

# Sozialwissenschaftliche Texte im Oberstufenunterricht: Erfahrungen mit unterschiedlichen Verfahren

*David Hoffmann*



David Hoffmann

**Zusammenfassung:** Wie lassen sich Sinnzusammenhänge im sozialwissenschaftlichen Denken beim Umgang mit Texten in geeigneter Weise aufbauen? Politisches Lernen lässt sich nicht als Reproduktion von Vorgegebenem begreifen, sondern stellt immer auch eine Produktion von Eigenem dar. Der Beitrag skizziert die Erfahrungen im Umgang mit verschiedenen Textverfahren im gymnasialen Sozialkundeunterricht. Dabei wird der Unterricht mit „herkömmlicher“ Textarbeit (fragend-entwickelnder Unterricht) mit dem Einsatz eines kreativen Verfahrens (fiktives Interview) verglichen. Die kognitiven Lernzuwächse der Lernenden werden anhand einer Klausuraufgabe erhoben. Das Verfahren des fiktiven Interviews führt zu viel anspruchsvolleren Ergebnissen.

## 1. Unterrichtsmethoden im Vergleich

In der politikdidaktischen Forschung wurde bislang ein Vergleich zwischen zwei Verfahren bzw. Methoden nicht durchgeführt (vgl. Watermann 2003: 357). Ergebnisse gibt es bislang nur auf der Ebene der Alltagserfahrung. Demnach ist rein normativ betrachtet handlungsorientierter Unterricht (verstanden als ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbarten Handlungsprodukte die Organisation des Unterrichtsprozesses leiten, Meyer 1994: 214) besser und ergiebiger als direkte Lehrerinstruktion (frontal vermittelter Unterricht). Nach wie vor gibt es aber nur wenige empirische Untersuchungen, die diese Vermutungen stützen.

Einige plausible empirische Anhaltspunkte der Wirksamkeit politischer Bildung liefert die Sachsen-Anhalt-Studie (Krüger/Reinhardt u.a. 2002), in der Klassen mit Methodenmonotonie (der Unterricht wird dominant darbietend und wenig schüleraktiv gestaltet, vgl. Kötters-König 2002: 127) und Methodenvielfalt, in denen neben darbietenden Unterrichtselementen auch handlungsorientierte Methoden (Planspiel, Konfliktanalyse, Streitgespräch usw.) auftreten, verglichen wurden. Die Klassen mit Methodenvielfalt<sup>1</sup> zeigten besseres politisches Verständnis. Dabei konnte aber 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). Jedenfalls zeigten Klassen mit methodenvielfältigem und abwechslungsreichem Unterricht 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 2006: 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 der LKW-Maut als europäisches Thema gegenüber und misst den Kompetenzzuwachs der Lernenden orientiert am Dreischritt ‚Verstehen – Analysieren – Urteilen‘. Dabei konnte sie zeigen, dass eine Unterrichtsmethode, die z.T. lehrer-gesteuert (da Wissen systematisch erworben wird) als auch gleichzeitig schüler-zentriert ist, den Transfer von deklarativem Wissen (Faktenwissen) auf andere Anforderungssituationen fördert (ebd.: 242).

Trotz dieser ersten empirischen Hinweise kann auf gesicherte Erkenntnisse über Wirkungszusammenhänge aufgrund der mehrdeutigen Befundlage nicht zurückgegriffen werden (vgl. auch Gruehn 2000: 46). Auch im Folgenden kann nur über eine kleine Untersuchung berichtet werden, die den Vorteil hat, dass Referendare oder Lehrer solche Unterrichtsvergleiche selbst durchführen können.

Der Verfasser hat einen Vergleich zweier Verfahren der Texterarbeitung durchgeführt und per Video aufgezeichnet. Beim fiktiven Interview, einem Grenzfall zwischen den methodischen Möglichkeiten Rollenspiel und Interview<sup>2</sup>, finden sich zwei Schüler aus der Klasse zusammen, lesen einen Text und versetzen sich spielerisch in die Rolle eines Reporters (Schüler 1), um den Autor einer Quelle (Schüler 2) zu interviewen. Zwar werden die Inhalte (Thema, Text) und die Methode vom Lehrer vorgegeben, dennoch können die Schüler ihr Erkenntnisinteresse an einer Problematik eigenständig entwickeln sowie offen legen und so von Anfang an als Handelnde aktiv einbezogen werden. Diese Form der Simulation einer kommunikativen Situation kann die Auseinandersetzung mit einem Text ergänzen, vertiefen oder sogar neue Aspekte sichtbar machen, so dass der konkrete Horizont der Quelle überschritten wird. Das fiktive Interview ist im Vergleich zur herkömmlichen Textarbeit, bei dem die Schüler einen Text lesen, vorgegebene Aufgaben bearbeiten und Lehrerfragen im Unterrichtsgespräch beantworten (= fragend-entwickelnder Unterricht), ein handlungs- und produktorientiertes Verfahren. Dabei können die Schüler lernen, dass eine Quelle ihre Wirklichkeit fast immer nur aus einer Perspektive erfasst. Somit kann das fiktive Interview dazu beitragen, dass der Sozialkundeunterricht der Komplexität sozialer Wirklichkeiten gerecht wird und mehrperspektivisches Denken fördert.

Ziel der Studie sollte es demnach sein, zu untersuchen, inwieweit die Kompetenz der Perspektivenübernahme (nach dem Modell der Arbeitsgruppe Sozialwissenschaften, vgl. Behrmann/Grammes/Reinhardt 2004) trainiert wird sowie welche kognitiven Gewinne bei den Schülern beide Verfahren nach sich ziehen.

Dabei zeigte sich, dass Perspektivenübernahme nicht die eigentliche Anforderung darstellte, sondern viel mehr die Methode das Vorgehen bestimmte (Lernen durch Lehren). Die folgenden Ergebnisse der qualitativen Studie basieren auf dem Vergleich zweier Klassen, weshalb kein Anspruch auf Repräsentativität erhoben wird. Es sind Einzelfälle im Sinne einer pädagogischen Kasuistik, es sind aber auch keine Extremfälle, sondern Alltagsunterricht, über deren Generalisierbarkeit jedoch nichts Sicheres gesagt werden kann.

Im Unterricht ging es um die wirtschaftstheoretische Konzeption des Keynesianismus in der elften Klassenstufe.<sup>3</sup> Der Text war Grundlage in beiden Kursen und wurde einmal nach dem fragend-entwickelnden Muster und einmal in Form des fiktiven Interviews im Sozialkundeunterricht in der gymnasialen Oberstufe bearbeitet. Dieselbe Lehrerin unterrichtete dabei beide Kurse.

## 2. Interpretation der Unterrichtsstunden

Im Rahmen dieses Aufsatzes können weder die kompletten Transkripte abgedruckt noch die vollständigen Interpretationen der Unterrichtssequenzen bzw. des Vergleichs dargelegt werden. Daher werden im Folgenden nur einige aussagekräftige Transkriptausschnitte präsentiert und analysiert.

### a) Fragend-entwickelnder Unterricht

Im fragend-entwickelnden Unterricht wurden den Schülern folgende drei Aufgaben zu dem Text gestellt:

- „1. Beschreibe anhand des Textes, 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!“  
[Zeit: 35 Minuten]

Die herkömmliche Textarbeit wurde dadurch etwas abgewandelt, dass nicht gemeinsam der Text analysiert, sondern ein Schüler per mündlicher Leistungskontrolle „in kleinschrittiger Positionierung“ (Lehrerin) getestet wurde. Da dieser in seinen Ausführungen allerdings sehr beschränkt blieb und lediglich einige, oft unzusammenhängende Aussagen zu den drei Fragen von sich gab, bestand die Möglichkeit für die anderen Schüler, in die Diskussion einzusteigen. Jedoch zeigte sich auch bei ihnen, dass Grundlegendes des Textes nicht erkannt wurde. Die gemeinsame Auswertung der Aufgabe verdeutlichte ganz klar, dass die Schüler kaum Methode hatten und es ihnen schwer fiel, Unterschiede herauszuarbeiten. Dies wurde besonders deutlich bei der zweiten Aufgabe:

Lehrerin: Während der klassische Wirtschaftsliberalismus, wie richtig erkannt wurde, nur das Handeln des einzelnen Unternehmers und das Handeln des einzelnen Nachfragers oder des

Konsumenten betrachtete, ging Keynes [Versprecher der Lehrerin („Smith“) wurde hier sinn-ergänzend korrigiert, D.H.] 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.

Lehrerin: Dazu äußert er sich auch. Das ist richtig. [Mittlerweile melden sich 4 Schüler] Aber wenn wir das, 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.

Lehrerin: 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.

Lehrerin: 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.

Lehrerin: 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 je nachdem wie viele Arbeitslose es gibt und wie viel die verdienen so.

Jan: Teile sind Konsumnachfrage, Investitionsnachfrage, Auslands- und Staatsnachfrage.

Lehrerin: Super. Das ist Logik.

Da sich die Lehrerin der Schwächen und Probleme der Schüler durchaus bewusst war (Lehrerin: „Vom Ansatz her macht ihr es euch ein wenig schwierig.“), wurden am Ende jeder Aufgabe die wesentlichen Inhalte durch die Lehrerin zusammengefasst. Sie verstärkte den Lehr-Lerneffekt zwar durch das Lehrer-echo, dies setzte aber keine Schüleraktivitäten in Gang. Der Unterricht kann als kurzschrittig charakterisiert werden; die Antworten der Schüler waren zumeist auf wenige Worte begrenzt, wie das folgende Beispiel zeigt.

Lehrerin: 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.

Lehrerin: 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?

Lehrerin: 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.

Es wurde versucht, ein eng begrenztes Thema direktiv in kleinen Schritten zu vermitteln. Ein Bezug zwischen den Aussagen der Lernenden fand nicht statt. Die Gesprächsführung der Lehrerin, ihr sprachliches Handlungsmuster, hatte dabei eine stark lenkende Funktion. Die Gymnasialschüler waren gezwungen,

die didaktische Intention der Lehrerin zu erraten und demzufolge das zu sagen, was die Lehrkraft hören wollte, wie im ersten Beispiel gesehen werden konnte („Die makroökonomische Betrachtung stützt sich auf die Betrachtung der ...“ und der Schüler muss lediglich „gesamtwirtschaftliche Nachfrage“ ergänzen, was sofort als richtige Lösung anerkannt wird). Es zeigte sich im Unterricht auch, dass die Lernenden nicht bereit oder willens waren, der Herangehensweise der Lehrerin zu folgen. Hierin zeigte sich die große Schwäche der herkömmlichen Textarbeit. Den Schülern wurde u.U. ein Weg der Texterschließung vorgeschlagen, den sie nicht bereit waren einzuschlagen, so dass die Diskussion teilweise unorganisiert verlief und über eine reine Rezeption von Textinhalten nicht hinauskam.

## b) Fiktive Interviews

In der Vergleichsklasse (fiktives Interview) betrug die Bearbeitungszeit 45 Minuten und damit lediglich zehn Minuten mehr als bei der herkömmlichen Textarbeit. Um die einzelnen Schüler in ihrer Gruppenarbeit besser analysieren zu können, wurden sie mit Tonbandgeräten ausgestattet, die ihre Interaktionen aufnahmen. Damit konnte erfasst werden, wie die einzelnen Schüler die Bedeutungsgehalte des Textes rekonstruieren und wie die soziale Perspektivenübernahme individuell erfolgte. Das Vorgehen wurde durch die Lehrerin eingehend im Unterricht beschrieben.<sup>4</sup> Vier der mit Tonbandgeräten aufgenommenen Gruppen sollen im Folgenden kurz in ihrer Vorgehensweise vorgestellt werden.

Die erste Gruppe las nicht den kompletten Text in einem Stück („Wenn wir jetzt den ganzen Text lesen, dann können wir uns sowieso nichts merken.“), sondern abschnittsweise, so dass der Inhalt gleich in Interviewfragen transformiert werden konnte. Sie ließen sich von Beginn an auf die simulierte Situation ein und formulierten mögliche Fragen, die in einem Interview gestellt werden könnten (z.B.: „Weshalb konnte es nach der traditionellen Wirtschaftstheorie nicht zu Arbeitslosigkeit kommen?“ oder „Wie kann man das Niveau der gesamtwirtschaftlichen Nachfrage heben, um einen hohen Beschäftigungsstand zu sichern?“). Von einer sozialen Perspektivenübernahme kann nur bedingt gesprochen werden, da die eine Schülerin sowohl die Fragen formulierte als auch die Antworten vorgab und somit ein einseitiges Analysieren des Inhaltes erfolgte. Wesentliche Textinhalte werden in das Interview integriert, aber nicht mit eigenen Worten erklärt. Es wird vielmehr abgeschrieben. Dennoch zeichnet sich hier bereits eine neuartige Struktur der Erarbeitung der Grundprämissen des Keynesianismus ab, und auch eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand im Vergleich zur herkömmlichen Textarbeit ist zu erkennen.

Georg: 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.

Susann: Wie willst du das fragen?

Georg: Warum konnte es nicht zu einer Arbeitslosigkeit kommen?

Susann: Aber es ist doch letzten Ende zu Arbeitslosigkeit gekommen.

Georg: 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.

Susann: Also frag ich einfach: Wie konnte es trotz der traditionellen Wirtschaftstheorie zu Arbeitslosigkeit kommen?

Georg: 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.

Susann: Na, oder ich frage einfach, das was du jetzt gesagt hast und dann sag ich einfach, warum gab es trotzdem Arbeitslose.

Georg: Genau, genau.

Lehrerin: Seht ihr, jetzt habt ihr euch langsam reingedacht.

Hier wird sichtbar, wie die beiden Schüler über eine Prämisse (fehlende Arbeitslosigkeit) diskutierten und damit ihr Verständnis darüber intensivierten.

Bei einer weiteren Zweiergruppe offenbarte sich die Bereitschaft, andere Rollen zu übernehmen. So begaben sich beide Mädchen nicht gleich in die Auseinandersetzung mit dem Text, sondern machten sich Gedanken, wie die Rollen zu verteilen sind. Dabei bemerkten sie, dass ein Interview nicht neutral durchgeführt wird, sondern immer an Personen gebunden ist. Sie bildeten die einzige Gruppe, die für ihr Interview konkrete Namen verwendete. Ein Zeitungsname wurde gewählt („People“, da Keynes ein englischer Theoretiker war) und die Ebene der persönlichen Anrede erreicht. Sie führten das Interview in der Perspektive als Keynes persönlich und versuchten, sich damit stärker in die Gedanken- und Vorstellungswelt des Ökonomen im historischen Kontext hineinzu-denken. Da der Text komplex, umfangreich und für die Schüler schwer handhabbar war<sup>5</sup>, entwickelte sich die Erarbeitung nicht bis zu einem fertigen Interview, sondern verharrte in einer inhaltlichen Diskussion.

Die einzige Dreiergruppe in der Doppelstunde haderte weniger mit der Aufteilung der Rollen (sie entschieden sich schnell für zwei Experten und einen Interviewer), als viel mehr mit der ständigen Intervention der Lehrerin. Dabei ist es die didaktische Intention des fiktiven Interviews, den Schülern einen möglichst großen Freiraum zur eigenständigen Erarbeitung eines Textes zu geben, mit dem Ziel des individuell besseren kognitiven Verständnisses und dem Erlernen der Übernahme interessengeleiteter Rollen. Diese Absicht wurde negiert durch die sehr häufige Anwesenheit der Lehrerin in der Gruppe, die nicht nur Fachfragen der Lernenden klärte, sondern eben auch den Mitgliedern vorschrieb, wie sie zu verfahren hatten. Es fiel der Lehrerin schwer schüler-aktivierenden statt lenkenden Unterricht durchzuführen, womit sie den Vergleich störte, was sich an folgendem Beispiel zeigt.

Lehrerin: 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.

Saskia: Welche behoben werden sollen?

Lehrerin: Welche im Moment augenscheinlich nicht fußt in der realen Wirtschaft. Denn es dürfte ... du bist jetzt Keynes. Denn es dürfen ja eigentlich keine ...

Saskia: Arbeitslosigkeit geben.

Lehrerin: Genau! Es dürfte keine Krise sein im Land, na? Genau. Also, vor welchem Hintergrund vor den eigentlichen Auswirkungen der Krise. Massenarbeitslosigkeit, Masseneleid. 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 Journalist?

Saskia: Wir wissen nicht, wer Journalist ist. Gegenüber welcher Theorie, gegenüber dieser ist Smith Theorie...

Lehrerin: ... hilflos!

Saskia: Hilflös, okay.

Lehrerin: Ja, die Krise hält ja an, ne!

Saskia: Und jetzt?

Lehrerin: Jetzt ist der Journalist neugierig und will natürlich jetzt wissen ...

Saskia: Was wollen Sie ändern?

Lehrerin: Was ist denn nun, aus Ihrer Sicht, das grundlegend Andere? Was ist das Neue?

Saskia: Was er mit seiner Theorie machen will oder was?

Lehrerin: 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.]

Statt den Schülern die Richtung zu weisen und Anregungen zu liefern, erläuterte die Lehrerin ihr Verständnis der Theorie (eine der Schülerinnen kritisiert dies auch im Gruppengespräch, indem sie verdeutlichte, dass sie bestimmte Fragen stellen wollte, aber „sie [die Lehrerin, D.H.] hat nur über Prämissen und alles erzählt“). Damit verhinderte die Lehrkraft eine selbstständige Planung bzw. Strukturierung des Interviews durch die Lernenden und stand der eigenständigen Dynamik des Verfahrens im Weg. Dadurch wurde nicht nur das sozialwissenschaftliche Analysieren eingeschränkt, auch die Kompetenz der Perspektivenübernahme konnte somit nur bedingt erfolgen.

Die vierte und letzte Gruppe betrachtete die Aufgabe ergebnisorientiert. Dem leistungsmäßig besten Schüler des Kurses ging es darum, seinem Freund, der notenmäßig bislang unterdurchschnittlich war, so zu helfen, dass er ihm den Text erklärte, indem er ihm Fragen stellte, die dieser dann beantworten musste. Das Interview entstand somit aus der inhaltlichen Auseinandersetzung und weniger aus der Rollenübernahme. Doch auch in dieser Form zeigen sich die Vorteile der Partnerarbeit: da der schwächere Schüler diesen anspruchsvollen Text nicht alleine für sich rekonstruieren musste und ihm der Text nochmalig in anderer Weise erklärt wurde, wobei individuell auf bestimmte Aspekte näher eingegangen wurde, hat dieser die Prämissen und die wesentlichen Unterschiede der Theorien verstanden, was sich deutlich in der nachfolgenden Klausurbeurteilung zeigen lässt (siehe Bsp. Torsten).

Am Ende der Unterrichtsstunde wurde eine Gruppe gebeten, ihr fertiges Interview zu präsentieren.<sup>6</sup> Dabei kam folgendes Ergebnis heraus:

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

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

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.

Die erste Frage, die gestellt wurde, lässt sich auch bei den anderen Gruppen finden und zeigt, dass sie das methodische Vorgehen mit einer Perspektivenübernahme koppelten und so die Nachfragetheorie darstellten. Im weiteren Verlauf wurde jedoch wieder stärker die reine Textorientierung und -erschließung erkennbar. Dabei entsprachen die Fragen den Anforderungen und die Antworten genügen fachlichen Ansprüchen, ohne dabei eine Rolle intensiv eingenommen zu haben.

### c) Vergleich

Als Vergleich der beiden Verfahren der Texterarbeitung kann hier kurz festgehalten werden: Die Frontallerngruppe kam nicht über die Schwierigkeiten des Textverstehens hinaus und da die Lehrerin fast ausschließlich damit beschäftigt war, gemeinsam mit den Schülern die wesentlichen Inhalte des Textes zu ermitteln, konnte kaum ein darüber hinausgehender Schritt zur Theorierekonstruktion angeregt werden. Beim fiktiven Interview hingegen, das haben die fünf Gruppen und das vorgetragene Interview gezeigt, ließ sich eine Perspektivenübernahme, zumindest ansatzweise, erkennen. Dabei blieben die Lernenden in der Regel – was mit der Schwere des Textes und der Unerfahrenheit der Lernenden mit dem Verfahren erklärt werden kann – auf dem Niveau subjektiver Abgrenzung (nahraumorientierte Perspektive), erreichten aber auch z.T. eine gegenseitige soziale Perspektivenübernahme. In einer Gruppe zeigte sich auch 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 4).



Demnach lässt sich konstatieren, dass die soziale Perspektivenübernahme als Ziel politischer Bildung in einem handlungs- und produktorientierten Unterricht wie dem fiktiven Interview stärker geübt wird und die Schüler eher dazu anleitet als dies im herkömmlichen, frontal geleiteten Unterricht möglich und der Fall ist. Das fiktive Interview führt zur angemesseneren Aneignung der Theoriekonstruktion, die das inhaltliche Ziel des Unterrichts darstellte.

### 3. Klausurauswertung

Um den kognitiven Kompetenzzuwachs der Schüler im Vergleich der beiden unterschiedlichen Texterarbeitungsverfahren zu messen, wurde im Anschluss an die transkribierten Unterrichtsstunden eine Klausur geschrieben. Aufgrund der Befürchtung der Lehrerin, die beiden Klassen würden sich untereinander helfen, wurden zwei verschiedene Klausuraufgaben entworfen, von denen lediglich die dritten Teilaufgaben für einen Vergleich der Ergebnisse herangezogen werden können, da diese sich inhaltlich sehr ähnelten.<sup>7</sup> In der Klausur des frontal vermittelten Kurses lautete die Aufgabenstellung: „Diskutieren Sie die folgende Aussage: Die Keynesche Theorie wurde einerseits als revolutionärer Umbruch in der Wirtschaftspolitik, andererseits als risikoreich, bewertet.“ Die Gruppe des fiktiven Interviews musste folgende Aufgabenstellung lösen: „Erörtern Sie die als ‚Revolution im volkswirtschaftlichen Denken und Handeln‘ empfundene Wirtschaftstheorie.“. Beide Aufgaben bezogen sich ausschließlich auf den oben zugrunde liegenden Text zu Keynes, der in der vorherigen Stunde behandelt worden war. Die Aufgabe erforderte dabei eine Anwendung von Textverstehensleistungen und war keine reine Gedächtnisleistung, wodurch sich die Aufgaben für einen Vergleich anbieten. Als Vergleichsparameter wurde die Komplexität der Argumente in Form der zunehmenden Strukturiertheit gewählt.

Zur besseren Vergleichbarkeit der Ergebnisse wurden die früheren Leistungen der beiden Kurse ermittelt, es wurden die Noten des zwei Wochen zuvor geschriebenen Tests in Sozialkunde sowie die Punktwerte der Kurse in Deutsch und Mathe herangezogen. Der frontal unterrichtete Kurs hatte im ersten Sozialkundetest in Klasse 11 (beide Tests waren identisch in der Aufgabenstellung) viel besser abgeschnitten als die Gruppe der Interviews (Durchschnittswerte von 9,16 zu 5,81 Punkte), ansonsten wiesen die Kurse kaum gravierende Leistungsunterschiede auf (Deutsch: 6,43 zu 5,73 Punkte, Mathe: 3,68 zu 4,5 Punktwerte). Damit konnten vermutlich deutliche Leistungsunterschiede zwischen den Kursen als kausale Erklärungsvariable für die folgenden unterschiedlichen Klausurergebnisse ausgeschlossen werden.

Die Frontallerngruppe hatte im Endeffekt einen Klausurdurchschnitt von 8,52 Punkten (lag damit knapp unter dem Wert des ersten Tests), versäumte aber einen besseren Punktwert u.a. auch mit der dritten Aufgabe, bei der sie überwiegend das Risikoreiche und weniger das Revolutionäre an der Keyneschen Theorie herausstellten. So erreichten zehn von 17 Schülern nur zwei oder weniger von fünf möglichen Punkten und gerade einmal zwei Schülerinnen erzielten die volle Punktzahl. Hier zeigten sich womöglich die Grenzen der rezept-

tiven Textanalyse. Die leere Wissensvermittlung kann keine Verbindung zum Vorwissen herstellen; das Wissen bleibt unverbindlich und unstrukturiert, der Stoff abstrakt.

In der Gruppe des fiktiven Interviews erwarben sieben von 17 Schülern die volle Punktzahl (18 Punkte) und weitere sieben Schüler mehr als zehn Punkte, weshalb auch der Gesamtdurchschnitt der Klausur mit 9,3 Punkten nicht nur eine deutliche Steigerung zum ersten Test aufwies, sondern bei einer ansonsten in etwa gleich schweren Klausur ein besseres Ergebnis erzielt wurde als vom Parallelkurs. Von den 17 Schülern erkannten acht, dass Keynes im Vergleich zur klassischen Theorie die Wirtschaft makroökonomisch betrachtete, und sogar 12 Schüler (im anderen Kurs lediglich fünf), dass der Staat sich jetzt bei der Notenbank verschulden musste, um die Wirtschaft anzukurbeln. Viele Lernende arbeiteten einen deutlichen Unterschied zur Theorie des klassischen Wirtschaftsliberalismus heraus, was belegt, dass sie die Keynesische Theorie mit Hilfe des Verfahrens des fiktiven Interviews besser verstanden haben. Dies zeigt sich besonders bei Torsten (Gruppe 4). Dieser hatte im ersten Test drei Punkte, erzielte jetzt aber, anhand der Hilfe in der Partnerarbeit und der diskursiven Auseinandersetzung, elf Punkte und dabei die volle Punktzahl in der dritten Aufgabe.

#### 4. Fazit

Der Vergleich konnte zeigen, dass das Verstehen eines theoretischen Textes nicht durch direkte Übermittlung richtiger Konzepte (Frontalunterricht), sondern durch Prozesse diskursiver Auseinandersetzung gefördert werden kann. Eine solche Auseinandersetzung erfolgte im Verfahren des fiktiven Interviews. Während sich die Lernenden im frontal vermittelten Unterricht unsystematisches Wissen notierten und die Bedeutungsgehalte nur selten ausgehandelt und stattdessen viel mehr direktiv vermittelt wurden, erfolgte im produktorientierten Unterricht in Partnerarbeit eine aktive Beschäftigung mit dem Inhalt, bei dem die Lernenden untereinander die Prämissen des Textes aushandelten und eigenständig strukturierten. Grundlegende Inhalte des Textes wurden in Frage gestellt und nicht einfach als gegeben vorausgesetzt.

Dieser Vergleich ist ein weiteres Indiz dafür, dass kommunikative Unterrichtsverfahren sehr direktivem Lehren überlegen sind, und zwar (auch) für den Erwerb fachlichen Wissens. In anderen Fällen könnte z.B. der gelenkte, fragend-entwickelnde Unterricht von dem hier berichteten variieren. Auch trennte die unterrichtende Lehrerin nicht scharf zwischen den beiden vergleichenden Unterrichtsverfahren (sie übertrug Elemente des ersten in das zweite) und beeinträchtigte damit den Vergleich – der trotzdem zu deutlich unterschiedlichen Ergebnissen führte. Diese Art Untersuchung gibt aber mehr Aufschluss als die herkömmliche Sammlung von Erfahrungen und kann von Referendaren oder Lehrern selbst durchgeführt werden. Ein Anspruch, die Komplexität von Unterrichtsgeschehen zu erfassen und die relevanten Variablen zu kontrollieren, wird damit nicht erhoben.

## Anmerkungen

- 1 Innerhalb der Sachsen-Anhalt-Studie wurden aus den 75 Klassen die je 15 extremen Klassen mit methodisch vielfältigem bzw. mit methodisch monotonem Unterricht identifiziert. Die Aufteilung erfolgte anhand sieben ausgewählter Kriterien nach Angaben der Schüler (1. darbietender, lehrerzentrierter; 2. partizipativer, abwechslungsreicher; 3. lebensweltaufgreifender; 4. Meinungsäußerung fördernder; 5. diskussionsorientierter; 6. Kooperation betonender und 7. Zeitungseinsatz im Sozialkundeunterricht). Diese Extremgruppenbildung führte zur Identifizierung von klar unterscheidbaren Klassen aufgrund ihrer Unterrichtsgestaltung. Vgl. Kötters-König 2002: 128f.
- 2 Vgl. Janssen 1999: 15 sowie Scholz 2003: 125.
- 3 Der Text zu den Grundzügen der Keynes'schen Theorie stammt von Gerhard Willke (1983): *Wirtschaft – Stabilisierungspolitik und Wirtschaftsordnung*, in: *Dimensionen der Politik I*. Frankfurt, Hirschgraben, S. 2/54f. und ist auch abgedruckt in: Franz Josef Floren (1991): *Wirtschaftspolitik im vereinten Deutschland*, Paderborn, Schöningh Verlag, S. 122f. Hervorhebungen wie im Original.

Der Text steht auf der GWP-Website unter „Materialien“: [www.gwp-pb.de/texte/materialien/htm](http://www.gwp-pb.de/texte/materialien/htm)

- 4 In den zwei Versuchen, die ich bislang durchgeführt habe, stellte beide Male für die Schüler das größte Problem dar, einen Einstieg in das Interview zu finden. Inwieweit eine strukturierende Orientierung seitens der Lehrkraft den Schülern hilft oder aber sie wieder zu stark einschränkt, müsste in weiteren Versuchen untersucht werden.
- 5 Wahrscheinlich fällt es den Schülern leichter, ein Interview zu entwickeln bei Texten, die sich an der Lebenswelt der Lernenden orientieren. Wenn sie weniger Zeit benötigen, die Bedeutungsgehalte des Textes zu entschlüsseln, bleibt ihnen mehr Zeit die Fragen sorgfältiger auszuwählen und den Verlauf des Interviews klarer zu strukturieren. Die Lernenden denken sich in die Personen immer „auf der Grundlage ihres eigenen Wissens, ihrer Einstellungen hinein“ (Eichner 2006: 107). Jedoch hilft die Interview-Aufgabe auch der Durchdringung theoretischer Texte.
- 6 Aufgrund eines technischen Fehlers wurde die interne Kommunikation während der Ausarbeitung nicht aufgenommen, weshalb eine genauere Analyse aus kompetenztheoretischer Sicht ausbleiben muss.
- 7 Die Lehrerin entwickelte beide Klausuren und kontrollierte sie selbstständig.

## Literatur

- Behrmann, Günter C./Grammes, Tilman/Reinhardt, Sibylle (2004): *Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe*, in: Tenorth, Heinz-Elmar (Hrsg.): *Kerncurriculum Oberstufe II. Biologie, Chemie, Physik, Geschichte, Politik. Expertisen im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister*, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 322-407.
- Eichner, Detlef (2006): *Demokratie-Lernen im Politikunterricht durch Lebensweltanalysen*, Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Gruehn, Sabine (2000): *Unterricht und schulisches Lernen. Schüler als Quellen der Unterrichtsbeschreibung*, Münster et al.: Waxmann.
- Janssen, Bernd (1999): *Kreativer Politikunterricht*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau
- Kötters-König, Catrin (2002): *Handlungsorientierung und Kontroversität im Sozialkundeunterricht*, in: Krüger, Reinhardt u.a., S. 115-144.
- Krüger, Heinz-Hermann/Reinhardt, Sibylle/Kötters-König, Catrin/Pfaff, Nicolle/Schmidt, Ralf/Krappidel, Adrienne/Tillmann, Frank (2002): *Jugend und Demokratie – Politische Bildung auf dem Prüfstand. Eine quantitative und qualitative Studie aus Sachsen-Anhalt*, Opladen: Leske + Budrich.

- Manzel, Sabine (2007): Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa, München und Berlin: Waxmann.
- Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden I: Theorieband. Frankfurt/Main: Scriptor, 6. Auflage
- Reinhardt, Sibylle (2006): Quantitative empirische Forschung – Erfahrungen und Ratschläge, in: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.): Standards der Theoriebildung und empirischen Forschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 69-78.
- Scholz, Lothar (2003): Spielerisch Politik lernen. Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht, Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Watermann, Rainer (2003): Diskursive Unterrichtsgestaltung und multiple Zielerreichung im politisch bildenden Unterricht, in: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, H. 4, S. 356-370.