

"Warum teilst Du (nicht)?" - Das Diktatorspiel als reflexiver Zugang zu den sozialwissenschaftlichen Handlungsparadigmen

Krebs, Oliver

Veröffentlichungsversion / Published Version

Zeitschriftenartikel / journal article

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

Verlag Barbara Budrich

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Krebs, O. (2015). "Warum teilst Du (nicht)?" - Das Diktatorspiel als reflexiver Zugang zu den sozialwissenschaftlichen Handlungsparadigmen. *GWP - Gesellschaft. Wirtschaft. Politik*, 64(2), 285-295. <https://doi.org/10.3224/gwp.v64i2.19463>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY Lizenz (Namensnennung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY Licence (Attribution). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

„Warum teilst Du (nicht)?“ – Das Diktatorspiel als reflexiver Zugang zu den sozialwissenschaftlichen Handlungsparadigmen

Oliver Krebs

Zusammenfassung

Der Beitrag diskutiert anhand der Ergebnisse einer Erprobung des Diktatorspiels, wie ein integrativer Zugang zu den sozialwissenschaftlichen Handlungstheorien im Unterricht gestaltet werden kann. Dabei dient das Experiment als Erfahrungsraum, um die Varianz der Handlungsmotivationen aufzuzeigen.

1. Sozialwissenschaften, ein integratives Schulfach

Das Schulfach Sozialwissenschaften ist ein integratives Schulfach der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen (NRW). Sein Ziel ist die Förderung der ökonomischen und politischen Bildung der Schüler¹, um sie in ihrer Sozialisation zu wirtschaftlicher und politischer Mündigkeit zu fördern (vgl. MfSuW 2013, 10). Integration wird im weiteren Verlauf als Prozess definiert, bei dem unterschiedliche Erkenntnisse (Theorien, Denkweisen und Perspektiven) der fachwissenschaftlichen Disziplinen Soziologie, Politik- und Wirtschaftswissenschaften gebündelt und ihre Gemeinsamkeiten und Unterschiede in Bezug gesetzt werden, um die Analyse- und Urteilskompetenz der Lernenden zu erweitern und ihre sozialwissenschaftliche Bildung zu vertiefen (vgl. Hedtke 2005, 28ff).

Der neu konzipierte Kernlehrplan (KLP) Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft der gymnasialen Oberstufe in Nordrhein-Westfalen führt die inhaltliche, problemorientierte Integration des bisherigen Lehrplans Sozialwissenschaften



Oliver Krebs

Lehrer im Hochschuldienst, Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie, Didaktik der Sozialwissenschaften

ten fort, indem insbesondere in der Qualifikationsphase Problemstellungen im Mittelpunkt stehen, die „die Verschränkung politischer, soziologischer und ökonomischer Aspekte greifbar“ machen (MfSuW 2013, 13). Darüber hinaus werden in der Einleitung die methodische und die paradigmatische Integration als bedeutsam beschrieben, wenn gesagt wird, dass die Integration der drei Teildisziplinen „(...) auf der Grundlage gemeinsamer disziplinübergreifender Paradigmen und eines Grundrepertoires an Fach- und Forschungsmethoden [erfolgt]“ (MfSuW 2013, 12). Während die methodische Integration über eine Verankerung von Forschungsmethoden im Lehrplan deutlich und mit der Methodenkompetenz auch als Ziel der Lernprozesse formuliert wird, bleibt eine Konkretisierung der paradigmatischen Integration aus. Vergeblich sucht man im Lehrplan Hinweise, welche gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Paradigmen gemeint sein könnten und wie sie aufeinander bezogen werden sollen. Gleichzeitig werden drei bedeutsame Paradigmen der Sozialwissenschaften in der Einführungsphase in unterschiedlichen Inhaltsfeldern unterrichtet, die an zwei der drei wissenschaftlichen Bezugsdisziplinen orientiert sind: Das Rational-Choice-Paradigma, das interpretative Paradigma und der Strukturfunktionalismus². Sie werden aber a) nicht aufeinander bezogen und b) nicht außerhalb des beschriebenen Inhaltsfeldes aufgegriffen. Somit ist zu befürchten, dass die im Lehrplan angedachte paradigmatische Integration als Lippenbekenntnis keine Relevanz für die Gestaltung der Lehr-Lernprozesse entfaltet und ihr erkenntnissteigerndes Potential ungenutzt bleibt.

Dieser Aufsatz verdeutlicht am Beispiel der im Kernlehrplan Sozialwissenschaften NRW verankerten Paradigmen, warum ein paradigmatisch integrativer Ansatz sinnvoll ist. Hierzu werden die Paradigmen skizziert (2.) und Gründe für einen paradigmenvergleichenden Unterricht aufgeführt (3). Im Anschluss wird dargestellt, wie die Schüler anhand des Diktatorspiels auf Grundlage der Spielerfahrungen einen vergleichenden Zugang zu den Handlungsparadigmen gewinnen, der Ausgangspunkt eines genetischen Lernprozesses ist (4). Dabei wird auf Erfahrungen aus einer ersten Erprobung zurückgegriffen.

2. Sozialwissenschaftliche Paradigmen im Lehrplan

Der Begriff Paradigma wird hier verwendet als „(...) eine grundsätzliche Perspektive, unter der man bestimmte Gegenstände, in unserem Fall eben Gegenstände der sozialen Realität, betrachtet“ (Richter 2001, 23). Paradigmen enthalten in der Regel mehrere Theorien, die auf einer spezifischen Sichtweise beruhen. Die Sozialwissenschaften zeichnen sich durch die Existenz mehrerer Paradigmen aus (vgl. Gabriel u.a. 2014, 306ff). Im sozialwissenschaftlichen Unterricht der Einführungsphase sind Handlungstheorien Gegenstand, die sich drei unterschiedlichen Paradigmen zuordnen lassen, dem normativen Paradigma des Strukturfunktionalismus, dem interpretativen Paradigma oder dem Rational-Choice-Paradigma. Wie schon im Lehrplan von 1999 werden Handlungstheorien unterschiedlicher Paradigmen in unterschiedlichen Inhaltsfeldern (IF) thematisiert, die sich je einer Leitdisziplin zuordnen lassen: So werden die Handlungstheorien des normativen und interpretativen Paradigmas im IF 3 (Individuum und Gesellschaft) behandelt, das sich stark an der Bezugsdisziplin Soziologie orientiert, während Handlungstheorien des Rational-Choice-Paradigmas im IF 1 (Marktwirtschaftliche Ordnung) mit der Bezugsdisziplin Wirtschaftswissenschaften relevant sind (vgl. MfSuW 2013, 28f). Im Folgenden werden die Paradigmen kurz skizziert und die im Lehrplan erwähnten Handlungstheorien bzw. Akteursmodelle herausgearbeitet.³

2.1 Das Rational-Choice-Paradigma

Grundannahme des Rational-Choice-Paradigmas ist der methodologische Individualismus, der kollektive Strukturen und individuelle Handlungen auf die Entscheidungen des Einzelnen zurückführt. Dementsprechend sind das Individuum und seine Entscheidungen Untersuchungsgegenstand und Ausgangspunkt für die Erklärung sozialer Prozesse. Das Individuum handelt der Theorie zu Folge so, dass es „...seinen individuellen Nutzen auf der Grundlage vollkommener Informationen und stabiler und geordneter Präferenzen im Rahmen gegebener Restriktionen maximiere“ (Esser 1993, 236). Die Nutzenmaximierung erfolgt unter Berücksichtigung knapper Ressourcen, des abnehmenden Grenznutzens, der subjektiven Kosten/Nutzen-Einschätzung und einer subjektiven Wahrscheinlichkeitseinschätzung für das Eintreffen gewünschter Ereignisse in der Zukunft. Entscheidend dabei sind die Komplexität der Entscheidungssituation sowie das Vorhandensein entscheidungsrelevanter Informationen und das Wissen um diese (vgl. Schimank 2010, 88ff.).

Der Lehrplan bewertet das Rational-Choice-Paradigma als relevant, damit die Lernenden „Rationalitätsprinzip, Selbstregulation und den Mechanismus der ‚unsichtbaren Hand‘ als Grundannahmen liberaler marktwirtschaftlicher Konzeptionen vor dem Hintergrund ihrer historischen Bedingtheit“ deuten (MfSuW 2013, 25) und sie hinsichtlich der Urteilskompetenz dazu befähigt werden, „...die Modelle des homo oeconomicus sowie der aufgeklärten Wirtschaftsbürgerin bzw. des aufgeklärten Wirtschaftsbürgers hinsichtlich ihrer Tragfähigkeit zur Beschreibung der ökonomischen Realität“ zu bewerten (ebd.). Es kann festgehalten werden, dass das Rational-Choice-Paradigma im Lehrplan allein im Kontext des wirtschaftlichen Handelns als relevant angesehen wird. Es wird in Form der ökonomischen Verhaltenstheorie mit dem homo oeconomicus als Akteursmodell eingeführt.

2.2 Der Strukturfunktionalismus

Die Handlungstheorie des Strukturfunktionalismus von Talcott Parsons erklärt Handlungen aus den Strukturen, in denen sie durchgeführt werden.

„Das fundamentale Theorem der Handlungstheorie ist meines Erachtens, dass die Struktur von Handlungssystemen aus institutionalisierten (in sozialen und kulturellen Systemen) und/oder internalisierten (in Persönlichkeiten und Organismen) Mustern kultureller Bedeutungen besteht“ (Parsons zitiert nach Miebach 2010, 22).

Das Handeln lässt sich danach nicht allein mit Bezug auf das Individuum erklären, sondern durch die gesellschaftlichen Strukturen, in denen es stattfindet. Von Bedeutung sind dort die Rollen, die einem Individuum in bestimmten Situationen zugeschrieben werden und die mit einem Bündel von Erwartungen, die an die Rolle gerichtet sind, verbunden sind. Dahrendorf beschreibt die Wirkmächtigkeit der Gesellschaft, die mit Hilfe von Sanktionen zum rollenadäquaten Handeln drängt, wie folgt: *„Wer seine Rolle nicht spielt, wird bestraft; wer sie spielt, wird belohnt, zumindest aber nicht bestraft“* (Dahrendorf 2006, 40). Neben den spezifischen Rollenanforderungen, die in bestimmten institutionellen Zusammenhängen von Bedeutung sind, gibt es darüber hinaus kulturabhängige, vom Individuum internalisierte Werte, die das Handeln rollenübergreifend bestimmen (vgl. Miebach 2010, 22).

In Deutschland ist dieses strukturfunktionalistische Handlungsverständnis eng verbunden mit dem Akteursmodell des homo sociologicus, mit dem Ralf Dahrendorf

das rollengebundene Verhalten beschreibt: „*Erst indem der Einzelne die außer ihm bestehenden Vorschriften der Gesellschaft in sich hineinnimmt und zu einem Bestimmungsgrund seines Verhaltens macht, wird er mit der Gesellschaft vermittelt und als homo sociologicus zum zweiten Male geboren*“ (Dahrendorf 2006, 62).

2.3 Das interpretative Paradigma

Das interpretative Paradigma grenzt sich von dem normativen Paradigma des Strukturfunktionalismus dadurch ab, dass das Handeln der Menschen nicht durch die Analyse der sozialen und kulturellen Strukturen erklärt werden kann, sondern in dem Umgang des Individuums mit diesen in Rollen vermittelten Strukturen. Die soziale Situation wird demnach immer vom Individuum interpretiert, und erst durch die Interpretation der sozialen Situation werden Handlungsanforderungen durch den Einzelnen konstruiert. Wilson charakterisiert es folgendermaßen: „*Nach dem interpretativen Paradigma können daher, im Unterschied zum normativen Paradigma, Situationsdefinitionen nicht als ein für allemal, explizit oder implizit, getroffen und festgelegt angesehen werden [...]. Vielmehr müssen Situationsdefinitionen und Handlungen angesehen werden als Interpretationen, die von den an der Interaktion Beteiligten an den einzelnen „Ereignisstellen“ der Interaktion getroffen werden, und die in der Abfolge von „Ereignisstellen“ der Überarbeitung und Neuformulierung unterworfen sind*“ (Wilson 1981, 61).

Unter dem interpretativen Paradigma bündeln sich ganz unterschiedliche Ansätze wie die von Schütz, Mead, Blumer, Goffman und Luckmann, „*gemeinsam ist ihnen die Auffassung von Akteuren mit der Fähigkeit zur interpretativen Eigenleistung bei der Definition und Bewältigung von Situationen vor dem Hintergrund von mehr oder weniger impliziten sozial-kulturellen Regeln*“ (Gabriel et al 2014, 311).

Der Lehrplan sieht vor, dass die Schüler im IF 3 folgende Kompetenzen erwerben: Sie „*analysieren alltägliche Interaktionen und Konflikte mithilfe von struktur-funktionalistischen und interaktionistischen Rollenkonzepten und Identitätsmodellen*“, „*erläutern das Gesellschaftsbild des homo sociologicus und des symbolischen Interaktionismus (...)*“ und „*erörtern Menschen- und Gesellschaftsbilder des strukturfunktionalistischen und interaktionistischen Rollenkonzepts*“ (MfSuW 2013, 28-29).

3. Kritik an der disziplinären Konzeption und Plädoyer für eine paradigmatische Integration

Die disziplinäre Aufteilung der Handlungstheorien ist aus fachwissenschaftlicher Perspektive kritisch zu sehen. Handlungstheorien, die sich den oben genannten Paradigmen zuordnen lassen, finden in der Politikwissenschaft, der Soziologie und den Wirtschaftswissenschaften Anwendung. In der Politikwissenschaft finden sich z.B. in den Internationalen Beziehungen spieltheoretische Ansätze auf Grundlage des Rational-Choice-Paradigmas (vgl. Axelrod/Keoheane 1985) genauso wie konstruktivistische Theorien auf Grundlage des interpretativen Paradigmas (vgl. Wendt 1999) wieder. In der Soziologie werden Handlungstheorien aller drei Paradigmen verwendet (vgl. Richter 2001). In den Wirtschaftswissenschaften ist das Rational-Choice-Paradigma mit der ökonomischen Verhaltenstheorie das dominierende Paradigma, allerdings ist das mit ihr verbundene Akteursmodell des homo oeconomicus nicht unumstritten. Gerade die Verhaltensökonomik stellt die Frage, ob nicht das reziproke Handeln der Akteure einen Schlüssel zur

Wirksamkeit und Aufrechterhaltung sozialer, handlungswirksamer Normen darstellt (vgl. Fehr/Gächter 1998). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass eine fachwissenschaftliche Begründung für eine disziplinäre Zuordnung der Paradigmen im Unterricht fehlt.

Blickt man auf die wissenschaftspropädeutische Ausrichtung der gymnasialen Oberstufe, muss man im Gegenteil feststellen, dass der Unterricht so angelegt sein sollte, dass die Schüler ein interdisziplinäres Verständnis der Paradigmen entwickeln (vgl. Reinhardt 1989, 13f). Die monodisziplinäre Zuschreibung der Paradigmen ist darüber hinaus fachdidaktisch problematisch, da sie Kontroversität im Unterricht einschränkt: Der Paradigmenpluralismus ist Bestandteil wissenschaftlicher Kontroversen, die im Unterricht der sozialwissenschaftlichen Fächer zentrales Prinzip der Unterrichtsgestaltung sein müssen (Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsens).

Darüber hinaus führt die disziplinäre Verortung der paradigmatisch unterschiedlichen Handlungstheorien in soziologisch bzw. ökonomisch geprägten Inhaltsfeldern dazu, dass die oben beschriebenen Paradigmen nur unzureichend auf politische Handlungssituationen bezogen werden. Dies scheint ein strukturelles Problem der politischen Bildung zu sein: Sowohl Hedtke als auch Buchstein kritisieren die ungenügende Berücksichtigung aktueller politikwissenschaftlicher Theorien politischen Handelns innerhalb der politischen Bildung, die in weiten Bereichen diesbezüglich durch ein normatives Verständnis geprägt ist (Buchstein 2012, 31f. und Hedtke 2005, 37f.).

Die bisherige Kritik hat sich mit den Folgen der ausschließlich disziplinorientierten Thematisierung der Handlungsparadigmen auseinandergesetzt. Der Nutzen einer paradigmatischen Integration für die Schüler wird im Aufbau einer sozialwissenschaftlichen Kompetenz zur Analyse sozialen Handelns aus verschiedenen wissenschaftlichen Perspektiven gesehen. Diese Analysekompetenz kann a) auf inhaltliche Fragen des Unterrichts bezogen werden und b) als Heuristik zum Verständnis und zur Beurteilung sozialer Handlungen dienen.

Zu a): Im sozialwissenschaftlichen Unterricht der Einführungsphase können die unterschiedlichen Paradigmen hinsichtlich ihrer Schlüssigkeit auf soziales Handeln in der Gruppe (IF 3) wie auch in wirtschaftlichen Situationen untersucht werden (IF 1). Dabei können die traditionellen disziplinären Schwerpunkte dargestellt werden. Den Lernenden sind zu diesem Zeitpunkt bereits alternative sozialwissenschaftliche Denkweisen bewusst und in der Anwendung erweitern sie ihre Perspektive. Im Unterricht der Qualifikationsphase werden die Handlungstheorien aufgegriffen und auf neue Gegenstände angewendet, um den Schülern ein vertiefendes Verständnis zu ermöglichen: Einerseits greifen Theorien der Internationalen Beziehungen auf Handlungstheorien der unterschiedlichen Paradigmen zurück, andererseits helfen Handlungstheorien zu analysieren, auf welchen Annahmen unterschiedliche sozialstaatliche Philosophien, Praktiken und Maßnahmen fußen (vgl. MfSuW 2013, 47 u. 19f.).

Zu b): Krol sieht die ökonomische Verhaltenstheorie als Heuristik, die die Schüler befähigt, wirtschaftliche Situationen bzw. Wahlhandlungen bei begrenzten Ressourcen im Alltag zu analysieren (vgl. Krol 2001). Diese heuristische Funktion lässt sich erweitern, wenn die Schüler das Handlungsverständnis der Paradigmen miteinander vergleichen können und die Heuristik auswählen, die für sie den größten Erklärungswert hat. Damit wird eine monoparadigmatische ökonomische Perspektive erweitert, (vgl. Hedtke 2005 28ff). Nicht jede Handlungssituation lässt sich gleich gut mit dem Handlungsverständnis eines Paradigmas deuten und keines der aufgeführten Paradigmen allein kann sämtliche Handlungssituationen in befriedigendem Maß deuten. Die bisher disziplinär orientierte Zuordnung der Handlungstheorien in den IF 3 (Individuum und Gesellschaft) bzw. IF 1 (Marktwirtschaftliche Ordnung) fördert m.E. das Fehlver-

ständnis, soziale Handlungen in sozialen Gruppen mit Hilfe von Theorien des normativen oder interpretativen Paradigmas und wirtschaftliche Handlungen ausschließlich mit Hilfe des Rational-Choice-Paradigmas zu analysieren. Handlungen sind vielmehr abhängig von der Situation, in der sie gefällt werden. Höchst fraglich ist, ob diese Handlungssituationen sich entlang der gesellschaftlichen Felder Wirtschaft, Gesellschaft, Politik diskriminieren lassen. Schimank schlägt vor, Handlungen entlang der Modalität des Handlungsantriebes und der Reflexivität der Handlungswahl zu unterscheiden: Zum einen könne man Situationen unterscheiden, ob jemand von außen dazu genötigt wird, eine Handlung durchzuführen, oder ob es aus eigenem Antrieb geschieht. Zum anderen ist der Grad der Reflexivität von Relevanz, der sich zwischen fast unbewussten Handlungsroutrinen und bewussten Entscheidungen, denen eine lange Überlegung voraus geht, erstrecken kann (vgl. Schimank 2010, 166ff.).

Die Fertigkeit, Handlungstheorien unterschiedlicher Paradigmen als alternative Ansätze zur Analyse gleicher oder vergleichbarer Phänomene zu nutzen, ermöglicht, das eigene Handeln, das Handeln politischer Akteure und die im Unterricht behandelten Gegenstände zu durchdringen. Sie stellt damit eine Kompetenz zur Anbahnung politischer, ökonomischer und gesellschaftlicher Mündigkeit dar. Dieses Potential einer paradigmatischen Integration ergibt sich aus ihrer wiederholenden Anwendung an Hand verschiedener Fragestellungen in unterschiedlichen Inhaltsfeldern. Dies setzt aber ein grundlegendes Verständnis der unterschiedlichen Paradigmen voraus, das zu Beginn der gymnasialen Oberstufe eröffnet werden sollte, damit ein Bezug darauf möglich ist.

4. Das Diktatorspiel als Handlungszugang – Erfahrungen aus einer Erprobung

Wie kann ein Lernprozess konstruiert sein, der die Schüler dazu anregt, sich mit der abstrakten Frage der Gesetzmäßigkeiten sozialen Handelns auseinander zu setzen, und der ein Verständnis der unterschiedlichen paradigmatischen Handlungsannahmen ermöglicht? Die Erfahrungen aus einer Lehrveranstaltung mit Schulpraxis zeigen, dass eine spieltheoretische Situation wie das Diktatorspiel einen schülerorientierten Zugang schaffen kann.

In der ökonomischen Bildung wird der Nutzen von spieltheoretischen Experimenten in der Verdeutlichung strategischen (i.S. nutzenmaximierenden) Handelns, dem Entstehen von kollektiven Dilemma-Situationen durch das Verfolgen eigener Ziele sowie der Steuerungsfähigkeit des individuellen Handelns durch Restriktionen gesehen. Lernenden soll dabei auf Grundlage des Akteurmodells des Homo oeconomicus die ökonomische Perspektive vermittelt werden (vgl. Retzmann 2008, 228). Bei anderen Spielen wie dem Ultimatumspiel steht die Diskussion im Vordergrund, inwieweit die Handlungsergebnisse der Experimente mit den theoretischen Annahmen des Akteurmodells des homo oeconomicus vereinbar sind (vgl. Schuhen/Weyland 2011, 390). In den aufgeführten Zusammenhängen werden spieltheoretische Experimente dahingehend genutzt, die Ergebnisse und die daraus folgenden Rückschlüsse vor dem Hintergrund der ökonomischen Verhaltenstheorie zu analysieren bzw. strategisches Denken zu üben.

Aus Erfahrungen der Lehrveranstaltung schlage ich einen alternativen Ansatz vor, spieltheoretische Situationen wie das Diktatorspiel als Lernsituation und Erfahrungsraum zu verwenden, um mit den Schülern und ihren Handlungsmotiven zu arbeiten. Nicht die Ergebnisse der Entscheidungen stehen im Mittelpunkt der Analyse, sondern vielmehr deren Gründe. Charakterisiert man die unterrichtliche Handlungssituation

des Experimentierens nach den Kriterien von Schimank, dann ist sie geprägt von dem Eigenantrieb des Akteurs, und, da es sich um eine neue ungewohnte, simulative Situation handelt, von einer Entscheidungssituation mit einem hohen Maß an Reflexion (vgl. Schimank 2010, 166). Mit Hilfe der gesammelten Erfahrungen können Schülervorstellungen und -rechtfertigungen hinsichtlich ihrer Handlungsmotivation deutlich werden, die als Grundlage für den anschließenden Lernprozess dienen.

Die folgenden Aussagen und Beobachtungen stammen aus der Durchführung des Diktatorspiels im Rahmen eines Stationenlernens zu verschiedenen spieltheoretischen Experimenten. Dieses wurde von Studierenden der Universität Bielefeld geleitet, 36 Schüler eines 10. Jahrgangs der Laborschule Bielefeld nahmen daran teil.⁴

Das Diktatorspiel stellt eine abgeänderte Variante des Ultimatumspiels dar. Es besteht aus einem Spielschritt: Spieler 1 (Diktator oder Proposer) erhält einen Betrag, den er frei zwischen sich und Spieler 2 (Empfänger oder Responder) aufteilen kann. Spieler 1 und 2 erhalten jeweils den Betrag, den Spieler 1 ihnen zugedacht hat (vgl. Forsythe u.a. 1994). Das Diktatorspiel wird als Experiment in der Forschung dazu genutzt zu untersuchen, ob menschliches Handeln durch Altruismus gekennzeichnet ist (ebd.).

In der Erprobung mit den Schülern entschieden sich die Studierenden für eine sequentielle Erprobung, das heißt, das Diktatorspiel wurde in 3 Runden gespielt, in denen die Rollen Proposer und Responder gewechselt wurden. Das Gegenüber blieb anonym. Auf die schriftlich gestellte Frage: „Welche Überlegungen haben dein Verhalten als Diktator beeinflusst?“ sollten die Schüler frei antworten und Begründungen für ihr Handeln darlegen: 30 der 36 Antworten lassen sich einer der Kategorien Reziprozität (10 SuS), solidarisch bzw. gerecht sein (11 SuS) oder egoistisch bzw. gewinnstrebend sein (9 SuS) zuordnen. Zwei Antworten zeigten eine spezifische Rollenvorstellung vom Diktator, die restlichen vier waren unspezifisch (s. Tabelle).

In den Begründungen der Schüler finden sich die unterschiedlichen Handlungsverständnisse der Paradigmen wider. Es gibt viele Lernende, die Normen wie Fairness bzw. gerecht sein als Handlungsmaxime nennen. Andere begründen ihr Handeln als Reaktion auf das Handeln des Gegenübers (Reziprozität). Auffällig ist, dass die reziprok kategorisierten Antworten aus der Empfängerperspektive geschildert werden (Antwort Nr. 1,2 und 4), wohingegen die auf Fairness und Gerechtigkeit verweisenden Antworten aus der „Diktator“-perspektive formuliert sind (Nr. 5,7 und 8). Die Reziprozität ist dann eine Reaktion auf ein als fair bzw. unfair wahrgenommenes Verhalten des Gegenübers (s. Nr. 2). Die gewinnmaximierenden Begründungen lassen sich in relatives Gewinnstreben (Gewinn im Vergleich zum Gegenüber s. Nr. 9) oder absolutes Gewinnstreben (möglichst viele Süßigkeiten Nr. 11) unterteilen. Darüber hinaus zeigt sich, dass eine faire Verteilung aus gewinnmaximierenden Überlegungen entspringen kann (strategischer Altruismus, s. Nr. 12).

Tabelle: Kategorisierung der Handlungsgründungen im Diktatorspiel

Kategorie	Anzahl (%)	Beispielantworten auf die Frage: Welche Überlegungen haben dein Verhalten als Diktator beeinflusst? ⁵
Reziprozität als Handlungsmotiv	10 (28%)	1. „Da ich zuerst Empfänger war hab ich genau dasselbe gemacht wie der Verteiler.“ 2. „Ich habe keine einzige Marke bekommen, deshalb habe ich auch keine abgegeben – Auge um Auge Zahn um Zahn“ 3. „Ja, die Überlegungen des Gegenübers“ 4. „Wie der vorherige Diktator gehandelt hat und meine Lust auf Süßigkeiten, die nicht wirklich da war.“
Fairness bzw. Gerechtigkeit als Handlungsmotiv	11 (31%)	5. „Ich wollte gerecht handeln. Die andere Person sollte gleich viele Marken haben wie ich.“ 6. „Ich habe an den anderen Menschen gedacht und wollte ihm so viel geben wie ich hatte. Denn man bekommt im Endeffekt oft was man gibt.“ 7. „Wenn ich mehr als genug habe, warum soll ich nicht teilen?“ 8. „Die das ich mir kein vor teil verschaffen wollte“
Eigennutz / Gewinnmaximierung als Handlungsmotiv	9 (25%)	9. „Ich wollte gern mehr haben als mein Partner und ich hatte die Vorstellung als der mit den meisten Marken aus dem Wettkampf zu gehen.“ 10. „Die Gier nach mehr Marken und Macht!“ 11. „Ich wollte möglichst viele Süßigkeiten“ 12. „Ich wollte soviel wie möglich bekommen. Genau deswegen habe ich immer nur 3 abgegeben.“
Rollenvorstellung vom Diktator	2 (6%)	13. „Ich wollte ein guter Diktator sein und habe deshalb jedesmal mindestens die Hälfte abgegeben“ 14. „Ein gutes Diktator Geben und danach Kriegen so ich gebe die Hälfte und danach ich kriege alles“
Sonstiges	4 (11%)	15. „Es ist ein komisches Gefühl Diktator zu sein und zu entscheiden, was dein zugeteilter Empfänger bekommen darf.“ 16. „Ich wusste nicht was schlau wäre, ehr mehr Karten in den Umschlag stecken oder weniger“

Als Ergebnis kann festgehalten werden, dass das Diktatorspiel eine Rechtfertigung des eigenen Handelns notwendig macht und die Schüler anregt, ihre Handlungsmotive zu reflektieren. Die Schüler interpretieren die Situation unterschiedlich und sie begründen die Handlungen mit unterschiedlichen Motiven. Die Begründungen sind anschlussfähig an das Handlungsverständnis der im Lehrplan verankerten Paradigmen. Damit scheint ein genetischer Lernprozess ausgehend von den Spielerfahrungen möglich (vgl. Reinhardt 2012, 161ff.), der folgenden Ablauf hat:

Abbildung: Das Diktatorspiel – Schrittfolge eines genetischen Lernprozesses



Nach dem Diktatorspiel (Schritt 1) werden die Begründungen mit den Schülern gesichtet und kategorisiert (Schritt 2). Danach erfolgt eine Erarbeitung des Handlungsverständnisses der drei Paradigmen (Schritt 3). Das Ziel sollte sein, dass die Lernenden die unterschiedlichen Perspektiven und Denkweisen zur Erklärung sozialen Handelns verstehen und miteinander vergleichen können, indem sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede des unterschiedlichen Handlungsverständnisses benennen und erklären können. Antwort 6 macht deutlich, dass das wiederholende Spielen bei den Erwägungen miteinbezogen wurde. Einerseits stellt sich die Frage, wie die Spielregeln das Handeln prägen, andererseits kann daran anschließend die Bedeutung des Schleiers der Unwissenheit für das reziproke Handeln als auch die Relevanz von dauerhaften Beziehungen für das Handeln eingeführt werden (vgl. Axelrod/Keohane 1985).

Im Anschluss an die Erarbeitung kann das Handlungsverständnis auf die Handlungsmotive der Schüler im Diktatorspiel bezogen werden, um die Schüleraussagen den unterschiedlichen Paradigmen zuzuordnen und zu zeigen, dass die Paradigmen unterschiedliche Erklärungen für das Handeln in der Situation geben: Die Gewinnmaximierung im Rational-Choice-Paradigma, das normengeleitete Handeln im normativen Paradigma und die Interpretation der Situation als Grundlage der Handlungswahl im interpretativen Paradigma (Schritt 4).

Ausgehend von den Antworten kann in einer weiteren Vertiefung eine Unterscheidung von zweck- und wertrationalem Handeln (Eigennutz/ Gewinnmaximierung oder Gerechtigkeitsvorstellungen als Handlungsmaxime) erfolgen, es kann an Hand der Schülerbegründungen der Begriff der Normen erschlossen werden. Erörterungen, ob Gewinnmaximierung, Eigennutz, Gerechtigkeit und Reziprozität unabhängig vom Sozialisationsprozess determinierte Verhaltensweisen sind, oder ob es sich dabei um gesellschaftlich bedingte Normen handelt, werden möglich. Dabei kann auf Ergebnisse von Diktatorspielen in unterschiedlichen Kulturen verwiesen werden (Henrich u.a. 2004) (Schritt 5).

5. Fazit

Spieltheoretische Situationen wie das Diktatorspiel sind ein geeigneter Weg, Schüler anzuregen, sich mit abstrakten, sozialwissenschaftlich relevanten Phänomenen und Grundbegriffen auseinanderzusetzen. In dem hier beschriebenen Fall dient das Experiment nicht zur Überprüfung einer Hypothese, sondern es dient zur Inszenierung einer sozialen Handlungssituation, die zum Nachdenken anregt und es ermöglicht, die Schülervorstellungen zum Handeln in dieser Situation zu ermitteln. Diese Handlungssituation kann Ausgangspunkt eines genetischen Lernprozesses sein, der von den Handlungsreflexionen ausgehend die unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Paradigmen mit den sozialen Deutungsmustern der Schüler verknüpft. Eine solche Sequenz zu Beginn der Einführungsphase könnte das Handlungsverständnis der unterschiedlichen Paradigmen und wissenschaftspropädeutisch das Merkmal des Paradigmenpluralismus der Sozialwissenschaften verdeutlichen und für die Schüler einen Zugang zu unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Sichtweisen auf soziales Handeln bilden. Damit wird gleich zu Beginn des Unterrichts die wissenschaftliche Kontroversität innerhalb der Sozialwissenschaften den Schülern bewusst.

Daran anknüpfend kann das Handlungsverständnis der Paradigmen in den verschiedenen Inhaltsfeldern auf neue Gegenstände bezogen werden, zum Beispiel auf partizipatives Handeln (IF 2) (vgl. Krebs/Szukala 2013) oder Handeln in wirtschaftlich geprägten Situationen (IF 1).

Die paradigmatische Integration, wie im Lehrplan gefordert, könnte so umgesetzt werden und Schüler mit einer zusätzlichen sozialwissenschaftlichen Kompetenz ausstatten: Handlungssituationen in gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und politischen Bereichen vor dem Hintergrund der Handlungstheorien unterschiedlicher Paradigmen zu analysieren und zu beurteilen.

Anmerkungen

- 1 Aus Gründen der Lesbarkeit wird die männliche Form verwendet, es sind aber in der Regel alle Geschlechter gemeint.
- 2 Die Theorien des Strukturfunktionalismus werden auch als normatives Paradigma bezeichnet (vgl. Wilson 1981).
- 3 Texte zu den Paradigmen finden sich in Schulbüchern der Einführungsphase der Sekundarstufe II in NRW, z.B.: Stiller, Edwin (Hg.) (2014): *Dialog Sowi*. Bamberg.
- 4 Viele der hier beschriebenen Erfahrungen sind nur wegen der Kooperation zwischen der Laborschule Bielefeld und der Didaktik der Sozialwissenschaften möglich gewesen. Besonderer Dank gebührt Annelie Wachendorff, Lehrerin der Laborschule Bielefeld, für die Diskussionen und Reflexionen.
- 5 Die Verstöße gegen die Grammatik, Rechtschreibung und Zeichensetzung sind Bestandteil der schriftlichen Originalantworten der Schülerinnen und Schüler.

Literatur

- Axelrod, Robert/Keohane, Robert O. (1985): *Achieving Cooperation under Anarchy: Strategies and Institutions*. In: *World Politics*, 38, 1, 226-254.
- Buchstein, Hubertus (2012): *Divergierende Konzepte Politischen Handelns in der Politikwissenschaft*. In: Weißeno, Georg und Buchstein, Hubertus (Hg.): *Politisch Handeln. Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen*. Bonn, 18-38.

- Dahrendorf, Ralf (2006): *Homo Sociologicus*. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. Opladen, 16. Auflage (zuerst 1958).
- Esser, Hartmut (1993): *Soziologie – Allgemeine Grundlagen*. Frankfurt.
- Fehr, Ernst/Gächter, Simon. (1998): Reciprocity and economics: The economic implications of Homo Reciprocans. In: *European economic review*, 42,3, 845-859.
- Forsythe, Robert/ Horowitz, Joel L./ Savin, N.E/ Safton, Martin (1994): Fairness in Simple Bargaining Experiments. In: *Games and economic behavior*, 6, 347-369.
- Gabriel, Manfred/Gratzl, Norbert/Gruber, Dominik (2014): *Zwischen akteurszentrierter und systemtheoretischer Soziologie. Eine Klassifikation der soziologischen Paradigmenstruktur*. In: Kornmesser, Stephan/Schurz, Gerhard (Hg): *Die multiparadigmatische Struktur der Wissenschaften*. Wiesbaden, 305-336.
- Hedtke, Reinhold (2005) Gemeinsam und unterschieden -Zum Problem der Integration von politischer und ökonomischer Bildung. In: Kashnitz, Dietmar (Hg): *Integration von politischer und ökonomischer Bildung?* Wiesbaden, 19-74.
- Henrich, Joseph/Boyd, Robert/Bowles, Samuel/Camerer, Colin/Fehr, Ernst/Gintis, Herbert (2004): *Foundations of Human Sociality: Economic Experiments and Ethnographic Evidence from Fifteen Small-Scale Societies*. Oxford.
- Krebs, Oliver/Szukala, Andrea (2013): "Schüler als Wahlaufreuer – forschendes Lernen mit Experimenten zum Verhalten von Wählern". In: *Gesellschaft - Wirtschaft – Politik (GWP)* 62, 2, 285-298.
- Krol, Gerd Jan (2001): „Ökonomische Bildung“ ohne „Ökonomik“. Zur Bildungsrelevanz des ökonomischen Denkansatzes. Auf Sowi online unter: <http://www.sowi-online.de/sites/default/files/krol.pdf> abgerufen am 01.09.2014.
- Miebach, Bernd (2010): *Soziologische Handlungstheorie – Eine Einführung*. Wiesbaden. 3. Auflage
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MfSuW NRW) (Hg) (2013): *Kernlehrplan Sozialwissenschaften und Sozialwissenschaften/Wirtschaft*. Düsseldorf.
- Reinhardt, Sibylle (1989): *Kontroversen in Wissenschaft, Politik und Unterricht*. Hamburg.
- Reinhardt, Sibylle (2012): *Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin, 4. Auflage.
- Retzmann, Thomas (2008): *Ökonomische Bildung und Spieltheorie*. In: Loerwald, Dirk/Wiesweg, Maik/Zoerner, Andreas (Hg): *Ökonomik und Gesellschaft*. Wiesbaden, 215-230.
- Richter, Rudolf (2001): *Soziologische Paradigmen*. Wien.
- Schimank, Uwe (2010): *Struktur und Handeln – Einführung in die akteurtheoretische Soziologie*. Weinheim, 4. Auflage.
- Schuhen, Michael/Weyland, Michael (2011): „Marktwirtschaft“ unterrichten – aber wie? In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 60, 3, 387-398.
- Wendt, A. (1999): *Social Theory of International Politics*. Cambridge.
- Wilson, Thomas P. (1981): *Theorien der Interaktion und Modelle soziologischer Erklärung*. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologien (Hg.): *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Opladen, 54-79, 5. Auflage.