

**Schriftliche Hausarbeit
zur ZWEITEN STAATSPRÜFUNG für das
Lehramt an Gymnasien**

Thema: Auf die Kompetenzen kommt es an - eine exemplarische Auswertung und Reflexion der Unterrichtseinheit „Soziale Ungleichheit in Deutschland“ unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenzentwicklung(en) im Unterrichtsfach Sozialkunde

Eingereicht am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung Sachsen-Anhalt
Staatliches Seminar für Lehrämter

Am: 06.07.2012
Erstgutachter:
Dr. F. Werner-Bentke

von: Mirko Bischoff
Zweitgutachter:
B. Ahrendholz

Inhaltsverzeichnis

	Seite
Einleitung.....	3
Teil I – Kompetenzorientierter Unterricht	
1.1 Kompetenzmodell der GPJE.....	4
1.2 Kompetenzmodell der Fachgruppe SoWi.....	5
1.3 Vergleich der Kompetenzmodelle GPJE und SoWi.....	7
Teil II - Perspektivenübernahme	
2.1 Perspektivenübernahme nach Selman	9
2.2 Übertragung der Theorie auf das Unterrichtsfach Sozialkunde	11
Teil III – Vorstellung, Analyse & Reflexion der Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘	
3.1 Beschreibung der Unterrichtseinheit	14
3.2 Exemplarische Lernprozessanalysen von Schülern	26
3.2.1 Paula.....	27
3.2.2 Mia	38
3.3 Reflexion: Probleme und Veränderungsvarianten.....	49
Literaturverzeichnis.....	55
Anhang	58

Einleitung

Die Umstellung auf kompetenzorientierten Unterricht wurde durch den sogenannten PISA-Schock¹ eingeleitet. Wie Moegling anmerkt, legte spätestens dieser den „Schluss nahe, dass in deutschen Schulen zu viel Wert auf eine Form der Vermittlung von Wissen gelegt wird, die als ‚totes Wissen‘ bezeichnet werden kann. Hierbei handelt es sich um auswendig gelerntes, nicht integriertes und in Bezug auf außerschulische Bereiche anwendungsloses Wissen, das für Tests oder Klausuren ‚gelernt‘ und danach wieder vergessen wird“ (Moegling 2010: 13). Die Konsequenz der Kultusministerkonferenz war daher die Forderung, dass „Wissen nur noch anschlussfähig an problemorientiertes Denken und reale Anwendungssituationen sein müsse“ (Lersch 2006), damit es langfristig gesichert werden könne (vgl. Moegling 2010: 13).

Auf Grund dieser Tatsache beschäftigt sich die vorliegende Arbeit mit Kompetenzen im Sozialkundeunterricht. Um diese zu schulen, wurde eine kompetenzorientierte Unterrichtseinheit entwickelt, die in dieser Arbeit vorgestellt werden soll. Ferner soll erläutert werden, inwiefern sich ein Kompetenzzuwachs bei Schülern² nachweisen lässt. Dies soll exemplarisch an der Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘ auf der Grundlage von zwei Schüleranalysen nachgewiesen werden. Dementsprechend ist die vorliegende Arbeit in drei Abschnitte unterteilt: In TEIL I werden zwei Kompetenzmodelle der Politikdidaktik kurz vorgestellt und verglichen, zudem werden die jeweiligen Kompetenzen der Modelle benannt und erläutert. Es wird besonders auf die Kompetenz der Perspektivenübernahme eingegangen. In TEIL II der Arbeit wird die Kompetenz der Perspektivenübernahme aus wissenschaftlicher Sicht komprimiert dargestellt und auf ihre Bedeutung und die Übertragung für den Sozialkundeunterricht eingegangen. Teil III bildet das Herzstück dieser Arbeit, denn in 3.1 wird die von mir entwickelte kompetenzorientierte Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘ beschrieben und systematisch erläutert, welche Demokratiekompetenzen durch die Unterrichtseinheit in den jeweiligen Phasen geschult werden können. In 3.2 werden zwei exemplarische – auf der Unterrichtseinheit basierende – Lernprozessanalysen von zwei Schülerinnen vorgestellt. Auf der Grundlage der Lernprozessanalysen und deren Ergebnissen wird in Kapitel 3.3 analysiert und reflektiert, inwiefern die Unterrichtseinheit die Kompetenzen der Schüler beeinflusst hat und welche Schwierigkeiten sich innerhalb der Unterrichtseinheit ergaben.

¹ Die PISA-Studie ist eine internationale Vergleichsstudie zur Messung von Leistungen 15-jähriger. Sie wird von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (kurz: OECD genannt) alle drei Jahre durchgeführt. Seit dem Jahr 2000 werden die Kompetenzen von Schüler auf unterschiedlichen Gebieten erfasst (gemessen wird das Lese-, mathematische- und naturwissenschaftliche Verständnis). Die erste PISA-Studie hatte 30 beteiligte Staaten. Alle drei Jahre wird eine neue PISA-Studie durchgeführt (vgl. Prenzel et. al 2007: 3).

² In vorliegender Arbeit wird aus Platzgründen bei männlichen und weiblichen Formen auf die Doppelnennung oder Verbindung beider Formen verzichtet; es sind durch die Nennung einer Form jedoch beide Geschlechter gemeint.

TEIL I – Kompetenzorientierter Unterricht

Im Folgenden werden die grundlegenden Aussagen der Kompetenzmodelle³ der Gesellschaft für Politikunterricht und Erziehung der Jugend- und Erwachsenenbildung⁴ und der Fachgruppe Sozialwissenschaften⁵ vorgestellt und im Anschluss daran verglichen. Der Schwerpunkt wird hierbei auf dem Modell der Fachgruppe SoWi liegen, da dieses auch die Grundlage der vorliegenden Arbeit bildet. Dennoch ist anzumerken, dass erst die Zukunft zeigen wird, welches Modell sich in der Praxis durchsetzen kann und damit haltbar ist (vgl. ebenda: 17). Beide Kompetenzzuschnitte sind empirisch noch nicht erforscht und können demgemäß noch nicht als valide angesehen werden (vgl. Weißeno 2005: 36).

1.1 Kompetenzmodell GPJE

Das Kompetenzmodell der GPJE hat zum Ziel, dass Schüler mit politischen und gesellschaftlichen Sachverhalten adäquat umzugehen lernen, indem sie relevante Probleme und politisch- institutionelle Konflikte wahrnehmen, analysieren, diskutieren, beurteilen und lösen können. Zum Erreichen dieser Ziele benennt die GPJE drei aufeinander aufbauende Kernkompetenzen: die Kompetenz des methodischen Arbeitens, die Kompetenz der Urteilsbildung bzw. die Urteilsfähigkeit und die Kompetenz des politischen Handelns. Die Kompetenz des *methodischen Arbeitens* meint die Fertigkeit der Rollenübernahme sowie den Umgang mit Quellen, Karikaturen und die Interpretation von Texten. Sie ist die Grundlage der weiteren Auseinandersetzung mit der politischen Sache und ermöglicht somit ein lebenslanges selbstständiges (Weiter)Lernen. Aus dieser soll die Kompetenz der *Urteilsbildung/ Urteilsfähigkeit* entwickelt werden (vgl. Petrik 2010b: 143). Die Kompetenz der *Urteilsbildung* ist hier als die Fähigkeit definiert, „politische Ereignisse, Probleme und Kontroversen sowie Fragen der wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Entwicklung unter Sachaspekten und Wertaspekten analysieren und reflektiert beurteilen (zu) können“ (Weißeno 2005: 36). Die Urteilsfähigkeit soll wiederum in der Kompetenz des *politischen Handelns* münden, denn das Ziel des *politischen Handelns* als Kompetenz zielt hier auf die Fertigkeit ab, „eigene Meinungen, Überzeugungen und Interessen zu formulieren, zudem diese vor anderen angemessen vertreten, Aushandlungsprozesse führen und Kompromisse schließen zu können“ (ebenda: 36).

³ Beiden Kompetenzmodellen liegt die Definition der Kompetenzen nach Weinert zugrunde. Demnach werden Kompetenzen als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbare kognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten, bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“ (Weinert 2002: 27) bezeichnet.

⁴ hiernach mit GPJE abgekürzt

⁵ hiernach mit Fachgruppe SoWi abgekürzt

1.2 Kompetenzmodell der Fachgruppe SoWi

Das sozialwissenschaftliche Fundament des Kompetenzzuschnittes der Fachgruppe SoWi bildet u.a. das Stufenmodell von Lawrence Kohlberg zum moralischen Urteilen (vgl. Petrik 2011: 178).

Als empirisch gesichert gilt die Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen dem logischen und moralischen Urteilen gibt (vgl. ebenda: 178). Vergegenwärtigt man sich diesen Umstand und bezieht mit ein, dass ein „möglichst rationales Urteil über soziale und politische Sachverhalte und damit zur politischen Beteiligung auf dem Boden des Grundgesetzes zu befähigen“ das oberste Ziel des Sozialkundeunterrichts ist (vgl. Reinhardt 1999: 6), so lässt sich die potenzielle Bedeutung Kohlbergs Arbeit für den Sozialkundeunterricht mehr als erahnen.

Um das Ziel der rationalen Urteilsfähigkeit (und damit die Grundbasis für ein politisches Engagement) zu erreichen, sollten fünf Demokratiekompetenzen geschult werden. Die hierfür angedachten Kompetenzen werden nachfolgend definiert und präzisiert:⁶

1. *Perspektivenübernahme*: Meint die „Fähigkeit, sich von eigenen Perspektiven und Rollen zu distanzieren, um verschiedene Perspektiven und Rollen von Menschen in problemhaltigen Situationen, von Konfliktparteien und Funktionsträgern wahrzunehmen, zu verstehen, auseinanderzuhalten, probeweise einzunehmen und theoretisch zu verallgemeinern.“ (Petrik 2010b: 145)
2. *Analysefähigkeit*: Beinhaltet die „Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Instrumente (Methoden, Kategorien, Modelle, Theorien) auf ihre Strukturen und Zusammenhänge zu untersuchen, um ein Sachurteil abzugeben.“ (ebenda: 145)
3. *Konfliktfähigkeit*: Ist die „Fähigkeit, in mikro- und makropolitischen Auseinandersetzungen die eigene Position argumentativ zu vertreten und auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren, die einen begründeten Dissens, Konsens oder Kompromiss ermöglichen.“ (ebenda: 145)
4. *Politisch- moralische Urteilsfähigkeit*: Beschreibt die „Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte abzuwägen, um ein eigenes Urteil und eine verallgemeinerungsfähige politische Identität zu finden, zu begründen und zu reflektieren.“ (ebenda: 145)
5. *Partizipation*: Drückt die „Fähigkeit zur Teilnahme an bürgerlicher Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und organisatorischer Mitbestimmung, informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung“ aus (ebenda: 145).

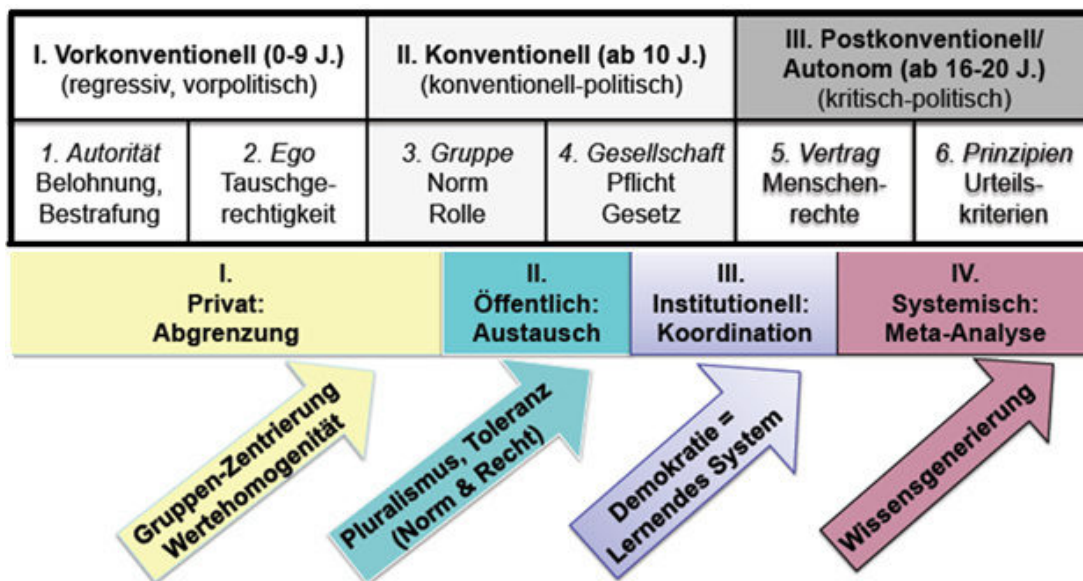
Die hier vorgestellten Kompetenzen beschreiben nicht nur die normative Zielvorstellung des Sozialkundeunterrichtes, sondern eröffnen auch die Möglichkeit der empirischen Überprüfung der Lernfortschritte von Schülern (vgl. Reinhardt 2004: 3).

Diese fünf Kompetenzen können innerhalb von vier aufeinanderfolgenden Niveaustufen entwickelt werden. Für alle genannten Kompetenzen und deren Niveaustufen ergibt sich folgende lern- und entwicklungspsychologisch fundierte Abfolge (vgl. Petrik 2007: 342):

⁶ auf eine lern- und entwicklungspsychologische Begründung muss hier an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet werden

1. Auf der ersten Stufe – dem *privatem Niveau* - orientiert sich die Person am eigenen egozentristischen Bedürfnis. Das Denken bezieht sich primär auf den eigenen Nahraum, gehandelt wird im vertrauten sozialen Umgang (vgl. Petrik 2011: 181).
2. Die zweite Niveaustufe – *das teil-öffentliche Niveau* – ist gekennzeichnet von der Akzeptanz gesellschaftlicher Probleme und Konflikte. Das Individuum kann bereits das eigene politische Denken mit in die Diskussion einbringen. Dies ist möglich, da die Wertevielfalt anerkannt wird, die sich in Austausch mit anderen zeigt. (vgl. ebenda: 181).
3. Das dritte Niveaustufe - *das institutionelle Niveau* - ist gekennzeichnet durch das Verständnis, dass Regeln und Normen von Gruppen oder Milieus notwendigerweise an gruppenübergreifende Institutionen und Gesetze gekoppelt sind. Eine Interessenkoordinierung steht im Mittelpunkt dieses Niveaus. Entsprechend werden demokratische Verfahren zur Konfliktlösung als fundamental für das Zusammenleben angesehen. (vgl. ebenda: 181).
4. Auf der vierten Niveaustufe – *dem systemischen Niveau* – wird in die Lage zu einer reflexiven und kritischen Metabetrachtung auf der privaten, teil-öffentlichen und institutionellen Ebene. Sowohl fremdes als auch eigenes Handeln kann verallgemeinert und abstrahiert werden. Die Folge ist die Fähigkeit zur absoluten Selbstreflexion. Es ist hier ausdrücklich zu erwähnen, dass dieses Niveau kaum bis gar nicht in der Schule zu erreichen ist (vgl. ebenda: 181).

Abb. 1: Didaktisches Dreieck und politikdidaktische Konsensprinzipien



(ähnlich bei Petrik 2010a: 180/ Vorlesung Petrik WS 2010)

Die Kenntnis der Niveaustufen ist elementar, um die Kompetenzen der Schüler zu diagnostizieren und somit ein angemessenes Demokratielernen zu ermöglichen, indem die Kompetenzen adäquat und niveaugerecht geschult werden.

1.3 Vergleich der Kompetenzmodelle GPJE und SoWi

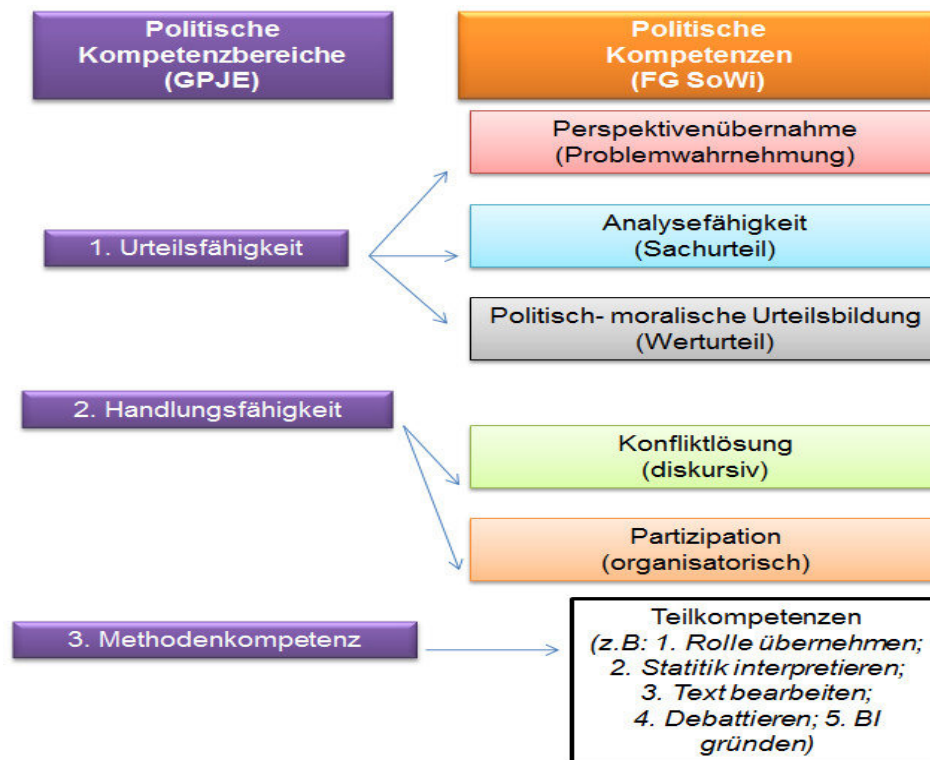
Nachstehend werden die beiden Kompetenzmodelle und die jeweiligen Kompetenzen knapp kontrastiert und die jeweiligen grundlegenden Unterschiede erläutert. Dies ist für den weiteren Verlauf der Arbeit wichtig, um zu verstehen, für welche Kompetenzen die in diesem Aufsatz beschriebene Unterrichtseinheit aufgebaut ist.

Werden die beiden Kompetenzmodelle der GPJE und der Fachgruppe SoWi verglichen, so ist ein genereller Unterschied festzustellen. Dieser besteht in der Differenzierung der Kompetenzen. Die GPJE beschreibt drei Kompetenzen, wohingegen die Fachgruppe SoWi fünf Kompetenzen aufzeigt. Hierbei ist besonders die *Analyse-* und *Urteilskompetenz* zu erwähnen, da diese von der GPJE als eine Kompetenz ausgewiesen wird. Dies erscheint – betrachtet man die Phasierung von Unterrichtseinheiten - als ungünstig, da es sich bei den beiden Kompetenzen um zwei unterschiedliche kognitive Operationen handelt, die je nach Unterrichtsphase verschieden geschult werden sollten (vgl. Petrik 2010b: 181).

Auch das Fehlen der Kompetenz der *Perspektivenübernahme*, als Möglichkeit verschiedene Standpunkte trotz bzw. gerade wegen einer fehlenden Betroffenheit, einzunehmen, erscheint als unzweckmäßig, da nur die Koordinierung von verschiedenen Perspektiven die Bildung eines fundierten Werturteils ermöglichen. Dementsprechend muss in der Planung des Unterrichts auf diese eingegangen werden, um die Problemwahrnehmung durch einen adäquaten und motivationalen Zugang zu erleichtern und die Analyse in komplexeren Zusammenhängen zu erlauben. Dagegen erscheint die *Methodenkompetenz* eher eine domänenunspezifische Kompetenz zu sein und sollte nicht als eine eigene Kompetenz für den Politikunterricht ausgewiesen werden. Andererseits stellt die Methodenkompetenz als Fertigkeit zur „Rollenübernahme, dem Umgang mit Quellen, Karikaturen und die Interpretation von Texten“ die Grundlage zum Erreichen eines Sachurteils dar. Sie kann daher in die Fertigkeit zur Analyse und dem Erreichen von Sachurteilen integriert werden.

Auch die *Handlungskompetenz* als das erklärte Ziel der GPJE, das darauf abzielt, sich politisch fundiert einbringen zu können, erscheint als ungenau. Denn die Fähigkeit politisch handeln zu können, verlangt sowohl die Kompetenz *Konflikte* zu lösen bzw. auszuhandeln, als auch die Fähigkeit der *Partizipation*, die hier nach der Fachgruppe SoWi als Fähigkeit der bürgerlichen Mitbestimmung am politischen Willensbildungsprozess definiert ist (vgl. Petrik 2010b: 180). Hieraus ergibt sich daher folgendes Schaubild:

Abb. 2: Vergleich Kompetenzzuschnitte GPJE und Fachgruppe SoWi



(angelehnt an: Petrik 2010b: 147)

Wie bereits erwähnt, erlaubt das Modell der Fachgruppe SoWi im Gegensatz zu der GPJE, neben dem Schulen der für das Demokratielernen benötigten Kompetenzen, auch die Diagnostik der Niveaustufen bei Schülern. Dies ermöglicht der Lehrkraft eine umfassendere Aufarbeitung der Unterrichtseinheit sowie eine individuellere Förderung der Schüler hin zu urteilsfähigen Bürgern.

Teil II – Die Perspektivenübernahme

Wie bereits festgestellt werden konnte, fehlt die Kompetenz der Perspektivenübernahme als eigenständige Kompetenz bei der GPJE gänzlich. Weißeno erkennt zwar stellvertretend für die GPJE an, dass noch nicht klar ist, was die Urteilsfähigkeit von Schülern bedingt (vgl. Weißeno 2005: 38), verzichtet jedoch in seinen Ausführungen auf weitergehende Überlegungen. Die Perspektivenübernahme ist jedoch, wie bereits angedeutet, ein wichtiger Bestandteil der politischen Bildung und stellt einen wichtigen Zwischenschritt zur Urteilsfähigkeit dar⁷. Im Folgenden wird demgemäß die Kompetenz der Perspektivenübernahme aus wissenschaftlicher Sicht komprimiert dargestellt und es wird auf ihre Bedeutung für den Sozialkundeunterricht eingegangen.

⁷ Nach Pichl verläuft die Entwicklung der Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme und die moralische Entwicklung zeitgleich (vgl. Pichl 2012: 63)

2.1 Perspektivenübernahme nach Selman

Die wissenschaftliche Erklärung zur Perspektivenübernahme basiert in diesem Aufsatz ausschließlich auf den Überlegungen von Selman zur gleichnamigen Kompetenz. Die Theorien und Untersuchungen Piagets und Meads spielen für die wissenschaftliche Erläuterung eine wichtige Rolle, werden an dieser Stelle jedoch als bekannt vorausgesetzt. Selmans Begriff der sozialen Perspektivenübernahme stellt eine Erweiterung von Meads und Piagets Arbeit dar und eignet sich deshalb am besten zur Beschreibung der Kompetenz. Vorrangig geht es bei Selmans Perspektivenübernahme um das sich entwickelnde Verständnis, wie verschiedene Perspektiven zueinander in Beziehung stehen und miteinander koordiniert werden können (vgl. Selman, 1984, S. 30). Zusammengefasst geht es bei der Kompetenz der Perspektivenübernahme um soziale Denk- und Urteilsprozesse, die die Grundlage für interpersonales Verstehen bilden (vgl. Habermas/ von Essen 1984: 8).

Selman geht davon aus, dass sich die Fähigkeit zur sozialen Perspektivenübernahme in einer Stufenabfolge von fünf Niveaus entwickelt. Jede Stufe erfasst ein spezifisches Niveau, auf dem Menschen andere Menschen und deren Absichten und Gefühle wahrnehmen und deren Handlungsrollen interpretieren. Die Stufen sind ontogenetische aufeinander aufbauende Abfolgen, die dementsprechend auch nicht übersprungen werden können. Die Entwicklung erfolgt besonders rapide „im Laufe der Kindheit, der Präadoleszenz und der Adoleszenz“ (Selman 1984: 19), also im schulfähigen Alter.

Die Niveaustufen der Entwicklung der Perspektivenübernahme nach Selman werden wie folgt beschrieben:

Niveau 0 – undifferenzierte und egozentrische Perspektivenübernahme (ungefähr 3-8 Jahre): Auf der ersten Niveaustufe – der so genannten egozentrischen Stufe - kann der Heranwachsende weder seine eigenen noch fremde Gedanken reflektieren (vgl. Selman 1982: 230).

Niveau 1 – Differenzierte und subjektive Perspektivenübernahme (ungefähr 5-9 Jahre): Auf der zweiten Niveaustufe erkennt der Heranwachsende, dass Menschen unterschiedlich denken und empfinden, da sie sich in unterschiedlichen Situationen befinden und unterschiedliche Informationen haben. Der Heranwachsende ist jedoch noch nicht in der Lage, sich in die Situation anderer hinein zu versetzen, um ihre Handlungen zu beurteilen. Ferner kann er auch nicht seine eigenen Handlungen vom Standpunkt anderer beurteilen. Die Art und Weise, wie der andere gesehen wird, also das Reziprok, muss erst noch gelernt werden. Wenn es um eine Meinung oder ein Urteil geht, nimmt der Heranwachsende hierbei immer noch an, dass es nur eine Perspektive „richtig“ oder

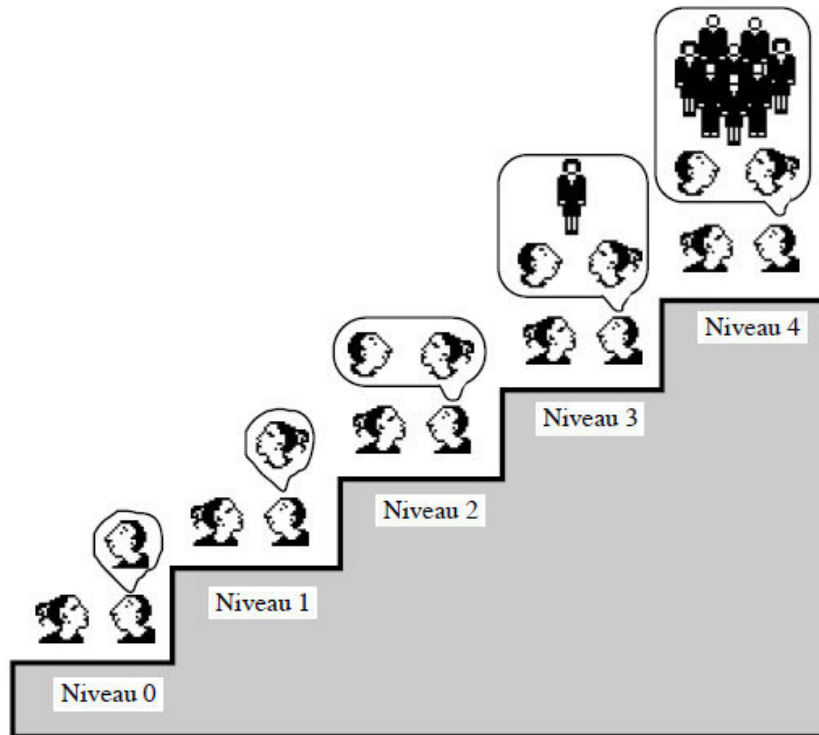
„wahr“ gibt, obwohl konträre Fakten und die eigenen Gedanken bekannt sind (vgl. ebenda: 232ff.).

Niveau 2 – Selbstreflexive/ Zweite Person- und reziproke Perspektivenübernahme (ungefähr 7-12 Jahre): Auf der dritten Niveaustufe erkennt der Heranwachsende, dass Menschen unterschiedlich denken und fühlen, weil jeder seine eigenen, einzigartigen Wertvorstellungen und Absichten verfolgt. Der Heranwachsende erkennt, dass kein Mensch eine absolut richtige oder gültige Perspektive hat. Ergänzend versteht er, dass Menschen unterschiedliche Motive haben bzw. mehrfach motiviert sein können. Er beginnt einzusehen, dass sowohl altruistische als auch instrumentelle Motive bei sich selbst als auch anderen einen inneren Konflikt auslösen können. Zudem erkennt der Heranwachsende, dass Menschen Dinge tun, die sie eigentlich nicht wollen und umgekehrt (vgl. ebenda: 233-234). Durch dieses Wissen wird das Kind allmählich konfliktfähig, denn nur, wenn andersartiges Denken anerkannt wird, kann der Konflikt als etwas Positives akzeptiert werden (vgl. Reinhardt 2005: 23).

Niveau 3 - Dritte Person- und gegenseitige Perspektivenübernahme (ungefähr 10-15 Jahre): Auf dieser Stufe beginnt der Heranwachsende zwischen der eigenen und der generalisierten Perspektive, d.h. den Standpunkt, den ein durchschnittliches Gruppenmitglied einnimmt, zu unterscheiden. In Zweier-Dialogen kann der Heranwachsende den Standpunkt beider Parteien unterscheiden und einnehmen. Selman spricht hier von einem „Beobachtenden Ich“ (Selman 1984: 53). Zudem entwickelt der Heranwachsende die Fähigkeit jederzeit den eigenen Standpunkt, aber auch eine fremde Perspektive einzunehmen. Auch die Fähigkeit mögliche Positionen eines „generalisierten Anderen“ (ebenda: 53) einzunehmen, wird entwickelt. Die Dritte-Person-Perspektive erlaubt es zudem, den unterschiedlichen Perspektiven konventionelle Regeln ableiten zu können (vgl. Selman 1982: 235ff.). Diese Einsicht fußt auf dem Verständnis, dass ein soziales Miteinander für die soziale Ordnung notwendigerweise realisiert werden muss, um dauerhaft zu bestehen (vgl. Selman 1984: 53-54).

Niveau 4 – gesellschaftlich-symbolische Perspektivenübernahme (ungefähr 12 Jahre bis Erwachsenenalter): Personen, die die fünfte und letzte Stufe erreicht haben, können die Perspektiven eines allgemeinen sozialen Systems – etwa das einer Gruppe oder eines Milieus – einnehmen. Ein Hauptunterschied zur vierten Niveaustufe liegt darin, dass Personen des fünften Niveaus erkennen, dass innerhalb eines Systems unterschiedliche Wertevorstellungen miteinander konkurrieren. Außerdem wird erkannt, dass die Gedanken und Handlungen von anderen von Werten und Einstellungen abhängig sind und dass das Wissen um diesen Umstand sowohl die Voraussagen zukünftiger Handlungen, als auch das Verstehen vergangener Handlungen des anderen ermöglicht (vgl. ebenda 237ff.).

Abb. 3: Niveaus der Sozialen Perspektivenübernahme



(Abbildung entnommen: BeaBeaBlog 2009)

2.2 Übertragung der Theorie auf das Unterrichtsfach Sozialkunde

Für den Sozialkundeunterricht relevant wird die Perspektivenübernahme ab dem Niveau zwei. Dies ist vor allem altersbedingt, da in der Regel der Fachunterricht in Sachsen-Anhalt erst ab der 8. Klasse erteilt wird und Schüler in dieser Klassenstufe ca. 14-15 Jahre alt sind. Dennoch ist die Kompetenz der Perspektivenübernahme in diesem Alter von großer Bedeutung für den Sozialkundeunterricht. Dies ist aus drei Gründen maßgebend:

Erstens ermöglicht die Fähigkeit der „Übernahme der Perspektiven anderer und die Darstellung der eigenen Perspektive für die Übernahme durch andere erst intersubjektives Handeln (vgl. Reinhardt 2004: 4), und ermöglicht so ein rationales Handeln, was wiederum eines der obersten Ziele des Unterrichtsfaches Sozialkunde ist (vgl. Reinhardt 1999: 6).

Zweitens wird die Entwicklung der sozialen Perspektive als notwendige (wenngleich nicht hinreichende) Voraussetzung der moralischen und der logischen Entwicklung angesehen (vgl. Heidbrink 1991: 47). Nur wer die ausgeprägte Fähigkeit zur Perspektivenübernahme innehat – hiermit ist mindestens Niveau 3 gemeint – kann zu einem fundierten Werturteil gelangen (vgl. Selman 1984: 239). Die Fähigkeit einen Perspektivenwechsel vorzunehmen und bei der Untersuchung von politischen Prozessen

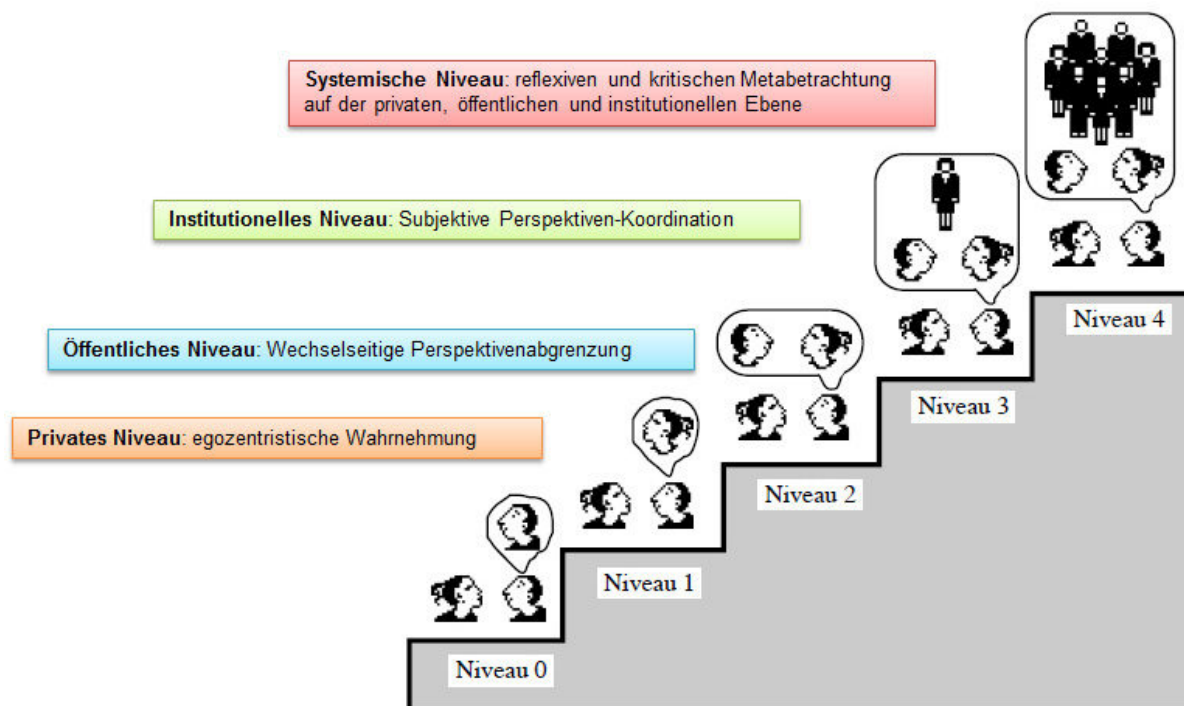
den Vorgang aus den unterschiedlichen Blickwinkeln der daran beteiligten Akteure zu analysieren, beinhaltet zwangsläufig Gedanken und Gefühle der Akteure zu filtern, einzuordnen und zu bewerten (vgl. Breit 1999: 385). Erst hierdurch kann der Schüler zu einem fundierten rationalen Werturteil gelangen. Denn nur wer eine soziale Perspektivenübernahme des Niveaus 3 durchführen kann, ist in der Lage, eine Betroffenheit zu fühlen, die stellvertretend für einen anderen ist. Dies ermöglicht eine emotionale Reaktion, die Mitgefühl oder Entrüstung aus gestörtem Gerechtigkeitsgefühl auslösen kann (vgl. Breit 1991: 16ff.). Aus dieser Reaktion kann das politische Lernen gefördert werden, indem die Schüler in die Lage versetzt werden, von einem Einzelschicksal auf eine problemhaltige Situation zu schließen. Dies wiederum ermöglicht es den Schülern, auf ein mögliches politisches Problem schlussfolgern zu können. Durch die Schulung der Perspektivenübernahme der Einzelperson kann das politische Problem von außen betrachtet und mit Hilfe von Methoden des Sozialkundeunterrichtes analysiert und bearbeitet werden.

Der dritte Aspekt besteht im motivationalen Erschließungscharakter der Perspektivenübernahme (vgl. Breit 1999:). Dadurch, dass Schüler ein politisches Problem oder einen Konflikt zunächst aus der Sicht von anderen Menschen wahrnehmen, wird ihnen das Problem oder der Konflikt alltagsverständlich dargeboten. Für diese Analyse benötigen die Schüler ihre eigenen Erfahrungen und Erkenntnisse, die sie in ihrem Umfeld bereits gesammelt haben. Daher wird den Schülern der Zugang zu einem Problem sogar erleichtert und die Motivation erhöht. Das Einbinden von Materialien, die ein politisches Problem aus verschiedenen und schülergerechten Perspektiven aufzeigen, ist demgemäß eine Voraussetzung für das Schulen der Perspektivenübernahme im Sozialkundeunterricht.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die Perspektivenübernahme im Sozialkundeunterricht eine wichtige Funktion erfüllt. Damit diese adäquat geschult werden kann, ist die Einordnung der Schülerfähigkeiten von großer Bedeutung. Daher ist es wichtig zu wissen, dass sich die oben beschriebenen Niveaustufen Selmans eindeutig in das Kompetenzschema der Fachgruppe SoWi einordnen lassen. Wie auch bei dem Kompetenzzuschnitt der Fachgruppe SoWi entwickelt sich Selmans soziale Perspektivenübernahme von einer egozentrischen und selbstorientierten Wahrnehmung, die es nur erlaubt, in der eigenen Umgebung zu denken und handeln. Dies entspricht nach Selman den Niveaus 0 und 1. In Übertragung auf die politischen Niveaustufen der Fachgruppe SoWi befindet sich die Person in dem privaten Niveau. Die nächste Stufe zu einer selbstreflexiven und reziproken Rollenübernahme, in der die Person in der Lage ist, ihr Denken auf den teil-öffentlichen Raum auszuweiten und andersartiges Denken zu akzeptieren, ist das Niveau 2 bei Selman. Dieses Denkmuster stimmt hierbei mit dem teil-

öffentlichen Niveau der Fachgruppe SoWi überein. Personen, die das Niveau 3 nach Selman erreichen, ist es möglich, Denkweisen und Handlungen aus der Sicht des „generalisierten Anderen“ wahrzunehmen. Sie sind daher in der Lage, nicht nur andere Personen, sondern auch sich selbst aus einer distanzierteren Sicht (der Sicht eines Dritten) zu betrachten und Handlungsweisen zu reflektieren (vgl. Selman 1984: 53-54). Erst dies ermöglicht eine Koordinierung von Perspektiven, sowohl im unmittelbaren Handeln, als auch bei den Auswirkungen dieser. Diese Fähigkeit geht einher mit dem institutionellen Niveau des Kompetenzmodells der Fachgruppe SoWi. Im Niveau 4 der Perspektivenübernahme ist es möglich, eine reflektierte Auswertung der Denkweisen und Handlungen der Menschen in einem System vorzunehmen und lassen sich daher auf die systemische Niveaustufe der Fachgruppe SoWi einordnen.

Abb. 4: Niveaus der Sozialen Perspektivenübernahme und politische Niveaustufen



(Abbildung entnommen: BeaBeaBlog 2009 und eigenständig modifiziert)

Die Einordnung der Schüler in das Kompetenzmodell der Fachgruppe SoWi in Verbindung mit den Niveaus Selmans erlaubt es der Lehrkraft, die Schüler optimal zu fördern und die Perspektivenübernahme auf diese Weise in den kompetenzorientierten Unterricht einzubinden.

Teil III - Vorstellung, Analyse & Reflexion der Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in der BRD‘

Wie sieht eine Unterrichtseinheit aus, die kompetenzorientiert aufgebaut ist? Wie kann ein Kompetenzzuwachs bei Schülern praktisch nachgewiesen werden und welche Erkenntnisse nimmt die Lehrkraft aus diesen Analysen für die Unterrichtsplanung mit? Auf diese Fragen soll in diesem Teil der Arbeit eingegangen werden. TEIL III wird in drei Kapitel unterteilt. In Kapitel 3.1 wird die kompetenzorientierte Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in der BRD‘ vorgestellt und es wird kurz didaktisch und methodisch erläutert, inwiefern die entsprechenden Demokratiekompetenzen (nach der Fachgruppe SoWi) durch die Unterrichtseinheit in den jeweiligen Phasen geschult werden können. In Kapitel 3.2 werden zwei exemplarische – auf der Unterrichtseinheit basierende – Lernprozessanalysen vorgestellt, beschrieben und ausgewertet. Auf der Grundlage der Lernprozessanalysen und deren Ergebnissen wird in Kapitel 3.3 analysiert und reflektiert, inwiefern die Unterrichtseinheit die Kompetenzen der Schüler beeinflusst hat. Außerdem soll darüber diskutiert werden, welche Faktoren der Unterrichtseinheit überdacht und entsprechend verändert, erweitert oder verkürzt werden müssen, um die Entwicklung der Kompetenzen und dabei vor allem die Perspektivenübernahme und die Urteilsfähigkeit besser fördern zu können.

3.1 Beschreibung und Erläuterung der Unterrichtsphasen

Die Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in der BRD‘ besteht aus sechs Phasen und einer Vorphase und ist für die Dauer von circa 21 Unterrichtsstunden angelegt. Die Strukturierung orientiert sich an Breits Lebensweltanalyse (vgl. Breit 1991: 26). Um die Entwicklung der Schüler während der Unterrichtseinheit protokollieren und diagnostizieren zu können, werden die Schüler beauftragt während der Vorphase, der dritten, vierten und nach der sechsten Phase einen Aufsatz zu schreiben, der sich an methodisch sinnvollen Statements orientiert. Die Verschriftlichung stellt die Grundlage für die Analyse der Kompetenzentwicklung der Perspektivenübernahme sowie der Urteilsfähigkeit dar, denn durch sie ist es möglich, Ausgangspositionen und Veränderungen adäquat zu überprüfen und einzuordnen. Die Beschreibung jeder Phase erhält eine Darstellung des Unterrichtsablaufes und die jeweiligen Aufgaben, Verweise zu Materialien sowie eine Erläuterung der zu schulenden Kompetenzen.

Vorphase: Der Einstieg

Die Unterrichtseinheit beginnt damit, dass die Schüler einen Fragebogen ausfüllen, der zur Milieubestimmung dient (M1 Selbstauskunft). Durch diesem wird unter anderem nach der Bildung der Eltern und der familiären Situation gefragt. Das Ausfüllen des

Fragebogens ist für den weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit und insbesondere für eine adäquate Schulung der Kompetenz der Perspektivenübernahme elementar. Dies ergibt sich aus dem Umstand, dass Lehrkräfte über den sozialen Hintergrund ihrer Schüler informiert sein müssen, um diese explizit in Situationen versetzen zu können, die konträr zu der eigenen Lebenswelt sind und somit die Kompetenz der Perspektivenübernahme überhaupt erst schulen.

Nach der Selbstauskunft werden die Schüler mit dem Statement „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt!“ konfrontiert. Die These wird in einem kurzen Blitzlicht diskutiert und es wird abgestimmt, wer für und wer gegen die Richtigkeit der Stellungnahme ist. Anschließend erhalten die Schüler die Aufgabe, ihre eigene Meinung zu formulieren und diese zu begründen.

Ziel dieser Phase ist es, eine erste Einordnung der Niveaustufen der Schüler hinsichtlich der Urteilsfähigkeit zu gewinnen. Die Aufsätze dienen somit als diagnostische Grundlage. Die Schulung einer Kompetenz findet in dieser Phase noch nicht statt.

Für das Ausfüllen und den Aufsatz wird eine Schulstunde veranschlagt.

Phase I: Die Außenbetrachtung

Nach dem Schreiben des Aufsatzes werden die Schüler mit einer weiteren These an der Tafel konfrontiert: „Produziert Deutschland eine Schicht sozialer Verlierer?“. Die These ist der Titel aus einem Zeitungsartikel der FAZ, den die Schüler in fünf Gruppen bearbeiten sollen (M2 Produzieren wir eine Schicht sozialer Verlierer?).

Jede Gruppe erhält die Aufgaben mit Hilfe von drei Leitfragen/ Kategorien das Problem⁸, welches im Text geschildert wird, auf einem Poster grafisch darzulegen. Zudem erhalten die Schüler einen weiteren Text. M3 stellt eine Zusammenfassung des Sozialberichtes der OECD zur Situation in der Bundesrepublik Deutschland von 2011 dar. Die Grundthese ist hier „Wer arm ist, bleibt auch arm!“ (M3 Sozialbericht- Wer arm ist, bleibt arm.).

Mit Hilfe der kooperativen Lernform ‚*Gallery Walk*‘ werden die Ergebnisse der Gruppen untereinander vorgestellt⁹. Unterschiede und Gemeinsamkeiten bei der Beantwortung der Kategorien/ Fragen sollen dabei bereits in den Gruppen diskutiert bzw. geklärt werden. Dennoch findet nach dem ‚*Gallery Walk*‘ eine kurze Ergebnissicherungsphase statt, in der auf große Unterschiede noch einmal eingegangen werden kann bzw. besonders wichtige

⁸ Frage 1) Worin besteht das Problem bzw. die Probleme laut M2?; 2) Welche Gruppen werden genannt und welche Probleme haben sie? Nenne drei Beispiele!; 3) Welche Ursachen werden für das Problem genannt (nenne Beispiele)?

⁹ Für die kooperative Lernform ‚*Gallery Walk*‘ wird jeder Schüler jeder Gruppe von einer Zahl von eins bis vier/ fünf abgezählt. Anschließend sollen alle Schüler mit einer Eins eine neue Gruppe bilden. Dasselbe Verfahren wird mit allen Zahlen durchgeführt. Mit Hilfe einer Skizze an der Tafel legt die Lehrkraft die Startpositionen der neugebildeten Gruppen fest. Jede Gruppe soll sich im Uhrzeigersinn zu den Postern bewegen. Der Wechsel wird mit einem Gongschlag angezeigt. Gelangt ein Schüler zu einem Poster, an dem er mitgearbeitet hat, ist es seine Aufgabe, a) den Inhalt des Posters widerzugeben und b) auf die visuelle Anordnung einzugehen. Ferner erhält jeder Schüler das Recht, Fragen zum Inhalt und der Form zu stellen bzw. Gemeinsamkeiten oder Unterschiede zum eigenen Poster anzumerken.

Punkte diskutiert werden können. Im Anschluss soll im Plenum erörtert werden, ob das Schichtenmodell noch zeitgemäß ist. Die Positionen der Schüler sollen an dieser Stelle bereits begründet werden.

Ziel der Diskussion bzw. der Phase der Außenbetrachtung ist es, zum einen ein Problembewusstsein bei den Schülern zu initiieren. Zum anderen die Erkenntnis zu wecken, dass ein Drei- Schichtenmodell zwar Einstellungen, Verhaltensweisen und Mentalitäten grob abbildet, jedoch nichts über Unterschiede in den Wertorientierungen und Lebensstilen aussagt.

Für die Bearbeitung haben die Gruppen zwei Schulstunden Zeit. Eine weitere Schulstunde ist für die kooperativen Lernform ‚Gallery Walk‘ geplant und die anschließende Diskussion über das Drei- Schichtenmodell im Allgemeinen.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Die zu schulende Kompetenz ist Analysefähigkeit. Indem die Schüler den Text auf der Grundlage von Kategorien (Fragen) untersuchen, gelangen sie zu einem verallgemeinerbaren Sachurteil zum Thema ‚Soziale Ungleichheit‘, welches sie im Plenum begründet ihren Mitschülern vorstellen und ggf. ihre Ergebnisse rechtfertigen. Zudem erkennen einige Schüler in der Plenumsdiskussion, dass das Drei- Schichtenmodell nicht alle Lebensstile berücksichtigt. Hierheraus resultiert die Frage, wie ein neues Modell, welches auch Werte und Einstellungen berücksichtigt, aussehen kann.

Phase II: Die Innenbetrachtung

Die Schüler werden in der Phase der Innenbetrachtung in acht Gruppen mit je drei Teilnehmern eingeteilt, um in diesen zu arbeiten. An dieser Stelle ist die Auswertung der Selbstauskunft der Schüler von großer Bedeutung, denn mit Hilfe dieser Ergebnisse werden die Gruppen durch die Lehrkraft geplant. So erhalten die Schüler immer nur Texte, die konträre lebensweltliche Erfahrungen beinhalten. Jeder der acht Texte handelt von einer Familie und deren Problemen im Alltag (M5 bis M13). Alle Texte sind außerdem mit einem Familienfoto versehen. Zudem erhalten alle Gruppen einen Text zur Sinus-Milieustudie (M4 Deutschlands Gesellschaft). Der Text erklärt kurz die einzelnen Milieus (nach Sinus) und geht auf die Frage ein, warum es heutzutage Milieus und nicht mehr die Schichteneinteilung gibt.

Auf der Grundlage der Texte bezüglich der Familien werden die Schüler beauftragt, ein Alltagsproblem ihrer (Text)Familie szenisch darzustellen und zwar so, dass die anderen Gruppen das entsprechende Milieu identifizieren können. Die Szene soll circa zwischen 3 und 5 Minuten lang sein. Bei der Umsetzung soll darauf geachtet werden, dass die Schüler genügend Informationen über die Situation, die Beteiligten, ihre Interessen,

Gefühle und Werte in die szenische Darstellung integrieren. Nach der Durchführung der Rollenspiele können die beobachtenden Schüler Verständnisfragen stellen. Sie erhalten zudem zwei Arbeitsaufträge. Zum einen sollen sie mit Hilfe von M4 analysieren, welches Milieu dargestellt wurde und erkennen, welche Probleme die dargestellte Familie hat. Während der Präsentation der Szenen sollen die Schüler Notizen anfertigen, um anschließend aussagefähig zu sein. Ziel der Lehrkraft ist es hierbei zum einen, zu analysieren, ob die Schüler es schaffen, auf der Grundlage der Texte fremde Perspektiven exemplarisch zu übernehmen, denn nur wer verschiedene Perspektiven und ihre Werte kennt, kann durch die Summe der Perspektiven ein fundiertes Werturteil erstellen. Des Weiteren sollen die Beobacherteams durch die Analyse der Milieus und deren Probleme ein vertieftes Wissen hinsichtlich der Sinus-Milieus erhalten.

Die einzelnen szenischen Darstellungen sollten mit der Videokamera aufgenommen und zur Auswertung transkribiert werden. Nach jeder Präsentation einer Gruppe wird an die Beobachter die Frage gestellt, welche Alltagssituation sie gesehen haben bzw. welches Problem dargestellt wurde. Anschließend sollen die Beobachter das jeweilige Milieu der Familie benennen und ihre Auslegung erläutern.

Nach der Präsentation aller Szenen werden die Schüler erneut mit der These: *„In Deutschland kann es jeder schaffen, wenn er sich nur anstrengt!“* konfrontiert. In dieser Phase sollen sie jedoch eine mögliche Veränderung der eigenen Position zum Thema begründen, die sich mutmaßlich aus dem Rollenspiel ergeben hat. Die Aufsätze werden wiederum eingesammelt und zur Analyse der Entwicklung der Urteilsfähigkeit genutzt.

Für die Phase der Innenbetrachtung sind vier Schulstunden angesetzt.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Die hier ausgewiesene Kompetenz ist die der Perspektivenübernahme. In den Rollenspielen denken sich die Schüler in fremde Situationen hinein. Nur wer die Fähigkeit der reziproken Perspektivenübernahme besitzt, schafft es hier, sich in andere Personen situationsgerecht hineinzusetzen und eine Szene darzustellen, die das Problem der entsprechenden Familie eingängig und wirksam demonstriert. Die Perspektive einer anderen Person oder eines Sachverhaltes einnehmen zu können, versetzt uns schließlich in die Lage, demokratische Aushandlungsprozesse führen zu können. Da die Beobachter erkennen sollen, um welches Milieu es sich handelt, erhalten die Schüler zudem ein indirektes aber umso effektiveres Feedback auf ihre szenische Ausarbeitung, ohne die direkte Beurteilung durch die Lehrkraft. Die Schüler sind daher gezwungen, über ihr Gelingen bzw. Nichtgelingen der Aufgabe zu reflektieren und damit wiederum andere Perspektiven anzunehmen und bestenfalls zu verstehen.

Neben der Perspektivenübernahme wird auch die Analysefähigkeit geschult. Indem die Schüler in ihrem Rollenspiel ein bestimmtes Milieu darlegen, müssen sie erst einmal die grundlegenden Charakteristika der Milieus verstanden haben und verallgemeinern können, bevor sie sie in ihr Rollenspiel integrieren können. Dabei kommt es darauf an, in Kategorien zu denken, um auf dieser Grundlage die Darstellung konzipieren zu können.

Phase III: Die wissenschaftliche Auseinandersetzung

Der Unterricht wird mit der Frage „*Wie werde ich eigentlich wie ich bin?*“ eröffnet. Die Schüler spekulieren zunächst über mögliche Sozialisationsagenten. Es ist zu erwarten, dass die Sozialisationsagenten Eltern, Freunde, Umwelt (Milieu), Kulturkreis und Schule genannt werden.

Die Schülerantworten sollten von der Lehrkraft notiert werden. Im Anschluss daran leitet die Lehrkraft von den Sozialisationsagenten zu den Entwicklungstheoretikern über. Dies ist von Bedeutung, da die Frage der Sozialisationsagenten auch in der Wissenschaft kontrovers diskutiert wird (vgl. Maisto/ Morris 2007: 7). Um diese kontroverse Debatte in der Klasse führen zu können, erhalten alle Schüler vier konträre entwicklungspsychologische Texte, die die Umwelt-Anlage-Thematik aus unterschiedlichen Positionen erklären (M14 bis M22). Die Schüler sollen auf der Grundlage der Texte ein entwicklungspsychologisches Orientierungsmodell erstellen, welches dazu verhilft, entwicklungspsychologische Ideen und Aussagen zu unterscheiden und zu strukturieren. Des Weiteren soll das Schaubild zeigen a) in welchen unvereinbaren Gegensätzen bestimmte entwicklungspsychologische Theorien zueinander stehen und b) in welchen Aspekten sich bestimmte Theorien ähneln und/oder gemeinsame Ansichten teilen. Zudem sollen zentrale Begriffe, wie ‚Umwelt Aktiv, Umwelt Passiv und Anlage Aktiv, Anlage Passiv‘ im Schaubild verwendet werden.

Für eine gezieltere Erarbeitung werden die Schüler erneut in Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält ein Poster zur Ergebnissicherung. Die Ergebnisse werden wiederum in dem ‚*Gallery Walk*‘ vorgestellt (gleicher Ablauf wie auf Seite 15 beschrieben). Anschließend können im Plenum die gesammelten Eindrücke besprochen werden.

Ein Abgleich mit dem entwicklungspsychologischen Modell aus einem Psychologiestudienbuch, wie zum Beispiel in Oerter/ Montada 2002 Seite 5, erfolgt am Stundenende. Wie Petrik anmerkt ist es „wichtig, beim Vergleich der Schülermodelle mit dem wissenschaftlichen Modell die Schülerlösungen nicht abzuwerten, sondern einen produktiven Vergleich zwischen Alltagssicht und Wissenschaft anzuregen.“ (Petrik 2010d: 51).

Für die Phase der wissenschaftlichen Auseinandersetzung sind vier Schulstunden gedacht.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Indem die Schüler Gemeinsamkeiten und Unterschiede der vier entwicklungspsychologischen Theoretiker in ein Schaubild einordnen, müssen sie die grundlegenden Prämissen der Theoretiker herausgearbeitet und verstanden haben, bevor sie es in das Orientierungsmodell übertragen können. Erst das Erkennen der Prämisse des jeweiligen Textes ermöglicht die Erstellung eines zusammenhängenden Schaubildes. Dadurch, dass die Schüler sich untereinander über die Prämissen verständigen müssen und mögliche Vorschläge erörtern und diskutieren, sind alle Schüler an der Diskussion aktiv beteiligt. Da die Schüler ihre Ergebnisse den anderen Gruppen verbal vorstellen und argumentativ verteidigen sollen, schulen sie zudem ihre argumentativen Fähigkeiten und es kommt zu einer zusätzlichen Durchdringung des Textes. Zudem kann eine mögliche Erweiterung der eigenen erarbeiteten Sachurteile entstehen. Das Finden der Prämissen bzw. der Sachurteile und die Diskussion darüber schult demzufolge die Analysefähigkeit bei den Schülern.

Indem die Schüler die verschiedenen Prämissen herausarbeiten und miteinander vergleichen, kommt es vermutlich zu einer impliziten Zuordnung einer der Prämissen. Unterbewusst entwickeln die Schüler daher langsam ein eigenes wissenschaftlich begründetes Werturteil.

Durch den Aushandlungsprozess während der Erstellung der Poster und der Prämissendiskussion schulen die Schüler zudem ihre Konfliktfähigkeit. Da nicht davon auszugehen ist, dass alle Schüler die gleichen Vorstellungen von der inhaltlichen Umsetzung des Posters haben, aber ein Arbeitsergebnis erreicht werden muss, müssen die Schüler einen Kompromiss in der Gestaltung finden. Somit wird zudem die Konfliktfähigkeit geschult.

Phase IV: Die Konkretisierungsphase

Zur erneuten Überprüfung bzw. möglichen Entwicklung der Urteilsfähigkeit bearbeiten die Schüler folgende Aufgaben bzw. These schriftlich: „Das deutsche Schulsystem benachteiligt die meisten Milieus!“ Diskutiert, Bezieht hierbei entwicklungspsychologischen Theorien und eurer Wissen zur Sinus Milieustudie mit ein.

Die Aufsätze werden von der Lehrkraft erneut eingesammelt. Anschließend wird im Klassenraum eine Streitlinie eingerichtet, auf der sich die Schüler je nach Ansicht auf der pro- oder contra-Seite bezüglich der These positionieren sollen. Haben sich alle Schüler auf einer Seite eingefunden dürfen sie ihre Ansicht in einem kurzen Streitgespräch vertreten. Die Ziele hierbei sind a) die Schüler sollen neue Argumente erhalten, um ihre eigene Position zu überdenken (siehe Anmerkungen zum kognitiven Gleichgewicht) b) sie sollen zudem die Möglichkeit erhalten ihre Gedanken zu verbalisieren (für die schriftlich

eher schwächeren Schüler ergibt sich dabei eine weitere Möglichkeit sich zu äußern) und c) die Schüler sollen lernen, den eigenen Standpunkt im Gespräch mit anderen diskursiv argumentierend zu verteidigen (Argumente zu verbalisieren und auf Gegenargumente eingehen zu können, verlangt eine andere Kompetenz als die eigene Position aufzuschreiben bzw. eine These zu erörtern).

Anschließend findet sich die Klasse in fünf Kleingruppen zusammen. Auf der Grundlage der Positionierungen der einzelnen Schüler auf der Streitlinie teilt die Lehrkraft den Schülern unterschiedliche politische Parteien und deren bildungspolitische Programme zu. Ziel soll es sein, den anderen Gruppen „ihre“ Partei und deren bildungspolitisches Programm im Plenum als Vortrag vorzustellen und anschließend die Position in einer *fishbowl*-Debatte zu vertreten (M23 bis M29). Alle Gruppen erhalten dieselben Arbeitsaufträge und Vorgaben für die Erstellung des *Handouts*: 1) Was kritisiert die Partei an dem heutigen Bildungssystem? Begründe kurz!; 2) Welche Gegenvorschläge macht sie?; 3) Wie würde ein solches Bildungssystem in Wirklichkeit aussehen?; 4) Welche entwicklungspsychologischen Ansichten stehen hinter der Vorstellung eurer Partei?, 5) Erstellt für eure Klassenkameraden ein Handout und ein Poster auf der Grundlage der vier Fragen!. Die *fishbowl*-Debatte wird anschließend zweimal durchgeführt, damit alle Schüler die Gelegenheit haben, sich einzubringen. Die *fishbowl*-Debatte sollte möglichst mit einer Videokamera aufgenommen werden, damit auch diese transkribiert und analysiert werden kann.

Nach der Erarbeitungsphase und Fertigstellung der Parteihandouts kann als weiteres Element der produktiven Verwirrung zwei Videobeiträge zur Thema ‚Soziale Ungleichheit und das deutsche Bildungssystem‘ gezeigt werden. Es handelt sich bei dem ersten Videobeitrag um ein Werbevideo des Philologenverbandes NRW, in dem die bildungspolitischen Positionen zusammengefasst werden. Das zweite Video ist eine Frontal 21 Dokumentation, in der verschiedene Schultypen gezeigt werden und der Frage nachgegangen wird „ob jeder in Deutschland alles schaffen kann, wenn er sich nur anstrengt!“.

Für die Phase der Konkretisierung sind fünf Schulstunden kalkuliert.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Indem die Schüler eine fremde vorgegebene Position in der *fishbowl*-Debatte vertreten (je nach Durchdringung und Motivation der Schüler) und die vorgegebene Rolle adäquat ausfüllen, lernen die Schüler Probleme und Sichtweisen Andersdenkender zu strukturieren, zu verstehen und verbal in einer Debatte zu verteidigen. Damit wird vor allem die Perspektivenübernahme geschult.

Ferner wird die Analysefähigkeit gefördert, da die Schüler die parteipolitischen Positionen auf der Grundlage von Fragen bearbeiten und ihre Ergebnisse auf einem Handout darlegen, diese verständlich strukturiert vorstellen und zudem diese Ergebnisse für eine anschließende Debatte verwenden sollen. Durch die Anwendung in der Debatte können die Antworten der bearbeiteten Kategorien/ Fragen zum einen auf ihre argumentative Wirksamkeit getestet werden, zum anderen wird deklaratives Wissen in prozedurales Wissen überführt, was das Anliegen der Analysefähigkeit ist.

Die Schüler entwickeln zudem ihre Konfliktfähigkeit weiter, indem sie in der Debatte zeigen, dass sie die Fertigkeit besitzen, eine Position argumentativ zu vertreten und auf Gegenargumente adäquat eingehen zu können. Zudem zeigen sie, dass sie in der Lage sind, Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und diese zu reflektieren, um dann zu einem begründeten Dissens, Konsens oder Kompromiss zu gelangen.

Phase V: Urteilsbildung

Für die Phase der Urteilsbildung werden alle Parteiaussagen - die Handouts der Schüler - noch einmal zur Visualisierung an die Tafel geheftet. Die Schüler ordnen sich nun nach ihren eigenen Ansichten den bildungspolitischen Aussagen der fünf Bundestagsparteien zu. Alle Schüler, die sich der gleichen Parteiaussage eingeordnet haben, bilden nun eine sogenannte Gleichgesinntengruppe. Aufgabe der Gleichgesinntengruppen ist es nun, auf der Grundlage der Handouts ein eigenes bildungspolitisches Programm zu entwerfen. Hierfür sollen die Schüler alle Informationen der letzten Stunden nutzen. Sie sollen zudem entwicklungspsychologische und bildungspolitische Begründungen, aber auch die Erfahrungen mit der Bearbeitung der Milieus in ihr eigenes Programm einfließen lassen. Das Programm soll aufgeschrieben und in einer *fishbowl*- Debatte verteidigt werden.

Nach der *fishbowl*- Debatte wird über die unterschiedlichen Vorschläge noch einmal informell diskutiert. Stärken und Schwächen der einzelnen Vorschläge können benannt werden, auch auf mögliche Verbindungsmöglichkeiten von Konzepten kann an dieser Stelle bereits eingegangen werden. Schwachstellen in der Argumentation können an dieser Stelle behoben werden. Den Schüler wird nun erklärt, dass sie ein *Speed-Dating* mit fünf bildungspolitischen Sprechern der fünf oben genannten Parteien veranstalten werden¹⁰. Hierfür verändern/ überarbeiten die Schüler ihre bildungspolitischen Konzepte für die Politiker und schreiben eigene Positionspapiere diesbezüglich. Jedes Positionspapier soll inhaltlich zweigegliedert sein. In Teil I) soll das Problem am derzeitigen Schulsystem beschrieben werden, in Teil II) soll das eigene Konzept vorgestellt und begründet werden, inwiefern es die oben beschriebenen Probleme löst. In jeweils 15 minütigen Gesprächen stellen die Gleichgesinntengruppen jeweils in einer Art

¹⁰ Hierfür empfiehlt es sich, die bildungspolitischen Sprecher der Kommune oder der Stadt einzuladen.

Speed-Dating jeweils einem Politiker das selbst erarbeitete bildungspolitische Konzept vor. Die Politiker haben hierbei die Möglichkeit Nachfragen zu stellen, Stellung zu einzelnen Punkten aus dem Konzept zuzunehmen, Veränderungsvorschläge zu machen. Insgesamt sollte jede Gleichgesinntengruppe jeden Politiker einmal „gedatet“ haben. Während der Gespräche wird das Gespräch auf der Grundlage eines Interviewbogens dokumentiert (M32). Die Dokumentation dient als Auswertungsgrundlage für die anschließende Reflexion des *Speed-Datings*.

Für die Phase der Urteilsbildung sind sechs Schulstunden kalkuliert.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Indem die Schüler ein eigenes bildungspolitisches Konzept erstellen – auch wenn dies in Gleichgesinntengruppen geschieht – verfassen sie ein eigenes Werturteil, welches es, in den verschiedenen Expertendebatten, argumentativ zu verteidigen gilt. Durch diese Aufgabe(n) werden die Schüler angeregt, die dritte Niveaustufe der Urteilsfähigkeit zu erreichen, da sie in ihrem Positionspapier, z. B. eigene Ordnungsvorstellungen argumentativ verdichten müssen. Für ihre Argumentation beziehen sie zudem ihr psychologisches, soziologisches und politisches Wissen mit ein, verknüpfen dieses miteinander, um auf dieser Grundlage ihre begründeten Wertvorstellungen in einem eigenen Konzept darzulegen. Allerdings kann ein überzeugendes Konzept nur entstehen, wenn verschiedene Sachurteile (z.B. Anlage-Umwelt-Debatte) bekannt sind und abgewogen werden können, um dann ein Konzept zu entwerfen, das einer klaren Prämisse folgt.

Die Perspektivenübernahme wird indirekt geschult, da die Schüler in den Debatten die verschiedenen Positionen der Experten/ Parteien einnehmen müssen, um überzeugend zu argumentieren. Demgemäß ist die dritte Niveaustufe der Perspektivenübernahme das zu erreichende Ziel, da die Schüler nur durch die Fähigkeit der Perspektivenkoordinierung mögliche Argumente von anderen antizipieren können, um auf diese vorzubereiten bzw. auf diese adäquat zu reagieren. An dieser Stelle vermischen sich die Kompetenz der Perspektivenübernahme und der Konfliktfähigkeit, denn die Konfliktfähigkeit beinhaltet prinzipiell auch die Fähigkeit auf Gegenargumente adäquat einzugehen.

Phase VI: Lernprozess-Reflexion

Anschließend erhalten die Schüler das Aufgabenblatt M33. Sie sollen nun die These „*In Deutschland kann es jeder schaffen, wenn er sich nur anstrengt!*“ ein letztes Mal diskutieren, ihren eigenen Lernprozess reflektieren und Schwierigkeiten, die während der Unterrichtseinheit aufgetreten sind, benennen und beurteilen.

Alle Schüler laufen durch den Raum und machen sich Gedanken über das *Speed-Dating*. Dies sollte circa zwei Minuten nicht überschreiten. Wenn ein Gongschlag erfolgt, tauschen sich die Schüler mit der Person, die am nächsten zu ihnen steht, über die Erlebnisse beim *Speed-Dating* aus. Dieser Prozess wird dreimal wiederholt. Anschließend wird ein Stuhlkreis gebildet, in dem drei Hauptfragen erörtert werden: Reflexion

- 1) Was hat euch an dem *Speed-Dating* besonders gut gefallen?
- 2) Was hat euch nicht gefallen bzw. hätte anderes sein können?
- 3) Was hat euch das *Speed-Dating* persönlich gebracht?

Auf der Grundlage der Fragen wird gefragt, ob die Auseinandersetzung in der *fishbowl*-Debatte und das Vorwissen bezüglich der parteipolitischen Konzepte für das *Speed-Dating* wichtig waren.

Zudem soll erfragt werden, ob die Schüler ihr Wissen zu den entwicklungspsychologischen Theorien für die eigenen bildungspolitischen Konzepte genutzt haben und ob das Wissen während der Diskussion angewandt worden ist. Nachfolgend stellt die Lehrkraft die Frage, ob die Problematik der sozialen Ungleichheit in der Diskussion eine Rolle gespielt hat.

Nach der Beantwortung der Fragen schreibt die Lehrkraft die Stichpunkte: Texte, *fishbowl*-Debatte, *Speed-Dating* und Rollenspiel an die Tafel und bittet die Schüler jeweils zwei Striche an einer der aufgelisteten Methoden zu machen. Das Ergebnis wird anschließend ausgewertet und diskutiert, was das Ergebnis für den Lernfortschritt der Schüler und weiteres Handeln im Unterricht bedeutet. Die Unterrichtseinheit endet mit einer abschließenden Abstimmung über die Ausgangsthese, ob es in Deutschland jeder schaffen kann, wenn er sich nur anstrengt, und einer letzten Diskussionsrunde im Stuhlkreis. Hier erhält jeder Schüler letztmalig die Gelegenheit, sich zur These zu äußern, die eigene Meinung zu begründen und über mögliche Veränderungen des eigenen Werturteils zu reflektieren

Für die Auswertung des Lernprozess und der Auswertung ist eine Schulstunde angesetzt.

Zu schulende Kompetenzen in dieser Phase

Ziel der Reflexion der Unterrichtseinheit ist die Entwicklung eines systemisch reflexiven Blickes. Indem die Schüler ihre Erlebnisse und Erfahrungen aus der Unterrichtseinheit verbalisieren und reflektieren, sollen sie die Erkenntnis erreichen, dass a) jede Stoffeinheit auf eine Grundaussage/ Prämisse reduziert werden kann und b) das diese Prämissen für ein eigenes Urteil zusammengefügt werden müssen. Entsprechend wird die Findung eines eigenen begründeten politischen Standpunktes geschult.

Zusätzlich sollen die Schüler anhand der Reflexion erkennen, mit Hilfe welcher Vermittlungsformen sie einen verbesserten Lernerfolg erzielen können. Nur indem sie Strategien kennen, um den eigenen Lernerfolg zu optimieren bzw. zu fördern, können sie zukünftig (auch nach der Schulzeit) diese Strategien auch anwenden und selbstständig auf ihren Erfolg hin bewerten.

Übersicht Unterrichtseinheit in Stoffverteilungsplan

Im Folgenden ist kurz die Unterrichtseinheit als Stoffverteilungsplan abgebildet. Für jede Unterrichtsstunde ist bzw. Unterrichtsstunden sind das entsprechende Thema/ Inhalt stichpunktartig zusammengefasst, sowie die zu entwickelnde Kompetenz(en) und die verwendeten Materialien aufgelistet.

Stunde	Thema der Stunde/ Inhalt	Kompetenz	Medien
1.+ 2. Std.	Selbstauskunft Aufsatz I) <u>Phase I: Außenbetrachtung</u> Produzieren wir eine Schicht sozialer Verlierer/ Bearbeitung FAZ Text; Problemwahrnehmung/ Ursachen/ Betroffene	Diagnose Entwicklung Urteilsfähigkeit & Perspektivenübernahme Analysefähigkeit	M1, M2, M3
3. Std.	Vorstellung im ‚Gallery Walk‘ und Diskussion im Plenum	Analysefähigkeit	
4.+ 5. Std.	<u>Phase II: Innenbetrachtung</u> Die Milieustudien in Deutschland, die Sinus-Milieu-Studie; Erarbeitung der szenischen Darstellungen der Familien	Perspektivenübernahme; Analysefähigkeit	M4, M5, M6, M7, M8, M9, M10, M11, M12, M13
6.+ 7. Std.	Vorstellung deutscher Milieus in Rollenspielen Aufsatz II)	Perspektivenübernahme; Analysefähigkeit Diagnose Entwicklung Urteilsfähigkeit & Perspektivenübernahme	
8.+ 9.+ 10. Std.	<u>Phase III: Die wissenschaftliche Auseinandersetzung</u> Auseinandersetzung mit vier entwicklungspsychologischen Theoretikern und Erstellung eines wissenschaftlichen Orientierungsmodelles + Abgleich mit Realität	Analysefähigkeit; Urteilsfähigkeit; (Konfliktfähigkeit)	M14, M15, M16, M17, M18, (M19, M20 M21 M22)

11.+ 12+ 13. Std.	<u>Phase IV: Die Konkretisierungsphase: Teil 1</u> Aufsatz III) Streitlinie ‚Deutsches Bildungssystem Erarbeitung und Vorstellung parteilichtischer Positionen zur Bildung + Erstellung von Handouts	Analysefähigkeit	M23, M24, M25, M26, M27, M28
14.+ 15. Std.	<u>Phase IV: Die Konkretisierungsphase: Teil 2</u> Vorbereitung, Durchführung und Auswertung <i>fishbowl</i> -Debatte Video zum Thema ‚Soziale Ungleichheit in der Schule‘	Perspektivenübernahme; Analysefähigkeit; Konfliktfähigkeit	M23, M24, M25, M26, M27, M28
16.+ 17.+ 18. Std.	<u>Phase V: Urteilsbildung: Teil 1</u> Findung von Gleichgesinntengruppen Erstellung von bildungspolitischen Konzepten; Vorbereitung, Durchführung und Auswertung <i>fishbowl</i> -Debatte; Veränderung	Perspektivenübernahme; Urteilsfähigkeit; (Konfliktfähigkeit)	M29 M30 M31
19.+ 20. Std.	<u>Phase V: Urteilsbildung: Teil 2</u> Durchführung <i>Speed-Dating</i>	Urteilsfähigkeit Konfliktfähigkeit	M32, M33
21. Std.	<u>Phase VI: Lernprozess-Reflexion</u> Reflexion <i>Speed-Dating</i> Reflexion Unterrichtseinheit Abgabe Aufsatz IV) Schlussabstimmung	Diagnose Entwicklung Urteilsfähigkeit & Perspektivenübernahme	M32, M33

3.2 Exemplarische Lernprozessanalysen von Schülern

Ziel der beschriebenen Unterrichtseinheit ist die Entwicklung der Kompetenzen der Fachgruppe SoWi und im Besonderen der Entwicklung der Perspektivenübernahme. Um diesem gerecht zu werden, ist es unabdinglich, Diagnostikmöglichkeiten in die Unterrichtseinheit einzubetten, um den Prozess dokumentieren und analysieren zu können. Für diese Unterrichtseinheit eignet sich als Diagnostikinstrument die Auswertung und Analyse von Aufsätzen, die während verschiedener Phasen von den Schülern geschrieben werden. Grundlegend sollten diese Aufsätze während der Unterrichtszeit geschrieben werden, um Ablenker aus dem Umfeld zu vermeiden und zu gewährleisten, dass alle Schüler ihre Aufsätze in der gleichen Phase und damit in der gleichen Ausgangssituation schreiben. Der erste Aufsatz wird gleich am Beginn der Unterrichtseinheit geschrieben, um die Urteilsfähigkeit (und die Perspektivenübernahme) der Schüler vor der Unterrichtseinheit diagnostizieren zu können. Der zweite Aufsatz folgt nach der zweiten Phase der Innenbetrachtung. An dieser Stelle ist es interessant zu analysieren, inwieweit sich bereits eine Veränderung in den Ansichten der Schüler vollzogen hat. Nach der wissenschaftlichen Auseinandersetzung wird der dritte Aufsatz geschrieben. Der vierte und letzte Aufsatz erfolgt am Ende der Unterrichtseinheit und entspricht dem derzeitigen Urteil der Schüler zum Thema ‚Soziale Ungleichheit in der BRD‘.

Alle Aufsätze werden analysiert und die Argumentationen der Schüler auf ihre formale Qualität und die inhaltliche Orientierung der Äußerungen erfasst und interpretiert. In dieser Arbeit wird auf die Dokumentation und Auswertung von möglichen Konzeptwechslern verzichtet. Für die Analyse wird die Argumentationsanalyse nach Petrik verwendet (hierfür siehe Petrik 2010a).

Die Analyse der Schüleraufsätze erfolgt immer nach dem Vorgehen: Zusammenfassung, Analyse/ Interpretation, Anwendung. Zunächst wird in a) der Inhalt des jeweiligen Aufsatzes zusammengefasst und eine exemplarische Abbildung der Argumentationsanalysen beigefügt, in b) die Argumentation des Aufsatzes analysiert und interpretiert, bezugnehmend zur vorangestellten Darstellung der Argumentationsanalysen und in c) werden diese Erkenntnisse auf die Entwicklung der Perspektivenübernahme nach Selman und der Kompetenzzuschnitt der Fachgruppe SoWi bezogen und eine Niveaueinordnung vorgenommen und begründet.

Nach der Analyse aller Aufsätze eines Schülers wird die Triangulation¹¹ vorgenommen. Sie besteht aus dem Abgleich der a) anfänglichen Positionierung zur Ausgangsthese, b) einer kurzen Beschreibung des Kompetenzzuwachses hinsichtlich der Kompetenz der Perspektivenübernahme und Urteilsfähigkeit während der vollständigen Unterrichtseinheit, c) der abschließenden Lernprozessreflexion (vgl. Petrik 2007: 241ff.).

¹¹ Der Begriff Triangulation wird hier nicht im klassischen Sinne verwendet.

Folgend werden exemplarisch zwei Schüler hinsichtlich ihrer Kompetenzentwicklung durch die vorgestellte Unterrichtseinheit analysiert. Wie bereits beschrieben dienen hierfür die vier Schüleraufsätze. Auf der Analyse und deren Auswertung basiert schließlich auch die Reflexion über die Unterrichtsreihe.

3.2.1 Paula:

Hintergrundinformationen:

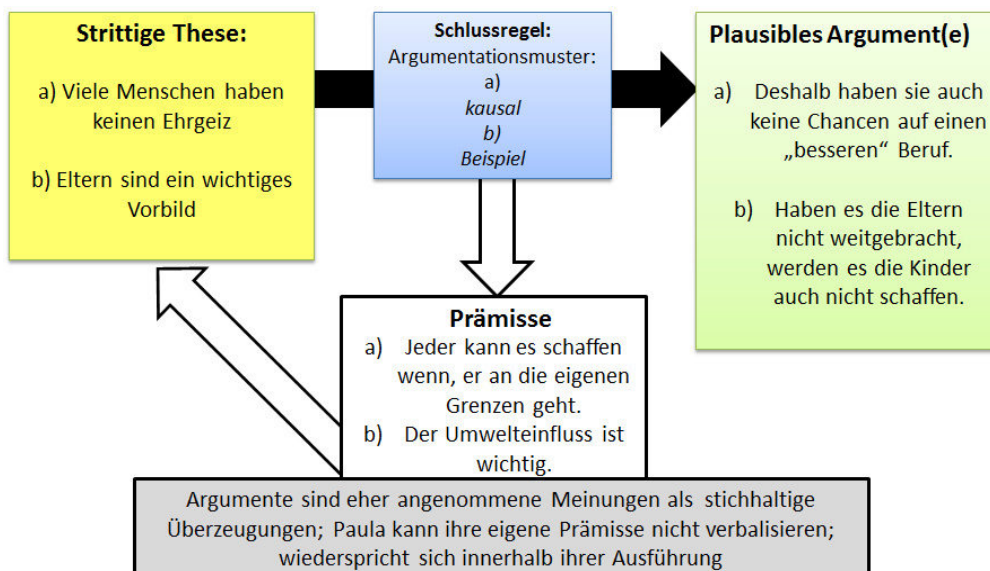
Paula kommt aus stabilen Familienverhältnissen. Die Eltern sind miteinander verheiratet und haben beide studiert. Der Vater arbeitet als Vermessungsingenieur, ihre Mutter arbeitet als Apothekerin in der eigenen Apotheke. Mit ihrem kleinen Bruder leben Paula und ihre Eltern im eigenen Haus. Es ist zu vermuten, dass sich die Familie in die „Bürgerliche Mitte“ einordnen lässt. Sie gehören damit zur etablierten Mittelschicht, die anpassungsbereit ist und den eigenen Standard möglichst halten möchte. Zudem streben sie nach beruflicher und familiärer Sicherheit und Harmonie. Eine solide Ausbildung der Kinder wird für das spätere Leben als sehr wichtig angesehen.

Aufsatz I) zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Für Paula steht fest: kommen Kinder aus „Assifamilien“, dann fehlt ihnen der nötige Ehrgeiz, sich in der Schule anzustrengen. Dies gilt zwangsläufig auch bei der beruflichen Entwicklung und Qualifizierung, da sie sich mit dem Niedrigen zufrieden geben. Wäre es nicht so und würden alle Menschen den von ihr verlangten nötigen Ehrgeiz besitzen, dann könnte es auch jeder schaffen. Demnach stimmt sie der These bedingt zu.

Abb. 5: Argumentationsanalyse Paula, Aufsatz I



b) Analyse/ Interpretation

Paula stimmt der These prinzipiell zu, räumt aber sofort ein, dass es nur unter bestimmten Voraussetzungen möglich ist. Sie führt hierbei den nötigen Ehrgeiz an, um sich anstrengen zu können. Diesen spricht sie jedoch den von ihr beschriebenen „Assifamilien“ konsequent ab. Dies zeigt, dass Paula zwar über ihre eigene Peergroup hinaus denkt, jedoch in starken Stereotypen verankert ist. Die strittigen Thesen, die aus dem Aufsatz herausgefiltert werden können, sind zum einen, dass viele Menschen keinen Ehrgeiz haben und zum anderen, dass Eltern eine Vorbildfunktion einnehmen. Die erste These begründet Paula kausal, denn sie meint, dass Menschen ohne Ehrgeiz keinen „besseren“ Beruf erlangen können. Ihre Prämisse lautet demgemäß, dass es jeder schaffen könnte, wenn er an seine Grenzen gehen würde. Die zweite These (,die Eltern sind ein wichtiges Vorbild‘) kann sie nicht mit einem plausiblen Argument untermauern. Stattdessen führt sie eine unzulässige Verallgemeinerung an, die besagt, dass Kinder es nicht schaffen, wenn es ihre Eltern nicht weit gebracht haben. Sie erklärt damit eher einen gefühlten Wert, als einen nachweisbaren Fakt. Die Prämisse, die sich aus diesen Äußerungen ableiten lässt, ist, dass die Umwelt, in der ein Mensch aufwächst, von Bedeutung ist. Interessanterweise ist Paula nicht in der Lage, ihre eigenen Prämissen zu verbalisieren. Ihre Argumentation ist daher gekennzeichnet von einer egozentrischen, vorargumentativen Perspektive: Meinungsbehauptungs-kämpfe ohne deutliche Thesen und/oder Begründungen.

In Bezug auf die Perspektivenübernahme kann gesagt werden, dass sich Paula scheinbar noch nicht in andere Gruppen (Milieus) hinein versetzen kann. Dies ermöglicht ihr in dieser Phase noch nicht, zu einem fundierten und allseitig geprüften Werturteil zu gelangen und sich argumentativ mit anderen adäquat auseinander zu setzen.

c) Anwendung

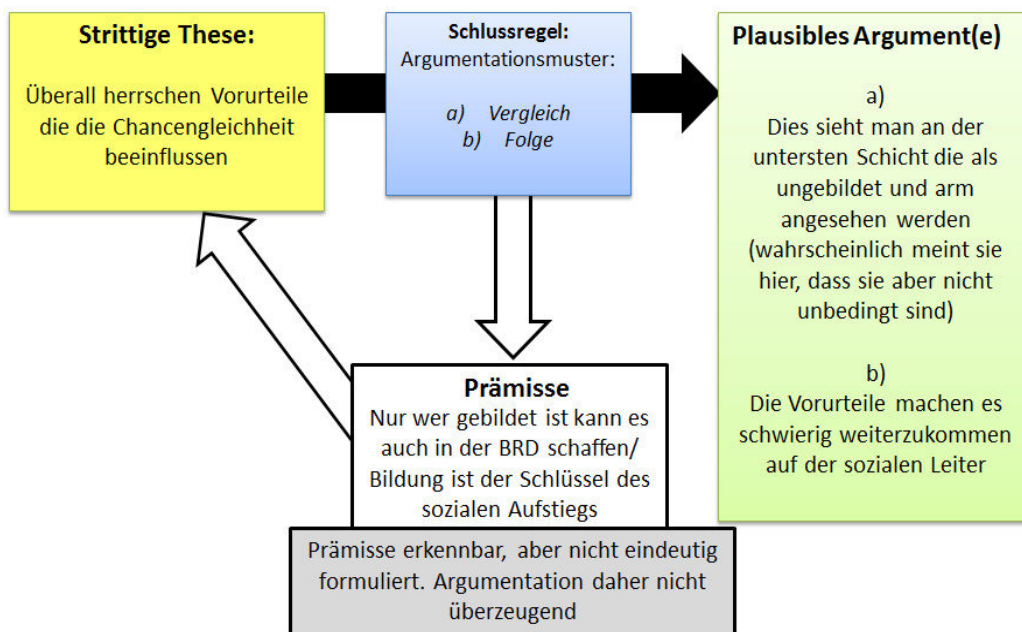
Werden nun Selmans Niveaustufen auf Paulas Äußerungen angewandt, so kann erkannt werden, dass sich Paula auf dem Niveau 1 befindet. Ihr gelingt eine subjektive Perspektivenübernahme, bei der sie anerkennt, dass Menschen unterschiedlich denken und fühlen und auf Grund unterschiedlicher Erfahrungen und Werte auf Situationen verschieden reagieren. Paula ist jedoch noch nicht in der Lage, sich in andere Menschen bzw. sich in andere Situationen hineinzusetzen. Diese Erkenntnis ermöglicht es, die Perspektivenübernahme in die Kompetenzniveaus der Fachgruppe SoWi einzuordnen. Paula befindet sich hier noch auf dem privaten Niveau (Niveau 1), in dem sich noch an egozentristischen Bedürfnissen orientiert wird.

Aufsatz II) zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Paula leitet ihren Aufsatz ein, indem sie schreibt, dass sie glaubt, dass in Deutschland nicht jeder alles schaffen kann, wenn er sich anstrengt. Ihre Meinung hat sich, laut ihrer Aussage, also nicht verändert. Weiterhin benennt sie, dass Vorurteile, die zwischen den Klassen herrschen, einen Aufstieg verhindern, auch wenn „man“ sich anstrengt. In den höheren Schichten jedoch, sei es möglich alles zu erreichen, weil genügend Geld für eine gute Erziehung und Bildung zur Verfügung stehe. Sie legt weiterhin dar, dass sie durch das Rollenspiel gelernt habe, dass es viele verschiedene Schichten gibt und dass es darauf ankommt, in welche Klasse ein Mensch geboren wird. In ihrem Schlusssatz erklärt Paula, dass ein fester Wille vielleicht doch verhilft, alles zu schaffen.

Abb. 6: Argumentationsanalyse Paula, Aufsatz II



b) Analyse/ Interpretation

Paula durchlebt während des Schreibens einen interessanten Prozess. Zweimal stellt sie sehr deutlich klar, dass sich ihre Meinung nicht geändert habe und sie nicht glaube, dass es in Deutschland jeder schaffen kann. Sie beendet ihren Text jedoch mit der Aussage, dass „man“ es mit viel Anstrengung und einem starken Willen vielleicht doch schaffen kann. Demnach haben die neuen Informationen, die sie in den vergangenen Unterrichtsstunden erhalten hat, eine produktive Verwirrung hervorgerufen, die scheinbar erst bei der Auseinandersetzung mit der These während des Schreibens erkennbar wird. Der Text ist gefüllt mit Aussagen und Angaben, die sie gerade gelernt hat. Jedoch sind

diese noch unstrukturiert und für sie noch nicht schlüssig mit ihrer Ausgangsüberzeugung in Einklang gebracht.

Paula hat auch in dem zweiten Aufsatz zwei strittige Thesen. Die erste besagt, dass Vorurteile die Chancengleichheit in Deutschland verhindern. Mit Hilfe eines Beispiels unterstreicht sie die These, indem sie anführt, dass die Unterschicht generell als ungebildet und arm gelte. Zudem erklärt sie, dass durch die Einstufung in Prototypen, sie sich auf Vorurteile stützen, ein Aufstieg in höhere Schichten nicht möglich wäre.

Die zweite These, die Paula aufstellt, ist, dass nur Menschen der Ober- und Mittelschicht über genügend Bildung und eine gute Erziehung verfügen. Dies macht sie in diesem Aufsatz ausschließlich an den finanziellen Möglichkeiten fest. Die oberen Schichten besitzen ausreichend Geld, um Bildung und Erziehung zu gewährleisten, während die untere Schicht darauf verzichten muss. Daher ist es Menschen dieser Schicht nicht möglich, alles zu schaffen, auch wenn sie sich anstrengen. Diesen Gedanken zufolge kann erahnt werden, dass die Prämisse von Paula lautet: nur wer gebildet und gut erzogen ist, kann es in Deutschland schaffen. Auch diese Prämisse kann sie noch nicht konkret verbalisieren. Dennoch zeigt sich in ihrem zweiten Aufsatz eine erste Differenzierung in der Betrachtung und in dem Einbezug von verschiedenen Perspektiven.

c) Anwendung

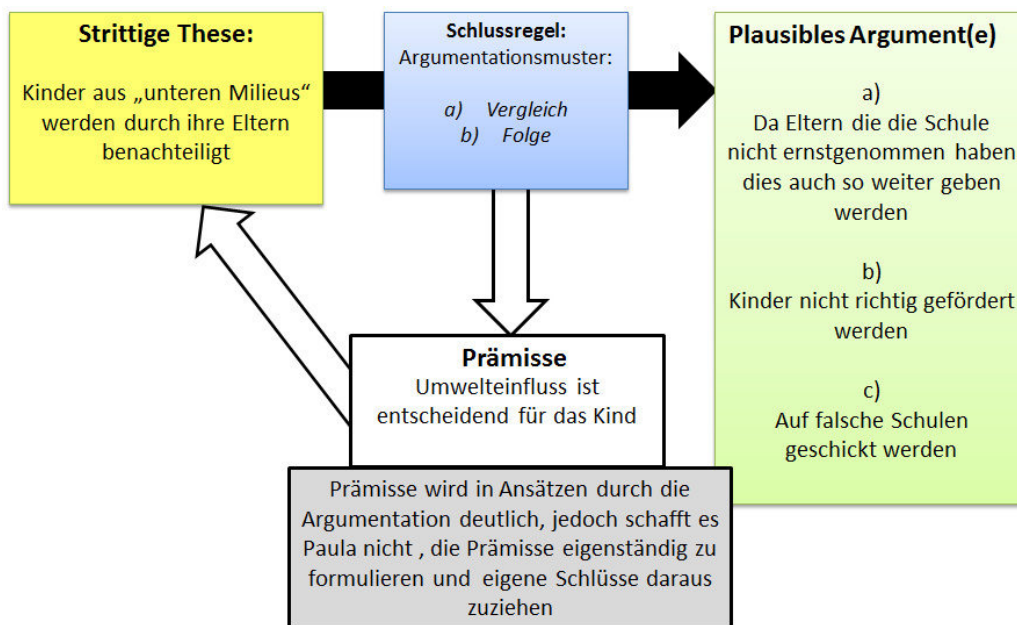
Aus den Ergebnissen der Analyse und der Interpretation lässt sich für die Niveaus nach Selman sagen, dass sich Paula bei der Perspektivenübernahme zum Niveau 2 entwickelt, dies jedoch noch nicht erreicht. Es ist zu vermuten, dass Paula in der Lage ist, die Probleme, Ängste und Situationen der einzelnen Milieus zu benennen. Ihr gelingt es jedoch nicht, die Perspektiven der Milieus vollends zu erfassen und einzunehmen. Dennoch kann gesagt werden, dass sich die Kompetenz der Perspektivübernahme und der Urteilsfähigkeit weiter entwickelt hat. Laut der lern- und entwicklungspsychologischen Abfolge ergibt sich für Paula eine Einstufung in das niedrige teil-öffentliche Niveau (Niveaustufe 2), da sie langsam den inneren Konflikt zwischen den Milieus erkennt, aber noch nicht fähig ist, andere Perspektiven in ihr eigenes Werturteil eindeutig und durchgängig einzubinden. Des Weiteren integriert Paula noch immer nicht ihr Wissen zu den verschiedenen Milieus, um auf dieser Grundlage ihre Prämisse abwägend vorzubringen. Bezüglich der Urteilsfähigkeit erreicht Paula nun ebenfalls das teil-öffentliche Niveau. Ihre Argumentation ist komplexer geworden. Zudem gibt es eine erkennbare Prämisse, nach der Paula argumentiert, auch wenn sie diese noch nicht eigenständig formuliert, weshalb ihre Argumentation an den verschiedenen Stellen durcheinander wirkt.

Aufsatz III) zur These „Das deutsche Schulsystem benachteiligt die meisten Milieus!“

a) Zusammenfassung

Paula ist der Ansicht, dass das derzeitige dreigliedrige Schulsystem Kinder aus „schlechten“ Milieus benachteiligt. Sie geht davon aus, dass sich die Eltern dieser Kinder nicht um die Bildung und Erziehung kümmern und diese Vernachlässigung an ihre Kinder weitergeben. Sie beruft sich ausschließlich auf die Auswirkung der Umwelt und benennt abschließend, dass die Gene ihres Erachtens keine Benachteiligung darstellen. Sie merkt jedoch an, dass Begabungen häufig in diesem Umfeld nicht erkannt und demgemäß nicht gefördert werden.

Abb. 7: Argumentationsanalyse Paula, Aufsatz III



b) Analyse/ Interpretation

Paula bestätigt die These sehr klar. Kinder aus einem „schlechten“ Umfeld werden ihres Erachtens benachteiligt. Sie geht dabei jedoch weder auf die Milieus ein, noch beschreibt sie, was ein „schlechtes“ Umfeld ausmacht. Ihre These ist in diesem Aufsatz dennoch relativ deutlich. Kinder, die aus einem „unteren Milieu“ stammen (es ist davon auszugehen, dass dies auch das schlechte Umfeld darstellt) werden benachteiligt, weil sie durch ihre Eltern nicht adäquat in das Schulsystem integriert werden. Die Benachteiligung resultiert für Paula an dieser Stelle also nicht aus dem Aufbau des derzeitigen Schulsystems heraus, sondern nur durch die „Unfähigkeit“ der Eltern. Dies belegt sie mit drei Argumenten. Sie zieht die Analogie, dass Eltern, die die Schule nicht ernst genommen haben, dies auch ihren Kindern vermitteln. An diesem Argument lässt sich die Grundtendenz aus den letzten Aufsätzen erkennen. Denn nur wer die Schule ernst nimmt

und den nötigen Ehrgeiz entwickelt, kann in Deutschland etwas erreichen. Dies kann sie an dieser Stelle jedoch noch nicht selbst formulieren. Weiterhin beschreibt Paula Folgen aus ihrer strittigen These. Zum einen schreibt sie, dass Begabungen und die Entwicklung der Kinder nicht adäquat gefördert werden, weil sie nicht erkannt oder vernachlässigt werden. Zum anderen erklärt sie, dass Kinder von den Eltern häufig auf die falschen Schulen geschickt werden. Dabei führt sie an, dass die Eltern die Schulwahl nicht kindgerecht treffen können und „bessere“ Schulen Schulgeld verlangen.

Werden ihre Gedanken und Argumente zu einer Prämisse zusammengefasst, kann davon ausgegangen werden, dass diese lautet: die Umwelt beeinflusst aktiv die Entwicklung des Kindes. Paula schafft es jedoch noch nicht, die Umwelt als eine Einheit verschiedener Faktoren zu betrachten. Für sie betrifft die Umwelt in ihrem jetzigen Lernprozess lediglich den Einfluss der Eltern.

Paula nutzt in diesem Aufsatz schon sehr viel besser vorhandenes Wissen und sie versucht, die gelernten entwicklungspsychologischen Theorien in ihren Denkprozess einzubinden. Dabei schafft sie es jedoch noch nicht, das Wissen auf die vorgegebene These zu übertragen. Sie scheint noch immer die neuen Informationen für sich ordnen zu müssen und kann diese daher noch nicht anwenden oder auf andere Kontexte übertragen. In der Betrachtung wird dies deutlich, weil sie weder auf das dreigliedrige Schulsystem eingeht, noch konkrete Milieus benennt. Ihr Aufsatz beinhaltet eine Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Benachteiligung für Kinder unterer Milieus.

c) Anwendung

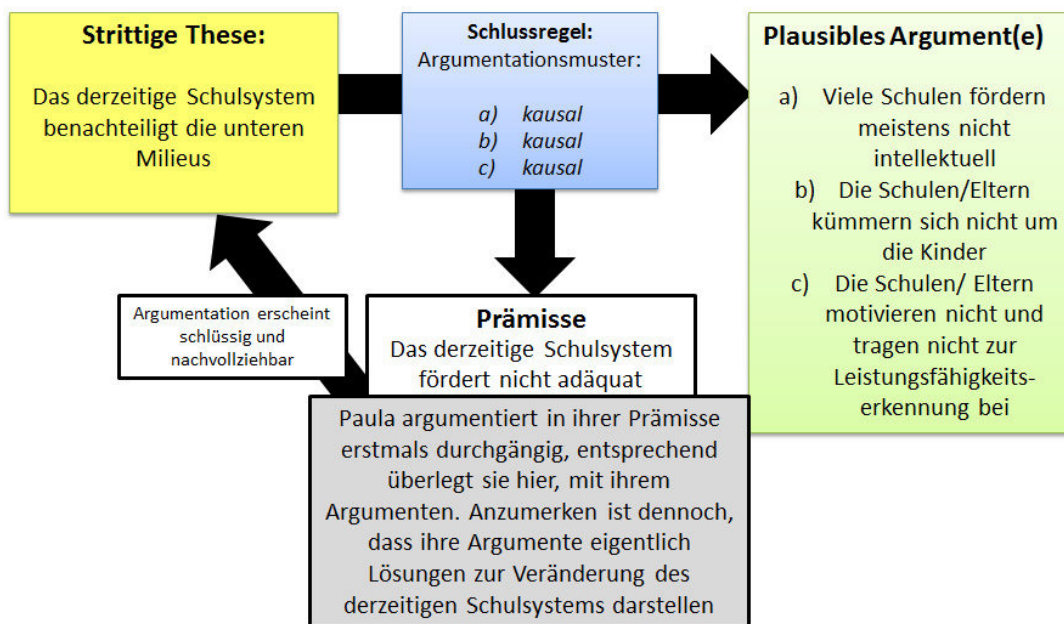
Nach der Interpretation des Aufsatzes kann nun die Einordnung in die Niveaustufen nach Selman erfolgen. Dies gestaltet sich durch den vorliegenden Aufsatz und dessen Ergebnisse als recht schwierig, da Paula lediglich eine Perspektive betrachtet hat und diese nur sehr oberflächlich eingenommen hat. Daher kann sie nach Selman noch immer in dem Niveau 1 eingeordnet werden. Sie erkennt an, dass sich Menschen in unterschiedlichen Situationen befinden, differenziert diese aber nicht, sondern beschreibt eine für sie wichtige Position. Dabei bedient sie sich jedoch patchworkartig der neuen Informationen. Diese versucht sie in dem dritten Aufsatz aber schon gezielter einzusetzen und begründet Meinungen nun breiter. Da sie gesellschaftliche Konflikte und Probleme anerkennt und bestrebt ist, diese mit ihren Ansichten zu verknüpfen und sich dabei aktiv mit dem Gelernten auseinanderzusetzen, kann eine Einordnung in die Niveaustufen nicht endgültig erfolgen. Es muss an dieser Stelle gesagt werden, dass sie nicht mehr im privaten Niveau argumentiert, aber auch im teil-öffentlichen noch nicht sicher handeln kann. Paula durchlebt einen Prozess, der sehr schön erkannt werden kann, dessen

derzeitige Einordnung jedoch nicht geradlinig und eindeutig vorgenommen werden kann. Dieser Umstand wird in der Auswertung der Unterrichtseinheit ausführlicher diskutiert. Aufsatz IV) zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Paula beschäftigt sich in diesem Aufsatz mit allen Informationen, die sie während der Unterrichtseinheit erfahren hat. Sie beschreibt zunächst, dass jeder in Deutschland alles schaffen kann, wenn der feste Wille, Motivation und Ehrgeiz vorhanden sind. Weiterhin erklärt sie, dass die sozialen Voraussetzungen jedoch ungleich sind und die Möglichkeit, seinen Traumberuf auszuüben, in den höheren Milieus besser sind. Im Anschluss daran geht sie auf das Schulsystem ein, welches unterschiedliche Milieus benachteiligt und gibt zwei Lösungsvorschläge. Daran anschließend schreibt sie noch einmal, dass die Kinder unterer Milieus auf Grund ihrer Eltern benachteiligt werden und räumt an dieser Stelle ein, dass dies nicht zu ändern wäre. Prinzipiell kann es aus ihrer Sicht jedoch jeder schaffen. In ihrem Schlusssatz fordert sie Chancengleichheit für alle.

Abb. 8: Argumentationsanalyse Paula, Aufsatz IV



b) Analyse/ Interpretation

Paula wirkt in ihrem letzten Aufsatz deutlich strukturierter. Sie unterstützt ihre Thesen nun beständig mit Argumenten. Der Gebrauch von umgangssprachlichen und/oder unangemessenen Typisierungen, wie „Assifamilie“, ist aus ihren Äußerungen verschwunden.

Paula glaubt, dass es fast jeder in Deutschland schaffen kann, wenn er sich nur genügend anstrengt. Damit unterstreicht sie ihre Meinung aus den vorausgegangenen

Aufsätzen. Sie beginnt ihre Auseinandersetzung mit dem Thema, indem sie die These aufwirft, dass jeder in Deutschland seinen Traumberuf verwirklichen kann. Die Voraussetzungen dafür sind ein fester Wille, der gute Vorsatz, Ehrgeiz und Motivation. Diese Zweck- Mittel- Relation kann sie nun sehr deutlich formulieren. Außerdem zeigt sie auf, dass auch Kinder aus den unteren Milieus ihren Traumberuf ausüben könnten, wenn sie hart arbeiten. Das bedeutet, ihre Prämisse ist hierbei, dass jeder in Deutschland mit Ehrgeiz und Leistungsbereitschaft seinen Traumberuf erhalten kann.

Ihre zweite These in diesem Aufsatz besagt, dass die Voraussetzungen zwischen den Milieus unterschiedlich sind. Sie vergleicht dabei die Chancen der unteren und höheren Milieus und stellt fest, dass die Voraussetzungen für Menschen eines höheren Milieus besser sind. Sie beschreibt zudem, dass sich reiche Eltern (die wahrscheinlich stellvertretend für höhere Milieus stehen) mehr für die schulische Bildung ihrer Kinder einsetzen. Daher haben die Kinder von vornherein bessere Chancen. Dem gegenüber steht das Argument, dass in den unteren Milieus die Eltern und das soziale Umfeld die Entwicklung des Kindes bestimmen. Es kann an dieser Stelle davon ausgegangen werden, dass Paula meint, dass die Eltern unterer Milieus einen weniger intensiven bzw. gewinnbringenderen Einfluss auf die Kinder nehmen, denn sie zitiert im Anschluss einen für sie legitimierte Spruch, der besagt: wie die Eltern, so die Kinder. Es bleibt jedoch unklar, in welcher Position sie sich selbst sieht bzw. ob sie es schafft, einen persönlichen Bezug zu dem Beschriebenen herzustellen. Es wird ebenfalls nicht deutlich, welche Schlüsse sie für „mittlere“ Milieus zieht. Ihre Prämisse ist dennoch erkennbar. Für Paula beeinflusst die soziale Ungleichheit in Deutschland die Entwicklung und die Chancen der Kinder.

Weitaus durchdachter und relevanter für sie erscheint die Auseinandersetzung mit ihrer dritten These innerhalb des letzten Aufsatzes. Diese besagt, dass das derzeitige Schulsystem die unteren Milieus benachteiligt. Sie erläutert, dass viele Schulen die Kinder nicht adäquat und intellektuell fördern, was zu einer Benachteiligung führt. Daran anschließend bietet sie erstmals Lösungsvorschläge an. Da sich die Eltern und das derzeitige Schulsystem nicht adäquat um die Kinder kümmern, sollte dies ihrer Meinung nach geändert werden. Dabei legt sie fest, dass dies in der Schule geschehen sollte. Auch die Motivation und das Erkennen von Begabungen und der Leistungsfähigkeit sollte in die Schule verlagert werden. Dabei spielen die Lehrer für sie eine wichtige Rolle, die als Wegweiser dienen sollen und Fördermöglichkeiten der Kinder erkennen. Ihre Prämisse lautet daher, dass das derzeitige Schulsystem nicht adäquat fördert. Auch wenn ihre Argumentation noch sehr oberflächlich ist, schafft sie es doch, ihre Prämisse zielstrebig zu belegen und Handlungsbedarf zu erkennen. Es kann davon ausgegangen werden,

dass der persönliche Bezug zum Schulsystem die Argumentation und Prämissenbildung und –koordinierung erleichtert.

Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Paula durchaus erkennt, dass die soziale Ungleichheit Einfluss auf die Entwicklung von Kindern hat. Allerdings merkt sie an, dass dies nicht zu ändern sei. Diese Aussage steht konträr zu ihren Vorschlägen zum Schulsystem.

c) Anwendung

Die Einordnung der Perspektivenübernahme nach Selman gelingt nach diesem Aufsatz leichter. Paula kann nun dem Niveau 2 zugeordnet werden, da sie sicher anerkennt, dass Menschen auf Grund verschiedener Erfahrungen und Lebensweisen unterschiedlich auf Situationen reagieren. Ihr ist außerdem bewusst, dass dies einen Konflikt zur Folge hat, auf den reagiert werden muss. Dies wird in diesem letzten Aufsatz erstmals deutlich. Übertragen auf die Kompetenzeinschätzungen bedeutet dies, dass sich Paula in ihren Äußerungen sicher in dem teil-öffentlichen Niveau (zweites Niveau) bewegt. Gesellschaftliche Probleme und Konflikte werden anerkannt und sie kann nun deutlich ihr eigenes politisches Denken formulieren. Bei ihrer letzten strittigen These schafft sie es sogar in Ansätzen auf dem institutionellen Niveau (drittes Niveau) zu argumentieren. Sie erkennt, dass Regeln und Normen von Milieus an gruppenübergreifende Institutionen gebunden sind. In ihrem Fall entspricht dies der Institution Schule, die ihres Erachtens eine Veränderung benötigt, um Benachteiligung zu vermeiden.

Triangulation

Paula gab am Beginn der Unterrichtseinheit an, dass sie der These zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“ zustimmen würde, hätten alle Menschen den nötigen Ehrgeiz. In dieser Deutlichkeit konnte sie es jedoch noch nicht ausdrücken. Im Verlauf der Unterrichtseinheit änderte sich Paulas Meinung nicht grundlegend. Prinzipiell stimmt sie der These zu, setzt aber bestimmte Eigenschaften als Bedingungen voraus. Beachtenswert ist, dass sie in der Betrachtung ihres persönlichen Lernprozesses schreibt, dass sich ihre anfängliche Meinung geändert habe und sie der These nun zustimme- aber dennoch Bedingungen daran knüpft.

Paula hat jedoch von der Unterrichtseinheit sehr profitiert. Dies wird bei der Betrachtung ihrer Entwicklung deutlich. Die Kompetenz der Perspektivenübernahme war bei Paula noch sehr gering entwickelt. Nach der Einstufung von Selman befand sie sich am Beginn der Unterrichtseinheit auf dem Niveau 1. Die Perspektive eines anderen einzunehmen und die Beurteilung des eigenen Standpunktes aus einer anderen Perspektive gelang ihr noch nicht. Die Einordnung in das Kompetenzmodell zeigt, dass

Paula noch auf dem privaten Niveau argumentiert. Auffällig sind hierbei die umgangssprachlichen Stereotypisierungen, wie „Assifamilie“ oder „Assischule“. Die Schwierigkeit, sich in andere Perspektiven hineinzusetzen zeigte sich auch während der Erarbeitung des Rollenspiels und der anschließenden schriftlichen Auseinandersetzung. In dieser fügt sie neu erlernte Fakten in ihr Gedankenkonstrukt ein, ohne direkt Perspektiven anderer einzunehmen, um zu einem Urteil zu gelangen. Sie bewegt sich hierbei weiterhin auf dem Niveau 1. Dennoch ist deutlich zu erkennen, dass in Paula ein Entwicklungsprozess stattfindet. Sie beginnt, den inneren Konflikt zwischen den Milieus zu verstehen, kann jedoch ihre Prämisse noch nicht eigenständig formulieren. Dennoch wirkt ihre Auseinandersetzung komplexer. Daher kann ihre Argumentation dem zweiten Aufsatz in einem niedrigen teil-öffentlichen Niveau eingeordnet werden. An dieser Stelle muss angemerkt werden, dass der Aufsatz für Paula eine strukturierende Wirkung zu haben schien. Die erhaltenen Informationen erfordern von Paula eine Auseinandersetzung mit dem eigenen Wertgefüge und der Realität. Klischees und Stereotypen, deren sie sich zu bedienen scheint, werden nun ins Wanken gebracht. Sie hat es bis zum Schreiben des Aufsatzes scheinbar noch nicht geschafft, ihre Gedanken und Ansichten mit den neuen Informationen aus dem Unterricht und den Rollenspielen übereinzubringen. Auch in dem dritten Aufsatz wird die Weiterentwicklung Paulas deutlich. Zwar bereitet ihr die Übernahme anderer Perspektiven noch immer Schwierigkeiten und dies macht eine genaue Einordnung kaum möglich, dennoch erweitern sich ihr Argumentationsmuster und ihre Verknüpfungen der Informationen aus den Unterrichtsstunden beständig. Sie agiert nun sicher im teil-öffentlichen Niveau. Dies bestätigt sich auch im letzten Aufsatz. Sie ist nach den Erarbeitungen in den Unterrichtsstunden und den Diskussionen mit Klassenkameraden und Politikern nun in der Lage, andere Perspektiven zu erkennen, anzunehmen und den daraus resultierenden Konflikt zuzulassen. In ihrer Argumentation lässt sich nun sogar die Tendenz zum institutionellen Niveau erkennen. Unangemessene Ausdrücke und Einschätzungen haben in ihrem Aufsatz nun keinen Platz mehr, denn sie kann ihre Prämissen deutlich durch Argumente unterstützen. Das Überprüfen der These gelingt ihr noch recht oberflächlich, aber sie gelangt zum ersten Mal zu einem für sie eindeutigen Werturteil.

Es ist anzumerken, dass Paula scheinbar erstmalig eine produktive Verwirrung erlebt hat und an manchen Punkten der Unterrichtseinheit Schwierigkeiten hatte, neue Ansichten und Informationen in ihr eigenes Wertgefüge zu integrieren oder gar umdenken zu müssen. Bewertende Stereotypen haben ihr scheinbar geholfen, ihre Ansichten aufrecht zu erhalten. Dass sie nun auf diese verzichten kann, wird im letzten Satz in dem vierten Aufsatz deutlich: „Jeder Mensch verdient eine Chance, egal wo er herkommt und welche Vorurteile damit verbunden sind.“

Das Hineinversetzen in andere Perspektiven fällt Paula weiterhin schwer. Sehr interessant ist, dass sie dies in ihrer Beschreibung des persönlichen Lernprozesses selbst reflektieren kann. Sie benennt sehr klar, dass ihr der Bezug zu einer anderen Familie fehle, weil sie es von Daheim nicht anders kennt. Hierbei ist der familiäre Hintergrund von Paula zu beachten, der sehr geordnet und eher konservativ zu sein scheint. Sie selbst schreibt weiterhin, dass sie die Unterrichtseinheit sehr spannend und lehrreich fand. Paula benennt dabei die Themenschwerpunkte und erklärt, dass sie durch die Gestaltung des Unterrichts Informationen besser einprägen konnte. Bemerkenswert ist, dass sie lobend hervor hebt, dass der Unterricht aufeinander aufgebaut war. Das *Speed-Dating* stellte für Paula sogar den Höhepunkt des Halbjahres dar. Insgesamt hat Paula ihre Schwierigkeiten innerhalb der Perspektivenübernahme erkannt und konnte sehr differenziert über den Unterricht und sowohl über ihren Lernzuwachs als auch über ihre Probleme reflektieren.

Abb. 9: Lernprogression Paulas während der Unterrichtseinheit gemäß der Kompetenz der Urteilsfähigkeit der Fachgruppe SoWi

Systemisches Niveau				
Institutionelles Niveau				
Teil-Öffentliches Niveau				
Privates Niveau				
	Aufsatz I	Aufsatz II	Aufsatz III	Aufsatz IV

Abb. 10: Lernprogression Paulas während der Unterrichtseinheit gemäß der Perspektivenübernahme nach Selman

Niveau 4				
Niveau 3				
Niveau 2				
Niveau 1				
Niveau 0				
	Aufsatz I	Aufsatz II	Aufsatz III	Aufsatz IV

3.2.2 Mia:

Hintergrundinformationen:

Mia lebt in einer Patchworkfamilie. Ihre Mutter hat neu geheiratet und lebt mit ihrem Mann, Mia und zwei weiteren Kindern in einer Eigentumswohnung in Halle. Sowohl Mias leiblicher Vater als auch ihr Stiefvater sind als Ärzte tätig, während Mias Mutter als Krankenschwester arbeitet. Der leibliche Vater arbeitet in einer Gemeinschaftspraxis, ihr Stiefvater ist am Krankenhaus tätig. Zu ihrem leiblichen Vater hat Mia ein gutes Verhältnis, was sich in regelmäßigen gemeinsamen Unternehmungen, wie Wildwasserrafting oder Klettern, zeigt.

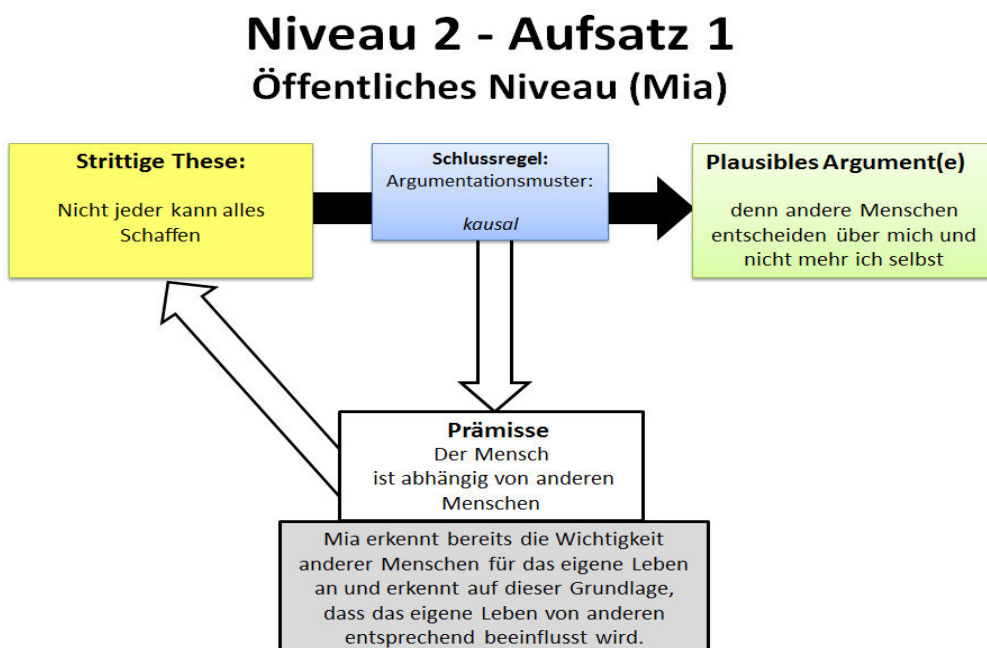
Mias Umfeld ist geprägt von zwei unterschiedlichen Milieus. Während ihr leiblicher Vater eher dem liberal-intellektuellen Milieu zugeordnet werden kann (Drang nach individueller Freiheit, ausgefallene Freizeitaktivitäten), sind Mias Mutter und ihr Stiefvater eher der oberen Schicht der bürgerlichen Mitte zuzuordnen. Sie streben nach einer sicheren, harmonischen Existenz, die zudem von sozialer Sicherheit geprägt ist.

Aufsatz I) zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Mia ist nicht der Meinung, dass man in Deutschland alles schaffen kann, wenn man sich nur anstrengt, denn ihres Erachtens sind die Menschen von persönlichen Eindrücken anderer Menschen abhängig. Daher liegt es nicht an einem selbst etwas zu erreichen, sondern an den Einflüssen anderer.

Abb. 11: Argumentationsanalyse Mia, Aufsatz I



b) Analyse/ Interpretation

Mias Aussage ist sehr klar. Es ist an dieser Stelle sinnvoll darauf hinzuweisen, dass Mia lediglich zwei Sätze aufgeschrieben hat, um ihre Meinung zu verdeutlichen.

Ihre strittige These ist, dass in Deutschland nicht jeder alles schaffen kann. Sie begründet dies kausal, indem sie meint, dass andere Menschen durch Eindrücke oder Vorurteile über den einzelnen Menschen entscheiden. Daher schließt sie vollkommen aus, dass Leistung und Anstrengung genügen, um alles zu erreichen. Ihre Prämisse ist damit ersichtlich; der Mensch ist abhängig von anderen Menschen.

c) Anwendung

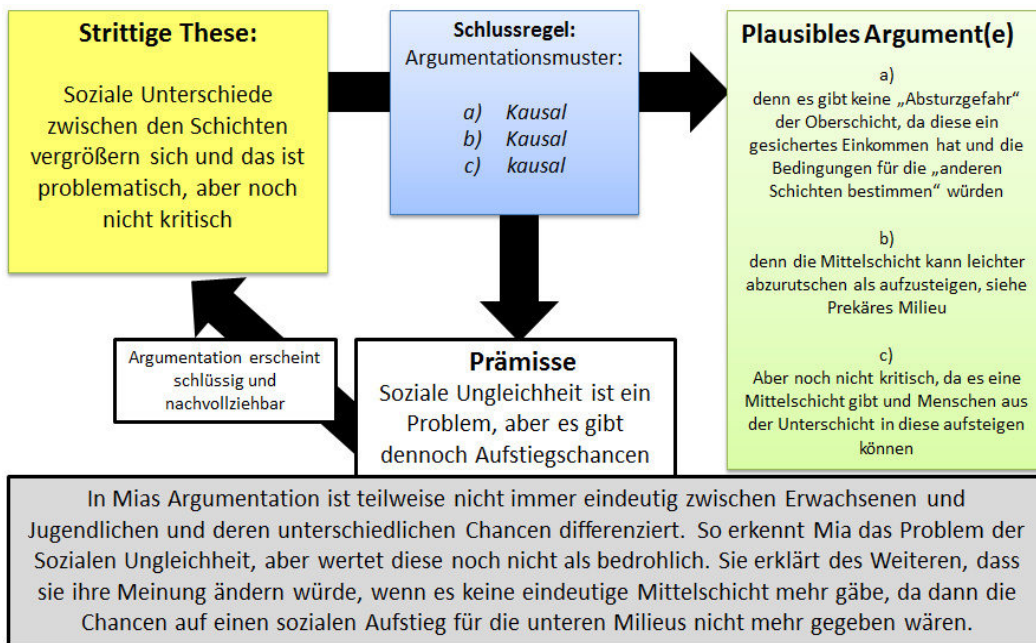
Mias Einordnung nach Selman gestaltet sich auf Grund der Kürze des Textes als nicht eindeutig. Sie ist mindestens auf dem Niveau 2 einzuordnen, da sie umstandslos anerkennt, dass Menschen unterschiedliche Motive haben und damit verschiedene Handlungen hervorrufen, die ggf. in einem Konflikt münden können. Es ist anzunehmen, dass Mia in der Lage ist, Perspektiven einzunehmen und ihren eigenen aber auch einen fremden Standpunkt zu verbalisieren. Da es in dem Text jedoch keine weiteren Hinweise darauf gibt, ist dies nur eine Vermutung. In Bezug auf die Kompetenzen lässt sich Mia in das teil-öffentliche Niveau einordnen. Auch hier ergibt sich die Einordnung aus der Akzeptanz von gesellschaftlichen und politischen Problemen (Abhängigkeit von anderen Menschen) und der Anerkennung einer Wertevielfalt.

Aufsatz II) zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Mia beginnt den Aufsatz mit der Feststellung, dass sie der These im ersten Aufsatz zustimmte und sich dies nicht grundlegend geändert habe. Sie fährt fort, indem sie klar stellt, dass jeder Geld verdienen möchte und „nach oben“ strebt. Aus dieser Motivation kann es jeder schaffen, wenn er lernt. Dies wird den Jugendlichen durch den Schulbesuch in Deutschland ermöglicht. Sie räumt ein, dass es einige schwerer haben als andere, da sie keine familiäre Unterstützung erhalten, doch diese bilden für Mia die Ausnahmen. In diesem Zusammenhang erklärt Mia jedoch, dass sich die Unterschiede zwischen den Schichten vergrößern, was den Verlust der Mittelschicht herbeiführen könnte und ein „Hocharbeiten“ verhindere und ein „Abrutschen“ verstärke. Abschließend merkt sie an, dass aus den beschriebenen Gründen ein Problem entstehen könnte, welches sie derzeit jedoch noch nicht sehe. Sollte sich dieses aber bewahrheiten, würde es sie zum Umdenken bewegen.

Abb. 12: Argumentationsanalyse Mia, Aufsatz II



b) Analyse/ Interpretation

Mia war im ersten Aufsatz sehr eindeutig gegen die Richtigkeit der These. In diesem jedoch ist sie davon überzeugt, dass die These zum momentanen Zeitpunkt noch richtig ist und diskutiert zielstrebig. Es zeigen sich kleinere Wiederholungen, doch die Koordination ihrer Thesen und Prämissen gelingt ihr.

Ihre erste strittige These besagt, dass sich die sozialen Unterschiede zwischen den Schichten vergrößern, was zwar problematisch, aber noch nicht kritisch sei. Sie begründet dies zum einen damit, dass die „Absturzgefahr“ der Oberschicht sehr viel niedriger sei, als in den anderen Schichten, da sie ein gesichertes Einkommen aufweisen und die Bedingungen für die anderen Schichten festlegen. Zum anderen führt sie an, dass das Aufsteigen aus der Mittelschicht schwieriger sei, als das Abrutschen und belegt dies mit dem Beispiel des Prekären Milieus. Diesen Problemen stellt sie jedoch die Aussage gegenüber, dass es derzeit noch eine Mittelschicht gibt und Menschen aus unteren Schichten in diese aufsteigen könnten und damit die Mittelschicht stärken. Die von ihr verfolgte Prämisse könnte demnach lauten: Die soziale Ungleichheit ist ein Problem, dennoch gibt es Aufstiegschancen. Mia betrachtet das Problem aus verschiedenen Blickwinkeln und merkt an, dass sich ihre Meinung auf die momentane Situation bezieht. Ihr ist bewusst, was das Wegfallen der Mittelschicht bedeuten würde und sie kann bereits jetzt formulieren, dass sie dann ihre Meinung ändern würde.

Mias zweite These ist, dass jeder Jugendliche in Deutschland alles erreichen kann, dass dies bei Erwachsenen jedoch schwieriger sei. Prinzipiell geht sie davon aus, dass das Streben nach Geld und Aufstieg bei allen Menschen vorhanden ist. Daher haben

Jugendliche gute Chancen die Schulbildung und andere nicht näher beschriebene Unterstützung zu nutzen, um ihre Ziele zu erreichen. Im Gegensatz dazu haben Erwachsene weniger Möglichkeiten aufzusteigen. Mia führt diesbezüglich das Beispiel des Prekären Milieus an, indem die Menschen trotz großer Anstrengung eher abrutschen als aufsteigen. Daraus ergibt sich die Prämisse, dass der Mensch durch sein Streben motiviert ist, um dies zu erreichen jedoch Bildung die Voraussetzung ist.

c) Anwendung

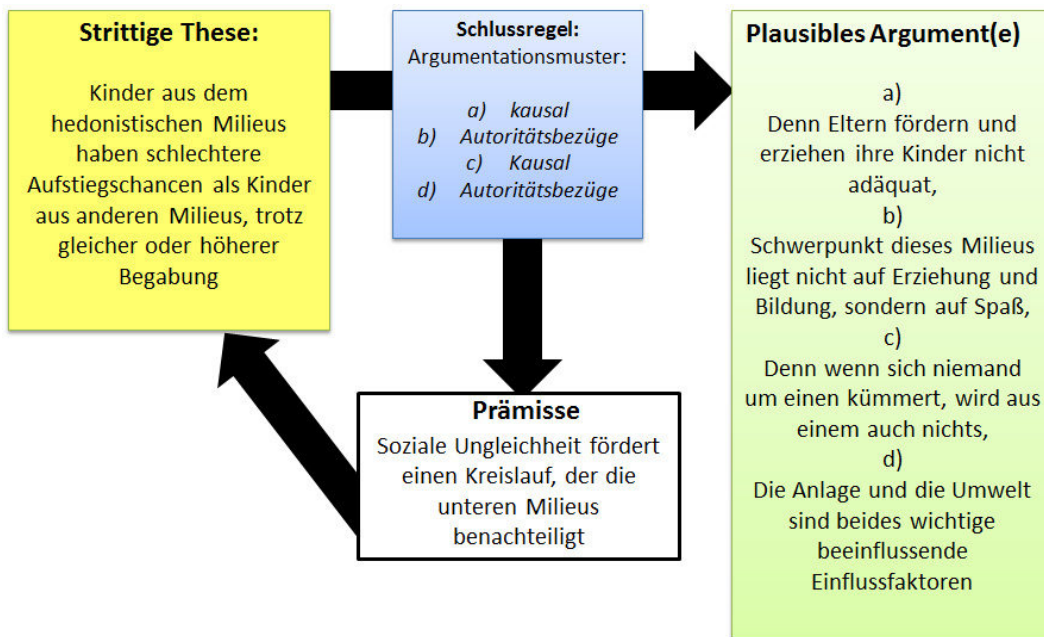
Mia hat sich intensiv mit der Problematik auseinander gesetzt und belegt ihre Aussagen gewissenhaft. Da sie immer wieder Beispiele anführt und Vergleiche zwischen den Milieus anstellt, kann davon ausgegangen werden, dass es Mia nur geringe Schwierigkeiten bereitet, sich in eine andere Perspektive hineinzusetzen. Zudem kommt sie immer wieder auf ihren eigenen Standpunkt zurück, um davon ausgehend eine weitere Perspektive des Problems zu beleuchten. Daher kann sie nach Selmans Perspektivenübernahme in das Niveau 3 eingeordnet werden. In Anbetracht dessen kann die Kompetenzentwicklung zwischen dem teil-öffentlichen und institutionellen Niveau angesetzt werden. Sie kann die Interessen der Gruppen (Milieus) koordinieren und ist gleichzeitig bestrebt, ihren eigenen Standpunkt argumentativ zu belegen. Dabei erkennt sie Kategorisierungen und Regeln.

Aufsatz III zur These „Das deutsche Schulsystem benachteiligt die meisten Milieus!“

a) Zusammenfassung

Mia beginnt mit dem Statement, dass sie der These, dass das derzeitige dreigliedrige Schulsystem die meisten Milieus benachteilige, teilweise zustimmt. Sie erklärt dies mit der Theorie von Bronfenbrenner. Im Anschluss daran beschreibt sie die sozialen Probleme eines fiktiven Kindes namens Kevin aus dem hedonistischen Milieu bzw. prekären Milieu. Sie geht dabei auf die Erziehung und die schulische Entwicklung Kevins ein. Nachfolgend geht sie noch einmal kurz auf die Anlage- Umwelt- Diskussion ein. Abschließend stellt Mia fest, dass Deutschland vor allem die Kinder aus dem hedonistischen Milieu benachteiligt und diese „produziert“ und damit einen Kreislauf schafft.

Abb. 13: Argumentationsanalyse Mia, Aufsatz III



b) Analyse/ Interpretation

Mia argumentiert durchgängig ihre These. Diese lautet, dass Kinder aus dem hedonistischen Milieu schlechtere Aufstiegschancen haben, als Kinder aus anderen Milieus, auch wenn sie die gleichen oder höhere Begabungen haben. Diese These belegt sie innerhalb eines komplexen, fiktiven Fallbeispiels. Sie beginnt mit ihrer Darlegung, indem sie schreibt, dass sich Eltern des hedonistischen Milieus nicht adäquat um ihre Kinder kümmern und sie damit auch nicht entsprechend fördern. Dabei nutzt sie das erworbene Wissen aus den vergangenen Unterrichtsstunden und unterstützt das erste Argument mit der Erklärung des hedonistischen Milieus. Sie gibt hierbei an, dass der Schwerpunkt des hedonistischen Milieus nicht auf der Erziehung und Bildung liegt, sondern auf dem Spaß. Des Weiteren beschreibt Mia, dass selbst Kinder mit Begabungen aus einem solchen Milieu nicht herauskommen können, da sich keiner um sie kümmert. Dies zeigt sie auf, indem sie den Lehrermangel in Deutschland anspricht. Daraus resultiert, dass diesen Kindern der Aufstieg verwehrt bleibt, da sich weder die Eltern um sie kümmern, noch die Schule in der Lage ist, diese aufzufangen. Abschließend erklärt Mia, dass sowohl die Anlage als auch die Umwelt einen wichtigen Einfluss auf die Entwicklung der Kinder haben. Sie meint, dass eine niedrige Begabung durch eine gute Erziehung ausgeglichen werden kann. An dieser Stelle versucht sie auch den Umkehrschluss zu ziehen, besinnt sich jedoch auf ihre Eingangsthese und muss feststellen, dass Kinder aus dem hedonistischen Milieu schlechtere Aufstiegschancen haben. Ihre Prämisse könnte demnach lauten, dass durch die soziale Ungleichheit ein Kreislauf entsteht, der die unteren Milieus konsequent benachteiligt.

c) Anwendung

Mia begründet in diesem Aufsatz konsequent ihre eigene These mit Hilfe von Argumenten. Hierbei wählt sie den fiktiven Charakter Kevin aus dem hedonistischen Milieu aus und erläutert an ihm exemplarisch, welche Probleme sich durch die gelebten hedonistischen Werte für Bildung und Erziehung ergeben. Ohne direkt anzuklagen, versetzt Mia sich konsequent in die Position von Kevin und beschreibt seine Entwicklungsprobleme. Zudem ist sie in der Lage, innerhalb der selbstgewählten Situation von Kevin zwischen den Perspektiven zu wechseln, indem sie sich beispielsweise in die Lage der Lehrerin versetzt oder Kevin aus dem hedonistischen in das prekäre Milieu integriert. An dieser Stelle weist Mia die Niveaustufe 4 bei Selman auf. Sie bewegt sich in ihrer Darstellung von Kevin sicher in den Milieus, kann Handlungsänderungen bei einem Perspektivenwechsel vorhersagen und nutzt die anderen Perspektiven, um ihre eigentliche These zu diskutieren. Sie ist in der Lage, sich in Systeme (in dieser Stoffeinheit, das der Milieus) hineinzusetzen und erkennt die Unterschiedlichkeit der Werte an.

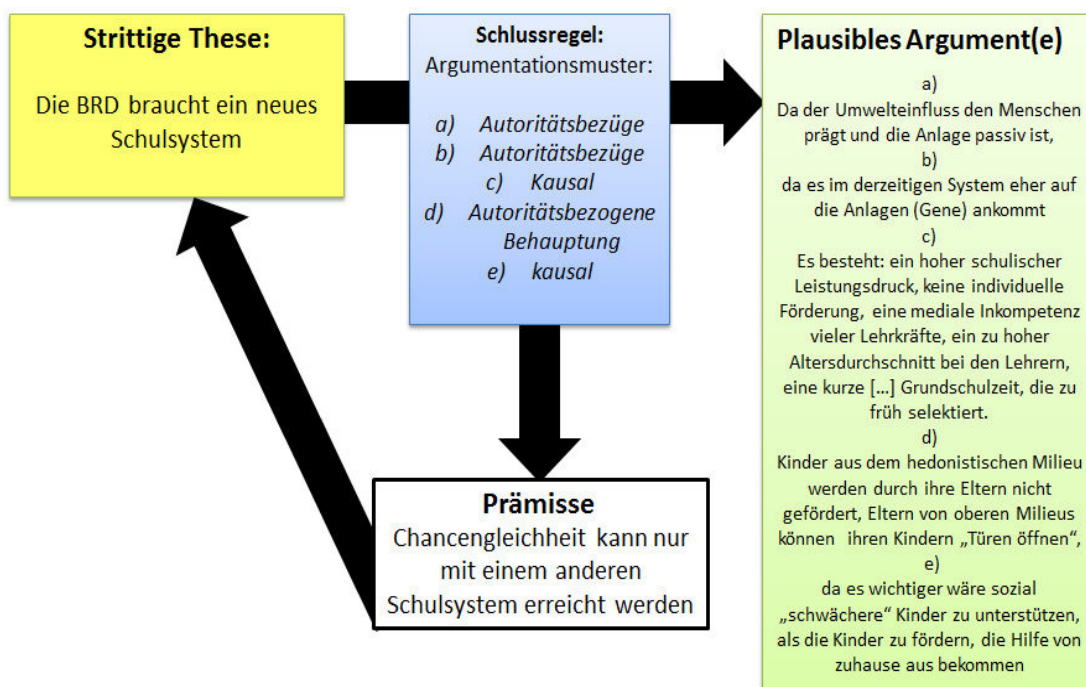
Die Interessen und Werte der Milieus versucht Mia zu koordinieren. Außerdem setzt sie sich indirekt mit der Institution Schule auseinander, der sie abspricht, sich um Kinder zu kümmern, die Förderung benötigen. Dies überträgt sie am Ende des Aufsatzes gar auf Deutschland direkt, das ihres Erachtens sogar Menschen produziert, die in das hedonistische und damit in das spaßliebende Milieu eingeordnet werden können. Hierbei erkennt sie ein Problem, das es aus ihrer Sicht zu lösen gilt. An dieser Stelle muss gesagt werden, dass Mia sehr engagiert schreibt und das Beispiel von Kevin sehr überzeugend auf den Leser wirkt. Dabei muss jedoch verdeutlicht werden, dass sie während des Aufsatzes nicht direkt auf die ihr gestellte These eingeht. Das derzeitige Schulsystem steht in ihren Darlegungen keinesfalls im Mittelpunkt der Diskussion. Es kann davon ausgegangen werden, dass Mia emotional ergriffener von der Milieustudie war und sich daher eher darüber Ausdruck verleihen musste. Dennoch kann herausgearbeitet werden, dass Mia sicher im teil-öffentlichen Niveau argumentiert. Sie verknüpft Aussagen und Informationen aus verschiedenen wissenschaftlichen Bereichen (entwicklungspsychologische Theorien, Milieustudien, u. a.) und sucht nach Beständigem oder Widersprüchlichem in ihrem Gesellschaftsbild. In Tendenzen schafft es Mia auch, durch die Koordinierung von Argumenten ihre These und Prämisse geschickt zu unterstützen und damit auf dem institutionellen Niveau zu diskutieren.

Aufsatz IV zur These „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt“

a) Zusammenfassung

Mia ist in ihrem letzten Aufsatz „davon überzeugt, dass man, wenn man es wirklich will, auch in Deutschland zu etwas bringen kann“. Allerdings stellt sie in Frage, ob dies leicht oder schwer sei. Weiterhin beschreibt sie, dass das derzeitige Schulsystem der Gleichheit entgegenwirkt, da die Ausgangsbedingungen der Kinder unterschiedlich sind. Sie unterstützt ihre Meinung mit der Theorie von Watson und geht davon aus, dass die Umwelt aktiv ist und dies dazu führt, dass Kinder bestimmter Milieus nicht adäquat gefördert werden. Das derzeitige Schulsystem weise zusätzliche Probleme auf, die das Bedingungsgefüge noch verstärke. Daher beschreibt Mia das von ihrer Gruppe entwickelte Schulsystem und weist damit auf Lösungsvorschläge (auf die soziale Ungleichheit) hin. Daran anschließend erklärt Mia noch einmal die Problematik, die sich aus den Einflüssen des Elternhauses ergeben, wenn sich diese negativ auf das Kind auswirken und stellt fest, dass Kinder ohne Unterstützung nicht aus dem „Teufelskreis“ heraus kämen, in dem sie durch ihre Umwelt gefangen sind.

Abb. 14: Argumentationsanalyse Mia, Aufsatz VI



b) Analyse/ Interpretation

Mia argumentiert zielgerichtet und koordiniert ihre Prämissen konsequent. Sie meint in ihrer ersten These, wenn sich niemand um Kinder kümmert, wird auch nichts aus ihnen. Sie begründet ihre These zum einen damit, dass Kinder dem Einfluss ihrer Eltern

unterstehen und damit auf sie eingewirkt wird. Dies kann sich zum Positiven auswirken, wenn die Eltern ihren Kindern Ehrgeiz, Motivation und Förderung zukommen lassen. Dieser Einfluss kann aber auch negative Konsequenzen haben. Von denen geht Mia bei bestimmten Milieus aus. Im Besonderen benennt sie dabei das hedonistische Milieu. Des Weiteren begründet Mia ihre These damit, dass Kinder ihre Chancen nicht erkennen könnten, wenn es niemanden gibt, der sie ihnen aufzeigt und da sie es nicht anders kennen, werden sich die Kinder mit einem Minimum zufrieden geben. Daraus resultiert schließlich ein Teufelskreis, denn diese Kinder werden als Erwachsene die gleichen Wertevorstellungen an ihre Kinder weitergeben. Unter diesen Erkenntnissen kann sich die Prämisse ableiten lassen, dass eine Chancengleichheit nur erreicht werden kann, wenn Kinder aus einem sozial schwachen Elternhaus unterstützt werden.

Auf diesen Ausführungen basierend kann die zweite These abgeleitet werden. Sie besagt, dass die BRD ein neues Schulsystem braucht. Mia begründet dies sehr stringent, indem sie anbringt, dass der Umwelteinfluss den Menschen prägt und die Anlage passiv ist. Damit nimmt sie Bezug auf die entwicklungspsychologische Theorie nach Watson. Davon ausgehend kritisiert sie, dass es in dem derzeitigen Schulsystem jedoch eher auf die Anlagen (Gene) ankomme, die den Menschen in seiner Entwicklung beeinflussbar machen. Zudem führt sie allgemeine Probleme des derzeitigen Schulwesens an. Dabei zählt sie den hohen Leistungsdruck, das Fehlen individueller Fördermöglichkeiten, die mediale Inkompetenz der Lehrer, den hohen Altersdurchschnitt der Lehrkräfte und eine zu kurze Grundschulzeit auf. Anschließend beschreibt Mia, dass Kinder aus dem hedonistischen Milieu durch ihre Eltern nicht gefördert werden, Eltern anderer (höherer) Milieus ihren Kindern dagegen „Türen öffnen“ könnten. In Folge dessen, wäre es wichtiger, sozial schwächere Kinder zu unterstützen, als Kinder zu fördern, die Hilfe durch das Elternhaus erhalten. Ihre Prämisse ist damit deutlich: Chancengleichheit kann es in Deutschland nur mit einem anderen Schulsystem geben.

Die Prämisse ist der Ausgangspunkt für ihre weiteren Überlegungen, denn sie erläutert das von ihrer Gruppe entwickelte Schulsystem und bietet dieses als Lösungsmöglichkeit an. Ihre dritte strittige These lautet demnach: eine ganztägige Gesamtschule mit Freizeitmöglichkeiten kann die soziale Ungleichheit lösen. Hierbei führt sie verschiedene Argumente an. Ein für sie wichtiges Element der Ganztageschule ist das Ersetzen des „schlechten“ elterlichen Umfeldes durch ein förderndes Umfeld in der Schule. Der Einfluss der Familien auf die Kinder wird demnach minimiert. Außerdem sollten durch die Verlängerung der Grundschulzeit auf acht Jahre Fehlentscheidungen bezüglich der Schulform verhindert werden. Um die individuelle Förderung zu gewährleisten schlägt Mia kleinere Klassen vor und versucht die Nachhilfe direkt in die Verantwortung der Schule zu verankern. Somit wäre das Schließen von „Bildungslücken“ kein Privileg der

besserverdienenden Eltern mehr. Ein weiterer Ansatz ist die Weiterbildung und Überprüfung von Lehrkräften zu stärken, um Kinder adäquat in ihrer Entwicklung verstehen und fördern zu können.

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Prämisse, die Mia in ihrer Argumentationskette verfolgt hat, mit der Prämisse aus der zweiten strittigen These übereinstimmt: Chancengleichheit kann nur mit einem neuen Schulsystem erreicht werden.

c) Anwendung

Auch in diesem Aufsatz argumentiert Mia durchgängig ihre Thesen. Dabei geht sie auf verschiedene Perspektiven ein und gibt adäquate Lösungsvorschläge an. Sie erkennt einen Handlungsbedarf im Schul- und Bildungswesen. Da sie bei ihrer Problemwahrnehmung sowohl auf die Auswirkungen von entwicklungspsychologischen Theorien auf das Schulsystem eingeht, als auch auf allgemeine Probleme innerhalb des Schulwesens und diese in ihrem Lösungsansatz integriert, kann davon ausgegangen werden, dass Mia in ihrer Perspektivenübernahme auf einem sehr hohen Niveau diskutieren kann. Nach Selman lässt sie sich daher auf der Niveaustufe 4 einordnen, da sie auch innerhalb des Systems Schule und Familie verschiedene Perspektiven differenzieren kann. Sie unterscheidet beispielsweise das hedonistische vom liberal intellektuellen Milieu. Außerdem untersucht sie die Probleme des derzeitigen Schulsystems und formuliert daraus Konsequenzen für ein zukünftiges. Dabei verfolgt sie das Ziel, die soziale Ungleichheit zu unterbinden. Entsprechend kann sie ihre Argumente zu einem institutionellen Ordnungskonzept verdichten und ihre Prämissen klar formulieren, um diese zu diskutieren. Daher kann an dieser Stelle gesagt werden, dass Mia in das institutionelle Niveau eingeordnet werden kann.

Triangulation

Mias Positionierung zu der These, ob in Deutschland jeder alles schaffen kann, wenn er sich anstrengt, war sehr eindeutig. Sie widersprach dieser Aussage mit der Begründung, dass es Abhängigkeiten von anderen Menschen gäbe, die der bloßen Anstrengung, um etwas zu erreichen, im Wege stehen. Im zweiten Aufsatz erklärte sie, dass sich ihre Ansicht nicht wesentlich geändert habe und sie der These weitestgehend zustimme. Diese Aussage war sehr überraschend, da die Ablehnung der These im ersten Aufsatz sehr entschieden wirkte, sie dies im zweiten jedoch anders in Erinnerung hatte. In den folgenden Auseinandersetzungen blieb sie schließlich konsequent bei ihrer Ansicht, dass es in Deutschland möglich sei, alles zu erreichen, wenn man den festen Willen dazu habe. Eine letzte Einschränkung nahm sie schließlich doch noch vor. Mia grenzte den

Begriff „alles“ ein, indem sie erklärte, dass es sich um realistische Ziele handeln müsste, die angestrebt werden sollten.

Mias Kompetenzzuwachs äußerte sich vor allem in der Dimension der Ausarbeitungen. Begann sie noch mit zwei Sätzen, in denen sie ihre Meinung äußerte, gelang ihr dies in den folgenden Aufsätzen nicht mehr. Ihre Argumentationen wurden während der Unterrichtseinheit strukturierter und bauten stetig aufeinander auf. Sie schrieb sehr engagiert.

Im Einzelnen konnte bei Mia am Beginn festgestellt werden, dass sie sich bei der Perspektivenübernahme mindestens auf dem Niveau 2 nach Selman befand. Die Kürze ihrer Aussage machte eine weiterführende Einordnung jedoch schwierig. Bei der Einordnung in das Kompetenzmodell zeigt sich, dass Mia bereits im teil-öffentlichen Niveau argumentiert, da sie gesellschaftliche Probleme und daraus resultierende Folgen anerkennt.

Im zweiten Aufsatz zeigt sie, dass ihr die Vergleiche zwischen den Milieus und deren Anwendung keine Schwierigkeiten bereiten. Sie erklärt ihren Standpunkt, bemüht sich aber diesen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten. Daher konnte sie an dieser Stelle in das Niveau 3 nach Selman eingeordnet werden. In Bezug auf die Kompetenzen erfolgte eine Einordnung zwischen dem teil-öffentlichen und institutionellen Niveau, da sie ihre Ansicht deutlich formulieren konnte und diese argumentativ stringent vertrat. Zudem war es Mia möglich, die Interessen verschiedener Milieus zu verdeutlichen.

Der dritte Aufsatz zeigt sehr deutlich die Entwicklung Mias. Sie nutzt ein fiktives Beispiel und führt ihre Diskussion sicher mit Argumenten aus verschiedenen Blickwinkeln innerhalb der Beispielsituation durch. Es gelingen ihr dabei Vorhersagen von Handlungen, die sich aus einem Perspektivenwechsel ergeben. Daher kann Mia nach dem dritten Aufsatz in die Niveaustufe 4 nach Selman eingeordnet werden. In Anbetracht dessen erfolgte weiterhin eine Einordnung bezüglich der Kompetenzen. Da sie ihre Argumente sicher miteinander verknüpfen konnte und dabei verschiedene Perspektiven untersuchte, kann eine Einordnung in das teil-öffentliche Niveau erfolgen. Weiterhin kann festgestellt werden, dass sich außerdem Tendenzen innerhalb des institutionellen Niveaus ergaben, da sie indirekt ein institutionelles Ordnungskonzept innerhalb ihrer Argumentation erarbeitet. Mia ist in der Lage, eine Betroffenheit zu fühlen, die stellvertretend für andere ist. Dies bewirkt bei ihr eine emotionale Reaktion, die Mitgefühl und auch Entrüstung aus gestörtem Gerechtigkeitsgefühl auslöst. Aus dieser Reaktion heraus kann sie von einem Einzelschicksal auf eine problemhaltige Situation zu schließen.

Dies setzt sich im vierten Aufsatz fort. Das Einnehmen und Koordinieren von Perspektiven, die kritische Auseinandersetzung mit Systemen und darin verankerten Aspekten und Perspektiven gelingt Mia sehr gut. Die Einordnung in das Niveau 4 kann

demnach bestätigt werden. Auch die Argumentation auf dem institutionellen Niveau gelingt Mia nun. Durch das Schildern ihres Lösungsansatzes und der Diskussion um die soziale Ungleichheit besonders in Bezug auf das Schulwesen, kann sie eine Prämissenkoordination vorweisen und ein institutionelles Konzept erstellen und darlegen. Damit ist sie in der Lage, andere von ihrem Konzept zu überzeugen.

Ebendies beschreibt Mia auch als Zugewinn aus der Unterrichtseinheit. Als besonders effektiv hat sie für sich die Auseinandersetzung mit den Texten und die Fishbowl-Diskussion empfunden, da sie zum einen Wissen erlangen konnte, das sie vorher nicht besaß, zum anderen, da sie es in der Debatte anwenden konnte und gelernt hat, sich adäquat auf diese vorzubereiten. Dies half ihr auch bei dem *Speed-Dating* mit den Politikern. Zudem beschreibt sie, dass es ihr schwer gefallen sei, eine fremde Meinung zu vertreten und merkt an, dass sie zwischenzeitlich in die eigenen Ansichten verfallen sei. Dieser Erkenntnisprozess stellt eine kognitiv sehr hohe Leistung dar. Mia hat demnach eine deutliche Entwicklung innerhalb ihrer Kompetenzen vollzogen und kann diese sogar aktiv reflektieren.

Abb. 15: Lernprogression Mias während der Unterrichtseinheit gemäß der Kompetenz der Urteilsfähigkeit der Fachgruppe SoWi

Systemisches Niveau				
Institutionelles Niveau				
Teil-Öffentliches Niveau				
Privates Niveau				
	Aufsatz I	Aufsatz II	Aufsatz III	Aufsatz IV

Abb. 16: Lernprogression Mias während der Unterrichtseinheit gemäß der Perspektivenübernahme nach Selman

Niveau 4				
Niveau 3				
Niveau 2				
Niveau 1				
Niveau 0				
	Aufsatz I	Aufsatz II	Aufsatz III	Aufsatz IV

3.3 Reflexion: Probleme, Veränderungsvarianten und Lehrerverhalten

Im Folgenden werde ich nun kurz die Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘ auf der Grundlage der beiden Lernprozessanalysen reflektieren, um zu klären, ob die angestrebte Kompetenzentwicklung - vor allem die der Perspektivenübernahme und die Urteilsfähigkeit – durch die Unterrichtseinheit erreicht wurde. Des Weiteren werde ich kurz auf generelle Probleme bei der Unterrichtseinheit eingehen und mögliche Änderungen im Lehrerverhalten reflektieren.

Auswertung

Die Klasse, in der die Unterrichtsreihe stattfand ist eine neunte bilingual unterrichtete Klasse an einem Gymnasium. Die Schüler belegen das zweite Jahr Sozialkunde.

Die Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘ hat meine Erwartungen erfüllt. Sie konnte aufzeigen, dass der Perspektivenübernahme eine wesentliche Bedeutung für die Entwicklung der Schüler zukommt. Dennoch ergaben sich an verschiedenen Stellen Schwierigkeiten, die es zukünftig zu optimieren gilt.

Ein - von den Schülern in der Reflexion - häufig genanntes und während der Unterrichtseinheit zu beobachtendes Problem ergab sich bei der Textarbeit mit den entwicklungspsychologischen Theoretikern. Die meisten Schülergruppen hatten Verständnisprobleme, die die Bearbeitung verlangsamten. Die Schwierigkeiten konnten jedoch gut in der Gruppe geklärt werden. Jedoch sollten die Texte ein wenig vereinfacht werden.

Auffällig war weiterhin, dass einige Schüler bei der These, dass einige Milieus in Deutschland durch das dreigliedrige Schulsystem benachteiligt werden, Schwierigkeiten hatten, den Aufsatz zu schreiben und dabei ihr Wissen zu den Entwicklungstheorien und der Sinus-Milieustudie zu integrieren. Dies zeigten die vielen Nachfragen, beispielsweise, wie die Aussage genau gemeint sei. Die Auswertung der Aufsätze ergab, dass einigen Schülern die Verknüpfung der beiden Punkte sehr schwer fiel und dass sie es noch nicht schafften, die vorher erarbeiteten Stoffgebiete zu einem eigenen Werturteil zu verknüpfen. Auch Paula fiel es in dieser Unterrichtsphase schwer, ihre Meinung schlüssig zu diskutieren und alle Informationen zu integrieren und zu hinterfragen.

Für mich ergibt sich hierheraus die These, dass es einer weiteren Sicherungsphase nach der Milieubearbeitung bedarf. Möglicherweise wäre auch eine Selbstverortung in die Sinus-Milieu-Studie sinnvoll, damit die Schüler sich noch intensiver mit der Thematik auseinandersetzen und letztlich ihre eigene derzeitige Stellung in der Gesellschaft erkennen. Bei Paulas Analysen fiel zum Beispiel auf, dass sie nie die Mittelschichtmilieus in ihre Betrachtung einbezog und sich wahrscheinlich noch nicht selbst verorten kann. Hier könnte die Aufgabe der Selbstverortung mit anschließender kurzer Erläuterung nach

der Präsentation der szenischen Darstellung hilfreich sein. Diese sollte jedoch nicht im Plenum geschehen. Möglicherweise kann auch die Aufgabenstellung des zweiten Aufsatzes um eine Selbstverortung erweitert werden. „In Deutschland kann jeder alles erreichen, wenn er sich nur anstrengt! Erörtere die These erneut und erkläre, inwiefern sich deine Meinung durch die Rollenspiele verändert hat (bzw. gleichgeblieben ist). Ordne dich außerdem einem der Sinus-Milieus zu und begründe deine Entscheidung.“ Hierbei gilt es jedoch abzuwägen, wie sensibel die Schüler auf die Milieustudie reagieren (ein kurzer wissenschaftlicher Exkurs diesbezüglich ist unter „Lehrerverhalten“ zu finden).

Eine weitere Veränderung bzw. Erweiterung sollte in der Konkretisierungsphase durchgeführt werden. Das Abspielen der beiden Filme zur Problematik der ‚Sozialen Ungleichheit‘ in der Bildung sollte die Schüler nochmals in eine produktive Verwirrung bringen. Dieser Schritt gelang jedoch nicht adäquat, da es keine Sicherungsphase nach den Videos gab. Die Filme und deren Inhalt wurden „hingenommen“ und ohne klaren Arbeitsauftrag wurde der Inhalt wieder vergessen. Entsprechend ist hier eine weitere Sicherungsphase nötig. Mit dieser könnte bereits ein erstes Werturteil der Schüler dokumentiert werden. So könnten die Schüler in einem kurzen Aufsatz beispielsweise begründen, ob sie für eine Veränderung der Schulstrukturen in der BRD sind oder nicht.

Da die zweimalige Durchführung der *fishbowl*-Debatte sehr zeitintensiv ist, haben in meinem Unterricht alle Schüler gleichzeitig an dieser teilgenommen. Alle Schüler waren motiviert sich einzubringen und die Gruppenmitglieder haben untereinander geregelt, wer was sagt und vor allem, wie oft. In den Vorgaben hieß es lediglich, dass jeder Schüler sprechen muss. Daran hielten sie sich. Daraus leite ich ab, dass die Durchführung der *fishbowl*-Debatte erfolgreich verlief. Ferner dauerte die Diskussion länger als 15 Minuten (tatsächliche Dauer eine Unterrichtsstunde) und die Schüler waren sehr gut vorbereitet und bereit, sich inhaltlich miteinander auseinanderzusetzen. Als Sicherungsphase für die parteipolitischen Aussagen war die *fishbowl*-Debatte sehr effektiv und ein Durchlauf ausreichend.

Als sehr produktiv und konstruktiv hat sich das *Speed-Dating* mit den Politikern herausgestellt. Die investierte Zeit und die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik, mit dem Ziel „richtigen“ Politikern/ Experten eigene Ansichten zur Schule von morgen vorzustellen und diese zu argumentieren, führte bei den Schülern zu einer sehr hohen Motivation und inhaltlichen Durchdringung des vorangestellten Unterrichtsstoffes. Von vielen Schülern wurde die Diskussion mit den Experten als Highlight angesehen. Sie konnten sich in einer Realsituation erproben, was den meisten Schülern zu einem größeren Selbstvertrauen verholfen hat.

Ein weiterer wichtiger Aspekt, den es zu reflektieren gilt, ist der Zeitfaktor der Unterrichtseinheit. Die kalkulierten zeitlichen Rahmenbedingungen konnten während der

Unterrichtseinheit eingehalten werden. Es zeigte sich jedoch, dass die Schüler mehr Zeit bei der Bearbeitung der Texte benötigten, als ursprünglich von mir vorgesehen waren. Außerdem wünschten sich die Schüler mehr Zeit für die Diskussionen und auch bei dem *Speed-Dating*. Auf den Wunsch für mehr Diskussionszeit kann in folgenden Unterrichtseinheiten durch genaue Planung der einzelnen Unterrichtsstunden Einfluss genommen werden. Bei dem *Speed-Dating* muss allerdings auf die Verfügbarkeit der Experten Rücksicht genommen werden.

Prinzipiell reflektierten die Schüler die Unterrichtseinheit als sehr spannend. Sie konnten zum großen Teil ihren Lernprozess gut reflektieren. Insgesamt konnte bei fast allen Schülern ein Kompetenzzuwachs verzeichnet werden. Häufig benannte Schwierigkeiten ergaben sich aus den Texten der entwicklungspsychologischen Theoretikern. Bei diesen Problemen handelte es sich, wie bereits beschrieben, um Verständnisschwierigkeiten, die größtenteils aus dem unbekanntem Vokabular entstanden. An dieser Stelle ist es sehr wichtig zu erwähnen, dass die Schüler verstanden haben, warum die Textarbeit einen wichtigen Faktor im Unterricht ausmacht. Die Informationen selbstständig heraus zu arbeiten und sie für sich nutzbar zu machen, fällt den Schülern nach wie vor schwer, doch sie haben verstanden, dass dies für den Wissenserwerb unumgänglich ist.

Ebenfalls wichtig zu erwähnen ist, dass die Schüler in ihrer Reflexion erkannt haben, dass die Unterrichtseinheit in sich schlüssig ist und einzelne Verfahren und Inhalte aufeinander aufbauen. Dies war für viele Schüler sehr wichtig, da sie eine Struktur erkennen konnten, obwohl sie sich häufig Verfahren ausgesetzt sahen, die sie bisher nur wenig im Schulalltag ausprobiert haben.

Die Analysen der beiden Schülerinnen Paula und Mia haben gezeigt, dass der Unterricht die Kompetenz der Perspektivenübernahme fördern kann. Bei beiden Schülerinnen konnte ein Kompetenzzuwachs verzeichnet werden. Es zeigt sich jedoch auch, dass die Schülerinnen den Unterricht mit unterschiedlichen Voraussetzungen begonnen haben. Daher gestaltet sich auch der Lernerfolg verschieden. Paula benötigte beispielsweise mehr Sicherungsphasen, um Gelerntes für sich anwendbar zu machen und ihr Werturteil daraus ableiten zu können. Zudem hätte Paula eine Verortung in den Sinus- Milieus geholfen sich selbst besser einschätzen zu lernen und sich als einen Teil der Gesellschaft zu betrachten, der ebenfalls zum Handeln angehalten ist. Wie bereits beschrieben, hat Paula jedoch ihre Schwierigkeiten genau reflektiert, was eine hohe kognitive Leistung darstellt.

Mia konnte die Perspektiven anderer sehr schnell übernehmen. Auch die Integration in ein eigenes Werturteil ist ihr zunehmend besser gelungen. Bei Mia sollte ihr Engagement beobachtet werden, da sie sich durch ihre emotionale Courage schnell vom eigentlichen

Thema ablenken, bzw. zu Ausschweifungen führen lässt. So hat sie beispielsweise im dritten Aufsatz eine sehr fundierte Prämisse diskutiert und in ihrer Argumentation verfolgt, doch wich sie dadurch von der eigentlichen These ab. Es ist zu vermuten, dass auch ihr eine weitere Sicherungsphase geholfen hätte, sich allen Informationen zu zuwenden.

Trotz mancher Schwierigkeiten haben die Analysen des vierten Aufsatzes gezeigt, dass beiden ein problemorientiertes und gleichzeitig prämissenkoordinierendes Denken möglich ist.

Durch die Analyse zeigt sich zudem eine weitere Erkenntnis. Die vorgestellte Theorie nach Selman und die Kompetenzeinstufungen der Fachgruppe SoWi unter Erweiterung von Petrik (vgl. Petrik 2007: 346ff.) sind recht statisch und graduell. Es zeigt sich jedoch, dass die Entwicklung ein Prozess ist, der nicht immer geradlinig verläuft. Daher ist die exakte Einordnung der Schüleraussagen häufig nicht möglich. Dies verdeutlicht aber noch einmal die Bedeutung erneuter und häufiger Diagnostik, weil nicht davon ausgegangen werden kann, dass sich Schüler ohne individuelle Unterstützung weiterentwickeln. Sie müssen gefördert werden, in ihren jeweiligen Prozessen.

Des Weiteren konnte durch die Analysen eine weitere Erkenntnis erzielt werden. In Teil 2.2 wurde davon ausgegangen, dass im Sozialkundeunterricht von dem Niveau 2 nach Selmans Perspektivenübernahme auszugehen ist. Dies stellte sich jedoch als voreilig heraus. Die Einordnung Paulas zeigt deutlich, dass Schüler nicht grundsätzlich in der achten (Beginn des Sozialkundeunterrichtes in Sachsen- Anhalt) bzw. in der neunten Klassenstufe über die Fähigkeit der Perspektivenübernahme verfügen, nur weil sie das entsprechende Alter erreicht haben. Dies ist eine wichtige Erkenntnis, da sich dies auf die Bedeutung der Diagnostik und auf die Unterrichtsgestaltung auswirkt. Die Erarbeitung der Perspektivenübernahme rückt durch diese Feststellung noch weiter in den Fokus des Sozialkundeunterrichtes - v.a. in den Klassenstufen acht bis zehn. Denn die Schüler sollen in die Lage versetzt werden, trotz fehlender Betroffenheit wichtige politische und demokratische Aushandlungsprozesse führen zu können und Ansichten und Positionen kritisch hinterfragen zu können, um ein rationales Handeln zu ermöglichen. Ohne die Auseinandersetzung mit anderen Perspektiven kann dies nicht gelingen.

Lehrerverhalten

Während der Unterrichtsreihe ergaben sich auch Schwierigkeiten auf Grund meines Lehrerverhaltens. Daraus konnte ich viele Erfahrungen gewinnen und wertvolle Schlüsse ziehen. Ein taktischer Fehler trat während der Phase II: Die Innenbetrachtung auf. Die Schüler sollten in Gruppen verschiedene Milieus erarbeiten. Dabei behielt ich es mir vor, die Gruppen selbst einzuteilen, damit sich die Schüler explizit mit einem Milieu auseinandersetzen müssen, dem sie nicht angehören. Dies konnte ich den Fragebögen

entnehmen, welche die Schüler anfangs ausfüllten. Damit keine falschen Vermutungen angestellt werden, hatte ich einigen Schüler gesagt, dass sie einen Text über eine Hartz IV Familie bearbeiten werden, da sie diese Situation von Zuhause nicht kennen. Dieser Umstand wurde als verständlich akzeptiert. Am nächsten Morgen informierte mich ein Kollege darüber, dass einige Schüler Angst davor hätten, vor der Klasse über ihre Familie zu sprechen bzw. durch ihre Mitschüler in ein bestimmtes Milieu „eingeordnet zu werden“. Ihre Gedanken waren, dass wenn sie einen Text über die Oberschicht bekämen, die anderen dann automatisch davon ausgehen würden, dass sie aus einem der „niedrigen“ Milieus kämen.

Am Donnerstagmorgen, einem Tag nach der letzten Stunde, suchte ich das Gespräch mit der Klasse 9.3. In dem Gespräch informierte ich sie, dass ich von den Ängsten der Schüler wüsste. Ich erklärte ihnen, dass sie explizit eine fremde Position einnehmen sollten und zudem eine zweite und zur ersten konträre Perspektive erhalten würden. Somit könne also niemand ihre Herkunft einordnen. Nach dieser Erklärung herrschte allgemeine Erleichterung.

Für mich war diese Erkenntnis sehr wichtig. Zum einen hat es mir gezeigt, wie sensibel Schüler bezüglich ihrer Herkunft reagieren und dass sich einige Schüler ihres Milieus schämen. In der Wissenschaft wird dieser Punkt kontrovers diskutiert. Einerseits wird beschrieben, dass das empfundene Schamgefühl hinsichtlich der eigenen Herkunft die Motivation darstellt, das vorgelebte Milieu zu verlassen, während die Gegenseite anmerkt, dass sich bei den Schülern ein Ohnmachtsgefühl der Hilflosigkeit einstellt und sie nicht wissen, wie sie mit der eigenen Herkunft umgehen sollen (vgl. Baur/ Hell 2007: 7).

Zusammenfassung

Die Unterrichtseinheit ‚Soziale Ungleichheit in Deutschland‘ konnte wichtige Erkenntnisse hervorbringen. Sie zeigt, dass die Schulung der Perspektivenübernahme von Bedeutung ist, da diese trotz möglicher vorhandener Befähigung nicht immer angewandt wird, was die Bildung von Werturteilen behindert. Erst die Koordinierung verschiedener Perspektiven führt zu einer Prämissenkoordinierung, auf deren Grundlage eine fundierte Urteilsbildung ermöglicht wird.

Die Unterrichtseinheit hat weiterhin gezeigt, dass Sicherungsphasen besonders wichtig für den Lernerfolg der Schüler sind. Ferner konnte aufgewiesen werden, dass ein kognitives Ungleichgewicht für die Schüler sehr effektiv ist, da es die Auseinandersetzung mit der Sache (siehe Paula) fördert und so Neues gelernt werden kann. Es ist dabei jedoch anzumerken, dass der Unterricht helfen muss, diese Ungleichgewichte zu verarbeiten und der Raum für die Bildung neuer Thesen gegeben sein muss, um diese Thesen zu besprechen bzw. sich über sie Gedanken zu machen

Ziel dabei ist es, aufzuzeigen, wie man verschiedene Perspektiven wahrnehmen und koordinieren kann, um auf dieser Grundlage Probleme und Konflikte zu begreifen und mögliche Bewältigungsstrategien entwickeln. Somit ermöglicht die Schulung der Perspektivenkoordinierung (Niveaustufe vier) die Basis für das Erreichen von fundierten Werturteilen und bedingt ein lebenslanges Lernen und aus einem deklarativen Wissen kann ein prozedurales Wissen entstehen.

Literaturverzeichnis

- BAUR, Nicole/ HELL, Daniel (2007): Sind Schamgefühle hilfreicher Schutz oder notwendiges Übel? in: Neurotransmitter 1/ 2007. Springer, Heidelberg.
- BREIT, Gotthard (1999): Perspektivenwechsel. In: Wolfgang W. Mickel (Hg.). Handbuch zur politischen Bildung, Bonn, S. 384-388.
- BREIT, Gotthard (1991): Mit den Augen des anderen sehen - Eine neue Methode zur Fallanalyse (Politische Bildung; Kleine Reihe; Didaktik und Methodik; 3). Schwalbach/Ts.
- HABERMAS, Tilman/ VON ESSEN, Cornelia (1984): Vorwort. In: Selman, Robert. L.: Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp. S. 7-12.
- HEIDBRINK, Horst (1991): Stufen der Moral. Zur Gültigkeit der kognitiven Entwicklungstheorie Lawrence Kohlbergs. München: Quintessenz-Verlag.
- Lersch, Rainer (2006): Unterricht zwischen Standardisierung und individueller Förderung. Überlegungen zu einer neuen Lernkultur angesichts der bevorstehenden Einführung von Bildungsstandards. In: Die Deutsche Schule, H.1, S. 28-40.
- MAISTO, Albert A./ MORRIS, Charles G. (Hrsg.) (2007): Understanding Psychology. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- MOEGLING, Klaus (2010): Definitorische und konzeptionelle Grundlagen der Kompetenzorientierung im Politikunterricht. In: Kerstin Backhaus/ Klaus Moegling/ Susanne Rosenkranz: Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen. Sekundarstufen I und II. 2. Aufl., Baltmannsweiler, 10-41.
- OERTER, Rolf/ MONTADA, Leo (Hrsg.) (2002): Entwicklungspsychologie. Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- PETRIK, Andeas (2007): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung Bd. 13. Opladen/Farmington Hills: Budrich.
- PETRIK, Andreas (2010a): Argumentationsanalyse: Methode zur politikdidaktischen Rekonstruktion der Konfliktlösungs- und Urteilskompetenz. In: Zurstrassen, Bettina (Hg.): Was ist los im Klassenzimmer? Diagnostik, Evaluation und Erforschung des sozialwissenschaftlichen Unterrichts. Schwalbach/Ts.: Wochenschau (i.D.).
- PETRIK, Andreas (2010b): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Juchler, Ingo (Hg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau 2010, S. 143-158.

- PETRIK, Andreas (2010c): Politisierungstypen im Lehrstück „Dorfgründung“. Eine Best-Practice-Studie zur Entwicklung der Urteils- und Konfliktlösungskompetenz im Politikunterricht. In: Empirische Fundierung der Fachdidaktiken. Tagungsband 2009 der Gesellschaft für Fachdidaktik. (i.V.).
- PETRIK, Andreas (2010d): Regiebuch zum Lehrstück Dorfgründung. Eine praxiserprobte Simulation zur Einführung in das demokratische und wirtschaftliche System, politisches Argumentieren und Debattieren sowie politische Theorien. Für Sek. I u. Sek. II. Schwalbach/ Ts.: Wochenschau, (i.V.).
- PICHL, Iris (2012): Moral und Emotionen: zum Zusammenhang zwischen der moralischen Urteilskompetenz und den Strategien der Emotionsregulation; eine quantitative Untersuchung von Kindern und Jugendlichen der Sekundarstufe I in NRW. Münster: Monsenstein und Vannerdat [Hochschulschrift].
- REINHARDT, Sibylle/ Kultusminister des Landes Sachsen-Anhalt (Hg.) (1999): Rahmenrichtlinien Sozialkunde Gymnasium Halle: John.
- REINHARDT, Sibylle (2004): Demokratie-Kompetenzen. in: Edelstein, Wolfgang/ Fauser, Peter (Hg.): Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms: "Demokratie lernen & leben". Berlin: 2004 (<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Reinhardt.pdf>).
- REINHARDT, Sibylle (2005): Politikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- SANDER, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung. In: Anja Besand, Tilman Grammes, Reinhold Hedtke, Peter Henkenborg, Dirk Lange, Andreas Petrik, Sibylle Reinhardt, Wolfgang Sander: Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 9-25.
- SELMAN, Robert. L. (1984): Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Frankfurt: Suhrkamp.
- SELMAN, Robert. L. (1982): Sozial-kognitives Verständnis. Ein Weg zu pädagogischer und klinischer Praxis. In Perspektivenübernahme und soziales Handeln. Texte zur sozial-kognitiven Entwicklung. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 223-256.
- WEINERT, Franz E. (2002): Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: ders. (Hrsg.). Leistungsmessung in Schulen. 2. Aufl., Weinheim und Basel.
- WEIßENO, Georg (2005): Standards für die politische Bildung. In: Politik und Zeitgeschichte, H.12/2005, Berlin, S. 32-38.

Bildernachweis

BeaBeaBlog (2009): Die kognitive Perspektive: Moralisches Denken. Online im Internet:

URL: <http://beabeablog.files.wordpress.com/2009/07/3406-kap-2-1-3-selman.pdf>

[Stand 15.05.2012]