

Holger Arndt
(Hrsg.)

Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Holger Arndt (Hrsg.)

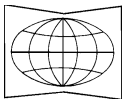
Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung

degöb

Holger Arndt (Hrsg.)

Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung

HERAUSGEGEBEN IM AUFTRAG DER
DEUTSCHEN GESELLSCHAFT
FÜR ÖKONOMISCHE BILDUNG



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Die Veröffentlichung wurde finanziell gefördert durch die Wissenschaftsförderung der Sparkassen-Finanzgruppe e. V.

© WOCHENSCHAU Verlag, Dr. Kurt Debus GmbH
Schwalbach/Ts. 2015

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl-Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0086-5 (Buch)
ISBN 978-3-7344-0168-8 (E-Book)

Inhalt

Holger Arndt

Einführung in die Thematik:
Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung 9

I. Kognitive Aktivierung: Begriffsklärung und Verortung des Konstrukts ... 15

Anke Wegner

Politik und Wirtschaft: Fach, Sprache und die Beteiligten 17

Michael Neubrand

„Kognitive Aktivierung“: Abstrakte Dimension – angestrebte Perspektive –
Orientierung für empirische Befunde aus dem Mathematikunterricht..... 34

Volker Bank, Michael Neubrand

Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung:
Bilanz des Transferworkshops 49

Guido Strunk, Michael Rose, Till Sender, Waldemar Wagner, Andreas Liening

Kognitive Aktivierung als Prozess 60

Benjamin Apelojg

Wirtschaftsunterricht hautnah: Echtzeitmessung von kognitiven
Aktivierungsprozessen und Lernerfolg im Wirtschaftsunterricht
mittels einer APP..... 75

Andreas Liening, Jan-Martin Geiger, Kerstin Vogler

Interesse als Grundlage kognitiver Aktivierung:
Welche Faktoren fördern die Aufmerksamkeit von Schülerinnen
und Schülern hinsichtlich Ökonomischer Bildung? 88

II. Ausgangspunkt von Lernprozessen: Schülervorstellungen 103

Vera Kirchner

Die Bedeutung von Vorstellungen zur Umsetzung kognitiver
Aktivierung im Wirtschaftsunterricht..... 105

Holger Arndt, Bärbel Kopp

Präkonzepte von Grundschulkindern zu ökonomischen Sachverhalten:
Erste Ergebnisse der Vorstudie..... 118

Björn Egbert

Unternehmensgründungen im Schülerverständnis: Ergebnisse einer
phänomenographischen Untersuchung in der Sekundarstufe I 131

Sabrina Berg, Udo Hagedorn

Zur Relevanz lehrkraftseitiger Deutungsmuster für die kognitive
Aktivierung im Wirtschaftsunterricht 144

**III. Methoden und Medien zur kognitiv
aktivierenden Unterrichtsgestaltung 155**

Michael Weyland, Michael Schubert

Fachmethodisch geleitete Generierung, Entwicklung und Evaluation
kognitiv aktivierender Aufgabenformate in der
Ökonomischen Bildung 157

Peer Egtved

Schülerseitige Visualisierung und Interpretation von offenen
Daten als Möglichkeit der kognitiven Aktivierung 172

Ewald Mittelstädt, Claudia Wiepcke

Popmusik in der Ökonomischen Bildung: Legitimation,
Unterrichtsplanung und Forschungsausblick 187

Annette Kern

Schulung systemischen Denkens: Welchen Beitrag können
Kinderspielstädte leisten? 201

Georg Tafner

Performative und kognitive Aktivierung:
Ein Planspiel als Beispiel 215

Isabelle Penning

Schülerfirmen als Simulationsmodell 228

**IV. Ausgewählte Aspekte der kognitiven Aktivierung in der
Ökonomischen Bildung 243**

Franziska Birke, Andreas Lutter

Urteilsfähigkeit im ordnungspolitischen Kontext:
Theoretische Grundlagen und empirische Perspektiven 245

Bettina Greimel-Fuhrmann

Prozesse und Output effektiven Rechnungswesenunterrichts
aus Schülersicht 255

Friederike Stoller, Bernd Remmele

Nachhaltiges Lernen in der Grundbildung:

Das Projekt ‚BeE – Becoming European‘ 270

Lothar Beinke

Praktika und die Patenschaften:

Frühe Hinweise und Ausführungen zur Berufsorientierung an Gymnasien..... 283

Autorinnen und Autoren..... 297

Einführung in die Thematik: Kognitive Aktivierung in der Ökonomischen Bildung

In den letzten Jahren findet sich der Begriff der kognitiven Aktivierung immer häufiger in der wissenschaftlichen Literatur. Wenngleich er nicht einheitlich definiert ist und in Teilen unterschiedlich verwendet wird, bezieht er sich bei den meisten Autoren auf Maßnahmen, die Lernende zum vertieften Nachdenken und zur Vernetzung mit ihrem Vorwissen anregen. Zwar hat sich im internationalen Umfeld die Übersetzung ‚cognitive activation‘ nur bedingt etabliert, aber das Themenfeld wird dennoch intensiv international und national erforscht. So finden sich Elemente der kognitiven Aktivierung in Hatties Metastudie (2009) genauso als wesentliche Bestandteile der Unterrichtsqualität wieder wie in umfassenden Studien zur Qualität von Lehr-Lernprozessen beispielsweise von Good & Brophy (2007) oder Hamre et al. (2007). Im deutschsprachigen Raum wird hingegen durchaus mit dem Begriff der kognitiven Aktivierung gearbeitet, etwa im Bereich der Mathematikdidaktik und dort besonders im Rahmen der bekannten COACTIV-Studie, aber auch bei natur- und sprachwissenschaftlichen Fachdidaktiken. Die intensive Auseinandersetzung mit kognitiver Aktivierung in den Fachdidaktiken überrascht nicht, schließlich zeichnet sie sich im Gegensatz zu anderen Merkmalen von Unterrichtsqualität wie Klassenführung oder unterstützendes Sozialklima doch durch eine klare Domänenspezifität aus.

Dass sich auch Wirtschaftsdidaktiker intensiv mit kognitiver Aktivierung auseinandersetzen, zeigen die über 25 Vorträge und Diskussionen im Rahmen der Jahrestagung der *Deutschen Gesellschaft für Ökonomische Bildung*, die im Februar 2014 an der Universität Oldenburg stattfand. Hierbei wurden unterschiedliche Aspekte der kognitiven Aktivierung aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive beleuchtet. Im vorliegenden Band finden sich die zugehörigen Artikel, die angesichts ihrer Vielzahl und der thematischen Breite des Tagungsthemas in vier Bereiche gegliedert sind:

- I. Kognitive Aktivierung: Begriffsklärung und Verortung des Konstrukts
- II. Ausgangspunkt von Lernprozessen: Schülervorstellungen
- III. Methoden und Medien zur kognitiv aktivierenden Unterrichtsgestaltung

IV. Ausgewählte Aspekte der kognitiven Aktivierung in der Ökonomischen Bildung

1) Kognitive Aktivierung ist ein in Teilen diffuser und unterschiedlich verwendeter Begriff. Im ersten Abschnitt des vorliegenden Bandes finden sich Artikel, die verschiedene Facetten des Konstrukts beleuchten und aufzeigen, in welchem Verhältnis es etwa zu Bildung, Lerntheorien oder Emotionen steht.

In der Verschriftlichung von *Anke Wegners* Keynote-Beitrag stellt die Autorin einen elaborierten Bildungsbegriff vor und bezieht ihn auf die Wirtschaftsdidaktik. Auf dieser Basis wird der Frage nachgegangen, wie sich so verstandene Bildungsprozesse im kognitiv aktivierenden Unterricht ermöglichen lassen, was anhand einer Forschungsarbeit zum bilingualen Unterricht im Fach Wirtschaft und Politik anschaulich diskutiert wird.

Als zweiter Hauptvortragender konnte der Mathematikdidaktiker *Michael Neubrand* gewonnen werden, der unter anderem die COACTIV-Studie mitgeleitet hatte. Im Rahmen seines Beitrags klärt er den Begriff der kognitiven Aktivierung und stellt Ergebnisse zugehöriger empirischer Studien vor. Für die Jahrestagung wurde bewusst ein Mathematikdidaktiker eingeladen, da kognitive Aktivierung in der Mathematikdidaktik bereits seit Längerem intensiv beforscht wird. Um die im Vortrag enthaltenen Erkenntnisse vertieft diskutieren und die erhaltenen Impulse auf wirtschaftsdidaktische Fragestellungen besser transferieren zu können, wurde am Folgetag erstmals ein zugehöriger Workshop angeboten. Der Workshop wurde von *Volker Bank* und *Michael Neubrand* moderiert und sein Verlauf in diesem Band dokumentiert. Die Ausführungen vertiefen die Spezifika des Ansatzes der kognitiven Aktivierung. Weiterhin finden sich dort Überlegungen sowohl zum Verhältnis von Motivation und kognitiver Aktivierung als auch zu wirtschaftsdidaktischen Aufgabenstellungen und deren Aktivierungspotenzial.

Der Beitrag von *Guido Strunk, Michael Rose, Till Sender, Waldemar Wagner* und *Andreas Liening* setzt sich ebenfalls grundlegend mit dem Begriff der kognitiven Aktivierung auseinander, indem er das Spannungsverhältnis von innerer Aktivität der Lernenden und äußerer Anregung durch die Lernumgebung behandelt. Dabei wird eine spezifische Definition des Konstrukts der kognitiven Aktivierung unter Berücksichtigung verschiedener Lerntheorien vorgenommen und in Bezug zur Synergetik gesetzt. Darauf aufbauend schildern die Autoren ein Experiment, bei dem sie aufgrund von physiologischen Veränderungen von Probanden auf deren kognitiven Aktivierungsgrad schließen.

Die beiden folgenden Artikel behandeln das im Transferworkshop kontrovers diskutierte Verhältnis von kognitiver Aktivierung einerseits und Emo-

tionen beziehungsweise Interesse andererseits. *Benjamin Apelojg* beschreibt die Auswirkungen von Emotionen auf die kognitive Aktivierung und den Lernerfolg. Als Instrument zur Erhebung zugehöriger Daten stellt der Autor eine App vor und veranschaulicht deren Einsatz anhand einer Studie. *Andreas Liening, Jan-Martin Geiger* und *Kerstin Vogler* nehmen in ihrem Beitrag ‚Interesse‘ als wesentlichen motivationspsychologischen Aspekt der kognitiven Aktivierung in den Blick und untersuchen anhand einer Studie Zusammenhänge zwischen Lernangeboten wie der Junior-Business-School und Interesse am Gegenstandsfeld Wirtschaft.

II) Wissen über Vorstellungen und Fachkonzepte der Schüler ist eine wesentliche Voraussetzung zur Gestaltung kognitiv aktivierender Lernumgebungen. Weiterhin können entsprechende Kenntnisse bei der Konzeption von Curricula und Bildungsstandards hilfreich sein, da sie eine Grundlage zur Einschätzung der Frage liefern, welche ökonomisch bedeutsamen Sachverhalte und Zusammenhänge Kinder unterschiedlichen Alters zu verstehen vermögen.

Vera Kirchner fokussiert in ihrem Beitrag die Bedeutung von Schülervorstellungen zur Gestaltung kognitiv aktivierenden Unterrichts. Eingebettet in die Conceptual-Change-Diskussion wird dabei aufgezeigt, wie die Veränderung von Vorstellungen zu ökonomischen Fachkonzepten erfolgen kann. Weiterhin erörtert die Autorin die Bedeutung sowohl von Lehrervorstellungen als auch von Aufgaben zur Unterrichtsgestaltung.

Holger Arndt und *Bärbel Kopp* beziehen das von ihnen vorgestellte Forschungsprojekt zu ökonomischen Präkonzepten ebenfalls auf Conceptual-Change-Ansätze. Im Rahmen einer explorativen Interviewstudie wurden die Vorstellungen von Grundschulkindern zu vielfältigen ökonomisch bedeutsamen Gegenstandsfeldern erhoben und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Auch *Björn Egbert* hat sich mit Schülervorstellungen auseinandergesetzt. Er stellt die Konzeption und erste Ergebnisse einer Studie aus dem Bereich der Entrepreneurship Education vor. Basierend auf einem phänomenographischen Forschungsansatz führte er Tiefeninterviews mit Schülern zum Gegenstand der Unternehmensgründung durch und analysierte den sich aus den Äußerungen destillierten Ergebnisraum.

Neben der Kenntnis von Schülervorstellungen ist auch interessant, welche Vorstellungen Lehrkräfte über die Lebenssituationen ihrer Schüler aufweisen. Beispielsweise hängt davon ab, in welcher Weise Lehrkräfte didaktische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung wie insbesondere das der Lebenssituationsorientierung umsetzen. *Sabrina Berg* und *Udo Hagedorn* untersuchten im Rahmen ihrer Studie, welche für ihre Unterrichtsplanung relevanten Modelle beziehungsweise Deutungsmuster Wirtschaftslehrkräfte

verinnerlicht haben. Ein besonderer Fokus der Analyse liegt dabei auf Annahmen der Lehrkräfte über die Lebenssituationen der Schülerinnen und Schüler.

III) Der dritte Teil des vorliegenden Buchs bündelt Artikel, die aufzeigen, wie sich mittels geeigneten Methoden- und Medieneinsatzes kognitiv aktivierender Wirtschaftsunterricht gestalten lässt.

Michael Weyland und *Michael Schubert* zeigen in ihrem Beitrag auf, dass zahlreiche Aufgaben im Schulfach Sozialwissenschaften weder fachspezifische Denk- und Arbeitsweisen einfordern noch kognitiv aktivierend sind. Als ergänzende Alternative zu stark textanalytischen Aufgaben schlagen sie ökonomische Experimente als domänenspezifische Methode vor. Weiterhin wird das Design einer Studie dargestellt, mit der die Lernwirkung aktivierender Lernsequenzen mit Fokus auf ökonomischen Experimenten ermittelt werden soll.

Peer Egtved weist auf das kognitive Aktivierungspotenzial eines methodischen Arrangements hin, bei dem Lernende öffentlich zugängliche statistische Daten analysieren, visualisieren und interpretieren sollen, um auf dieser Basis ein Urteil zu fällen. Dies veranschaulicht der Autor anhand eines Beispiels zu wirtschaftspolitischen Reformen in Griechenland.

Der Beitrag von *Ewald Mittelstädt* und *Claudia Wiepcke* geht der Frage nach, inwiefern sich Popmusik als Medium im Wirtschaftsunterricht eignet. Des Weiteren wird erörtert, wie sie im Wirtschaftsunterricht eingesetzt werden kann.

Das Verständnis systemischer Zusammenhänge ist ein wesentliches Element Ökonomischer Bildung. *Annette Kern* zeigt verschiedene Methoden auf, mit deren Hilfe sich systemische ökonomische Sachverhalte kognitiv aktivierend erarbeiten lassen. Sie geht dabei insbesondere auf das Lernen in Kinderspielstädten ein und beleuchtet das Potenzial, das in dieser noch recht unerforschten Methode liegt.

Georg Tafner führt aus, wie sich mit Planspielen kognitiv und performativ aktivierender Unterricht gestalten lässt. Die Erörterungen werden anhand eines Planspiels veranschaulicht und dessen Lerneffekte durch Evaluationsergebnisse belegt.

In dem Artikel von *Isabelle Penning* wird das Potenzial von Schülerfirmen zur Gestaltung von Lernprozessen untersucht. Neben der Diskussion der Spezifika dieser Methode sind auch Ansatzpunkte zu deren Weiterentwicklung angesprochen.

IV) Im vierten Abschnitt finden sich Artikel, die unterschiedliche Aspekte der kognitiven Aktivierung in der Ökonomischen Bildung adressieren und somit die Bandbreite des Konstrukts aufzeigen.

Urteilsbildung ist eine anspruchsvolle und prinzipiell auch kognitiv anregende Herausforderung. *Franziska Birke* und *Andreas Lutter* analysieren in ihrem Beitrag das Bildungsziel der Urteilsfähigkeit aus politik- und aus wirtschaftsdidaktischer Perspektive. Die Autoren erläutern das Design einer geplanten Studie, die für die Urteilsbildung wesentliche Kriterien identifizieren soll.

Bettina Greimel-Fuhrmann stellt eine Studie vor, in deren Rahmen sie Einflussfaktoren auf Schülerurteile über ihre Lehrkräfte identifizieren konnte. Die Ergebnisse zeigen, dass Faktoren, die auf kognitiv aktivierenden Unterricht hinweisen, einen signifikanten Einfluss auf die Schülerurteile haben.

Friederike Stoller und *Bernd Remmele* beschreiben in ihrem Beitrag das Projekt „BeE – Becoming European“, das auf die Vermittlung von Grundbildung unter anderem im ökonomischen Bereich abzielt. Bei den Ausführungen zum zugrunde liegenden didaktischen Konzept werden auch Bezüge zur kognitiven Aktivierung diskutiert.

Der Band schließt mit einem Beitrag von *Lothar Beinke*, der sich mit Praktika und Patenschaftsmodellen auseinandersetzt. Die Lektüre des Artikels sensibilisiert dafür, dass kognitive Aktivierung auch im Rahmen der Berufsorientierung von Bedeutung ist.

Herzlichen Dank an alle Autoren, die mit ihren Vorträgen die Jahrestagung und mit den Artikeln den vorliegenden Band bereichert haben. Besonders möchte ich mich bei Frau Emel Löffelholz und Herrn Steffen Langner für die aufwändige redaktionelle Betreuung des Bandes bedanken.

Nürnberg, im August 2014

Holger Arndt
Vorsitzender der Deutschen Gesellschaft
für Ökonomische Bildung

Literatur

- Good, Thomas L./Brophy, Jere E. (2007): *Looking in Classrooms*, 10th Edition, Boston.
- Hamre, Bridget K./Pianta, Robert C./Mashburn, Andrew J./Downer, Jason T. (2007): *Building a science of classrooms: Application of the CLASS framework in over 4,000 U. S. early childhood and elementary classrooms*, Charlottesville, Virginia. <http://www.icpsr.umich.edu/files/PREK3RD/resources/pdf/BuildingAScienceOfClassroomsPiantaHamre.pdf> [abgerufen am 18.09.2014]
- Hattie, John C. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, London.

I. Kognitive Aktivierung: Begriffsklärung und Verortung des Konstrukts

Politik und Wirtschaft: Fach, Sprache und die Beteiligten

Der vorliegende Beitrag befasst sich mit der Frage der Ermöglichung von Bildung aus der Perspektive der Allgemeinen Didaktik und spezifisch der Bildungsgangforschung und -didaktik. Diesbezüglich werden einleitend ausgewählte bildungstheoretische und didaktische Aspekte sowie empirische Befunde der qualitativen Unterrichtsforschung in den Blick genommen. Anhand der exemplarischen Darlegung unterrichtlicher Praxis im bilingualen Sachfachunterricht im Fach Politik und Wirtschaft an Realschulen wird sodann veranschaulicht, dass und inwiefern Unterricht auf die eine oder andere Weise misslingt und inwiefern Chancen, Lerngelegenheiten vertan werden. Ausgehend davon sollen abschließend didaktische Perspektiven für die Ermöglichung von Bildung entwickelt werden.

1 Zum Bezug von Bildung auf Gesellschaft

Nicht nur, aber gerade auch hinsichtlich der politischen Bildung und der ökonomischen Bildung erscheint der Bezug auf Helmut Peukert gewinnbringend, der im Anschluss an Ulrich Beck Folgewirkungen der Moderne herausstellt, gesellschaftliche Entwicklungen also, die sich in ihrer Dynamik selbst überholen, eine Modernisierung, die quasi objektiv reflexiv wird, weil sie sich selbst bedroht (vgl. Peukert 1992, 116). Helmut Peukert beschreibt in diesem Zusammenhang auch die Relativierung und Pluralisierung von Wirklichkeitsinterpretationen, Erfahrungen der Partikularität, der Zufälligkeit und Beliebigkeit des eigenen, etwa kulturellen Hintergrundes usw. und argumentiert, dass dies nicht zuletzt neuartige Bedingungen für Entwicklungs- und Bildungsprozesse schafft (vgl. ders. 1998, 22 ff.). Entsprechend hebt Peukert auf die Aufgabe ab, aus der Erfahrung von Entfremdung und von Widersprüchen der Gesellschaft den Aufbau eines neuen Selbst- und Wirklichkeitsverständnisses zu erlangen, sodass Bildung nicht nur Übernahme von Tradiertem meint, sondern auch die stets neue Entwicklung von Bewusstsein und Verhaltensweisen zu sich und zur Wirklichkeit, mithin die Entwicklung einer eigenen Lebensform (vgl. ebd., 18; ders. 1992, 113). Anders formuliert:

„Es geht darum, als ein Selbst zu existieren, das angesichts radikaler Kontingenz- und Widerspruchserfahrungen nicht in sich zerfällt, sondern fähig ist, die Belastungen durch globale Probleme, die in den Alltag hineinreichen, nicht zu verdrängen, sondern auszuhalten und sogar produktiv und gemeinsam mit anderen nach Lösungen zu suchen“ (Peukert 1998, 22).

Bildungsprozesse begreift Peukert damit als innovatives, transformatorisches Geschehen, quasi als „Sollbruchstellen bei der Weitergabe einer Kultur“ (ebd., 17) und als ein „gemeinsames Konstruieren“, bei dem es um die „Transformation von Strukturen geht mit dem Ziel, eine gemeinsame Lebensform zu finden“ (ders. 2000, 519).

Ein solches Verständnis von Bildung, von Bildungsprozessen bedeutet in Bezug auf pädagogisches Handeln dann zunächst Folgendes:

„Wenn es in pädagogischer Interaktion um die Eröffnung von Lebensmöglichkeiten und in zugespitzter Form darum geht, Entwicklungsmöglichkeiten gerade dann zu eröffnen, wenn das bisher erreichte Niveau von Interpretations- und Handlungsfähigkeit, das seine Selbstverständlichkeit verloren hat, überschritten und transformiert werden muß, dann geht es in dieser Interaktion um Handlungen, die ihre verbindliche Kraft nicht einfach aus bestehenden Konventionen beziehen können, sondern dem Interaktionspartner die Möglichkeit geben müssen, *die eigenen Verständnismöglichkeiten kreativ zu erweitern* und erst neu zu erfinden, von dem bisherigen Selbst Abschied zu nehmen und ein neues Verhältnis zu sich selbst, zu anderen und zur sachlichen Wirklichkeit zu gewinnen“ (Peukert 1998, 26, H.i.O.).

Bildung im Sinne der Transformation von Selbst- und Weltverhältnissen bedarf nach Peukert „*einer neuen Stufe einer reflexiven Kultur*“ (ders. 2000, 511, H.i.O.) und spezifisch einer pädagogischen Kultur, die transformatorische Entwicklung aus Kommunikation ermöglichen hilft und die zugleich auf einer „*Ethik intersubjektiver Kreativität*“ und auf der Anerkennung des Anderen fußt (ders. 1998, 26f., H.i.O.). Mehr noch: Als konstitutiv für innovatorische, transformatorische Interaktionsprozesse versteht Peukert kontingente Freiheit im Sinne des „Sichverhaltenskönnens zu der eigenen kontingenten, zeitlichen, werdenden, sich transformierenden Existenz“, aber auch im Sinne der Anerkennung der Freiheit des Anderen, also die „*unbedingte wechselseitige Anerkennung von Freiheit*“ in Interaktion, weil nur diese ein zuvor nicht mögliches Selbst- und Weltverhältnis auf einem neuen Niveau zu gewährleisten vermag (ebd., H.i.O.).

Eine solche bildungstheoretische Perspektive kann mit Bezug auf Unterricht und die an diesem Beteiligten didaktisch gewendet werden. Meinert Meyer zeigt dies beispielsweise mit seinem Modell zur unterrichtlichen Kommunikation, in dem er die Notwendigkeit der intergenerationellen Kommunikation, die Kommunikation der älteren Generation mit der jüngeren hervorhebt.

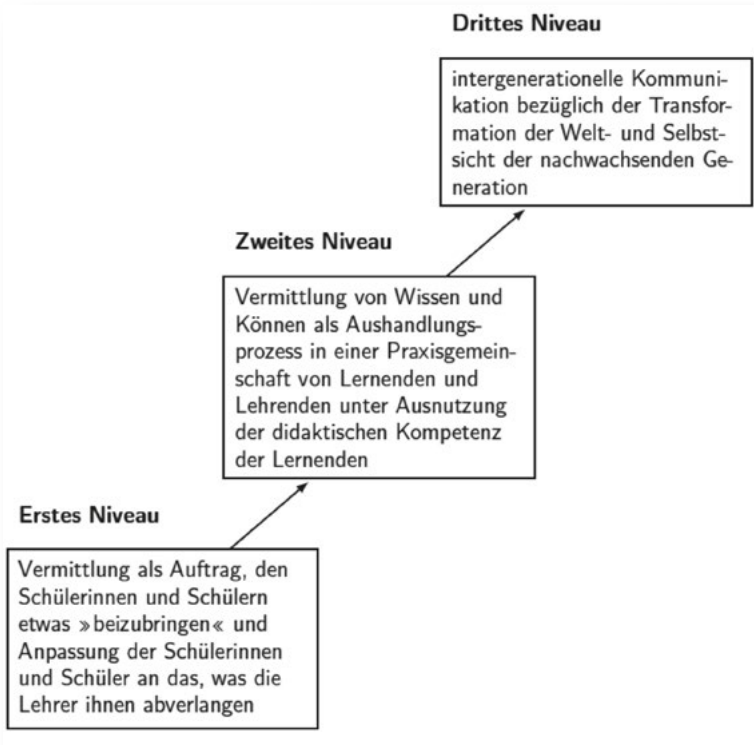


Abbildung 1: Niveaustufen der didaktischen Interaktion und Kooperation (Meyer 2008, 131)

Meinert Meyer schlägt (vgl. 2005, 34 f., ders. 2008, 131 ff.) die Ausbuchstabilisierung von Niveaustufen der gemeinsamen Lösung von didaktischen Entwicklungsaufgaben vor beziehungsweise Niveaustufen der didaktischen Interaktion und Kooperation mit Blick darauf, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre Themen, ihre eigenen Sinnfragen und Entwicklungsziele zu bearbeiten. Während das erste Niveau allgegenwärtig erscheint,

indem der Lehrer beziehungsweise die Lehrerin der Lerngruppe etwas beibringt und Schülerinnen und Schüler sich wesentlich darum bemühen, den lehrerseitigen Anforderungen gerecht zu werden, gelingen auf einem zweiten Niveau Aushandlungsprozesse und die didaktische Kompetenz der Schülerinnen und Schüler wird berücksichtigt. Das dritte Niveau allerdings würde dann außerdem einschließen, dass Lehrerinnen und Lehrer nicht nur akzeptieren, dass die Heranwachsenden das Recht haben, ihre eigene Selbst- und Weltsicht zu erarbeiten, sondern auch, dass sie Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, ihr eigenes Selbst- und Weltbild zu entfalten. Meinert Meyer (2005, 34f.) beschreibt dieses Niveau als „intergenerationelle Kommunikation bezüglich der Transformation der Welt- und Selbstsicht der nachwachsenden Generation“, denn, und erneut mit Bezug auf Peukert, pädagogisches Handeln müsse „gerade unter Bedingungen der Asymmetrie eine freie Gegenseitigkeit voraussetzen, die nicht davon entlastet, sondern dazu verpflichtet, dem Heranwachsenden erst die Möglichkeitsräume für die Konstruktion einer eigenen Welt und eines eigenen Selbst innovativ zu erschließen“ (Peukert 2000, 520; vgl. Meyer 2008, 133). Eine solche didaktische Wendung bildungstheoretischer Reflexion erweist sich meines Erachtens als äußerst gewinnbringend, wenn es um die Frage der Ermöglichung von Bildung und damit auch der Ermöglichung der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler geht.

Dies gilt freilich nicht nur aus allgemeindidaktischer Sicht, sondern auch für die Fachdidaktiken. So zielt etwa politische Bildung auf die Förderung der Fähigkeit ab, „sich in der modernen Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren“ (GPJE 2004, 9), mehr noch:

„Zusammenfassend lässt sich diese Zielperspektive politischer Bildung als Entwicklung *politischer Mündigkeit* bezeichnen. Politische Mündigkeit ist aus Sicht des Einzelnen eine Bedingung für erfolgreiche Partizipation, sie ist aber auch aus gesamtgesellschaftlicher Sicht für die Erhaltung und Weiterentwicklung einer demokratischen politischen Kultur und eines demokratischen politischen Systems eine unerlässliche Zielperspektive politischer Bildung.“ (GPJE 2004, 9, H.i.O.)

Für die ökonomische Bildung gilt vergleichbar, dass sie darauf zielt, zum „mündigen Handeln im Feld der Ökonomie und zum verständigen Denken im Bereich der Ökonomik“ zu befähigen beziehungsweise „die Fähigkeit zur eigenverantwortlichen und reflektierten Gestaltung des eigenen ökonomischen Handelns und dem angemessenen Urteil über das wirtschaftliche

Handeln Dritter auszubilden“ (Bank 2008, 884) oder auch Kompetenzen zu vermitteln, „die es dem Individuum ermöglichen, sich im wirtschaftlichen Dasein zu orientieren, dieses zu verstehen, es zu beurteilen und mündig, sachgemäß und verantwortlich mit zu gestalten“ (DeGÖB 2004, 3).

Auf der Folie des Anspruchs der Ermöglichung von Bildung und angesichts solch umfassender Zieldimensionen für den Fachunterricht erscheint es wichtig, die Aufmerksamkeit auf die unterrichtliche Realität zu lenken, darauf, Lern- und Bildungsprozesse von Schülerinnen und Schülern und Bedingungen, die diese ermöglichen, zu rekonstruieren – nicht nur, um statthabende Bildungsprozesse empirisch überhaupt erst zu erforschen, sondern auch, um daraus Schlussfolgerungen für die Gestaltung von Unterricht, unterrichtlicher Kommunikation zu ziehen. Meinert Meyer schreibt deshalb aus der Perspektive der Bildungsgangforschung:

„Mich interessiert, wie sich Heranwachsende in Lehr-Lern-Situationen verhalten, wie sie ihre Lernaufgaben deuten und was getan werden kann, um die Bildungsprozesse der Heranwachsenden zu fördern. Mich interessiert, wie die Heranwachsenden nicht nur Wissen und Können, sondern zugleich auch die Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zu verantwortlichem Handeln in einer Welt entwickeln, die zunehmend komplexer und schwieriger wird [...]“ (Meyer 2005, 17).

In Hinsicht auf das Spannungsfeld von Zielen allgemeiner, politischer und ökonomischer Bildung einerseits und unterrichtlicher Realität andererseits, aber auch mit Blick auf die Ausbuchstabierung didaktischer Perspektiven werden im Folgenden ausgewählte empirische Befunde erläutert.

2 Bildung aus der Perspektive der Unterrichtsforschung: Ein Beispiel

Dass die Ermöglichung von Bildung nicht immer gelingt, ist hinlänglich bekannt. So sind nicht nur grundsätzlich die hohe Wahrscheinlichkeit von Verständigungskrisen, die Komplexität und „Nicht-Standardisierbarkeit“ (Oevermann 2002, 21), die prinzipielle Unsteuerbarkeit und Ungewissheit des pädagogischen Handelns in Betracht zu ziehen; auch zeigen Befunde der Unterrichtsforschung, dass in der tatsächlichen Begegnung der Akteure oftmals einiges schief läuft. Qualitative Studien belegen immer wieder, dass im Unterricht eine lehrerseitige Programmorientierung vorherrscht und Schülerinnen und Schüler oft kaum oder keine Gelegenheit erhalten, eigene Gedanken und eigene Fragen selbst zu entwickeln. So stellt etwa Bernhard Koring (1989) fest, dass lehrerseits eine „Programmexekution“ vorliegt, bei

der die Schülerinnen und Schüler im Status von „Kreuzworträtsellösers“ und „didaktischen Rekonstrukteuren“ (ebd., 319) verharren und primär nach der „Prämisse des reibungslosen Betriebs“ agieren (ebd., 325). Zudem belegen etwa die Fallanalysen von Arno Combe und Werner Helsper (1994), wie sehr oftmals Unterricht durch „Pseudodialoge“ und „Tendenzen zur Erstarrung in Formalismus, Schematismus und didaktischen Konventionen“ (ebd., 212) geprägt ist. Auch die Ergebnisse des Projekts Schülermitbeteiligung im Fachunterricht an Schulen in den neuen Bundesländern (vgl. unter anderem Meyer/Schmidt 2000) zeigen, dass die Beteiligten aneinander vorbereiten, dass lehrer- und schülerseits vielfach Missverstehen und unterschiedliche Deutungen vorliegen. Es wird außerdem festgestellt, dass Lehrerinnen und Lehrer tendenziell „die Analyse der Lernsituation ihrer Schülerinnen und Schüler aus[-blenden]“ und dass sie oft „nur unklare Vorstellungen darüber haben, was die Lernschwierigkeiten ihrer Schüler sind“, während die Schülerinnen und Schüler eine hohe didaktische Reflexionskompetenz aufweisen und eine klare Vorstellung zum Ablauf von Unterricht und Möglichkeiten seiner Verbesserung haben (Meyer et al. 2000, 210 ff.). Dennoch:

„In den meisten Fällen entscheiden die Lehrenden, welche Themen wann, wie lange und mit welchen Methoden im Unterricht behandelt werden, ob zusätzliche Übungsphasen notwendig sind oder welche *skills* im Unterricht trainiert werden sollen usw.; sie setzen den Rahmen, innerhalb dessen sie sich dann Schüleraktivitäten wünschen. Dies wird von den Schülern auch grundsätzlich akzeptiert. Sie werden dazu angehalten, den Regeln und Erwartungen ihrer Lehrer zu entsprechen, vorgegebene Aufgaben zu erfüllen und im Unterrichtsgespräch dem Lehrer gleichsam zu helfen, seine Botschaft vor der Schülergruppe auszubuchstabieren. Sie fügen sich dem Unterrichtsgeschehen und zeigen im Allgemeinen Beteiligung nur, indem sie sich gelegentlich melden, fordern ein darüber hinausgehendes Mehr aber auch nicht ein“ (Meyer et al. 2007, 216, H.i.O.).

Wenn Schülerinnen und Schüler im Unterricht vielfach – und nicht zuletzt aufgrund der Programmorientierung der Lehrenden – zu wenig Raum für die Bearbeitung eigener Sinnfragen, Interessen und Entwicklungsziele erhalten und wenn Schülerinnen und Schüler zugleich auch Spielräume nicht ausschöpfen und einfordern, so stellt sich die Frage, was geschieht, wenn keine curricularen Vorgaben vorliegen und keine Benotung der Schülerleistungen zu erfolgen hat, wenn die Schülerinnen und Schüler freiwillig am Unterricht teilnehmen und die Beteiligten Unterricht gemeinsam gestalten können, wie sie es für gut und richtig halten. Im Folgenden gehe ich deshalb auf meine Studie zum bilingualen Sachfachunter-

richt im Fach Politik und Wirtschaft an Realschulen in Hessen ein (vgl. Wegner 2011), denn hier ist meines Erachtens ein besonderes Potenzial gegeben, diesen ganz neu und weitgehend unabhängig von institutionellen Zwängen aufzubauen und zu entwickeln. Es handelt sich um eine Einzelfallstudie bezüglich einer Lerngruppe im 7. Schuljahr und einer weiteren im 9. Schuljahr, wobei die Analyse von Videomitschnitten des Unterrichts und anschließenden Interviews mit Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrern auf die Beteiligten und ihre Sichtweisen fokussiert, um der Schwierigkeit und dem Scheitern unterrichtlicher Kommunikation nachzugehen und gleichzeitig die Frage der Ermöglichung von Lernen und Bildung im Rückbezug auf die Perspektive des Subjekts herauszuarbeiten. Es werden im Folgenden exemplarisch zwei Unterrichtsstunden im 9. Schuljahr betrachtet, wobei zunächst der Verlauf des Unterrichts geschildert wird und anschließend Aspekte des fachlichen und sprachlichen Lernens sowie didaktische Perspektiven diskutiert werden.

2.1 Green Is As Green Does

„Green Is As Green Does“ lautet der Titel eines Artikels in der Newsweek vom März 2007, der US-amerikanische Firmen und ihr Engagement für den Umweltschutz zum Gegenstand hat und den der Lehrer im Unterricht zu erarbeiten beabsichtigt. Die Unterrichtsstunde beginnt damit, dass der Text ausgeteilt wird und die Lerngruppe sich zu dem Titel äußern soll. Die Schülerinnen und Schüler können sich zu diesem komplexen Titel jedoch kaum äußern, sie bringen kurze Bemerkungen ein wie „It has something to do with the earth/nature.“, was der Lehrer an die Tafel schreibt. Anschließend gibt der Lehrer sechs Minuten Zeit, den Text zu lesen und fragt dann nach dem Inhalt des Textes. Wieder bringen die Schülerinnen und Schüler knapp einzelne Begriffe wie *car industry* usw. ein, was darin begründet liegt, dass sie aufgrund der sprachlichen Komplexität und des Umfangs des Textes kaum mehr als den ersten Abschnitt lesen konnten. Der Lehrer fragt nach alternativen Energien und was die Lerngruppe darüber weiß, und die Schülerinnen und Schüler gehen kurz darauf ein. Dann öffnet er die Tafel, zu sehen ist eine Zeichnung zum Treibhauseffekt und der Slogan „Think global – act local!“. Die Schülerinnen und Schüler nennen einige Ideen, und zum Slogan „Think global – act local!“ bemerkt jemand, dass dies wichtig sei und jeder und jede etwas tun könne. Eben dies greift der Lehrer auf und erteilt dann den Arbeitsauftrag, in Paaren oder Gruppen aufzuschreiben, was die Schülerinnen und Schüler selbst tun können. Die Unterrichtsstunde wandelt sich auf diese Weise von einer Stunde über US-amerikanische Entwicklungen zu ei-

ner Stunde über das Energiesparen junger Leute vor Ort. Die Schülerinnen und Schüler erfüllen den Arbeitsauftrag nicht gerade begeistert, und sie präsentieren hinterher nach Aufforderung ihre Ergebnisse, zum Beispiel so:

Lily: We wrote things on the blackboard which äh what we can do in the house to save energy and (.) ja äh yeah put the TV off when you go to bed, not standby, or äh ...

Naima: Don't let on the heating and open the window at the same time [...] it's Stromverschwendung.

Lily: Äh lights off if you don't need it –

Drei Minuten später, nachdem einige weitere Überlegungen eingebracht wurden, ist die Unterrichtsstunde beendet.

Ersichtlich wird, dass der Lehrer im Verlauf der Stunde die didaktische Herausforderung und Chance verspielt, Zugänge zu und Entwicklungsmöglichkeiten in Bereichen von Wirtschaft und Ökologie zu ermöglichen (vgl. entsprechend zum monolingualen Unterricht Schelle 1995, 334). Eine angemessene didaktische Strukturierung der Unterrichtsstunde und die Hinführung zu wissenschaftlichem Wissen und zur fachlichen Reflexion bleiben außer Acht, nicht zuletzt weil der Text schlicht nicht bearbeitet wird. Dies erstaunt und erscheint dennoch nachvollziehbar, wenn die Perspektive des Lehrers in Betracht gezogen wird, denn dieser vertritt erzieherische Ziele, weniger fachliche, und äußert zum Beispiel, es sei sein „Ziel eigentlich, //ja// dass sie umdenken, //mmh mmh// dass sie mitmachen, also einfach //mmh// think global act local, //mmh// also auch mit mit den vielen kleinen Schritten kann man kann man vielleicht äh Dinge Dinge bewegen“ (UI9L, 79-81). Er ergänzt außerdem:

Und ja (unv.) äh Anspruch und Wirklichkeit, die regieren hier halt, //mmh//(.) und wenn man wenn man die Kinder oder die Jugendlichen'n Stück weit befähigt und sie schon in der Fremdsprache darüber kommunizieren, dann hat man //mmh// denk ich äh muss man auch kleinschrittig denken, hat man auch schon'n Stück weit (.) äh geht man in die richtige Richtung. (UI9L, 83-86)

Der Lehrer beabsichtigt also einerseits, zum globalen Denken und Handeln vor Ort zu erziehen, andererseits aber tritt das Fach stark in den Hintergrund, weil er stets bei den kleinen Dingen bleibt und es aus seiner Sicht primär darum geht, dass Schülerinnen und Schüler Sicherheit und Selbstvertrauen in der Anwendung der Fremdsprache gewinnen.

Den Schülerinnen und Schülern reicht dieser Anspruch nicht. Sie verfü-

gen über hermeneutische Kompetenz in Bezug auf jeweilige Gegenstände, sie haben offensichtlich „mehr zu sagen als sie sagen“ (Schelle 1995, 331) und sie haben auch mehr zu fragen als sie fragen, das wird gerade in den Interviews sehr deutlich. Ein Beispiel:

Frank: Also ich sag mal ich sag mal so, ich glaub, die meisten die hier generell auf d- der Schule auch waren halt hier, wissen sag ich mal, wie man in dem Sinne ich sag jetzt in dieser Sprache machen sollte//mmh//nur halt so diese Umsetzung nicht machen, von machen sollte, sondern macht//ja, genau//das ist halt so die Sache.

Naima: Das ist zum Beispiel wie Lily und ich ähm in diesem kleinen Referat jetzt gesagt haben, dass man ähm ruhig mal zu Fuß gehen kann oder dass man Licht ausmachen, das hab ich in der sechsten Klasse ham wir das durchgenommen und zwar jedes Jahr aufs Neue, und wir ham's immer wieder gesagt, jede Klasse hat das doch bestimmt schon//ja//hundert Mal gesagt, aber es macht keiner, keiner macht das Licht aus, jeder vergisst es, jeder lässt das Radio an und geht raus, okay, das mach ich auch ab und zu, ja? (lachen) Ja, ich bin ja auch nur 'n Mensch, (lachen) aber ich mach's ich fand denn (lachen) aber ich mach's dann auch aus, ja? Aber das sagt ihnen jeder, jeder Erwachsene sagt das und das sind immer, das sind immer Kleinigkeiten, echt immer Kleinigkeiten, aber das macht niemand. Die sagen öh ganz ganz großkotzig sagen sie, ja man kann ja dies machen, man kann das machen, man kann das machen (unv.) Licht ausmachen (unv.) aber keiner macht's. (UI9S, 157-172)

Deutlich wird, dass die Schülerinnen und Schüler eine ganz andere Perspektive vertreten als ihr Lehrer. Sie sind zutiefst gelangweilt von dieser gebetsmühlenartigen Wiederholung, der ewig gleichen Thematik Umweltschutz und auch davon, immer wieder eigene Handlungsmöglichkeiten aufzuzählen. Ihr Problem ist vielmehr die Diskrepanz zwischen endlosen Appellen zu Verantwortungsbewusstsein und tatsächlicher Verantwortungsübernahme, es sind die Widersprüche menschlichen Handelns, die sie beschäftigen usf. und die sie nicht, auch nicht für sich selbst, auflösen können. Die Unterrichtsstunde und die Interviews verweisen darauf, dass die Sichtweisen der Schülerinnen und Schüler, ihre Anliegen und Sinnfragen lehrerseits nicht hinreichend wahrgenommen werden. Zugleich verschaffen sich die Schülerinnen und Schüler aber auch selbst keinen Raum, um eigene Fragen zu verhandeln, sondern sie bedienen das lehrerseitige Programm, und erfüllen ihren ‚Job‘ (vgl. Breidenstein 2006).

2.2 Another runway at FRA (Frankfurt) Airport?

In einer weiteren Unterrichtsstunde geht es um die Frage, ob es eine vierte Landebahn am Frankfurter Flughafen geben soll. Der Lehrer zeigt zu Beginn der Stunde ein altes Werbeplakat – in Form einer Postkarte – der Pan American Airways mit dem Titel „Flying down to Rio“ und stellt es vorn auf den Tisch. Die Schülerinnen und Schüler reagieren kurz. Anschließend legt der Lehrer eine Folie auf, die Photographien des Frankfurter Flughafens von 1924 bis 2000 zeigt. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben die Fotos. Der Lehrer legt einen Stift auf die Folie, der auf die Landebahnen zeigt; er fragt nach der Anzahl der Landebahnen und erhält die entsprechende Antwort. Ein Schüler erklärt, es sollen mehr gebaut werden, der Lehrer fordert dazu auf, dies zu wiederholen, der Schüler wiederholt, und der Lehrer schreibt an die Tafel: „Another runway at FRA (Frankfurt) Airport?“

Anschließend haben die Schülerinnen und Schüler in drei Gruppen gut 15 Minuten Zeit, um eine Pro-Kontra-Debatte vorzubereiten. Diese dauert dann bis zum Ende der Stunde.

Der Unterricht folgt erneut dem Plan des Lehrers gemäß, die Schülerinnen und Schüler sind nunmehr gänzlich überfordert, denn sie reden über Unbekanntes. Der Lehrer kommentiert, dass die Schülerinnen und Schüler „mitreden können sollen über politische und wirtschaftliche//mmh//Entscheidungen, die in der Region getroffen werden“; doch zugleich nimmt er jeden fachlichen Anspruch zurück und verrät, dass es ihm eigentlich um die Diskussion an sich ging und das Thema nebensächlich war, zufällig gewählt, weil er die Rio-Postkarte daheim im Postkasten fand. Die Schülerinnen und Schüler hingegen analysieren präzise die unterrichtliche Routine des Lehrers und auch, was ihnen fehlt:

Dirk: – Weil wir bräuchten halt erstmal zwei drei Stunden, um uns halt mit der Materie zu befassen,//ja//Hintergrundinformation, die Pro-Punkte, die kommen können und alles Drum und Dran, dass wir die halt alle rausbekommen//mmh//und dann, dass wir halt wirklich mit Niveau diskutieren können. – [...]

Dirk: Und von daher fand ich das eigentlich schon ganz gut, ich hätte nur ganz gerne 'n bisschen mehr Zeit gehabt, also da sollte man wirklich irgendwo zwei Stunden machen//okay//und (unv.) ausfallen lassen -

Naima: – Aber Dirk Dirk, das machen wir eigentlich immer, also Herr Schneider schreibt was an die die Tafel, dann denken wir darüber nach und können unseren Senf dazugeben, und ähm dann sagt er auch teil-

weise, wenn 's ähm 'n etwas wichtigeres Thema ist, der sagt auch, ja denkt mal drüber nach, sucht euch mal was aus, und dann kommt da nichts mehr, das macht er aber immer so, deswegen.

Dirk: Ja, normal macht er das so, aber heute hat 's halt gefehlt –

Naima: – Das ist halt das ist halt heute der Anfang gewesen, ne, der hat was an die Tafel geschrieben und gesagt, //mmh//drüber nachdenken, so war 's.
(UIV9S, 376-386)

Ein weiteres Mal wird damit deutlich, dass die Vermittlung fachlicher Inhalte und die Hinführung zum fachlichen Diskurs misslingt und auch nicht ernsthaft angegangen wird. Es wird noch einmal die Diskrepanz der Perspektiven des Lehrers und der Lerngruppe ersichtlich, und erneut bringen die Schülerinnen und Schüler souverän ihre hermeneutische und didaktische Kompetenz zum Ausdruck, während der Lehrer zwischen Anspruch und Wirklichkeit schwankt und das schülerseitige Ansinnen, fachlich informiert zu diskutieren, letztlich nicht unterstützt.

2.3 Politik und Wirtschaft bilingual: Zum fachlichen und sprachlichen Lernen

In Bezug auf das Sachfach beziehungsweise fachliches Lernen oder fachliche Bildung ist Folgendes festzuhalten: Auch der bilinguale Politik und Wirtschaft-Unterricht ist durch die Programme der Lehrer geprägt – dies im Plural, weil sich solches vergleichbar auch im 7. Jahrgang abspielt. Es wird zudem eine Spannung von lehrerseitigen Programmen und schülerseitigen Deutungen und Interessen ersichtlich, wobei lehrerseits oftmals Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler, ihre Sinnkonstruktionen, Verstehensbedürfnisse und Entwicklungsziele nicht ausgeschöpft und entfaltet werden. Mithin werden vielfach Chancen vertan, Zugänge zu und Lerngelegenheiten in Bezug auf Fragen von Gesellschaft, Recht, Ökonomie, Ökologie und Politik zu ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht über- oder unterfordert, fachliches Lernen findet kaum statt. Es zeigt sich das Gegenstandsproblem, also die lehrerseitige Schwierigkeit, adäquate Gegenstände auszuwählen und ihren kontroversen Gehalt mit Schülerinnen und Schülern gemeinsam herauszuarbeiten und auch zu bewerten (vgl. Petrik 2007, 25). Offensichtlich ist auch das Brückenproblem, sind mithin methodische Probleme, im Unterricht auf eine Begegnung zwischen Schülerinnen und Schülern und Gegenstand hinzuwirken, in der an Schülervorstellungen und -erfahrungen angeschlossen und ihre kritische Prüfung und die Entfal-

tung mit wissenschaftlichen Kategorien gewährt wird (vgl. ebd.). Schließlich zeigt sich das Aushandlungsproblem (vgl. ebd.), das heißt die Kontaktschwierigkeit zum Gegenstand, die in der Interaktion erzeugt wird, indem etwa Texte gar nicht bearbeitet werden oder Debatten kaum sinnvoll geführt werden können. Hinzu kommt, dass die Lehrer programmatisch auf die Reduktion des fachlichen Anspruchs abheben und der Lehrer im 9. Jahrgang außerdem auf eine Didaktik der spontanen, punktuellen Anschauung, und auch dabei tritt die Domäne beziehungsweise das Sachfach fast ganz in den Hintergrund.

Die Ergebnisse verweisen darauf, dass von Seiten der Lehrenden fachliche Zugänge gezielt zu eröffnen sind, weil jeweilige Gegenstände in ihrer Komplexität von den Schülerinnen und Schülern nicht vorweggenommen werden können (vgl. Schelle 1995, 334) und weil sie fachliches Lernen auch einfordern. Die Ergebnisse deuten außerdem darauf hin, dass die Unterstützung ihrer Sinnkonstruktion und die Bearbeitung ihrer Entwicklungsziele stärker zu gewährleisten sind. Wesentlich erscheint deshalb aus meiner Sicht zuallererst die Entwicklung der hermeneutischen Kompetenz der Lehrenden, der Fähigkeit, Vorstellungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler wahrzunehmen, zu deuten, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren usw., um didaktisch und methodisch gezielt(er), differenzierter und letztlich offener auf fachliches Lernen, auf fachliche Bildung hinwirken zu können. Einen elementaren Stellenwert müssen darüber hinaus die Aushandlung, Formen einer Kommunikation einnehmen, in der sich Lehrerinnen und Lehrer als „Ko-Konstrukteure beim Entwurf von Selbst- und Weltansichten“ verstehen und in der sie „Anknüpfungspunkte für die Bildung eines reflexiven Selbst- und Weltverständnisses“ sehen und schaffen (Schelle 2003, 59 f., 197). Ebenso elementar erscheint es aber auch, dass Schülerinnen und Schüler lernen, ihre Sinnfragen und Anliegen, auch ihre didaktischen Hinweise und Ansprüche zum Ausdruck zu bringen. Was das Fach betrifft, so wären also lehrerseitige Positionen einerseits und schülerseitige Sinnfragen und Entwicklungsziele andererseits gemeinsam zum Thema zu machen, und auf dieser reflexiven Folie wäre Unterricht konstruktiv zu gestalten.

Was das sprachliche Lernen, sprachliche Bildung betrifft, so kann zusammengefasst werden, dass im Unterricht didaktisch-methodische Inszenierungen mit Blick auf sprachliches Lernen keinen zentralen Stellenwert einnehmen. Für den Unterricht im 9. Jahrgang ergibt sich etwa eine didaktisch-methodische Leerstelle, indem der Lehrer zum einen betont, zu Beginn von Unterrichtseinheiten „themenbezogen sprachliche Mittel“ zur Verfügung zu stellen, weil „gerade wenn ich über wirtschaftliche Prozesse spreche, da gibt es ein Fachvokabular, da brauch ich das in einer Form von Wissen, ansonsten

kann ich damit nicht umgehen [...]“ (LEI II, 306-310). Zum anderen aber tut er genau dies nicht, sondern er lässt spontan über Gegenstände diskutieren und fordert damit zu komplexem Output heraus, was die Schülerinnen und Schüler zwar bedienen, aber diskursiv und inhaltlich-kognitiv nicht leisten können. Akzentuiert wird darüber hinaus seitens beider Lehrer die Befähigung zum Sprechen, aber die Frage der Förderung sprachlicher Fähigkeiten bleibt relativ offen beziehungsweise vage, wenn sie auf die Verwendung der Alltagssprache und das Prinzip „Keep it simple!“ abheben und wiederum Aspekte wie die Motivation, Bestätigung und Aktivierung der Lerngruppe anführen.

Die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ist eine andere. Sie sehen zwar in der Anwendung der Fremdsprache einen wichtigen Faktor ihrer Motivation und Selbstbestätigung; sie beschreiben aber auch sehr genau ihre Lernschwierigkeiten, Bedürfnisse und Ansprüche im Bereich sprachlichen Lernens. So äußert beispielsweise Frank:

Frank: Und vor allem (unv.) sagen ist äh wenn man in die Politik reingeht, ist ja oft so, dass man denn auch in der Politik auch diese Fremdwörter, die man auch schon manchmal auf Deutsch nicht verstehen kann//mmh// die halt ins Englische zu übersetzen sind, ist nochmal schwerer. Deswegen (.) wär ich nicht so direkt der Meinung, dass man das auf Englisch sagen sollte, ich mein, wenn man natürlich das Fachwissen hat, okay, aber keiner von dieser Gruppe glaub ich von uns benutzt direkt dieses Fachwissen hier, weil man's eben nicht auf Englisch reden//mmh//sprechen kann (unv.). (UI9S, 298-305)

Es sind vor allem die Schülerinnen und Schüler, die auf den Erwerb von Fachbegriffen beziehungsweise die Konzeptbildung als Bedingung zur erfolgreichen und inhaltlich differenzierten Diskussion und Reflexion fachlicher Gegenstände verweisen. Auch sind es die Schülerinnen und Schüler, die die wenig profunde Bearbeitung komplexer Gegenstände deutlich pointieren und damit auch ihre Schwierigkeit, Sinnkonstruktionen zu entfalten. Dennoch klafft auch eine Lücke zwischen ihren Bedürfnissen und Ansprüchen und ihrem eigenen Handeln, denn sie äußern sich ‚irgendwie‘ in der Fremdsprache, fordern jedoch im Unterricht keine sprachliche Unterstützung ein. Die Schülerinnen und Schüler begreifen also die Chance zum sprachlichen Lernen, aber sie verpassen vielfach Möglichkeiten selbst, und dies gilt ebenso für die Lehrer, die Lerngelegenheiten nur bedingt wahrnehmen und schaffen.

Insgesamt erscheint auch für sprachliches Lernen elementar, dass Lehrerinnen und Lehrer Lernschwierigkeiten und Anliegen wahrnehmen, pro-