Habt ihr auch vielleicht noch einen Abschlusssatz oder so? So wie: Ich bedanke mich bei Ihnen oder so. Das ist ja ein richtiges Interview. Oder habt ihr nur Fachfragen?

G: Fachfragen und Antworten.
V: Okay. Ihr könnt ja noch eines entwickeln. Ich danke Ihnen für dieses Gespräch.
S: Das kann ich ja dann…
V: Das könnt ihr ja auch dann noch sagen.
[Für sie ist das Interview fertig, so dass die verbleibende Zeit (4 Minuten) fast ohne fachliche Diskussion gefüllt wird.]
G: Der Abschlusssatz.
S: Mach's gut meiner. Hau rein.
G: [schreibt auf] Ich hab mich sehr gefreut, mich mit Ihnen über die Keynesche Theorie zu unterhalten.
S: Ja, irgendwie so was.
G: Ich freue mich, neue Erkenntnisse gesammelt zu haben.
S: Danke für Ihre Aussagen. Irgendwie so was. Dir fällt schon was ein.
[Lehrerin beendet die Arbeit der Gruppen und lässt ein fertiges Interview vortragen. Damit stellen auch S und G ihre Gespräche ein.]

Interpretation:

Die beiden unterscheiden sich von den anderen Gruppe dadurch, dass sie nicht den Text erst im Ganzen lesen, sondern bereits nach zwei Minuten, als gerade einmal der erste größere Abschnitt gelesen wurde, der Inhalt des Textes gedeutet wird. Auf Grundlage des jeweiligen Abschnitts, im ersten wird beispielsweise der historische Hintergrund erläutert, wie die Lehrerin beipflichtet, erarbeiten sie nach und nach das Wesentliche aus dem Text heraus („Wir wenn jetzt den ganzen Text lesen, dann können wir uns sowieso nichts merken.“, Z. 23) und versuchen es gleich, in das Interview zu integrieren.

Abschnittsweise wird im Folgenden geklärt, was inhaltlich enthalten ist und wie das in Fragen umformuliert werden könnte. Im Rahmen des historischen Hintergrundes wollen sie u.a. auch erkunden, warum es in der klassischen Theorie doch zu Arbeitslosigkeit gekommen ist, obwohl diese in ihren Prämissen behauptet hatte, es gäbe keine. Bei der Analyse der vier Nachfragekomponenten durch Keynes, die sie sofort als relevant (im Gegensatz zu vielen anderen Gruppen) erkannt haben, stehen sie vor dem Problem, diese in eigene Worte umzuformulieren (Z. 93f.). Daran schließt sich die Betrachtung der Wirtschaft (makroökonomische bei Keynes) an. Spätestens bei diesem Teil zeigt sich, dass überwiegend Susann die Erarbeitung macht und Georg sich das viel mehr erklären lässt. Sie benennt die Frage und formuliert zugleich, was er als Interviewter sagen soll („Da schreibst du einfach, dass er halt hinterfragt hat, was passieren würde, wenn alle…“, Z. 154). Dies resultiert aller Voraussicht nach aus den unterschiedlichen Vorbedingungen: Während Susann als eine sehr gute, wissbegierige Schülerin gilt (hatte im Test zwar nur 06 Punkte, blieb damit aber weit unter ihren Möglichkeiten; sie ärgert sich auch tüchtig darüber, Z. 210), hatte Georg doch im Unterricht immer stets große Mühe, dem Geschehen zu folgen (dennoch hatte er 07 Punkte im Test, was ihm völlig ausreichte, wie er mir zu erkennen gab).

Nachdem Susann innerhalb von 20-25 Minuten den ganzen Text für das Interview strukturiert hat und sie kurz davor stehen, das Fazit zu entwerfen, muss Georg nun erstmal sämtliche Antworten auf die Fragen ausformulieren (Z. 173). Dabei hilft sie ihm aber auch stark und diktiert zum Teil Formulierungen (Z. 254), die er zu der jeweiligen Frage notieren soll. Damit wird ersichtlich, dass Susann den Text gut für sich erschlossen hat und Georg dabei große Probleme hat, diese aber überspielt

werden, da Susann für ihn die Antworten mitliefert (Bsp. die vier Nachfrage-komponenten, ab Z. 232ff.). Hinzu kommt die zwar nur einmalige, aber dennoch bestimmende Intervention der Lehrerin. Als die Schülerin einen Begriff für sich nicht klären kann, beantwortet sie die Frage nicht nur, sondern schreibt den beiden das weitere Vorgehen bei der Entwicklung des Interviews vor: „Und dann antwortet Keynes“ (Z. 272). Doch die beiden orientieren sich nicht so stark an den Ausführungen der Lehrkraft – auch weil sie es evtl. nicht im vollen Umfang verstanden haben – und gehen wieder ihren eigenen Weg und formulieren selbst-ständig.
Kurz vor Ende des Unterrichts sorgt Susann, aus Angst davor, dranzukommen und vor der Klasse vortragen zu müssen, dafür, dass sie ein Fazit haben und beendet somit das Interview mit sieben ausformulierten Fragen samt ausführlichen Antworten. Auf den Hinweis des Verfassers, einen Abschlusssatz zu formulieren, wie er bei einem Interview typisch ist, überlässt Susann eine fertige Antwort der Spontanität von Georg, falls sie drankommen sollten.
Da hier ein fertiges ausformuliertes Interview vorliegt, kann die Übernahme der Rollen näher analysiert werden.

Diese Gruppe bemüht sich von Beginn an, ein Interview zu entwickeln und verteilt deshalb frühzeitig die Rollen (Susann stellt die Fragen, Georg muss antworten). Sie lösen sich von den Aufgaben, wie sie von der Lehrerin gegeben wurden: „Also, wir sollen jetzt erstmal die ganzen Fragen weglassen und uns erstmal um das Interview kümmern?“ (Z. 29f.). Die Lehrerin unterstützt die beiden dabei und bietet ihnen einen Einstieg. Im Folgenden dominiert Susann die interne Debatte. Sie fasst den Inhalt abschnittsweise zusammen und formuliert daraus Fragen. Da sie auch gleichzeitig die grundlegenden Inhalte stichpunktartig zusammenfasst, kann hier teilweise nur bedingt von einer Partnerarbeit gesprochen werden (vgl. Z. 212f.). Es ist fast so, dass sie beide Rollen verkörpert und er nur für die Feinarbeit (Ausformulierung der Antworten) zuständig ist. Dies leitet sich aus der unterschiedlichen Motivation der beiden Lernenden ab: Während Susann sich ernsthaft daranmacht, das Interview zu entwerfen, fällt bei Georg auf, dass er es genießt, dass sie sämtliche Arbeit übernimmt und das ihm alles vorgegeben wird. So singt er zwischendurch mal kurz eine Zeile aus einem Lied (Z. 108) oder er zählt die Minuten bis zum Stundenende runter (Z. 165).

Obwohl die Gruppe von Beginn die Erarbeitung des Textes auf das Erstellen eines Interviews ausrichtet, bleibt eine überzeugende, tiefgründige Perspektivenübernahme dennoch aus. Susann fasst zunächst immer den Inhalt eines jeden Abschnitts zusammen, formuliert eine Frage und äußert dann, was Georg dazu als Antwort aufschreiben soll: „Schreibst du einfach“ (Z. 41) oder auch: „Dann erklär ich dir das“ (Z. 65). Diese Aufteilung wird auch ganz deutlich von Susann so vorgegeben: „Na, dann lese ich weiter und sage dir bis welchem Abschnitt und dann gebe ich dir die Fragen und dann kannst du wieder durchlesen.“ (Z. 84f.). Nachdem Georg dann weiß, auf welche Frage er antworten soll (wie es in der herkömmlichen Texterarbeitung auch immer der Fall ist), kann er dann den Text unter dieser Fragestellung lesen und das für ihn Wichtigste rausschreiben („muss das nur noch ausarbeiten.“, Z. 214).

Die Fragen sind dabei zwar als direkte Fragen an den Experten gerichtet, doch versteht sich Georg nicht als Keynes oder eine andere fiktive Person, sondern bleibt einfach er selbst („ich bin einfach… Ich bin ich.“, Z. 103). Für ihn scheint das Interview zu bedeuten, dass man selbst Fragen an den Text stellt und sich dazu Notizen macht, aber kein Medium, um sich in die Rolle eines Anderen hineinzuversetzen . Von diesem Verharren in der eigenen Rolle lässt sich auch Susann anstecken, denn sie gibt Georg die Notizen immer so vor, wie sie es aus dem Buch entnommen hat und transformiert es nicht in eigene Aussagen aus Sicht von Keynes um: „Du kannst ja dann noch schreiben, dass Keynes halt gesagt hat…“ (Z. 117).

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden, dass die beiden unter der Führung von Susann ein fertiges Interview in 40 Minuten entwickelt haben, dieses jedoch nicht unter bestimmten Rollenübernahmen entstand, sondern einfach Fragen sowie Antworten aufgestellt und die jeweiligen Textinhalte dazu stark rezeptiv eingefügt wurden. Als Belege kann die Aussage Susanns dienen: „Also schreibst einfach: Er musste zusätzliche Nachfrage für den Staat schaffen, weil er es nur autonom konnte. Ich weiß nicht, was das heißt.“ (Z. 254f.). Wesentliche Textinhalte werden in das Interview integriert, aber nicht für sich selbst erklärt. Es wird viel mehr abgeschrieben (Z. 300).

Am Ende der Erarbeitung stehen die sieben formulierten Fragen von Susann und stichpunktartige Antworten, die teilweise zusammen erarbeitet wurden:

1. Weshalb konnte es nach der traditionellen Wirtschaftstheorie nicht zur Arbeitslosigkeit kommen?
Antwort:
Löhne sinken ⇗ niedrigere Lohnkosten für Arbeitgeber ⇗ mehr Produktion + Beschäftigung durch niedrige Produktionskosten

2. Warum konnte es jedoch nicht umgesetzt werden?
Antwort:
⇗ bei Massenarbeitslosigkeit ⇗ sinkende Löhne
⇗ weniger Geld für Haushalte ⇗ weniger Geld zum ausgeben ⇗ Unternehmer verdient nicht viel
⇗ kann keine Arbeiter einstellen

3. Warum entwickelte Keynes seine Theorie?
Antwort:
- Grund hierfür war die Betrachtung der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage
⇗ wirtschaftlicher Abschwung = Produktionsrückgang

4. Was war der wichtigste Bestimmungsgrund für das Entwickeln einer makro-ökonomischen Wirtschaft statt das Beibehalten der mikro-ökonomischen Wirtschaft?
Antwort: [fehlt in den Aufzeichnungen]

5. Wie kann man das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage heben um einen hohen Beschäftigungstandart zu sichern?
Antwort:

- durch Betrachtung der Nachfragekomponenten
    1. Konsumnachfrage:
    - niedrigere Löhne ⇗ kein Geld für Konsumgüter
    - bei Lohnsteigerung ⇗ ~~weniger~~ mehr Arbeitslose
    2. Investitionsnachfrage:
    - Lohnkostensenkung ⇗ weniger Geld
    3. Auslands-Staatsnachfrage:
    ⇗ Ausland hatte selbst Krisen (Ausgeschlossen)

6. Was war der zentrale wirtschaftspolitische Gedanke von Keynes?

Antwort:

- musste zusätzliche Nachfrage für Staat schaffen

⇗ konnte es nur „autonom“

- Hilfe aus der Krise durch Verschuldung

  (vorher nur Kriegsschulden)

⇗ Revolution

7. Was war nun die Diagnostik Keynes?

Antwort:

- ist konjunkturelle Schwankung als zyklische Schwankung d. gesamtwirtschaftlichen Nachfrage

- Abschwung & Arbeitslosigkeit ⇗ unzureichende private Nachfrage

- wer d. Wohl d. Bürger ernst nimmt ⇗ gesamtwirts. Nachfrage durch Staatsausgaben auf Niveau heben (auch wenn ⇗ Haushaltsdefizite)

Gruppe 3: Philipps Kassettenrecorder D6350

Mitglieder: Sabrina und Marie

Text wird für 10 Minuten gelesen.
[Nachbargruppe berät bereits nach 2 Minuten, da sie nur absatzweise lesen und dann gleich versuchen, den Text zu strukturieren]

M: So. Wer fragt nun und wer antwortet?
S: Das ist mir egal.
M: Gut. Mir ist an sich auch egal. Müssen wir das dann vorlesen?
S: Weiß ich nicht.
S: Wir können ja erstmal anfangen, das Interview zu machen. Und dann können wir…
M: Oder so.
S: Weil sonst kommen wir ja nämlich nie voran.
M: Gut.
S: Soll der Interviewer der komische [unverständlich]
[Pause: 25 Sekunden]
M: So. Wir müssen uns jetzt überlegen, was wir fragen.
S: Ich würde dann erstmal was zu den historischen Hintergründen sagen, also wie im Prinzip das (?) der Theorie gekommen ist.
M: Na.
S: Das müssen wir jetzt bloß noch hübsch formulieren.
[Pause: 35 Sekunden]
S: Welches historische Ereignis veranlasste Sie dazu diese Theorie aufzustellen? Klingt das cool oder klingt das cool? (Lachen)
M: Aber kann man so ein Interview anfangen?
S: Achso, wir müssen uns das ja ausdenken.
M: An sich ist das schon mal cool, aber … (Pause: 12 Sekunden) Wie kann man denn anfangen: Guten Tag ähm … Herr Soundso oder
S: Keynes?
M: Keynes – von mir aus. Vielleicht sitzt hier ein alter Mann, der [unverständlich]…
S: Theoretiker?
M: Keine Ahnung.
S: Vielleicht.
M: Vielleicht doch nicht. (Lachen) … Auf alle Fälle: Schönen guten Tag Herr Keynes, Mr, Keynes! [Pause, wahrscheinlich wird der Beginn aufgeschrieben]
S: Dann müssen wir noch vorstellen, wo wir her sind, wa?
M: Bestimmt.
S: Da kommen wir von einer Zeitung würde ich sagen.
M: Wir können ja sagen vielleicht… keine Ahnung.
S: Schön, dass Sie Zeit gefunden haben, uns für ein Interview … der Zeitung … zur Verfügung zu stehen, keine Ahnung.
M: Das klingt doch schon mal nicht schlecht.
M: [notiert] „Schön dass Sie Zeit gefunden haben“ und wie ging’s weiter: „und uns für ein Interview der Zeitung“ …
S: Jetzt müssen wir uns noch einen Zeitungsnamen ausdenken!
[Pause: 15 Sekunden]
M: Wo ist die entstanden die Theorie? In England? Ist die in England entstanden?
[blättern in ihren Aufzeichnungen]
M: Ich geh mal davon aus oder? Klingt englisch.
S: Also irgendwas Englisches.
M: Keine Ahnung. Vielleicht irgendetwas mit ‚People’.
S: ‚People Magazin’.
M: Nee.
S: ‚People…’ [will noch etwas anfügen, bleibt aber am Ende doch einfach bei ‚People’ und notieren es in Ihr Eingangsstatement]. Na, dann lassen wir ‚People’.
M: Meine erste Frage an Sie lautet …
S: Nee, so was würde ich nicht schreiben. Meine Frage lautet.

M: Vielleicht: Was mich als Erstes interessieren würde.
S: Wie war denn die Frage? Weißt du die noch?
M: Welche Theorie ihn dazu veranlasst hat.
S: Was welche Theorie ihn veranlasst hat, die Theorie aufzustellen. Nicht ganz.
M: Aber irgendwie so was. Welches historisches Ereignis…
S: Genau.
[Formulierung wird aufgeschrieben]
M: Dann ist der Herr Keynes dran und der sagt…
S: Es ist mir eine Ehre … (Lachen)
M: Vielleicht: Aufgrund der hohen Arbeitslosigkeit während der Weltwirtschaftskrise musste jemand etwas tun und da [blättert in Aufzeichnungen] der klassische Wirtschaftsliberalismus nicht im Stande war, mit diesen Problemen fertig zu werden … musste eine neue Theorie aufgestellt werden. Irgendwie so.
S: [stimmt zu] Aber ich würde das vielleicht noch irgendwie ein bisschen tiefgründiger, ich weiß nicht aber… Ja.
[Pause: Schüler überlegen sich alternative Formulierung]
S: (liest etwas aus Hefter oder Buch vor): Hier steht: „Die klassische Wirtschaftstheorie scheiterte an der Realität." Vielleicht: Das laut der Theorie die Arbeitslosigkeit nicht hätte … in solchen Ausmaßen existieren können, aber dass das halt in der Realität anders aussah und da die das nicht mit gekriegt haben [gemeint sind die Theoretiker um Adam Smith und Anhänger des klassischen Wirtschaftsliberalismus], musste er halt die andere Theorie da aufstellen.
M: (stimmt zu) Vielleicht kann man ja dann auch mit reinbringen, was wir vorhin gesagt haben, dass es in der Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus eigentlich gar keine Krisen geben konnte. Das war ja dann an der Realität vorbei.
S: Vielleicht, dass du erstmal sagst, was eben sozusagen das Ziel des klassischen Wirtschaftsliberalismus war, also das keine Arbeitslosigkeit sein sollte und keine Wirtschaftskrisen und dass das jedoch aber in der Realität gescheitert ist.
M: Das war ja nicht unbedingt Ziel, aber es war auf alle Fälle Inhalt dieser…
S: Ja.
M: Dieser Dings. Des Systems.
S: Der Theorie.
M: Genau. Des klassischen Wirtschaftsliberalismus halt. Na, das müssen wir aufschreiben.
[M diktiert]: „Inhalt des klassischen Wirtschaftsliberalismus war es, dass…
S: …Arbeitslosigkeit und Wirtschaftskrisen vermieden werden sollten
M: … dass, ja, das Arbeitslosigkeit vermieden werden sollte und das Wirtschaftskrisen gar nicht erst existieren konnten.
[wird so aufgeschrieben]
M: Jedoch hat die Weltwirtschaftskrise bewiesen, dass diese Theorie vollkommen an der Realität …
S: … vorbeigeht.
M: Vorbeigeht. Ja. Wie können wir das besser ausdrücken? …(überlegen 25 Sekunden). Dass es ihr an Realität fehlte.
S: [stimmt schwach zu]. Vielleicht dass sie in der Realität nicht durchführbar war.
M: Genau. [sie schreibt auf: „Also die Weltwirtschaftskrise…"]
S: Sollen wir jetzt noch weiter reden oder der Interviewer?
M: Ich würde sagen, noch wie so eine Art Abschlusssatz: Demzufolge …
S: … entschloss sich Keynes…
M: Genau: Demzufolge entschloss ich mich eine neue Theorie aufzustellen…
S: … die in der Realität wirksam werden kann.
M: Ich hätte jetzt gesagt, um die Probleme aus dem Weg zu räumen. … Ja. Demzufolge entschloss ich mich, eine neue Theorie zu entwickeln, die diese Probleme aus dem Weg räumen sollte. [wird aufgeschrieben]
S: Vielleicht, was unterscheidet Ihre Theorie vom klassischen Wirtschaftsliberalismus? Oder: Welche Absicht verfolgte … Nee.
M: Also eigentlich müssen wir jetzt den Unterschied zur klassischen Wirtschaftstheorie herausfinden, wenn ich das hier richtig verstehe.
S: Na. Inwieweit unterscheidet sich Ihre Theorie vom klassischen Wirtschaftsliberalismus?
M: [stimmt zu, Frage wird wahrscheinlich aufgeschrieben. Anschließend wird im Text nach einer passenden Antwort gesucht.]
S: (flüstert) Ich versteh den Text nicht.
M: Was du verstehst den Text nicht?
S: Na, ich weiß nicht. Ich find den Text blöd.

[Beide lesen noch mal die entsprechenden Textpassagen. Die Nachbargruppe lacht lautstark. Daraufhin S: „Na, jetzt lenkt uns nicht ab hier.“]
M: Das mit dem mikro- und makroökonomisch …
S: Ja. [Scheinbar ist das ein Teil, den sie auch nicht versteht.]
M: … das ist mir nicht ganz so klar.
S: Also, ich hätte das so verstanden, dass der mikroökonomische Ansatz sich halt nur auf das Persönliche bezieht, und der makroökonomische auf die Gesamtwirtschaft.
M: Also, das praktisch … dass der klassische Wirtschaftsliberalismus mikroökonomisch war, weil jeder nur an sich gedacht hat und jeder nur sein eigenes Kapital im Sinne hat.
S: Genau. Und er will jetzt den makroökonomischen Ansatz schaffen. Ja.
M: Und du sagst zu mir, du verstehst den Text nicht. Egal.
S: Na, da hätten wir doch schon mal einen Unterschied. Das können wir doch schon mal aufschreiben. Hier steht das auch (zitiert aus Lehrbuch): „Dieser Wechsel von der Einzel- zur gesamtwirtschaftlichen Betrachtung lieferte Ergebnisse, die eine umwälzende Bedeutung für die Wirtschaftspolitik haben sollten.“ (Buch, Zeile 32/33).
M: Also sind wir richtig. Das ist schon mal positiv. Da können wir das doch erstmal schnell aufschreiben. Die Stunde ist gleich rum.
[schreiben ersten wesentlichen Unterschied auf]
M: Was schreibst du jetzt?
S: Den für sich größten Nutzen zu erreichen.
M: An für sich das für sich größtmöglichstes Kapital zu erzielen.
S: Na ja.
M: Mit diesem makro- und mikroökonomischen ? mit einbringen.
S: Das war ein mikroökonomischer Denkansatz … der …
M: Vielleicht: Der zum Stillstand der Wirtschaftspolitik führte?
S: Genau.

[Dies wird wiederum aufgeschrieben. Mittendrin erkundigt sich die Lehrerin von der Klasse, wieweit sie im Allgemeinen sind und gibt nach Feststellung, dass keine Gruppe fertig ist, aber alle beim Hauptteil bzw. beim Fragenformulieren sind, noch mal 5 Minuten für die Ausfertigung des Interviews]

S: Da haben wir ja noch mal fünf Minuten und können noch ein Stückchen weiterarbeiten.
M: Ja. Jetzt der Stillstand der Wirtschaft. Ich setze auf einen makroökonomischen Denk…
S: … und somit auf eine gesamtwirtschaftliche Betrachtung, die zur Umwälzung, oder die zur Veränderung der Wirtschaftspolitik führen soll.
M: (schreibt auf): „Ich setze auf eine … Ansatz und damit auf ein gesamtwirtschaftliches…“ Was hast du gesagt? Auf eine gesamtwirtschaftliche Betrachtung?
S: Ja. [wird so aufgeschrieben]
M: (fährt mit ihrem Aufschreiben und leisem Vor-sich-hinsagen fort): Zur Veränderung der Wirtschaftspolitik.
S: Na, ich würde sagen, die die Wirtschaftspolitik verändern soll. Einfach nur.
M. Ja.
[wird aufgeschrieben]
S: Jetzt kommt im Prinzip das mit dem Konsumfrage, Investitionsfrage, Auslands- und Staatsnachfrage, wa?
[Es fehlen einige Momente, da die Kassette umgedreht werden musste. Inzwischen ist die Lehrerin an die Gruppe herangetreten]
L: … wie die Krise gelöst kann und das wäre? [Da keine Antwort kommt, stellt sie erneut eine Frage.] Welche Nachfragekomponente kann die Krise beseitigen? Das will er ja mit seiner Theorie … den Menschen nahebringen. Hier sind ja die einzelnen Teile: Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, Auslands- und Staatsnachfrage. Das sind die Teile der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage. Und welche, sagt er, kann nur die Lösung herbeiführen? Habt ihr den Teil da auch schon gelesen?
S: Ja, beim ersten Mal. Aber nicht noch mal.
M: Eigentlich Investitionsnachfrage, oder?
L: Es muss investiert werden, das ist richtig. Aber die Investitionsnachfrage als solche die ordnet ihr ja den Unternehmer zu. Also Unternehmer können es nicht, die sind ja von der Krise auch betroffen. Dem Ausland geht’s genauso wie dem eigenen Land. Die Konsumnachfrage geht nicht, weil ja die Arbeitnehmer betroffen sind. Also bleibt nur, nach Keynes, und das erklärt er in dem zweiten Teil dann, der Staat. Und er sagt auch, **warum** nur der Staat. Das bringt er auch in seine Theorie hinein. Hier wird hervorgehoben, [zeigt den Schülern die Stelle im Buch] er kann und so weiter das

unabhängig von den anderen tun, weil er muss nicht Rücksicht nehmen auf die anderen Nachfragkomponenten. Er selbst verschuldet sich bei der Notenbank, nimmt Kredite auf, verschuldet. Und jetzt würde der Journalist sagen: Um Gottes Willen, dann wird ja der Staat … geht's ihm ja noch schlechter. Dann sagt Keynes: Nee nee, das ist ja nicht das … das Neue ist, dass der Staat in kurzer Zeit diese Schulden wieder tilgen kann, weil … Was meint Keynes, müsste gehen? [kommt keine Idee von Seiten der Schüler, deshalb beginnt sie einen weiteren Satz]: Weil der Staat über neue Steuereinnahmen, na, diese Kredite wieder zurücktilgen könnte. Das besprechen wir noch mal näher. Das war, das ist das Revolutionierende: die Wirtschaft neu, als Ganzes betrachten und dem Staat eine andere Rolle zuerkennen, als es Smith getan hat. Ist nicht ganz einfach.
[kommt auf das Verfahren an sich zu sprechen]: Findet ihr das blöd?
M: Blöd finde ich es nicht…
L: Aber ungewohnt?
M: Richtig. Und es ist schwierig reinzukommen.
L: Ihr macht es euch, glaube ich, zu schwierig. Ihr seid einfach nicht bereit zu spielen. Ihr lest den Text, versteht den Text auch und dann: Und nun? Dass ihr einfach jetzt mal: Mensch Du, ich bin jetzt mal Keynes und ich bin die hudlige Sandra, die macht die Journalistin [Schüler lachen]. Da kommt ihr euch albern vor, stimmst?
S: Na ja ein bisschen.
L: Ein bisschen schon. Einfach mal ein bisschen rumspinnen, fetzt doch auch mal.

[Lehrerin geht weg. Sie unterbricht die Arbeit der Gruppen, um sich ein fertiges Interview anzuhören. Die Gruppe beendet damit ihre Diskussion und stellt das Gerät aus.]

Interpretation:

Nach einer zehnminütigen Lesezeit beraten sie gleich, wer welche Rolle spielt, entscheiden sich aber dann erstmal, gemeinsam das Interview zu machen und dann erst die Rollen zu verteilen, „weil sonst kommen wir ja nämlich nie voran“ (Z. 17). Dabei gehen sie chronologisch vor und beginnen mit dem historischen Hintergrund, versuchen dabei aber gleich bei der ersten Frage, dem Interview ein Gesicht zu geben und die Figuren zu benennen. Hier zeigt sich, dass die Ausgestaltung des Interviews eine bedeutende Rolle spielt und die inhaltliche Diskussion recht kurz gehalten wird.

Zunächst erarbeiten sie die Kritik an der alten Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus (ging u.a. nicht von Krisen aus, gab keine Arbeitslosigkeit). „Das war ja dann an der Realität vorbei.“ (Z. 85). Daraus leiten sie die Reaktion von Keynes ab, eine neue Theorie aufzustellen, die diese Schwachstellen beheben wollte (Z. 110f.). Nun wollen sie davon ausgehend, die wesentlichen Unterschiede der beiden Theorien herausarbeiten. Sie erkennen, dass die Betrachtungsweise der Unternehmer eine grundlegende Differenz ist, aber Marie (dabei hatte sie im ersten Test mit 13 Punkten sehr gut abgeschnitten) hat Mühe, dies richtig einzuordnen und zu deuten (Z. 127), doch Sabrina (hatte lediglich 07 Punkte) kann ihr dabei helfen und erklärt ihr die richtige Zuordnung (klassische Wirtschaftsliberalismus basiert auf einer mikro-ökonomischen Betrachtungsweise), auch wenn hier ein Fehlverständnis vorliegt. Denn nicht nur nach der klassischen Theorie und auch nicht jedes Individuum hat hierbei nur an sich gedacht (Z. 130f.). In diese Diskussion hinein, erkundigt sich die Lehrerin, wie weit sie sind.

Die zusätzlichen fünf Minuten werden genutzt, um sich weitere Fragen auszudenken und gemeinsam die Bedeutungsgehalte des Textes zu re-konstruieren. Daran schließt sich die Analyse der vier Nachfragekomponenten an. Hierbei muss die Lehrerin etwas helfen (ab Z. 172), denn sie haben nicht erkannt, dass nur der Staat als autonomer Akteur die Krise beheben kann, indem er sich verschuldet. Die Lehrerin erläutert den beiden, warum die Investitionsnachfrage nicht in Frage kommt (die Unternehmer leiden ja unter der Krise und sind somit nicht bereit und nicht willens zu investieren). Statt die Schülerinnen zu ihrem Verständnis der Nachfragekomponenten zu befragen, erklärt sie ihnen, warum die anderen drei Aspekte nicht in Betracht kommen und nur der Staat die Wirtschaft aus der Krise führen kann (ab Z.180). Zugleich verdeutlicht Frau Winkler damit, dass dies das Neue, das

Revolutionierende an seiner Theorie ist und deutet somit den Text anstelle der Arbeitsgruppe.
Die Gruppe kommt jedoch nicht mehr dazu, diese Erkenntnisse in die Form des Interviews zu übertragen, da die Zeit vorbei ist. Erkennbar ist, dass sie von allen fünf Gruppen am wenigsten gemeinsam ausgehandelt haben (vom Sprechumfang her), aber dennoch einige Fragen für das Interview samt Antworten entworfen haben. Auf dieser Grundlage kann zumindest ansatzweise eine Überprüfung des sozialen Perspektivenwechsels erfolgen.

Auffällig bei dieser Gruppe ist, dass sie sich nach dem Lesen nicht gleich über den Text unterhalten, sondern erst einmal Gedanken machen, wie die Rollen zu verteilen sind, wobei beide keine klaren Präferenzen für eine der beiden Rollen haben und sich deshalb erst einmal entscheiden, das Interview gemeinsam zu entwerfen („Wir müssen uns jetzt überlegen, was wir fragen.“, Z. 21) und dann zuerst zu bestimmen, wer wen spielt.
Zunächst wirft Sabrina als erste Bemerkung zum Inhalt des Textes eine Frage auf, die einen Perspektivenwechsel impliziert: „Welches historische Ereignis veranlasste Sie dazu eine Theorie aufzustellen?“ (Z. 27), auf die sie sehr stolz ist und es „cool“ (Z. 28) findet. Dabei bemerken sie richtigerweise, dass ein Interview nicht neutral durchgeführt wird, sondern immer an Personen gebunden ist. Sie sind die einzige Gruppe, die für ihr Interview konkrete Namen benennt, sowohl für den Experten, als auch für die Seite des Interviews. In diesem Falle, nachdem sie sich versichert haben und glauben zu wissen, dass die Theorie in England entstanden ist, überlegen sie sich „irgendetwas Englisches“ als Zeitungsnamen zu entwickeln (Z. 54). Woher sie dann den Namen „People“ (Z. 56) nehmen, kann hier nicht rekonstruiert werden, ist aber auch nicht weiter relevant, da dies auch nur ein fiktives Interview ist und es den Schülern freigestellt wurde.
Ebenso klären sie den Interviewten und greifen dabei den vom Verfasser vorgeschlagenen Keynes persönlich als Experten auf. Dabei überwinden sie die unpersönliche Ebene („Herr Soundso“, Z. 32) und benennen stattdessen Keynes als einen „alten Mann“ (Z. 34), möglicherweise auch einen Theoretiker (Z. 35).
Mit dieser Klärung steht das Interview auf einem realen Fundament und bietet damit ideale Voraussetzungen für das Hineindenken in konkrete Rollen. So fühlt sich Marie dann auch sehr gut in die Rolle ein und formuliert nicht nur eine Fachfrage, sondern

versucht diese, wie im ‚realen' Interview einzuleiten: „Meine erste Frage an Sie lautet…" (Z. 60). Doch für Sabrina ist dies nicht geeignet, weshalb sie sich doch auf die nüchternere Formulierung „Meine Frage lautet" (Z. 61) einigen. Im Folgenden wird das Interview formal mit Antworten aus dem Text gefüllt, was der Erarbeitung des Textinhaltes dient. Dabei versuchen sie bereits, die Formulierungen aus dem Text verständlich und zugleich ästhetisch neu zu verfassen („Wie können wir das besser ausdrücken?", Z. 101). So notieren sie jedoch nicht nur die inhaltlichen Argumente, sondern versuchen auch, zwischen den Fragen eine Überleitung, u.a. in Form eines Abschlusssatzes, zu geben (Z. 106). Dies gestaltet sich jedoch als schwierig, da vor allem Sabrina angibt, den Text teilweise nicht zu verstehen und ihn als „blöd" empfindet (Z. 122).

Nachdem die Lehrerin der Gruppe inhaltlich bei einer Fragestellung geholfen hat, befragt sie die Schülerinnen, wie sie das Interview empfinden. Melanie gibt zu erkennen, dass es schwierig sei, „reinzukommen" (Z. 197), wobei die Lehrerin es so auffasst, dass es sich die Schüler zu schwer machen und nicht bereit sind zu spielen (Z. 198). Sie fühlen sich nicht richtig in die Rollen ein, bleiben distanziert, da es für sie albern ist (Z. 201f.).

Dennoch erscheint diese Gruppe als die, bei der die tiefgründigste Perspektivenübernahme erfolgte, da die zu spielenden Rollen mit konkreten Namen ausgefüllt wurden. Leider entwickelte sich die Erarbeitung nicht bis zu einem fertigen Interview, sondern verharrte in einer inhaltlichen Diskussion.

Trotz alledem entstanden zwei Fragen mit Antworten, die sie auf ihren Notizblättern vermerkten:

Interviewer:
Einen schönen Tag Mr. Keynes. Schön das sie Zeit gefunden haben und uns für ein Interview der Zeitung „people" zur Verfügung stehen.
Erstens würde mich interessieren, welches historische Ereignis sie dazu veranlasst hat, ihre Theorie aufzustellen?

Keynes:
Inhalt des klassischen Wirtschaftsliberalismus war es die Arbeitslosigkeit zu vermeiden und Wirtschaftskrisen gar nicht erst entstehen zu lassen. Die Weltwirtschaftskrise hat jedoch gezeigt, dass der klassische Wirtschaftsliberalismus nicht in der Realität durchführbar war. Demzufolge entschloss ich mich eine Theorie zu erstellen, die die Probleme aus dem Weg schaffen wollte.

Interviewer:
Inwieweit unterscheidet sich ihre Theorie vom klassischen Wirtschaftsliberalismus?

Keynes:
Im klassischen Wirtschaftsliberalismus war jeder danach bestrebt für sich das größte Kapital zu erzielen. Dies war ein mikro-ökonomischer Denkansatz der zum Stillstand der Wirtschaftspolitik führte. Ich setze auf einen makro-ökonomischen Ansatz und damit auf eine gesamtwirtschaftliche Betrachtung, die die Wirtschaftspolitik verändern soll.

Gruppe 4: Interview Handy Recorder

Mitglieder: Daniella, Saskia und Jessica

Beginn: nach 8:28

J: So. [Pause 7 sec] Wie sollen wir'n das machen, wenn wir zu dritt sind und es gibt nur zwei Sprecher? Keyne[13] abwechseln oder wie? Stimmt. Keyne und ein Kollege. Ich möchte der Kollege sein. Wer macht Keyne? Bist du noch fertig?
D: Also das ist hier auf alle Fälle das Fazit, was Keyne sagt. Und in dem Fazit hab ich's so verstanden, dass man sich ... dass der Staat sich jetzt immer mehr in die Wirtschaft ... das ist das ist nicht genau das andere wie das andere, nee?
S: Also, aktive oder?
D: Also, sich irgendwie aktiv ... also sich um das Wohl bemühen und deswegen soll irgendwie die Wirtschaft ... Nachfrage durch zusätzliche Staatsausgaben wieder auf ein Niveau erheben, das eine hohe Beschäftigten ... die der letzte Satz. Das ist in dementsprechend, denke ich jetzt einfach mal. Und hier habe ich mal geguckt, hier irgendwie beginnt die neue Theorie und hier ist 'ne Theorie, die er aufgreift. Hier ist von 'ner Theorie die Rede, die Keyne widerspricht.
[Pause 30 sec]
S + J: Wo bist'n du?
D: Wo bin ich'n?
D: Es geht ja da ... der Staat der muss sich in dem Sinne einmischen, dass er durch Ausgaben, wieder diese Arbeitslosigkeit regelt, muss dafür auch in Kauf nehmen, dass etwas zu dem Zeitpunkt schlechter geht bzw. dass er Schulden hat und die abbaut, sobald es dem Staat besser geht ... mmh sobald es dem Staat wieder besser geht ... ähm, kann er ja diese Schulden mit begleichen.
S: Du musst auch sagen Aufgaben, um Gewinn zu machen, oder?
D: Mmh.
S: Und das ... aber da mischt er sich ja mehr ein, denke ich mal, als in der aktiven Hilfe.
D: Naja, das ist ja die Sonderstellung.
S: Ja. Und er müsste das bei den ... die andere Theorie irgendwie...
D: Das ist der historisch-ökonomische Hintergrund.
J: Die Theorie, die er geschrieben hat, das ist doch die von ...
D: Klassische Wirtschaftsliberalismus.
J: ... von den ... (?) freien Marktmodell, ne? Naja, und das ist passiv und jetzt soll er wieder ein bisschen aktiver werden.
D: ,n bisschen.
J: Naja, ,n bisschen halt, nicht ganz.
S: So'n bisschen. Na gut, das wär dann übertrieben in die sozialistische Planwirtschaft, das wär dann zu sehr ...
J: Naja, das wär dann schon zu ...
S: So'n Mittelding finden, denke ich mal. Also müssen wir erst mal die Theorie aufgreifen, die er am Anfang beschrieben hat und die Unterschiede finden, die er sozusagen ... zusammenfasst. Wir sollen Unterschiede und besondere ... (?) Sonderstellung.
J: Und der Hintergrund?
S: Den können wir ja da mit reinbringen – zu den Unterschieden. Was der Hintergrund der ganzen Sache ist. Dann am Ende. Und...
J: Wer macht Keyne und wer macht den Frage...
D: Das's scheißegal, jeder muss reden.
S: Wir müssen erst mal Material finden, damit wir was sagen können.
D: Wir haben noch gar nichts aufgeschrieben.
J: Jaaa, aber wir können ja erst mal die Rollen verteilen.
S: Das ist doch sinnlos.
D: Ja. Machen wir am Schluss.
C&S: Na.
J: Wieso ist das sinnlos?
S: Na du hast doch schon deine Rolle, oder nicht? Wenn des unbedingt werden willst.
J: Na, machste erst'n Theaterstück und vergibst dann die Rollen? Oder was?
D: Ja.

[13] Keynes wird hier bewusst falsch geschrieben, da es bei allen drei Mädchen auf dem Tonband so klang.

J: Mmmh...
S: Los jetzt.
J: Nicht alle lernen den Text und suchen sich das dann aus ...
S: Also ...
J: Naja, egal. [kurze Pause]
J: Naja, fangen wir mal an.
S: Also, Hintergrund... [längere Pause]
J: Wollt ihr das jetzt erst in einen Text fassen und dann ...
D: Na.
S: Stichpunkte, nicht Text. Und die Stichpunkte können wir ja dann zuordnen – wer was sagt.
J: Und die Fragen, wo schreiben wir die dann hin? Auf'n Extra-Zettel, oder wie?
S: Machen wir die gleich am Anfang die Fragen? Wir müssen das doch erst mal erarbeiten, damit wir Fragen stellen können. Oder nicht?
J: Ich würde das gleich als Dialog ausarbeiten.

Verfasser: Das empfiehlt sich wahrscheinlich, ja. Dabei ist es egal, wie ihr es macht, ob ihr nun einen Fragesteller und zwei Antworter habt oder andersherum. Das könnt ihr euch – ist euch überlassen. Ist eigentlich egal. Bloß, wahrscheinlich wegen der Zeit. Guckt ihr auf die Uhr, ja? Weil ich glaube bis 35 hat Frau Winkler gesagt. Wenn's ein bisschen länger dauert, dann könnt ihr noch mal 10 Minuten aber…
D: Und dann danach, wenn wir das dann ausgearbeitet haben?
V: Na, wenn ihr fertig seid, dann sprecht ihr das Interview fertig drauf und wenn nicht, dann gebt ihr mir bitte das Blatt mit.
D: Achso...
V: Ja.
D: Okay.
V: Ich meine, es kann ja einer Stichpunkte machen und der andere kann vielleicht versuchen, die Fragen zu formulieren.
D: Ja.
V: Müsst ihr selber sehen, wie ihr zurechtkommt.
[Verfasser verlässt Gruppe]

J: So, was machen wir jetzt?
J: Was machen wir jetzt? Machen wir jetzt erst den Text und dann den Dialog oder gleich einen Dialog oder erst die Fragen und dann den Text und dann den Dialog oder erst die Fragen und dann den Text.
D: Ich weiß es nicht.
[Pause 4 sec]
S: Bis wann haben wir – 35?
D: Noch 20 Minuten oder 15 ist doch egal. Dann hängen wir noch 10 Minuten dran, dann haben wir 20 Minuten.
S: Und wie lange haben wir danach noch Unterricht?
D: 20 Minuten.
S: Wir müssen das dann ja noch auswerten oder nicht? Ist ja auch egal. Los. Machen wir das halt in Dialogform.
J: Jetzt gleich einen Dialog, ja?
S: Ja.
J: Gut.
S: Wer schreibt ordentlich?
D: Da können wir das ja eigentlich nehmen. [bezieht sich auf Aufgabenstellung]
J: Was nehmen? Wo nehmen? Wie nehmen?
D: Was ist der Hintergrund Ihrer Theorie?
S: Na, auf wen der sich bezieht.
J: Naja, der Hintergrund, hat Frau Winkler gerade gesagt, ist Smith seine Theorie und die Weltwirtschaftskrise, die nicht sein durfte.
D: Naja, auf die bezieht er sich ja in dem ersten Teil.
J: Naja. Also, erste Frage, ähm, ...
S: Das ist nämlich scheiße – auf was bezieht sich ... was ist der Hintergrund Ihrer Theorie? Und dann beginnt er zu erzählen und der Kollege kann ja dann einsetzen und noch ergänzen.
J: Mmmh.
S: So würde ich es machen.
SchülerA: Ihr könnt es auch so machen, dass der eine Kollege ein spezialisierter Kunde ist auf einem Gebiet, dass ... verstehst du wie ich meine?

J: Nein.
SchülerA: Dass der Kunde sagt, er und seine Kollegen ... steht ja hier im Text. Das heißt ja, der Keynes hat nicht die ganze Arbeit gemacht. Das heißt die Leute haben auch was gemacht und jeder von den Kollegen könnte ja auf ein Gebiet spezialisiert sein und das ist vielleicht einer der Spezialisten. Also auf eine Prämisse jetzt zum Beispiel, die hier ...
S: Was ist der Hintergrund Ihrer Theorie. So, und da antwortet dieser ... wie heißt er noch mal?
D: Keyne.
S: Keyne antwortet: In meiner Theorie beziehe ich mich auf, auf, auf Adam Smith und auf den Wirtschaft ... ja auf Adam Smith und dann sagt dann Hasi ... also sagt sie dann so, der Kollege sagt dann, na ja auf den Wirtschaftsdingsdabumsda – liberalismus. [Pause 11 sec]
J: Also jetzt antwortet Keyne erst einmal, ja?
S: Ja. [formuliert, was sie aufschreibt] In meiner Theorie ... beziehe ich mich … auf Adam Smith. Dann kommt der Kollege ... Auf den was? Wirtschaftsliberalismus? War das jetzt Wirtschaftsliberalismus?
D: Ich weiß nicht, Hasi. Was willst du denn da sagen?
S: Was hattest du gesagt? [fragt SchülerA]
J: Weltwirtschaftskrise.
S: Er bezieht sich auf Adam Smith, die Weltwirtschaftskrise war das ...
SchülerA: ... auf Smiths Theorie ... nicht bezieht, das ist der wirtschaftliche Hintergrund, der historische Hintergrund.
S: Dann bezieht er sich ja dann auf die Theorie.
SchülerA: Nee, er will ja eine neue Theorie erstellen.
S: Ja, dann muss er sich ja noch auf die andere noch mit beziehen.
SchülerA: Hatte Smith eine worauf er sich bezogen hat? Nee, er hat völlig neuen Denkansatz gebracht.
J: Ja, aber der bezieht sich ja darauf. Weil er hat's ja gesehen, wie es ist und will es jetzt anders machen. Deshalb ... eigentlich bezieht er sich darauf.
SchülerA: Er versucht jetzt sozusagen, das Gegenteil davon festzustellen.
J: Ja. Naja, und dann die Weltwirtschaftskrise ... und noch was?
SchülerA: Na, die Theorie von Smith und die Weltwirtschaftskrise, die Erscheinungen der Weltwirtschaftskrise, die eigentlich nicht hätte sein dürfen. Weil laut Smiths Theorie hätte das eigentlich nicht passieren können.
J: [stimmt zu] Die Folgen der Weltwirtschaftskrise. Was schreibst du gerade auf?
S: [formuliert, was sie aufschreibt] Auf die Folgen ...
J: Was heißt denn Ko.? Kollege?
S: Mmh. [Pause 10 sec] Wir müssen uns irgendwie einigen, was wir alle aufschreiben.
J: Wieso? Schreib gerade von dir ab.
D: Weil ich jetzt noch was dazwischen habe. Ich beziehe mich auf Adam Smith. Der Typ hat viel gemacht.
J: Adam Smith ... [Pause 30 sec]
D: Ja, und wenn wir schreiben … auf die Folgen der WWK, die behoben ...
J: Die nicht hätte sein dürfen.
D: Die für das Zusammenleben der Menschen negativ war. (?)
S: Aber die waren ja nicht für alle negativ.
D: Und für wen waren sie gut?
S: Naja, die WWK war ja schlecht für die anderen Länder. Die USA, die hatte ja ... naja, gut die hatten ja auch Nachteile daran, weil die hatten ja dann Überproduktion, aber die konnten dadurch Kredite aufnehmen. Und durch die Kredite haben die dann wieder Plus gemacht also war die WWK nicht so schlimm für die USA als für die anderen.
[Lehrerin kommt hinzu.]
L: Wartet, wartet. Da habt ihr einen Denkfehler.
J: Wir beziehen uns doch nur auf das Land, also, nicht auf die anderen, sondern auf uns.
L: Genau, wir beziehen uns jetzt theoretisch auf England äh, Quatsch ...
J: Auf USA.
L: Doch auf England, so. Die ja von den Auswirkungen auch mit betroffen waren. Wir haben gesagt, durch den Finanzkreislauf waren die europäischen Staaten an die Vereinigten Staaten verschuldet.
D: Und die wollten jetzt ihre Kredite zurückgezahlt haben, aber das konnte ja keiner, also waren die ja immer noch verschuldet.
L: Genau.
D: Also waren die ja immer noch verschuldet.
L: Richtig. Und das wirkte sich rück auf die nationale Wirtschaft. Habt ihr rausgekriegt, ne?
D: Ja.
L: Und die beiden Haupterscheinungen ...

D: Arbeitslosigkeit?
L: [bestätigt] Massenarbeitslosigkeit. Und?
D: Überproduktion?
L: Massenverelendung. Diese beiden Ebenen. So. Und Keynes sagt also, die Marktmechanismen – Angebot und Nachfrage – regeln den Preis. Die können aus der Krise nicht herausführen. Es muss die ganze Wirtschaft betrachtet werden. Jetzt seid ihr im Hauptteil drin. Da setzt er seine Prämissen. Wie muss man die Wirtschaft sehen? Und jetzt habt ihr „Was ist der Hintergrund Ihrer Theorie“. Ja, kann man so formulieren.
L: Mmmh, ja, macht's mal. Ich hätte es vielleicht noch anders formuliert. [Liest Aufgeschriebenes der Schüler vor] In meiner Theorie beziehe ich mich auf Adam Smith ... ja, was möchte der noch? Da müsste hier eine Aussage kommen zum Funktionalismus der Theorie.
S: Welche behoben werden sollen?
L: Welche im Moment augenscheinlich nicht fußt in der realen Wirtschaft. Denn es dürfte ... du bist jetzt Keynes. Denn es dürfen ja eigentlich keine ...
S: Arbeitslosigkeit geben.
L: Genau! Es dürfte keine Krise sein im Land, na? Genau. Also, vor welchem Hintergrund vor den eigentlichen Auswirkungen der Krise. Massenarbeitslosigkeit, Massenelend. Für die Tatsache, dass die Theorie von Smith nicht funktioniert hat. Sie hilflos war gegen ... oder hilflos ist, wenn wir vom Jetzt sprechen ... gegenüber dieser Situation. Genau. Und jetzt kommt der Journalist und sagt ... jetzt ist er neugierig geworden auf die Theorie. Und was könnte jetzt der Journalist sagen? Wer ist der Journalist?
S: Wir wissen ja nicht, wer Journalist ist. Gegenüber welcher Theorie ... gegenüber dieser ist Smith Theorie ...
L: ... hilflos!
S: Hilflos, okay.
L: Ja, die Krise hält ja an, ne!
S: Und jetzt?
L: Jetzt ist der Journalist neugierig und will natürlich jetzt wissen ...
S: Was wollen Sie ändern?
L: Was ist denn nun, aus Ihrer Sicht, das grundlegend **Andere**? Was ist das **Neue**?
S: Was er mit seiner Theorie machen will oder was?
L: Na, ihr solltet ja den Journalist den Keynesianismus erklären. Ich hätte vorhin gesagt, er wird als Revolutionär ... „Was ist das **Revolutionierende** in Ihrer neuen Wirtschaftstheorie?“ Ein Journalist ist ja immer so ein bisschen provokant. So und dann bringt ihr an ... dann nehmt ihr die Rolle jetzt wieder ein von Keynes und erklärt eure Sicht ... seine Sichtweise, wie man die Wirtschaft sehen muss und dann seid ihr in dem ganzen Hauptteil hier drin. [Lehrerin geht weg.]
S: Okay. Ich hab kein Wort verstanden, was sie gesagt hat ... also, akustisch hab ich kein Wort verstanden, was sie gesagt hat. Aber ich weiß ungefähr um was es geht. So und das bringt Keyne ja mehr in ... wartet mal, das hab ich mir markiert ... ja hier unten fängt es an ... [lesen] da, ich hab den Punkt.
J: Na, erzähl!
S: Ich will jetzt nicht beim Lesen stören.
J: Erzähl!
S: Und zwar, dass er wechselt. Von einer Einzel- zu einer gesamtwirtschaftlichen Betrachtung. Das ist, weiß nicht, hier sind keine Zeilen ... doch 31. An der Seite stehen die Zeilenangaben.
D: Durch den Wechsel von Einzel- zur Gesamtwirtschaft ... mmh, ändert sich die Bedeutung der Wirtschaftspolitik.
J: Wer sagt das jetzt? Keynes?
S: Mmh.
J: Wirtschaftliche Betrachtung, oder?
[Pause 25 sec.]
S: Gesamtwirtschaftliche Nachfrage ist in der wichtig. Steht im nächsten Satz.
D: Mmh, aber es muss man jetzt in Zusammenhang bringen.
S: Das ist nämlich ?
J: Wollen wir nicht erst mal irgendwie ein bisschen darüber Auskunft geben, was das überhaupt für eine Theorie ist?
S: Das wollte ich für uns fragen, aber sie hat nur über Prämissen und alles erzählt, aber...
J: Was ist das Revolutionäre an Ihrer Theorie? Ich hab keine Ahnung, was den seine Theorie ist. Wenn ich den Text gelesen hab. Ich meine, klar, dass sich der Staat da einbringen will, aber verfass das mal in einen Text.
S: [ruft Lehrerin]
L: Ja?

S: Und zwar wurde doch angefragt. Wir haben jetzt drauf geantwortet. Sollen wir da nicht noch irgendwie bringen, was die Theorie überhaupt besagt? Also, sollen wir das noch mit erwähnen, oder?
L: Was habt ihr? [liest sich Text der Schülerinnen durch] Ihr könnt hier ruhig schon Fachbegriffe mit reinbringen, weil in der Klausur müsst ihr es dann ja auch, ne? Das war ja ... Ihr müsst so mehr die Ich-Rolle einnehmen. Das fällt euch wahrscheinlich ein bisschen schwer, habe ich so den Eindruck. Einfach spielen ... wo ihr klein ward habt ihr doch auch Mutter, Vater, Kind gespielt. Jetzt spielen wir eben Journalist und Smith. Also, ich bin Smith, ich verteidige das.
S: Keynes! [weist auf Versprecher hin]
L: Äh, Keynes. „Das Neue an meiner Theorie ist: Ich betrachte die Gesellschaft makroökonomisch. Denn ...“ Und jetzt begründet er. Und jetzt könnt ihr alles das hier reinbringen. Der ist davon überzeugt, man muss die Gesellschaft makroökonomisch betrachten. Hier wird alles erklärt, das musst du hier mit reinbringen. [Lehrerin geht weg, Pause 5 sec]
J: Tja, sollen wir das nun jetzt sagen?
S: Naja, ich würde auf jeden Fall sagen: „Ich betrachte die Gesellschaft als makro ...“
J: ... ökonomisch.
S: Ja. Was war denn das makroökonomisch war ...?
J: Na als Gesamtwirtschaft.
S: Ich betrachte sie makroökonomisch. Wir sollen ja die Fremdwörter mit reinbringen.
J: Aha.
D: Naja, dann schreiben wir ja: „Ich betrachte den Konsumenten als makroökonomisches Objekt.“
J: Wieso Konsumenten?
D: Weil der hat die Nachfrage. Der kommt hier mit der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage. Sagt, es kommt zu einer Konsumnachfrage, also Artikel, die fehlen. Aber man kann sie sich mal leisten, weil zu viel ... die Arbeitslosigkeit zu hoch ist. Es kann aber auch keiner eingestellt ... äh, es können keine Löhne erhöht werden, dann müssten noch mehr auf die Straße gesetzt werden. Wenn ... es müsste was investiert werden aber ... Es steht eigentlich da drinne aber ...
J: Na ich würde jetzt den letzten Satz hier streichen und dann halt mit „Ich“ anfangen. Ich betrachte die Wirtschaft jetzt als makroökonomisch und nicht mehr als eine Einzelwirtschaft.
S: Können wir den Satz fragen? Wir müssen uns jetzt einigen, weil wir können uns jetzt nicht an dem einen Satz ewig aufhalten. Warte mal. Und wenn wir in den Abschnitt noch mal gucken? [lesen Text, Pause 10 sec] Na, das sind ja schon die Schlagworte, die fett gedruckt sind. Müssen wir jetzt auf jeden Fall schon mal einbringen. Gesamtwirtschaftliche Nachfrage ...
D: Durch den Wechsel von einer Einzel- zu einer Gesamtwirtschaft verändert sich die Bedeutung der Wirtschaftspolitik sehr, somit wird, mikroökonomisches zu einem makroökonomischem Objekt.
S: Mikro und makro würde ich so lassen. Den letzten Satz finde ich okay. Also, den letzten Teil des Satzes. Den ersten Teil weiß ich selber nicht. Aber das mit mikro und makro, das würde ich schon lassen. Das würde ich mit reinbringen.
D: Ja? Na oder wir lassen das hier und dann nehmen wir halt das „Ich“, was sie [Frau Winkler] gesagt hat. „Ich sehe ...“
S: „ ... den Wechsel ...“
D: Nee, „Ich kritisiere die mikroökonomischen Dinge ...“
S: „... und dafür die makroökonomische Entstehung...“
D: „... und hebe die makroökonomischen hervor.“
S: Ja. Für seinen Kollegen sagen wir doch immer noch.
J: Machen wir jetzt den Satz so, oder nicht?
S: „Ich kritisiere ...“ Ja, so lassen wir das! [sagt, was sie schreibt] Mikro – öko – nomisch – e Dinge ... [Pause 5 sec]
J: Was meinst du denn mit „Dinge“?
D: Na, was unwichtig ist. Die unwichtigen Sachen.
S: So, und ich würde sagen, der Kollege erklärt das dann. Was der damit meint.
D: Na, „Im Mittelpunkt steht die gesamtwirtschaftliche Nachfrage. Die ist in drei“ ... Wie heißt das? „ ... drei Teile gegliedert.“
S: Drei Teile, ja?
D: „ ... Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, sowie Auslands- und Staatsnachfrage ...“
S: Ja. Dann schreiben wir das so, das klingt gut.
D: Oder Mittelpunkt zu dem „wir“ oder was?
S: Wir nehmen „wir“. Das klingt besser. [Pause 23 sec]
D: Ansonsten könnte jetzt der Journalist wieder fragen: „Was besteht diese?“
S: „Aus was?“
D: „Aus was besteht diese?“ Damit der auch noch was zu sagen hat.
S: Mmh. „Aus was denken Sie ...“ „Aus was denken Sie besteht diese?“
D: „Aus was besteht diese für Sie?“ [Pause 13 sec]

S: So, und wer antwortet jetzt? Wieder der Kollege oder?
D: Erst sagt der Kollege die drei Sachen und der Keynes ...
S: ... er erläutert diese dann.
D: Okay.
S: „Wie sehen sie in Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, Auslands- und Staatsnachfrage genau aus?“
D: Ah, hier steht das gut. Komponenten also ... sie besteht aus drei Komponenten. Die Konsumnachfrage ... ja, gut.
S: „Wir sehen ...“ Also, irgendwie mit „Wir“ arbeiten. „Wir sehen diese in drei Komponenten.“ Und dann ...
D: Ja, genau, ja. [Pause 43 sec]
S: Vielleicht könnte ja jetzt der Dings noch mal kommen und sagen: „Was bedeutet dies genau und was ist der Unterschied überhaupt dann zu der Adam Smith Theorie?“ Weil er sagt ja, er sagt ja, dass es drei Komponenten sind und „Was sind die Komponenten von dem anderen – von Smith' Theorie?“ Dass wir den noch mal mit einbringen.
D: Danach, ich würde jetzt einfach sagen, dass der Smith halt ... „Die Konsumenten ... Konsumenten konnten nicht viel kaufen, da sie geringe Löhne bekommen ... bekamen, die dennoch nicht erhöht werden können. Man konnte auch keine neuen Fabriken bauen, da dazu das Geld fehlte und ...
J: Aber du kannst auch ...
D: ... man nirgends einsparen konnte.“
J: ... die Frage stellen: „Sollte man nicht die Löhne erhöhen?“ Und dann müssen wir darauf antworten.
D: Ja da steht: Sollte man die Löhne erhöhen, dann würden die Unternehmer aber ...
J: Den Satz müssen wir ja dann sagen. Der Dings stellt sich ja dumm. Der fragt ja: „Sollte man die ...“
S: Bei der Konsumgesellschaft die Löhne denn erhöhen, oder was weiß ich.
D: Ich weiß doch auch nicht.
S: Aber das, was du zuerst gesagt hast, war auch nicht schlecht ... Mmh, na, dass in privaten Haushalt.
D: Na, wir sagen jetzt einfach: Bürger konnten sich nichts mehr leisten. Ihre Löhne konnten nicht erhöht werden bzw. würde durch eine Lohnerhöhung die Arbeitslosigkeit noch weiter steigen.
S: Scheiß drauf, das sagen wir jetzt. Los! Wir kriegen das hin. So, noch mal ...
D: [diktiert, was die anderen aufschreiben sollen] Bürger konnten sich durch niedrige Löhne kaum noch etwas leisten [schreiben alles auf, Pause 23 sec] Bei Lohnerhöhungen wäre es zu einer noch mehr steigenden Arbeitslosigkeit gekommen. [Pause 45 sec]
S: Frau Winkler hat doch irgendwas gesagt, dass wir das mit einbringen sollen, dass die ... dass es in der anderen Theorie keine Arbeitslosigkeit gibt. War das nicht irgendwie so? Kam das mit am Anfang, oder ...?
D: Genau. Dies ist in Smith' Theorie nicht beachtet worden.
S: Nee, er beachtete sie nicht. Der muss ja angeben. „Im Gegensatz zu uns beachtete er das in seiner Theorie nicht.“
D: „In seiner Theorie ...“ Wir müssen ja die Krise mit reinbringen. Er hat ja gesagt, es gibt keine Krise, weil es keine Arbeitslosigkeit gibt.
S: Lassen wir das so. Ich hab das jetzt einfach mal so hingeschrieben. Dass er die nicht beachtet.
D: Na, der beachtet das nicht.
S: Wer sagt das? Der Kollege?
D: Diese Arbeitslosigkeit ...
S: Ja, gut. [Pause 12 sec]
D: ... beachtet Smith nicht.
S: Schreibst du „Seine Theorie“?
D: Nee. So, ebenso wenig konnten neue Arbeitsstätten erschaffen werden, da ...
S: Ich würde jetzt erst mal wieder den Dings reinbringen.
D: Die Investitionsnachfrage?
S: Ja, dass er fragt: „Und was ist mit der Investitionsnachfrage?“
D: Das weiß der ja nicht. Achso, doch das hatten wir ja schon gesagt.
S: Na, das hatten wir schon gesagt [zeitgleich mit D, Pause 10 sec] „Damit wäre die Konsumnachfrage geklärt. Aber was ist mit den restlichen zwei Komponenten?
D: Ja, genau. [Pause 15 sec]

Frau Winkler erkundigt sich, ob die Gruppen bereits fertig sind. Da sie jedoch merkt, dass noch niemand vollkommen fertig ist, gibt sie noch mal fünf Minuten, vor allem für die Erstellung von Fragen für das Interview.

S: Können wir das nicht auf Leistungskontrolle und dann vortragen?
D: Äh äh.[verneint]
S: Ich brauch ein paar Punkte.
S: Na, toll. Was machen wir?

S: Machen wir es schnell und dann nehmen wir das Beispiel und melden uns. Los geht's!
D: Hä? Melden?
J: Ja, ich brauch ne gute Note.
S: Ich auch. Also, los, weiter geht's. Jetzt haben wir gefragt, jetzt antwortet der Keynes und erläutert ihm das jetzt gerade.
D: Auch bei diesem fehlt das Geld. Es konnte, ähm, wegen, wegen wenig Geld in nichts investiert werden und im Ausland waren ebenfalls Krisen wodurch wir von diesen keine Nachfragen bekamen.
S: Ja. Das klingt gut mit den Investitionen.
J: Wollen wir das aufschreiben vielleicht?
S: Also, Investition …
D: Sagt Keynes.
J: Mmh.
D: [diktiert für andere] „Durch wenig Geld ..."
S: Kapital!
D: Ja [diktiert wieder] „... Kapital waren Investitionen unmöglich." Punkt.
S: [sagt, was sie schreibt] Möglich. So ist der Ko. „Auch im Ausland ..."
D: „Auch im Ausland bestanden Krisen und Arbeitslosigkeit." [Pause 10 sec]
J: Jetzt müssen wir aber noch irgendwas bringen.
D: Ja, der Staat fehlt noch, die Staatsnachfrage.
J: So, dann muss der Interviewmann wieder was fragen.
D: Nee, nee, warte. Warte. „Der Staat nahm zu wenig Steuern ein, deswegen konnten ... konnte er seinen Verpflichtungen nicht nachkommen." Fertig. [Pause 30 sec] „Was ist Ihre Lösung?" Fertig.
S: [sagt, was sie schreibt] Nicht nachkommen. Nachkommen. So.
J: Wie würden Sie die Lösung beschreiben oder so?
S: Wie sehen sie Ihre Lö ... Wie sehen ... wie ...
D: „Wie sieht Ihre Lösung für dieses Problem aus?"
S: Ja. [Pause 15 sec] Aus. Fragezeichen. So K.
D: Der Staat muss Kredite oder nee, warte, wie heißt das hier? Muss sich bei der Notenbank verschulden.
S: [wiederholt zum Aufschreiben, was D gesagt hat]
D: Es spielte keine Rolle, ob es dadurch zu Haushaltsdefiziten kam. Diese mussten nach ... warte! [liest Text]
S: Ich versteh's gerade auch nicht.
J: Jetzt werf' nicht wieder alles um. Ich schreib's gerade auf.
D: Nee, ich bin ja auch gar nicht fertig. Ich hab noch nicht mal richtig gelesen.
S: Man kann nur so viel ausgeben, wie man einnimmt. Man soll nur ...
J: Es spielte keine Rolle, ob es dadurch zu Haushaltsdefiziten kam.
S: Man sollte sich nur für Kriegszwecke verschulden und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit.
J: Der Staat sollte, ne? Der Staat sollte ... [Pause 10 sec]
S: Sollte sich nur zu Kriegszwecken ...
D: Was schreibt ihr jetzt auf?
S: ... Sollte sich nur zu Kriegszwecken und zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit verschulden.
J: [zeitgleich mit S] Warte, ich hab noch einen Satz davor.
D: Na und wo hast du das jetzt gelesen?
J: Na, das steht da.
D: Neeein, das ist doch ...
S: Wieso nicht?
D: Hier steht, ähm, dass er sich verschuldet war gegen den Grundsatz, dass sich ein ordentlicher privater Haushalt, ein ordentlich privater Haushalt durfte eigentlich nur soviel ausgeben wie er eingenommen hatte und verschulden durfte sich der Staat nur bei Kriegszweck.
J: Naja!
D: Aber ...
S: Durfte nur ... aber nicht in der Theorie.
D: Genau in der Theorie doch nicht!
S: Da darf er sich verschulden.
D: Lies doch mal den Text!

J: Es spielte keine Rolle, ob es dadurch zu Haushaltsdefiziten kam. Der Staat sollte sich nur für Kriegszwecke verschulden oder für die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit.
D: Neein! Lies doch mal! Da oben.
J: Oh, ich kann nicht lesen.
D: Das hatte es bisher nicht gegeben. Deshalb sagte Keynes: Der Staat muss je nachdem wie groß seine Nachfrage ist ... Er muss ... Der Staat **muss** diese Haushaltsdefizite eingehen, um die Wirtschaft wieder anzukurbeln, die Steuereinnahmen zu steigern und danach die Schulden wieder begleichen zu können.
S: Haushaltsdefizite annehmen, um ...
D: Eingehen!
S: Eingehen, annehmen, eingehen, ja ... eingehen, um ...
D: Warte, warte, warte, wo hab ich das jetzt? Steuereinnahmen, nee, Punkt. Dadurch wird die Wirtschaft neu angekurbelt, Steuereinnahmen erhöht und später, später diese Haushaltsdefizite wieder beglichen werden.
J: Haben wir die Sonderstellung des Staates? Oder schreiben wir die gerade auf?
D: Das ist das gerade.
S: ... zite beglichen werden, ja?
D: Ja. Oder hier steht getilgt, aber ich glaube, das ist das Gleiche.
S: Ja, beglichen werden.
D: Somit ...
S: Somit ... [schreibt Wort für Wort auf, was D sagt]
D: war ...
S: war ...
D: dem Staat zugeschrieben ...
S: dem Staat zugeschrieben, ja?
D: ... sich gegen die ... was steht hier? Gegen Abschwungsprozesse zu sichern. So, das müssen wir jetzt aufschreiben.
S: ... Abschwungsprozesse zu sichern. Oh Gott ich kann selbst nicht mehr ... Was? Muss Haushaltsdefizite eingehen, damit ... [Pause 31 sec]
D: ... Steuereinnahmen erhöht.
S: Oh, ey, das hat alles gekostet, ja. Ich will da ,ne Note drauf haben. [Pause 39 sec]
D: Ich mach jetzt mal den letzten Satz auf den Kollegen. Unterstreich dir den mal. Damit der noch was sagt.
S: Willst du? Wen willst du spielen?
D: Ist mir egal. Willst du einen bestimmten haben?
S: Ich würde gerne K sein.
J: Ja, ja, ich auch, ich auch, ich auch. Was hast du in dem Test?
S: Einen.
J: Einen?
D: Ja, dann melde dich.
S: Ja.
J: Zwei.

Lehrerin: Okay, unterbrechen die anderen bitte mal. Wir machen einfach mal ein Probe aufs Exempel.
S: Ich will vorlesen. Hier!
L: Es muss nicht perfekt sein. Das ist mehr als perfekt? Super! Müssen wir jetzt ruhig sein, damit wir euch auch verstehen.
D: Ich glaub, das macht schon jemand.
S: Könnten wir es machen?
D: Das macht, glaube ich, schon jemand.
S: Können wir ... wer ist denn fertig? Oh, wir sind auch fertig.
J: Müssen wir die Dinger jetzt wieder ausmachen?
S: Haben wir uns umsonst beeilt.

Interpretation:

Die Gruppe benötigt ca. acht Minuten bevor sie mit Lesen fertig ist und in die inhaltliche und methodische Bearbeitung einsteigt. Sofort wird die Aufgabenstellung erfasst und versucht, diese aktiv anzugehen. Zu erkennen ist keine reine Orientierung an den Aufgaben wie sie im Buch stehen, sondern sie beginnen mit der Klärung des Fazits sowie der Rolle des Staates („irgendwie aktiv“, Z. 15). Somit klären sie für sich zunächst die Bedeutung der Staatsrolle, dass dieser sich aktiv (durch Schuldenaufnahme) einmischen muss und das ist „ja die Sonderstellung“ (Z. 30). Aus dieser aktiven Rolle leiten sie auch den ökonomisch-historischen Hintergrund ab, denn in der vorherigen Theorie war der Staat „passiv und jetzt soll er wieder ein bisschen aktiver werden“, wobei das „bisschen“ (Z. 35f.) nicht näher ausgeführt wird, aber zugleich von der sozialistischen Planwirtschaft abgegrenzt wird (Z. 39).

Nach der ersten gemeinsamen Verständniserklärung, wie jeder das Wesentliche des Textes verstanden hat, planen sie ihr Vorgehen und nennen dafür grundlegende Aspekte: zunächst wollen sie die Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus aufgreifen und daraus die Unterschiede zum Keynesianismus ableiten. Auf den Vorschlag von Jessica, nun erstmal die Rollen festzulegen, wiegeln die anderen beiden ab, doch zunächst einmal das Inhaltliche für sich zu erarbeiten und dann erst Fragen dazu zu formulieren. Sie entscheiden sich jedoch aufgrund der nur noch verbleibenden 15-20 Minuten, es gleich als Dialog auszuarbeiten. Dabei orientieren sie sich jetzt jedoch wieder stärker an der Aufgabenstellung, wie sie zunächst von Frau Winkler vorgegeben wurde, sich aber auch sachlogisch erschließen lässt.

Obwohl sie anfänglich versuchen, relativ selbstständig das Interview zu erarbeiten, richten sie sich dennoch stark nach den Vorgaben der Lehrerin. So besteht der historische Hintergrund aus der Weltwirtschaftskrise und der Theorie von Adam Smith, weil die Lehrerin das „gerade gesagt“ hat (Z. 111). Auch im Folgenden holen sie sich bei der Strukturierung des Interviews als auch bei der Erarbeitung des Textverständnisses Hilfe von Mitschülern oder befragen die Lehrerin zu einzelnen Aspekten. Für die erste Frage übernehmen sie sogar die Formulierung des Mitschülers und fragen ihn deshalb noch mal bezüglich seiner Aussage (Z. 135ff.). Dabei entsteht die Diskussion, ob sich Keynes auf Smiths Theorie bezieht oder ob es

‚nur' der historische Hintergrund ist, wobei beide Seiten recht haben, die Argumentation aber als Gegensatz und nicht als äquivalent erkennen.

Die Mädchen arbeiten kaum als Gruppe zusammen, sondern formulieren jeder für sich die Stichpunkte, erkennen diesen Mangel aber und verständigen sich darauf, alle das gleich aufzuschreiben (Z. 155). Trotzdem diskutieren sie unterschiedliche Interpretationen des Textverständnisses aus, werden jedoch immer wieder von der Lehrerin unterbrochen und berichtigt. Statt die Schüler in die richtige Richtung zu weisen, erläutert sie dafür ihr Verständnis der Weltwirtschaftskrise (ab Z. 169) als Teil des historisch-ökonomischen Hintergrundes. Damit liefert sie zum einen die Antwort für deren erste Frage und bietet einen Ansatz für Folgefragen: „Was ist das Neue an der Theorie? Was ist das Revolutionierende?" (Z. 211ff.). Dies verhindert eine eigenständige Planung und Strukturierung des Interviews. Sie leitet die Schüler, wie es in einer Gruppenarbeit vorgesehen ist, nicht nur an, sondern sie diktiert fast schon die Vorgehensweise und den Aufbau des Interviews: „Hier wird alles erklärt, das musst du hier mit reinbringen" (Z. 255). Dabei machen sich die Schülerinnen selbstständige Gedanken: Saskia wollte Lehrerin fragen, ob sie auch Auskunft darüber geben sollen, was das überhaupt für eine Theorie ist. „Aber sie hat nur über Prämissen und alles erzählt" (Z. 238). Sie konnte somit nicht ihre eigenen Vorstellungen hinsichtlich des Aufbaus des Interviews einbringen. Stattdessen bestimmt die Lehrerfrage „Was ist das Revolutionäre (an Keynes Theorie, D.H.)?" nun die Diskussion, die jedoch zeigt, dass sie damit erst einmal nichts anfangen können und lieber doch ihren Weg (Vorstellen der Keynesschen Theorie) gehen wollen. Im Folgenden wird dann auch deutlich, dass alle drei zwar nicht wirklich auf einem angemessenen sozialwissenschaftlichen Niveau argumentieren und debattieren (siehe dazu auch Kap. 4.4), sich jedoch eigenständige Gedanken machen und diese untereinander solange ausdiskutieren, bis sie eine gemeinsame Lösung gefunden haben, wie sie den Textinhalt verstanden haben. Die Debatte erfolgt dabei immer vor dem Hintergrund des Interviews, d.h. die drei Mädchen versuchen, den Bedeutungsgehalt der einzelnen Abschnitte und Informationen zu rekonstruieren und beziehen diese dann auf die einzelnen Fragen, die sie dazu erstellen.

Mit zunehmender Unterrichtsdauer erkennen die Schüler die Chance, mit dieser Ausarbeitung einen guten Punktwert zu erhalten. Daher nutzen sie die zusätzlichen

fünf Minuten, um die letzten Fragen samt Antworten (Aspekt der vier Nachfrage-komponenten; Lösung des Problems der geringen Steuereinnahmen des Staates) zu formulieren.
Bei der Staatsverschuldung wird die eigenständige Dynamik des Verfahrens deutlich. Da sich hier unterschiedliche Verständnisse gebildet haben, wann sich der Staat verschulden darf, diskutieren die Schüler untereinander und einigen sich ohne fremde Hilfe auf eine gemeinsame Lösung bzw. Formulierung. Dadurch, dass sie sich den Bedeutungsgehalt zusammen erarbeiten, wird es für alle verständlich und akzeptierbar. Doch alle diese Mühe, den Text zu deuten und das Interview daraus zu kreieren, werden in dieser Stunde nicht belohnt, da die Lehrerin einer anderen Gruppe den Vortritt gibt und vortragen lässt.

Diese Gruppe hatte zunächst die schwierige Aufgabe, für sich die Rollen eigenständig zu verteilen. Da sie aus drei Mädchen bestand, waren sie gezwungen, sich selbst zu überlegen, ob sie zwei Fragesteller oder zwei Experten ausweisen. Dabei lösten sie dies sehr clever, indem sie Keynes als Experten einen Kollegen an die Seite stellten und die beiden abwechselnd den Journalisten ihre Theorie erklärten. Jedoch sind sie sich uneins hinsichtlich der Rollenverteilung. Während Jessica bereits zu Beginn die Rollen klar festlegen und verteilen will, um zu wissen, wer sich auf welchen Teil spezialisieren kann, sind Daniella und Saskia dafür, zunächst gemeinsam den Text zu interpretieren und erst dann die Rollen zuzuteilen („Wir müssen erstmal Material finden, damit wir was sagen können.“ Z. 50). Sie einigen sich schließlich darauf, den Textinhalt gleich als Dialog zu erarbeiten und parallel dazu festzulegen, wer welchen Teil davon als Frage oder Antwort äußert (Z. 69). Diese Lösung erwies sich als richtig, da das Interview eine Partnerarbeit verlangt, und nicht in zwei individuelle Aufträge (Fragen stellen; Antworten erarbeiten) gegliedert werden kann. Dennoch ist eine klare Rollenzuschreibung auch zu Beginn möglich. Damit würden die Rollen eventuell stärker verinnerlicht und die Schüler blieben nicht in den herkömmlichen Strukturen verhaftet. Die jeweiligen Gruppenmitglieder müssen hierbei miteinander harmonisieren, was sie im Folgenden auch machen.
Sie lassen sich in der Grobstruktur der Frageentwicklung gut auf das neue Verfahren ein. Sie beziehen sich zwar anfänglich stark auf die von der Lehrerin vorgegebenen Aufgabenstellung wie sie auch im Buch intendiert ist, binden diese aber als Interview-

frage sofort ein („Was ist der Hintergrund Ihrer Theorie?“, Z. 109). Jedoch zeigt sich mehrfach, dass vor allem Saskia die einzelnen Rollen, weil sie diese nicht direkt an einzelne Spieler verteilt haben, nicht verinnerlicht hat: Einmal weiß sie nicht, wie die jeweilige Figur (Keynes) heißt, ein anderes Mal möchte sie eine Aussage einer der beteiligten Personen zuweisen, sagt dabei aber „Hasi“ (Z. 129) statt Kollege. Dies bemerkt auch die Lehrerin (Z. 248ff.). Sie formulieren zwar Fragen, jedoch versetzen sie sich kaum in die Ich-Rolle und versuchen, die Theorie aus der Position von Keynes nachzuvollziehen bzw. zu erklären. Frau Winkler versucht, die Schüler teilweise zu motivieren und anzuregen, wie Keynes zu denken und sich einfach auf die Rolle einzulassen („Du bist jetzt Keynes“, Z. 194f.). Doch dieses gelingt nur ansatzweise, sie bleiben distanziert. Hierbei könnte auch die starke Intervention der Lehrerin (mehr als 10% der Zeit) kritisiert werden, gilt ein geringer Zeitanteil der Lehrkraft doch als Indikator für gelungenen Gruppenunterricht (vgl. Haag/Fürst/Dann 2000: 273). Sie erarbeiten zu jedem wesentlichen Aspekt einige Stichpunkte und setzen dann, wie es die Lehrerin angemahnt hat, noch ein „Ich“ oder „Wir“ davor („Das klingt besser“, Z. 300 sowie „irgendwie mit „Wir“ arbeiten, Z. 314), identifizieren sich aber nicht mit der Rolle.

Vor allem die Journalistenrolle ist bei der Erarbeitung nur schmückendes Beiwerk, der lediglich Fragen stellen soll („Damit der auch noch was zu sagen hat“, Z. 303). Dabei könnte dieser selbst einige Fakten und Informationen einfließen lassen. Wichtiger sind jedoch die Experten, weil diese den Inhalt der Theorie erklären müssen. Auch die Lehrerin betont noch mal die Aufgabe: „Ihr solltet ja dem Journalisten den Keynesianismus erklären“ (Z. 213). Es scheint dabei jedoch so, dass keiner der drei den Journalisten spielen möchte, weil befürchtet wird, dieser bekommt dann nicht alle Textinhalte mit und versteht den Zusammenhang nicht. Hierbei zeigt sich auch das Problem, dass am Anfang nicht geklärt wurde, wer welche Rolle spielt und wie das Interview aufgebaut sein sollte (Name der Zeitung oder des TV-Senders, mit dem man sich u.U. identifizieren kann). So bleibt der Journalist unpersönlich („Dings“, Z. 317, 328).

Andererseits wird hier auch die Möglichkeiten eines Erlernens bzw. eines Einübens anderer sozialer Perspektiven deutlich, wenn sie als Beispielsatz schreiben: „Im Gegensatz zu uns beachtete er [Smith, D.H.] das in seiner Theorie nicht.“ (Z. 343f.). Im Großen und Ganzen wird das Interview hier eher pragmatisch und nüchtern realisiert. Zunächst schreiben sie Formulierungen auf und überlegen danach, wer

was sagt. Fast am Ende des Unterrichts entscheiden sie sich dafür, das fertige Interview auf Note vorzutragen, zumal sie im ersten Test unterdurchschnittlich abgeschnitten haben (Daniella 07, Saskia 01, Jessica 02 Punkte). Deshalb handeln sie die Bedeutungsgehalte des Textes nicht mehr so intensiv aus wie zu Beginn. Stattdessen diktiert vor allem Saskia, aber auch Daniella, was aufzuschreiben ist, so dass sie schnellstmöglich fertig werden. Hier ist dann auch wieder zu erkennen, dass die Fragen aus dem vorhandenen Material abgeleitet werden und ganz rational vor die Antworten gesetzt werden („Was ist ihre Lösung? Fertig.“, Z. 401), die zuerst fertig erarbeitet werden („So, dann muss der Interviewmann wieder was fragen.“, Z. 399).

Am Ende stehen beispielhaft bei einer der drei Schülerinnen im Heft folgende Fragmente eines Interviews (I – Interviewer, K – Keynes, Ko – Kollege von Keynes), welches sie gerne vorgestellt hätten:

I: „Was ist der Hintergrund ihrer Theorie?“
K: In meiner Theorie bezieh ich mich auf Adam Smith und dessen Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus.
Ko: Und auf die Folgern der WWK gegenüber dieser ist Smith’s Theorie hilflos.
I: „Was ist das revolutionäre an ihrer Theorie?“
K: Durch den Wechsel von einer Einzel- zu einer Gesamtwirtschaft verändert sich die Bedeutung der Wirtschaftspolitik sehr. Ich kritisiere mikro-ökonomische Dinge und hebe makro-ökonomisches hervor.
Ko: Im Mittelpunkt sehen wir die gesamtwirtschaftliche Nachfrage.
I: „Aus was besteht diese für sie?“
Ko: Wir sehen diese in 3 Komponenten – Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, sowie Auslands- und Staatsnachfrage.
K: Bürger konnten sich durch niedrige Löhne kaum noch etwas leisten. Bei Lohnerhöhung wäre es zu einer weiter steigenden Arbeitslosigkeit gekommen.
Ko: Diese Massenarbeitslosigkeit beachtete Smith nicht.
I: „Damit wäre die Konsumnachfrage geklärt, aber was ist mit den restlichen 2 Komponenten?“
K: Durch wenig Kapital waren Investitionen unmöglich.
Ko: Auch im Ausland bestanden Krisen und Arbeitslosigkeit. Der Staat nahm zu wenig Steuern ein, ~~darum~~ um seine Verpflichtungen nachzukommen.
I: „Wie sieht ihre Lösung für dieses Prob. aus?“
K: Der Staat muss sich bei der Notenbank verschulden.
~~Es spielte keine Rolle, ob es dadurch zu Haushaltsdefiziten kam, man der Staat sollte sich nur für Kriegszwecke verschulden oder für die Bekämpfung von Arbeitslosigkeit.~~ Der Staat muss Haushaltsdefizite eingehen. Dadurch wird die Wirtschaft neu angekurbelt, Steuereinnahmen erhöht und später die Haushaltsdefizite beglichen.
Ko: Somit war dem Staat zugeschrieben sich gegen die Abschwungsprozesse zu sichern.

Gruppe 5: Olympus

Mitglieder: Paul und Torsten

P: Jetzt geht's los. Und wir lesen.
[Nach 90 Sekunden fragt Torsten Paul, was rentabel machen bedeutet. Da Paul es nicht ganz erklären kann (er setzt zwar zu einem Erklärungsversuch an, beendet diesen aber nicht), rufen sie die Lehrerin zu sich, um den Fachbegriff für sich zu klären. Sie setzt es mit gewinnbringend gleich.]

Nach 5:51 Minuten sagt Paul: „Ich bin fertig Torsten." Dieser benötigt hingegen noch Zeit, die Paul ihm auch zugesteht.
[Die ganze Zeit über wird das konzentrierte Lesen und Diskutieren unterbrochen durch Gespräch über die Videokamera und andere Themen, die nichts mit dem Text zu tun haben.]
Nach 7:56 Minuten: beginnt Paul schon mal was rauszuschreiben, nach 10:28 Minuten ist auch Torsten mit Lesen fertig

Torsten: Mit dem Mikro ist das die alte Theorie und Makro ist die neue Theorie, oder?
Paul: Die haben es doch erklärt: Makroökonomisch betrachtet hängt die Beschäftigung vor allem von der Gesamtnachfrage ab.
T: Na.
P: Und Mikro ist nur von einer Nachfrage.
T: Und Mikro war ja nur auf die alte Theorie bezogen.
P: So. Mal richtig auf den Tisch gekloppt. Pass auf: Du bist doch Experte für Fragen?
T: Ich bin ein Experte? Willst du mich verarschen?
P: Du musst die Punkte kriegen. Darum geht's.
T: Aber trotzdem. Der fragt, bekommt trotzdem die Punkte. Ist ja eine Zusammenarbeit.
P: Wir bereiten das für dich vor. Du kriegst die Punkte.
T: Na ja, von mir aus.
P: Auch wenn du nur 10 kriegst.
[reden kurz über ihre Punktesituation]
T: Also machen wir mal lieber. Wir sollen jetzt ein Interview machen.
P: Also. Das Hauptmerkmal der Theorie vom Liberalismus sieht so aus, dass es…
T: … nur auf einen bezogen ist.
P: Nur auf Privathaushalte.
T: Also auf einen Privathaushalt.
P: Mikroökonomisch.
P: Das heißt: Wenn jetzt ein Unternehmer, der viele Beschäftigte hat und viel Kredit, äh, Rendite machen will, Profit, oder das rentabel machen will, ist für ihn sinnlos diesen Liberalismus zu haben, weil dadurch gibt es keinen Krieg. Aber hier gibt's ja Krieg.
T: Aber wieso: Der Liberalismus…
P: Der Liberalismus ist für ein Überleben ohne den Kriegsdienst, weil die sehen ja noch den mikroökonomischen Haushalt.
T: Das begreif ich nicht.
P: Na die Unternehmer können doch nicht nur einen Mann beschäftigen. Aber der Ansatz bezieht sich nur auf einen. Auf einen Haushalt.
T: Ja, auf einen Haushalt. Das heißt, ein Unternehmer, der mehrere trotzdem anstellt. Es geht ja darum, dass die Theorie jetzt so scheiße ist, weil der nur von einem Haushalt ausgeht. Das heißt, wenn der Bankrott ist, bestätigt das die Theorie. Und die Theorie sagt, man kann nicht über längere Zeit Arbeitslose haben. Aber das ist ja nur auf einen Unternehmer bezogen. Und sagen wir mal die Firma, jetzt das Unternehmen (…) bei Makro ist das auf alle Unternehmen bezogen, das heißt, wenn da alle Unternehmer, was weiß ich, bankrott sind, sind alle arbeitslos, und das geht dann nicht von den einen auf den anderen Tag wieder nicht mehr.
P: Weil, warum?
T: Na, weil das alles doch zusammenhängt.
P: Weil der Staat das mit kontrolliert.
T: Ja. Aber nicht im Liberalismus.
P: Nee. Aber bei der Keynes-Theorie. Wir sind jetzt bei der Keynes-Theorie. Bei der Keynes-Theorie macht ja, ist ja der Staat (…) die Unternehmen unterstützen. Der Staat darf sich verschulden, um die Arbeitslosigkeit auszugleichen. Der Staat macht pro Minute mehrere Tausend Schulden.

T: Davon haben wir jetzt schon genug von.
P: Richtig. Er sagt zwar hier, dass das man das ausgleichen kann, indem er Haushaltsdefizite in Kauf nimmt. Der Wirtschaftsprozess würde dadurch wieder in Schwung gebracht und die Schulden wieder getilgt werden können. Wenn du Schulden nimmst oder du hast einen negativen Wert von 1.000 Euro. Und du gibst der Bank dann wieder 1.000 Euro, die du dir geliehen hast. Dann hast du die Schulden getilgt. Also Frage eins. Du bist Keynes?
T: Machen wir das mal so.
P: Ich bin Mr. X.
T: Nenn mich einfach Keynes. Nee: Nenn mich John.
[lesen die Arbeitsaufträge]
T (liest vor): Vor welchem historisch-ökonomischen Hintergrund …? Hä? Weltwirtschaftskrise oder nicht? Was wollen die da jetzt von mir wissen? Beschreiben sie anhand von … Ach so. Jetzt verstehe ich.
P: Keynes hat's verstanden.
T: Darüber haben wir ja gerade gesprochen. Den Mikro und Makro-Unterschied.
P: Wie machen wir die Frage? Ich hab sie: Warum fühlen Sie sich genötigt, diese Theorie zu entwickeln?
T: Darum. Ist meine Lieblingsantwort. Nee. Warum fühl ich mich genötigt?
P: Auf Grund des klassischen Wirtschaftsliberalismus, der nur auf ein Haushalt schaut und nicht die Unternehmen, die es damals gab …
T: Warte mal. Wieso klassischer Wirtschaftsliberalismus?
P: Keynes kritisiert Adam Smith, weil der mikroökonomisch gedacht hat, und will das fortentwickeln. Das heißt, wir müssen jetzt die Prämissen herausfinden.
[schauen im Hefter nach den Prämissen von Adam Smith und dem Wirtschaftsliberalismus]
T: Hier steht ja auch, dass sich die Theorie von Adam Smith sich nur auf den Nationalstaat bezieht. Das heißt, es kann wieder nicht überall durchgeführt werden.
P: Aber beim Keynesianismus.
T: Weil es ja jetzt makroökonomisch ist, kann es sich auf jeden Haushalt beziehen. Da kann ich ja sagen: die von Adam Smith aufgestellte Theorie nicht nur auf bestimmte Fakten bezieht und nicht verallgemeinert werden kann. So kann ich meine Theorie entwickeln, die natürlich nach meinem Empfinden, Idealvorstellungen, für alles mögliche hier. Überall kann man die darauf beziehen. Auf alles, egal was. Nee, war ein Witz.
P: Also noch mal: Warum fühlen Sie sich genötigt, also ihre Theorie zu entwickeln?
T: Na ja, ich kann doch so antworten, da nach meinem…
P: Schreib es auf!
T: Alter, schreiben und sprechen.
P: Ist es schwer?
T: Na aufschreiben und so was. Die Formulierungen sind, kann ich so nicht. Schriftlich kann ich das nicht. Mündlich bin ich besser.
P: Ich auch.
[schreibt seine Antwort auf]
T: Ich habe geschrieben: Die Theorie von Adam Smith besitzt bestimmte Einschränkungen und nicht verallgemeinert werden kann.
P: Tino! Bitte die Einschränkungen erklären! Warum kann es nicht verallgemeinert werden? (…) Was sind die Einschränkungen?
T: Also zum Beispiel, dass diese Theorie nur von …
P: Na, dann schreib es hin. Dass es nur mikroökonomisch verwendet werden kann.
T: Mikroökonomisch also.
P: Nur auf einen bestimmten Haushalt bezogen wird. Und nicht überall anwendbar ist. Du kannst es doch.
T: Aber nur mündlich, Mann. Versteh' doch endlich!
[Verfasser kommt hinzu]
V: Seid ihr beim Fragen formulieren?
P: Beim Antwort formulieren. Ich hab die Frage bereits…
V: Okay. Na ja, da kann man weiterdenken. Ihr müsst ja auch zusammenarbeiten. Du kannst ja nicht fünf Fragen vorformulieren.
T: Das machen wir ja auch nicht.
P: Wir erarbeiten zusammen die Fragen und die Antworten. Sonst hätte ich ja weniger Arbeit als er. Das möchte ich dem Kleinen nicht zumuten.
[Lehrerin kommt zur Gruppe]
P (liest erste Frage vor): Warum fühlen Sie sich genötigt, diese Theorie, in Klammer ihre Theorie, aufzustellen?

L: Na, genau. Von einer konservativen Tageszeitung. Eher konservativ ausgedrückt. Ist in Ordnung. Ist kein Schinkenblatt, keine Bild-Zeitung.
T: Das darf eigentlich gar nicht Zeitung heißen, weil ja 25 Prozent Wahrheitsgehalt drin sein müssen. Und das stimmt, glaube ich, nicht ganz.
[Lehrerin liest Antwort zur ersten Frage durch und äußert sich]
L: Genau. Ich würde gerne noch mit hineinbringen, anführen die konkrete Situation, die im Moment ist. [liest Antwort zur ersten Frage noch mal vor] Im Moment aber sind die Erscheinungen der Krise…
T: … der Weltwirtschaftskrise, oder was?
L: Hhm.
T.: Arbeitslosigkeit.
L: Genau. Arbeitslosigkeit und Massen…?
T: … armut.
L: Armut oder Elend. Deshalb kann diese Theorie nicht mehr wirken, weil da gibt es ja eigentlich keine Krisenerscheinung. So, das ist meine Antwort. Jetzt kommt der Journalist und sagt: Und was nun? Er ist neugierig. Wie ist seine Theorie bewertet wurden? Ich hab euch vorhin einen Schwerpunkt gegeben.
P: Ja, hier als … durchs Nachgucken. Ich hab's noch nicht drauf.
[schlägt im Hefter nach und schaut seine Aufzeichnungen von dieser Stunde durch]
L: Was ist denn nun das…? Er ist richtig heiß drauf zu wissen, was… Was ist denn nun das…?
P: Wir haben jetzt den bedeutendsten Theoretiker.
L. Bedeutender – von mir aus. Oder das…?
T: Wichtigste.
L: Wichtigste oder? Ich hab's noch mehr gesteigert.
[P schaut noch mal nach im Hefter]
P: Revolutionäre.
L: Genau. Das ist doch was für die Zeitung. Was ist denn nun das Revolutionäre? So, jetzt erklärst du den ganzen Passus, den du hier… Und dann kommt euer Hauptteil.
[Lehrerin geht weg; Tino schreibt neue Erkenntnisse auf]
P: Du musst vielmehr Abkürzungen finden.
T: Was war das? Arbeitslosigkeit und Armut?
P: Was war mit der Arbeitslosigkeit? [fragt Tino, um ihn sattelfest zu machen; scheinbar hat er den Text verstanden und lässt Tino jetzt die Inhalte erklären, um diesem zu helfen]
T: Aufgrund der aktuellen Situation, also Weltwirtschaftskrise, d.h. Massenarmut und Arbeitslosigkeit…
P: … musste die Theorie entwickelt werden. Aber was ist das Revolutionäre an der Theorie?
[Pause, 30 Sec]
T: Der ökonomische Ansatz.
P: Ja, weiter.
T: Dann … [Pause 30 Sec]
P: Ein Produktionsrückgang auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage drückt sich (?)
T: Wir produzieren (?), die Nachfrage höher als die Produktion, oder wie?
P: Genau. Aber warum bezieht er das hier auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage?
T: Na, weil er es auch auf die gesamten Unternehmen bezieht.
P: Tschaka. Schreib's auf!
[zeigt sich, dass Torsten sich sämtliche Notizen machen sollen und Petrik praktisch nur Anweisungen gibt]
P: Jawohl. So. Strich drunter. Daraus-folgt-Pfeil: Konsumnachfrage niedrig. Warum? [er diktiert, was Tino zu schreiben hat und lässt diesen danach den inhaltlichen Punkt erklären]
T: Aber warum Konsumnachfrage, wenn die gesamte Nachfrage größer ist als die Produktion? Aber warum soll dann die Konsumnachfrage kleiner sein?
P: Das sind die [sucht im Text nach der entsprechenden Passage]… die entscheidende Frage: Wie kann man die gesamtwirtschaftliche Nachfrage wieder auf ein Niveau heben? Das ist die entscheidende Frage, die Sie sich gestellt haben, Herr Keynes? War nur ein Spaß.
T: Also noch mal: Konsumnachfrage.
P: Warum ist die gesamtwirtschaftliche Nachfrage (?). Wie schafft er das? Dadurch, dass die Konsumnachfrage (?), weil Arbeitslosigkeit vorherrscht und das Einkommen im Abschwung sank. Konsumnachfrage, Arbeitslosigkeit. Pass auf. Gib mal einen Stift! Junge! Du musst dich nur rein-denken. Ist ganz einfach.
T: Ganz einfach. Na klar. (lacht)
P: Pass auf! Wir haben hier Konsumnachfrage. Konsum heißt? (wartet kurz auf Antwort seines Mitschülers und antwortet dann selber) Verbrauch. Wenn wenig verbraucht wird, woran kann das liegen?

T: Das alles so teuer ist.
P: Genau. Preissucht. Brauchen wir aber gerade nicht. Armut. Und? Wie entsteht Armut?
T: Durch die Arbeitslosigkeit, zum Beispiel.
P: Um das wieder auszugleichen, muss dieser Faktor weniger werden und dieser.
T: Dieser Faktor wird ja durch diesen Faktor wieder kleiner.
P: Wie kann man das erreichen? Indem man investiert.
T: Die Investitionsnachfrage ist aber auch zu niedrig. (…) Weil der Aufbau neuer Produktionskapazitäten (?).
P: Was heißt das? Das ist das Problem.
[Pause: 20sec]
T: Und das beruht sich alles auf die Konsumnachfrage und auf die hohen Preisen.
P: Was heißt Produktionskapazitäten?
T: Na die Belastung, wie ich die belasten kann.
P: Und praktisch …, pass auf! Es investiert als Beispiel Daimler-Chrysler (…), wenn sinkt, die sich das leisten können (…) die Produktion ankurbeln, dadurch, dass sie viel konsumieren, also viel kaufen.
T: Also hohe Nachfrage.
P: Genau. (fährt mit Ausführungen an Skizze fort): Zu wenig Nachfrage, Produktionsrückgang. Ja?
T: Hhm.

[Lehrerin befragt die Schüler, wie weit sie sind und gibt noch mal fünf Minuten für Fragen Zeit. Kommentar Pauls dazu: „Noch lange nicht fertig.“]

P: Geld weniger geben, konnten sie ja auch nicht, da wäre noch niedrigerer Konsum gewesen.
[gehen gemeinsam die eben erstellte Aufzeichnung durch: geringe Investition -> geringe Nachfrage, Produktion zu teuer, Geld wenig; weniger ging nicht, weil Konsum niedrig]
P: Ins Ausland konnten sie ja auch nicht, weil es war ja so, dass im Ausland dadurch das ja…
T: Da gab es gar keinen Globalismus im Ausland. Da konnten die das doch gar nicht, oder wie?
P: Ausland konnten sie nicht machen, weil das Ausland z.B. (…)…
T: Ja, die sind ja abhängig. Jetzt hab ich das mit was anderes verwechselt. Ist ja durch die Wirtschaftskrise da, da in der USA Wirtschaftskrise ist. Aber auch in den anderen Ländern.
P: Das heißt, die sollten sich Staat (Sonderstellung), der Staat hat jetzt eine Sonderstellung, der musste sich verschulden, um die Arbeitslosigkeit und somit auch die gefallene Konsumnachfrage auszugleichen. Das gab’s nicht im Liberalismus. Dadurch, dass sich dann der Staat verschuldet, muss er…
T: … muss wieder ausbügeln.
P: Muss ausbügeln – durch Steuereinnahmen.
T: Ist das nicht eigentlich ein Kreislauf?
P: Ja, es ist immer ein Kreislauf.
T. Das geht doch nicht. Dadurch werden doch noch mehr arbeitslos.
P: Der muss sich verschulden, dann wird Arbeitslosigkeit weniger, dadurch gibt es mehr Steuereinnahmen, da kann der Staat mehr einnehmen.
T: Aber die Steuern werden doch höher?
P: Die Steuern werden nicht höher, die können doch so bleiben.
T: Wieso?
P: Die Steuereinnahmen werden höher, dadurch gleicht sich das wieder aus.
T: Manche kriegen jetzt wieder Arbeiter. Das heißt, die Arbeiter können die Steuern bezahlen.
P: Richtig.
T: Dann sind’s nicht mehr 10 Leute im Land, die Steuern bezahlen, sondern tausende.
P: Dadurch kommen wieder mehr Steuereinnahmen. Und jetzt müssen wir uns dazu eine Frage ausdenken.
T: Aber guck mal. Deutschland erhöht auch dauernd die Steuern, nur um ihre Schulden abzubauen. Das ist Steuererhöhung und nicht Steuerzunahme dadurch, dass weniger Arbeitslose…
P: Dadurch kriegen wir aber mehr Steuereinnahmen und der Staat, wir kriegen jetzt immer weniger Arbeitslose.
T: Wir haben genauso viele wie vor zehn Jahren. Nee, da hatten wir sogar weniger, glaube ich.
P: Ja. Und, so ist das halt.
T: Hatten wir jetzt schon dieses deficit-spending? Ja, schon? Ja!
[Liedtexte werden zum Besten gegeben, obwohl das Fazit und ein fertiges Interview noch ausstehen]
P: Wir müssen uns jetzt Fragen ausdenken! Also Keynes… [Lehrerin tritt hinzu): Die Theorie beruht ja eigentlich darauf, dass der Staat sich mehr verschuldet, als dass er einnimmt. Die gesamt-

wirtschaftliche Nachfrage muss durch zusätzliche Steuereinnahmen, äh Staatsausgaben wieder auf ein Niveau bringen, das einen hohen Beschäftigungsstand sichert. Das heißt, es muss viele Arbeitnehmer geben, damit die wieder Steuern zahlen, auch wenn dadurch ein Haushaltsdefizit entsteht. Das Haushaltsdefizit soll aber nur für eine kurze Zeit sein. Das heißt, unser Staat beruht eigentlich auch auf der Keynesschen Theorie?
L: Das kann man anwenden. Die Theorie von Keynes ist auch heute noch sehr aktuell und steht in Konkurrenz zur angebots-orientierten Wirtschaftspolitik, auf die wir noch eingehen werden.
[Lehrerin geht weg]
P: Welche Sonderstellung nimmt der Staat in ihrer Theorie ein?
[Torsten reagiert nicht auf den Versuch, das Interview weiter zu bearbeiten und diskutiert stattdessen die Arbeitslosenzahlen von heute]
P: Wir haben drei Fragen. Drei Fragen reichen. Meine Fragen lauten, pass auf: Warum fühlen Sie sich genötigt, Ihre Theorie zu entwickeln? Was ist das Revolutionierende an Ihrer Theorie? Und: Welche Sonderstellung nimmt der Staat in Ihrer Theorie ein?

[Da die Stunde fast zu Ende ist, wird Arbeit durch Lehrerin unterbrochen und die Schüler müssen dort aufhören, wo sie im Moment sind.]

Interpretation:

Diese Gruppe ist von den Vorbedingungen sehr heterogen. Während Paul mit 14 Punkten im Test der engagierteste und zumindest im Bereich Wirtschaft klügste Schüler des Kurses ist, der immer mit konstruktiven Beiträgen zur Diskussion im Unterricht beiträgt, hat Torsten große Mühe, den Stoff zu verstehen. Dementsprechend unbefriedigend war auch sein Testergebnis (03 Punkte). So sind auch die Leseschnelligkeit und das Textverständnis sehr unterschiedlich ausgeprägt. Paul hat bereits nach sechs Minuten den Text durchgelesen, muss jedoch noch vier Minuten auf Torsten warten.

Als die beiden dann anfangen, geht es zunächst darum, die Rollen zu verteilen, was rational erfolgt, damit Torsten einen guten Punktwert bekommt, soll er die Expertenrolle übernehmen (dazu weiter unten noch ausführlicher). Da Torsten vorgibt, und es scheinbar auch so ist, den Text im Ganzen verstanden zu haben, geht es ihm vordergründig darum, Torsten den Text zu erklären bzw. zu überprüfen, wie und was Torsten inhaltlich dem Text entnommen hat. Paul beginnt oft einen Satz, den Torsten dann sinnhaltig beenden soll (z.B. in Z. 35f.). Anschließend ergänzt er die Antwort von seinem Partner bzw. nennt den Fachbegriff (mikroökonomisch für Privathaushalt, Z. 39).

Dennoch ist auch Paul nicht frei von Fehlinterpretation. Er geht davon aus, dass es im Liberalismus keinen Krieg gibt, dafür aber in der Theorie von Keynes. Jedoch hat die politische Theorie kaum einen Einfluss auf das reale Handeln der Staaten und entscheidet daher nicht über Krieg und Frieden. Folgerichtig kann Torsten diesen Ausführungen nicht mehr folgen (Z. 46).

Gemeinsam wird daraufhin die mikro- bzw. makroökonomische Betrachtung der Wirtschaft analysiert, wobei gleichzeitig auf die aktive Rolle des Staates übergeleitet wird, der Schulden aufnimmt. Hierbei geht Paul von einem modernen Verständnis aus, wenn er sagt: „Der Staat macht pro Minute mehrere tausend Schulden.“ (Z. 62) und vergleicht damit die Anhäufung von Schulden mit der Bundesrepublik. Gleichzeitig eröffnet er die Chance, die Schulden zurückzubezahlen, indem das geliehene Geld wieder zurückgegeben wird (tilgen als Fachbegriff wird verwendet, Z. 68).

Aus diesem ersten Verständnis der Keynesschen Theorie heraus, kommen die beiden auf das Interview zu sprechen. Orientierend an den Fragen aus dem

Lehrbuch, entwickelt Paul seine erste Frage zum historisch-ökonomischen Hintergrund. Hierbei wird ihnen bewusst, dass sie dazu die Prämissen des klassischen Wirtschaftsliberalismus nach Adam Smith benötigen, weshalb sie diese erst einmal mit Hilfe des Hefters erkunden. Gemeinsam erarbeiten sie, dass Smith nur mikroökonomisch, auf einen Nationalstaat bezogen, gedacht hat und nicht alle Unternehmen mit einbezieht. Diesen Ansatz entwickelt Keynes fort, indem er alle Unternehmen betrachtet (makroökonomisch).

Das Problem für Torsten ist, dass er mit Hilfe von Paul die Grundinhalte des Unterschiedes verstanden hat, dieses aber nicht verschriftlichen kann, d.h. es in eine selbstgefasste Antwort zu formulieren (Z. 100). Deshalb überprüft Paul die von Torsten notierten Inhalte, indem er ihn diese (z.B. Einschränkungen in der Theorie von Smith) noch mal mit eigenen Worten erklären lässt. Hier zeigt sich die große Chance der Partnerarbeit. Während im herkömmlichen Frontalunterricht entweder Torsten nichts gesagt und weiterhin einige Inhalte nicht vollkommen verstanden hätte oder die Lehrerin ihm dies aus ihrem Verständnis heraus erläutert hätte, wird hier der Bedeutungsgehalt zwischen Schülern ausgetauscht. Dabei besteht die Zeit, individuell auf bestimmte Aspekte einzugehen, die unklar geblieben sind.

Dennoch ist auch die Lehrerin präsent in dieser Gruppe und weist die Schüler zusätzlich noch auf weitere, bisher nicht beachtete Aspekte bezüglich der ersten Frage. Diese Hilfe ist nur eine Ergänzung und wird von den Schülern dankbar angenommen. Aber sie leitet auch das Interview weiter an, drängt die Schüler in eine bestimmte Rolle und lässt den Ideen der Schüler kaum freien Raum (Z. 137f.). Dabei zeigt sich, dass die Schüler die didaktische Intention der Lehrerin erraten sollen. Sie möchte darauf hinaus, was das Revolutionäre an Keynes Theorie war, die Schüler raten auf bedeutendste oder wichtigste, erst mit Hilfe des Hefters kommen sie auf die richtige Antwort.

Aus Zeitgründen diktiert Paul zunehmend Torsten, was er sich zu notieren hat und lässt ihn diese Inhalte erklären (Z. 171f.), denn für Paul ist es „ganz einfach“ (Z. 182). Mit einem Schaubild erläutert er Torsten die vier Nachfragekomponenten und versucht, es an einem konkreten Beispiel (Daimler-Chrysler) zu versinnbildlichen. Paul erläutert, nachdem die geplanten 35 Minuten vorüber sind, sein Verständnis des Textes um mit dem Interview voranzukommen. So leitet Paul aus den Nachfragekomponenten die Sonderstellung des Staates ab, der sich verschulden musste, um die gefallene Konsumnachfrage auszugleichen (Z. 220f.) und verdeutlicht damit auch

den wesentlichen Unterschied zur klassischen Theorie des Liberalismus. Mit Hilfe der sehr guten Erklärungen von Paul versteht Torsten zunehmend die Entwicklung und die Zusammenhänge (durch Investitionen in die Wirtschaft können mehr Arbeiter eingestellt werden, die dann Steuern zahlen und somit der Staat mehr Geld einnehmen kann), stellt es gleichzeitig aber auch in Frage in Rekurs auf die aktuelle Situation in Deutschland. Torsten zufolge erhöht die Regierung auch ständig die Steuern, um die Schulden abzubauen. Aber für ihn funktioniert es nicht, denn wir „haben genauso viele [Arbeitslose, D.H.] wie vor zehn Jahren“ (Z. 243). Paul geht jedoch auf diese Diskussion nicht weiter ein, sondern versucht aus dieser inhaltlichen Deutung heraus, eine Frage zu entwickeln. Als die Lehrerin jedoch kommt, greift er den Gegenwartsbezug wieder auf und stellt die These auf, dass unser Staat auch auf der Keynesschen Theorie basiert, da unser Staat zusätzliche Staatsausgaben macht, um die Arbeitslosenzahlen zu senken. Die Lehrerin möchte dazu noch nichts sagen, sondern vertröstet den Schülern auf einen späteren Zeitpunkt (Z. 254f.), an dem die Wirtschaftspolitik der Bundesrepublik Deutschland thematisiert wird.
Sie haben zunächst für sich selbst ausführlich die Inhalte des Textes geklärt und denken sich dann erst eine Frage dazu aus. Abschließend stellen sie fest, dass sie drei Fragen haben (die Formulierungen samt Antworten auf den nächsten Seiten) und dies als ausreichend empfinden (Z. 260), womit das Interview beendet wird.

Da Torsten im ersten Test unterdurchschnittlich abgeschnitten hat, sieht Paul diese Aufgabe als eine Chance, dessen Note auszugleichen („Wir bereiten das für dich vor.“, Z. 30). Er glaubt jedoch, dass nur und vor allem der Interviewte einen guten Punktwert bekommen kann, da nur dieser die Argumente des Textes verständlich erläutert und der Journalist nur ein paar läppische Fragen stellen muss, die nicht viel Verstehen nachweisen müssen. Ihnen ist nicht richtig bewusst, dass es eine Partnerarbeit ist, für die beide die gleiche Zensur erhalten würden. Man sieht die Erstellung des Interviews rein rational mit dem Ziel, einen guten Punktwert zu erhalten.
Trotzdem ist bei beiden eine soziale Perspektivenübernahme klar erkennbar. Paul versetzt sich bereits zu Beginn in die Rolle eines Unternehmers, um Torsten einen Unterschied zwischen der Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus und dem Keynesianismus zu verdeutlichen. Jedoch hinkt dieser Vergleich etwas, denn die Beziehung zum Krieg hat hier wenig mit dem Ziel der Rendite zu tun. Aber dennoch versucht er, es an einem Beispiel zu erklären und geht damit über die rezeptive Text-

erläuterung hinaus (Z. 40f.). Daran zeigt sich zugleich, dass er so textsicher ist, dass er darüber hinausgehende Beispiele anführen kann. Bei Torsten ist eine Personalisierung in Ansätzen erkennbar. Er versetzt sich auch in die Unternehmer-position, führt diese jedoch nicht konsequent aus, da er sich auch nicht so sicher hinsichtlich der Inhalte ist (Z. 49ff.).

Erst nach einigen klärenden inhaltlichen Bedeutungen kommen sie auf die Rollenzuweisung zu sprechen. Aus der Rationalität folgend, die oben bereits beschrieben wurde (gute Zensur für Torsten als Ziel), ist Paul der Fragensteller, der jedoch anonym bleibt („Ich bin Mr. X“, Z. 70), während Torsten die Rolle des Keynes einnimmt, diese aber stärker personalisiert und einfach „John“ (Z. 71) genannt werden will. Paul greift diese Position auf, meint es jedoch nicht sehr ernst, wenn er sagt: „Keynes hat’s verstanden.“ (Z. 76, weiteres Beispiel auch in Z. 177). So verbleibt er nicht dauerhaft in der Rolle des Journalisten, der Keynes als Experten befragt, sondern sieht seinen Gegenüber als Schüler („Torsten! Bitte die Einschränkungen erklären.“, Z. 106).

Aber es zeigt sich, dass sie die Form eines Interviews kennen und diese auch aufgreifen, wenn sie formulieren: „Warum fühlen Sie sich genötigt, diese Theorie zu entwickeln?“ (Z. 78f.), wobei der Ausdruck nicht der beste ist. Für die Lehrerin ist dies eine konservative Fragestellung, was in Ordnung ist (Z. 125). Bei der Antwort wird abermalig die Perspektive von Keynes direkt eingenommen („So kann ich meine Theorie entwickeln“, Z. 92). Dies zeigt sich, dass sich beide teilweise recht intensiv auf das Spiel einlassen, gleichzeitig aber auch das Interview etwas ins Lächerliche ziehen („war ein Witz“, Z. 94). Allgemein zeigt vor allem die Videoaufnahme, dass sich beide hin und wieder stark ablenken, mehrere Male das Aufnahmegerät kurz ausmachen, damit ihre privaten Gespräche nicht aufgenommen werden. Sie lassen doch eine dauerhafte Ernsthaftigkeit vermissen, zeigen dabei aber auch Phasen großer Konzentration und akribischen Arbeitens.

Probleme ergeben sich vor allem bei der Formulierung von Antworten. Sie verstehen zwar beide mit sehr unterschiedlicher Intensität die Bedeutungsgehalte des Textes, jedoch haben sie Schwierigkeiten, dies schriftlich zu formulieren, was eine stringente Perspektivenübernahme erschwert. Auch die Hilfestellung und Mit-Strukturierung des Interviews durch die Lehrerin (ab Z. 137) nützt den Schülern nur wenig, da sie es teilweise nicht verstanden und schon gar nicht verinnerlicht haben, sondern sich von

der Vorgabe von Frau Winkler teilweise irritiert fühlen und Problem haben, diese in ihre eigenen Überlegungen einzubetten.
Trotz der nicht seltenen Ablenkung steht am Ende ein Interview mit drei Fragen, die alle einen persönlichen Bezug auf Keynes haben und somit als Beleg für eine, wenn auch nicht beständige, Perspektivenübernahme herhalten können.
Aus den Aufzeichnungen der Schüler lassen sich die drei Fragen und deren Antworten rekonstruieren.

1. Warum fühlten sie sich genötigt diese Theorie (ihre) zu entwickeln?

Da nach meinem Empfinden die Theorie v. Adam Smith viel zu viele Einschränkungen hat und nicht verallgemeinert werden kann da seine Theorie mikroökonom. also nur auf einen best. Haushalt bezogen werden kann. Aufgrund der aktuellen Situation also Weltwirtschaftskrise d.h. Massenarmut u. Arbeitslosigkeit musste die Theorie entwickelt werden.

2. Aber was ist das Revolutionäre an dieser Theorie?

- Produktion < als gesamt Nachfrage (makroökonomisch), auf gesamte Unternehmer bezogen
-> Konsumnachfrage niedrig -> Arbeitslosigkeit und Armut
- zu wenig Nachfrage, Produktion zu teuer, Geld weniger geben -> Konsum niedriger
- Ausland Staatsnachfrage -> ging nicht auch Wirtschaftskrise

3. Welche Sonderstellung nimmt der Staat in ihrer Theorie ein?

-> Staat musste sich verschulden um die Arbeitslosigkeit u. somit die gefallene Konsumnachfrage auszugleichen
- gab es nicht im Liberalismus
- Staat verschuldet muss durch Steuereinnahmen ausgleichen

4.3 Vergleich der beiden Texterarbeitungsverfahren

Ein Vergleich zwischen zwei Verfahren bzw. Methoden wurde in der politik-didaktischen Forschung bislang nicht explizit durchgeführt (vgl. Watermann 2003: 357). Dieses Kapitel soll dazu erste Hinweise geben. Einige plausible empirische Anhaltspunkte der Wirksamkeit politischer Bildung liefert die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger u.a. 2002), in der Klassen mit Methodenmonotonie und Methodenvielfalt (neben lehrerdarbietenden Unterrichtsphasen wurden auch Diskussion und freie Meinungsäußerungen ermöglicht) verglichen wurden, wobei letztere Extremgruppe bessere Werte im politischen Verständnis aufwies. Dabei konnte aber letztlich nicht geklärt werden, ob die positiven Effekte „auf die Orchestrierung des Unterrichts oder aber auf einzelne methodische Elemente (wie z.B. Mitbestimmung, Diskussion, Kooperation)“ zurückzuführen waren (Watermann 2003: 357). Jedoch zeigten Klassen mit Methodenvielfalt ein größeres Demokratieverständnis und weniger Fehlverstehen. „Das Verständnis für konfliktreiche politisch-demokratische Prozesse ist offensichtlich in kontrovers arbeitenden Lerngruppen erheblich größer als in weitgehend lehrergelenktem Unterricht.“ (Reinhardt 2006a: 76).

Darüber hinaus hat Sabine Manzel in ihrer Dissertation (2007) eine quantitative Studie zu Neuen Medien (WebQuest) in vergleichender Perspektive durchgeführt. Dabei stellt sie alltäglichen Unterricht, ohne näher auszuführen, was damit gemeint ist, und Internet-basierte Lernumgebungen am Beispiel des LKW-Mauts als europäisches Thema gegenüber und misst den Kompetenzzuwachs der Lernenden orientiert am Dreischritt ‚Verstehen – Analysieren – Urteilen’. Dabei konnte sie zeigen, dass der Einsatz des WebQuests zwar keine besseren Ergebnisse auf der Ebene des Verstehens, dafür aber hinsichtlich des Analysierens und Interpretierens sowie des politischen Urteils erbrachte. Das bedeutet, eine „institutionale-konstruktivistische Lernumgebung“ fördert den Transfer vom deklarativen Wissen auf andere Anforderungssituationen (ebd.: 242).

Dazu kann auch auf einen anderen Vergleich, allerdings aus dem Physikunterricht, zurückgegriffen werden, bei dem Gruppenpuzzle und Frontalunterricht durchgeführt und auf Lernergebnisvariablen untersucht wurden (vgl. Hänze/Berger 2007). Gruppenpuzzle ist hierbei zu verstehen als Unterrichtsverfahren, bei dem sich zwei Schüler in ‚Expertengruppen’ in je ein Thema des Aufgabenfeldes einarbeiten und anschließend den anderen Gruppen vorstellen. Dabei zeigten die Schüler in den

Expertengruppen einen höheren Lernzuwachs als bei der Instruktion durch den Lehrer im Frontalunterricht (229). Ebenso war das Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit bei Schülern in kooperativer Lernumgebung stärker ausgeprägt als unter frontalen Bedingungen. Vor allem das Erleben von Kompetenz in den Expertengruppen war stark gekoppelt mit einer größeren kognitiven Aktivierung und einer damit einhergehenden besseren Leistung.
Eine weitere Studie (vgl. Seifried/Klüber 2006) untersuchte das kognitive, motivationale und emotionale Erleben des Unterrichts in Abhängigkeit von fachdidaktischen Schwerpunktsetzungen (schüler- und lehrerzentrierte Unterrichtsphasen). Hierbei erzielten Klassen mit selbstorganisiertem Lernen gegenüber dem klassischen fragend-entwickelnden Frontalunterricht sowohl auf kognitiver als auch auf emotional-motivationaler Ebene überlegene Resultate.
Die Art und Weise spezifischer Lehr-Lernmethoden steht also in signifikanter Abhängigkeit zu den Lernresultaten der Schüler (Nachweis, allerdings bei Studenten, auch bei Grzesik u.a. 1998: v.a. 90-96, dort durch eine analytische und holistische Methode textverstehender Operationen). Trotz dieser ersten empirischen Hinweise kann auf gesicherte Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge aufgrund der mehrdeutigen Befundlage nicht zurückgegriffen werden (vgl. Gruehn 2000: 46).

Deshalb sollen zunächst die beiden Verfahren vor dem Aspekt der sozialen Perspektivenübernahme und im Kapitel 4.6 unter kognitivem Kompetenzzuwachs analysiert und interpretiert werden. Es kann hier nicht mit der Falsifikationslogik der empirisch-analytischen Wissenschaften bei der Operationalisierung von Kompetenz gearbeitet werden, da es sich hierbei nicht um erfahrungswissenschaftliche Gesetzeshypothesen handelt, sondern um Ergebnisse hermeneutischer Verfahren. Das bedeutet, dass es kein richtig oder falsch gibt. Es sind nur Einzelfälle im Sinne einer pädagogischen Kasuistik, es sind aber auch keine Extremfälle, sondern Alltagsunterricht, die jedoch nicht generalisiert werden können. Ausgangspunkt ist der Unterricht als kommunikativer Prozess.
Ein Vergleich ist angebracht und möglich, da auch die Gruppe, die das fiktive Interview durchgeführt hat, eine homogene Lerngruppe hinsichtlich der Aufgabenstellung bildete.

Die Frontallerngruppe kommt nicht über die Schwierigkeiten des Textverstehens hinaus. Die Lehrerin ist im Prinzip ausschließlich damit beschäftigt, gemeinsam mit den Schülern die wesentlichen Inhalte des Textes auszuhandeln und kann kaum einen darüber hinausgehenden Perspektivenwechsel anregen. Aber eine „leere“ Wissensvermittlung trägt kaum zur Kompetenzausbildung bei. Dahingegen sind Fähigkeit und Fertigkeiten des mündigen Bürgers durch einen handlungsorientierten und diskursgeleiteten Unterricht lehrbar (vgl. Achour 2005).

Beim fiktiven Interview, das haben die fünf Gruppen und das vorgetragene fertige Interview gezeigt, lässt sich eine Perspektiveübernahme, zumindest ansatzweise, erkennen. Eine Interpretation vor dem Hintergrund der drei (vgl. Behrmann/ Grammes/Reinhardt 2004) oder vier (Petrik 2007a) Niveaus der Perspektivenübernahme ist hier nur bedingt anwendbar, dafür sind die Argumente in der Diskussion zu schwach und es erfolgte keine dauerhafte Übernahme wie in einem Rollenspiel. Dabei blieben die Lernenden beim Interview in der Regel auf dem Niveau subjektiver Abgrenzung (nahraumorientierte Perspektive) oder erreichten z.T. auch eine gegenseitige soziale Perspektivenübernahme. Ein solches niedriges Niveau kann wahrscheinlich mit der Schwere des Textes erklärt werden und dass die Schüler dieses Verfahren zum ersten Mal angewandt haben. Dennoch zeigt sich auch in einer Gruppe eine kurzzeitige Ausweitung auf die Ebene des sozialwissenschaftlichen Niveaus („Im Gegensatz zu uns [als Keynesianer, D.H.] beachtete er [Smith, D.H.] das in seiner Theorie nicht.“ Gruppe 5, Z. 345f.).

Im Großen und Ganzen kann konstatiert werden, dass die soziale Perspektivenübernahme als Ziel politischer Bildung in einem handlungs- und produktorientierten Unterricht wie dem fiktiven Interview stärker trainiert wird und die Schüler dazu anleitet als dies im herkömmlichen, frontal geleiteten Unterricht möglich und der Fall ist. Es zeigt sich aber, dass die Lernenden ihre Rollen z.T. nur für einen kurzen Zeitraum einnehmen. Dies kann damit erklärt werden, dass der Text und die Thematik an sich bei vielen Schülern als schwer sowie uninteressant gelten und somit deren Aufgabe erst einmal darin bestand, den Text zu deuten. Bei einer Thematik, für die die Schüler mehr Interesse und Engagement sowie größeres Vorwissen mitbringen und einem Text, der stärker fallorientiert arbeitet, kann eine tiefgründige und dauerhafte Perspektivenübernahme erwartet werden. Die Lernenden denken sich in die Personen immer „auf der Grundlage ihres eigenen Wissens, ihrer Einstellungen hinein“ (Eichner 2006: 107).

Das Problem bei solchen kreativen Verfahren ist, dass sich die Schüler höherer Jahrgänge z.T. nicht auf das spielerische Elemente einlassen und sich „schon ein bisschen“ albern vorkommen (Gruppe 3, Z. 202). Dieses langsame, behäbige Darauf-einlassen, da es ungewohnt ist, steht möglicherweise einer umfassenden Perspektivenübernahme im Weg. Dennoch ermöglicht diese Form der Partnerarbeit es den Schülern, ihre Einstellungen zu artikulieren, ihre eigenen Beiträge und die Beiträge anderer unmittelbar zu hinterfragen und reflektiert zu bekommen.

4.5 Auswirkungen des fiktiven Interviews auf die anderen politisch-demokratischen Kompetenzen

Nachdem das Verfahren im Vergleich zur herkömmlichen Textarbeit auf die fördernde Möglichkeit der Anleitung zur sozialen Perspektivenübernahme analysiert wurde, soll das ausreichend vorhandene Material genutzt werden, um zumindest ansatzweise die Lernchancen vor dem Hintergrund der anderen vier politisch-demokratischen Kompetenzen auszuloten. Dabei werde ich mich vor allem auf das sozialwissenschaftliche Analysieren konzentrieren, weil dazu einige Aspekte in der Diskussion zwischen den Schülern und der Lehrerin als auch untereinander erkennbar und interpretierbar sind. Zur Urteilsbildung und Konfliktfähigkeit werden nur ganz marginal Argumente zu deuten sein; politische Handlungsfähigkeit lässt sich hierbei nicht erkennen.

Beim sozialwissenschaftlichen Analysieren wird von der These ausgegangen, dass Fehlverstehen, welches viele Schüler aufweisen, nicht durch direkte Übermittlung richtiger Konzepte, „sondern nur durch Prozesse diskursiver Auseinandersetzung entgegnet werden“ kann (Reinhardt 2005b: 132). Hierzu werden das Material der fünf Gruppen und das des Lehrer-Schüler-Gesprächs dahingehend untersucht, inwieweit Fachbegriffe aufgegriffen und mit ihnen umgegangen wird sowie die sozialwissenschaftliche Theorie mit Hilfe dessen verstanden worden ist.
In der Frontallerngruppe beschränkt sich die Diskussion auf einige wenige Schüler, die hier nur zur Analyse herangezogen werden können. Hier zeigt sich, dass die

Theorie nicht zusammenhängend mit ihren Grundprämissen, ihren Unterschieden zum klassischen Wirtschaftsliberalismus und einer Bewertung erläutert wird, sondern stichpunktartig das Wissen von verschiedenen Lernenden zusammengetragen wird und etliche Schüler dazu keinen Beitrag leisten. Bruchstückhaft werden im Laufe der Diskussion die einzelnen Argumente und Inhalte zusammengetragen, sie werden jedoch nur selten richtig ausgehandelt, sondern vielmehr genannt und dann von der Lehrerin als richtig und wichtig bestimmt. Nachdem Markus bei der Frage nach dem historisch-ökonomischen Hintergrund die Kritik an der klassischen Wirtschaftstheorie angebracht hatte, fügte Leon die Weltwirtschaftskrise hinzu. Beide Aspekte, die einander bedingen, werden nicht in ihrem Zusammenhang betrachtet („So jetzt haben wir noch eine Position bekommen“, Lehrerin in FroLe, Z. 174).

Die Schüler notieren sich unsystematisches Wissen in ihrem Hefter und bekommen dadurch keine Struktur in ihr Lernen. Eine geordnete Zusammenfassung der Bedeutungsgehalte der Aufgaben wird durch die Lehrerin zwar gegeben (z.B. ab Z. 177ff.), aber viele Schüler notieren sich diese gar nicht. Hinzu kommen die notwendigen Nachfragen, auf die jedoch ausschließlich mit einigen Stichpunkten geantwortet wird, was einen klaren roten Faden bei der Analyse vermissen lässt.

Bei der eigentlichen Hauptaufgabe, dem Erklären der Unterschiede, werden, nach der nicht sehr ausführlichen Darlegung von Markus, noch weitere Unterschiede gesammelt, ohne dass diese großartig miteinander in Verbindung gebracht werden. Der erste Schüler bringt die Verschuldung ins Spiel, der nächste die makro-ökonomische Betrachtungsweise der Wirtschaft. Man erkennt, dass die Schüler sich nur ein marginales Fachverständnis durch die Lektüre erworben haben und jeder seine Erkenntnis in die Diskussion einbringt („Haben wir wieder was gefunden“. Lehrerin in FroLe, Z. 248). Die Argumente sind in der Regel von den Schülern richtig, aber sie erfassen kaum die wesentlichen Inhalte und sind sehr unstrukturiert. Dies erkennt die Lehrerin auch („Warum macht ihr es euch so schwierig?“, Z. 276) und versucht deshalb die genannten Punkte „in Zusammenhänge zu bringen“ (Z. 264), wobei sie Analysesätze anfängt und die Schüler nur noch einen Fachbegriff anfügen müssen (Z. 268f.). Eine solche Erarbeitung kommt jedoch einem Rätselraten näher als einer fundierten Interpretation der Textinhalte. Die Probleme im Textverständnis und der zusammenhängenden Darstellung mit eigenen Worten ist auch der gering ausgeprägten Lesefähigkeit der Lernenden geschuldet (vgl. Kapitel 4.6).

In den einzelnen Arbeitsgruppen beim fiktiven Interview sind sämtliche Schüler gezwungen, sich aktiv mit dem Text und seinem Verständnis auseinanderzusetzen. Da die Gruppen jeweils nur aus zwei Personen bestehen, kann sich nicht wie in größeren Gruppen, zurückgezogen werden, sondern jeder muss seinen Teil intensiv bearbeiten und dabei das Wissen klar strukturieren und ordnen. Das gegenseitige Erklären der Inhalte durch das Fragenstellen lässt die Schüler die Bedeutungsgehalte untereinander aushandeln. Dabeibesteht zwar einerseits die Gefahr, dass sich Fehlverständnisse verstärken, indem beide Lernenden falsche Interpretationsansätze liefern, andererseits kann es aber auch dazu führen, dass die schwächeren Schüler den Text besser verstehen, da sie es von einem besseren erklärt bekommen und somit nicht das fachwissenschaftliche Denken übergestülpt wird. Die Gefahr einer Fehldeutung bestand bei der Gruppe 4 (Z. 166ff.). Saskia sah in der Weltwirtschaftskrise für die USA eine bessere Möglichkeit als für die anderen Länder, da sie die Kredite dieser Nationen zurückerhielt. Sie erkannte nicht, dass diese ihre Kredite nicht zurückzahlen konnten. Vielleicht hätten die anderen beiden Gruppenmitglieder sie berichtigt, aber ihnen kam die Lehrerin zuvor („Da habt ihr einen Denkfehler.“, Z. 171). Trotz aller Kritik, die über die aktive, intervenierende Lehrerin in den einzelnen Gruppeninterpretation geübt wird, ist sie doch ein wichtiger Lenker, der dafür sorgt, dass die Schüler den Text korrekt verstehen und keinen Fehldeutungen unterliegen, die sich dann aufgrund fehlender Reflexion verfestigen. Dabei fragt sich, ob dieses Verständnis sozialwissenschaftlichen Ansprüchen genügt.
In allen fünf Gruppen ereignen sich ausführliche Aushandlungsprozesse, die einen starken sozialwissenschaftlichen Bezug aufweisen und Konflikte bezüglich der Bedeutung austariert werden (vgl. Gruppe 1, Zeile 46ff.). Damit kann jeder Lernende seine Vorstellungen in den Diskurs einbringen und somit einen Beitrag zum Textverständnis leisten. Andererseits werden dabei aber auch Alltagsbegriffe (z.B. Kohle, vgl. 1,51) sowie unpräzise Formulierungen („Unterscheidungsdingsda“, 1,180;) verwendet.
Dennoch ist eine intensivere Beschäftigung mit den Inhalten zu erkennen. Hier werden nicht nur die Aspekte zu den Fragen stichpunktartig herausgeschrieben, sondern auch für sich geklärt, so dass sie verstanden werden können („Also, ich hätte das so verstanden, dass der mikroökonomische Ansatz sich halt nur auf das Persönliche bezieht, und der makroökonomische auf die Gesamtwirtschaft.“, vgl. 3, 128f.). So werden die Grundprämissen des klassischen Wirtschaftsliberalismus in

Frage gestellt (vgl. 2, 48ff.) und nicht einfach als gegeben vorausgesetzt. Allerdings zeigt sich bei keinem Schüler eine längerfristige, zusammenhängende Darstellung der Erkenntnisse. Immer wieder unterbrechen Mitschüler die Ausführungen, so dass möglicherweise kein strukturiertes sozialwissenschaftliches Wissen aufgebaut werden kann. Ob das fiktive Interview wirklich das sozialwissenschaftliche Analysieren befördert, kann nun auch mittels der Klausuraufgaben zusätzlich untersucht werden. Eine Dominanz der Methode lässt sich auf jeden Fall nicht erkennen (in Ansätzen vielleicht bei Gruppe 2 und 3), so dass die inhaltliche Diskussion stark im Vordergrund steht.
Gefahr besteht hier nur dadurch, dass nicht alle ihr Interview vortragen und somit deren Verständnis nicht hinreichend geklärt wird. Außerdem hat möglicherweise der Fragesteller, auch wenn die Tandems die Erarbeitung zusammen machen, ein geringeres Verständnis, weil er sich „nur“ die Frage ausdenken muss. Deswegen sollte man als Lehrer bei weiteren Durchführungen im Anschluss noch einmal die Ergebnisse komprimiert zusammenfassen lassen, damit man gewiss ist, dass sich bei allen Schülern die wesentlichen Punkte ausgebildet haben. Bei diesem Kurs zeigte sich, dass nicht wenige Lernende in der Klausur von drei Nachfrage-komponenten sprachen, da sie nicht erkannten, dass Auslands- und Staatsnachfrage getrennte Aspekte sind (vgl. auch Gruppe 4, 314ff.). In der Frontallerngruppe tauchte dieses Fehlverständnis nicht auf. Ein solches mögliches Problem bei der Erarbeitung in Form eines Interviews müsste in weiteren Untersuchungen überprüft werden.

Obwohl die Schüler eine soziale Perspektive einnehmen sollten und dies auch weitestgehend getan haben, unterblieb aber dennoch überwiegend die nahe-liegende persönliche Urteilsbildung. Eine kritische Meinung aus Sicht der zu spielenden Rolle erfolgte nicht. Die Schüler verwendeten die komplette Zeit dazu, um das Interview zu entwickeln und die Bedeutungsgehalte untereinander zu klären. Einzig die Kritik am klassischen Wirtschaftsliberalismus wurde angeführt, aber dies ergab sich aus der neuen Theorie heraus und wurde nicht explizit als Meinungs-bildung bewertet. Damit die Schüler zu einem Urteil gelangen, müsste diese Aufgabe einerseits stärker thematisiert werden und andererseits bedürfte es dann noch mehr Zeit.

Da bei der Auseinandersetzung in den Gruppen z.T. konfligierende Argumente und Verständnisse aufeinanderprallen, können die Schüler lernen, damit umzugehen. In den meisten Fällen wurde in den Gruppen die Falsifikationslogik angewendet, d.h. die Konflikte wurden dahingehend gelöst, dass einer der beiden Lernenden seine „richtige“ Sichtweise durchsetzte oder sogar die Lehrerin für eine abschließende Klärung sorgte. Eine konfliktreiche Frage, die bewusst gestellt wurden war, lässt sich leider nicht erkennen. Es ging den Schülern beim Interview vor allem um das Textverständnis. Bei den Schülern scheint die Wissenschaftsgläubigkeit auch sehr stark ausgeprägt zu sein, so dass die Informationen aus dem Text nicht in Frage gestellt und kritisch betrachtet werden.

4.6 Anmerkungen zur Lesekompetenz der Schüler und deren kognitive Kompetenzerweiterung

Im Folgenden geht es nicht um die politische Lesekompetenz per se, denn das würde den Rahmen sprengen. Trotzdem werden hier kurz Anmerkungen zur Lesemotivation[14], wie sie mit dem Fragebogen erfasst wurden, erläutert, da sie als Vorbedingung für die Textanalyse von Bedeutung sind. Denn Verstehens- und Lernleistungen sind nicht nur durch kognitiven Faktoren, sondern auch durch motivationale Variablen, wie z.B. Interesse, bestimmt (vgl. Schaffner/Schiefele 2007: 268). Im Wesentlichen untersucht dieses Kapitel die durch die unterschiedlichen Verfahren ausgelösten kognitiven Kompetenzzuwächse, die mittels einer identischen Klausuraufgabe getestet werden können.

Lesen ist eine Möglichkeit der zielorientierten Wissensaneignung und beinhaltet nicht nur kognitive Leistungen. Darüber hinaus werden emotionale und motivationale Fähigkeiten zur Reflexion und zur Weiterentwicklung des Verstandenen in Anschlusskommunikationen im Rahmen sozialer Interaktion verlangt. Bezogen auf Sachtexte bedeutet das: Aufbau eines Konzeptrahmens für eine Verbindung

[14] Dazu liegt mit dem Fragebogen zur habituellen Lesemotivation (FHLM) ein geeignetes Instrument vor (vgl. Möller/Bonerad 2007), das dem Verfasser zum Zeitpunkt der Erstellung des eigenen Fragebogens nicht bekannt war.

zwischen Vorwissen und neuer Information, Aktivierung von Handlungskompetenz (vgl. Hurrelmann 2002: 281) sowie eine kritische Bewertung der Textinhalte. Unter Lesekompetenz versteht man die „Fähigkeit, geschriebene Texte unterschiedlicher Art in ihren Aussagen, ihren Absichten und ihrer formalen Struktur zu verstehen und sie in einen größeren sinnstiftenden Zusammenhang einzuordnen, sowie in der Lage zu sein, Texte für verschiedene Zwecke sachgerecht zu nutzen.“ (Baumert/Stanat/ Demmrich 2001: 22). Lesekompetenz umfasst somit nicht nur Fähigkeit des Textverstehens, sondern auch den Aufbau einer sinnvollen Textrepräsentation im Gedächtnis, um die Inhalte später abrufen zu können. Darüber hinaus enthält die politische Lesekompetenz Perspektivenübernahme, da Kontextualität und Perspektivität zum Wissen gehören und entsprechend zu deuten sind.

Die Politikdidaktik lieferte bislang lediglich normative methodische Vorschläge bzw. Angaben zu Funktionen von Texten in verschiedenen Unterrichtsphasen. Es fehlen eine Konzeptualisierung der politischen Lesekompetenz und empirische Belege der Effektivität unterschiedlichen Textverständnisaufgaben (vgl. Richter 2006b). Jedoch ist durch PISA bekannt, dass die Lesekompetenz in Gymnasien gut ausgebildet ist. Lediglich 5,6 Prozent der Gymnasialschüler in Klasse 9 befinden sich unter bzw. auf der Stufe 1-2 und verfügen somit nur über die elementarsten Fähigkeiten zur Texterfassung, wohingegen 27,3 Prozent die höchste (Stufe fünf) und 43,5 Prozent die Kompetenzstufe vier erreichen (vgl. Schaffner u.a. 2004: 105).

Allerdings konnte die Medienforschung nachweisen, dass Jugendliche in ihrer Freizeit immer weniger lesen und dafür verstärkt Romane sowie Illustrierte. „Die Fixierung auf die Technik des unterhaltenden Lesens hat bei der Fachliteratur oft ein mangelndes Verstehen und eine sehr niedrige Lesegeschwindigkeit zur Folge.“ (von Werder/Schute 1999: 25). Die einzigen Techniken, über die Schüler verfügen, sind Exzerpieren und Markieren. Dabei wird in der Regel zu viel unterstrichen und der Text dadurch unübersichtlich. Dadurch bleibt das Textverständnis oberflächlich, da sie zwar Details erkennen, aber die Grundstruktur nicht erfassen und somit nicht bewerten können. Somit kann das effiziente Lesen von Sachtexten als Fähigkeit bei Schülern nicht vorausgesetzt werde, sondern bedarf des Einübens und des Trainings.

Während die Lesekompetenz also ausreichend vorhanden ist, ist die Lesemotivation der Lernenden nur durchschnittlich ausgeprägt. Dazu wurden auf dem Fragebogen einige Items erstellt, um die motivationalen Lesevorbedingungen als Voraussetzung

für Textverständnis zu analysieren. So ist neben der Schule, die fast alle Schüler ankreuzten, was die Bedeutung und die Notwendigkeit politischer Bildung verdeutlicht, vor allem das Fernsehen eine Quelle, aus der sie ihre politischen Kenntnisse beziehen. In der Interviewgruppe gaben dies immerhin 9 von 15 Schülern an, währenddessen Zeitungen und/oder Bücher nur 6 Lernende nannten. Die Schüler bevorzugen somit eher die massenmediale Vermittlung über Bilder und lesen nur nachrangig politische Berichterstattungen und Kommentare. Bei der Frontallerngruppe bildet für sechs der 15 Befragten ausschließlich die Schule die Quelle politischer Kenntnis, an zweiter Position rangieren Zeitungen (6-mal), Eltern (5-mal) und das Fernsehen (4-mal). Neben der Schule haben somit viele Variable einen nicht unerheblichen Einfluss auf das politische Interesse.

Auch die Lesebereitschaft in der Freizeit sowie das dort bevorzugte Genre bilden kaum eine Grundlage für eine sozialwissenschaftliche Textanalyse. Dabei hat doch die Kommunikationsforschung gezeigt, dass derjenige, der viel liest, auch eine bessere Lesekompetenz besitzt (vgl. Bonfadelli/Fritz 1995a: 98f.).

In der SoLe gaben 9 der 15 Befragten an, keine Zeitung zu lesen (zum Teil fehlt die Zeit, Desinteresse oder aber „TV reicht." (Jessica). Die restlichen sechs präferieren den Sportteil in der Mitteldeutschen Zeitung. Kein einziger Schüler gab an, den Politik- oder den Wirtschaftsteil zu lesen. „Man kann sich über Politiker nur aufregen, deswegen lese ich keine politischen Artikel." (Martin). In der Kontrollgruppe lasen lediglich 6 der 15 Jugendlichen keine Zeitung, aber immerhin drei Schüler gaben an, den Politikteil zu studieren, eine Schülerin beschäftigt sich hin und wieder auch mit dem Wirtschaftsteil. Das geringe Interesse für die tägliche Zeitungslektüre erklärt sich aus dem niedrigen politischen Interesse der Schüler, wie es im Kapitel 4.1 aufgeführt wurde. Denn das politische Interesse ist neben dem Elternhaus (Zeitungsabonnement) und der Schule eine bestimmende Variable für regelmäßiges Zeitungslesen (vgl. Bauer 1996: 10).

Darüber hinaus wurde die private Leselektüre der Schüler erfasst. Vier Schüler aus der Interviewgruppe lesen gar nicht in der Freizeit, von den anderen wurden überwiegend Romane als Lesestoff angeben. Lediglich zwei Schülerinnen bejahten das Lesen von Sachbüchern, wie z.B. „Hitlerjunge Salomon" sowie Biografien. Romane im weitesten Sinne sind das überwiegende Medium, wenn es um das Lesen in der Freizeit der Schüler aus der Frontallerngruppe geht, während ein Fünftel gar nicht liest. Drei Schüler beschäftigen sich mit Sachbüchern, wobei ein Schüler sich

derzeit mit einem politischen auseinandersetzt („Kapitalismus im Koma“ von Sahra Wagenknecht).

Die Lesemotivation der Schüler hinsichtlich des Lehrbuchtextes ist relativ gering, was die Textarbeit erschwert, denn das Leseinteresse ist ein wichtiger Einflussfaktor auf die Lesekompetenz (vgl. Artelt u.a. 2001: 128f.). Beide Gruppen, so die Auswertung der Fragebögen, empfinden den Text als eher langweilig und z.T. schwierig. Kathrin aus der FroLe kann hier als exemplarisches Beispiel dienen, die zu ihrer Nachbarin sagte: „Das sind Texte, die keiner lesen will.“ Die Leseforschung konnte zeigen, dass sich konkrete, kurze, geläufige (sprachliche Einfachheit) Texte als verständlichkeitserleichternd erweisen und besser behalten werden (vgl. Christmann/Groeben 2001: 183ff.). Diese Variablen weist der Text jedoch nicht auf. Es ist ein fachwissenschaftlicher Text, der keine Alltagssprache verwendet und hierarchisch-sequentiell aufgebaut ist. Er beginnt mit der aktuellen Situation und dem Versagen des klassischen Wirtschaftsliberalismus und steigt dann sukzessive zu immer spezielleren Aspekten ab. Solche Arten von Texten werden immer besser behalten (vgl. ebd.). Zur Konsolidierung neu erworbenen Wissens tragen in diesem Fall auch die Zusammenfassung sowie die Unterstreichungen bei.

Von der Erstellung eines Interviews wurde im Vorfeld erwartet, dass es einen längerfristigen Lernerfolg nach sich zieht, denn was die Schüler eigenständig erarbeiten bleibt naturgemäß besser hängen als das, was nur rezeptiv abgehandelt wird. So heißt es:
„Erzähle mir, und ich werde vergessen.
Zeige es mir, und ich werde mich erinnern.
Beteilige mich, und ich werde verstehen.“ (Thal/Ebert 1999: 11).
Beim Interview ist Lesen nicht bloß eine passive Rezeption dessen, was im Text an Informationen enthalten ist, sondern eine aktive (Re-)Konstruktion der Textbedeutung, was einem höchst komplexen Vorgang der Bedeutungsentnahme entspricht. Die folgenden Ausführungen beziehen sich auf die Textwirkungsforschung. Der informativen Funktion des Textes entsprechend, soll der zentrale Wirkeffekt des Behaltenserfolges gemessen werden.
Mit Wicke zu sprechen (1991: 123ff.) werden von den zwei Kursen unterschiedliche Strukturen des Textlesens angewendet: Die Schüler in der FroLe richten ihre

Aufmerksamkeit auf den Text als solchen und versuchen, den Text zu reproduzieren oder auf die gleiche Art wiederzugeben. Im Grunde geht es diesen Schülern darum, etwas auswendig zu lernen („Oberflächen-Orientierung des Lernprozesses“). Die Gruppe des fiktiven Interviews versuchen, zumindest ansatzweise, das haben die einzelnen Gruppentranskripte gezeigt, zu verstehen, was der Verfasser gemeint haben könnte, indem sie sich in dessen Rolle hineinversetzen, und worüber er etwas auszusagen versucht. Sie suchen nach einer Struktur im Ganzen (Tiefen-Orientierung des Lernprozesses“). Die Effekte der unterschiedlichen Lesestrategien sollen durch die Klausuraufgabe erfasst werden.

Lernen ist nicht nur ein Merken von Fakten. Es beinhaltet auch das Wiedererkennen, das Einordnen, das Verstehen und Anwenden. Um Informationen eines Textes dauerhaft zu speichern, ist es sinnvoll, diesen Text zu organisieren, d.h. Texte auf wesentliche Inhalte zu reduzieren und umzuordnen sowie durch Fragen zu verändern. Doch es gibt keine „bewährte und etablierte Methode für die Untersuchung des Lernens und der Schulung komplexer Repräsentationsmöglichkeiten von Textinformation.“ (Grzesik u.a. 1998: 25).

Dabei gibt es zwei Wege, die Leistungsfähigkeit der Schüler in Abhängigkeit von Aufgaben zu bewerten (vgl. May 2006a: 29). Entweder werden die Schüler mit unterschiedlich schweren Aufgaben konfrontiert und die Einordnung auf Niveaus danach ausgerichtet oder aber die Anforderungen werden konstant gehalten und die Einordnung erfolgt anhand qualitativ abweichender Antworten verschiedener Probanden. Letzt genannter Weg wurde durch die Lehrerin in Absprache mit dem Verfasser gewählt.

Dazu wurde zwei Unterrichtsstunden nach der Videoaufnahme eine Klausur geschrieben, in der eine Aufgabe nahezu identisch in beiden Kursen, jedoch mit unterschiedlicher Bewertung, gestellt wurde. Die Antworten wurden durchgesehen und die Argumentationstiefe sowie die Bewertungseinheiten sollen hier verglichen werden. Dabei wird jedoch berücksichtigt, dass es bislang keine Grundlagenforschung zur Unterscheidung von Kenntnis, Verständnis und Begreifen politischer Tatbestände gibt (vgl. Reinhardt 2004: 244f.). In Ansätzen soll hier das politisch-ökonomische Bewusstsein der Lernenden analysiert werden: Wie verstehen die Schüler eine wirtschaftswissenschaftliche Theorie vor ihrem historisch-ökonomischen Hintergrund und wie vereinen sie Wirtschaft und Staat in diesem Ansatz? Die Schüler beider Kurse mussten nachweisen, dass sie grundlegende Kenntnisse zu

wirtschaftstheoretischen Konzeptionen erworben haben und diese auch anwenden können, in dem Erklärungszusammenhänge hergestellt wurden und kritisch zur Theorie argumentiert wird.

Den Schülern wurde dazu die vom Inhalt her gleiche These vorgelegt, auch wenn die Aufgabenstellung nicht identisch war (die FroLe-Gruppe sollte die These diskutieren, während die Gruppe der SoLe diese zu erörtern hatte). Unterschiedlich waren auch die möglichen Bewertungseinheiten. Während es für das Diskutieren maximal fünf Punkte gab, konnten die Schüler beim Erörtern als anspruchsvollere Anforderung bis zu 18 Punkte erhalten. Die Aufgabe erforderte eine Anwendung von Textverstehens-leistungen und war keine reine Gedächtnisleistung. Als Vergleichsparameter wurde die Komplexität der Argumente in Form der zunehmenden Strukturiertheit gewählt.
Zunächst wird die Gruppe mit der herkömmlichen Textarbeit analysiert, die im ersten Test besser abgeschnitten hatte. Der Erwartungshorizont der Lehrerin erforderte für fünf Punkte folgende Argumente zur These „Die Keynessche Theorie wurde einerseits als revolutionärer Umbruch in der Wirtschaftspolitik, andererseits als risikoreich, bewertet“: Ansicht zum notwendig jährlich ausgeglichenen Staatshaushalt – vorher galt Staatsverschuldung als unseriös und war nur zu Kriegszwecken erlaubt; zusätzliche Nachfrage schaffen (staatliche Ausgabenprogramme); von der mikro- zur makroökonomischen Betrachtungsweise; nachfrage-orientierte Wirtschaftspolitik. Der Durchschnittswert der Klasse lag bei 8,52 Punkten. Dabei verspielten viele Schüler einen besseren Punktwert mit der dritten Aufgabe, da sie eher das Risikoreiche und seltener das Revolutionäre an der Theorie herausarbeiteten. Außer zwei Schülerinnen, die jeweils fünf von fünf Punkten für eine ausgewogene, gekonnte Diskussion erhielten, erreichten die anderen nicht mehr als drei von fünf möglichen Punkten, zehn von ihnen (insgesamt schrieben 17 Personen die Klausur) sogar nur zwei oder weniger Punkte. So schrieb eine Schülerin zum Revolutionären in der Keynesschen Theorie: „Es war revolutionierend, da das Volk aus einer Depression befreit wurde. (…) Das Volk hatte nicht mehr die wirtschaftliche Handlungsfreiheit, sondern der Staat hatte die Macht über die Wirtschaft.“ Auch ein Junge formulierte lediglich eine pauschale Aussage, was das fehlende Verständnis der Prämissen der Theorie aufzeigt: Es war revolutionär „da die Theorie Smiths leider in der Praxis versagt hatte aufgrund seiner Ansichten um 1800. Keynes entwickelte daraufhin eine neue Theorie, die die Probleme beseitigen und erklären sollte.“

Von den 17 Schülern wurden insgesamt folgende Argumente gebracht: eine makroökonomische Betrachtung (7-mal), anti-zyklische Haushaltspolitik (2-mal), aktive Staatstrolle (4-mal), Eingreifen des Staates, um mangelnde Nachfrage anzukurbeln (3-mal), Verschuldung des Staates (5-mal) und eine echte Diskussion der These führten gerade einmal vier Schüler. Generell wurde das Revolutionäre nur oberflächlich beschrieben und unvollständig genannt. Tiefergehende Erklärungen blieben jedoch weitestgehend aus. Hier zeigen sich eventuell die Grenzen der rezeptiven Textanalyse. Hier wird eher träges Wissen vermittelt, das nicht mit dem Vorwissen in eine Beziehung gebracht werden kann. Es bleibt unverbindlich und unstrukturiert, der Stoff bleibt abstrakt. Diese Form der Wissensvermittlung war auch der Zeitknappheit verschuldet. Die Lehrerin musste erst einmal viel Stoff durchnehmen, da die Klausur bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt angesetzt war. Mögliche Schwächen dieser Lehrform zeigen sich jedoch erst im Vergleich zu den Lernergebnissen der Gruppe mit dem fiktiven Interview.

Die Aufgabe für die SoLe-Gruppe lautete: „Unter dem Eindruck der Weltwirtschaftskrise der dreißiger Jahre des vergangenen Jahrhunderts entstand eine neue Wirtschaftstheorie, die auf die praktische Wirtschaftspolitik grundlegende Auswirkungen hatte und als revolutionär bewertet wurde. Erörtern Sie die als „Revolution im volkswirtschaftlichen Denken und Handeln“ empfundene Wirtschaftstheorie!“
Laut Erwartungshorizont waren folgende Argumente zu bringen: Keynes analysierte die Weltwirtschaftskrise der 1930er Jahre, die bei den Klassikern nicht langfristig hätte auftreten können. Er belegte das Scheitern der klassischen Theorie anhand der Massenarbeitslosigkeit und des Massenelends. Zudem waren relevant: die makroökonomische Betrachtungsweise; die aktive Rolle des Staates; die Theorie stellte die gesamtwirtschaftliche Nachfrage in den Mittelpunkt für den Bestimmungsgrad von Beschäftigung; Ziel war die zusätzliche Nachfrage durch Staatsverschuldung verbunden mit Staatsaufträgen an die Unternehmer, auch wenn dadurch Haushaltsdefizite entstanden. Zur Beantwortung genügte ausschließlich das Wissen aus der Quelle M62a, wie sie in der Videostunde behandelt wurde.

Zu erreichen waren bei der Erörterungsfrage 18 Punkte. Volle Punktzahl und damit eine umfassende Erörterung sowie Darlegung der wirtschaftspolitischen Theorie von Keynes samt Abgrenzung zum klassischen Wirtschaftsliberalismus erreichten sieben von 17 Schülern. Erfreulich waren auch die weiteren Resultate: 17 Punkte (2-mal), 15, 14, 12 (je 1-mal), 11 Punkte (2-mal), je einmal 08 und 09, jedoch auch einmal 00 Punkte, da hier nicht erkannt wurde, dass es sich um den Keynesianismus handelt und stattdessen die Smithsche Theorie erklärt wurde.

Quantitativ bemessen sich die Ergebnisse folgendermaßen: Von den 15 Schülern erfassten zwar nur drei die neue, aktive Rolle des Staates, dafür aber erkannten acht, dass Keynes im Vergleich zur klassischen Theorie, die Wirtschaft makroökonomisch betrachtete und sogar 12 Schüler (bei der Vergleichsgruppe nur fünf), dass der Staat sich jetzt bei der Notenbank verschulden musste, um die Wirtschaft anzukurbeln. Die besondere Rolle des Staates erklärten neun Lernende aus der Betrachtung (und dem Ausschluss) der unterschiedlichen Nachfragekomponenten.

Hierbei wurden von zwei Schülern sogar eigene Fragen formuliert, die zur Verdeutlichung des Unterschiedes zum klassischen Wirtschaftsliberalismus dienten. Einmal fragte Martin „Doch wie sollte man die Nachfrage erhöhen?“, wodurch er den Staat als aktiven Akteur ins Spiel brachte. Im anderen Fall stellte sich sein Partner (Kevin) beim Interview die Frage: „Wie kann man die gesamtwirtschaftliche Nachfrage wieder auf ein Niveau bringen, so dass eine Vollbeschäftigung wieder möglich ist?“ Diese Fragen dienen zur besseren Orientierung und klareren Abgrenzung gegenüber der alten Theorie. Auch bei vielen anderen Schülern wurde ein deutlicher Unterschied zur Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus herausgearbeitet, was belegt, dass sie die Keynessche Theorie mit Hilfe des Verfahrens des fiktiven Interviews z.T. tiefgründig verstanden und verinnerlicht haben. Durch diesen Vergleich konnten sie auch das Neue, das Revolutionäre an Keynes Theorie herausarbeiten. So klang es bei einer Schülerin mit 09 Punkten: Keynes „beschäftigte sich im Gegensatz zur klassischen Wirtschaftstheorie mit der gesamtökonomischen, der makroökonomischen Betrachtungsweise. Damit wurde nicht auf die Nachfrage jedes Einzelnen, sondern auf die gesamtwirtschaftliche Nachfrage geachtet.“

Deci und Ryan (1993) haben bereits darauf hingewiesen, dass man v.a. dann mit qualitativ hochwertigen Lernergebnissen rechnen kann, wenn Schüler im Rahmen eines selbstständigkeitsorientierten Unterrichts Erlebnisse von Autonomie mit

Kompetenzerfahrung und dem Erleben sozialer Akzeptanz verbinden können (empirisch bestätigt von Hänze/Moegling 2004). Sowohl das Video als auch ein Großteil der Schüler (per Fragebogen) belegen, dass die Lernenden das fiktive Interview als eine Chance zur selbstständigen Erarbeitung des Materials sahen und die Partnerarbeit als soziale Interaktion sichtlich genossen. Wie förderlich das Verfahren für die Steigerung der kognitiven Kompetenz war, zeigt sich am Beispiel von Torsten. Dieser hatte im ersten Test 03 Punkte erhalten und auch bei der Erarbeitung des Textes (siehe Transkript Gruppe 5) zeigten sich deutliche Schwierigkeiten im Textverständnis und er ging davon aus, nur „mittelmäßig" in der Unterrichtsstunde gelernt zu haben. Jetzt erreichte er nicht nur 11 Punkt in der Klausur, sondern auch volle Punktzahl bei der dritten Aufgabe. Im Urteil der Lehrerin heißt es dazu: „Dickes Lob! Eine fundierte Umsetzung zum Keynesianismus." Er erläuterte die nun makroökonomische Betrachtungsweise von Keynes und dass die Verschuldung nun nicht mehr zu Kriegszwecken als viel mehr für die Ankurbelung der Wirtschaft zwingend war, da die anderen drei Nachfragekomponenten (Investitions-, Auslands- und Konsumnachfrage) zu schwach waren.

Aber nicht nur Torsten zeigte eine deutliche Verbesserung in seinen Lernleistungen. Während die Frontallerngruppe einen Durchschnitt von 8,52 in der Klausur hatte (im ersten Test waren es 9,16 Punkte)[15], steigerten sich die Schüler aus der Experimentalgruppe von 5,81 (erster Test) auf nun 9,30 Punkte[16], wobei allerdings einschränkend dazu gesagt werden muss, dass nicht die ganze Klausur auf der Theorie von Keynes aufbaute, aber immerhin mit 18 von insgesamt 53 Punkten einen nicht unerheblichen Teil ausmachte. Auch hier lassen sich jedoch einige Fehlverständnisse nachweisen, die nach einer handlungsorientierten Unterrichtsstunde nicht behoben werden konnten. Auffällig ist, dass nicht wenige Schüler den Namen des Theoretikers nicht richtig schreiben konnten (so z.B. Key oder auch Keyne). Eine andere Schülerin sah in der Lohnsteigerung nach dem Ende der Krise (nach 1932) als Chance, sich wieder Computer und Handys zu leisten, die es damals noch nicht gab. Diese Fehler zeigen sich auch in der Kontrollgruppe und lassen sich, wie gesagt, nicht durch eine einzige Stunde beheben. Sie sind den unterschiedlichen

[15] Die Noten im Einzelnen (in Klammer der Punktwert im ersten Test als Vergleichswert): Olga 08 (07), Andrea 14 (10), Axel 09 (14), Jan 06 (10), Claudia 10 (15), Lydia 04 (07), Thorsten 09 (08), Anabell 10 (06), Kathrin 08 (04), Holger 02 (03), Svenja 10 (13), Dirk 08 (11), Peggy 09 (07), Markus 05 (02), Ivonne 13 (15), Corinna 10 (07) und Arne 10 (14) Punkte.

[16] Die Noten im Einzelnen: Daniella 13 (07), Nadja (fehlte in den Stunden vorher wegen Krankheit) 13, Saskia 12 (01), Martin 09 (02), Paul 10 (14), Sabrina 09 (07), Frank 08 (09), Marie 11 (13), Jessica 12 (02), Claudia 02 (05), Denise 08 (02), Torsten 11 (03), Kevin 09 (05), Susann 12 (06), Björn 05 (06), Georg 03 (07) Punkte.

Vorverständnissen und Vorkenntnissen der Lernenden geschuldet. Dennoch, so sollten die Ausführungen gezeigt haben, hat das Verfahren des fiktiven Interviews zu einer Leistungssteigerung und zu einem Anstieg der kognitiven Kompetenzen (Deutungswissen) geführt. Deutungswissen enthält Erkenntnisse über den Sinngehalt und die Logik einer sozialwissenschaftlichen Theorie (vgl. Detjen 2005a: 287). Damit kann auch die Hypothese Weißenos unterstützt werden, wonach die Lernenden sich erst „durch einen intensiven Prozess der detaillierten Sinnrekonstruktion, der überdies die Horizonte des Autors und vom Rezipienten aufdeckt, einen Text eigenständig-produktiv bearbeiten“ die Inhalte des Unterrichts subjektgerecht aneignen können (Weißeno 1986: 408). Lernen sollte nicht als „rezeptive Übernahme frontaler Unterweisung, sondern als aktiven Verinnerlichungsprozess einer selbsttätigen Auseinandersetzung“ verstanden werden (Lange 2004: 81).

Dennoch bleibt die Einschränkung, wie sie Grzesik u.a. (1998: 27) formuliert haben: „Die grundlegende Frage des klassischen Experiments nach *der* unabhängigen Variation einer oder einiger weniger Variablen läßt sich für den Unterricht durch keine Versuchsanordnung zufrieden stellend beantworten. Lerneffekte scheinen nicht dominant von einzelnen Prozeßvariablen oder linearen Zusammenhängen zwischen einer begrenzten Zahl solcher Variablen abzuhängen, sondern von einem nicht analytisch auflösbaren Geflecht von zurückgekoppelten Prozessen.“ Dies soll nicht die hier positiven Effekte des Wissenszuwachses schmälern oder gar relativieren. Es soll viel mehr darauf hingewiesen werden, dass es quantitativer Erforschung und einer Längsschnittstudie bedarf, um die Ergebnisse abzusichern. Mit sozialwissenschaftlichen Befragungsverfahren und Tests können kognitive Konzepte zu Kernbegriffen vor und nach einer Unterrichtssequenz, so wie es Achour (2005) praktiziert hat, erhoben werden.

Außerdem ist hermeneutische Interpretation prinzipiell unabgeschlossen. Es gibt weitere Lesarten: Lernerdidaktiken, geschlechtsspezifische Gesichtspunkte (hierzu ist aus der interpretativen Unterrichtsforschung bekannt, dass Mädchen im fragend-entwickelnden Unterrichtverfahren mehr Schwierigkeiten haben als Jungen, da aus ihrer Perspektive betrachtet das Unterrichtsgespräch anders verlaufen sollte, während die Jungen sich mit Versuch-Irrtum-Strategien auf das Rätselraten einlassen, vgl. Jungwirth 1991: 52f.). Diese und weitere Sekundäranalysen sind mit

Hilfe des gelieferten Materials möglich, konnten aber im Rahmen dieser Arbeit hier nicht näher untersucht werden.

4.7 Abschließende Bewertung

Das Verfahren des fiktiven Interviews soll zum Abschluss dieser Arbeit aus kompetenztheoretischer Sicht, vor allem vor dem Gesichtspunkt der sozialen Perspektivenübernahme als auch unter motivationalen und lerntheoretischen Aspekten bewertet werden. Dazu wurden die Lernenden gebeten, nach der mit Video aufgenommenen Stunde per Fragebogen (mit überwiegend offenen Fragen) ihre persönliche Meinung zur Unterrichtsstunde, zur Methode als auch zum Sozialkunde-unterricht an sich zu notieren. Diese Evaluation der Schüler wird hier mit herangezogen. Damit wird gewährleistet, dass nicht die subjektive Autorenmeinung das kreative Texterarbeitungsverfahren bewertet, sondern auch von Lernenden legitimiert wird. Zugleich sollen die folgenden Rekonstruktionen von Schüler-aussagen „erste Hinweise für einen adressatengerechten und politikdidaktisch wünschenswerten Einsatz geben“ (Weißeno 1993: 6).
Zunächst kommen die 15 Schüler aus der Frontallerngruppe zu Wort. Deren Meinungen reihen sich z.T. in die unter Kapitel 2.2 beschriebenen kritischen Äußerungen zur herkömmlichen Textarbeit ein. Die Mehrzahl der Schüler empfand die Unterrichtsstunde als Ganzes sehr trocken, langweilig und uninteressant. Andererseits kamen aber auch Statements, die die Chancen eines solchen Unterrichts verdeutlichen, weshalb die herkömmliche Textarbeit nicht verunglimpft werden sollte, trotz aller Kritik daran. So hatte beispielsweise ein Schüler den Text kaum verstanden, dafür half ihm aber die gemeinsame Auswertung mit einer stark lenkenden Lehrerin sehr, „alles verstanden zu haben“. Allerdings notierte der gleiche Schüler zur Methode: „In Ordnung. Nicht die beste.“ Ein anderer Schüler fand die Stunde angenehm, da keine Hektik entstand. Diese Aussage ist vor dem Hintergrund zu verstehen, dass dieser Schüler in der Stunde nicht einmal aufgefordert wurde, etwas Inhaltliches zu äußern und ist somit sehr vorsichtig zu interpretieren.

Die Methode des Herausarbeitens von Informationen aus einem Text unter bestimmten Fragestellungen empfanden sie „wie immer: wir haben gearbeitet und dann ausgewertet“, „wie in anderen Fächern auch“, „nicht so gut“, „annehmbar, aber nicht grandios“ bzw. als „nichts Besonderes.“ Allgemein bekam der Sozialkundeunterricht von dieser Gruppe kein gutes Zeugnis ausgestellt. Auf die Frage, was sie gut bzw. schlecht am bisherigen Unterricht fanden, gaben die Lernenden überwiegend negative Antworten (zu geringe Schülerorientierung, langweilige Unterrichtsgestaltung). Einerseits wünschen sie sich „weniger Frontalunterricht“ andererseits finden sie es schlecht, „dass man selbst entscheiden muss, was man mitschreibt und was nicht.“

Bei der Frage, wie viel die Schüler in der Unterrichtsstunde gelernt haben, lässt sich kein klares Bild erkennen. Während vier Schüler „viel“ angaben, waren es genauso viele, die den Lernzuwachs als „niedrig“ einstuften. Doch die Analyse des Videos zeigt, dass der Unterricht durch die hohe Engführung im Klassengespräch recht trocken abläuft, viel Schüler unbehelligt bleiben und somit das Interesse für das Fach nicht geweckt wird (vgl. auch Seidel/Rimmele/Prenzel 2003). Bei einer älteren Untersuchung gaben mehr als 50 Prozent der Schüler an, dass ihre Lernschwierigkeiten auf das Fehlen hinreichender Methoden und Techniken zur Planung ihres eigenen Lernens zurückzuführen sind (vgl. Hilligen 1985: 209). Den Schülern fällt es schwer, den Lernstoff langfristig zu behalten, umfangreiche Texte durchzuarbeiten und das Wesentliche daraus zu entnehmen. „Viele Schüler haben wenig Methode“ (Klippert 1991b: 88).

Zum Vergleich wurde der gleiche Fragebogen in der Selbstlerngruppe nach dem fiktiven Interview ausgegeben. Ergänzt wurden hier noch zwei Fragen, die sich direkt auf das Verfahren bezogen: Einerseits wurde erfragt, wie viel Arbeit den Schülern die Erstellung des Interviews gemacht hat und zum anderen, ob sie über das Fachwissen hinaus andere Fähigkeiten gelernt haben.

Sowohl die Stunde als auch die Methode im Speziellen wurden überwiegend positiv bewertet, wobei die Schüler dennoch recht reserviert antworteten. So sprachen sie von „vorteilhaft“ oder „mal was anderes“. Es war abwechslungsreich zum „Unterrichtstrott“, dabei „lehrreich und interessant zugleich“. Es sei günstig und „aufschlussreich“ zum „Erklären durch Partner.“ Die wenige Kritik bezog sich auf das Verfahren. So sei es nicht „ständig okay“ oder aber nicht „dauerhaft und für jedes Thema umsetzbar“.

Darüber hinaus gaben die meisten Lernenden an, dass es ihnen nicht zu viel Arbeit gemacht habe. Diese Tatsache zeigt, dass die Schüler bereit sind, mehr zu arbeiten als immer nur aus Texten rein rezeptiv was rauszuschreiben und neuen, kreativen und handlungsorientierten Methoden und Verfahren offen gegenüberstehen. Zudem zeigte sich, dass von 15 Lernenden immerhin sechs angaben, viel oder mehr gelernt zu haben und nur zwei wenig aus dem Unterricht mitgenommen zu haben. Schwierigkeiten sahen einige nur, „da historische bzw. fachliche Texte nicht immer dem alltäglichen Sprachgebrauch entsprechen“ (Daniella). Diese Probleme sind jedoch für beide Kurse, unabhängig vom Verfahren, evident.
Dahingegen scheint das fiktive Interview nicht als Chance wahrgenommen zu werden, Fähigkeiten über das Fachwissen hinaus zu erlernen. Genannt wurden lediglich Kommunikation und Teamarbeit (je einmal). Den Schülern scheinen also die soziale Ebene und die methodische Kompetenz (Lernen lernen) nicht bewusst geworden zu sein. Im BLK-Programm „Demokratie lernen & leben“ heißt es: „Teamwork, Kommunikation, effektive Koordination und selbstständige Auseinandersetzung mit offenen Situationen und Problemen werden immer wichtiger“ (Welz 2005: 182). Das fiktive Interview kann dazu, trotz der geringen Eigeneinschätzung der Schüler und im Vergleich zum fragend-entwickelnden Unterricht einen erheblichen Teil beitragen. Die Schüler lernen dabei auf drei Ebenen (vgl. Klippert 1991a: 16): der inhaltlich-fachlichen (Wissen, Verstehen, Sachkompetenz), der methodisch-strategischen (Strukturieren, Planen, Entscheiden) sowie der sozial-kommunikativen (Argumentieren, Diskutieren, Kooperieren).

Darüber hinaus sind vor allem die kognitiven Kompetenzzuwächse, das hat die Klausuraufgabe bewiesen, durch das fiktive Interview stärker ausgeprägt als in der Kontrollgruppe. Die beim Interview erlebte tätigkeitszentrierte, intrinsische Motivation führt „kurz- und langfristig zu einer besseren Qualität der Wissensrepräsentation, effektiveren Verarbeitungsstrategien und höheren Lernleistungen“ (Moschner/ Schiefele 2000: 185). Dies lässt sich nicht nur an den Punktwerten ablesen, sondern wurde z.T. auch von den Schülern selbst erkannt. So heißt es bei Marie: „Den Inhalt des Textes in einem Interview wiederzugeben, fand ich eine gute Idee, da man gleich herausgefunden hat, ob man den Text verstanden hat oder nicht.“ Weiter schreibt sie: Durch die „Verarbeitung im Interview ist mehr hängen geblieben als sonst (…) und es ist einprägsamer, den Stoff in ein Interview zu verfassen, als wenn man

Stichpunkte aus dem Text herausschreibt“. Eine andere Schülerin (Jessica) sah hingegen die Gefahr, nur wenig gelernt zu haben, „weil wir nur den einen Text behandelt haben“. Hier wird nicht erkannt, dass sie u.U. mehr als sonst gelernt haben, weil „man sich so intensiver mit dem Thema auseinandersetzt“ (Sabrina).

Da der Lehrer nur noch eine beratende und moderierende Rolle einnimmt, sind die Lernenden gezwungen, miteinander zu interagieren und konnten sich während ihrer selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Arbeit nicht mehr auf eine letzte Autoritätsinstanz verlassen, wie dies im gewöhnlichen Unterricht zumeist der Fall ist. Dieses Bewusstsein bei den Schülern entfaltet einen dynamischen Prozess und ermöglicht eine eigenständige Themensetzung sowie Reflexionsprozesse statt einer rezeptiven Textbearbeitung. Solche verbalen Prozesse, wie sie in der Partnerarbeit aufgezeichnet wurden, sind ohne den Motor des produkt-orientierten Verfahrens weniger wahrscheinlich. Im Rahmen einer ersten empirischen Erfahrung mit dem Verfahren stellte eine Schülerin treffend im Anschluss an die Stunde fest: „Ich persönlich würde mich freuen, würden wir solche Partnerarbeiten bald wiederholen, da es sich in solchen Dingen besser lernen lässt als im trockenen Unterricht.“

Grundlagen für das Gelingen des Interviews sind dabei folgende Variablen: der Unterrichtsgegenstand, die Schüleroperationen und die Schüleremotionen. Kreative Schreibaufgaben sind vordergründig an die im (Sach-)text gegebenen Informationen gebunden. Geeignet erscheinen dafür vor allem Themen, die betroffen machen und für die Lernenden bedeutsam sind. Das bedeutet, dass es Inhalte sein sollten, bei denen die Schüler eigene Erfahrungen mit einbringen können und so den Text zu ihrem eigenen machen. Dann werden sie auch nicht bloß die Passagen aus dem Text übernehmen und sich daran stark orientieren, sondern selbstständig Informationen und Aspekte mit einfließen lassen und dadurch möglicherweise ihr Alltagswissen mit dem wissenschaftlichen Wissen aus dem Material verknüpfen, was zu Handlungsbereitschaft führen kann. Dabei zeigt, sich in der empirischen Forschung, dass Lernen besonders erfolgreich ist, wenn Lernende ihr Wissen in der Interaktion umstrukturieren und wenn vorhandene mit neuen Wissenselementen integriert werden (vgl. Hänze/Berger 2007: 230). Die kognitiven Fähigkeiten, die ein Schüler mit in den Unterricht bringt und zur Erreichung eines Handlungsziels vollziehen muss, spielen eine wesentliche Rolle bei der Verarbeitung der Textinformationen und dem Ordnen und Strukturieren der Wissensbestände. Diese Fähigkeiten der Schüler lassen sich nur bedingt durch Zensuren in Tests messen

und sind in der Regel der Beobachtung nur schwer zugänglich. Um die Kognitionen der Lernenden ausfindig zu machen und sie schrittweise auf das Interview als anspruchsvolle Aufgabe vorzubereiten, empfiehlt es sich, nach und nach die Schüler durch einige Schreibaufgaben wie der Unterordnung von Textabschnitten unter Kategorien (Überschriften bilden) und Exzerpieren von Textsinn (Herausschreiben von Hauptthesen, vgl. dazu: Grzesik 1990: 335) an das selbstständige, über das bloße Abschreiben hinausgehende, Arbeiten zu orientieren. Die Schüler sind stets neugierig auf Unbekanntes und interessieren sich für spezifische Formen der Textauseinandersetzung. Darüber hinaus ist das kreative Schreiben im gymnasialen Unterricht eine Seltenheit, was mit Zeitknappheit, Benotungsproblemen und zu großer Lehrstofffülle begründet wird (vgl. Peter 2003: 13ff.). Dabei bedeuten kreative Lese- und Schreibetechniken für die Schüler eine höhere Behaltensquote und eine sinnvollere Verarbeitung der Lernergebnisse, denn ein Schüler ist kein „mechanisches Input-Output-System", welches die Informationen automatisch in Erkenntnisse umwandelt (Moegling 2003: 11). Moegling (2006: 71-85) konnte, wie diese Studie auch, zeigen, dass ein handlungs- und produktionsorientierter Unterricht und wissenschaftspropädeutisches Arbeiten vereinbar sind. „Es vollzieht sich eine wechselseitige Steigerung im Gespräch durch den Ausgleich von unterschiedlichen Wissensbeständen, eine extensive Auslegung und Erfahrung von Wirklichkeit" (Weißeno 2000: 191).

Das fiktive Interview kann darüber hinaus auch die Schüler zu sozialer Perspektivenübernahme anleiten. Bei den für dieses Ziel üblichen Verfahren und Methoden, v.a. den Plan- und Rollenspielen, besteht die Gefahr, dass die Rollen nicht den Erwartungen und Meinungshaltungen der Schüler entsprechen und es ihnen schwerfällt, diese zu übernehmen. Hierzu das Beispiel einer Schülerin bei einer inszenierten Fraktionssitzung: „Es ist so, ich habe mir die Argumente, Thesen und das alles (*im Unterrichtsmaterial*) durchgelesen, aber entspreche dem nicht. Ich kann das auch nicht vertreten, ich kann meine Meinung nicht aufgeben und deswegen sehe ich die Schwierigkeit, diesen Abgeordneten zu spielen." (vgl. Kraft 1999: 88). Sie spürt, dass sie die Erwartungen des Lehrers nicht erfüllt und so in einen Beziehungskonflikt gerät, was zu einer „Asymmetrie der Kommunikation" führt (Kroll 1999: 177; vgl. auch geschlechtsspezifische Deutung bei Kroll 1998: 73f.). Beim fiktiven Interview hingegen können die Lernenden ihre Rollen individuell ausfüllen und werden nicht auf eine bestimmte festgelegt.

Das Verfahren des fiktiven Interviews ist dabei unter Beachtung der institutionellen Bedingung im Unterricht einlösbar. Lehrkräfte können sich dieses Verfahren ohne spezielle Zusatzausbildung aneignen, es erfordert nur einen geringen Arbeitsaufwand. Das hier vorgestellte Beispiel zeigt, dass es den Lehrstoff in nahezu identischer Zeit bearbeiten lässt (die Frontallerngruppe benötigte 40 Minuten, beim fiktiven Interview wurden 45 Minuten zur Ausarbeitung verwendet) und auch die Möglichkeit der Bewertung eröffnet. Das Problem ist jedoch, dass diese Idee zwar bei einigen Deutsch- aber kaum bei Sozialkundelehrern bekannt ist und somit nur wenig Einsatz im herkömmlichen Unterricht erfährt. So wurden über die Lehrer der Hospitationsschule hinaus noch weitere Lehrer an Halleschen Schule befragt.[17] Zum Teil sind kreative Verfahren wie das Interview, eine Rede umschreiben lassen oder das Enträtseln von Texten bekannt, werden aber selten eingesetzt. Eine Lehrerin fasste die Textarbeit im Sozialkundeunterricht treffend zusammen: „Man klammert sich halt an das, was man am besten kann." Hier zeigt sich wieder, was eine Studie bereits vor gut 15 Jahren (Harms/Breit 1990: 144) belegte: Die meisten Lehrer messen der Fachdidaktik nur eine geringe Bedeutung zu. Zwischen Fachdidaktik und Unterrichtspraxis besteht keine Verbindung mehr.

Aber trotz der vielen aufgezeigten Vorteile gilt: „Das methodisch Besondere darf nicht alltäglich verschlissen werden." (Janssen 1999: 11). Das fiktive Interview soll nicht als Alternative zu traditionellen Verfahren, sondern als deren Ergänzung verstanden werden. Es zeichnet den Weg von der „Belehrungskultur" zur „Lernumgebung" (Sander 2003). Damit wird der Begriff des Lehrens nicht aufgegeben, sondern als Lernbegleitung verstanden.

[17] Dazu wurden Kommilitonen gebeten, ihre Lehrer an den Praktikumsschulen zu fragen.

6. Resümee

Bei der empirischen Untersuchung ging es nicht um das Modellieren von Best Practice, sondern viel mehr darum, die Funktionsweise bestimmter Dimensionen der Unterrichtsrealität (Umgang mit Texten, Wissenserwerb, Perspektivenübernahme) exemplarisch an dokumentierten Ausschnitten zu rekonstruieren. Denn politisches Lernen lässt sich nie hinreichend als eine Reproduktion von Vorgegebenem begreifen, sondern stellt immer auch eine Produktion von Eigenem dar. Nur so können sich Kompetenzen und Demokratie- bzw. Politikbewusstsein herausbilden. Nur eine fragende und kreative Problembewältigung führt zu einer Verinnerlichung politischer Lerngegenstände. (vgl. Lange 2005). Außerdem können sich Kompetenzen nur über kommunikative Prozesse bilden. Das fiktive Interview scheint im Vergleich zur reinen reproduktiven Textarbeit Reflexionsprozesse bei den Schülern in Gang zu setzen, durch die die Schüler Interpretationsmuster und Sinnzusammenhänge im sozialwissenschaftlichen Denken aufbauen lässt. Doch sind diese Ergebnisse nur erste empirische Hinweise hinsichtlich der Wirkeffekte kreativer Textarbeit im Sozialkundeunterricht. Es gibt weiteren Bedarf an Forschung unter kompetenz-theoretischer Sicht. Der Anspruch der Repräsentativität wird allein auf den Fall bezogen und begrenzt. „Angebote zur Erweiterung der Methodenkompetenz können letztlich nur überzeugen, wenn sie auch vorwärts weisende Antworten auf aktuelle und zentrale Problemlagen des Unterrichts geben können.“ (Janssen 2004: 9). Daran muss das Verfahren des fiktiven Interviews in weiteren Untersuchungen gemessen werden.

Die traditionelle Textanalyse und –interpretation sollte durch Formen des Umgestaltens, des Ergänzens, des Umsetzens in andere Medien ergänzt werden, damit nicht länger „rezeptive Wissensvermittlung, Stoffhuberei, verbal-abstrakte Belehrung, Lehrerzentrierung und Lehrerlenkung“ den Alltag dominieren (Massing 1998: 145) und es nicht immer heißt: „Außer Lesen nichts gewesen.“ Das fiktive Interview ist dafür eine geeignete Variante, denn die Fähigkeit und Bereitschaft, selbstständig, zielstrebig und kreativ anstehende Aufgaben zu lösen, gehört zu einer mündigen Person dazu.

Literaturverzeichnis

Achour, Sabine (2005): Direkte Demokratie auf nationaler, europäischer und internationaler Ebene – kann Politikunterricht die zukünftigen Bürger und Bürgerinnen entsprechend qualifizieren? Ein Unterrichtsbeispiel, in: Politische Bildung, H. 1, S. 60-80.

Ackermann, Heike (1996): Der Beitrag der „qualitativen“ Unterrichtsforschung für die Politikdidaktik, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, H. 3, S. 205-212.

Ackermann, Paul (1998): Die Bürgerrolle in der Demokratie als Bezugsrahmen für die politische Bildung, in: Breit/Schiele (Hrsg.), S. 13-34.

Ackermann, Paul/Gassmann, Reinhard (1991): Arbeitstechniken in der politischen Bildung, in: BpB (Hrsg.), S. 74-84.

Arbeitskreis Interpretationswerkstatt PH Freiburg (Hrsg.) (2004): Studieren und Forschen. Qualitative Methoden in der LehrerInnenausbildung. Herbolzheim.

Arndt, H. Günther/Sauer, Michael (Hrsg.) (2006): Geschichtsdidaktik empirisch. Untersuchungen zum historischen Denken und Lernen. Berlin.

Artelt, Cordula/Stanat, Petra/Schneider, Wolfgang/Schiefele, Ulrich (2001): Lesekompetenz: Testkonzeption und Ergebnisse, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 69-137.

Atteslander, Peter (2006): Methoden der empirischen Sozialforschung. Berlin.

Bauer, Inez (1996): Jugend und Tageszeitung, in: Media-Perspektiven, H. 1, S. 8-17.

Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Demmrich, Anke (2001): PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie, in: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), S. 15-68.

Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Tenorth (Hrsg.), S. 322-407.

Besand, Anja (2004): Angst vor der Oberfläche. Zum Verhältnis ästhetischen und politischen Lernens im Zeitalter Neuer Medien. Schwalbach/Ts.

Besand, Anja (Hrsg.) (2006): Politische Bildung RELOADED. Perspektiven und Impulse für die Zukunft. Schwalbach/Ts.

Besand, Anja (2006a): „Nein – Meine Zeitung les’ ich nicht.“ Geschlechtsspezifische Medienkompetenz in der politischen Bildung, in: Josting/Hoppe (Hrsg.), S. 83-95.

Beutel, Wolfgang/Fauser, Peter (Hrsg.) (2001): Erfahrene Demokratie. Wie Politik praktisch gelernt werden kann. Pädagogische Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Förderprogramm Demokratisch handeln. Opladen.

Boeser, Christian (2002): „Bei Sozialkunde denke ich nur an dieses Trockene …". Relevanz geschlechtsspezifischer Aspekte in der politischen Bildung. Opladen.

Bohn, Joachim (2002): Die Arbeitsmarkt-Reportage – ein Projektbericht. Download unter: www.sowi-online.de/methoden/dokumente/reportage_bohn.htm (am 29.08.2007, ohne Seitenangabe) (zuerst abgedruckt 1993).

Bohnsack, Ralf (2004): Die Dokumentarische Methode am Beispiel des Gruppendiskussionsverfahrens, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 2, S. 210-222.

Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela/Köcher, Renate (Hrsg.) (1995): Lesesozialisation. Band 2: Leseerfahrungen und Lesekarrieren. Gütersloh.

Bonfadelli, Heinz/Fritz, Angela (1995a): Lesen im Alltag von Jugendlichen, in: dies./Köcher (Hrsg.), S. 10-213.

Bundeszentrale für politische Bildung = BpB (Hrsg.) (1988): Erfahrungsorientierte Methoden der politischen Bildung. Bonn.

BpB (Hrsg.) (1990): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung. Bonn.

BpB (Hrsg.) (1991): Methoden in der politischen Bildung – Handlungsorientierung. Bonn.

BpB (Hrsg.) (1993): Zur Theorie und Praxis der politischen Bildung, BpB, Bonn.

BpB (Hrsg.) (2001): Politikunterricht im Informationszeitalter. Medien und neue Lernumgebungen. Bonn.

BpB (Hrsg.) (2006): Methodentraining für den Politikunterricht I. Bonn, 2. Auflage (zuerst 2004).

Breidenstein, Georg (2002): Interpretative Unterrichtsforschung – eine Zwischenbilanz und einige Zwischenfragen, in: ders./Combe/Helsper/Stelmaszyk (Hrsg.), S. 11-28.

Breidenstein, Georg/Combe, Arno/Helsper, Werner/Stelmaszyk, Bernhard (Hrsg.) (2002): Forum qualitative Schulforschung 2. Interpretative Unterrichts- und Schulbegleitforschung. Opladen.

Breit, Gotthard (1990): Soziale Perspektivenübernahme im politischen Unterricht, in: BpB (Hrsg), S. 228-246.

Breit, Gotthard (1991): Mit den Augen des anderen sehen – Eigene Methode zur Fallanalyse. Schwalbach/Ts.

Breit, Gotthard (1993a): Soziale Perspektivenübernahme im politischen Unterricht, in: BpB (Hrsg), S. 228-246.

Breit, Gotthard (1993b): Untersuchungsfragen als Methode der Problem-erschließung, in: Mickel/Zitzlaff (Hrsg.), S. 93-105.

Breit, Gotthard (2003): Demokratie-Lernen als Aufgabe von Schule und Politik-unterricht, in: LISA (Hrsg.), S. 63-72.

Breit, Gotthard (2004): „Sozialwissenschaften für Politische Bildung“ oder „Politik als Kern der Politischen Bildung“? Anmerkungen aus Anlass der Expertise „Fachgruppe Sozialwissenschaften: Kern-Curriculum in der gymnasialen Oberstufe“, in: GPJE (Hrsg.) (2004b), S. 35-50.

Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (1998): Handlungsorientierung im Politik-unterricht. Schwalbach/Ts.

Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2000): Werte in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Breit, Gotthard/Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Breit, Gotthard/Eichner, Detlef/Frech, Siegfried/Lach, Kurt/Massing, Peter (Hrsg.) (2007): Methodentraining für den Politikunterricht II. Arbeitstechniken, Sozialformen, Unterrichtsphasen. Schwalbach/Ts.

Brinner, Anja/Ludwig, Lisa/Moegling, Klaus/Schurian, Hannah (2005): Das WiPoFluenz-Projekt. Ein wissenschaftspropädeutisches Politikwerkstatt-Projekt in der politischen Bildung, in: Reinhardt, Volker (Hrsg.), S. 182-203.

Buchen, Sylvia/Weise, Elke (Hrsg.) (1995): Schule und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Weinheim.

Buchstein, Hubertus (2000): Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen, in: Politische Bildung, H. 33, S. 8-18.

Butterwegge, Christoph/Hentges, Gudrun (Hrsg.) (2002): Politische Bildung und Globalisierung. Opladen.

Christmann, Ursula/Groeben, Norbert (2001): Psychologie des Lesens, in: Franzmann u.a (Hrsg.), S. 145-223.

Claußen, Bernhard (Hrsg.) (1984): Texte zur politischen Bildung. Band 1: Konzeptionen, Sachanalysen und Unterrichtsmedien als fachdidaktisches Problem. Frankfurt am Main.

Claußen, Bernhard (Hrsg.) (1986): Texte zur politischen Bildung. Band 2: Normenprobleme, Subjektivitätsaspekte und Rahmenbedingungen in der sozialwissenschaftlich-fachdidaktischen Diskussion. Frankfurt am Main.

Deci, Edward L./Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 2, S. 223-238.

DEGOEB (Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung) (2004): Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemein bildende Schulen und Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss. Download unter:
www.degoeb.de/stellung/04_DEGOEB_Sekundarstufe-I.pdf (am 12.09.2007)

Detjen, Joachim (1999): „Der demokratiekompetente Bürger" – Politikwissenschaftliche Anmerkungen zu einer normativen Leitvorstellung Politischer Bildung. Eichstätter Antrittsvorlesungen.

Detjen, Joachim (2000a): Bürgerleitbilder in der Politischen Bildung, in: Politische Bildung, H. 33, S. 19-38.

Detjen, Joachim (2000b): Werteerziehung im Politikunterricht mit Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralpsychologie in der Politischen Bildung, in: Breit/Schiele (Hrsg.), S. 303-335.

Detjen, Joachim (2001): Das Schulbuch. Klassisches Medium für den Politikunterricht, in: BpB (Hrsg.), S. 183-197.

Detjen, Joachim (2004): „So möchte ich meine Aufgabe in der eines Wächters des Politikunterrichts vor pädagogischen ‚Verflüssigungen' sehen, in: Pohl (Hrsg.), S. 176-195.

Detjen, Joachim (2005a): Von der Notwendigkeit kognitiver Anstrengungen beim Demokratielernen, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 286-298.

Detjen, Joachim (2005b): Politische Urteilsfähigkeit als Kern der Bildungstheorie des Politischen, in: Massing/Roy (Hrsg.), S. 172-189.

Detjen, Joachim (2005c): Welche Schlüsselqualifikationen und Kompetenzen soll die politische Bildung vermitteln?, in: Weißeno (Hrsg.), S. 76-98.

Detjen, Joachim (2005d): Politische Urteilsfähigkeit – eine domänenspezifische Kernkompetenz der politischen Bildung, in: Redaktion Politische Bildung u.a. (Hrsg.), S. 55-73.
Detjen, Joachim (2006): Wie viel Wirtschaft braucht die politische Bildung?, in: Weißeno, Georg (Hrsg.), S. 62-79.
Detjen, Joachim (2007): Politische Bildung. Geschichte und Gegenwart in Deutschland. München und Wien.
Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern – im internationalen Vergleich. Opladen.
Dieckmann, Ernst-Günther (1988): Kreative Medienarbeit im politischen Unterricht, in: BpB (Hrsg.), S. 178-215.
Doverborg, Elisabet/Pramling, Ingrid (1991): Themenarbeit – Die Methodik des Lehrers und das Verstehen der Kinder, in: Grammes/Wicke (Hrsg.), S. 109-118.
Duncker, Ludwig (2005): Professionalität des Zeigens. Mehrperspektivität als Prinzip der Allgemeinen Didaktik, in: Duncker/Sander/Surkamp (Hrsg.), S. 9-20.
Duncker, Ludwig/Sander, Wolfgang/Surkamp, Carola (Hrsg.) (2005): Perspektivenvielfalt im Unterricht. Stuttgart.
Edelstein, Wolfgang/Oser, Fritz/Schuster, Peter (Hrsg.) (2001): Moralische Erziehung in der Schule. Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis. Weinheim und Basel.
Edelstein, Wolfgang (2005): Überlegungen zur Demokratiepädagogik, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 208-226.
Eichner, Detlef (2006): Demokratie-Lernen im Politikunterricht durch Lebensweltanalysen. Hamburg.
Eichner, Detlef (2007): Lesen, Markieren, Exzerpieren, in: Breit/ders./Frech/Lach/ Massing (Hrsg.), S. 13-19.
Eis, Andreas (2007): Education for European Democratic Citizenship, in: Lange/Reinhardt (Hrsg.), Band 2, S. 154-163.
Fickel, Johanna (1982): Ausgewählte Lernformen im politischen Unterricht: Gespräch – Gruppenarbeit – erkundene Lernwege, in: Nitzschke/Sandmann (Hrsg.), S. 246-302.
Flavell, John H. (1975): Rollenübernahme und Kommunikation bei Kindern. Weinheim und Basel.

Flick, Uwe (1999): Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. Reinbek.

Franzmann, Bodo/Hasemann, Klaus/Löffler, Dietrich/Schön, Erich (Hrsg.) (2001): Handbuch Lesen. Baltmannsweiler.

Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.) (2004): Methodentraining für den Politikunterricht. Band 2. Schwalbach/Ts.

Fritzsche, Joachim/Krempelmann, Anita/Tosun, Claudia/Zaborowski, Katrin (2006): Literaturunterricht kontrastiv. Der handlungs- und produktionsorientierte Literaturunterricht auf dem Prüfstand. Lehrerband. Baltmannsweiler.

Gagel, Walter/Grammes, Tilman/Unger, Andreas (1992) (Hrsg.): Politikdidaktik praktisch. Mehrperspektivische Unterrichtsanalysen. Ein Videobuch. Schwalbach/Ts.

Geulen, Dieter (Hrsg.) (1982): Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Frankfurt am Main.

Geulen, Dieter (1982a): Soziales Handeln und Perspektivenübernahme, in: ders. (Hrsg.), S. 24-72.

Giesecke, Hermann (1976): Didaktik der politischen Bildung, München, 10. Auflage.

Giesecke, Hermann (2000): Politische Bildung. Didaktik und Methodik für Schule und Jugendarbeit. Weinheim und München, 2. Auflage (zuerst 1993).

Gläser, Eva (2006): Inszenierte Sichtwechsel. Politisches Lernen und Perspektivenwechsel, in: Richter/Schelle (Hrsg.), S. 64-78.

GPJE (= Gesellschaft für Politikdidaktik und Jugendbildung) (Hrsg.) (2002): Politische Bildung als Wissenschaft. Bilanz und Perspektiven. Schwalbach/Ts.

GPJE (Hrsg.) (2003): Lehren und Lernen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

GPJE (2004a): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.

GPJE (Hrsg.) (2004b): Politische Bildung zwischen individualisiertem Lernen und Bildungsstandards. Schwalbach/Ts.

GPJE (Hrsg.) (2005): Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

GPJE (Hrsg.) (2006): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Götz, Thomas/Lohrmann, Katrin/Ganser, Bernd/Haag, Ludwig (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel?, in: Empirische Pädagogik, H. 4, S. 342-360.

Grammes, Tilman (1990): Methoden fachdidaktischer Unterrichtsforschung. Eine Brücke zwischen Theorie und Praxis?, in: BpB (Hrsg.), S. 191-208.
Grammes, Tilman (1991): Gesprächskultur des Redens über Unterricht. Hinweise zum Umgang mit Videodokumentationen und Transkriptionen von Unterricht, in: Gegenwartskunde, H. 4, S. 473-484.
Grammes, Tilman (1995): Brücken von der Mikro- zur Makrowelt. Eine fachdidaktische Übung zum Inhalt „Arbeitslosigkeit“, in: Massing/Weißeno (Hrsg.), S. 133-159.
Grammes, Tilman (1997): Handlungsorientierung im Politikunterricht. Hannover.
Grammes, Tilman (1998): Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Opladen.
Grammes, Tilman (2007): Interpretative Fachunterrichtsforschung, in: Lange/ Reinhardt (Hrsg.), Band 4, S. 39-49.
Grammes, Tilman/Wicke, Kurt (Hrsg.) (1991): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive: Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie. Hamburg.
Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1993): Sozialkundestunden. Politikdidaktische Auswertungen von Unterrichtsprotokollen. Opladen.
Grammes, Tilman/Weißeno, Georg (1993a): Aspekte interpretativer Unterrichtsforschung in der Fachdidaktik, in: dies. (Hrsg.), S. 9-14.
Groeben, Norbert/Hurrelmann, Bettina (Hrsg.) (2002): Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim und München.
Gruehn, Sabine (2000): Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung. Münster et al.
Grzesik, Jürgen (1990): Textverstehen lernen und lehren. Geistige Operationen im Prozeß des Textverstehens und typische Methoden für die Schulung zum kompetenten Leser. Stuttgart.
Grzesik, Jürgen u.a. (1998): Kann das Verstehen wissenschaftlicher Texte gelernt und gelehrt werden? Ein Training von Fähigkeiten, theoretischen Textsinn mental zu modellieren. Münster.
Gugel, Günther (1994): Praxis politischer Bildungsarbeit. Methoden und Arbeitshilfen. Tübingen.
Haag, Ludwig/Fürst, Carl/Dann, H.-Dietrich (2000): Lehrervariablen erfolgreichen Gruppenunterrichts, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht. H. 47, S. 266-279.

Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch, H. 123, S. 17-25.

Hafeneger, Benno (2002): Politische Bildung, in: Tippelt (Hrsg.), S. 691-706.

Hafeneger, Benno/ Henkenborg, Peter/ Scherr, Albert (Hrsg.) (2002): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts.

Hage, Klaus/Bischoff, Heinz/Dichanz, Horst/Eubel, Klaus-D./Oehlschläger, Heinz-Jörg/Schwittmann, Dieter (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I. Opladen.

Handro, Saskia/Schönemann, Bernd (Hrsg.) (2007): Geschichtsdidaktische Schulbuchforschung. Berlin.

Hänze, Martin/Moegling, Klaus (2004): Forschendes Lernen als selbstständigkeitsorientierte Unterrichtsform. Persönliche Voraussetzungen und motivationale Wirkmechanismen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 51, S. 113-125.

Hänze, Martin/Berger, Roland (2007): Kooperatives Lernen im Gruppenpuzzle und im Lernzirkel, in: Unterrichtswissenschaft, 35. Jg., H. 3, S. 227-240.

Harms, Hermann/Breit, Gotthard (1990): Zur Situation des Unterrichtsfaches Sozialkunde/Politik und der Didaktik des politischen Unterrichts aus der Sicht von Sozialkundelehrerinnen und –lehrern. Eine Bestandsaufnahme, in: BpB (Hrsg.), S. 13-167.

Hekman, Björn (2007): Einstellung Jugendlicher zur unternehmerische Selbstständigkeit. Youth Entrepreneurship Barometer 2007. Ergebnis einer repräsentativen Umfrage bei Jugendlichen und Lehrern in Deutschland.
Download unter: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-0A000F14-C51C2D84/bst/xcms_bst_dms_22979_22980_2.pdf (am 25.11.2007)

Hembd, Jürgen/Kuhn, Hans-Werner (1993): „Massenmedien“: Sozialwissenschaftliches Denken am Beispiel einer ersten Sozialkundestunde, in: Grammes/ Weißeno (Hrsg.), S. 53-90.

Henkenborg, Peter (2000): Deutungslernen in der politischen Bildung. Prinzipien und Professionalisierungsdefizite, in: Richter (Hrsg.), S. 107-128.

Henkenborg, Peter (2001): Zur Philosophie des Politikunterrichts: Zum Kern politischer Bildung in der Schule. Download unter:
www.sowi-onlinejournal.de/2001-1/henkenborg.htm (am 23.07.2007)

Henkenborg, Peter (2002): Politische Bildung für die Demokratie: Demokratie-lernen als Kultur der Anerkennung, in: Hafeneger/ebd./Scherr (Hrsg.), S. 106-131.

Henkenborg, Peter (2005): Demokratie-Lernen – eine Chance für die politische Bildung, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 299-316.

Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (1998): Der alltägliche Politikunterricht. Beispiele qualitativer Unterrichtsforschung zur politischen Bildung in der Schule. Opladen.

Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (1998a): Grundfragen qualitativer Unterrichtsforschung in der politischen Bildung. Theoretische und methodische Aspekte, in: dies. (Hrsg.), S. 9-32.

Henkenborg, Peter/Kuhn, Hans-Werner (1998b): „Was für ein Fachverständnis haben denn meine Kollegen?!“ Von den Schwierigkeiten eines Interpretationsprojekts, in: dies. (Hrsg.), S. 272-308.

Hilligen, Wolfgang (1985): Zur Didaktik des politischen Unterrichts. Wissenschaftliche Voraussetzungen, Didaktische Konzeptionen, Unterrichtspraktische Vorschläge. Bonn, 4. Auflage (zuerst 1975).

Hilligen, Wolfgang (1993): Literaturbericht zur Unterrichtsforschung im Politikunterricht, in: Sozialwissenschaftliche Informationen, H. 2, S. 125-134.

Himmelmann, Gerhard (2001): Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?, in: Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. www.blk-demokratie.de (Download am 25.05.2007).

Himmelmann, Gerhard (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze, in: Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. www.blk-demokratie.de (Download am 25.05.2007).

Himmelmann, Gerhard (2006): Leitbild Demokratieerziehung. Vorläufer, Begleitstudien und internationale Ansätze zum Demokratie-Lernen. Festschrift. Herausgegeben und eingeleitet von Dirk Lange und Detlef Eichner. Schwalbach/Ts.

Himmelmann, Gerhard/ Lange, Dirk (Hrsg.) (2005): Demokratiekompetenz. Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung. Wiesbaden.

Himmelmann, Gerhard/Lange, Dirk (Hrsg.) (2007): Demokratiebewusstsein. Interdisziplinäre Annäherungen an ein zentrales Thema der politischen Bildung. Wiesbaden

Hopf, Christel (1993): Soziologie und qualitative Sozialforschung, in: dies./ Weingarten (Hrsg.), S. 11-40.

Hopf, Christel/Weingarten, Elmar (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart.

Hoppe, Heidrun (1996): Subjektorientierte politische Bildung. Begründung einer biographie-zentrierten Didaktik der Gesellschaftswissenschaften. Opladen.

Hurrelmann, Bettina (2002): Prototypische Merkmale der Lesekompetenz, in: Groeben/dies. (Hrsg.), S. 275-286.

Jaeggi, Eva/Faas, Angelika/Mruck, Katja (1998): Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten. Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften. Nr. 2-98. Download unter:
www.psydok.sulb.uni-saarland.de/volltexte/2004/291/pdf/ber199802.pdf
(am 19.10.2007)

Janssen, Bernd (1999): Kreativer Politikunterricht. Schwalbach/Ts.

Janssen, Bernd (2004): Kreative Unterrichtsmethoden. Bausteine zur Methodenvielfalt im Fachunterricht. Braunschweig.

Josting Petra/Hoppe, Heidrun (Hrsg.) (2006): Mädchen, Jungen und ihre Medienkompetenzen. Aktuelle Diskurse und Praxisbeispiele für den (Deutsch-) Unterricht. München.

Juchler, Ingo (2005a): Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.

Juchler, Ingo (2005b): Politische Urteilsbildung – Kernkompetenz für den Politikunterricht, in: Weißeno (Hrsg.), S. 62-75.

Jungwirth, Helga (1991): Unterschiede zwischen Mädchen und Buben in der Beteiligung am Mathematikunterricht, in: Maier/Voigt (Hrsg.), S. 33-56.

Jürgen-Lohmann, Julia/Borsch, Frank/Giesen, Heinz (2002): Kooperativer Unterricht in unterschiedlichen schulischen Lernumgebungen, in: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 367-384.

Kausch, Michael (1984): Die Weltwirtschaftskrise im Deutschen Reich als Beitrag zur Entstehung des Nationalsozialismus, in: Claußen (Hrsg.), S. 95-120.

Keuffer, Josef (Hrsg.) (1997): Modernisierung von Rahmenrichtlinien. Studien zur Schul- und Bildungsforschung, Band 4, Deutscher Studien Verlag, Weinheim.

Klieme, Eckhard u.v.a. (Hrsg.) (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Berlin.

Klippert, Heinz (1991a): Handlungsorientierter Politikunterricht. Anregungen für ein verändertes Lehr-/Lernverständnis, in: BpB (Hrsg.), S. 9-30.

Klippert, Heinz (1991b): Methodentraining mit Schülern. Strategisches Lernen im Politikunterricht, in: BpB (Hrsg.), S. 85-114.

Koch, Lutz (1972): Ist Mündigkeit operationalisierbar?, in: Pädagogische Rundschau, H. 6, S. 486-493.

Kohlberg, Lawrence (2001): Moralstufen und Moralerwerb. Der kognitiv-entwicklungstheoretische Ansatz, in: Edelstein/Oser/Schuster (Hrsg.), S. 35-62.

Konrad, Klaus (2001): Selbstregulative Prozesse und Wissenserwerb. Ein Vergleich zwischen Lerntandems und Einzellernern, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 48, S. 120-134.

Koring, Bernhard (1989): Eine Theorie pädagogischen Handelns. Theoretische und empirisch-hermeneutische Untersuchungen zur Professionalisierung der Pädagogik. Weinheim.

Kötters-König, Catrin (2002): Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht, in: Krüger u.a. (Hrsg.), S. 115-144.

Kraft, Lars (1999): Transkript der simulierten „Fraktionssitzung“, in: Massing/Kuhn (Hrsg.), S. 83-118.

Krammer, Kathrin/Reusser, Kurt (2005): Unterrichtsvideos als Medium der Aus- und Weiterbildung von Lehrperson, in: Beiträge zur Lehrerbildung, 23. Jg., H. 1, S. 35-50.

Kroll, Karin (1998): Mary – oder das Argument des unvollständigen Wissens. Das Problem, Kommunikation und Interaktion von Mädchen im Politikunterricht wahrzunehmen und zu deuten, in: Henkenborg/Kuhn (Hrsg.), S. 71-88.

Kroll, Karin (1999): Das Dogma der Authentizität – Verhindert weibliche Identität den Perspektivenwechsel?, in: Massing/Kuhn (Hrsg.), S. 171-181.

Kroll, Karin (2001): Die unsichtbare Schülerin. Kommunikation zwischen den Geschlechtern im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.

Krüger, Heinz-Hermann/Pfaff, Nicole (2002): (Rechte) jugendkulturelle Orientierungen, Gewaltaffinität und Ausländerfeindlichkeit als Probleme für die Schule, in: Krüger u.a. (Hrsg.), S. 75-102.

Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicole/ Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (Hrsg.) (2002): Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt. Opladen.

Krummheuer, Götz (1999): Die Analyse von Unterrichtsepisoden im Rahmen von Grundschullehrerausbildung, in: Ohlhaver/Wernet (Hrsg.), S. 99-120.

Kuhn, Hans-Werner (1999): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse, in: Massing/Kuhn (Hrsg.), S. 182-215.

Kuhn, Hans-Werner (2001): Verschiedene Textsorten im Politikunterricht. Implikationen. Potenziale. Grenzen, in: BpB (Hrsg.), S. 159-170.

Kuhn, Hans-Werner (2003a) (Hrsg.): Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt. Schwalbach/Ts.

Kuhn, Hans-Werner (2003b): Fünf Unterrichtsstrategien, in: Kuhn (Hrsg.) (2003), S. 170-198.

Kuhn, Hans-Werner (2005): Mit Texten lernen: Textquellen und Textanalyse, in: Sander (Hrsg.) (2005a), S. 509-522.

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (1998): Lehrertraining im Hauptstudium – am Beispiel: Mikromethoden, in: Henkenborg/Kuhn (Hrsg.), S. 217-232.

Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (2000): Lexikon der politischen Bildung, Band 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts.

Lach, Kurt/Massing, Peter (2007): Unterrichtsgespräch, Fragen und Impulse, in: Breit/Eichner/Frech/dies. (Hrsg.), S. 123-132.

Lange, Dirk (2004): Historisch-politische Didaktik. Zur Begründung historisch-politischen Lernens. Schwalbach/Ts.

Lange, Dirk (2005): Was ist und wie entsteht Demokratiebewusstsein? Vorüberlegungen zu einer politischen Lerntheorie, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 258-269.

Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Band 1: Konzeptionen Politischer Bildung. Baltmannsweiler.

Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2007): Basiswissen politischer Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Band 2: Strategien der politischen Bildung. Baltmannsweiler.

Lange, Dirk/Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2007): Basiswissen Politische Bildung. Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Band 4: Forschung und Bildungsbedingungen. Baltmannsweiler.

LISA. Landesinstitut für Lehrerfortbildung, Lehrerweiterbildung und Unterrichtsforschung von Sachsen-Anhalt (Hrsg.) (2003): Perspektiven der Demokratisierung von Schulen. Dokumentation der Eröffnungsveranstaltung am 1. und 2. April 2003. Halle.

LISA (Hrsg.) (2006): Kompetenzorientierte Aufgabenstellungen im Sozialkundeunterricht. Halle.

LISUM (2007): Hinweise zum Unterricht in der Jahrgangsstufe 11 im Land Brandenburg. Download unter: http://www.bildung-brandenburg.de/fileadmin/bbs/unterricht_und_pruefungen/rahmenlehrplaene/gymnasiale_oberstufe/hinweise_jgs11/Politische_Bildung.pdf (am 02.07.2007).

Lutter-Link, Christine/ Reinhardt, Sibylle (1993): „Export einer Chemiefabrik". Schüler/innen diskutieren eine moralische Frage, in: Grammes/Weißeno (Hrsg.), S. 35-51.

Maier, Hermann/ Voigt, Jörg (Hrsg.) (1991): Interpretative Unterrichtsforschung. Heinrich Bauersfeld zum 65. Geburtstag. Köln.

Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. München und Berlin.

Massing, Peter (1995): Was heißt und wie ermögliche ich politische Urteilsbildung?, in: Massing/Weißeno (Hrsg.), S. 205-224.

Massing, Peter (1998): Lassen sich durch handlungsorientierten Politikunterricht Einsichten in das Politische gewinnen?, in: Breit/Schiele (Hrsg.), S. 144-160.

Massing, Peter (1999): Wege zu einem kategorialen und handlungsorientierten Politikunterricht, in: ders./Kuhn (Hrsg.), S. 5-38.

Massing, Peter (2002a): Politikdidaktik als Wissenschaft, in: GPJE (Hrsg.), S. 32-44.

Massing, Peter (2002b): Demokratietheoretische Grundlagen der politischen Bildung im Zeichen der Globalisierung, in: Butterwegge/Hentges (Hrsg.), S. 25-44.

Massing, Peter (2004): „Demokratie-Lernen" und „Politik-Lernen" – ein Gegensatz? Eine Antwort auf Gerhard Himmelmann, in: Politische Bildung, H. 1, S. 130-135.

Massing, Peter (2005): Die bildungspolitische und pädagogische Debatte zur Einführung nationaler Bildungsstandards, in: Redaktion Politische Bildung & kursiv-Journal für politische Bildung (Hrsg.), S. 9-24.

Massing, Peter (2006a): Standards in der politischen Bildung und Demokratie-Lernen im Unterricht, in: LISA (Hrsg.), S. 43-57.
Massing, Peter (2006b): Die Textanalyse, in: BpB (Hrsg.), S. 37-48.
Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1995): Politik als Kern der politischen Bildung. Wege zur Überwindung unpolitischen Politikunterrichts. Opladen.
Massing, Peter/Weißeno, Georg (Hrsg.) (1997): Politische Urteilsbildung. Zentrale Aufgabe für den Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
Massing, Peter/Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (1999): Politikunterricht kategorial und handlungsorientiert. Schwalbach/Ts.
Massing, Peter/Roy, Klaus-Bernhard (Hrsg.) (2005): Politik, politische Bildung, Demokratie. Festschrift für Gotthard Breit. Schwalbach/Ts.
Massing, Peter/Schattschneider, Jessica (2005): Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. Ergebnisse einer Pilotstudie, in: GPJE (Hrsg.), S. 23-40.
May, Michael (2006a): Kompetenzen und kompetenzorientierte Aufgaben für den Sozialkundeunterricht, in: LISA (Hrsg.), S. 15-31.
May, Michael (2006b): Konsequenzen für die Unterrichtspraxis – Überlegungen zum weiteren Vorgehen und Ergebnisse einer Arbeitsgruppentätigkeit, in: LISA (Hrsg.), S. 58-65.
May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden.
Mayring, Philipp (1999): Qualitativ-orientierte Forschungsmethoden in der Unterrichtswissenschaft: Ein Anwendungsbeispiel aus der Lernstrategieforschung, in: Unterrichtswissenschaft, H. 4, S. 292-309.
Meierhenrich, Volker (2003): Wie können Schüler politisch urteilen? Kategorien politischer Urteilsbildung im Bewusstsein von Schülerinnen und Schülern. Schwalbach/Ts.
Meyer-Hamme, Johannes (2007): „Man muss so viel lesen. […] Nimmt so viel Zeit in Anspruch und ist nicht so wichtig.“ Ergebnisse einer qualitativen und quantitativen Schülerbefragung zum Schulbuchverständnis (2002), in: Handro/Schönemann (Hrsg.), S. 89-103.
Mickel, Wolfgang W. (1996): Methodenleitfaden durch die politische Bildung. Eine strukturierte Einführung. Schwalbach/Ts.
Mickel, Wolfgang W./ Zitzlaff, Dietrich (Hrsg.) (1993): Methodenvielfalt im politischen Unterricht. Hannover.

Moegling, Klaus (2000): Schüler und Schülerinnen evaluieren ihren Politikunterricht – ein Bericht, in: Gegenwartskunde, H. 4, S. 493-503.
Moegling, Klaus (2003): Die Politikwerkstatt. Ein Ort politischen Lernens in der Schule. Schwalbach/Ts.
Moegling, Klaus (2006): Politik unterrichten in der Sekundarstufe II, Schwalbach/Ts.
Möller, Jens/Bonerad, Eva-Marie (2007): Fragebogen zur habituellen Lesemotivation, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 4, S. 159-167.
Moschner, Barbara/Schiefele, Ulrich (2000): Motivationsförderung im Unterricht, in: Schweer (Hrsg.), S. 177-93.
Nitzschke, Volker/Sandmann, Fritz (Hrsg.) (1982): Neue Ansätze zur Methodik des Politischen Unterrichts. Stuttgart.
Oesterreich, Detlef (2002): Politische Bildung von 14-jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Opladen.
Ohlhaver, Frank/Wernet, Andreas (Hrsg.) (1999): Schulforschung, Fallanalyse, Lehrerbildung. Diskussionen am Fall. Opladen.
Peter, Jörg (2003): Kreatives Schreiben – ein Problem für deutsche Gymnasien und Gesamtschulen, in: von Werder/Schulte (Hrsg.), S. 8-18.
Petko, Dominik/Waldis, Monika/Pauli, Christine/Reusser, Kurt (2003): Methodologische Überlegungen zur videogestützten Forschung in der Mathematikdidaktik. Ansätze der TIMSS 1999 Video Studie und ihrer schweizerischen Erweiterung, in: Zentralblatt für Didaktik der Mathematik (ZDM), Vol. 35 (6), S. 265-280.
Petrik, Andreas (2007a): Von den Schwierigkeiten ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Opladen und Farmington Hills.
Petrik, Andreas (2007b): Kommunikative Fachdidaktik, in: Lange/Reinhardt, Band 4, S. 176-185.
PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster et al.
Pohl, Kerstin (Hrsg.) (2004): Positionen der politischen Bildung 1. Ein Interviewbuch zur Politikdidaktik. Schwalbach/Ts.
Pohl, Kerstin (2004a): Politikdidaktik heute – Gemeinsamkeiten und Differenzen. Ein Resümee, in: dies. (Hrsg.), S. 302-349.
Pohl, Kerstin (2004b): Kerncurriculum Politische Bildung/Sozialwissenschaften. Konsens und Dissens in der Politikdidaktik, in: GPJE (Hrsg.) (2004b), S. 24-34.

Redaktion Politische Bildung & kursiv – Journal für politische Bildung (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards – Evaluation in der politischen Bildung. Für Schule, Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.

Reinhardt, Sibylle (1995): Werte-Wandel und Werte-Erziehung. Perspektiven politischer Bildung, in: Buchen/Weise (Hrsg.), S. 117-145.

Reinhardt, Sibylle (1997): Wissenschaftspropädeutik am Beispiel des Faches Sozialkunde, in: Keuffer (Hrsg.), S. 274-285.

Reinhardt, Sibylle (1998): Was ist Handeln? „Handlungsorientierung“ und/oder „Wissenschaftspropädeutik“?, in: Breit/Schiele (Hrsg.), S. 161-169.

Reinhardt, Sibylle (1999): Werte-Bildung und politische Bildung. Zur Reflexivität von Lernprozessen. Opladen.

Reinhardt, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen, in: Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hrsg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“. www.blk-demokratie.de (Download am 25.05.2007).

Reinhardt, Sibylle (2005a): Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.

Reinhardt, Sibylle (2005b): Fehlverstehen und Fehler verstehen: Aus Fehlern lernen ist aktives Lernen, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 129-140.

Reinhardt, Sibylle (2006a): Quantitative empirische Forschung – Erfahrungen und Ratschläge, in: GPJE (Hrsg.), S. 69-78.

Reinhardt, Sibylle (2006b): Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz, in: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP), H. 1, S. 101-113.

Reinhardt, Sibylle (2006c): Die Demokratie-Kompetenz der Konfliktfähigkeit – lässt sie sich messen?, in: Rüdiger/Seng (Hrsg.), S. 501-520.

Reinhardt, Sibylle (2007): Werte in der Politischen Bildung, in: Lange/Reinhardt (Hrsg.), Band 1, S. 157-165.

Reinhardt, Sibylle/Tillmann, Frank (2002): Politische Orientierungen, Beteiligungsformen und Wertorientierungen, in: Krüger u.a. (Hrsg.), S. 43-74.

Reinhardt, Volker (Hrsg.) (2005): Projekte machen Schule. Projektunterricht in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.

Retzmann, Thomas (2007): Methodentraining für den Ökonomieunterricht. Schwalbach/Ts.

Richter, Dagmar (Hrsg.) (2000): Methoden der Unterrichtsinterpretation. Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich. Weinheim und München.
Richter, Dagmar (2004): Zu Bildungsstandards und möglichen Beiträgen qualitativer Unterrichtsforschung, in: GPJE (Hrsg.) (2004b), S. 119-133.
Richter, Dagmar (2005): Lehren als Sequenzierung des Lernens – empirische Befunde, in: Weißeno (Hrsg.), S. 149-164.
Richter, Dagmar (2006a): Standards interpretativer Fachunterrichtsforschung, in: GPJE (Hrsg.), S. 9-23.
Richter, Dagmar (2006b): Civic literacy, reading literacy – gibt es auch eine „politische Lesekompetenz"?, in: GPJE (Hrsg.), S. 55-65.
Richter, Dagmar/Schelle, Carla (Hrsg.) (2006): Politikunterricht evaluieren. Ein Leitfaden zur fachdidaktischen Unterrichtsanalyse. Baltmannsweiler.
Ritz-Fröhlich, Gertrud (1982): Das Gespräch im Unterricht. Anleitung – Phasen – Verlaufsformen. Bad Heilbrunn/Obb.
Rothe, Klaus (1993): Schüler und Politik. Eine vergleichende Untersuchung bayerischer und hessischer Gymnasialschüler. Opladen.
RRL (= Rahmenrichtlinien des Landes Sachsen-Anhalt) (2003): Rahmenrichtlinien Gymnasium für Sozialkunde Schuljahrgänge 8-12 in der Fassung vom 27.02.2003. Quedlinburg.
Rüdiger, Axel/Seng, Eva-Maria (Hrsg.) (2006): Dimensionen der Politik: Aufklärung – Utopie – Demokratie. Festschrift für Richard Saage zum 65. Geburtstag. Berlin.
Sander, Wolfgang (2003): Vom „Unterricht" zur „Lernumgebung". Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur, in: GPJE (Hrsg.), S. 21-33.
Sander, Wolfgang (2005a): Handbuch politische Bildung. Bonn.
Sander, Wolfgang (2005b): Demokratie in der politischen Bildung – politische Bildung in der Demokratie. Bemerkungen zu nötigen und unnötigen Kontroversen, in: Massing/Roy (Hrsg.), S. 338-347.
Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich/Drechsel, Barbara/Artelt, Cordula (2004): Lesekompetenz, in: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.), S. 93-110.
Schaffner, Ellen/Schiefele, Ulrich (2007): Auswirkungen habitueller Lesemotivation auf die situative Textrepräsentation, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht, H. 4, S. 268-286.

Schattschneider, Jessica/May, Michael (2006): Für eine empirisch fundierte kompetenztheoretische Politikdidaktik, in: Besand (Hrsg.), S. 13-30.

Schelle, Carla (1995): Schülerdiskurse über Gesellschaft. „Wenn Du ein Ausländer wärst.“ Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse. Schwalbach/Ts.

Schelle, Carla (2003): Zur Tradition der Unterrichtsforschung zum Politikunterricht mit qualitativen Methoden. Ursprünge, Ergebnisse, Perspektiven, in: kursiv. Journal für Politische Bildung, H. 1, S. 36-41.

Scherb, Armin (2005): Demokratie-Lernen und reflexive Urteilskompetenz, in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 270-285.

Schiele, Siegfried (1998): Handlungsorientierung: Lichtblick oder Nebelschleier?, in; Breit/Schiele (Hrsg.), S. 1-12.

Schmiederer, Rolf (1977): Politische Bildung im Interesse der Schüler. Köln und Frankfurt am Main.

Scholz, Lothar (1998): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht. Schwalbach/Ts.

Schreder, Gabriele (2004): Lehren und Lernen aus Sicht der Schülerinnen und Schüler im Politik-Unterricht der Gymnasialen Oberstufe. Ein Beitrag zur lernerorientierten, fachdidaktischen und qualitativen Unterrichtsforschung. Download unter: http://archiv.ub.uni-marburg.de/diss/z2005/0078/pdf/materialband_num.pdf (am 29.11.2007).

Schweer, Martin K.W. (Hrsg.) (2000): Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lehrens und Lernens in der Schule. Opladen.

Seidel, Tina/Prenzel, Manfred/Duit, Reinders/Lehrke, Manfred (Hrsg.) (2003): Technischer Bericht zur Videostudie „Lehr-Lern-Prozesse im Physikunterricht.“ Kiel.

Seidel, Tina/Rimmele, Rolf/Prenzel, Manfred (2003): Gelegenheitsstrukturen beim Klassengespräch und ihre Bedeutung für die Lernmotivation, in: Unterrichtswissenschaft, H. 2, S. 142-165.

Seifried, Jürgen/Klüber, Christina (2006): Unterrichtserleben in schüler- und lehrerzentrierten Unterrichtsphasen, in: Unterrichtswissenschaft, H. 1, S. 2-21.

Selman, Robert L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis, in: Geulen (Hrsg.); S. 223-256.

Sobat, Brisca/Moegling, Klaus (2005): Ökonomische Lektüre in der Jahrgangsstufe 12 – Zur Vereinbarkeit von Text- und Handlungsorientierung, in: GWP, H. 4, S. 477-488.

Stiller, Edwin (2004): Neue Qualität in der Politischen Bildung durch Standards und Kerncurricula?, in: GWP, H. 2, S. 179-192.

Surkamp, Carola (2005): „The essence of the new way of looking is multiplicity – multiplicity of eyes and multiplicity of aspects seen." Perspektivenwechsel als Lernziel und als Methode im fremdsprachlichen Literaturunterricht, in: Duncker/ Sander/ dies. (Hrsg.), S. 33-48.

Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.) (2004): Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister. Weinheim und Basel.

Terhart, Ewald (1978): Interpretative Unterrichtsforschung. Kritische Rekonstruktion und Analyse konkurrierender Forschungsprogramme der Unterrichtwissenschaft. Stuttgart.

Thal, Jürgen/Ebert, Uwe (1999): Methodenvielfalt im Unterricht – mit Lust streßarm und effektiv lernen. Kriftel.

Tippelt, Rudolf (Hrsg.) (2002): Handbuch Bildungsforschung. Opladen.

von Borries, Bodo/Fischer, Claudia/Leutner-Ramme, Sibylla/Meyer-Hamme, Johannes (Hrsg.) (2005): Schulbuchverständnis, Richtlinienbezug und Reflexionsprozesse im Geschichtsunterricht. Eine qualitativ-quantitative Schüler- und Lehrerbefragung im Deutschsprachigen Bildungswesen. Neuried.

von Borries, Bodo (2005a): Quantitative Schülerbefragung und Lehrerbegleitforschung, in: ders. u.a. (Hrsg.), S. 37-120.

von Werder, Lutz/Schulte, Brigitte (1999): Lesen – Arbeiten mit Texten, in: kursiv. Journal für die politische Bildung, H. 2, S. 24-29.

von Werder, Lutz/Schulte-Steinicke, Barbara (Hrsg.) (2003): Die deutsche Schreibkrise. Empirische Umfragen von 1994-2002. Baltmannsweiler.

Waldis, Monika/Gautschi, Peter/Hodel, Jan/Reusser, Kurt (2006): Die Erfassung von Sichtstrukturen und Qualitätsmerkmalen im Geschichtsunterricht. Methodologische Überlegungen am Beispiel der Videostudie „Geschichte und Politik im Unterricht", in: Arndt/Sauer (Hrsg.), S. 155-188.

Download unter:

http://www.didac.unizh.ch/public/Publikationen/2006/Waldis_etal_Erfassung_Sichtstrukturen_Qualitaetsmerkmale_Geschichtsunterricht.pdf (am 31.07.2007).

Watermann, Rainer (2003): Diskursive Unterrichtgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 356-370.

Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim und Basel.

Weinert, Franz E. (2001a): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit, in: ders. (Hrsg.), S. 17-31.

Weißeno, Georg (1986): Didaktisch-methodische Grundlegung der Textanalyse im Politikunterricht, in: Claußen (Hrsg.), S. 395-417.

Weißeno, Georg (1989): Lernertypen und Lernerdidaktiken im Politikunterricht. Ergebnisse einer fachdidaktisch motivierten Unterrichtforschung. Frankfurt am Main.

Weißeno, Georg (1993): Über den Umgang mit Texten im Politikunterricht. Didaktisch-methodische Grundlegung. Schwalbach/Ts.

Weißeno, Georg (1998): Welche Bedeutung haben Ziele und Inhalte im handlungsorientierten Unterricht?, in: Breit/Schiele (Hrsg.), S. 214-226.

Weißeno, Georg (2000): Textanalyse, in: Kuhn/Massing (Hrsg.), S. 190-192.

Weißeno, Georg (2001): Medien im Politikunterricht, in: BpB (Hrsg.), S. 21-38.

Weißeno, Georg (2003): Lehren und Lernen im Politikunterricht, in: GPJE (Hrsg.), S. 34-44.

Weißeno, Georg (2004): Gespräche führen im Politikunterricht, in: Frech/Kuhn/ Massing (Hrsg.), S. 49-64.

Weißeno, Georg (Hrsg.) (2005): Politik besser verstehen. Neue Wege der politischen Bildung. Wiesbaden.

Weißeno, Georg (2005a): Wie können Lern- und Testaufgaben die Anforderungen der Bildungsstandards für die politische Bildung erfüllen?, in: Redaktion Politische Bildung u.a. (Hrsg.), S. 88-102.

Weißeno, Georg (2005b): Politische Handlungsfähigkeit – zur Bedeutung eines Kompetenzbereiches, in: Massing/Roy (Hrsg.), S. 190-199.

Weißeno, Georg (2005c): Testaufgabe für die politische Bildung – Ergebnisse einer Pilotstudie, in: GPJE (Hrsg.), S. 41-60.

Weißeno, Georg (Hrsg.) (2006): Politik und Wirtschaft unterrichten. Bonn.

Weißeno, Georg (2007): Bildungsstandards in der Politischen Bildung, in: Lange/ Reinhardt (Hrsg.), Band 4, S. 119-127.

Welz, Eberhard (2005): Wir wollen's wissen. Schule bewegt: Das BLK-Programm – „Demokratie lernen & leben", in: Himmelmann/Lange (Hrsg.), S. 179-183.

Wiechmann, Jürgen (Hrsg.) (2000): Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel.

Wiechmann, Jürgen (2000a): Unterrichtsmethoden. Vom Nutzen der Vielfalt, in: ders. (Hrsg.), S. 9-19.

Wicke, Kurt (1991): Schülerauffassungen und Prüfungen, in: Grammes/ ders. (Hrsg.), S. 119-138.

Würth, Reinhold/Klein, Hans-Joachim (2001): Wirtschaftswissen Jugendlicher in Baden-Württemberg. Eine empirische Untersuchung. Künzelsau.

ZSL = Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (Hrsg.) (2005): Den eigenen Unterricht erforschen. Eine Handreichung für promovierende Lehrer, H. 25. Halle.