

Moll, Andrea

Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche

Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 191-208. - (Schriftenreihe der Pädagogischen Hochschule Freiburg; 15)



Empfohlene Zitierung/ Suggested Citation:

Moll, Andrea: Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche - In: Kuhn, Hans-Werner [Hrsg.]: Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim : Centaurus 2003, S. 191-208 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-35907

in Kooperation mit / in cooperation with:



CENTAURUS
Verlag & Media KG

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Hans-Werner Kuhn (Hrsg.)

Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht

Konzepte
Forschungsfelder
Methoden

Ein Reader



Centaurus Verlag
Herbolzheim 2003

Wissenschaftlicher Beirat der Schriften der Pädagogischen Hochschule Freiburg:
Michael Klant (Vorsitzender), Dietgart Kramer-Lauff, Wolfgang Schwark,
Herbert Uhl, Gerhard Weber.

Der Druck erfolgte mit freundlicher Unterstützung der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Bibliographische Information der Deutschen Bibliothek:
Die deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten
sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar

ISBN 3-8255-0456-5

ISSN 0942-9557

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung sowie der Übersetzung, vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden

© CENTAURUS Verlags-GmbH. & Co. KG, Herbolzheim 2003

Satz: Vorlage des Herausgebers
Umschlaggestaltung: Dörte Eickhoff
Druck: primotec-printware, Herbolzheim

Einleitung

Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?!	7
---	---

Konzepte

Siegfried George/ Nicole Henrich Integrierter Sachunterricht als Konzept und in der Praxis	23
Ingrid Prote Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule	39
Peter Massing Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht.....	53
Tilman Grammes Traditionslinien des Sachunterrichts.....	77
Georg Weißeno Lebensweltorientierung – ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?.....	91
Karin Kroll Frauenbilder – Männerbilder	99
Ingrid Weißmann Gewaltprävention – ein Thema für die Grundschule?.....	117

Forschungsfelder

Hiroyuki Kuno Sachunterricht und Unterrichtsforschung in Japan.....	133
Hans-Werner Kuhn Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – qualitativ erforscht.....	151
Carla Schelle Wie lassen sich politische Lernprozesse von Kindern beobachten? Vorschläge zur Dokumentation und Auswertung von Lernsituationen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht	175
Andrea Moll Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche	191

Methoden

Dagmar Richter Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht	209
Gabriele Metzler Neue Lernwege und kreative Methoden im Heimat- und Sachunterricht	229
Friedrich Gervé Formen selbstbestimmten Lernens in der Grundschule.....	273
Siegfried Thiel Die Verbindung von Natur- und Sozialwissenschaften im Sachunterricht	287
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren.....	305

Andrea Moll

Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche

Die Idee, mit Kindern im Grundschulalter über politisch-gesellschaftliche Sachverhalte zu sprechen, erscheint den meisten LehrerInnen und Studierenden auf den ersten Blick fremd. Nehmen Kinder unsere politisch-gesellschaftliche Umwelt überhaupt wahr? Sind dies Fragen, die bereits Kinder im Grundschulalter so beschäftigen, dass Gesprächsbedarf entsteht? Ich meine ja. Um diese Aussage zu untermauern, beginne ich meinen Aufsatz mit einem Beispiel aus meiner aktuellen Unterrichtspraxis.

Am Tag nach den Terroranschlägen auf New York und Washington unterrichtete ich in der ersten Stunde katholische Religion in einem ersten Schuljahr mit 25 Kindern. Die Kinder waren damit beschäftigt, eine Mal- und Bastelarbeit aus der vorangegangenen Stunde zu Ende zu führen. Beim Umhergehen im Klassenraum konnte ich beobachten, dass die Kinder zwar alle ihre Arbeiten voranbrachten, gleichzeitig aber ausnahmslos an jedem Tisch über die Terroranschläge gesprochen wurde.

Diese Situation nahm ich zum Anlass, die Arbeit zu unterbrechen und die Kinder berichten zu lassen. Dabei ging es mir im ersten Schritt darum, erst einmal dem Bedürfnis der Kinder gerecht zu werden, sich das Gesehene und/oder Gehörte sprichwörtlich von der Seele zu reden. Wertungen oder Verbesserungen faktisch falscher Aussagen sind zu diesem Zeitpunkt von mir nicht vorgenommen worden.

Inhaltliche Stichpunkte der Kinderäußerungen waren:

- Flugzeuge sind in das Hochhaus gestürzt.
- Das waren böse Menschen.
- Es war ein Unfall.
- Es ist Krieg.

Die Kinderäußerungen waren bruchstückhaft und verworren. Bei mir entstand der Eindruck, dass die Kinder eine Vielzahl von Informationen aus Fernsehen, Radio und den Gesprächen älterer Kinder und/oder Erwachsener übernommen hatten, dann aber nur in seltenen Fällen Hilfe bei der Einordnung und Verarbeitung dieser Informationen hatten. Sicherlich ist dies auch eine Folge der Berichterstattung des Fernsehens. Hier erfolgte immer wieder

das Bildmaterial der Passagiermaschine, die in das World Trade Center rast. Daneben gab es Berichterstattungen, Spekulationen, Einschätzungen – alles in für Kinder (und teilweise auch Erwachsene) nicht durchschaubarer Reihenfolge und Logik. Das mediale und emotionale Durcheinander, dass an diesem Tag auf uns alle einstürzte, spiegelt sich in den Köpfen der Kinder, in den Fakten, Fiktionen und Ängsten, die sie äußerten.

Nachdem alle Kinder sich zu den Geschehnissen geäußert hatten, sah ich meine Aufgabe darin, einen kurzen und sachlichen Ablauf der Terroranschläge zu geben, der den Kindern einen chronologischen Einblick ermöglichen und Tatsachen von Phantasien trennen sollte. Dabei war es mir wichtig, die Situation nicht zu bewerten oder eine eigene Stellungnahme abzugeben.

Die Kinder fingen nun von sich aus an, die Sachlage zu bewerten, wobei Angst vor Krieg und weiteren Terroranschlägen sowohl in den USA als auch bei uns zentrale Punkte waren. Zu diesem Zeitpunkt redete auch ich dann über meine Gefühle und sagte den Kindern, dass Angst eine angemessene Reaktion auf die Lage darstellt. Wir alle – Kinder und Lehrerin – waren an diesem Tag der Ungewissheit, was passieren wird und unserer berechtigten Angst ausgesetzt. Als Ergebnis unseres Gespräches lässt sich festhalten, dass wir in der geschilderten Situation erst einmal nur abwarten und im Gespräch bleiben konnten.

Vielleicht scheint dieses Ergebnis unseres Unterrichtsgespräches auf den ersten Blick sehr bescheiden oder unbedeutend, es darf aber nicht vergessen werden, dass dieses Gespräch die Kinder nicht nur über die Fakten der Geschehnisse aufgeklärt hat und somit ein Fundament an kindgerechter Information geleistet hat, sondern auch die Kinder beruhigt hat, indem offen über Ängste und ihre Berechtigung gesprochen wurde. Die Kinder wurden mit ihrem Gesprächsanliegen, ihren Ängsten und Phantasien ernst genommen und nicht alleine gelassen.

Ein solches Gespräch wurde übrigens nur in zwei von sieben Klassen an unserer Schule geführt – obwohl alle Kolleginnen von einer ähnlichen Anspannung der Kinder in ihren Klassen berichteten.

Das Beispiel zeigt, dass die Befassung mit gesellschaftlichen und politischen Problemen nicht nur notwendig ist, um Erkenntnisse zu gewinnen und zu vermitteln, sondern auch wichtige Hilfen zur Angst- und Konfliktbewältigung darstellt. Daraus ergibt sich sozusagen eine Notwendigkeit von gesellschaftlich-politischem Lernen, ab dem ersten Schuljahr.

Im folgenden stelle ich meinen qualitativen Forschungsansatz vor. Meine Studie zeigt, inwieweit sich Kinder im Grundschulalter mit gesellschaftlich-politischen Fragestellungen auseinandersetzen und wie sie es tun. Dabei ist

ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, wie mein Forschungsverfahren im Alltag des Sachunterrichts sinnvoll umgesetzt werden kann.

Denken Kinder politisch? – Forschungsstand und Herangehensweise

Ob und inwieweit Kinder gesellschaftlich und politisch denken, ist sowohl von der Fragestellung politischer Sozialisation (Claußen), wie der Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses von Kindern untersucht worden (Wacker, Ramirez).

In meiner Dissertation habe ich mich für ein qualitatives Interviewverfahren mit Kindern aus der zweiten, vierten und sechsten Klasse entschieden. Ein qualitativer Ansatz ist in dieser Form noch nicht in der Grundschule angewandt worden. Ich beschreibe deshalb kurz die Methode.

Die von mir angewandte empirisch methodische Vorgehensweise steht im Kontext rekonstruktiver Sozialforschung. Der Forschungsansatz ist an Carla Schelle (1995) angelehnt. Wie bei Carla Schelle orientiert sich die Auswertung der Kindergespräche an Ralf Bohnsacks Methode der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack 1993). Im Forschungsverfahren ging es insbesondere darum, im Hinblick auf die Zielgruppe ‚Kinder aus der Grundschule und der Förderstufe‘ qualitative Erhebungsmethoden (Kleingruppeninterview, Leitfadeninterview) zu kombinieren und transkribierte Interviewauszüge zu interpretieren.

In einem rekonstruktiven Ansatz geht es dabei „nicht um die Überprüfung von Theorien und Hypothesen im engeren Sinne, wie es im normativen Paradigma vorgesehen ist, sondern vielmehr um die interpretative Ausdeutung von Einzelfällen (Leitfadeninterviews mit Kleingruppen) mit exemplarischen Repräsentativanspruch“ (Weißeno 1998, 112f).

Ausgangspunkt für die Analyse und Interpretation sind Interviewpassagen aus Kleingruppeninterviews mit Kindern zwischen acht und zwölf Jahren zu gesellschaftlichen Schlüsselproblemen (zur Gestaltung der Interviews Näheres im nächsten Abschnitt).

Im Grundschulalter ist davon auszugehen, dass die Kinder zwar gesellschaftliche Begriffe kennen, diese aber mit unterschiedlichen Inhalten füllen. Die Frage lautet also: Inwieweit kennen Kinder die Probleme, die hinter den Begriffen stehen?

Die Forschung im Kindesalter fragt, welche Einstellungen und Meinungen zum politischen System die Kinder herausbilden und welche möglichen Wir-

kungen diese auf spätere Lernprozesse haben. Neuere politische Sozialisationsforschung beschäftigt sich deshalb mit subjektiven Wahrnehmungs-, Verarbeitungs- und Handlungsprozessen, „die vermittelt sind durch gesellschaftliche Herrschaftsverhältnisse und soziale Lebenswirklichkeiten und sich mit politisch-gesellschaftlicher Realität auseinandersetzen“ (Kulke 1991, 600). Die Frage, wie sich diese Prozesse herausbilden und verändern, erscheint besonders wichtig. Somit stehen Fragen der Entwicklung von moralischen und politischen Vorstellungen bei Individuen im Mittelpunkt des Interesses.

Zusammengefasst: In meiner Arbeit geht es um die Gewinnung von Erkenntnissen über Wissen und Theorien von Kindern zu ausgewählten Gesellschaftsbereichen, sowie die Erprobung einer Methode rekonstruktiver Sozialforschung für die Grundschule. Daraus ergeben sich folgende (zusammengefasst formulierte) Forschungsziele:

Erprobung eines Verfahrens rekonstruktiver Sozialforschung in der Grundschule.

Bezogen auf die Gestaltung der Interviews:

1. Kenntnis gesellschaftlicher Tatbestände
2. Bildung gesellschaftlicher Begriffe
3. Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen
4. moralische Urteilsbildung

Im Hinblick auf das eingangs beschriebene Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis, lassen sich die vier letztgenannten Punkte wie folgt (stichwortartig) füllen:

Kenntnis gesellschaftlicher Tatbestände: Die Kinder wussten über die Terroranschläge bescheid, wobei sich allerdings Faktenwissen mit Phantasien mischten, die meiner Ansicht nach aus der Komplexität und Verworrenheit der Informationen resultierten.

Bildung gesellschaftlicher Begriffe: Die Sachverhalte wurden teilweise in den kindlichen Wortschatz übertragen: Böse Menschen statt Terroristen, Krieg statt Anschläge. Eine solche Situation ist dazu angetan, neue Begriffe aus einem neuen Kontext zu erlernen. Auch dies könnte ein Unterrichtsziel sein.

Denken in gesellschaftlichen Zusammenhängen: Der Sachverhalt und die (geklärten) Begriffe werden in Zusammenhang zum eigenen Kontext gesehen. Welche Wirkungen haben die Terroranschläge für uns? – Die Äußerun-

gen der Kinder in Bezug auf Kriegsangst und Terroranschläge bei uns waren dabei durchaus nicht unrealistisch.

Moralische Beurteilung: Die Kinder sahen in den Anschlägen nicht nur etwas Faktisches, das man nur zur Kenntnis nimmt, sondern sie bewerteten und verurteilten den Terror nach Maßstäben, die sich am Recht auf Leben und Gesundheit orientieren.

Der Einsatz von Impulsgeschichten im Sachunterricht

Ziel meiner Untersuchung war es, dass sich Kindergruppen (bestehend aus drei bis sechs Kindern) möglichst ohne Zwischenfragen meinerseits unterhalten. Um Gesprächssituationen zu initiieren, habe ich kurze Impulsgeschichten entwickelt. Die Inhalte (Auswahlkriterien) dieser Geschichten lassen sich aus gesellschaftlichen Schlüsselproblemen begründen (Gagel, Hilligen, Klafki, Sander).

Es wurden im Verlauf der Untersuchung dreizehn halbstündige Interviews durchgeführt. Davon wurden sechs im Sinne der rekonstruktiven Sozialforschung ausgewertet.

Im folgenden stelle ich die Impulsgeschichten mit ihren jeweiligen Intentionen vor, da sie sich auch im Sachunterricht als Gesprächseinstiege nutzen lassen. Auf die Darstellung der einzelnen Ergebnisse wird hier verzichtet, da diese den Rahmen des Aufsatzes sprengen würden. Interview- und Interpretationsbeispiele sowie die Resultate zum Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit werden zu einem späteren Zeitpunkt im Aufsatz aufgeführt.

1. Schlüsselproblem: Berufswelt

In diesem ersten Bereich, der als Teilbereich von Arbeitslosigkeit gesehen werden kann, zu dem Kinder Zugang finden, ging es mir darum, das Wissen und die Erfahrungen der Kinder über Berufe zu erkunden. Dabei ging es auch um Berufswünsche und die Möglichkeit, diese in die Realität umzusetzen. Es stellte sich die Frage, ob die Kinder wissen, welche Qualifikationen dazu notwendig sind, d.h. ob sie eine Verbindung zwischen Beruf und Qualifikation herstellen können.

Um die Anfangssituation zu entspannen, wählte ich als Einstieg eine Aufgabe, bei der Berufskärtchen in die Kategorien ‚gut, mittel, schlecht‘ einzuordnen waren. Ein Kriterium, nach dem die Berufe geordnet werden sollten, etwa soziales Prestige oder Verdienst, wurde von mir nicht vorgegeben. Somit war es Aufgabe der Kinder, ein Zuordnungskriterium zu schaffen.

Die zu sortierenden Berufe lauteten (in alphabetischer Reihenfolge): Ärztin, Bäuerin, Busfahrer, Feuerwehrmann, Gärtnerin, Hausfrau, Lehrerin, Müllmann, Pfarrer, Polizist und Richter. Bei der Wahl der Berufe ging es mir darum, technische und soziale Berufe sowie Berufe aus allen sozialen Schichten auszuwählen. Männliche und weibliche Berufsbezeichnungen sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

Diese Aufgabe zu Beginn hat keine große Aussagekraft im Sinne der qualitativen Sozialforschung, trägt aber dazu bei, die Kinder an die Situation zu gewöhnen. Die Kinder können selbst etwas tun und sind schnell konzentriert bei der Sache. Die anfänglich bestehende Unsicherheit soll so überwunden werden. Für die Interpretation sind dabei die Gespräche zwischen den Kindern, in denen Kriterien der Zuordnung anklingen, wichtiger als das Resultat der Zuordnung.

2. Schlüsselproblem: Rolle des Geldes in unserem Wirtschaftssystem

Die erste Impulsgeschichte thematisiert das Geldverständnis.

Die Kinder sollten nach dem Verlesen der Geschichte ihre Meinung äußern. Ziel war es herauszufinden, ob und, wenn ja, wie tief der Einblick der Kinder in die Funktionsweise des Warenhandels ist, wie weit das Geldverständnis entwickelt ist. Darüber hinaus ging es um Faktoren wie Geld als gesellschaftliche Macht und die Bedeutung, die dem Besitz von Geld bzw. dessen Fehlen gegeben wird. Es sollte auch untersucht werden, ob die Kinder bereits in gesellschaftlichen Zusammenhängen denken.

Der Text der Geschichte lautet wie folgt:

Beim Einkaufen in einem Lebensmittelgeschäft hörte Elke, wie der Vertreter einer Schokoladenfabrik zu dem Kaufmann sagte: „Ich verkaufe Ihnen die Schokolade heute sehr billig. Jede Tafel kostet nur 60 Pfennige.“

„Das ist ja prima“, dachte Elke. „So billig habe ich noch nie Schokolade kaufen können.“ Sogleich sprach sie den Kaufmann an: „Bitte geben Sie mir eine Tafel Schokolade für 60 Pfennige.“ Der aber sagte: „Für dich kostet die Tafel Schokolade eine Mark.“

An dieser Stelle machte ich einen ersten Stopp, um die Äußerungen der Kinder abzuwarten. Erst wenn keine Äußerungen mehr kamen, las ich die Geschichte weiter vor. Rückfragen habe ich nicht gestellt.

Elke fand das ungerecht. Beim Hinausgehen war sie noch immer mit diesen Gedanken beschäftigt, als sie sich erinnerte, dass der Kaufmann im Nachbardorf noch ein Geschäft hatte. Sie sagte vor sich hin: „Der Kaufmann macht ganz schön, was

er will: Er verkauft die Schokolade teuer und lässt in seinem zweiten Geschäft andere Leute für sich arbeiten und kassiert nur das Geld.“

Auch am Ende der Geschichte habe ich die Äußerungen der Kinder abgewartet.

Nachdem ich – oft bis zu etwa 30 Sekunden gewartet hatte – stellte ich bei einigen Interviews noch Fragen, um zu testen, ob die Kinder auf Nachfrage hin weitere Zusammenhänge erkennen, beispielsweise Geld als gesellschaftliche Macht erkennen.

3. Schlüsselproblem: Arbeit – Arbeitslosigkeit

In diesem Bereich ging es um das Wissen der Kinder über Arbeit. Dabei sollten die Rolle der Arbeit für den Einzelnen und die Gesellschaft, die Ursachen und Folgen für Arbeitslosigkeit sowie eine Einschätzung der Situation der Arbeitslosen deutlich werden. Durch das offene Interviewverfahren sind natürlich auch andere Entwicklungen möglich, wenn von den Kindern anderes in die Geschichte intendiert wird.

Auch hier diente eine Impulsgeschichte dazu, mit den Kindern in ein Gespräch zu kommen:

Tanjas Bruder Bernd hat seine Lehre als Automechaniker beendet und arbeitet nun schon seit drei Jahren in einer Autowerkstatt. Nun muss der Betrieb schließen. Bernd ist jetzt arbeitslos und weiß noch nicht, ob er bald wieder Arbeit bekommt. Er hat jetzt viel Zeit.

Seine Schwester Tanja, die noch zur Schule geht, wünscht sich auch so viel Freizeit wie Bernd. „So ein Leben möchte ich auch einmal haben“, sagte sie eines Tages zu ihrer Mutter.

Die Mutter antwortete nachdenklich: „Glaubst du wirklich, dass Bernd so ein angenehmes Leben hat?“

Nach den Reaktionen und Äußerungen der Kinder, habe ich sie nochmals, wie schon zu Beginn des Interviews, Kärtchen zuordnen lassen. Dieser Methodenwechsel sollte den Kindern ermöglichen, auch einmal etwas zu lesen und zu legen und nicht immer nur zuzuhören und zu reagieren. Ziel war es auch, über die neuen Argumente zum Thema Arbeitslosigkeit die Kinder zu einem weiterführenden Gespräch zu motivieren.

Die Zuordnungsaufgabe bestand darin, die folgenden Aussagen in die Kategorien ‚Bernd kann...‘ und ‚Bernd kann nicht...‘ einzuordnen: Essen gehen, lange schlafen, einen schönen Urlaub machen, eigenes Geld verdienen, sich wohl fühlen, einen Freund zum Essen einladen, eine Familie gründen,

Wohnung mieten, zur Schule gehen, anderen helfen, sich auf seine Zukunft freuen, Langeweile haben, ratlos sein.

Im Anschluss folgten noch zwei Ergänzungsfragen, wenn diese nicht bereits im Gesprächsverlauf von den Kindern selbst angesprochen waren. Zum einen fragte ich nach der Reaktion von Bernds Freunden auf die Arbeitslosigkeit von Bernd. Ich wollte wissen, ob den Kindern bewusst ist, dass Arbeitslosigkeit nicht nur zu Veränderungen in der finanziellen, sondern auch in der sozialen Situation führt.

In eine ähnliche Richtung zielte die letzte Frage, die nach Veränderungen in Bernds Freizeit fragte. Neben dem finanziellen und sozialen Aspekt der Arbeitslosigkeit wird bei dieser Frage verstärkt die individuelle Komponente der Situation angesprochen.

4. Schlüsselproblem: Soziale Gerechtigkeit

In diesem letzten Bereich ging es darum, ob Kinder Armut und Reichtum nur in Zusammenhang mit Einkommen bringen oder ob auch andere Argumente erfolgen, etwa eine kritische Haltung gegenüber Konsumverhalten anklingt.

Die dann verlesene Impulsgeschichte lautet:

Neulich war eine Familie aus Südafrika mit drei Kindern in eurem Alter in einem Dorf bei Wetzlar zu Besuch. Sie machten dort auch mehrere Spaziergänge durch den Ort und berichteten über ihre Eindrücke:

„Wir haben gesehen, dass in eurem Dorf einige Leute schöne große Häuser haben und andere nur in Wohnungen leben. Eine Familie mit vier Kindern, mit denen wir gesprochen haben, wohnt in einer Drei-Zimmer-Wohnung und ein altes Ehepaar hat ein großes Haus für sich allein.“

Im Anschluss daran erfolgte eine Pause. Ich hörte mir die Kommentare der Kinder an, ohne Rückfragen zu stellen und las dann weiter vor:

Weiter berichteten sie: „Viele Leute haben ein Auto, manche sogar zwei, aber es gibt auch Leute, die gar kein Auto haben.“

Wieder wurden die Äußerungen der Kinder abgewartet, bevor ich den letzten Teil der Impulsgeschichte las:

Auch bei der Kleidung und den Spielsachen, die die Kinder haben, gibt es große Unterschiede. Manche Kinder haben sehr viel, andere sehr wenig.

Manche Kinder haben die Kleidung, die sie sich wünschen, andere tragen die von ihren älteren Geschwistern.

Wenn von den Kindern in den Äußerungen die Frage nach der Gerechtigkeit der Verteilung von Armut und Reichtum nicht gefallen war, so stellte ich sie hier im Anschluss. Dabei habe ich auch gefragt, ob und, wenn ja, wie man die Verteilung verändern könnte.

Wie lassen sich die Unterrichtsgespräche auswerten?

Die mit Hilfe der Impulsgeschichten entstandenen Interviewtexte sind in meiner Dissertation nach der Methode der dokumentarischen Interpretation (Bohnsack) ausgewertet worden. Daneben haben Bezüge zu kognitionspsychologischen Ansätzen (Piaget, Kohlberg), zum symbolischen Interaktionismus (Mead) und Studien zum Gesellschaftsverständnis von Kindern (Furth, Wacker, Ramirez) Einfluss auf die Einordnung der Ergebnisse genommen.

Will man die Impulsgeschichten als Einstieg in ein Unterrichtsgespräch nutzen – was eine Anwendung in der Schulpraxis wäre – so müssen die Auswertungsschritte für eine andere Perspektive geeignet sein. Ziel ist dann nicht eine tiefenhermeneutische Analyse der Gespräche zum Zweck wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern die Ermittlung von grundsätzlichen Gesprächsinhalten und -strukturen, die als Information zur weiteren Gestaltung des Unterrichts (inhaltlich und methodisch) herangezogen werden können. Es ginge also um die Erstellung einer Lernausgangsanalyse, d.h. in den Begriffen und Argumenten, welche die Kinder bei der Behandlung von Sachproblemen gebrauchen, teilen sie mit, wie sie über Gesellschaft und ihr eigenes Leben denken und empfinden. Ein solches Unterrichtsgespräch hätte dann primär die Funktion, die Ausgangslage der SchülerInnen in Bezug auf die Thematik der Impulsgeschichte zu ermitteln. Dabei ist auch zu bedenken, dass Aufwand und Nutzen im angemessenen Verhältnis zueinander stehen müssen. So kann wohl keine Grundschullehrerin mehrere Tage darauf verwenden ein viertelstündiges, auf Tonband aufgenommenes Unterrichtsgespräch zu transkribieren und zu analysieren.

Ich möchte deshalb im folgenden den Versuch unternehmen ein praxisnahes Auswertungsverfahren für Unterrichtsgespräche mit gesellschaftspolitischen Inhalt darzustellen (vgl. Moll 2001, 84f.). Gleichzeitig sollen dabei – wo sinnvoll – bereits erste Vorschläge gemacht werden, wie die gewonnenen Erkenntnisse im weiteren Unterrichtsverlauf produktiv umgesetzt werden können.

1. **Gedächtnisprotokoll**
Die Alternative zur Transkription eines Gesprächs ist ein Gedächtnisprotokoll, das die Lehrerin anfertigt und möglichst Gesprächsabschnitte mit hoher Dichte bezüglich der Thematik und hohem Anteil an Schülergesprächen enthält. Dieses bietet die unabdingbare Grundlage für die Weiterarbeit.
2. **Begriffe**
Die von den Kindern gebrauchten Begriffe können darauf hin befragt werden, ob sie dem Alltagswissen entstammen und zum sogenannten Orientierungswissen (Wissen, das jeder benötigt, um sich in der Gesellschaft zurecht zu finden) gehören. Auch ist darauf zu achten, mit welchen Inhalten die Begriffe gefüllt werden und ob die Inhalte zutreffend sind.
3. **Strukturmomente**
Bei längeren Gesprächspassagen lässt sich so etwas wie eine Struktur von gegenseitig sich ergänzenden Begriffen und Argumenten erkennen. Falls mehrere inhaltliche Schwerpunkte in einem Gespräch vorhanden sind, kann dann entschieden werden, an welchen von ihnen weitergearbeitet werden soll.
4. **Argumentationsstrukturen**
An diesem Punkt geht es darum den Inhalt und die Herkunft der Strukturen näher zu bestimmen. Gemeint sind Sachverhalte wie etwa die Perspektivübernahme von Erwachsenen, Beobachtungen, Erfahrungen, Analogien, Gegenüberstellungen, Begründungszusammenhänge, Transferleistungen, Kontroversen in der Argumentation, Weltbilder ... Die vorgefundene Argumentationsstruktur ist wichtig, um Inhalte und Methoden der Weiterarbeit festzulegen: So kann beispielsweise deutlich werden, ob die Kinder weitere Fakten benötigen oder Rollenspiele nötig sind, um Empathie entwickeln zu können, um nur zwei denkbare Ergebnisse dieses Schrittes zu benennen.
5. **Gesellschaftliches Bewusstsein**
Da die Interviewbeispiele aus dem sozialen und politischen Erfahrungsbereich stammen, lassen sich die von den Kindern verwendeten Begriffe und Argumente darauf hin analysieren, inwieweit sie Kenntnisse von gesellschaftlichen Tatsachen und Problemen haben und ob sie bereits in gesellschaftlichen Zusammenhängen denken. All dies hilft, die Lernziele für eine geplante Unterrichtseinheit zu finden.

6. Moralisches Bewusstsein

Als Teil des gesellschaftlichen, aber auch individuellen Bewusstseins ist in den Argumenten der Kinder durchweg die moralische Dimension erkennbar. Um zu verstehen, welche Stufe moralischen Argumentierens die Kinder erreicht haben, mag das Stufenmodell von Kohlberg hilfreich sein (Kohlberg).

7. Gesprächssituation

Es ist ein wesentlicher Punkt, sich bei der Auseinandersetzung mit dem Gedächtnisprotokoll immer wieder die Situation des Gespräches vor Augen zu führen. Die schulische Situation impliziert vorgegebenes Rollenverhalten und Rollenerwartungen, die selbstverständlich auch Einfluss auf die Äußerungen der Kinder haben, etwa in dem Sinne, ob und wie etwas gesagt wird. Auch die eigenen Äußerungen und Verhaltensmuster sind kritisch zu analysieren.

Die vorgeschlagenen Interpretationsschritte dienen der eingangs erwähnten Lernausgangsanalyse. Je nach Gesprächsprotokoll werden die einzelnen Schritte eine unterschiedliche Gewichtung haben.

Interview- und Interpretationsbeispiele anhand des Schlüsselproblems Arbeitslosigkeit

Im folgenden Abschnitt möchte ich einige Interviewausschnitte aus dem zweiten, vierten und sechsten Schuljahr vorstellen, die als Reaktion auf die Impulsgeschichte zum Schlüsselproblem Arbeitslosigkeit zustande gekommen sind. Die Interpretationen können zeigen, wie die vorgestellten Auswertungsschritte am konkreten Material angewendet werden können.

Die ersten Reaktionen auf die Impulsgeschichte vom arbeitslosen Bernd (vgl. Abschnitt Impulsgeschichten) fielen einheitlich so aus, dass niemand Bernd beneidete. Der Zusammenhang zwischen Arbeit, Geld-Verdienen und Konsummöglichkeit war allen sofort bewusst. Die Konsequenz aus der Arbeitslosigkeit, nämlich dass Bernd sich einschränken muss, wurde unmittelbar genannt.

Stefan: Jeder Mensch braucht Geld vom Arbeiten

Christian: Ja

Jürgen: Sonst hat er kein Geld und hat Hunger

(4.Schuljahr)

Dass Arbeit über das Geld-Verdienen auch eine wesentliche sinnstiftende Komponente der Lebensgestaltung ist, wurde nur zweimal genannt:

Gero: Und manchmal macht arbeiten auch Spaß

Andy: Manchmal

Mohammed: Nur manchmal

(4.Schuljahr)

Die Ursachen für Arbeitslosigkeit wurden von den Kindern auch nur in wenigen Ausnahmen bedacht. Die Arbeitslosigkeit von Bernd wurde als unhinterfragte Tatsache übernommen. Eine Ausnahme gab es im vierten Schuljahr, wo ein Junge die Ursache des Verlustes des Arbeitsplatzes in struktureller Arbeitslosigkeit sieht:

Jürgen: Ja oder es war früher früher hat früher war gabs auch noch net so viel Maschinen und da hat da hatten ham auch noch alle (Christian: Hmhm) Menschen gearbeitet also vielleicht n paar Maschinen wegtun

Stefan: Ja da hatten die meisten ham auch bei der Eisenbahn gearbeitet

Jürgen: Ja hm n bisschen mehr Arbeit gehabt

(4. Schuljahr)

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Arbeitslosigkeit als negatives Ereignis gewertet wurde, da es ohne Arbeit schwer wird, die Grundbedürfnisse zu befriedigen. Dabei stellen sich die Kinder im zweiten und auch im vierten Schuljahr die Folgen sehr drastisch vor. Häufig wird Obdachlosigkeit und Hunger genannt.

Nicole: Für den ja auch schlecht dass er jetzt arbeitslos ist

Ingrid: Ja

Interviewerin: Mhm

Ingrid: Da können eh die sich ja eh eh keine zum Beispiel Wohnung leisten dann müssen die auf der Straße leben das find ich auch nicht so schön

Marianne: Also ein bisschen hat er doch noch oder?

Interviewerin: Ja ein bisschen hat er schon noch

Marianne. Dann reicht's für ne Wirtschaft ... aber für'n Fahrrad reicht's net

Sabine: Ne

Marianne: Für ein Glas Bier reicht's aber ...

(2.Schuljahr)

Im sechsten Schuljahr können die Folgen der Arbeitslosigkeit realistischer gesehen werden. So wissen die Kinder, dass Bernd durchaus noch Geld

(Sozialhilfe, Arbeitslosengeld, Arbeitslosenhilfe) bekommt, auch wenn dies weniger ist als vorher. Durch die geschmälernten finanziellen Möglichkeiten ist er schnell z.B. von seiner Mutter abhängig, wenn er dort wieder wohnt. Auch die Gefahr, sich zu verschulden, wird gesehen.

Die Kinder erwähnen auch, dass sich viele Leute schämen, wenn sie Geld vom Sozialamt bekommen. Allerdings wird dann auch argumentiert, Ausländer bekämen mehr Geld, obwohl sie große Autos und Häuser hätten. Dass diese Argumentation nicht mit dem Wissen um die Höhe von Arbeitslosengeld oder Sozialhilfe zu verbinden ist, wird nicht registriert.

Helga: Der kriegt ja Arbeitslosen aber das reicht eim ja meistens nicht

Tanja: Vom Sozialamt

Nadja: Kannst doch net vom Sozialamt

Helga: Tanja du bist auch so n Sozialamt

Miriam: ... kriegt man nur wenn man das ham will

(...)

Nadja: Oder?

Miriam: Kriegen außerdem kriegen das meistens nur die Ausländer

Tanja: Meistens

Helga: Ne das stimmt net

Nadja: Stimmt überhaupt nicht

Tanja: Die n dicken BMW fahren

Miriam: Ja

(6.Schuljahr)

Die Kinder sehen bereits im zweiten Schuljahr die Verbindung zwischen sozialer Anerkennung und Arbeitsplatz. Wer Arbeit hat, wobei Erwerbsarbeit gemeint ist, hat es leichter, Anerkennung zu erfahren. Dabei wissen die Kinder auch: Je höher das Einkommen, desto höher das Ansehen.

Klar ist auch: ein Arbeitsloser muss Einschränkungen im Freizeitbereich hinnehmen.

Im vierten und sechsten Schuljahr wird dem Arbeitslosen immer weiter das Recht aberkannt, am sozialen Leben teilzunehmen. Wer Arbeitslosengeld bekommt, so die Ansicht, soll es für die Grundbedürfnisse ausgeben und nicht ins Kino oder in die Kneipe gehen und es sich gut gehen lassen.

Die Kinder wissen bereits im zweiten Schuljahr von ambivalenten Reaktionen der Freunde auf die Arbeitslosigkeit. Sowohl Unterstützung für Bernd als auch Spott sind erwartete Reaktionen.

Auch im vierten Schuljahr wird eine ambivalente Reaktion der Freunde erwartet. Die Jungen können sich vorstellen, dass die Freunde in Bernd auch

einen Faulenzer sehen. Neid kann leicht aufkommen, wenn die Freunde abends müde von der Arbeit kommen und Bernd sich den ganzen Tag ausgeruht hat.

Noch drastischer sind die Äußerungen im sechsten Schuljahr, wo nun auch Freundschaftsbeziehungen nach Maßstäben von Geben und Nehmen beurteilt werden: Wenn Bernd niemanden einladen kann und auch keine Feier veranstalten kann, soll er sich nicht einladen lassen und auch an keiner Feier teilnehmen.

Johannes: Macht dann auch n komischen Eindruck das macht dann auch mit Sicherheit manche stutzig die ihn kennen er sagt er sei arbeitslos und hätte kein Geld und dann geht er abends weg oder so
(6.Schuljahr)

Tanja: Außerdem man braucht ja auch keine schicken Klamotten ich mein ...

Helga: Ja eben

Tanja: ... wenn er ja eh nicht weggehen kann ja mit seinem Geld ja dann kann er ja auch braucht er auch keine Klamotten wenn er eh nicht weggehen kann wenn er kein Geld hat
(6.Schuljahr)

Die Vorschläge für die Arbeitssuche sind im vierten Schuljahr umfassender als im zweiten Schuljahr, wo Bernd Aushilfstätigkeiten in der Nachbarschaft empfohlen wurden. So werden die Möglichkeiten genannt, eine Zeitungsannonce aufzugeben oder die Stellenangebote in der Zeitung und an Aushängen zu beachten. Die Kinder wissen von der Schwierigkeit, eine Arbeit zu finden.

Beachtenswert ist, wie mit zunehmendem Alter der Kinder die Arbeitslosigkeit sehr ambivalent bewertet wird, ohne dass die Kinder darin einen Widerspruch erkennen. Zum einen wird der Arbeitslose bemitleidet und seine Situation als ‚schlimm‘ bewertet. Andererseits klingen immer wieder Töne an, die die Arbeitslosigkeit als Eigenverschulden hinstellen. Vielleicht genießt es der Arbeitslose gar und macht sich mit dem Arbeitslosengeld ein angenehmes Leben? – Das ambivalente Bild, das unsere Gesellschaft von Arbeitslosen und in diesem Zusammenhang auch von Ausländern, die scheinbar von unserem Sozialsystem profitieren, hat, ist im sechsten Schuljahr bereits stabil vorhanden.

Im sechsten Schuljahr werden vermehrt Begriffe wie Arbeitslosengeld, Sozialhilfe, Wohngeld, Sozialamt und Arbeitsamt verwendet. Dabei können sie aber nur sehr ungenau genutzt werden und nicht mit richtigen Inhalten gefüllt werden.

Zunächst gilt Geld als Tausch-, nicht als Prestigemittel. Im sechsten Schuljahr ist Geld auch da, um Prestige im Freundeskreis zu erwerben.

Auswirkung auf die Schule

Will die Grundschule zum Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche werden, so sollten die folgenden beiden Punkte grundsätzlich beachtet werden:

a) Berücksichtigung des kindlichen Problembewusstseins

Kinder gewinnen Vorstellungen über ihre politische und gesellschaftliche Umwelt schon sehr früh und aus unterschiedlichen Erfahrungsbereichen. In den Interviews beziehen sie sich immer wieder auf Erfahrungen aus: Familie, Freizeit, Fernsehen, Beobachtungen des öffentlichen Lebens, Schule, Arbeitswelt (etwa Arbeitslosigkeit). Allerdings geschieht dies unter Ausschluss der engeren politischen Instanzen, wie z.B. Parlament und Regierung. Die Kinder sind mehr an gesellschaftlichen Problemen interessiert als an im engeren Sinne politischen Fragestellungen, wobei in vielen ihrer Äußerungen der politische Hintergrund deutlich wird. Dies ist ihnen aber nur insoweit bewusst, als sie politische Fragen moralisch beurteilen, z.B. im Bezug auf soziale Gerechtigkeit.

Die sozialen Probleme, mit denen sich Kinder in der Grundschule befassen, haben zunächst einen starken Bezug zur ihrer persönlichen Erfahrungswelt. Die Äußerungen der Kinder zeigen aber häufig, dass sie nicht nur situationsbezogen denken, sondern auch die Allgemeinheit eines Problembereiches mitdenken können. Sie sind in der Lage, ihre Gedanken und Gefühle vom Einzelfall abzulösen und auf ähnliche Fälle zu übertragen.

Dies ist eine notwendige Voraussetzung für die Befassung mit Schlüsselproblemen. Der Erfahrungshorizont der Kinder erscheint mir ausreichend, sich mit diesen Problemkreisen zu befassen.

Die von mir interviewten Kinder sehen z.B. die gesellschaftliche Ungleichheit, erfassen diese aber konkreter als ungleiche Bildungschancen oder ungleiche Verfügung über materielle Güter und Geld. Schlüsselprobleme können also als Kriterium der Inhaltsauswahl und Lernzielbestimmung gelten, sie müssen aber auf die Sichtweisen und das Problemverständnis der Kinder bezogen werden, um einen Lernzuwachs zu ermöglichen.

b) Geld beherrscht die Welt und die Konsumwünsche der Kinder

Für die Kinder war ‚Geld‘ die Schlüsselkategorie für die Deutung sozialer Probleme. In diesem Punkt waren sie völlig unkritisch. – Damit entsteht ein starker Kontrast zu den ansonsten bemerkenswert kritischen Denkanatz der

Kinder. Sie hatten also die ‚Macht‘ des Geldes innerhalb unserer Gesellschaft realistisch eingeschätzt: Geld und Konsum wurde von ihnen in ganz enger Beziehung gesehen. Dies ist nicht verwunderlich, wenn man sich klar macht, dass die Internalisierung von „massenkulturell vermittelter Konsumnormen und -muster bereits im frühen kindlichen Alter stattfindet“ (Matzen 1996, 316). Und diese Konsumnormen entwickeln sich regelrecht zu einer Weltanschauung und Sinndeutung des Lebens: „Im weiteren Sozialisationsprozess wird der Einzelne gemäß seinem Alter, seiner Lebenslage, seiner Wunschstruktur und seiner Kaufkraft von der Angebotspalette der Marktsegmente begleitet. Die daraus folgende These, Massenkultur übe eine besonders subtile Form kultureller Herrschaft aus, wird aber erst dann plausibel, wenn über die einzelne Freizeit- und Konsumhaltung hinaus die ‚Gesamterscheinung der warenproduzierenden Gesellschaft‘ (R. Treptow) und die durch die Waren vermittelten Phantasiewerte ins Blickfeld geraten. Negt und Kluge weisen zu Recht auf die im Massenkonsum suggerierte Weltanschauung und den darin aufgehobenen imaginären Sinnzusammenhang der Gesellschaft hin“ (ebd.).

Von diesen beiden Aussagen ausgehend, schlage ich für das politisch-gesellschaftliche Lernen in der Grundschule folgendes methodisches Vorgehen vor:

Der Einsatz von Impulsgeschichten hat gesellschaftliches Denken von Kindern aktualisiert und sie zu gesellschaftlichem Denken angeregt. Dies führte dann zu einem Austausch von Argumenten zwischen den Kindern. Besonders im vierten und sechsten Schuljahr fingen sie an, sich in ihren Argumentationen aufeinander zu beziehen. Das Interviewverfahren mit Hilfe von Impulsgeschichten ist also eine Möglichkeit, Kinder zu Diskursen anzuleiten. Sie können schon in jungen Jahren Diskursfähigkeit erlernen, die es ihnen ermöglicht, das eigene Argument in seiner Begrenztheit zu erfassen, d.h. kritisch zu sehen und die Argumente anderer ernsthaft zu überlegen. Sie blieben dabei nicht an Tatbeständen haften, sondern dachten auch über Hintergründe (Ursachen) und Konsequenzen (Problemlösungen) nach. Dies ist ein prozessorientiertes Denken, wie es in traditionellen Unterrichtsgesprächen nur selten möglich ist.

Methodisch kann dies nur in kleinen Gesprächsgruppen mit Hilfe der Lehrenden erfolgen. Dies muss nicht unbedingt außerhalb des Unterrichts erfolgen, sondern es bieten sich dazu Kleingruppengespräche während der Wochenplanarbeitszeit an. In meinen Interviews dauerte die Diskussion über jeweils eine Impulsgeschichte etwa zehn Minuten. Dabei sollte der Schwerpunkt der Gespräche nicht auf Zielorientierung liegen; Kinder sollten eher

die Möglichkeit bekommen, ihre vielperspektivische Wahrnehmung der Wirklichkeit in die Diskussion einzubringen und sie nach unterschiedlichen Dimensionen hin zu entfalten (vgl. Köhnlein/Marquardt-Mau/Schreier 1999).

Gesellschaftliches, vielperspektivisches Lernen sollte praxisorientiert sein, so können z.B. Kaufleute, Arbeitslose, Ausländer und Vertreter verschiedener Berufsgruppen zu ihrem gesellschaftlichen Wissen befragt werden und zu Stellungnahmen über unterschiedliche gesellschaftliche Probleme, wie etwa Obdachlosigkeit oder den Umgang mit Behinderten, gebeten werden.

Solche Gespräche/Diskussionen und reale Begegnungen in der Gesellschaft ergänzen und verstärken sich gegenseitig. Sie könnten helfen, das ursprünglich bei den Kindern vorhandene kritische Bewusstsein zu bewahren, zu erweitern und neu zu formen.

Gesellschaftliche Einflüsse formen die Kinder weit stärker als die Schule – auch dies hat die Untersuchung gezeigt. Schule müsste ein wenig als Gegeninstanz wirken, um Kinder mündig zu machen. Kinder brauchen nicht nur Anpassung und Einfügung in die Gesellschaft, sondern auch Distanz und kritischen Abstand.

Literatur

- Bohnsack, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung, Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung, 2. überarbeitete Aufl., Opladen 1993
- Claußen, Bernhard/Rainer Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation. Opladen 1996
- Furth, Hans G.: Das Gesellschaftsverständnis des Kindes und der Äquibrationsprozess, in: Wolfgang Edelstein/Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation, Frankfurt/M. 1982, 188-218
- Gagel, Walter: Untiefen der Katastrophendidaktik, in: Gotthard Breit (Hrsg.): Globale Schlüsselprobleme im Politikunterricht, Stuttgart 1994, 44-57
- Hilligen, Wolfgang: Zur Didaktik des politischen Unterrichts, 4. völlig neu bearbeitete Aufl., Opladen und Bonn 1985
- Hurrelmann, Klaus/Dieter Ulich (Hrsg.): Handbuch zur Sozialisationsforschung. Weinheim 1980
- Klafki, Wolfgang: Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Roland Lauterbach, u.a. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts (= Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 3). Kiel: IPN und GDSU 1992, 11-31
- Köhnlein, Walter/Brunhilde Marquardt-Mau/Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 1999 (Band 3 der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts)

- Kohlberg, Lawrence: Kognitive Entwicklung und Moralische Erziehung, in: Politische Didaktik, Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis des Unterrichts. Werte in der politischen Erziehung – Moralisches Urteilen im politischen Unterricht, Stuttgart 1977, S.5ff
- Kulke, Christiane: Politische Sozialisation und Geschlechterdifferenz, in: Klaus Hurrelmann/Dieter Ulich (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim und Basel 1991, 595-613
- Matzen, Jörg: Die Konsum- und Freizeitwelt als Sphäre des beiläufigen politischen Lernens, in: Bernhard Claußen/ Rainer Geißler (Hrsg.): Die Politisierung des Menschen – Instanzen der politischen Sozialisation, Opladen 1996, 309-320
- Mead, George Herbert: Geist, Identität und Gesellschaft, Frankfurt/M. 1968
- Moll, Andrea: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern, Schwalbach/Ts. 2001
- Oerter, Rolf / Montada, Leo: Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. München/Wien/Baltimore 1982
- Piaget, Jean: Das moralische Urteil beim Kinde, Frankfurt/M. 1973
- Ramirez, Domingo Campos: Die Entwicklung der kindlichen Gesellschaftstheorien. Frankfurt/M. 1997
- Reinhardt, Sibylle: Werte-Bildung und politische Bildung, Opladen 1999
- Sander, Wolfgang: Schlüsselprobleme, in: Georg Weißeno (Hrsg.): Lexikon der politischen Bildung, Band 1. Schwalbach/Ts. 1999, 227f.
- Schelle, Carla: Schülerdiskurse über Gesellschaft, „Wenn Du ein Ausländer wärst“, Untersuchung zur Neuorientierung schulisch-politischer Bildungsprozesse, Schwalbach/Ts. 1995
- Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern, Frankfurt/M. 1976