



Iris Baumgardt / Dirk Lange (Hrsg.)

Young Citizens

Handbuch politische Bildung
in der Grundschule

Iris Baumgardt / Dirk Lange (Hrsg.)
Young Citizens

Schriftenreihe Band 10777

Iris Baumgardt / Dirk Lange (Hrsg.)

Young Citizens

Handbuch politische Bildung
in der Grundschule

Mit Illustrationen von Marie Geißler

Iris Baumgardt, Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

Dirk Lange, Dr., ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie an der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover, er ist außerdem Honorary Professor an der University of Sydney und leitet das Demokratiezentrum Wien.

Diese Veröffentlichung stellt keine Meinungsäußerung der Bundeszentrale für politische Bildung dar. Für die inhaltlichen Aussagen tragen die Autorinnen und Autoren die Verantwortung. Beachten Sie bitte auch unser weiteres Print- sowie unser Online- und Veranstaltungsangebot. Dort finden sich weiterführende, ergänzende wie kontroverse Standpunkte zum Thema dieser Publikation.

Bonn 2022

© Bundeszentrale für politische Bildung
Adenauerallee 86, 53113 Bonn

Projektleitung: Dr. Miriam Shabafrouz, bpb

Lektorat: Cornelia Wilß, Frankfurt am Main, www.passage-wilss.de, Jürgen Schreiber, Halle (Saale), www.lektorat-textkuss.de

Umschlaggestaltung: Michael Rechl, Kassel

Illustrationen und Umschlagmotiv: © Marie Geißler, Berlin, www.mariegeissler.de
Satzherstellung und Layout: Naumilkat – Agentur für Kommunikation und Design, Düsseldorf/Berlin

Druck: Druck- und Verlagshaus Zarbock GmbH & Co. KG, Frankfurt am Main

ISBN 978-3-7425-0777-8

www.bpb.de

Inhalt

Vorwort	10
MIRIAM SHABAFROUZ	
Einleitung	12
IRIS BAUMGARDT UND DIRK LANGE	
1 Grundlagen	17
<i>Young Citizens</i> – Das Politische an der politischen Bildung	18
STEVE KENNER UND DIRK LANGE	
Demokratische Grundschule	29
IRIS BAUMGARDT	
Entwicklungslinien der politischen Bildung in der Grundschule seit 1949	39
TILMAN GRAMMES	
Veränderte Kindheit – Gesellschaftlicher Wandel und kindliche Lebenswelten	50
JULIAN STORCK-ODABASI UND FRIEDERIKE HEINZEL	
Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter	60
SIMONE ABENDSCHÖN	
Professionelle politische Bildung – neutral oder parteilich?	69
ALEXANDER WOHNIG UND PETER HOFMANN	
<i>Inclusive Citizenship Education</i> in der Grundschule	78
MALTE KLEINSCHMIDT UND DIRK LANGE	
Politische Bildung in der Grundschule – Eine Bestandsaufnahme	87
HANS BRÜGELMANN	

Elementare Bürger*innenbildung – Ein Vergleich in europäischer Perspektive	97
--	----

KARIN MEENDERMANN UND ANDREA SZUKALA

2 Prinzipien 109

Schüler*innenorientierung	110
---------------------------	-----

SUSANNE MILLER UND RENÉ SCHROEDER

Handlungsorientierung	117
-----------------------	-----

DETLEF PECH UND JULIA BECKER

Alltagsorientierung	124
---------------------	-----

HELMUT VIETZE

Exemplarisches Lernen	133
-----------------------	-----

STINE ALBERS

Entdeckendes Lernen	139
---------------------	-----

CHRISTIAN FISCHER

Genetisches Prinzip	147
---------------------	-----

ANDREAS PETRIK

Lernen am Konflikt	155
--------------------	-----

BERNHARD OHLMEIER

Projektorientierung	162
---------------------	-----

MARKUS GLOE UND VOLKER REINHARDT

Kritikfähigkeit	170
-----------------	-----

GESINE BADE

3 Dimensionen 179

Politisches Lernen	180
--------------------	-----

IRIS BAUMGARDT

Geografisches Lernen	189
----------------------	-----

MIRIAM KUCKUCK

Soziales Lernen SILVIA-IRIS BEUTEL UND WOLFGANG BEUTEL	196
Historisches Lernen DIETMAR VON REEKEN	205
Ökonomisches Lernen MEIKE WULFMEYER	212
Politisch-moralisches Lernen MICHEL DÄNGELI UND ANDREAS STADELMANN	220
Ästhetisch-kulturelles Lernen VANESSA-ISABELLE REINWAND-WEISS	229
Demokratische Kommunikation und Deliberation SARAH STRAUB	236
Politische Bildung in den Grundschulfächern BEATE BLASEIO	243
4 Themen	253
Krieg und Frieden NINA KALLWEIT	254
Klimawandel IRIS LÜSCHEN	263
Kinderrechte INKEN HELDT	269
Migrationsgesellschaft PAUL MECHERIL	276
Konsum VOLKER SCHWIER	285
Berufswelt IRIS BAUMGARDT	292

Geschlecht	299
JULIKA SASAKI	
Nachhaltige Entwicklung	306
SARAH BÖSE, VANESSA SEIDEL UND KATRIN HAUENSCHILD	
Digitalisierung und Digitalität	313
JOHANNA URBAN UND DIRK LANGE	
Demokratie und Partizipation	320
STEVE KENNER	
Macht und Herrschaft	327
HANS-PETER BURTH	
Globalisierte Welt	334
URSULA MAURIČ	
Armut, Reichtum und soziale Ungleichheit	343
MORITZ PETER HAARMANN	
Diskriminierungskritik, Vorurteils- und Sprachenbewusstheit	351
RADHIKA NATARAJAN	
Rassismuskritik	358
JULIKA SASAKI	
Diversität und <i>Empowerment</i>	365
NKECHI MADUBUKO	
5 Methoden	373
Zukunftswerkstatt	374
BETTINA ZURSTRASSEN	
<i>Fishbowl</i> und <i>World Café</i>	382
BERND WAGNER	
Rollenspiel	390
KATHARINA KALCSICS	

Spiele ANNA TEPE	396
Stationenlernen LARA MÖLLER UND DIRK LANGE	405
Lernen am Phänomen CHRISTIAN MATHIS UND ANITA SCHNEIDER	412
Außerschulische Lernorte SWAANTJE BRILL UND ALEXANDRA FLÜGEL	419
Expert*inneninterview MATTHIAS BARTH UND LINA BÜRGENER	427
Lernen mit historischen Quellen DIETMAR VON REEKEN UND MAREN ULLRICH	433
Zeitzeug*innenbefragung KERSTIN MICHALIK	440
Klassenrat und Schüler*innenmitbestimmung HELMOLT RADEMACHER	448
Philosophieren mit Kindern SUSANNA MAY-KRÄMER UND ANDREAS NIESSELER	457
Anhang	467
Autor*innen	468
Bildverzeichnis	474

Vorwort

Miriam Shabafrouz

Politische Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der bereits im Kindesalter beginnt. Kinder nehmen durch zahlreiche Erfahrungen in ihrem eigenen sozialen Umfeld Machtstrukturen, Regeln und Handlungsmöglichkeiten wahr – und in sich auf. Dieser frühe Lernprozess kann im demokratischen Sinne beeinflusst, unterstützt und gefördert werden. Im besten Fall werden dabei die Weichen für ein lebenslanges Interesse an politischer und gesellschaftlicher Teilhabe gestellt. So üben Kinder heute bereits in Kita und Grundschule partizipative Entscheidungsprozesse ein, erwerben grundlegendes Wissen über gesellschaftspolitische Fakten und Zusammenhänge, probieren sich spielerisch in politisch wirksamen Rollen und Ämtern aus und werden auf diese Weise allmählich auf ihre zukünftigen Mitgestaltungsmöglichkeiten in unserer freiheitlichen und rechtsstaatlichen Demokratie vorbereitet.

Die Bundeszentrale für politische Bildung/bpb hat zahlreiche zielgruppenspezifische Angebote entwickelt, auch für jüngere Kinder. Viele Lehrer*innen nutzen das Angebot der bpb regelmäßig, um sich selbst fachlich wie politikdidaktisch weiterzubilden oder um ihren Unterricht durch Materialien, Hintergrundinformationen und Konzeptideen zu ergänzen. Dieses Publikations- und Veranstaltungsangebot wird seit 2021 durch eine eigene *Kinderbuchreihe* im Rahmen der *Schriftenreihe* erweitert.

Die Publikation dieses Handbuchs als Eigenpublikation der bpb unterstreicht den hohen Stellenwert dieser Zielgruppe. Im Zuge der Debatten um die globalen Folgen des Klimawandels, geeignete Strategien zur Eindämmung der Coronapandemie, die im Jahr 2020 ihren Anfang genommen hat, sowie die neue Realität eines Krieges in Europa, wurde und wird das Augenmerk zunehmend auf die Auswirkungen politischer Maßnahmen auf Kinder und Jugendliche gelegt – und auf die möglichen langfristigen Folgen. Diese Themenkomplexe werden uns folglich auch weiterhin begleiten.

Ein erfolgreich abgeschlossenes Buchprojekt der bpb ist immer auch das Ergebnis der gelungenen Zusammenarbeit eines großen Teams. Danken möchten wir an dieser Stelle Prof. Dr. Iris Baumgardt und Prof. Dr. Dirk

Lange, die mit ihren Ideen, ihrer Fachkompetenz und ihrem Netzwerk ein wichtiges und lesenswertes Buch ermöglicht haben. Wir danken den zahlreichen Autor*innen der Beiträge für ihr Engagement, ihre Expertise, ihre Geduld und die konstruktive Zusammenarbeit. Cornelia Wilß und Jürgen Schreiber haben alle Texte umsichtig und sorgfältig lektoriert. Dr. Hans-Georg Golz, Leiter des Fachbereichs Print der bpb, hat das Projekt ermöglicht und unterstützt. Das administrative Team der bpb und die Grafikagentur Naumilkat haben zum Gelingen des Bandes ebenfalls entscheidend beigetragen. Und die Illustrationen von Marie Geißler zeigen auf eindrückliche und charmante Weise, wie lebendige politische Bildung für Grundschul Kinder aussehen kann.

Wir hoffen, mit *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* eine fachdidaktische Lücke zu schließen und viele Multiplikator*innen, die in ihrem Beruf oder ehrenamtlich das politische Bewusstsein von Kindern im Grundschulalter fördern, zu inspirieren und in ihrer wichtigen Arbeit zu unterstützen.

Einleitung

Iris Baumgardt und Dirk Lange

Kinder im Grundschulalter sind *Young Citizens* – junge Bürger*innen. Sie fühlen, denken und handeln in einem von Politik durchwirkten Alltag. Kinder erfahren Politik auf der emotionalen Ebene, wenn ihre Eltern am Wahlabend gespannt vor dem Fernseher, dem Tablet oder Smartphone sitzen und auf die erste Hochrechnung warten, auf Demonstrationen ihre Meinung kundtun oder mit Freund*innen und Verwandten über die Pandemiepolitik in Streit geraten. Kinder erspüren gesellschaftliche Machtverhältnisse, wenn sie mit Vorurteilen, Diskriminierungen und Rassismen konfrontiert sind. Sie engagieren sich für ihre eigenen Interessen, sei es global wie im Fall der Klimapolitik oder lokal wie bei der Planung und Umsetzung eines Verkehrsprojekts im eigenen Viertel. Kinder erleben und interessieren sich für gesellschaftliche Ungleichheit, soziale Ungerechtigkeit und die eigenen Rechte. Politische Bildung in der Grundschule soll den Kindern daher Räume öffnen, um politische Erlebnisse zu artikulieren, ihre Erfahrungen zu reflektieren und sich zu diesen politisch zu positionieren. Hierzu braucht es neben gezielter politischer Bildung im Sachunterricht auch ein Mehr an Demokratie als Unterrichtsprinzip in allen Schulfächern und die Entwicklung der gesamten Institution Schule hin zu einem demokratischeren Ort.

Viel zu lange wurden Kinder lediglich als *zukünftige* Bürger*innen adressiert, die von ihrer vermeintlich vor- oder unpolitischen Lebenswelt durch schulische Maßnahmen an die »große Politik« herangeführt werden müssten. In politikdidaktischen Konzeptionen wird das sichtbar, wenn Formulierungen wie das »Erziehen zu«, das »Erlernen von« oder das »Unterrichten über« das politische Curriculum dominieren. Politische Bildung in der Grundschule sollte das Politische jedoch nicht auf Inhalte, Strukturen und Prozesse des Staates reduzieren und *Citizenship* nicht auf Staatsbürger*innenschaft verengen. Im Grunde kann erst auf diese Weise ein anderes Bild des Politischen im Alltag von Kindern entstehen. *Young Citizens* leben und agieren in einer politischen Welt. Sie eignen sich diese Welt an, indem sie sie wahrnehmen, beurteilen, mitgestalten und sich so selbst als politisch denkende und handelnde Subjekte erfahren.

Die politische Bildung in der Grundschule sollte an diese Erfahrungen in den Lebenswelten der Kinder anknüpfen und sie mit neuen Perspektiven anreichern. Es geht um die Entfaltung und Förderung von jungen Bürger*innen, die nicht einfach nur in die bestehende demokratische Ordnung hinein sozialisiert werden, sondern die explizit darin bestärkt werden sollen, diese Ordnung – in Orientierung an demokratischen Werten und Verfahren – kritisch zu reflektieren und über Veränderungsmöglichkeiten im Sinne einer fortlaufenden Demokratisierung nachzudenken. Die Erkenntnis, dass die Gegenwart historisch entstanden ist, dass die Voraussetzungen des gesellschaftlichen Lebens gestaltet worden und veränderbar sind und dass so schließlich auch die Zukunft gestaltbar ist, stellt ein Wesensmerkmal gelungener politischer Bildung dar.

Demokratisches Handeln, Mitbestimmung und Kritikfähigkeit wollen gelernt sein. Die Partizipationsmöglichkeiten von *Young Citizens* in Schule, Familie und Freizeit sind längst nicht ausgeschöpft. Dabei bietet die unmittelbare Lebenswelt von Grundschulkindern zahlreiche Möglichkeiten der Mitgestaltung im Sinne des Beutelsbacher Konsenses: Die Schüler*innen sollen (zunehmend) in die Lage versetzt werden, sowohl eine (politische) Situation als auch die eigenen Interessen zu analysieren und nach Wegen zu suchen, die Situation im Sinne dieser Interessen zu beeinflussen. Hier setzt das vorliegende Handbuch an: Wir möchten einen Beitrag zur kritischen Diskussion der verschiedenen Ebenen politischer Bildung im Grundschulalter leisten.

Was genau ist *das Politische* an der politischen Bildung in der Grundschule? Welche didaktischen Prinzipien sind im Hinblick auf die politische Grundschulbildung von besonderem Interesse? Welches Bildungspotenzial kann im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen des Lernens für die politische Bildung identifiziert werden? Neben zentralen didaktischen Prinzipien, methodischen Zugängen und den unterschiedlichen fachlichen Perspektiven des Unterrichts, die Räume für die politische Bildung in der Grundschule öffnen, sollen hier auch ausgewählte große politisch relevante Themen für die Aufbereitung im Unterricht fachwissenschaftlich und fachdidaktisch erschlossen werden. Da Idee und konkrete Ausgestaltung der politischen Bildung weder abschließend definiert noch unumstritten sind, soll ein Blick auf historische Entwicklungen, Debatten, Rahmenbedingungen und zentrale Konzepte außerdem auch diese selbst zum Gegenstand machen. Zu diesem Zweck gliedert sich das Handbuch in fünf Kapitel.

Im ersten Kapitel werden **zentrale Begriffe und Konzepte** diskutiert. So stellt sich gerade für die politische Bildung in der Grundschule die Frage, auf welchen Politik- beziehungsweise Demokratiebegriff und wel-

che damit verbundenen Implikationen sie rekuriert. Diese Frage ist auch in der Rückschau von Interesse – wie hat sich die politische Bildung von Grundschulkindern in ihren Zielsetzungen, fachdidaktischen Konzeptionen und Praktiken historisch (Bundesrepublik und DDR) bis heute entwickelt? Wie hat sich das Konzept von Kindheit in den vergangenen Jahrzehnten gewandelt? Was wissen wir über politische Sozialisationsprozesse bei Kindern? Und wie kann politische Manipulation von Kindern durch Erwachsene vermieden werden?

Das zweite Kapitel reflektiert zentrale didaktische **Prinzipien** der politischen Bildung. Solche Prinzipien stellen Kriterien für die Planung, Durchführung und Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen dar. Sie unterstützen die Begründung der Ziel-, Inhalts-, Methoden- und Medienwahl. Grundsätzlich sind didaktische Prinzipien nicht an ein bestimmtes Fach gebunden. Vielmehr werden sie erst durch inhaltliche Schwerpunktsetzung zu fachspezifischen Prinzipien der politischen Bildung. In diesem Kapitel werden allgemeine didaktische Prinzipien wie Schüler*innenorientierung, Problem- oder Alltagsorientierung vorgestellt und mit Blick auf die Herausforderungen und Chancen für die politische Bildung in der Grundschule diskutiert.

Der Sachunterricht stellt das Kernfach der politischen Bildung in der Grundschule dar. Ausgehend von einem weiten, sozialwissenschaftlichen Verständnis des Politischen werden verschiedene **Dimensionen** des sachunterrichtlichen Lernens unterschieden. Die vom *Perspektivrahmen Sachunterricht* der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts aufgeführten gesellschaftswissenschaftlichen Bereiche (sozialwissenschaftliche, geografische und historische Perspektive) werden in diesem Kapitel ausdifferenziert und durch weitere Dimensionen ergänzt. In den Artikeln werden zu den einzelnen Dimensionen begriffliche Klärungen vorgenommen, wird das Bildungspotenzial für die politische Bildung in der Grundschule herausgearbeitet, der aktuelle Forschungsstand zu den Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern diskutiert und schließlich jeweils ein Praxisbeispiel vorgestellt.

Nicht selten berühren die Fragen von Kindern die ganz großen **Themen**: Warum gibt es Krieg? Wie stelle ich mir mein und unser Leben in 20 Jahren vor? Was können wir tun, damit es Kindern (lokal, global) besser geht? In diesem Kapitel werden Megatrends, Schlüsselprobleme und zentrale Herausforderungen unserer Zeit politikdidaktisch reflektiert. Neben der fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema werden hier die wissenschaftlichen Erkenntnisse zu Alltagsvorstellungen von Kindern erläutert und konkrete Praxisbeispiele für die politische Bildung vorgeschlagen.

Das **Methoden**repertoire der politischen Bildung ist vielfältig. *Young Citizens* können von der Methodenvielfalt in der schulischen und außerschulischen politischen Bildung profitieren. Allerdings sind die spezifischen Ausgangsvoraussetzungen von Kindern im Grundschulalter auch bei methodischen Entscheidungen zu berücksichtigen: Die wenigsten 6-Jährigen können sinnerfassend lesen oder ganze Sätze schreiben – hier wäre ein Rollenspiel mit schriftlichen Handlungsanweisungen also nicht zielführend. Eine Zukunftswerkstatt, bei der die Kinder eine Zeichnung ihres Wunschspielplatzes anfertigen und erläutern können, ist jedoch bereits im Anfangsunterricht realisierbar. In diesem Kapitel werden daher verschiedene Methoden der politischen Bildung vorgestellt, fachdidaktisch diskutiert und anhand von Beispielen erläutert.

Politische Bildungsprozesse bei Grundschulkindern verweisen zum einen auf den Sachunterricht als thematisch zentrales Unterrichtsfach. Zum anderen wirkt politische Bildung als Unterrichtsprinzip in alle Unterrichtsfächer hinein und begründet nach diesem Verständnis einen zentralen Anspruch auf demokratische Schulentwicklung. Politische Bildung endet jedoch nicht an der Klassenzimmertür – im Gegenteil: Ganztagsgrundschulen, in denen die Kinder einen großen Teil ihrer Freizeit verbringen, bieten vielfältige Chancen für den Erwerb demokratischer Kompetenzen. Und politische Bildung reicht auch über den Schulhof hinaus – sie erstreckt sich auf den Spielplatz, den Park, den Supermarkt und das gesamte Lebensumfeld, das Kindern unmittelbar und medial zur Verfügung steht.

Das Handbuch versteht sich als theoretisch fundiertes Kompendium, vor allem aber als Fundgrube und Ratgeber für den schulischen Alltag. Praktiker*innen eröffnen sich hier zahlreiche Ideen, um die großen und auch die kleineren Themen der politischen Bildung für Kinder im Grundschulalter altersgerecht, auf fesselnde Weise und didaktisch wirkungsvoll aufzubereiten. Grundschullehrer*innen, Eltern, Multiplikator*innen und all jene, die mit Kindern im Grundschulalter arbeiten und sie in der Entwicklung ihres politischen Denkens und Handelns tagtäglich unterstützen, sind eingeladen, sich aus diesem reichhaltigen Angebot zu bedienen.

Unser Dank gilt Frau Dr. Miriam Shabafrouz, die das Projekt vonseiten der Bundeszentrale für politische Bildung geleitet und mit ihrer redaktionellen Kompetenz und fachlichen Expertise zum Gelingen des Werkes beigetragen hat.

Misch
dich ein!





GRUNDLAGEN

Young Citizens – Das Politische an der politischen Bildung

Steve Kenner und Dirk Lange

Das Politische ist im Alltag von Kindern virulent. Es ist in deren gedanklichen und praktischen Auseinandersetzungen darüber zu finden, wie Politik, Gesellschaft und Wirtschaft demokratisch gestaltet und gestaltbar sind. Der Beitrag führt in fachwissenschaftliche Diskussionen über das Politische und über die Demokratie ein und entwickelt daraus ein subjektorientiertes Verständnis politischer Bildung, das an dem politischen Alltag der Kinder ansetzt.

Das Politische

Als Politik lassen sich die institutionalisierten Beteiligungs- und Entscheidungsprozesse bezeichnen, durch die gesellschaftliche Probleme mehrheitlich geregelt und entschieden werden. In der demokratischen Ordnung sind Strukturen und Verfahren eingerichtet, die die Vielfalt und Gegensätzlichkeit von Interessen in allgemeine Verbindlichkeiten überführen. Abkommen, Gesetze, Vereinbarungen, Regelungen sind das Ergebnis von Politik.

Aber wie ist die demokratische Ordnung entstanden? Welche gesellschaftliche Konfliktualität liegt der Konstituierung zugrunde? Das Politische drückt sich darin aus, dass die demokratische Ordnung selbst ein Produkt von Aushandlungsprozessen und ein Gegenstand von Demokratiepoltik ist. Das Politische lässt sich als eine Form der Kritik des gesellschaftlichen Konsenses begreifen.¹ Es bezeichnet nicht das Mitmachen in der, sondern das Hinterfragen der demokratischen Ordnung – und zwar an Maßstäben des Demokratischen. So sei Konsens für die Demokratie zwar notwendig, müsse aber, so konstatiert Chantal Mouffe, vom Dissens begleitet werden.²

Die Demokratie ist kein fixes Konstrukt, sondern im stetigen Wandel. Das Politische – auch innerhalb demokratischer Ordnungen – zeichnet sich durch den immer wieder neu auszuhandelnden Widerstreit aus. Die-

ser konflikthafte Kern der Demokratie ist letztlich konstitutiv für Gesellschaften.³ Politik meint dann die »Gesamtheit der Verfahrensweisen und Institutionen [...] durch die eine Ordnung geschaffen wird, die das Miteinander der Menschen im Kontext seiner ihm vom Politischen auferlegten Konflikthaftigkeit organisiert«⁴.

Sich in diesem Spannungsfeld von gesellschaftlichem Konsens und Dissens zu bewegen, ist kein Alleinstellungsmerkmal von Erwachsenen. Auch Kinder und Jugendliche denken und handeln politisch. Zwar sind sie nicht für den Zustand der Welt verantwortlich, aber sie eignen sich die politische Welt an, widersetzen sich ihr und haben Ansichten über die gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen sie leben und in denen sie interagieren.⁵ In der empirischen Studie »Demokratie Leben Lernen«⁶ konnte aufgezeigt werden, dass 6- bis 7-jährige Kinder »in der Lage sind, ihre politische und gesellschaftliche Umwelt wahrzunehmen[,] und bereits über ein gewisses politisches (Vor-)Verständnis verfügen«⁷. Auch Grundschul Kinder sind *Young Citizens*.

Young Citizens zeichnen sich also nicht einfach dadurch aus, dass sie das politische System kennen und in ihm funktionieren. Ihre eigentliche Souveränität zeigt sich in der Fähigkeit, die Demokratie, ihre Strukturen, die ihr immanenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie tradierte Denkweisen kritisch zu hinterfragen. Kraft eigenen Urteils entscheiden mündige Bürger*innen, ob sie die vorgefundene politische Wirklichkeit anerkennen, verändern oder ihr gar widerstehen wollen. Politische Bildung in der Grundschule ermöglicht es Kindern, diese reflexive Perspektive im Blick auf den politischen Status quo einzunehmen und ihn mit demokratischen Wertmaßstäben zu beurteilen.

Wie der Begriff des Politischen bedarf auch das Demokratieverständnis einer differenzierteren Einordnung. Demokratie lässt sich durch drei Ebenen unterscheiden: (1) das Demokratische als gesellschaftliches Selbstverständnis, (2) Demokratie als politisches System und (3) Demokratisierung als partizipative Kraft und kontinuierlicher Prozess. Das Demokratische beschreibt die demokratische Substanz und basiert auf zentralen Werten wie Freiheit, Menschenrechten, Gleichheit, Gerechtigkeit und Minderheitenschutz. Die Orientierung des politischen Denkens, Urteilens und Handelns an den Grundrechten ist ein Produkt historischer Auseinandersetzungen und bedarf auch zukünftig einer aktiven Positionierung. Die substanzielle Dimension des Demokratischen legt damit das Fundament und ist zugleich Antriebskraft, um Demokratie zu verwirklichen.

Demokratie als demokratische Form bietet als Normen- und Institutionensystem einen Rahmen für das politisch organisierte Zusammenleben der Menschen. Sie eröffnet Teilhabemöglichkeiten, orientiert

gesellschaftliches Handeln und regelt den Umgang mit gesellschaftlicher Interessenvielfalt. Gerade weil die Grund- und Menschenrechte als Substanz der Demokratie unantastbar sind, unterliegt die Demokratie auch als Herrschafts- und Regierungsform einem fortwährenden Gestaltungsauftrag.

Demokratisierung bezeichnet den kontinuierlichen gesellschaftlichen Prozess, mittels dessen demokratische Werte und Prinzipien immer wieder an neuen Herausforderungen aktualisiert und ausgehandelt werden. Dies drückt sich unter anderem in zivilgesellschaftlichen Interventionen einer kritischen Bürger*innenschaft aus.

Was ist politische Bildung?

Politische Bildung hat die Politik und das Politische zum Gegenstand und behandelt Demokratie auf ihren drei Ebenen. Sie begreift schon Grundschulkindern als Bürger*innen; nicht im Sinne von Staats- oder Wahlbürger*innen, sondern als *Young Citizens*, deren Denken und Handeln bereits politisch ist. Politische Bildung in der Grundschule zielt auf die Fähigkeit von *Young Citizens*, sich in ihrem politischen Alltag zu orientieren, diesen auf Basis demokratischer Orientierungen zu reflektieren sowie nach Wegen zu suchen, diesen zu beeinflussen.

Die Ergebnisse des bereits erwähnten DFG-Forschungsprojektes »Demokratie Leben Lernen« lassen darauf schließen, dass sich Kinder bereits im Grundschulalter für politische Themen interessieren, sich eine Meinung bilden und diese offenlegen können. In zwei Wellen wurden über 700 Grundschulkindern zur Einschulung und nach dem ersten Schuljahr befragt. Außerdem führte die Forschungsgruppe Expert*inneninterviews und Tiefeninterviews mit 21 Kindern durch. Ziel war es, zu erfahren, was Grundschulkindern beschäftigt, was sie über Politik und Gesellschaft denken und wie tief ihre Kenntnisse reichen. Simone Abendschön, eine der beteiligten Forscher*innen, konstatiert in ihrem Buch *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft*,⁸ dass sich bereits Grundschulkindern für politische Zusammenhänge interessieren. Auf Grundlage der umfangreichen empirischen Datenlage kommt Abendschön zu dem Schluss, dass Kinder über »wichtiges ›Handwerkszeug‹ zum jungen Staatsbürger« verfügen und »ihre Meinung und Einstellungen artikulieren«⁹ können.

Young Citizens bilden sich politisch; auch außerhalb der Schule und in einem lebenslangen Prozess. Spätestens aber in der Grundschule wird politische Bildung mit didaktischen Konzepten und institutionellen Rah-

mungen in Lernprozesse der Kinder eingebunden. Sie findet dabei auf verschiedenen Ebenen statt. So ist die politische Bildung längst zu einem wesentlichen Baustein des Unterrichtsfaches Sachunterricht avanciert. Die sozialwissenschaftliche ist eine von mehreren Perspektiven des Unterrichtsfaches.¹⁰ Hier werden grundlegende Kompetenzen gefördert, die für das Zusammenleben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft¹¹ notwendig sind. Dabei werden gesellschaftspolitische Fragen genauso berücksichtigt wie sozioökonomische Themen und die Grundlagen des sozialen Zusammenhalts, basierend auf den Grund- und Menschenrechten, den Kinderrechten sowie den Werten und Normen der Demokratie.

Im Rahmenlehrplan des Faches Sachunterricht der Länder Berlin und Brandenburg wird diese Zielstellung für das Unterrichtsfach beispielsweise wie folgt formuliert: »Zusammengefasst trägt die sozialwissenschaftliche Perspektive dazu bei, den Schülerinnen und Schülern gesellschaftlich verantwortungsvolles Handeln zu ermöglichen, das zur demokratischen Teilhabe und Mitwirkung ermutigt und befähigt.«¹² Nicht zuletzt aus diesem Grund haben einige Länder in den Rahmenlehrplänen auch das fächerübergreifende Kompetenzfeld der Demokratiebildung implementiert. Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe basiert auf dem Wertefundament der Demokratie, auf der Überzeugung, dass demokratische Grundwerte wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität den Lernprozess bei der Ziel- und Verfahrensdimension anleiten. Gerade in Zeiten eines tiefgreifenden gesellschaftlichen Wandels werden die demokratischen Grundwerte in neuen Problemlagen aktualisiert und diskutiert. Demokratiebildung als schulische Querschnittsaufgabe orientiert sich an einem modernen subjektorientierten und emanzipatorischen Bildungsverständnis.¹³

Politische Bildung in der Grundschule fördert die von den *Young Citizens* ausgehende Mündigkeitsbildung. Diese betont, in Anlehnung an die Erkenntnisse der Politikdidaktik, neben dem politischen Fachwissen vor allem auch analytische Fähigkeiten sowie die Bedeutung eines kritisch-reflektierten Urteils, der Kritik- und Konfliktfähigkeit und der Handlungskompetenz.¹⁴

Unabhängig von der Frage nach dem Wie, also mit welchen Bildungs- und Kompetenzmodellen das Ziel erreicht werden kann, gilt, dass politische Bildung nicht nur darauf zielt, Demokratie als politische Gegebenheit zu vermitteln. Politische Bildung ist kein Instrument, um politische Systeme in den Köpfen von Kindern und Jugendlichen zu verankern. Fragwürdig wäre es, wenn sie dabei stehen bliebe und nur angepasste Menschen hervorbrächte, so Theodor W. Adorno.¹⁵ Es braucht Bildung, um Menschen dazu zu befähigen, politische Selbst- und Weltaneignungser-

fahrungen zu machen und zu reflektieren. Politische Bildung aktiviert das politische Bewusstsein und fördert die Verortung des Subjekts in einer politischen Welt. Politische Bildung in der Grundschule sollte ihre Gegenstände deshalb in der Lebenswelt entdecken und aufgreifen. Dieser Ansatz soll im Folgenden weiter begründet werden. Zunächst wird dargelegt, welche Zugänge einer subjektorientierten politischen Bildung erforderlich sind, um das beschriebene Ziel einer gelingenden Mündigkeitsbildung in der Grundschule zu erreichen. Anschließend wird beschrieben, warum Grundschulen sich als »Lernorte der Demokratie«¹⁶ verstehen sollten.

Mündigkeitsbildung und das politische Bewusstsein

Eine kritisch-reflexive Mündigkeitsselbstbildung¹⁷ ist der Referenzpunkt für politische Bildungsprozesse. Politische Bildung lässt sich als ein Modus verstehen, in dem sich Kinder ins Verhältnis zur politischen Welt setzen und sich dadurch als politische Menschen, als *Young Citizens* erfahren. Die bereits bei Grundschüler*innen verankerte Fähigkeit zur Mündigkeit kann durch institutionelle Bildungsangebote erweckt, gefördert und entwickelt werden. Das ist eine wichtige Aufgabe der Grundschule in einer Demokratie. Sie muss politische Selbst-Denk-Räume öffnen, offenhalten, ausweiten und immer neu zum Dissens, zur Kritik und zur Reflexion anregen.¹⁸

Mündigkeit ist eine Fähigkeit, selbstreflexiv zu denken, die aufgebauten Vorstellungen über die politische Wirklichkeit, das Bürger*innenbewusstsein, selbstständig zu hinterfragen und zu reflektieren. Welche Bedeutung kommt hierbei fachlichem Wissen zu? Im Feld der vermeintlich messbaren Kompetenzentwicklung wird in der Didaktik der politischen Bildung vor allem das Fachwissen als grundlegendes Element der Politikkompetenz kontrovers betrachtet. Der Streit um die Frage, was gelernt werden soll, und um die Bedeutung des Fachwissens für politische Lernprozesse ist fast so alt wie die Disziplin selbst.¹⁹ Vor allem mit der »didaktischen Wende«²⁰ begann eine Diskussion über die Schwerpunktsetzungen in didaktischen Konzeptionen der politischen Bildung. Einflussreich – auch für die Grundschule – waren hier unter anderem die *Didaktik der politischen Bildung*²¹ von Hermann Giesecke, die vor allem das Lernen am politischen Konflikt ins Zentrum rückte, sowie die Arbeit von Rolf Schmiederer,²² der Emanzipation und Kritik als zentrale Elemente der politischen Bildung betonte.

Wolfgang Sander beschreibt die Tatsache, dass im Zuge politischer Bildung auch Wissen erworben werden kann, als »triviale Selbstverständ-

lichkeit«²³. Nichtsdestotrotz ist die Debatte über einen vermeintlichen Wissenskanon für die politische Bildung bis heute auch in der Politikdidaktik virulent. So wird in dem Modell *Konzepte der Politik*²⁴ versucht, »richtiges« politisches Fachwissen zu identifizieren, welches es den Schüler*innen zu vermitteln gelte. Politikunterricht zeichne sich demnach dadurch aus, dass Schüler*innen fachwissenschaftliche Begriffe erlernen und Konzepte verinnerlichen würden, da diese als vermeintlicher »Korpus«²⁵ des zu erlernenden Wissens verstanden werden würden. Mit einem solchen Verständnis von Politikkompetenz läuft die politische Bildung allerdings Gefahr, ein »traditionelles Begriffslernen«²⁶ zu befördern, das längst überwunden schien. Die Autorengruppe Fachdidaktik kritisierte daher das Modell *Konzepte der Politik* vor allem für die »Einseitigkeit und Geschlossenheit der verwendeten Konzepte, die keinen multiperspektivischen sozialwissenschaftlichen Zugriff auf das Phänomen des Politischen erlauben, sondern unser Fachgebiet politikwissenschaftlich einseitig auf staatliches Handeln einengen«²⁷. In einer eigenen Konzeption für den sozialwissenschaftlichen Unterricht hat die Autorengruppe Fachdidaktik die Notwendigkeit beschrieben, dass Lernende eine kritische Haltung gegenüber dem Wissen entwickeln sollten und immer wieder »auch das Gegenteil des scheinbar Selbstverständlichen«²⁸ denken sollten.

Politische Bildung baut nicht auf der Übernahme von vermeintlich richtigem Fachwissen auf. Sie darf nicht verstanden werden als eine »bloße Wissensübermittlung, deren Totes, Dinghaftes oft genug dargetan ward«²⁹, wie Theodor W. Adorno es für den Erziehungsbegriff beschreibt. Vielmehr sind politische (Selbst-)Bildungsprozesse geprägt von den Dynamiken des permanenten Austausches zwischen bestehenden fachlichen Vorstellungswelten der Lernenden, den fachlichen Konzepten der vielfältigen Bezugswissenschaften (beispielsweise der Soziologie und der Politikwissenschaft) sowie dem Umwelterleben der Lernenden. Politische Bildung ermöglicht es, Legitimationen von Herrschaft zu hinterfragen und Auswege aus autoritären Machtgefügen zu finden. Wenn aber »Emanzipation die Aufhebung der Vormundschaft [...] bedeutet, dann kann das nicht gelingen, wenn Bildungsprozesse nur auf die Erweiterung des Wissens gerichtet sind«³⁰. Vielmehr wird dieser Prozess maßgeblich geprägt von analytischen Momenten, der politischen Orientierung des Individuums, von Perspektivenwahrnehmung sowie der Aushandlung von Konflikten. Politische Bildung als ein ganzheitlicher und komplexer Prozess lässt sich nicht auf den Erwerb und die Reproduktion vorgegebener Wissenskonzepte reduzieren.

Wesentlich für die politische Bildung und das Ziel der Mündigkeitsbildung in der Grundschule erscheinen daher die Subjektorientierung und die

Entwicklung des politischen Selbstkonzeptes der Lernenden. Denn jedes Kind baut mentale Vorstellungen auf, durch die es sich die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit sinnhaft macht. Die Gesamtheit dieser Vorstellungen lässt sich als Bürger*innenbewusstsein begreifen. Zum einen orientieren sich Kinder mittels dieser Sinnbildungen in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Zugleich stellen sie die mentale und kognitive Grundlage dar, um diese Phänomene zu beurteilen und zu kritisieren. Und schließlich produziert das Bürger*innenbewusstsein den Sinn, der es Kindern ermöglicht, vorgefundene Phänomene handelnd – also durch *subjektiv sinnhaftes Tun* – zu beeinflussen. Der Soziologe Max Weber hat dies bezogen auf den Kulturbegriff bereits Anfang des 20. Jahrhunderts beschrieben. Daran angelehnt sind Sinnbildungen des Bürger*innenbewusstseins als Fähigkeit der Kinder zu verstehen, »bewußt zur Welt Stellung zu nehmen und ihr einen Sinn zu verleihen«³¹. Sie ermöglichen es, »daß wir im Leben bestimmte Erscheinungen des menschlichen Zusammenseins aus ihm heraus beurteilen, zu ihnen als bedeutsam (positiv oder negativ) Stellung nehmen«³² können. Im Bürger*innenbewusstsein machen sich Kinder einen »Ausschnitt aus der sinnlosen Unendlichkeit des Weltgeschehens«³³ politisch sinnhaft. Diese Vorstellungen über das Politische werden durch subjektive Plausibilisierungen des Erlebten hergestellt. Die damit verbundenen Sinnbildungen von Kindern gilt es zu verstehen und als subjektorientierten Ausgangspunkt für das Lernen zu begreifen. In ihnen bildet sich das demokratische Bürger*innenbewusstsein, das Menschen dazu befähigt, gesellschaftspolitische Herausforderungen zu analysieren und darauf aufbauend Macht- und Herrschaftsverhältnisse zu erkennen, zu reflektieren und zu hinterfragen. Die subjektiven Vorstellungen der Menschen von Politik und Demokratie oder von Macht und Herrschaft sowie von dem gesellschaftlichen Zusammenleben sind maßgeblich für die Bereitschaft zur Teilhabe und die tatsächliche politische Partizipation. Ausgehend von diesen Überlegungen stellen die Sinnbildungen des Bürger*innenbewusstseins³⁴ die mentale Grundlage dar, um politisch zu urteilen und zu handeln.

Ziel politischer Bildung muss demnach Reflexivität des eigenen Bürger*innenbewusstseins und damit die unmittelbare Orientierung am politischen Denken von Kindern sein. *Young Citizens* sind mitten im Prozess der politischen Menschwerdung. Daraus ergibt sich ein unmittelbarer Auftrag zur politischen Bildung im Sachunterricht. Zugleich muss politische Bildung aber über den Sachunterricht hinaus Teil des Selbstverständnisses demokratischer Schulkultur sein. Grundschulen sind Lernorte der Demokratie.

Grundschulen als Lernorte der Demokratie

Wenn Grundschulen ihrem demokratischen Auftrag gerecht werden wollen, müssen sie Räume für Dissens und Widerspruch zulassen und eröffnen.³⁵ Dabei orientieren sie sich an Prinzipien, die sich an der Lebenswelt der Kinder orientieren, entdeckendes Lernen ermöglichen und dabei auch das Lernen am Konflikt nicht aussparen. Das Politische in der politischen Bildung lässt sich insbesondere an einer demokratischen Schule entfalten. Dafür ist eine Auseinandersetzung mit den Herausforderungen der Gegenwart erforderlich. Dazu gehören unter anderem Themen wie *Krieg und Frieden*, *Klimawandel*, *Macht und Herrschaft*, *Globalisierung* und *Diversität*. Die Grundschule kann das Bürger*innenbewusstsein der Schüler*innen aktivieren und Demokratiekompetenz fördern. Das geht nicht nur theoretisch. Die Grundschule als ein wichtiger politischer Sozialisationsort für Kinder muss demokratische Erfahrungswelten eröffnen, in denen sie sich unter Realbedingungen erproben und gesellschaftliches Leben mitgestalten können. Die Schule ist kein politisch neutraler Ort. Sie muss emanzipative Selbstwirksamkeitserfahrungen im Feld politischer Kontroversen und Handlungsfelder ermöglichen. Wenn das gelingt, bestehen beste Voraussetzungen für sie, nicht nur Lehranstalt, sondern Schule der Demokratie zu sein.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Oliver Flügel-Martinsen, Konsenskritik und Dissensdemokratie, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange (Hrsg.), *Demokratiepolitik, Vermessungen, Anwendungen, Probleme, Perspektiven*, Wiesbaden 2016, S. 11–24.
- 2 Vgl. Chantal Mouffe, *Über das Politische, Wider die kosmopolitische Illusion*, Frankfurt am Main 2007, S. 43.
- 3 Vgl. ebd., S. 16.
- 4 Ebd.
- 5 Vgl. Mehmoona Moosa-Mitha, A difference-centred alternative to theorization of children's citizenship rights, in: *Citizenship Studies*, 9/4 (2005), S. 369–388, hier: S. 380.
- 6 Vgl. Jan W. van Deth u. a. (Hrsg.), *Kinder und Politik, Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, Wiesbaden 2007; Simone Abendschön, *Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft, Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter*, Baden-Baden 2010.

- 7 Simone Abendschön/Meike Vollmar, Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie, Können Kinder »Demokratie leben lernen«?, in: Jan W. van Deth u. a. (Hrsg.), Kinder und Politik, Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden 2007, S. 205–223, hier: S. 221.
- 8 Vgl. S. Abendschön (Anm. 6).
- 9 Ebd., S. 355.
- 10 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013.
- 11 Vgl. Sabine Achour, Zusammenleben in gesellschaftlicher Diversität, Im Spannungsfeld von Inklusion und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.), Citizenship Education, Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt am Main 2018, S. 21–25.
- 12 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Rahmenlehrplan Jahrgangsstufen 1–10, Teil C: Sachunterricht Jahrgangsstufe 1–4, Berlin-Potsdam 2015, https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Sachunterricht_2015_11_16_web.pdf, S. 23.
- 13 Vgl. Steve Kenner/Dirk Lange, Demokratiebildung, in: Sabine Achour/Matthias Busch/Peter Massing (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt am Main 2020, S. 48–51, hier: S. 50.
- 14 Vgl. ebd., S. 50.
- 15 Vgl. Theodor W. Adorno, Erziehung, Wozu?, in: Gerd Kadelbach/Theodor W. Adorno/Hellmut Becker (Hrsg.), Erziehung zur Mündigkeit, Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969, Frankfurt am Main 1971, S. 105–119, hier: S. 109.
- 16 Vgl. Steve Kenner/Dirk Lange, Schule als Lernort der Demokratie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71/2 (2019), S. 120–130.
- 17 Vgl. Ricarda Darm/Dirk Lange, Mündigkeitsselbstbildung als Referenzpunkt der Demokratiebildung, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.), Citizenship Education, Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt am Main 2018, S. 49–59.
- 18 Vgl. ebd., S. 54–55.
- 19 Vgl. Peter Henkenborg, Wissen in der politischen Bildung, Positionen der Politikdidaktik, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der politischen Bildung, Eine Streitschrift, Frankfurt am Main 2011, S. 111–132.
- 20 Vgl. Peter Massing, Politische Bildung, in: Uwe Andersen/Wichard Woyke (Hrsg.), Handwörterbuch des politischen Systems der Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden 2013, S. 479–487.
- 21 Vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1965.

- 22 Vgl. Rolf Schmiederer, Zur Kritik der politischen Bildung, Ein Beitrag zur Soziologie und Didaktik des politischen Unterrichts, Göttingen 1971.
- 23 Wolfgang Sander, Politik entdecken, Freiheit leben, Didaktische Grundlagen politischer Bildung, Schwalbach am Taunus 2008, S. 95.
- 24 Vgl. Georg Weißeno u. a., Konzepte der Politik, Ein Kompetenzmodell, Schwalbach am Taunus 2010.
- 25 Georg Weißeno, Politisches Lernen, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.), Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Baltmannsweiler 2017, S. 511–518, hier: S. 514.
- 26 Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung?, Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach am Taunus 2016, S. 149.
- 27 Autorengruppe Fachdidaktik, Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung, Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der politischen Bildung, Eine Streitschrift, Frankfurt am Main 2011, S. 163–171, hier: S. 163.
- 28 Autorengruppe Fachdidaktik (Anm. 26), S. 100.
- 29 Theodor W. Adorno (Anm. 15), S. 107.
- 30 Oskar Negt, Emanzipation ist der Ausgangspunkt von allem, Zu einem Schlüsselbegriff politischer Bildung, in: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.), Wissen und Können, Wege zum professionellen Handeln in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 2013, S. 35–37, hier: S. 36.
- 31 Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1922/1985, S. 180.
- 32 Ebd., S. 180–181.
- 33 Ebd.
- 34 Vgl. Dirk Lange, Bürgerbewusstsein, Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 57/3 (2008), S. 431–439.
- 35 Vgl. Steve Kenner/Dirk Lange, »Wir bestimmen mit!«, Demokratie erfahrbar machen, in: Die Grundschule, 9 (2019), S. 6–10.



Demokratische Grundschule

Iris Baumgardt

Die Demokratie braucht mündige Bürger*innen. Da »Demokratie die einzige Staatsform ist, die gelernt werden muss«¹, verweist Oskar Negt mit seinem Zitat auf die existenzielle Notwendigkeit von politischer Bildung.² Schulen kommt – so formuliert es die Kultusministerkonferenz (KMK) für die Bundesrepublik Deutschland – der Bildungsauftrag zu, den Schüler*innen die »freiheitlichen und demokratischen Grund- und Menschenrechte«³ zu vermitteln und sie in die Lage zu versetzen, die Voraussetzungen für den demokratischen Staat zu schaffen, die er allein nicht garantieren kann: dass nämlich »Bürgerinnen und Bürger aus eigener Überzeugung freiwillig im Sinne der Demokratie handeln«⁴. Hier stellt sich die für den vorliegenden Text zentrale Frage, welchen Beitrag die Grundschule dazu leisten kann, Kinder bei der Entwicklung ihrer demokratischen Handlungskompetenz⁵ zu unterstützen. Auch wenn spezifische Herausforderungen zu berücksichtigen sind, stellt – so die hier verfolgte These – die Grundschule einen Erfahrungsraum dar, der auf verschiedenen Ebenen für die Erweiterungen der demokratischen Handlungskompetenz ihrer Akteur*innen genutzt werden kann und werden sollte.

Theoretische Bezüge

Die *Grundschule* feierte 2020 ihr hundertjähriges Bestehen als obligatorische, nichtdifferenzierte Elementarschule für alle schulpflichtigen Kinder. Ideengeschichtlich gehört die Einrichtung der Grundschule zur Einheitschulbewegung, die auf die Liberalisierung und Demokratisierung von Bildung zielte.⁶ 2009 öffneten sich mit dem Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention ihre Türen für alle Kinder im Einzugsbereich. Der Umgang mit der Heterogenität der Kinder in der inklusiven Grundschule wurde nun zum Maßstab für »Demokratie im Kleinen«⁷.

Die eine Begriffsbestimmung von *Demokratie* gibt es nicht. Vielmehr können verschiedene demokratietheoretische Ansätze wie zum Beispiel die liberale, pluralistische, elitäre, ökonomische, kritische, partizipative,

sozialistische oder systemtheoretische Demokratietheorie unterschieden werden.⁸ Als Zieldimension von (politischer) Bildung in der Grundschule wird hier mit Wolfgang Klafki die Fähigkeit der Schüler*innen zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität zugrunde gelegt.⁹ *Rational-Choice*-Ansätze, die als Menschenbild den *homo oeconomicus* in den Mittelpunkt stellen, unterlaufen diese Zieldimensionen von Bildung und sind daher als nicht zielführend anzusehen.¹⁰ Vielmehr sind Bezüge zu kritisch-partizipativen Demokratietheorien naheliegend, insbesondere zum Demokratieverständnis von John Dewey: »Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung.«¹¹ Dewey versteht die demokratische Lebensform als »grundlegende Handlungskategorie, die alle gesellschaftlichen Teilbereiche – sowohl die lebensweltlichen als auch die systemischen – fundiert«¹². Dieses handlungsbezogene Demokratieverständnis ist die Hintergrundfolie für die Definition von demokratischer Handlungskompetenz: Im Programm der Bund-Länder-Kommission »Demokratie lernen und leben« wird sie konzipiert als »kognitive Fähigkeit, die ethische Reflexion und die soziale Bereitschaft, an demokratischen Gesellschafts- und Lebensformen teilzuhaben und diese in Gemeinschaft mit anderen aktiv zu gestalten.«¹³ Wie kann sich nun die Grundschule zu einem »Ort gelebter Demokratie«¹⁴ entwickeln? Partizipation stellt hier ein zentrales Prinzip dar.

Unter *Partizipation* werden – politikwissenschaftlich – die Tätigkeiten verstanden, die Bürger*innen freiwillig mit dem Ziel unternehmen, Entscheidungen auf verschiedenen Ebenen des politischen Systems zu beeinflussen.¹⁵ Allerdings reicht es nicht aus, den Schüler*innen hier und da einmal das Wort zu überlassen. Vielmehr ist ein vielschichtiges Verständnis von Partizipation notwendig, mit dem im Anschluss an die Überlegungen von Oser/Biedermann,¹⁶ Stange¹⁷ und Reinhardt¹⁸ die Ebenen der Akteur*innen, der Phasen, Themen und Dimensionen unterschieden werden können;

Akteur*innen: Die Partizipation von Schüler*innen beginnt in den Köpfen der Lehrer*innen. In den »Diskursen zwischen Ungleichen«¹⁹ sind sie die »Wegbereiter, »Bremsen« oder Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen«²⁰. In diesen Prozessen geraten alle Beteiligten als potenzielle Akteur*innen hinsichtlich ihrer Mitsprachemöglichkeiten in den Blick, also auch die Eltern, Schulleitung, pädagogische, administrative und technische Fachkräfte.

Phasen: Nach Waldemar Stange können folgende Phasen unterschieden werden, bei denen den Akteur*innen Beteiligungschancen eröffnet wer-

den: Definition des Problems, Ideen- und Vorschlagsentwicklung, Entscheidungsfindung, Planung und Umsetzung.²¹

Themen: Hier kann es zum Beispiel um unterrichtsnahe Themen oder auch Mitbestimmung des Klassen- beziehungsweise Schullebens gehen. Auch Angelegenheiten außerhalb der Schule eröffnen Partizipationschancen für Kinder.

Dimensionen: Fritz Oser und Horst Biedermann beschreiben verschiedene, hierarchisch angeordnete Dimensionen von Partizipation.²² Danach kann beispielsweise zwischen der »vollkommenen Partizipation«²³ (gemeinsame Planung, gemeinsame Entscheidungen und gemeinsame Durchführung) und Pseudopartizipation (»Arsenal an Praktiken, die darauf abzielen, Mitsprache und Mitentscheid vorzutäuschen«²⁴ – zum Beispiel ein Kinderparlament ohne definierte Rechte) unterschieden werden.

Die Auseinandersetzung mit der Leitfrage »Wer partizipiert wann wobei in welchem Ausmaß?«²⁵ schafft für alle Beteiligten Transparenz über das Ausmaß von Mitbestimmungsmöglichkeiten. Gleichzeitig ermöglicht sie die – gerade im hierarchischen System Grundschule zwingend notwendige – Identifizierung und Abgrenzung von pseudopartizipativen Projekten.

Chancen

Kinder wollen mitbestimmen – die Forschungsergebnisse sind eindeutig: »Mit 95 bzw. 94 Prozent und damit fast identisch wie bereits in den Kinderreporten der Jahre 2016, 2017 und 2018 plädieren die Kinder und Jugendlichen dafür, in der Schule und in der Familie mehr mitbestimmen zu können.«²⁶ Diese Forderung nach mehr Mitbestimmung kann auf die Ebene des Sachunterrichts übertragen als fachübergreifendes Prinzip konzipiert und auf die Grundschule und ihr Umfeld insgesamt bezogen werden.

Sachunterricht

Kinder interessieren sich für Politik – sie verfügen über unterschiedlich ausdifferenzierte Vorstellungen und Betrachtungsweisen zu politischen Themen und Konzepten wie Macht, Geschlechterrollen oder Partizipation, die im Sachunterricht als grundschulbezogenes Fach für die politische Bildung aufgegriffen und ausdifferenziert werden sollten. Im Hinblick auf den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz sind nicht nur die klassischen Inhaltsbereiche (wie zum Beispiel die Wahl der Klassensprecher*innen) relevant. Auch und besonders in den Fokus gerückt

werden können Probleme mit lebensweltlichen Bezügen, deren Lösungen offen sind für die Mitbestimmung der Schüler*innen (wie zum Beispiel die Einigung auf gemeinsame Klassenregeln). Im kommunikativen Austausch üben die Kinder, eigene Interessen zu artikulieren und für andere Meinungen Respekt zu entwickeln. Sie lernen, Empathie zu zeigen, eine ungewohnte Perspektive einzunehmen, Konflikte zu erkennen und zu benennen, Lösungen zu erarbeiten, Kompromisse zu finden und sich an gemeinsam getroffene Vereinbarungen zu halten beziehungsweise diese auch wieder auf den Prüfstand zu stellen. Mit Antworten auf die Fragen, welche Regeln sich die Klasse zum Beispiel für den Umgang im Klassenchat gibt, was bei einem Regelverstoß passieren soll, wer da überhaupt hinein darf usw., können die Kinder ihre Vorstellungen zu Fragen von Freiheit, Gleichheit, Würde, Solidarität, Diskriminierungsverbot – kurz: zu den Grund- und Menschenrechten – zur Diskussion stellen.

Fachübergreifend

Partizipation als zentrales Prinzip einer demokratischen Grundschule kann in allen Fächern ermöglicht werden. Grundsätzlich sind die Mitbestimmungschancen der Schüler*innen bei der Gestaltung von Unterricht und in der Leistungsbewertung als »Schwachstellen partizipatorischen Handelns in der Schule«²⁷ anzusehen. Unabhängig vom Fach können Lehrkräfte den Schüler*innen mehr Beteiligung ermöglichen – zum Beispiel im Hinblick auf die Auswahl von Unterrichtsinhalten, die Reihenfolge der Bearbeitung der Aufgaben, methodische Entscheidungen, die Sitzordnung, die Gestaltung des Klassenzimmers oder die Organisation von Festen und Feiern.

In der Schule

Die Beteiligungsrechte von Schüler*innen sind gesetzlich festgelegt. Ein Blick auf diese verfasste (institutionell verbindlich verankerte) Partizipation in Form der Wahl von Klassensprecher*innen zeigt große Unterschiede zwischen den Bundesländern: Kindern in Berlin wird beispielsweise mit der 3. Klasse das Recht auf die Wahl von Klassensprecher*innen zugestanden – während dies in Baden-Württemberg erst ab der 5. Klasse gesetzlich verankert ist.²⁸ Es sind jedoch zahlreiche weitere Möglichkeiten denkbar, bei denen die Schüler*innen in Entscheidungen einbezogen werden. So ist jede Grundschule frei, Klassensprecher*innen bereits früher als gesetzlich vorgesehen wählen zu lassen, Gremien wie ein Schüler*innenparlament mit definierten Mitspracherechten einzurichten oder einen Klassenrat bereits ab der 1. Klasse regelmäßig durchzuführen. Partizipation von Kindern in der Grundschule ist aber auch denkbar etwa durch das Einrichten

eines von Schüler*innen organisierten Radios, bei der Umgestaltung des Pausenhofes oder der Verbesserung des Spielplatzangebotes im Stadtteil.

Weiterhin besteht eine zentrale Aufgabe der Grundschule als »erster« Schule des Kindes darin, die intrinsische Lernmotivation der Schüler*innen anzuregen und zu erhalten. Eine demokratische Schule, die den Kindern Möglichkeiten der Selbst- und Mitbestimmung auf verschiedenen Ebenen eröffnet, fördert nach der Selbstbestimmungstheorie der Motivation²⁹ das Streben der Kinder nach Autonomie, das – neben dem Streben nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit – als zentraler Faktor für die Förderung der Motivation anzusehen ist.

Herausforderungen

Die Relevanz von schulischen Partizipationserfahrungen wird kontrovers diskutiert. Im Folgenden soll auf ausgewählte Problembereiche genauer eingegangen werden.

Grundschule als Mikrostaat?

Die Kultusministerkonferenz beschreibt die (Grund-)»Schule als Ort gelebter Demokratie«³⁰ – hier klingt das Bild der Schule als »Polis im Kleinen« an. Ein Verständnis der Grundschule als »Mikrostaat«³¹ ist jedoch auf verschiedenen Ebenen irreführend:

Die Grundschule ist kein Abbild der Gesellschaft. Vielmehr gibt es hier spezifische, hierarchisch besetzte Rollen (Schulleitung, Lehrer*innen, pädagogische Fachkräfte, Schüler*innen usw.). Das Machtverhältnis zwischen Lehrkräften und Schüler*innen ist asymmetrisch. In der Schule treten Erwachsene Kindern gegenüber, sie bestimmen über Räume, Zeiten und Aktivitäten. Die Lehrkräfte beurteilen und bewerten die Schüler*innen und haben einen nicht unwesentlichen Anteil am Verlauf der weiteren Bildungsbiografie des Kindes. Eine grundsätzliche Mitsprache der Schüler*innen im Hinblick auf die Bewertung ist in der Regel nicht vorgesehen. Die Lehrer*innen stellen sich den Kindern nicht zur Wahl und können von ihnen nicht abgesetzt werden. Außerdem herrscht Schulpflicht, das heißt, kein Kind kann frei über den Schulbesuch, die generelle Teilnahme am Unterricht und die individuellen Aktivitäten im Unterricht entscheiden.

Spätestens hier stellt sich die Frage, inwieweit es überhaupt zulässig ist, von »Partizipation« in der Schule zu sprechen, wenn diese durch den Aspekt der Freiwilligkeit definiert ist. Dieser Konflikt lässt sich nicht wirklich

auflösen, er kann lediglich entschärft werden: Wenn Kindern partizipative Elemente in der Institution Grundschule lediglich gewährt werden, sie also jederzeit von den »Trägern der Macht wieder zurücknehmbar«³² sind, dann ist die größtmögliche Transparenz der Lehrkräfte im Hinblick auf die Frage »Wer partizipiert wann wobei in welchem Ausmaß?« erforderlich.

Lebenswelt und politisches System

Auch Kerstin Pohl diskutiert das Problem einer irreführenden Gleichsetzung von Lebenswelt und dem demokratischen politischen System – allerdings mit einer anderen Zielrichtung: »Der Begriff der »Demokratie als Lebensform« scheint eine weitgehende Übereinstimmung zwischen der Lebenswelt und dem demokratischen politischen System zu suggerieren, der die spezifische Eigengesetzlichkeit beider Ebenen aus dem Blick geraten lässt.«³³ So wäre beispielsweise die Gleichsetzung von Elternteil und Bürgermeister*in, der beziehungsweise die – wie die Mutter oder der Vater für die Familie – für die Gemeinde sorgt, fachlich unzulässig: Eltern können schließlich nicht abgewählt werden. Diese Gefahr der »Parallelisierungsfalle«³⁴ ist sicherlich gerade für die Grundschule nicht zu unterschätzen. Allerdings ist es fast überflüssig, zu betonen, dass sich derartige fachlich falsche Analogien seitens der Lehrkräfte von selbst verbieten. Und unzulässige Parallelisierungen seitens der Schüler*innen müssen in der politischen Bildung – wie in jedem anderen Fach auch – aufgegriffen und reflektiert werden.

Inwiefern ist eine explizite Gegenüberstellung von Lebenswelt und politischem System dann weiterführend? Die didaktische Analyse zielt darauf, in der Lebenswelt der Kinder exemplarisch »das Politische« aufzuspüren und – auf der Basis einer fundierten Sachanalyse – in den Fokus von Lehr-Lern-Prozessen zu stellen. Jenseits von unzulässigen Parallelisierungen besteht hier die Chance, politische Bildungsprozesse in der Grundschule mit den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder, ihren Interessen und dem Vorwissen zu verknüpfen.

Mehr schulische Partizipation – mehr Demokratie?

In empirischer Hinsicht werden der enge Zusammenhang zwischen schulischer Partizipation und politischer Mündigkeit infrage gestellt und die Notwendigkeit der »Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation«³⁵ gefordert. So fragt Sibylle Reinhardt, inwiefern »kann die Förderung von Partizipation im sozialen Nahraum auch die politische Bildung des mündigen Staatsbürgers bewirken?«³⁶ Studien aus dem deutschsprachigen Raum stellen einen solchen Automatismus eher infrage.³⁷ Diese

Studien haben allerdings überwiegend Jugendliche adressiert, nicht Kinder im Grundschulalter – hier zeigt sich erheblicher Forschungsbedarf.

Ausblick

Abschließend soll die Fragestellung grundschulbezogen anders formuliert werden: Wie, wenn nicht durch konkrete partizipative Erfahrungen und deren Reflexion, sollen Kinder im Grundschulalter ihre demokratischen Handlungskompetenzen ausdifferenzieren? Kinder sind hier und jetzt schon *Young Citizens* – sie lernen nicht nur (aber auch) für das spätere Leben. Unabhängig davon, ob ein Mehr an Partizipation in der Grundschule auch ein späteres Mehr an Demokratie bewirkt: Kinder verfügen über das Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu äußern, und sie haben das Recht, dass diese angemessen berücksichtigt wird.³⁸ In der Grundschule bieten sich auf verschiedenen Ebenen zahlreiche Gelegenheiten, die für die Erweiterung der demokratischen Handlungskompetenzen der Schüler*innen fruchtbar gemacht werden können. Kinder wollen stärker beteiligt werden – es liegt an den Erwachsenen, ihnen diese Partizipationsmöglichkeiten zu eröffnen.

Anmerkungen

- 1 Oskar Negt, »Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen«, in: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.), Positionen der Politischen Bildung, Bd. 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach am Taunus 2004, S. 196–213, hier: S. 197.
- 2 Vgl. ebd.
- 3 Kultusministerkonferenz (KMK), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratie_erziehung.pdf, S. 3.
- 4 Ebd., S. 4.
- 5 Vgl. Gerhard de Haan/Wolfgang Edelstein/Angelika Eikel (Hrsg.), Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Demokratische Handlungskompetenz fördern, Demokratische Schulqualität entwickeln, Weinheim-Basel 2007, S. 6.
- 6 Vgl. Margarete Götz/Uwe Sandfuchs, Geschichte der Grundschule, in: Wolfgang Einsiedler u. a. (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, Bad Heilbrunn 2014, S. 32–45.

- 7 Kersten Reich, *Inklusive Didaktik, Bausteine für eine inklusive Schule*, Weinheim–Basel 2014, S. 113.
- 8 Vgl. zusammenfassend Bernd Guggenberger, *Demokratietheorien*, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe*, München 2010, S. 143–152.
- 9 Vgl. Wolfgang Klafki, *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*, in: Roland Lauterbach u. a. (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts, Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin, Kiel 1992*, S. 11–31, hier: S. 13.
- 10 Ausführlich dazu Iris Baumgardt, *Politische Bildung im Sachunterricht*, in: Hans-Joachim Fischer/Hartmut Giest/Detlef Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik, Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln*, Bad Heilbrunn 2013, S. 181–186.
- 11 John Dewey, *Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (1916), Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie, 5. Auflage, Weinheim–Basel 2011, S. 121. Zur Rezeption von Deweys Demokratiebegriff in der politischen Bildung vgl. unter anderem Gerhard Himmelmann, *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele/Siegfried Frech (Hrsg.), *Demokratie–Lernen als Aufgabe der politischen Bildung*, Bonn 2002, S. 21–39, und Kerstin Pohl, *Demokratie–Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts?, Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfälle*, in: Gotthard Breit/Paul Ackermann (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2004, S. 166–180.
- 12 K. Pohl (Anm. 11), S. 170.
- 13 Wolfgang Edelstein u. a., *Demokratische Handlungskompetenz, Begründungen, Konzeption und Lernarrangements*, in: Gerhard de Haan/Wolfgang Edelstein/Angelika Eikel (Hrsg.), *Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik, Demokratische Handlungskompetenz fördern, Demokratische Schulqualität entwickeln*, Weinheim–Basel 2007, S. 6.
- 14 KMK (Anm. 3), S. 4.
- 15 Vgl. Ulrich von Alemann (Hrsg.), *Partizipation, Demokratisierung, Mitbestimmung, Problemstellung und Literatur in Politik, Wirtschaft, Bildung und Wissenschaft, Eine Einführung*, Opladen 1978, S. 41–42.
- 16 Vgl. Fritz Oser/Horst Biedermann, *Partizipation, Ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist*, in: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hrsg.), *Die Mühen der Freiheit, Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*, Zürich 2006, S. 17–38.
- 17 Vgl. Waldemar Stange, *Partizipation von Kindern*, in: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 60/38 (2010), S. 16–24.

- 18 Vgl. Volker Reinhardt, Partizipative Schulentwicklung, in: Wochenschau, 65/Sonderausgabe Juni-Juli (2014), S. 36–41.
- 19 Roland Reichenbach, Diskurse zwischen Ungleichen, Zur Ambivalenz einer partizipativen Pädagogik, in: Carsten Quesel/Fritz Oser (Hrsg.), Die Mühen der Freiheit, Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen, Zürich 2006, S. 1.
- 20 Anna Lena Wagener, Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen, Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure, Weinheim-Basel 2013, S. 278.
- 21 Vgl. W. Stange (Anm. 17).
- 22 Vgl. F. Oser/H. Biedermann (Anm. 16), S. 34.
- 23 Ebd.
- 24 Ebd., S. 33.
- 25 Ausführlich dazu Iris Baumgardt, Partizipation in der Grundschule, Die Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer, in: Markus Gloe/Helmolt Rademacher (Hrsg.), Demokratische Schule als Beruf (6. Jahrbuch Demokratiepädagogik), Frankfurt am Main 2019, S. 115–128.
- 26 Deutsches Kinderhilfswerk, Kinderreport Deutschland 2020, Rechte von Kindern in Deutschland, Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder, Berlin 2020, https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2020/DKHW_Kinderreport_2020_Web.pdf, S. 43.
- 27 Jürgen Bosenius/Hartmut Wedekind, »Mitbestimmen«, Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern, in: Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Kinderreport Deutschland 2004, Daten, Fakten, Hintergründe, München 2004, S. 307.
- 28 Vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (Hrsg.), Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V., Berlin 2019, S. 43–44.
- 29 Vgl. Edward L. Deci/Richard M. Ryan, Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik, in: Zeitschrift für Pädagogik, 39/2 (1993), S. 223–238.
- 30 KMK (Anm. 3), S. 4.
- 31 Volker Reinhardt, Schule als Polis, Schule als Staat?, in: Volker Reinhardt/Dirk Lange (Hrsg.), Forschung, Planung und Methoden Politischer Bildung, Baltmannsweiler 2017, S. 234–243, hier: S. 235.
- 32 Frank Nonnenmacher, Analyse, Kritik und Engagement, Möglichkeiten und Grenzen schulischen Politikunterrichts, in: Bettina Lösch/Andreas Thimmel

- (Hrsg.), *Kritische politische Bildung*, Ein Handbuch, Schwalbach am Taunus 2011, S. 459–470.
- 33 K. Pohl (Anm. 11), S. 177.
- 34 Ebd., S. 166.
- 35 Horst Biedermann/Fritz Oser, Politische Mündigkeit durch schulische Partizipation?, Zur Notwendigkeit der Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation, in: *Kursiv – Journal für politische Bildung*, 1 (2010), S. 28–44, hier: S. 28; vgl. unter anderem Peter Massing, Politische Bildung in der Grundschule, Überblick, Kritik, Perspektiven, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Bonn 2007, S. 18–35.
- 36 Sibylle Reinhardt, Was leistet Demokratie-Lernen für die Politische Bildung?, Gibt es empirische Indizien zum Transfer von Partizipation im Nahraum auf Demokratie-Kompetenz im Staat?, Ende einer Illusion und neue Fragen, in: Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik, Impulse für die politische Bildung*, Wiesbaden 2010, S. 125–141, hier: S. 126.
- 37 Vgl. Horst Biedermann/Fritz Oser, Durch partizipative Prozesse zu politisch-demokratischem Lernen, Ein Patentrezept?, in: Hans-Peter Burth/Volker Reinhardt (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen, Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*, Opladen-Berlin 2020, S. 63–92; H. Biedermann/F. Oser (Anm. 35); S. Reinhardt (Anm. 36).
- 38 Vgl. United Nations, UN-Kinderrechtskonvention, Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 1989, § 12, <https://www.kinderrechtskonvention.info/>.

Entwicklungslinien der politischen Bildung in der Grundschule seit 1949

Tilman Grammes

»Politische Bildung von Anfang an« (Dagmar Richter) – ein Blick in die Unterrichtsgeschichte vermittelt Potenziale und Grenzen dieser Programmatik. Die folgende Skizze von Entwicklungslinien seit 1949 versteht sich als eine Einstiegshilfe in den Themenbereich, die auch geeignete Texte für die Lehrer*innenausbildung und das weiterführende Selbststudium hervorhebt. Der exemplarische Einblick kombiniert Ideen- und Konzeptgeschichte, bildungspolitische Rahmenbedingungen sowie Unterrichtsgeschichte. Dieser Zugriff ermöglicht es, das die Historiografie politischer Bildung vielfach strukturierende Narrativ von Affirmation und Emanzipation zu hinterfragen. Das zeitgeschichtliche Labor enthält damit gewissermaßen die Versuchsanordnungen, um auch gegenwärtig sich stellende didaktisch-methodische Fragen systematischer reflektieren zu können.

Heimatkunde – erlebnisorientiert und affirmativ?

Wurden Nachkriegskindheiten – die der sogenannten Trümmerkinder – immer wieder als Lebenswelt zwischen Freiheit und Zwang beschrieben, so ist in den 1950er- und 1960er-Jahren der »Rhythmus des Schullebens« bestimmt durch ein ganzheitliches Programm sozialen Lernens. Als »Form, Ordnung und Sitte«¹ hat es Ilse Rother anschaulich festgehalten. Im Klassenzimmer sitzen zunächst 40 und oft weit mehr Schüler oder Schülerinnen, denn die Koedukation ist in der Grundschule bis 1960 erst in vier Bundesländern umgesetzt. Grundschulzeugnisse vermerken Kopfnoten zu sozialen Tugenden wie Aufmerksamkeit, Betragen, Fleiß und Ordnung. Körperliche oder seelische Strafen wie das In-die-Ecke-Stellen sind verpönt, jedoch gibt es das noch oft. Die Kinder stellen sich in Reih und Glied auf, wenn der Schulzahnarzt zur Kontrolle kommt oder Impfkampagnen gegen Polio oder Masern durchgeführt werden. Aktionen wie »Jedem Schüler seine Pausenmilch!« sind öffentlichkeitswirksame

gesundheitspolitische Maßnahmen. Der Umgang mit Regeln wird im Verkehrskindergarten eingeübt, ältere Schülerlotsen helfen am Zebrastreifen. Gemeinschaftliches Schulsparen zahlt sich am jährlichen Weltspartag mit begehrten Werbegeschenken aus. Auf dem Stundenplan der 1950er- und 1960er-Jahre stehen neben Deutsch und Rechnen meist Singen, Turnen/Leibesübungen, Werken oder Nadelarbeit, Schönschreiben und Religion, verstanden als christliche Unterweisung. Heimatkunde ist in diesem Curriculum das Kernfach in einem gesamtunterrichtlichen Verständnis, in der Praxis überwiegen jedoch die erdkundlichen Perspektiven.

»Redet um Sachen!«² Dieses didaktische Prinzip enthält eine sozialkundliche Komponente. Das Aufzeigen der Notwendigkeit von Ordnungen für das Zusammenleben der Menschen erscheint zumeist nicht in selbstständigen Themen, sondern ist in Sachthemen eingelagert. Beim Thema Verkehr wird also auch der Zweck der Verkehrsregelung durch Polizist*innen und Ampeln geklärt, durchaus spielerisch und methodisch abwechslungsreich, zum Beispiel mit anschaulichen Hörbildern. In den Fibeln und Klassenberichtsheften finden sich häufig Themen wie »Wir besuchen die Feuerwehr« oder »Unser Schutzmann«; seltener dagegen »Beim Arbeitsamt«. Der selbstverständlich männliche Bürgermeister sorgt »Im Rathaus« für uns »wie der Vater für die Familie«, was von den Kindern als personifizierender Merksatz in ihr Schreibheft übertragen wird. Frauen erscheinen, vor allem in den sozialisationswirksamen Fibeln für den Erstleseunterricht, vorwiegend in den stereotypen Rollen als Hausfrau und Mutter. Die Stundenbilder »Am Bahnhof«, »Im Hafen« oder »Am Flughafen« erweitern die Heimatkunde in räumlich geordneten konzentrischen Kreisen vom Nahen zum Fernen. Entsprechende Schulausflüge bilden erlebnisorientierte Höhepunkte für die Kinder.

Institutionen sollen in ihrer Leistung und Bedeutung für die Allgemeinheit erfasst werden: »Der Lehrer kündigt das Thema mit den Worten an: ›Seid ihr heute Morgen auch dem Staat begegnet?‹ Die Kinder sind verblüfft. Auf ihre Frage, wie denn der Staat ausgesehen habe, dem er begegnet sei, beschreibt der Lehrer den Wagen der Straßenreinigung, der den Kehrriech zusammenfegt und aufsaugt. Die Kinder erkennen ihn lachend: ›Das ist der Staat?‹. Der Lehrer fährt fort, indem er einen Polizisten beschreibt. Nun merken die Kinder, dass es darauf ankommt, hinter einzelnen Erscheinungen den Staat zu sehen als das Gebilde, das etwas für uns alle tut [...]«³. Es ist ausgemacht, dass der einzelne Mensch sich der Rechtsordnung zugunsten des friedlichen Zusammenlebens aller fügen muss.

Das Bildungsziel Demokratie taucht in den didaktisch-methodischen Schriften dieser Jahre eher selten auf, sieht man von einer kurzen, eher rhe-

torischen Blüte in der Reeducationphase unmittelbar nach 1945 ab. Schaut man jedoch genauer hin, lassen sich bereits im Konzept der Heimatkunde Brüche und Konflikte entdecken:

Auf der inhaltlichen Ebene ist Heimat nicht nur gemeinschaftliches dörfliches Idyll, denn es gibt in ihr »Konflikte, weil plötzlich ›Gruppe gegen Gruppe‹ steht [...] Überall stößt sie auf Schwierigkeiten, in denen die Menschen des Ortes stecken: Spannungen zwischen Einheimischen und Neubürgern, zwischen Bauern und Städtern, zwischen Unternehmer und Arbeiterschaft, zwischen Familie und Nachbarschaft, zwischen persönlichen Wünschen und allgemeinen Notwendigkeiten«⁴. Heimat bedeutet für viele Familien der Heimatvertriebenen zudem verlorene, ferne Heimat. In einer frühen Studie zur politischen Neugier beobachtet die Grundschullehrerin Ruth Czajka,⁵ wie Kinder ihrer westdeutschen, zweiklassigen Landschule von sich bereits als von »uns Deutschen« im Unterschied zu den »bösen Kommunisten« sprechen. Der Kalte Krieg sei mithin bereits Bestandteil der Kinderwelt und diese mitnichten ein politikfreier Raum. Fleißig würden die Kinder helfen, etwa zum Tag der Deutschen Einheit am 17. Juni, Pakete »nach drüben« in die »Ostzone« zu schicken.

Auf methodischer Ebene liegen Impulse gesellschaftlich-politischer Bildung in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten in der Wiederaufnahme ergebnisbetonter, reformpädagogischer Formen des Arbeitsunterrichts. Vor allem vom Gruppenunterricht werden eine nachhaltige Wirkung auf soziales Lernen und eine demokratische Erziehung erwartet. Im Kinderfernsehen löst das selbstbewusste Mädchen *Pippi Langstrumpf* die Figuren der *Augsburger Puppenkiste* als Rollenmodell ab. Das noch aus nationalsozialistischen Erziehungsratgebern tradierte Bild vom kindlichen Tyrannen wird allmählich durch das neue Leitbild der Familienkonferenz⁶ überlagert. Die historische Sozialisationsforschung beschreibt die Kinderwelt der 1950er- und 1960er-Jahre als Inkubationsphase neuer sozialer Verkehrsmuster, die schlaglichtartig als Wandel der politischen Kultur »vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln« beschrieben wurden.⁷

Gesellschaftslehre – wissenschaftsorientiert und emanzipatorisch?

Der Frankfurter Grundschulkongress vom 2. bis 5. Oktober 1969 steht in allen Standardgeschichten der Grundschulpädagogik exemplarisch für diese Zäsur. Eine Generation von Junglehrer*innen, eingestellt zur Bewältigung geburtenstarker Schüler*innenjahrgänge, der sogenannten

Babyboomer, ist sich in der Bewertung der bisherigen Heimatkunde als affirmative Erziehung einig. Schon die Fachbezeichnung »Heimatkunde« sei »doppelt blamiert« – »Kunde« sei von vornherein »empfindlich gegen Kritik und Fragen«⁸, und »Heimat« als »geistiges Wurzelgefühl«⁹ repräsentiere einen volkstümlichen »Jargon der Eigentlichkeit« (Adorno), mithin eine rückwärtsgewandte, romantisierende deutsche Ideologie.

Von marxistischer politischer Ökonomie und Kritischer Theorie inspirierte Konzeptionen nehmen nun eine selbstbewusste Umkodierung des Begriffspaars »affirmativ/emanzipatorisch« vor.¹⁰ Affirmativ sei zuvörderst eine kapitalistisch geprägte Konsumwelt, die Kinder immer schon manipulativ zu überwältigen versuche. Belegt wird dies durch eine Rezeption von empirischen Forschungen zur latenten und manifesten politischen Sozialisation von Kindern, die vorwiegend aus dem US-amerikanischen Raum stammen und die eine tief verwurzelte Loyalitätsbindung an das bestehende politische System (»Amerika ist das beste Land der Welt«) nachweisen.¹¹

Kritische politische Bildung in der Grundschule müsse darauf frühzeitig reagieren, um Arbeiterkindern ein kompensatorisches Gegengewicht zu schulischen Mittelschichtnormen anzubieten. Kindheit wird jetzt explizit auch als proletarische Kindheit und Erfahrungswelt wahrgenommen. Auf dem programmatischen Cover eines Schulbuches protestieren Kinder gegen Rüstungsproduktion¹² und werden immer wieder zur Kritik an Autoritäten ermuntert. »Ein Minimum an Ordnung sichert ein Maximum an Freiheit« wird als Richtziel in einem Lehrerband zu einem Schulbuchkapitel mit der Überschrift »Muß Ordnung sein?«¹³ genannt.

Wissenschaftsorientierung wird leitendes didaktisches Prinzip, um diese Kompensation für alle zu leisten. Im anspruchsvollen Ansatz der Konstruktiven Didaktik werden »Stücke für den mehrperspektivischen Unterricht« entwickelt und erprobt, die noch heute als modellhaft gelten können. Am Unterrichtsmodell »Post/Dienstleistung«¹⁴ lässt sich die institutionen-didaktische Entwicklung im angezielten Verständnis politischer und wirtschaftlicher Regeln und der Reflexion von Maßnahmen zur Wahrung des Briefgeheimnisses (Grundrechte) ermessen, im Vergleich etwa zu Rudolf Karnick.¹⁵ Gesellschaftliche Wirklichkeit wird nun nicht mehr als einfach gegeben hingenommen, sondern gilt sozialkonstruktivistisch als immer schon interpretierte Wirklichkeit. Dem Einwand, Kinder würden dadurch verunsichert, wird mit dem Argument begegnet, mehrperspektivischer Unterricht solle Orientierung und Sicherheit gerade durch Zweifel und Kritik aufbauen! »Von den Erfahrungen der Kinder zu gesellschaftlichen Grundproblemen«¹⁶ lautet die Programmatik.

Unterrichtsmethodisch korrespondieren mit der Wissenschaftsorientierung Formen entdeckenden und forschenden Lernens. Rollenspiele ermöglichen Kindern den systematischen Aufbau reflexiver sozialer Distanz.¹⁷ Auch Geschlechterrollen werden nun kritisch hinterfragt.¹⁸ Eine elementare Soziologie für Kinder enthält statistische Verfahren, teilnehmende Beobachtung (des eigenen Unterrichts oder der eigenen Lebensverhältnisse), Befragungen oder erste sozialwissenschaftliche Experimente.¹⁹ Auf Vorschlag der Lehrperson wird das Taschengeld der Schüler*innen für einen Monat in eine gemeinsame Kasse gegeben und nach der Anzahl der Schüler*innen gleichmäßig an alle verteilt, was allerdings einen hitzigen Elternabend nach sich zieht.²⁰

Was von diesen neuen didaktisch-methodischen Konzepten kommt in der Unterrichtspraxis an? Eine *Governance*-Analyse²¹ zu den heftig umstrittenen hessischen Rahmenrichtlinien Primarstufe Sachunterricht, Aspekt Gesellschaftslehre von 1973 (überarbeitet 1979) zeigt, wie die Schulaufsicht in eine Sandwichposition zwischen Lehrer*innen mit hohen Partizipationserwartungen, einflussreichen Elternvertretungen und einem lavierenden Kultusministerium gerät. Letztlich sei es aber die breite Mehrheit der Lehrer*innen, vor allem abseits der Großstädte, gewesen, die die Reform im Schulalltag torpediert habe, heißt es in dieser Studie.

Immerhin belegt eine empirische Analyse von Lehrberichtsaufzeichnungen aus Kasseler Grundschulen über den Zeitraum von 1967 bis 1975 einen Anstieg des gesellschaftskritischen Themenkanons. Bei Eintragungen zum Inhalt *Familie* werden affektiv getönte Themenstellungen (»Bei uns daheim«) zunehmend durch eine kritische Haltung (»Was Eltern von ihren Kindern erwarten«) abgelöst.²²

Im Rückblick räumen auch zeitgenössische Akteur*innen selbstkritisch eine einseitige Instrumentalisierung ein, die ihrerseits affirmativ gewirkt haben könnte. Mitbestimmung sei als Instrument rücksichtsloser Durchsetzung eigener Interessen vermittelt worden anstatt inklusiv als demokratische Teilhabe im Interesse *aller* Betroffenen. »Ohne beim Handeln den anderen zu sehen, wird Unmenschlichkeit erzeugt [...] Politisches Lernen muss den Sinn des Sprecher- oder Vertretungsprinzips (Vertrauensrolle, Arbeitsteilung) erschließen.«²³ Zu »umfangreiche Lernzielkataloge« hätten oft einen »überwiegend verbal-kognitiven Unterricht«²⁴ nahegelegt. Zudem hätten sich implizit unrealistische Annahmen über das Vorwissen der Kinder eingeschlichen.²⁵ Ausgangspunkt seien nicht die Sichtweisen der Kinder, sondern die Sichtweisen der Erwachsenen über die Kinder und ihre vermeintlichen Interessen geblieben.

Sozialistische Heimatkunde – patriotisch und klassenbewusst?

In der Deutschen Demokratischen Republik (DDR) steht ein alternatives Modell der Heimatkunde auf dem Stundenplan. Als »Unterrichtsdisziplin« im Rahmen des Deutschunterrichts behält das Fach seine traditionelle Bezeichnung aus der Weimarer Republik von 1949 bis 1989/1990 bei. Heimatkunde ist neben den Pioniernachmittagen wesentliches Element der Erziehung zu sozialistischen Werten im Sinne des Marxismus-Leninismus. Es gibt einen eigenen Lehrplan, ein Schulbuch sowie Unterrichtshilfen mit detaillierten Stundenbildern. Die reformpädagogischen Unterrichtsprinzipien ähneln nur auf den ersten Blick denen im Westen – Anschaulichkeit, Lebensverbundenheit, Wissenschaftlichkeit, Selbsttätigkeit der Lernenden. Auffällig dagegen ist der hohe Stellenwert des Systematisierens und der gelenkten Unterrichtssystematik. Viele Inhalte sind unmittelbar auf den Staat bezogen. Heimatkunde ist eine patriotische Staatskunde, die missionarisch »Liebe« und »Engagement« für das Vaterland einfordert.²⁶

Ein *Reenactment* einer Heimatkundestunde wurde über viele Jahre vom Leipziger Schulmuseum angeboten. Die Erinnerungsarbeit legt allerdings ein Unterrichtsbild nahe, das diesen nur noch als Kuriositätenkabinett verzerrt wahrzunehmen vermag, wie in diesem Dialogauszug: »Wer von den Schülern denn wisse, aus welchem Land der T34-Panzer kommt, fragt Frau Lehmann mit lieblicher Stimme in die Runde. Schweigen im Klassenzimmer, dann meldet sich Sören in der zweiten Bankreihe. »Der T34-Panzer kommt aus der Sowjetunion.« Jetzt strahlt Frau Lehmann und lobt sogleich ihren Musterschüler. »Richtig Sören, ausgezeichnet, dafür kriegst du einen Bienchen-Stempel.«²⁷

Die erinnernde Rückschau muss versuchen, eine interne von einer externen Perspektive aus heutiger Sicht zu unterscheiden, wie es die Erfurter Forschungsprojekte zur Heimatkunde in der DDR erproben.²⁸ Erst dadurch werden auch in einem weltanschaulich geschlossenen Konzept wie der Heimatkunde sozialisationswirksame Wandlungen und Brüche identifizierbar, etwa eine zeitweise Betonung regionaler Bezüge in den späten 1950er-Jahren oder eine zum Ende hin deutlichere Distanzierung vom sowjetischen Vorbild. Der Hinweis, es sei »normal«, dass Kinder zwischen 6 und 10 Jahren »nicht unentwegt an die hohen, gesellschaftstragenden Werte des Sozialismus denken«²⁹, deutet an, dass auch die politische Erziehung der DDR mit einem zu hohen Abstraktionsgrad zu kämpfen hatte, der die Kinder kaum erreichte und motivierte.

Sachunterricht – stärker schüler*innenzentriert und erfahrungsorientiert?

In den 1980er-Jahren entwickeln sich in der Bundesrepublik innovative thematische Felder aus praktischen Lehrer*inneninitiativen an der Basis heraus: eine »Ausländerpädagogik«, später dann »interkulturelle Didaktik«, nimmt die Anwesenheit von Kindern der Arbeitsmigrant*innen im Klassenzimmer wahr, auch wenn »Pepino« zunächst noch exotisierend und paternalistisch vor allem als Experte für Fragen über »sein« Herkunftsland in den Blick kommt.³⁰ Umweltbildung wird im aktuellen Kontext von Energiekrise, Waldsterben und Anti-Atomkraft-Bewegung in Materialangeboten zum Sachunterricht vielfältig aufgegriffen. »Dritte-Welt-Pädagogik«, später dann »entwicklungspolitische Bildung«, erhält breitenwirksame Impulse unter anderem aus einer vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung unterstützten Arbeitsgruppe im Grundschulverband, die seit 1979 praxisbewährte Unterrichtsbeispiele in der Beilage *Dritte Welt in der Grundschule* veröffentlicht.³¹ »Demokratiepädagogik« führt zur Wiederentdeckung des Klassenrats aus reformpädagogischen Traditionen (Célestin Freinet, Fritz Gansberg) sowie aus Impulsen der UN-Kinderrechtskonvention von 1989/1990.³² Der Klassenrat als wöchentliches demokratisches Forum für Partizipation der Kinder verbreitet sich in der Unterrichtspraxis und kann begleitend qualitativ-empirisch erforscht werden.³³ In diesen programmatischen und praktischen Initiativen können auch erste Ansätze für Inklusion gesehen werden. Das Maßstab setzende *Handbuch politische Bildung in der Grundschule*³⁴ bilanziert und systematisiert diese neuen Lerndimensionen.

Parallel dazu etabliert sich eine qualitative Unterrichtsforschung auch in der sozialwissenschaftlichen Fachdidaktik für den Grundschulbereich. Maßstäbe hierfür setzt ein Forschungsprojekt, das historisch-politischen Sachunterricht in einer 3. Klasse zum Thema »Ritter- und Bauernkinder im Vergleich mit heutigen Mädchen und Jungen« dokumentiert und multiperspektivisch analysiert.³⁵

Vorläufiger Endpunkt dieser Konsolidierung sind nationale Bildungsstandards im Gefolge der PISA-Studien, auch für den sozialwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts.³⁶ Der Perspektivrahmen Sachunterricht unterscheidet seit 2002 eine eigenständige sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive, die die Kompetenz »für das Zusammenleben in der Demokratie«³⁷ fördern soll.

Affirmativ oder kritisch-emanzipatorisch?

Die Forderung nach politischer Bildung von Anfang an musste sich immer wieder mit dem Vorwurf der Verfrühung, der Überforderung oder Überwältigung der Kinder durch die »Vorwegnahme« oder »Mehrdarbietung« auseinandersetzen. Eine bekannte Spruchweisheit fragt: »Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr!« Damit ist die Erfahrung formuliert, dass im Curriculum niemals alles sofort und gleichzeitig gelernt, sondern das Wissenswerte nur nacheinander angeeignet und verstanden werden kann.

Die vorliegenden, knappen Überblicksdarstellungen zur politischen Bildung in der Grundschule ordnen diese Erfahrungen meist mit einem politisierenden Bewertungsraster, konservativ-affirmative stehen emanzipatorisch-kritischen Zielorientierungen gegenüber. Akteur*innen der emanzipatorischen Didaktik der 1970er-Jahre müssen dieses politisierende Narrativ aus der Rückschau selbstkritisch reflektieren: »Unseren Kindern wollten wir diese Umwege der Nacherziehung im Erwachsenenalter ersparen. Sie sollten es besser haben und das »richtige« Verhalten gleich lernen.«³⁸

Rudolf Engelhardt hatte in seinen mehrfach publizierten *Thesen zur politischen Bildung in der Grundschule*³⁹ 1970, also am Scheitelpunkt der Debatte, diese Zielkontroverse von Affirmation oder Emanzipation bereits didaktisch, das heißt prozessorientiert aufgehoben. Er unterschied mit Bezug auf den Sozialpsychologen Alexander Mitscherlich eine bloß passive Anpassung von einer wünschenswerten »aktiven Affirmation«. Diese geht von der prozessualen Dimension der Politik aus und betont die Partizipation der Kinder an Entscheidungsfindungen auf allen Ebenen. Umgesetzt wird die aktive Affirmation durch einen genetischen, konstruktiven Wissensaufbau und Lernweg. Mittels einer Haltung der Kinder könnte Weltbejahung *durch* Emanzipation gelingen.

Eine Geschichte politischer Bildung in der Grundschule müsste daher den Ambivalenzen von Weltbejahung und Kritik als eine Unterrichts- und Didaktikgeschichte nachspüren, auf der Ebene der Vermittlung und Aneignung von Erfahrungen und Wissen. Über diese alltägliche Praxis politischer Bildung in der Grundschule ist noch immer wenig bekannt. Eine entsprechende Unterrichts- und Didaktikgeschichte wäre aus biografischen Erinnerungen, Zeitzeug*innenbefragungen, aus auf Einzelschulen bezogener Schulkulturforschung (Jahrbücher, Festschriften), Lehrberichten (Klassenbücher), Schüler*innenarbeitsmappen und anderen Artefakten des Unterrichts zu rekonstruieren. Sie könnte die didaktische Grundfrage,

welche und wie viele Deutungsspielräume Kinder auf der jeweiligen Stufe ihrer Welterkundung für ihre Entwicklung benötigen, aus dem Schatz der pädagogischen Erfahrungen heraus schärfen und der aktuellen Arbeit ermutigende innovative Impulse geben.

Anmerkungen

- 1 Ilse Rother, Schulanfang, Ein Beitrag zur Arbeit in den ersten beiden Schuljahren, Frankfurt am Main, 5. Auflage 1962, S. 61 ff.
- 2 Rudolf Karnick, Redet um Sachen!, Hilfen für den Unterricht im 2. Schuljahr, Weinheim 1968, S. 36–40.
- 3 Hartwig Fiege, Die Heimatkunde, 2. Auflage, Weinheim 1967, S. 90.
- 4 Ferdinand Kopp, Methodik des Heimatkundeunterrichts, 3. Auflage, München 1964, S. 64.
- 5 Vgl. Ruth Czajka, »Politisches Erleben« bei Volksschülern im 3. und 4. Schuljahr, in: Gesellschaft – Staat – Erziehung, 10 (1965), S. 335–341.
- 6 Vgl. Thomas Gordon, Die Familienkonferenz, München 1972.
- 7 Vgl. Peter Büchner, Vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln, in: Ulf Preuss-Lausitz u. a. (Hrsg.), Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder, Weinheim-Basel 1983, S. 196–212.
- 8 Erich H. Müller, Affirmative Erziehung, Heimat- und Sachkunde, in: Johannes Beck u. a. (Hrsg.), Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 202–223, hier: S. 203.
- 9 Eduard Spranger, Vom Bildungswert der Heimatkunde, Stuttgart 1953, S. 14.
- 10 Vgl. E. H. Müller (Anm. 8).
- 11 Vgl. Friedhelm Nyssen, Kinder und Politik, in: *betrifft:erziehung*, 1 (1970), S. 20–26. Daran schließt sich die paradigmatische Kontroverse mit Ulf Preuß-Lausitz an über die Frage, inwieweit Einflüsse früher politischer Sozialisation stabil sind und einen Filter für spätere Wahrnehmungen bilden, der durch Unterricht in der Sekundarstufe I nicht mehr zu korrigieren ist (Persistenz- und Kristallisationshypothese). Die Kontroverse ist dokumentiert in: Redaktion *betrifft:erziehung* (Hrsg.), Politische Bildung, Politische Sozialisation, Weinheim-Basel 1973.
- 12 Vgl. Gertrud Beck/Siegfried Aust/Wolfgang Hilligen, Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Frankfurt 1971 (mit Lehrerbegleitbuch). Das Cover musste in der 2. Auflage (1972) revidiert werden, die Kinder demonstrierten für kleinere Klassen.
- 13 Siegfried Aust/Hansjürgen Becker (Hrsg.), Sachunterricht in der Grundschule, fragen und versuchen [Kleinschreibung im Original], Lehrerband, Hannover 1975, S. 65.

- 14 Vgl. Klaus Giel/Gotthilf Gerhard Hiller, Teilcurriculum Post, Dienstleistung, Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht, Bd. 5.1, Stuttgart 1976.
- 15 Vgl. R. Karnick (Anm. 2), S. 395–402.
- 16 Gertrud Beck, Sozialwissenschaft für Kinder, 1980, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Soziale Studien in der Grundschule, Fragen an die Sozialwissenschaften, Düsseldorf 1980, S. 29–46, hier: S. 31 ff.
- 17 Vgl. Paul Ackermann (Hrsg.), Politisches Lernen in der Grundschule, Unterrichtsentwürfe für Acht- bis Zwölfjährige, München 1973, S. 71–103 und S. 151–167; empirisch untersucht: Rudolf Schmitt, Kinder und Ausländer, Einstellungsänderung durch Rollenspiel, Eine empirische Untersuchung, Braunschweig 1979.
- 18 Vgl. Ulrike Köhler, Typisch Frau!? (3. Schuljahr), Frankfurt am Main 1975.
- 19 Vgl. Siegfried George, Soziologie in der Primarstufe, in: Hans Süßmuth (Hrsg.), Soziale Studien in der Grundschule, Fragen an die Sozialwissenschaften, Düsseldorf 1980, S. 47–68, hier: S. 56 ff.
- 20 Vgl. ebd., S. 60.
- 21 Vgl. Thomas Bürger, Eine historische Governanceanalyse des Sachunterrichts in Hessen, in: Hermann Josef Abs u. a. (Hrsg.), Governance im Bildungssystem, Wiesbaden 2015, S. 255–270, hier: S. 263. Historische Lehrpläne seit 1949 sind online zugänglich über die Lehrplandatenbank der Zeitschrift *Widerstreit Sachunterricht*: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de>.
- 22 Vgl. Helmut Schreier, Sachunterricht, Themen und Tendenzen, Paderborn 1979, S. 134; vgl. den Forschungsüberblick bei Beate Blaseio, Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts, Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000, Bad Heilbrunn, S. 67–71, Inhaltsanalysen: S. 125 ff.; ebenfalls enthalten ist eine Liste zugelassener Schulbücher, S. 369–375.
- 23 Volker Nitzsche, Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Kurt Gerhard Fischer (Hrsg.), Zum aktuellen Stand der Theorie und Didaktik der politischen Bildung, 4. Auflage, Stuttgart 1980, S. 204–217, hier: S. 213; ähnlich Gisela Behrmann, Demokratisches Lernen in der Grundschule, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach am Taunus 1996, S. 121–152, hier: S. 122.
- 24 G. Beck (Anm. 16), S. 31.
- 25 Vgl. Dagmar Richter, Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht, Und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Schwalbach am Taunus 1996, S. 261–284, hier: S. 276 ff.
- 26 Vgl. Überblick bei Johannes Jung, Der Heimatkundeunterricht in der DDR, Bad Heilbrunn 2011.

- 27 Zitiert nach Ronny Arnold, »DDR-Heimatkunde« im Leipziger Schulmuseum [online], in: DW.com vom 10. November 2011, <https://www.dw.com/de/ddr-heimatkunde-im-leipziger-schulmuseum/a-15516947>. Eine solche Zeitreise kann inzwischen auch über ein Virtual-Reality-Tool erfolgen: 360-Grad-Video »Eine Schulstunde in der DDR«, Zugang über <https://www.bundesstiftung-aufarbeitung.de/de/vermitteln/bildung/bildungskatalog/das-360-grad-video-eine-schulstunde-der-ddr>.
- 28 Vgl. Christian Fischer/Sandra Tänzer, Didaktisch-methodische Ansätze im DDR-Heimatkundeunterricht, in: Nadine Böhme u. a. (Hrsg.), *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung*, Wiesbaden 2021, S. 91–97.
- 29 Helga Leistner, *Moralische Erziehung im jüngeren Schulalter, Ansprüche und Möglichkeiten*, in: *Die Unterstufe*, 35/10 (1988), S. 189–193, hier: S. 190.
- 30 Vgl. Wolfgang Krug, Pepino, Ein neuer Schüler, in: *Ehrenwirth Grundschulmagazin*, 9 (1979), S. 19–20; R. Schmitt (Anm. 17).
- 31 Ab 1992 unter dem Titel *Eine Welt in der Grundschule*. Ein Best-of bei Rudolf Schmitt, *Dritte Welt in der Grundschule, Unterrichtsbeispiele, Lehrplanübersicht, Material*, Frankfurt am Main 1989.
- 32 Vgl. G. Behrmann (Anm. 23), S. 137 ff.
- 33 Vgl. Hanna Kiper, *Selbst- und Mitbestimmung in der Schule, Das Beispiel Klassenrat*, Baltmannsweiler 1997.
- 34 Vgl. Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach am Taunus 1996.
- 35 Vgl. Dagmar Richter, *Methoden der Unterrichtsinterpretation, Qualitative Analysen einer Sachunterrichtsstunde im Vergleich*, Weinheim-München 2000.
- 36 Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.), *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Schwalbach am Taunus 2004, S. 19 ff., *Aufgabenbeispiele*: S. 31 ff.; *Deutsche Gesellschaft für ökonomische Bildung* (Hrsg.), *Kompetenzen der ökonomischen Bildung für allgemeinbildende Schulen und Bildungsstandards für den Grundschulabschluss*, Köln 2006.
- 37 *Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)* (Hrsg.), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn, vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe 2013, S. 27.
- 38 Miriam Aly/Annegret Grüttner, *Unordnung und frühes Leid, Kindererziehen 1972 und 1982*, in: *Kursbuch – Die neuen Kinder*, 72 (1983), S. 33–49, hier: S. 38.
- 39 Vgl. Rudolf Engelhardt, *Fünf Thesen zur Politischen Bildung in der Grundschule*, in: *Die Grundschule*, 4 (1971), S. 4–11.

Veränderte Kindheit – Gesellschaftlicher Wandel und kindliche Lebenswelten

Julian Storck-Odabasi und Friederike Heinzl

Was heißt es, heute ein Kind zu sein? Diese Frage ist nicht leicht zu beantworten. Zwar könnte man einfach ein Kind fragen, erhielte dann aber nur eine singuläre, subjektive Antwort. Zugleich ist mit »heute« ein Vergleich mit früher verbunden. Geht es also aufwärts, abwärts oder einfach irgendwie weiter? Schon diese wenigen Beispiele zeigen, dass wir nicht ohne Weiteres wissen, was heutige Kindheit ausmacht und was es heißt, heute ein Kind zu sein. Seit den 1970er-Jahren ist die *veränderte Kindheit*, die auch öffentlich immer wieder diskutiert wird, Forschungsgegenstand sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung. Vorliegend werden ihr Entstehungszusammenhang und der damit verbundene Blick auf Kindheit skizziert. Die These der veränderten Kindheit ist mit bestimmten Themen, beispielsweise dem Freizeitverhalten von Kindern, eng verbunden; zu diesen liegt inzwischen ein differenziertes Wissen unterschiedlicher theoretischer Perspektiven vor. Dabei bedient sich empirische Kindheitsforschung diverser Methoden, die überblicksartig vorgestellt werden. Anschließend erfolgt eine Darstellung ausgewählter Forschungsergebnisse zum Verhältnis von Kindheit und Gesellschaft sowie zu Kindern als Mitglieder derselben.

»Veränderte Kindheit« und die Entstehung der Kindheitsforschung

Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung entstand in den 1970er-Jahren und war eng mit der kontrovers diskutierten These einer veränderten Kindheit verbunden.¹ Damit war gemeint, dass sich zeitgenössische Kindheit durch Urbanisierung und Technisierung bei gleichzeitiger Unsicherheit über die Zukunft der Lebensbedingungen heutiger Kinder erheblich von derjenigen früherer Generationen unterscheidet. Gekoppelt mit Themen

wie neuen Familienkonstellationen, liberaleren Erziehungsmodellen, neuen Freizeitbeschäftigungen von Kindern und Migration wurde die veränderte Kindheit damit zum Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften. Der Alltag von Kindern, ihr Freizeitverhalten und unterschiedliche Lebenswelten in Freundeskreisen und Familien wurden untersucht. Entgegen einer Fokussierung der kindlichen Entwicklung hin zum Erwachsensein interessierte man sich vielmehr für aktuelle Formen der »gesellschaftlichen Verfasstheit und Diversifizierung von *Kindheit*«². Weil nicht mehr das Morgen, sondern Kindheit im Hier und Jetzt beforscht wurde, sprach man »dem Kind« auch die Expertise im Forschungsfeld zu. Insofern ging ein inhaltlicher Wandel mit einer methodischen Neuerung einher: Sprachen zuvor meist Erwachsene über Kinder und ihre Erziehung beziehungsweise Sozialisation, kamen diese nun selbst zu Wort. Die heutige Selbstverständlichkeit, mit der 6-Jährige zu Themen wie Schule, Familie und Freundschaft befragt werden,³ geht auf diesen Perspektivwechsel zurück.

Themen und Konzepte sozialwissenschaftlicher Kindheitsforschung

Zu Beginn gab die These einer veränderten Kindheit die Themen stark vor. Dabei wurden auch kulturpessimistische Positionen vertreten, die etwa in der Pädagogik davon sprachen, dass »mehr Kinder als früher Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme hätten, unruhig seien oder unsoziales bzw. egozentrisches Verhalten«⁴ zeigten. Daraus und aus heterogenen Lebenswelten, die etwa hinsichtlich des sozioökonomischen Status variierten, leitete man eine Reihe »pädagogische[r] Reaktionen und Interventionen«⁵ ab, zum Beispiel die Individualisierung des Unterrichts als Abkehr von einer kompensatorischen Erziehung.

Heute stehen jedoch »Lebensbedingungen, Alltagserfahrungen und Sozialbeziehungen von Kindern«⁶ im Zentrum. Eine prominente Rolle spielt dabei die *Survey*-Forschung mit ihren auf Repräsentativität hin angelegten Ergebnissen. Andere Studien widmen sich wiederum ausgewählten Forschungsfeldern, die detailliert beschrieben werden. In der Kombination ergibt sich ein umfassendes Bild zeitgenössischer Kindheit(en) im Allgemeinen und einzelner Lebenslagen im Besonderen. Dabei wird auf differente Theoriekonzepte zurückgegriffen. So können eine sozialstrukturelle, auf generationale Ordnung fokussierende und akteur*innenbezogene Perspektive ausgemacht werden.⁷ Sozialstrukturell betrachtet sind Kinder

als gesellschaftliche Gruppe in Machtstrukturen verwickelt. In Analogie zu Kategorien wie Geschlecht oder Ethnie wird Kindheit als potenzielles Diskriminierungskriterium verstanden. Jens Qvortrup spricht dabei auch von Kindheit als »Segment« der Gesellschaft, das abseits seiner altersbedingt wechselnden Mitglieder fortexistiere, verbunden mit spezifischen Berechtigungs- und Ausschlussprozessen.⁸ Das Konzept der generationalen Ordnung betont gesellschaftliche Differenzierung nach Alterskategorien und besagt, dass die Gegenüberstellung von Kindern und Erwachsenen Ungleichheiten (mit-)konstruiert. Doris Bühler-Niederberger verweist dabei auf »die konstante soziale Leistung«⁹ der Aushandlung intergenerationaler Verhältnisse. Der akteur*innenbezogene Ansatz, auch bekannt als *Agency*-Ansatz, fokussiert eigenständige Handlungen von Kindern und fragt danach, »welche Handlungsmöglichkeiten und Spielräume« je nach situativer Rahmung für sie bestehen.¹⁰ Ihnen wird dabei konzeptionell eine aktive Rolle im sozialen Raum zugesprochen, was sie bewusst als *Seiende*, nicht als *Werdende* anerkennt.

Methoden der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung

Kindheitsforschung greift auf eine Vielzahl an Methoden zurück, deren jeweiliges Vorgehen in der Regel vom Erkenntnisinteresse geprägt ist. Nachfolgend werden Grundzüge quantitativer und qualitativer Verfahren abgebildet sowie ein Beispiel für deren Kombination, bekannt als Triangulation, benannt. Quantitativ ausgerichtete Kindheitsforschung, vorzufinden etwa in der *Kinder-Survey*-Forschung, arbeitet mittels standardisierter Fragenformate und großer, auf Repräsentativität zielender Stichproben von Hunderten oder Tausenden von Teilnehmenden.¹¹ Themen und Fragestellungen sind dabei von allgemeinerer Art, damit sie alle Kinder betreffen, etwa in Form ihrer Freundschaftsbeziehungen in der Schule oder ihrer Freizeitgestaltung. Die Auswertung erfolgt meist statistisch mit dem Ziel, Aussagen über Kinder allgemein oder Gruppen von Kindern innerhalb der Gesellschaft zu treffen.

Ziel der qualitativen Kindheitsforschung ist es, im Forschungsprozess eine »Offenheit für die Sinn- und Regelsysteme der Kinder«¹² zu bewahren. Dazu wird den Beforschten viel Raum für eigene Ausdrucksweisen geboten, beispielsweise durch offene Interviews, Gruppendiskussionen, teilnehmende Beobachtungen oder nichtreaktive Verfahren wie Kinderzeichnungen. Die Stichprobe ist selten größer als ein paar Dutzend Fälle,

denn all das liefert pro Einzelfall bereits umfangreiches Material. Dieses wird kategorisierend, beschreibend oder rekonstruktiv ausgewertet. Qualitative Methoden bieten sich an, wenn man noch wenig über einen Sachverhalt weiß und Kategorien zu bilden sind oder wenn detailreich rekonstruiert werden soll, wie Kinder soziale Situationen gestalten und verstehen. In der Erhebungsphase ermöglichen sie, dass Kinder auch Antworten vorbringen, mit denen zuvor nicht gerechnet wurde (offenes Antwortformat).

Vertreter*innen beider Forschungsstränge plädieren immer wieder für eine Methodenkombination.¹³ Dies würde – so die Hoffnung – Interessen und Themen der Beforschten aufgreifen, zugleich jedoch repräsentative Aussagen liefern. Ein seltenes Beispiel der Bemühung um eine Ergebnistriangulation ist die *World Vision Kinderstudie*. Abseits ihrer repräsentativen Ergebnisse für das gesamte Bundesgebiet beinhaltet sie mehrere sogenannte »Portraits von Kinderpersönlichkeiten«.¹⁴

Kindheit und Gesellschaft – Ergebnisse der Kinder-Survey-Forschung

Neben der Sozialberichterstattung als Bezugspunkt der Kindheitsforschung¹⁵ liefert die Kinder-Survey-Forschung seit den 1980er-Jahren eine Vielzahl an Informationen, etwa zu Alltagserfahrungen und Freizeitverhalten von Kindern.¹⁶ Nachfolgend werden ausgewählte Ergebnisse zu den Themen Pluralisierung familialer Lebensformen, Freizeit und Medienutzung, Kinderarmut und Partizipation unter Rückgriff auf die *World Vision Kinderstudie*, ergänzt um das DJI-Kinderpanel (Deutsches Jugendinstitut) besprochen. Den Rahmen bildet ein Fokus auf sozioökonomische Ungleichheit.

Seit Jahrzehnten ist eine Pluralisierung von Familienformen empirisch abbildbar. Dabei treten weitere Konstellationen des Zusammenlebens neben das Familienmodell verheirateter Eltern mit einem, zwei oder mehr Kindern, das von 69 Prozent der Familien gelebt wird.¹⁷ So wohnen 18 Prozent der Kinder nur mit einem Elternteil zusammen, und jeweils 5 Prozent der Familien gehören den Kategorien »nichteheliche Lebensgemeinschaft« oder »Stieffamilie« an. Eine Ausnahme stellt heute hingegen das historisch gängige Modell der Drei-Generationen-Familie dar. Anders ist mittlerweile auch, dass sich »Deutschsein« nicht mehr über ethnische Zugehörigkeit definieren lässt, verbunden mit einer Zunahme gesprochener Sprachen. Unabhängig von der jeweiligen Form des Zusammenlebens

oder anderen Unterschieden werden »Beziehungen zu den Eltern [...] von den Kindern sehr positiv bewertet«¹⁸.

Mit Blick auf die sozioökonomische Lage von Familien zeigen sich teils langfristig stabile Unterschiede. So sind über alle Messzeitpunkte der *World Vision Kinderstudie* hinweg geringe Bildungsabschlüsse der Eltern mit wenig Geld, kaum Literatur zu Hause und keinem Wohneigentum verknüpft. Ebenso bleiben trotz einer »seit Beginn der 2010er Jahre verbesserte[n] Situation auf dem Arbeitsmarkt«¹⁹ etwa 5 Prozent aller Erziehungsberechtigten arbeitslos. Dabei steht die sozioökonomische Lage einer Familie gleich mehrfach in Zusammenhang mit Freizeitverhalten und Schulerfolg, etwa mit Blick auf die Wohnsituation.

Anders als manchmal medienwirksam behauptet, hat sich das Freizeitverhalten von Kindern über 10 Jahre hinweg im Schnitt kaum verändert. Es zeigt sich aber eine soziale Ausdifferenzierung: »45 % der Kinder aus der unteren Schicht« gehören den »Medienkonsumenten« an, jedoch nur »16 % der Kinder aus der Oberschicht«²⁰. Die Mitglieder dieser Gruppe malen, zeichnen und basteln wenig, sie lesen oder hören selten Geschichten und sie spielen fast nie ein Instrument. Dafür schauen sie überdurchschnittlich viel Fernsehen, Filme oder YouTube und spielen sehr oft Computer- oder Konsolenspiele (2 Prozent beziehungsweise 16 Prozent in anderen Gruppen versus 65 Prozent bei »Medienkonsumenten«). Hervorzuheben ist, dass Kinder aller Schichten digitale Formate nutzen. Den Unterschied machen die Summe sowie die Kombination mit weiteren, gesellschaftlich anerkannteren Aktivitäten. Auch hinsichtlich institutioneller Bildung ist die »soziale Herkunft [...] immer noch ein guter Prädiktor für den Schulbesuch und in der Folge auch für den Schulabschluss der Kinder«²¹. Kinder aus unteren Schichten besuchen bis zu 10-mal seltener als andere ein Gymnasium. Sie finden sich dementsprechend häufiger auf Haupt- oder Förderschulen.

Mit Blick auf die Partizipation von Kindern ist die Lage uneinheitlich. So existiert im schulischen Rahmen oftmals keine Mitbestimmung von Kindern. An der Entscheidung über das Bearbeiten von Aufgaben wird die Mehrheit nicht beteiligt, 50 Prozent geben an, »fast nie« gefragt zu werden, wenn es um Ausflugsziele geht, und bei der Klassenzimmergestaltung wird ein Drittel nicht einbezogen.²² Innerhalb der Familie hängen »Selbstbestimmungsmöglichkeiten« von Kindern hingegen von mehreren Faktoren wie Alter, sozialer Schicht oder Erziehungsstil ab.²³ Mit 42 Prozent Zustimmung geben »Kinder aus der Oberschicht [...] überproportional häufig an, über durchgängige Selbstbestimmungsmöglichkeiten zu verfügen«²⁴. Demgegenüber sind ein Mangel an »elterliche[r] Zuwendung

und wenig Selbstbestimmungsmöglichkeiten²⁵ vielfach mit einem geringeren sozioökonomischen Status verbunden. Gesamtgesellschaftlich zeigt sich daher eine nach sozialer Herkunft unterscheidbare Lage.

Kinder als Gesellschaftsmitglieder – Ausgewählte Ergebnisse qualitativer Kindheitsforschung

In ihrer Studie *Alltag der Grundschul Kinder* führten Lothar Krappmann und Hans Oswald Beobachtungen an einer Berliner Grundschule in sieben Schulklassen und Befragungen aller Kinder mit halbstrukturierten Interviews durch.²⁶ Sie folgten der Annahme, dass die Beziehung zwischen Kindern, entgegen der zu Erwachsenen, hierarchisch eher gleich ist. Demnach ergeben sich im Umkehrschluss Möglichkeiten sozialen Lernens in der Schule, weshalb alltägliche Interaktionen fokussiert wurden. Die Ergebnisse beschreiben unter anderem Gruppenbildungsprozesse bei Kindern.²⁷ Dabei wird differenziert zwischen denjenigen Gruppen, die sich an schulischen Leistungen und deren Erbringung durch ihre Mitglieder, einem Fokus auf Sozialbeziehungen untereinander, der »Ordentlichkeit« im Erledigen schulischer Verpflichtungen und dem Einhalten von Regeln im Spiel auch abseits der Institution Schule oder am »freien Spielen« miteinander orientieren. Zu einer Gruppe zu gehören kann interessant sein, weil innerhalb derselben »wenig geärgert« wird oder etwa eine Mädchengruppe zur »Abwehr der mit ihrem Piesacken grenzüberschreitenden Jungen«²⁸ dient. Es waren jedoch stets ein paar Kinder keiner Gruppe zugehörig beziehungsweise bildeten qua Exklusion eine Art »Notgruppe«. Das Herstellen und Aufrechterhalten von Gruppenkonstellationen erfolgte kontinuierlich durch alle Beteiligten. Nach innen bieten Gruppen ein Mehr an Sicherheit, weil »seltener gegenüber den Mitgliedern« öffentliche Anfeindungen und Vorwürfe erfolgen. Gruppenbildungen sind aber auch geprägt von sozialer Kontrolle und dem Ausschluss der Nichtmitglieder.

In einer ethnografischen Beobachtungsstudie untersuchte Florian Eßer familienähnliche Settings der stationären Kinder- und Jugendhilfe.²⁹ Er verbrachte 35 Tage in verschiedenen Wohngruppen und führte Gespräche mit Kindern sowie Professionellen. Die Ergebnisse zeigen, wie alle Beteiligten damit umgehen, einerseits in einer sämtliche Lebensbereiche tangierenden Institution miteinander zu leben, andererseits aber keine Familie im klassischen Sinn darzustellen. Dabei kommt es zu Prozessen des *Doing Family* (familientypische Interaktionsmuster), in deren Rahmen auch verhandelt wird, was eigentlich (heute) unter Familie zu verstehen ist. So wer-

den Aktivitäten zur Förderung kindlicher Entwicklung über individuelle Wochenpläne organisiert, als Äquivalent zur Alltagsgestaltung in angenommenen »Normalfamilien«. Es zeigt sich auch, dass Familienanalogien bei den Kindern zu Loyalitätskonflikten zwischen dem*der Erzieher*in und leiblichen Eltern führen können. Wenn etwa ein Besuch bei der Mutter gestattet wird und der betroffene Junge davon spricht, auch dort sicher zu sein, steht bei ausbleibendem Widerspruch die Legitimität der stationären Unterbringung infrage. Diese geht schließlich auf die Annahme zurück, »dass sein Wohl in der Herkunftsfamilie als nicht gesichert angesehen wurde«³⁰. Das Offenlegen von Problemen, die mit der irregulären Sozialform stationärer Unterkünfte verbunden sind, legt im Umkehrschluss die Stellung der Institution Familie innerhalb der Gesellschaft und für ihre Mitglieder offen.

»The Detroit Expedition and Geographical Institute« war ein ebenso unkonventionelles wie innovatives Projekt um den Sozialgeografen Bill Bunge im Detroit der 1960er-Jahre. Es untersuchte Kindheit hinsichtlich sozialer Ungleichheit und bezog schon damals Kinder aktiv in die Erhebung mit ein, weshalb es noch heute bekannt ist.³¹ Die Ergebnisse zeigten unter anderem mithilfe von Unfallstatistiken den Zusammenhang von ethnischer Zugehörigkeit und Todesfällen im Straßenverkehr. So wurde in erschreckender Weise deutlich, dass *Black Children* von Pendler*innen auf dem Weg zur Arbeit im Innenstadtbereich regelmäßig überfahren wurden.³² Im vor allem von ethnischen Minderheiten bewohnten Stadtzentrum ballen sich viele weitere Probleme. Verkehrsunfälle hängen mit wenig Freiflächen zum Spielen zusammen, es gibt Müll und Drogenkriminalität, Wohnraum ist beengt und schlecht in seiner Qualität. Rückblickend schreibt eine ehemalige Bewohnerin über ihre dortige Kindheit, dass sie nachts Angst hatte, aufs Klo zu gehen, weil der Boden voller Ratten gewesen sei: »[W]hen you put your foot on the floor, they were there.«³³ Als Kontrast wird ein vor allem von Weißen bewohnter Vorort genutzt, und es werden die dort lebenden Kinder befragt. In großen Gärten von Einfamilienhäusern stehen Spielgeräte, und Bewohner*innen erzählen von ihren letzten Auslandsurlaube. Als Ergebnis wird festgehalten: »The children of Mack Avenue do not know of Bloomfield Hills and the same is true of the children of Bloomfield Hills not knowing they are enjoying life's natural and physical blessings. All-in-all, the only comparison between the two communities of children is that of the haves and have-nots.«³⁴

Gesellschaftlicher Wandel und kindliche Lebenswelten – Ein Fazit

Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung bietet eine für politische Bildungsprozesse relevante Perspektive auf gesellschaftlichen Wandel und kindliche Lebenswelten. Kinder sind nicht erst als Erwachsene an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt, sondern immer schon aktiv eingebunden in die (Re-)Produktion des Sozialen im Rahmen gesellschaftlicher Gruppen und Bezüge (Familien und deren soziale Netzwerke, Schulen, Wohnquartiere, Freizeitgruppen, Medienzirkel). Für die politische Bildung ergibt sich daraus, die Teilhabe von Kindern an Willensbildungs- und Entscheidungsprozessen nicht nur als Lern- und Entwicklungsprozess zu verstehen, sondern ihr Erleben einer demokratischen Kultur in Schulen, Vereinen und Arenen der Politik zu berücksichtigen sowie zu verwirklichen. Problematisch dabei ist, dass es eine eigenständige Politik *für* Kinder und *mit* ihnen in Deutschland nicht gibt und dass Teilhabe sowie Mitbestimmung von Kindern in Schule, Politik und Gesellschaft eingeschränkt sind. Insgesamt ist auch zu berücksichtigen, dass sich all-gemeingültige Aussagen über »die Kinder heute« und »heutige Kindheit« nicht treffen lassen; sie widersprechen einer Pluralisierung der Lebensformen von Kindern, die analog zu Erwachsenen von Prekarisierung bis Privilegierung reichen kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Michael-Sebastian Honig, Entwurf einer Theorie der Kindheit, Frankfurt am Main 1999, S. 122ff.
- 2 Helga Kelle, Zur Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Kindheitsforschung für die Grundschullehrerbildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7/1 (2004), S. 85–102, hier: S. 92 (Hervorhebung im Original).
- 3 Vgl. Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim-Basel 2018.
- 4 Maria Fölling-Albers, Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit, in: Wolfgang Einsiedler u. a. (Hrsg.), Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2005, S. 155–166, hier: S. 161.
- 5 Torsten Eckermann/Friederike Heinzel, Kindheitsforschung, Eine erziehungswissenschaftliche Perspektive, in: Andrea Kleeberg-Niepage/Sandra Rademacher (Hrsg.), Kindheits- und Jugendforschung in der Kritik, Interdisziplinäre Perspektiven auf zentrale Begriffe und Konzepte, Wiesbaden 2018, S. 251–272, hier: S. 254.

- 6 Friederike Heinzl, Einleitung, in: Friederike Heinzl (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung, Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 2. Auflage, Weinheim–Basel 2012, S. 9–12, hier: S. 9.
- 7 Vgl. Doris Bühler-Niederberger, Lebensphase Kindheit, Theoretische Ansätze, Akteure und Handlungsräume, 2. Auflage, Weinheim–Basel 2020.
- 8 Vgl. Jens Qvortrup, Editorial, A reminder, in: *Childhood*, 14/4 (2012), S. 395–400.
- 9 D. Bühler-Niederberger (Anm. 7), S. 201.
- 10 Florian Eßer, Agency revisited, Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern, in: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 34/3 (2014), S. 233–246, hier: S. 243.
- 11 Vgl. Cathleen Grunert/Heinz-Hermann Krüger, Quantitative Methoden in der Kindheitsforschung, Ein Überblick, in: Friederike Heinzl (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung, Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, Weinheim–Basel 2012, S. 36–51.
- 12 Friederike Heinzl, Qualitative Methoden der Kindheitsforschung, Ein Überblick, in: Friederike Heinzl (Hrsg.), Methoden der Kindheitsforschung, Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive, 2. Auflage, Weinheim–Basel 2012, S. 22–35, hier: S. 22.
- 13 Vgl. C. Grunert/H.-H. Krüger (Anm. 11), S. 47.
- 14 Vgl. Melanie Kuhn/Dilan Çınar/Sabine Andresen, Die qualitative Studie, 12 Portraits von Kinderpersönlichkeiten, in: Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public, *Kinder in Deutschland 2018*, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim–Basel 2018, S. 229–328.
- 15 Vgl. Tanja Betz, *Ungleiche Kindheiten*, Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder, Weinheim–München 2008.
- 16 Vgl. Christian Alt/Andreas Lange, Das Kinderpanel, Ergebnisse und Perspektiven einer modernen Sozialberichterstattung, in: Rita Braches-Chyrek u. a. (Hrsg.), *Handbuch Frühe Kindheit*, 2. Auflage, Opladen–Berlin 2020, S. 351–362.
- 17 Vgl. Monika Pupeter/Ulrich Schneekloth, Familie, Vielfältige Hintergründe und unterschiedliche Lebenslagen, in: Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public (Hrsg.), *Kinder in Deutschland*, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim–Basel 2018, S. 54–75.
- 18 C. Alt/A. Lange (Anm. 16), S. 360.
- 19 M. Pupeter/U. Schneekloth (Anm. 17), S. 67.
- 20 Sabine Wolfert/Monika Pupeter, Freizeit, Hobbys und Mediennutzung, in: Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public (Hrsg.), *Kinder in Deutschland*, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim–Basel 2018, S. 95–125, hier: S. 102.
- 21 Monika Pupeter/Sabine Wolfert, Schule, Frühe Weichenstellungen, in: Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public (Hrsg.), *Kinder in Deutschland*, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim–Basel 2018, S. 76–94, hier: S. 77.

- 22 Vgl. ebd., S. 92 ff.
- 23 Vgl. Monika Pupeter/Ulrich Schneekloth, Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Wertschätzung, in: Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public, Kinder in Deutschland, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim–Basel, S. 148–179.
- 24 Ebd., S. 155.
- 25 Ebd., S. 156.
- 26 Vgl. Lothar Krappmann/Hans Oswald, Alltag der Schulkinder, Beobachtungen und Analysen von Interaktionen und Sozialbeziehungen, Weinheim–München 1995, S. 6, 30.
- 27 Vgl. ebd., S. 48 ff.
- 28 Ebd., S. 64.
- 29 Vgl. Florian Eßer, Familienkindheit als sozialpädagogische Herstellungsleistung, Ethnographische Betrachtungen zu familienähnlichen Formen der Heimerziehung, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2 (2013), S. 163–176.
- 30 Ebd., S. 170.
- 31 Vgl. Stuart C. Aitken, Children's geographies, Tracing the evolution and involution of a concept, in: Geographical Review, 108/1 (2018), S. 3–23.
- 32 Vgl. Gwendolyn Warren, About the work in Detroit, in: Field Notes, III – Detroit Geographical Expedition and Institute Discussion Paper Series (1971), S. 10–16, <https://freeuniversitynyc.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf>.
- 33 Vgl. Gwendolyn Warren, No rat walls on Bewick, in: Field Notes, III – Detroit Geographical Expedition and Institute Discussion Paper Series (1971), S. 25–35, <https://freeuniversitynyc.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf>.
- 34 Vgl. Martin Taylor u. a., Mack Avenue and Bloomfield Hills, in: Field Notes, III – Detroit Geographical Expedition and Institute Discussion Paper Series (1971), S. 19–21, <https://freeuniversitynyc.org/files/2012/09/Detroit-Geographical-Expedition-and-Institute-1971.pdf>.

Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter

Simone Abendschön

Kinder werden heutzutage mitunter als »kleine Erwachsene«¹ charakterisiert, wie es Klaus Hurrelmann formuliert; sie werden von Unternehmen als Konsumierende umworben und von der Forschung als Expert*innen ihrer eigenen Lebenswelt verstanden. Ihre politischen Sozialisationskontexte haben sich in den letzten Jahrzehnten geändert; drängende politische Themen wie den Klimawandel oder die Integration von Migrant*innen erleben sie in ihrem Alltag. An den *Fridays-for-Future*-Demonstrationen beteiligen sich vor allem jugendliche Schüler*innen, hier und da waren bei den Protestaktionen aber auch jüngere Kinder zu sehen. An vielen Grundschulen sind Umweltthemen und Kinderrechte in den letzten Jahren zum Thema geworden.² Auch auf politischer Ebene werden seit den 1990er-Jahren verstärkt Rufe nach einer besseren gesellschaftlichen und politischen Integration von Kindern laut.³ Im Bereich politischer Bildung gibt es Bestrebungen, Kindern schon im Kindergartenalter beziehungsweise spätestens im Grundschulalter politisch-demokratisches Lernen zu ermöglichen. So betont beispielsweise das Land Hessen im Bildungsplan für Kinder im Alter von unter 1 bis 10 Jahren die Entwicklung von demokratischen Werten, die Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe sowie den politisch relevanten Wissenserwerb.⁴

Die hier vorgestellten theoretischen und empirischen Erkenntnisse zur politischen Sozialisation im Kindesalter zeigen auf, dass Fragen nach gesellschaftlicher und politischer Teilhabe von Kindern auch in der Grundschule neu gestellt werden sollten. Kinder sind im Grundschulalter bereits politisch involviert und interessiert, sie verfügen über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen.

Was ist politische Sozialisation?

Politische Sozialisation lässt sich als ein Prozess definieren, in dem Individuen in die politische Kultur eingeführt werden und ihre politische Identität ausbilden.⁵ Dabei werden politisch relevante Wertorientierungen, Gefühle, Einstellungen und Verhaltensweisen sowie politisches Wissen und Kompetenzen gebildet beziehungsweise erworben. Damit verbindet politische Sozialisation die Mikroperspektive des Individuums mit der Makroperspektive eines Gemeinwesens. Denn die erworbenen politischen Orientierungen und Überzeugungen ermöglichen dem Individuum politisches Verhalten und politische Unterstützung, die wiederum wichtige und notwendige Voraussetzungen für die Legitimität und Stabilität des politischen Systems darstellen.⁶

Auch wenn davon ausgegangen wird, dass politische Sozialisation lebenslang stattfindet, diskutiert die Forschung nach wie vor über den Ausgangspunkt, den Verlauf besonders »wichtiger Phasen« und die Mechanismen politischer Sozialisation. Wann politische Sozialisation konkret beginnt, hängt allerdings auch davon ab, ob man eine enge oder eine weitere Definition politischer Sozialisation zugrunde legt. Für das Kindesalter bietet sich an, den Begriff in einem weiteren Verständnis so zu deuten, dass er über das Vermitteln und Erlernen politischer Inhalte im engen Sinne hinausweist. So versteht beispielsweise Fred I. Greenstein⁷ unter politischer Sozialisation formales und informales, intendiertes und ungeplantes Lernen, welches nicht immer ausdrücklich einen politischen Bezug aufweisen muss. Stattdessen sollten politisch relevante Sozialisationsprozesse berücksichtigt werden, in denen allgemeine Sozialisationsprozesse wie das Entwickeln von Wertorientierungen im Rahmen sozialen und moralischen Lernens ebenfalls Berücksichtigung finden.⁸ So verstanden können also auch zunächst »unpolitische« Erfahrungen und Interaktionen politisch relevant werden. Unter dem Stichwort *primäre Sozialisation* wird davon ausgegangen, dass ab dem Kindergarten- und Vorschulalter politische Orientierungen zumindest vorstrukturiert werden. Die sekundäre Sozialisationsphase, die die politische Persönlichkeit und Identität weiter formt, wird im Jugendalter ab ungefähr 15 Jahren angesetzt.⁹

Unterschieden werden darüber hinaus *latente* und *manifeste* Sozialisations- und Lernprozesse. Während manifeste Sozialisation bewusstes und/oder intendiertes politisches Lernen mit explizit politischen Inhalten umfasst, wie es beispielsweise mit dem schulischen Politikunterricht angestrebt wird, gründet latente politische Sozialisation demgegenüber auf Erfahrungen, die keinen inhaltlichen Bezug zum politischen Bereich auf-

weisen. Nichtsdestotrotz haben sie das Potenzial, politische Einstellungen und Verhaltensweisen von Menschen zu beeinflussen.¹⁰ Das bedeutet, dass vordergründig unpolitische Umstände wie beispielsweise das Familienklima indirekt auf politische Dimensionen der Persönlichkeit wirken und damit politisch relevant werden können.

Neben individuellen Anlagen wie den Eigenschaften einer Persönlichkeit spielen Umweltfaktoren im politischen Sozialisationsgeschehen eine Rolle. Zu Beginn der Sozialisationsforschung ging man noch davon aus, dass Instanzen oder Agenten der Sozialisation wie Familie und Schule das Individuum maßgeblich *top-down* beeinflussen. In der Zwischenzeit hat sich in der Sozialisationsforschung das Modell der produktiven Realitätsverarbeitung¹¹ herauskristallisiert, welches den Sozialisand*innen selbst mehr Spielräume zugesteht. Das Individuum bringt biologische Anlagen, seine körperliche und psychische Konstitution mit und setzt sich aktiv mit seiner »äußeren Realität«, der sozialen und materiellen Umwelt, auseinander.¹² Makrofaktoren, also kulturelle, sozialstrukturelle und institutionelle Gegebenheiten einer Gesellschaft, rahmen diese Auseinandersetzung. Ein solches interaktives Sozialisationsverständnis lässt sich auch für die politische Sozialisation annehmen.¹³

Modelle und Befunde der politischen Sozialisationsforschung

Der Begriff politische Sozialisation sowie die Anfänge politischer Sozialisationsforschung datieren bis in die 1960er-Jahre der USA zurück. Im Kontext eines systemtheoretischen Politikverständnisses verstand man unter einer erfolgreichen politischen Sozialisation eine Funktion, die die dauerhafte Stabilität des politischen Systems sichern sollte. Erste Studien fanden eine frühe positive affektive Bindung von Kindern an politische Institutionen und Autoritäten, die als Grundlage für die spätere loyale Unterstützung des politischen Systems im Erwachsenenalter verstanden wurde.¹⁴ Die Persistenzbeziehungsweise Kristallisationsthese konstatierte, dass die frühkindlich im familiären Kontext erworbenen politischen Orientierungen relativ immun gegenüber Veränderungen im späteren Lebensverlauf seien. Diese Orientierungen wirkten zudem als Filter für spätere Erfahrungen, um schließlich unter anderem auch in zukünftigen Lebensabschnitten für politisches Handeln relevant zu werden. Daraus wurde gefolgert, dass Kindheit eine zentrale, wenn nicht sogar die entscheidende Phase im politischen Sozialisationsprozess darstellt. Da für Kinder zunächst die Eltern primäre Bezugs-

personen darstellen, ging man vom »Primat der Familie«¹⁵ im politischen Sozialisationsgeschehen aus.

Diese Annahmen wurden schon bald aus methodischer wie theoretischer Perspektive kritisiert. So konnte die angenommene Persistenz früher Orientierungen mit Studien nicht überprüft beziehungsweise validiert werden. Weiterhin wurde festgestellt, dass die Befunde abhängig von (zeit-)historischen, geografischen und kulturellen Gegebenheiten sind.¹⁶ Insbesondere aus deutscher Sicht problematisierte man die scheinbar fehlende kritische Distanz zur eigenen politischen Kultur und strebte eine politische Bildung an, die eine reflektierte Unterstützung für die Demokratie zum Ziel hat.

Die Kritik sowie die Integration entwicklungspsychologischer Stufenmodelle in die politische Sozialisationsforschung trugen mit dazu bei, dass seit den 1970er-Jahren vor allem Jugendliche und ihr politisches Denken ins Zentrum der politischen Sozialisationsforschung rückten. Politische Sozialisation verstand man als einen Entwicklungsprozess, der sowohl biologischer Reife als auch kognitiver und moralischer Kompetenzen bedarf. Jean Piagets Stufenmodell der kognitiven Entwicklung¹⁷ wurde als Grundlage für politisches Lernen in die politische Sozialisationsforschung integriert.¹⁸ Entsprechende Studien stellten fest, dass Kinder mit zunehmendem Alter ein immer komplexeres Konzept von Politik entwickeln, wobei bei diesem Prozess Wissensinhalte aus vielen verschiedenen Quellen, insbesondere von Eltern, Lehrenden und Massenmedien, abgespeichert und zusammengefügt werden. Dieser Prozess funktioniert umso präziser, je älter die Kinder werden. Daraus wurde gefolgert, dass erst ab etwa 12 Jahren ein umfassendes und abstraktes Verständnis politischer Konzepte beispielsweise in Bezug auf politische Streitfragen beziehungsweise die Konflikthaftigkeit politischen Lebens möglich sei.¹⁹ Das Jugendalter stellt nach der *Impressionable-Years-Hypothese* die entscheidende Phase politischer Sozialisation dar.²⁰

In der Kindheitsforschung hat sich in den letzten beiden Jahrzehnten ein Perspektivenwechsel in Bezug auf Kinder, Familie und Sozialisation durchgesetzt, der Kinder nicht mehr (nur) als »unfertige Gesellschaftsmitglieder«²¹ versteht, sondern als eigenständige Gestalter*innen ihrer Sozialisation. In der Folge richtet man seit einigen Jahren auch in der politischen Sozialisationsforschung langsam wieder den Blick auf sie. Eine Reihe von Studien, die sich mit dem Erwerb und dem Stand von gesellschaftlichen und politischen Kenntnissen von Kindern befassen, zeichnen diesbezüglich ein Bild von Kindern als demokratisch weitaus kompetenteren Akteur*innen als angenommen. Sie deuten darauf hin, dass entwicklungspsychologische

Stufenlogiken, die dem Alter der Kinder eine wichtige Rolle für politische Lernprozesse zuweisen, die politische Sozialisation im Kindesalter nicht vollständig erfassen. Vielmehr sind Kinder im Grundschulalter bereits politisch involviert und interessiert; sie verfügen über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen.²² Bereits bei Schuleintritt kennen Kinder mehrheitlich politische Themen und Institutionen und unterstützen demokratisch relevante Werte und Normen. Erstklässler*innen verfügen über politische Konzepte, die fachlich korrekt sind, wenn auch weniger ausdifferenziert und miteinander verknüpft als bei älteren Kindern.²³ Dies passt zu entwicklungspsychologischen Befunden, die zeigen, dass bereits 6-jährige Kinder Konzepte zu Fairness, Autorität, Konflikt und sozialen Konventionen entwickelt haben und gesellschaftliche und institutionelle Rollen konzeptualisieren. Auch weitere politisch relevante Orientierungen wie soziale Identität und demokratische Kompetenz werden schon im Alter von 5 bis 6 Jahren ausgebildet.²⁴

Einige Studien weisen außerdem darauf hin, dass für politisches Lernen eine interaktive Auseinandersetzung mit bestehenden Inhalten wichtiger sein kann als endogene und altersabhängige Entwicklungsprozesse. Die Entwicklung des politischen Verstehens geht auf den Erwerb von relevantem Wissen, das als domänenspezifisch bezeichnet wird, zurück.²⁵ Damit ist gemeint, dass Kinder – ähnlich anderen Bereichen wie zum Beispiel Naturwissenschaften – auch im Bereich Politik und Gesellschaft sogenannte naive Theorien zu politischen und gesellschaftlichen Konzepten bilden.²⁶ Bei der interaktiven Informationsverarbeitung wird bereits (domänenspezifisch) gespeichertes Wissen umorganisiert und neues Wissen verarbeitet. Das heißt auch, dass entwicklungspsychologische Stufenansätze, die davon ausgehen, dass sich politisches Wissen erst entwickeln kann, wenn zuvor formal operative Strukturen erworben wurden, hinterfragt werden können. Ein fehlendes Verständnis für abstrakte Konzepte rührt dann eher von fehlendem Input, mangelnder Praxis und Erfahrung her und ist nur teilweise altersabhängig. Wichtige Impulse bei der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten von Kindern liefern dabei insbesondere der Schulunterricht sowie die Medien.²⁷ Ergebnisse von Interventionsstudien weisen darauf hin, dass durch entsprechenden Unterricht politische Kenntnisse schon in der Grundschule überaus effektiv vermittelt werden und die Schüler*innen einen Wissensstand erreichen können, der dem von älteren, etwa 13- bis 14-Jährigen, entspricht.²⁸

Dass spezielle didaktische Programme eine politische Bildungswirkung auch im Grundschulbereich entfalten können, zeigten auch das Projekt »Europa in der Grundschule«²⁹ und eine Evaluationsstudie eines speziell auf

Kinder ausgerichteten Besuchsprogramms des Landes Rheinland-Pfalz.³⁰ Durch gezielte Informationen und Unterrichtung können demnach politische Kenntnisse gefördert werden, was auf ein politikdidaktisches Potenzial der Grundschule hinweist. Für einige politische Orientierungen erweist sich zudem die Mediennutzung zur politischen Information (beispielsweise in Form von Kindernachrichten) als förderlich; soziale Integration in Vereinen und Gruppen übt einen mäßig positiven Einfluss auf die kindliche Werte- und Normenunterstützung aus. Zudem zeigen sich positive Effekte von politisch und normativ relevanten Unterrichtsinhalten.³¹

Untersuchungen weisen aber auch darauf hin, dass politische Sozialisation bereits im Kindesalter sozialen Verzerrungen unterliegt.³² Politische Orientierungen, Fähigkeiten und Kompetenzen unter jungen Kindern sind ungleich verteilt, sodass Mädchen, Kinder aus sozial schlechter gestellten Elternhäusern sowie Kinder mit Migrationshintergrund teilweise benachteiligt sind. Die Studien zeigen aber insgesamt, dass die meisten Grundschulkinder bereits in der Lage sind, politische und gesellschaftliche Themen in einem gewissen Umfang wahrzunehmen und zu verstehen. Kinder leben also »nicht in einer politikfreien Welt«, sodass mit Dagmar Richter für eine politische Bildung »von Anfang an«³³ plädiert werden kann.

Schlussfolgerungen

Es ist deutlich geworden, dass Fragen nach gesellschaftlicher und politischer Teilhabe von Kindern neu gestellt werden.³⁴ Teilweise lassen sich gesellschaftspolitische Bemühungen erkennen, Kinder und Jugendliche besser politisch zu integrieren und ihnen Partizipationsmöglichkeiten im Gemeinwesen zu ermöglichen. Auf kommunaler Ebene wurden vielerorts *Kinderparlamente* oder niedrigschwellige institutionelle Partizipationsangebote, beispielsweise in Gestalt von *Zukunftskonferenzen*, eingeführt. Auch im Bereich politischer Bildung bemüht man sich verstärkt um die Gruppe der Kinder.

Politische Sozialisation findet im Kindesalter auf vielfältige Weise statt. Es wäre dabei zu einfach, die frühe Kindheit nur als »Vorphase« einer »richtigen« politischen Sozialisation im Jugendalter zu betrachten. Die Studienlage deutet darauf hin, dass Kinder mit dem richtigen Input durchaus auch manifeste Politikinhalt lernen und verstehen können. Aus Sicht der politischen Bildung weist dies insbesondere der Grundschule eine bedeutendere Rolle zu, als ihr derzeit zugestanden wird. Dies gilt vor allem vor dem Hintergrund der Befunde, die zeigen, dass auch schon im Kindes-

alter politisches Wissen, Kompetenzen und die Unterstützung bestimmter Werte und Normen abhängig von sozialem Status und Herkunft verteilt sind und damit auch die Potenziale, gesellschaftlich und demokratisch zu partizipieren. Umso mehr werden für Kinder, die aus unterschiedlichen Gründen in einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld aufwachsen, Informations- und Bildungsangebote benötigt. Sonst besteht die Gefahr, dass bereits bestehende Ungleichheiten reproduziert und weiter verstärkt werden. Weiterhin sollte in künftigen Studien berücksichtigt werden, dass in den letzten Jahren weitere Sozialisationskontexte wie Medien und *Peers* zunehmend für die politische Sozialisation im Kindesalter Bedeutung erlangt haben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Klaus Hurrelmann, Kindheit, Jugend und Gesellschaft, Identität in Zeiten des schnellen sozialen Umbruchs, Soziologische Perspektiven, in: Hilarion G. Petzold (Hrsg.), Identität, Ein Kernthema moderner Psychotherapie, Interdisziplinäre Perspektiven, Wiesbaden 2003, S. 57–75, hier: S. 57.
- 2 Vgl. Kathrin Müthing/Stefan Riedel/Verena Todeskino, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2014, Jetzt reden wir, Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern und Jugendlichen in Deutschland, Münster 2014. Die Studie ist benannt nach den Landesbausparkassen, die die Umfrage finanzieren.
- 3 Vgl. die Kinder- und Jugendberichte des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.
- 4 Vgl. Hessisches Ministerium für Soziales und Integration/Hessisches Kultusministerium (Hrsg.), Bildung von Anfang an, Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Hessen, Wiesbaden 2014.
- 5 Gabriel A. Almond, Introduction, A functional approach to comparative politics, in: Gabriel A. Almond/James S. Coleman (Hrsg.), The politics of the developing areas, Princeton 1960, S. 3–65, hier: S. 27.
- 6 Vgl. zum Beispiel Simone Abendschön, Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft, Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter, Baden-Baden 2010.
- 7 Fred I. Greenstein, Children and politics, New Haven 1965, S. 551.
- 8 Vgl. Virginia Sapiro, Not your parents' political socialization, Introduction for a new generation, in: Annual Review of Political Science, 1/7 (2004), S. 1–23, hier: S. 15–16.
- 9 Vgl. zum Beispiel das Lemma »Politische Sozialisation« in: Manfred G. Schmidt, Wörterbuch zur Politik, Stuttgart 1995, S. 754.

- 10 Zum Beispiel Klaus Wasmund, Ist der politische Einfluss der Familie ein Mythos oder eine Realität?, in: Bernhard Claußen/Klaus Wasmund (Hrsg.), Handbuch der politischen Sozialisation, Braunschweig 1982, S. 23–63.
- 11 Vgl. Klaus Hurrelmann, Das Modell des produktiv realitätsverarbeitenden Subjekts in der Sozialisationsforschung, in: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 3 (1983), S. 91–103.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Vgl. zum Beispiel S. Abendschön (Anm. 6).
- 14 Vgl. David Easton/Jack Dennis, Children in the political system, Origins of political legitimacy, New York 1969.
- 15 Rainer Geißler, Politische Sozialisation in der Familie, in: Bernhard Claußen/Rainer Geißler (Hrsg.), Die Politisierung des Menschen, Instanzen der politischen Sozialisation, Ein Handbuch, Opladen 1996, S. 51–70, hier: S. 52.
- 16 Zum Beispiel Fred I. Greenstein/Sidney Tarrow, Political orientations of children, The use of a semi-projective technique in three nations, in: Professional Papers in Comparative Politics, 1 (1970), S. 479–558.
- 17 Vgl. Jean Piaget, Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde, Stuttgart 1975.
- 18 Vgl. Stanley W. Moore/James Lare/Kenneth Wagner, The child's political world, New York 1985; Olive Stevens, Children talking politics, Political learning in childhood, Oxford 1982.
- 19 Vgl. Raewyn W. Connell, The child's construction of politics, Carlton 1971, S. 47.
- 20 Vgl. David O. Sears, The persistence of early political predispositions, The roles of attitude object and life stage, in: Review of Personality and Social Psychology, 4 (1983), S. 79–116, hier: S. 81. Es gibt in der Literatur keine Übereinstimmung, welche Altersgruppe denn am besten zu beeindruckten sei im Sinne dieser These. Manche Autor*innen sehen politische Sozialisation im Alter von 18 Jahren abgeschlossen, andere Autor*innen konnten zeigen, dass bedeutsame politische Sozialisationsprozesse auch noch im Alter zwischen 18 und 25 Jahren stattfinden.
- 21 Klaus Hurrelmann/Heidrun Bründel, Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim-Basel 2003, S. 60.
- 22 Vgl. Simone Abendschön/Markus Tausendpfund, Political knowledge differences between children, in: American Behavioral Scientist, 61/2 (2017), S. 204–221; Mireille Gemmeke, Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool, Amsterdam 1998; Anke Götzmann, Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule, Wiesbaden 2015; Verena Hafner, Politik aus Kindersicht, Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern, Stuttgart 2006; Andrea Moll, Was Kinder denken, Schwalbach am Taunus 2001; Bernhard Ohlmeier, Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur, Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule, Hamburg 2006; Jan W. van Deth u. a., Kinder und Politik, Politische Einstellungen

- von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden 2007; Lena Haug, Without politics it would be like a robbery without police, Children's interest in politics, in: *American Behavioral Scientist*, 61/2 (2017), S. 254–272.
- 23 Vgl. A. Götzmann (Anm. 22).
- 24 Vgl. David O. Sears/Christia Brown, Childhood and adult political development, in: Leonie Huddy/David O. Sears/Jack S. Levy (Hrsg.), *The Oxford Handbook of Political Psychology*, 2. Auflage, Oxford 2013, S. 59–95.
- 25 Vgl. Anna E. Berti/Alessandra Andriolo, Third grader's understanding of core political concepts (law, nation-state, government) before and after teaching, in: *Genetic, Social and General Psychology Monographs*, 127/4 (2001), S. 346–377.
- 26 Vgl. Anna E. Berti, Children's understanding of society, Psychological studies and their educational implications, in: Elisabet Näsman/Alistair Ross, *Children's understanding in the new Europe*, Stoke on Trent 2002, S. 89–108; A. Götzmann (Anm. 22).
- 27 Vgl. M. Gemmeke (Anm. 22), S. 279; A. Berti/A. Andriolo (Anm. 25).
- 28 Vgl. A. Berti (Anm. 26); A. Berti/A. Andriolo (Anm. 25); James Simon/Bruce D. Merrill, Political socialization in the classroom revisited, The kids voting program, in: *Social Science Journal*, 35/1 (1998), S. 29–42.
- 29 Vgl. Monika Oberle/Sven Ivens/Johanna Leunig, EU-Planspiele in der Grundschule, Ergebnisse einer Interventionsstudie, Ein Zwischenruf, in: Klaus Detterbeck/Helmar Schöne (Hrsg.), *Europabildung in der Grundschule*, Frankfurt am Main 2018, S. 101–117.
- 30 Vgl. Simone Abendschön u. a., *Kinder im Landtag, Nachhaltige Lernerlebnisse von Grundschulkindern?*, Abschlussbericht Kinder im Landtag, Mainz 2018.
- 31 Vgl. S. Abendschön (Anm. 6); Simone Abendschön, Children's political learning in primary school, Evidence from Germany, in: *Education 3–13*, 45/4 (2015), S. 450–461.
- 32 Vgl. Jan W. van Deth/Simone Abendschön/Meike Vollmar, Children and politics, An empirical reassessment of early political socialization, in: *Political Psychology*, 32/1 (2011), S. 147–173; S. Abendschön/M. Tausendpfund (Anm. 22).
- 33 Vgl. Dagmar Richter (Hrsg.): *Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Bonn 2007.
- 34 Vgl. Manfred Liebel, *Wozu Kinderrechte, Grundlagen und Perspektiven*, München 2007.

Professionelle politische Bildung – neutral oder parteilich?

Alexander Wohnig und Peter Hofmann

In der Debatte um politische Bildung stellt der Beutelsbacher Konsens von 1976 bis heute einen zentralen Fixpunkt dar, da er Leitlinien professionellen politikdidaktischen Handelns beschreibt. Eine zentrale, die Professionalität der politischen Bildung auch in der Grundschule betreffende Frage, in der oft auf diesen Konsens verwiesen wird, ist, ob politische Bildner*innen (schulisch und außerschulisch) in ihrer Bildungspraxis politisch »neutral« sein oder ob sie einen politischen Standpunkt vertreten sollten. Im Folgenden wird die Forderung nach Zurückhaltung und »Neutralität« im Kontext politischer Bildung zurückgewiesen und argumentiert, dass politische Bildung im Grunde immer eine bestimmte Form der Parteilichkeit aufweist. Die Argumentation zielt auf Fragen der Lehrer*innenprofessionalität, die für die Grundschullehrkräfte von Relevanz sind. Anschließend wird eine Argumentation dargelegt, die das Überwältigungsverbot im Verhältnis zum politikdidaktischen Ziel der Förderungen politischen Handelns einordnet.

Beutelsbacher Konsens und Neutralität: Kontext und Positionierung

Der Beutelsbacher Konsens¹ ist das Resultat einer 1976 im schwäbischen Beutelsbach veranstalteten Tagung, in der Vertreter*innen verschiedener politikdidaktischer Positionen auch zu der oben aufgeworfenen Frage in ein Gespräch kamen. Es ging damals darum, einen Minimalkonsens für die pädagogische Praxis zu erarbeiten. Obgleich in dem veröffentlichten Konsens naturgemäß die Gemeinsamkeiten in den Vordergrund gestellt wurden, gilt dieser bis heute als umstritten;² es gibt durchaus weitere Vorschläge für fachdidaktische Leitlinien der politischen Bildung.³ Festzuhalten ist, dass der Beutelsbacher Konsens als einflussreichste Orientierung in Bezug auf die fachlichen Prinzipien der Profession gilt. Die dort

formulierten Grundsätze sind leitend für das professionelle politikdidaktische Handeln in der Bildungspraxis. Diese sind erstens das Überwältigungsverbot, im Sinne eines Verbots der Indoktrination der Schüler*innen durch die Lehrpersonen, zweitens das Kontroversitätsgebot (»Was in Wissenschaft und Politik kontrovers ist, muss auch im Unterricht kontrovers erscheinen«) und drittens das Gebot der Orientierung an den Interessen der Schüler*innen und deren Befähigung, die politischen Verhältnisse zu beeinflussen.

In Bezug auf die Frage, ob politische Bildung und Lehrpersonen zurückhaltend und neutral oder parteilich sein sollten, sind drei Ebenen relevant: (1) Auf der Ebene der wissenschaftlich-didaktischen Debatte wird argumentiert, Lehrpersonen sollten sich politisch zurückhalten und ihre eigene politische Überzeugung möglichst nicht oder vorsichtig äußern.⁴ Die andere Interpretation spricht Lehrpersonen das Recht, ja gar die Notwendigkeit zu, ihre eigene Überzeugung zu artikulieren.⁵ Die Positionen bewegen sich zwischen einem abstrakten Eintreten für die Werte des Grundgesetzes und dem klaren Bekennen zu eigenen Positionen sowie der Offenlegung eigener normativer Grundlagen und Bezugspunkte.⁶ (2) Auf der Ebene der berufspraktischen Auslegung ist zu beobachten, dass »gute politische Bildung« oftmals mit einer »neutralen« Lehrperson verbunden wird.⁷ (3) Auf der Ebene der politischen Anrufung fordern »politisch rechte Akteur*innen«, Lehrpersonen sollten immer neutral sein, und rufen gar zu Denunziation solcher Lehrpersonen auf, die Inhalte der Partei kritisch analysieren.⁸ Dagegen wehren sich wiederum Verbände wie die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB), die betont, dass Lehrpersonen sehr wohl politische Parteien kritisch analysieren und deren Verstöße gegen bestimmte Normen und Rechtsetzungen auch benennen müssen.⁹

Bezugnehmend auf die aufgeworfenen Kontroversen ergeben sich grundlegende Fragen: Welche Positionen müssen in politischen Bildungsettings abgedeckt werden, um dem Kontroversitätsgebot gerecht zu werden? Wann beginnt Überwältigung? Müssen sich Lehrpersonen, konfrontiert mit rechten Parolen und rassistischen Aussagen, »neutral« verhalten, oder gebieten der Beutelsbacher Konsens und professionelles Handeln, eine klare Stellung zu beziehen? Ist es legitim, wenn Lehrpersonen ihr eigenes Engagement, beispielsweise für eine ökologische Transformation, im Sachunterricht offenlegen, etwa wenn dort »Natur« als Thema verhandelt wird?

Parteilichkeit statt Zurückhaltung und Neutralität

Wird das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses unter gesellschaftstheoretischen Prämissen betrachtet, so sind gesellschaftliche Verhältnisse stets politischer Natur, also das Ergebnis von Machtkämpfen.¹⁰ Mit den Worten des italienischen Philosophen Antonio Gramsci wäre von einer kulturellen Hegemonie zu sprechen: »Ganz grob können wir Hegemonie also als eine ganze Reihe praktischer Strategien definieren, durch die eine herrschende Macht den von ihr Regierten Zustimmung entlockt.«¹¹ Hegemonie beschreibt keine Herrschaft gewaltvoller Unterdrückung, sondern eine Herrschaftsform, die auf einem Zusammenwirken repressiver, aber auch konsensualer Elemente basiert, in der es herrschenden Schichten gelingt, partikuläre Interessen als allgemeine auszugeben. Vor diesem Hintergrund ist mit Blick auf den Beutelsbacher Konsens zu fragen, ob nicht insbesondere demokratische (und wissenschaftlich fundierte¹²) Positionen Berücksichtigung finden müssten, die im öffentlichen Diskurs marginalisiert sind (dies gilt nicht für antidemokratische Positionen, siehe unten). Ansonsten könnte die Gefahr bestehen, dass im politischen Unterricht die herrschende Hegemonie nur perpetuiert wird und somit letztendlich dennoch eine Überwältigung der Schüler*innen stattfindet. Laut Hermann Giesecke ist der politische Unterricht immer »eine Intervention in Vorstellungen, die sich im Rahmen einer außerschulischen Sozialisation [...] ausbilden«¹³. Im dritten Satz definiert der Beutelsbacher Konsens, dass die Schüler*innen in die Lage versetzt werden sollen, selbst nach Möglichkeiten zu suchen, um die politische Lage im Sinne ihrer eigenen Interessen zu beeinflussen. Daher ist es legitim, im Unterricht jene Positionen aufzuzeigen, die den Schüler*innen nicht bereits über ihre eigene Sozialisation bekannt sind, um dadurch eine breitere Reflexion der eigenen Interessen zu ermöglichen. Wenn Schüler*innen im Sachunterricht beispielsweise den Konflikt um den Bau eines Spielplatzes analysieren, könnten geläufige Positionen sein: Gegner*innen des Spielplatzes, die mit der Finanzlage der Kommune argumentieren; Befürworter*innen, die mit der Verantwortung der Kommune für die Einrichtung von Freizeitmöglichkeiten für Kinder argumentieren. Weniger geläufig wären etwa Kinderinteressen, die den Vorrang wirtschaftlicher Investitionen vor der Investition für das Gemeinwohl kritisieren; Positionen, die eine Umverteilung der Investitionsmittel der Kommune fordern und dafür eine stärkere Besteuerung Besserverdienender diskutieren.

Einige Positionen in der Debatte um die Auslegung des Beutelsbacher Konsenses gehen weiter als Giesecke und schreiben dem politischen

Unterricht eine stärkere Interventionsfunktion zu. Ausgehend von Krisendiagnosen der gegenwärtigen Demokratie nimmt beispielsweise Christian Zimmermann die Position ein, politische Bildung habe die Aufgabe, die Verfallsformen der Demokratie, – bezugnehmend auf Colin Crouchs Diagnose der »Postdemokratie« – zu reflektieren, zu bearbeiten, und letztendlich das Ziel, »verlorenes demokratisches Territorium zurückzugewinnen.«¹⁴ Daraus folgt, dass der Status quo im Sachunterricht nicht als alternativlos dargestellt werden darf, sondern immer auch Alternativen und Demokratisierungspotenziale reflektiert werden müssen, um nicht implizit in die Falle der Indoktrination zu treten. Der vermeintlichen Möglichkeit eines »wertfreien« und »neutralen« politischen Unterrichts – die selbst eine politische Forderung darstellt – muss folglich widersprochen werden. Zentral für politische Bildung sind die Klarstellung und Reflexion eigener Grundannahmen, auch vor den Schüler*innen, sowie die Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Ansätze.

Die Debatte um Zurückhaltung und vermeintliche Neutralität verweist auf eine für die politische Bildung zentrale Frage: Wo liegen die Grenzen der Kontroversität? Der Beutelsbacher Konsens selbst formuliert keine normativen Richtlinien abseits der drei Grundsätze. Um diese Lücke zu schließen, bilden die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und – spezifischer für die Grundschule – die Kinderrechte eine zentrale Messlatte.¹⁵ Bildungsarbeit ist »nicht politisch neutral, sondern [...] im Gegenteil [als] Einsatz für Demokratie und Menschenrechte«¹⁶ zu verstehen. Ausgehend von diesem Ansatz sollten zum Beispiel rechtspopulistische Positionen im Unterricht zwar dargestellt und analysiert werden, um Schüler*innen ein nötiges Orientierungswissen zu bieten, gleichwohl müssen diese aber nicht als gleichwertige Positionen neben anderen erscheinen. Begründet werden kann dies mit dem Verweis auf die Menschenrechte und das Grundgesetz, denn die Erziehung zu menschenverachtenden Überzeugungen kann nicht das Ziel eines Unterrichts mit demokratischem Grundverständnis sein. Somit ist ein Eintreten im Unterricht gegen Rassismus, Sexismus und alle anderen Formen der Ungleichheit keine Indoktrination, sondern Grundlage eines demokratischen Grundverständnisses, das ein Leitbild des politischen Unterrichts ist.

Im Sinne einer »Ausgeschlossenorientierung«¹⁷, auf die unter anderem die Frankfurter Erklärung¹⁸ verweist, hat politischer Unterricht zudem die Aufgabe, zu reflektieren, welche Gruppen aus welchen Gründen von der politischen Partizipation abgeschnitten sind, beispielsweise wenn es um den Bau eines Kinderspielplatzes geht. Diesem Ziel wird der Politikunterricht nicht gerecht, wenn er die legitimatorische Grundlage für die-

sen Ausschluss als gleichwertige Position neben menschenrechtsbasierten Standpunkten darstellt. Der Beutelsbacher Konsens, insbesondere das Kontroversitätsgebot, kann in einer bestimmten Auslegung als Schutz gegen den Zugriff auf Inhalte des politischen Unterrichts angesehen werden, die das Ziel haben, ihn von jeglichem kritischen Gehalt zu befreien.¹⁹ Der Sachunterricht kann dabei wichtige Grundlagen schaffen, auf denen in der weiteren Schullaufbahn in Form eines Spiralcurriculums aufgebaut werden kann. Bezogen auf die Ausgeschlossenenorientierung ist es von enormer Wichtigkeit, beispielsweise rassismuskritische Bildungsinhalte schon in der Grundschule zu vermitteln.²⁰ Insbesondere der *Anti-Bias*-Ansatz scheint dabei ein probates Mittel zu sein, um Diskriminierung kognitiv greifbar zu machen und so überhaupt das Bewusstsein für gesellschaftliche Ungleichbehandlung zu schaffen. Zugleich kann dies einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung der Empathiefähigkeit leisten, die gerade zu Beginn des Grundschulalters von großer Relevanz ist.²¹

Problematik: Indoktrinationsverbot und politisches Handeln

Frank Nonnenmacher kritisiert eine Auslegung des Indoktrinationsverbots, die in ein weitverbreitetes Fehltrium, besonders bei Lehramtsstudierenden, mündet: »Um der Gefahr der Manipulation zu entgehen, sollten sich die Politiklehrerinnen und -lehrer bei der Meinungs- und Urteilsbildung am besten »heraushalten«, ihre Meinung nicht mitteilen, auch dann nicht, wenn sie explizit danach gefragt werden.«²² Nonnenmacher betont die fatale Wirkung einer Lehrperson, die das eigene Urteil erschleiert, sich bei politischen Diskussionen heraushält und keinen reflektierten Standpunkt einnimmt. Dies bedeutet angewendet auf unser Beispiel: Die Lehrperson artikuliert ihr Urteil bezüglich des Spielplatzbaus in Bezug auf die vorhergegangene Auseinandersetzung mit dem Gegenstand im Unterricht. Sie kann ebenso Positionen einordnen und beispielsweise mit den Kinderrechten in Verbindung setzen: Position A entspricht einer Position, die das Gemeinwohl fokussiert und die Interessen der Kinder anhört und berücksichtigt; Position B entspricht einer Position, die die ökonomischen Interessen in den Mittelpunkt stellt und nicht nach den Interessen der Kinder fragt.

Eine weitere Problematik im Kontext der Debatte betrifft das Abwerten von handlungsorientierter politischer Bildung, die jungen Menschen Erfahrungen mit politischer Partizipation ermöglichen möchte. Dies

geschieht beispielsweise in politikdidaktisch angeleiteten Projekten mit Grundschulklassen (Sozialpraktikum, Engagementprojekte, *Service Learning*), in denen Grundschüler*innen ein schulisch organisiertes Sozialengagement in Pflegeeinrichtungen ableisten, ihre Erfahrungen politisch reflektieren und anschließend öffentlich politische Forderungen aufstellen und artikulieren. Ausgehend von konkreten Missständen (etwa zu wenig Pflegepersonal) kann nach politischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Gründen geforscht werden. Darauf aufbauend können eigene Positionen entwickelt und politisch vertreten werden, beispielsweise in Gesprächssituationen mit politischen Entscheidungsträger*innen.²³ In der Praxis zu beobachten ist, dass die Übernahme sozialer Verantwortung in der Kommune erwünscht ist und gefördert wird, wohingegen die politische Betrachtung oftmals zu kurz kommt. Somit wird soziales Lernen im Sachunterricht gefördert. Da soziales Lernen jedoch nicht politisches Lernen bedingt, kommt dem Sachunterricht ebenso die Aufgabe zu, das Politische in den Mittelpunkt zu stellen.²⁴ In einigen Fällen wird aber politisches Handeln sogar abgewertet, und die politischen Aktionen anleitenden und begleitenden Lehrer*innen werden unter Indoktrinationsverdacht gestellt.²⁵ Während niemand das schulisch organisierte ehrenamtliche Engagement von Schüler*innen in Lebensmitteltafeln als politisch indoktrinierend kritisieren würde, droht dem politischen Protest im Hinblick auf das Verhältnis von Armut und Reichtum, die Verteilung von Produktionsmitteln oder das Privateigentum an diesen, dessen Wirkung sich auch in Einrichtungen wie der Lebensmitteltafel zeigt, ein solcher Verdacht. Kritische politische Bildung sollte nicht nur Gelegenheiten zum Erfahren positiver Wirksamkeit im sozialen Engagement, sondern auch für politisches Lernen und politisches Handeln bieten. Dies kann, um einen weiteren Fall zu nennen, geschehen, indem Grundschulkinder beispielsweise die politisch-gesellschaftlichen Strukturen analysieren, die dafür verantwortlich sind, dass Lebensmitteltafeln im Modus des ehrenamtlichen Engagements Armut verwalten müssen. Auf der Basis der eigenen Erfahrungen, die zum Ausgangspunkt des Lernprozesses gemacht werden, kann nach beobachteten Missständen gefragt werden (»Ich fand doof, dass ...«).²⁶ Kriteriengeleitet und für den Sachunterricht aufbereitet, kann anschließend der Konflikt um die Begegnung von Armut analysiert werden, indem nach Interessen, nach der rechtlichen Lage, nach Mitbestimmungsmöglichkeiten, nach Entscheidungskompetenzen, nach der Machtverteilung usw. gefragt wird.²⁷

Fazit

Ein »wertfreier« und »neutraler« politischer Unterricht widerspricht den Grundlagen politischer Bildung, die eine Bildung zur Demokratie ist. Kontroversität bedeutet dabei nicht, dass möglichst viele Optionen und politische Standpunkte beliebig und ohne politische Analyse sowie Kritik nebeneinandergestellt werden und Grundschüler*innen vermeintlich »neutral« aus ihnen wählen, ohne dass es normative Richtlinien gäbe. Der Maßstab der Bewertung kann bei den Menschenrechten und bei den Kinderrechten gefunden werden. Während Lehrpersonen in ihrer staatlichen Funktion ihre Position nicht missbrauchen dürfen, um bei Schüler*innen offensiv Werbung für oder gegen eine politische Partei zu betreiben – das verbietet das auf Beamt*innen übertragene staatliche Neutralitätsgebot –, so sind sie genauso verpflichtet, gesellschaftliche und politische Positionen, die mit ihren Forderungen gegen die Menschenrechte verstoßen, zu benennen, diese mit den Schüler*innen zu analysieren und zu kritisieren. Da es Aufgabe politischer Bildung im Sachunterricht ist, zur politischen Urteilsbildung beizutragen, muss eine kritische Analyse der Gegenstände ebenso wie die Kennzeichnung menschenrechtswidriger Positionen geleistet werden. Dabei sollte die Sicht der Kinder auf die Phänomene in den Mittelpunkt gestellt werden, um daran anknüpfend multiperspektivisch die gesellschaftlichen, politischen und ökonomischen Probleme zu erkennen, zu verstehen und danach zu handeln.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach?, Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184.
- 2 Vgl. Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens?, Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016.
- 3 Vgl. Frankfurter Erklärung für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung, Frankfurt am Main 2015, https://uol.de/fileadmin/user_upload/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert27.07.15.pdf.
- 4 Vgl. hierzu zusammenfassend Kerstin Pohl, Wie weit geht das Kontroversitätsgebot für die politische Bildung?, in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Dossier Politische Bildung [online], Bonn 2015, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/politische-bildung/193225/kontroversitaet?p=all>.
- 5 Vgl. Alexander Wohnig (Hrsg.), Politische Bildung als politisches Engagement, Überzeugungen entwickeln, sich einmischen, Flagge zeigen, Frankfurt am Main 2021.

- 6 Vgl. dazu Bettina Lösch/Andreas Thimmel, Kritische politische Bildung, Ein Handbuch, Bonn 2011.
- 7 Vgl. Frank Nonnenmacher, Handlungsorientierung und politische Aktion in der schulischen politischen Bildung, Ursprünge, Grenzen und Herausforderungen, in: Frank Nonnenmacher/Benedikt Widmaier (Hrsg.), Partizipation als Bildungsziel, Politische Aktion in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 2011, S. 83–99, hier: S. 91.
- 8 Vgl. kritisch dazu Sybille Reinhardt, Jagd auf Lehrer statt Beutelsbacher Konsens, Kommentar zum Portal »Neutrale Schulen« der AfD in Hamburg, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 68/1 (2019), S. 13–19.
- 9 Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE)/Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB)/Deutsche Vereinigung für Politikwissenschaft (DVPW), Gemeinsame Stellungnahme von GPJE, DVPB und DVPW-Sektion zur AfD-Meldeplattform »Neutrale Schulen«, http://dvpb.de/wp-content/uploads/2018/10/Stellungnahme-GPJE_DVPB_DVPW-Sektion.pdf.
- 10 Vgl. Chantal Mouffe, Über das Politische, Wider die kosmopolitische Illusion, 5. Auflage, Frankfurt am Main 2015.
- 11 Terry Eagleton, Ideologie, Eine Einführung, Stuttgart 2000, S. 137.
- 12 Dies schließt beispielsweise Verschwörungstheorien und Positionen aus, die den Klimawandel leugnen.
- 13 Hermann Giesecke, Kleine Didaktik des politischen Unterrichts, Schwalbach am Taunus 1997, S. 19.
- 14 Christian Zimmermann, Politische Bildung im postdemokratischen Staat, in: Perspektiven DS, 29/1 (2012), S. 66–80, hier: S. 67.
- 15 Vgl. Bernd Overwien, Politische Bildung ist nicht neutral, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 1 (2019), S. 26–38; Hendrik Cremer, Das Neutralitätsgebot in der Bildung, Berlin 2019; Friedhelm Hufen, Politische Jugendbildung und Neutralitätsgebot, in: Demokratie gegen Menschenfeindlichkeit, 1 (2019), S. 39–46.
- 16 Forum kritische politische Bildung (FkpB), FAQ zum »Extremismus«-Konzept und zu Verfassungsschutzüberprüfungen in der Demokratie(bildungs)förderung [online], Kassel 2019, <https://akg-online.org/arbeitskreise/fkpB-forum-kritische-politische-bildung/faq-e-konzept-und-gesinnungspruefung>.
- 17 Frederick de Moll u. a., Überlegungen zu einem Modell radikaldemokratischer politischer Bildung, Eine Dezentrierung des Kompetenzbegriffs, in: Helmut Bremer u. a. (Hrsg.), Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen, Beiträge für eine soziologische Perspektive, Weinheim–Basel 2013, S. 293–314.
- 18 Die Frankfurter Erklärung kann als ein Korrektiv des Beutelsbacher Konsenses verstanden werden, in der Wissenschaftler*innen und Akteur*innen der

- politischen Bildung 2015 ein kritisch-emanzipatorisches Selbstverständnis politischer Bildung skizziert haben.
- 19 Vgl. Christian Zimmermann, Das uneingelöste Potenzial des Beutelsbacher Konsenses, in: Benedikt Widmaier/Peter Zorn (Hrsg.), Brauchen wir den Beutelsbacher Konsens, Eine Debatte der politischen Bildung, Bonn 2016, S. 343–351.
- 20 Materialien zur rassismuskritischen Bildungsarbeit an der Grundschule finden sich unter anderem hier: <https://stiftung-gegen-rassismus.de/wp-content/uploads/2019/02/Grundschule.pdf>.
- 21 Vgl. hierzu zum Beispiel Friederike Heinzl, Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, in: Jörg Ramseger/Mathea Wagener (Hrsg.), Chancenungleichheit in der Grundschule, Ursachen und Wege aus der Krise, Wiesbaden 2008, S. 133–138.
- 22 F. Nonnenmacher (Anm. 7), S. 91.
- 23 So geschehen in der Weiterentwicklung des Modellprojektes »Soziales Engagement politisch denken«. Zum Modellprojekt vgl. Michael Götz/Benedikt Widmaier/Alexander Wohnig (Hrsg.), Soziales Engagement politisch denken, Chancen für Politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2015. Zur Weiterentwicklung für den Grundschulbereich vgl. <https://hse-heidelberg.de/forschung/forschungsprojekte/ich-kann-demokratische-bildung-der-grundschule-durch-die-verbinding>.
- 24 Vgl. Andrea Becher/Eva Gläser, Politische Bildung im Sachunterricht, Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen, in: Achim Albrecht u. a. (Hrsg.), Jetzt erst recht, Politische Bildung, Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen, Frankfurt am Main 2020, S. 45–61.
- 25 Vgl. F. Nonnenmacher (Anm. 7), S. 90.
- 26 Aufgrund des Umfangs dieses Beitrages können wir das genaue Vorgehen nicht skizzieren. Es findet sich aufbereitet für Lehrer*innen in: Alexander Wohnig, Soziale Erfahrungen politisch reflektieren, Wie Sozialprojekte als Ausgangspunkt für politisches Lernen genutzt werden können, in: Schulmagazin 5–10, 89/7–8 (2018), S. 69–72.
- 27 Vgl. Alexander Wohnig, Zur Notwendigkeit das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren, Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen, in: Michael Fricke/Lothar Kuld/Anne Sliwka (Hrsg.), Compassion, Diakonisches Lernen, Service Learning, Konzepte Sozialer Bildung an der Schule, Münster 2018, S. 199–217, und Jakob Dondl, Politik-Lernen in der Grundschule, Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern, Bad Heilbrunn 2012.

Inclusive Citizenship Education in der Grundschule

Malte Kleinschmidt und Dirk Lange

Lange galt die Grundschule – und gilt auch heute oft noch – als politikfreier Raum.¹ Damit korrespondierte die fachdidaktische Orientierung bis in die 1990er-Jahre – mit einigen Ausnahmen insbesondere in den 1970er-Jahren² – mit stufentheoretischen Entwicklungsmodellen wie etwa jenem von Jean Piaget. Solche Modelle sprachen den Kindern mehr oder weniger kategorisch das für das politische Lernen notwendige Abstraktionsvermögen ab.³ Diese Einschätzungen gelten inzwischen als widerlegt.⁴ In der an diesen Paradigmenwechsel anschließenden fachdidaktischen Diskussion werden häufig zwei widerstreitende Ansätze angeführt: Das Lernen von Politik wird dem sozialen, demokratiepädagogischen Lernen gegenübergestellt. Demokratiepädagogische Ansätze gehen davon aus, dass eine Einführung abstrakter politischer Begriffe und Themenfelder zu komplex und zu weit von der Lebensrealität der Schüler*innen entfernt sei. Daraus folgt, dass das politische Lernen in der Grundschule auf dem Erlernen von demokratischen Verfahrensweisen und dem Verstehen und Handhaben von Konflikten innerhalb des eigenen Umfeldes basiere. Ausgangspunkt sind hierbei die Erfahrungen in den Lebenswelten der Schüler*innen.⁵ Der Ansatz des Lernens von Politik sieht hier aber die Gefahr einer Entpolitisierung der politischen Bildung im Sachunterricht, da das Lösen eines Konfliktes aus dieser Sicht noch nicht per se politisch sei.⁶ Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* bietet eine alternative Perspektive, die quer zu diesen beziehungsweise jenseits dieser fachdidaktischen Positionen liegt. Im Folgenden werden wir diesen Ansatz vorstellen und in Bezug auf den Kontext der Grundschule diskutieren.

Inclusive Citizenship Education

Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education*⁷ stellt sowohl eine Forschungsperspektive als auch ein reflexiv-analytisches Instrument dar, um didaktische Ansätze und Gegenstände aus einer machtkritischen Perspektive zu konzeptualisieren. Im Weiteren werden die drei begrifflichen Dimensionen kurz umrissen.

Der Begriff der Inklusion fokussiert analytisch die Frage der (Nicht-)Zugehörigkeit, also die Prozesse inkludierender Exklusion und exkludierender Inklusion im Zuge von Mitgliedschaftskonstruktionen. Normativ bezieht sich der Begriff auf das Desiderat weniger ausgrenzender Gesellschaftsstrukturen. Der Begriff »*Citizenship*« wird als ein Spannungsverhältnis von zwei Bedeutungsdimensionen gefasst: *Citizenship* als Status und *Citizenship* als *Act*. *Citizenship* als Status verweist auf die Bedeutungsdimension, in der *Citizenship* den Platz der Subjekte in einer bestimmten Ordnung beschreibt; *Citizenship* als *Acts* bezeichnet diejenigen Praxen, die diese Ordnung unterlaufen. Die formale Mitgliedschaft in einer Gemeinschaft wird zunächst – in einem engen Verständnis von *Citizenship* – über die Frage der Nationalität, also die Frage, welchen Pass jemand besitzt oder nicht besitzt, geklärt. Neben diesem engen Verständnis bezeichnet der Status aber weitere Regime der (Nicht-)Zugehörigkeit, der Normalisierung und der Institutionalisierung sozialer Ungleichheit. *Citizenship* als Status kann entlang der Differenzkriterien *Race*, *Class*, *Gender*, *Sexuality*, *Ability* und so fort und ihrer intersektionalen Verschränkung beschrieben werden.⁸ Die andere Seite des Spannungsverhältnisses von *Citizenship*, also verstanden als *Act*, fokussiert auf die Praxis der Infragestellung, der Unterwanderung oder der Verschiebung dieser Regime.

Die Sinnbildungen der Lernenden stellen für den Ansatz von *Inclusive Citizenship Education* den Ausgangs- und Endpunkt von Bildungsprozessen dar. Indem diese Sinnbildungen zum zentralen Gegenstand politischer Bildung werden, verschiebt sich sowohl das Verhältnis von den Fachwissenschaften zur Fachdidaktik als auch das Verhältnis von der Didaktik zu den lernenden Subjekten. Die Frage, was als die zentrale fachwissenschaftliche Referenz für die politische Bildung ausgemacht wird – beispielsweise Politikwissenschaft (Massing/Weißeno), die Sozialwissenschaften (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung; Behrmann/Grammes/Reinhardt) oder die Demokratiewissenschaft (Himmelfmann) –, wird mit diesem Ansatz zweitrangig. Die fachwissenschaftlichen Vorstellungen bleiben zwar relevant, verlieren jedoch ihren Status als Hauptbezugspunkt für Diagnose und Planung von politischen Bildungsprozessen. Ausgangspunkt für Gestaltung und Reflexion poli-

tischer Bildung werden die Sinnbildungen der lernenden Subjekte, mit denen sich auch Grundschüler*innen bereits lebensweltlich und gesellschaftlich orientieren und positionieren.

Zur migrationsgesellschaftlichen Lebenswelt der Grundschüler*innen

Die Lebenswelt der Grundschüler*innen ist substanziell von Fragen von *Citizenship* geprägt. Dies illustrieren wir hier am Beispiel migrationsgesellschaftlicher Aspekte. 2019 attestierte das Statistische Bundesamt 21,2 Millionen Menschen und somit 26 Prozent der Bevölkerung in Deutschland einen »Migrationshintergrund«. Beim Statistischen Bundesamt wird das einer Person zugeschrieben, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. In der Altersgruppe von 5 bis 10 Jahren, also der im Grundschulalter, liegt der Anteil bei knapp 40 Prozent. Diese Zahl kann in einigen urbanen Zentren auch höher ausfallen; so liegt der Anteil von Kindern »mit Migrationshintergrund« unter 6 Jahren in Frankfurt am Main beispielsweise bei 75,6 Prozent oder der Anteil von Menschen »mit Migrationshintergrund« unter 18 Jahren in Hannover bei mehr als der Hälfte. Die Kategorie des »Migrationshintergrundes« ist dabei jedoch mit Vorsicht zu genießen, reformuliert sie doch die »Zugehörigkeitsgrenze«⁹ in der postmigrantischen Gesellschaft, indem die Unterscheidung von »Deutschen« und »Anderen Deutschen« konstituiert wird. Die Zugehörigkeit der »Anderen Deutschen«¹⁰ wird dabei immer wieder infrage gestellt und bleibt prekär. Diese Zugehörigkeitsgrenze und die damit verbundenen Exklusionsmechanismen basieren nicht auf tatsächlichen Migrationserfahrungen, sondern vielmehr auf rassialisierten¹¹ Differenzkonstruktionen. Dabei ist aber nicht nur die Lebenswelt der Schüler*innen mit eigenen oder familiären Migrationserfahrungen von migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen geprägt. Alle Subjekte verorten sich in der Migrationsgesellschaft, jedoch nicht auf die gleiche Weise. Während es für einige potenziell zu ausschließenden Situationen führen kann, fühlen sich andere als Vertreter*innen der Normalität. Diese »Normalität« ist jedoch vielmehr als Effekt einer machtvollen Normalisierungspraxis zu verstehen.

Barbara Rösch weist in ihrer Untersuchung *Grundschule Schwarz weiß?* nach, wie rassialisierte Zugehörigkeitsregime und Zuschreibungen den Alltag von Grundschüler*innen prägen. Schon ab dem Kindergartenalter kann bei Kindern die Reproduktion migrationsgesellschaftlicher Differenzkonstruktionen und machtvoller Hierarchisierungen gezeigt

werden.¹² Mit Blick auf die Grundschule gibt es zahlreiche Erfahrungsberichte¹³ sowie Studien, die deutlich machen, wie auch die institutionellen Praxen durch natio-ethno-kulturelle¹⁴ Hierarchisierungen geprägt sind. Beispielsweise wurde in der unter dem Namen »Max-und-Murat-Studie«¹⁵ bekannten Untersuchung bei identischem Diktat mit gleicher Fehleranzahl eine deutlich schlechtere Bewertung aufgrund eines nicht-deutsch klingenden Namens durch Lehrkräfte festgestellt. Die Lebenswelt der Grundschüler*innen muss vor diesem Hintergrund als substanziell durch migrationsgesellschaftliche Machtstrukturen und Zugehörigkeitsregime geformt angesehen werden. Dies betrifft neben den unmittelbaren Sozialzusammenhängen und Selbstverortungen sowie den institutionellen Praxen auch den familiären Hintergrund. Die rassialisierte Stratifikation des Arbeitsmarktes, alltägliche Diskriminierung, Aufenthaltsstatus und anderes bestimmen auch die Lebenswelt der Eltern und damit der ganzen Familie. Der Status innerhalb des *Citizenship*-Regimes strukturiert die Lebenswelt der lernenden Subjekte der Grundschule auf vielfältige Weise.

Was sind Acts?

Mit dem Ansatz von *Inclusive Citizenship Education* wird der Status immer im Spannungsverhältnis zum *Act* gedacht. *Act* ist nicht einfach mit Handlung oder Tat zu übersetzen. Engin Isin unterscheidet *Acts* auch von bürgerschaftlichen Praxen. Während bürgerschaftliche Praxen das Durchlaufen institutionalisierter Prozesse darstellen, sind *Acts* als diejenigen Praxen zu verstehen, die Gewohnheiten unterbrechen, neue Möglichkeiten schaffen, Rechte beanspruchen und insbesondere herrschende Praxen, (Nicht-)Zugehörigkeiten und Ordnungen verschieben.¹⁶

Wenn Natan sich beispielsweise an seine Grundschulzeit zurückerinnert – wie er es im Gespräch mit Anne Chebu und anderen jungen Mitgliedern der Initiative Schwarze Menschen in Deutschland (ISD) tut – wird deutlich, dass die Ausgrenzung und Diskriminierung ausgesetzten Grundschüler*innen dies keinesfalls widerspruchsfrei hinnehmen. Grundschulkinder sind in der Lage, Herrschaft zu erkennen und – individualisiert und gemeinschaftlich – infrage zu stellen: »Ich erinnere mich, dass ich mich schon als Kind gewehrt habe. Mit acht Jahren haben wir in der Grundschule einen Film über ein afrikanisches Dorf geschaut. Da wurden Behauptungen aufgestellt, die ich widerlich fand. Ich habe mich darüber aufgeregt und war verzweifelt. Ein Schwarzer Mitschüler hat sich auch aufgeregt. Das war gut, denn alleine hätte ich die Situation nicht gemeistert. Wir sag-

ten, da wo wir herkommen, gibt es das nicht. Die Lehrerin hat uns trotzdem ignoriert, aber die Tatsache, dass wir etwas gesagt haben, uns gewehrt haben, hat uns gestärkt.«¹⁷ In diesem Zitat wird nicht nur deutlich, dass Rassismus im Grundschulalltag als Konstante für einige sichtbar – insofern für viele ständige Erfahrung – und für andere unsichtbar ist, insofern diese Erfahrungen beispielsweise von Lehrkräften de-thematisiert werden;¹⁸ es wird auch deutlich, dass Grundschüler*innen, entgegen gängigen Auffassungen in der Lage sind, Subjekte von *Acts* zu sein, also gesellschaftliche Ungleichheitsverhältnisse zu einer Frage des Politischen zu machen.

Hier wird somit klar, dass Status und *Act* nur als Spannungsverhältnis zu denken sind.¹⁹ Auf der einen Seite definiert sich ein *Act* durch das Infragestellen der Ordnung, und auf der anderen Seite können der Status beziehungsweise die Ordnung nur unter Einbezug der *Acts* gedacht werden, welche die Ordnungen immer wieder dazu zwingen, sich zu transformieren. Eine Ordnung wird hier also nicht als überhistorisch verstanden, sondern als fragiler Zwischenstand konfliktiver Prozesse. Das so konzipierte Spannungsverhältnis von Status und *Act* steht so unter anderem in der Tradition der demokratietheoretischen Schule von Jacques Rancière. Letzterer versteht Demokratie nicht als ein System und Politik nicht als die Kunst, zu regieren. Demokratie entsteht, wenn der Keil der Gleichheit die geronnene Ordnung verschiebt. Das Aufrechterhalten einer Ordnung der sozialen Ungleichheit bezeichnet Rancière als Polizei, womit er nicht – zumindest nicht in erster Linie – die uniformierte Staatsgewalt meint, sondern das Aufrechterhalten der Ordnung und die ihr zugehörigen Strukturen von Ungleichheit. Politik hingegen beginnt nach Rancière dann, wenn die Ordnung unterbrochen wird und es einen »Anteil der Anteillosen«²⁰ gibt.²¹

»Streit« und Auseinandersetzungen (*Struggles*) rufen Assoziationen hervor, die oft weit weg von den alltäglichen Lebensrealitäten vieler Menschen – nicht zuletzt auch von Grundschulkindern – sind, wie beispielsweise Streiks, Demonstrationen, Proteste, Blockaden, Besetzungen – kurz: die Kämpfe von sozialen und politischen Bewegungen. *Acts of Citizenship* sind jedoch keinesfalls auf diese Dimension beschränkt. Aoileann Ní Mhurchú arbeitet mit dem Begriff der »unfamiliar acts of citizenship«²² heraus, dass auch in den *Citizenship Studies* eine Priorisierung der oben genannten und als politisch verstandenen Kämpfe stattfindet. Implizit wird dabei ein Konzept des Politischen reproduziert, das mit dem Begriff *Acts* überwunden werden sollte. Ní Mhurchú zeigt in ihrer Analyse des Politischen in alltäglichen kulturellen Praxen von Sprache (Verlan) und Musik (Hip-Hop), wie dort *Acts* die herrschenden Zugehörigkeitsregime infrage stellen. Damit hat sie ein theoretisches Fundament geschaffen, auf dem

eine Analyse des Spannungsverhältnisses von viel alltäglicheren Situationen in den Blick genommen werden kann. Diese Dimension war aus der Theorie der *Acts of Citizenship* niemals ausgeschlossen, nur der implizite Fokus lag in der Regel abseits alltäglicher Praxen, die für eine Betrachtung der Lebenswelt der Grundschüler*innen aus der Perspektive von *Inclusive Citizenship Education* eine wesentliche Dimension darstellen.

Inclusive Citizenship Education in der Grundschule

Inwiefern liegt nun der hier vorgestellte Ansatz quer zu dem Disput zwischen demokratiepädagogischer Bildung und der Lehre von Politik in der Grundschule? Während dem demokratiepädagogischen Ansatz ein weiter Politikbegriff zugrunde liegt, der viele Facetten des gemeinschaftlichen, alltäglichen Zusammenlebens miteinbezieht, verweist der Ansatz des Lernens von Politik auf einen engen Politikbegriff. Mit dem Ansatz *Inclusive Citizenship Education* stellt sich die Frage anders, da er von einem anderen Begriff des Politischen ausgeht. Das Politische wird hier als *Act of Citizenship* verstanden, mit dem eine Ordnung infrage gestellt wird. Wenn dies in Prozessen der Aushandlung des sozialen Miteinanders, ob formell im Rahmen der Schulinstitutionen oder informell im alltäglichen Umgang, miteinander geschieht, erscheinen diese Situationen aus der Sicht von *Inclusive Citizenship Education* prädestiniert, um politisches Lernen zu ermöglichen. Den Ansätzen des Lernens von Politik liegt hingegen ein enger Politikbegriff zugrunde. Als Lerngegenstände werden hier in der Regel Verfahrensweisen und demokratische Institutionen genannt, wie etwa Wahlen, Bundesregierung oder Bürgermeister*in.²³ Kurz: Politisches Lernen ist hier Institutionenkunde und Wissensvermittlung über die »Politik«, aus der Perspektive von *Inclusive Citizenship Education* aber keinesfalls zwingend auch über das Politische.

Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) formuliert in ihren Perspektiven für sozialwissenschaftliche Bildung an Grundschulen eine weniger eng gefasste Sicht: »Eine elementare sozialwissenschaftliche Bildung führt Grundschülerinnen und -schüler [...] zur Begegnung, Erschließung und Auseinandersetzung mit Fragen [...] nach der Politik als gesellschaftliche Aufgabe, mittels *Entscheidungen* das öffentliche Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft zu regeln und gemeinsame Probleme unter Berücksichtigung des *Gemeinwohls* und der demokratischen *Ordnung* zu lösen.«²⁴ Dies kann durchaus als ein Verständnis von politischer Bildung im Sachunterricht gelesen werden, mit dem die Dif-

ferenz von demokratiepädagogischen Ansätzen und Lernen von Politik überwunden wird. Aus der Sicht von *Inclusive Citizenship Education* läuft der aufscheinende Begriff von Politik allerdings Gefahr, nicht als – in Rancières Sinne – das Politische, sondern vielmehr als Polizei verstanden zu werden. Auch die drei hervorgehobenen Begriffe »Entscheidungen«, »Gemeinwohl« und »Ordnung« legen dies nahe.

Mit der Perspektive von *Inclusive Citizenship Education* geht es nicht mehr darum, ob nun ein weiter oder enger Politikbegriff Anwendung findet. Hier ist er insofern weit, als potenziell jedes Feld politisch sein kann, und insofern eng, als unter Umständen selbst das Sprechen über die »Politik« nichts mit dem Politischen zu tun haben kann. Der Ansatz *Inclusive Citizenship Education* bietet die Möglichkeit, eng an den von alltäglichen Konflikten und Fragen geprägten Lebensrealitäten der Kinder anzusetzen und diese darin zu bestärken, dort das Politische als solches begreifen zu lernen. Eine Herausforderung besteht dabei darin, Makro- mit Mikroperspektiven in ein Verhältnis zu setzen. Was haben die von vielen Schüler*innen wahrgenommenen toten Kinder im Mittelmeer mit den alltäglichen Verhandlungen um (Nicht-)Zugehörigkeit und Normalität beziehungsweise Abweichung in der migrationsgesellschaftlichen Lebenswelt der Schüler*innen, zu der auch die Schule gehört, zu tun? Was haben die Auseinandersetzung um den Fußballspieler Mesut Özil und sein Fall vom »vorzeigintegrierten« Deutschen »mit Migrationshintergrund« zur symbolischen Aberkennung seiner natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit mit dem alltäglichen Kämpfen von Kindern »mit Migrationshintergrund« zu tun? Wie verlaufen auf beiden Ebenen die Auseinandersetzungen um die Frage von Behinderung und Normalität? Welche impliziten Zuschreibungen an Geschlechterrollen gelten im Alltag, und wie werden diese unterlaufen?

Es geht dabei nicht in erster Linie um das Vermitteln von Wissen, beispielsweise über demokratische Institutionen. Vielmehr zielt *Inclusive Citizenship Education* in der Grundschule darauf ab, Kindern zu ermöglichen, ihre Lebenswelten als gewordene, von Machtverhältnissen durchzogene und dabei auch als veränderbare wahrzunehmen. Insgesamt gilt es den Kindern zu ermöglichen, über etablierte Ordnungen, ihre impliziten Hierarchien und ihre Normalisierungen zu reflektieren sowie diese durch *Acts* infrage stellen zu können. Zur Veranschaulichung dieser Idee für den Bereich Migrationsgesellschaft und Rassismus mag das Kinderbuch *Rosa Parks*²⁵ dienen, in welchem diese Herausforderung spielerisch geleistet wird. Dort wird gezeigt, wie eine etablierte Ordnung durch einen *Act of Citizenship* – Rosa Parks sagt »Nein« im Bus – herausgefordert wird. Trotz eines gänzlich anderen gesellschaftlichen Kontextes wirkt das Erarbeiten einer solchen Geschichte

als *Empowerment* für von Rassismus betroffene Kinder sowie als Impuls zur Reflexion für alle Kinder über eigene Positionierungen in diesem Feld. Rassistische Differenzlinien sind allgegenwärtig für Grundschüler*innen an deutschen Grundschulen ebenso wie die Auseinandersetzungen darum. *Inclusive Citizenship Education* zielt darauf ab, die Kinder dabei zu unterstützen, diese Felder als politisch zu begreifen, und macht sie zu Orten des politischen Lernens – ob im Sozialzusammenhang oder im Sachunterricht. Damit politische Bildung funktionieren kann, die an den Vorstellungen, Konflikten und Fragen der Grundschüler*innen ansetzt, bedarf es empirischer Forschung. Empirisch fundiertes Wissen darüber, wie Grundschüler*innen ihre Lebenswelt politisch verstehbar machen, ist bisher nur sporadisch vorhanden. Es ist aber zwingende Voraussetzung für eine Realisierung des demokratischen Anspruchs von *Inclusive Citizenship Education*.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dietmar von Reeken, Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2005, S. 184–195, hier: S. 189.
- 2 Vgl. den Beitrag von Tilman Grammes in diesem Band.
- 3 Vgl. Dagmar Richter, Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 57/32–33 (2007), S. 21–26, hier: S. 23.
- 4 Vgl. ebd., S. 23.
- 5 Vgl. Dirk Lange, Demokratiepädagogik und Politische Bildung, Zwischen Fachlichkeit und Schulprinzip, in: Wolfgang Beutel/Peter Fauser (Hrsg.), Demokratie, Lernqualität und Schulentwicklung, Schwalbach am Taunus 2009, S. 43–54.
- 6 Vgl. D. Richter (Anm. 3), S. 24.
- 7 Der Ansatz wurde in einem transdisziplinären Zusammenhang an der Leibniz Universität Hannover entwickelt, und das CINC (*Center for Inclusive Citizenship*) wurde ins Leben gerufen. Informationen unter: <https://www.cinc.uni-hannover.de>.
- 8 Vgl. Doris Urbanek, Intersectionality and inclusive citizenship, 3rd Conference on politics and gender, Barcelona 2013, <https://zfzsalzburg.files.wordpress.com/2013/03/intersectionality-and-inclusive-citizenship-article-du.pdf>.
- 9 María do Mar Castro Varela, Ist Integration nötig?, Eine Streitschrift, Freiburg im Breisgau 2013, S. 14.
- 10 Vgl. Fatima El-Tayeb, Anders europäisch, Rassismus, Identität und Widerstand im vereinten Europa, Münster 2015.
- 11 Die Begriffe »rassialisiert« oder »Rassialisierung« betonen eindeutiger als der Begriff »rassistisch«, dass es sich um Konstruktionsprozesse handelt, in denen

Differenz anhand rassistischer Logiken hergestellt wird. Darüber hinaus wird mit diesen Begriffen klarer, dass Rassismus nicht in erster Linie als individuelles Fehlverhalten, sondern vielmehr als gesellschaftliche Strukturkategorie und soziales Verhältnis verstanden werden sollte.

- 12 Vgl. Maisha M. Eggers, Gleichheit und Differenz in der frühkindlichen Bildung, Was kann Diversität leisten? [online], 01.08.2012, <https://heimatkunde.boell.de/de/2012/08/01/gleichheit-und-differenz-der-fruehkindlichen-bildung-was-kann-diversitaet-leisten>.
- 13 Vgl. Barbara Rösch, Grundschule Schwarz weiß?, Denk- und Handlungsansätze für eine rassistuskritische Grundschule, Baltmannsweiler 2019, S. 67 ff.
- 14 Vgl. Paul Mecheril, Prekäre Verhältnisse, Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit, Münster-New York 2003.
- 15 Vgl. Meike Bonefeld/Oliver Dickhäuser, (Biased) Grading of students' performance, Students' names, performance level, and implicit attitudes, in: *Frontiers in Psychology*, 9 (2018), Nr. 481.
- 16 Vgl. Engin F. Isin/Greg M. Nielsen, Introduction, in: Engin F. Isin/Greg M. Nielsen (Hrsg.), *Acts of citizenship*, London-New York 2008, S. 1–13, hier: S. 10.
- 17 Anne Chebu 2015, zitiert nach B. Rösch (Anm. 13), S. 78.
- 18 Vgl. B. Rösch (Anm. 13).
- 19 Vgl. Joe Turner, (En)gendering the political, *Citizenship from marginal spaces*, in: *Citizenship Studies*, 20/2 (2016), S. 141–155.
- 20 Jacques Rancière, *Das Unvernehmen*, Politik und Philosophie, Frankfurt am Main 2002, S. 41.
- 21 Vgl. Malte Kleinschmidt, Inclusive Citizenship als Forschungsperspektive, Vom Denken in Spannungsverhältnissen, in: *Zeitschrift für Inklusion*, 12/3 (2017), Nr. 443, <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/443>.
- 22 Aoileann Ní Mhurchú, Unfamiliar acts of citizenship, Enacting citizenship in vernacular music and language from the space of marginalised intergenerational migration, in: *Citizenship Studies*, 20/2 (2016), S. 156–172, hier: S. 156.
- 23 Vgl. Hans-Peter Burth, Politische Bildung in der Grundschule und inklusiven Schulen, Bundeszentrale für politische Bildung 2018 [online], <https://www.bpb.de/lernen/projekte/272125/politische-bildung-in-der-grundschule-und-inklusion-schulen>; Georg Weißeno, Lebensweltorientierung, Ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?, in: Hans Werner Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Konzepte, Forschungsfelder, Methoden*, Ein Reader, Herbolzheim 2003, S. 91–98.
- 24 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2013, S. 28 (Hervorhebungen im Original).
- 25 Vgl. Lisbeth Kaiser, *Rosa Parks*, Berlin 2019.

Politische Bildung in der Grundschule – Eine Bestandsaufnahme

Hans Brügelmann

Politische Bildung ist lange Zeit als Aufgabe lediglich der höheren Schulstufen angesehen worden. Das lag auch daran, dass ihr Auftrag meist auf das Vermitteln von Wissen über politische Institutionen beziehungsweise Prozesse und somit auf den Fachunterricht beschränkt wurde. Dabei gab es bereits vor fünfzig Jahren interessante Ansätze für eine umfassender angelegte Didaktik der politischen Bildung in der Grundschule.¹ In einigen Ansätzen der Reformpädagogik der 1920er-Jahre wurden Formen der Partizipation wie Freiarbeit, Klassenrat oder Schulversammlung eingeführt. So konnten Kinder konkrete Erfahrungen mit ernsthafter Beteiligung an Entscheidungen machen, die ihr Lernen und Leben in der Schule unmittelbar betrafen. Diese frühen Impulse wurden aber lange Zeit kaum wahr- oder gar aufgenommen.²

Hat politische Bildung schon in der Grundschule einen Platz?

Bis heute ist politische Bildung in der Grundschule umstritten, und zwar aufgrund von zwei problematischen Annahmen:³ Zum einen überfordere die Komplexität und Abstraktheit institutioneller Prozesse Grundschulkinder in kognitiver Hinsicht; zudem seien Einstellungen und Verhaltensweisen, die in personalen Bezügen des sozialen Alltags erworben werden, nicht übertragbar auf die stärker formalisierten Aktivitäten im gesellschaftlichen Raum. Dagegen ist aus der Forschung über die politische Sozialisation von Grundschulkindern und zu den Chancen pädagogischer Interventionen festzuhalten:⁴ Bereits im Grundschulalter entwickeln Kinder Aufmerksamkeit für politische Fragen, Vorstellungen über politische Prozesse beziehungsweise Strukturen und Werthaltungen. In diesen Er-

fahrungen wurzelt die weitere Entwicklung politischer Orientierungen und Dispositionen. Vor allem aber zeigen Studien, dass Präkonzepte und Einstellungen schon in der Grundschule über pädagogisch geplante Aktivitäten und die Gestaltung der Lern- und Lebensbedingungen beeinflusst werden können.

Konkret gibt es für die Grundschule zwei unterschiedliche Einflussmöglichkeiten: Durch eine explizite, sach- und altersgemäße Thematisierung politischer Inhalte kann die Entwicklung von Kenntnissen und Konzepten gefördert werden – schon Grundschul Kinder reagieren nicht lediglich affektiv auf politische Phänomene, sondern eignen sich politisch relevantes Wissen an, bilden kognitive Strukturen und nutzen die ihnen verfügbaren Informationen und Argumente für begründete Urteile. Dabei wirken Interventionsversuche nicht als Einbahnstraße, denn Kinder verarbeiten auch soziale und politische Erfahrungen eigenständig und nehmen weder Informationen noch ihre Bewertung passiv auf.

Implizit können Kindern durch ernsthaftere Partizipationsmöglichkeiten im Schulleben, aber auch im Unterricht selbst politisch relevante Erfahrungen im Umgang mit Regeln, mit Macht, mit Konflikten und ihrer Lösung ermöglicht werden, die zur Entwicklung von demokratischen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten beitragen. Das bedeutet, der enge Fokus politischer Bildung auf Wissensvermittlung muss auf die affektive Dimension erweitert werden und auf konkrete Handlungserfahrungen, die eine Art »Brücke« zwischen den Intimerfahrungen in der Familie und den staatlich verfassten Formen von Politik bilden können.⁵

Wie kann politische Bildung in der Grundschule wirksam werden?

Eine politische Bildung, die selbstständiges Denken, Urteilen und Handeln fördern will, ist insofern in mehreren Dimensionen parallel auszulegen: einerseits als fachliche Anteile im Rahmen des Lernbereichs Sachunterricht, der politische Sachverhalte behandelt und Methoden zur kritischen Analyse dieser Sachverhalte vermittelt; darüber hinaus aber auch als Unterrichtsprinzip, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, etwa bei einer Lektüre, die soziale Konflikte thematisiert, oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Ethik- oder Religionsunterricht. Politisch relevante Erfahrungen werden außerdem über die Gestaltung der Arbeits- und Sozialformen im Unterricht vermittelt, etwa über die Forderung nach und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mit-



bestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen, beispielsweise bei Freiarbeit im offenen Unterricht, und über die Gestaltung des Schullebens durch die Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von Schüler*innen in Entscheidungsgremien wie Klassenrat oder Schüler*innen-/Schulparlament.

Mit dem letzten Punkt wird die auf Zukunft gerichtete Erziehungsperspektive (»mündige Bürger*innen«) ergänzt um Anforderungen an die Qualität der alltäglichen Erfahrungs- und Handlungsmöglichkeiten in der Schule selbst. Denn diese ist nicht nur als Raum politischen Lernens zu gestalten, sondern muss auch als Lebensraum den Kinderrechten gerecht werden. Vor allem die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 macht deutlich, dass es in der Schule nicht nur darum geht, Demokratie zu lernen, sondern sie auch schon aktuell zu leben. Die Konvention formuliert ja nicht nur Schutz- und Förderrechte für Kinder, sie verlangt auch, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Angelegenheiten einzuräumen, die sie persönlich betreffen. Dass dies in besonderer Weise für die Schule gelten muss, wurde von der Kultusministerkonferenz (KMK) ausdrücklich als Anforderung an Unterricht und Schulleben formuliert.⁶

Allerdings hat die *World Vision Kinderstudie* noch vor Kurzem festgestellt, dass Kinder auch heute noch in der Grundschule nur wenig Möglichkeiten zur Mitbestimmung haben und dass sich diese zudem eher auf Rahmenbedingungen wie die Sitzordnung oder die Gestaltung des Klassenzimmers beziehen als auf substanzielle Fragen wie Inhalte und Formen des Lernens.⁷

Was bedeutet politische Bildung in der Grundschule konkret?

Wie im ersten Abschnitt skizziert, zielt politische Bildung sowohl auf die Differenzierung kognitiver Vorstellungen über politische Prozesse als auch auf die Entwicklung von Haltungen zu deren Gestaltung. Die wenigen vorliegenden Forschungsbefunde⁸ legen nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf das Aneignen von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation im Unterricht und Schulleben für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist.

Politische Bildung über Inhalte des Sachunterrichts

Richtlinien, didaktische Konzeptionen und Schulbücher für die Grundschule nehmen Themen politischer Bildung in sehr unterschiedlichem und oft in unzureichendem Maße auf. Die Bedeutung von Basiskonzepten politischer Bildung wie Macht, Staat, Gemeinwohl wird zwar in einigen didaktischen Konzeptionen betont,⁹ sie finden sich aber nicht in allen Ansätzen und nur selten in den Bildungsplänen der Bundesländer.

Das gilt auch für die Rechte der Kinder selbst. So hat zwar in den vergangenen Jahren die Kenntnis der UN-Konvention unter Grundschulkindern zugenommen; sie ist aber in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich weit verbreitet. Das verweist auf unterschiedliche Schwerpunkte in den rechtlichen Vorschriften und vor allem in der Alltagspraxis der Schulen. Denn am Ende der Grundschulzeit gibt erst die Hälfte der Kinder an, zu wissen, welche Rechte sie haben, und von der UN-Kinderrechtskonvention hat nur ein knappes Viertel gehört.¹⁰ Dieser Befund ist ein weiteres Indiz für die schon durch Erfahrungen in der Familie bedingten großen Unterschiede im politischen Wissen der Kinder und für Lücken in der schulischen Arbeit. Hier verschenkt die Schule große Chancen. Denn: »Guter Unterricht kann Grundschüler*innen auf einen Wissensstand bringen, der ohne Unterricht erst bei etwa 13- und 14-Jährigen erreicht ist.«¹¹ Auch die Entwicklung von Konzepten zum Verständnis politischer Institutionen und Prozesse kann schon durch relativ kurze

Unterrichtseinheiten so gefördert werden, dass Grundschüler*innen ein Niveau erreichen, das demjenigen deutlich Älterer entspricht.¹² So lässt sich bereits in der Grundschule die moralische Urteilsfähigkeit der Kinder fördern, wenn ihnen soziale oder politische Dilemmata zur Diskussion angeboten werden.¹³

Fachliches Wissen zeichnet sich also nicht durch Faktenfülle aus. Sein Niveau ist dadurch bestimmt, dass die Kinder um seine Relativität wissen, darum, wie es durch verschiedene »Brillen« entsteht. Damit kommt es darauf an, wie die Kinder ihr Wissen gewinnen, ob sie auch etwas über die Bedingungen von unterschiedlichen Sichtweisen erfahren. Das gelingt am ehesten in der gemeinsamen Entwicklung von Deutungen und in der Auseinandersetzung über ihre Berechtigung im (Meta-)Gespräch – zwischen den Kindern und mit der Lehrperson, wie zum Beispiel beim Philosophieren mit Kindern.¹⁴ Die Wirkung von Inhalten hängt also davon ab, über welche Sozial- und Arbeitsformen diese vermittelt werden. Insofern ist die Unterrichtskultur genauer zu betrachten – insbesondere mit dem Blick auf die Partizipationserfahrungen, die sie Kindern ermöglicht.

Politische Bildung über Mitverantwortung im Unterricht

In verschiedenen Befragungen von Lehrer*innen und in Beobachtungsstudien wurde untersucht, welche Wahlmöglichkeiten Kinder im Hinblick auf Themen, Arbeits- und Sozialformen haben. Für eine ernsthafte Mitbestimmung im Unterricht kamen sie auf weniger als 5 Prozent der Grundschullehrer*innen, die ihren Schüler*innen solche Möglichkeiten (und das auch nur »mindestens einmal pro Tag«!) eröffneten.¹⁵ Diese Befunde werden leider durch die World Vision Kinderstudie auch für die aktuelle Situation bestätigt.¹⁶ Für die latente politische Sozialisation ist aber neben den Inhalten wichtig, auf welche Weise Kinder sich im Unterricht mit ihnen auseinandersetzen, also beispielsweise wie viel Selbstständigkeit ihnen dabei zugestanden wird. Diese Sichtweise bestimmt das Konzept einer *Öffnung des Unterrichts*,¹⁷ auch wenn dessen Merkmale in verschiedenen Auslegungen unterschiedlich akzentuiert werden. So wird *Offenheit* zu Unrecht oft auf eine bloß methodische Differenzierung von oben reduziert. Das geschieht beispielsweise, indem Schüler*innen individuelle, nach Schwierigkeit und Umfang unterschiedliche Aufgaben zugewiesen werden, oder durch vorgegebene Stationen, die Kinder allenfalls im eigenen Tempo durchlaufen.

Für politische Bildung wichtiger sind zwei grundsätzlichere Ansprüche an die Gestaltung des Unterrichts:¹⁸ das Zulassen und Fördern von Beziehungen zwischen den in der Schule miteinander lebenden Menschen

im Sinne einer wechselseitigen Aufmerksamkeit für Gefühle, persönliche Bedürfnisse und Schwierigkeiten – und die Anerkennung von (politischer) Mitwirkung der Schüler*innen an Entscheidungen in Schule und Unterricht und die Forderung ihrer Mitverantwortung für das eigene Lernen. Diese Forderungen müssen auch Konsequenzen für die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts in anderen Fächern haben, wie sich konkret am Beispiel des Schriftspracherwerbs zeigen lässt.¹⁹ In der Praxis könnte das beispielsweise bedeuten, freie Texte nicht nur als Medium des Schreibenlernens zu nutzen, sondern auch als Möglichkeit, eigene Themen zu wählen und eigene Vorstellungen mitteilbar zu machen. Mit den Worten des Reformpädagogen Célestin Freinet: »Den Kindern das Wort geben«. Nimmt man diese Forderungen ernst, bedeuten sie eine tiefgreifende Veränderung der in den Fächern über lange Zeit etablierten Methodentraditionen. Individualisierung kann dann nicht mehr bedeuten, Stapel mit Arbeitsblättern zu verteilen, die jedes Kind für sich abarbeitet. Entscheidend sind die persönliche Bedeutung der Aufgaben, die Möglichkeit zu einer selbstständigen Auseinandersetzung mit ihnen und der soziale Austausch über die individuellen Lösungsversuche. Dabei kommt es auf die Haltung der Lehrperson an, ob sie die Kinder als Personen respektiert und ob sie ihre Aneignungsversuche als entwicklungsgemäße Zwischenformen auf dem Weg zu Konventionen ernst nimmt.²⁰ Denn im Unterrichtstil der Lehrperson und im Klassenklima liegen bedeutsame Bedingungen für die Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen.²¹ Diese Befunde verweisen auf die generelle Bedeutung des sozialen Kontexts – im Sinne der »Demokratie als Lebensform«, wie es der Erziehungswissenschaftler Gerhard Himmelmann sagt.

Politische Bildung über Mitwirkung im Schulleben

Studien wie das *Kinderpanel* des Deutschen Jugendinstituts haben deutlich gemacht: In der Familie werden heute viele Kinder an für sie wichtigen Entscheidungen beteiligt.²² Die Bedeutsamkeit dieser Erfahrungen für ihre politische Bildung wird deutlich in weiteren Befunden dieser Studie: Kinder, die in der Familie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben, nehmen tendenziell auch in der Schule mehr Partizipationsmöglichkeiten wahr; Jugendliche wiederum, die in der Schule Mitwirkungsmöglichkeiten aktiv nutzen, sind auch außerhalb der Schule mit höherer Wahrscheinlichkeit politisch aktiv. Hier hat Schule also eine wichtige kompensatorische Aufgabe. Denn die für die Entwicklung politischen Engagements und einer demokratischen Haltung als bedeutsam erkannten Bedingungen des familiären Milieus sind auch in der Schule relevant. Sie entsprechen

den Merkmalen, die immer wieder als Kennzeichen einer demokratischen Schule genannt werden: positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten, ernsthafte Beteiligung an alltagswirksamen Entscheidungen. Zur Umsetzung dieser Prinzipien findet sich schon in reformpädagogischen Ansätzen eine Reihe konkreter Institutionen, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen – auch in der Grundschule: der Klassenrat, die Schulgemeinde beziehungsweise Schulversammlung, das Schüler*innengericht.

Formen impliziten Lernens durch aktive Mitwirkung der Schüler*innen an Entscheidungen in Schule und Unterricht versprechen wichtige Erfahrungen für die Kinder. Die Einrichtung eines Klassenrats oder eines Schulparlaments eröffnet allerdings zunächst nur Möglichkeiten der Mitbestimmung; deren tatsächliche Entfaltung und Nutzung hängen von der konkreten Umsetzung vor Ort ab. Wesentlich für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist neben der Haltung der Erwachsenen, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe und die kognitiven Möglichkeiten der Kinder bezogen werden, beispielsweise wenn Kinder bereits an der Bauplanung beteiligt werden, indem sie ihre Wunschschule als Modell bauen oder zeichnen können. Solche Formen der Partizipation müssen dann auch Folgen für Entscheidungen haben, vor allem müssen Kinder im schulischen Alltag echte Verantwortung übernehmen können, beispielsweise als Streitschlichter*innen.

Raum für die Übernahme von Verantwortung ist darüber hinaus zu verbinden mit der Reflexion der dabei gewonnenen Erfahrungen, wie zum Beispiel im Konzept des sogenannten *Service Learning*.²³ Dabei handelt es sich um Projekte, die Aktivitäten im Dienst der Gemeinde verknüpfen mit fachlicher Reflexion in der Schule. Solche Erfahrungen können aber nicht nur in außerschulischen Projekten (als *Community Service*) gewonnen werden, wie neben anderen Bernhard Ohlmeier in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule gezeigt hat.²⁴ Er stellt ein breiteres Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, wenn sich demokratische Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die Grundschüler*innen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind.

Vor welchen Aufgaben steht die politische Bildung in der Grundschule?

Vielfältige Erfahrungen mit Schulreformen in den vergangenen fünfzig Jahren haben deutlich gemacht, dass sich Veränderungen, die unter die Oberfläche gehen sollen, nicht von oben verordnen lassen. Empirische Studien zeigen immer wieder eine große Bandbreite der Umsetzungsformen und Wirkungen innerhalb derselben Konzepte/Methoden.²⁵ Politik und Verwaltung können insofern nur Möglichkeitsräume eröffnen (oder verschließen), die Alltagspraxis muss vor Ort entwickelt werden. Aufgabe der Bildungsverwaltung ist es, Erfolg versprechende Ansätze zu unterstützen und gelungene Beispiele überregional sichtbar zu machen, damit die Ideen und Erfahrungen an anderen Orten produktiv werden können. Aufgabe der Fachdidaktik politischer Bildung ist es, in Kooperation mit der Grundschulpädagogik einen integrativen Ansatz politischer Bildung zu entwickeln, in dem die Dimensionen Fachunterricht, Unterrichtsprinzip, Arbeits- und Sozialformen, Mitwirkung im Schulleben und Öffnung der Schule in das gesellschaftliche Umfeld stimmig aufeinander bezogen und so konkretisiert werden, dass dabei die Kinderrechte als Standards für die Wahl der Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen im Blick bleiben.²⁶ Vor allem aber: Schulische Aktivitäten politischer Bildung müssen nicht nur dazu beitragen, Kinder auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, sondern auch helfen, schon aktuell die Rechte der Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung umzusetzen. Dazu gehört auch, dass Schule sich in den Sozialraum öffnet und Kinder eine lebensnahe Vorstellung davon erhalten, was politische Vorgänge mit dem Leben von Bürger*innen, ihnen selbst und ihren Familien zu tun haben.

Die größte Anforderung stellt sich jedoch den Lehrer*innen im Schulalltag: für die Kinder ein anregendes, herausforderndes, kritisches und zugleich unterstützendes Gegenüber zu sein – ohne sie und die Entwicklung ihrer konkreten Vor- und Einstellungen nach den eigenen Vorstellungen formen zu wollen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. etwa Unterrichtseinheiten zum Thema Werbung und grundsätzlicher unter anderem Gertrud Beck, Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule, Frankfurt am Main 1972.
- 2 Vgl. zum Neubeginn nach 2000 die Beiträge aus Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007;

- sowie aktuell: Grüning, Miriam/Sabine Martschinke/Julia Häbig/Sonja Ertl (Hrsg.), Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule, Weinheim 2022.
- 3 In dem folgenden Überblick greife ich auf Erkenntnisse eines Gutachtens zurück, das für den 16. Kinder- und Jugendbericht erarbeitet wurde, vgl. Hans Brügelmann, Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum, Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern, Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut, München 2020, <https://www.dji.de/ueber-uns/projekte/projekte/geschaeftsfuehrung-16-kinder-und-jugendbericht/expertisen.html>.
 - 4 Vgl. vor allem die Beiträge in Jan W. van Deth (Hrsg.), Kinder und Politik, Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden 2007.
 - 5 So Hartmut Schreier, Demokratieerziehung, Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum, in: Die Grundschulzeitschrift, 10/100 (1996), S. 50–53, hier: S. 53.
 - 6 Vgl. Kultusministerkonferenz, Stärkung der Demokratieerziehung, Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 06.03.2009, Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, II A, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf.
 - 7 Vgl. Sabine Andresen/Sascha Neumann/Kantar Public, Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie, Zusammenfassung, Weinheim-Basel 2018, <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>, S. 5.
 - 8 Vgl. den Überblick in H. Brügelmann (Anm. 3).
 - 9 Vgl. die Beiträge in D. Richter (Anm. 2).
 - 10 Vgl. Kathrin Mühting/Judith Razakowski/Maren Gottschling, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, Münster 2018, S. 219–220. Die Studie ist benannt nach den Landesbausparkassen, die die Umfrage finanzieren.
 - 11 Dagmar Richter, Einleitung, Politische Bildung von Anfang an, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007, S. 9–16, hier: S. 11.
 - 12 Vgl. Dagmar Richter, Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 57/32–33 (2007), S. 21–26, hier: S. 23.
 - 13 Vgl. Klaus Zierer, Können Kinder Moral lernen?, Ergebnisse einer Evaluationsstudie, Baltmannsweiler 2006.
 - 14 Vgl. etwa Thomas Ebers/Markus Melchers, Praktisches Philosophieren mit Kindern, Konzepte, Methoden, Beispiele, Berlin 2006.

- 15 Vgl. Hans Brügelmann/Erika Brinkmann, Öffnung des Anfangsunterrichts, Theoretische Begründung, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde, 2. Auflage, Siegen 2009, S. 198 ff., <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16872>.
- 16 Vgl. S. Andresen/S. Neumann/K. Public (Anm. 7).
- 17 Vgl. H. Brügelmann/E. Brinkmann (Anm. 15), S. 7 ff.
- 18 Vgl. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Demokratiepädagogik und offener Unterricht, Berlin-Frankfurt am Main 2019, <https://www.degede.de/mediathek/faltblatt-demokratiepaedagogik-offener-unterricht/>.
- 19 Vgl. Erika Brinkmann, Der Spracherfahrungsansatz, Freies Schreiben von Anfang an, in: Grundschule, 50/6 (2018), S. 28–32, <https://doi.org/10.25656/01:17331>.
- 20 Vgl. das Prinzip »vom Singulären über das Divergierende zum Regulären« bei Peter Gallin/Urs Ruf, Sprache und Mathematik in der Schule, Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz, Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden, Seelze 1998, S. 19 ff.
- 21 Vgl. Sabine Abendschön, Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft, Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter, Baden-Baden 2010.
- 22 Vgl. Christian Alt (Hrsg.), Kinderleben, Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen, Bd. 1: Aufwachsen in Familien, Wiesbaden 2005; vgl. aktuell S. Andresen/S. Neumann/K. Public (Anm. 7).
- 23 Vgl. Anne Sliwka/Susanne Frank, Service Learning, Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde, Weinheim-Basel 2004.
- 24 Vgl. Bernhard Ohlmeier, Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur, Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule (= Schriften zur Sozialisationsforschung, Bd. 3), Hamburg 2006; vgl. auch die Beiträge aus Wolfgang Edelstein (Hrsg.), Kinderrechte in der Schule, Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation, Schwalbach am Taunus 2014.
- 25 Vgl. Hans Brügelmann, Vermessene Schulen, standardisierte Schüler, Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA & Co, Weinheim-Basel 2015.
- 26 Vgl. die Ansätze aus Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe) (Hrsg.), Hommage an die Demokratiepädagogik, 10 Jahre DeGeDe, Sammlung von Veröffentlichungen aus 10 Jahren Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, Berlin 2016, <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf>, und aus Lothar Krappmann/Christian Petry (Hrsg.), Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben, Kinderrechte, Demokratie und Schule, Ein Manifest, Schwalbach am Taunus 2016, sowie zur praktischen Umsetzung exemplarisch den Bericht aus der Laborschule Bielefeld von Nicole Freke, Partizipation von Anfang an, Erziehung zu Verantwortung und Demokratie, in: Grundschule aktuell, 147 (2019), S. 18–21.

Elementare Bürger*innenbildung – Ein Vergleich in europäischer Perspektive

Karin Meendermann und Andrea Szukala

Durch schulische politische Bildung werden – nicht nur in den etablierten Demokratien – politische Werte tradiert. Politische Bildung ergänzt die familiäre Sozialisation und ist aus diesem Grund in den meisten Bildungssystemen bereits in den frühen Schulstufen, teils schon in den frühkindlichen Bildungseinrichtungen, verankert. Der Blick auf die Praxis politischer Bildung im Primarbereich zeigt, dass sich das Verständnis von politischer Bildung, ihren Zielen, Formen und ihrer institutionellen Einbettung in den Schulsystemen von Land zu Land stark unterscheidet.¹ Hier ist vor allem historisch bestimmt, ob und wie die Schule als Instanz der Erziehung von Bürger*innen in den Prozess der Formierung des Nationalstaates eingebettet war.² Grundschulen, im Folgenden allgemeiner auch Primarschulen, sind in den meisten modernen Demokratien im Kontext der Einführung einer allgemeinen Schulpflicht und der demokratischen Expansion des 19. Jahrhunderts institutionalisiert worden. Diese historischen Kontexte der Schul- und der Demokratieentwicklung bedingen in den verschiedenen Ländern sehr unterschiedliche Entwicklungspfade.

Europäische Zugänge – Die Bürger*innenbildung in der Primarstufe

In einer international vergleichenden Perspektive ergeben sich vielfältige semantische Probleme, die nicht nur, aber eben auch auf historisch-kulturellen Übersetzungsschwierigkeiten beruhen. Folgend wird auf die Begriffsklärung der Europäischen Exekutivagentur Bildung und Kultur (EACEA) zurückgegriffen,³ die zwischen Staatsbürger*innenkunde⁴ im engeren Sinne und dem breiter gefassten Konzept *Civic Education* unterscheidet (im deutschen Verständnis: Bürger*innenbildung/Demokratiebil-

ding). Bürger*innenbildung⁵ bezeichnet hier eine Domäne pädagogischen Handelns, die darauf abzielt, »Schüler dabei zu unterstützen, aktive, informierte und verantwortliche Bürger zu werden, die bereit und in der Lage sind, Verantwortung für sich selbst und für ihre Gemeinschaften zu übernehmen sowie einen Beitrag zum politischen Prozess zu leisten.«⁶ Für diese Ziele hat sich die Bildungspolitik der Europäischen Union in einer Reihe von politischen Initiativen engagiert.⁷ Darüber hinaus sind aber auch andere internationale Akteure auf diesem Gebiet aktiv, so der Europarat.⁸

Grundschulspezifische *Civic Education* im Vergleich

In der vergleichenden Literatur wird die inhaltliche Verankerung der Bürger*innenbildung im Primarschulbereich entlang von vier grundlegenden Orientierungsmustern diskutiert: Hier werden Orientierungen unterschieden, die sich entweder auf Disziplinarität und elementare Wissensvermittlung fokussieren oder vor allem die kindlichen Entwicklungsbedürfnisse pädagogisch in den Blick nehmen. Andere Ansätze orientieren sich an den spezifischen systemstabilisierenden Effekten von staatsbürgerlichen Tugenden und Pflichtbewusstsein oder adressieren ein kritisch-emanzipatorisches Unterrichtsprogramm des gesellschaftlichen Wandels durch politische Bildung.⁹ Nach wie vor ist eine Ausrichtung am Denken in »konzentrischen Kreisen«, durch welche sich die soziale Welt des Kindes ausdehnend erschließt, ein wichtiges curriculares Strukturprinzip für die elementare politische Bildung. Diese Sichtweise ist durch Forschung zum Politikverständnis von Kindern lernpsychologisch nicht mehr gedeckt und steht daher zunehmend in der Kritik.¹⁰

Vom *Eurydice*-Bildungsnetzwerk der Europäischen Kommission werden vier Kompetenzbereiche als Grundlagen für die Demokratiebildung von Kindern definiert: »Wirksames und konstruktives Miteinander«, »Kritisches Denken«, »Sozial verantwortungsbewusstes Verhalten« sowie »Demokratisches Handeln«.¹¹ Hier wird bereits sichtbar, dass diese sich unterschiedlich zu den grundlegenden Curriculardimensionen verhalten.

International wird im Primarbereich vor allem viel Gewicht darauf gelegt, die Kinder im wirksamen und konstruktiven Umgang miteinander zu unterrichten, indem Persönlichkeitsentwicklung und Sozialverhalten gefördert werden.¹² Die Orientierungen an der kindlichen Entwicklung stehen also im Mittelpunkt, während die kritisch-emanzipatorischen und disziplinbezogenen Dimensionen kaum vorkommen. Die Betonung des sozialen Miteinanders und der »Bürgertugenden« gegenüber dem genuin politischen Lernen markiert das Spezifikum der *Civic Education* in der Primarstufe in den meisten europäischen Programmen. Gemeinsam

ist diesen zudem, dass die Perspektive auf eine multikulturelle demokratische Lebenswelt sowie auf eine nachhaltige Wirtschafts- und Lebensweise regelmäßig curricular adressiert wird.¹³

Strukturelle Aspekte der Organisation politischer Bildung in der Primarstufe

Strukturell unterscheiden sich die Ansätze der politischen Bildung schon aufgrund der sehr unterschiedlichen Funktionen und Altersspannen, die von den Elementarschulen in Bildungssystemen abgebildet werden. Hier gelten die österreichische und die (west-)deutsche, kurze vierjährige Grundschule inzwischen als europäische Sonderfälle,¹⁴ welche als frühselektierende Varianten naturgemäß nicht in demselben Maße Funktionen einer »Schule der Nation« wahrnehmen können wie Primarschulen, die als Volksschulen eine gemeinsame Beschulung bis zum ersten Abschluss vorsehen. Zugleich sind Funktionen der Schule in den konservativen wohlfahrtsstaatlichen Systemen Österreichs und Deutschlands stärker an der familialen politischen Sozialisation ausgerichtet. Aus diesen grundsätzlichen Strukturtypen haben sich mit Blick auf die Bürger*innenbildung in den europäischen Systemen entsprechend differenzierte Konzepte entwickelt, die zum einen die kindliche Entwicklung fokussieren, zum anderen in unterschiedlich starker Weise bereits formale staatsbürgerliche Bildungs- und/oder sozioökonomische Allokationsabsichten implementieren. Drei grundsätzliche Strukturtypen finden Anwendung; zum einen Bürger*innenbildung als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe: Ziele, Inhalt und Lernergebnisse der Bürger*innenbildung sind übergreifend in den Lehrplan eingebunden, und die Lehrkräfte teilen sich die Verantwortung für die Vermittlung; zum anderen Bürger*innenbildung integriert in verschiedene andere Fächer: Ziele, Inhalt und Lernergebnisse der Bürger*innenbildung sind in die Lehrplanunterlagen von breiter gefassten Fächern oder Lernbereichen, häufig in Zusammenhang mit Geistes-/Sozialwissenschaften einbezogen; sowie schließlich Bürger*innenbildung als eigenständiges Fach: Ziele, Inhalt und Lernergebnisse der Bürger*innenbildung sind in einem eigenständigen Fach enthalten.¹⁵

Politische Bildung ist inzwischen in den meisten europäischen Ländern etabliert, allerdings in unterschiedlicher curricularer Umsetzung und Verbindlichkeit. Zahlreiche Länder nutzen mehr als ein Konzept beziehungsweise institutionalisieren Mischformen (wobei sich die Spielarten zwischen dem öffentlichen und dem privaten Schulwesen nochmals erheblich unterscheiden können). Meistverbreitet ist das Modell des integrierten Ansatzes, der vielfältig mit dem Konzept der Bürger*innenbildung

Tab.: Übersicht über die strukturelle Verankerung elementarer Bürger*innenbildung in Europa

Land	Konzept	fächerübergreifende Querschnittsaufgabe	integriert in andere Fächer (Lernbereiche)	obligatorisch-eigenständiges Fach (Stundenzahl**)
Belgien (deutsch)		✓	✓	-
Belgien (flämisch)			✓	-
Belgien (französisch)	✓		✓	✓ (25,0)
Bosnien und Herzegowina		-	-	-
Bulgarien			✓	-
Dänemark	✓		✓	-
Deutschland	✓		✓	-
England		-	-	-
Estland*	✓		✓	✓ (4,4)
Finnland	✓		✓	✓ (9,5)
Frankreich	✓		✓	✓ (36,0)
Griechenland*	✓		✓	✓ (7,0)
Irland	✓		✓	-
Island	✓		✓	-
Italien	✓		✓	-
Kroatien	✓		✓	-
Lettland	✓		✓	-
Liechtenstein	✓		✓	-
Litauen	✓		✓	-
Luxemburg	✓		✓	-
Malta	✓		✓	-
Montenegro*	✓		✓	[✓]
Niederlande			✓	-
Nordirland	✓		✓	-
Nordmazedonien (ehem. Jugoslawische Republik Mazedonien)	-		✓	-
Norwegen	✓		✓	-
Österreich	✓		✓	-
Polen	✓		✓	-
Portugal	✓			[✓]
Rumänien*			✓	✓ (10,1)
Schottland	✓		✓	-
Schweden	✓		✓	-
Schweiz	✓		✓	-
Serbien	-		-	(✓)
Slowakei*	✓		✓	[✓]
Slowenien	✓		✓	-
Spanien*	✓		✓	✓ (5,8)
Tschechische Republik	✓		✓	-
Türkei	✓		✓	✓ (12)
Ungarn	✓		✓	-
Wales	✓		✓	-
Zypern	✓		✓	-

Quelle: Education, Audiovisual and Cultural Executive Agency (EACEA).¹⁶

* Separates Pflichtfach erst ab Klasse 5/6.

** Empfohlene Mindestunterrichtsstunden für den Unterricht in der Bürger*innenerziehung als eigenständiges Pflichtfach in einem fiktiven Schuljahr in der Primarbildung 2016/2017 nach Eurydice Bericht 2017 (S. 38).

(...) Separates Fach nur optional wählbar.

[...] Keine Angabe über die Zahl der Unterrichtsstunden.

als fächerübergreifender Querschnittsaufgabe kombiniert wird. Das ist in 37 europäischen Bildungssystemen der Fall. Nur in 8 Schulsystemen ist ein separates Fach für die kindliche politische Bildung verankert. Auffällig ist zudem die große Varianz der unterrichteten Stundenzahlen.

In 29 europäischen Bildungssystemen regulieren nationale Leitlinien einschließlich unterstützenden Materials die Bürger*innenerziehung im Primarbereich.¹⁷ Gleichwohl stellt sich die Frage nach der empirischen Implementierung. Welche Aspekte werden berücksichtigt? Und wie werden die Schüler*innen der Primarstufe beim Erwerb einer *Civic Literacy* im Sinne einer Fähigkeit der mündigen Teilhabe am Gemeinwesen wirksam unterstützt?¹⁸

Akteur*innen und Aktivitäten

Die Mitwirkung von Schüler*innen am schulischen Leben ist ein wichtiger Teil schulischer Bildung. Selbst wenn die Schüler*innenvertretungen häufig nur eingeschränkte formale oder sogar keine formalen Befugnisse haben, vermitteln diese den Lernenden eine Erfahrung von demokratischen Aushandlungsprozessen. In nahezu allen europäischen Schulsystemen existieren Schüler*innenvertretungen, wobei die skandinavischen Schulen mit ihrer Verankerung in den Ansätzen der *Democratic Schools* bei der Beteiligung von Kindern am weitesten gehen (wie beispielsweise im dänischen Schulsystem: Dort ist politische Bildung als Demokratiebildung in der gesamten Schule verankert).

Während die institutionalisierte Schüler*innenpartizipation in der Vergangenheit vor allem im Sekundarbereich vorkam, ist interessanterweise gegenwärtig eine deutliche Verjüngung der adressierten Lernenden festzustellen. So steigt die Zahl der europäischen Länder, in denen eine Schüler*innenvertretung im Primarbereich besteht, stetig an und liegt nunmehr bei 28 von 33 Ländern.¹⁹ Auch die Mitwirkung der Eltern am Schulleben wird in nahezu allen europäischen Ländern gefördert. Eltern sind hier von der fachlichen Ausrichtung bis zur Einstellung von Lehrkräften und Schulleitungen in Entscheidungsprozesse eingebunden.

Ein Blick auf die schulische und außerschulische Praxis zeigt, dass zusätzlich zum demokratischen Engagement in der Schule sehr unterschiedliche Aktivitäten sowie innovative an den Schüler*innen orientierte Konzepte zur politischen Bildung umgesetzt werden. Als Beispiel ist das in Griechenland angewandte Lernen durch bürgerliches Engagement²⁰ zu nennen oder das interaktive Demokratievermittlungsangebot »Demokratiewerkstatt«²¹ in Österreich. Häufig wird Partizipation im schulischen Umfeld mit niedrigschwelligen Teilhabeangeboten, beispielsweise

durch das Umsetzen von Kinderrechten durch Kinderparlamente sowie andere Formen der politischen Vertretung vor allem in der lokalen Politik, verbunden.²²

Qualitätssicherung und Professionalisierung

In Europa hat im Primarbereich »Bürgererziehung [...] keine herausragende Stellung bei den nationalen Prüfungsverfahren im Vergleich zu anderen Fächern wie Mathematik und Sprachen, die europaweit geprüft werden«²³. In den USA und in anderen Systemen unterliegen hingegen die Programme der Bürger*innenbildung ähnlichen Evaluationen wie die »Hauptfächer«; sie basieren auf einem breiten Verständnis von *Civic Literacy*, das sich in verschiedenen Kompetenzfacetten operationalisieren lässt.

In den meisten europäischen Ländern liegt der Fokus der Beurteilung der Bürger*innenbildung auf drei Komponenten: Wissen, Kompetenzen und Einstellungen.²⁴ Zu den besonders geeigneten Methoden, die es den Schüler*innen ermöglichen, ein breites Spektrum an Kompetenzen zu zeigen, zählen die formativen Beurteilungsmethoden wie die projektbasierte Beurteilung und die Portfoliobewertung.²⁵ Aber diese Beurteilungsmethoden sind nur in etwa einem Viertel der Systeme verbreitet.²⁶ Daneben besteht die Möglichkeit, Informationen über die Qualität der Bürger*innenbildung im Wege einer externen Schulevaluierung zu erheben. Diese Form der Evaluation betrifft grundsätzlich das ganzheitliche Schulkonzept (*Governance* von Partizipation/Bürger*innenbildung in der Grundschule). Hier werden Aspekte wie Schul-/Klassenklima, Beteiligung der Schüler*innen am Schulleben, Elternmitwirkung sowie außerschulische Aktivitäten analysiert. Ziel der sogenannten Qualitätsanalysen ist es, zu ermitteln, wie Schulen Bürger*innenbildung implementieren und das Potenzial für Verbesserungen bestimmen. Es zeigt sich, dass Partizipation und Bürger*innenbildung in der Grundschule als Perspektive von Schulentwicklung an Ernsthaftigkeit gewinnen.

Ein zentraler Faktor für die verlässliche Verankerung in Schule und Unterricht ist ein spezifisch professionalisiertes pädagogisches Personal. »Ein hochwertiger Unterricht wird weiterhin als einer der Schlüsselfaktoren für das Erreichen erfolgreicher Lernergebnisse angesehen, da hiermit die Kenntnisse, Fertigkeiten, Einstellungen und Werte entwickelt werden, die die Lernenden benötigen, um ihr volles Potenzial sowohl als Individuen als auch als aktive Mitglieder der Gesellschaft [...] zu entfalten.«²⁷ Hier wird deutlich, dass Lehrer*innen zentrale Akteur*innen für den Unterricht der politischen Bildung an Schulen sind. Gleichwohl kommt das *Eurydice*-Bildungsnetzwerk der Europäischen Kommission zu

dem widersprüchlichen Ergebnis, dass »nach wie vor erhebliche Lücken bei der Erstausbildung von Lehrkräften für staatsbürgerliche Bildung [bestehen]«²⁸. Denn insgesamt gibt es in rund der Hälfte der Bildungssysteme keine zentrale Steuerung oder besondere Empfehlungen zur domänenspezifischen Lehrer*innenausbildung, die sich speziell mit staatsbürgerlicher Bildung befassen.²⁹ In dieser Domäne lässt sich in nahezu allen europäischen Systemen feststellen, dass es bei der Professionalisierung der Lehrkräfte noch Defizite gibt. Einige Länder wie zum Beispiel Estland, Luxemburg und Dänemark geben jedoch an, dass Bürger*innenbildung im Primarbereich wie andere Fächer auch von einer einschlägig akademisch vorgebildeten Lehrkraft unterrichtet wird. Geschichte, Politikwissenschaft, Sozialwissenschaft/Soziologie, Philosophie, Geografie gelten als disziplinär geeignet.³⁰

Das Beispiel der französischen politischen Elementarbildung: Die Wiederentdeckung der Werteerziehung

In Frankreich wird die Rolle der Schule für die Bildung von Staatsbürger*innen als zentral angesehen, denn im republikanischen Modell basiert der mündige Umgang mit den demokratischen Freiheiten auf einem grundlegenden Verständnis der Bürger*innenpflichten und solidarischen Staatsbürger*innentugenden. Ausgangspunkt dieser Ausrichtung ist der Staat-Kirche-Konflikt, der der Integration Frankreichs als moderne Staatsnation im 19. Jahrhundert zugrunde liegt.³¹ Bereits im Jahr 1882 wird politische Bildung dort offiziell als Schulfach verankert, sie gilt als Kernfunktion der allgemeinen staatlichen Pflichtschule schlechthin: In der Dritten Republik erhält die politische Bildung in der fünfjährigen Elementarschule, die in Frankreich auch heute noch an die verpflichtende dreijährige *Maternelle* (Vorschule) anschließt, einen deutlichen Schub. Nach dem französischen Politiker und Pädagogen Ferdinand Buisson ist ihr Ziel die »Unterweisung und Bildung: das Land kennen und das Vaterland lieben zu lernen; mit anderen Worten, einerseits die klare Vermittlung der Regierungsinstitutionen, verbunden mit den elementaren Vorstellungen über die Organisation der Gesellschaft im Allgemeinen; auf der anderen Seite das Erwecken und die Förderung eines Gefühls der Anerkennung, der Verbindung und der Hingabe an das Vaterland bei den Kindern«³². Nach ihrer Abschaffung im Jahr 1969 kehrt die politische Elementarbildung aber 1985 als »Staatsbürgerkunde« auf den Stundenplan zurück. Die 1990er-Jahre sind hier geprägt durch einen neuen Konflikt um Schule

und Laizität: Auch hier wird der Schule die Kernfunktion im demokratisch-republikanischen System zugewiesen, das durch zahlreiche Krisen unter Druck geraten ist. Die Wiederentdeckung und zivilreligiöse Aufladung einer laizistischen staatsbürgerlichen Werteunterweisung in der Schule als Instanz der Tradierung von politischen Normen steht daher auch heute wieder im Zentrum der vehementen Debatte um die politische Bildung in der Grundschule.³³ Denn seit 2015 sehen Lehrpläne für Grund- und Sekundarschüler*innen eine »moralische und staatsbürgerliche Bildung«³⁴ vor: Dieses Fach ersetzt einerseits die instruktionistische »Staatsbürgerkunde«, indem es an zentrale Themen wie den Umgang mit den republikanischen Symbolen zwar anschließt, andererseits aber versucht, den Menschenrechtsuniversalismus durch eine neue Verbindung mit einer diversitätsorientierten Gesellschaftsbeschreibung aufzubrechen. Das Programm ist nicht zuletzt deshalb politisch hoch aufgeladen, weil es Teil der »Mobilisierung der Schule für die Werte der Republik« ist, die im Anschluss an die Attentatsserie vom Pariser Bildungsministerium als groß angelegter curricularer Gegenangriff auf islamistische Radikalisierungstendenzen geplant wurde.

Vielfalt der Systeme – gleiche Herausforderungen

Politische Bildung im Primarbereich ist in den Demokratien des 21. Jahrhunderts, vor allem in Europa, längst etabliert. Ihre Bedeutung für eine Integration der europäischen, stark diversen Gesellschaften ist zentral, daher wird das Potenzial einer möglichst frühen demokratischen Wertebildung überall als hoch eingeschätzt. Die westlichen Demokratien verfolgen dabei mehrheitlich einen horizontalen Ansatz, durch den die demokratische Sozialisation als eine Aufgabe der ganzen Schule umgesetzt wird. Eine große Herausforderung für die überfachliche Integration besteht in der verbesserten Umsetzung im Rahmen der auch im Primarbereich oft an Fächern orientierten Schulorganisation: Wenn politische Bildung »nur« horizontales Unterrichtsprinzip bleibt, besteht die Gefahr, dass sich Bürger*innenbildung ausschließlich auf Sozialverhalten und Persönlichkeitsentwicklung fokussiert. Bürger*innenbildung in flachen, allgemeinpädagogischen Versionen wird so, gemessen an heutigen Erkenntnissen über die politischen Präkonzepte von Kindern, häufig nicht angemessen lernwirksam umgesetzt.

Die Effekte von politischer Bildung im Primarbereich werden nur in etwa der Hälfte der europäischen Bildungssysteme im Rahmen standar-

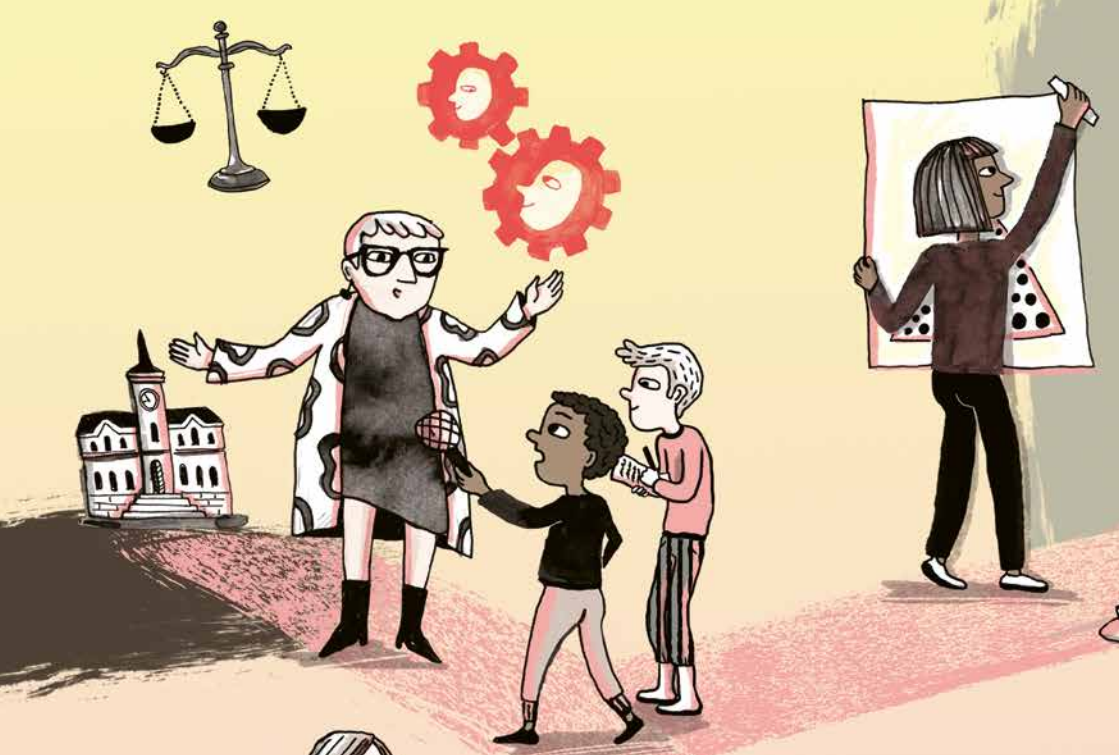
disierter Verfahren geprüft.³⁵ Ohne eine systematische Analyse der politischen Bildung in der Primarschule ist oft die verlässliche Verankerung im schulischen Alltag kaum sicherzustellen. Zu einer professionellen Weiterentwicklung des politisch bildenden Unterrichts und einer partizipativen Schule gehört aber, sie in der Schulentwicklung verbindlich zu implementieren sowie Lehrpersonen entsprechend zu professionalisieren. Vor allem mit Blick auf Schulentwicklung und die Professionalisierungsaufgaben, aber auch auf die curriculare Orientierung an globalen Themen wie *Bildung für nachhaltige Entwicklung* und die globalen Menschen- und Kinderrechte ist eine verbesserte internationale Kooperation und Forschung unbedingt anzustreben.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Isabell van Ackeren/Klaus Klemm/Svenja Mareike Kühn, Die historische Perspektive, Wie haben sich grundlegende Strukturmerkmale des Bildungswesens herausgebildet?, in: Isabell van Ackeren/Klaus Klemm/Svenja Mareike Kühn (Hrsg.), Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems, 3. Auflage, Wiesbaden 2015, S. 13–46.
- 2 Vgl. Daniel Tröhler u. a. (Hrsg.), *Schooling and the making of citizens in the long nineteenth century*, New York 2011.
- 3 Vgl. Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA), Eurydice Brief, Bürgererziehung an den Schulen in Europa 2017, Luxemburg 2018, S. 7.
- 4 Vgl. Exekutivagentur für Bildung, Audiovisuelles und Kultur (EACEA), Bürgererziehung an den Schulen in Europa 2017, Eurydice Bericht, Luxemburg 2017, S. 19.
- 5 *Civic Education* und Bürger*innenbildung werden im Folgenden synonym verwandt.
- 6 EACEA (Anm. 4), S. 17.
- 7 Vgl. Empfehlungen des Rates vom 22.05.2018 zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen, Amtsblatt der EU C 189/1 vom 04.06.2018.
- 8 Vgl. Europarats-Charta zur politischen Bildung und Menschenrechtsbildung von 2010 und United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), *Global citizenship education, Topics and learning objectives*, Paris 2015.
- 9 Vgl. Jere Broph/Janet Alleman/Anne-Lise Halvorsen, *Powerful social studies for elementary students*, Belmont 2016; E. Wayne Ross (Hrsg.), *The social studies curriculum, Proposes, problems and possibilities*, 4. Auflage, Albany 2014.
- 10 Vgl. Anne-Lise Halvorsen, *Children's learning an understanding in their social world*, in: Meghan McGlinn Manfra/Cheryl Mason Bolick (Hrsg.), *The Wiley Handbook of Social Studies Research*, Chichester 2017, S. 385–413, hier: S. 387–388.

- 11 EACEA (Anm. 3), S. 6.
- 12 Vgl. ebd., S. 7.
- 13 Vgl. Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung der Vereinten Nationen vom 25.09.2015; vgl. auch Kultusministerkonferenz (KMK), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018.
- 14 Vgl. Jürgen Oelkers, Die deutsche Grundschule, Ein Sonderfall in Europa [online], Stuttgart 2020, <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/die-deutsche-grundschule-ein-sonderfall-in-europa/>; vgl. auch Marcelo Caruso, Eigensinn, Nationale Referenz und Strukturbildung, Die deutsche Grundschule in ihrer Transnationalität, in: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12/2 (2019), S. 457–474.
- 15 Vgl. EACEA (Anm. 3), S. 12.
- 16 Datenquellen: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Citizenship education at school in Europe 2017, Eurydice report, Annexes: National information and websites, Luxemburg 2017, S. 11–21; EACEA (Anm. 4), S. 38.
- 17 Vgl. EACEA (Anm. 3), S. 16.
- 18 Im Sinne einer »ability to «let your life speak« by participating thoughtfully, responsibly, and passionately in the life of the community with concern for the common good«, Bernadette Chi/JoAnn Jastrzab/Alan Melchior, Developing indicators and measures of civic outcomes for elementary school students (= Circle Working Paper, Bd. 47), Medford 2006, S. 3.
- 19 Vgl. EACEA (Anm. 3), S. 17.
- 20 Vgl. Deutscher Bundestag, Wissenschaftliche Dienste, Fragen zur politischen Bildung in Europa, Dokumentation WD8-3000-12/16, Berlin 2016, <https://www.bundestag.de/resource/blob/436834/857b745abca50335add6991a0378415f/WD-8-012-16-pdf-data.pdf>, S. 9.
- 21 EACEA (Anm. 3), S. 14.
- 22 Vgl. Audrey Osler, The UN Convention on the rights of the child, Some implications for the teacher education, in: Educational Review, 46/2 (1994), S. 141–150.
- 23 Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2016, Eurydice background report to the education and training monitor 2016, Eurydice report, Luxemburg 2016, S. 19.
- 24 Vgl. EACEA (Anm. 4), S. 118.
- 25 Vgl. EACEA (Anm. 23), S. 127–128.
- 26 Vgl. ebd., S. 117.
- 27 Schlussfolgerungen zur wirksamen Lehrerbildung, Amtsblatt der EU C 183/05 vom 20.05.2014.
- 28 EACEA (Anm. 3), S. 22.

- 29 Vgl. ebd., S. 24.
- 30 Vgl. Bericht über die Umsetzung der Charta der Grundrechte der Europäischen Union im institutionellen Gefüge der Europäischen Union, 2017/2089(INI), https://www.europarl.europa.eu/doceo/document/A-8-2019-0051_DE.html
- 31 Vgl. Pierre Rosanvallon, *L'état en France, De 1789 à nos jours*, Paris 1990; Dominique Schnapper/Christian Bachelier, *Qu'est-ce que la citoyenneté?*, Paris 2000.
- 32 Ferdinand Buisson, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Bd. 1, Paris 1887/2011–2012, S. 399.
- 33 Vgl. Pierre Kahn, *L'enseignement moral et civique, Vain projet ou ambition légitime?*, *Éléments pour un débat*, in: *Carrefours de l'éducation*, 39 (2015), S. 185–202.
- 34 Französisch: *L'enseignement Moral et Civique*.
- 35 In den USA, wo solche Standardprüfungen obligatorisch sind, stehen diese seit Langem in der Kritik. Vgl. A.-L. Halvorsen (Anm. 10), S. 385.





?

www
www
www

aha

PRINZIPIEN

Schüler*innenorientierung

Susanne Miller und René Schroeder

Der Begriff der Schüler*innenorientierung wird mit verschiedenen reformpädagogischen Ansätzen und mit einem offenen Unterricht in Verbindung gebracht, der auf methodischer, organisatorischer und inhaltlicher Ebene den Schüler*innen Mitbestimmungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten bietet.¹ Generell geht es um das Passungsverhältnis zwischen Lernangebot und Lernenden² sowie um eine grundlegende Unterrichtskonzeption, die individuelle Interessen und Voraussetzungen der Schüler*innen ins Zentrum rückt. Als offene und damit schüler*innenorientierte Unterrichtsformen gelten beispielsweise Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen und Projektlernen.

Schüler*innenorientierung im Unterricht

Im aktuellen Diskurs der empirischen Unterrichtsforschung³ wird mit dem Begriff der Schüler*innenorientierung ein zentrales Kriterium für die Qualität des Unterrichts benannt.⁴ Dabei steht die Lehrer*innen-Schüler*innen-Interaktion im Fokus, wonach das Handeln der Lehrer*innen von Wertschätzung und Sensitivität gegenüber den Lernenden im Sinne eines lernförderlichen Klimas⁵ geprägt sein soll. Anknüpfend an die Befunde empirischer Unterrichtsforschung scheint es bei der Konzeption offenen Unterrichts vor allem auf die Mikroebene des Unterrichts und seine Tiefenstruktur anzukommen.⁶ Folgende Qualitätsmerkmale zum Erreichen kognitiver, sozialer und motivationaler Ziele konnten identifiziert werden: Innerhalb einer konstruktivistischen, schüler*innenorientierten Lernumgebung zeigte sich ein Unterricht *mit* Strukturierung mit den Elementen Sequenzierung und strukturierende Gesprächsführung gegenüber einem gänzlich offenen Unterricht *ohne* Strukturierung als überlegen.⁷ Auch wenn dies am Beispiel des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts nachgewiesen wurde, ist eine Übertragbarkeit auf den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht anzunehmen.

Trotz der langen reformpädagogischen Traditionslinie und empirisch fundierter Gründe für einen schüler*innenorientierten Unterricht schätzt

nur ein kleiner Teil der Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren die eigenen Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule positiv und die Selbstbestimmung beim Lernen als hoch ein.⁸ Insbesondere unter dem Anspruch von Demokratie und Partizipation in der (politischen) Bildung erscheint eine konsequentere Schüler*innenorientierung jedoch geboten. Erschwert wird diese als dominantes didaktisches Modell durch die Ambivalenz schulischer und gesellschaftlicher Strukturbedingungen. So gilt es zu reflektieren, wie die individuellen Interessen und Bedürfnisse der Schüler*innen im Sinne einer lebensweltlichen Dimension des Sachunterrichts in Beziehung zu den Anforderungen des Faches gesetzt werden können.⁹

Schüler*innenorientierung in der politischen Bildung

Auch in der politischen Bildung stellt die Schüler*innenorientierung ein zentrales didaktisches Prinzip dar. So bezeichnet Rolf Schmiederer¹⁰ die (vollständige) Selbstbestimmung und Selbstverantwortung als vordringliches und übergeordnetes Ziel. Unter einer fachdidaktischen Perspektive kann Schüler*innenorientierung in Anlehnung an Hendrik Schröder und Andreas Klee¹¹ als Schul- und als Unterrichtsprinzip unterschieden werden. Schüler*innenorientierung als Schulprinzip entspricht dem Anspruch von Schule als Ort politischer Mitbestimmung von Kindern im Sinne einer veränderten Lernkultur.¹² Veränderungen werden über die vier Merkmalsfelder des Fachunterrichts, der Lehrpläne, der Leistungsbewertung und der grundsätzlichen Schulorganisation angestrebt.¹³ Politische Bildung als Fachunterricht würde so durch einen fächerübergreifenden, stärker projektorientierten oder epochalen Unterricht ersetzt, bei dem die Schüler*innen selbst entscheiden können, welche Inhalte aus ihrer Lebenswelt sie wie und in welchem Umfang bearbeiten wollen. Das Loslösen von festen curricularen Vorgaben zugunsten der Entscheidungsfreiheit der Schüler*innen ist jedoch mit der Gefahr verbunden, politische Aspekte zu vernachlässigen, sofern diese nicht im Aufmerksamkeits- und Interessenfokus der Schüler*innen liegen.¹⁴

Schüler*innenorientierung als Schulprinzip¹⁵ findet sich etwa im Ansatz der Schule als *Polis* verwirklicht, wie er zum Beispiel in der Laborschule Bielefeld umgesetzt wird. Schule stellt in dieser Lesart nicht nur die geforderten Räume zur Entwicklung politischer Haltungen, Vorstellungen und Denkweisen bereit,¹⁶ sie wird selbst zum zentralen Erfahrungs- und Handlungsfeld für gesellschaftlich-politische Tätigkeiten von Kindern. Dies wurzelt in einem emanzipatorischen Politik- und Bildungsverständnis, wie dies bereits im älteren Ansatz von Schmiederer eines

schüler*innenorientierten Politikunterrichts¹⁷ konturiert wird. Indem die Bedürfnisse, Erwartungen und Interessen der Schüler*innen in ihrer Verankerung in der kindlichen Lebenswelt zum Ausgangspunkt des Unterrichts werden, sollen Zielvorstellungen von Autonomie, Selbstbestimmung, Partizipation, Mitbestimmung und Demokratisierung realisiert werden.¹⁸ Die Schüler*innen stehen mit ihren lebensweltlichen Erfahrungen im Mittelpunkt politischer Bildung, um durch Beteiligung und Mitbestimmung Unterricht umfassender zu demokratisieren.¹⁹

Die Idee, mit dem Prinzip der Schüler*innenorientierung eine enge Verbindungslinie zwischen dem Alltäglichen und dem Politischen zu schlagen, erscheint zwar einleuchtend, vernachlässigt jedoch die Frage, wie sich lebensweltliche Bezugspunkte und wissenschaftliche Konzepte lernwirksam zu konkreten Lerngegenständen konstruieren lassen.²⁰ Dies verweist auf ein grundsätzliches Problem des Sachunterrichts in seiner Forderung nach Lebenswelt- beziehungsweise Alltagsorientierung:²¹ Wie lassen sich Aspekte des Alltags in Unterrichtsthemen überführen, ohne sich der Gefahr inhaltlicher Trivialisierung und Beschränkung auszusetzen? Aufgrund der notwendigen, aber nicht immer eingehaltenen Abgrenzung zwischen dem politischen und dem sozialen Lernen erscheinen diese Fragen besonders zentral.²²

Das Unterrichtsprinzip Schüler*innenorientierung²³ ist als Auftrag zu verstehen, an Alltagsvorstellungen anzuknüpfen, indem die individuelle Lernausgangslage beziehungsweise eine damit verbundene lebensweltliche Bedeutsamkeit politischer Problemstellungen bei der Auswahl der Lerninhalte berücksichtigt wird.²⁴ Die Lehrkraft sollte sich dabei an Aspekten persönlicher Betroffenheit, Bedeutsamkeit und Aktualität seitens der Lernenden orientieren und diese bei der Unterrichtsplanung einbeziehen, sodass ein hohes Maß an Unterrichtsbeteiligung durch eigenaktive Lernprozesse sichergestellt wird. In Anlehnung an Volker Schwier und Christoph Buhlmann²⁵ können folgende qualitätssichernde Merkmale formuliert werden: Der Unterrichtsgegenstand soll den Lernenden neue Erkenntnisse und Einsichten ermöglichen; erstens sollen die alltäglichen Vorstellungen der Kinder einbezogen werden; wenn einzelne Beiträge nicht aufgenommen werden können, soll dies transparent gemacht werden; zweitens sollen die Erwartungen, Interessen und Vorstellungen der Schüler*innen usw. als Phänomene der sozialen Wirklichkeit ernst genommen und drittens zum Gegenstand der reflexiven Auseinandersetzung werden.

Wie lassen sich aber konkret die formulierten Ansprüche mit Blick auf politisches Lernen in der Grundschule einlösen? Am Beispiel eines an den Schüler*innenfragen orientierten Unterrichts wird nachfolgend auf-

gezeigt, wie sowohl die individuellen Interessen der Schüler*innen als auch eine fachlich verantwortete Rahmenstruktur berücksichtigt werden können.

Praxisbeispiel mit Fokus auf der politischen Bildung in der Grundschule

»Die Fragen der Kinder an die Welt sind didaktisch relevant, weil sie ein Fenster in die Kindheit hinein öffnen und wir etwas darüber erfahren, wie Kinder die Welt sehen und interpretieren, was sie interessiert und wovon sie mehr wissen wollen.«²⁶ Hiervon ausgehend stellt die Konzeption eines an Schüler*innenfragen²⁷ orientierten Unterrichts eine Konkretisierung des Prinzips umfassender Schüler*innenorientierung dar. Der Unterricht sollte sich an den individuellen Fragen der Schüler*innen und an deren Selbst- und Mitbestimmung als Ausdruck, etwas Neues zu erfahren und zu erlernen, ausrichten. Gleichzeitig drücken Fragen in inhaltlicher Hinsicht individuelle Erfahrungen, Sichtweisen und Vorkenntnisse über Phänomene und über Denkprozesse aus. Nach John Dewey spielt die Frage als Irritation und produktiver Zweifel im Zusammenhang mit Denken und Lernen eine herausragende Rolle.²⁸

Wie eine solche Fragen- und damit Schüler*innenorientierung im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts aussehen kann, wird hier am Beispiel des Inhaltsbereiches Armut und soziale Ungleichheit in Deutschland veranschaulicht. Die Konzeption dafür ist umfassend und im Sinne der genannten Qualitätsmerkmale von Vera Brinkmann dargelegt und evaluiert worden.²⁹

Beispielhaft erfolgt über die Schüler*innenfragen eine Annäherung an ein gesellschaftspolitisch relevantes, jedoch nicht unmittelbar zugängliches Thema Armut und soziale Ungleichheit in Deutschland.³⁰ Die Fragen zum Thema eröffnen Denk- und Erlebensweisen der Kinder auf Basis alltäglicher Erfahrungen. Sie schlagen – bildlich gesprochen – eine Brücke zwischen den subjektiven Sichtweisen der Schüler*innen und den für das sozialwissenschaftliche Lernen zentralen Anknüpfungspunkten der Weiterentwicklung des fachlichen Wissens. Damit ist das Ziel verbunden, Armut als gesellschaftliches Problem für Kinder jenseits ihrer zufälligen Beobachtungen und möglichen Ängste oder Tabuisierungen verstehbar zu machen, sie über unterschiedliche Lebenswelten aufzuklären und sie zum Argumentieren, zum Perspektivwechsel, zum politischen Beurteilen und zur Toleranz in einer kulturell heterogenen Gesellschaft zu befähigen.³¹

Nachfolgend soll aufgezeigt werden, wie ein erster Zugang gewählt werden kann, der die subjektiven Sichtweisen und Erfahrungen der Kinder im Sinne der Schüler*innenorientierung aufgreift, ohne sie zu einer Selbstoffenbarung zu nötigen. Das Projektbeispiel wurde gemeinsam von Vera Brinkmann und Susanne Miller erprobt und ausführlich dargestellt.³² Über die Arbeit mit dem Bilderbuch *Schnipselgestrüpp*³³ wird die Chance zur Verfremdung und zu stellvertretenden Auseinandersetzungen geboten, um geschützt über Armut zu sprechen.³⁴ Insgesamt stellte eine Lerngruppe 121 Fragen, die sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen lassen: Wohnen, Ernährung, Kleidung, Besitz, Arbeit, Arbeitslosigkeit, Gefühlen, Freizeit, Schule, Ursachen, Freunden, Geld, Gesundheit. Hier einige der Fragen im Wortlaut: »Wie leben arme Kinder?«, »Was wird in armen Familien gegessen?«, »Sind die Kinder, die arm sind, trotzdem glücklich?«, »Können sie in den Fußballverein?«, »Wie kommt es, dass manche Familien in Armut geraten?«, »Wie viel Geld bekommt man vom Staat?«. Die facettenreichen Fragen machen die unterschiedlichen Interessen und Zugangsweisen der Kinder deutlich. Gleichzeitig spiegeln sie in fachlicher Hinsicht die Mehrdimensionalität des Armutsbegriffs wider. Die Fragensammlung kann zum Ausgangspunkt für eine thematische Clusterung werden, beispielsweise in die Bereiche materielle, soziale und kulturelle Lebenslage, Ursachen und Folgen sowie politische Umgangsweisen. Im Gespräch mit den Kindern werden Priorisierungen und Sequenzierungen für die nachfolgende Bearbeitung vorgenommen, wobei auch methodische und organisatorische Fragen geklärt werden. Dabei kann und soll sich die Lehrkraft in das Planungsgeschehen aktiv einbringen, um die optimale Passung zwischen den fachlichen Ansprüchen des Lerngegenstands und den Voraussetzungen der Lerngruppe zu erreichen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Falco Peschel, Offener Unterricht, Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion, Teil 1: Allgemeindidaktische Überlegungen, Baltmannsweiler 2015.
- 2 Vgl. Andreas Helmke, Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität, Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts, 3. Auflage, Seelze-Velber 2010.
- 3 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, Psychologie des Unterrichts, Paderborn 2013, S. 95 ff.
- 4 Vgl. Hartmut Ditton, Unterrichtsqualität, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht, Bad Heilbrunn 2009, S. 177–182, hier: S. 180.

- 5 Vgl. Hilbert Meyer, Was ist guter Unterricht?, 10. Auflage, Berlin 2014.
- 6 Vgl. Sabine Martschinke/Andreas Hartinger, Öffnung von Unterricht, in: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2015, S. 413–418, hier: S. 416.
- 7 Vgl. Kornelia Möller, Bedingungen und Effekte qualitätvollen Unterrichts, Ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive, in: Nele McElvany u. a. (Hrsg.), Bedingungen und Effekte guten Unterrichts, Münster 2016, S. 43–64, hier: S. 46 ff.
- 8 Vgl. Monika Pupeter/Sabine Wolfert, Schule, Frühe Weichenstellungen, in: World Vision Deutschland (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2018, 4. World Vision Kinderstudie, Weinheim-Basel 2018, S. 76–94, hier: S. 92–93.
- 9 Vgl. Joachim Kahlert, Der Sachunterricht und seine Didaktik, 4. Auflage, Bad Heilbrunn 2016, S. 220–221.
- 10 Vgl. Rolf Schmiederer, Politische Bildung im Interesse der Schüler, Köln 1977, S. 108.
- 11 Vgl. Hendrik Schröder/Andreas Klee, Schülerorientierung, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.), Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung, Handbuch für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Bd. 1, Baltmannsweiler 2017, S. 342–351, hier: S. 345–346.
- 12 Vgl. Wolfgang Sander, Vom »Unterricht« zur »Lernumgebung«, Politikdidaktische und schulpädagogische Überlegungen zur politischen Bildung nach der Belehrungskultur, in: Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (Hrsg.), Lehren und Lernen in der politischen Bildung, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2013, S. 21–33.
- 13 Vgl. H. Schröder/A. Klee (Anm. 11), S. 345–346.
- 14 Vgl. ebd., S. 346.
- 15 Vgl. F. Peschel (Anm. 1).
- 16 Vgl. Susann Gessner, Kritische politische Bildung oder: Was brauchen Schüler und ihre Lehrer?, Ein Essay, in: Benedikt Widmaier/Bernd Overwien (Hrsg.), Was heißt heute Kritische Politische Bildung?, Schwalbach am Taunus 2013, S. 86–90, hier: S. 88.
- 17 Vgl. R. Schmiederer (Anm. 10).
- 18 Vgl. H. Schröder/A. Klee (Anm. 11), S. 342.
- 19 Vgl. Dietmar von Reeken, Politisches Lernen im Sachunterricht, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2007, S. 33.
- 20 Vgl. Michel Dängeli/Katharina Kalcsics, Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen, in: Marco Adamina u. a. (Hrsg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 253–268, hier: S. 255–256.
- 21 Vgl. Joachim Kahlert, Lebenswelt erschließen, in: Astrid Kaiser/Detlef Pech (Hrsg.), Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2008, S. 32–41.

- 22 Vgl. Dagmar Richter, Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht, Stand und Ausblick, in: Hans-Joachim Fischer u. a. (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik, Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln*, Bad Heilbrunn 2013, S. 173–180, hier: S. 175.
- 23 Vgl. H. Schröder/A. Klee (Anm. 11), S. 346.
- 24 Vgl. Eva Gläser/Dagmar Richter, Einleitung, in: Eva Gläser/Dagmar Richter (Hrsg.), *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret*, Begleitbd. 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2015, S. 9–11, hier: S. 11.
- 25 Vgl. Volker Schwier/Christoph Bulmahn, Wie kann eine bessere Schülerorientierung gelingen?, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 30/300 (2016), S. 40–43, hier: S. 42.
- 26 Ludwig Duncker, *Die Grundschule, Schultheoretische Zugänge und didaktische Horizonte*, Weinheim-München 2007, S. 153.
- 27 Vgl. Vera Brinkmann, *Fragen stellen an die Welt, Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht*, Baltmannsweiler 2019.
- 28 Vgl. John Dewey, *Erfahrung, Erkenntnis und Wert*, Berlin 2004.
- 29 Vgl. V. Brinkmann (Anm. 27).
- 30 Vgl. Vera Brinkmann/Susanne Miller, Kinderfragen zum Thema Armut, »Warum können Kinder in die Schule aber Erwachsene nicht zur Arbeit?«, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 33/314 (2019), S. 32–35.
- 31 Vgl. Susanne Miller, Sozioökonomische Differenzen, in: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn 2015, S. 382–387.
- 32 Vgl. V. Brinkmann/S. Miller (Anm. 30).
- 33 Vgl. Christian Friese/Julia Duda, *Schnipselgestrüpp*, Weinheim-Basel 2010.
- 34 Vgl. V. Brinkmann (Anm. 27).

Handlungsorientierung

Detlef Pech und Julia Becker

Jene Ausrichtung auf Handeln, die in den heutigen Diskussionen im Zentrum steht, etablierte sich erst im Kontext der vielfältigen und heterogenen Ansätze, die unter dem Begriff der Reformpädagogik im Wesentlichen im Zeitraum zwischen 1890 und 1930 entstanden.¹ Breit rezipiert werden insbesondere die Ansätze von Johann Heinrich Pestalozzi und John Dewey, deren formelhafte Verkürzungen gar bis zur Aufnahme in die Alltagssprache führten und nahezu als pädagogisches Mantra wiederholt werden. Pestalozzis Ansatz wird dabei meist mit dem Begriff der Ganzheitlichkeit aufgegriffen, dabei wird auf das »Lernen mit Kopf, Herz und Hand« verwiesen² – nicht selten indessen, ohne zu beachten, dass das Herz bei Pestalozzi im religiösen Kontext zu verstehen war. Dewey wird verknüpft mit der Formel *Learning by Doing*,³ wenngleich auch hier festgehalten werden muss, dass seine Position mit »learning by thinking about what we are doing«⁴ wohl präziser umrissen wäre.

Handlungsorientierung als Prinzip der politischen Bildung

Im Grundsatz hat sich in der westdeutschen wissenschaftsorientierten Bildungslandschaft in den 1970er-Jahren ein Verständnis von Handlungsorientierung durchgesetzt, das darauf abzielt, dass Schüler*innen sich selbstständig sowie selbsttätig mit einem möglichst realitätsnahen Unterrichtsgegenstand beschäftigen.⁵ Handlungsorientierung als Prinzip umfasst somit Methoden, die die Merkmale Eigenständigkeit, Selbsttätigkeit und wirklichkeitsnahe Aufgabenstellungen umfassen.⁶ Lernziele in einer handlungsorientierten Rahmung sind in der Regel in doppelter Weise angelegt: zum einen als kognitives Lernziel, das als Erkenntnisgewinn in der Gegenstandsbearbeitung konfiguriert ist, und zum anderen in der Entwicklung von »zunehmend eigenregulierten Lernhandlungen«⁷ im Prozess. Die leitende Idee besteht darin, dass sich im didaktischen Arrangement aus der Begegnung von Lerngegenstand mit Lernenden Bedeutung konstituiert und zwar im Sinne gegenseitiger Ein-

flussnahme auf und durch den Gegenstand.⁸ Das Betonen der Selbstständigkeit und der Eigenverantwortung in einem handlungsorientierten Zugang und damit dasjenige individueller Lernwege als besonderes Potenzial stellt zugleich eine Herausforderung dar. Denn insbesondere Schüler*innen mit wenig Vorwissen und/oder kaum Erfahrungen mit selbstreguliertem Lernen haben bei einer offenen Anlage von Unterricht eher Schwierigkeiten, ihren Lernprozess eigenständig zu strukturieren und zu organisieren.⁹ Handlungsorientierung wird dann ein Prinzip der politischen Bildung, wenn Inhalte und Ziele fachlich angebunden und verknüpft sind.¹⁰

In der Didaktik der politischen Bildung kommt Sprachhandeln eine besondere Rolle zu, weil »Politik im Wesentlichen Sprachhandeln ist.«¹¹ Dies umso mehr, als dadurch ein zentraler Aspekt von Politik kenntlich gemacht werden kann, nämlich der Dissens, der das Aushandeln und Nachvollziehen unterschiedlicher Positionen zu einem grundlegenden Lerngegenstand werden lässt.¹² Für einen handlungsorientierten Zugang ist auf inhaltlicher Ebene ein lebensweltlich bedeutsames Thema erforderlich, um den »Sinnentfremdungen des Lernens«¹³ entgegenzuwirken. Zielsetzung ist sowohl die Zukunftsbedeutung im Sinne einer Vorbereitung auf politische Partizipation als auch die Gegenwartsbedeutung im Sinne des Einflusses von Politik auf das Leben. Strittig ist dabei, ob politische Fragestellungen lediglich hypothetisch und somit simulativ in den Unterricht einfließen oder ob es sich um reale und vor allem aktuelle Probleme handeln sollte, woraus (angeleitete) politisches Engagement resultieren kann.¹⁴

Handlungsorientierung als Prinzip der politischen Bildung in der Grundschule

In der Grundschule ist im Grundsatz immer von Unterstützungsbedarfen in der Entwicklung von Fach- und Bildungssprache auszugehen.¹⁵ Das Verknüpfen von Handlung und Inhalt, bei dem kognitive Fähigkeiten und Wissensbestände sich im Handeln mit dem Gegenstand entwickeln und die sprachliche Erfassung des Gegenstandes nicht vorausgesetzt werden kann, ist daher auch mit Blick auf politische Bildungsprozesse in der Grundschule fundamental. Unter diesem Gesichtspunkt gewinnen Fachkonzepte und das kognitive Ziel des Verständnisses der konstituierenden Begrifflichkeiten Bedeutung.¹⁶ Für die Frage der handlungsorientierten Annäherung wird durchaus kontrovers diskutiert, ob die Fachkonzepte einer systematischen Herleitung sowie Vermittlung bedürfen oder ob die Schüler*innenvorstellungen im Zentrum stehen sollten.¹⁷ Peter Massing hat

bereits 2007 einen Versuch einer Systematisierung der Ansätze politischer Bildung in der Grundschule vorgelegt. Dabei differenziert er zwischen drei unterschiedlichen Konzeptionen politischer Bildung in der Grundschule hinsichtlich ihrer inhaltlichen Akzentuierungen: soziales Lernen, soziales Lernen mit Anteilen politischen Lernens und politisches Lernen.¹⁸

In den Ansätzen, die das soziale Lernen im Kontext politischer Bildung ins Zentrum rücken, findet sich häufig als Referenz John Dewey. Dabei wird die Entwicklung von Demokratiefähigkeit als zentrales Ziel übernommen, die sich im Spannungsfeld von individuellen Werten und Fähigkeiten sowie gesellschaftlichen Werten ausgestalte.¹⁹ Methodisch wird mit Dewey insbesondere das Projektlernen verbunden. Ebendiesem Ansatz liegt der Gedanke zugrunde, dass Lernen dort gelingt, wo Handlungen lebensweltlich bedeutsam und innerhalb sozialer Kontexte eingebettet sind. So würden Verhaltensweisen und Fähigkeiten abgeleitet, die für eine gelingende Demokratie bedeutsam seien.²⁰ In der bundesdeutschen Diskussion steht insbesondere Gerhard Himmelmann für das Aufgreifen und das Weiterentwickeln dieses Ansatzes hin zu einem stufendidaktischen Modell.²¹ Dabei wird mit Blick auf die Grundschule den personellen und sozialen Fähigkeiten der Vorrang gegeben und die Auseinandersetzung mit Fachkonzepten als nachrangig angesehen.

Bezogen auf die Priorisierung des sozialen Lernens in der Grundschule gibt es eine Vielzahl kritischer Stimmen. Dabei wird hervorgehoben, dass eine Parallelisierung von sozialem und politischem Lernen eine Entpolitisierung der politischen Bildung darstelle und kaum mehr festzuhalten sei, was dann kein »Demokratie-Lernen« wäre.²² Pointiert lassen sich die Einwände dahingehend zusammenfassen, dass soziales Lernen nur dann zum politischen Lernen wird, wenn ein politischer Bezug hergestellt wird.²³ Denn »vom sozialen Lernen führt kein unmittelbarer Weg zum politischen Wissen oder zu politischen Kategorien, weder zum Aufbau eines politischen Weltbildes noch zur Erschließung des Politischen in der Lebenswelt«²⁴.

Ein zweiter Strang von handlungsorientierten Ansätzen beschäftigt sich mit der Frage, wie Partizipation in der Schule erfahrbar gemacht werden kann, sodass soziales Lernen und politisches Lernen verknüpft werden.²⁵ Als Zentrum dieser Ansätze lässt sich der Klassenrat ansehen, in dem der Austausch über Fragen und Probleme des schulischen Lebens stattfindet. Reformpädagogisch verweist dies auf Célestin Freinet, dessen wesentliches Ziel die Entwicklung von Demokratiefähigkeit war.²⁶ Ausgangspunkt des Lernens sind die Erfahrungen der Kinder, mit deren Hilfe gesellschaftliche Strukturen aufgedeckt und hinterfragbar gemacht werden.²⁷ Während bei Dewey die Einübung sozialer Verhaltensweisen in sozialen Kontexten pos-



tuliert wird, wird bei Freinet allerdings die Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Begebenheiten betont.²⁸ Die neueren Ansätze, die entsprechende Überlegungen aufgreifen, legitimieren die Bedeutung von Partizipation zumeist über einen Bezug auf die UN-Kinderrechtskonvention.²⁹ Wobei einzuwenden bleibt, dass schulische Partizipation nicht gleichzusetzen ist mit politischer Bildung, denn diese Momente schulischer Partizipation sind nicht »politisch-demokratische Propädeutik«³⁰, sondern ein pädagogisches Mittel, um pädagogische Ziele zu erreichen.³¹ Schulische Beteiligungsformate – nochmals mehr mit Blick auf die Grundschule – bedürfen der Reflexion zentraler Differenzen von schulischer und politischer Partizipation:

- Politische Partizipation setzt freie und autonome Bürger*innen voraus, was Schüler*innen im Kontext Schule nicht sind;³²
- Kinderpolitik wird im Kontext Schule von den Erwachsenen hergestellt, eingefordert, überwacht und umgesetzt;³³
- die Organisation des schulischen Zusammenlebens unterscheidet sich maßgeblich von der Organisation eines Staates.³⁴

Handlungsorientiert ausgerichtete Ansätze im Kontext politischer Bildung in der Grundschule sind bislang oft reformpädagogisch motiviert und eher auf Fragen des sozialen Lernens ausgerichtet. Gerade die Verknüpfung handlungsorientierter Ansätze mit dem Fokus auf Fachkonzepten steht – zumindest was die systematische Erschließung für die Grundschule anbelangt – noch aus.

Unterrichtsbeispiel

Für den Bereich der Grundschule existieren aktuelle filmisch dokumentierte Unterrichtsrituale, die jungen Schulkindern einen Zugang zum politischen Geschehen ermöglichen.³⁵ Interesse am politischen Alltagsgeschehen und die Motivation, sich damit auseinanderzusetzen,³⁶ werden als Grundlage partizipativen politischen Handelns angesehen.³⁷ Mit Blick auf junge Schüler*innen stellt es eine Herausforderung dar, Informationen zu sammeln, die Fachsprache zu verstehen und das Geschehen einzuordnen.³⁸

Das im Videportal FocUs der Freien Universität Berlin gezeigte Unterrichtsritual der »Igelklasse«³⁹ basiert darauf, dass die Schüler*innen selbst gewählten Themen nachgehen können, die sie anschließend im Plenum vorstellen. Zu den bereitgestellten Materialien der Freiarbeit gehören auch Printmedien. Die Kinder lesen einen Artikel und fassen ihn in eigenen Worten zusammen – auch unter Beachtung formaler Kriterien wie Datum, Ressort sowie Quelle. Die Präsentation der Nachrichten ist im Tagesablauf und in der Form ritualisiert. Der Präsentation folgt die Nachfrage sowohl zu dem Verstandenen als auch zu Ergänzungen. Die entstehende Diskussion wird von der Lehrkraft moderiert, gegebenenfalls fokussiert oder auch mit Aufforderungen verknüpft. Fachkonzepte werden in besonderer Weise hervorgehoben, erklärt und wiederholt. In der Diskussion um das Thema wird dieses nicht nur sprachlich umrissen, sondern es wird mit verschiedenen Positionierungen auch ein Aushandeln von Sichtweisen und Interessen als notwendiger Prozess kenntlich gemacht.

Schlussfolgerung

Das Prinzip der Handlungsorientierung bringt mit sich, dass eigenreguliertes und selbstständiges Lernen sowohl vorauszusetzen ist als auch Ziel des Lernens darstellt, weshalb diese Anlage von Unterricht hohe Anforderungen an verbindliche Strukturierungen stellt. In Bezug auf politische Bildung stehen vor allem politische Fachkonzepte im Vordergrund, die sprachlich erschlossen und genutzt werden. Deswegen ist im Hinblick auf Handlungsorientierung in der politischen Bildung auch das Sprachhandeln miteinzubeziehen, was vor allem in der Grundschule herausfordernd ist, da ein souveräner Umgang zumindest mit Fach- und Bildungssprache nicht vorausgesetzt werden kann.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden II: Praxisbd.*, Berlin 1987, S. 77.
- 2 Vgl. Armin Scherb, Handlungsorientierung, in: Sabine Achour u. a. (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht*, Frankfurt am Main 2020, S. 105–107, hier: S. 105.
- 3 Vgl. Stefan Neubert, John Dewey, in: Bernd Dollinger (Hrsg.), *Klassiker der Pädagogik, Die Bildung der modernen Gesellschaft*, Wiesbaden 2011, S. 221–246, hier: S. 225 ff.
- 4 Vgl. A. Scherb (Anm. 2), S. 105.
- 5 Vgl. Hartmut Giest, Handlungsorientierung im Sachunterricht, Eine Trendanalyse, in: Ute Franz u. a. (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2018, S. 17–24, hier: S. 18; Sibylle Reinhardt, Handlungsorientierung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2014, S. 275–283, hier: S. 276.
- 6 Vgl. Horst Bartnitzky, *Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule, 50 Jahre Grundschulreform, 50 Jahre Grundschulverband*, Frankfurt am Main 2019, S. 324.
- 7 H. Giest (Anm. 5), S. 19.
- 8 Vgl. Ewald Terhart, *Didaktik, Eine Einführung*, Ditzingen 2019, S. 195–196.
- 9 Vgl. Mareike Kunter/Ulrich Trautwein, *Psychologie des Unterrichts*, Paderborn 2013, S. 135.
- 10 Vgl. Dagmar Richter, Handeln in der sozialwissenschaftlichen Perspektive, in: Ute Franz u. a. (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2018, S. 25–36, hier: S. 26.
- 11 Joachim Detjen, Grenzen einer inklusiven Förderung der Politik- und Demokratiekompetenz, Anstöße zum Weiterdenken, Eine Replik, in: Christoph Dönges/Wolfram Hilpert/Bettina Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung*, Bonn 2015, S. 223–228, hier: S. 226.
- 12 Vgl. A. Scherb (Anm. 2), S. 105.
- 13 Ebd., S. 106.
- 14 Vgl. ebd. S. 106.
- 15 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), *Bildungssprachliche Kompetenzen in der deutschen Sprache stärken, Dokumentation der aktuellen Maßnahmen in den Ländern nach den zehn Grundsätzen einer erfolgreichen Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen in der deutschen Sprache*, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_12_05-Bildungssprachliche-Kompetenzen.pdf.
- 16 Vgl. D. Richter (Anm. 10), S. 28.
- 17 Vgl. Wolfgang Sander, Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung*, Schwalbach am Taunus 2014, S. 113–123, hier: S. 121.
- 18 Vgl. Peter Massing, *Politische Bildung in der Grundschule, Überblick, Kritik*,

- Perspektiven, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang, Schwalbach am Taunus 2007, S. 18–35, hier: S. 18ff.
- 19 Vgl. Carola Kuhlmann, Erziehung und Bildung, Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien, Wiesbaden 2013, S. 100.
- 20 Vgl. S. Neubert (Anm. 3), S. 227, 233.
- 21 Vgl. Gerhard Himmelmann, Demokratie-Lernen, Was? Warum? Wozu?, Berlin 2004, S. 10, 18.
- 22 Vgl. Karlheinz Burk, Demokratie lernen in der Grundschule, Fragezeichen, in: Karlheinz Burk/Angelika Speck-Hamdan/Hartmut Wedekind (Hrsg.), Kinder beteiligen, Demokratie lernen?, Frankfurt am Main 2003, S. 14–24, hier: S. 22; P. Massing (Anm. 18), S. 20.
- 23 Vgl. D. Richter (Anm. 10), S. 27.
- 24 Georg Weißeno, Lebensweltorientierung, Ein geeignetes Konzept für die politische Bildung in der Grundschule?, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Konzepte, Forschungsfelder, Methoden, Ein Reader, Herbolzheim 2003, S. 91–98, hier: S. 94.
- 25 Vgl. Angelika Eikel/Thomas Diemer, Schule als Polis, Berlin 2005, https://www.pedocs.de/volltexte/2008/250/pdf/Schule_als_Polis_Download.pdf.
- 26 Vgl. C. Kuhlmann (Anm. 19), S. 110.
- 27 Vgl. ebd., S. 110.
- 28 Vgl. ebd., S. 110.
- 29 Vgl. Gisela Wegener-Spöhring, Kinderrechte und Kinderpolitik in der Grundschule, in: Karlheinz Burk/Angelika Speck-Hamdan/Hartmut Wedekind (Hrsg.), Kinder beteiligen, Demokratie lernen?, Frankfurt am Main 2003, S. 79–92, hier: S. 84–85.
- 30 S. Reinhardt (Anm. 5), S. 276.
- 31 Vgl. K. Burk (Anm. 22), S. 20ff.
- 32 Vgl. Sarah-Jane Conrad/Katharina Kalcsics, »In der Welt handeln« und das Paradox von Bilden und Partizipieren in der Schule, in: Ute Franz u. a. (Hrsg.), Handeln im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2018, S. 37–44.
- 33 Vgl. G. Wegener-Spöhring (Anm. 29), S. 80.
- 34 Vgl. K. Burk (Anm. 22), S. 21.
- 35 Vgl. Peter Massing, Handlungskompetenz, in: Sabine Achour u. a. (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt am Main 2020, S. 102–105, hier: S. 102.
- 36 Vgl. Vgl. ebd., S. 103
- 37 Vgl. Joachim Detjen u. a., Politikkompetenz, Ein Modell, Wiesbaden 2012.
- 38 Vgl. Georg Weißeno, Inklusiver Politikunterricht, Förderung der Politikkompetenz, in: Christoph Dönges/Wolfram Hilpert/Bettina Zurstrassen (Hrsg.), Didaktik der inklusiven politischen Bildung, Bonn 2015, S. 78–86, hier: S. 83.
- 39 Vgl. FocUs Videportal der Freien Universität Berlin [online], <https://tetfolio.fu-berlin.de/tet/focus>.

Alltagsorientierung

Helmut Vietze

Orientierungen in der politischen Bildung sind obligatorische Navigationshilfen, die bei allen didaktischen Entscheidungen und Handlungen in einem Konzert der Prinzipien berücksichtigt werden müssen. Da mag Alltagsorientierung von allen bedeutsamen Orientierungen wie Schüler*innenorientierung oder Handlungsorientierung am wenigsten unmittelbar einsichtig und verständlich sein, so nah uns unser Alltag auch ist. Das spiegelt sich in den Veröffentlichungen der Fachdidaktik: Im weitverbreiteten *Handbuch politische Bildung*, herausgegeben von Wolfgang Sander,¹ wird Alltagsorientierung nicht explizit aufgenommen, nur wenige Didaktiker*innen handeln dieses didaktische Prinzip ausdrücklich ab. In politikdidaktische Zusammenhänge ist es aus dem Bereich des historischen Lernens übertragen² und dann eher implizit im Konzept des Bürger*innenbewusstseins und im Forschungsansatz der didaktischen Rekonstruktion weiterentwickelt worden.³

Nichtsdestoweniger ist der Alltag der Menschen von enormer politischer Bedeutung. Wie Lehrer*innen, Eltern und Kinder ihren Alltag verstehen, wie sie ihn in der Schule organisieren und wie Lehrer*innen sich pädagogisch und didaktisch auf den Alltag der Kinder beziehen, ist grundlegend für die politische Bildung.

Dieser Artikel folgt in seiner Gliederung einem alltagsdidaktischen Vorgehen, das sich an der didaktischen Rekonstruktion orientiert: Im ersten Teil wird das »normale« gesellschaftliche Verständnis des Alltags nachgezeichnet und an seinen das gesamte gesellschaftliche Leben prägenden Bruchstellen durch die Covid-19-Pandemie problematisiert. Im zweiten Teil geht es um die fachliche Aufdeckung der Bedeutung des Alltags aus (wissens-)soziologischer Perspektive, und im dritten Teil schließlich werden die didaktischen Konsequenzen dieser Bedeutung für Lehrer*innen und den politischen Unterricht mit Kindern an einem Unterrichtsbeispiel dargestellt.

Das Alltagsparadoxon

Dieser Artikel ist unter dem Eindruck der Corona-Krise geschrieben worden, unter der Erfahrung, dass vieles, was wir für »normalen Alltag« gehalten haben, gar nicht mehr oder nur noch eingeschränkt oder problematisch funktioniert. Tatsächlich fanden Erwachsene und Kinder schmerzlich die Normalität und Sicherheit in ihren alltäglichen Lebenswelten erschüttert. In der Soziologie werden Lebenswelten verstanden als Einheit der Lebensbereiche von Menschen in ihrem Alltag und zugleich als deren Bewusstsein davon, also Beruf, Familie, Schule, soziales und kulturelles Leben und Konsum. »Lebensweltorientierung meint deshalb zugleich Orientierung an der Alltagswelt der Menschen einer Gesellschaft und deren Bewusstseinskonstruktion davon sowie ihr Navigationsvermögen darin.«⁴

Die in der Corona-Zeit erlebte Erschütterung erscheint aus der Perspektive vor der Krise paradox: Der Begriff »Alltag«, also die Bezeichnung des normalen, gewohnten und gewöhnlichen Lebens, hatte »normalerweise« einen negativen Beiklang. Schon das *Grimmsche Lexikon* von 1854, das den Begriff des Alltags = Alletage (zum Beispiel Alltagsleben, Alltagsmensch, Alltagsrock, Alltagsverstand) bereits im *Nibelungenlied* nachweist, zitiert fast ausschließlich abwertende Verwendungen, zum Beispiel Lessing: »langweiliges Alltagsgewäsch«, Bettina von Arnim: »flaches Alltagsleben«.⁵

Unter normalen Umständen wird der Alltag von vielen Menschen als einengend, langweilig und bedrückend empfunden, als eine *conditio humana*, die man ertragen muss, aus der man aber auch etwa durch Konsum, Freizeitverhalten und Urlaub zu entkommen versucht. Der französische Soziologe Henri Lefebvre⁶ setzt die »vollendete Alltäglichkeit« gar mit der vollkommenen Entfremdung des Menschen gleich, einem Zustand, in dem der Mensch nicht mehr lebendig Mensch sein könne. In Krisenzeiten wie jenen der Corona-Krise verändert sich jedoch die Perspektive. Die Menschen wissen danach, was sie am Alltag auch hatten: geregeltes gesellschaftliches und ökonomisches Leben in den gewohnten Lebenswelten, das vor allem ein – sicher jeweils unterschiedlich – großes Maß an Berechenbarkeit und Sicherheit bietet. Diese Sichtweise mit ihrer ganzen Ambivalenz von Sicherheit und Entfremdung wird geteilt von der sogenannten Wissenssoziologie, die sich zentral mit dem Alltagsleben der Menschen beschäftigt. Alltag wird hier verstanden als Grundgerüst der Lebenswelten, mit dessen Hilfe sich die Menschen in ihrem Leben orientieren. Die Frage der Alltagsorientierung bedeutet, vereinfacht dargestellt, wie die Menschen in ihren Lebenswelten zurechtkommen. Es lohnt sich, diese zentrale Frage auf der Grundlage der Überlegungen der Wissenssoziologie⁷ zu verfolgen, um den

Geheimnissen des Alltags auf den Grund zu gehen und zu sehen, was Alltagsorientierung für die politische Bildung in der Grundschule bedeutet.

Die Bedeutung des Alltags für unser Leben:

- Alltagshandeln ist sicheres Handeln: Der Alltag bildet das Rückgrat des Lebens in unseren Lebenswelten und gibt ihm Sicherheit und Struktur. Wir sind in der Lage, in der blinden Übereinstimmung mit anderen schnell und sicher zu handeln. In Krisenzeiten verlieren wir viele dieser sicher geglaubten alltäglichen Übereinstimmungen. Das Handeln wird anstrengender.
- Alltagshandeln ist »normales« Handeln auf der Basis ansozialisierter Vorausurteile: Es gibt ein gesellschaftlich geteiltes Bewusstsein von »Normalität«. Wir wissen alle genau, woran wir sind, dadurch wird das gegenseitige gesellschaftliche Handeln zum Beispiel im Straßenverkehr, beim Einkaufen, bei der Beteiligung am Unterricht extrem berechenbar. Hält sich jemand nicht an dieses gemeinsame Normalitätsverständnis, muss er* sie möglicherweise mit Sanktionen rechnen. Krisenzeiten wie die Corona-Krise verlangen nach einer veränderten, »neuen« Normalität.
- Alltagshandeln lässt sich verstehen als ein Handeln nach »sozialen Skripten«: Wir handeln im Alltag – trotz aller sozialen Unterschiede – nach Alltagsroutinen, also nach stereotypen Handlungsabläufen. Mithilfe von Skripten navigieren die Menschen durch ihr alltägliches gesellschaftliches Leben. Diese Skripte geben zum Beispiel an, wie wir die Straße überqueren, wie wir im Supermarkt einkaufen, wie der Unterricht ablaufen soll usw. In Corona-Zeiten waren viele dieser Skripte weitgehend ausgesetzt. Beispielsweise funktionierten normale Unterrichtsskripte nicht mehr und mussten neu bestimmt, andere mussten modifiziert werden.
- Alltagshandeln ist blind für seine Voraussetzungen: Die Menschen kennen »normalerweise« die Abläufe gesellschaftlicher Handlungen und deren nötige Ausstattungen in ihren Lebenswelten. Sie wissen auch, was passiert, wenn sich Teilnehmer*innen nicht an die vorgeschriebenen Skripte halten. Das kann man sich leicht an Unterrichtsabläufen klarmachen. Was sie – je nach Analyse- und Wissens-tiefe – nicht wissen oder situativ nicht berücksichtigen, sind die Voraussetzungen, die »Kehrseiten« ihrer Lebenswelten:

- die zugrunde liegenden rechtlichen Regelungen;
- die historischen Kontexte und Bedingungen;
- die politischen Dimensionen und ökonomischen Hintergründe: Positionen, Interessen, Machtstrukturen;
- die gesellschaftlichen und individuellen, zugrunde liegenden Wertvorstellungen.

Die theoretische Entsprechung zu dem hier verwendeten Begriff der im Alltag nicht verstandenen »Kehrseiten der Lebenswelten« ist beispielsweise die Entgegensetzung von Lebenswelt/Systemwelt bei Jürgen Habermas.⁸

- Alltagshandeln ist »verdinglichtes« Handeln: Die Skripte des Alltagshandelns sind »eingelebt« und zerebral eingebrannt. Sie funktionieren weitgehend automatisch aus dem nichtdeklarativen Handlungsgedächtnis, ohne strenge bewusste Beteiligung von Verstand und Vernunft. Schnelligkeit und Sicherheit gehen auf Kosten der Bewusstheit. Damit wird das, was als »normal« betrachtet wird, auch selbstverständlich, quasi natürlich und verliert seinen Charakter als Gewordenes und Veränderbares. Die eingeschliffenen Handlungsweisen sind äußerst stabil (siehe dazu zum Beispiel die Probleme mit dem Abstandhalten in der Corona-Krise). Gewohnheiten lassen sich nur schwer »abgewöhnen«, das ist das Hauptproblem mit Konzeptwechseln in Lernprozessen. Skripte funktionieren im Alltag, das heißt aber noch nicht, dass sie in jedem Falle moralisch gut, sachlich effizient und gesellschaftlich wünschenswert sein müssen. Sie können sogar hochproblematische Auswirkungen haben (zum Beispiel gesundheitliche und ökologische: siehe alltägliches Verkehrs- und Konsumverhalten und den Klimawandel usw.). Da die Skripte mit vorausurteilshaften mentalen Modellen verbunden sind und Menschen häufig den Zusammenhang mit den Kehrseiten der Lebenswelten aus dem Handlungszusammenhang nicht erkennen können, ist hier spätestens in Krisen das Einfallstor für subjektive Erklärungsmuster, Ideologien bis hin zu Verschwörungstheorien gegeben.
- Der Alltag ist funktional und erlebnisarm, aber brüchig: Wenn die Alltagsskripte funktionieren, bedeutet das für die Akteur*innen, »es passiert nichts« (Denkt man nur an die klassischen Antworten von Kindern auf die Frage: »Wie war es heute in der Schule?«). Es gibt dann auch nichts zu erzählen. Alltag ist eher langweilig. Allerdings ist der vermeintlich sichere Alltag – wie wir in der Corona-

Zeit beispielsweise schmerzhaft haben lernen müssen – anfällig für Brüche, für Fehler und Störungen, die dann unsere Normalitätsvorstellungen und Sicherheitsbedürfnisse umso stärker infrage stellen. »Wenn etwas passiert ist«, Situationen also nicht erwartungs- und skriptgemäß abgelaufen sind, haben wir etwas zu erzählen. Störungen geben – didaktisch aufgearbeitet – deshalb auch den notwendigen Stoff für Infragestellungen der Kehrseiten der Lebenswelten, Erzählungen und Lernentwicklungen ab.

Was bedeutet »Alltagsorientierung« für die politische Bildung in der Grundschule?

Den Alltag der Kinder in ihren Lebenswelten sichern

Dies ist eine »normale«, fachunspezifische, in den Grundschullehrplänen abgesicherte Basisaufgabe für die Grundschule. Die Kinder sind Lebens- und Schulneulinge. Schule, Schulweg, Hausaufgaben, das Leben und Arbeiten in größeren Lerngruppen sind für sie Lebensuraufführungen. Sie müssen den Weg zur Schule mit den zugehörigen Verkehrsregeln trainieren; sie müssen außer in die Grundkulturtechniken und -wissensgebiete auch eingeführt werden in die organisatorischen Schulabläufe von Schulzeiten, Klassenraumnutzung, Unterrichtsabläufen, Unterrichtsbeteiligung, Gesprächsregeln usw. Diese Alltagskripte sind zum Teil lebenswichtig, zum Teil für geregelte Unterrichtsabläufe unverzichtbar. Dieser erste Aspekt der Alltagsorientierung spiegelt eine bedeutende soziale Integrationsfunktion. Kinder sind die schwächsten Glieder der Gesellschaft. Die Schule bietet deshalb Schutz- und Spielräume.

Die gezielte pädagogische Arbeit gegen soziale Desintegration hilft vorbeugend und weitgehend auch kompensatorisch beim Identitätsaufbau und bei der Identitätssicherung der Kinder. Das hat sicher Spätauswirkungen auf ihr politisches Bewusstsein und ihre Mündigkeit. Zudem bieten die lebensweltlichen Aufgaben und Störungen wichtige Ausgangspunkte für Lernprozesse in der Schule, das ist der zweite wesentliche Aspekt der Alltagsorientierung. Der bekannte Satz, die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen, bedeutet lebensweltdidaktisch, dass Schule und Unterricht von den Entwicklungsaufgaben in der Lebenswelt der Kinder und ihrem Vorverständnis der Alltagswelt ausgehen. Auf dieser Basis erwerben sie fachlich entwickelte Kompetenzen, die sie in ihren Lebenswelten auch außerhalb der Schule sicher und handlungsfähig machen.

Den Schulalltag der Kinder prodemokratisch organisieren

Dass Kinder in der Grundschule schulbezogene Skripte kennenlernen und einüben, macht sie handlungssicher und stärkt ihre soziale Kompetenz. Alltagskripte sind aber in erster Linie funktional, und die Akteur*innen reflektieren kaum die hinter ihnen liegenden herrschenden Interessensunterschiede und Machtgefälle und die damit verbundenen unterschiedlichen sozialen Entfaltungsmöglichkeiten. Die Skripte der Schule, Unterrichtsmodelle und -abläufe, Interaktionsformen, Beziehungsmuster und Rollenmodelle müssen deshalb immer wieder hinterfragt und auf die den Bildungsprozessen zugrunde liegenden Grundwerte einer demokratischen Erziehung zur politischen Mündigkeit hin überprüft werden. Das ist eine zentrale Forderung der Demokratiepädagogik. Diesem dritten Aspekt einer prodemokratischen Alltagsorientierung, der kritischen und Kontroversen pflegenden Reflexion von Spielregeln des Alltags, dem Einüben von prodemokratischen Diskurs- und Interaktionsformen kommt in der Grundschule für die indirekte Entwicklung des politischen Bewusstseins eine besondere Rolle zu: Der Politikunterricht selbst als Teil des Sachkundeunterrichts nimmt ja nur einen geringen Teil der Unterrichtszeit ein.

Unterrichtsskripte eines frontal von Lehrer*innen organisierten, rein stoff- und instruktionsorientierten »Beibringeunterrichts«, der mit wenigen »Beteiligungsdelegierten« auskommt, sind immer noch sehr stabil, weil sie traditionell von Generation auf Generation blind übertragene Alltagskripte der Schule sind. Sie sind aber kaum prodemokratisch und formieren einen heimlichen Lehrplan, der wenig geeignet ist, Kinder bei der Herausbildung von Selbstständigkeit und politischer Mündigkeit zu fördern. Tatsächlich sind Grundschuldidaktik und Grundschulunterricht mit ihren mittlerweile normalisierten Skripten wie kooperativen Arbeitsformen, hilfreichen Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen, vielfältigen Differenzierungsmethoden, narrativen und demokratischen Gesprächsmodellen, Klassenräten, Schulparlamenten usw. – bei allen Ungleichzeitigkeiten – so weit entwickelt, dass dieser Stand in den weiterführenden Schulen häufig kaum bekannt ist und nicht hinreichend übernommen wird.

Das Politische im Alltag aufdecken und politische Konzepte für die Entwicklung der Kinder nutzen

Ausgangspunkte für das Lernen und die fachliche Lerndiagnostik sind »Bruchzonen« und Störungen des Alltags als verfremdende Infragestellungs- und Erzählanlässe. Hier werden Normerwartungen und Wertvorstellungen spürbar infrage gestellt. An diesem Punkt greift das Beispiel der Bezugsunterrichtsreihe »Menschenwürde: Der Artikel 1 GG als

»große Regel« für unser Zusammenleben?» an.⁹ Es beginnt mit der Aufgabe: »Bestimmt hast Du schon einmal im Unterricht, auf dem Pausenhof oder dem Schulweg etwas selbst erlebt oder bei anderen beobachtet, das Dich gestört, geärgert oder traurig gemacht hat.« Dazu soll eine Geschichte geschrieben oder ein Bild gemalt werden, die oder das dann – unter behutsamer pädagogischer Begleitung – im Erzählkreis der Klasse vorgestellt werden kann.

Interessant ist, dass es sich bei diesen so erfragten »Alltagsstörungen« in aller Regel um würdeverletzende Gewalterfahrungen handelt. Die Kinder öffnen sich bei den Darstellungsanlässen im Unterricht für die Bearbeitung der Alltagsstörungen, Lehrer*innen erhalten eine gute diagnostische Einsicht in die Erfahrungen der Kinder mit alltäglicher Gewalt. Von deren drückenden Erfahrungen, Verarbeitungsweisen und Vorbegriffen aus können sie mit den Kindern die zentralen Fragen und die Weiterarbeit organisieren. Dazu werden die in dieser Phase sichtbaren alltäglichen Vor-konzepte der Kinder mit den zur Vertiefung der Probleme benötigten sozialwissenschaftlichen Fachkonzepten aus den Kehrseiten der Lebenswelten lerndiagnostisch abgeglichen. Da auch Kinder der Klassen 3 und 4 nur sehr unterschiedlich und begrenzt abstraktionsfähig sind, ist es notwendig, Brückenkonzepte zwischen dem Vorbewusstsein der Kinder und den fachlichen Grundkonzepten einzusetzen.

Im oben genannten Unterrichtsbeispiel werden zur fachbezogenen Analyse und Suche nach Lösungsmöglichkeiten einzelne ausgewählte Gewaltsituationen mithilfe von sozialwissenschaftlichen Methoden der Konfliktanalyse, die für die Kinder adaptiert worden sind, untersucht und analysiert. Diese entdecken dabei die sozialwissenschaftlichen Konzepte des Interesses und der Macht und formulieren die Konzepte zuerst auf ihrem Sprachniveau (»Was für jemanden gut ist, muss noch nicht für einen anderen gut sein, mit dem er zu tun hat.«) Sie entdecken über ihren Vorbegriff dessen, was sie für richtig halten, den soziologischen Begriff der Norm (Regel). Die Kinder diskutieren und entwickeln mithilfe von erwachsenen »Konfliktexpert*innen« sinnvolle Möglichkeiten zur Lösung der jeweiligen analysierten Konfliktsituationen.

Die Entdeckung größerer politischer Zusammenhänge in den Kehrseiten der Lebenswelt folgt in konzentrischen Kreisen: Im nächsten Schritt suchen die Kinder individuell nach einer »großen« Regel, die für alle gilt und »gut« ist. Diese Regeln werden vorgestellt (siehe Übersicht im Unterrichtsbeispiel) und untereinander abgeglichen.

Die Kinder werden dann konfrontiert mit dem Begriff der Würde (der großen Regel) aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland und

nehmen diesen ihnen jetzt nahegebrachten und verständlichen Begriff in ihr Selbstverständnis auf. Sie können danach Situationen klar identifizieren, in denen ihre persönliche und die Würde des Menschen im Allgemeinen verletzt worden sind. Die Einsicht, dass auch und gerade ihnen als Kindern der Schutz ihrer Würde zusteht, stärkt ihr Selbstwertgefühl erheblich und wird in ihr Alltagsselbstverständnis aufgenommen. Zur Stärkung der Kinder gehört bei diesem Unterrichtsprojekt auch das Training des Umgangs mit würdeverletzenden Situationen der Alltagsgewalt. Zur Festigung dient es, Gesprächsregeln zu entwickeln, die die Würde der Diskursbeteiligten schützen (siehe Vorschläge im Unterrichtsbeispiel).

Der hier aufgewiesene vierte Aspekt der Alltagsorientierung zeigt den Weg zur Entdeckung des Politischen im Alltag und die daraus folgende identitätsstärkende Entwicklung fachlicher Kompetenzen. Von störungsbehafteten Alltagssituationen und den Alltagsvorbegriffen der Kinder ausgehend werden im Unterricht passende methodische und inhaltliche sozialwissenschaftliche Fachkonzepte aufgesucht, die in das Verständnis der im weitesten Sinne politischen Kehrseiten der Lebenswelten führen und entwicklungsförderlich sind. Die so gewonnenen politischen Kompetenzen tragen die Kinder als Bestandteile ihres Selbstkonzepts wieder zur Bewältigung in ihren Alltag hinein.

Es ist beeindruckend zu sehen, wie Kinder in solchen lebendigen alltagsorientierten Lernsituationen an politischen Erkenntnissen, Urteilsvermögen und Handlungskompetenzen zunehmen. Zugleich öffnet diese Orientierung ihren Fragehorizont, indem sie Fantasie und Neugier für weiter reichende Fragen zu den Kehrseiten der Lebenswelten weckt. So wird ein sich entfaltendes politisches Lernen grundgelegt.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2014.
- 2 Vgl. Dirk Lange, Die Alltagsgeschichte in der politisch-historischen Didaktik, Zur politischen Relevanz alltagsorientierten Lernens, Dissertation, Freie Universität Berlin 2002.
- 3 Vgl. Dirk Lange/Sebastian Fischer (Hrsg.), Politik und Wirtschaft im Bürgerbewusstsein, Untersuchungen zu fachlichen Konzepten von Schülerinnen und Schülern in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 2011.
- 4 Vgl. Helmut Vietze, Emanzipatorische politische Bildung als Repolitisierung des Alltags, Vorarbeiten zu einer sozialwissenschaftlichen Alltags- und

- Lebensweltdidaktik, in: Sara Alfia Greco/Dirk Lange (Hrsg.), Emanzipation, Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 2017, S. 246–263.
- 5 Beide Zitate: Jacob und Wilhelm Grimm, Deutsches Wörterbuch (digitalisierte Fassung) [online], https://woerterbuchnetz.de/cgi-bin/WBNetz/wbgui_py?sigle=DWB.
- 6 Vgl. Henri Lefebvre, Kritik des Alltagslebens, Kronberg 1977.
- 7 Vgl. Peter Berger/Thomas Luckmann, Die gesellschaftliche Struktur der Wirklichkeit, Frankfurt am Main 2007, und Hans-Georg Soeffner, Auslegung des Alltags, Alltag der Auslegung, Konstanz 2004.
- 8 Vgl. Jürgen Habermas, Theorie des kommunikativen Handelns, Frankfurt am Main 1995.
- 9 Vgl. Helmut Vietze, Menschenwürde, Der Artikel 1 GG als »große Regel« für unser Zusammenleben? [online], Bonn 2019, <https://www.hanisauland.de/system/files/2020-09/arbeitsblaetter-menschenwuerde-hanisauland-gs.pdf>.

Exemplarisches Lernen

Stine Albers

Das Wort »exemplarisch« lässt sich vom Wort »Exemplar« ableiten. Die Bedeutung liegt dann auf dem Einzelstück unter einer Vielzahl von Exemplaren, die nicht identisch sein müssen, die aber etwas grundlegend Gemeinsames verbindet. Exemplarität verweist sodann auf ein zu bestimmendes Verhältnis: das Formulieren des Allgemeinen als Verbindung von Beispiel zu Grundlegendem. Dieser Anspruch an Exemplarität wird auch an das exemplarische Lehren und Lernen gestellt, dem sich der vorliegende Beitrag widmet. Im Folgenden wird ein Zugang zum exemplarischen Lehren und Lernen aus einer allgemeindidaktisch orientierten Perspektive gesucht.¹ Es folgt eine Schwerpunktsetzung auf das Prinzip der Exemplarität in der Fachdidaktik der politischen Bildung. An- und abschließend werden Möglichkeiten exemplarischen Lehrens und Lernens mit Blick auf die politische Bildung der Grundschule an einem konkreten Beispiel aufgezeigt.

Allgemeindidaktische Perspektive

Die Fülle und Komplexität der präsentativen Welt gehen als Repräsentation von Lebensformen in Schulen ein.² Aufgabe von Schule ist das Treffen einer Auswahl von als relevant erachteten Lehr- und Lerninhalten für den Unterricht sowie das Klären der Frage, wie »sich die Repräsentation zum Repräsentierten«³ verhält. Exemplarisches Lehren zielt somit auf die didaktische Frage nach der begründeten Auswahl dessen, was im Unterricht zur Sache werden soll. Dabei wird exemplarisches Lehren in diesem Beitrag nicht vorrangig als lediglich pragmatischer Schritt zur Reduktion der Fülle an Inhalten aufgefasst, sondern als bewusste didaktische Entscheidung für eine vertiefte beispielsorientierte Auseinandersetzung. Folgend wird mit Verweis auf Wolfgang Klafki auf das Beispiel als *pars pro toto* (als ein Teil für das Ganze) eingegangen und anschließend unter der Überschrift »Am Beispiel lernen« auf eine sachunterrichtsspezifische Konzeption von Detlef Pech und Marcus Rauterberg zurückgegriffen.

Das Beispiel als *pars pro toto*

Als *pars pro toto* weist das Beispiel über sich hinaus auf Grundlegendes, das sich wiederum als »mehr oder minder weitreichend verallgemeinerbare Kenntnisse, Fähigkeiten, Einstellungen [...] m. a. W.: Wesentliches, Strukturelles, Prinzipielles, Typisches, Gesetzmäßigkeiten, übergreifende Zusammenhänge«⁴ zeigt. Das sich am Exempel Zeigende hat dann eine Art »Sprungbrettfunktion« hin zu etwas Grundlegendem: Das primär Interessierende ist nicht das sich im Beispiel konkretisierende Besondere, das Beispiel interessiert in seiner Funktion als Verweis auf Grundlegendes. Von den Lernenden wird dann gefordert, dass sie durch »Herauslösung allgemeiner, wesentlicher und wichtiger Merkmale aus einem konkret Gegebenen«⁵ über das Besondere hinwegsehen beziehungsweise von der Besonderheit des Beispiels abstrahieren können, um Grundlegendes zu erkennen. Dabei wird ihnen die auf Gemeinsamkeit(en) beruhende Gesamtheit, in der sich Grundlegendes erst zeigen kann, nicht zugänglich sein.

Klafki betont, dass das von den Lehrenden ausgewählte Grundlegende für die Lernenden eine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung aufweisen und auf die bildungsrelevante Förderung ihrer Selbst-, Mitbestimmung- sowie Solidaritätsfähigkeit ausgerichtet sein sollte.⁶ Für Klafki⁷ bietet sich deshalb eine Auseinandersetzung mit Grundlegendem über epochaltypische Schlüsselprobleme an: Krieg und Frieden, Umwelt, gesellschaftlich produzierte Ungleichheit, rapides Wachstum der Weltbevölkerung, Gefahren und Möglichkeiten der neuen technischen Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien, Ich-Du-Beziehungen,⁸ die dann für Grundlegendes stehen, aber noch keine spezifischen Exempel (wie etwa ein ganz bestimmter Krieg) sind. Die Lehrperson konzentriert sich beim exemplarischen Lehren auf das Grundlegende, das sie den Lernenden über das ausgewählte konkrete Beispiel zeigen will. Das Zeigen scheint dann eine zentrale Methode exemplarischen Lehrens zu sein.

Am Beispiel lernen

Exemplarisches Lehren und Lernen gestaltet sich anders, wenn es auf ein Lernen am Beispiel ausgelegt ist, bei dem etwas über das sich konkret entfaltende Beispiel gelernt wird. Der didaktische Gegenstand⁹ wird dann ein anderer sein. Während sich die Auswahl von Inhalt und Grundlegendem an deren Gesellschaftsrelevanz festmacht und sich bildungstheoretisch begründet, gehen Pech und Rauterberg davon aus, dass die tatsächliche »didaktische Bedeutung der Sachen [...] indes erst im Umgang [entsteht], da die Art und Weise der Positionierung zu diesen Sachen in unserem Verständnis keine zulässige Vorgabe ist, sondern die Positionierung eben das

Bildungsziel darstellt.«¹⁰ Exemplarisches Lernen ist dann entsprechend nur als eine individuelle subjektabhängige Auseinandersetzung der Lernenden über Beispiele vorstellbar. Während an einem Beispiel *pars pro toto* zwischen Lehren und Lernen klar zu unterscheiden wäre, könnten Lehrende und Lernende sich beim Am-Beispiel-Lernen beide als Forschende – wenn auch mit unterschiedlichen Ausgangsbedingungen – mit dem Beispiel auseinandersetzen und Neues entdecken. Inwiefern sich dabei Grundlegendes für die Lernenden ergibt, zeigt sich dann erst im Verlauf ihrer Lern- und Bildungsprozesse, sodass zwar beispielsorientiert gelernt wird, aber im gegenwärtigen Moment vermutlich nicht exemplarisch und vor allem nicht unbedingt in einem zuvor von der Lehrperson antizipierten Sinne. Die Vorwegnahme einer spezifischen Zielsetzung exemplarischen Lernens ist nicht möglich. Zudem können nur die Lehrenden zunächst überblicken, ob es sich bei dem Gelernten der Lernenden gegebenenfalls auch um etwas für diese perspektivisch Grundlegendes handeln könnte. Exemplarisches Lernen kann dann für die Lernenden selbst keine nachvollziehbare Begrifflichkeit für ihre momentanen Lernprozesse sein.

Politische Bildung

Der Fachdidaktik der politischen Bildung kommt die Aufgabe zu, Allgemeindidaktisches auf ihre spezifischen Inhalte und Lernenden zu beziehen. So müsste zum Beispiel mit Blick auf exemplarisches Lernen bedacht werden, dass sich Politisches als gedankliche Abstraktion im Modellhaften bewegt, sodass sich das Erkennen von Grundlegendem nicht auf die Phänomenebene bezieht.

Kurt Gerhard Fischer¹¹ hebt spezifisch die zentrale Bedeutung exemplarischen Lehrens und Lernens für den politischen Unterricht hervor. Er verweist darauf, dass es in der Politik »keine Wiederholung des Identischen [gibt],¹² hingegen ähneln politische Probleme und Aufgaben einander vielfach. [...] Die dem Handeln zugrunde liegenden Prinzipien sind relativ stabil.«¹³ Demnach scheint in der politischen Bildung, trotz der Notwendigkeit der Berücksichtigung der situationsspezifischen Kontextualisierung von Politischem, auf übergreifend Grundlegendes zurückgegriffen werden zu können.

»Politische Bildung basiert auf der Mündigkeit des Menschen.«¹⁴ Mündigkeit als wesentliche, übergeordnete Zieldimension der politischen Bildung muss dann wiederum an Inhalten festgemacht werden. Dazu würde sich der Bezug auf Basiskonzepte anbieten, deren Funktion darin besteht, »die

Breite der entsprechenden Fachwissenschaft auf einen inhaltlich-fachlichen Kern zu reduzieren, um ein exemplarisches Vorgehen zu ermöglichen.¹⁵ Wolfgang Sander¹⁶ schlägt die folgenden sechs Basiskonzepte vor: System, Öffentlichkeit, Macht, Gemeinwohl, Recht und Knappheit. Diese können dann wiederum als Kernzone in seinem umfassenden Modell der idealtypischen Struktur von Lerngegenständen verortet werden.¹⁷ Die dort dargelegten drei Zonen des Politischen sind konzentrisch als Tiefenschichten angelegt: Als innere Kernzone ließe sich Politik als dauernde menschliche Aufgabe beschreiben, die eine Auseinandersetzung mit Basiskonzepten bedeute; die mittlere Schicht repräsentiere mittel- und längerfristige politische Problemlagen, denen auch Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme zuzuordnen seien, während sich die äußerste Schicht als Oberfläche durch die Berücksichtigung alltäglicher Politikwahrnehmungen ergebe. »In sachlicher Hinsicht sollten Lerngegenstände politischer Bildung so konstruiert werden, dass sie Aspekte aus allen drei Zonen in ihrer wechselseitigen Verflechtung repräsentieren.«¹⁸ Damit beschreibt Sander für die politische Bildung ein womöglich idealtypisches Vorgehen exemplarischen Lehrens und Lernens. Exemplarisches Lehren und Lernen wäre somit auf die Auseinandersetzung mit Beispielen als *pars pro toto* ausgerichtet. Die sich durch das Beispiel – die »Oberfläche« – ergebenden Tiefenschichten, die auf Grundlegendes verweisen, stehen dann im Blickpunkt exemplarischen Lehrens.

Zum Beispiel »Krieg«

Krieg und Frieden stellt ein epochaltypisches Schlüsselproblem nach Klafki dar und ist derzeit auch mit Blick auf die politische Bildung der Grundschule präsent.¹⁹ Ein aktueller Krieg²⁰ könnte als Beispiel zum Ausgangspunkt für exemplarisches Lehren und Lernen werden. Konflikte »als Streit oder Auseinandersetzung im gesellschaftlichen Leben«²¹ können sich auf politische und private Beziehungen beziehen. Bei einem Krieg als gewaltvoller Konfliktaustragung mit »organisierte[r] Gewaltanwendung größeren Umfangs«²² würde es aus der Perspektive der Politikwissenschaft um eine politische Handlungsebene gehen, deren Gleichsetzung mit einem »Streit« im Zwischenmenschlichen zu kurz greift. Gleichwohl fehlt es in der politikwissenschaftlichen Forschung an einheitlichen Definitionen, wann ein gewaltvoller Konflikt als Krieg zu bezeichnen wäre.²³

Im Sinne eines Beispiels als *pars pro toto* würde analysiert werden, woran sich eine organisierte Gewaltanwendung im größeren Umfang und damit

auch das Politische an dem Beispiel zeigt. Weiter könnte insbesondere auf Macht als Basiskonzept eingegangen werden, sodass die Lernenden »in Fallbeispielen Macht in verschiedenen Ausprägungen wie Autorität, Gehorsam, Gewalt, Führung identifizieren sowie Krieg als unkontrollierte Macht beschreiben«²⁴ können. Beim Lernen an einem Beispiel würde es vornehmlich darum gehen, dass die Lernenden »zu aktuellen politischen Ereignissen und Konflikten, die auf das eigene Interesse stoßen, Fragen und Meinungen formulieren«²⁵. Da dem Lernen an einem Beispiel kein finalisierender Charakter zukommt, ließe es nicht unbedingt auf politische und als exemplarisch antizipierte Zielsetzungen hinaus. So könnten für die Lernenden am Beispiel eines aktuellen Krieges auch kulturelle und/oder geografische Fragen zu Land und Leuten ebenso wie Fragen nach der technischen Funktionalität von Angriffs- und Abwehrsystemen oder ethische Fragen zur Gewaltausübung Bedeutung erlangen.

Es deutet sich am Inhalt Krieg die Vielgestaltigkeit exemplarischen Lehrens und Lernens an, die wesentlich mit der unterschiedlichen didaktischen Herangehensweise zusammenhängt – entweder im Sinne des Beispiels als *pars pro toto* oder im Sinne des Lernens an einem Beispiel.

Anmerkungen

- 1 Mein Dank gilt Marcus Rauterberg für den anregenden Austausch, der in dieses Kapitel eingeflossen ist.
- 2 Vgl. Klaus Mollenhauer, *Vergessene Zusammenhänge, Über Kultur und Erziehung*, 7. Auflage, Weinheim-München 2008, S. 20.
- 3 Ebd., S. 77.
- 4 Wolfgang Klafki, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, 6. Auflage, Weinheim-Basel 2007, S. 143–144.
- 5 Walter Köhnlein, *Sachunterricht und Bildung*, Bad Heilbrunn 2012, S. 62.
- 6 Vgl. W. Klafki (Anm. 4), S. 153.
- 7 Vgl. ebd., S. 154.
- 8 Vgl. Wolfgang Klafki, *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*, in: Roland Lauterbach u. a. (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts*, Kiel 1992, S. 11–31, hier: S. 19–20.
- 9 Als Gegenstand wird der Umgang mit der Sache aufgefasst, vgl. Detlef Pech/Marcus Rauterberg, *Auf den Umgang kommt es an, »Umgangsweisen« als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts, Skizze der Entwicklung eines »Bildungsrahmens Sachlernen«*, in: *Widerstreit Sachunterricht*, 5. Beiheft (2013),

- <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/>, S. 24. Die Lerngegenstände, von denen Sander ausgeht, scheinen dahingegen auf Inhalte/Themen ausgerichtet zu sein und damit auf die Sache selbst.
- 10 D. Pech/M. Rauterberg (Anm. 9), S. 27.
 - 11 Vgl. Kurt Gerhard Fischer, *Das Exemplarische im Politikunterricht*, Beiträge zu einer Theorie politischer Bildung, Schwalbach am Taunus 1993, S. 43.
 - 12 Da sich Fischer mehrfach auf Wagenschein bezieht, der seine Ausführungen zum exemplarischen Lehren in einen naturwissenschaftlichen Kontext stellt (vgl. Martin Wagenschein, *Verstehen lehren*, 5. Auflage, Weinheim-Basel 2010), wäre es denkbar, dass Fischer an dieser Stelle das Politische von einem Verständnis der »exakten« (Natur-)Wissenschaften abzugrenzen versucht.
 - 13 K. G. Fischer (Anm. 11), S. 41.
 - 14 Wolfgang Sander u. a., *Was ist gute politische Bildung?, Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2017, S. 7.
 - 15 Peter Massing, *Basiskonzepte für die politische Bildung*, Ein Diskussionsvorschlag, in: Georg Weißeno (Hrsg.), *Politikkompetenz, Was Unterricht zu leisten hat*, Bonn 2008, S. 184–198, hier: S. 184.
 - 16 Vgl. Wolfgang Sander, *Politik entdecken, Freiheit leben, Didaktische Grundlagen politischer Bildung*, 4. Auflage, Schwalbach am Taunus 2013, S. 100ff.
 - 17 Vgl. ebd., S. 178ff.
 - 18 Ebd., S. 187.
 - 19 Vgl. Stine Albers/Sonja Gracz, *Belastend, brisant und alles andere als banal, Krieg und Frieden als politischen Phänomenen begegnen*, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 32/311 (2018), S. 30–33.
 - 20 Vgl. <https://www.bpb.de/internationales/weltweit/innerstaatliche-konflikte/54568/konfliktportraits>, sowie <https://hiik.de/konfliktbarometer/aktuelle-ausgabe/>.
 - 21 Hermann Strasser, *Konflikt/Konflikttheorien*, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe*, Bd. I: A–M, 2. Auflage, München 2004, S. 434–437, hier: S. 434.
 - 22 Peter Rudolf, *Krieg*, in: Dieter Nohlen/Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.), *Lexikon der Politikwissenschaft, Theorien, Methoden, Begriffe*, Bd. I: A–M, 2. Auflage, München 2004, S. 469.
 - 23 Vgl. ebd., S. 469.
 - 24 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2013, S. 35.
 - 25 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenarbeit (GPJE), *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Ein Entwurf, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2004, S. 19.

Entdeckendes Lernen

Christian Fischer

Entdeckendes Lernen als allgemeines didaktisches Prinzip

Entdeckendes Lernen ist ein Unterrichtsprinzip, bei dem die Schüler*innen eigenaktiv nach neuen Einsichten und Erkenntnissen suchen, vor allem mittels Beobachtungen, Recherchen, Erprobungen und Erkundungen.¹ Das Prinzip knüpft unmittelbar an den natürlichen Entdeckungsdrang der Kinder an. Zum entdeckenden Lernen qualifiziert sich das Entdecken aber erst, wenn es um den Modus des Reflektierens ergänzt wird.² In den Kontext des entdeckenden Lernens gehört auch das forschende Lernen, bei dem die Schüler*innen Abläufe und Methoden, die denen der Forschung vereinfacht nachgebildet sind, anwenden, um (für sich) zu neuen Erkenntnissen zu gelangen.³

Planung und Durchführung

Das methodische Grundmuster des entdeckenden Lehrens und Lernens lässt sich in einem Drei-Phasen-Schema zusammenfassen:⁴

1. Konfrontation mit dem Gegenstand und Entwicklung von Fragen

Die Lernenden werden mit dem Lerngegenstand so konfrontiert, dass bei ihnen ein Orientierungsbedürfnis entsteht, das sich in Fragen und ersten Vermutungen artikuliert. Die Konfrontation kann in Form eines zu deutenden Bildes, einer kontroversen Aussage, einer klärungsbedürftigen (Fall-)Situation usw. erfolgen.

2. Vorbereitung und Durchführung der Entdeckungshandlung

Ausgehend von den aufgeworfenen Fragen und ersten Vermutungen wird nun überlegt, wie Antworten gefunden werden können. Die Lehrkraft kann hier nun ein Verfahren wie die Beobachtung oder das Experiment vorgeben; die Lernenden können aber auch selbst ein Erkenntnisverfahren auswählen. Die konkrete Planung und Durchführung der Entdeckungshandlung werden von den Schüler*innen vorgenommen.

3. Auswertung und Reflexion

In diesem Schritt werten die Lernenden ihre durchgeführte Entdeckungshandlung und die dabei gesammelten Erfahrungen aus. Es geht zum einen darum, die gesammelten Erfahrungen in verallgemeinerte Begriffe (nicht zwangsläufig Fachbegriffe!) zu fassen und Erkenntnisse zu formulieren. Daneben gilt es, über den gewählten Weg der Entdeckung nachzudenken.

Eine kleinschrittige Planung und eine lehrer*innenzentrierte Lenkung des Unterrichts sind mit dem Prinzip des entdeckenden Lernens, das die Selbsttätigkeit der Lernenden betont, nicht vereinbar.⁵ Dennoch benötigt der Lehr-Lern-Prozess eine Rahmenplanung unter Bezug auf das oben skizzierte Drei-Phasen-Schema. Ausdrücklich sind die drei Phasen nicht auf eine 45-Minuten-Stunde bezogen, sondern auf einen mehrstündigen Lehr-Lern-Prozess. Wie weit oder eng die Rahmenplanung durch die Lehrkraft auszugestalten ist, hängt von den Lernvoraussetzungen der Kinder ab.⁶

Zur Planung gehört außerdem das Vorbereiten methodischer Hilfestellungen. Damit sind keine detaillierten Versuchsanleitungen gemeint, die den Lernenden jeden Freiraum nehmen, sondern allgemeine Erklärungen zu Verfahren und Methoden. Im Rahmen der Planung ist ferner an das Schaffen der räumlichen Voraussetzungen für das Arbeiten in Gruppen und an das Bereitstellen passender Recherchemöglichkeiten zu denken.

Lernchancen, mögliche Risiken und die Rolle der Lehrkraft

Beim entdeckenden Lernen erarbeiten sich Kinder eigenständig neue Erkenntnisse über den Unterrichtsgegenstand. Auf diese Weise wird ein aktives Weltverstehen gefördert, verbunden mit der Aneignung einer Kultur des Reflektierens (unter Beachtung der alters- und entwicklungsbedingten Lernbedürfnisse).⁷ Zusätzlich erwerben die Lernenden methodische Wissensbestände und Fähigkeiten. Damit können ihre Neugier auf Entdeckungen und ihr Interesse an Forschung gefördert werden.

Zu den lerntheoretischen Annahmen des Prinzips:⁸ Ausgangspunkt des entdeckenden Lernens sind die Fragen und Vermutungen der Schüler*innen. Hiervon ausgehend planen sie selbst den Akt ihrer Entdeckung und führen ihn eigenständig durch. Sie kommen dabei zu neuen Einsichten und Erfahrungen, die sie dann Stück für Stück abstrahieren. Das heißt, die Lernenden planen mit den ihnen zur Verfügung stehenden Wissensbeständen eine Entdeckungshandlung, die ihnen neue Einsichten und damit eine Umstrukturierung und Erweiterung ihrer vorhandenen Wissensbestände ermöglicht. Die angelegte Eigenständigkeit und die Faszination,

selbst etwas (für sich) Neues herauszufinden, unterstützen dabei die intrinsische Motivation der Lernenden.

Allerdings ist ebenfalls ein Scheitern von Experimenten, Erprobungen und Beobachtungen im Unterricht möglich. Das Scheitern kann durchaus wertvoll sein, wenn im Rahmen der Reflexion aus ihm Schlussfolgerungen gezogen werden.⁹ Es sollte dennoch nicht verschwiegen werden, dass entdeckendes Lernen als Anforderungsformat Kinder auch überfordern kann, insbesondere dann, wenn die Rahmung zu offen und nicht auf ihre Lernbedürfnisse und -voraussetzungen abgestimmt ist. Hier kann sich bei den Kindern dann ein Motivations- und Orientierungsverlust im Arbeitsprozess einstellen. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht daher vor allem darin, das richtige Maß an Rahmung und Struktur zu finden. Sie begleitet und unterstützt die Lernenden bei ihren Entdeckungshandlungen. Ihr obliegt es, eine explorative Haltung bei den Lernenden wachzurufen. Dazu gehört auch ein positiver Umgang mit Fragen, Unsicherheiten, Irrwegen und Umwegen.¹⁰

Entdeckendes Lernen als fachspezifisches Prinzip der politischen Bildung in der Grundschule

Entdeckendes Lernen im Kontext der politischen Bildung in der Grundschule bedeutet, dass die Lernenden eigenaktiv nach neuen Einsichten und Erkenntnissen über ihre gesellschaftliche, politische und wirtschaftliche Lebenswelt suchen. Das Prinzip des entdeckenden Lernens lässt sich für die politische Bildung normativ folgendermaßen begründen: Die Entwicklung von politischer Mündigkeit und Demokratiefähigkeit setzt das Fördern von Interesse und Neugier an der politischen, sozialen und ökonomischen Lebenswirklichkeit voraus. Die Fähigkeit und die Bereitschaft der Kinder, diese Wirklichkeitsbereiche zum Gegenstand eines reflektierten Entdeckens zu machen, sind daher zu fördern.

Entdeckendes Lernen im vorliegenden Zusammenhang unterstützt die Kinder dabei, Fragen an ihre gesellschaftliche, politische und ökonomische Lebenswelt zu stellen sowie eigenständig Antworten auf diese Fragen zu finden. Sie lernen Verfahrensweisen kennen, mit denen man etwas über diese Wirklichkeitsbereiche herausfinden kann. Zudem üben die Lernenden das Verhandeln unterschiedlicher Deutungen und Sichtweisen, die aus ihren Entdeckungshandlungen resultieren. Damit wird zudem die Einsicht angebahnt, dass es auf problemorientierte Fragen, die sich auf das gemeinsame Zusammenleben von Menschen beziehen, oft keine einfachen, ein-

deutigen Antworten gibt. Die Ergebnisse der Entdeckungshandlungen können ferner zu neuen Ideen über die Gestaltung des gemeinsamen Zusammenlebens sowie zur Diskussion dieser Ideen führen.

Die Begegnung der Schüler*innen mit einem Ausschnitt der politischen, gesellschaftlichen oder wirtschaftlichen Wirklichkeit, der jeweils den Gegenstand des entdeckenden Lernens im Unterricht bildet, kann real oder simulativ erfolgen. Unterrichtsmethodisch eignen sich für reale Begegnungen die Beobachtung, die Expert*innenbefragung, die Zeitzeug*innenbefragung und außerschulische Lernorte sowie Projekte, in denen diese Verfahren miteinander kombiniert werden.¹¹

Entdeckendes Lernen ist auch simulativ, also über So-als-ob-Handlungen möglich. Simulationen bieten die Chancen, konflikthaltige Handlungssituationen gefahrlos im Unterricht zu erproben. Damit wohnt ihnen ein exploratives Element inne.¹² Methodisch sind für die Grundschule vor allem das Rollenspiel und das Szenische Spiel geeignet. Beide Methoden lassen sich als soziale Experimente verstehen, in denen die Lernenden verschiedene Rollen und soziale Mechanismen simulativ entdecken und ausprobieren können. An dieser Stelle sei hervorgehoben, dass in der Didaktik der politischen Bildung das entdeckende Lernen eng an das Prinzip der Handlungsorientierung gekoppelt ist.

Unterrichtsbeispiel: Das Projekt »Zu viel unnötiger Plastikmüll an unserer Schule?«

Das Unterrichtsprojekt »Zu viel *unnötiger* Plastikmüll an unserer Schule?« thematisiert den Ressourcenverbrauch und die Umweltbelastung durch Konsum. Gegenstand ist damit ein ökologisches und gesellschaftliches Problem, das zugleich politisches Lernen ermöglicht. Die hier skizzierte Unterrichtsidee richtet sich an einer sozialwissenschaftlichen Perspektive aus, die im vorliegenden Fall auch anschlussfähig zum Konzept *Bildung für nachhaltige Entwicklung* ist. Zielgruppe sind Lernende der Klassenstufe 4.

Das Projekt ermöglicht den Schüler*innen Entdeckungshandlungen auf zwei Ebenen: Die erste Ebene bezieht sich auf die Untersuchung des wöchentlich anfallenden Plastikmülls an der Schule. Hieran knüpft unmittelbar die zweite Ebene an, nämlich die der Entdeckung unterschiedlicher Meinungen in Bezug auf die Fragen, welcher Plastikmüll unnötig sei und vermieden werden könne sowie ob/inwieweit Regelungen notwendig seien, um den Umfang des Plastikmülls einzuschränken. Diese Fragen werden vor allem in der Auswertungsphase diskutiert. Die Formulierung



»unnötiger Plastikmüll« in der anleitenden Fragestellung des Projekts wurde bewusst gewählt, um die Problemorientierung zu schärfen und um eine kontroverse Betrachtung zu fördern. Denn: Diese Formulierung lässt auch die Position zu, dass der Plastikmüll beziehungsweise ein Teil von ihm aus hygienischen oder transportpraktischen Gründen (zum Beispiel Verpackungen von Lebensmitteln) nicht unnötig anfallt.

Durchführungsstruktur der Unterrichtsidee

1. Konfrontation mit der Frage »Fällt an unserer Schule zu viel unnötiger Plastikmüll an?«

Die Schüler*innen

- äußern spontan erste Stellungnahmen zur Frage;
- klären gemeinsam (und mit Unterstützung der Lehrkraft), warum Plastikmüll eine Belastung für die Umwelt darstellt sowie warum man Plastik braucht/benutzt;
- problematisieren den Begriff »unnötiger« Plastikmüll;
- entwickeln das Ziel, eine Untersuchung durchzuführen, wie viel Plastikmüll in einer Woche an der Schule anfällt, um welche Art von Plastikmüll es sich handelt sowie ob/inwieweit dieser unnötig/vermeidbar ist. Sie stellen hierzu erste Vermutungen auf.

2. Vorbereitung und Durchführung der Untersuchung

a) Vorbereitung

Die Schüler*innen planen ihre Untersuchung in Kleingruppen mit jeweils unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Schwerpunktsetzungen. Hier zwei mögliche Beispiele:

- Dokumentation der Menge und der Art des anfallenden Plastikmülls in der Schule durch das Sammeln und Ordnen von Plastikmüll oder durch die fotografische Dokumentation von Abfall-eimern in den Klassenräumen und auf dem Pausenhof (die Verantwortlichkeit der Dokumentation für die einzelnen Räume der Schule kann jeweils auf verschiedene Kleingruppen verteilt werden)
- Befragung von Schüler*innen zu ihrem »Plastikverbrauch« in der Schule und danach, wo sie Plastikverpackungen wichtig finden und was ihrer Meinung nach »unnötiger« Plastikmüll ist etc.

b) Durchführung

Die Schüler*innen führen in Kleingruppen nach den jeweils gewählten inhaltlichen und methodischen Schwerpunkten ihre Untersuchung durch.

3. Auswertung und Reflexion

Die Schüler*innen

- präsentieren ihre Ergebnisse und ordnen sie gemeinsam ein (Umfang und Art des Plastikmülls sowie die erhobenen Einschätzungen und Meinungen von Mitschüler*innen);
- diskutieren, a) ob der Umfang des Plastikmülls zu groß ist und b) ob/inwieweit es sich um »unnötigen« Plastikmüll handelt. Die Diskussion zu Punkt b schließt die Frage mit ein, welcher Plastikmüll vermieden werden kann;
- denken darüber nach, ob und wenn ja, welche Regeln es geben soll, um die Menge des Plastikmülls zu verringern: a) Regeln für die Klasse, b) Regeln für die Schule oder c) von Politiker*innen verabschiedete Gesetze für alle in unserem Land. In der Klasse kann darüber abgestimmt werden, ob es klassenbezogene Zielvorgaben oder Regeln geben soll und wenn ja, welche;

- reflektieren die Spannbreite des Meinungsspektrums zu den diskutierten Fragen;
- stellen ihre Ergebnisse der Schulöffentlichkeit vor und diskutieren sie dort, auch mit Blick auf einen eventuellen Handlungsbedarf;
- werten rückblickend ihren Lernweg aus.

Die hier skizzierte Projektidee bietet Lernenden im Sachunterricht die Möglichkeit, sich mit einem ökologisch und gesellschaftlich relevanten Problem in ihrem Nahraum entdeckend und zugleich diskursiv-deutend auseinanderzusetzen. Die Schüler*innen üben es, ihre unterschiedlichen Problemwahrnehmungen und Meinungen, die aus ihrer Untersuchung zu Umfang und Art des Plastikmülls an ihrer Schule hervorgehen, zu verhandeln (und diese auch auszuhalten). Sie denken über den Umgang mit diesem Problem nach, tauschen dabei Argumente und Ideen aus, positionieren sich und treffen Entscheidungen. Im Ergebnis bietet dieses Projekt die Chance, Fähigkeiten und Bereitschaften auch im sozial-kommunikativen Bereich zu fördern, die für das Zusammenleben in der Demokratie wichtig sind. Sollte sich in der Lerngruppe keine ausreichende Kontroversität zur Frage der Einführung verbindlicher Vorgaben zur Verminderung des Plastikmülls (im Spannungsfeld Konsumfreiheit versus Umweltschutz) einstellen, dann ist es die Aufgabe der Lehrkraft, durch entsprechende Impulse die politische Spannbreite dieser Diskussionen zumindest in ausgewählten Grundzügen altersangemessen einzubringen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. John Foster, *Entdeckendes Lernen in der Grundschule*, 2. Auflage, München-Linz 1993, S. 34–35.
- 2 Hier beziehe ich mich auf einen Gedanken von Martina Knörzer u. a., Editorial, in: Martina Knörzer u. a. (Hrsg.), *Forschendes Lernen im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2019, S. 9–16, hier: S. 12–13.
- 3 Vgl. ebd., S. 9–12.
- 4 Das methodische Grundmuster des entdeckenden Lernens wurde erstellt unter Bezugnahme auf J. Foster (Anm. 1), S. 36–37; Vgl. M. Knörzer u. a. (Anm. 2), S. 12–13.
- 5 Vgl. Sabine Liebig, *Entdeckendes Lernen, Ein Unterrichtsprinzip*, in: Sabine Liebig (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen, Ein Unterrichtsprinzip*, Baltmannsweiler 2012, S. 1–15, hier: S. 8–9.

- 6 Vgl. J. Foster (Anm. 1), S. 36–37 und S. 40–41.
- 7 Vgl. S. Liebig (Anm. 5), S. 10–11.
- 8 Vgl. Jerome S. Bruner, Der Akt der Entdeckung, in: Heinz Neber (Hrsg.), Entdeckendes Lernen, 3. Auflage, Weinheim-Basel 1981, S. 15–29.
- 9 Vgl. Fritz Oser/Maria Spychiger, Lernen ist schmerzhaft, Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur, Weinheim-Basel 2005, S. 11–12 und S. 161–171.
- 10 Vgl. S. Liebig (Anm. 5), S. 8; J. Foster (Anm. 1), S. 35–41.
- 11 Vgl. Holger Arndt, Beobachtung, Befragung, Experiment, in: Sibylle Reinhardt/Dagmar Richter (Hrsg.), Politik-Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Auflage, Berlin 2020, S. 135–139. Vgl. auch Dirk Lange, Projekt, in: Sibylle Reinhardt/Dagmar Richter (Hrsg.), Politik-Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 6. Auflage, Berlin 2020, S. 78–82.
- 12 Vgl. Christian Fischer, Wirtschaftsordnungen verstehen und beurteilen, Mit der Planspielmethode, Grundlagen, Unterrichtskonzeption und Lernwege als Beitrag zur Politikdidaktik, Opladen 2018, S. 105.

Genetisches Prinzip

Andreas Petrik

Die anspruchsvollsten Aufgaben der Politikdidaktik zeigen sich in der Primarstufe verschärft: Es gilt, das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen zu klären und den Weg von konkreter Erfahrung zu abstrakter Reflexion anzubahnen.¹ Der folgende Beitrag möchte ausloten, inwiefern der situative Ansatz des genetischen Prinzips Kindern dazu verhelfen kann, ihre sozialen Erfahrungen politisch zu reflektieren und demokratisch zu regeln. Politik soll damit als notwendiges Hilfsmittel für einen besseren Umgang miteinander erfahrbar werden.

Das genetische Prinzip als Kern der Lehrkustdidaktik: Ursprungssituationen

In der Politikdidaktik lassen sich acht fachdidaktische Prinzipien unterscheiden, die einen je unterschiedlichen Zuschnitt des Gegenstands erzeugen, als Fall, Konflikt, Problem, Situation, Aktion, Dilemma, Szenario/Utopie oder als soziales Experiment. Das genetische Prinzip gehört (zusammen mit der Schüler*innen-, Handlungs- und Werteorientierung) zu denjenigen, die direkt an der Lebenswelt der Schüler*innen ansetzen.² Als situativer Ansatz, der mit sozialen Experimenten arbeitet, ist es in besonderem Maße für eine Erstbegegnung mit dem Politischen geeignet. Genetisch bedeutet »ursprünglich werdend«, »aus etwas entstehend« und bezeichnet eine Lehrmethode, bei der Lernende gezielt in Auslösemomente und Entwicklungsprozesse des Wissens verwickelt werden. In der Tradition der – ebenfalls genetischen – Lernpsychologie Jean Piagets gilt dieses Verfahren als besonders fruchtbar, weil Lernende wissenschaftliche Erkenntnisse als Ergebnisse kollektiver Lernprozesse wahrnehmen und darin ihre eigenen Lernerfahrungen widerspiegelt sehen: Durch Irrtum und Erfolg wird Wissen konstruiert, das wiederum weiteren Wandlungen, also Konzeptwechseln unterworfen ist (siehe Abbildung).³

Der Physik- und Mathematikdidaktiker Martin Wagenschein hat das genetische Prinzip an naturwissenschaftlichen Beispielen ausbuchstabiert

und damit die Fachdidaktiken anderer Fächer nachhaltig geprägt. Er ging davon aus, dass »darlegender« Frontalunterricht »Scheinwissen« erzeugt, weil Lerngegenstände wie die »Funde einer abgeschlossenen Expedition« wirken. Der Sinn verdichteter Formeln, Theorien und Systematiken bleibt im Dunkeln, wenn nicht deutlich wird, aus welchen Problemsituationen heraus sie entwickelt wurden. Fachliche Einsichten sollen also von den Lernenden *nachentdeckt* werden.⁴

Inhalte des genetischen Unterrichts sind sogenannte Exempel, im Physikunterricht zum Beispiel Galileis Fallversuche oder Faradays Kerze, also Musterbeispiele, die Entwicklungsschritte elementarer Konzepte verkörpern. Diese Exempel werden zu Lehrstücken ausgebaut, die einer Lerndramaturgie von produktiver Verwirrung (Perturbation) über *Trial and Error* bis hin zum Abgleich eigener Entdeckungen mit wissenschaftlichen Befunden folgen. Die »sokratische« Lehrperson unterstützt diesen Suchprozess der Lernenden durch ungewohnte Zurückhaltung (Harren) und durch *advocatus-diaboli*-artige Provokation. Lehrstücke werden kollektiv in Lehrkunstwerkstätten geplant, im Unterricht ausprobiert, kollektiv evaluiert und optimiert. Aus Wagenscheins Ansatz wurde so die Lehrkustdidaktik mit Lehrstücken für fast alle Fächer.⁵

Das genetische Prinzip in der Primarstufe: politische Elementarphänomene

Der Pädagoge Eduard Spranger, der mit Wagenschein befreundet war, übertrug das genetische Konzept auf politisches Lernen.⁶ Er ging davon aus, dass die Prinzipien der Demokratie so komplex seien, dass sie zunächst als Elementarphänomene im mikropolitischen Raum erschlossen werden müssten. Andererseits drohe Gefahr, dass Jugendliche Demokratie ablehnen und für Demagogie anfällig sein würden. Ähnlich wie John Dewey, der Demokratie auch als Form des Zusammenlebens sieht, und ähnlich dem soziologischen Konzept der Alltagspolitik⁷ gilt für Spranger die Lebenswelt als eigenständig produktiver Ort des Politischen. Dort würden allgemeine Verbindlichkeiten nicht nur empfangen und beurteilt, sondern zudem durch Wertebildung und Normsetzungen hergestellt. Damit schließt Sprangers Konzept an grundschuldidaktische Konzeptionen der politischen Bildung an, die eine Politisierung des Alltags im Sinne einer Sensibilisierung für politische Prozesse in der Familie und für andere soziale Gruppen anstreben.⁸

Sprangers Kanon der Elementarphänomene verkörpert einen erfahrungsorientierten Politikzyklus: Politische Streitigkeiten entstünden durch das

Spannungsverhältnis von Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen – sowohl in der Machtausübung (Hierarchie versus Basisdemokratie) als auch in der Güterverteilung (Leistungsprinzip versus Umverteilung). Spranger konzipiert eine Vorstufe des politischen Kompasses, den er »Grunddimensionen des Zusammenlebens« nennt und der implizit schon marktliberale, konservative, demokratisch-sozialistische und linkslibertäre Orientierungen als Horizont des politischen Denkens absteckt.⁹ Damit werden Macht und Recht zu weiteren, dialektisch verschränkten Elementarphänomenen: Macht wird benötigt, um neue Rechte durchzusetzen, aber muss zugleich durch demokratische Rechte und Verfahren gebunden werden, um für alle die gleichen Teilhabechancen zu gewährleisten. In der politikbezogenen Grundschuldidaktik finden sich verwandte Fachkonzepte wieder: erstens Autorität und Macht, zweitens privat/öffentlich, drittens Repräsentation (Verantwortlichkeit) und viertens Gemeinwohl/Gerechtigkeit (inklusive Recht).¹⁰ Freiheit und Gleichheit als Grundlage der Urteilskompetenz fehlen, Pluralismus und Toleranz als demokratiebezogene Elementarphänomene ergänze ich, da sie bei Spranger implizit bleiben. Methodisch schlägt Spranger zunächst Fallanalysen lebensweltlicher Situationen vor, die dazu anregen, politische Elementarphänomene zu entdecken; etwa die Kategorie Macht am Beispiel von Vaterrollen. Später verortet er den methodischen Kern des genetischen Prinzips in Inselsettings – also in politisch ungeregelten Ursprungssituationen, die zur Gestaltung auffordern.

Inseln: Soziale Experimente als Kern genetischer politischer Bildung in der Grundschule

Grundschul Kinder sind auf interpersonale Situationen als Lernanlässe angewiesen. Sie sind dann sogar vor dem kognitiven Stadium der formalen Operation (Piaget) in der Lage, aus solchen Situationen (hier: Dilemmageschichten) abstrakte Schlussfolgerungen abzuleiten – zum Beispiel demokratische herrschafts- und genderbezogene Gleichheitsvorstellungen.¹¹ Das Prinzip der Werteorientierung, das der Arbeit mit Dilemmata zugrunde liegt, hat jedoch einen Nachteil. Die Schüler*innen können ihre theoretischen Erkenntnisse aus ebenfalls theoretischen Geschichten im Nachhinein nicht auf ihre konkreten Alltagssituationen übertragen, sodass dort Autoritätsgläubigkeit und traditionelle Rollenbilder ungebrochen bestehen bleiben.¹² Die reflexive Arbeit mit interpersonalem Dilemmata scheint zwar eine gute Vorübung für die spätere kategoriale Arbeit mit Konfliktanalysen oder Problemstudien zu sein. Analytische Methoden benötigen

offenbar jedoch einen erfahrungsorientierten Vorlauf. Um Assimilationen zu perturbieren, erscheinen zunächst Situationen zielführender, in denen Kinder real oder simulativ handeln, *eigene* Werte und Interessen einbringen und ihre Positionen gegenseitig infrage stellen können – sodass sich ihre Reflexion auf konkret Erlebtes beziehen kann. Diese Anforderung leisten (neben Projekten im Sinne Deweys) inselartige soziale Experimente, weil die Teilnehmer*innen sich in einer simulierten Extremsituation neu orientieren müssen. Die Romane *Herr der Fliegen* und *Die Welle* veranschaulichen die Lernintensität und die potenziell negative Dynamik solcher elementaren Settings, die daher auf eine sensibel steuernde sokratische Lehrperson angewiesen sind.¹³

Beliebt ist das sogenannte Inselspiel.¹⁴ Im Kern geht es in allen Varianten darum, Handlungsprioritäten zu erkennen und verbindlich zu entscheiden: Ein*e Anführer*in zu bestimmen, Nahrungsquellen zu suchen, Unterkünfte zu bauen, einen Arbeitsplan aufzustellen, Feuer zu machen usw. Angesichts der Kontroversität der Prioritäten und ihrer Umsetzung sollen zusätzlich Gesprächs- und Abstimmungsregeln etabliert werden. Am Ende sollen die Kinder reflektieren, was ihre Diskussionen mit Politik zu tun haben. Soziales und politisches Lernen sind hier eng miteinander verschränkt. Die politische Zuspitzung entsteht jedoch weniger genetisch-entdeckend, sondern wird unvermittelt durch Aufgabenstellungen gesetzt.

Um die Diskussion vom nackten »Überleben« organischer auf politische Institutionen und Grundfragen des politischen Zusammenlebens zu lenken, könnte man den ersten Akt der Dorfgründungssimulation einsetzen, die wir in verschiedenen Forschungsprojekten bisher erst ab der 8. Klasse erprobt haben.¹⁵ Die Kinder stranden nicht infolge einer Katastrophe, sondern wandern freiwillig in ein leer stehendes Bergdorf mit elementarer politischer Infrastruktur aus. Dort diskutieren sie in Dorfversammlungen und auf einer Pro-Kontra-Streitlinie unter anderem, wie sie Entscheidungen treffen, Einkommen verteilen, die pyrenäentypisch katholische Kirche nutzen und ob sie die Arbeit geschlechtsspezifisch oder -unabhängig aufteilen sowie gläubige muslimische Migrant*innen aus dem Iran integrieren wollen. Vorherrschende gesellschaftliche Konfliktlinien werden im Dorf zugespitzt re-inszeniert, um sie didaktisch bearbeitbar zu machen. In der Primarstufe kann das Dorf mit einfachen Bodengrundrissen im Klassenraum »aufgebaut« werden.

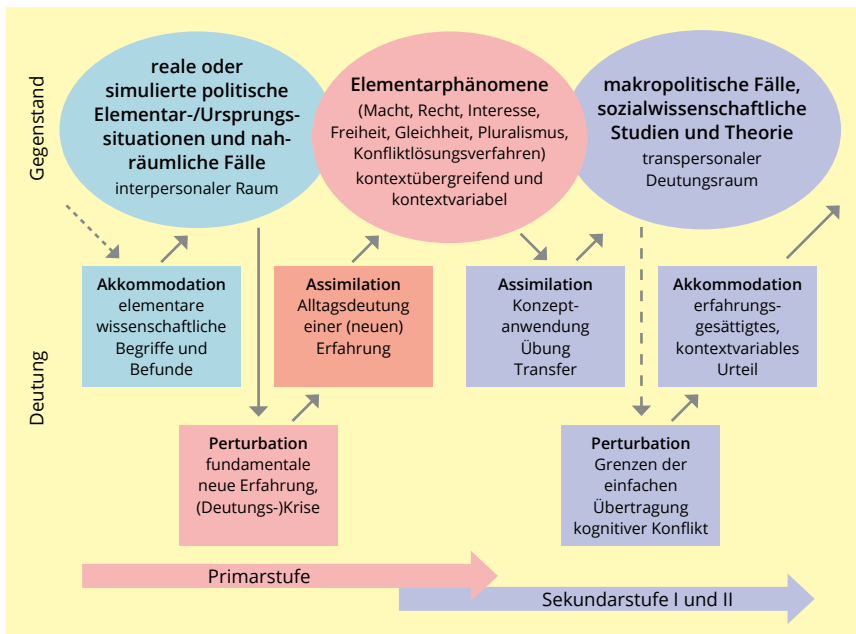
Aus genetischer Sicht ist entscheidend, zwischen Verhandlungsphasen zu unterscheiden, die von den Dorfbewohner*innen selbst geleitet werden, und Auswertungsphasen, die wiederum die Lehrperson moderiert. Von diesen Auswertungsphasen hängt es ab, inwiefern die kontroversen

Dorfdebatten politisiert und demokratisiert werden, also mit den Elementarphänomenen Macht (inklusive Verantwortung), Recht, Freiheit, Gleichheit und Pluralismus verbunden werden. Recht wird zunächst durch selbst formulierte Rederegeln und Abstimmungsverfahren mit Leben gefüllt, später auch in den Wirkungen getroffener Entscheidungen sichtbar. Die erfahrungsgesättigten Kategorien sollten mithilfe von »Hand- und Wandellexika« memoriert und visualisiert werden.¹⁶ So werden erste Schritte zum Verständnis der Demokratie als Koordinationsverfahren für kontroverse Interessen unternommen. Die »Illusion der Homogenität« vieler Schüler*innen wird erfahrungsgemäß erstmalig angeknackst.¹⁷

Unsere Erfahrungen mit 8. Klassen¹⁸ treten vermutlich sogar verschärft in der Primarstufe auf: Schüler*innen, die noch *privat*, im Sinne der »Illusion der Autonomie«¹⁹ denken, werden mit *Peers* konfrontiert, die bereits die Notwendigkeit öffentlicher Regelungen und eines Steuersystems verstehen, um beispielsweise die Gesundheitsversorgung aller sicherzustellen.

Der politische Lernprozess der Primarstufe stellt sich also aus Sicht des genetischen Prinzips folgendermaßen dar:

Abb.: Reichweite des genetisch-politischen Lernprozesses in der Primarstufe



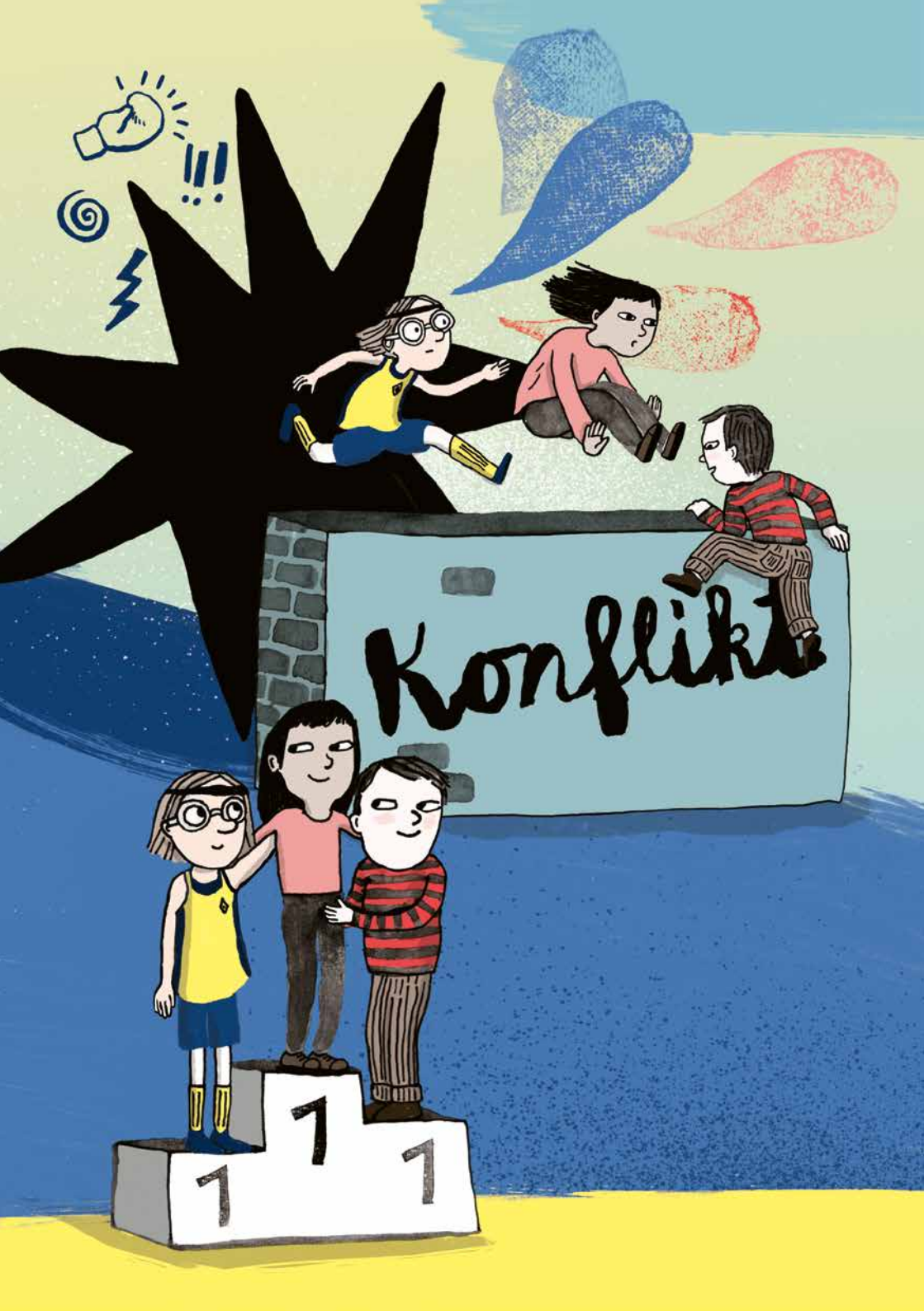
Piaget zufolge erfahren Wahrnehmungs- und Handlungskonzepte ihre Eignungsprüfung und Elaborierung zunächst im Nahraum, um dann sukzessive, über *Trial and Error*, auf komplexere Kontexte übertragen zu werden.²⁰ Die interaktive Krise auf der Insel, im Dorf oder in anderen sozialen Experimenten perturbiert vorpolitische Alltagsvorstellungen, konturiert grundlegende Konfliktlinien zwischen Freiheits- und Gleichheitsvorstellungen und erschließt demokratische Werte und Verfahren als »öffentliche« Lösungsangebote zur friedlichen Konfliktlösung. Solche Elementarphänomene bilden in der Sekundarstufe Andockstellen zur Analyse makropolitisch-er Institutionen, zu Fällen und Theorien, weil sie kontextübergreifend und kontextvariabel sind: Verfahren wie Mehrheits- oder Konsensentscheidung zum Beispiel stellen sich in der schulischen Kleingruppe anders dar als in einem Kommunalparlament, in dem jede*r Debattenteilnehmer*in nicht nur für die eigenen Interessen verantwortlich ist.

Überschaubare interpersonale Situationen durchzuspielen und begrifflich zu verallgemeinern ist eine altersgemäß anspruchsvolle Aufgabe, die schon in der Primarstufe elementare sozialwissenschaftliche Einsichten ermöglicht: Konzepte wie Macht werden als Phänomene erfahrbar, ohne bereits sozialwissenschaftliche Machttheorien und institutionelle Machtbildungsprozesse zu kennen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Jakob Dondl, Politik-Lernen in der Grundschule, Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern, Bad Heilbrunn 2013, S. 199 ff.; Katrin Asal/Hans-Peter Burth, Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule, Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz, Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen 2016, S. 155 ff.
- 2 Dieser Band klassifiziert die Prinzipien abweichend: Das Fallprinzip wird exemplarisches Lernen genannt, genetisches Prinzip und entdeckendes Lernen werden unterschieden wie auch Kontroversprinzip und Lernen am Konflikt. Werte- und Zukunftsorientierung fehlen hier. Vgl. Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik, 7. Auflage, Berlin 2018, S. 169 ff.; Andreas Petrik, Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden, Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik, Opladen 2013, S. 38 ff.
- 3 Vgl. Rolf Oerter/Leo Montada (Hrsg.), Entwicklungspsychologie, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim-Basel 2002, S. 440.
- 4 Martin Wagenschein, Verstehen lehren, Genetisch, sokratisch, exemplarisch, Weinheim-Basel 1991.

- 5 Vgl. A. Petrik (Anm. 2), S. 98 ff.; Lehrkunst!, Durch Verstehen zur Bildung [online], <https://www.lehrkunst.org>.
- 6 Vgl. Eduard Spranger, Gedanken zur staatsbürgerlichen Erziehung, 4. Auflage, Bochum 1963.
- 7 Vgl. A. Petrik (Anm. 2), S. 23 ff.
- 8 Vgl. Dietmar von Reeken, Politisches Lernen im Sachunterricht, Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Baltmannsweiler 2001, S. 50 ff.
- 9 Vgl. E. Spranger (Anm. 6), S. 22, und A. Petrik (Anm. 2), S. 187 ff.
- 10 Vgl. Dagmar Richter, Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben?, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Schwalbach am Taunus 2007, S. 36–53, hier: S. 41 ff.
- 11 Vgl. A. Dondl (Anm. 1), S. 201 ff.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Vgl. Tilman Grammes, »Inseln«, Lehrstücke und Reflexionsräume für Wertebildung in der didaktischen Tradition, in: Gotthard Breit/Siegfried Schiele (Hrsg.), Werte in der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 2000, S. 354–373.
- 14 Vgl. Politik & Unterricht, 2–3 (2006); Thema im Unterricht Extra, Politik für Einsteiger, Arbeitsmappe, Bonn 2010.
- 15 Vgl. A. Petrik (Anm. 2), S. 296 ff.; S. Reinhardt (Anm. 2), S. 169 ff.; Andreas Petrik, Regiebuch zur Dorfgründungssimulation, Ein praxiserprobtes soziales Experiment zur Einführung in das demokratische System, Politische Theorien, Debattieren und Urteilsbildung, Frankfurt am Main 2022 (in Vorbereitung).
- 16 Vgl. K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 1), S. 121.
- 17 Vgl. S. Reinhardt (Anm. 2), S. 47 ff.; A. Petrik (Anm. 2), S. 220 ff.
- 18 Vgl. Andreas Petrik, »Manche nehmen das Dorf viel zu ernst«, Die Fehlkonzeption »Illusion der Autonomie« als Hürde zur politischen Kompetenzbildung in den Dorfgründungssimulationen zweier 8. Klassen, in: Marcus Syring/Erik Flügge (Hrsg.), Die Erstbegegnung mit dem Politischen, Erfahrungsorientierte politische Erstkontakte in Unterricht, Schule und Lebenswelt, Immenhausen 2013, S. 33–54.
- 19 Vgl. S. Reinhardt (Anm. 2), S. 47 ff.; A. Petrik (Anm. 2), S. 220 ff.
- 20 Vgl. Ruedi Streit, Individuelle Gesellschaftsbilder, Zürich 1994.



Konflikte



Lernen am Konflikt

Bernhard Ohlmeier

Im Unterschied zu den herkömmlichen grundschuldidaktischen Unterrichtsprinzipien wie beispielsweise Handlungs-, Alltags- und Schüler*innenorientierung sowie exemplarisches und entdeckendes Lernen kann das Lernen am Konflikt als ein allgemeines didaktisches Prinzip nicht auf eine Begründungs-, Verwendungs- und Wirkungstradition zurückgreifen. Erst im Laufe der 1970er-Jahre wurde das Lernpotenzial von sozialen und politischen Konflikten in der Grundschule allmählich erschlossen und hat sich bis heute im Sinne einer demokratischen Grundbildung zunehmend etabliert. In fachlicher Hinsicht zeigt sich hierbei, dass der konfliktorientierte Ansatz auf allen gesellschaftlichen Handlungsebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) umgesetzt werden kann und damit die ganze Bandbreite des Lernens von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform abzudecken vermag.

Lernen am Konflikt als allgemeines didaktisches Prinzip

Konflikte waren im schulischen Kontext lange Zeit kein Thema. Das liegt vor allem darin begründet, dass die Volksschule seit ihrem Entstehen im 19. Jahrhundert bis in die 50er- und 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts größtenteils eine autoritäre Lehranstalt darstellte, Bildung allgemein und insbesondere die politische Bildung als Instrumente zur Legitimationsbeschaffung des Herrschaftssystems dienten.¹ So wurde der Weg zur pluralistischen Demokratie in Deutschland lange Zeit von obrigkeitsstaatlichen und (national-)sozialistischen Herrschaftsregimen unterbrochen, deren Mentalitäten teilweise bis heute weiterwirken. Die noch in der Nachkriegszeit vorherrschenden Modelle einer harmonischen (Volks-)Gemeinschaft und einer formierten Gesellschaft brachten zum Ausdruck, dass Konflikte etwas Schädliches seien und Harmonie von oben garantiert werden müsse.² Dieser gesellschaftspolitische Zeitgeist spiegelte sich ebenso in der Schule wider, die ihren Schüler*innen Disziplin und Gehor-

sam abverlangte, wobei Abweichungen und Regelübertretungen häufig noch mit (Prügel-)Strafen sanktioniert wurden. Auch die Lehrpläne klammerten Konflikte und konflikträchtige Lehr- und Lerninhalte weitgehend aus. So wurden Konflikte oftmals unterdrückt oder autoritär »gelöst«, in der Regel jedoch erst gar nicht geduldet, geschweige denn als Lernanlässe zu einer konstruktiven und lösungsorientierten Bearbeitung wahrgenommen.

Obwohl gerade der Unterrichtsalltag in den unteren Jahrgangsstufen der Volksschule immer schon von sozialen Konflikten unter den Schüler*innen wie auch zwischen Schüler*innen und Lehrkräften begleitet und »gestört« wurde, verwundert es daher nicht, dass sich in der harmoniebedürftigen Sozialsphäre der Grundschule ein Lernen am Konflikt als allgemeindidaktisches Unterrichtsprinzip erst ab etwa den 1970er-Jahren etablieren konnte. Entscheidende Impulse zur Entwicklung einer demokratischen Schulkultur kamen damals vor allem aus der humanistischen Psychologie. Mit ihren wegweisenden Strategien und Praktiken einer gewaltfreien Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern strebten die Vertreter*innen dieser psychologischen Schule vor allem eine Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen an.³ Zu den variantenreichen Formen dialogischer Konfliktbearbeitung zählen gegenwärtig beispielsweise die weitgehend von den Schüler*innen in Eigenregie praktizierten Verfahren der Streitschlichtung beziehungsweise Mediation, die vor allem bei Streitigkeiten während der Unterrichtspausen zum Einsatz kommen. Des Weiteren werden im Rahmen der Schulklasse zunehmend auch soziale Konflikt- und Problemlösungsverfahren wie der Klassenrat und die Klassenkonferenz durchgeführt. Diese demokratisch strukturierten Auseinandersetzungen fördern zudem die Partizipation der Grundschul Kinder an schulischen Belangen und können als Einrichtungen der sozialen und demokratischen Grundbildung verstanden werden.⁴

Lernen am Konflikt als fachspezifisches Prinzip der politischen Bildung

Die Bedeutung des Konflikts (von lateinisch: *conflictus* = Zusammenstoß) in der politischen Bildung erschließt sich zunächst aus der grundlegenden Annahme, dass der Streit ein Wesensmerkmal demokratischer Gesellschaften darstellt. Bereits Mitte des 18. Jahrhunderts verwies der französische Staatstheoretiker Baron de Montesquieu darauf, man könne sicher sein, dass in einem Staat, in dem man keinen Lärm von Streitigkeiten vernehme,

keine Freiheit herrsche.⁵ Es dauerte jedoch in Deutschland noch lange, bis die Vorstellung attraktiv wurde, dass Konflikte nicht als dysfunktionale und die gesellschaftliche Ordnung störende Phänomene, sondern als schöpferische Kraft des gesellschaftspolitischen Wandels verstanden werden können.⁶

Kennzeichnend für das Lernen am Konflikt als ein fachspezifisches Prinzip der politischen Bildung ist vor diesem Hintergrund die von Hermann Giesecke formulierte Prämisse, dass Politik in politischen Auseinandersetzungen konkret wird, und zwar unabhängig davon, inwieweit die Individuen von den Auseinandersetzungen betroffen und an diesen beteiligt sind. Nach Giesecke sind Konflikte daher weit mehr als bloße politische Meinungsverschiedenheiten. Sie bringen latente, epochal-langfristig bestehende gesellschaftliche Widersprüche zum Ausdruck, die den Kern des gesellschaftlichen Demokratisierungs- und Emanzipationsprozesses betreffen.⁷ Die politische Bildung in der Grundschule beschränkt sich dabei nicht nur auf den Kernbereich der Politik. Sie nimmt Konflikte als Ausgangspunkt für soziales, demokratisches und politisches Lernen, die auf allen gesellschaftlichen Handlungsebenen zum Tragen kommen.

Auf der Mikroebene handelt es sich dabei um die Kommunikation und Interaktion in überschaubaren *Face-to-Face*-Situationen, wie sie beispielsweise in der Familie, in der Gleichaltrigengruppe und in der Schule alltäglich stattfinden. Soziale Konflikte können hier auf der Beziehungsebene der Grundschul Kinder angesiedelt sein, zudem zwischen Schüler*innen und Lehrkräften oder auch allgemein zwischen Kindern und Erwachsenen.

Mit der »Halböffentlichkeit« des Klassenzimmers ist dabei bereits eine Mesoebene erreicht, auf der das gesellschaftliche Zusammenleben durch Institutionen und Organisationen formeller geregelt wird. Hier entstehen beispielsweise Konflikte zwischen den Kindern, den Eltern, den Lehrkräften und der Schulleitung um organisatorische Belange des Schullebens, wie etwa um kontroverse Vorgaben für die Notengebung und die Hausaufgaben. Die Streitigkeiten auf dieser Ebene sind nun nicht mehr lediglich privater Natur, sondern haben weiter reichenden, öffentlichen Charakter. Sie können jederzeit politisch werden, sobald die übergeordneten schulpolitischen Entscheidungsträger*innen einen verbindlichen Regelungsbedarf zur Lösung der Konflikte für notwendig erachten.

Nicht zuletzt können die Grundschüler*innen auch auf einer Makroebene an politischen Konflikten lernen. Die konkreten Konflikte stehen hierbei exemplarisch für umfassendere politisch-gesellschaftliche Konfliktlagen. So verweisen zum Beispiel kommunal- und regionalpolitische Auseinandersetzungen um die Verschmutzung von Böden und Gewäs-

sern wie auch die Kontroversen um Nachverdichtungen in städtischen Siedlungsstrukturen auf den epochaltypischen Konflikt zwischen Ökonomie und Ökologie um den Verbrauch beziehungsweise den Erhalt natürlicher Ressourcen. Ebenso ist der Konflikt um die globale Herausforderung des Klimawandels spätestens seit der *Fridays-for-Future*-Bewegung auch im Bewusstsein der Grundschul Kinder angekommen, wofür sie in ihren unmittelbaren Lebenszusammenhängen vor Ort – wie in den Bereichen Wohnen, Mobilität und Freizeit – zahlreiche konkrete Anknüpfungspunkte finden.

Der konfliktorientierte Ansatz in der politischen Bildung der Grundschule hat den didaktischen Vorteil, dass er anstelle einer abstrakten Institutionenkunde die sozialen, gesellschaftlichen und politischen Akteur*innen mit ihren oftmals unvereinbaren Interessen und Strategien in den Vordergrund rückt. Demzufolge setzen sich die Schüler*innen weniger mit abstrakten politisch-gesellschaftlichen Strukturen, sondern mehr mit konkreten Personen und Gruppen auseinander. Vor diesem Hintergrund lässt sich nicht nur das Lernen am Konflikt auf den drei Handlungsebenen (Mikro-, Meso- und Makroebene) miteinander verknüpfen, sondern es ist auch unmittelbar anschlussfähig an das Lernen von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform.

Als gängige Methode zum Lernen am Konflikt hat sich in den Jahrgangsstufen der Sekundarstufen das Verfahren der Konfliktanalyse etabliert. Hierbei sollen hinsichtlich der Konfliktbearbeitung die Artikulationsschritte Konfrontation, Analyse, Meinungsbildung, Lösung und Generalisierung zur Geltung kommen.⁸ Für die politische Bildung in der Grundschule kann diese Verfahrensstruktur als Orientierung dienen und je nach Konfliktauswahl entsprechend modifiziert werden.

Praxisbeispiele zum Lernen am Konflikt

Soziale Konflikte

Der Grundschulalltag bietet zahlreiche Anknüpfungspunkte zum unmittelbaren Lernen an sozialen Konflikten. So lassen sich zum Beispiel wiederholte Unterrichtsstörungen, Regelverletzungen und Streitigkeiten unter den Kindern mit der Methode des Klassenrats beziehungsweise der Klassenkonferenz konstruktiv bearbeiten. In der Praxis hat sich dabei ein im Vergleich zur Konfliktanalyse verkürztes Artikulationsmodell bewährt:

- Darstellung des Konflikts
- verschiedene Meinungen (zunächst äußern sich die am Konflikt beteiligten und vom Konflikt betroffenen Kinder; anschließend erläutern auch unbeteiligte Kinder ihren Standpunkt durch Hineinversetzen in die Konfliktsituation und Perspektivenübernahme der Konfliktkontrahent*innen)
- Lösungsvorschläge (die Kinder diskutieren konstruktive Ideen zur Konfliktlösung wie beispielsweise Entschuldigen und Versöhnen oder Maßnahmen zur sozialen Distanzierung)
- Entscheidung beziehungsweise Abstimmung über die Lösungsvorschläge (nur bei Konflikten, die alle Kinder der Klasse betreffen)⁹

Politische Konflikte

Für das Lernen an politischen Konflikten eignen sich in der Grundschule vor allem überschaubare kommunalpolitische Fälle, die einen realen Hintergrund mit lokalem Bezug haben oder auch fiktiv konstruiert sein können. Wichtig ist, dass der Konflikt klar strukturiert und anschaulich dargeboten wird, insbesondere die aufeinanderprallenden Interessen der beteiligten Akteur*innen mit ihren Zielen und Handlungsstrategien aufgezeigt werden. Idealerweise dienen die erstellten Materialien zur Konfliktanalyse dann als Vorlage für die Anwendung vertiefender handlungsorientierter Unterrichtsverfahren wie Rollen- und Planspiele.

Das folgende, knapp skizzierte Beispiel für das Lernen an einem politischen Konflikt stammt aus der Unterrichtspraxis des Autors selbst in einer 4. Jahrgangsstufe. Der Anlass zu einer Konfliktbearbeitung ergab sich aus Äußerungen einiger Schüler*innen im morgendlichen Gesprächskreis, die sich auf die umstrittene Verbreiterung einer nahe der Schule gelegenen alten Dorfstraße bezogen. Dabei ging es um einen bereits länger andauernden Konflikt in der Kommune zwischen Verkehrssicherheit und Schonung von Naturhaushalt und Landschaftsbild. Der Streit hatte sich an der geplanten Fällung großer, alter Laubbäume entzündet, die den Straßenverkehr in der engen Dorfstraße behinderten, jedoch das traditionelle Dorfbild prägten und als Thema des naturkundlichen Unterrichts bereits vielen Schüler*innen- und Elterngenerationen auf ihrem täglichen Weg zur Schule »ans Herz gewachsen« waren.¹⁰ Die starke emotionale Betroffenheit der Kinder veranlasste den Autor, mittels einer Konfliktanalyse und zweier Planspiele die kommunalpolitischen Auseinandersetzungen aufzuarbeiten.

Die Konfrontation der Schüler*innen mit dem Konflikt hatte in diesem Fall bereits über außerschulische Kanäle stattgefunden (Gespräche mit Eltern und anderen Personen, Plakatierung im öffentlichen Raum, Berichterstattung in den Ortsnachrichten usw.). Im Unterricht wurde der Konflikt dann anhand weiterer Informationen genauer in den Blick genommen. In dieser Phase der Analyse war im Einzelnen zu ermitteln, welche Akteur*innen (Personen, Gruppen, Institutionen) mit welchen Interessen und Aktivitäten an dem Konflikt beteiligt waren. Hierzu führten die Schüler*innen unter anderem Leitfadeninterviews mit ausgewählten Personen durch. Die Ergebnisse der Analyse wurden zusammengefasst auf Plakaten und Karteikarten dokumentiert sowie mit Hefteinträgen gesichert. In der nachfolgenden Phase der Meinungsbildung erarbeiteten sich die Schüler*innen begründete Standpunkte zu dem Konflikt und dessen bisherigem Verlauf. Des Weiteren wurden mögliche Lösungen der Konfliktlage mit ihren jeweiligen Vor- und Nachteilen diskutiert. Die von den Schüler*innen vorgeschlagenen Lösungen reichten von einer reduzierten Straßenverbreiterung mit einseitigen Rad- und Fußgänger*innenwegen, bei der lediglich einige Bäume zu fällen wären, bis hin zur Beibehaltung des bisherigen Straßenverlaufs mit Geschwindigkeitsbeschränkungen für den motorisierten Verkehr, wodurch zwar alle Bäume erhalten blieben, jedoch auf die Rad- und Fußwege verzichtet hätte werden müssen.

Den Abschluss der Unterrichtseinheit bildeten zwei Planspiele. Im ersten Planspiel wurde eine Bürger*innenversammlung simuliert, in der neben der Rolle des Bürgermeisters und der einiger Gemeinderat*innen auch die Rolle der Anwohnenden und der Schüler*inneneltern als individuell zu übernehmende Rollen zur Geltung kamen. Das zweite Planspiel simuliert eine Gemeinderatssitzung. Hierbei wurden – abgesehen von der individuellen Rolle des Bürgermeisters und der Protokollführung – die beteiligten Akteur*innen als Repräsentant*innen ihrer jeweiligen Bezugsgruppe in Szene gesetzt. Ein Vergleich des Beschlusses der in der Klasse simulierten Gemeinderatssitzung mit der später erfolgten tatsächlichen politischen Entscheidung des Gemeinderates ergab im Groben weitgehende Übereinstimmungen (Straßenverbreiterung in reduzierter Form, Anlegen eines einseitigen Rad- und Fußweges, Fällung nur weniger Bäume).

Anmerkungen

- 1 Vgl. Wolfgang Sander, Politik in der Schule, Kleine Geschichte der politischen Bildung in Deutschland, 3., aktualisierte Auflage, Marburg 2013.
- 2 Vgl. Claus Leggewie, Bloß kein Streit!, Über deutsche Sehnsucht nach Harmonie und die anhaltenden Schwierigkeiten demokratischer Streitkultur, in: Ulrich Sarcinelli (Hrsg.), Demokratische Streitkultur, Theoretische Grundpositionen und Handlungsalternativen in Politikfeldern, Opladen 1990, S. 52–62, hier: S. 55.
- 3 Vgl. dazu exemplarisch Thomas Gordon, Lehrer-Schüler-Konferenz, Wie man Konflikte in der Schule löst, New York 1974/Hamburg 1977 (deutsche Erstausgabe).
- 4 Vgl. Bernhard Ohlmeier, Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur, Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule, Hamburg 2006, S. 207 ff.
- 5 Vgl. Charles-Louis de Secondat, Baron de La Brède de Montesquieu, De l'esprit des loix (deutsch: »Vom Geist der Gesetze«), Genf 1748.
- 6 Vgl. Ralf Dahrendorf, Gesellschaft und Freiheit, Zur soziologischen Analyse der Gegenwart, München 1961; Ralf Dahrendorf, Gesellschaft und Demokratie in Deutschland, München 1965.
- 7 Vgl. Hermann Giesecke, Didaktik der politischen Bildung, München 1974, S. 143.
- 8 Vgl. Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, Berlin 2009, S. 89.
- 9 Vgl. B. Ohlmeier (Anm. 4), S. 207 ff.
- 10 Vgl. ebd., S. 514–515.

Projektorientierung

Markus Gloe und Volker Reinhardt

Die Projektmethode gilt als eine innovative Lernform, die kooperatives und eigenverantwortliches Lernen fördert und aus der ein gesellschaftliches Engagement erwachsen kann. Sie ist als Methode in jedem Fachunterricht, aber auch im fächerübergreifenden beziehungsweise fächerverbindenden Unterricht gleichermaßen einsetzbar.¹ Dabei werden die Grenzen des lehrgangs- und lehrer*innenorientierten Lernens aufgelöst zugunsten eines gemeinsamen Lernens aller am Prozess Beteiligten.² Dies geschieht, indem sich die Projektlernenden einer problemhaltigen Sachlage annehmen, das weitere Vorgehen zur Problemlösung gemeinsam planen und als Ergebnis ein Produkt erstellen, in dem das Erarbeitete präsentiert wird. Aufgrund der ihr innewohnenden Interdisziplinarität ist die Projektmethode gut für den Sachunterricht geeignet. Zugleich lässt sich aber auch durch einen inflationären Gebrauch von Begriffen wie »Projektunterricht«, »Unterrichtsprojekt«, »Projektmethode«, »projektorientiertes Lernen«, »Projektarbeit«, »Projekttag«, »Projektprüfung« usw. eine »Verwässerung der zugrundeliegenden ursprünglichen pädagogischen und gesellschaftspolitischen Dimensionen der Projektidee zu methodischen Spielarten mit »innovativem Anstrich«³ konstatieren.

Projektorientierung als denkende Erfahrung

Es gibt keine allgemein anerkannte Definition oder Theorie zur Projektorientierung. Hier wird daher der Definition von Dagmar Hänsel gefolgt, die Projektunterricht »inhaltlich [...] als Unterricht, in dem Lehrer und Schüler ein echtes Problem in gemeinsamer Anstrengung und in handelnder Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit zu lösen suchen, und zwar besser als dies in Schule und Gesellschaft üblicherweise geschieht«, und »methodisch [...] als geplante[n] Versuch beschreibt, als pädagogisches Experiment, das von Lehrern und Schülern in Form von Unterricht unternommen wird und das zugleich die Grenzen von Unterricht überschreitet, indem es Schule und Gesellschaft durch praktisches päd-

gogisches Handeln erziehlich zu gestalten sucht«⁴. Diese Definition leistet durch die Betonung, dass Projekte »echte Probleme« lösungsorientiert angehen und damit Schule und Gesellschaft zu gestalten versuchen, einen elementaren Beitrag gegen den inflationären Gebrauch und die Verwässerung des Projektbegriffs. Gemessen an dieser Definition ist vieles, was als Projekt deklariert wird, kein Projekt. Darüber hinaus wird der Erfahrungsbezug betont. John Dewey schreibt in seiner *Philosophie der Erfahrung* dazu: »Durch Erfahrung lernen heißt[,] das, was wir den Dingen tun, und das, was wir von ihnen erleiden, nach rückwärts und vorwärts miteinander in Verbindung zu bringen. Bei dieser Sachlage wird das Erfahren zu einem Versuchen, zu einem Experiment mit der Welt zum Zwecke der Erkundung. Das sonst bloß passive ›Erleiden‹ wird zu einem ›Belehrtwerden‹, d. h. zur Erkenntnis des Zusammenhangs der Dinge.«⁵

Nach dieser Definition kennzeichnet sich projektorientiertes Lernen dadurch, dass die Ausgangslage eine Problemstellung ist, die für die Lernenden einen Aufforderungscharakter zum Handeln enthält. Die Lernenden selbst entwickeln den Weg zur Lösung des Problems und werden damit zu Gestalter*innen des Lernprozesses. Darstellende Verfahren, die auf die Vermittlung von fachspezifischen Erkenntnissen zielen, treten im projektorientierten Unterricht zugunsten von entdeckenden Lehr-Lern-Verfahren in den Hintergrund.⁶ Immer wieder wird ein handelndes Lernen innerhalb der Projektarbeit durch ein Nachdenken und fachliches Einordnen des Erlebten im Sinne einer reflexiven Metakognition ergänzt, damit nach Dewey eine »denkende Erfahrung«⁷ möglich wird. Denken und Tun werden also nicht als zwei voneinander unabhängige Beschäftigungen angesehen, sondern als Einheit zu einem *vollständigen Denktakt*, man könnte auch sagen, zu einem ganzheitlichen Lernen.

Herbert Gudjons bestimmt den Projektunterricht über zehn Qualitätsmerkmale: (1) Problem mit Lebensweltorientierung/Situationsbezug, (2) Berücksichtigung der Interessen und Wünsche der Lernenden, (3) gesellschaftliche Praxisrelevanz, (4) zielgerichtete Projektplanung, (5) Selbstorganisation und Selbstverantwortung, (6) Ganzheitlichkeit, (7) soziales Lernen, (8) Produktorientierung, (9) Interdisziplinarität sowie (10) Beachtung der Grenzen.⁸

Nach Karl Frey, der projektorientiertes Lernen im Gegensatz zu Dewey stärker produkt- und weniger prozessorientiert versteht, gliedert sich ein Projekt in acht Phasen. In einer Projektinitiative wird das Projekt ange-regt, die Problemstellung wird sich vergegenwärtigt, und die Lerngruppe entscheidet, ob sie grundsätzlich das Projekt durchführen möchte. Im Anschluss wird eine Projektskizze entwickelt. Dabei einigen sich die

Lernenden gemeinsam, wie die Problemstellung bearbeitet werden soll, was das Ziel des Projekts ist, welche Verfahrensregeln man sich als Lerngruppe geben möchte, oder stellen ähnliche Überlegungen an. Anschließend wird ein detaillierter Projektplan entwickelt, der festhält, wer wann welche Tätigkeit ausführt. In der Projektdurchführung werden die vereinbarten Aktivitäten ausgeführt. Das Projekt wird mit einem bewussten Projektabschluss beendet, bei dem das Produkt präsentiert wird. Sogenannte Meilensteine oder Fixpunkte dienen im Projekt zum Innehalten, Sich-gegenseitig-Informieren, zur Überprüfung der Projektplanung und zu Ähnlichem. Die Metainteraktionen werden genutzt, um den Lernprozess zu reflektieren, diesen während des Projekts nachzusteuern und am Ende sich den Kompetenzerwerb zu vergegenwärtigen.⁹

Die Förderung perspektivübergreifender Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen durch Projekte

Im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) sind perspektivübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen beschrieben,¹⁰ zu deren Förderung der projektorientierte Unterricht beiträgt. Durch die komplexen Aufgabenstellungen als Ausgangspunkte für Projekte, das selbstständige Erarbeiten der Inhalte während des Projekts und die Notwendigkeit, während des Projekts Wissen anzuwenden, wird das Erkennen/Verstehen der Kinder gefördert. Dass Projekte ihren Ausgangspunkt in den Fragestellungen der Schüler*innen finden, fördert die perspektivübergreifende Denk-, Arbeits- und Handlungsweise »Den Sachen interessiert begegnen«. Projekte sollten dadurch eine Brücke in die außerunterrichtliche und außerschulische Lebenswirklichkeit schlagen. Kinder planen ein Projekt und dokumentieren ihre Arbeitsergebnisse weitgehend selbstständig. In den Reflexionsphasen eines Projekts halten sie inne und überprüfen ihren Lernweg und schätzen ihre Stärken und Schwächen ein. Zudem werden die Projektergebnisse in einer selbst gewählten Form vor anderen Personen präsentiert. Durch die eingeplanten Reflexionen fördern Projekte das Evaluieren/Reflektieren. Die Schüler*innen bewerten ihre eigene Arbeitsleistung sowie den Umgang in der Gruppe. Der erfolgreiche Abschluss eines Projekts ist immer die Leistung einer Gruppe. Dadurch tragen Projekte auch zur Ausbildung der perspektivübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweise »Kommunizieren/mit anderen zusammenarbeiten« bei. Bei der gemeinsamen Aushandlung des Projektziels gilt es andere von der eigenen Idee zu überzeugen, bei der Planung müssen die Kinder sich über die nächsten Schritte und Verantwortlichkeiten verständigen. Nicht zuletzt fördern Projekte das Umsetzen/Handeln.

Empfehlungen zu Projekten in der pädagogischen Literatur sowie Erfahrungsberichte von Projekten finden sich im Vergleich zu den wenigen empirischen Studien¹¹ häufig. Die Studien belegen eine höhere Motivation, ein gesteigertes Interesse, ein vernetztes und höheres Fachwissen und eine erhöhte Problemlösefähigkeit. Zudem belegen Studien, dass sich durch Projektunterricht sowohl leistungsstarke als auch leistungsschwache Lernende im gleichen Maße verbessern.¹²

Grenzen und Kritik

An den projektorientierten Unterricht werden viele Erwartungen gerichtet: eine größere Motivation der Schüler*innen, ein nachhaltiges Lernen, ein Lernen des Lernens, soziales Lernen, fachlich bedeutsames Lernen, Erweiterung der Transferfähigkeiten, fächerübergreifendes Lernen. Die Reihe könnte fortgesetzt werden. Dennoch gibt es Grenzen zu beachten.

Zum einen gilt es immer darauf zu achten, welches Projektziel Schüler*innen auswählen. Zwar müssen Lernende auch die Erfahrung des Scheiterns eines Projekts machen, wenn es anschließend entsprechend reflektiert und aufgearbeitet wird. Darauf wies schon John Dewey hin.¹³ Aber ein mehrfaches und vor allem unreflektiertes Scheitern ist dringend zu vermeiden. Eine weitere Gefahr besteht darin, dass im ausschließlich projektorientiert stattfindenden Unterricht konzeptuelles Wissen nicht automatisch vollständig ausgebildet wird. Die Anforderung, eigenverantwortliche Projekte um konzeptuelles Wissen in Lehrgangssequenzen zu erweitern, ist eine der Voraussetzungen gelingender Projektarbeit.

Für Lehrende ist Projektarbeit sehr vorbereitungsintensiv und in Zeiten, da Lehrer*innen mehr und mehr Aufgaben übernehmen müssen, nicht immer realisierbar.

Projektorientierung als politikdidaktisches Prinzip

In den klassischen Katalogen der domänenspezifischen fachdidaktischen Prinzipien¹⁴ taucht Projektorientierung nicht auf. Die politikdidaktischen Prinzipien, die in der Community geteilt werden, sind Schüler*innenorientierung, Handlungsorientierung, Problemorientierung, Kontroversität, Wissenschaftsorientierung, exemplarisches Lernen und Konfliktorientierung. Häufig wird das Projekt als Methode dem fachdidaktischen Prinzip der Handlungsorientierung zugeordnet. Andererseits läge eine explizite Ausweisung der Projektorientierung als eigenes fachdidaktisches Prinzip nahe, denn »Projekte sind ein Übungsfeld für methodische Fantasie und praktizierte Demokratie«¹⁵, so der Grundschuldidaktiker Ludwig Duncker. Kinder werden durch Projekte »in ihrer Kompetenz bean-

spricht, Probleme zu erkennen, zu bewältigen und dabei ihre Fähigkeiten zur Übernahme von Verantwortung und Engagement zu entfalten.«¹⁶ Erfahrungen und Erlebnisse, wie sie im Projektlernen gesammelt werden können, lassen sich zur Ausbildung von Demokratiekompetenz nutzen.

Für die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts spielt die Form der politikvernetzten Projekte¹⁷ dabei eine besondere Rolle. Alle Ebenen der Demokratie – Demokratie als Lebensform, Demokratie als Gesellschaftsform und Demokratie als Herrschaftsform¹⁸ – werden im Projekt miteinander in Beziehung gesetzt. Politikvernetzte Projekte verbinden so soziales und demokratisches Handeln im Mikrokosmos Schule mit Partizipationsprozessen auf der Makroebene.¹⁹ Nach Aepli und Reinhardt können nur politikvernetzte Projekte echte Brücken zwischen lebensweltlichem sozialem Engagement und demokratischem Handeln im politischen System schaffen.²⁰

Orientiert man sich an den domänenspezifischen Kompetenzen der sozialwissenschaftlichen Perspektive im GDSU-Perspektivrahmen, lassen sich in projektorientiertem Unterricht verschiedene Fähigkeiten und Fertigkeiten gezielt fördern. Erstens gestalten die Schüler*innen ihren Lernprozess, indem sie die individuellen Stärken und Bedürfnisse der Einzelnen berücksichtigen. Des Weiteren sind in den Phasen der Projektinitiative, Projektplanung und Projektdurchführung Abstimmungen notwendig, und die Schüler*innen müssen Mehrheitsentscheidungen umsetzen. Drittens muss für Projekte eine Öffentlichkeit hergestellt werden, um dem Anspruch der gesellschaftlichen Praxisrelevanz gerecht zu werden. Alle Teilfähigkeiten zielen auf die perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise »An gesellschaftlichen Gruppen partizipieren« ab.²¹ Das Artikulieren eigener Interessen und Bedürfnisse sowie das Tolerieren und Akzeptieren von Mehrheitsentscheidungen im Rahmen der Projektarbeit fördert die perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise »Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln«.²² Nicht zuletzt lässt sich die perspektivbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweise »Gesellschaftsbezogene Handlungen planen und umsetzen« durch projektorientierten Unterricht befördern: Es werden in der Projektinitiative und Projektplanung Regeln zur Zusammenarbeit aufgestellt, Aufgabenpakete verteilt, die Zusammenarbeit koordiniert und die Pläne in konkrete Handlungen umgesetzt.²³

»Kinderland« – ein Beispiel für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht

Ausgangspunkt des hier beispielhaft vorgestellten Projekts könnte sein, dass sich die Kinder in der Familie, der Schule oder der Gemeinde nicht genug gehört fühlen. Damit ist eine ausreichende Problemstellung gegeben, wie für mehr Gehör und mehr Teilhabe von Kindern und Jugendlichen im entsprechenden Bereich gesorgt werden kann. In den meisten Bundesländern ist das Thema Kinderrechte für den Sachunterricht zudem in den Klassenstufen 3 und 4 im Lehr- beziehungsweise Bildungsplan verankert.

Die Schüler*innen nähern sich zunächst mithilfe unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten ihren Idealvorstellungen von einem »Kinderland«, in dem ihre Wünsche berücksichtigt werden und sie ihre Rechte vollumfänglich ausüben können.²⁴ Zunächst gilt es hier sicherlich, sich mit den Kinderrechten zu beschäftigen und zu identifizieren, welche Mitwirkungsmöglichkeiten den Schüler*innen vor Ort bereits zur Verfügung stehen, die aber nicht von ihnen genutzt werden. In einem weiteren Schritt könnten weitere Mitwirkungsmöglichkeiten identifiziert und könnte überlegt werden, wie diese zu realisieren sind. Die Vision könnte auch für eine Woche an der Schule realisiert und umgesetzt werden. Als außerschulische Partner*innen dafür könnten der Kinderschutzbund, der Jugendgemeinderat oder lokale Akteur*innen aus dem Bereich der Kinderpolitik gewonnen werden. Diese konkrete Umsetzung sollte medial entweder durch Lokalmedien oder eine eigene Schulhomepage oder Ähnliches begleitet werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Matthias Busch, Eigenverantwortlich lernen in Projekten, in: Mateneen – Praxishefte Demokratische Schulkultur, 3 (2019), S. 29–34, hier: S. 29.
- 2 Vgl. Dirk Lange, Projekt, in: Sibylle Reinhardt/Dagmar Richter (Hrsg.), Politik-Methodik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 2. Auflage, Berlin 2011, S. 78–82.
- 3 Brunhilde Marquardt-Mau, Lehren und Lernen in Projekten, in: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2015, S. 419–424, hier: S. 419.
- 4 Dagmar Hänsel, Was ist Projektunterricht, und wie kann er gemacht werden?, in: Dagmar Hänsel (Hrsg.), Das Projektbuch Grundschule, 2. Auflage, Weinheim-Basel 1995, S. 15–47, hier: S. 33.

- 5 John Dewey (1916/1949), S. 187, zitiert nach Ludwig Duncker, Projekte im Sachunterricht, Didaktische Etüden für Schüler und Lehrer, in: Ludwig Duncker/Walter Popp (Hrsg.), Kind und Sache, Weinheim-München 1994, S. 145–160, hier: S. 146.
- 6 Vgl. Eberhard Jung, Projekt, Projektunterricht, Mehr als eine Methode, Schwalbach am Taunus 1997, S. 22–23.
- 7 John Dewey, Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik (1916), Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie, Nachdruck der 3. Auflage, Weinheim-Basel 2000, S. 192 ff.
- 8 Vgl. Herbert Gudjons, Handlungsorientiert lehren und lernen, Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit, 7. Auflage, Bad Heilbrunn 2008, S. 76 ff. Andere Merkmalskataloge finden sich bei Wolfgang Emer/Klaus-Dieter Lenzen, Projektunterricht gestalten, Schule verändern, Projektunterricht als Beitrag zur Schulentwicklung, 3. Auflage, Baltmannsweiler 2009, oder Astrid Kaiser, Praxisbuch Grundschulprojekte, Baltmannsweiler 2011.
- 9 Vgl. Karl Frey, Die Projektmethode, 9. Auflage, Weinheim-Basel 2002, S. 14.
- 10 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013, S. 20 ff.
- 11 Einen Forschungsüberblick geben Christine Schumacher/Felix Rengstorf, Chancen und Probleme bei der Implementation von Projektunterricht, Eine Übersicht zur empirischen Unterrichtsforschung aus international vergleichender Perspektive, in: Christine Schumacher/Felix Rengstorf/Christina Thomas (Hrsg.), Projekt, Unterricht, Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis, Göttingen 2013, S. 63–88, und Felix Rengstorf/Christine Schumacher, Projektarbeit und Projektunterricht in der schulischen Wirklichkeit, Ein Niemandsland in der empirischen Unterrichtsforschung?, in: TriOS, 2 (2010), S. 23–56.
- 12 Vgl. Überblick bei Astrid Wasmann, Was heißt hier guter Unterricht in einer guten Schule?, Ein Vergleich von Projektunterricht und lehrergelenktem Unterricht [online], in: Schulpädagogik heute, 7/13 (2018), https://www.academia.edu/22946461/Was_hei%C3%9Ft_hier_guter_Unterricht_in_einer_guten_Schule_Ein_Vergleich_von_Projektunterricht_und_lehrergelenktem_Unterricht_What_Does_it_Mean_a_Good_Learning_and_Teaching_A_Comparison_between_Project_based_Learning_and_Instructional_Teaching.
- 13 Vgl. John Dewey (1916), zitiert nach Volker Reinhardt, Projektarbeit und Demokratielernen, in: Gerhard Himmelmann/Dirk Lange, Demokratiekompetenz (Hrsg.), Beiträge aus Politikwissenschaft, Pädagogik und politischer Bildung, Wiesbaden 2005, S. 164–178, hier: S. 165.
- 14 Vgl. zum Beispiel Joachim Detjen, Politische Bildung, Geschichte und Gegenwart in Deutschland, 2. Auflage, München 2013, S. 319 ff., oder Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik, Handbuch für die Sekundarstufe I und II, 8. Auflage, Berlin 2019, S. 75 ff.

- 15 L. Duncker (Anm. 5), S. 150–151.
 16 Ebd.
- 17 Vgl. Volker Reinhardt (Hrsg.), *Jugend und Politik, Empirische Studien zur Wirkung politikverbundener Projektarbeit*, Wiesbaden 2015.
- 18 Vgl. Gerhard Himmelmann, *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch*, 4. Auflage, Schwalbach am Taunus 2016.
- 19 Vgl. Volker Reinhardt, *Politik und Projektarbeit, Widersprüchliche empirische Ergebnisse?, Ein Fazit*, in: Volker Reinhardt (Hrsg.), *Jugend und Politik, Empirische Studien zur Wirkung politikverbundener Projektarbeit*, Wiesbaden 2015, S. 125–130; vgl. hierzu auch Alexander Wohnig, *Zum Verhältnis von sozialem und politischem Lernen, Eine Analyse von Praxisbeispielen politischer Bildung*, Wiesbaden 2017.
- 20 Vgl. Jürg Aeppli/Volker Reinhardt, *Politikinteresse und Politische Motivation, Zur Wirkung einer Politikverbundener Projektarbeit*, in: Volker Reinhardt/Hans-Peter Burth (Hrsg.), *Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen, Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule*, Opladen-Berlin 2020, S. 47–62, hier: S. 48.
- 21 Vgl. GDSU (Anm. 10), S. 30.
- 22 Vgl. ebd., S. 31.
- 23 Vgl. ebd., S. 33.
- 24 Das hier präsentierte Beispiel schließt an das Projekt »Kinderland« der Grundschule Lindau Insel an, vgl. hierzu <https://www.openion.de/projekt/kinderland/>.

Kritikfähigkeit

Gesine Bade

Im folgenden Beitrag soll es um die Kritikfähigkeit im Sinne einer politischen, sozialwissenschaftlichen Bildung gehen. Zuerst werden die aktuellen fachdidaktischen Diskurse dargestellt. Anschließend werden Chancen und Herausforderungen für die Arbeit in der Grundschule aufgezeigt.

Was bedeutet Kritik?

Kritik wird umgangssprachlich als ablehnendes Urteil verstanden. Bemängeln, nörgeln, monieren und kritisieren werden oft synonym verwendet. Dabei hat der Begriff etymologisch keine negative Bedeutung. Der Wortstamm *κριτική* (griechisch) verweist auf das Prüfen eines Gegenstandes und zielt auf die Differenz zwischen dem Sein und dem Sollen. Während Kritik im Sinne von Feedback auf das Verhalten von Personen gerichtet ist, beschreibt Kritikfähigkeit im Sinne sozialwissenschaftlicher Bildung die Analyse und Bewertung von gesellschaftlichen Verhältnissen. Den Gegenstand der Kritik bilden dabei wirtschaftliche, politische und soziale Praktiken, Werte, Institutionen oder Deutungen. Jeder Mensch wertet und urteilt über soziale Verhältnisse tagtäglich.

Für ein wissenschaftliches Vorgehen ist es wichtig, dass dem Kritikprozess eine an sozialwissenschaftlichen Kategorien orientierte Analyse des Ist-Zustandes vorausgeht und dass die Bewertung dieses Zustandes mit transparenten Bewertungskriterien geschieht. Denn Wertmaßstäbe werden häufig implizit verwendet. Ein wichtiger Teil von sozialwissenschaftlicher Kritikfähigkeit ist es, die Werte zu explizieren, mithilfe derer man soziale Verhältnisse beispielsweise als unangemessen oder defizitär deklariert. Damit Bewertungen nachvollziehbar sind, können sie sich auf universelle Werte wie Gleichheit und Freiheit beziehen. Um einen Ist-Zustand adäquat zu beurteilen, sollte er an einem (wie auch immer definierten) Soll-Zustand gemessen werden. Radikaldemokratische Theorien geben dabei zu bedenken, dass kein einheitlicher Konsens über den gesellschaftlichen Soll-Zustand und darüber, wie dieser zu erreichen sei, existiert.

Grundlegend sei eher die Annahme, dass in einer pluralistischen Demokratie diverse und auch unvereinbare Positionen bestehen.¹ Will Unterricht die Kritikfähigkeit fördern, muss Kritik daher offen geäußert werden können. Die Kommunikation über politische (Werte-)Vorstellungen, die Akzeptanz kontroverser Positionen und auch das Aushalten vorerst unauflösbarer Konflikte bilden dabei wichtige Lernprozesse.

Kritik kann nicht auf die negative Beurteilung des Status quo reduziert werden. Gerade in Lernsettings der politischen Bildung sollten bestehende Verhältnisse aktiv infrage gestellt werden können. Wichtig dafür ist ein konstruktives Moment, eine positive Blickrichtung der Kritik. Durch das Aufzeigen von Alternativen und das Entwickeln neuer Möglichkeiten können Diskurse angestoßen werden, die notwendig sind, um zuvor festgestellte Missstände zu überwinden. Eine wichtige Bedingung für das Praktizieren von Kritik ist immer die Annahme, dass soziale Verhältnisse veränderbar sind.² Für bestehende Ordnungen kann Kritik daher auch Subversion oder Destabilisierung bedeuten. Inwieweit Kritik also erwünscht ist und gefördert wird, kann je nach Kontext ganz unterschiedlich ausfallen.

Bedeutung der Kritikfähigkeit in der politischen Bildung

Seit den 1950er-Jahren wurden die Ausbildung und Förderung kritischer Fähigkeiten zu einem der Leitbilder politischer Bildung. Das Bildungsziel Mündigkeit setzte sich als tragfähiger fachinterner Konsens durch. Die Erziehung zur unreflektierten Anpassung an bestehende Herrschaftsverhältnisse sollte überwunden und durch aufklärerische Ziele wie eigenständiges und kritisches Denken ersetzt werden. Mit dem sogenannten Positivismusstreit in den 1960er-Jahren wurde der Kritikbegriff ausdifferenziert. Es kristallisierten sich zwei Grundausrichtungen heraus: Auf der Seite des Kritischen Rationalismus (Karl Popper) wurde Kritik als generelle wissenschaftliche Methode verstanden, die sich vorrangig damit befasst, Erkenntnisse und Theorien zu prüfen. Auf der Seite der Kritischen Theorie wurde Kritik als Verfahren verstanden, das nicht nur wissenschaftliche Theorien, sondern ebenso bestehende Herrschaftsverhältnisse analysiert und kritisiert (Theodor W. Adorno, Max Horkheimer). Dabei soll stets auch die Eingebundenheit der Wissenschaft in soziale Machtstrukturen wie Rassismus, Geschlechter- und Klassenverhältnisse reflektiert werden. Die Fachdidaktik der politischen Bildung führte zu jener Zeit einen ähnlichen Diskurs:

Sollte Kritik als rein technisches Verfahren angewendet werden oder zielt sie im Sinne der Kritischen Theorie darauf, das Individuum dazu zu befähigen, sich von Unfreiheit und Unterdrückung zu emanzipieren? Mit dem Erscheinen des Handbuchs *Kritische politische Bildung* im Jahr 2010 flammte der Diskurs erneut auf.³ Die Autor*innen kritisierten immer noch bestehende affirmative Tendenzen in der politischen Bildung, die gesellschaftliche Konflikte ausblenden und bestehende Ordnungen ohne kritische Prüfung bestärken würden. Des Weiteren wurde beanstandet, dass Schüler*innen als politische Subjekte unbeachtet blieben und der Fokus zu oft auf einer rein kognitiven Wissensvermittlung läge. Affektive sowie handlungsbasierte Lernprozesse würden außer Acht gelassen. Es entwickelte sich eine wichtige Grundsatzdiskussion über die Zielsetzung politischer Bildung, die in der Didaktik des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts bisher noch verhalten diskutiert wird.⁴ Dabei besteht vor allem in der Grundschule die Gefahr, dass Kinder aufgrund ihres Alters nicht als politische Subjekte anerkannt und politische Themen wegen ihrer Komplexität und Konflikthaftigkeit nicht bearbeitet werden.

Mit der Einführung der Kompetenzorientierung sorgte das Kompetenzmodell von Georg Weißeno und anderen⁵ für große Kontroversen in der Fachdidaktik der politischen Bildung. Kritisiert wurde vor allem der verwendete enge Politikbegriff, der Politik einseitig auf staatliches Handeln verkürze. Des Weiteren wurde ein instruktionsorientiertes Unterrichtsverständnis zugrunde gelegt, das die Subjektivität und Prozesshaftigkeit von Lernprozessen unberücksichtigt lasse.⁶ Trotz dieser Einwände fanden die Konzeptionen von Weißeno et al. unter anderem Eingang in den Perspektivrahmen Sachunterricht, einer wichtigen Referenz für das Fachverständnis der Sachunterrichtsdidaktik.⁷ Während alle anderen der darin enthaltenen Fachperspektiven das Ziel formulieren, Lernende dabei zu unterstützen, mit wissenschaftlichen Methoden die Welt zu erschließen, ist das Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive: »Kompetenzen [...] für das Zusammenleben in der Demokratie zu fördern.«⁸ Kinder werden damit vorrangig in ihrer Rolle als Bürger*innen und nicht in ihren wissenschaftlichen Fähigkeiten adressiert. Michel Dängeli und Katharina Kalcsics betiteln die sozialwissenschaftliche Perspektive symbolisch als »Bürger- und Konsumentenperspektive«⁹. Junge Menschen würden in dieser Konzeption nicht im sozialwissenschaftlichen Sinne darauf vorbereitet, die Welt zu verstehen, sondern verkürzt darauf geschult, in ihr zu funktionieren. Für die politische Bildung in der Grundschule und im Zuge dessen auch für die Ausbildung von Kritikfähigkeit ist vor allem die Verwendung eines engen Politikbegriffs im zugrunde liegenden Kompetenzmodell problema-



tisch.¹⁰ Politik darf nicht als etwas definiert werden, das nur in staatlichen Institutionen stattfindet. Denn erstens verfügen Kinder in Deutschland über so gut wie keine institutionellen Mitbestimmungsmöglichkeiten – so sind sie beispielsweise vom aktiven und passiven Wahlrecht ausgeschlossen; sie sind damit Bürger*innen in einem System, das ihnen grundlegende Bürger*innenrechte verwehrt. Zweitens wird durch den institutionenfokussierten Politikbegriff das Politische in den Lebenswelten der Kinder negiert. Peter Henkenborg beschreibt das Politische als das Grundprinzip von Vergesellschaftung.¹¹ Politische Auseinandersetzungen, die das soziale Miteinander thematisieren, werden nicht nur in Parlamenten, sondern an vielen Orten der Gesellschaft ausgetragen. Für die Grundschule und den Sachunterricht ist dieser Politikbegriff wesentlich gewinnbringender, weil er die Schüler*innen nicht auf ihre (ohnehin problematische) Bürger*innenrolle reduziert, sondern sie selbst als politische Subjekte mit politischen Erfahrungen ins didaktische Zentrum rückt. Will der Sachunterricht sozialwissenschaftliche Kritikfähigkeit fördern, muss er Räume ermöglichen, um im Sinne eines weiten Politikbegriffs wahrgenommene politische Probleme und Konflikte zum Lerngegenstand machen zu können, sie zu prüfen, zu bewerten und Lösungen zu entwickeln.

Wie kann gesellschaftliche Kritikfähigkeit im Sachunterricht gefördert werden?

Um kritische Kompetenzen in der Primarstufe zu fördern, muss es ganz selbstverständlich zur Lernkultur gehören, Anlässe und Räume zu schaffen, um gesellschaftliche und politische Fragen stellen zu können. Sozialwissenschaftliche Analyse- und Urteilsfähigkeiten sollten ab der ersten Klasse angebahnt und sukzessive aufgebaut werden. Potenzielle Themen und Fragestellungen können über die Schüler*innen in den Unterricht gelangen oder von der Lehrkraft kommen. Um Unterrichtsthemen im besten Fall gemeinsam auszusuchen, können in regelmäßigen Abständen in einer Art »Medienschau« Medienformate der Lernenden, aber auch Medienvorschläge der Lehrkraft vorgestellt werden. Über Kindernachrichten, Onlineportale, Social Media, Video- und Streaming-Plattformen ergeben sich im Sinne eines weiten Politikverständnisses diverse sozialwissenschaftliche Fragestellungen für den Unterricht. Durch die gemeinsame Beschäftigung und Analyse dieser aktuellen Inhalte werden der Blick für das Politische in der Lebenswelt, aber auch Analyse- und Urteilsfähigkeiten geschult. In Anlehnung an politikdidaktische Prinzipien wie die Fall-, Problem-, Konflikt- oder Zukunftsorientierung können elementare politik- und sozialwissenschaftliche Fachmethoden sukzessive eingeführt werden. Die Problemstudie, die Zukunftswerkstatt, die Konflikt- oder Fallanalyse¹² sind Beispiele für Fachmethoden, die grundlegende politische Kernkategorien enthalten, um komplexe soziale Geschehnisse systematisch untersuchen und bewerten zu können. Damit bilden die politikdidaktischen Prinzipien und Fachmethoden die Grundlage für die Ausbildung sozialwissenschaftlicher Kritikkompetenz, die neben Analyse- und Urteilsfähigkeiten aber auch eine Vorstellung davon entwickeln muss, dass Gesellschaftsverhältnisse prinzipiell veränderbar sind. Im besten Fall erwächst daraus ein motivationales Potenzial, Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

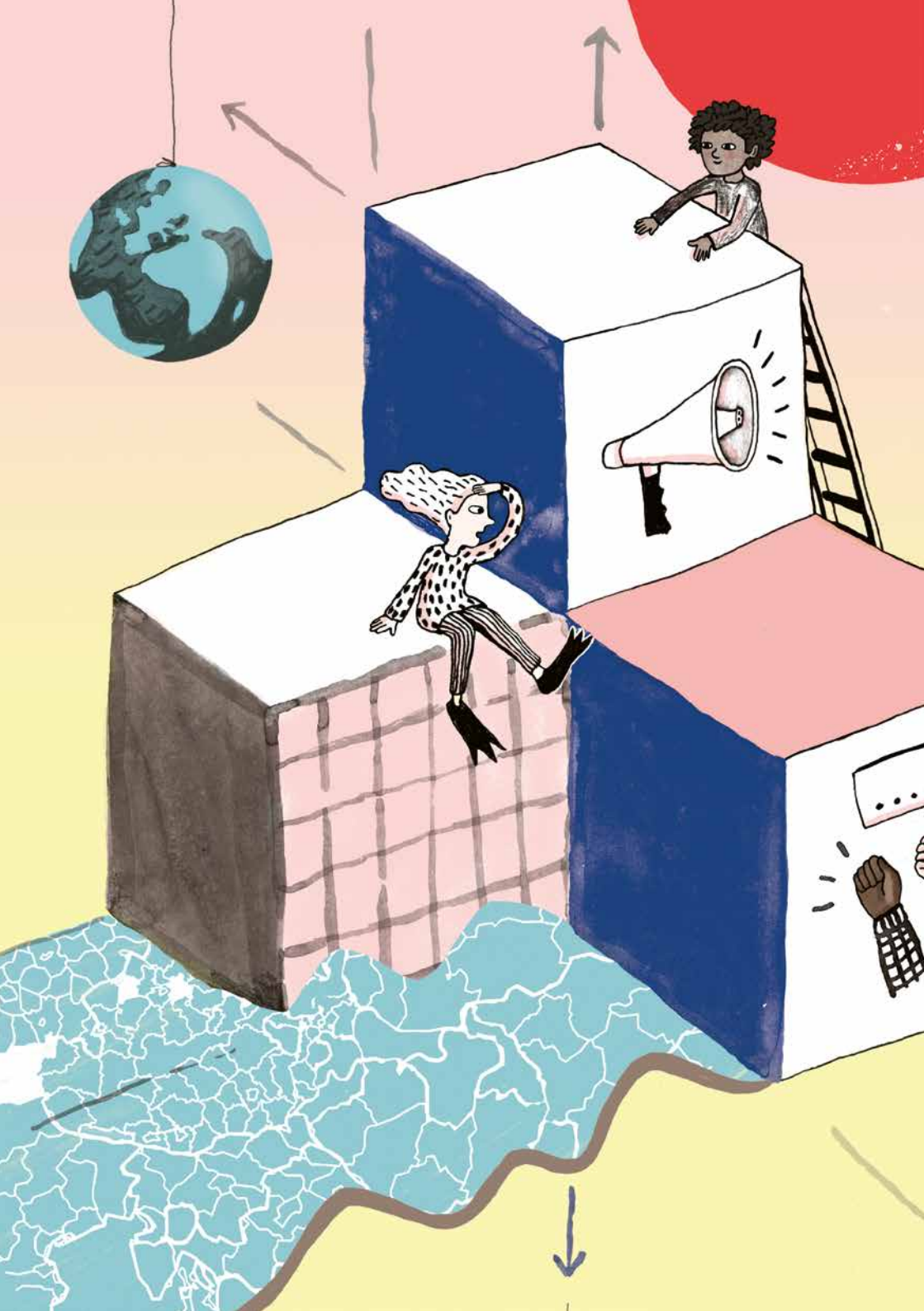
Insgesamt könnte der Sachunterricht in der Grundschule einen entscheidenden Beitrag zur Ausbildung von Kritikfähigkeit leisten, doch leider besteht zwischen dem Anspruch und der Wirklichkeit des politischen Lernens in der Grundschule eine Differenz. Der 16. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung kommt zu dem Ergebnis, dass politische Bildung in der Grundschule ein Nischendasein¹³ fristet. In gesetzlichen Richtlinien und didaktischen Konzeptionen würde die Bedeutung politischer Bildung zwar hervorgehoben, in Curricula und Lernmaterialien aber unzureichend umgesetzt.¹⁴ Der Bericht kritisiert, dass der Sachunterricht den fachlichen Fokus bisher zu sehr auf die Anbahnung natur-

wissenschaftlicher, historischer und geografischer Bildung gelegt habe und dass die überwiegende Zahl von Sachunterrichtslehrkräften fachlich und fachdidaktisch in politischer Bildung weder ausgebildet noch qualifiziert sei.¹⁵ Während Fachkreise sich darüber einig sind, dass Kindheit kein politikfreier Raum ist und die Interessenhorizonte von Kindern nicht unterschätzt werden dürfen, zeigen wissenschaftliche Erkenntnisse, dass vielerorts in der Gesellschaft der Sinn politischer Bildung in der Grundschule (noch immer) grundsätzlich infrage gestellt wird.¹⁶ Dabei ist es wichtig, dass nicht nur die Notwendigkeit einer politischen Bildung von Anfang an erkannt wird. Im Sinne der Kinderrechte kommt jungen Lernenden vielmehr das Recht zu, kindgerecht informiert zu werden und an allen sie betreffenden politischen Entscheidungen beteiligt zu werden. Dafür ist es grundlegend, politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen im Unterricht einen festen Platz einzuräumen. Wenn Kritik-Lernen im Abgleich aus Ist- und Soll-Zustand geschieht, müssen reale politische Erfahrungen und Probleme sozialwissenschaftlich fundiert bearbeitet werden. Nach Wolfgang Klafki ist die Grundschule und im Besonderen der Sachunterricht ein Lernort, an dem soziale Erfahrungen gewonnen und reflektiert werden können, indem eine offene, kritische, vom Vertrauen in die eigenen Entwicklungsmöglichkeiten getragene Einstellung zu den Gegenständen, Menschen und Verhältnissen aufgebaut werden kann.¹⁷ Für Klafki ist die Ausbildung von Kritikfähigkeit zentraler Bestandteil von Grundschulunterricht. Die Ergebnisse des 16. Kinder- und Jugendberichts zeigen, dass dieses Potenzial jedoch nicht annähernd ausgeschöpft wird.¹⁸

Anmerkungen

- 1 Vgl. Manon Westphal, Kritik- und Konfliktkompetenz, Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 68/13–14 (2018), S. 2–17, hier: S. 15.
- 2 Vgl. Rahel Jaeggi/Tilo Wesche (Hrsg.), Was ist Kritik?, 5. Auflage, Frankfurt am Main 2019, S. 7.
- 3 Vgl. Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), Kritische politische Bildung, Ein Handbuch, Schwalbach am Taunus 2010.
- 4 Außer bei Michel Dängeli/Katharina Kalcsics, »Das Politische«, Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts, in: Susanne Offen u. a. (Hrsg.), »Brüche und Brücken«, Übergänge im Kontext des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2020, S. 51–57.
- 5 Vgl. Georg Weißeno u. a. (Hrsg.), Konzepte der Politik, Ein Kompetenzmodell, Schwalbach am Taunus 2010.

- 6 Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung, Eine Streitschrift, Bonn 2011, S. 163.
- 7 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013.
- 8 Ebd., S. 27.
- 9 M. Dängeli/K. Kalcsics (Anm. 4), S. 52.
- 10 Vgl. G. Weißeno u. a. (Anm. 5), S. 27.
- 11 Vgl. Peter Henkenborg, Wissen in der Politischen Bildung, Positionen der Politikdidaktik, in: Autorengruppe Fachdidaktik, Konzepte der politischen Bildung, Eine Streitschrift, Bonn 2011, S. 125.
- 12 Vgl. diese und weitere Fachmethoden in Sibylle Reinhardt, Politik-Didaktik, Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II, 9. Auflage, Berlin 2020.
- 13 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ), 16. Kinder- und Jugendbericht, Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, BT-Drucksache 19/24200, Berlin 2020, S. 200.
- 14 Vgl. ebd.
- 15 Vgl. ebd., S. 222.
- 16 Vgl. ebd., S. 201, und Deutsches Kinderhilfswerk, Kinderreport Deutschland 2017, Rechte von Kindern in Deutschland, Berlin 2017, https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2017/Kinderreport_2017_Deutsches_Kinderhilfswerk.pdf, S. 17.
- 17 Vgl. Wolfgang Klafki, Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Widerstreit Sachunterricht, 4 (2005), S. 3–4.
- 18 Vgl. BMFSFJ (Anm. 13), S. 192.





DIMENSIONEN

Politisches Lernen

Iris Baumgardt

Kinder interessieren sich für die politischen Aspekte ihrer Lebenswelt und möchten diese mitbestimmen. Im Sachunterricht der Grundschule – aber auch in außerschulischen Bildungseinrichtungen – soll mit dem Ziel der »Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«¹ (Wolfgang Klafki) an die Lernvoraussetzungen und Vorstellungen der Kinder angeknüpft und sollen diese in politischen Lehr-Lern-Prozessen ausdifferenziert werden. Um die Frage zu beantworten, welche Möglichkeiten und Probleme im Hinblick auf das politische Lernen von Grundschulkindern identifiziert werden können, muss zunächst der Begriff des politischen Lernens selbst erörtert werden. Im Anschluss daran werden die Chancen und Herausforderungen des politischen Lernens skizziert und abschließend anhand eines Beispiels illustriert.

Theoretische Bezüge

Das Kind als Subjekt des (politischen) Lernens

Die folgenden Überlegungen gehen von einem Verständnis aus, das das Kind als »das handelnde Subjekt, den aktiven, selbstgesteuerten, selbst-reflexiven Lerner«² begreift. Diese pragmatisch-konstruktivistische Sichtweise bezieht sich auch auf die Sachstruktur und ihre Präsentation in Lehrwerken, Schulbüchern und Fachliteratur: Auch fachwissenschaftliche Konzepte sind Konstruktionen und als solche kontextabhängig und in Veränderung begriffen. Sie stellen einen »Konsens auf Zeit« der jeweiligen wissenschaftlichen Community dar – kein endgültig »wahres« Wissen, das zu vermitteln sei.³

Das Kind als *Young Citizen*

Grundschüler*innen sind »keine «kleinen Bürger in Ausbildung«⁴. Sie sind zwar »Werdende«, aber von Beginn an bereits auch »Seiende«⁵. Aufgrund dieses Entwicklungsaspektes brauchen Kinder besonderen Schutz, besondere Förderung und kindgerechte Beteiligungsformen. Die UN-Kinder-

rechtskonvention entfaltet die jedem Kind zustehenden Menschenrechte in spezifischer Weise. Damit sind bereits Kinder Träger*innen eigener Rechte, sie sind hier und jetzt *Young Citizens*: Kinder haben nach Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention das Recht, sich eine eigene Meinung zu bilden, diese zu äußern, und darauf, dass diese angemessen berücksichtigt wird.

Politisches Lernen

Die Zielbestimmung politischen Lernens kann von unterschiedlichen Polen her betrachtet werden. Mit dem Politikkompetenzmodell⁶ wenden sich Joachim Detjen und andere explizit von einem normativen Verständnis politischer Bildung ab und orientieren sich unter anderem am Fachwissen der »Entlassschülerinnen und -schüler«⁷ zu Basis- und Fachkonzepten: »Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist.«⁸ Im Hinblick auf das Fachwissen erläutern die Autor*innen: »Konzepte sind [...] per definitionem richtig, das heißt sie entsprechen den hier ausgeführten Definitionen und wissenschaftsorientierten Erläuterungen. [...] Fehlvorstellungen bzw. Fehlkonzepte (*misconceptions*) sind Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen und für die ein Konzeptwechsel nötig ist«⁹.

Demgegenüber verweist die Autorengruppe Fachdidaktik¹⁰ unter anderem auf einen sozialwissenschaftlichen Politikbegriff und »Kontingenz und Pluralität«¹¹ als Grundbedingung von politischer Bildung. Anstatt – so die Kritik – politische Bildung als »Reproduktion von Begriffen«¹² zu realisieren, wird hier auf die kategoriale Bildung verwiesen, in der nicht die Kategorien selbst im Fokus stehen. Vielmehr sollen die Schüler*innen »Politik befragen lernen« – denn: Das Politische zu analysieren heißt, »politische Fragen« (Giesecke) an ein politisches Ereignis, einen Konflikt oder ein Problem zu stellen«¹³.

Welche Anknüpfungspunkte beziehungsweise Friktionen ergeben sich daraus für das politische Lernen aus der Perspektive des Sachunterrichtes? Die »Erfahrungen und die Lebenswelt der Kinder«¹⁴ stellen den Ausgangspunkt von Lernprozessen im Sachunterricht dar. Das »gleichgewichtige und wechselseitige Berücksichtigen des ›Spannungsfeldes‹ aus den Erfahrungen der Kinder *und* den (inhaltlichen und methodischen) Angeboten der Fachwissenschaften ist konstitutiv für den Sachunterricht.«¹⁵ Für das politische Lernen im Sachunterricht sind daher eher Ansätze anschlussfähig, die die heterogenen Lebenswelten und Lernvoraussetzungen der Kinder in den Blick nehmen. Statt »Fehlvorstellungen«¹⁶ als »Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen«¹⁷, zu

definieren, werden hier Kinder als eigensinnige Mitgestalter*innen und Expert*innen ihrer Lebenswelt verstanden, die im Unterricht zu einer aktiven (Um-)Konstruktion ihrer Vorstellungen angeregt werden.

Grundschul Kinder verbringen viele Jahre in der Schule, bevor sie sie endgültig verlassen. Vor diesem Hintergrund wird der Fokus auf die späteren Kenntnisse der »Entlassschülerinnen und -schüler«¹⁸ von den Sachunterrichtsdidaktiker*innen Michel Dängeli und Katharina Kalcsics als »problematisch«¹⁹ und »untypisch für den Sachunterricht«²⁰ kritisiert. Ziele für eine politische Bildung in der Grundschule lassen sich »nicht einfach in für Grundschüler*innen denkbar weit entfernten Bürgerrollen finden«²¹.

Politisches Lernen im Sachunterricht zielt darauf, das Politische exemplarisch im Alltag, in der aktuellen Lebenswelt von Kindern zu identifizieren beziehungsweise aufzugreifen und für partizipative Lehr-Lern-Prozesse nutzbar zu machen: So sollen die Schüler*innen in die Lage versetzt werden, sich im Bereich des Politischen angemessen urteilend und handelnd orientieren zu können.²² Für den vorliegenden Beitrag stellt das Ziel der »Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit«²³ in Verbindung mit dem zentralen Prinzip der Partizipation²⁴ den normativen Rahmen für Bildung allgemein und insbesondere für das politische Lernen im Sachunterricht der Grundschule dar.

In Anlehnung daran sind theoretische Anknüpfungsmöglichkeiten eher in Politikdefinitionen zu sehen, die an »Machtbeschränkung durch Teilhabe, Partizipation, Gleichheit und Demokratisierung«²⁵ ansetzen. Politisch ist danach nicht nur das, worüber Politiker*innen entscheiden. Vielmehr liegt das Ziel in der Demokratisierung aller Lebensbereiche.²⁶

Als »Relevanzfilter«²⁷ für die Auswahl von Inhalten werden neben den epochaltypischen Schlüsselproblemen nach Klafki²⁸ ebenfalls solche Konzeptionen von Basis- beziehungsweise Fachkonzepten als geeignet angesehen, die das »konzeptionelle Deutungswissen«²⁹ der Schüler*innen mit den »Ordnungsmodellen und Denkweisen der Sozialwissenschaften – einschließlich der wesentlichen damit verbundenen Kontroversen«³⁰ verbinden.

Forschungsstand

Die empirischen Erhebungen weisen darauf hin, dass das Interesse von Kindern für politische Themen, deren Vorwissen und die Bereitschaft, ihre Lebenswelt mitzugestalten, tendenziell unterschätzt werden; Kinder wollen mitbestimmen³¹ und sie interessieren sich für politische Themen wie Kin-

derrechte, Krieg, Armut, Umweltverschmutzung, Xenophobie, Flüchtlinge, Klimawandel und Arbeitslosigkeit.³² Verschiedene Forschungsprojekte haben bereits einzelne dieser epochaltypischen Schlüsselprobleme im Hinblick auf die Vorstellungen von Kindern untersucht. Weitere Studien liegen unter anderem zu den Vorstellungen³³ von Grundschulkindern zu Gerechtigkeit, Politik, Demokratie, Macht oder zum politischen System beziehungsweise zum Fachwissen zu Fachkonzepten³⁴ vor.

Chancen und Herausforderungen des politischen Lernens

Politisches Lernen eröffnet den Schüler*innen vielfältige Bildungschancen. Konflikte und Probleme aus der Lebenswelt der Kinder können für die Gestaltung von politischen Lehr-Lern-Prozessen nutzbar gemacht werden, sodass Brüche und Brücken zwischen der subjektiven Vorstellungswelt der*des Lernenden und fachlichen Kategorien und Begriffen identifiziert und reflektiert werden und das Kind die »Zone der nächsten Entwicklung« (Wygotski) beschreiten kann.

Der Blick auf Partizipation öffnet die Tür auch für handlungsorientiertes politisches Lernen in der Grundschule. Handlungsorientierter Unterricht bietet Möglichkeiten »zu Kooperation und Kommunikation im Handeln untereinander [...] zum adäquaten Handeln in authentischen, das heißt das Handeln erzeugenden, erfordernden Situationen, in denen die Handlungen sinnvoll angewendet werden können«³⁵. Gemeint ist damit nicht schlichter Aktivismus von Schüler*innen, sondern eine solche »Aktivität, Tätigkeit, in denen Bildungsprozesse effektiv und hochwirksam ablaufen können.«³⁶ Handlungsorientierter Unterricht arbeitet exemplarisch und ist daher nicht auf einen verbindlichen Themenkanon fixiert. Handlungsorientiertes politisches Lernen stellt weiterhin eine geeignete Verbindung zwischen schulischen und vorschulischen Lernprozessen – hier insbesondere im Hinblick auf die Relevanz von Exploration und Erfahrung³⁷ für das frühkindliche Lernen – her.

Eine besondere Herausforderung des zugrunde gelegten weiten Politikbegriffes liegt in der Abgrenzung von politischem und sozialem Lernen. In der Grundschule sind die Übergänge fließend: Eigene Interessen artikulieren, andere Perspektiven einnehmen, Konfliktlösungen suchen können usw. sind einerseits dem sozialen Lernen zuzuordnen. Gleichzeitig handelt es sich um zentrale Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts.³⁸ Eine mögliche Abgren-

zung des politischen Lernens kann über den Aspekt der Öffentlichkeit vollzogen werden: Demokratische Öffentlichkeit verweist auf die Grundannahme, dass es einen freien, für alle zugänglichen »Marktplatz der Ideen geben muss, auf dem sich Bürger*innen informieren, auf dem Ideen und Interessen miteinander streiten«³⁹ und die dann in politischen Prozessen gelöst werden sollen. Politisches Lernen findet also dann statt, wenn zum Beispiel die Interessenartikulation oder Präsentation von Konfliktlösungen mit Öffentlichkeit (hier auch: Klassen- beziehungsweise Schulöffentlichkeit) verbunden wird.

Das soziale Lernen unterscheidet sich außerdem auf der Inhaltsebene vom politischen Lernen. So kann eine diskriminierende Äußerung zum Beispiel im Rahmen einer fiktiven Erzählung auf der sozial-emotionalen Ebene thematisiert werden (»Wie geht es wohl Amina, wenn Mia so mit ihr spricht?«) – oder aber auch im Kontext von Grund- und Menschenrechten reflektiert werden.⁴⁰

Bei der Auswahl von konkreten Projekten sollte darauf geachtet werden, dass sie anschaulich und zeitlich überschaubar sind – langjährige Planfeststellungsverfahren dürften eher ungeeignet sein. Außerdem sollten Lösungsvorschläge zumindest in Teilen realisierbar sein. Um pseudo-partizipative Prozesse und damit verbundene Enttäuschungen bei den Akteur*innen auszuschließen, ist in der hierarchischen Institution Grundschule vor allem Transparenz im Hinblick auf die Frage, *wer partizipiert wann bei welchen Themen in welcher Dimension*, zwingend notwendig.

Praxisbeispiel

Ausgangspunkt dieser von der Autorin durchgeführten Zukunftswerkstatt war die eher nebenbei geäußerte Unzufriedenheit von Kindern einer 4. Klasse mit der Spielplatzsituation in ihrem Stadtteil Berlin-Kreuzberg. In der ersten Phase wurden die Kinder mit maßstabsgetreuen Plänen des nächstgelegenen Spielplatzes ausgestattet und bei einem gemeinsamen Besuch des Spielplatzes aufgefordert, in Gruppen alles zu dokumentieren, was nicht funktioniert, verdreht oder unbrauchbar ist usw. In der zweiten Phase konnten die Kinder ihrer Fantasie und ihren Wünschen, Bedürfnissen und Träumen freien Lauf lassen: Im Anschluss an eine Traumreise (»So stelle ich mir meinen Wunschspielplatz vor«) haben die Kinder in Gruppen ihren Wunschspielplatz als Modell gebastelt und der Klasse vorgestellt. Die Ankündigung, dass die Klasse den zuständigen Baustadtrat im Bezirksamt besuchen würde, leitete die Realisierungsphase ein: »Welche

Änderungsbedarfe wollen wir dem Baustadtrat überbringen – welche sind uns als Klasse am wichtigsten?» Ausgestattet mit der Dokumentation des Ist-Zustandes und »ihrem« Spielplatzmodell der Zukunft haben die Kinder dem Baustadtrat ihre zentralen Forderungen und Vorstellungen erläutert. Und tatsächlich: Einige Wochen später hatten die Fußballtore neue Netze, das Wasser aus dem Wasserhahn lief wieder und einige Spielgeräte waren repariert worden.

Aus fachdidaktischer Perspektive handelte es sich hier um ein Problem aus der Lebenswelt der Kinder, das überschaubar und geeignet war, um einen Beitrag im Hinblick auf die Selbstbestimmungs- und Mitbestimmungsfähigkeit der Kinder zu leisten.⁴¹ Im Gespräch mit einem »echten« politischen Entscheidungsträger und dessen Perspektive auf die Verteilung der (begrenzten) Mittel waren die Kinder als *Young Citizens* gefragt: Sie konnten als Expert*innen ihrer Lebenswelt auftreten und Vorstellungen zu ihrem Wunschspielplatz entwickeln, mussten sich dann auf zentrale Forderungen einigen und diese vor Ort gemeinsam mit eigenen Argumenten bestmöglich vertreten – und aushalten, dass nicht jeder Wunsch realisiert werden kann.

Anmerkungen

- 1 Wolfgang Klafki, Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts, in: Roland Lauterbach u. a. (Hrsg.), Brennpunkte des Sachunterrichts, Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin, Kiel 1992, S. 11–31, hier: S. 13.
- 2 Jochen Gerstenmaier/Heinz Mandl, Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive, in: Zeitschrift für Pädagogik, 41/6 (1995), S. 867–888, hier: S. 882.
- 3 Vgl. Wolfgang Sander, Wissen, Basiskonzepte der Politischen Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur, Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (= Informationen zur politischen Bildung, Bd. 30), Innsbruck-Wien 2009, S. 57–60, http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb30_sander.pdf, hier: S. 2.
- 4 Jan W. van Deth, Kinder und Politik, Essay, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, 55/41 (2005), S. 3–6, hier: S. 5.
- 5 Jörg Maywald, Kinderrechte, Der Kinderrechtsansatz in der Kinder- und Jugendhilfe, in: Karin Böllert (Hrsg.), Kompendium Kinder- und Jugendhilfe, Wiesbaden 2018, S. 967–990, hier: S. 968.
- 6 Vgl. Joachim Detjen u. a., Politikkompetenz, Ein Modell, Wiesbaden 2012; Georg Weißeno u. a., Konzepte der Politik, Ein Kompetenzmodell, Bonn 2010.

- 7 J. Detjen u. a. (Anm. 6), S. 26.
- 8 Ebd., S. 9.
- 9 G. Weißeno u. a. (Anm. 6), S. 50 (Hervorhebung im Original).
- 10 Vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, Sozialwissenschaftliche Basiskonzepte als Leitideen der politischen Bildung; Joachim Detjen, Perspektiven für Wissenschaft und Praxis, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der Politischen Bildung, Eine Streitschrift, Schwalbach am Taunus 2011, S. 163–172.
- 11 Peter Henkenborg, Wissen in der politischen Bildung, Positionen der Politikdidaktik, in: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.), Konzepte der Politischen Bildung, Eine Streitschrift, Schwalbach am Taunus 2011, S. 111–131, hier: S. 124.
- 12 Autorengruppe Fachdidaktik (Anm. 10), S. 166.
- 13 P. Henkenborg (Anm. 11), S. 113.
- 14 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013, S. 10.
- 15 Ebd. (Hervorhebung im Original).
- 16 G. Weißeno u. a. (Anm. 6), S. 50.
- 17 Ebd.
- 18 Ebd., S. 26, vgl. auch J. Detjen u. a. (Anm. 6).
- 19 Michel Dängeli/Katharina Kalcsics, »Das Politische«, Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts, in: Susanne Offen u. a. (Hrsg.), »Brüche und Brücken«, Übergänge im Kontext des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2020, S. 51–57, hier: S. 53.
- 20 Ebd.
- 21 Ebd.
- 22 Vgl. W. Sander (Anm. 3), S. 2.
- 23 W. Klafki (Anm. 1), S. 13.
- 24 Ausführlich zu Partizipation vgl. Iris Baumgardt, Partizipation in der Grundschule, Die Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer, in: Gemeinsam Lernen – Zeitschrift für Schule, Pädagogik und Gesellschaft, 1 (2020), S. 104, 107.
- 25 Ulrich von Alemann, Politikbegriffe, in: Dieter Nohlen (Hrsg.), Wörterbuch Staat und Politik, München 1996, S. 542–545, hier: S. 543.
- 26 Vgl. Fritz Vilmar, Strategien der Demokratisierung, Darmstadt 1973.
- 27 W. Sander (Anm. 3), S. 3.
- 28 Vgl. Dietmar von Reeken, Politisches Lernen im Sachunterricht, Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise, Baltmannsweiler 2012, S. 60ff.
- 29 Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Ein Entwurf, Schwalbach am Taunus 2004, S. 14.
- 30 Ebd.

- 31 Vgl. Deutsches Kinderhilfswerk, Kinderreport Deutschland 2020, Rechte von Kindern in Deutschland, Die Bedeutung des Draußenspiels für Kinder, Berlin 2020, https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/2_Kinderrechte/2.2_Kinderreport_aktuell_und_aeltere/Kinderreport_2020/DKHW_Kinderreport_2020_Web.pdf, S. 43.
- 32 Vgl. Lena Haug, »Without politics it would be like a robbery without police«, in: *American Behavioral Scientist*, 61/2 (2017), S. 254–272, hier: S. 261; Simone Abendschön/Meike Vollmar, Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie, Können Kinder »Demokratie leben lernen«?, in: Jan W. van Deth u. a. (Hrsg.), *Kinder und Politik, Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, Wiesbaden 2007, S. 205–224.
- 33 Vgl. Sarah-Jane Conrad/Christian Mathis/Clair Cassidy, Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie, in: Béatrice Ziegler/Monika Waldis (Hrsg.), *Politische Bildung in der Demokratie, Interdisziplinäre Perspektiven*, Wiesbaden 2018, S. 137–154; Katrin Asal/Hans-Peter Burth, Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule, Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz, Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen 2016; Jakob Dondl, *Politik-Lernen in der Grundschule, Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern*, Bad Heilbrunn 2013; Kathleen Raths/Katharina Kalcsics, Macht mit Legitimation, Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2/2 (2011), S. 58–81; Katharina Kalcsics/Ricarda Neff, Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System, in: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 5/4 (2010), S. 457–462; Andrea Moll, Was Kinder denken, Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern, Schwalbach am Taunus 2001.
- 34 Vgl. Anke Götzmann, *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*, Wiesbaden 2015; Andrea Becher/Eva Gläser, Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe, in: Susanne Offen u. a. (Hrsg.), »Brüche und Brücken«, *Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn 2020, S. 58–65.
- 35 Hartmut Giest, Handlungsorientiertes Lernen, in: Astrid Kaiser/Detlef Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*, Baltmannsweiler 2014, S. 90–98, hier: S. 95; vgl. auch Hilbert Meyer, *Unterrichtsmethoden*, Bd. I: Theorieband, Berlin 2016, S. 2014 ff.
- 36 H. Giest (Anm. 35), S. 95.
- 37 Vgl. GDSU (Anm. 14), S. 19.
- 38 Vgl. ebd., S. 31.
- 39 Ulrike Klinger, Algorithmen, Bots und Trolle, Vom Ende der demokratischen Öffentlichkeit, wie wir sie kennen, in: Andreas Kost/Peter Massing/Marion Reiser (Hrsg.), *Handbuch Demokratie*, Frankfurt am Main 2020, S. 271–280, hier: S. 271.

Dimensionen

- 40 An dieser Stelle zeigt sich, wie das politische Lernen auf das soziale Lernen angewiesen ist: Ohne zahlreiche soziale Erfahrungen zum Beispiel zu »(Un-) Gleichheit« würde dem politischen Lernen zu diesem Menschenrecht der innere Resonanzraum der Lernenden als Bezugsrahmen fehlen.
- 41 Damit frühe demotivierende Erfahrungen möglichst ausbleiben, war der erste Schritt ein organisatorischer: Eine kurze Rücksprache mit dem Baustadtrat vor (!) Beginn des Projektes ergab, dass – begrenzt – Mittel für Reparaturen des Spielplatzes zur Verfügung stehen würden.

Geografisches Lernen

Miriam Kuckuck

Bei den globalen Herausforderungen des 21. Jahrhunderts wie zum Beispiel dem Klimawandel handelt es sich um raumbezogene Phänomene, die sowohl gesellschaftlich als auch politisch kontrovers diskutiert werden und ebenso Themen der geografischen Perspektive des Sachunterrichts sein können. Die geografische Perspektive beschäftigt sich mit dem Mensch-Umwelt-System,¹ wobei Akteur*innen und ihre Intentionen, Handlungen und Interessen genauso von Bedeutung sind wie räumliche Faktoren. Räume werden dabei unterschiedlich betrachtet,² indem zwischen vier Raumkonzepten unterschieden wird. »Denn alles geographische Wissen ist politisch, jede politische Praxis ist geographisch.«³ Die rezenten und zukünftigen Probleme unserer Welt und deren Lösung stehen im Kontext demokratischer Prozesse und einer Bildung zu mündigen Bürger*innen. Hierzu kann die geografische Perspektive beitragen, indem sie diese raumbezogenen Herausforderungen sichtbar, erfahrbar und bewertbar für die Schüler*innen der Grundschule machen kann.

Geografisches Lernen und politische Bildung

Die geografische Perspektive des Sachunterrichts schließt Inhalte und Themen (*Policy*) auf verschiedenen Maßstabsebenen (lokal, regional, national, global) mit ein. Ihr Potenzial liegt in der Auseinandersetzung mit einer gesellschaftlichen Entwicklung und »der damit verbundenen räumlichen Wirklichkeit, die sich in ungleich verteilten räumlichen Verfügbarkeiten, Nutzungen und Inwertsetzungen äußert.«⁴ Das Politische in der geografischen Perspektive des Sachunterrichts kann in Anlehnung an Alexandra Budke als »Offenlegung der Beziehungen zwischen Gesellschaft und Raum und in der Entwicklung von Mündigkeit zu ihrer Analyse und Bewertung sowie zur verantwortungsbewussten Gestaltung von Räumen«⁵ definiert werden. Damit werden auch die vier zentralen Kompetenzen einer politischen Bildung innerhalb der geografischen Perspektive abgebildet (Analyse- und Urteilskompetenz, Methodenkompetenz,

Handlungskompetenz).⁶ Somit hat die politische Bildung auf die Auswahl der Themenbereiche und Inhalte sowie auf die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen der geografischen Perspektive Einfluss.⁷

Hierfür kann neben den Inhalten (*Policy*) auch zwischen Prozessen (*Politics*) und Strukturen (*Polity*) unterschieden werden.⁸ Politische Strukturen können als Rahmenbedingungen für raumbezogene Prozesse verstanden werden, die bei raumbezogenen Fragestellungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens aufkommen. Solche raumbezogenen Phänomene sind häufig kontrovers diskutiert, haben eine hohe gesellschaftliche wie rezente und zukünftige Relevanz und weisen eine Komplexität auf, die Aspekte der Ökologie, Ökonomie und des Sozialen verbindet. Diese Vielschichtigkeit kann durch die »geografische Brille« des Mensch-Umwelt-Systems im Sachunterricht behandelt werden. Neben politischen Strukturen sollten aber auch politische Prozesse im Sachunterricht eingebunden werden, dabei sollte es um die Gestaltung von Räumen gehen. Erst dann können die Schüler*innen erkennen, dass bestimmte Akteur*ingruppen unterschiedliche Nutzungsinteressen verfolgen und unterschiedlich große Machtressourcen besitzen und einsetzen,⁹ um ihre Interessen durchzusetzen (siehe Abschnitt »Beispiel für geografisches Lernen und politische Bildung im Sachunterricht«).

Neben den Inhalten, Prozessen und Strukturen gelten die Kategorien Raum und Zeit für die geografische Perspektive im System Mensch-Umwelt als wesentlich.¹⁰ Dabei sind vier verschiedene Raumkonzepte für den Sachunterricht/Geografieunterricht¹¹ von Bedeutung. Das Raumkonzept des Containerraumes versteht Räume in einem realistischen Sinne als »Behälter«, in denen physisch-materielle Sachverhalte enthalten sind, die somit als ein Wirkungsgefüge von natürlichen und anthropogenen Faktoren verstanden werden. Ebenso werden Räume als Systeme von Lagebeziehungen materieller Objekte betrachtet, wobei hier vor allem Standorte und Lagerrelationen beachtet werden. Der Raum als Kategorie der Sinneswahrnehmung hingegen versteht Räume als Anschauungsformen, mit deren Hilfe Personen oder Institutionen ihre Wahrnehmung von Räumen einordnen können. Unterschiedliche Wahrnehmungen und Bewertungen von Räumen können so aufgezeigt und thematisiert werden. Die Verbindung von politischem und geografischem Lernen kann insbesondere durch das vierte Raumkonzept deutlich gemacht werden. Räume werden hier als sozial, technisch und gesellschaftlich konstruiert aufgefasst, indem danach gefragt wird, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über bestimmte Räume spricht und sie durch alltägliches Handeln immer wieder produziert und reproduziert.¹² Gerade das



Thematisieren von unterschiedlich wahrgenommenen und sozial konstruierten Räumen ermöglicht es, dass die Schüler*innen die Bedeutung von (strategischen) Raumbildern und raumbezogenen Konflikten erfahren.

Raumbezogene Konflikte

Jede Rauminanspruchnahme ist mit Auseinandersetzungen zwischen beteiligten Personen oder Institutionen verbunden. Demnach liegt ein Konflikt vor, wenn ein Prozess zwei oder mehrere unvereinbare Zielvorstellungen von Akteur*innen vereinigt.¹³ Dies können Werte und Normen, Positionen, Ziele oder unterschiedliche Bedürfnisse sein, wie sie beispielsweise bei Planungsprozessen oder bei den Auseinandersetzungen in öffentlichen/privaten Räumen stattfinden. Die Lernenden sollten auch im Rahmen des Sachunterrichts an Planungsprozessen teilhaben können, um demokratische Prozesse verstehen zu können. Eindimensionale Darstellungen von Ursachen verdecken deren Komplexität, und dies verbaut eher den Zugang zum Verständnis von politischen raumbezogenen Prozessen. Ebenso sollten die beteiligten Akteur*innen benannt und deren Positionen deutlich werden; dies auch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses,¹⁴ um die Konflikthaftigkeit, aber auch verschiedene kontroverse Perspektiven zuzulassen.¹⁵ Mit der Thematisierung von raumbezogenen Konflikten aus dem

Lebensraum der Schüler*innen können so neben den fachlichen geografischen und politischen Inhalten auch geografische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen eingeübt werden, etwa die vertraute Umgebung wahrzunehmen und über die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu reflektieren, zu beobachten und Eindrücke zu erheben, Fragen zu entwickeln, Befragungen durchzuführen und Antworten zusammenzustellen und zu diskutieren sowie Karten zu beschreiben und über die Konstruktion von Karten zu argumentieren.¹⁶

Forschungsstand

Bislang liegen wenige empirische Forschungsarbeiten vor, die die geografische Perspektive mit politischer Bildung im Sachunterricht in Verbindung bringen. Zu den einzelnen Teilbereichen gibt es jedoch eine Vielzahl an Studien. Mehrere Forschungsarbeiten zum Geografieunterricht an der weiterführenden Schule thematisieren die politische Bildung im Geografieunterricht.¹⁷ Beispielsweise untersuchten Alexandra Budke, Miriam Kuckuck und Maik Wienecke, inwiefern politische Bildung im Geografieunterricht von den Lehrer*innen umgesetzt wird;¹⁸ Georg Stöber untersuchte die Behandlung von raumbezogenen Konflikten in Schulbüchern des Geografieunterrichts.¹⁹ Auf die Bedeutung von Macht und Raum bei der Partizipation von Grundschulkindern gehen die Fachdidaktikerinnen Jana Pokraka und Inga Gryl ein.²⁰ Erhebungen zu den Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern für geografische Themen der politischen Bildung gibt es kaum. Maïke Schniotalle hat das räumliche Verständnis von Grundschüler*innen am Beispiel Europas untersucht.²¹ In der Arbeit von Marco Adamina wird auf die Vorstellungen der Schüler*innen zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen eingegangen, wobei einige Aspekte auch eine politische Dimension beinhalten.²² Daniela Schmeinck geht in ihrer Arbeit zu der Sicht der Kinder auf die Welt ebenfalls auf die geografische Perspektive ein, wobei auch hier politische Aspekte vorzufinden sind.²³ Es wäre angemessen und wünschenswert, wenn weitere Forschungen die Verbindung von geografischem Lernen und politischer Bildung näher untersuchen würden.

Unterrichtsbeispiel

Die hier aufgezeigten theoretischen Ausführungen verdeutlichen vielfältige Anknüpfungspunkte von geografischem Lernen und politischer Bildung. Wenn beispielsweise raumbezogene Konflikte im Unterricht behandelt werden, so erhalten die Schüler*innen bereits in der Grundschule Einblicke in typische Prozesse der Entscheidungsfindung in einer Demokratie und damit auch die Möglichkeiten der Einbringung und

Partizipation. Dies lässt sich an folgendem Beispiel veranschaulichen: Bei der Planung einer Windkraftanlage sind beispielsweise der Energiekonzern, verschiedene Politiker*innen unterschiedlicher Parteien, Geldgeber*innen, Anwohnende, Naturschützer*innen usw. beteiligt. Sie alle verfügen über unterschiedliche Machtressourcen (Verfügbarkeit von materiellen Gütern, finanzielles Potenzial, soziale Netzwerke, Charisma, aber auch Kommunikationswege)²⁴ und gestalten aus unterschiedlichen Perspektiven den raumbezogenen Konflikt, der sich bei der Planung der Anlage ergibt. Die Schüler*innen sollten bei der Thematisierung im Unterricht danach fragen, wer unter welchen Bedingungen und aus welchen Interessen wie über den raumbezogenen Konflikt (zum Beispiel die Aufstellung von Windkraftanlagen im lokalen Umfeld der Schüler*innen) spricht und wie dadurch sein/ihr Handeln beeinflusst wird.

Fazit

Dass Geografie und die geografische Perspektive im Sachunterricht mehr als Stadt-Land-Fluss sind, ist jedem*r Lehrer*in des Sachunterrichts bewusst.²⁵ Die geografische Perspektive ermöglicht durch die Raumperspektive und das geografische Basiskonzept des Mensch-Umwelt-Systems sowie durch das Einbeziehen raumbezogener Konflikte eine weiterführende Betrachtungsweise der politischen Bildung im Sachunterricht. Im Sinne der Vielperspektivität des Sachunterrichts können Inhalte facettenreich thematisiert werden, um sowohl politische als auch geografische sowie naturwissenschaftliche, technische und historische Aspekte miteinzubeziehen und unter der Berücksichtigung des Raumes im Sinne einer politischen Bildung die Schüler*innen zur Mündigkeit zu befähigen.

Anmerkungen

1 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013; Marco Adamina, Mensch-Umwelt-Systeme aus geographischer Perspektive, in: Marco Adamina/Michael Hemmer/Jan Christoph Schubert (Hrsg.), Die geographische Perspektive konkret, Begleitbd. 3 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2016, S. 44–48; Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG), Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss, Mit Aufgabenbeispielen, 9. Auflage, Bonn 2017.

2 Vgl. DGfG (Anm. 1).

- 3 Paul L. Knox/Sallie A. Marston, Die Geographie politischer Territorien und Grenzen, in: Paul L. Knox u. a. (Hrsg.), *Humangeographie*, Heidelberg 2001, S. 575–626, hier: S. 576.
- 4 Christian Vielhaber, Politische Bildung als gesellschaftliches Postulat, Ein paradigmatischer Maßstab für eine kritische Fachdidaktik »Geographie und Wirtschaftskunde«, in: Christian Vielhaber (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographie- (und Wirtschaftskunde-)Unterricht*, Beiträge zu einem unbewältigten Problem der Schulgeographie (= Materialien für die Didaktik der Geographie und Wirtschaftskunde, Bd. 3), Wien 1989, S. 23–55, hier: S. 26.
- 5 Alexandra Budke, Potenziale der politischen Bildung im Geographieunterricht, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*, Stuttgart 2016, S. 11–23, hier: S. 16.
- 6 Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen*, Ein Entwurf, Schwalbach am Taunus 2004.
- 7 Vgl. GDSU (Anm. 1).
- 8 Vgl. Werner J. Patzelt, *Einführung in die Politikwissenschaft, Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung*, Passau 2007; Rolf Gollob u. a., *Politik und Demokratie, Leben und lernen, Politische Bildung in der Schule, Grundlagen für die Aus- und Weiterbildung*, Bern 2007; Reinhard Kramer, *Kompetenzen durch Politische Bildung*, Ein Kompetenz-Strukturmodell, in: *Forum Politische Bildung* (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (= Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 29), Innsbruck-Wien 2008, S. 5–14.
- 9 Vgl. Miriam Kuckuck, *Konflikte im Raum, Verständnis von gesellschaftlichen Diskursen durch Argumentation im Geographieunterricht*, Münster 2014.
- 10 Vgl. DGfG (Anm. 1).
- 11 Vgl. GDSU (Anm. 1).
- 12 Ute Wardenga, *Alte und neue Raumkonzepte für den Geographieunterricht. Geographie heute*, 200 (2002), S. 8–11.
- 13 Vgl. M. Kuckuck (Anm. 9), S. 15.
- 14 Kurz gefasst lauteten die drei Elemente dieses Konsenses: Überwältigungsverbot (keine Indoktrination), Beachtung kontroverser Positionen in Wissenschaft und Politik im Unterricht, Befähigung der Schüler*innen, in politischen Situationen ihre eigenen Interessen zu analysieren.
- 15 Vgl. Georg Stöber, *Behandlung von Konflikten im Geographieunterricht, Ein Beitrag zur politischen Bildung?*, in: Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im Geographieunterricht*, Stuttgart 2016, S. 167–176.
- 16 Vgl. GDSU (Anm. 1).
- 17 Vgl. Alexandra Budke/Miriam Kuckuck (Hrsg.), *Politische Bildung im*

- Geographieunterricht, Stuttgart 2016.
- 18 Vgl. Alexandra Budke/Miriam Kuckuck/Maik Wienecke, Bedeutung der politischen Bildung im Geographieunterricht aus der Sicht von Geographielehrkräften, in: *GW Unterricht*, 142–143/2–3 (2016), S. 49–61.
- 19 Vgl. G. Stöber (Anm. 15).
- 20 Vgl. Jana Pokraka/Inga Gryl, KinderSpielRäume, Kinder als Spatial Citizens im Spiegel von Intersektionalität, Medialität und Mündigkeit, in: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 8/2 (2017), S. 79–101.
- 21 Vgl. Maike Schniotalle, Räumliches Verständnis und soziales Lernen, Untersuchungen zu Schülervorstellungen von »gedanklichen« Fernräumen, Dargestellt am Beispiel des europäischen Raumes, in: Hans-Günther Roßbach/Karin Nölle/Kurs Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule*, Wiesbaden 2001, S. 182–188.
- 22 Vgl. Marco Adamina, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen, Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern, Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2008, <https://d-nb.info/989758885/34>.
- 23 Vgl. Daniela Schmeinck, Wie Kinder die Welt sehen, Eine empirische Ländervergleichsstudie zur räumlichen Vorstellung von Grundschulkindern, Bad Heilbrunn 2007.
- 24 Vgl. Paul Reuber, Möglichkeiten und Grenzen einer handlungsorientierten Politischen Geographie, in: Paul Reuber/Günter Wolkersdorfer (Hrsg.), *Politische Geographie, Handlungsorientierte Ansätze und Critical Geopolitics*, Heidelberg 2001, S. 77–92.
- 25 Vgl. Kim Pascal Miener, Das Image des Unterrichtsfachs Geographie aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern, Eine empirische schulartenübergreifende Untersuchung in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen (= *Geographiedidaktische Forschungen*, Bd. 64), Münster 2016.

Soziales Lernen

Silvia-Iris Beutel und Wolfgang Beutel

Soziales Lernen ist mehr als ein Teilelement unterschiedlicher Lernformen in Schule, Familien und pädagogischen Institutionen. Soziales Lernen wird hier als Lehr-Lern-Geschehen beschrieben, welches für die Ziele politischer Bildung und demokratischen Lernens unabdingbar ist und zugleich eine besondere Dimension der Schulentwicklung sichtbar macht, die auf professionelle Handhabung von Formen und Möglichkeiten sozialen Lernens durch die Lehrer*innen zielt.

Zu Begriff und Konzepten sozialen Lernens

Soziales Lernen meint ein in pädagogischen Kontexten und Institutionen intentional realisiertes Lehr-Lern-Geschehen, dessen Ziel es ist, »die sozialen Fähigkeiten und Kompetenzen der Lernenden zu verbessern« und zugleich in Schulen zwangsläufig auftretende Lernsituationen zu nutzen, »die eine Kooperation mit anderen Lernern ermöglichen oder erfordern«¹. Der Begriff teilt eine partielle Überschneidung mit dem Konzept der Sozialerziehung, versteht sich aber als »emanzipatorisch ausgerichtet« und moderner, »da er die Erfahrungen unter Kindern in den Blick nimmt«². Er gilt als zentraler Begriff zur Beschreibung und Analyse unterrichtlichen sowie intentionalen pädagogischen Geschehens und greift sowohl Lernziele als auch Lernformen auf. Er assoziiert zudem den pädagogischen Grundlagenvorgang der Sozialisation. Mit Sozialisation beschreiben wir einen Lernprozess, der Aktivität, zeitgenössische Umwelterfahrung und die in der formierten Gesellschaft vorhandenen Zielbestimmungen integriert und damit den »Heranwachsenden ihre eigene Subjektivität im reflexiven Modus der Konfrontation mit den unmittelbaren [...] Konsequenzen ihres Verhaltens«³ erfahrbar werden lässt – letztlich auch ein weitreichender Aspekt sozialen Lernens.

Ihren Ursprung haben Begriff und Konzepte des sozialen Lernens in der pädagogischen Psychologie. Dort zielen Theorien und Beobachtungen sozialen Lernens auf verhaltensbestimmende Formen der Selbstregu-

lation, der Selbstbewertung und entsprechender Reaktionen, die als Lernen im Kontext von Umwelt- und Sozialerfahrungen verstanden werden. Dabei stehen die Arbeiten aus der angelsächsischen Forschungstradition, insbesondere diejenigen des Psychologen Albert Bandura im Mittelpunkt. Vor allem die dabei angesprochenen Formen der Selbstwirksamkeit oder *Self-efficacy*⁴ spielen für Effekte des sozialen Lernens in der politischen Bildung und der Herausbildung demokratischer Handlungskompetenz eine zentrale Rolle. Sie werden durch individuelle Überzeugungen gesteuert, wobei sich »Selbstwirksamkeitserwartung [...] als die subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen auf Grund eigener Kompetenz bewältigen zu können«⁵, verstehen lässt. Soziales Lernen bezieht also Erfahrungen und Erwartungen eigener Wirksamkeit der Lernenden ein und orientiert sich insoweit weniger an didaktischen Formen der Belehrung als an solchen des Tätigseins, der Aktivität und an durch die Lernenden selbst organisierten Formen des Lernens wie etwa einer ausdifferenzierten Projektdidaktik.

In der politischen Bildung wird darauf verwiesen, dass der Begriff und die Idee von sozialem Lernen einerseits »meistenfalls schlagwortartig gebraucht und mit vagen Zielsetzungen verbunden« seien und andererseits als Konzept auf eine grundlegende und alte Einsicht zurückgriffen, weil der Mensch »von jeher sozialer Fähigkeiten bedarf, die erlernt werden müssen«⁶. Es gilt inzwischen als anerkannt, dass soziales Lernen in Gruppen, Institutionen und damit zwangsläufig in der Schule unvermeidbar ist und sich deshalb auch in unterschiedlichen Formen mit den inhaltlichen Zielsetzungen schulischen Unterrichtens verbinden muss.⁷ Schultheoretisch betrachtet, »verweist der Begriff soziales Lernen nicht auf abgrenzbare Lernprozesse, sondern auf eine Grundaufgabe der Schule, die sie nur auf verschiedenen Ebenen zugleich angehen kann«⁸. Es ist deshalb wenig hilfreich, soziales Lernen in der politischen Bildung auf Sozialformen, auf das Lernen im sozialen Umfeld der Schule oder des Klassenraums allein zu begrenzen »oder so zu gebrauchen, als handele es sich um einen speziellen Lernbereich«⁹. Daraus resultiert in einer schulpädagogischen Perspektive, aber auch in Hinsicht auf die erwarteten und angestrebten Aufgaben und Funktionen einer früh einsetzenden politischen Bildung für die Aspekte sozialen Lernens eine breite Palette an Möglichkeiten, die intentional durch erfahrungshaltige Lernsettings im Unterricht und durch unterrichtsnahe sowie schulbezogene Projekte aufgegriffen und umgesetzt werden können.

Potenzial für die politische Bildung in der Grundschule

Soziales Lernen wird besonders der Pädagogik in den frühen Altersstufen zugeschrieben. In der Grundschule, die als besonders kindorientierte und reformfreudige Schulart gilt, wird soziales Lernen als grundlegende pädagogische Aufgabe gesehen. Angestrebt wird, dem Alter der Lernenden angemessene Formen der Beteiligung, Mitentscheidung und Interessenartikulation in einer demokratischen Grundschule zu etablieren. Das zeigt auch das Konzept der grundlegenden Bildung, Grundlage des Leitkonzepts zeitgemäßer Grundschularbeit des Grundschulverbandes.¹⁰ Dort kommen viele Gesichtspunkte und für die Demokratie bedeutsame Themen in den Blick: Die »Einführungen in Grundformen der menschlichen Verständigung« (Sprache, Schrift, basale Wissenschaftsorientierung), die »Einführungen in grundlegende ästhetische Ausdrucks- und Gestaltungsformen«, die »Auseinandersetzung mit Sinn- und Glaubensfragen« und die »Auseinandersetzung mit Grundfragen des menschlichen Zusammenlebens«¹¹. Dabei werden verschiedene Aspekte des sozialen Lernens in diese demokratiepädagogische Bestimmung aktueller Grundschulpädagogik und -didaktik integriert. Denn eine solche Schule kann ihrer »Aufgabe als Lernort [...] nur gerecht werden, wenn sie eine dem Leben der Kinder bekömmliche Stätte ist.« Dieser Gedanke konkretisiert sich in der Verwirklichung ihrer »Pflicht zur umfassenden Sorge für das physische und psychische Wohlbefinden der Kinder«¹² als grundlegende soziale Dimension alltäglicher schulischer Praxis.

Soziales Lernen ist dabei nicht eine »milde Form politischer Bildung«, sondern besteht auf der Etablierung einer situativen Lebens- und Lerngemeinschaft. Die Fachdidaktik der politischen Bildung hingegen wendet sich diesem Arbeitsfeld »erst seit den Reformen der 1970er-Jahre und in der Folge der Etablierung des Sachunterrichts in der Grundschule zu. Dabei bleibt die Fachdidaktik politischer Bildung bei ihrer tradierten wissenschaftspropädeutischen Grundorientierung«¹³. Basis für Lernen und Wissen sind aus dieser Sicht dann primär Fachinhalte: »Politische Bildung in der Grundschule hat ihren vorrangigen Ort im Sachunterricht«, der auf der »kognitiven Durchdringung des Erlebten und Erfahrenen«¹⁴ beruht. Auch diese Bestimmung setzt nicht soziales Lernen in seiner Verbindung mit kognitiver Anstrengung und Leistung in den Vordergrund, sondern wählt eine curriculare, kognitiv ausgerichtete und lerntheoretische Schwerpunktsetzung.

Aktuelle Konzepte des sozialen Lernens sind auf Partizipation, Förderung der demokratischen Handlungskompetenz und Etablierung von interessen- und motivationsförderlichen Bedingungen und Projekten für posi-

tive Selbstwirksamkeitserfahrungen gerichtet. Darin liegt das Potenzial für eine Grundschule, die die kinderrechtlich fundierte Ausgestaltung des Lebens- und Lernraums dieser immer noch einzigen Gesamtschule für alle Kinder in Deutschland in den Mittelpunkt stellt. Dabei muss sie die besondere Qualität des sozialen Lernens als Plattform und Ausgangspunkt für gut organisierte Projekte einer kindgerechten Zeitgenossenschaft in der Schule, aber auch in der sie umgebenden politischen Gemeinde nutzen. Soziales Lernen ist auch in der Grundschule kein Selbstläufer, und das Miteinander der Kinder ist von sich aus noch nicht wertebildend und kompetenzförderlich für die offene, demokratische Gesellschaft. Aus der Reformgeschichte und der Dokumentation von Projektlernen in der Grundschulpädagogik lässt sich vieles darüber erfahren, wie dieser Raum des sozialen Lernens für eine prodemokratische Sozialisation und Erfahrungsqualität des Lernens genutzt werden kann. Ein Beispiel gibt Anschauung.

Die Praxis:

»Anders« – ein Filmprojekt gegen soziale Ausgrenzung

Die Film-AG der Grundschule Bad Münde – Schüler*innen der Klassen 2 bis 4 – greift mit ihren Spiel- und Dokumentarfilmen regelmäßig Themen auf, die in der demokratischen Öffentlichkeit im eigenen Ort, aber auch in der Region und im Landkreis von Bedeutung sind. Als Ideenlieferant dienen dafür oft Konflikte oder Meinungsdivergenzen, die die Kinder der Film-AG aus ihren Klassen mitbringen. So ist es auch bei diesem Projekt, als ein Fall von Mobbing in einer Klasse auftritt.

Ein Film zu Mobbing und Ausgrenzung soll entstehen. Beim Erstellen des Drehbuches wollen die Mitglieder der Film-AG es zugleich vermeiden, ein Abbild eines besonderen Kindes aufzugreifen, um die damit verbundene Gefahr einer möglichen Diskriminierung auszuschließen. So war einer der Leitgedanken: »Gibt es das bei uns – und wer ist so auffallend anders?« Deshalb und dafür erfinden die Kinder eine Filmfigur, die viele Dinge im Leben »rückwärts« und damit norm- und erfahrungsabweichend bewältigt, diese nennen sie: »Anders«. Schon während der Dreharbeiten sorgt das Anders-Sein in etlichen Klassen für Diskussionsstoff, denn die Schauspieler*innen der Film-AG erzählen von ihrem Projekt.

Der Film handelt von der Spannung zwischen einem Jungen, der viele Alltagsdinge »rückwärts« macht, und seiner Klassenkameradin Nasti, die dieses »abweichende Verhalten« nervt. Sie beginnt Anders auszugrenzen und zu verletzen. Eine weitere Mitschülerin setzt sich jedoch für ihn ein.

Sie bringt die restlichen Kinder dazu, das Anders-Sein auszuprobieren. So gehen sie rückwärts, versuchen die Perspektive des rückwärtsgehenden Anders einzunehmen, und plötzlich zeigt sich: Das gefällt ihnen! Schließlich probiert auch Nasti das Rückwärtsgehen und -sprechen und freundet sich mit Anders an.

Zunächst wird der Film zum Jahresausklang an der Schule vorgeführt. Er findet großen Anklang; viele Zuschauer*innen loben den Mut der Grundschulfilmcrew, ein Tabuthema angesprochen zu haben. Der Film wird bei YouTube hochgeladen und mit einem Link zur Schulhomepage versehen. So ist er jederzeit abrufbar. Im Nachgang wollen die Mitglieder der Film-AG mit einzelnen Klassen auch über die Inhalte des Films diskutieren. Immer zu zweit besuchen sie eine Zeit lang die Klassen ihrer Schule. Große Resonanz erhält der Film über die Schule hinaus, und viele Kinder nutzen ihre Freizeit und die Mittagspausen, um sich *Anders* am Computer anzuschauen. Zusammen mit einem weiteren Projekt trägt dies dazu bei, dass die Formen der sozialen Ausgrenzung an der eigenen Schule stärker reflektiert werden. Beim Europäischen Wettbewerb wird der Film ausgezeichnet, die Presse berichtet, das Thema ist nicht nur eines der Kinder und der Schule, sondern der Öffentlichkeit in der eigenen Stadt und darüber hinaus.

Projektergebnisse, offene Fragen und Schluss

Das Schulbeispiel verdeutlicht die didaktisch vielfältigen Perspektiven möglicher Projekte und Lernarrangements, innerhalb derer soziales Lernen als auch politisch bildsame Form der Verbindung von Unterricht, Erfahrung und produktiv ausdifferenziertem Sozialverhalten ermöglicht werden kann. Entscheidend ist hier sowohl der »Erwerb von sozialen Fähigkeiten wie Helfen, etwas für andere Tun, Mitgefühl, Verantwortungsbereitschaft«¹⁵ als auch der gezielte Perspektivenwechsel. Dieser zeigt sich mit der Abstraktion und der filmischen Rollenwahrnehmung in der Darstellung und Erzählung einer fantastischen Geschichte, die das soziale Rollenmuster der Exklusion aufgreift und dabei die Pluralität menschlicher Verhaltensweisen und Kompetenzfelder aufzeigt.

Solche Lernformen sind selbstverständlich kein besonderes Merkmal der Grundschule allein; sie durchziehen alle Aspekte und Arrangements des Lernens in den Schulen aller Stufen und Formen. Soziales Lernen ist jedoch nicht nur deshalb ein besonderer Bereich des Lernens, der mit Priorität etwa den kindbezogenen Erfahrungs- und Entwicklungswelten zuzuschla-

gen wäre. Vielmehr ist für die Pädagogik insgesamt eine starke Verwobenheit mit Formen des sozialen Lernens kennzeichnend, »weil die konstitutive Sozialität der Menschen ihre gesamte Auseinandersetzung mit Sachverhalten, Beziehungen, kulturellen Symbolbeziehungen durchzieht.«¹⁶

Inzwischen sind viele Formen und Projekte der Grundschulen bekannt und auch praktisch etabliert, die Formen des sozialen Lernens nutzen und fördern. Dazu gehören alle formalisierten Verfahren der Kommunikation und Partizipation, die auch noch vor den Partizipationsgremien und -möglichkeiten der verfassten Schule stehen. Im Primarbereich sind diese Verfahren ohnehin zu gering und unzureichend entwickelt. Hingegen gehören insbesondere das Modell und die Praxis des Klassenrats sowie die Mediationsformen der Schüler*innenstreitschlichtung zu den bundesweit stark ausgeprägten Elementen, die ein breites Feld sozialen Lernens und gängige Praxis sind. Oftmals aber sind die Formen der Integration und die didaktische Umsetzung sozialen Lernens auch deshalb noch nicht ausdifferenziert, weil die Effekte sozialer Erfahrung, die der Schule innerhalb ihrer tradierten institutionellen Struktur auch als Teil des *Hidden Curriculum* eingepflanzt sind, nicht hinreichend aufgeklärt sind.

Insoweit muss die Pädagogik in Wissenschaft und Praxis darauf setzen, die Anwendung und Wirkung von Kinderrechten in der Schule in allen Fach- und Lernbereichen und gerade auch in den Grundschulen zu stärken. Hierbei gilt es kommunikative Formen der Lernbegleitung und der Leistungsförderung zu etablieren und schulindividuell zu profilieren sowie durch eine zielgenaue Projektdidaktik soziales Lernen nicht zum Alleinstellungsmerkmal der Grundschule, sondern vielmehr zur Basis einer kind- und damit später auch jugendgerechten Pädagogik und Didaktik zu formen. Denn es geht darum, dass das »Leben in der Demokratie [...] dabei nicht als Zukunftsoption für ein späteres Erwachsenenleben gehandelt [wird], vielmehr prägen demokratische Lebens- und Beteiligungsformen« – und damit ein breites Spektrum sozialen Lernens – »den Schulalltag der Kinder«¹⁷ möglichst schon jetzt.

Anmerkungen

- 1 Heinz-Elmar Tenorth/Rudolf Tippelt (Hrsg.), *Beltz Lexikon Pädagogik*, Weinheim–Basel 2007, S. 669.
- 2 Angela Frank, *Sozialerziehung*, in: Klaus-Peter Horn u. a. (Hrsg.), *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft*, Bd. 3, Bad Heilbrunn 2011, S. 228–229, hier: S. 228.
- 3 Hermann Veith, *Sozialisation als reflexive Vergesellschaftung*, in: *ZSE – Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 22/2 (2002), S. 167–177, hier: S. 169.
- 4 Vgl. Albert Bandura, *Self-efficacy, Toward a unifying theory of behavioral change*, in: *Psychological Review*, 84/2 (1977), S. 191–215.
- 5 Ralf Schwarzer/Matthias Jerusalem, *Das Konzept der Selbstwirksamkeit*, in: Matthias Jerusalem/Diether Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44. Beiheft der *Zeitschrift für Pädagogik*, Weinheim–Basel 2002, S. 28–53, hier: S. 35.
- 6 Günter C. Behrmann, *Soziales Lernen*, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hrsg.), *Basiswissen Politische Bildung*, Bd. 1: *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*, Hohengehren 2017, S. 540–559, hier: S. 540.
- 7 Vgl. Lothar Krappmann, *Die Sozialwelt der Kinder und ihre Moralentwicklung*, in: Wolfgang Edelstein/Fritz Oser/Peter Schuster (Hrsg.), *Moralische Erziehung in der Schule, Entwicklungspsychologische und pädagogische Praxis*, Weinheim–Basel 2001, S. 155–174, hier: S. 169–170.
- 8 Peter Fauser/Friedrich Schweitzer, *Schule, gesellschaftliche Modernisierung und soziales Lernen, Schultheoretische Überlegungen*, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 31/3 (1985), S. 339–363, hier: S. 357.
- 9 G. C. Behrmann (Anm. 6), S. 542.
- 10 Vgl. Grundschulverband, *Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit*, in: *Grundschule aktuell*, 80 (2003), S. 5–8.
- 11 Ebd., S. 5.
- 12 Ebd.
- 13 Wolfgang Beutel, *Demokratiepädagogik und Grundschule, Entwicklung, Erfahrungen und Aufgaben*, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 31/302 (2017), S. 6–9, hier: S. 8.
- 14 Jürgen Hasse, *Heimat, Von der Kunde des Regionalen zur Erkundung von Beziehungen*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an, Demokratie–Lernen in der Grundschule*, Schwalbach am Taunus 2007, S. 140–155, hier: S. 152ff.
- 15 Dietlind Fischer, *Schule als Ort sozialen Lernens, Die Gestaltung von Schulkultur*, in: Stefanie Hellekamps/Wilfried Plöger/Wilhelm Wittenbruch (Hrsg.), *Schule*

- (= Handbuch der Erziehungswissenschaft, Bd. 3), Paderborn 2011, S. 539–547, hier: S. 543.
- 16 Lothar Krappmann, Untersuchungen zum sozialen Lernen, in: Hans Petillon (Hrsg.), Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule, Opladen 2002, S. 89–102, hier: S. 89.
- 17 Silvia-Iris Beutel/Christiane Ruberg, Kinderrechte leben und Demokratie erfahren in der Grundschule, in: Melanie Radhoff/Sarah Wieckert (Hrsg.), Grundschule im Wandel, Hamburg 2017, S. 117–126, hier: S. 119.



Historisches Lernen

Dietmar von Reeken

Die Begegnung mit Vergangenheit beziehungsweise Geschichte ist alltäglich – für Erwachsene wie für Grundschulkinder. Letztere spielen mit Ritterspielzeug, sehen im Fernsehen historische Sendungen, sprechen mit Familienmitgliedern über ihre Erfahrungen und Erlebnisse »von früher«, gehen mit ihren Eltern im Urlaub ins Museum oder besichtigen alte Bauwerke, nehmen in ihrer Stadt Wandel durch Veränderungen im Stadtbild wahr usw. Dabei entstehen Vorstellungen und Wissensfragmente über die Vergangenheit und Interesse an dem, was früher war. Historisches Lernen findet hier gleichsam *en passant* statt – allerdings ohne dass dies bewusst geschähe und ohne dass ein Anspruch auf Zuverlässigkeit des entstehenden Wissens gewährleistet wäre.

Historisches Lernen als Erwerb einer Denkweise

Historisches Lernen in Bildungsinstitutionen wie der Grundschule unterscheidet sich hiervon grundlegend:¹ Es greift zwar das lebensweltlich geprägte Interesse an Vergangenem auf, strebt aber an, das entstandene Wissen und die entstandenen Vorstellungen auf den Prüfstand zu stellen und diese zu systematisieren. Dies geschieht, indem Kindern vermittelt wird, wie unser Wissen über Vergangenes überhaupt zustande kommt. Denn Vergangenes ist ja nicht einfach »da«, wie es durch die Präsentation in Spielzeug, Büchern, Fernsehsendungen oder Ausstellungen erscheint. Solche Darstellungen sind nur möglich geworden, weil Menschen sich mit Überlieferungen aus der Vergangenheit auseinandergesetzt haben, die in der jeweiligen Gegenwart vorliegen und befragt werden können. Der Bezug zu den historischen »Quellen« ist also grundlegend für systematisches, angeleitetes historisches Lernen, weil nur durch ihre Existenz und ihre systematische Auswertung gesichertes Wissen über die Vergangenheit entstehen kann. Beim Umgang mit diesen Quellen aus der Vergangenheit entsteht überhaupt erst Geschichte – als Erzählung über das, was früher war (oder gewesen sein könnte). Es geht also beim historischen Ler-

nen nicht um eine Anhäufung von möglichst viel Wissen (Zahlen, Daten, Fakten usw.) über die Vergangenheit (das ist ein immer noch hartnäckiges Missverständnis), vielmehr geht es um den Erwerb einer Denkweise. Eine solche Denkweise »kann dabei helfen[.]

- Gegenwartsphänomene in der Lebenswelt von Kindern aus ihrer Entwicklung heraus zu erklären,
- das »ganz Andere/Fremde« in der Vergangenheit als Bereicherung der eigenen Denk- und Handlungsmöglichkeiten zu erfahren und
- die Erfahrungen von Menschen und ihre Folgen in der Vergangenheit für sich selbst zu nutzen, um gegenwärtige Probleme und Herausforderungen besser zu verstehen.«²

Historisches Lernen – Bildungspotenzial für politische Bildung in der Grundschule

Vergangenheit und Geschichte sind Teil der Lebenswelt von Grundschulkindern, teils bewusst, teils unbewusst. Historisches Lernen im Rahmen des Sachunterrichts soll dabei helfen, diesen Teil der Lebenswelt zu verstehen. Verstehen heißt hier zweierlei: Zum einen sollen die Schüler*innen ein Bewusstsein dafür entwickeln, wie das ihnen in Darstellungen präsentierte Wissen über die Vergangenheit überhaupt zustande kommt, da die Vergangenheit doch nun einmal nicht mehr unmittelbar zugänglich ist. Dies kann nur geschehen, indem die Kinder sich selbst, orientiert an ihren eigenen Fragen und Interessen, mit Phänomenen der Vergangenheit auseinandersetzen, historische Quellen als Erkenntnismöglichkeiten kennenlernen, diese auswerten und für die Beantwortung eigener Fragen nutzen. Zum anderen sollen sie sich auch mit diesen in ihrer Gegenwart vorliegenden Darstellungen von Geschichte befassen, indem sie beispielsweise danach fragen, wer sie verfasst hat, warum er oder sie das getan hat, warum unterschiedliche Darstellungen zum selben Thema unterschiedliche Geschichten von der Vergangenheit erzählen usw. Durch dieses doppelte Verstehen wissen die Kinder nicht nur, dass etwas war, sondern auch, warum es so war und woher wir das eigentlich wissen.

Ein so verstandenes historisches Lernen trägt in mehrfacher Weise zur politischen Bildung von Grundschulkindern bei: Sie lernen dabei, Gegebenes nicht einfach hinzunehmen, sondern auf seine Hintergründe hin zu befragen. Sie lernen auch, sich kritisch mit unterschiedlichen Medien

auseinanderzusetzen. Sie erwerben Wissen über das Geworden-Sein und damit auch die Veränderbarkeit der ihnen in ihrer Lebenswelt begegnenden Phänomene und schaffen damit Voraussetzungen für Partizipation. Und sie werden in der Begegnung mit vergangenen Kulturen dazu ange-regt, Fremdheit kennenzulernen und zu akzeptieren, Perspektiven zu wechseln und eigene, begründete Urteile zu fällen.

Umgesetzt werden solche Zielsetzungen in einem Sachunterricht, der sich an den Erkenntnissen der für historisches Lernen zuständigen Wissen-schaft – in diesem Falle der Geschichtswissenschaft und Geschichts-didaktik – orientiert. Der von der Gesellschaft für Didaktik des Sach-unterrichts (GDSU) entwickelte Perspektivrahmen Sachunterricht hat daher Zeit und Geschichte als eine der fünf zentralen Perspektiven des Sachunterrichts definiert und für die Umsetzung im Unterricht mehrere Kompetenzen (vor allem historische Frage-, Methoden-/Medien- und Narrationskompetenz) vorgeschlagen. Diese orientieren sich am histo-rischen Erkenntnisprozess und damit an grundsätzlichen wissenschaftli-chen Überlegungen zur Gestaltung historischer Lehr- und Lernprozesse in der Schule. Sie machen das Lernen in der Grundschule daher anschluss-fähig an das Lernen in den weiterführenden Schulen (beziehungsweise umgekehrt).³

Voraussetzungen für historisches Lernen bei Grundschulkindern

Lange Zeit herrschte die Vorstellung, die Begegnung mit Geschichte stelle für Grundschulkindern eine »Verfrühung« dar; dies galt für die Wissen-schaft und das galt (und gilt zum Teil immer noch) für viele Grundschul-lehrkräfte, weshalb historische Themen in der Grundschule häufig zu kurz kamen und kommen. Zahlreiche vor allem empirische Forschungen in den vergangenen Jahrzehnten haben mit dieser Vorstellung allerdings gründ-lich aufgeräumt⁴ – auch wenn natürlich nach wie vor gilt, dass Kinder im Alter von 6 bis 12 Jahren auch für den Umgang mit der Vergangen-heit Voraussetzungen mitbringen, die sich von denen älterer Kinder und Erwachsener unterscheiden, und bei denen auch endogene Reifungspro- zesse eine (bislang von der Forschung nicht geklärte) Rolle spielen.⁵ Die Ergebnisse der Forschungen zeigen aber mindestens zweierlei:

Zum einen verfügen Grundschulkindern bereits über reichhaltige Erfah-rungen mit Geschichte, die bei vielen von ihnen zu Wissensfragmenten, Vorstellungen und Deutungen der Vergangenheit geführt haben – Grund-

schulkindern sind also keineswegs »geschichtslos«. Im Gegenteil, sie zeigen in Interviews von Forschenden ebenso wie in Gesprächen in der Schule außer ihrem erworbenen Wissen über viele Aspekte der Geschichte (zum Beispiel das Mittelalter, das Alte Ägypten, aber auch die jüngere Zeitgeschichte) auch großes Interesse daran, die Vergangenheit zu verstehen und zu deuten. Allein schon diese Erkenntnisse der Forschung belegen die Notwendigkeit, Kindern in diesem Alter Lerngelegenheiten zu bieten, die ihnen helfen, ihre vorhandenen Vorstellungen zu klären, weiterzuentwickeln und vielleicht auch zu korrigieren.

Zum anderen besitzen Kinder in diesem Alter auch die Fähigkeit, sich so mit der Vergangenheit auseinanderzusetzen, wie ein wissenschaftsbasierter Sachunterricht es anstrebt. In einem Resümee neuer empirischer Forschungen hat die Geschichtsdidaktikerin Monika Fenn kürzlich festgestellt: »In nahezu allen Beiträgen kristallisiert sich heraus, dass Primarstufenschülerinnen und -schüler in der Lage sind, historisch zu denken und auf der Metaebene über Vergangenheit, Geschichte und theoretische Erkenntnisprozesse im Fach zu reflektieren.«⁶ Dabei zeigte sich allerdings auch, dass die Lernvoraussetzungen bei den Kindern sehr unterschiedlich sind. Die große Heterogenität ist vermutlich auf fehlende Lerngelegenheiten zurückzuführen und weniger auf fehlende kognitive Grundlagen. Eine »Verfrühung« oder »Überforderung« stellt eine systematische Begegnung mit Geschichte im Unterricht also nicht dar; im Gegenteil deuten mehrere Forschungen darauf hin, dass die jetzige Situation im Sachunterricht eher eine Unterforderung der Kinder darstellt.⁷

Allerdings ist die gedankliche Rekonstruktion von Vergangenheit ein durchaus anspruchsvoller Prozess, der Grundschulkindern und ihre Lehrkräfte vor Herausforderungen stellt. Wenn es etwa richtig ist, was empirische Forschungen andeuten, dass Kinder dazu neigen anzunehmen, dass in historischen Quellen die »Wahrheit« steckt,⁸ die es nur herauszufinden gelte, dann scheint etwa der Umgang mit Perspektivität (in Quellen und den daraus entstehenden Darstellungen) eine besonders wichtige unterrichtliche Aufgabe zu sein.

Perspektiven für die Praxis

Unterrichtliche Konzepte müssen also an die Lernvoraussetzungen der Grundschulkindern angepasst werden – es geht beim historischen Lernen im Sachunterricht nicht darum, den Geschichtsunterricht der Sekundarstufen einfach in die Grundschule vorzuverlagern. So wird auch im Per-

spektivrahmen wie in vielen Lehrplänen kein fester Themenkanon vorgeschlagen, vielmehr wird den Lehrkräften wie ihren Schüler*innen der Freiraum eingeräumt, sich bei der Schaffung von Lerngelegenheiten an den Interessen der Kinder und an der lokalen Situation zu orientieren.

Ein Beispiel für solche sinnvollen historischen Lehr-Lern-Prozesse ist die Auseinandersetzung mit der eigenen lokalen Umwelt. Es geht hierbei nicht um eine Wiederbelebung der alten »Heimatkunde«. In den Blickpunkt rückt vielmehr eine fragegeleitete Erkundung der Geschichte der eigenen räumlichen Lebenswelt: von Gebäuden, Denkmälern, Straßennamen oder auch der eigenen Schule, um so die Historizität, also Veränderlichkeit und damit auch Veränderbarkeit ihrer Lebenswelt zu erfahren. Hierzu liegen schon einige Vorschläge und Erfahrungsberichte in der Literatur vor – so hat etwa Susanne Petersen Kinder auf Spurensuche in ihrem Stadtteil geschickt und dies in mehreren Aufsätzen dokumentiert,⁹ und in dem seit 2008 über mehrere Jahre laufenden »Communauten«-Projekt der Stiftung Niedersachsen haben sich auch viele Grundschul Kinder in verschiedenen Orten mit historischen Stadterkundungen befasst, Rollenspiele, Internetseiten, kleine Filme sowie Museums- und Stadtführungen für Gleichaltrige entwickelt und umgesetzt.¹⁰

Versucht man solche Projekte für den Sachunterricht zu entwickeln, so sind folgende Schritte besonders wichtig:

- Angeregt durch alte Fotos, Modelle, schriftliche oder bildliche Quellen sollten die Kinder den Wandel zu ihrer heutigen Lebenswelt erkennen sowie Fragen und Vermutungen entwickeln: zum Ausmaß und den Ursachen der Veränderungen, zu der Bedeutung für die Menschen, zu möglichen Informationsquellen für die Beantwortung ihrer Fragen usw. (historische Fragekompetenz).
- In örtlichen Bibliotheken, Archiven und Museen können die Kinder nach Quellen für die Beantwortung ihrer Frage suchen; ergänzend können auch Expert*innen und Zeitzeug*innen befragt werden (historische Methoden-/Medienkompetenz).
- Die gefundenen Quellen sollen ausgewertet werden, indem die Kinder nach Antworten auf ihre Fragen suchen; dabei soll auch besonders auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede geachtet werden, sodass die Frage nach der Perspektivität von Quellen und Darstellungen aufkommt und im Gespräch erörtert werden kann (historische Methoden-/Medienkompetenz).

- Die Kinder sollten ihre Ergebnisse anderen vorstellen (beispielsweise als kleine Ausstellung, als Text, als Stadtteilführer für andere Kinder, als Vortrag beziehungsweise Präsentation, als Broschüre, als Spiel beim Schul- oder Stadtjubiläum usw.) (historische Narrationskompetenz).
- Ein Auswertungsgespräch am Schluss einer solchen Unterrichtssequenz ist besonders wichtig, um sich – gleichsam auf einer Metaebene – über die neuen historischen Erkenntnisse, die die Kinder bei ihrer Arbeit gewonnen haben, und über deren Bedeutung für ihre heutige Lebenswelt auszutauschen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. hierzu Dietmar von Reeken, *Historisches Lernen im Sachunterricht, Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*, 6., aktualisierte Neuauflage, Baltmannsweiler 2017, und Dietmar von Reeken, *Historisches Lehren und Lernen*, in: Andreas Hartinger/Kim Lange (Hrsg.), *Sachunterricht, Didaktik für die Grundschule*, 3., aktualisierte Auflage, Berlin 2017, S. 98–116.
- 2 Dietmar von Reeken, *Historische Aspekte*, in: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, aktualisierte und erweiterte Auflage*, Bad Heilbrunn 2015, S. 163–168, hier: S. 166.
- 3 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht, vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*, Bad Heilbrunn 2013, zur historischen Perspektive: S. 56–62; zur Umsetzung der Vorschläge vgl. Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret, Begleitbd. 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2016.
- 4 Vgl. als einen der ersten Rainer Krieger, *Mehr Möglichkeiten als Grenzen, Anmerkungen eines Psychologen*, in: Klaus Bergmann/Rita Rohrbach (Hrsg.), *Kinder entdecken Geschichte, Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht*, Schwalbach am Taunus 2001, S. 32–50, und jetzt Markus Kübler, *Zeit, Dauer und Wandel verstehen, Geschichte und Geschichten unterscheiden, Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern*, in: Marco Adamina u. a. (Hrsg.), *»Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*, Bad Heilbrunn 2018, S. 231–252, und vor allem Monika Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen, Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Frankfurt am Main 2018.

- 5 Vgl. hierzu Bodo von Borries, Streiflichter auf ältere Erkundungen »Frühen historischen Lernens«, Alltagserfahrungen, Forschungszugriffe, Deutungskontroversen, in: Monika Fenn (Hrsg.), Frühes historisches Lernen, Projekte und Perspektiven empirischer Forschung, Frankfurt am Main 2018, S. 21–40.
- 6 Monika Fenn, Resümee und Perspektiven empirischer Forschung, in: Monika Fenn (Hrsg.), Frühes historisches Lernen, Projekte und Perspektiven empirischer Forschung, Frankfurt am Main 2018, S. 315–324, hier: S. 318; etwas skeptischer ist B. v. Borries (Anm. 5), S. 30.
- 7 Vgl. M. Fenn, (Anm. 6), S. 319.
- 8 Vgl. Monika Fenn, »Das war so. Ich habe mir das so gedacht«, Erweiterung der Vorstellungen von Kindern über Fakten und Fiktion bei der Rekonstruktion von Vergangenheit, in: Monika Fenn (Hrsg.), Frühes historisches Lernen, Projekte und Perspektiven empirischer Forschung, Frankfurt am Main 2018, S. 196–211, hier: S. 200–201.
- 9 Vgl. Susanne Petersen, Spurensuche im Stadtteil, Ein Kinderstadtteilführer entsteht, in: Kerstin Michalik (Hrsg.), Geschichtsbezogenes Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn-Braunschweig 2004, S. 43–52, und Susanne Petersen, Stadtteilmforscher auf Entdeckungstour, Die Geschichte des eigenen Stadtteils bzw. des eigenen Ortes rekonstruieren, in: Grundschule Sachunterricht, 43 (2009), S. 25–28.
- 10 Die Erfahrungsberichte aus den zahlreichen Projekten sind in drei Bänden veröffentlicht, die alle online zum Download verfügbar sind: <https://www.stnds.de/was-wir-foerdern/programme/programmarchiv/communauten>.

Ökonomisches Lernen

Meike Wulfmeyer

Ökonomische Überlegungen haben im Rahmen gesellschaftlicher Entscheidungen von jeher einen hohen Stellenwert, und Wirtschaft gilt als eine der zentralen Dimensionen politischer Bildung. Dennoch fristen ökonomische Themen besonders in der Grundschule ein untergeordnetes Dasein. Kindern sind wirtschaftliche Unterrichtsinhalte oft lediglich am Rande sozialwissenschaftlich ausgeprägter Unterrichtssequenzen zugänglich, in denen ökonomische Zusammenhänge didaktisch reduziert kaum vertiefende Einblicke ermöglichen. Grundschulkindern bewegen sich jedoch frei im Medien- und Konsumbereich¹ und sind für die Werbeindustrie längst eine lukrative Zielgruppe. Es ist bekannt, dass bereits bei Vorschulkindern ökonomische Alltagsvorstellungen vorhanden sind, die bereichsspezifisches Handeln beeinflussen.² Daher ist die Grundschule von der 1. Klasse an aufgefordert, ökonomische Inhalte im Unterricht zu verankern.

Politik und Wirtschaft in der Grundschule

Politische Bildung ist ein Aufgabenbereich der Grundschule mit zahlreichen Inhaltskomponenten, gilt aber auch als Unterrichtsprinzip im Hinblick auf demokratisches Lernen. Kinder sollen zu mündigen Bürger*innen werden, selbstbestimmt und verantwortlich denken, Entscheidungen treffen und handeln. Diese Art der Mündigkeit lässt sich in eine kognitive, affektiv-habituelle und pragmatische Struktur ausdifferenzieren,³ die wiederum in die Stufen der Anbahnung, der Entfaltung und der Gewohnheit unterteilt werden. Inhaltlich orientiert sich politische Bildung auch an den Klafki'schen Schlüsselproblemen,⁴ oder wie Wolfgang Sander beschreibt: »Die Aufgabe der politischen Bildung ist die systematische unterrichtliche Auseinandersetzung mit politischen Grundproblemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft aus sozialwissenschaftlicher Perspektive.«⁵ Dieser Äußerung liegt ein weiter Politikbegriff zugrunde, wie ihn beispielsweise Karl Rohe formuliert: »Politik entsteht und geschieht immer und überall



dort, wo Menschen den öffentlichen Aspekt ihres gesellschaftlichen Lebens zu regeln versuchen.«⁶ Inhalte beziehen sich dann nicht nur auf das öffentlich-politische System, sondern auf alle gesellschaftlichen Beziehungen in lokaler und auch globaler Hinsicht.

So lassen sich auch für die Grundschule zahlreiche gesellschaftliche Bereiche identifizieren, und Wirtschaft ist einer von ihnen. Indem sie sich mit ökonomischen Fragen der Existenzsicherung, des Konsums, der Produktion und Verteilung von Gütern sowie des unternehmerischen Handelns in Betrieben auseinandersetzen, sollen die Schüler*innen politische Rahmenbedingungen von Haushalten und Unternehmen sowie Entwicklungen in Arbeits- und Berufswelten erkunden. Im Rahmen perspektivenvernetzender Inhaltsbereiche können sie dann dazu befähigt werden, sich beispielsweise mit den Dimensionen nachhaltiger Entwicklung stärker zu beschäftigen. Ausgehend von eigenen Erfahrungen und Vorwissen erschließen die Kinder Sachverhalte mehrperspektivisch, denken über Werthaltungen und Zielkonflikte nach und begründen Handlungen zunehmend differenzierter und eigenständiger.

Beim Aufbau von ökonomischen Kompetenzen geht es zunächst darum, charakteristische Merkmale von wirtschaftlichen Phänomenen, Sachen und Situationen als solche wahrzunehmen und zu ermitteln. Darauf aufbauend setzen sich die Lernenden mit grundlegenden Konzepten auseinander und gehen Zusammenhängen und Gestaltungsspielräumen bei ökonomischen Entscheidungen auf den Grund. Beim eigenständigen, forschenden Erschließen der Inhalte helfen problemorientierte Zugänge, Projekte, Recherchen, Fallstudien, Rollenspiele, außerschulische Erkundungen, Zukunftswerkstätten und Zugänge über Modelle und Simulationen.

Der Bildungsauftrag der Grundschule, eine Auseinandersetzung mit Grundfragen des Zusammenlebens zu ermöglichen und grundlegende Handlungs- und Reflexionskompetenzen von Kindern zu fördern, wird

im Hinblick auf sogenannte Sachthemen schwerpunktmäßig vom Sachunterricht übernommen. Dort sollen Kinder lernen, sich kulturell bedeutungsvolles Wissen zu erschließen und dieses Wissen kritisch zu reflektieren. Sie sollen Problemlösefähigkeiten und kreative Ideen entwickeln. Komplexe Probleme und Fragestellungen des Lebens werden aus unterschiedlichen Perspektiven⁷ thematisiert.

Sieht man ökonomische Bildung als Teil gesellschafts- beziehungsweise sozialwissenschaftlicher Grundbildung, so rücken neben der wirtschaftlichen auch andere fachliche Perspektiven ins Blickfeld, aus denen ökonomisch geprägte Phänomene der Lebenswelt von Grundschulkindern betrachtet und anhand derer Kompetenzen entwickelt werden können. Wenn die Planung von Sachunterricht sich im Spannungsfeld zwischen lebensweltlichen Dimensionen und fachlichen Perspektiven am Anspruch der Vielperspektivität orientiert, heißt das zunächst, dass Lehrkräfte und Kinder verschiedene Perspektiven kennen, nachvollziehen und somit auch verstehen können. Das ermöglicht beiden Seiten, die eigene(n) Perspektive(n) auf Sachen und Phänomene weiterentwickeln zu können, auch mit Blick auf Wirtschaftsthemen. Eine reflektierte Distanz zu sich selbst und die Anerkennung der Existenz verschiedener Meinungen und Standpunkte zu Themen wie Geld, Konsum, Produktionsbedingungen usw. sind zentrale Voraussetzungen, um im Hinblick auf echte Partizipation eigene Entscheidungen gut begründet abwägen zu können.

Das Bildungspotenzial fachlicher und lebensweltlicher Perspektiven wird besonders anschaulich in der Systematik der didaktischen Netze von Joachim Kahlert⁸ sowie der inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich,⁹ die ein hilfreiches Planungsmodell von (Sach-)Unterricht darstellen. Befasst man sich beispielsweise im Unterricht mit Arbeits-, Produktions- und Konsumwelten wird deutlich, dass sie unter anderem von technischen Entwicklungen und Errungenschaften geprägt wurden und werden und ihrerseits wiederum das Handeln und Zusammenleben von Menschen prägen. Neben technischen Aspekten werden hier auch in verschiedenen Epochen geschichtliche Aspekte angesprochen. Sie bieten für Kinder greifbare Möglichkeiten, sich in andere Zeiten und Wirtschaftsformen hineinzusetzen. In diesem Zusammenhang zeigen auch Erkenntnisse aus verschiedenen Bereichen und Perspektiven der Nachhaltigkeitsforschung überdeutlich die Interdependenzen zwischen der Ökonomie und anderen Wissenschaftsdisziplinen und fordern gleichzeitig eine ethische Auseinandersetzung mit Fragen des Zusammenlebens.

Lernvoraussetzungen von Kindern

Untersuchungen zur politischen Sozialisation belegen, dass Kinder spätestens ab dem 5. Lebensjahr Vorformen politischer Einstellungen haben. Ökonomische Bildung mit Kindern fokussiert Sozialisationsaspekte; es geht um Interpretieren und Verstehen gesellschaftlicher Herausforderungen und um den Erwerb von Handlungskompetenzen. Dreht es sich um ökonomische Vorstellungen, so reicht die internationale Forschung bis in die 1950er-Jahre zurück.¹⁰ Zahlreiche Untersuchungen befassten sich im Rahmen der Erziehung von Verbraucher*innen mit Vorstellungen zu Kaufvorgängen, dem Wert und Zweck von Geld und der Entstehung von Preisen bis hin zu Güterhandel und Wertschöpfungsketten. In den 1980er-Jahren verdeutlichten in der Schweiz Anna Emilia Berti und Anna Silvia Bombi¹¹ in umfassenden Untersuchungen mit Kindern ab 6 Jahren, dass diese im Hinblick auf ökonomische Phänomene mit vielfältigen Lernvoraussetzungen in die Schule kommen.

In Deutschland fasste Klaus Feldmann¹² 1987 die Ergebnisse verschiedener Untersuchungen zum ökonomischen Bewusstsein zusammen, zehn Jahre später bestätigten die Ergebnisse des amerikanischen *Council on Economic Education* diese Erkenntnisse für die USA. Sigrid Lüdecke und Christoph Sczesny¹³ haben mit dem wirtschaftskundlichen Bildungstest von Beck-Krumm, analog zum *Test of Economic Literacy*, im Vergleich verschiedener Länder festgestellt, dass das Niveau wirtschaftskundlichen Wissens der deutschsprachigen Länder durchweg schlechter ist als das der anderen Länder (verglichen wurden USA, Großbritannien, Korea, Österreich, Schweiz und Deutschland). Als Barrieren des ökonomischen Lernens (*Barriers to Economic Learning*) gelten nach William B. Walstad¹⁴ unter anderem die unzureichende Repräsentanz und Qualität wirtschaftsbezogener Passagen in Schulbüchern und anderen Unterrichtsmaterialien, die inhaltliche Unverbindlichkeit, kurzum: das Fehlen eines Kerncurriculums.

Betrachtet man die gegenwärtige Situation im ökonomischen Lernen, wird davon ausgegangen, dass vielfältige heterogene Vorstellungen keineswegs linear zu einem bestimmten Lebensalter aufgebaut werden, sondern als *Conceptual-Change*- beziehungsweise *Conceptual-Growth*-Prozesse angelegt sind.

Eva Gläser¹⁵ sieht die Vorstellungen der Lernenden als vorläufige, aber ernst zu nehmende Theorien der Weltbewältigung, die stark von ihrem Vorwissen, ihren Erfahrungen, Einstellungen und Interessen geprägt sind. In ihrer Studie zur Re-Konstruktion der Alltagstheorien von Kindern zu Arbeitswelten beziehungsweise zur Arbeitslosigkeit stellt sie eine altersun-

abhängige enge fachliche Verknüpfung der Vorstellungen der Lernenden mit ihrer Lebenswirklichkeit fest.

Iris Baumgardt¹⁶ untersuchte in ihrer Studie unter anderem, wie Lernende die Entstehung ihres Wunschberufes erklären, welche Vorstellungen und Erwartungen die Kinder mit ihrem Berufswunsch verbinden und inwieweit sie sich für das Erreichen ihrer Berufsziele geeignet fühlen.

Schüler*innenvorstellungen stellen auch für Birgit Weber¹⁷ den Ausgangspunkt für das Herleiten und Begründen eines wissenschaftsorientierten Curriculums dar. Vor dem Hintergrund eigener Untersuchungen setzt sie sich für eine sozioökonomische Allgemeinbildung ein, die durch die Integration von bedeutenden Kernfragen wie Humanität, Teilhabe, Nachhaltigkeit und Gerechtigkeit komplexe Herausforderungen einer ökonomisch geprägten Lebenswelt bereits in der Primarstufe aufgreift.

Franziska Birke und Günther Seeber¹⁸ untersuchen den Aspekt der Heterogenität bei ökonomischen Konzepten und beschreiben kulturelle Unterschiede beim Erwerb von ökonomischem Wissen. Sie zeigen, dass unter anderem der sozioökonomische Status, in dem Kinder aufwachsen, zu unterschiedlichen ökonomischen Begriffen und Konzepten führt. Mit Blick auf die ökonomischen Vorstellungen vermuten Birke und Seeber einen noch sich in der Studie andeutenden Gendergap.

Alain Pache¹⁹ wiederum identifiziert in seiner Befragung zu nachhaltiger Entwicklung, dass es vier Gruppen von Schüler*innenvorstellungen gibt: »Die *Optimisten*, die denken, dass die Welt besser wird, und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler die gesellschaftlichen Probleme der Zukunft lösen (beispielsweise Elektroautos, Bioflugzeuge), die kleinere Gruppe der *Pessimisten*, die glauben, dass der Mensch nicht fähig sei, die anstehenden Probleme zu lösen (zum Beispiel Klimawandel, Sicherung der Welternährung), die *Idealisten*, die die Erde neu gestalten wollen sowie die *Nostalgiker*, die in die vorindustrielle oder gar prähistorische Zeit zurückkehren möchten.«²⁰

Ökonomie als Gestaltungsfeld für Kinder

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass ökonomische Vorstellungen von Kindern häufig sozial vorgeformt und in einen Handlungskontext eingebettet sind. Wirtschaft ist ein Bereich, in dem Kinder sich bewegen; politische Implikationen sind unübersehbar. Das interdisziplinär angelegte Fach Sachunterricht nimmt das Gestalten von Gesellschaft in den Blick und zielt auf das Fördern von komplexen, vernetzten Denkweisen und das Ent-

wickeln von Handlungskompetenzen. Ökonomische Kompetenzen, dies belegen Untersuchungen,²¹ scheinen jedoch trotz ihrer gesellschaftlichen Relevanz einen weniger großen Stellenwert in der Bevölkerung zu haben. So geraten das Fördern von wirtschaftlicher Grundbildung, die Entwicklung von Handlungs- und Reflexionskompetenzen im Sinne einer sogenannten *Economic Literacy*²² (deutsch: wirtschaftliche Alphabetisierung) bildungspolitisch stärker ins Blickfeld.

Hans-Jürgen Albers etwa versteht ökonomische Bildung als Qualifikation zur Bewältigung wirtschaftlich geprägter Lebenssituationen.²³ Grundsätzlich ist es wichtig, dass Kinder ihre Kenntnisse und Fertigkeiten sowie ihre Kompetenzen an konkreten Beispielen erproben können. Auf diesem Weg durchdringen sie nicht nur handelnd ausgewählte wirtschaftliche Vorgänge; sie erfahren auch unmittelbar die Auswirkungen ihres wirtschaftlichen Handelns auf das Zusammenleben von Menschen, das wiederum ihre Reflexionskompetenz fördert.

Bei einem Konzept, das an der Universität Bremen im Rahmen des Projektes »Schülerfirma« entwickelt wurde, handelt es sich um eine Form der Verschränkung von Theorie und Praxis, deren Grundgedanke in der Anwendungsbezogenheit dessen liegt, was die Kinder in der Schule lernen. Schüler*innen erwerben im Rahmen vielfältiger, situations-, problem- und kindorientiert umgesetzter Themen Kenntnisse in fächerübergreifenden Unterrichtsmodulen zum ökonomischen Lernen.²⁴ Je nach Klassenstufe werden unterschiedliche Aspekte des Wirtschaftslebens in Form eigenständiger Unterrichtssequenzen erschlossen, die Ausgang und Weiterentwicklung einer Art Spiralcurriculum bilden, welches an weiterführenden Schulen fortgesetzt werden kann. Ziel der Kompetenzentwicklung ist es also, ökonomisch geprägte Situationen und Anforderungen selbstständig und eigenverantwortlich zu bewältigen und so gesellschaftliches Zusammenleben mitzugestalten.

Fazit

Ökonomisches Lernen in der Grundschule setzt wirtschaftswissenschaftlich geprägte Erkenntnisse in Beziehung zu anderen Wissenschaftsdisziplinen. Die Entwicklung von Kompetenzen steht in enger Relation zu differenziertem Wissen und Verstehen von Kindern, das zu einer auf Mündigkeit basierenden gesellschaftlichen Partizipation führt. Eine reflektierte Gestaltung von Gesellschaft basiert auf einer eigenen Positionierung, die neben anderen fachlichen Perspektiven auch ethische und wertbezogene

Kriterien einbezieht. Sie setzt eine mindestens auf der Motivationsebene liegende Handlungsfähigkeit voraus, die sich kontextsensibel variabel zeigt. Eine konzeptionell so verstandene ökonomische Bildung

- fördert die phänomenorientierte fachliche Fundierung,
- berücksichtigt dabei interdisziplinäre Beziehungen,
- fördert die Entwicklung einer eigenen reflektierten Positionierung unter Einbezug ethischer Kriterien,
- zeigt Handlungsoptionen und -spielräume auf und
- ermutigt zur Erprobung von Gestaltungsmöglichkeiten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Klaus Hurrelmann, Die meisten Kinder sind heute »kleine Erwachsene«, in: Medien + Erziehung, 41/2 (1997), S. 75–80, hier: S. 76.
- 2 Vgl. Meike Wulfmeyer, Ökonomie mit Kindern, Ein Konzept zum handlungsorientierten Lernen in der Grundschule, in: Widerstreit Sachunterricht, 4 (2005), S. 1–8, <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/>.
- 3 Vgl. Peter Henkenborg, Die Philosophie des Politikunterrichts, Fragen und Thesen [online], <https://www.sowi-online.de/node/1320#Philosophie>.
- 4 Vgl. Wolfgang Klafki, Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik, Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik, 5. Auflage, Weinheim-Basel 1996.
- 5 Wolfgang Sander, Zur Geschichte und Theorie der politischen Bildung, Allgemeinbildung und fächerübergreifendes Lernen in der Schule, Marburg 1989, S. 159.
- 6 Karl Rohe, Politik, Begriffe und Wirklichkeiten, Stuttgart 1994, S. 136.
- 7 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013.
- 8 Vgl. Joachim Kahlert, Der Sachunterricht und seine Didaktik, 3. Auflage, Bad Heilbrunn 2009.
- 9 Vgl. Joachim Kahlert/Ulrich Heimlich, Inklusionsdidaktische Netze, Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts), in: Joachim Kahlert/Ulrich Heimlich (Hrsg.), Inklusion in Schule und Unterricht, 2. Auflage, Stuttgart 2014, S. 80–116.
- 10 Vgl. Anne-Marie Gafner Knopf/Meike Wulfmeyer, Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum, in: Marco

- Adamina u. a. (Hrsg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 175–194.
- 11 Vgl. Anna Emilia Berti/Anna Silvia Bombi, *The child's construction of economics*, Cambridge 1988, S. 29–217.
- 12 Vgl. Klaus Feldmann, *Die Entwicklung des ökonomischen Bewußtseins von Kindern und Jugendlichen*, Hannover 1987.
- 13 Vgl. Sigrid Lüdecke/Christoph Sczesny, *Ökonomische Bildung im internationalen Vergleich*, in: *Wirtschaft und Erziehung*, 3 (1999), S. 30–139.
- 14 Vgl. William B. Walstad, *An assessment of economics instruction in American high schools*, in: William B. Walstad (Hrsg.), *An international perspective on economic education*, Boston–Dordrecht 1994, S. 109–136, hier: S. 119ff.
- 15 Vgl. Eva Gläser, *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern, Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*, Bad Heilbrunn 2002, S. 22.
- 16 Vgl. Iris Baumgardt, *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*, Baltmannsweiler 2012.
- 17 Vgl. Birgit Weber, *Konzepte ökonomischer Grundbildung in der Primarstufe, Lehrplananalysen, Entwicklungsbedingungen, Empfehlungen, Gutachten im Auftrag des Pädagogischen Landesinstituts Brandenburg*, Siegen 2003.
- 18 Vgl. Franziska Birke/Günther Seeber, *Heterogene Schülerkonzepte für ökonomische Phänomene, Ihre Erfassung und Konsequenzen für den Unterricht*, in: *Journal of Social Science Education*, 10/2 (2011), S. 56–66.
- 19 Vgl. Alain Pache, *Erziehung zu nachhaltiger Entwicklung im Licht der Weltbilder von Primarschülerinnen und Primarschülern*, in: *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 30/3 (2012), S. 434–453.
- 20 Ebd., S. 451–452 (Hervorhebungen durch die Autorin).
- 21 Vgl. M. Wulfmeyer (Anm. 2).
- 22 Vgl. National Council on Economic Education, *Literacy survey, Results from the standards in economics survey* [online], 1999, <http://www.ncee.net/cel/results.php>.
- 23 Vgl. Hans-Jürgen Albers (Hrsg.), *Handlungsorientierung und ökonomische Bildung*, Bergisch-Gladbach 1995.
- 24 Vgl. Meike Wulfmeyer, *Mitgestaltung als Kompetenz, Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern*, in: *Kursiv – Journal für politische Bildung*, 4 (2008), S. 44–50.

Politisch-moralisches Lernen

Michel Dängeli und Andreas Stadelmann

Die subjektive Sinnbildung über Politik, Wirtschaft und das Zusammenleben stellt den zentralen Gegenstand der politischen Bildung dar. Das politische Bewusstsein kann dabei als Gesamtheit der Vorstellungen und Konzepte verstanden werden, die einem Subjekt zur Verfügung stehen, um sich die wahrgenommene politische Wirklichkeit zu erschließen. Hierzu zählen auch Fragen nach den vermeintlich allgemeingültigen Prinzipien, welche das Zusammenleben leiten. Welche Regeln braucht es für ein friedliches Zusammenleben? Wann ist eine Gesellschaft gerecht? In welchem Verhältnis stehen Freiheit und Gleichheit zueinander? Diese Fragen zählen zum politisch-moralischen Lernen, da sie nach einer wert- und normbasierten Urteilsbildung verlangen. Solche Werte und Normen stehen weder für die Schüler*innen noch für die Gesellschaft überzeitlich und unverrückbar fest, sondern sie unterliegen einem steten Wandel. Gerade in Krisen und Konflikten – sei es auf individueller oder gesellschaftlicher Ebene – wird deren Bedeutung neu ausgelegt oder ihre Gültigkeit ganz grundsätzlich bestritten.¹

Was ist politisch-moralisches Lernen?

Beim politisch-moralischen Lernen ist zuerst zwischen moralischem Urteilen und moralischem Handeln zu unterscheiden. Moralisches Urteilen ist gemäß dem Psychologen und Erziehungswissenschaftler Lawrence Kohlberg (die Fähigkeit, Alternativen und Wahrscheinlichkeiten abzuwägen) eine Voraussetzung des moralischen Handelns.² Mit sogenannten moralischen Dilemmata untersuchte Kohlberg die moralische Entwicklung des Menschen auf der Basis von kognitiver Entwicklung. Bei den von ihm verwendeten Dilemmata kann eine optimale Lösung nicht gefunden werden, sie bleiben stets in Widersprüchen verhaftet. Für die Weiterentwicklung des moralischen Urteilens bedarf es gemäß Jürgen Habermas kognitiver Operationen, die in zunehmendem Maße komplex, abstrakt, allgemein und reversibel würden. Diese Entwicklung ist auch – aber nicht nur – an die altersbedingte kognitive Entwicklung Heranwachsender gekoppelt.³

Das Bildungspotenzial des politisch-moralischen Lernens liegt darin, junge Menschen zu befähigen, das eigene Leben im Rahmen einer gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Ordnung verantwortungsbewusst gestalten zu können. Moral ist immer ein Sollen. Sollen-Sätze erheben absolute Ansprüche, aber gleichzeitig können diese miteinander konkurrieren. Kinder lernen nicht nur einen persönlichen Moralcode, sondern immer auch einen Anti-Code, nämlich Strategien zum Umgehen moralischer Ansprüche. Sie stehen zwischen partikularen Ansprüchen, Gruppenloyalitäten und eben den moralischen Ansprüchen. Moralisches Lernen ist nicht einfach Aneignung oder Übernahme, sondern geschieht kommunikativ vor dem Hintergrund des guten Lebens.⁴

Im Vordergrund des folgenden Beispiels des Lernarrangements »Gute und schlechte Verbote in Zeiten der Pandemie« stehen die Kommunikation und das moralisch begründete Urteilen. Der Lernprozess ist an Argumente und Urteile gebunden, die in gegenseitiger Auseinandersetzung und in Auseinandersetzung mit gemeinschaftlichen und gesellschaftlichen Konflikten gefasst werden. Die Kommunikation geschieht bezogen auf moralische Bedeutungsräume von Kindern. Für das »Politische« im moralischen Lernen ist es entscheidend, dass die Bedeutungsräume nicht auf die unmittelbare Erfahrungswelt der Kinder begrenzt bleiben, sondern gesellschaftlich relevante Problemstellungen ansprechen. Also mehr als »ich und du«, nämlich »ich und sie« oder »wir und sie«. Die Lernenden wurden daher nicht mit einer klassischen Dilemmasituation konfrontiert, sondern mit einer Problemstellung, die das gesellschaftliche Zusammenleben – genauer die Fragen nach Freiheit und Verbot – tangiert. Sie weist über eine ethisch eng gefasste Ich-und-du-Situation des ethisch-moralischen Lernens hinaus. Die Frage betrifft viele und verlangt nach einem wert- und normbasierten Urteil über das Zusammenleben in der Gesellschaft.

Wolfgang Sander hat auf die Frage, warum wir uns überhaupt politisch bilden, die Antwort gegeben: »Weil wir freie Menschen sind – und weil wir, wenn wir unsere Freiheit leben wollen, etwas von Politik verstehen müssen.«⁵ Der Begriff »Freiheit« ist im Sinnbild der Wertbegründung für das moralische Lernen ein wesentliches Konzept. In engem Zusammenhang dazu steht die politische Urteilsfähigkeit als ein zentrales Ziel politischer Bildung. Urteilsfähigkeit heißt hier, sich in politischen Zusammenhängen zu orientieren und eine eigene, begründete Position auf der Basis von kognitiven und moralischen Abwägungen entwickeln zu können. Dabei geht es häufig um das Abwägen der eigenen Freiheit gegenüber der Freiheit der Anderen. Mit dem daraus resultierenden Urteil beweisen sich Menschen als politische Subjekte und nicht unbedingt dadurch, dass sie

die Welt tatsächlich verändern oder meinen, dies tun zu können. Das Kultivieren der politischen und demokratischen Dimension im Leben hängt folglich davon ab, ob sich das Subjekt über seine Lage und über die Lage der Anderen empören kann, und nicht davon, ob unmittelbar Veränderungen erzeugt werden.⁶

Beispiel eines Lernarrangements: »Gute und schlechte Verbote in Zeiten der Pandemie«

»Es war ein schlechtes Verbot, dass wir nicht in die Schule gehen konnten, weil Corona für die Kinder gar nicht schlimm ist.« Mit dieser Aussage zieht eine Schülerin der 3. Klasse aus einer Vorortgemeinde von Bern ihr Fazit zu den Einschränkungen und Verboten während der coronabedingten Einschränkungen. In ihrem Urteil bezieht die Schülerin die offizielle Sprachregelung der Schweizer Behörden mit ein, wonach sich bei Kindern keine schweren Krankheitsverläufe zeigten und sie auch keine »Treiber« der Pandemie seien. Gleichwohl sei die Schulschließung auch sinnvoll gewesen, meint dieselbe Schülerin, da man zu Beginn ja nicht wissen konnte, wie gefährlich das Virus sei. Sie gesteht damit den politischen Entscheidungsträger*innen zu, dass diese auf der Basis unsicherer Erkenntnisse politische Entscheidungen fällen mussten. Ihr ambivalentes Urteil ist Teil eines kurzen Lernarrangements zum politisch-moralischen Lernen, das drei Wochen nach Wiedereröffnung der Schulen im Juni 2020 durchgeführt wurde. Ausgehend von persönlichen Erfahrungen während der Zeit im Fernunterricht setzten sich die Schüler*innen mit den Begriffen »Freiheit« und »Verbot« auseinander.

Beschreibung des Lernarrangements

Entlang der didaktischen Prinzipien der Schüler*innenorientierung und der Werteorientierung entstand ein Lernarrangement mit Fokus auf politisch-moralischem Lernen, welches mit 9 bis 10 Jahre alten Schüler*innen durchgeführt wurde. Ziel war es, darüber nachzudenken, was ein »gutes« beziehungsweise »schlechtes« Verbot auszeichnet. Ausgangspunkt waren die Begriffe »Freiheit« und »Verbot«. Um die Schüler*innen kognitiv zu aktivieren und ihren Wahrnehmungshorizont zu erweitern, erhielten sie ein Wimmelbild von einem öffentlichen Platz in einer Schweizer Stadt. In Kleingruppen markierten sie all die Bildinhalte, die während der Zeit der Schulschließung verboten oder eingeschränkt waren. In einer nachfolgenden Plenarphase wurden die so gewonnenen Erkenntnisse an der Wand-

tafel gesammelt. In Einzelarbeit beurteilten die Schüler*innen dann ihre individuelle Betroffenheit durch diese Verbote mittels einer Zehnerskala (10 = davon war ich stark betroffen, 1 = davon war ich gar nicht betroffen). In einer anschließenden Lernsequenz tauschten die Schüler*innen in Kleingruppen aus, was »gute« und »schlechte« Verbote auszeichnet. Am Folgetag wurden weitere Verbote (etwa Verkehrsregeln oder Schulregeln) in die Überlegungen miteinbezogen. Abschließend formulierten alle Schüler*innen ihre Sichtweise schriftlich.

Auswertung der Unterrichtsspuren und Diskussion der Resultate

Grundsätzlich arbeitete die Klasse konzentriert und blieb dem Unterricht auch in kognitiv herausfordernden Sequenzen verpflichtet. Wenig überraschend offenbarte sich dabei der Prozess der Abstraktion, das heißt der Schritt von der Beurteilung konkreter Verbote hin zur Formulierung von allgemeinen Prinzipien für gute Verbote als die zentrale Herausforderung für die Schüler*innen. Politisch-moralisches Lernen – verstanden als Förderung der Fähigkeit zu begründeten Sach- und Werturteilen – verlangt nach stetig wiederkehrenden Lernmöglichkeiten, um sich dieser Abstraktionsleistung allmählich anzunähern.

Die im beschriebenen Lernarrangement entstandenen individuellen Beschreibungen, was gute beziehungsweise schlechte Verbote auszeichnet, stellen Lernspuren dar, die Hinweise auf bestehende Präkonzepte der Schüler*innen liefern. Die einzelnen Aussagen lassen sich vier Kategorien zuordnen:

1. Nachvollziehbarkeit: Im Verständnis vieler Schüler*innen müssen Verbote durch die davon Betroffenen verstanden und nachvollzogen werden können. Insgesamt versprechen sich diese Schüler*innen durch Einsicht eine gesteigerte Legitimität des Verbotes.
2. Prozess des Abwägens von Vor- und Nachteilen: Einige Schüler*innen erahnen die gesellschaftliche Pluralität, und ihnen ist bewusst, dass jedes Verbot mit Vor- und Nachteilen verbunden ist. Dieses Dilemma erscheint ihnen durch einen möglichst rationalen Prozess der Verbotfindung lösbar. Gute Verbote sind ihnen zufolge daher »überlegt« beziehungsweise »gut durchdacht«.
3. Gerechtigkeit: Reichlich vage bezeichnen viele Schüler*innen gute Gesetze als »fair« oder auch als »ehrlich«, wohingegen schlechte Gesetze als »unfair« oder »unehrlich« bezeichnet werden.

4. Tauglichkeit: Etliche Schüler*innen beurteilen Verbote danach, ob diese das intendierte Ziel (zum Beispiel Schutz von Risikogruppen) erreichen oder nicht erreichen.

Im Verständnis der Schüler*innen zeichnen sich gute Verbote also durch Nachvollziehbarkeit aus. Sie sind gerecht, entstehen in einem Prozess des Abwägens von Vor- und Nachteilen und müssen sich überdies als tauglich erweisen. Diese Aspekte rechtfertigen für die Schüler*innen die Einschränkung von Freiheit.

Ausgehend von diesen vier Kategorien lässt sich konstatieren, dass die Schüler*innen in besagter Klasse einer Vorortgemeinde in Bern insgesamt ein eher paternalistisches Verständnis von guten Verböten haben, insofern sie erwarten, dass »jemand« ein entsprechendes Verbot reichlich zu durchdenken und dieses nachvollziehbar zu begründen habe. Geradezu selbstverständlich gehen sie davon aus, dass dieses Verbot zum Wohle aller erlassen werde. Die Frage nach der Gerechtigkeit des Verbotes wie auch die Frage nach dessen intendiertem Ziel erscheint den Schüler*innen objektiv beantwortbar. Politische Bildung (und damit auch politisch-moralisches Lernen) auf der Grundstufe kann hier ansetzen. Es gilt, die unhintergehbare Pluralität von Gesellschaft und damit die Konflikthaftigkeit politischer Entscheidungen sichtbar zu machen. Beim Konzept der Freiheit scheint das den Schüler*innen eher nachvollziehbar zu sein als bei Gerechtigkeit. Solange Gerechtigkeit als etwas objektiv Feststellbares gilt, ist sie kein politischer Gegenstand. Folglich ist Gerechtigkeit in der politischen Bildung als gesellschaftlich stets umstrittenes Konzept zu kennzeichnen. Ausgehend hiervon ist es Schüler*innen dann möglich, sich über ihre eigene Lage und die Lage von Anderen zu empören und so die politische und demokratische Dimension im eigenen Leben zu kultivieren.

Potenzial und Herausforderungen

Politische Bildung fragt danach, wie Lernende Politik denken und für sich selbst sinnhaft machen. Es interessieren die Sinnbilder, durch die sich Lernende die politische, gesellschaftliche und gemeinschaftliche Wirklichkeit und ihr unmittelbares Erleben im Alltag erklären.⁷ Diese Annahme eines moderat konstruktivistischen Lernverständnisses war Richtschnur für das zuvor beschriebene Lernarrangement.

Erfahrungen von Lernenden zu und mit Politik gab es im Zuge der Pandemie im Frühjahr 2020 etliche: Schüler*innen waren der Zumutung

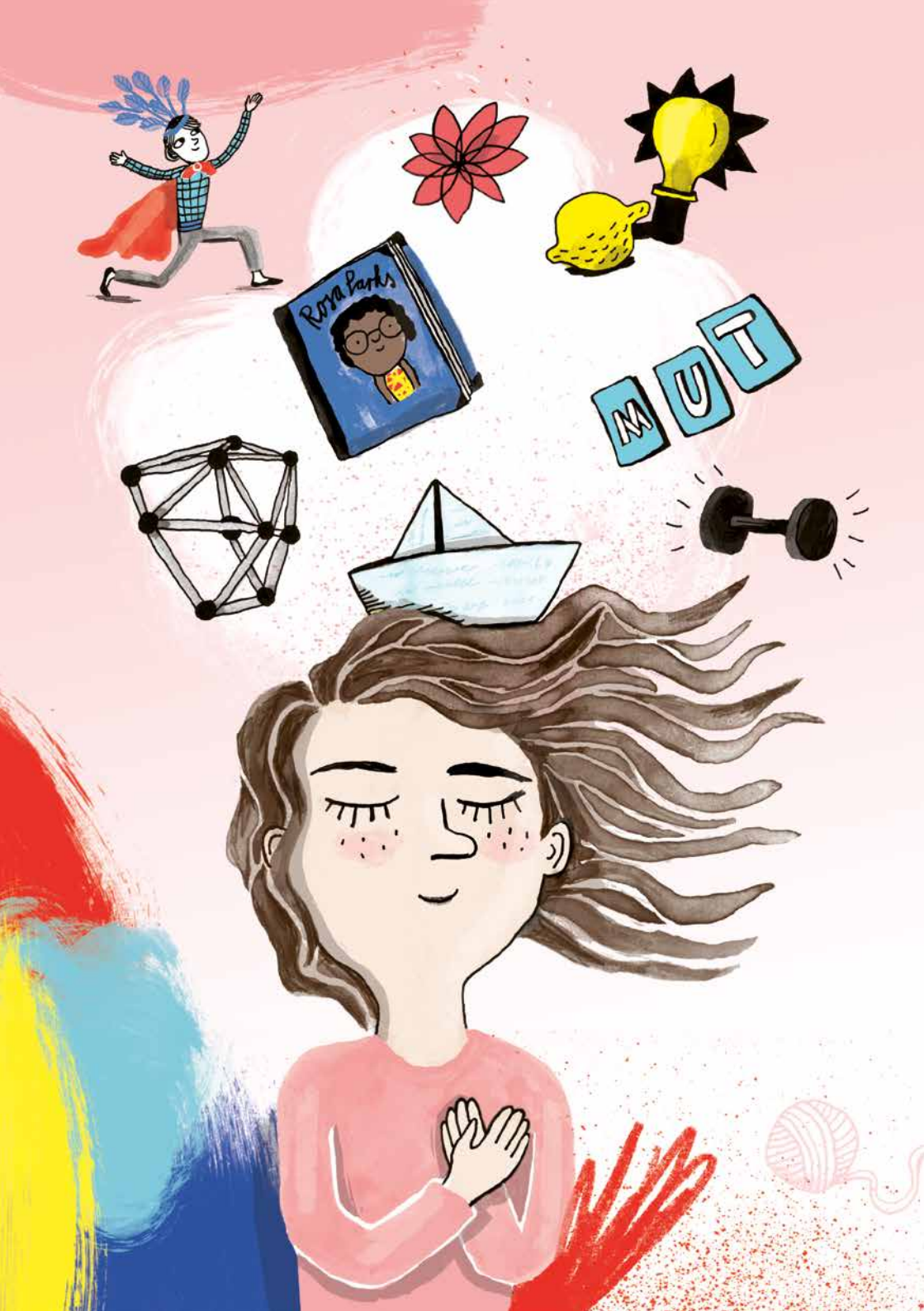
massiv eingeschränkter Freiheitsrechte ausgesetzt. Die Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Politik erhöht sich bei persönlicher Betroffenheit und auch dann, wenn Eigeninteressen wie etwa die persönliche Freiheit berührt sind. Die Inszenierung des beschriebenen Lernarrangements zielte darauf ab, die teilweise umstrittenen Verbote und Einschränkungen während der Pandemie diskursiv zu verhandeln. Eine solche Kommunikation im Klassenverband bedarf jedoch der Distanz und der Reflexion und nicht der unbedingten Authentizität des subjektiven Bekenntnisses. Dies schafft die Voraussetzung, schwierige Themen verhandelbar zu machen.⁸

Erleichtert werden der Diskurs und damit das politisch-moralische Lernen, indem den Resultaten der Auseinandersetzung von Anfang an eine unmittelbare Wirkung oder praktische Empfehlung abgesprochen wird: Kritik oder Urteil ja, aber keine unmittelbare Handlungsempfehlung. Der Erziehungswissenschaftler Roland Reichenbach hält diesbezüglich fest: »Menschen werden mitunter auch dann politisch aktiv, wenn sie davon überzeugt sind, dass ihr Handeln in Bezug auf das Angeklagte oder Geforderte ohne Konsequenzen bleibt. Zum Glück, denn schon in der gegen die Welt gerichteten Expression beweisen sich Menschen als politische Subjekte, und nicht nur dadurch, dass sie die Welt tatsächlich verändern können oder meinen, es tun zu können.«⁹ Politisch-moralisches Lernen greift folglich gesellschaftliche Herausforderungen auf, ermöglicht es Schüler*innen, solche mit dem eigenen Leben in Beziehung zu setzen, fördert die Urteilsfähigkeit und damit begründete Formen der Kritik. Diese Fähigkeit zum Urteil und zur Kritik ist Basis einer Zivilgesellschaft, die eine autonome Öffentlichkeit und damit Demokratie überhaupt erst ermöglicht.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dirk Lange/Holger Onken/Andreas Slopinski, Politisches Interesse und Politische Bildung, Zum Stand des Bürgerbewusstseins Jugendlicher und junger Erwachsener, Wiesbaden 2013, S. 22–23.
- 2 Vgl. Lawrence Kohlberg, Die Psychologie der Moralentwicklung, Frankfurt am Main 1986, S. 12.
- 3 Vgl. Jürgen Habermas, Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln, Frankfurt am Main 1983, S. 43–44.
- 4 Vgl. Jürgen Oelkers, Pädagogische Ethik, Eine Einführung in Probleme, Paradoxien und Perspektiven, Weinheim-München 1992, S. 151.
- 5 Wolfgang Sander, Wozu politische Bildung, Vom Sinn politischen Lernens in der Schule, Jena 1999, S. 20.

- 6 Vgl. Heiko Breit/Roland Reichenbach, Emotion und demokratisches Lernen, in: Heiko Breit/Roland Reichenbach (Hrsg.), Skandal und politische Bildung, Aspekte zu einer Theorie des politischen Gefühls, Berlin 2005, S. 13–43, hier: S. 40.
- 7 Vgl. Dirk Lange, Bürgerbewusstsein, Sinnbilder und Sinnbildungen in der Politischen Bildung, in: GWP – Gesellschaft, Wirtschaft, Politik, 57/3 (2008), S. 431–439, hier: S. 432.
- 8 Vgl. Sybille Reinhardt, Werteorientierte Demokratiepolitik, in: Werner Friedrichs/Dirk Lange (Hrsg.), Demokratiepolitik, Vermessungen, Anwendungen, Probleme, Perspektiven, Wiesbaden 2016, S. 95–109, hier: S. 106–107.
- 9 H. Breit/R. Reichenbach (Anm. 6), S. 38.



Ästhetisch-kulturelles Lernen

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss

Wir leben in einer hoch ästhetisierten Welt. Bilder, Mode, Design, der Konsum bestimmter Musik, Literatur und spezifische Filme oder die Beschäftigung mit unserer medialen Selbstdarstellung sind nicht nur individuelle Freizeitbeschäftigungen. Sie prägen unsere Lebensweisen und unsere Kommunikation, stehen in enger Wechselwirkung mit unserem sozialen Verhalten, mit unserer Religion und Weltanschauung und mit unseren politischen Entscheidungen. Ästhetische Praxen machen einen Großteil unserer Identität aus. Ein Grund, sich bewusster und reflexiver mit ästhetischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsweisen zu beschäftigen. Im folgenden Beitrag geht es um ästhetisch-kulturelles Lernen in der Grundschule und die Frage, warum ästhetisch-kulturelles Lernen geeignet ist, politische Bildung zu unterstützen. Schließlich wird mit Blick auf die aktuelle Lehr- und Lernpraxis in Schulen verdeutlicht, welche Entwicklungsmöglichkeiten gegeben sein müssten, um das Potenzial ästhetisch-kulturellen Lernens in der Grundschule auszuschöpfen.

Was ist ästhetisch-kulturelles Lernen?

Die Inhalte, Methoden und Haltungen, die mit dem Begriff des ästhetisch-kulturellen Lernens verbunden sind, stellen sich sehr vielfältig und durchaus heterogen dar. Hier wird ein spezifisches Verständnis dessen als *eine* Sichtweise auf den Gegenstand präsentiert, wohlwissend, dass die Begriffe und ihre Deutung einem stetigen Wandel unterliegen. Ästhetisch-kulturelles Lernen bezeichnet im Folgenden Lern- und Aneignungsprozesse in und mit den Künsten sowie durch die Künste. Unter Künsten sind hier nicht nur Sparten wie Bildende Kunst, Musik, Theater oder Literatur zu verstehen. Vielmehr werden ästhetische Praxen unterschiedlicher Art angesprochen. So können die produktive und rezeptive Beschäftigung mit digitalen Medien und Games, mit Tanz, mit Architektur und Raum, mit Kunsthandwerk, mit Zirkus und Akrobatik oder auch soziokulturelle Praktiken wie die Gestaltung eines Festivals oder eines Erzählcafés als

Künste im Sinne ästhetischer Praxen verstanden werden.

Anknüpfend an eine Systematik des Lernbegriffs nach Michael Göhlich,¹ der zwischen Wissen-Lernen, Können-Lernen, Leben-Lernen und Lernen-Lernen unterscheidet, geht es beim ästhetisch-kulturellen Lernen darum, sich Wissen über diese ästhetischen Praxen anzueignen, also beispielsweise zu erkennen, in welcher Epoche ein Bild gemalt wurde und in welcher Tradition es steht. Des Weiteren hängt ästhetisch-kulturelles Lernen mit produktiven Fertigkeiten und dem Einüben bestimmter ästhetischer Praktiken zusammen, wie beispielsweise ein Instrument zu spielen oder eine bestimmte Tanzart zu beherrschen. Durch dieses Wissen und vor allem Können in ästhetischen Praxen werden Wahrnehmung und Gestaltungsfähigkeiten gelernt, die sich auch auf außerkünstlerische Praktiken übertragen lassen. Der Aspekt des Leben-Lernens betont daher, dass es sich beim ästhetisch-kulturellen Lernen vor allem um ein biografisches Lernen handelt, das heißt, dass die eigene Interessenorientierung, die Selbstbildsamkeit aufgrund vorhergehender Erfahrung sowie die je individuelle Lernaspiration enorme Bedeutung erhalten. Durch ästhetisch-kulturelles Lernen erproben Lernende, wie ihr Leben sein könnte, sie arbeiten sich an einem Möglichkeitsraum ab, der zukünftige Lebensweisen antizipiert. Indem etwas gestaltet wird, das noch nicht materiell da ist, können Ideen und Potenziale Wirklichkeit werden. Das Lernen-Lernen weist auf durch ästhetisch-kulturelles Lernen allgemein hinzuzugewinnende Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeiten und das Entdecken von Handlungsspielräumen und Interaktionsmöglichkeiten. Auch Prozesse des sozialen und kommunikativen Lernens, Darstellungs- und performative Kompetenzen sowie die Befähigung zur Resilienz, Neu-Orientierung und Selbstbestimmung kommen dabei zum Tragen.

Warum eignet sich ästhetisch-kulturelles Lernen für die Grundschule?

Frühes Lernen, wie es bis ungefähr zu einem Alter von 10 Jahren stattfindet, ist in besonderem Maße ein Lernen, das über sinnliche und leiblich-affektive Zugänge funktioniert. Um sich verbal und körperlich auszudrücken oder schreiben zu lernen, ist eine grob- und feinmotorische Sicherheit bedeutsam. Das abstrakte Vorstellungsvermögen, wie es beispielsweise für mathematische Fähigkeiten wichtig ist, muss erst vollständig ausgebildet werden, und so rücken Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenzen in den Mittelpunkt des Lernprozesses.

In Bezug auf den neueren Forschungsstand zur frühkindlichen Bildung im Bereich der Transferwirkungen ästhetisch-kultureller Bildung, der auch die Grundschule miteinbezieht, resümieren Lina Kirsch und Ursula Stenger: »1. Theater befördert: Beobachtungsgabe, Aufmerksamkeit, nonverbale Intelligenz: räumliches Vorstellungsvermögen, Schreibfähigkeit, kreatives Denken. 2. Theater befördert: sprachliches Vermögen, Textverständnis, Emotionsregulation, Empathiefähigkeit, Perspektivübernahme. 3. Bildende Kunst befördert: visuelle und geometrische Wahrnehmungsfähigkeit, Lesefähigkeit im Sinne einer aufmerksamen Wahrnehmungsfähigkeit.«² Auch wenn solche nachgewiesenen Transferwirkungen die Potenziale ästhetisch-kulturellen Lernens – hier nur an einigen Sparten untersucht – zeigen, so müssen diese Wirkungen doch mit Vorsicht genossen werden und sind sehr abhängig von der Ausgestaltung des je spezifischen Angebotes und verkennen teilweise Dimensionen des Wissen-, Können- und Leben-Lernens in der jeweiligen ästhetischen Praxis.³

Gerade im Grundschulbereich sollte daher ästhetisch-kulturelles Lernen nicht auf einzelne Schulfächer – in der Regel Musik und Bildende Kunst – begrenzt sein und ebenso über einen Einsatz als »Methodenlieferant« für außerkünstlerische Kompetenzen hinausgehen. Bildungspotenziale eines ästhetisch-kulturellen Lernens, wie sie oben angedeutet sind, können sich darüber hinaus nur voll entfalten, wenn zentrale pädagogische Prinzipien wie beispielsweise Interessenorientierung, Selbstwirksamkeit, Heterogenität sowie Anerkennung und ästhetische Prinzipien wie ästhetische Erfahrung, Ambiguität, Übersummation (das Ganze ist mehr als seine Teile), Emergenz oder Enthusiasmus berücksichtigt werden. Wichtig ist zudem, dass das Bildungsziel offen ist beziehungsweise ganz wesentlich durch das lernende Individuum mitgestaltet werden kann. Wenn ästhetisch-kulturelles Handeln zu stark auf festgelegte Lerninhalte und -ziele eingengt wird, verliert ästhetisches Lernen an Kraft und Profil, da die jeweils eigene Bildungsaspiration und -motivation sowie biografisches Lernen ins Hintertreffen geraten.

Dies ist auch der Grund, warum in (Grund-)Schulen sehr häufig externe Kooperationspartner*innen zum Einsatz kommen, wenn gezielt ästhetisch-kulturell gearbeitet werden soll. Natürlich ist es möglich, ästhetisch-kulturelles Lernen auch durch Fachlehrkräfte in den Unterricht zu holen. Es bedarf aber einer spezifischen Aus- oder mindestens Weiterbildung, um qualifizierte und professionelle ästhetische Angebote anzubieten, die nicht automatisch bei Lehrkräften vorausgesetzt werden kann. Eine gute Möglichkeit der Umsetzung im Schulalltag bieten langfristige Kooperationen mit regionalen Kulturpartner*innen.

Wie kann ästhetisch-kulturelles Lernen politische Bildung unterstützen?

Insbesondere durch die Dimensionen des Leben-Lernens und des Lernen-Lernens im ästhetisch-kulturellen Prozess wird deutlich, inwiefern ästhetisch-kulturelles Lernen politische Bildung unterstützen kann. Die Erfahrung, dass die eigene Umwelt gestaltbar und damit veränderbar ist, dass die eigene Perspektive nur eine von vielen möglichen ist, aber dass sie einen Unterschied macht und dass Teilhabe soziale Beziehungen und das eigene Selbstbewusstsein stärkt, ist eine wichtige Grundlage für politisches Handeln. Durch ästhetisch-kulturelles Lernen erfährt sich das Kind schon früh als mitgestaltungsfähig und erlebt vielfältige Interpretationen der Gegenwart, aber lernt ebenso eine Verteidigung der eigenen Position, der eigenen Wahrnehmung und dadurch wiederum Reflexion.

Thomas Krüger macht mit Bezugnahme auf die »Kulturalisierung des Politischen« deutlich, warum insbesondere aktuell eine gegenseitige Befruchtung von politischer und kultureller Bildung bedeutsam ist. »Im Feld politischer Zuschreibung und Verortung spielen nicht mehr nur ideologische Fragen des sozialen Status eine Rolle, sondern zunehmend auch kulturalisierende Faktoren die Identitäten betreffend. Hier stehen sich dann kosmopolitische bzw. hyperindividualistische, auf Selbstvervollkommnung abhebende Identitäten und kommunitaristische bzw. kulturessentialistische, auf Zusammenhalt und regionale Zugehörigkeit abhebende Identitäten gegenüber. Kulturelle Güter werden zum Streitpunkt und führen zu neuen politischen Konfliktlagen.« Politischer und kultureller Bildung gemeinsam »ist dabei ein kritisches Selbstverständnis, das Gegebene, den Status quo nicht hinzunehmen, sondern kulturelle und politische Handlungsoptionen mit dem Ziel der Weltgestaltung zu entwickeln.«⁴

Mit Bezugnahme auf Krüger ist also auch das kunstimmanente Wissen- und Können-Lernen aktuell von besonderer Bedeutung, denn wie soll über kulturelle Güter gestritten werden, wenn diese und die eigene (leibliche) Beziehung zu diesen unklar sind? Dass dies eine frühe Lernaufgabe ist, kann durch wissenschaftliche Studien untermauert werden, die zumindest starke Indizien dafür liefern, dass eine frühe Beschäftigung mit den Künsten und ästhetischen Praxen im Lebenslauf äußerst stabil ist und also den Habitus und weitere Bildungsaspirationen beeinflusst.⁵ Die Bildungschancen sind jedoch gerade in der frühen kulturellen Bildung sehr ungleich verteilt, da sie in hohem Maße abhängig vom sozioökonomischen Status des Elternhauses sind.⁶ Dies führt dazu, dass der Zugang zu kultureller Teilhabe Bildungsungleichheiten noch verstärkt, da kulturelle

Teilhabe als Schlüsselfaktor für andere Teilhabeformen wie soziale, ökonomische, aber auch politische Teilhabe angesehen werden kann.⁷ Also ein weiteres Argument dafür, bereits in Kindergärten und Grundschulen diesen Bildungsungerechtigkeiten zu begegnen und eine frühe, intensive rezeptive und produktive Auseinandersetzung mit ästhetisch-kulturellen Praxen zu fördern.

Ästhetisch-kulturelles Lernen in der Praxis – Ein Beispiel

Wie bereits oben angedeutet wurde, ist eine zusätzliche Qualifizierung der Lehrkräfte an Grundschulen vonnöten, wenn eine Schule ihr kulturell-ästhetisches Profil entwickeln möchte. Ästhetisch-kulturelles Lernen darf nicht nur den Fachlehrer*innen überlassen werden, sondern muss als ästhetisches Prinzip verankert sein, um Schulkultur mitzugestalten. Dies bedeutet auch, nicht nur punktuell ein Projekt oder eine Projektwoche durchzuführen, sondern ästhetisch-kulturelles Lernen möglichst in seiner ganzen Spartenvielfalt in den Schulalltag einzubeziehen. Das folgende Beispiel einer Grundschule aus dem kulturellen Schulentwicklungsprogramm »SCHULE:KULTUR« in Niedersachsen gibt Hinweise, wie das aussehen könnte:

Die Brüder-Grimm-Schule,⁸ eine Grundschule in Göttingen, ist aus mehreren Gründen bemerkenswert. Als interkulturelle und inklusive Schule lebt sie einen demokratischen und der Vielfalt verpflichteten Ansatz in unterschiedlichen Dimensionen. Durch zahlreiche Kooperationsbeziehungen zu ausländischen Partnerschulen, zu Sportvereinen, zu unterschiedlichen Religionsgemeinschaften, zu Polizei und Försterei, zu Museen und zur Universität, durch die regelmäßige Teilnahme an Wettbewerben im Lesen, aber auch im naturwissenschaftlichen Bereich, durch ein Gesundheitskonzept und durch einen starken Fokus auf ästhetische Praxen und Partner*innen im Bereich der Literatur, im Theater, in den Medien, in der Bildenden Kunst sowie im Radio usw. werden den Kindern breite Möglichkeiten der »Welterkundung« angeboten. Die Kinder lernen durch außerschulische Partner*innen andere Perspektiven und Sichtweisen auf sich selbst und ihre soziale Umwelt kennen und können Erfahrungen in verschiedenen Gestaltungs- und leiblichen Ausdrucksweisen machen. Politischer Bildung und verantwortungsvollem Handeln wird beispielsweise in Zusammenarbeit mit dem Institut für Demokratieforschung Göttingen großes Gewicht beigemessen. Politische Bildung wird aber nicht

als Schlaglicht in Form eines Projektes oder ausschließlich in einem Fach praktiziert, sondern in allem vernetzten Tun dieser Schule zusammen mit Schüler*innen, Lehrkräften und Eltern erfahrbar und damit als frühes kulturelles Lernen gleichsam »inkorporiert«; politisches Denken und Handeln damit nicht nur gelehrt, sondern – vor allem über ästhetisch-kulturelle Praxen – gelebt. Pädagogische und ästhetische Kraft erhält dieses Konzept durch die Selbstverständlichkeit eines vielfältigen und demokratischen Möglichkeitsraums, der auf und durch jedes Individuum in dieser Schule wirkt.

Bedeutsam ist hierbei, dass es vorteilhaft ist, aber nicht so sehr darauf ankommt, einzelne Lehrkräfte ästhetisch aus- und weiterzubilden oder einzelne Kooperationen mit Künstler*innen oder außerschulischen Partner*innen einzugehen. Die Schule als Ganzes, mit all ihren Mitgliedern (Schüler*innen, Lehrer*innen, Kooperationspartner*innen und Eltern) ist aufgefordert, gemeinsam die Entwicklung einer je spezifischen Schulkultur voranzutreiben, in der ästhetisch-kulturelles Lernen ein wesentlicher Motor sein kann. Bei dieser Entwicklung können Landesprogramme wie »SCHULE:KULTUR«, aber auch Schulbegleiter*innen oder Weiterbildungseinrichtungen unterstützen. Jeder und jede als Teil dieser Schulkultur bringt schon spezifische kulturelle Einflüsse und ästhetische Gestaltungs- und Ausdrucksweisen mit, die es zu fördern und im Ganzen wirksam zu machen gilt. Das gelingt nur als gemeinsamer Weg, der im gemeinsamen Tun als ästhetische, aber auch politische Bildung wirkt.

Frühe Lernprozesse sind Richtungsweiser für späteres Lernen und gesellschaftliche Teilhabe. Einer frühen, vielfältigen ästhetisch-kulturellen Rezeption und Produktion kommt damit eine Schlüsselfunktion für politisches Denken und Handeln zu, die aktuell in Schulen häufig unterschätzt wird. Dass politische Überzeugungen und demokratisches Handeln durch Sozialisation, aber vor allem auch stark durch Ästhetisierungs- und Kulturalisierungsprozesse beeinflusst werden, sollte Grund genug sein, politische Bildung in Grundschulen zu reformieren.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Michael Göhlich/Christoph Wulf/Jörg Zirfas (Hrsg.), *Pädagogische Theorien des Lernens*, Stuttgart 2014.
- 2 Lina Kirsch/Ursula Stenger, *Aktuelle Forschung in der Frühkindlichen Kulturellen Bildung*, in: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung*, Handbuch, München 2020, S. 59–68, hier: S. 61.
- 3 Vgl. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, *Wirkungsnachweise in der Kulturellen Bildung, Möglich, umstritten, vergeblich, nötig?* [online], in: *Kulturelle Bildung Online* (2015), <https://www.kubi-online.de/artikel/wirkungsnachweise-kulturellen-bildung-moeglich-umstritten-vergeblich-noetig>.
- 4 Beide Zitate: Thomas Krüger, *Wie politisch ist die Frühkindliche Kulturelle Bildung?*, in: Robert Bosch Stiftung (Hrsg.), *Positionen Frühkindlicher Kultureller Bildung*, Handbuch, München 2020, S. 95–101, hier: S. 99–100.
- 5 Vgl. Susanne Keuchel/Andreas Wiesand, *Das KulturBarometer 50+*, »Zwischen Bach und Blues ...«, *Ergebnisse einer Bevölkerungsumfrage*, Bonn 2006, S. 70, oder auch Rat für Kulturelle Bildung, *Jugend, Kunst, Erfahrung, Horizont* 2015, Essen 2015, oder Susanne Keuchel/Dominic Larue, *Das 2. Jugend-KulturBarometer*, »Zwischen Xavier Naidoo und Stefan Raab ...«, Bonn 2012, S. 18.
- 6 Vgl. Rat für Kulturelle Bildung (Anm. 5).
- 7 Vgl. Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, *Kulturpolitik als Bildungs- und Gesellschaftspolitik?*, *Forderungen an eine Kulturpolitik für mehr kulturelle Teilhabe*, in: Kerstin Hübner u. a. (Hrsg.), *Teilhabe, Versprechen?!, Diskurse über Chancen und Bildungsgerechtigkeit, Kulturelle Bildung und Bildungsbündnisse*, München 2017, S. 315–323, hier: S. 315–316.
- 8 Vgl. <https://www.bgs-goettingen.de>.

Demokratische Kommunikation und Deliberation

Sarah Straub

Ausgehend von einem sozialwissenschaftlichen Verständnis des Politischen werden demokratische Kommunikation und Deliberation als Aspekte des politischen Lernens in der Primarstufe vorgestellt. Deliberation bezeichnet dabei den öffentlichen Diskurs über politische Themen und beschreibt gleichzeitig den Ort der kommunikativen Auseinandersetzung in einer demokratischen Gesellschaft. Dabei stehen kommunikatives Handeln und Sprachlichkeit im Fokus. Das Praxisbeispiel zeigt anhand einer didaktischen Aufbereitung, wie es gelingen kann, die Voraussetzungen für eine aktive Teilnahme der Schüler*innen an ihrer politischen Umwelt zu stärken und die Meinungsbildung und Artikulation von unterschiedlichen Bedürfnissen und Argumenten zu fördern.

Begriffliche Klärung

Kommunikation gilt als eine Form der Interaktion. Politik selbst kann dabei als eine Summe sozialer Interaktionen wie beispielsweise der Durchsetzungen kollektiv bindender Entscheidungen gesehen werden.¹ Dies zeigt, dass Politik und politische Kommunikation nicht voneinander zu trennen sind.

Politische Kommunikation findet vorwiegend im öffentlichen Raum statt. Diese wird auch als »öffentliche Beratschlagung im Sinne einer Debatte, die auf Argumenten gestützt nach Politiklösungen sucht«², bezeichnet. Politische Kommunikation richtet sich also immer an bestimmte Adressat*innen wie beispielsweise an die Regierung, Nichtregierungsorganisationen oder Mitbürger*innen.

Demokratische Kommunikation schließt sich dieser Orientierung an und nimmt zudem das Demokratische in Bezug zur Alltagswelt der Bürger*innen noch stärker in den Blick. Gerade für die Primarstufe ist eine Auseinandersetzung mit demokratischer Meinungsäußerung unter der Berücksichtigung alltagsweltbezogener Themenstellungen von Bedeu-

tung, um die Ausprägung eines Demokratiebewusstseins von jungen Bürger*innen zu fördern.³ Dem liegt das Konzept von Erziehung bei John Dewey zugrunde, das auf der Interaktion, Kommunikation und Kooperation einer demokratisch-pluralistischen Gesellschaft aufbaut.⁴ Der Aspekt der Deliberation beschreibt dabei den öffentlichen Raum, in welchem demokratische Aushandlungsprozesse stattfinden.⁵ Dieser Prozess kann beispielsweise einen Meinungsaustausch oder die demokratische Entscheidungsfindung hinsichtlich gesellschaftlicher Problem- und Fragestellungen wiedergeben. Demokratische Kommunikation und Deliberation in der politischen Bildung können daher als Befähigungsprozess zur Teilhabe am demokratischen Aushandlungsprozess gesehen werden. Im Zentrum steht dabei die politische Meinungs- und Willensbildung junger Bürger*innen. Die Interaktion wird als kommunikatives Handeln, also als Verhandlungsprozess und Kompromissfindung im Entscheidungsprozess verstanden. Bei Habermas wird der öffentliche Raum als für alle Bürger*innen gleichermaßen zugänglich beschrieben. Am Beispiel der Mehrsprachigkeit zeigt sich jedoch, dass das Prinzip der Gleichheit an seine Grenzen stößt, wenn es darum geht, auch gleichen Zugang zu dieser »einen« Öffentlichkeit zu gewähren. Im Sinne einer inklusiven Demokratiebildung müssen daher Informations-, Sprach- und Kompetenzunterschiede unter Bürger*innen ausgeglichen werden und die Pluralität von Diskursen gefördert werden.

Relevanz für die Demokratiebildung in der Primarstufe

In der Sekundarstufe I und II wird curricular oftmals ein Fokus auf Medienbildung und politische Bildung gelegt. Für die Primarstufe bietet sich ein Fokus auf Meinungsäußerung und -bildung als Basis für demokratische Kommunikation und Teilhabe an. Aus Sicht der Demokratiebildung haben Themen der politischen Bildung bereits bei Kindern in der Primarstufe eine hohe Relevanz.⁶ Politisches Lernen als der Gegenstand des Politischen im Sachunterricht bezieht sich auf jene gesellschaftspolitischen Aspekte, die für Kinder von Bedeutung sind und einen Alltagsbezug vorweisen.⁷ Demokratie kann laut Himmelmann als eine Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform definiert werden. Die Demokratie als Lebensform wird dabei vorwiegend als das didaktische Handlungsfeld der Primarstufe angesehen, welches Unterrichtsbeispiele mit dezidiertem Bezug zur Lebenswelt von Kindern verwendet. In der Sekundarstufe I wird Demokratie als Gesellschaftsform und in der Sekundarstufe II als Herrschaftsform mehr in den Fokus von Demokratiebildung gerückt.⁸

Ziele der demokratischen Kommunikation und Deliberation in der Grundschule sind die Auseinandersetzung mit Problemen und Fragestellungen der Gruppe (Schule, Klasse, Gemeinde) und das gemeinsame Suchen nach Lösungen. Dies geschieht unter anderem, indem die Kommunikationsfähigkeit (Diskutieren, Argumentieren, Debattieren) gefördert wird. Konkret bedeutet dies, dass das Eigeninteresse gegenüber dem Gruppeninteresse thematisiert wird und das Erkennen, Artikulieren und Einbringen von Interessen und Konsensbildung als Methoden der demokratischen Entscheidungsfindung vertieft werden.

Bildungspotenzial

Soll Bildung zum Erhalt der Gesellschaft oder zu deren Entwicklung beitragen, und welche Rolle kommt dabei der demokratischen Kommunikation in der Grundschule zu?⁹ Vor dem Hintergrund der Kinderrechte werden die Grundschüler*innen als Bürger*innen und dabei sowohl als Individuen als auch als Gruppen, vor allem jedoch als selbstständige Subjekte gesehen.¹⁰ Kinder sollen nach der UN-Kinderrechtskonvention ihre Meinung frei äußern und in Belangen, die sie betreffen, mitsprechen dürfen. Somit sollen Kinder auch in der Schule lernen, wie sie ihre eigene Position vertreten können – unter dem Gesichtspunkt, dass sie als Menschen und Bürger*innen auch das Recht darauf haben, gehört zu werden. Aus diesem Grund müssen in der Schule Räume für Meinungsäußerung und Diskussion geschaffen werden, in denen Kinder die Wirksamkeit ihrer Meinungsäußerung erfahren. Dieses Vorgehen wird im Praxisbeispiel anhand einer in der Klasse beziehungsweise in der Schule konkret zu treffenden Entscheidung vorgestellt.

Der Eintritt in die Pflichtschule bedeutet für junge Bürger*innen auch, dass sie verstärkt mit unterschiedlichen Lebensrealitäten außerhalb des eigenen sozialen Umfeldes in Kontakt treten. In der Praxis ist das Kennenlernen unterschiedlicher Bedürfnisse von jeweils unterschiedlich betroffenen Personen die Basis für demokratische Meinungsäußerung.

Als Rahmen für die sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht hebt die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) das Leben in einer von Pluralität geprägten Gesellschaft hervor. Das Bildungspotenzial des Sachunterrichts liegt hierbei darin, mit Unterschieden konstruktiv und verantwortlich umzugehen. Dabei werden zudem methodische Kompetenzen miteinbezogen, die die Schüler*innen befähigen sollen, »mit neuen Fragestellungen umzugehen, die sie ermutigen, sich an der Gestaltung ihrer Umwelt zu beteiligen«¹¹. Diese Kompetenzen sollen unter ande-

rem durch das Sammeln und Auswerten von Informationen, das Entwerfen von Problemlösungen und deren Aushandlung angestrebt werden.¹² »Hier ist besonders die Bereitschaft und Fähigkeit der Kinder zum Aushandeln zu nennen. Die Kinder haben eigene Interessen und eine eigene Meinung, die sie in der Regel gut verbalisieren und Erwachsenen gegenüber vertreten können.«¹³ Schule kann als ein Ort des Erlebens der Wirksamkeit von Kompetenzen wie kritischer Analyse, Argumentation, Meinungsäußerung, Empathie gesehen werden, durch welche bürgerschaftliche Partizipation möglich wird. Innerhalb dieser Kompetenzen ist die selbstbewusste Teilhabe durch sprachliche und kommunikative Fähigkeiten wesentlich.¹⁴

Für die Demokratiebildung und das politische Lernen im Sachunterricht bedeutet dies, dass hier die Grundlagen für politische Mündigkeit und somit auch für politische Analyse-, Urteils- und Handlungsfähigkeit gelegt werden.¹⁵ Für die Lehrpraxis heißt dies konkret, dass »Fähigkeiten der Kommunikation (u. a. diskutieren, argumentieren, debattieren) sowie das Selbstvertrauen [...] zu fördern [sind], damit sich [die Schüler*innen] in (privaten und öffentlichen) Gruppen mit anderen konstruktiv auseinandersetzen und begründete Urteile treffen können«¹⁶.

Vor diesem Hintergrund wird das folgende Praxisbeispiel für demokratische Kommunikation und Deliberation in der Primarstufe vorgestellt. Das Beispiel berücksichtigt die demokratischen Konzepte von Multiperspektivität, Heterogenität, Partizipation und Meinungsfreiheit. Ein besonderes Augenmerk wird auf eine inklusive Herangehensweise an die heterogene Gruppe der Grundschüler*innen gelegt, bei der unterschiedliche sprachliche Kenntnisse in einer Migrationsgesellschaft berücksichtigt werden. Das Praxisbeispiel ist an der Schnittstelle zwischen sozialem Handeln (Erfahrung durch Handeln auf Schulebene) und politischem Handeln (Erkenntnis durch systemische Lehr-Lern-Prozesse auf Unterrichtsebene) zu sehen. Ziel ist die Sicherung und Festigung von Demokratie durch Demokratie-Lernen in der Schule.¹⁷

Praxisbeispiel

Klassenstufe: je nach Thema für die gesamte Primarstufe

Kompetenzen: diskursive Kompetenz, politische Urteilskompetenz, politische Handlungskompetenz

Demokratische Konzepte: Diversität, Multiperspektivität, Partizipation und Meinungsfreiheit

Die einzelnen Schritte des Praxisbeispiels behandeln im Kern, (1) sich mit Problemstellungen auseinanderzusetzen, (2) die unterschiedlichen beteiligten Personen zu identifizieren, (3) die eigene Meinung zu artikulieren und andere Meinungen kennenzulernen, (4) andere Meinungen anzuhören und diese nachzuvollziehen, (5) Toleranz und Kompromissbereitschaft zu zeigen, Meinungen (auch die eigene) kritisch zu hinterfragen, lösungsorientiert zu arbeiten und zu diskutieren, (6) einen eigenen Lösungsvorschlag zu präsentieren und zu begründen und (7) eine demokratische Entscheidungsfindung zu erleben.

(1) Themenfindung

Im ersten Schritt muss ein Thema beziehungsweise eine Fragestellung gefunden werden. Diese kann durch die Lehrperson eingebracht werden, zum Beispiel in Bezug auf ein Thema, welches die Lebenswelt der Schüler*innen betrifft (zum Beispiel ein aktuelles Streitthema in der Klasse oder in der Schule oder die Frage: »Was können wir tun, damit sich alle in der Schule wohlfühlen?«). Um diese Entscheidung gemeinsam treffen zu können, müssen verschiedene Interessen berücksichtigt werden.

(2) Beteiligte Personen benennen:

Wen betrifft das Thema?

Die Schüler*innen und die Lehrperson überlegen gemeinsam, welche Personen das zu diskutierende Thema betrifft und wer von einer eventuellen Entscheidung betroffen ist (zum Beispiel: »Wer gehört alles zu unserer Schulgemeinschaft und wer ist noch betroffen wie beispielsweise die Eltern usw.«). Es wird eine Liste der Personen erstellt. Die Lehrperson stellt sicher, dass niemand vergessen wird. Durch diese Vorbereitung erhalten die Kinder einen Überblick über alle von der Entscheidung betroffenen Personen.

(3) Eigene Meinung artikulieren und andere Meinungen kennenlernen: Interviews führen (nachfragen und zuhören)

In diesem Schritt finden sich die Kinder in Zweiertteams zusammen. Sie erhalten die Aufgabe, sich mittels eines vorbereiteten Interviewleitfadens gegenseitig zu interviewen.

(4) Vielfalt der Meinungen kennenlernen: Sammeln der Antworten im Plenum

In der nächsten Phase stellt jedes Team die Antworten aus den Interviews der restlichen Gruppe im Sitzkreis vor. Die Antworten werden mit der Lehrperson und den Mitschüler*innen diskutiert und reflektiert.

(5) Austausch und Argumentation: Bildcollage erstellen

Nun diskutieren die Kinder in den Kleingruppen (4 Personen) über das Thema und versuchen, eine gemeinsame Lösung zu finden, mit der alle zufrieden sind. Dabei müssen auch Kompromisse und Zugeständnisse gemacht werden. Die Ergebnisse können als Bild oder Collage auf einem Plakat visualisiert werden.

(6) Präsentation der Gruppenentscheidung: Posterausstellung

Im nächsten Schritt werden alle Poster im Klassenzimmer ausgestellt. Zuerst dürfen sich alle frei bewegen und die Poster betrachten, anschließend erklären die Vierergruppen vor der Klasse, welche Lösung sie erarbeitet haben, welche Argumente sie vorbringen möchten und welchen Wunsch oder welche Forderung sie an den*die Entscheidungsträger*in formulieren möchten. Die Lehrperson übernimmt dabei die Moderation.

(7) Entscheidungsfindung in der Klasse: Abstimmung und Plenumsdiskussion

Um demokratische Aspekte im Sinne des Wahlsystems in das Unterrichtskonzept zu integrieren, kann die Klasse abschließend über die präsentierten Lösungsvorschläge abstimmen. Die Entscheidungsfindung kann bei mehr Zeit auch in einer Plenumsdiskussion erarbeitet werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Otfried Jarren/Patrick Donges, Politische Kommunikation in der Mediengesellschaft, Eine Einführung, 3. Auflage, Wiesbaden 2011, S. 18.
- 2 Marianne Kneuer, Politische Kommunikation und digitale Medien in der Demokratie, in: Harald Gapski/Walter R. W. Stauffer/Monika Oberle (Hrsg.), Medienkompetenz, Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung, Bonn 2017, S. 43–52, hier: S. 48.
- 3 Vgl. Dirk Lange/Gerhard Himmelmann (Hrsg.), Demokratiebewusstsein, Wiesbaden 2007.

- 4 Vgl. John Dewey, *Demokratie und Erziehung, Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik* (1916), Herausgegeben und mit einem Nachwort von Jürgen Oelkers, Mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie, 5. Auflage, Weinheim–Basel 2011.
- 5 Vgl. Jürgen Habermas, *Faktizität und Geltung*, Frankfurt am Main 1992.
- 6 Vgl. Dietmar von Reeken, *Politisches Lernen im Sachunterricht, Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise*, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2012.
- 7 Vgl. Dagmar Richter, Einleitung, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2004, S. 7–20, hier: S. 12–13.
- 8 Vgl. Gerhard Himmelmann, *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Schwalbach am Taunus 2007.
- 9 Vgl. Bettina Lösch/Andreas Thimmel (Hrsg.), *Kritische politische Bildung, Ein Handbuch*, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2011.
- 10 Vgl. Martin D. Ruck/Michele Peterson-Badali (Hrsg.), *Handbook of children's rights, Global and multidisciplinary perspectives*, New York 2017.
- 11 Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2002, https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/pr_gdsu_2002.pdf, S. 12.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Ingrid Prote, *Partizipation an Entscheidungen im schulischen Leben*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2004, S. 137–144, hier: S. 137.
- 14 Vgl. Sabine Achour, *Zusammenleben in gesellschaftlicher Diversität, Im Spannungsfeld von Inklusion und gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit*, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.), *Citizenship Education, Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*, Frankfurt am Main 2018, S. 159–171.
- 15 Vgl. D. v. Reeken (Anm. 6).
- 16 Anja Besand/Dagmar Richter, *Demokratie verstehen lernen, Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule*, Bonn 2008, S. 3–4.
- 17 Vgl. Thomas Goll (Hrsg.), *Bildung für die Demokratie, Beiträge von Politikdidaktik und Demokratiepädagogik*, Schwalbach am Taunus 2011.

Politische Bildung in den Grundschulfächern

Beate Blaseio

In der Literatur wird die politische Bildung in der Primarstufe oft mit Selbstverständlichkeit dem Fach Sachunterricht der Grundschule zugeordnet.¹ So nennt der Politikwissenschaftler Peter Massing den Sachunterricht als das »entsprechende«² Fach für die politische Bildung in der Grundschule. Oder es wird eine deutliche, wenn auch nicht ausschließliche Zuordnung zum Sachunterricht vorgenommen, wenn geäußert wird, dass die Aufgabe der politischen Bildung im Grundschulbereich insbesondere dem Sachunterricht zufällt.³ Durch die integrative Sachfachstruktur ist das Unterrichtsfach Sachunterricht das zentrale Fach der Grundschule für die Umsetzung politischer Bildung. Aber auch die anderen Grundschulfächer können einen Beitrag zur politischen Bildung in der Primarstufe leisten.

Grundschulfächer und politische Bildung

Zur Palette der Grundschulfächer gehören in Deutschland die Fächer Deutsch/Sprache, Fremdsprachen (Englisch, Französisch und andere), Mathematik, Kunst, Sport, Musik und Religion/Ethik/Philosophie. Je nach Bundesland variieren hier die Fachbezeichnungen und fachlichen Profilbildungen. Grundsätzlich können in allen Grundschulfächern Zugänge politischer Bildung gelegt werden. Die Fachdidaktikerin Dagmar Richter schreibt dazu: »Politisches Lernen und politische Bildung haben in der Grundschule im Sachunterricht ihren vorrangigen Ort. Dies schließt natürlich andere Lernorte nicht aus.«⁴ Auch fächerübergreifende oder -verbindende Projekte zur politischen Bildung in der Grundschule sind möglich. Dabei gibt es Grundschulfächer, die neben ihren eigenen Fachintentionen auch immer auf sachliche Unterrichtsinhalte angewiesen sind wie Deutsch, Fremdsprachen, Religion/Philosophie, Musik und Kunst. Diese Fächer sind besonders geeignet, um Aspekte der politischen Bildung zu thematisieren und dabei Ziele politischer Bildung mit den eigenen Fachintentionen zu verbinden.

Der inhaltliche Kanon politischer Dimensionen in den Grundschulfächern kann beispielsweise anhand der Basiskonzepte politischer Bildung nach dem Erziehungswissenschaftler Wolfgang Sander ausgerichtet werden:⁵ Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit und Knappheit. Hierbei sind grundschulgerechte Zugänge zu wählen, die aus der Lebenswelt und dem Fragehorizont der Kinder erwachsen, um dann darin das Politische zu entdecken⁶ beziehungsweise eine Verbindung zur gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit herzustellen.⁷ Zu den Lerninhalten gehören dementsprechend Themen wie Armut und Reichtum, Krieg und Frieden, Machtträger*innen und Machtlose, Gerechtigkeit und Ungerechtigkeit, Partizipation und Rechte, Öffentlichkeit, Gemeinde und Familie, Vielfalt und Einheit.

Curriculare Vorgaben politischer Bildung in Grundschulfächern

Explizit geben beispielsweise die Bildungsstandards Deutsch und Mathematik der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Grundschule⁸ keinen Hinweis auf politische Aspekte. Die exemplarische Durchsicht der Fachanforderungen für Schleswig-Holstein und der Kerncurricula in Niedersachsen für die Grundschule in den Fächern Kunst, Musik, Sport, Englisch, Religion/Philosophie ergibt nur einen einzigen Hinweis auf politische Aspekte in einem Fachlehrplan:⁹ »Das Fach Englisch thematisiert soziale, ökonomische, ökologische, politische, kulturelle und interkulturelle Phänomene.«¹⁰ In allen schleswig-holsteinischen Fachanforderungen findet sich im allgemeinen Teil zur Grundschule folgender Hinweis bei den Kernproblemen: »Partizipation: Recht aller Menschen zur verantwortungsvollen Mit-Gestaltung ihrer sozio-kulturellen, politischen und wirtschaftlichen Lebensverhältnisse.«¹¹ Ansonsten finden sich mehrere Hinweise zum sozialen Verhalten und Handeln in den Lehrplänen, aber keine weiteren Anmerkungen zur politischen Bildung. Das bedeutet aber im Umkehrschluss keinesfalls, dass in den Grundschulfächern nicht politische Bildung stattfinden darf und sollte.

Politische Bildung in Unterrichtsbeispielen

In Fachzeitschriften sind Unterrichtsbeispiele für das politische Lernen in einzelnen Grundschulfächern erschienen. Die Analyse des Fachportals Pädagogik¹² der letzten 20 Jahre zeigt zunächst, dass Unterrichtsbei-

spiele überwiegend im Fach Sachunterricht verortet sind. Es gibt aber auch weitere Fächer, die hier berücksichtigt werden, zum Beispiel das Fach Deutsch: Hans Christian Andersens Märchen als Beitrag zur politischen Bildung¹³ oder unterrichtspraktische Beispiele für das Fach Philosophie.¹⁴ Auch fächerverbindende Projekte wie ein Projekt zum bilingualen Sachfachlernen zu einem politischen Konflikt sind zu finden.¹⁵

Politisch-ästhetische Bildung

Auch wenn es keine Forschungen zu Synergieeffekten von politischer und ästhetischer Bildung gibt, wird aufgrund praktischer Erfahrungen von Erfolgen ausgegangen.¹⁶ Richter sieht vor allem eine Motivation für politisches Lernen, wenn es mit ästhetischen Zugangsweisen verbunden wird;¹⁷ und sieht trotz unterschiedlicher Zielsetzungen (politische Bildung: Wissen und politische Urteils- und Handlungsfähigkeit; Kunst: Rezeption und Produktion von künstlerischen Werken) Gemeinsamkeiten, da in beiden Fächern über Werte und Normen reflektiert wird, Interpretationen diskutiert und Urteile begründet werden.¹⁸ Für beide Bereiche ist die Kategorie der Differenz gleichsam bedeutsam: Sie betont, dass im politisch-ästhetischen Lernen einerseits Differenzen wahrgenommen werden und andererseits Kommunikation über diese Differenzen stattfinden muss.¹⁹ Kunstwerke politischer Kunst präsentieren Sichtweisen auf die Welt – eine Distanzierung von der Wirklichkeit ist ausdrücklich erlaubt – und bieten bei der Auseinandersetzung mit Pluralität und Vielfalt der Gesellschaft²⁰ unterschiedliche Lesarten. Anhand von künstlerischen Bildern und Werken können politische Kategorien wie Differenz, Ungleichheit, Konflikt und Macht thematisiert werden²¹ und so einen konkreten Beitrag zum politisch-ästhetischen Lernen in der Primarstufe leisten.

Politische Bildung im Kunstunterricht der Grundschule

Das übergeordnete Ziel politischer Bildung im Kunstunterricht der Grundschule ist die Förderung der politischen Urteilskompetenz:

Gut lesbare, altersgerechte Kunstwerke in Bezug auf die aus den inhaltlichen Kategorien ableitbaren Gegensatzpaare wie »arm/reich« oder »gleich/verschieden« sind geeignet.²² Die Kinder lernen, Bilder in Bezug auf ihre politische Dimension hin zu lesen (decodieren, dechiffrieren) und zu durchschauen.²³ Die Rezeption von Kunstwerken erfordert ein lang-

sames Sich-Annähern,²⁴ sodass vielfältige Zugangsweisen und Aufgaben von den Lehrkräften, gestuft nach den drei Anforderungsbereichen Wiedergeben, Anwenden und Problemlösen/Werten²⁵ für die Grundschulkin- der zu entwickeln sind.

Praxisbeispiel: Harald Duwe – Kind im Müll

Dagmar Richter²⁶ empfiehlt, themenbezogene, zeitgenössische Kunst- werke der Malerei auszuwählen, die für die Schulstufe geeignet sind und politisches Potenzial enthalten. Die Komplexität sollte altersgerecht sein, und im Alltag Vertrautes sollte in anderen Kontexten wiederentdeckt wer- den können.²⁷ In Harald Duwes²⁸ (1926–1984) realistischem Œuvre neh- men Arbeiten mit politischen und gesellschaftskritischen Themen einen zentralen Platz ein.²⁹ Im Mittelpunkt des Bildes aus dem Jahr 1976 (siehe



Harald Duwe, Ein Platz an der Sonne (Wolfram), Öl auf Leinwand, 80 cm x 65 cm, 1976, Museumsberg Flensburg

Abbildung) befindet sich ein Kind, sodass Grundschulkin- der sich gut in die Situation hineinversetzen kön- nen und angesprochen fühlen. Auch Abfall und Motorräder sind Kin- dern aus ihrer täglichen Lebenswelt bekannt.

Das Bild zeigt ein sitzendes Kind, das im Müll wühlt (möglicherweise Wertstoffe sammelt), während im Hintergrund ein glänzend poliertes Motorrad zu sehen ist.

Die Kategorie Differenz ist so- wohl in der Kunstdidaktik als auch in der politischen Bildung bedeut- sam und greift Vielfalt und Unter- schiedlichkeit auf.³⁰ Die Differenz im Kontext von »arm und reich« ist hier deutlich erkennbar und kann zum Thema politischer Bildung im Kunstunterricht der Grundschule

werden. Während das Kind fast kleiderlos Müll sammelt, sieht man im Hintergrund den hinteren Teil eines hochwertigen Motorrads: Während das Kind kaum etwas zum Leben hat, verweist das Motorrad auf materiel-

len Wohlstand. Armut und das Nichts-Habende sind sichtbar und personalisiert, während Reichtum und das Habende versteckt sind. Grundschulkinder können diese Dualitäten erkennen und darüber reflektieren, wenn sie mit zielgerichteten Handlungsaktivitäten (siehe hierzu den folgenden Abschnitt) durch die Lehrkraft konfrontiert werden.

Arbeitsaktivitäten zum Bild

Anhand der drei Anforderungsbereiche³¹ können den Kindern folgende Aufgaben zum Bild gegeben werden:

Wiedergeben

1. Betrachte das Bild drei Minuten. Erinnerung Dich an die Bildinhalte und tausche Dich darüber mit anderen aus.
2. Erinnerung Dich das Bild an ein eigenes Erlebnis? Was ist Dir vertraut, was ist Dir fremd auf dem Bild? Tausche Dich mit einer*em Partner*in darüber aus.
3. Gib dem Bild einen passenden Titel. Schreibe den Titel auf eine Karteikarte und stelle ihn Euch gegenseitig begründend vor.
4. Wem könnte das Motorrad gehören? Zeichne und beschreibe die Person auf einem A4-Bogen.

Anwenden

1. Recherchiere weitere Kunstwerke, auf denen Müll zu sehen ist, und vergleiche sie. Drucke die Bilder aus und gestalte eine Klassenausstellung mit »Müllbildern«.
2. Stelle Dir vor, die Person mit dem Motorrad und das Kind unterhalten sich. Schreibe einen Dialogtext.
3. Was möchtest Du das Kind fragen? Sammelt Eure Fragen und stellt Euch diese gegenseitig vor. Sucht auch Antworten.
4. Gestalte selbst aus verschiedenen Gegenständen Kunstwerke zum Gegensatzpaar »arm/reich«. Organisiere eine Schulausstellung.

Problemlösen und Werten

1. Darf ein Mensch Luxusgüter wie ein Motorrad haben, wenn andere Menschen nicht einmal genug zu essen und keine Kleidung haben? Diskutiert in der Klasse.
2. Kann der Motorradbesitzende dem Kind helfen? Wie könnte das aussehen? Entwerft in kleinen Gruppen Ideen dazu.
3. Was können alle Menschen tun, damit es weniger Unterschiede zwischen arm und reich gibt? Sammelt Eure Ideen in Gruppen.
4. Was würde das Kind machen, wenn es genug zu Essen und Kleidung hätte? Zeichne ein Bild mit einer Aktivität des Kindes.

Diese ausgewählten Handlungsaktivitäten ermöglichen politisch-ästhetische Bildung im Kunstunterricht der Grundschule und können auf andere Kunstwerke mit politischem Potenzial übertragen werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dagmar Richter, Einleitung, Politische Bildung von Anfang an, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007, S. 9–16, hier: S. 10–12.
- 2 Peter Massing, Politische Bildung in der Grundschule, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007, S. 18–35, hier: S. 19.
- 3 Vgl. Astrid Kaiser/Iris Lüschen, Das Miteinander lernen, Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse, Baltmannsweiler 2014, S. 2; Dagmar Richter, Politische Aspekte, in: Joachim Kahlert u. a. (Hrsg.), Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn 2015, S. 159–163, hier: S. 159.
- 4 D. Richter (Anm. 3), S. 159.
- 5 Vgl. Wolfgang Sander, Wissen, Basiskonzepte der Politischen Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur, Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (= Informationen zur politischen Bildung, Bd. 30), Innsbruck-Wien 2009, S. 57–60, http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb30_sander.pdf, hier: S. 58.
- 6 Vgl. P. Massing (Anm. 2), S. 33.
- 7 Vgl. Georg Weißeno, Lernen über politische Institutionen, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2004, S. 211–227, hier: S. 216.

- 8 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf; Kultusministerkonferenz (KMK), Bildungsstandards im Fach Mathematik für den Primarbereich, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.10.2004, https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf.
- 9 Vgl. Lehrplandatenbank der Kultusministerkonferenz (KMK), <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/lehrplan-datenbank.html>.
- 10 Niedersächsisches Kulturministerium (Hrsg.), Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 3–4 Englisch, Hannover 2018, <https://docplayer.org/110054638-Kerncurriculum-fuer-die-grundschule-schuljahrgaenge-3-4-englisch.html>, S. 6.
- 11 Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Schleswig-Holstein (Hrsg.), Fachanforderungen Kunst, Primarstufe, Grundschule Schleswig-Holstein, Kiel 2019, <https://lehrplan.lernnetz.de/index.php?DownloadID=1128>, S. 6.
- 12 Vgl. Fachportal Pädagogik, <https://www.fis-bildung.de>.
- 13 Vgl. Birgit Grasy, Wenn der Kaiser nackt ist, aber sich niemand traut, es zu sagen, Hans Christian Andersens Märchen, Gelesen als Beitrag zur politischen Bildung in den ersten Grundschuljahren, in: Sache, Wort, Zahl, 35/85 (2007), S. 30–41.
- 14 Vgl. Ilona Schneider, Philosophieren mit Kindern, Potenzen auch für eine politische Bildung?, in: Grundschule, 32/7–8 (2000), S. 68–70.
- 15 Vgl. Gerald Schlemminger, Un village de magasins d'usine à Roppenheim?, Sachfachlernen im bilingualen deutsch-französischen Unterricht der vierten Klasse, in: Grundschule, 39/4 (2007), S. 45–51.
- 16 Vgl. Dagmar Richter, Politische Bildung durch ästhetische Bildung? in: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), Dossier Kulturelle Bildung [online], Bonn 2011, <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60329/aesthetische-und-politische-bildung?p=all&rl=0.8286105750524185>.
- 17 Vgl. Dagmar Richter, Politisch-ästhetisches Lernen im Sachunterricht, in: Hans Werner Kuhn (Hrsg.), Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Herbolzheim 2003, S. 209–228, hier: S. 209.
- 18 Vgl. D. Richter (Anm. 16.).
- 19 Vgl. D. Richter (Anm. 17), S. 210–211.
- 20 Vgl. ebd., S. 212.
- 21 Vgl. Carla Schelle/Nina Meister, Ästhetische Zugänge, Politische Bildung mit Grundschulern und Grundschülerinnen, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007, S. 305–320, hier: S. 305.
- 22 Vgl. ebd., S. 305, 307.

Dimensionen

23 Vgl. ebd., S. 306.

24 Vgl. D. Richter (Anm. 16), S. 276.

25 Vgl. Ministerium Schleswig-Holstein, (Anm. 11), S. 10.

26 Vgl. D. Richter (Anm. 16), S. 278.

27 Vgl. D. Richter (Anm. 17), S. 220.

28 Vgl. <http://www.harald-duwe.de>.

29 Vgl. Jens Christian Jensen (Hrsg.), Harald Duwe, Bonn 1987.

30 Vgl. D. Richter (Anm. 16), S. 275.

31 Vgl. Ministerium Schleswig-Holstein (Anm. 11), S. 11.





Wir haben
RECHTE!

THEMEN

Krieg und Frieden

Nina Kallweit

Krieg und Frieden im wissenschaftlichen Diskurs

Der Blick in die Geschichte zeigt: Krieg ist eine anthropologische Konstante, er gehört also seit jeher zum Leben der Menschen. Welche Akteur*innen allerdings Krieg führen, und auch die Art und Weise, wie Krieg geführt wird, ist keineswegs so konstant. Das Bild einer militärischen Auseinandersetzung zwischen den Streitkräften zweier oder auch mehrerer Staaten hat lange Zeit unser Bild von Krieg bestimmt und tut dies zum Teil noch bis heute. Während des 18. und 19. Jahrhunderts stellten solche klassischen, zwischenstaatlichen Kriege in Europa den Regelfall dar. Seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges 1945 wird das weltweite Kriegsgeschehen jedoch durch eine andere Form von Krieg bestimmt: innerstaatliche Kriege (zum Beispiel Bürgerkriege), die auch als »neue« oder »asymmetrische« Kriege bezeichnet werden.¹

Angesichts seiner Wandelbarkeit verwundert es nicht, dass keine allgemeingültige Definition des Krieges existiert. Allerdings bemüht sich auf wissenschaftlicher Ebene vor allem die Friedens- und Konfliktforschung darum, die verschiedenen Erscheinungsformen des Krieges zu erfassen, wobei hierfür unterschiedliche Ansätze herangezogen werden. Einige bestimmen Krieg beispielsweise über seine direkten Auswirkungen wie zum Beispiel die Zahl der Todesopfer (quantitative Ansätze). So legt beispielsweise das *Correlates of War Project* (COW) als Schwellenwert 1000 Todesopfer fest. Ab dieser Zahl kann bei einer gewaltsamen Auseinandersetzung demzufolge also von Krieg gesprochen werden.² Andere Ansätze erfassen Kriegsgeschehen hingegen über dessen Ursachen oder die beteiligten Akteur*innen und deren Interessen (qualitative Ansätze). Eine solche Vorgehensweise bildet unter anderem die Grundlage für bestimmte Kriegstypologien (zum Beispiel Anti-Regime- oder Dekolonisationskriege).³ Eine der bekanntesten Definitionen fasst Krieg wiederum als »gewaltsamen Massenkonflikt«, der durch die andauernde Anwendung physischer Gewalt durch mindestens zwei organisierte Gruppen gekennzeichnet ist. Bei zumindest einer Seite muss es sich der Definition zufolge um völkerrecht-

lich reguläre, also staatliche Streitkräfte handeln.⁴ Dieser Begriff von Krieg ist eng mit dem ungarischen Friedensforscher István Kende (1917–1988) verbunden. Eine weitere Möglichkeit, das Phänomen des Krieges begrifflich zu bestimmen, ist durch die Kriegstheorie des preußischen Generals und Militärtheoretikers Carl von Clausewitz (1780–1831) gegeben.⁵ Dieser fasste Krieg als das Aufeinanderprallen zweier Willen, die der Durchsetzung ihrer jeweiligen Interessen mit dem Mittel der Gewalt Nachdruck verleihen.⁶ Ein solcher Kriegsbegriff stellt die Funktion des Krieges heraus, das heißt die Möglichkeit, mit gewaltsamen Mitteln ein Ziel zu erreichen; er wird deshalb als funktionalistischer Begriff bezeichnet.⁷

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass auch der Begriff »Frieden« unterschiedlich gefasst wird. Die Friedens- und Konfliktforschung unterscheidet dabei grundsätzlich zwischen einem *negativen* und einem *positiven* Friedensbegriff, das heißt, sie differenziert zwischen direkter, physischer und indirekter, struktureller Gewalt (Diskriminierungen, soziale Ungleichheit, Unterdrückung). Diese Einteilung geht auf den norwegischen Sozialwissenschaftler Johan Galtung zurück.⁸ Negativer Frieden beschreibt dabei die Abwesenheit von Krieg beziehungsweise direkter, physischer Gewalt. Der positive Friedensbegriff ist demgegenüber weiter gefasst; er beinhaltet auch die Abwesenheit von indirekter, struktureller Gewalt, die als Ursache für physische Gewalthandlungen anzusehen ist. Denn Menschen(gruppen), die beispielsweise unterdrückt oder ausgebeutet werden, wenden häufig selbst (physische) Gewalt an, um die ungerechten Herrschaftsverhältnisse zu verändern. Erst wenn also die Strukturen, aus denen die Gewaltverhältnisse hervorgehen, beseitigt worden sind, kann es nach dieser Perspektive Frieden geben. Da jedoch bereits der negative Frieden weltweit vielerorts unmittelbar bedroht ist, wird der positive Friedensbegriff zum Teil als nicht zeitgemäß kritisiert.⁹ Unter anderem aus diesem Grund hat sich in der Friedens- und Konfliktforschung ein dritter Begriff herausgebildet, der »Frieden als einen Transformationsprozess hin zu ziviler, d. h. nicht gewaltsamer Konfliktaustragung«¹⁰ begreift und von dort aus nach den Bedingungen eines stabilen Friedens fragt.¹¹

Krieg und Frieden als Thema der politischen Grundschulbildung

Zwar existiert also weder für den Begriff des Krieges noch für den des Friedens eine allgemeingültige Definition. Unumstritten ist jedoch, dass es sich bei beiden um keine naturgegebenen Zustände handelt. Vielmehr

PEACE



///



FRIEDEN

Krieg



KONFLIKT



stellen Krieg und Frieden Zustände beziehungsweise Prozesse des Zusammenlebens zwischen und innerhalb von Gesellschaften dar, die Folge menschlichen Handelns und damit beeinflussbar sind. Für das politische Lernen bietet sich die Bezugnahme auf einen Friedensbegriff an, der die Bedingungen für eine erfolgreiche, das heißt nichtgewaltsame Austragung von Konflikten in den Blick nimmt.¹² Das bedeutet im Umkehrschluss: Eine Thematisierung von Krieg im Rahmen der politischen Bildung sollte bei Lernenden das Verständnis dafür fördern, dass Krieg das Scheitern einer nichtgewaltsamen Konfliktaushandlung verkörpert.

Exkurs: Von der Friedenserziehung zur Friedensbildung

Eine (institutionelle) Auseinandersetzung von Kindern mit Krieg und Frieden wird häufig im Rahmen von Friedenserziehung verortet. Darunter werden im Allgemeinen zunächst alle pädagogisch-didaktischen Bemühungen verstanden, die eine friedliche, das heißt gewaltfreie Bearbeitung von Konflikten zum Gegenstand haben. Angesprochen sind hier vor allem praktische Maßnahmen von Erzieher*innen und Lehrkräften im Kita- beziehungsweise Schulalltag. Friedenserziehung meint in diesem Zusammenhang vor allem soziales Lernen, das sich auf Konflikte und das Miteinander im unmittelbaren sozialen Umfeld bezieht. Die Anwendung von kollektiver oder militärischer Gewalt lässt sich wiederum nicht mit der Gewaltbereitschaft einzelner Menschen oder dem Verlauf von Konflikten auf der individuellen Ebene erklären. Um Krieg und Frieden als politische Phänomene verstehen zu können, bedarf es zum Beispiel einer Auseinandersetzung mit politischen Akteur*innen, Institutionen und Handlungsmöglichkeiten, (völker-)rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen oder den historischen Wurzeln eines Konfliktes. Aus diesem Grund ist Friedenserziehung auch als Bestandteil der politischen Bildung zu verstehen, die zum Verständnis einer demokratischen und gewaltfreien Konfliktlösungspraxis beitragen soll.¹³

Diese Position findet sich auch im Begriff »Friedensbildung« wieder, der in der jüngeren Vergangenheit Eingang in die Diskussion gefunden hat. Im Konzept der Friedensbildung ist unter anderem die Vermittlung von politisch relevantem Sachwissen (Friedenskompetenz) verankert, um Frieden, Krieg, Gewalt und Konflikt sowohl begrifflich als auch hinsichtlich ihres realen Vorkommens verstehen zu können.¹⁴ Vor diesem Hintergrund ist Friedensbildung auch konzeptionell als Teil politischer Bildung zu verstehen.

Perspektiven von Schüler*innen

Seit den 1960er-Jahren sind Kriegs- und Friedensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen in internationalen Studien untersucht worden. Der britische Psychologe Peter Cooper hat bereits im Jahr 1965 nachweisen können, dass Kinder im Grundschulalter über Wissen zu den Begriffen »Krieg« und »Frieden« sowie konkreten Kriegen und Friedenszuständen verfügen.¹⁵ Andere Untersuchungen belegen sogar, dass schon sehr junge (Vorschul-)Kinder im Alter von 4 Jahren Vorstellungen von Krieg und von Frieden entwickelt haben – auch wenn diese von ihnen zum Teil noch nicht sprachlich, sondern nur zeichnerisch ausgedrückt werden können.¹⁶

In der kindlichen Wahrnehmung von Krieg spielen vor allem der Aspekt der (militärischen) Gewalt und das damit verbundene Leiden und Sterben von Menschen eine Rolle. Die Vorstellungen der Kinder sind geprägt durch Objekte (Waffen, Panzer), Handlungen (Kämpfen, Schießen) und negative Konsequenzen (Verletzung, Tod, Zerstörung). Häufig geht damit auch eine negative Bewertung des Krieges einher.¹⁷ Eine international vergleichende Untersuchung zum Irakkrieg 2003 hat außerdem gezeigt, dass die Einstellungen von Kindern zu (einem konkreten) Krieg in hohem Maße von dessen (Nicht-)Akzeptanz und der Stimmung in der Gesellschaft abhängig sind.¹⁸ In einer weiteren Untersuchung ist sichtbar geworden, dass die befragten Kinder Krieg ganz überwiegend ablehnten. Sie sahen keine Gründe, die den Einsatz von (militärischer) Gewalt rechtfertigen könnten und hatten noch nie etwas »Gutes« über Krieg gehört. Vereinzelt wurden jedoch Überlegungen in die Richtung einer möglichen Legitimität von Krieg unternommen.¹⁹

Mit dem Aspekt der kollektiven Waffengewalt ist in den Vorstellungen der Kinder ein Kriterium von besonderer Bedeutung, das auch in wissenschaftlicher Perspektive zentral ist. Hingegen ist der Aspekt des Konflikts beziehungsweise das Scheitern einer nichtgewaltsamen Konfliktaushandlung als Ursache der Gewalt für das kindliche Verständnis von Krieg noch von nachrangiger Bedeutung – sofern er überhaupt eine Rolle spielt.²⁰ Für ein Verständnis des Krieges in seiner politischen Dimension ist dies jedoch essenziell.

Ein ähnliches Bild zeigt sich bei Friedensvorstellungen von Kindern und Jugendlichen, die vor allem auf die Abwesenheit von Krieg und Streit, aber auch auf soziales und gemeinschaftliches Handeln abzielen (Freundschaft, kooperativ sein, sich vertragen usw.). Ältere Kinder und Jugendliche scheinen Frieden dabei häufiger als politische Kooperation auf einer internationalen Ebene zu verstehen.²¹ Das heißt, die Abwesenheit von Gewalt wird von Kindern und Jugendlichen oftmals als Merkmal von Frieden angesehen – so

wie im wissenschaftlichen Diskurs. Der Aspekt der nichtgewaltsamen Austragung von Konflikten ist für ihr Verständnis von Frieden allerdings noch kaum von Bedeutung. Insofern besteht eine der zentralen didaktischen Herausforderungen bei der Vermittlung des Themas »Krieg und Frieden« darin, den Aspekt des Konflikts sowie die Bedeutung ziviler, also gewaltfreier Konfliktaushandlung für die Lernenden zugänglich zu machen.

Bilder als Zugang zum Politischen – Ein Einstiegsimpuls

Für eine Thematisierung von Krieg und Frieden empfiehlt sich die Arbeit an einem konkreten Fallbeispiel. Hierfür eignen sich ein (aktueller) Kriegs-/Konfliktfall oder das konkrete Beispiel einer gelungenen politischen Konfliktaushandlung. Die Intention des folgenden Einstiegs in die Thematik ist es, die Kategorie Konflikt im Zusammenhang mit Krieg für die Schüler*innen bedeutsam werden zu lassen. Zu Beginn zeigt die Lehrkraft Bilder, die den Konflikt umreißen: die beteiligten Akteur*innen, den Gegenstand des Konflikts (zum Beispiel Missachtung von Menschenrechten wie bürgerliche und politische Rechte, Territorialansprüche, Konkurrenz um Ressourcen), gegebenenfalls Umgangsweisen mit dem Konflikt (zum Beispiel Demonstrationen, Einsatz von Waffengewalt).²² Die Arbeit mit Bildern eröffnet einen Zugang zum Politischen, der allein über Sprache schwer zugänglich ist.²³ Durch Fragen zu den Bildern regt die Lehrkraft eine erste inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Konflikt an: »Was seht Ihr auf den Bildern?« »Hat jemand im Fernsehen von dem Konflikt gehört oder mit Familie/Freunden darüber gesprochen?« »Worum könnte es gehen?« »Wo könnte das Problem liegen?« »Welche Interessen könnten die beteiligten Akteur*innen haben?« »Wie gehen die Akteur*innen mit dem Problem um?«. Die Antworten, Vermutungen und auch Fragen der Schüler*innen werden auf einem Plakat dokumentiert und als Ausgangspunkt für die Informations- und Erarbeitungsphase genutzt. Dazu gehören weiterführend auch Fragen zum Verlauf des Konfliktes, zum Beispiel: »Ist es gelungen, den Konflikt gewaltfrei auszutragen?« »Wenn ja, warum, wenn nein, warum nicht?«.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Herfried Münkler, *Die neuen Kriege*, Reinbek bei Hamburg 2004.
- 2 Vgl. Thorsten Bohnacker/Peter Imbusch, *Zentrale Begriffe der Friedens- und Konfliktforschung*, Konflikt, Gewalt, Krieg, Frieden, in: Peter Imbusch/Ralf Zoll (Hrsg.), *Friedens- und Konfliktforschung, Eine Einführung*, 5. Auflage, Wiesbaden 2010, S. 67–142.
- 3 Vgl. ebd., S. 113–115.
- 4 Vgl. Arbeitsgemeinschaft Kriegsursachenforschung (AKUF), *Kriegsdefinition und Kriegstypologie* [online], <https://www.wiso.uni-hamburg.de/fachbereich-sowi/professuren/jakobeit/forschung/akuf/kriegsdefinition.html>.
- 5 Vgl. Carl von Clausewitz, *Vom Kriege*, 14. Auflage, Reinbek bei Hamburg 2005.
- 6 Vgl. Herfried Münkler, *Clausewitz und die neuen Kriege*, Über Terrorismus, Partisanenkrieg und die Ökonomie der Gewalt, in: Wilhelm Heitmeyer/Hans-Georg Soeffner (Hrsg.), *Gewalt, Entwicklungen, Strukturen, Analyseprobleme*, Frankfurt am Main 2004, S. 362–382.
- 7 Vgl. T. Bohnacker/P. Imbusch (Anm. 2), S. 108.
- 8 Vgl. Johan Galtung, *Strukturelle Gewalt*, Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung, Reinbek bei Hamburg 1975.
- 9 Vgl. T. Bohnacker/P. Imbusch (Anm. 2), S. 132.
- 10 Ebd., S. 133.
- 11 Vgl. ebd., S. 131–133.
- 12 Vgl. Christiane Dettmar-Sander/Wolfgang Sander, *Friedenserziehung in der Grundschule*, in: Siegfried George/Ingrid Prote (Hrsg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule*, Schwalbach am Taunus 1996, S. 174–195.
- 13 Vgl. Christiane Dettmar-Sander/Wolfgang Sander, *Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule*, Bonn 2007, S. 185–198.
- 14 Vgl. Uli Jäger, *Friedensbildung 2020, Grundzüge für eine zeitgemäße »Erziehung zur Friedensliebe« an Schulen*, in: Simon Meisch/Uli Jäger/Thomas Nielebock (Hrsg.), *Erziehung zur Friedensliebe, Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg*, Baden-Baden 2018, S. 325–343.
- 15 Vgl. Peter Cooper, *The development of the concept of war*, in: *Journal of Peace Research*, 2/1 (1965), S. 1–17.
- 16 Vgl. zum Beispiel Tinca Cretu, *Peace and its most obvious meanings in preschool children's drawings*, in: *Revue Roumaine des Sciences Sociales – Serie de Psychologie*, 32/1 (1988), S. 97–99.
- 17 Vgl. Ilse Hakvoort/Louis Oppenheimer, *Understanding peace and war, A review of developmental psychology research*, in: *Developmental Review*, 18/3 (1998), S. 353–389.

- 18 Vgl. Dafna Lemish/Maya Götz (Hrsg.), *Children and media in times of war and conflict*, Cresskill 2007.
- 19 Vgl. Nina Kallweit, *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden, Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*, Wiesbaden 2019.
- 20 Vgl. ebd., S. 224–226.
- 21 Vgl. I. Hakvoort/L. Oppenheimer (Anm. 17), S. 353–389.
- 22 Vgl. Nina Kiewitt/Detlef Pech, *Bilder als Zugang für politisches Lernen am Phänomen »Krieg«*, in: *Grundschulunterricht Sachunterricht*, 4 (2012), S. 24–28.
- 23 Vgl. N. Kallweit (Anm. 19), S. 362–379, 401–402.

KLIMAWANDEL



Klimawandel

Iris Lüschen

Der Klimawandel als globales Umweltproblem

Der Umgang mit dem Klimawandel stellt eine der größten Herausforderungen für die Menschheit dar. Es handelt sich um eine Thematik mit hoher Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für Kinder im Grundschulalter. Die gegenwärtige Bewertung dieses Phänomens und die daraus resultierenden Reaktionen werden bestimmen, unter welchen ökologischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen zukünftige Generationen leben werden. Bewegungen wie die maßgeblich von Schüler*innen getragene Initiative *Fridays for Future* haben das Problem mittlerweile stärker in den Fokus von Öffentlichkeit und Politik gerückt.

Der Klimawandel als globales Umweltproblem beruht auf einem komplexen Zusammenspiel von natürlichen und anthropogenen Vorgängen. Zwischen absorbierter Sonnenstrahlung und ins Weltall abgegebener Wärmestrahlung besteht im Mittel ein energetisches Gleichgewicht. Gleichmäßig in der Atmosphäre verteilte Treibhausgase absorbieren einen Teil der von der Erde abgestrahlten Wärmestrahlung und geben diese gleichmäßig in alle Richtungen wieder ab; zusammen mit der ankommenden Sonnenstrahlung trägt die von den Treibhausgasen abgegebene Wärmestrahlung dazu bei, dass lebensfreundliche Bedingungen auf der Erde herrschen. Dies wird als natürlicher Treibhauseffekt bezeichnet. Anthropogene Emissionen verändern die Strahlungsbilanz, indem durch eine höhere Treibhausgaskonzentration mehr Strahlung reflektiert wird. Dies bezeichnet man als anthropogenen Treibhauseffekt.¹

Seit Beginn der Industrialisierung ist die Konzentration von Treibhausgasen in der Atmosphäre stark gestiegen. Etwa 60 Prozent des bisher emittierten CO₂ wurden durch sogenannte Senken (Ozeane, Vegetation, Böden) aufgenommen und gespeichert; der Rest ist in der Atmosphäre verblieben, wodurch eine in der Erdgeschichte einmalig hohe Treibhausgaskonzentration erzeugt wurde. Es ist äußerst wahrscheinlich, dass diese Konzentration den natürlichen Treibhauseffekt verstärkt und somit die Hauptursache der seit Mitte des 20. Jahrhunderts beobachteten globalen

Erwärmung ist.² Der Blick auf Deutschland zeigt, dass beobachtbare Folgen bereits heute auftreten und zukünftig mit weiteren Folgen zu rechnen ist.³

Klimawandel und Konsum

Jeder Mensch besitzt einen individuellen CO₂-Fußabdruck, der sich aus verschiedenen Faktoren wie der Nutzung von Strom/Wärme (22 Prozent) und Konsumgütern (38 Prozent), Ernährung (15 Prozent), Mobilität (19 Prozent) und öffentlichen Emissionen (6 Prozent) zusammensetzt. Konsum ist für eine Gesellschaft von großer Bedeutung, da er zu wirtschaftlichem Wachstum und Wohlstand beiträgt sowie eine individuelle Lebensentfaltung ermöglicht. Konsumententscheidungen haben dabei nicht nur individuelle Auswirkungen, sondern Konsequenzen für die gesamte Wertschöpfungskette von der Rohstoffgewinnung über die Produktion bis hin zur Entsorgung. Über die gesamte Kette hinweg werden Treibhausgasemissionen freigesetzt und weitere Umweltschäden verursacht, die der*die Einzelne oft nicht wahrnimmt, da sich die Auswirkungen im Ausland oder erst in der Zukunft zeigen.⁴

Laut Bundesumweltministerium⁵ wissen Verbraucher*innen nur wenig über ökologische und soziale Kosten in der textilen Kette. Bei Konsumentscheidungen spielen Nachhaltigkeitsaspekte gegenüber Lebensstil, Individualität und Reinlichkeitsvorstellungen eine untergeordnete Rolle. In der gesamten Kette kann es jedoch durch den Einsatz gefährlicher Chemikalien, hohen Energie- und Wasserbedarf sowie wachsende Abfallmengen zu hohen Umweltkosten kommen. Ein Großteil der in Deutschland konsumierten Kleidung wird importiert, was die Treibhausgasemissionen aufgrund langer Vertriebs- und Transportwege zusätzlich erhöht. Klimarelevant ist auch die Textilmenge, die jede*r Einzelne konsumiert. Daher ist zu erwarten, dass die wachsende *Fast-Fashion*-Industrie zukünftig zu noch mehr Konsum führen wird und dass Kleidungsstücke immer schneller aussortiert werden.⁶ Die Treibhausgasbilanz von Produkten wird zudem dadurch beeinflusst, wie die letzten Kilometer nach Hause zurückgelegt werden; zu Fuß einzukaufen ist besser als mit dem Auto. Online-Bestellungen verschlechtern die Klimabilanz von Produkten weiter. Bestellungen werden aus logistischen Gründen häufig in mehreren Sendungen versandt. Da Empfänger*innen oft nicht angetroffen werden, wird ein erneuter Zustellversuch unternommen. Die Rücksendequote beträgt bei Bekleidung über 50 Prozent.⁷

Reflektierter, nachhaltiger Konsum hat ein enormes umweltrelevantes Potenzial, weil sich die Nachfrage auf das Angebot und die Produktionsweise von Gütern auswirken kann.⁸

Vorstellungen von Grundschulkindern

Studien⁹ zeigen, dass bereits Grundschul Kinder den Klimawandel als relevant bewerten, sich dafür interessieren, Fragen haben und nach Antworten suchen. Im Folgenden werden ausgewählte Ergebnisse zu Vorstellungen von Kindern im Grundschulalter vorgestellt.

Etwa 70 Prozent der in den Studien befragten Dritt-/Viertklässler*innen äußerten Assoziationen zum Begriff »Klimawandel«. Dabei verwendeten zahlreiche Kinder die Begriffe »Wetter« und »Klima« synonym, stellten Bezüge zum Wetter, zu den Jahreszeiten, zur Ozonschicht und zum Ozonloch sowie zur Atmosphäre her. Den Studienergebnissen zufolge assoziieren Kinder mit dem Begriff unter anderem Temperaturveränderungen, die natürliche und/oder anthropogene Ursachen haben. In einer Befragung nahmen 13 von 29 Drittklässler*innen den Klimawandel als globales Umweltproblem wahr. Diese Kinder verstanden unter dem Begriff eine ungewöhnliche Temperaturveränderung, die sich zumindest überregional auswirkt und entweder ausschließlich auf anthropogene Emissionen oder auf ein Zusammenspiel von natürlichen und anthropogenen Einflüssen zurückgeführt wird.¹⁰

Als mögliche Handlungsakteur*innen nannten die Kinder vorwiegend eine anonyme Gruppe (»man«). Dies kann so gedeutet werden, dass den Kindern unklar ist, wer bestimmte Handlungen tatsächlich umzusetzen imstande ist. Man kann das Ergebnis aber auch so deuten, dass nach Meinung der meisten Kinder jede*r in der Lage ist, Maßnahmen zu ergreifen. Für sich selbst sahen einige Kinder keine Möglichkeit, zu handeln. Andere sahen Optionen sowohl für sich selbst als auch die Möglichkeit, auf andere Akteur*innen (zum Beispiel die Eltern) Einfluss zu nehmen. Zum Beispiel könne man die Eltern in Bezug auf die Verkehrsmittelwahl beeinflussen¹¹ oder »den Politikern sagen, dass sie Fabriken schließen«, damit diese »nicht so viel CO₂ ausstoßen«¹².

Kinder sehen den Studienergebnissen zufolge dringenden Handlungsbedarf und nennen ein breites Spektrum an möglichen Minderungsmaßnahmen; hierbei beziehen sie Verhaltensänderungen, Innovationen beziehungsweise den Einsatz alternativer Technologien (wie erneuerbare Energien, Elektro- oder Hybridantrieb) mit ein. Handlungsoptionen wer-

den von den Kindern zum Teil abwägend betrachtet und/oder mögliche Handlungsbarrieren aufgezeigt.¹³

In beiden hier zitierten Befragungen äußerten die Kinder in Bezug auf Verhaltensänderungen vorwiegend solche, die sich auf den Aspekt der Mobilität beziehen. So solle man weniger Auto, mehr Fahrrad fahren oder öffentliche Verkehrsmittel nutzen.¹⁴ In diesem Bereich argumentierten die Kinder zudem über Kosten-Nutzen-Abwägungen, sodass das Autofahren aus vertretbaren Gründen (große Entfernung) trotz Emission gerechtfertigt werden kann.¹⁵ Die Anpassung des individuellen Konsums (Energiesparlampen kaufen, kein Holz aus »Urwäldern« kaufen)¹⁶ und der Ernährung (lokale Produkte kaufen, weniger Fleisch konsumieren)¹⁷ wurde nur von einzelnen Kindern angesprochen, obgleich diese Bereiche mehr als 50 Prozent des individuellen CO₂-Fußabdrucks ausmachen, wohingegen Mobilität lediglich für 19 Prozent verantwortlich ist.¹⁸

Im Alltagsleben fest verankerte Bedürfnisfelder wie der Konsum scheinen lohnenswerte Ansatzpunkte zu sein, um ökologisches Handeln anzuregen, da Kinder hier in gewissem Maße selbst aktiv werden können, indem sie eigene Kaufentscheidungen reflektieren und Kaufentscheidungen anderer beeinflussen.¹⁹

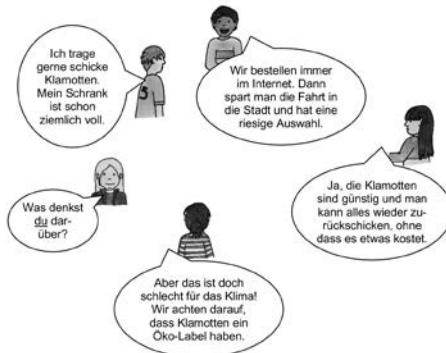
Praxisbeispiel: Anregung zum ökologischen Handeln

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen ist ökologische Bildung als Bestandteil der politischen Bildung zu sehen. Das Prinzip der Nachhaltigkeit verweist auf das politische Basiskonzept *Gemeinwohl*, das ebenso ein perspektivbezogener Themenbereich der sozialwissenschaftlichen Perspektive ist wie »Kinder als aktive Konsumenten«²⁰. Grundschüler*innen können durch die Beschäftigung mit den Auswirkungen des individuellen Konsums auf den Klimawandel dazu befähigt werden, Interessen, Bedürfnisse und Wünsche voneinander zu unterscheiden und die eigenen Interessen, Bedürfnisse und Wünsche zu artikulieren, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen, ökologische und soziale Folgen von Konsum zu analysieren und nach Kriterien der Gerechtigkeit zu bewerten.²¹ Um Kinder zu ökologischem Denken und reflektiertem Handeln anzuregen, bietet es sich an, alltägliche Erfahrungen wie Kleidungskonsum aufzugreifen.

Eine Plenums- oder Kleingruppendiskussion über Kleidungskonsum kann von der Lehrperson mittels eines sogenannten Konzeptdialogs²² angeregt werden. Ausgehend von einer Alltagssituation werden verschiedene

Abb.: Konzeptdialog zum Bedürfnisfeld Konsum

Ben hat sich mal wieder ein neues T-Shirt gekauft. Unter den Freunden beginnt folgendes Gespräch:



Quelle: Selbst entwickelt; Zeichnungen: Dorothea Kaufeld

um, Produktion, Vertriebs- und Transportwege im Bereich der textilen Wertschöpfungskette anhand von Texten und/oder Filmen zu erweitern. Im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung sollte die Lehrperson es vermeiden, die Lernenden zu einem bestimmten Konsumverhalten zu erziehen. Vielmehr unterstützt die Lehrperson die Lernenden mittels gezielter Fragen, Hinweise und Informationen dabei, den Zusammenhang zwischen dem eigenen Konsumverhalten und den ökologischen und sozialen Kosten der textilen Wertschöpfungskette zu erkennen. Auf diese Weise lernen die Schüler*innen, dass sie selbst durch ihr Konsumverhalten einen wichtigen Beitrag zum Klimaschutz leisten können.

Perspektiven präsentiert (siehe Abbildung). Aufgrund der dialogischen Struktur kommt die Methode mit wenig Text aus, wodurch sie auch Kindern mit geringeren Lesefähigkeiten Anregungspotenzial bietet. Die direkte Ansprache der Lernenden fördert die Artikulation und Reflexion eigener Erfahrungen und die Formulierung konkreter Ideen. Indem die Schüler*innen die eigenen Standpunkte begründen, werden Diskussion, Argumentation und eine Weiterentwicklung der eigenen Position angeregt. Des Weiteren kann dieser Konzeptdialog als Ausgangspunkt dienen, um das eigene Wissen über Konsum

Anmerkungen

1 Vgl. Mojib Latif, Klimawandel und Klimadynamik, Stuttgart 2009, S. 55–64.

2 Vgl. Intergovernmental Panel on Climate Change (IPCC), Klimaänderung 2014, Synthesericht, Beitrag der Arbeitsgruppen I, II und III zum Fünften Sachstandsbericht des Zwischenstaatlichen Ausschusses für Klimaänderungen (IPCC), Genf 2014, Deutsche Übersetzung, Bonn 2016, https://www.ipcc.ch/site/assets/uploads/2018/02/IPCC-AR5_SYR_barrierefrei.pdf, S. 40–47.

- 3 Vgl. Umweltbundesamt (UBA), Monitoringbericht 2019 zur Deutschen Anpassungsstrategie an den Klimawandel, Dessau 2019, https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Klimaschutz/monitoringbericht_2019_bf.pdf.
- 4 Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU), Nationales Programm für nachhaltigen Konsum, Gesellschaftlicher Wandel durch einen nachhaltigen Lebensstil, Berlin 2019, https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Pool/Broschueren/nachhaltiger_konsum_broschuere_bf.pdf, S. 9.
- 5 Vgl. ebd., S. 58.
- 6 Vgl. ebd., S. 57.
- 7 Vgl. Anne Gerdes/Christoph Drösser, Aus dem Netz ins Haus, in: Die Zeit vom 20.05.2020, S. 34.
- 8 Vgl. BMU (Anm. 4), S. 12.
- 9 Vgl. Iris Lüschen, Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern, Wahrnehmung und Bewertung eines globalen Umweltproblems, Baltmannsweiler 2015; Climate Change Education and Science Outreach (CCESO), Klimabildung in allen Zyklen der Volksschule und in der Sekundarstufe II, Schlussbericht, Bern-Luzern 2018, <https://www.globe-swiss.ch/files/Downloads/1568/Download/CCE%20I%20Langbericht%202018.pdf>.
- 10 Vgl. I. Lüschen (Anm. 9), S. 177; CCESO (Anm. 9), S. 47–50.
- 11 Vgl. I. Lüschen (Anm. 9), S. 123–139, 154–156.
- 12 Ebd., S. 128.
- 13 Vgl. ebd., S. 123–139; CCESO (Anm. 9), S. 66.
- 14 Vgl. I. Lüschen (Anm. 9), S. 123–139, 178; CCESO (Anm. 9), S. 53–66.
- 15 Vgl. I. Lüschen (Anm. 9), S. 127, 154.
- 16 Vgl. ebd., S. 132–133.
- 17 Vgl. CCESO (Anm. 9), S. 66.
- 18 Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU), Nachhaltiger Konsum, <https://www.bmu.de/themen/nachhaltigkeit-digitalisierung/konsum-und-produkte/nachhaltiger-konsum>.
- 19 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn 2013.
- 20 Vgl. ebd., S. 35.
- 21 Vgl. ebd., S. 31–36.
- 22 Vgl. Claudia Schomaker, Konzeptdialoge als Aufgabenformat im Sachunterricht, Den kommunikativen Austausch über individuelle Vorstellungen unterstützen, in: Grundschule Sachunterricht, 59 (2013), S. 14–16.

Kinderrechte

Inken Heldt

Was sind Kinderrechte?

Kinderrechte sind keine Sonderrechte für Kinder und auch keine Quasi-Menschenrechte.¹ Kinderrechte konkretisieren die allgemeinen Menschenrechte für Kinder und junge Menschen bis zum Alter von 18 Jahren. Die Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen (KRK)² wurde von Deutschland 1992 ratifiziert und ist damit innerstaatlich geltendes Recht. Mit ihr hat sich ein Paradigmenwechsel in der rechtlichen und gesellschaftlichen Betrachtung von Kindern vollzogen: Kinder werden nicht länger als schutzbedürftige, machtlose und unmündige Wesen betrachtet, die den Entscheidungen von Erwachsenen ohne Einschränkung unterworfen wären. Die Konvention betont vielmehr die Subjektstellung des Kindes, seine Eigenständigkeit und seine Rechte. Als sogenannte subjektive Rechte begründen Kinderrechte einklagbare Rechtsansprüche gegen den willkürlichen Machtgebrauch über Kinder. Als objektive Rechte erlegen die Kinderrechte Erwachsenen und staatlichen Institutionen die Verpflichtung auf, die fundamentalen Interessen des Kindes anzuerkennen und für bestmögliche Lebensverhältnisse zu sorgen.³ Kinderrechte können insofern als eine »Er-Mündigung« (als Pendant zur »Ent-Mündigung«) charakterisiert werden, denn sie setzen der Macht von Lehrer*innen, Eltern und anderen Erwachsenen über junge Menschen rechtliche Grenzen und stärken die Stellung des individuellen Kindes.

Grundlegende Prinzipien der Menschenrechte

Auf welchen vier grundlegenden Prinzipien beruhen Kinderrechte, und welche Bedeutung haben diese für die politische Bildung in der (Grund-)Schule?

Erstens besagt das Verbot der Diskriminierung (Art. 2 KRK), dass aktive Maßnahmen ergriffen werden müssen, um Diskriminierungen entgegenzuwirken. So gilt es als verpflichtendes Bildungsziel, die Einsicht von Schüler*innen in das Prinzip der Gleichwertigkeit aller Menschen zu fördern, die Einsicht also, dass der oder die »Andere« grundsätzlich als

gleichwertig anzuerkennen ist. Dieses Bildungsziel kann aber nur dann vollständig umgesetzt werden, wenn es nicht nur Bildungsinhalt ist, sondern sich auch im Vollzug der pädagogischen Arbeit zeigt.

Zweitens bedeutet das in Artikel 6 KRK festgeschriebene Recht auf Leben und Entwicklung, dass Schule den Kindern Anregungen und Erfahrungen ermöglichen muss, die über die reine Vermittlung von Wissen hinausgehen. Zu den wesentlichen Bildungszielen der Kinderrechtskonvention gehört in diesem Sinne, dass das Kind auf ein »verantwortungsbewusstes Leben in der freien Gemeinschaft« vorzubereiten ist (Art. 29 Abs. 1a KRK). Junge Menschen sollen sich »körperlich, geistig, seelisch, sittlich und sozial« (Art. 27 Abs. 1 KRK) in ihrer Persönlichkeit und ihrer Mitverantwortung für die Gesellschaft entwickeln. Dies erfordert in der Schule Strukturen, die eine aktive Mitgestaltung von Schüler*innen zulassen und fördern,⁴ zugleich aber auch Freiräume und Wahlmöglichkeiten für sie offenhalten.

Drittens steht das zuvor genannte Recht auf Leben und Entwicklung in einem engen Zusammenhang mit dem allgemeinen Recht auf Beteiligung (Art. 12 Abs. 1 KRK), dem zufolge Kinder in allen sie betreffenden Angelegenheiten anzuhören sind und ihre Meinung alters- und reifeangemessen zu berücksichtigen ist. »Junge Menschen können unabhängig vom Alter ihre eigenen Ideen formulieren und sich für unsere Demokratie engagieren«⁵, hat die Kultusministerkonferenz in diesem Zusammenhang festgestellt. Aus demokratiepädagogischer Sicht darf sich die Beteiligung von Kindern im schulischen Rahmen aber nicht bloß auf bestimmte Prozesse oder Gremien beschränken. Ziel ist vielmehr die Etablierung einer Beteiligungskultur, die sich auf sämtliche Aspekte des Schullebens bezieht und dabei Kindern und Pädagog*innen auch Raum für Aushandlungsprozesse sowie spontane Formen der Beteiligung eröffnet. Bildungsinstitutionen wie die Grundschulen sind vor die Aufgabe gestellt, das Recht auf Beteiligung nicht für einen bestimmten Zweck zu instrumentalisieren, etwa den der Einübung demokratischer Verfahren und Verhaltensweisen. Aus menschenrechtlicher Sicht ist das Recht auf Beteiligung kein Mittel zum Zweck, sondern ein eigenständiges Recht von Kindern und Jugendlichen darauf, im Subjektstatus und in Erfahrung ernst genommen und in Entscheidungen einbezogen zu werden.

Viertens ist das Recht auf Beteiligung untrennbar verbunden mit dem Kindeswohlprinzip (Art. 3 Abs. 1 KRK). Demnach ist bei allen staatlichen Maßnahmen, die Kinder betreffen, das Wohl des Kindes als ein vorrangiges Kriterium zu berücksichtigen. Das Wohl des Kindes kann allerdings nur mit Blick auf das individuelle Kind ermittelt und bestimmt werden

und setzt als Entscheidungsgrundlage eine gleichberechtigte Kommunikation zwischen Erwachsenen und Kindern voraus.

Kinderrechte in der Schule

Menschenrechte einschließlich der Kinderrechte werden von der Kultusministerkonferenz zum Kernbereich des Bildungs- und Erziehungsauftrages der Schule gezählt.⁶ Die (Grund-)Schule ist dabei aus mehreren Gründen für die Verwirklichung von Kinderrechten zentral.

Erstens sind Kinderrechte ein verbindlicher Maßstab für die Ausgestaltung pädagogischer Beziehungen auf der individuellen Ebene, das heißt, sie stellen eine rechtsverbindliche Norm für den professionellen Umgang des Lehrpersonals mit den Schüler*innen dar. Im Sinne der Konvention sind Lehrkräfte Pflichtenträger*innen: Sie sind rechtlich verpflichtet, in Schule und Unterricht Bedingungen dafür zu schaffen, dass Kindern ihre Menschenrechte gleichberechtigt und umfassend zuteilwerden können. Dazu zählt etwa, dass das Lehren und Lernen dialogisch angelegt ist, unter dem Prinzip der gegenseitigen Achtung steht und die Selbstbestimmungsfähigkeit der Schüler*innen anerkennt und fördert, das Kind aber nie als ein zu formendes Objekt behandelt wird.

Zweitens stellen Kinderrechte verbindliche Anforderungen an die strukturelle Ausgestaltung der Schule und ihrer Verfahren. Dabei geht es beispielsweise um eine diskriminierungsfreie und partizipative Schulkultur und die Etablierung solcher Lern- und Lebensbedingungen, die dem »besten Interesse des Kindes« (englisch: »best interest of the child«) entsprechen. Die Schul- und Unterrichtskultur muss die Achtung von Menschenrechten also als ein grundlegendes, performativ wirksames Prinzip verstehen.

Drittens sind Kinderrechte ein unterrichtlicher Bildungsinhalt, das heißt, der Unterricht muss auf ein Verständnis der Schüler*innen für den Sinn, den Anspruch und die Geltung der Kinderrechte zielen. Die Kinderrechtskonvention selbst legt bereits fest, dass die »Achtung vor den Menschenrechten und Grundfreiheiten« (Art. 29 Abs. 2b KRK) ein unterrichtliches Bildungsziel darstellt. Das moderne Menschenrechtsverständnis schließt damit einen expliziten Bildungsauftrag zur Menschenrechtsbildung ein. Als übergreifendes Ziel einer solchen Menschenrechtsbildung kann die Förderung einer »Kultur der Menschenrechte« verstanden werden.⁷ Damit ist ein normatives gesellschaftliches Selbstverständnis bezeichnet, das die Durchsetzung der Menschenrechte »von unten«, gewissermaßen aus dem Alltag von Bürger*innen stützt und einfordert. Hierzu müssen Personen möglichst jeden Alters menschenrechtliche Prinzipien kennen, deuten,

einfordern und verteidigen können. Eine Kultur der Menschenrechte ist ausdrücklich auf eine aktive Beteiligung von Kindern und Jugendlichen angewiesen. Die Befähigung und Ermutigung zu einer solchen menschenrechtlichen Handlungsfähigkeit bezieht sich beispielsweise auf die öffentliche Kritik an alltagsrassistischen Äußerungen und Diskursen. Die von Kindern und Jugendlichen initiierte internationale Bewegung *Fridays for Future* für Klima- und Umweltschutz wird zudem als ein Beleg dafür diskutiert, dass Kinder und Jugendliche über ein weitreichendes Einflusspotenzial im Hinblick auf die aktuelle Wahrnehmung und Bearbeitung menschenrechtlicher Problemfelder verfügen.

Kurz gefasst hat die Grundschule zum einen die Pflicht, die in der Kinderrechtskonvention kodifizierten Rechte der Kinder zu achten und diese im Rahmen einer entsprechend gestalteten Schulkultur umzusetzen. Zum anderen hat die Grundschule die Aufgabe, Kinder im Sinne der Anerkennung menschenrechtlicher Prinzipien zu bilden. Und schließlich hat sie den Auftrag, Schüler*innen zur Inanspruchnahme ihrer eigenen Rechte zu befähigen.

Didaktische Voraussetzungen und praktische Perspektiven für den Grundschulunterricht

Der Forschungsstand zu Kinderrechten in der Grundschule kann bezogen auf Deutschland als ernüchternd gelten.⁸ Kinderrechte sind mit dem Anspruch verbunden, Rechte zu sein, von denen Kinder selbst Gebrauch machen können. Gleichwohl fehlen empirische Hinweise darauf, ob und in welcher Weise diese Rechte in den Vorstellungen und Erfahrungswelten von Kindern in Erscheinung treten.⁹ Die repräsentative Studie des *LBS-Kinderbarometers* hat den Blick darauf gelenkt, dass mit 54 Prozent mehr als die Hälfte der Kinder im Alter zwischen 9 und 14 Jahren noch nie von der UN-Kinderrechtskonvention gehört haben.¹⁰

Um zu erreichen, dass sich Grundschüler*innen die Kinderrechte zu eigen machen und ihren Wert verstehen, müssen die Rechte mit den Lebenserfahrungen der Schüler*innen in Verbindung gebracht werden. Es gilt also den konkreten lebensweltlichen Bezug von Kinderrechten verständlich zu machen. Ein Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Kinderrechten im Sachunterricht der Grundschule ist die inhaltliche Dimension von Kinderrechten: Welche menschlichen Ansprüche sind es, die durch Kinderrechte unbedingt geschützt werden müssen? Im Rahmen des sogenannten *Capability*-Ansatzes der US-amerikanischen Philosophin

Martha Nussbaum¹¹ kann diese Dimension aufgeschlüsselt werden, und zwar aus den bestehenden Vorstellungswelten der Schüler*innen heraus.¹² Die unterrichtsleitende Frage könnte in diesem Zusammenhang lauten: »Was brauchst Du, um ein ›gutes Leben‹ führen zu können?«

Im Sinne einer Anleitung zu menschenrechtsbezogener Urteilsfähigkeit bietet diese Frage dem einzelnen Kind Gelegenheit, seine eigenen Bedürfnisse, Wünsche und Meinungen zu identifizieren und zu verbalisieren. Kinder können in den verschiedenen Antworten ihrer Mitschüler*innen erkennen, dass Menschen zugleich Gemeinsamkeiten haben und verschieden sind. Im Sinne politischer Handlungsfähigkeit lässt sich so einüben, anderen zuzuhören und sie in ihrem Anderssein als gleichwertig zu respektieren.¹³ Der Unterricht kann damit zu einem Kommunikationsraum für gemeinsame Vorstellungen von einem guten Leben und seinen Bedingungen werden. Der Ansatz von Nussbaum spürt dem guten Leben nach, indem er die gemeinsamen Erfahrungen und Bedürfnisse aller Menschen zum Ausgangspunkt nimmt und diese mit der Idee von Menschen- und Kinderrechten verbindet.

Für die Strukturierung des Themenkomplexes im Unterricht können die didaktischen Kategorien der Betroffenheit und der Bedeutsamkeit herangezogen werden.¹⁴ Mit der Betroffenheit richtet sich die Perspektive auf die konkrete, subjektive Lebens- und Erfahrungswelt von Kindern, also auf deren individuelle Bedürfnisse und Interessen (zum Beispiel Gesundheit, Bildung, Spiel¹⁵). Eine zweite Perspektive richtet sich auf die überindividuelle und generalisierbare Bedeutsamkeit der kindlichen Perspektiven. Der gemeinsame Nenner der Interessen und Bedürfnisse aller Kinder ließe sich im Klassenplenum herausarbeiten. Darauf aufbauend ginge es um die Frage, welche grundlegenden menschlichen Ansprüche sich hieraus konkret ableiten lassen und inwiefern diese von staatlichen Instanzen wie der Schule geachtet und umgesetzt werden sollten.¹⁶ Der Unterricht bliebe so nicht bei der Aufforderung stehen, individuelle Interessen und Bedürfnisse lediglich abzugleichen. Zudem wird auch die Frage nach den übergreifenden Gemeinschaftsbedingungen gestellt, die es zulassen oder verhindern, ein Leben nach eigenen Interessen oder wünschenswerten Maßstäben zu führen. Eine solche Frage bietet Grundschüler*innen Anlass dazu, die eigenen Entfaltungschancen zu befragen und Änderungserfordernisse, etwa im Schulkontext, zur Diskussion zu stellen.

Der hier vorgeschlagene Zugang zum Thema Kinderrechte nimmt Kinder als Subjekte ernst und begründet damit seine Absicht, Schüler*innen in freier Selbstbestimmung zur Artikulation eigener Bedürfnisse und Interessen zu ermutigen, sie so zu einer Verständigung über gesellschaftliche

Normen zu befähigen und sie in diesem Vollzug darin zu bestärken, sich selbst als handlungsfähige und mitbestimmende Akteur*innen der demokratischen Gesellschaft anzuerkennen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Lothar Krappmann, Kinderrechte und Menschenrechte, in: Johannes Drerup/ Gottfried Schweiger (Hrsg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart 2019, S. 307–318, hier: S. 307.
- 2 Offizielle Bezeichnung: Convention on the Rights of the Child; deutsch: Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- 3 Vgl. Manfred Liebel, Unerhört, Kinder und Macht, Weinheim–Basel 2020, S. 13.
- 4 Vgl. Friederike Wapler, Chancen guten Ganztags für Kinder im Grundschulalter, Menschenrechtliche Perspektiven, Gütersloh 2020, S. 12.
- 5 Kultusministerkonferenz (KMK), Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 in der Fassung vom 11.10.2018, Bonn 2018, S. 5.
- 6 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Menschenrechtsbildung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 in der Fassung vom 11.10.2018, Bonn 2018, S. 3.
- 7 Vgl. Inken Heldt, Menschenrechtsbildung, in: Sabine Achour/Matthias Busch/ Peter Massing (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt am Main 2020, S. 147–148, hier: S. 147.
- 8 Vgl. Kira Ammann, Kinderrechte und Bildsamkeit, Ein kritisches Plädoyer aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive, Weilerswist 2020, S. 277.
- 9 Vgl. M. Liebel (Anm. 3), S. 102 ff.; für den internationalen Raum vgl. Inken Heldt, Die subjektive Dimension von Menschenrechten, Wiesbaden 2018, S. 19–25.
- 10 Vgl. Kathrin Müthing/Judith Razakowski/Maren Gottschling, LBS–Kinderbarometer Deutschland 2018, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, Münster–Herten 2018, <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>, S. 218.
- 11 Vgl. Martha Craven Nussbaum, Gerechtigkeit oder »Das gute Leben«, Frankfurt am Main 1999.
- 12 Vgl. I. Heldt (Anm. 7), S. 238–246; als Ansatz der Kinderrechtsbildung vgl. Lothar Krappmann, Menschenrechtliche Handlungsbefähigung, Eine völkerrechtliche Bildungspflicht der Schule, in: Stefan Weyers/Nils Köbel (Hrsg.), Bildung und Menschenrechte, Interdisziplinäre Beiträge zur Menschenrechtsbildung, Wiesbaden 2016, S. 137–155, hier: S. 149–151.

- 13 Vgl. Forum Menschenrechte, Standards der Menschenrechtsbildung in Schulen, Berlin 2006, S. 32.
- 14 Vgl. Walter Gagel, Betroffenheit und Bedeutsamkeit, in: Dagmar Richter/Georg Weißeno (Hrsg.), Lexikon der politischen Bildung, Schwalbach am Taunus 1999, S. 29–31.
- 15 Vgl. Martha Craven Nussbaum, Die Grenzen der Gerechtigkeit, Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit, Berlin 2010, S. 112 ff.
- 16 Vgl. ebd., S. 104.

Migrationsgesellschaft

Paul Mecheril

Migration

Die Überschreitung von Grenzen, deren soziale Bedeutung nicht schlicht gegeben ist, sondern in komplexen gesellschaftlichen Prozessen hergestellt, bekräftigt und verhandelt wird, geht sowohl mit der Veränderung als auch mit der Bestätigung der bestehenden gesellschaftlichen Wirklichkeit einher. Grenzen, beispielsweise nationalstaatliche, werden im Moment der Überschreitung in besonderer Weise sichtbar und in ihrer Geltungsmacht bekräftigt. Zugleich zieht die Überschreitung auch die Infragestellung der Funktionalität von Grenzen und die Problematisierung ihrer Gültigkeit nach sich. Migration muss mithin als Phänomen der Beunruhigung und auch als Gegenstand von Diskursen wie auch als Gegenstand politischer und alltagsweltlicher Auseinandersetzungen verstanden werden.

Mit grenzüberschreitenden Bewegungen von Menschen ist verbunden, dass neues Wissen, neue Sprachen, neue Erfahrungszusammenhänge und Perspektiven in soziale Zusammenhänge eingebracht und diese Zusammenhänge entsprechend neu gestaltet werden. Dies hat bedeutsame Konsequenzen für Bildungsprozesse – auch in der Grundschule der Migrationsgesellschaft. Migrationsgesellschaft ist hierbei der wissenschaftliche Ausdruck für eine Perspektive,¹ die gesellschaftliche Realität doppelt thematisiert: a) mit Blick auf jene Phänomene der Wanderung von Menschen über Grenzen hinweg, die Bedingungen, Formen und Folgen dieser Bewegungen sowie b) mit Blick auf die Formen der gesellschaftlichen Interpretation dieser Bewegungen, etwa als Bedrohung oder als Verheißung.

Hierbei ist die migrationsgesellschaftliche Realität von einer Vielzahl unterschiedlicher Phänomene gekennzeichnet; exemplarisch sei hier hingewiesen auf: Phänomene der Überlagerungen und Vermengungen von Lebensformen als Folge von Wanderungen; die Entstehung von Zwischenwelten und postnationalen Identitäten; die Verhandlung von Bürger*innenchaftsverständnissen; die Auseinandersetzung mit Fragen der Religiosität; die Konstruktion und Dekonstruktion von natio-ethno-kulturell kodierten

Zugehörigkeiten und Hierarchien; politische und ästhetische Problematisierungen der Frage, wer »wir« sind; die Pluralisierung von kollektiven Erinnerungsnarrativen; die zuweilen an rassistische Konstruktionen des und der Anderen anschließende und diese bekräftigende Form der Unterscheidung von Menschen.

Die migrationsgesellschaftliche Wirklichkeit stellt hierbei einen Erfahrungszusammenhang dar, in dem Sozialität und Subjektivität sich entwickeln und entwickelt werden. Alle Gesellschaftsmitglieder sind vermittelt beispielsweise von politischen und medialen Diskursen, familialen Narrativen, eigenen Migrationserfahrungen, dem Umstand, unter Bedingungen migrationsgesellschaftlicher Pluralität zu leben, migrationsgesellschaftlich positioniert. Mithin kann das Faktum der Migrationsgesellschaftlichkeit auch als bedeutsamer Rahmen von Kindheit verstanden werden,² womit sie nicht zuletzt Grundschulen prägt. Die Bedeutung der Bewegungen von Menschen über Grenzen hinweg ist mittlerweile auch in der Pädagogik der frühen Kinderjahre angekommen und wird dort intensiv diskutiert.³

Die Bezeichnungspraxis »Migrationshintergrund«

Auch wenn der erziehungswissenschaftliche Fachdiskurs seit etwa Mitte der 1970er-Jahre mit Nachdruck darauf hingewiesen hat, dass die Beachtung der Migrationstatsache (in damaliger Nomenklatur: »die Anwesenheit von Ausländerkindern«) eine zentrale Aufgabe von Bildungspolitik, Schulorganisation und des Handelns von Lehrer*innen darstelle, hat die Auseinandersetzung mit dem Komplex *Migration und Bildung* im Wesentlichen aufgrund der verspäteten politischen Anerkennung der Migrationstatsache in Deutschland erst Anfang des 21. Jahrhunderts begonnen. Bis dahin wurden Fragen der Migrationsgesellschaft und damit auch Aufgaben, die sich dem Bildungssystem in der Migrationsgesellschaft stellen, öffentlich wenig bearbeitet. Seither ist es nicht nur respektabel, über das Thema zu sprechen. In den letzten zwei Jahrzehnten ist das Thema zu einem zentralen Gegenstand bildungs- und erziehungswissenschaftlicher Diskurse geworden.

Die Bezeichnungspraxis »Migrationshintergrund« wurde im Zuge der Anerkennung der gesellschaftlichen Migrationstatsache eingeführt und hat sich als Vokabel gesellschaftlicher Selbstthematizierung durchgesetzt. Die Bezeichnungspraxis ist dabei auf der einen Seite Ausdruck der notwendigen und lange Zeit politisch und wissenschaftlich vernachlässigten Auseinandersetzung mit migrationsgesellschaftlichen Verhältnissen. Sie kann auch als ein Instrument der statistischen Sichtbarmachung migrati-

onsgesellschaftlicher Ungleichheitsverhältnisse, etwa im Rahmen schulischer Bildung, eingesetzt werden und dient damit der fruchtbaren Kritik (bildungs-)institutioneller Mechanismen und Routinen. Auf der anderen Seite ist die Bezeichnungspraxis »Migrationshintergrund« aber mit etlichen Schwierigkeiten verbunden, von denen die migrationspädagogisch (siehe unten) gewichtigste angesprochen sei.

Die zu Beginn wissenschaftliche Operation und Unterscheidungsweise »(mit/ohne) Migrationshintergrund«⁴ wird mittlerweile, nicht zuletzt auch in pädagogischen Zusammenhängen, so verwendet, als verweise sie auf etwas, das man hat oder nicht hat. Der Vorgang, in dem ein Konstrukt, das zur Beobachtung von Wirklichkeit eingeführt wurde, nun selbst zu dieser Wirklichkeit wird, kann als *Essenzialisierung* (von lateinisch: *essentia*, deutsch: das Wesenhafte) bezeichnet werden. Der »Migrationshintergrund« wird in seinem (pädagogischen) Gebrauch selbst zu einem Wesen und hat ein »Sein«, weswegen er nun auch als Ursache für etwas fungieren kann (im Sinne von: »Diese Schüler*innen schneiden schlechter ab, weil sie einen Migrationshintergrund haben«). Vermittelt über Medien, aber auch (schul-)pädagogische Kommunikation und die darin wirksamen und vermittelten Deutungskategorien haben Menschen in der letzten Zeit gelernt, sich und andere danach zu unterscheiden, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht, tendenziell und potenziell: als sei dies eine Unterscheidung ihrer wesenhaften Naturen.

Die Unterscheidungspraxis »(mit/ohne) Migrationshintergrund« ist also in dem Sinne produktiv und machtvoll, dass sie soziale und individuelle Wirklichkeit herstellt und damit auch auf der Ebene von Selbst- und Fremdverständnissen wirksam wird. Den konstruierten Gruppen werden darüber hinaus zumeist unterschiedliche Wertigkeiten zugeschrieben; die Gruppe »mit« wird dabei als gesellschaftliche Risikogruppe in Opposition zu der als Norm imaginierten Gruppe »ohne Migrationshintergrund« konstruiert.⁵ »Migrationshintergrund« ist somit zu einem Sammelbegriff geworden, der »ein Medium für Fremdheit [darstellt], die unterschiedliche Formen annehmen kann – je nach Definition, je nach (System-)Interesse oder je nachdem, was unter eigener oder fremder Kultur verstanden wird.«⁶

In Bezug auf Segregationspraktiken an Berliner Grundschulen weist eine Studie von Birgit zur Nieden und Juliane Karakayali⁷ darauf hin, dass die verwendeten sozial differenzierenden Kategorien sich zwar verändert hätten (zum Beispiel von »Ausländerklassen« zu »nichtdeutscher Herkunftssprache« beziehungsweise »Bildungsferne«⁸), dass gleichwohl – zumindest implizit – nach wie vor die »andere« Herkunft, also ein natio-ethno-kulturell kodierter Unterschied hervorgehoben werde. Mithilfe der Kategorie



»Migrationshintergrund« wird diskursiv ein zweigeteiltes Kindheitsmodell konstruiert: auf der einen Seite Kindheit »ohne«, auf der anderen »mit Migrationshintergrund«. Diese hierarchisch geprägte Unterscheidung bringt trotz aller Anerkennungsrhetorik migrantisch markierte Kinder allzu oft in Gegensatz zu einer »normalen« und damit scheinbar erstrebenswerten Kindheit. Politisch gebildete Grundschullehrer*innen in einer Migrationsgesellschaft sollten in der Lage sein, sich von diesem Denken zu distanzieren.

Migrationspädagogik

Anders als Pädagogiken, die auf die Integration der migrationsgesellschaftlich vermeintlich Anderen (jener »mit Migrationshintergrund«) zielen, ist Migrationspädagogik⁹ keine Pädagogik, die eine defizitär definierte Zielgruppe kompensatorisch in den Blick nimmt (auch nicht jene »ohne Migrationshintergrund«). Migrationspädagogik orientiert sich stattdessen an der Idee, dass erstens allen Gesellschaftsmitgliedern im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Ordnungen bestimmte Positionen zukommen; etwa

aufgrund dessen, dass sie rassistisch belangbar sind oder nicht, etwa aufgrund dessen, dass sie sich strukturell bedingt leichter als kulturelles Kapital geltendes Sprachvermögen aneignen können. Alle Gesellschaftsmitglieder machen also im Rahmen migrationsgesellschaftlicher Realitäten (in unterschiedlicher Weise) Erfahrungen und entwickeln im Zuge dessen Selbst-, Fremd- und Weltverhältnisse. Zweitens geht der migrationspädagogische Ansatz davon aus, dass das Wissen um die positionierende Kraft migrationsgesellschaftlicher Ordnungen und die Fähigkeit, diese Ordnungen und Positionen so kritisch zum Thema zu machen, dass angemessene Lern- und Bildungsprozesse möglich werden, die Grundlage pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft darstellen.

Gegenstand der Migrationspädagogik sind also nicht bestimmte Zielgruppen, sondern die Relationen zwischen Individuen und gesellschaftlichen Ordnungen. Da für nationalstaatlich gerahmte gesellschaftliche Kontexte grundlegend ist, dass sie in einer natio-ethno-kulturell kodierten, komplexen, oftmals widersprüchlichen und durchaus veränderlichen Weise zwischen denen, die dazugehören, und denen, die nicht dazugehören, unterscheiden, sind diese Unterscheidungsformen, die Frage nach ihren Bedingungen, ihren (subjektivierenden) Konsequenzen, die Frage nach ihrer menschenrechtlich diskutierbaren Legitimität sowie die Frage nach gesellschaftlichen Alternativen, migrationspädagogisch bedeutsam. Denn das Bildungssystem und die pädagogische Praxis tragen zwar auch zur Bestätigung des Schemas bei, das zwischen natio-ethno-kulturell kodiertem Wir und Nicht-Wir unterscheidet, etwa dadurch, dass spezielle Grundschulklassen für Schüler*innen mit »nichtdeutscher Herkunftssprache« eingerichtet werden, oder darüber, dass sich die Anerkennung von religiös kodierten Lebensformen und Artikulationen sowohl curricular als auch interaktiv unterschiedlich darstellt, oder dadurch, dass die Grundschule etwa bei Übergangsempfehlungen optional auf Mechanismen natio-ethno-kultureller Diskriminierung zurückgreift, um organisatorische Fragen (wie die organisatorisch angemessene Verteilung von Schüler*innen im Sekundarbereich) zu beantworten, wenn keine als pädagogisch geltenden Lösungsmöglichkeiten (Notenwerte etwa) zur Verfügung stehen.¹⁰ Die Grundschulpädagogik besitzt aber prinzipiell auch die Möglichkeit, die Schemata und die zugehörigen Praktiken zu reflektieren sowie Alternativen zu entwickeln. Migrationspädagogik richtet den Fokus also auf natio-ethno-kulturell kodierte Ordnungen in migrationsgesellschaftlichen Kontexten und deren Wirkung auf Menschen, entsprechende Lern- und Bildungsprozesse sowie auf pädagogische Praktiken, die solche Ordnungen bestätigen, aber auch verschieben und womöglich verändern. Migra-

tionspädagogik fragt somit nach den Möglichkeiten, wie im Rahmen (der Veränderung) solcher Ordnungen ein geringeres Maß an Missachtung, Herabwürdigung und (Handlungs-)Einschränkungen zu erreichen ist.

Politische Bildung in der Grundschule der Migrationsgesellschaft

Bei der Sicherung von Zugehörigkeitsordnungen spielen pädagogische Institutionen wie die Grundschule eine zentrale Rolle – sei es, weil Lehrer*innen in stereotypen, natio-ethno-kulturellen Mustern ihren Schüler*innen und deren Eltern begegnen, sei es, weil Curricula und Schulbücher entsprechende Inhalte vorgeben.

Als Medium der Repräsentation gesellschaftlicher Verhältnisse und Ordnungen kommuniziert das Schulbuch durch Darstellungen und Texte mit den Leser*innen und fordert diese zuweilen zum Handeln auf. Eine migrationspädagogische Analyse von Schulbuchdarstellungen, die im Deutschunterricht in Grundschulen Verwendung finden,¹¹ konnte zeigen, wie durch pädagogisch-didaktischen Rückgriff auf bestimmte diskursive Ordnungen und Figuren – etwa die der »christlich-europäischen Kulturgemeinschaft« – eine exklusive, weiß-christlich definierte Gruppe in einem solchen Medium als Wir konstruiert wird. Während die entsprechend adressierte Gruppe vom Bildungsangebot profitiert, kommt es auf der anderen Seite zum symbolischen Ausschluss derjenigen, die sich nicht angesprochen fühlen können. Die natio-religiösen Unterscheidungen im Schulbuch be- und verhindern demzufolge einen angemessenen Bildungsprozess der symbolisch Nichtadressierten und damit Ausgeschlossenen.

In diesem Zusammenhang muss die Bedeutsamkeit politisch gebildeter Grundschullehrer*innen hervorgehoben werden, die solchen differenziell wirkenden Identitätskonstruktionen ein weniger exkludierendes Zugehörigkeitsverständnis und ein Bewusstsein politischer Subjektivität entgegenzusetzen wissen. Politische Bildung in der Grundschule der Migrationsgesellschaft erfordert also zunächst entsprechende Bildung aufseiten der pädagogischen Akteur*innen, die diese sich letztlich auch über eine entsprechend gestaltete Lehramtsausbildung sowie Fort- und Weiterbildungsangebote aneignen können sollten.

In der Demokratie ist politische Bildung nicht zuletzt deshalb bedeutsam, da »Demokratie die einzige Staatsform ist, die erlernt werden muss«¹². Zu diesem Lernprozess gehört die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen transnationaler Migration und globalen Mchts-, Herrschafts- und

Ausbeutungsverhältnissen – auch in der Grundschule. Politische Bildung – sei es im Modus der Wissensvermittlung und/oder der Erfahrungsreflexion – wird sich also auf folgende Aspekte beziehen:

- die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturell geprägtem Denken, nicht zuletzt mit rassistischen Unterscheidungen, potenziell stärkende Bilder und Weltansichten (auch in Schulbüchern)¹³
- die Auseinandersetzung mit der Frage, wie wir leben wollen und wen dieses »Wir« einschließt (Diversitätsorientierung statt Dichotomie der Gruppenkonstruktionen)
- die Vermittlung der Kontingenz von Lebensformen
- die Auseinandersetzung mit »Migration« als menschengeschichtlich und gegenwärtig üblicher Existenzweise
- die Reflexion des Phänomens *Nationalstaat/Nation* als historisches, nicht überzeitliches Gesellschaftsordnungsprinzip
- die Auseinandersetzung mit Flucht und Asyl im Kontext globaler Not und Ungleichheit
- die Auseinandersetzung mit der Frage, wie eine demokratische Weltgesellschaft möglich sein könnte
- die Auseinandersetzung mit der Frage, ob es für alle Menschen ein Recht auf Rechte gibt

Demokratie stellt eine politische Lebensform dar, die auf entsprechende Bildungsprozesse angewiesen ist. Mittels dieser sollte es möglich werden, sich für Vorstellungen von Demokratie einzusetzen als dem Ort, wie es Jacques Derrida in der *Politik der Freundschaft* formuliert, »wo jeder andere ganz anders ist«¹⁴. Politische Bildung in dem Sinne kann nicht bloß affirmativ auf den je gegebenen Nationalstaat, die gegebene gesellschaftliche Wirklichkeit bezogen sein, sondern ist politische Aufklärung über die gesellschaftliche Gegenwart, Zukunft und Vergangenheit. Hierzu gehört die Auseinandersetzung mit den vielfältigen Formen transnationaler Migration und globalen Verhältnissen von Ungleichheit, Macht und Herrschaft. Sie stellen bedeutsame Themen politischer Bildung der Gegenwart dar – auch in der Grundschule.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim-Basel 2004.
- 2 Vgl. Claudia Machold/Paul Mecheril, Kindheit in der Migrationsgesellschaft, in: Johannes Drerup/Gottfried Schweiger (Hrsg.), Handbuch Philosophie der Kindheit, Stuttgart 2019, S. 362–370.
- 3 Vgl. etwa Isabell Diehm, Elementarpädagogik, in: Paul Mecheril (Hrsg.), Handbuch Migrationspädagogik, Weinheim-Basel 2016, S. 342–355.
- 4 Vgl. Ursula Boos-Nünning, Migrationsforschung unter geschlechtsspezifischer Perspektive, in: Ekhardt Koch u. a. (Hrsg.), Chancen und Risiken von Migration, Freiburg im Breisgau 1998, S. 304–316.
- 5 Vgl. Stefanie Bischoff/Tanja Betz, Die diskursanalytische Rekonstruktion von politischen Leitbildern bildungsbezogener »guter Kindheit« (= Educare Working Paper, Nr. 1/2011), Frankfurt am Main 2011, <https://www.uni-frankfurt.de/55911735/Educare-Working-Paper-1-2011-Bischoff-Betz.pdf>.
- 6 Patricia Stošić, Kinder mit »Migrationshintergrund«, Reflexionen einer (erziehungs-)wissenschaftlichen Differenzkategorie, in: Isabell Diehm/Melanie Kuhn/Claudia Machold (Hrsg.), Differenz, Ungleichheit, Erziehungswissenschaft, Wiesbaden 2017, S. 81–99, hier: S. 94.
- 7 Vgl. Birgit zur Nieden/Juliane Karakayali, Harte Tür, Schulische Segregation nach Herkunft in der postmigrantischen Gesellschaft, in: Thomas Geier/Katrin U. Zaborowski (Hrsg.), Migration, Auflösungen und Grenzziehungen, Perspektiven einer erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung, Wiesbaden 2015, S. 81–97.
- 8 Vgl. ebd., S. 91–93.
- 9 Vgl. erstmals P. Mecheril (Anm. 1).
- 10 Vgl. Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Wiesbaden 2009.
- 11 Vgl. Irina Grünheid/Paul Mecheril, Symbolische In- und Exklusionsphänomene im Schulbuch, Weihnachten, Europa und »die Anderen«, in: Jürgen Budde/Andrea Dlugosch/Tanja Sturm (Hrsg.), Studien zu Differenz, Bildung und Kultur, (Re-) Konstruktive Inklusionsforschung, Differenzlinien, Handlungsfelder, Empirische Zugänge, Opladen 2017, S. 287–305.
- 12 Oskar Negt, Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen, in: Klaus-Peter Hufer/Kerstin Pohl/Imke Scheurich (Hrsg.), Positionen der politischen Bildung, Bd. 2: Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung, Schwalbach am Taunus 2004, S. 196–213, hier: S. 197.
- 13 Vgl. etwa Stiftung für die Internationalen Wochen gegen Rassismus/Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW) (Hrsg.), Internationale Wochen gegen

Themen

Rassismus machen Schule, Alle anders, alle gleich, Materialien zur rassismuskritischen Bildungsarbeit, Darmstadt 2015, <https://stiftung-gegen-rassismus.de/wp-content/uploads/2019/02/Sekundarstufe-III.pdf>.

14 Jacques Derrida, Politik der Freundschaft, Frankfurt am Main 2002, S. 47.

Konsum

Volker Schwier

Konsum im Alltag

Konsum ist zuweilen problematisch. Das gilt generell und so auch, wenn Kinder konsumieren. Oft wird zu viel, zu häufig, zu lange, zu unbewusst, zu ungesund, zu einseitig und nicht nachhaltig konsumiert. Doch Konsum betrifft Menschen jedes Alters.¹ Als ökonomisches, soziales, politisches und kulturelles Phänomen ist Konsum allgegenwärtig, alltäglich und kaum zu umgehen. Konsumieren kann voraussetzungsvoll sein, aber konsumiert wird regelmäßig – altersab- und -unabhängig, ausnahmsweise und routiniert, gegen Bezahlung oder gratis. Der Konsum einer Gesellschaft² beeinflusst Kinder in ihrem Aufwachsen, und sie nehmen selbst Einfluss, indem sie konsumieren. Gewöhnlich geht Konsum mit einem Verbrauch von Ressourcen einher: »Konsum ist ein dynamischer, mehrphasiger Prozess, der mit der Bedürfnisgenese beginnt, Aktivitäten der Informationsgewinnung und Entscheidungsfindung umfasst, sich über die Nutzung beziehungsweise den Verbrauch von Gütern erstreckt und mit der Entsorgung endet.«³ Konsumiert wird, wenn es darum geht, sich zu kleiden, zu kommunizieren, mobil zu sein und Spaß zu haben, aber etwa auch, um Neues zu erproben, Interessen zu entwickeln und Geschmack zu beweisen. Außerdem wird Konsum (un-)bewusst eingesetzt, um Zugehörigkeit oder Abgrenzung zu signalisieren oder um Einzigartigkeit zu betonen. Als allgegenwärtiges Phänomen kann Konsum zudem fortdauernd Neugier und Wünsche wecken, Sinnangebote eröffnen sowie Übersicht und Orientierung stiften.

Im Konsum werden jedoch auch soziale Ungleichheiten und Unterschiede deutlich sichtbar, verstärkt und verfestigt.⁴ Konsum ist eingebettet in soziale Verhältnisse und in Form alltäglicher Gewohnheiten und Gebräuche kulturell verankert. Der Konsum von Objekten vollzieht sich materiell, aber ebenfalls symbolisch. Im Konsum werden Zeichen und Botschaften vermittelt, werden Erwartungen wahrgenommen und angeeignet, Illusionen gefördert und Bedeutungen hervorgebracht. Konsum dient der Selbstvergewisserung, stiftet Orientierung und unterstreicht den sozialen Status – bereits im Kindesalter.

Schwierig wird es, wenn die (meist) finanziellen Möglichkeiten nicht ausreichen, um jenen Konsumbedürfnissen zu entsprechen, die gesellschaftliche Teilhabe erst ermöglichen. Vielfältige globale Abhängigkeiten und Verflechtungen eröffnen gegenwärtig mehr Konsummöglichkeiten als je zuvor. Für zahlreiche Erwachsene wie Kinder weltweit wird eben das aber zu einem sozialen, bisweilen bedrohlichen Problem (Gesundheits- und Lebensgefahren durch Kinderarbeit, Giftstoffe etc.). Andere profitieren wiederum davon, weitgehend unabhängig von zeitlichen oder räumlichen Begrenzungen konsumieren zu können. Globalisierte soziale Ungleichheit ist einerseits Voraussetzung und andererseits Folge weltweiter Konsumverhältnisse und beispielsweise für Waren wie Textilien, Kakao, Fleisch oder den Zugang zu Trinkwasser umfassend dokumentiert. Problematisch sind dabei nicht allein die Konsumobjekte selbst, sondern auch das, was dem Konsum vorausgeht, damit einhergeht und dem Konsum folgen wird: Diskutiert werden der (teils unwiederbringliche) Verbrauch von Ressourcen, vermeintlich umwelt- und gesundheitsschädigende Produktionsbedingungen, energieintensive Transportwege sowie die Liefer- und Wertschöpfungsketten; aber auch die Entsorgung: Müll, Abwässer, Luftverschmutzung, Lärm und weitere Immissionen bilden gravierende Folgeprobleme.⁵

Konsum wird so teilweise oder anhaltend begründungsbedürftig, doch nicht alle Widersprüchlichkeiten werden ausgeräumt, wenn anders – also zum Beispiel saisonal, regional, plastikfrei, nachhaltig und fair –, aber eben dennoch konsumiert wird. Vereinzelt gibt es Beispiele für Konsumverzicht. Die teilweise und bewusste Abkehr vom Konsum kann ethisch-religiös (Fasten) oder auch politisch (Produktboykott, *Buy Nothing Day*) motiviert sein. Doch damit sich Menschen erhalten und entwickeln können, sind sie darauf angewiesen, zu konsumieren. Als ein materiell-stoffliches wie kulturell-symbolisches Verhältnis beschreibt Konsum eine Selbstverständlichkeit.

Entlang von Konsummöglichkeiten und -begrenzungen spiegeln sich sozioökonomische Zusammenhänge, denn im Konsum können individuelle Abhängigkeiten, gesellschaftliche Unterschiede und soziale Konflikte offenbar werden. Die Konsumverhältnisse einer Gesellschaft tragen so wesentlich dazu bei, die Entwicklungspotenziale von Kindern zu unterstützen wie zu begrenzen. Indem sich Kinder ihrerseits auf Konsum beziehen, erproben und erweitern sie zudem eigene Deutungs- und Handlungsmöglichkeiten.⁶ Die Bedeutung von Konsum für Kinder und Jugendliche wird regelmäßig bestätigt, wenn der dynamische Bereich ihrer (marken-)produktbezogenen Alltagsvorstellungen und Vorlieben untersucht wird.⁷ So existieren Untersuchungen zur Frage, welche (Marken-)Produkte von ihnen bevorzugt wer-

den, mit welchen finanziellen Mitteln sie in welchem Alter durchschnittlich ausgestattet sind, ob und auf welchen Märkten sie als Konsument*innen eigenständig agieren oder welchen Einfluss sie auf die Konsumententscheidung ihrer erwachsenen Bezugspersonen ausüben (Autokauf, Urlaub etc.). Nicht immer entstammen solche Untersuchungen wissenschaftlichen Erkenntnisinteressen; auch kommerzielle Marktforschungs- und Marketinginteressen bringen entsprechende Studien hervor.⁸ Zudem gibt es eine Fülle an konsumbezogenen Unterrichtsmaterialien, in denen spezifische Lernvoraussetzungen themenbezogen aufbereitet und didaktisiert werden.⁹

Didaktische Perspektiven und Impulse für eine konsumkritische Bildung

Worin aber liegt die Bildungsbedeutung von Konsum, wenn er doch allgegenwärtig und selbstverständlich ist? Warum reicht es nicht aus, wenn Konsument*innen erprobt und eingeübt wird? Weshalb kann es für Grundschüler*innen also lohnend sein, sich weitergehend mit dem eigenen Konsum und dem Konsum der Gesellschaft auseinanderzusetzen?

Konsum ist gleich in mehrfacher Hinsicht relevant, wenn es darum geht, etwas über das gesellschaftliche Zusammenleben zu erfahren. Weil Konsum – so die hier vertretene Auffassung – ein grundlegendes Organisationsprinzip der gegenwärtigen Gesellschaften und einen dynamischen Prozess ihrer Entwicklung darstellt, leitet sich daraus eine besondere Bedeutung für Bildungsprozesse ab. Deshalb gilt es Möglichkeiten aufzuzeigen, wie ein sozialwissenschaftlich aufgeklärtes Verständnis entwickelt werden kann: Was können Schüler*innen in Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Konsumverhältnissen lernen? Wodurch kann eine konsumsensible Orientierungs- und Handlungsfähigkeit angebahnt und unterstützt werden? Welchen Beitrag können (selbst-)kritische Perspektiven auf Konsum leisten, um Ziele politischer Bildung in der Grundschule zu erreichen?

Eine Reihe konsumbezogener Bildungsangebote ist interessengeleitet, und viele Materialbeispiele richten sich vornehmlich an ältere Schüler*innen. Thematisiert wird Konsum dabei teils als moralisches Dilemma, teils als ursächlich für individuelle wie gesellschaftliche Konflikte und Krisen (Konsum verführt, berauscht oder erfordert Verzicht; Konsum fördert Egoismus, Abhängigkeiten und Verschuldung). Zahlreiche für den Grundschulbereich konzipierte Angebote betreffen die Aspekte Werbung, (gesunde) Ernährung oder nachhaltigen Konsum. Dabei werden komplexe konsumbezogene Praktiken einerseits auffallend affirma-



tiv, andererseits einseitig – meist – negativ dargestellt. Ziel ist es, »richtig« einzukaufen, Müll zu trennen und die Umwelt zu schützen. Obgleich es hier nicht darum geht, eine Gegenposition einzunehmen, gar maßlosen Kaufrausch oder arglosen Hedonismus zu begünstigen, muss Konsum im Unterricht doch deutlich in seinen sozioökonomischen und kulturellen Facetten erfahrbar werden. Die entscheidende Frage in diesem Kontext lautet: Welche sozialen Funktionen erfüllt Konsum in der Gesellschaft?

Alle mutmaßlich geeigneten Materialien sollten vorab kritisch daraufhin überprüft werden, ob sie den generellen Anforderungen politischer Bildung überhaupt genügen. Ausgehend vom Beutelsbacher Konsens¹⁰ können mögliche didaktische Zielsetzungen im Themenfeld Konsum folgendermaßen bestimmt werden:

- Statt Schüler*innen vornehmlich mit normativen Handlungsempfehlungen zu überwältigen, müssen sie unterstützt werden, sozioökonomische wie kulturelle Voraussetzungen, Wechselwirkungen und Folgen von Konsum (exemplarisch) kennenzulernen.

- Konsumbezogene Kontroversen (wie widersprüchliche Bedürfnisse, konträre Deutungsangebote) müssen als gesellschaftliche Konflikte (und weniger als subjektive Probleme oder moralische Dilemmata) veranschaulicht und für Kinder erlebbar werden.
- In Kenntnis unterschiedlicher konsumbezogener Erfahrungen, Situationen oder Lebensstile muss es zunächst darum gehen, die Selbstwahrnehmung und -verfügbarkeit der Schüler*innen zu erweitern, sodass sie bestärkt werden, eigene Interessen auszudrücken und anzustreben.

In politikdidaktischer Perspektive öffnet das Themenfeld Konsum damit anschauliche Zugänge und ist von hoher exemplarischer Relevanz. Geht es doch darum, »zunächst die Kontingenz gesellschaftlicher Verhältnisse erkennbar zu machen, diese dann auszuhalten und letztlich Kontingenz als ermöglichende Bedingung emanzipatorischer Demokratie zu verstehen.«¹¹ Um diese Anforderungen aufzunehmen, bedarf es kreativ ausgestalteter Lehr-Lern-Arrangements. Sie müssen den Schüler*innen Zugänge zu eigenen und alternativen Erfahrungen eröffnen, diese reflexiv einbeziehen und anreichern.¹² Obwohl sich damit zugleich anspruchsvolle Erwartungen an die Lehrenden verbinden, sind die eingeforderten Prinzipien – Erfahrungszentrierung und Situationsorientierung – für ergiebige Lehr- und Lernprozesse im Rahmen politischer Bildung unerlässlich. Die nachfolgenden Empfehlungen sollten mit Blick auf die jeweilige Lerngruppe weiter konkretisiert werden. Grundsätzlich müssen niedrigschwellige Gelegenheiten eröffnet werden, damit Konsum ab der Eingangsphase sowie in heterogenen und mehrsprachigen Lerngruppen zum Thema werden kann.

Ziel einer kritischen Konsumbildung ist es, Konsumerfahrungen zum Ausdruck zu bringen, diese Erfahrungen gegen andere Erfahrungen zu setzen, auf diesem Weg (strukturelle) Gemeinsamkeiten aufzuzeigen, aber auch Irritationen über das Gewohnte hervorzurufen. Wichtig ist dabei, die gesellschaftliche Relevanz von Konsum zu verdeutlichen, was beispielsweise gelingen kann, indem Stoffstrom-, Sozial- und Ökobilanzen einzelner Produkte wie Schokolade oder Smartphones erarbeitet werden und relevante Kontexte wie Konsumorte (Kaufhäuser), Konsumformen (Selbstbedienung oder Online-Shopping) oder ihr Wandel mit reflektiert werden können. Auch lassen sich Aspekte des Konsumverzichts, Konsumwünsche und Konsumkonflikte thematisieren. Zudem lässt sich Konsum unter Blickwinkeln von Marketingstrategien, Gebrauchs- und Tauschwerten, symbolischen Funktionen oder in Bezug auf Standardisierung wie Pluralisierung erörtern.¹³ In dieser Weise soll es gelingen, individuelle

Erfahrungen von Schüler*innen über die Erfahrung weiterer, alternativer Wahrnehmungs- und Handlungsmöglichkeiten anzureichern.

Um Lernende nicht zu überfordern, sollte kritische Konsumbildung in der Grundschule wenig textlastig sein und haptische, visualisierte oder akustische Mittel nutzen.¹⁴ Präsentation und Aneignung lebensweltlicher Bezüge können über ausgesuchte Konsumobjekte erfolgen oder über Bildkarten (Fotos, Zeichnungen),¹⁵ die von den Lernenden auch selbst angefertigt oder ergänzt und erweitert, verändert, umschrieben, kommentiert, miteinander verknüpft oder anderweitig zueinander in Beziehung gesetzt werden können. Auch O-Ton-Sequenzen konsumtypischer Geräusche wie beim Kassenscan oder Verkaufsgespräch lassen sich nutzen.

Im Zuge einer reflexiven Auseinandersetzung entsprechend den sozialwissenschaftlichen Zielsetzungen politischer Bildung¹⁶ wird Konsum den Kindern in vielerlei Hinsicht als bedeutsam wie problematisch erfahrbar. Konsumbezogene Probleme sind weder ausschließlich individuell verursacht noch allein individuell zu überwinden. Umso weniger als die gegenwärtigen Konsumverhältnisse der Gesellschaft vielfältig und dynamisch sind. Ihre Fortschreibung wie ihre Veränderung werden auch künftig das Ergebnis sozioökonomischer Konflikte sein. Es wäre vermessen, diese stellvertretend im Rahmen politischer Bildung auszutragen. Angemessen aber ist es, wenn politische Bildung beiträgt, über den Konsum der Gesellschaft in der Gesellschaft adäquat, frühzeitig und erfahrbar aufzuklären, und die Kinder damit bei der eigenständigen Entscheidungsfindung unterstützt.

Anmerkungen

- 1 Der Beitrag ist im Zusammenhang mit dem Projekt »Biprofessional« entstanden. »Biprofessional« wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert (Förderkennzeichen 01JA1908).
- 2 Vgl. Kai-Uwe Hellmann, *Der Konsum der Gesellschaft*, 2. Auflage, Wiesbaden 2019.
- 3 Norbert F. Schneider, *Konsum und Gesellschaft*, in: Doris Rosenkranz/Norbert F. Schneider (Hrsg.), *Konsum, Soziologische, ökonomische und psychologische Perspektiven*, Opladen 2000, S. 9–23, hier: S. 11–12.
- 4 Vgl. Ernst Mohr, *Die Produktion der Konsumgesellschaft*, Bielefeld 2020.
- 5 Vgl. Birgit Blättel-Mink, *Konsum und Nachhaltigkeit*, in: Cristina Besio/Gaetano Romano (Hrsg.), *Zum gesellschaftlichen Umgang mit dem Klimawandel*, Baden-Baden 2016, S. 241–268.

- 6 Vgl. Sebastian Schinkel/Ina Herrmann (Hrsg.), *Ästhetiken in Kindheit und Jugend, Sozialisation im Spannungsfeld von Kreativität, Konsum und Distinktion*, Bielefeld 2017.
- 7 Weil der Informationsbedarf von Lehrenden je nach didaktischen Zielsetzungen spezifisch ist, wird exemplarisch auf leicht zugängliche Studien verwiesen. Zum Beispiel https://www.ece.com/fileadmin/media/E1_Presse/Publikationen/Zukunft-des-Konsums.pdf; https://kinder-medien-studie.de/wp-content/uploads/2019/08/KMS2019_Handout.pdf.
- 8 Vgl. Tatjana Rosendorfer, *Kinder und Geld, Zur Konsum- und Gelderziehung von Heranwachsenden*, in: *Diskurs*, 7/2 (1997), S. 68–75; *Politik & Unterricht – Zeitschrift für die Praxis der politischen Bildung*, 30/3 (2004) (= Themenheft: *Kinder in Deutschland, Familie, Freizeit, Konsum*), https://www.politikundunterricht.de/3_04/kinder.htm; vgl. neben der Armuts- und Sozialberichterstattung der Bundes- und Landesregierungen zum Beispiel die AWO-ISS-Studie zu Lebenslagen und Lebenschancen bei Kindern und Jugendlichen; Torsten Lietzmann/Claudia Wenzig, *Materielle Unterversorgung von Kindern, Zwischenbericht zum Forschungsprojekt »Erwerbskonstellationen in Familien mit Schwerpunkt Aufstocker« des Instituts für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) im Auftrag der Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 2020*, https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/294-2020_BST_IAB_Studie_Kinderarmut_2020_ID983.pdf.
- 9 Zum Beispiel https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/praxisleitfaden_projektwoche_nachhaltiger_konsum.pdf; <https://www.greenpeace.de/bildungsmaterialien/konsumspuren-web-app> [Selbstlern-Web-App]; <https://www.umwelt-im-unterricht.de>; <https://www.verbraucherbildung.de>.
- 10 Vgl. Siegfried Frech/Dagmar Richter (Hrsg.), *Der Beutelsbacher Konsens, Bedeutung, Wirkung, Kontroversen*, Schwalbach am Taunus 2017.
- 11 Vgl. Michel Dängeli/Katharina Kalcsics, »Das Politische«, Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts, in: Susanne Offen u. a. (Hrsg.), »Brüche und Brücken«, *Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn 2020, S. 51–57, hier: S. 57.
- 12 Vgl. ausführlicher dazu Volker Schwier/Christoph Bulmahn, *Wie kann eine bessere Schülerorientierung gelingen?*, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 30/300 (2016), S. 40–43.
- 13 Zur Übersicht und für zahlreiche Beispiele Volker Schwier, *Konsumbildung, Vom Taschengeld zum Lebensstil*, in: Dagmar Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2004, S. 189–210.
- 14 Vgl. Bernd Weidenmann, *Handbuch Active Training, Die besten Methoden für lebendige Seminare*, 3. Auflage, Weinheim–Basel 2015, S. 328–330.
- 15 Vgl. *Beispiele für themenbezogene Bildkarten (aus den Bereichen Kleidung, Ernährung, Freizeit etc.) als Freiarbeitsmaterial für den Sachunterricht oder die Sprachförderung*: <https://www.umwelt-im-unterricht.de>.
- 16 Vgl. Autorengruppe *Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung?*, Schwalbach am Taunus 2016.

Berufswelt

Iris Baumgardt

Beruf und Arbeit

Mit der Wahl eines Berufes sind ein spezifisches Einkommen und Prestige sowie unterschiedliche Möglichkeiten der finanziellen Unabhängigkeit und der individuellen Selbstbestimmung verbunden. Berufsorientierung und politische Bildung zielen auf Mündigkeit – Schüler*innen sollen die Berufs- und Arbeitswelt verstehen und sie aktiv mitgestalten können. Politische Bildung, insbesondere sozioökonomische Bildung hat die Aufgabe, Schüler*innen bei diesem Prozess zu unterstützen und ist dabei auf die Erkenntnisse der Vorstellungsforschung zu subjektiven Sinnbildungen der Lernenden angewiesen. Die Ausgestaltung der individuellen beruflichen Biografie beginnt bereits in der Kindheit: Viele Kinder haben bereits im Grundschulalter die Vorstellung eines bestimmten Traumberufs.¹ Wie können Kinder nun bei der Ausdifferenzierung eines möglichst facettenreichen beruflichen Selbstkonzepts unterstützt werden? Genauer: Wie kann vermieden werden, dass Kinder entlang der Kategorie Geschlecht beziehungsweise aufgrund ihrer sozialen Herkunft bestimmte Berufe von vorneherein ausschließen? Bevor diese Frage beantwortet werden kann, bedarf es zunächst einer Klärung der zentralen Begriffe.

Die Definition des Berufsbegriffs ist vor dem Hintergrund seiner historischen Entwicklung zu sehen:² Zunächst hatte Martin Luther im Rahmen seiner Übertragung der Bibel ins Deutsche im Jahr 1534 die altgriechischen Wörter für »Arbeit« mit »Beruf« übersetzt – die berufliche Arbeit wurde damit zu einer »Berufung« (Vokation), zu einer Aufgabe, das heißt als Ausübung göttlichen Willens gedeutet. Im Zuge der Aufklärung, die um die Wende zum 18. Jahrhundert einsetzte, säkularisierte sich dieses Konzept. In den Fokus rückte nun das mündige Individuum, das in der Lage sei, seine von der Natur gegebenen Anlagen zu erkennen und eine entsprechend passende öffentliche Tätigkeit für sich zu wählen. An die Seite des ursprünglich rein religiös konnotierten Berufskonzepts trat damit also ein tätigkeitsbezogener Arbeitsbegriff im Sinne von Erwerbsarbeit (Profession). Heute umfasst der Arbeitsbegriff auch den unqualifizierten Gelderwerb

(Job), während sich das Konzept des Berufs durch den Qualifikationsaspekt von Arbeit unterscheidet. So definieren Seifried u. a. als Hauptbedeutung des Berufsbegriffs unter anderem die »spezifische Arbeitstätigkeit [...] die i. d. R. eine entsprechende Ausbildung voraussetzt«³. Damit knüpft das Berufsverständnis an einen engen, auf die Lohnarbeit bezogenen Arbeitsbegriff an: Gearbeitet wird – mit dem Ziel des Gelderwerbs – vorrangig in der öffentlichen Sphäre, der Produktion. Die Sphäre der Reproduktion, das heißt die häufig von Frauen unbezahlt ausgeübte Arbeit im Privaten, Häuslichen, Familiären, die die Lohnarbeit erst ermöglicht und absichert, steht hingegen nicht im Fokus dieses engen Arbeitsbegriffs. Berufliche Orientierungsangebote beziehen sich in der Regel auf die zukünftige Berufs- und Erwerbstätigkeit und somit auf diesen engen Arbeitsbegriff. Dabei besteht die Gefahr, solche Angebote primär am Modell der produktiven und traditionell männlichen Erwerbsbiografie auszurichten und die Bedeutung der reproduktiven Sphäre sowie das wechselseitige Angewiesensein beider Sphären systematisch auszublenden. Als geeignete theoretische Grundlage für die berufliche Orientierung ist hier der von Lemmermöhle-Thüsing vorgeschlagene erweiterte Arbeitsbegriff anzusehen: »Durch einen erweiterten Arbeitsbegriff kann zusammengebunden werden, was aus ökonomischen Gründen getrennt wurde: Die Produktion von Gütern und Dienstleistungen und die Produktion und Reproduktion des Lebens. Beide Bereiche sind eng aufeinander bezogen und voneinander abhängig.«⁴ Auf der Basis dieses erweiterten Arbeitsbegriffs wird Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit eröffnet, sich sowohl mit der Frage, »welchen Beruf möchte ich später ergreifen«, als auch mit dem Thema, »wie möchte ich später leben« (mit Kindern oder ohne Kinder, wer übernimmt welche Verantwortung für Haushalt/Erziehung/Fürsorge usw.), zu beschäftigen – und zwar allen Kindern unabhängig von ihrem Geschlecht.

Vorstellungen von Grundschulkindern

Über welche Vorstellungen verfügen nun Kinder im Hinblick auf ihre (berufliche) Biografie? Und wie können sie bei einer facettenreichen Ausdifferenzierung ihrer Vorstellungen unterstützt werden?

Vorstellungen von Kindern zu Beruf

Die Berufs- und Arbeitswelt begegnet Kindern in ihrem Alltag.⁵ Interessant für die berufliche Orientierung von Kindern sind nicht nur deren konkrete Wunschberufe, sondern auch ihre Konzeption und Vorstellung

von Beruf und Arbeit. Aktuellere Untersuchungen weisen darauf hin, dass die Berufswelt für die deutliche Mehrheit der Kinder im Grundschulalter ein inspirierendes Thema darstellt: So konnten 2018 91 Prozent der im *LBS-Kinderbarometer* befragten Kinder einen Wunschberuf angeben.⁶ Sowohl in einer Studie⁷ aus Oldenburg von 2012 als auch in vorangegangenen Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum⁸ konnte ein beeindruckend vielfältiges Spektrum an beruflichen Wünschen von Kindern im Grundschulalter (zum Beispiel Sockensuchmaschinenerfinderin, Schädlingsbekämpfer) festgestellt werden – neben einer Konzentration auf besonders beliebte *Top-Ten*-Berufe (zum Beispiel Fußballspieler*in, Tierärzt*in, Tierpfleger*in, Schauspieler*in, Polizist*in, Lehrer*in, Reitlehrer*in, Ärzt*in, Sänger*in, Ingenieur*in).⁹

Die Untersuchung kindlicher Vorstellungen und Konzepte zum Berufsbeziehungsweise Arbeitsbegriff ergab in der Studie aus Oldenburg ein heterogenes, bisweilen auch widersprüchliches Bild:¹⁰ So konnten einige Kinder strukturelle Faktoren des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes nennen, die für die Realisierung ihres Wunschberufs relevant waren (zum Beispiel Qualifikationsanforderungen wie das Abitur). Für andere Kinder war die Formulierung des Wunschberufs hingegen gleichbedeutend mit der Möglichkeit, diesen später auch realisieren zu können, das heißt, begrenzende äußere Faktoren wie ein – gegebenenfalls notwendiger, aber fehlender Schulabschluss – wurden nicht benannt. Alle befragten Kinder gaben jedoch an, dass mit der Realisierung ihres Wunschberufs ein großer Traum in Erfüllung gehen würde. Auch der Beruf selbst wurde aus Perspektive der befragten Kinder unterschiedlich konzipiert: Einige definierten den Beruf eindeutig professionsbezogen – der Beruf diene dem Gelderwerb. Für andere stand dagegen der Vokationsaspekt im Vordergrund – der Verdienst sei demnach nebensächlich, vielmehr diene ein Beruf dazu, eine Aufgabe möglichst qualifiziert auszuüben.¹¹

Bei reproduktiver und produktiver Sphäre handelte es sich aus Sicht der befragten Kinder eindeutig um zwei verschiedene Bereiche, wobei das Kriterium des Gelderwerbs für die Abgrenzung entscheidend war.¹² Das heißt, die Kinder trennten Haus- von Erwerbsarbeit auf Grundlage eines engen, auf Lohnarbeit bezogenen Arbeitsbegriffs.

In einigen Aufsätzen, die Kinder zum Thema »Mein Wunschberuf« im Rahmen der Flensburger Berufsorientierungsstudie verfassten, wurde jedoch das *ganze Leben* entworfen: Insbesondere bei Mädchen war hier eine Doppelorientierung auf Beruf und Familie festzustellen, während Familienpläne vonseiten der befragten Jungen kaum erwähnt wurden.¹³ Geschlechtsbezogene Unterschiede zeigten sich jedoch nicht nur in diesem Zusammenhang.

Geschlechtsbezogene Berufsvorstellungen

Die US-amerikanische Psychologin Linda Gottfredson hat bereits 1981 in ihrem berufswahltheoretischen Modell auf die Relevanz der Kategorie Geschlecht – insbesondere im Alter von 9 bis 13 Jahren – für die Anbeziehungsweise Abwahl von Berufen hingewiesen.¹⁴ Diese grundsätzliche Bedeutung der Kategorie Geschlecht wurde durch die Ergebnisse der Studie aus Oldenburg bestätigt. Werden nämlich die oben genannten Berufswünsche der befragten Kinder nach Geschlecht getrennt betrachtet, zeigen sich erhebliche Unterschiede: Die häufigsten Lieblingsberufe der Mädchen waren Tierärztin, Tierpflegerin, Schauspielerin, Reitlehrerin, Sängerin, Lehrerin, Ärztin, Malerin, Polizistin und Reiterin. Die Jungen nannten am häufigsten den Fußballspieler, gefolgt von Polizist, Ingenieur, Bauer, (Tier-)Forscher, Erfinder, Fahrer, Arzt und Elektriker. Ganze Berufsbereiche wurden von Mädchen (Berufe auf dem Bau) beziehungsweise Jungen (Pflegerberufe) zudem jeweils nicht genannt.¹⁵ Parallel dazu ist seit 1980 bekannt, dass das Recht der freien Berufswahl für alle Menschen unabhängig vom Geschlecht fest in den Köpfen von Kindern verankert ist.¹⁶

Tendenziell ist das berufliche Spektrum der Mädchen überdies weiter als das der Jungen – und Mädchen sehen sich zunehmend in hoch qualifizierten Berufen.¹⁷

Herkunftsbezogene Einflussfaktoren

Der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsaufstieg ist in Deutschland besonders eng. Gleichwohl ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf die konkrete Entwicklung der beruflichen Orientierung von Kindern nach wie vor weitgehend unerforscht. Kaum überraschend sind jedoch die Ergebnisse, die bereits vorliegen: Susan Weinger konstatierte in ihrer Studie aus dem Jahr 1998, dass Kinder, die in Armut aufwachsen, über ein geringeres berufsbezogenes Wissen verfügten und in ihren beruflichen Aspirationen insgesamt bereits eingeschränkt seien.¹⁸

Studien mit Jugendlichen verweisen in diesem Zusammenhang auf die Relevanz realer praktischer Erfahrungen für die Entstehung von beruflichen Interessen.¹⁹ Angesichts des verfassungsrechtlich verankerten Prinzips der Chancengleichheit stellt sich damit die Frage, wie es um die Vielfalt (berufs-)praktischer Erfahrungen in der Lebenswelt von Kindern mit unterschiedlicher sozialer Herkunft bestellt ist. Nach der *4. World Vision Kinderstudie* verringern ein »bildungsfernes Elternhaus und konkretes Armutserleben«²⁰ deutlich die Chancen der Kinder auf eine vielseitige Freizeitgestaltung, das heißt auf unterschiedliche Erfahrungen mit möglichen beruflichen Tätigkeitsfeldern. Neben der Bedeutung berufskund-

licher Wissensvermittlung verweisen die Befunde ebenso auf die Relevanz realer berufspraktischer Erfahrungen auch und gerade für Kinder aus armen und bildungsfernen Familien.

Überlegungen für die Praxis

Wie können Kinder nun bei einer facettenreichen Entwicklung ihrer beruflichen Biografie unterstützt werden? Impulse wie die Aufgabenstellung, »so stell ich mir mein Leben in 20 Jahren vor«, eröffnen die Reflexion von Kindern nicht nur für berufliche Vorstellungen, sondern beziehen das ganze Leben mit ein (im Gegensatz zu enger gefassten Formulierungen wie: »Wenn ich später groß bin, werde ich ...«). Auf Basis des oben erläuterten erweiterten Arbeitsbegriffs werden dann bereits in der Grundschule Fragen zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf nicht mehr ausgeblendet, sondern geraten für alle Kinder unabhängig vom Geschlecht in den Blick. Ein vorrangig vokationsorientiertes Berufsverständnis kann individuell zum Beispiel im Hinblick auf die finanzielle (Un-)Abhängigkeit reflektiert werden, so wie Vorstellungen zum Alleinverdiener*inmodell durch den Verweis auf die Notwendigkeit der reproduktiven Sphäre ergänzt werden können.

Für einige Kinder scheint ein Beruf überhaupt erst dann vorstellbar zu sein, wenn diese eine Person des eigenen Geschlechts kennen, die diesen Beruf bereits ausübt.²¹ Bei berufsorientierenden Aktivitäten mit Kindern im Grundschulalter kann daher die Auswahl adäquater *Role Models* einen Beitrag dazu leisten, geschlechtsbezogene Denkräume bei Kindern zu erweitern.

Im Hinblick auf die soziale Herkunft der Kinder verweisen die vorliegenden Studien auf die Notwendigkeit, das berufskundliche Wissen von Kindern in den Blick zu nehmen. Weiterhin sollten auch Kinder aus armen beziehungsweise bildungsfernen Elternhäusern die Möglichkeit erhalten, vielfältige berufspraktische Erfahrungen zu sammeln, um auf diesem Weg ihre Interessen auszdifferenzieren.

Den großen, wunderbaren Traum vom eigenen Leben zum Mittelpunkt politischer Bildungsprozesse zu machen erfordert vonseiten der anleitenden Person vor allem Behutsamkeit und Feingefühl. Es geht nicht darum, die diesbezüglichen Wünsche und Sehnsüchte von Kindern zu bewerten oder gar zu zerstören. Vielmehr sollen Kinder in die Lage versetzt werden, ihre Vorstellungen von sich und der Berufswelt schrittweise einander anzunähern, sie abzugleichen und auszdifferenzieren. Sie sollen verschiedene berufspraktische Erfahrungen sammeln, neue Ideen und Gedanken

entwickeln und diese reflektieren. In den Händen der Erwachsenen liegt es, diesen Prozess zu moderieren, zu begleiten und die Kinder in einer erfolgsoversichtlichen Haltung zur Ausgestaltung ihrer (beruflichen) Biografie zu bestärken.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Kathrin Müthing/Judith Razakowski/Maren Gottschling, LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018, Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland, Münster-Herten 2018, <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp>, S. 91.
- 2 Vgl. Gerald Sailmann, Der Beruf, Geschichte eines Problemlösers, in: Jürgen Seifried u. a. (Hrsg.), Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld 2019, S. 35–45.
- 3 Jürgen Seifried u. a., Beruf, Beruflichkeit, Employability, Zur Einführung, in: Jürgen Seifried u. a. (Hrsg.), Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld 2019, S. 9–16, hier: S. 9.
- 4 Doris Lemmermöhle-Thüsing/Christiane Höke/Bernadette Büren, Wir werden, was wir wollen!, Schulische Berufsorientierung (nicht nur) für Mädchen, Düsseldorf 1990, S. 15.
- 5 Vgl. Annemarie Gafner Knopf/Meike Wulfmeyer, Schülerinnen- und Schülervorstellungen zu Wirtschaft, Arbeit, Produktion und Konsum, in: Marco Adamina u. a. (Hrsg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 175–194; Birgit Ziegler, Beruflichkeit und Berufsorientierung von Kindern und Jugendlichen, in: Jürgen Seifried u. a. (Hrsg.), Beruf, Beruflichkeit, Employability, Bielefeld 2019, S. 273–295.
- 6 Vgl. K. Müthing/J. Razakowski/M. Gottschling (Anm. 1), S. 91.
- 7 Vgl. Iris Baumgardt, Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern, Baltmannsweiler 2012, S. 106–107.
- 8 Vgl. Astrid Kaiser, Zukunftsbilder von Kindern der Welt, Vergleich der Zukunftsvorstellungen von Kindern aus Japan, Deutschland und Chile, Baltmannsweiler 2003, S. 44; Marlies Hempel, Zukunftsvorstellungen von Kindern, in: Astrid Kaiser/Charlotte Röhner (Hrsg.), Kinder im 21. Jahrhundert, Münster 2000, S. 109–121, hier: S. 113; Kerstin Schimmel/Edith Glumpler, Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter, in: Edith Glumpler (Hrsg.), Mädchenbildung, Frauenbildung, Beiträge der Frauenforschung für die LehrerInnenbildung, Bad Heilbrunn 1992, S. 282–293, hier: S. 291; Ursula Lehr, Berufswünsche 3- bis 10-jähriger Kinder, Vergleichsuntersuchung 1926 und

- 1966, in: Zeitschrift für Pädagogik, 16/2 (1970), S. 230–231; Martha Frank/
Hildegard Hetzer, Berufswünsche 3–10jähriger Kinder, in: Paul F. Lazarsfeld
(Hrsg.), Jugend und Beruf, Kritik und Material, Jena 1931, S. 88–100, hier: S. 91.
- 9 Vgl. I. Baumgardt (Anm. 7), S. 106–107.
- 10 Vgl. zum Folgenden ebd., S. 264–271.
- 11 Vgl. ebd., S. 232–233.
- 12 Vgl. ebd., S. 236.
- 13 Vgl. K. Schimmel/E. Glumpler (Anm. 8), S. 291.
- 14 Vgl. Linda S. Gottfredson, Circumscription and compromise, A developmental
theory of occupational aspiration, in: Journal of Counseling Psychology, 28/6
(1981), S. 545–579, hier: S. 555.
- 15 Vgl. I. Baumgardt (Anm. 7), S. 107–121. Hinweis: Es liegen m. W. aktuell nur
Studien vor, die im Hinblick auf die Kategorie Geschlecht nach »Mädchen« und
»Jungen« unterscheiden.
- 16 Vgl. Charles H. Gregg/Kristine Dobson, Occupational sex role stereotyping and
occupational interests in children, in: Elementary School Guidance and Counsel-
ing, 15/1 (1980), S. 66–75, hier: S. 72.
- 17 Vgl. Ashton D. Trice u. a., The origins of children's career aspirations, IV. testing
hypotheses from four theories, in: The Career Development Quarterly, 43/4
(1995), S. 314–315.
- 18 Vgl. Susan Weinger, Children living in poverty, Their perception of career
opportunities, in: Families in Society – The Journal of Contemporary Social
Services, 79/3 (1998), S. 320–330, hier: S. 320.
- 19 Vgl. Christian Weyer/Volker Gehrau/Tim Brüggemann, Der Einfluss von Medien
auf die Entwicklung von Berufswünschen im Prozess der Berufsorientierung, in:
Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik, 112/1 (2016), S. 108–126, hier:
S. 119.
- 20 Sabine Andresen u. a., Kinder in Deutschland 2018, Zusammenfassung der
4. World Vision Kinderstudie, <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf>, S. 6.
- 21 Vgl. I. Baumgardt (Anm. 7), S. 209–210. Vgl. auch A. D. Trice u. a. (Anm. 17),
S. 317.

Geschlecht

Julika Sasaki

Geschlecht als Konzept

Geschlecht ist in Deutschland eine der zentralen Unterscheidungsdimensionen, anhand derer Kinder und Erwachsene sowohl die Menschen um sich herum als auch sich selbst beschreiben und kategorisieren. Dabei dominieren alltagstheoretisch zwei Kategorien: männlich und weiblich. Das bereits bei der Geburt im Geburtsregister eingetragene Geschlecht ist mit zahlreichen, unterschiedlichen und oft gegensätzlichen Vorstellungen verbunden und beeinflusst so, welche Erfahrungsräume Kindern eröffnet und welche impliziten und expliziten Forderungen an sie gestellt werden.

Die gesellschaftlichen Handlungsoptionen, -einschränkungen und -erwartungen, die Menschen in Bezug auf ihr Geschlecht entgegengebracht werden, machen deutlich, dass es sich bei Geschlecht um ein Thema mit politischem Gewicht handelt. Ungleiche Geschlechterverhältnisse, die sich auch im Schulalltag widerspiegeln,¹ die Einführung der sogenannten dritten Geschlechtsoption in Deutschland im Jahr 2019 und zahlreiche Diskussionen über geschlechtergerechte Sprache² illustrieren nur einen Ausschnitt der geschlechtspolitischen Felder, die sowohl auf methodisch-didaktischer als auch auf inhaltlich-thematischer Ebene Eingang in die politische Bildung der Grundschule finden können.

Die Sozialpsychologinnen Suzanne Kessler und Wendy McKenna haben für den Gegenstand *Geschlecht* bereits Ende der 1970er-Jahre drei »unquestionable axioms«³ formuliert, also weitgehend unstrittige Prämissen, die gesamtgesellschaftlich geteilt und bis heute kaum hinterfragt werden: Der Glaube daran, dass das Geschlecht von Menschen unveränderlich sei (Geschlechtskonstanz), die Annahme, dass das Geschlecht eines Menschen sich aus seinem Körper ableiten ließe (Naturhaftigkeit) sowie die Überzeugung, dass Menschen entweder dem männlichen oder dem weiblichen Geschlecht zugehörig seien und sich diese beiden Geschlechter gegenseitig ausschließen würden (Dichotomizität).⁴ Diese auch heutzutage noch selten hinterfragten Basisannahmen fungieren dabei als »Hintergrund von Wahrnehmungsprozessen und Begründungsfiguren und stell[en] eine dichot-

tome Optik bereit, die sowohl in der Wahrnehmung von Personen wie in der von Körpern erlaubt, immer zwei Sorten zu erkennen.«⁵

Ausgehend von dieser gesellschaftlich vorherrschenden, dichotomen und binären Perspektive etablierte sich in den Sozialwissenschaften seit den 1970er-Jahren die begriffliche Trennung zwischen einem sogenannten biologischen Geschlecht (*Sex*) und einem sozialen Geschlecht (*Gender*),⁶ wobei das biologische Geschlecht auf der einen Seite vermeintlich objektiv feststellbare anatomische Unterschiede beschreibe,⁷ während sich das soziale Geschlecht *Gender* auf der anderen Seite auf psychologische, kulturelle und rollenspezifische Unterschiede zwischen Männern und Frauen beziehe. Diese Grundannahme von vermeintlich objektivem, universellem körperlichen Geschlecht wurde schließlich unter anderen von der Philosophin Judith Butler und der Soziologin Carol Hagemann-White infrage gestellt. Beide betonten, dass nicht das biologische Konzept der Konstruktion von sozialem Geschlecht vorausgehe, sondern biologische Konzepte an sich bereits kulturelle Interpretationen seien.⁸ Diese Ansicht teilen auch Biolog*innen wie Claire Ainsworth oder Heinz-Jürgen Voß, die festge-



GESCHLECHT & Identität

stellt haben, dass eine Vorstellung von exakt zwei dichotomen Geschlechtern auf einer rein biologischen Basis kaum haltbar sein könne und vielmehr als eine soziale Konstruktion verstanden werden müsse.⁹

Geschlechtsbezogene Vorstellungen von Kindern

Um kindliche Geschlechtsvorstellungen darzustellen, wird in der Entwicklungspsychologie in Deutschland üblicherweise auf die Arbeiten des Psychologen und Erziehungswissenschaftlers Lawrence Kohlberg zurückgegriffen.¹⁰ In diesem Zusammenhang wird beschrieben, dass Kinder im Alter von 3 Jahren anhand von physischen Merkmalen das männliche und weibliche Geschlecht voneinander differenzieren könnten und sich selbst einem dieser beiden Geschlechter zuordnen. Im Alter zwischen 3 und 5 Jahren erlernen Kinder, dass Geschlecht zeitlich stabil und unveränderlich wäre; und mit etwa 5 bis 7 Jahren haben Kinder schließlich verinnerlicht, dass Geschlecht von äußeren Einflüssen unabhängig wäre, und das Stadium der sogenannten Geschlechtskonstanz erreicht.

Solchen entwicklungspsychologischen Ansätzen liegt ein binäres Geschlechterverständnis zugrunde: »Eine Voraussetzung zum Erkennen des eigenen Geschlechts ist der Erwerb der Erkenntnis, dass es zwei Geschlechter gibt.«¹¹ Die Existenz und Unterscheidung von genau zwei Geschlechtern wird demnach als Prämisse gesetzt, die bei Kindern abgeprüft wird. Die präsentierte Theorie zur Entwicklung von Geschlechtsvorstellungen muss daher kritisch in ihren spezifischen Kontext eingeordnet werden. Sie ist auf das überprüfbare Verständnis eines vorausgesetzten Zweigeschlechtersystems hin fokussiert und keinesfalls als universell zu verstehen. Die Überzeugung einer lebenslangen Geschlechtskonstanz beispielsweise wird als bedeutsames Zielstadium der Entwicklung geschlechtlicher Vorstellungen von Kindern postuliert und zugleich als vermeintlich notwendige Voraussetzung für eine persönliche Geschlechtsidentität festgelegt.¹² Dabei wird ausgeklammert, dass nicht erst Erwachsene, sondern auch Kinder sich bereits abseits der geschlechtlichen Binarität verorten können, also sich weder als ausschließlich weiblich noch als ausschließlich männlich verstehen müssen, und teilweise sogar wechselnde (und demnach keinesfalls konstante!) Geschlechtsidentitäten verspüren.¹³ Angesichts der Existenz geschlechtlich nichtbinärer und/oder geschlechtsfluider Kinder und Erwachsener scheint es aber unzureichend zu sein, das Zweigeschlechtersystem und die Vorstellung einer Geschlechtskonstanz als faktische Grundlage zur Erhebung kindlicher Vorstellungen über die Kategorie des Geschlechts zu setzen.

Alternative Erhebungen zu Geschlechtsvorstellungen von Kindern werden in zwei aktuellen psychologischen Studien dargestellt.¹⁴ In beide Erhebungsstichproben wurden sowohl cis- als auch transgeschlechtliche Kinder aufgenommen,¹⁵ darunter auch Kinder mit nichtbinären Geschlechtsidentitäten. Die Forschungsgruppe um Selin Gülgöz fand in ihrer Befragung von über 300 transgeschlechtlichen und über 500 cisgeschlechtlichen Kindern zwischen 3 und 12 Jahren heraus, dass Kinder bereits frühzeitig eine ausgeprägte Geschlechtsidentität entwickeln. Diese Identität stimmt aber nicht zwangsläufig mit dem Geschlechtseintrag überein, der Kindern bei der Geburt zugeordnet wurde. Bedeutsam ist zudem, dass die Geschlechtsidentität von cis- und transgeschlechtlichen Kindern nach den vorliegenden Ergebnissen ähnlich stark ausgeprägt ist. Kinder entwickeln demnach also frühzeitig ein klares Wissen darüber, welches Geschlecht sie haben, unabhängig davon, ob diese Geschlechtsidentität den Erwartungen ihrer Umwelt entspricht oder nicht.¹⁶ Bei Fragen zur Geschlechtskonstanz allerdings unterscheiden sich die Vorstellungen von cis- und transgeschlechtlichen Kindern voneinander. Während der Großteil der befragten cisgeschlechtlichen Kinder davon ausging, dass das Geschlecht von der Geburt bis ins Erwachsenenalter hinein unveränderlich bleibe, teilte nur eine Minderheit der befragten transgeschlechtlichen Kinder diese Vorstellung.¹⁷ Die oft zitierte These Kohlbergs, das Wissen um lebenslange Geschlechtskonstanz sei notwendige Voraussetzung für die Entwicklung einer Geschlechtsidentität,¹⁸ trifft somit offensichtlich nicht auf alle Kinder zu: Trotz mehrheitlichen Infragestellens einer lebenslangen Geschlechtskonstanz zeigten die transgeschlechtlichen Kinder eine ebenso stark ausgeprägte Geschlechtsidentität wie die cisgeschlechtlichen Kinder.

Praxisbeispiel

Kohlbergs Untersuchungen zu kindlichen Geschlechtsvorstellungen weisen durchaus Überschneidungen mit den aktuelleren Studien auf, die kein binäres Geschlechterverständnis voraussetzen. So lässt sich übereinstimmend festhalten, dass bereits Kinder im Grundschulalter über eine ausgeprägte Geschlechtsidentität verfügen. Als zentrale gesamtgesellschaftlich wirksame Unterscheidungsdimension, die auch bei Kindern bereits ein bedeutsames Identitätsmerkmal darstellt und sich auf Handlungsoptionen, -einschränkungen und -erwartungen auswirkt, ist das Konzept des Geschlechts ein wichtiger Unterrichtsgegenstand für die politische Bildung der Grundschule. Das gilt umso mehr, als Geschlecht eine relevante

Kategorie auf allen Ebenen des Unterrichts darstellt. Lehrkräfte teilen bestimmte geschlechtsbezogene Überzeugungen, Werte und Erwartungshaltungen, die sie ihren Schüler*innen bewusst oder unbewusst entgegenbringen, die sie also selbst dann in Unterrichtsprozesse hineinbringen, wenn Geschlecht nicht explizit Unterrichtsgegenstand ist. Daher empfiehlt sich für Lehrkräfte zunächst eine Auseinandersetzung mit verinnerlichten geschlechtsbezogenen Annahmen: »Wie wurde ich selbst geschlechtlich sozialisiert?« »Welche geschlechtsabhängigen Erwartungen richte ich an meine Schüler*innen?« Eine bewusste Reflexion der eigenen Wertvorstellungen und geschlechtsbezogenen Auffassungen kann dazu beitragen, internalisierter Voreingenommenheit auf die Spur zu kommen und das eigene Handeln im Unterricht sowie didaktisch-methodische Entscheidungen kritisch zu reflektieren. Eine ergänzende Auseinandersetzung mit aktuellen geschlechtersoziologischen Erkenntnissen ist dabei unerlässlich.

Geschlechterstereotype und Rollenbilder sollten im Sinne einer auf Vielfalt, Freiheit und Demokratie abzielenden politischen Bildung aber auch gemeinsam mit den Schüler*innen im Unterricht hinterfragt werden. Zu diesem Zweck können mediale Repräsentationen aus den kindlichen Lebenswelten von der Lehrkraft als anschaulicher Einstieg genutzt werden, um über individuelle geschlechtsbezogene Verknüpfungen ins Gespräch zu kommen. Von Bedeutung sind hierbei das kritische Einordnen und das Hinterfragen der Repräsentationen, um bei den Schüler*innen die Anerkennung unterschiedlichster geschlechtlicher Ausgestaltungen zu fördern und die Entwicklung der eigenen Persönlichkeit zu unterstützen.

Eine deutschlandweit agierende Initiative, die Grundschulen dabei unterstützt, für identitätsbezogene und zuschreibungsbedingte Machtstrukturen zu sensibilisieren und vielfältige Identitäten zu fördern, ist das Projekt »i-PÄD«¹⁹ aus Berlin. Das Projekt bietet Workshops mit Schüler*innen an, denen üblicherweise ein Studientag für das Lehrkollegium vorausgeht. »i-PÄD« arbeitet mit einem heteronormativitätskritischen Geschlechterverständnis, das auch nichtbinäre Geschlechter einschließt. In den Workshops können Grundschüler*innen bereits ab der 1. Jahrgangsstufe behutsam an Fragen gesellschaftlicher Teilhabe und sozialer Ungleichverhältnisse herangeführt werden. Aufbauend auf den spezifischen Bedarfen und dem Vorwissen der jeweiligen Lerngruppe werden individuelle Workshops konzipiert, die Geschlecht als Themenschwerpunkt fokussieren können, diese Identitätskategorie aber auch immer in ihrer Verschränkung mit weiteren Dimensionen betrachten.

Politische Bildung in der Grundschule möchte dazu beitragen, gesellschaftliche Teilhabe und Inklusion zu fördern. Der real existierenden Viel-

falt geschlechtlicher Ausgestaltungen gerecht zu werden bedeutet dabei nicht, dass Schüler*innen sich nicht auch entlang eher traditioneller Geschlechtervorstellungen orientieren dürften, sondern im Gegenteil: dass alle Lernenden auf ihren individuellen Wegen begleitet und ihnen dabei vielfältige Perspektiven eröffnet werden. So können alle Schüler*innen in der Entwicklung ihrer geschlechtlichen Persönlichkeit unterstützt und zu einer gleichberechtigten Teilhabe ermutigt werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Georg Lorenz u. a., Stereotype bei Lehrkräften?, Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68/1 (2016), S. 89–111.
- 2 Vgl. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Eine Sprache, die alle anspricht, Geschlechterbewusste Sprache in der Praxis, Frankfurt am Main 2016.
- 3 Suzanne J. Kessler/Wendy McKenna, Gender, An ethnomethodological approach, Chicago-London 1977, S. 4.
- 4 Vgl. S. J. Kessler/W. McKenna (Anm. 3), S. 4–6.; Stefan Hirschauer, Die soziale Fortpflanzung der Zweigeschlechtlichkeit, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 46/4 (1994), S. 668–692, hier: S. 672.
- 5 S. Hirschauer (Anm. 4), S. 672.
- 6 Vgl. Gayle Rubin, The traffic in women, Notes on the »political economy« of sex, in: Rayna R. Reiter (Hrsg.), Toward an anthropology of women, New York 1975, S. 157–210, hier: S. 179; Anthony Giddens, Sociology, Cambridge 1989, S. 158.
- 7 Vgl. A. Giddens (Anm. 6), S. 158.
- 8 Vgl. Carol Hagemann-White, Wir werden nicht zweigeschlechtlich geboren ..., in: Carol Hagemann-White/Maria S. Rerrich (Hrsg.), FrauenMännerBilder, Männer und Männlichkeit in der feministischen Diskussion, Bielefeld 1988, S. 224–235; Judith Butler, Das Unbehagen der Geschlechter, Frankfurt am Main 1991.
- 9 Vgl. Heinz-Jürgen Voß, Geschlecht, Wider die Natürlichkeit, Stuttgart 2011; Claire Ainsworth, Sex redefined, in: Nature, 518/7539 (2015), S. 288–291.
- 10 Vgl. Arnold Lohaus/Marc Vierhaus/Asja Maass, Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor, Berlin 2010, S. 186–187; Martin Pinquart/Gudrun Schwarzer/Peter Zimmermann, Entwicklungspsychologie, Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2011, S. 265 ff.; Lawrence Kohlberg, A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes, in: Eleanor Maccoby (Hrsg.), The development of sex differences, Stanford 1966, S. 82–173.
- 11 M. Pinquart/G. Schwarzer/P. Zimmermann (Anm. 10), S. 269.

- 12 Vgl. A. Lohaus/M. Vierhaus/A. Maass (Anm. 10), S. 186.
- 13 Vgl. Yarrow Dunham/Kristina R. Olson, Beyond discrete categories, Studying multiracial, intersex, and transgender children will strengthen basic developmental science, in: *Journal of Cognition and Development*, 17/4 (2016), S. 642–665, hier: S. 653–655.
- 14 Vgl. Selin Gülgöz u. a., Similarity in transgender and cisgender children's gender development, in: *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 116/49 (2019), S. 24480–24485; Anne A. Fast/Kristina R. Olson, Gender development in transgender preschool children, in: *Child Development*, 89/2 (2018), S. 620–637.
- 15 »Cis« meint Geschlechtsidentitäten, die mit ihrem Geburtsgeschlechtseintrag übereinstimmen. »Trans*« beziehungsweise »transgeschlechtlich« meint Geschlechtsidentitäten, die sich vom Geburtsgeschlechtseintrag unterscheiden.
- 16 Vgl. S. Gülgöz u. a. (Anm. 14), S. 24484.
- 17 Vgl. A. A. Fast/K. R. Olson (Anm. 14), S. 629.
- 18 Vgl. A. Lohaus/M. Vierhaus/A. Maass (Anm. 10), S. 186.
- 19 Vgl. Initiative Intersektionale Pädagogik (i-PÄD), für weiterführende Informationen: <https://www.i-paed-berlin.de>.

Nachhaltige Entwicklung

Sarah Böse, Vanessa Seidel und Katrin Hauenschild

Bildung für nachhaltige Entwicklung und politische Bildung

Seit dem Brundtland-Bericht der World Commission on Environment and Development aus dem Jahr 1987 ist *nachhaltige Entwicklung* zum weltweit richtungsweisenden politischen Begriff für Anstrengungen um eine ökonomisch wie ökologisch und sozial ausgewogene Lebens- und Wirtschaftsweise geworden. Mit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung im Jahr 1992 in Rio de Janeiro erfuhr das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung international zunehmend an Bedeutung:¹ 178 Staaten verpflichteten sich mit der Agenda 21 zur Förderung einer zukunftsfähigen Entwicklung von Natur, Mensch und Wirtschaft. Eine notwendige Voraussetzung für nachhaltige Entwicklung ist Bildung.²

Nachhaltige Entwicklung zielt auf die Bedürfnisbefriedigung gegenwärtiger Generationen, ohne zu riskieren, dass künftige Generationen ihre Bedürfnisse nicht befriedigen können.³ Damit ist eine intra- und intergenerative Gerechtigkeit gemeint, die mit der Berücksichtigung der drei Dimensionen Ökonomie, Ökologie und Soziales in globaler Perspektive erreicht werden kann. 2015 verabschiedeten die Vereinten Nationen mit der Agenda 2030 17 Ziele für eine nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, kurz: SDGs), die sich unter anderem auf global relevante Themen wie Armut, Ernährung, Gesundheit, Bildung, Gerechtigkeit, Energie, Arbeit, Konsum und Klimaschutz sowie das Leben an Land und unter Wasser beziehen.⁴ Das Politische im Kontext von nachhaltiger Entwicklung zeigt sich dabei in der konflikthafter öffentlichen Auseinandersetzung um verschiedene Konzepte und Strategien zur Umsetzung der SDGs, wobei es um das Aushandeln zumeist unterschiedlicher Interessen unter den Bedingungen von Machtgebrauch und Konsensbedarf geht.⁵ Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) steht vor der Herausforderung, solche politischen Aspekte aufzugreifen, um nicht nur als »gesinnungsethische Utopie«⁶ zu erscheinen, sondern langfristig und gesamtgesellschaftlich Veränderungen im Denken und Handeln der Menschen zu bewirken.

Das zentrale Ziel von BNE besteht in der Vermittlung von Gestaltungs-kompetenz, also der Befähigung zur Mitgestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft.⁷ Vor diesem Hintergrund entstand schließlich unter anderem das UNESCO-Programm Bildung für nachhaltige Entwicklung, zu dessen Umsetzung die Bundesrepublik Deutschland den Nationalen Aktionsplan BNE ins Leben gerufen hat.

Das Ziel eines gesellschaftlichen Bewusstseinswandels hin zu einer nachhaltigen Wirtschafts- und Lebensweise erfordert unter anderem eine schulische Integration von BNE. Aufgrund ihres normativen Anspruchs hat BNE eindeutig politische Implikationen:⁸ Politische Bildung regt zur Auseinandersetzung mit Strukturen und Konzepten des Zusammenlebens an, BNE stellt wiederum solche Strukturen infrage und Konzepte zur Verfügung.⁹ Gleichzusetzen sind BNE und politische Bildung gleichwohl nicht. Überschneidungen beider Konzepte bestehen in dem Streben nach dem Erhalt und der Weiterentwicklung von Demokratie, nach gerechtem, solidarischem Handeln sowie dem Schutz der Menschenrechte. Ihre Zielsetzungen divergieren jedoch: Während BNE Handlungskompetenz als thematisch und normativ festgelegte Gestaltungskompetenz vermittelt, zielt politische Bildung auf die Entwicklung von Mündigkeit, das heißt auf die Fähigkeit, politische Prozesse kritisch zu analysieren, zu reflektieren und zu bewerten und daraus begründetes Handeln abzuleiten.¹⁰ Handeln ist nach diesem Verständnis also nicht immer normativ ausgerichtet, sondern vor allem auf eigene Interessen im politischen Aushandlungsprozess fokussiert. Politische Bildung strebt demnach Analyse- und Urteilskompetenz an, weshalb politisches Handeln »stets auf Basis der Analyse vorherrschender gesellschaftspolitischer Probleme, Kontroversen, Lösungsvorschläge sowie wirtschaftlicher und gesellschaftlicher Entwicklungen erfolgt.«¹¹ Politische Bildung zielt also im Kontext nachhaltiger Entwicklung als normatives Politikkonzept auf die Förderung von Kompetenzen zur eigenständigen Analyse und Bewertung vor dem Hintergrund sich wandelnder ökonomischer, ökologischer und sozialer Bedingungen und Interessen, ohne eine klare Wertung zu vollziehen.

In der Grundschule ist der Sachunterricht das Zentrierungsfach für BNE und politische Bildung.¹² Politische Bildung mit Kindern zielt auf das Verstehen gesellschaftlicher Probleme und auf den Erwerb von Handlungskompetenz, wobei sich Politik im Sinne eines weiten Politikbegriffs nicht nur auf das politische System beschränkt, sondern alle lokalen und globalen gesellschaftlichen Beziehungen und Prozesse impliziert.¹³ Damit ist politische Bildung ein Unterrichtsprinzip im Hinblick auf die Umset-

zung nachhaltigkeitsrelevanter Inhalte. Kinder im Grundschulalter messen sowohl nachhaltigkeitsrelevanten Themen als auch dem eigenen Handeln eine hohe Bedeutung bei und nehmen individuelle Einflussmöglichkeiten wahr.¹⁴ Allerdings müssen globale Fragen in lebensweltlichen Zusammenhängen bedeutsam sein, Kreativität und neue Denkmuster anregen¹⁵ und auf das individuelle Handeln an konkreten Beispielen bezogen werden.

BNE-Thema »Nachhaltige Ernährung« – Praxisbeispiel Zucker

Ein geeignetes Thema ist nachhaltige Ernährung, das sich gut am Beispiel Zucker veranschaulichen lässt. Unter nachhaltiger Ernährung wird der gesamte Ernährungsprozess von der Erzeugung und Verarbeitung über den Konsum bis hin zur Entsorgung verstanden. Ziel ist dabei eine umweltverträgliche, gesundheitsfördernde, sozial gerechte und genussvolle Ernährungsweise,¹⁶ wofür sieben Lösungsgrundsätze nach Karl von Koerber definiert werden können:

- Bevorzugung pflanzlicher Lebensmittel
- Bevorzugung ökologisch erzeugter Lebensmittel
- Bevorzugung regionaler und saisonaler Erzeugnisse
- Bevorzugung gering verarbeiteter Lebensmittel
- Bevorzugung fair gehandelter Lebensmittel
- ressourcenschonendes Haushalten
- Herstellung genussvoller und bekömmlicher Speisen¹⁷

Am Beispiel des Zuckerkonsums lässt sich zeigen, auf welche Weise BNE-Themen in der Grundschule erarbeitet werden können. Dabei sollen die Kinder verschiedene Formen von Zucker, die unterschiedlichen Anbauweisen und deren Folgen für Mensch, Umwelt und Wirtschaft kennen- und verstehen lernen. Im Sinne von Analyse- und Urteilskompetenz sollen sie ihre Ernährungsentscheidungen mit Blick auf eine nachhaltige Entwicklung treffen und begründen können.

Der lebensweltliche Zugang zum Thema kann saisonal bedingt im Herbst über die Rübenenernte erfolgen. Ausgangspunkt ist die Frage, was mit den Zuckerrüben nach der Ernte passiert und wie daraus jener Zucker

hergestellt wird, den die Kinder zum Beispiel als Haushaltszucker im Alltag kennen. Als Kalorienspender spielt Zucker zwar in Bezug auf die Nahrungssicherheit eine besondere Rolle; jedoch beinhaltet der weiße, also vollständig raffinierte Zucker ohne Melasserückstände keine Vitamine, Mineralstoffe und Spurenelemente. Zudem kann Zucker bei übermäßigem Konsum zu Adipositas, Karies und weiteren Zivilisationserkrankungen führen.¹⁸ Dennoch liegt der Pro-Kopf-Verbrauch weltweit bei circa 24 Kilogramm pro Jahr, was insbesondere in Industrieländern auch auf den Einsatz in weiterverarbeiteten Produkten zurückzuführen ist. Beim Zuckerkonsum im Sinne einer nachhaltigen Ernährung sollte nicht nur der Bedarf grundsätzlich reduziert, sondern möglichst auch auf eine ökologische Anbauweise ohne chemische Hilfsmittel geachtet werden.

Die Zuckerrüben bieten so einen Anlass zum Unterrichtsgespräch über den Konsum von Zucker. Didaktisch unterstützt wird der Einstieg durch den Besuch eines außerschulischen Lernortes – eines Supermarktes: Die Kinder entwickeln weitere Fragen, beispielsweise nach Erscheinungsformen des Zuckers wie unter anderem unterschiedliche Einfärbungen, Bezeichnungen oder auch Verarbeitungen zu verschiedenen Zuckersorten (Raffinade, Kandis oder Puderzucker). Sie entdecken außerdem die Vielfalt des Angebotes in verschiedenen Verpackungen und werden auf *Bio*- und *Fairtrade*-Siegel aufmerksam, die bestimmte Anbauweisen, die Herkunft des Produkts sowie Handels- und Lohnstandards markieren. Die Leitfrage für den Übergang zur Thematisierung des Zuckeranbaus lautet: »Wo kommt der Zucker her?«

Pflanzen, aus denen der im Haushalt zumeist verwendete raffinierte Zucker gewonnen wird, sind Zuckerrohr und -rübe. Während Zuckerrohr in (sub-)tropischen Gebieten angebaut wird (insbesondere in Brasilien), ist die Zuckerrübe, die 20 Prozent der Produktion ausmacht, in gemäßigten Breiten zu finden (speziell in Europa).¹⁹ Der industriell gewonnene Zucker wird nicht nur zu Haushaltszucker verarbeitet, aus ihm lässt sich auch *Bio*-ethanol als alternative Energiequelle gewinnen – eine weltweit begehrte Ressource.²⁰ Der Zuckerrohranbau ist jedoch aus mehreren Gründen umstritten: In den meisten Anbauländern arbeiten Erntehelfer*innen für geringe Löhne im Zuckerrohranbau. Die Ernte des Zuckerrohrs wird hier durch Handarbeit durchgeführt, auch Kinder werden bei der Zuckerrohrernte eingesetzt. Insgesamt sind die Lebensumstände der Bevölkerung häufig sehr ärmlich.²¹ Hinzu kommen ein hoher Wasserverbrauch, die Abholzung von Regenwaldflächen, der Einsatz umwelt- und gesundheitsschädlicher Pestizide und Düngemittel sowie hohe Mengen an CO₂-Emissionen beim Transport für Ex- und Import.²²

Ausgehend von diesen Fragestellungen recherchieren, analysieren und diskutieren die Kinder anschließend verschiedene Anbauggebiete und Handelswege sowie Folgen des Anbaus und des transportbedingten CO₂-Ausstoßes für die Umwelt. Der Distanz- und Transportvergleich des südamerikanischen Rohrzuckers und des in Europa hergestellten Rübenzuckers ermöglicht es den Kindern, den nachhaltigkeitsrelevanten Aspekt der Regionalität nachzuvollziehen. Auf dieser Grundlage können die Schüler*innen nun eigene Konsumententscheidungen in den Dimensionen Mensch, Umwelt und Wirtschaft abwägen.

Die globale Perspektive nachhaltiger Ernährung kann durch die *Fair-trade*-Bewegung angesprochen werden, bei der auch die internationalen Handelsbedingungen thematisiert werden. Ziel hierbei ist es, den Produzent*innen höhere Löhne und stabile Abnahmebedingungen zu bieten.²³ Durch die Erläuterung der verschiedenen Güte- und Prüfsiegel werden den Kindern die Unterschiede zwischen konventioneller und biologischer Anbauweise verdeutlicht, die tabellarisch gegenübergestellt werden können. Neben dem Internet dienen auch Kindernachrichtensendungen wie *Logo!* und ausgewählte Zeitungsartikel der Recherche. Die Schüler*innen erarbeiten die globalen Folgen durch die Rodung des Regenwaldes zur Gewinnung von Anbauflächen für Monokulturen. Darüber hinaus recherchieren sie Arbeitsbedingungen beim konventionellen Zuckerrohranbau und setzen diese in Bezug zum fairen Handel. Im Sinne der politischen Bildung gilt es, die unterschiedlichen Interessen, die beim Zuckeranbau eine Rolle spielen, zum Beispiel in einer Zukunftswerkstatt zu erarbeiten, miteinander ins Verhältnis zu setzen und daraus individuelle Entscheidungen und Handlungsalternativen zu entwickeln. Dabei wird die visionäre Ausrichtung einer Zukunftswerkstatt berücksichtigt, um die Projektion von Elendsszenarien und damit einhergehende Hilf- und Machtlosigkeitsgefühle bei den Kindern zu vermeiden.

Das Praxisbeispiel zeigt, dass sich komplexe BNE-relevante Themen im Sachunterricht durch lebensweltlich vertraute Beispiele erfolgreich problematisieren lassen und auf diese Weise zugleich verschiedene Kompetenzen gefördert werden können.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Armin Grunwald/Jürgen Kopfmöller, Nachhaltigkeit, Eine Einführung, 2. Auflage, Frankfurt am Main-New York 2012.
- 2 Vgl. Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und Reaktorsicherheit (BMU), Agenda 21, Bonn 1997, https://www.bmu.de/fileadmin/Daten_BMU/Download_PDF/Nachhaltige_Entwicklung/agenda21.pdf.
- 3 Vgl. Volker Hauff, Unsere gemeinsame Zukunft, Greven 1987.
- 4 Vgl. Vereinte Nationen, Transformation unserer Welt, Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25.09.2015, <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>.
- 5 Vgl. Ulrich von Alemann, Politikbegriffe, in: Wolfgang W. Mickel (Hrsg.), Handbuch zur politischen Bildung, Bonn 1999, S. 79–82.
- 6 Bernhard Ohlmeier/Andreas Brunold, Politische Bildung für nachhaltige Entwicklung, Eine Evaluationsstudie, Wiesbaden 2015, S. 106.
- 7 Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK), Bildung für eine nachhaltige Entwicklung (= Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, H. 72), Bonn 1999.
- 8 Vgl. B. Ohlmeier/A. Brunold (Anm. 6), S. 105–106.
- 9 Vgl. Beatrice Bürgler/Christian Graf, Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung [online], 2013, https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/bne/dossiers_zugaenge/2013_COHEP_Politische-Bildung-und-BNE.pdf.
- 10 Vgl. Peter Massing, Politische Bildung in der Grundschule, Überblick, Kritik, Perspektiven, in: Dagmar Richter (Hrsg.), Politische Bildung von Anfang an, Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn 2007, S. 18–35.
- 11 B. Bürgler/C. Graf (Anm. 9), S. 4.
- 12 Vgl. Meike Wulfmeyer/Katrin Hauenschild, Bildung für nachhaltige Entwicklung mit Kindern, in: Rita Braches-Chyrek u. a. (Hrsg.), Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen 2022, im Erscheinen.
- 13 Vgl. Meike Wulfmeyer, Mitgestaltung als Kompetenz, Bildung für nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern, in: Journal für politische Bildung, 12/4 (2008), S. 44–50.
- 14 Vgl. Katrin Hauenschild, Kinder in nachhaltigkeitsrelevanten Handlungssituationen, Eine Studie zur Kontrollwahrnehmung, in: Dietmar Bolscho/Gerd Michelsen (Hrsg.), Umweltbewusstsein unter dem Leitbild Nachhaltige Entwicklung, Ergebnisse empirischer Untersuchungen und pädagogische Konsequenzen, Opladen 2002, S. 85–125.
- 15 Vgl. Katrin Hauenschild/Sarah Böse: Kreativ durch Bildung für nachhaltige Entwicklung, in: Grundschule, 5 (2021), S. 21–23.

- 16 Vgl. Ulrike Eberle/Uwe R. Fritsche/Doris Hayn, Nachhaltige Ernährung, Ziele, Problemlagen und Handlungsbedarf im gesellschaftlichen Handlungsfeld Umwelt, Ernährung, Gesundheit (= Ernährungswende-Diskussionspapier, Nr. 4), Hamburg-Darmstadt 2005.
- 17 Vgl. Karl von Koerber, Nachhaltige Ernährung und ihre fünf Dimensionen, Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft, Gesundheit und Kultur, in: Johanna Schockemöhle/Margit Stein (Hrsg.), Nachhaltige Ernährung lernen in verschiedenen Ernährungssituationen, Handlungsmöglichkeiten in pädagogischen und sozialpädagogischen Einrichtungen, Bad Heilbrunn 2015, S. 16–45.
- 18 Vgl. Doris Schmied, Nahrungsgeographie, Braunschweig 2018.
- 19 Vgl. ebd., S. 83.
- 20 Vgl. Agrarmarkt Informations-Gesellschaft (AMI), Brasilien verarbeitet mehr Zuckerrohr zu Bioethanol [online], 2018, <https://www.agrarheute.com/markt/analysen/brasilien-verarbeitet-mehr-zuckerrohr-bioethanol-546033>.
- 21 Vgl. Marianne Falck, Die dunkle Seite des Zuckers [online], 2015, <https://www.faz.net/aktuell/wissen/natur/die-dunkle-seite-des-zuckers-multimedia-reportage-ueber-die-abgruende-des-zuckerrohranbaus-in-brasilien-13515865.html>.
- 22 Vgl. ebd.
- 23 Vgl. D. Schmied (Anm. 16), S. 196 ff.

Digitalisierung und Digitalität

Johanna Urban und Dirk Lange

Von der Digitalisierung zur Digitalität

Digitalisierung meint zunächst nichts anderes als die Umwandlung von analogen Vorgängen in digitale Prozesse. Traditionell wurde Digitalisierung vor allem als »Überführung von Informationen von einer analogen in eine digitale Speicherform«¹ definiert. Gegenwärtig wird der Begriff hingegen meist verwendet, um Veränderungen von Prozessen, Strukturen, Objekten und Ereignissen zu beschreiben, die sich aus der zunehmenden Nutzung von digitalen Medien ergeben.²

Digitalisierung in diesem Sinne hat auch erhebliche Auswirkungen auf den Bildungsbereich. Einerseits müssen Bildungseinrichtungen zeitgemäß ausgestattet und organisatorische Prozesse digitalisiert werden. Andererseits sollen Lehrende und Lernende die nötigen Kompetenzen erwerben, um sich mündig in einer »Kultur der Digitalität«³ bewegen zu können. Digitalität bezieht sich, wie der Kulturwissenschaftler Felix Stalder festgehalten hat, nicht mehr auf die Technik, sondern auf einen neuen Möglichkeitsraum, der durch digitale Prozesse geprägt ist und in dem sich unsere Gesellschaft bewegt. In diesem neuen Möglichkeitsraum hat sich eine »Kultur der Digitalität« entwickelt, die von drei Grundmustern geprägt ist: (1) Referenzialität im Sinne einer täglichen Auswahl und Rezeption von Inhalten, die unser Weltbild beeinflussen; (2) Gemeinschaftlichkeit als Effekt einer (regelmäßigen) virtuellen Interaktion, die im Teilen und Kommentieren von Inhalten besteht; sowie (3) Algorithmizität als Prinzip der maschinell gesteuerten Auslese/Anordnung/Strukturierung/Hierarchisierung von Inhalten im Netz.⁴

Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene werden heute vielfach als *Digital Natives* betrachtet. Dennoch ist es wichtig, sie im Rahmen formeller und informeller Lernsettings für die Chancen und Risiken zu sensibilisieren, die sich aus dieser Kultur der Digitalität für unsere Gesellschaft ergeben und unsere politische Willensbildung beeinflussen. Die Förderung der nötigen Kompetenzen beginnt dabei schon im Elementarbereich und setzt sich das ganze Leben lang fort. Im Folgenden gehen wir daher

der Frage nach, wie die erforderlichen Kompetenzen bereits in der Grundschule⁵ gefördert werden können, um *Digital Citizenship* zu forcieren und damit einen Grundstein für politische Willensbildung in einer Kultur der Digitalität zu legen.

Digital Citizenship

Mittlerweile gibt es zahlreiche Autor*innen, die sich der Rolle von Bürger*innenschaft im digitalen Zeitalter gewidmet und dabei zum Teil verschiedene Zugänge gewählt haben.⁶ Im Bildungsbereich ist *Digital Citizenship* zumeist an ein Set von Kompetenzen gekoppelt, die es im Laufe des Lebens zu erlangen gilt. Der Bildungswissenschaftler Mike Ribble hat in diesem Zusammenhang folgende Bereiche definiert: *Digital Access*, *Digital Commerce*, *Digital Communication and Collaboration*, *Digital Etiquette*, *Digital Fluency*, *Digital Health and Welfare*, *Digital Law*, *Digital Rights and Responsibility* sowie *Digital Security and Privacy*.⁷ *Digital Citizens* sollten demnach in der Lage sein, digitale Medien stets angemessen und verantwortungs-



voll zum Einsatz zu bringen. Ein entsprechender Ansatz spiegelt sich auch in den Modellen zur Erlangung digitaler Kompetenzen wider, die im Folgenden kurz angesprochen werden sollen.

Der Europarat hat – aufbauend auf bestehenden Konzepten wie jenem von Mike Ribble – ebenfalls ein Modell zur *Digital Citizenship Education* entwickelt, das zehn ähnlich definierte Dimensionen umfasst.⁸ Den Unterbau für das Europarat-Modell bildet jedoch der Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen (*Competences for Democratic Culture*).⁹ Diese Verbindung von digitalen und demokratiepolitischen Kompetenzen schlägt sich auch in der *Digital-Citizenship*-Definition des Europarats nieder, aus dessen Sicht sich digitale Bürger*innenschaft durch folgende Merkmale auszeichnet:

- kompetente und positive Nutzung digitaler Technologien
- aktive und verantwortungsvolle gesellschaftliche Teilhabe auf allen Ebenen im Sinne der im Referenzrahmen für Demokratiekompetenzen abgebildeten Werte, Einstellungen, Fähigkeiten und Wissensgebiete
- Einbindung in einen Prozess lebenslangen Lernens
- kontinuierliche Verteidigung der Menschenwürde¹⁰

Im Sinne politischer Bildung muss *Digital Citizenship* demnach kritisch-emanzipatorisch gedacht werden. Dazu zählt laut Steve Kenner und Dirk Lange beispielsweise die Auseinandersetzung mit neuen Macht- und Herrschaftsverhältnissen, die »durch die Verlagerung ökonomischer (bspw. Werbung) und politischer (bspw. Wahlkampf) Strukturen in der digitalen Welt«¹¹ entstehen.

Diese Thematisierung von Werbestructuren und politischen Interessen im Internet kann bereits früh beginnen und ist auch in der Grundschule möglich. Die frühe Förderung kritischer digitaler Kompetenzen ist aus Sicht der politischen Bildung wichtig, um den *Digital Gap* künftig zu verkleinern und politische Mündigkeit in einer durch Digitalität geprägten Welt zu fördern. *Digital Gap* wird hier nicht nur verstanden als ungleicher Zugang zu digitalen Medien und digitaler Technik, sondern auch als »die Kluft zwischen jenen, die beispielsweise die Strukturen digitaler Medien durchschauen, die Logiken von Algorithmen kennen und den Einfluss von Anonymität auf das Kommunikationsverhalten verstehen[,] und jenen, die nicht über diese Kompetenzen verfügen«¹².

Digitale Kompetenzen in der Grundschule

Digitale Kompetenz stellt eine der acht vonseiten der Europäischen Union festgelegten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen dar.¹³ Zur Förderung digitaler Kompetenz hat die Europäische Union den Referenzrahmen »DigComp« (mittlerweile in der Fassung »DigComp 2.2«) entwickelt,¹⁴ dessen Inhalt auch bei der Entwicklung von Kompetenzmodellen im Bildungsbereich in den europäischen Mitgliedstaaten berücksichtigt wird. In Österreich wurde beispielsweise das Label »digi.komp« eingeführt. Mit »digi.komp4« liegt ein Modell für die Grundschule vor, das *Can-do-Statements*¹⁵ in vier Bereichen umfasst: (1) Informationstechnologie, Mensch und Gesellschaft, (2) Informatiksysteme, (3) Anwendungen, (4) Konzepte.¹⁶ Mit der Einführung eines neuen Lehrplans im Schuljahr 2023/2024 sollen zudem »Informatische Bildung« und »Medienbildung« ab der 1. Schulstufe verbindlich umgesetzt werden.¹⁷

In Deutschland hat unter anderem die Kultusministerkonferenz (KMK) im Rahmen der Strategie »Bildung in der digitalen Welt« die Förderung digitaler Kompetenzen ab der Primarstufe gefordert,¹⁸ und in den Bundesländern wurden unterschiedliche Modelle entwickelt, die entsprechende Anforderungen in der Grundschule benennen.¹⁹ In der Schweiz wird mit dem Modul »Medien und Informatik« als Teil des Lehrplans 21 ein vergleichbares Ziel verfolgt.²⁰ Die Inhalte weisen im gesamten deutschsprachigen Raum große Ähnlichkeiten auf. Im Folgenden werden daher die für die Ausbildung einer *Digital Citizenship* relevantesten Anforderungen an Grundschüler*innen zusammengefasst. Demnach sollten Kinder bis zum Ende der Grundschule

- einfache Suchstrategien entwickeln und erste Kriterien kennenlernen, die es erlauben, die Glaubwürdigkeit von Quellen zu überprüfen;
- Bewusstsein dafür entwickeln, dass sie online Spuren hinterlassen;
- sich über ihre eigenen Medienerfahrungen austauschen können;
- grundlegende Kommunikations- und Verhaltensregeln im Netz kennen;
- Chancen und Risiken in Zusammenhang mit virtuellen Umgebungen und Mediennutzung benennen können;
- erste Einschätzungen zur Rolle von Werbung treffen können;
- eigene kleine mediale Outputs herstellen können.

Impulse für die politische Grundschulbildung

Für die Förderung von *Digital Citizenship* in der Grundschule ergeben sich daraus unterschiedliche inhaltliche Anknüpfungspunkte.²¹

Informationen suchen, finden und bewerten

Kinder können bereits in der Grundschule an das Thema Falschinformationen herangeführt werden und lernen, die Glaubwürdigkeit von Informationen zu überprüfen. Die Lernenden können beispielsweise gebeten werden, bei der Vorbereitung einer Präsentation ihre Suche nach Informationen zu dokumentieren, um danach den Umgang mit Suchmaschinen zu reflektieren. Sofern die Lernenden ähnliche Erfahrungen teilen, eignet sich auch die Thematisierung von Kettenbriefen aus der Lebenswelt der Kinder, welche oftmals auf unwahren Behauptungen aufbauen und vor allem über Nachrichtendienste wie WhatsApp Verbreitung finden. Einen weiteren Anknüpfungspunkt bietet das Thema Bildmanipulation; hier kann die Wahrnehmung der Lernenden mithilfe eines Quiz getestet und anschließend erprobt werden, wie einfach es ist, Bilder zu bearbeiten oder in einen anderen Kontext zu stellen, um bei den Lernenden eine Sensibilisierung herbeizuführen.

Big Data im Kleinen

Die Auseinandersetzung mit Datenströmen kann ebenfalls bereits in der Grundschule angestoßen werden, indem die Lernenden an die Themen Datenschutz und Privatsphäre herangeführt werden und erfahren, welche Informationen geteilt oder besser nicht geteilt werden sollten. Um Interessen hinter der Sammlung von Daten offenzulegen, lohnt es sich, das Thema Werbung zu besprechen. Da davon auszugehen ist, dass Kinder regelmäßig eigene Medienerfahrungen machen, kann hier ein Medientagebuch zum Einsatz kommen: Die Lernenden dokumentieren ihren eigenen Medienkonsum mit Unterstützung der Eltern und achten dabei besonders darauf, welche Werbung ihnen im Zuge der eigenen Mediennutzung angezeigt wird. Gerade in virtuellen Räumen sind Kinder häufig mit Werbung konfrontiert (zum Beispiel im Zusammenhang mit In-App-Käufen). Einerseits können die Schüler*innen durch das Medientagebuch für Werbung sensibilisiert werden, andererseits kann weiterführend auch thematisiert werden, ob die Kinder die jeweilige Werbung als relevant einstufen oder nicht, um so auf die Verwendung von Daten hinzuweisen und beispielhaft zu erklären, wie diese eingesetzt werden. Dabei kann auch auf Erfahrungen in verschiedenen Medien (TV, Apps etc.) eingegangen und es können Unterschiede aufgezeigt werden.

Menschenrechte online

Als dritten möglichen Anknüpfungspunkt verweisen wir hier auf die Kinder- und in weiterer Folge Menschenrechte, insbesondere die Meinungsfreiheit und den Gleichheitsgrundsatz, als bewährtes Thema der politischen Bildung in der Grundschule für die Auseinandersetzung mit Kommunikations- und Verhaltensregeln im Internet. Der Rückbezug zur Lebenswelt der Kinder kann dabei über die Reflexion der eigenen Medienerfahrungen und das Thema Cybermobbing erfolgen, wofür bereits zahlreiche didaktische Anregungen vorliegen.

Neben der inhaltlichen Auseinandersetzung können Grundschüler*innen partizipative Kompetenzen erlangen, indem sie selbst Medien produzieren – dazu eignen sich beispielsweise Trickfilme oder auch die Gestaltung einer kleinen Klassenzeitung beziehungsweise eines Klassenblogs. Die Förderung digitaler Bürger*innenschaft kann somit bereits in der Grundschule altersgerecht in Angriff genommen werden. Aus bestehenden *Digital-Citizenship*-Konzepten und den bereits vorliegenden Kompetenzmodellen lassen sich Anknüpfungspunkte ableiten, um Kindern Orientierung in einer Kultur der Digitalität zu geben.

Anmerkungen

- 1 Thomas Hess, Digitalisierung, Enzyklopädie der Wirtschaftsinformatik [online], 27.02.2019, <https://www.enzyklopaedie-der-wirtschaftsinformatik.de/lexikon/technologien-methoden/Informatik--Grundlagen/digitalisierung>.
- 2 Vgl. zum Beispiel Gründerszene.de, Digitalisierung [online], <https://www.gruenderszene.de/lexikon/begriffe/digitalisierung?interstitial>.
- 3 Felix Stalder, Kultur der Digitalität, 4. Auflage, Berlin 2019.
- 4 Vgl. ebd.
- 5 Die in Deutschland gebräuchliche Bezeichnung »Grundschule« bezieht sich auf die Primarstufe. In Österreich und der Schweiz wird in diesem Zusammenhang von der »Volksschule« beziehungsweise »Primarschule« gesprochen.
- 6 Vgl. zum Diskurs Marie K. Heath, What kind of (digital) citizen?, A between-studies analysis of research and teaching for democracy, in: The International Journal of Information and Learning Technology, 35/5 (2018), S. 342–356; Louise Jørring/António Valentim/Pablo Porten-Cheé, Mapping a changing field, A literature review on digital citizenship, in: Digital Culture and Society, 4/2 (2018), S. 11–38.
- 7 Vgl. Mike Ribble, Nine elements of digital citizenship [online], <https://www.digitalcitizenship.net/nine-elements.html>.

- 8 Vgl. Janice Richardson/Elizabeth Milovidov, Digital citizenship education handbook, Straßburg 2019, S. 13–14.
- 9 Vgl. ebd., S. 12, 15.
- 10 Vgl. Europarat, Digital citizenship and digital citizenship education [online], <https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education/digital-citizenship-and-digital-citizenship-education>.
- 11 Steve Kenner/Dirk Lange, Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung, Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion, in: Achim Albrecht u. a. (Hrsg.), Wann, wenn nicht jetzt?, Politische Bildung in der Schule, Frankfurt am Main 2020, S. 233–250, hier: S. 234.
- 12 Ebd., S. 237.
- 13 Vgl. zum Beispiel Europäische Kommission, Empfehlung des Rates zu Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen [online], <https://op.europa.eu/de/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d01-01aa75ed71a1>.
- 14 Vgl. Riina Vuorikari u. a., DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens – With new examples of knowledge, skills and attitudes, Luxemburg 2022.
- 15 Vgl. Gerhard Brandhofer u. a., Bildung im Zeitalter der Digitalisierung, in: Simone Breit u. a. (Hrsg.), Nationaler Bildungsbericht Österreich 2018, Bd. 2, Graz 2019, S. 307–362, hier: S. 324.
- 16 Vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, digi.komp4 [online], Das Kompetenzmodell, <https://digikomp.at/index.php?id=542&L=0>.
- 17 Vgl. Martin Polaschek, Antwort auf schriftliche parlamentarische Anfrage 9525/J-NR/2022 [online], https://www.parlament.gv.at/PAKT/VHG/XXVII/AB/AB_09338/imfname_1432469.pdf
- 18 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK), Bildung in der digitalen Welt, Strategie der KMK, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 08.12.2016 in der Fassung vom 07.12.2017, Berlin 2016, S. 11.
- 19 Hier sei beispielhaft auf das Basiscurriculum »Medienbildung« der Länder Berlin und Brandenburg, den Bildungsplan »Medienbildung« Bremens oder den niedersächsischen Orientierungsrahmen »Medienbildung« verwiesen. Vgl. dazu auch Birgit Eickelmann, Kompetenzen in der digitalen Welt, Konzepte und Entwicklungsperspektiven, Berlin 2017.
- 20 Vgl. Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz, Lehrplan 21 [online], <https://www.lehrplan21.ch/>.
- 21 Unterrichtsmaterialien und weiterführende Hinweise zu den hier erwähnten Themen für die Grundschule bieten unter anderem folgende Plattformen und Bildungsträger an: <https://www.hanisauland.de>, <https://www.internet-abc.de>, <https://www.klicksafe.de>, <https://www.zebis.ch>, Pädagogische Hochschule Luzern (Compasito), Mediamanual, <https://www.saferinternet.at>, Zentrum Polis.

Demokratie und Partizipation

Steve Kenner

Demokratie – Mehr als ein politisches System

Demokratisierung – Der partizipative Kern

Demokratie zeichnet sich durch drei Ebenen aus: das Demokratische (1) als gesellschaftliches Selbstverständnis, das auf zentralen Werten und Prinzipien wie Gerechtigkeit, Pluralismus und Menschenrechten basiert; die Demokratie (2) als politisches System, das den Rahmen für gesellschaftspolitisches Zusammenleben schafft; und schließlich die Demokratisierung (3) als partizipative Kraft und kontinuierlicher Prozess zur Gestaltung und Weiterentwicklung sowohl des politischen Rahmens als auch des gesellschaftlichen Zusammenlebens. Demokratie ist diesem progressiv und emanzipatorisch ausgerichteten Verständnis nach geprägt von einem unhintergehbaren, auf Grund- und Menschenrechten aufbauenden Kern und der Ermöglichung kontinuierlicher gesellschaftlicher Weiterentwicklung. Das Prinzip der Demokratisierung verweist dabei auf das partizipative Element der Demokratieidee. Doch was bedeutet Partizipation in der und für die Demokratie?

Zunächst gilt es nach Max Weber, einem Gründervater der Soziologie, zwischen reaktivem »Sichverhalten« und dem »sinnhaften Handeln« zu unterscheiden.¹ Für den Soziologen Hartmut Rosa unterscheidet sich das Handeln vom Verhalten insofern, als es mit einer »spezifischen Selbst- und Weltinterpretation«² verbunden und von Wertungen geprägt ist. Die Philosophin Hannah Arendt verstand das Handeln wiederum als eine Tätigkeit, die nicht auf ein (instinktives) Verhalten oder auf die Verfolgung von individuellen Bedürfnissen wie Hunger, Durst und Zuneigung reduziert ist, sondern auf eine bewusste Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und der es umgebenden Umwelt.³ Das diesem Beitrag zugrunde liegende Verständnis von Partizipation und Handlungskompetenz schließt an diese Überlegungen an und nimmt aus didaktischer Perspektive das bewusste Handeln des Subjekts in den Blick und nicht instinktives Verhalten.

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive werden heute diverse Zugänge und Formen im Partizipationszusammenhang diskutiert. Dies zeigt sich nicht zuletzt in der Vielfalt der verwendeten Begrifflichkeiten: »Engage-

ment«, »politische Aktion«, »Teilhabe und Beteiligung«, »Mitwirkung«, »ziviler Ungehorsam« oder »Protest« sind Beispiele für diese Vielfalt. Noch unberücksichtigt ist dabei die Dialektik, die in der Partizipationsforschung mit antithetischen Begriffspaaren wie »sozial/politisch«, »konventionell/unkonventionell«, »verfasst/nicht verfasst« und »legal/illegal« verbunden ist.⁴

Partizipation, im Sinne eines bewussten Handelns und unter Berücksichtigung ihrer vielfältigen Ausdrucksformen, erfordert Fähigkeiten und Fertigkeiten, die sich in der politischen Bildung im Konzept der Handlungskompetenz bündeln.

Handlungskompetenz – Handwerkszeug für *Young Citizens*

Alle Bestrebungen zur Kompetenzentwicklung zielen darauf ab, Handlungsfähigkeit zu ermöglichen. Um im Sinne demokratischer Partizipation tatsächlich selbstbestimmt handeln zu können, sind einige Voraussetzungen vonnöten, denn die »Wahrnehmung und Ausübung von (politischen) Teilhaberechten beinhaltet Wissen, Urteilen, Können und Wollen auf Seiten des Subjekts.«⁵ Wenngleich damit nicht verbunden ist, dass alle Bürger*innen sich gleichermaßen für eine aktive Mitwirkung in politischen Prozessen entscheiden müssen, so sollten sie doch zumindest dazu befähigt werden.

In einem Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) aus dem Jahr 2004 wird Handlungskompetenz als sehr weites Feld skizziert.⁶ In der im selben Jahr veröffentlichten Expertise der Fachgruppe Sozialwissenschaften⁷ wird Handlungskompetenz einerseits mit Konfliktfähigkeit und andererseits mit tatsächlicher politischer Partizipation verknüpft. Joachim Detjen, Peter Massing, Dagmar Richter und Georg Weißeno⁸ haben die Kompetenzdimension des Handelns in ihrem 2012 präsentierten Modell wiederum auf das Artikulieren und das Argumentieren als Akte kommunikativen Handelns in simulierten Lernsettings beschränkt.⁹ Handlungskompetenz, die in Verbindung zu realen politischen Handlungserfahrungen (beispielsweise politische Initiative für den Klimaschutz) steht, könne den Autor*innen zufolge durch Unterricht nicht gefördert werden. Begründet wird diese These vor allem damit, dass sich die Entwicklung der Handlungskompetenz dann nicht diagnostizieren ließe.¹⁰ Es scheint, als sei diese Argumentation von dem Ziel geprägt, Bildung standardisierbar und operationalisierbar zu machen. Die Autorengruppe Fachdidaktik hat diesem Verständnis von Handlungskompetenz etwas entgegengesetzt und versteht darunter nicht nur eine kommunikative Kompetenz. Die Autor*innen verweisen zwar auch darauf, dass Politikunterricht politisches Handeln

nicht vorschreiben oder verbindlich machen, aber sehr wohl die »unverbindliche Erprobung zentraler Instrumente der Partizipation«¹¹ ermöglichen könne. Der Politikdidaktiker Peter Henkenborg hat in seinen Überlegungen zu Demokratiekompetenzen die politische Handlungsfähigkeit ebenfalls unmittelbar mit Erfahrungen tatsächlicher Partizipation zusammengebracht. Handlungskompetenz sei demnach auch die Fähigkeit, »selbstbestimmt Bürgerrollen zu wählen und auszufüllen.«¹² Doch haben Kinder überhaupt das Recht auf Teilhabe und Partizipation?

Partizipation – Ein Kinderrecht?

Wie in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen¹³ in Artikel 12 verankert, haben Kinder und Jugendliche das Recht, sich zu allen sie betreffenden Angelegenheiten zu äußern, und ihre Positionen müssen Berücksichtigung finden. Um dieses Grundrecht zu gewährleisten, haben sich die Vereinten Nationen in der sogenannten Allgemeinen Bemerkung Nr. 12 im Jahr 2009 auf die Festlegung von Prinzipien zur Umsetzung der Kinderrechte verständigt. Prozesse zur Beteiligung von Kindern sollten demnach transparent und informativ, freiwillig, achtungsvoll, bedeutsam, kinderfreundlich sowie inklusiv sein und durch Bildungsmaßnahmen unterstützt werden. Für das Bildungswesen bedeutet das konkret, dass in »allen Bildungseinrichtungen, einschließlich solcher für Kinder in den frühen Lebensjahren, [...] die aktive Rolle der Kinder in einem partizipativen Lernumfeld gefördert werden«¹⁴ sollte. Gefordert wird hierfür eine Beteiligung der Kinder an der Ausarbeitung von Lehrplänen und Schulprogrammen sowie die aktive Einbindung von Klassenräten, Schüler*innenräten und Schüler*innenvertretungen in Schulgremien und -ausschüssen.

Um die Frage zu beantworten, inwiefern das Recht aller Kinder auf Partizipation in Deutschland tatsächlich bereits verankert ist, bedarf es eines Blickes in das Grundgesetz: Es ist weitgehend unstrittig, »dass die Grundrechte des Grundgesetzes allen zukommen, auch den jungen Menschen.«¹⁵ Dabei kann das Elternrecht oder auch das staatliche Erziehungsrecht zwar durchaus die Grundrechte für Kinder und Jugendliche beschränken, eine »generelle oder individuelle alters- oder reifeabhängige Begrenzung der selbständigen Grundrechtsausübung von Kindern und Jugendlichen«¹⁶ lässt sich aus dem Grundgesetz aber nicht ableiten.

Alltagsvorstellungen zu Demokratie und Partizipation

Damit Kinder und Jugendliche ihren Gestaltungsfreiraum selbstbestimmt nutzen können, müssen sie zunächst eine Vorstellung davon haben, was Partizipation bedeutet. Aktuelle Studien belegen, dass solche Vorstellungen auch bei Grundschulkindern bereits sehr komplex ausgeprägt sein können.

Der Pädagoge Jakob Dondl hat in einer Studie dilemmaorientierte Gruppendiskussionen mit Viertklässler*innen geführt und aus den Aussagen zwei zentrale Aspekte in den Demokratie- und Partizipationsvorstellungen der Kinder rekonstruiert: »[e]inerseits die partizipatorischen Möglichkeiten von Einzelnen als Werkzeug der Durchsetzung eigener Interessen, andererseits die gesellschaftliche Teilhabe als Verantwortung des Individuums für eine [sic!] gerechtes und handlungsfähiges Gemeinwesen.«¹⁷ Bemerkenswert ist, dass die Kinder vor allem dem menschlichen Gewissen, der Verantwortung des Individuums für das Gemeinwesen und der moralischen Integrität einen hohen Stellenwert beimessen.

Auch die Pädagogin Katrin Asal und der Politikdidaktiker Hans-Peter Burth sind nach der Auswertung von Gruppendiskussionen mit Grundschulkindern zu der Erkenntnis gekommen, dass sich bei den Schüler*innen bereits eine Gemeinwohlorientierung rekonstruieren lässt. Wenngleich sich die Ausprägungen und die Komplexität der Vorstellungen angesichts der großen Heterogenität der Lerngruppen in Grundschulen durchaus unterscheiden, sind Asal und Burth zu dem Schluss gelangt, dass »Kinder bereits früh über ein Politikbewusstsein verfügen«¹⁸, an das politikdidaktische Lehr- und Lernkonzepte anknüpfen können. Neben lerntheoretischen Modellen, die mittels politikdidaktischer Konzepte in den Sachunterricht überführt werden, kann Demokratie aber auch erfahrbar gemacht werden.¹⁹ Wie dies gelingen kann und was dabei zu beachten ist, wird im Folgenden skizziert.

Demokratie und Partizipation von Anfang an

Die Didaktikerin Dagmar Richter hat handlungsorientierte Kompetenz maßgeblich auf die Kommunikationsfähigkeit²⁰ beschränkt und darauf verwiesen, dass vor allem für den Anfangsunterricht noch immer viele Fragen ungeklärt seien.²¹ Mit Bezug auf das bereits oben zitierte und von ihr mit entwickelte Politikkompetenzmodell hat Richter zudem vier zentrale Dimensionen der Handlungskompetenz benannt, die sich explizit

auch im Sachunterricht der Grundschule fördern ließen: Artikulieren, Argumentieren, Verhandeln und Entscheiden.²² Methoden wie Rollen- und Planspiele oder auch die sogenannte Zukunftswerkstatt sind Richter zufolge in der Primarstufe erfolgreich einzusetzen.

Reale Partizipationserfahrungen können eine wertvolle Ergänzung zu didaktisierten und simulativen Lernsettings im Sachunterricht sein; dafür braucht es Freiräume für reale Partizipationsgelegenheiten. In jedem Fall stellt der Sachunterricht den Ausgangspunkt partizipativer Lernerfahrungen an Grundschulen dar. Die Didaktikerin Iris Baumgardt hat in diesem Zusammenhang allerdings darauf hingewiesen, dass Partizipation keinem Automatismus unterliegen dürfe. Lehr-Lern-Prozesse zur Stärkung der Handlungskompetenz müssten »von den Interessen der Kinder ausgehen, altersgerechte Arbeits- und Artikulationsformen ermöglichen und in absehbarer Zeit zu Ergebnissen führen«²³. Die Berücksichtigung von Partizipation im Sachunterricht müsse kriteriengeleitet vorbereitet, durchgeführt und reflektiert werden. Nur so könne sichergestellt werden, dass der Erwerb demokratischer Handlungskompetenz ermöglicht werde und es sich nicht um Pseudopartizipation handele.

Partizipation kann und sollte aber auch über den Unterricht hinausgedacht werden. Schule muss sich von Anfang an als Lernort der Demokratie verstehen. Es gilt die Institution Schule demokratischer zu gestalten, »ohne dabei das Politische im demokratischen Erfahrungslernen aus dem Blick zu verlieren«²⁴. Politische Bildungsprozesse sollten so früh wie möglich angeregt werden und sind im Schulalltag als selbstverständlicher Bestandteil zu integrieren. Das kann unter anderem über die Einführung von Klassenräten und weiteren Formen der Schüler*innenmitbestimmung gelingen. Grundschulen haben in den letzten Jahren eine besondere Rolle in Bezug auf demokratische Schulentwicklung eingenommen. Schüler*innenparlamente und der Klassenrat sind hierbei hervorzuhebende Elemente. Die Verbindung von politischer Bildung und politischer Praxis empfiehlt sich schon in der Schule, vor allem wenn wir Kinder als *Young Citizens* ernst nehmen wollen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Max Weber, Gesammelte Aufsätze zur Wissenschaftslehre, Tübingen 1985, S. 503.
- 2 Hartmut Rosa, Politisches Handeln und die Entstehung des Neuen in der Politik, in: Georg Weißeno/Hubertus Buchstein (Hrsg.), Politisches Handeln, Modelle, Möglichkeiten, Kompetenzen, Opladen 2012, S. 133–154, hier: S. 134.
- 3 Vgl. Hannah Arendt, Vita activa oder Vom tätigen Leben, München 2016/1960, S. 214.
- 4 Vgl. unter anderem Oskar Niedermayer, Bürger und Politik, Politische Orientierungen und Verhaltensweisen der Deutschen, Wiesbaden 2005; Norbert Kersting, Innovative Partizipation, Legitimation, Machtkontrolle und Transformation, Eine Einführung, in: Norbert Kersting (Hrsg.), Politische Beteiligung, Einführung in die dialogorientierten Instrumente politischer und gesellschaftlicher Partizipation, Wiesbaden 2008, S. 11–39; Roland Roth, Gesellschaftliche Mitgestaltung durch demokratisches Engagement und Partizipation, in: Steve Kenner/Dirk Lange (Hrsg.), Citizenship Education, Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung, Frankfurt am Main 2018, S. 229–243.
- 5 Sibylle Reinhardt, Demokratie-Kompetenzen (= BLK Beiträge zur Demokratiepädagogik), Berlin 2004, S. 5.
- 6 Vgl. Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE), Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen, Ein Entwurf, Schwalbach am Taunus 2004, S. 17.
- 7 Vgl. Günter C. Behrmann u. a., Politik, Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe, in: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.), Kerncurriculum Oberstufe, Expertisen, Weinheim-Basel 2004, S. 322–406.
- 8 Vgl. Joachim Detjen u. a., Politikkompetenz, Ein Modell, Wiesbaden 2012.
- 9 Vgl. ebd., S. 83–88.
- 10 Vgl. ebd., S. 79.
- 11 Autorengruppe Fachdidaktik, Was ist gute politische Bildung?, Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht, Schwalbach am Taunus 2016, S. 147.
- 12 Peter Henkenborg, Kategoriale Bildung und kompetenzorientierte politische Bildung, in: Georg Weißeno (Hrsg.), Politikkompetenz, Was Unterricht zu leisten hat, Bonn 2008, S. 213–230, hier: S. 215.
- 13 Offizielle Bezeichnung: Convention on the Rights of the Child, deutsch: Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- 14 Vereinte Nationen, Allgemeine Bemerkung Nr. 12 (2009), Das Recht des Kindes auf Gehör, CRC/C/GC/12, https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_GC12_barrierefrei_geschuetzt.pdf, S. 23–24.

- 15 Ingo Richter, Verfassungsrechtliche Aspekte, Voraussetzungen und Grenzen der politischen Beteiligung junger Menschen, in: Aydin Gürlevik/Klaus Hurrelmann/Christian Palentien (Hrsg.), Jugend und Politik, Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen, Wiesbaden 2016, S. 137–159, hier: S. 137.
- 16 Ebd., S. 152.
- 17 Jakob Dondl, Politik-Lernen in der Grundschule, Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern, Bad Heilbrunn 2013, S. 156.
- 18 Katrin Asal/Hans-Peter Burth, Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule, Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz, Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen 2016, S. 115.
- 19 Vgl. Steve Kenner/Dirk Lange, »Wir bestimmen mit!«, Demokratie erfahrbar machen, in: Grundschule, 9 (2019), S. 6–10.
- 20 Vgl. Dagmar Richter, Politische Bildung, Zur Domäne, zu Standards und zur Entwicklung von Kompetenzmodellen, in: Hartmut Giest/Andreas Hartinger/Joachim Kahlert (Hrsg.), Kompetenzniveaus im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2008, S. 73–86, hier: S. 81–82.
- 21 Vgl. ebd., S. 77.
- 22 Vgl. Dagmar Richter, Handeln in der sozialwissenschaftlichen Perspektive, in: Ute Franz u. a. (Hrsg.), Handeln im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2018, S. 25–36, hier: S. 34.
- 23 Iris Baumgardt, Demokratische Handlungskompetenz im Sachunterricht, Kinder gestalten ihre Lebenswelt, in: Ute Franz u. a. (Hrsg.), Handeln im Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2018, S. 45–52, hier: S. 50.
- 24 Steve Kenner/Dirk Lange, Demokratiebildung, in: Sabine Achour u. a. (Hrsg.), Wörterbuch Politikunterricht, Frankfurt am Main 2020, S. 48–51, hier: S. 50.

Macht und Herrschaft

Hans-Peter Burth

Macht als Begriff

Macht ist in Gesellschaft und Politik allgegenwärtig, sie ist ein soziales »Basisphänomen«¹. In dem Maße, wie Politik »mit unterschiedlichen Interessen zu tun hat und auf verbindliche Entscheidungen und Regelungen zielt, ist sie ohne Macht nicht denkbar.«² Sie ist überdies anthropologisch bedingt, sie ist »ein allgemeines Element der [Natur des Menschen]« und »[bestimmt] das Wesen menschlicher Vergesellschaftung von Grund auf.«³ Zugleich ist Macht ein zentraler Grundbegriff der Sozialwissenschaften.⁴ Die inzwischen klassische Begriffsbestimmung stammt von Max Weber: »Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht.«⁵ Für Weber ist Macht also gestaltlos, sie kann auf beliebigen Eigenschaften von Menschen beruhen.⁶ Weber beschreibt sie zudem als beobachtbare, asymmetrische soziale Beziehung, wobei die Machtausübung keiner Zustimmung bedarf.⁷

Für den Soziologen Heinrich Popitz erzeugt »die Abhängigkeit der einen Person vom Handlungsvermögen der anderen [...] Handlungschancen, deren Nutzung [...] letztlich viel Macht in den Händen einiger weniger Personen [anhäuft].«⁸ Popitz unterscheidet vier Grundformen von Macht, die in allen menschlichen Beziehungen – und damit auch in der Politik – auftreten können: Aktionsmacht (im Sinn von körperlicher Gewalt); instrumentelle Macht (setzt auf Belohnungen und Bestrafungen); autoritative Macht (beruht auf Folgebereitschaft und Gehorsam) und datensetzende Macht (beruht auf technischen Artefakten und Systemen).⁹ Trotz aller Bemühungen um begriffliche Präzisierung bleibt Macht als Medium und Gegenstand von Politik ein vielgestaltiges und schwer zu fassendes soziales Phänomen, was zu einer ganzen Reihe von durchaus unterschiedlichen Machttheorien geführt hat.¹⁰ Politolog*innen wie Gerhard Göhler versuchen daher, Machttheorien mithilfe von Begriffspaaren wie *Power over/Power to* (also »Durchsetzungsmacht«/»Fähigkeit, etwas zu tun«) zu ordnen und zu systematisieren.¹¹

Herrschaft als Begriff

Das Konzept von Herrschaft als einer mit Legitimationserwartungen verbundenen Machtausübung wurde zuerst von Max Weber eingeführt.¹² Herrschaft, so seine Definition, »soll heißen die Chance, für einen Befehl bestimmten Inhalts bei angebbaren Personen Gehorsam zu finden«. ¹³ Hierbei beruht der Gehorsam des Beherrschten darauf, dass er das Herrschaftsverhältnis als legitim anerkennt.¹⁴ Als legitime Ordnung wirkt Herrschaft sinnstiftend und ermöglicht eine rechtlich fundierte Machtausübung.¹⁵ Je nach Quelle des Legitimitätsglaubens unterscheidet Weber drei Typen legitimer Herrschaft: die charismatische, die traditionale und die legale Herrschaft.¹⁶ Letztere beruht auf einer rationalen Satzung und einer Bürokratie zu ihrer Durchsetzung und stellt laut Weber das zentrale Merkmal moderner Verwaltung in Wirtschaft, Staat und Gesellschaft dar.¹⁷

Die Verfestigung und Institutionalisierung von Macht durch die Entstehung von Herrschaft wird von Heinrich Popitz als Prozess begriffen.¹⁸ Die Ausbildung staatlicher Herrschaft ist die letzte Stufe dieser Institutionalisierung.¹⁹ Sie ist durch ein territorial begrenztes Herrschaftsmonopol, durch Normsetzung, Rechtsprechung und Normdurchsetzung gekennzeichnet.²⁰ Im modernen Nationalstaat wird staatliche Herrschaft so zur Organisationsform und zum Gegenstand von Politik.

Als Volksherrschaft ist Demokratie ein Sonderfall von politischer Herrschaft: Als Herrschaft auf Zeit wird sie durch Volkssouveränität, freie Wahlen, Gewaltenteilung und Rechtsstaatlichkeit gekennzeichnet. Die Forderung nach Demokratisierung kann man so als Bestreben »zur effektiven Einhegung von Herrschaft [verstehen].«²¹ Dennoch ist auch in Demokratien politischer Machtmissbrauch durch Regierung und gesellschaftliche Akteur*innen stets möglich. Es ist daher die Aufgabe politischer Bildung, »die Vorstellungen [...] darüber [...] wie politische Macht entsteht, wer sie aus welchen Gründen mit Legitimität ausüben darf, wie Machtausübung und Machtverteilung in einer Demokratie strukturiert sind [...] so entwickeln zu helfen, dass sie zur Grundlage rationaler, gut begründeter Urteile zur praktischen Politik werden können. Da Herrschaft ein Spezialfall von Macht ist, sind Vorstellungen zur Herrschaft hierbei eingeschlossen.«²²

Politische Alltagskonzepte von Schüler*innen zu den Themen Macht und Herrschaft

In der Politikdidaktik besteht heute darüber Einigkeit, dass die didaktische Unterrichtsgestaltung im Sachunterricht der Grundschule auf den politischen Alltagsvorstellungen der Schüler*innen aufbauen sollte.²³ Politisches Lernen im Sachunterricht findet dann statt, wenn es den Schüler*innen gelingt, ihre Vorstellungen über Politik mit fachwissenschaftlich begründeten »Lernwörtern«²⁴ (sogenannten Basis- oder Fachkonzepten) wie Macht, Demokratie oder Legitimation zu verbinden. Deswegen sind Befragungen der Schüler*innen zu ihrem politischen Vorwissen heute ein zentraler Bestandteil der entsprechenden didaktischen Forschung. Allerdings finden sich derzeit nur wenige aktuelle (meist qualitative) Schüler*innenbefragungen zu den Themen Macht und Herrschaft, deren Fallzahl zudem meist eher gering ist.

Schüler*innenvorstellungen zum Thema Macht

Die meisten Befragungen beziehen sich auf die *Power-over*-Dimension von Macht, also auf die sogenannte Durchsetzungsmacht. Hierbei zeigt sich häufig, dass insbesondere jüngere Grundschüler*innen noch über keinen abstrakten Begriff von Macht verfügen; sie erleben Politik vielmehr personalisiert und nehmen Macht als Merkmal und Eigenschaft konkreter politischer Amtsträger*innen wahr.²⁵ Ältere Grundschüler*innen hingegen erkennen bereits, dass Macht auch an Ämter und Institutionen gebunden ist.²⁶ Dabei konzentrieren sich die Kinder auf den Aspekt der Machtausübung; abstraktere Themen wie Machterwerb oder Legitimation werden noch nicht erfasst.²⁷ Grundschulkindern verfügen auch bereits über ein einfaches, meist moralisches Verständnis von Machtmissbrauch.²⁸ Jüngere Schüler*innen sind dabei der Auffassung, dass nur Personen öffentliche Macht ausüben können, die im jeweiligen Bereich als ausgewiesene Expert*innen gelten.²⁹

Schüler*innenvorstellungen zum Thema Herrschaft

Zum Thema Herrschaft gibt es derzeit nur wenige Erhebungen von Schüler*innenvorstellungen.³⁰ Mit Blick auf Herrschaftsstrukturen sind Grundschüler*innen demnach bereits in der Lage, Demokratie und Diktatur entlang des Merkmals der Machtverteilung zu unterscheiden.³¹ Mehrheitsentscheide werden als gerecht empfunden und als demokratisch begriffen.³² Weiterhin befürworten Schüler*innen Macht- und Herrschaftsstrukturen, die als Gewaltenteilung interpretiert werden können,³³

ohne dass sie jedoch bereits über dieses abstrakte Konzept verfügen. Bei jüngeren Schüler*innen finden sich meist noch Konzepte der Gewaltverstränkung; erst mit zunehmendem Alter wächst das Verständnis für echte horizontale Gewaltenteilung.³⁴ Deren Vorteil wird jedoch allein in der Arbeitsteilung gesehen, ihre Bedeutung als Instrument demokratischer Machtkontrolle wird noch nicht erkannt.³⁵ Kinder haben demnach auch noch keinen Zugriff auf das abstrakte Konzept vertikaler Gewaltenteilung beziehungsweise föderaler Demokratie,³⁶ und auch das zentrale Herrschaftsmerkmal der Legitimation von Machtausübung ist noch nicht verfügbar. So erkennen Schüler*innen nur zum Teil die Repräsentationsfunktion von Wahlen.³⁷ Allerdings sind hier die Untersuchungsbefunde uneinheitlich: Manche Schüler*innen weisen bereits ein weit entwickeltes Verständnis von Wahlen auf,³⁸ andere erachten sie noch als bloße »Gegenmacht zur Arbeit der Politik.«³⁹ Was den Legimitätsglauben angeht, so ist der Typ der rationalen Herrschaft bei Schüler*innen weitverbreitet.⁴⁰

Unterrichtsmodell zu den Themen Macht und Herrschaft

Zu den Themen Macht und Herrschaft finden sich seit Jahren so gut wie keine veröffentlichten Unterrichtsentwürfe für das politische Lernen in der Grundschule.⁴¹ Eine Ausnahme bildet das Modell von Jakob Dondl zum Thema Demokratie, das für eine 4. Grundschulklasse entwickelt worden ist.⁴²

In der ersten Unterrichtseinheit wird zunächst der Wissensstand zur Machtverteilung in der Demokratie »gesammelt, strukturiert [...] und von Fehlkonzepten [besser: Misskonzepten] befreit«⁴³. In der zweiten Einheit findet eine Gruppendiskussion der Schüler*innen zum Thema Machtverteilung statt. Den Einstieg bilden Dilemmageschichten über Machtverteilung auf Klassen- und Gemeindeebene.⁴⁴ Die Lehrkraft erörtert dann mit den Kindern schul- und altersgerecht das Thema Macht und stellt antidemokratische (zum Beispiel autoritäre Machtverteilung) und demokratische Positionen (gemeinwohlorientierte Macht- und Herrschaftsmuster) gegenüber. Schüler*innenzitate und Diskussionsergebnisse werden dann in einem Arbeitsblatt in Beziehung gesetzt. In der dritten Unterrichtseinheit findet zwischen den Schüler*innen eine normative Diskussion statt, in der Vorteile demokratischer Positionen (Legitimation von Macht, Gemeinwohl, gerechte Herrschaft) mit Konsequenzen antidemokratischer Lösungen (Diktatur, Machtmissbrauch) verglichen werden. Zuletzt erfolgt

mittels Informationstext oder Tafelbild das eigentliche Konzeptlernen zum Thema Demokratie und demokratische Herrschaft. Hierbei wird abschließend der Demokratiebegriff mit seinen Dimensionen Menschenrechte, Machtverteilung und Partizipation eingeführt.

Diese Unterrichtskonzeption zeichnet sich durch mehrere Vorteile aus: Das Modell deckt die Lernziele der politischen Urteilsfähigkeit, der politischen Handlungsfähigkeit und der methodischen Fähigkeiten ab.⁴⁵ Inhaltlich erscheinen Machtverteilung und -kontrolle zudem als Teilaspekte des Rahmenthemas Demokratie. Damit wird die Wechselbeziehung von Macht und Herrschaft widergespiegelt und die Bedeutung von Demokratie als Sonderfall von Herrschaft didaktisch vermittelt. Die Dilemmageschichten wiederum knüpfen an die Lebenswelt der Kinder (Schule und Gemeinde) an. Die Gruppen- und Dilemmadiskussionen ermöglichen es den Schüler*innen, ihr Unterrichtsmaterial selbst herzustellen.⁴⁶ Somit werden Schüler*innenvorstellungen und didaktische Unterrichtsgestaltung miteinander verbunden. Die Orientierung an Schüler*innenvorstellungen schließlich wird mit dem konzeptuellen Lernen anhand sogenannter Lernwörter (beziehungsweise Fachkonzepte) wie dem der Demokratie verknüpft.

Anmerkungen

- 1 Gerhard Göhler, Macht, in: Gerhard Göhler/Mattias Iser/Ina Kerner (Hrsg.), Politische Theorie, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2011, S. 244–261, hier: S. 244.
- 2 Wolfgang Sander, Macht als Basiskonzept politischer Bildung, in: Forum politische Bildung (Hrsg.), Herrschaft und Macht (= Informationen zur Politischen Bildung, Bd. 31), Innsbruck-Wien 2009, S. 5–12, hier: S. 5.
- 3 Für beide Zitate Heinrich Popitz, Phänomene der Macht, 2., erweiterte Auflage, Tübingen 1992, S. 11.
- 4 Vgl. Peter Imbusch, Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse, in: Peter Imbusch (Hrsg.), Macht und Herrschaft, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Wiesbaden 2012, S. 9–35, hier: S. 9; W. Sander (Anm. 2), S. 5.
- 5 Max Weber, Wirtschaft und Gesellschaft, Besorgt von Johannes Winckelmann, 5., revidierte Auflage (Studienausgabe), Tübingen 2013/1980, S. 28.
- 6 Vgl. ebd., S. 28.
- 7 Vgl. Andrea Maurer, Herrschaftssoziologie, Frankfurt am Main-New York 2004, S. 20; Andreas Anter, Theorien der Macht zur Einführung, Hamburg 2012, S. 56 ff.
- 8 A. Maurer (Anm. 7), S. 20, mit Verweis auf H. Popitz (Anm. 3).

- 9 Vgl. H. Popitz (Anm. 3), S. 24–30, 179.
- 10 Vgl. A. Maurer (Anm. 7), S. 21 ff.; A. Anter (Anm. 7); Tobias Bevc, Politische Theorie, 2. Auflage, Konstanz–München 2012, S. 72 ff. Etablierte Machttheorien aus Politikwissenschaft und Soziologie stammen zum Beispiel von Thomas Hobbes, Friedrich Nietzsche, Karl Marx, Max Weber, Hannah Arendt, Niklas Luhmann, Michel Foucault oder Pierre Bourdieu.
- 11 Vgl. G. Göhler (Anm. 1).
- 12 Vgl. P. Imbusch (Anm. 4), S. 24–25.
- 13 M. Weber (Anm. 5), S. 28.
- 14 Vgl. ebd., S. 122.
- 15 Vgl. Jens Luedtke, Macht und Herrschaft, in: Herbert Willems (Hrsg.), Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 1, Wiesbaden 2008, S. 401–434, hier: S. 404, 403.
- 16 Vgl. M. Weber (Anm. 5), S. 124; Max Weber, Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft, in: Preußische Jahrbücher, Bd. 187, Berlin 1922, S. 1–12, zitiert nach Max Weber, Typen der Herrschaft, Herausgegeben von Andrea Maurer, Ditzingen 2019, S. 7 ff.
- 17 Vgl. ebd., S. 8 ff.
- 18 Vgl. H. Popitz (Anm. 3), S. 233 ff., 258.
- 19 Vgl. ebd.
- 20 Vgl. ebd.
- 21 P. Imbusch (Anm. 4), S. 23.
- 22 W. Sander (Anm. 2), S. 11.
- 23 Stellvertretend für viele Kristina Lange, Macht und Ohnmacht?, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 3/1 (2012), S. 32–54.
- 24 Anke Götzmann/Georg Weißeno, Politisches Lernen im Sachunterricht zu Demokratie und Bürgerentscheid, in: Eva Gläser/Dagmar Richter (Hrsg.), Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret, Begleitbd. 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2015, S. 13–25, hier: S. 22.
- 25 Vgl. Fritz Oser/Horst Biedermann, Zur Entwicklung des politischen Urteils bei Kindern und Jugendlichen, in: Horst Biedermann/Fritz Oser/Carsten Quesel (Hrsg.), Vom Gelingen und Scheitern politischer Bildung, Zürich 2007, S. 163–188; Anke Götzmann, Entwicklung Politischen Wissens in der Grundschule, Wiesbaden 2015, S. 56; Katrin Asal/Hans-Peter Burth, Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule, Opladen-Berlin 2016, S. 99, 116; Jakob Dondl, Politik-Lernen in der Grundschule, Bad Heilbrunn 2013, S. 91; David Easton/Jack Dennis, Children in the political system, New York-St. Louis 1969; Jan W. van Deth u. a., Kinder und Politik, Wiesbaden 2007; Kathleen Raths/Katharina Kalcsics, Macht mit Legitimation, Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System, in: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 2/2 (2011), S. 58–81, hier: S. 73.

- 26 Vgl. Raewyn Connell, *The child's construction of politics*, Melbourne 1971.
- 27 Vgl. K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 25), S. 99.
- 28 Vgl. ebd., S. 96; J. Dondl (Anm. 25), S. 193; Dagmar Richter, Interessenkonflikte und Machtverhältnisse, Rekonstruktionen kategorialer Konzepte bei Grundschülerinnen und Grundschulern, in: Irene Frohne (Hrsg.), *Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule*, Bad Heilbrunn 1999, S. 117–139, hier: S. 135.
- 29 Vgl. K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25), S. 74.
- 30 Vgl. J. Dondl (Anm. 25); K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25); K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 25).
- 31 Vgl. K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 25), S. 94–95; J. Dondl (Anm. 25), S. 140.
- 32 Vgl. Yvonne Blöcker/Nina Hölscher, Wie Kinder mit Meinungspluralismus am Beispiel von Mehrheitsentscheiden umgehen, in: Yvonne Blöcker/Nina Hölscher (Hrsg.), *Kinder und Demokratie, Zwischen Theorie und Praxis*, Schwalbach am Taunus 2014, S. 137–152, hier: S. 142 ff.; J. Dondl (Anm. 25), S. 141.
- 33 Vgl. J. Dondl (Anm. 25), S. 143.
- 34 Vgl. K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25), S. 72, 79.
- 35 Vgl. ebd., S. 65.
- 36 Vgl. K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 25), S. 111–112, 116; K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25), S. 64.
- 37 Vgl. K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25), S. 99, 105.
- 38 Vgl. J. Dondl (Anm. 25), S. 192.
- 39 K. Asal/H.-P. Burth (Anm. 25), S. 105.
- 40 Vgl. K. Rath/K. Kalcsics (Anm. 25), S. 67.
- 41 So bereits Dietmar von Reeken, *Politisches Lernen im Sachunterricht*, Hoheneggen 2001, S. 82.
- 42 Zum Folgenden vgl. J. Dondl (Anm. 25), S. 222 ff.
- 43 Ebd., S. 222.
- 44 Vgl. ebd., Anhang.
- 45 Vgl. ebd., S. 224.
- 46 Vgl. ebd.

Globalisierte Welt

Ursula Maurič

Politische Bildung in einer globalisierten Welt

Für das Verständnis globaler Bildungskonzepte im 21. Jahrhundert stellt die 1945 in Kraft getretene Charta der Vereinten Nationen einen bedeutenden Anknüpfungspunkt dar. Die Vereinten Nationen (United Nations, UN) sind diesem Gründungsakt zufolge ein Friedensprojekt – unter anderem mit dem Ziel, »internationale Probleme wirtschaftlicher, sozialer, kultureller und humanitärer Art [gemeinschaftlich] zu lösen«¹. Die 1946 gegründete UN-Sonderorganisation für Bildung, Wissenschaft und Kultur (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO) erhält in diesem Zusammenhang die Aufgabe, Bildungssysteme weltweit dabei zu unterstützen, den Gedanken von Frieden und Solidarität in den nachfolgenden Generationen zu verankern. Damit verbunden ist auch die Rolle, die der UNESCO im Rahmen der 2015 von sämtlichen Mitgliedstaaten beschlossenen Agenda 2030² und der dort definierten 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung (*Sustainable Development Goals*, SDGs) zukommt. So setzt SDG 4.7 als Element der globalen Bildungsstrategie den Gedanken der Friedenserziehung fort und verbindet die Vorstellung einer Bildung, die Menschen zu einer nachhaltigen Entwicklung befähigt, unter anderem mit der Vorstellung einer politischen Bildung im Zeichen globaler Bürger*innenschaft (*Global Citizenship Education*, GCE). Dieses Konzept ist für die politische Bildung bedeutsam, zugleich aber nicht unumstritten, unter anderem da es nationalstaatliche Vorstellungen von Bürger*innenschaft herausfordert. Die UNESCO selbst definiert ihr GCE-Konzept sehr allgemein und lässt einen weiten Interpretationsspielraum, dem zufolge bestehende globale Herrschaftsverhältnisse nicht zum Thema gemacht werden müssen. Diese sind jedoch im Sinne einer politischen Bildung, die – wie es der Anspruch in diesem Beitrag ist – Teilhabe für alle, (Selbst-)Ermächtigung und Emanzipation fördert, unbedingt zu problematisieren.³ Eine ideologiekritisch fundierte und emanzipatorisch ausgerichtete GCE fragt daher nach den Wurzeln globaler Ungleichheit und Ungerechtigkeit, die oft in der imperialen Lebensweise der Gesell-

schaften in reichen Industriestaaten begründet liegen.⁴ Entsprechend sind etwa Kolonialismus, Rassismus und Globalisierung, eine kritische Auseinandersetzung mit damit verbundenen individuellen Vorstellungen, Haltungen und Handlungsmustern sowie mit strukturellen Erscheinungsformen dieser Phänomene zentral für GCE.

Die globalisierte Welt in der politischen Primarstufenbildung

Kinder entwickeln früh Vorstellungen und Wissen über den Zustand der Welt,⁵ zumal Kinder neben den Erfahrungen aus ihrem sozialen Umfeld Zugang zu Medien haben und somit zu Informationen über globale Krisen und Entwicklungen wie Klimawandel, Krieg, Flucht und Armut. Mit jenen Antworten, die Politik und Gesellschaft für solche Herausforderungen formulieren, sind sie in ihrer Umwelt konfrontiert. Dies lässt sich exemplarisch am Beispiel von Mehrsprachigkeit zeigen. Migration, Flucht, Kolonialismus und andere historische und gesellschaftliche Faktoren bedingen, dass die meisten Menschen weltweit in ihrem Alltag mehr als eine Sprache sprechen. Trotz der tatsächlichen Vielfalt an Sprachen, die innerhalb vieler Gesellschaften besteht, sind nationale Identitätskonzepte überwiegend mit der Vorstellung einer einzigen Staatssprache verbunden.⁶ Gesellschaftliche Partizipation wird dann maßgeblich an den Erwerb der Staatssprache und – auf globaler Ebene – einiger weniger international gängiger Verkehrssprachen geknüpft. Kinder erleben individuelle und strukturelle Gewalt, wenn sie selbst, ihre Eltern oder Menschen in ihrem Umfeld aufgrund ihrer Sprache und ihrer Sprechweise herabgesetzt und ausgegrenzt werden.⁷ Seit ihrer Gründung hat die UNESCO daher immer wieder auf die Bedeutung gerade der Familien- oder Erstsprachen für Bildungsgerechtigkeit und für ein vielfältiges, gesellschaftlich verankertes Weltwissen hingewiesen.⁸

Für die Bearbeitung derartig komplexer Themen in der Primarstufe sind Konzepte, die für die Entwicklung von Kindern in diesem Alter besonders bedeutsam werden, wichtige Orientierungspunkte. Dazu gehören Vorstellungen von »Gerechtigkeit/Ungerechtigkeit« sowie die Ausdehnung eines zunächst eingeschränkten Verständnisses von »Wir« auf Menschen, die nicht im direkten sozialen Umfeld erfahrbar sind.⁹

Die Vermittlung der globalisierten Welt in der Primarstufe

Das weiter unten vorgeschlagene Praxisbeispiel zeigt Möglichkeiten auf, Mehrsprachigkeit im Sinne eines ideologiekritisch fundierten und emanzipatorisch ausgerichteten GCE-Konzepts für die Primarstufe zum Thema zu machen. Dafür sind bestimmte didaktische Prinzipien zu berücksichtigen. Zunächst sollte der Lernprozess handlungsorientiert gestaltet werden, sodass Lernen durch Erleben erfolgen kann.¹⁰ Es ist darauf zu achten, dass das Thema aus dem direkten sozialen Umfeld der Kinder stammt, da auf diese Weise eigenes Vorwissen und eigene Erfahrungen den Ausgangspunkt für die Thematisierung des Gegenstands im Unterricht bilden.¹¹ Zudem sollte das Thema eine globale Dimension und für die Kinder darüber hinaus auch Relevanz besitzen. Dabei gilt es Unterschiede und Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten, die sich etwa in der soziokulturellen Vielfalt des direkten sozialen Umfelds sowie in anderen Ländern und Gesellschaften zeigen.¹² In der Auswahl von Kinderbüchern – wie im nachfolgenden Praxisbeispiel – ist auf die Abbildung von Vielfalt zu achten.¹³ Weiters sind Wertvorstellungen und (Vor-)Urteile kritisch zu hinterfragen, um »Offenheit für selbstbestimmtes Erkennen und Bewerten zu fördern«¹⁴, sowie gesellschaftliche Strukturen und Machtverhältnisse zu problematisieren. Ebenfalls Bestandteil des didaktischen Konzepts sollte die Erarbeitung und Erprobung von Mitbestimmungsmöglichkeiten sein, um so »das Denken von gemeinsamen Angelegenheiten über die individuelle Betroffenheit hinaus«¹⁵ zu fördern. Der Lernprozess sollte möglichst konsensual und lösungsorientiert ablaufen, um den Kindern demokratische Kompetenzen für den Alltag an die Hand zu geben, die ihnen ermöglichen, ihre Anliegen selbstständig und kritisch wahrzunehmen und zu analysieren, Argumente, Gefühle und Bedürfnisse zu formulieren und sich damit in einer »gemeinsame[n] Welt«¹⁶ als handlungs- und entscheidungsfähig zu erleben.

Praxisbeispiel: Mehrsprachigkeit als Globalisierungsthema in der Primarstufe

Die nachfolgend vorgeschlagenen Bausteine können in einer Grundschulklasse einzeln oder nach Bedarf auch in kombinierter Form, sukzessive über verschiedene Schulstufen hinweg oder auch als Projekt für eine ganze Schule eingesetzt werden. Den Bezug zur Lebenswelt der Kinder und für eine Ausdehnung auf Lebensweisen und Menschen außerhalb ihrer direkten Erfahrungswelt stellt das Kinderbuch *Zuhause kann überall sein*¹⁷ her. Es

beschreibt aus der Perspektive eines geflüchteten Mädchens, wie Freundschaft es möglich macht, sich in einer neuen Umgebung und in einer fremden Sprache erneut selbst zu finden. Die Metapher zweier Decken, die dem Mädchen beide als Schutz gegen die Kälte dienen, symbolisiert schließlich die gleichberechtigte und komplementäre Bedeutung, die die alte und neue Sprache für einen Menschen mit entsprechendem Erfahrungshintergrund haben. Die gemeinsame Lektüre des Buches steht am Anfang der Unterrichtseinheit, wobei die Metapher den Anknüpfungspunkt für die Diskussion im Klassenplenum bietet, die sich ihrerseits über verschiedene Leitfragen und konkrete Diskussionsfragen strukturieren lässt.

Unsere Sprachen – unsere Decke

Beispielfragen:

- »Welche Bedeutung hat die alte Decke/Sprache für das Mädchen?«
- »Welche Gefühle sind mit den beiden Decken verbunden?«
- »Wie sieht/sehen Deine Decke(n) aus?«

Die Kinder schenken einander Worte in ihren jeweiligen Sprachen, die Gefühle wie Glück, Freude, Trost, Hoffnung und Freundschaft bedeuten. Es entsteht auf kreative Weise eine eigene »Decke« aus Worten für alle Kinder in der Klasse.

Der Wert von Sprache

Für eine kritische Reflexion gesellschaftlicher Strukturen und Machtverhältnisse bietet sich die Methode des *Philosophierens mit Kindern* als Bestandteil einer demokratischen Persönlichkeitsbildung an. Hier können auch das Vorwissen und die Erfahrungen der Kinder zu Inklusion und Ausgrenzung aufgrund ihrer Sprache in die Diskussion und den Lernprozess einbezogen werden. Durch die Artikulation eigener Meinungen und Argumentation werden dabei zugleich wichtige demokratische Kompetenzen gefördert.

Beispielfragen:

- »Hast Du schon einmal erlebt, dass andere Menschen Deine Sprache nicht verstehen?«
- »Hast Du von Regeln gehört, wann welche Sprache gesprochen werden darf?«
- »Warum sind alle Sprachen gleich wichtig?«

Unsere Sprachen – unsere Schule

Die Kinder erkunden die Sprachenvielfalt an der Schule und untersuchen, wo und wie diese sichtbar und erlebbar ist. Sie überlegen gemeinsam, welche Fragen sie stellen möchten, und befragen dann andere Kinder, Lehrer*innen, die Schulleitung, Eltern usw. Auf Basis der Umfrage werden unter dem Motto »Alle Sprachen sind wichtig« Vorschläge etwa für die Sichtbarmachung von Sprachen in der Schule erarbeitet und dem Schulforum vorgelegt.

Beispielfragen:

- »Welche Sprachen gibt es an unserer Schule?«
- »Wo werden diese Sprachen sichtbar/hörbar?«
- »Haben alle Sprachen Platz?«

Sprachen im Bezirk oder Quartier

Die Kinder begeben sich auf Spurensuche nach Sprachenvielfalt im Umfeld der Schule und erkunden deren Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben.

Umsetzungsbeispiele:

Die Kinder führen Interviews mit Menschen, die im Umfeld der Schule leben und arbeiten. Als Ausgangspunkt können die gleichen Fragen wie unter »Unsere Sprachen – unsere Schule« dienen.

- Die Kinder suchen nach Plätzen und Orten, wo das Mädchen aus dem Kinderbuch sich mit seinen beiden Sprachen wohlfühlen könnte und wo sich auch die Kinder mit ihren Sprachen wohlfühlen.
- Die Ergebnisse werden begründet und in einer Karte des Bezirks, Quartiers oder Stadtviertels festgehalten.

Sprachen – ein Kinderrecht?

Die Kinder setzen sich im Rahmen einer Zukunftswerkstatt damit auseinander, warum ein Kinderrecht auf Sprache wichtig wäre, wie es formuliert, umgesetzt und geschützt werden kann. Ziel ist es dabei, Probleme und Chancen von Sprachenvielfalt im Alltag zu analysieren und sich mit den Erfahrungen aus der eigenen Lebenswelt auseinanderzusetzen, um gemeinsam eine Vision für die eigene Zukunft und die Zukunft aller Menschen zu entwickeln. Für die Umsetzung des Vorhabens können

die zuvor geführten Interviews den Ausgangspunkt bilden. Die Ergebnisse der Zukunftswerkstatt – Ideen, Vorschläge und Empfehlungen in möglichst vielen Sprachen – können anschließend beispielsweise in der Schule sichtbar gemacht werden, im Rahmen eines Kinderparlaments oder eines Gesprächs mit Vertreter*innen der lokalen Politik oder des United Nations Children’s Fund (UNICEF) diskutiert und Jugenddelegierten für nachhaltige Entwicklung bei den Vereinten Nationen übergeben werden.

Selbstreflexion der Lehrperson

Für eine GCE-gemäße Bearbeitung von Themen einer globalisierten Welt in der Primarstufe ist eine kritische und selbstreflexive Auseinandersetzung der Lehrperson mit dem eigenen Wissen und dessen Vermittlung unabdingbar.¹⁸ Folgende Fragen unterstützen bei der Selbstreflexion vor und nach der Umsetzung des Unterrichts:

- »Weiß ich selbst genug über das Thema und seine globale Dimension?«
- »Weiß ich genug über die Auswirkungen des Themas auf die private und schulische Lebenswelt der Kinder?«
- »Kenne ich Argumente der neoliberalen und der postkolonialen Kritik zu diesem Thema?«
- »Welche Vorstellung habe ich davon, wie gesellschaftliche und politische Rahmenbedingungen die Realität des Themas an meiner Schule bestimmen?«
- »Wie vermeide ich durch meinen Unterricht die Reproduktion von Überlegenheitsgefühlen, Stigmatisierung und Ausgrenzung?«

Am Beispiel Mehrsprachigkeit wurden in diesem Beitrag Impulse dazu formuliert, wie politisches Lernen in der Primarstufe zu komplexen Themen einer globalisierten Welt erfolgen kann. Abschließend sei angemerkt, dass vorhandene Vielfalt im Kollegium – zum Beispiel Muttersprachenlehrer*innen – eine wichtige Unterstützung darstellt, um damit verbundenen Herausforderungen kritisch und (selbst-)reflexiv zu begegnen.

Anmerkungen

- 1 Charta der Vereinten Nationen vom 26.06.1945, Kapitel 1, Artikel 1, Absatz 3.
- 2 United Nations, Transforming our world, The 2030 Agenda for Sustainable Development, <https://sdgs.un.org/2030agenda>.
- 3 Vgl. Bettina Lösch/Andreas Eis, Politische Bildung, in: Armin Bernhard/Lutz Rothermel/Manuel Rühle (Hrsg.), Handbuch Kritische Pädagogik, Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft, Weinheim-Basel 2018, S. 502–517, hier: S. 513.
- 4 Vgl. Ulrich Brand/Markus Wissen, Imperiale Lebensweise, Zur Ausbeutung von Mensch und Natur im globalen Kapitalismus, 4. Auflage, München 2017.
- 5 Vgl. Ingrid Engdahl, »Bildung für nachhaltige Entwicklung«, Die Sicht der Kinder, Ergebnisse aus dem weltweiten OMEP-Projekt, in: Gemeinsam Leben, 2 (2017), S. 111–117.
- 6 Vgl. Nadja Thoma/Magdalena Knappik (Hrsg.), Sprache und Bildung in Migrationsgesellschaften, Machtkritische Perspektiven auf ein prekariertes Verhältnis, Bielefeld 2015.
- 7 Vgl. ebd.
- 8 Vgl. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Education in a multilingual world, Paris 2003; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), Local knowledge, global goals, Paris 2017.
- 9 Vgl. Gerhard de Haan, Bildung für nachhaltige Entwicklung für die Grundschule, Forschungsvorhaben Bildungsservice des Bundesumweltministeriums, Berlin 2009, S. 13.
- 10 Vgl. Kultusministerkonferenz (KMK)/Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung, 2., aktualisierte und erweiterte Auflage, Bonn 2016, S. 116.
- 11 Vgl. ebd.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Vgl. dazu BAOBAB, Kriterien für die Auswahl von Kinderbüchern [online], https://www.baobab.at/images/doku/kriterien_kinderbuecher.pdf.
- 14 KMK/BMZ (Anm. 10), S. 116.
- 15 B. Lösch/A. Eis (Anm. 3), S. 507.
- 16 Ebd., S. 510.
- 17 Vgl. Irena Kobald/Freya Blackwood, Zuhause kann überall sein, 5. Auflage, München 2015.
- 18 Vgl. Josefine Scherling/Ursula Maurič, Drei Eckpunkte von Global Citizenship Education, in: Heidi Grobbauer/Werner Wintersteiner (Hrsg.), Global Citizenship Education in der Praxis, Wien 2018, S. 10–14, hier: S. 10–11.



Armut und REICHTUM

Armut, Reichtum und soziale Ungleichheit

Moritz Peter Haarmann

Soziale Ungleichheit in Deutschland und der Welt

Die individuellen materiellen Lebensbedingungen prägen den Alltag und den gesellschaftlichen Status eines Menschen. Ihre beiden polaren Ausprägungen der materiellen Armut und des materiellen Reichtums – also der Unterversorgung beziehungsweise der Überversorgung in zentralen Lebensbereichen wie Ernährung, Gesundheit, Wohnen, Bildung und Freizeit – umreißen das Spannungsfeld der sozialen Ungleichheit und spalten Deutschland und die Welt.¹ Sowohl innerhalb der deutschen Gesellschaft als auch weltweit sind Kinder überdurchschnittlich häufig von Armut betroffen. Das »Schicksal der Geburt« – also das Glück oder Unglück, zu einer bestimmten Zeit in einer bestimmten Weltregion in einem Haushalt mit einem bestimmten sozioökonomischen Status, mit einem bestimmten Geschlecht und einer bestimmten ethnischen Zugehörigkeit aufzuwachsen – entscheidet wesentlich über die materiellen Lebensbedingungen der oder des Einzelnen und damit über die individuellen Lebenschancen.² Bereits der Soziologe Alexander Rüstow – ein wichtiger Theoretiker der »Sozialen Marktwirtschaft« – sprach von einer »ungerechten erblichen Ungleichheit« der Menschen und forderte im Hinblick auf die Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung der Bundesrepublik Deutschland einschneidende politische Maßnahmen im Sinne einer »Startgerechtigkeit«, zu deren Instrumenten er unter anderem eine stark progressiv gestaltete, verteilungswirksame Erbschaftssteuer zählte.³

Aufgrund der mit Armut verbundenen sozialen Missstände wie der Unterversorgung mit Lebensmitteln und Kulturgütern, einer gegenüber dem Bevölkerungsdurchschnitt schlechteren gesundheitlichen Situation, einer geringeren Lebenserwartung der Betroffenen, unterdurchschnittlichen Bildungschancen und sozialer Ausgrenzung⁴ haben die Vereinten Nationen das Ziel, Armut weltweit zu überwinden, an die erste Stelle ihrer Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung gesetzt. Die »Beseitigung der Armut in allen ihren Formen und Dimensionen«⁵ wird also als notwen-

dige Voraussetzung angesehen, um die weiteren 16 Ziele für eine nachhaltige globale Entwicklung zu erreichen und die Menschenrechte zu verwirklichen.⁶

Auf Grundlage welcher Konzepte, Begrifflichkeiten und Daten die Auseinandersetzung mit Armut, Reichtum und sozialer Ungleichheit konkret geführt wird, ist eine politische Frage. Der in der Armut- und Reichtumsforschung vorherrschende Ressourcenansatz ist auf die individuell verfügbaren finanziellen Ressourcen bezogen: Verfügt ein Mensch oder Haushalt über geringere beziehungsweise höhere finanzielle Mittel, als durch die Armut- beziehungsweise Reichtumsgrenze definiert, gilt er als arm beziehungsweise reich. Insbesondere für Armut ist dabei die Unterscheidung zwischen absoluter und relativer Form relevant: Absolute Armut ist unmittelbar lebensbedrohlich; sie bedeutet ein Leben unterhalb des Existenzminimums. Als absolute Armutsgrenze definiert die Weltbank ein tägliches Pro-Kopf-Einkommen von 1,90 US-Dollar (gemessen in Kaufkraftparitäten).⁷ Bei relativer Armut wird hingegen die individuelle Einkommens- oder Vermögenssituation in Relation zu den maßgeblichen Durchschnittswerten der jeweiligen Gesellschaft gesetzt. In der Europäischen Union gelten weithin Menschen, die von weniger als 60 Prozent des sogenannten, bedarfsgewichteten Median-Nettoäquivalenzeinkommens (MNÄE) leben müssen, als von relativer Einkommensarmut betroffen beziehungsweise als armutsgefährdet.⁸

Welche Folgen Armut unmittelbar hat, kann der sogenannte Lebenslagenansatz verdeutlichen, der die Situation von Armut betroffener Menschen in zentralen Lebensbereichen darstellt.⁹ Kinder, die in Deutschland unter den Bedingungen relativer Einkommensarmut aufwachsen, leiden zum Beispiel im Vergleich zu ihren Altersgenoss*innen statistisch unter einer schlechteren Grundversorgung mit Lebensmitteln und Kulturgütern, einer schlechteren gesundheitlichen Situation, schlechteren Bildungschancen sowie beengten Wohnverhältnissen und erleben in ihrer Freizeit zudem häufig armutsbedingte Formen sozialer Ausgrenzung.¹⁰ Sowohl in Deutschland als auch weltweit leben Kinder und Jugendliche im Vergleich zur Gesamtbevölkerung überdurchschnittlich häufig in Armut. In Deutschland wächst etwa jedes fünfte Kind in relativer Armut auf.¹¹

Reichtum bildet den Gegensatz zur Armut. In der Armut- und Reichtumsforschung sowie in amtlichen Statistiken hat sich die 200-Prozent-Grenze als Indikator für Reichtum etabliert: Demnach gilt eine Person beziehungsweise ein Haushalt als reich, wenn das verfügbare Einkommen und/oder Vermögen das Doppelte vom Median des Äquivalenzzwertes innerhalb der Gesamtbevölkerung übersteigt.¹²

Tab.: Median des Nettoäquivalenzeinkommens und Armuts- und Reichtumsgrenze in Deutschland für das Jahr 2018

	Einkommens- armut (≤ 60 Prozent MNÄE)	Median	Einkommens- reichtum (≥ 200 Prozent MNÄE)
Anteil Haushalte	15,8 Prozent (»Armutquote«)		6,4 Prozent
monatliches Nettoäquivalenz- einkommen Single-Haushalt (Monat)	< 1155 Euro	1925 Euro	> 3850 Euro
monatliches Netto- äquivalenzeinkommen Vier-Personen-Haushalt (zwei Erwachsene, ein un- ter 14-jähriges Kind, ein 14-jähriges oder älteres Kind)	< 2657 Euro	4202 Prozent	> 8855 Euro

Quellen: Destatis/WZB/BiB;¹³ teilweise eigene Berechnungen.

Der in einem Land erreichte materielle Wohlstand wird meist mit dem pro Einwohner*in erwirtschafteten Bruttoinlandsprodukt (BIP pro Kopf) beziffert. Dieser Wert hat aber keinerlei Aussagekraft über die Wohlstandsverteilung – theoretisch könnte der gesamte volkswirtschaftliche Wohlstand auf eine einzige Person konzentriert sein. Zur Messung der sozialen Ungleichheit wird üblicherweise der aus der sogenannten Lorenz-Kurve abgeleitete Gini-Koeffizient herangezogen. Der Gini-Koeffizient kann theoretisch einen Wert von 0 (alle Individuen einer Population verfügen über das identische Einkommen beziehungsweise Vermögen) bis 1 (das komplette Einkommen oder Vermögen innerhalb einer Population ist auf eine einzige Person konzentriert) annehmen. In Statistiken zur sozialen Ungleichheit sind die für Staaten ausgewiesenen Koeffizienten meist auf die Verteilung der realen Haushaltseinkommen bezogen und auf Werte von 0 bis 100 Punkte skaliert. Dieser Wert bewegt sich laut den aktuellsten verfügbaren Daten der Weltbank in einem Spektrum von 24,6 (Slowenien, Bezugsjahr 2018) bis 63,0 Punkten (Südafrika, Bezugsjahr 2014).¹⁴ Mit einem Wert von 31,1 Punkten (Bezugsjahr 2018) befindet sich Deutschland bei der Verteilung des verfügbaren Haushaltseinkommens interna-

tional im stark besetzten Feld zwischen 30,0 und 34,9 Punkten.¹⁵ Wird allerdings statt der Verteilung der Einkommen die Verteilung der Vermögen betrachtet, liegt der Gini-Koeffizient in Deutschland (Bezugsjahr 2018) bei 78,0 Punkten.¹⁶ Damit sind die privaten Vermögen in Deutschland im internationalen Vergleich besonders ungleich verteilt!¹⁷

Global betrachtet ist die Wohlstandsverteilung von einem Gefälle zwischen Nord- und Südhalbkugel geprägt. Die absolute Armut in afrikanischen, asiatischen und lateinamerikanischen Staaten lässt sich dabei nicht unabhängig von dem in Mitteleuropa und Nordamerika herrschenden Wohlstand betrachten. Der Soziologe Stephan Lessenich hat anschaulich gezeigt, wie konsequent die ökonomisch und politisch mächtigen Staaten die ökosozialen Kosten ihres Wohlstandes auf arme Staaten abwälzen.¹⁸

Die Frage, wie mit dem Nebeneinander von Armut und Reichtum umgegangen werden soll, ist die Kernfrage sozialer Gerechtigkeit. Aufgrund der vielfältigen Ursachen und Folgen von sozialer Ungleichheit geht es in den Debatten über soziale Gerechtigkeit nicht nur um die ungleiche Verteilung von materiellen Ressourcen innerhalb der Gesellschaft. Ebenfalls relevant sind Erscheinungsformen sozialer, politischer und kultureller Ausgrenzung bzw. Diskriminierung und das Ideal einer umfassenden Gleichberechtigung aller Menschen.¹⁹ Mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte, deren Ergänzung durch die UN-Zivilcharta,²⁰ die UN-Sozialcharta,²¹ die UN-Kinderrechtskonvention²² und dem Grundrechtekatalog des Grundgesetzes unterliegen Politik und Gesellschaft konkreten humanitären und sozialen Verpflichtungen zur Bekämpfung von Armut und zur Abmilderung sozialer Ungleichheit. Bei der Auseinandersetzung mit Armut, Reichtum und sozialer Ungleichheit lohnt es sich, die hier zum Ausdruck kommenden Mindestansprüche einer humanen Gesellschaft in den Blick zu nehmen.

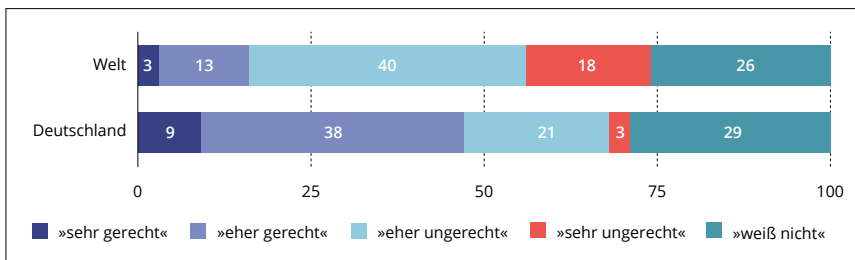
Armut, Reichtum und soziale Ungleichheit als Erfahrungsraum von Kindern

In einem Staat, in dem die Vermögen extrem ungleich verteilt sind und Obdachlose zum Straßenbild gehören, bilden Armut, Reichtum und soziale Ungleichheit einen unmittelbar zugänglichen Wahrnehmungs- und Erfahrungsraum für Kinder. Abgesehen vom Ausnahmefall sozioökonomisch weitgehend homogener Lerngruppen spaltet soziale Ungleichheit so auch das Klassenzimmer. Insbesondere auf Ebene der unterschiedlichen Konsummöglichkeiten für Kinder (Kleidung, Spielzeug, Freizeitgestaltung etc.) sind Armut und soziale Ungleichheit sichtbar.²³ Statistisch gesehen

ist etwa jedes fünfte Kind in Deutschland von relativer Einkommensarmut und den damit einhergehenden sozioökonomischen Einschränkungen betroffen. Geflüchtete Kinder, die in Deutschland leben, haben zudem häufig auch absolute Armut erfahren müssen.

Die entwicklungspsychologische Kinder- und Kindheitsforschung zeigt, dass Gerechtigkeit für Kinder ein zentrales Thema ist. Eine verhaltensökonomische Studie, in der ein schweizerisch-deutsches Forscher*innenteam die Gerechtigkeitsvorstellungen von Kindern verschiedener Altersgruppen in unterschiedlichen Regionen der Welt untersucht hat, kam zu dem Ergebnis, dass sich die kindliche Moralentwicklung auf Ebene der Gerechtigkeitsvorstellungen typischerweise von einer egoistisch geprägten Sicht im Kleinkindalter zu einer egalitären Sicht entwickelt. Bei den meisten 7- bis 8-jährigen Kindern zeigte sich in den Verhaltens- und Spielexperimenten der Untersuchung, dass die egalitäre Sichtweise klar urteils- und handlungsleitend war.²⁴ Auch die groß angelegte *3. World Vision Kinderstudie*, die dem Schwerpunktthema Gerechtigkeit gewidmet war, konnte unter den 2535 befragten Kindern im Alter von 6 bis 11 Jahren ein ausgeprägtes »Bedürfnis nach Gleichheit und Gleichbehandlung«²⁵ identifizieren. Beispielsweise wurde die ungleiche Einkommenssituation von Familien nur von 23 Prozent der befragten Kinder als »eher gerecht« oder »sehr gerecht« eingeschätzt.²⁶ Laut der Studie weist das Gerechtigkeitsempfinden von Kindern im Grundschulalter zudem typischerweise »eine klar erkennbare altruistische Dimension [auf] und zielt nicht nur auf Eigennutz, sondern ebenfalls auf die Sicherung des Wohlbefindens anderer ab.«²⁷ Die Sorge, »dass es bei uns immer mehr arme Menschen gibt«²⁸, war mit einem Zustimmungswert von 46 Prozent unter den abgefragten Ängsten die meistverbreitete Angst. Dennoch wurde die Gerechtigkeitssituation in

Abb.: Einschätzung der sozialen Gerechtigkeit in der Welt und in Deutschland durch Kinder im Alter von 6 bis 11 Jahren.



Quelle: 3. World Vision Kinderstudie.²⁹

Deutschland von 38 Prozent der befragten Kinder als »eher gerecht« eingeschätzt, 9 Prozent betrachteten sie sogar als »sehr gerecht« (siehe Abbildung). Im Hinblick auf die weltweite Gerechtigkeit fiel das Urteil der Kinder hingegen deutlich kritischer aus (siehe Abbildung).

Unterrichts- und Praxisbeispiele

Armut, Reichtum und soziale Ungleichheit sind nicht nur wichtige Themen für den Sachunterricht, sondern auch für die pädagogische Arbeit an Grundschulen insgesamt. Angesichts der Verbreitung von Kinderarmut, der extremen sozialen Ungleichheit auf Ebene der Vermögensverteilung in Deutschland und der zerstörerischen Kraft, die Armut im Hinblick auf die Bildungschancen der betroffenen Kinder entwickelt, benötigen Grundschulen ein auf die sozioökonomische Inklusion aller Kinder fokussiertes pädagogisches Konzept. Gefordert ist eine pädagogische Arbeit, die armutsbedingte Diskriminierung im Schulalltag verhindert und eine möglichst weitgehende Teilhabegerechtigkeit im Schul- und Bildungsleben herstellt.³⁰ Der Sachunterricht ist für das Gelingen eines armutssensiblen Inklusionskonzepts elementar, weil er die politische und sozioökonomische Bildung der Kinder fördert und damit dem Aufbau eines differenzierten Problembewusstseins, der Entwicklung einer kritisch-reflexiven Urteils- und Handlungsfähigkeit und dem *Empowerment* der Lernenden dient. Armut und soziale Ungleichheit dürfen dabei nicht wertneutral behandelt werden. Schließlich verlangt der Bildungsauftrag öffentlicher Schulen, die Schüler*innen darin zu fördern, ihre sozialen Beziehungen gerecht und solidarisch zu gestalten und Partei für die Verwirklichung der Menschen-, Kinder- und Grundrechte sowie die Wahrung der Menschenwürde zu ergreifen.³¹

Für die Unterrichtspraxis bedeutet das, dass Reflexions- und Diskussionsräume für relevante Erfahrungen und Vorstellungen oder Konzepte eröffnet werden sollten, zum Beispiel durch die Anfertigung themenbezogener Kunst (beispielsweise Zeichnungen) und einen anschließenden *Gallery Walk*, den Einsatz von Meinungslinien oder die Vier-Ecken-Methode. Inhaltlich sollte es darum gehen, Erscheinungsformen von Armut, Reichtum und sozialer Ungleichheit in Deutschland und auf der Welt problemorientiert aufzugreifen – zum Beispiel mithilfe von Kinderliteratur, Fotos, Steckbriefen oder Berichten –, wobei Bezüge zu den Erfahrungsräumen der Kinder herzustellen sind. Initiieren ließe sich eine solche Auseinandersetzung mit der Frage, was jeder Mensch unbedingt zum Leben braucht, und der Feststellung, dass alle Menschen gleiche Existenzbedürfnisse haben.

Zudem sollte das Bewusstsein der Lernenden für (gleiche) Kinder- und Menschenrechte und die Illegitimität von Verstößen gegen solche elementaren Rechte geschärft werden. So könnten sich die Schüler*innen mit der Bedeutung einzelner Kinderrechte für sich selbst und andere Kinder auseinandersetzen und Fallbeispiele zu deren Verletzung erörtern. Schließlich sollte der Themenkomplex »Armut – Reichtum – soziale Ungleichheit« in der Grundschule dafür genutzt werden, die soziale Verantwortung der Kinder als Konsument*innen zu fördern, zum Beispiel über die Auseinandersetzung mit Sozialsiegeln und die Erarbeitung einer problemorientierten Einkaufsführers für Lebensmittel und/oder Kleidung unter Hinzuziehung einer*ines Expert*in für fairen Handel.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Christoph Butterwegge, *Armut in einem reichen Land, Wie das Problem verharmlost und verdrängt wird*, 3., aktualisierte Auflage, Frankfurt am Main-New York 2012, S. 11–38.
- 2 Vgl. United Nations Development Programme, *Human Development Report 2019, Beyond income, beyond averages, beyond today, Inequalities in human development in the 21st century*, New York 2019, S. 10–13.
- 3 Vgl. Alexander Rüstow, *Zwischen Kapitalismus und Kommunismus*, Godesberg 1949, S. 49–55; für das Zitat: S. 53.
- 4 Vgl. Bertelsmann Stiftung, *Armutsfolgen für Kinder und Jugendliche, Erkenntnisse aus empirischen Studien in Deutschland*, Gütersloh 2016, S. 44–72.
- 5 Vereinte Nationen, *Transformation unserer Welt, Die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung, Resolution der Generalversammlung, verabschiedet am 25.09.2015 (A/RES/70/1*)*, <https://www.un.org/Depts/german/gv-70/band1/ar70001.pdf>, S. 1.
- 6 Vgl. ebd., S. 5 ff.
- 7 Vgl. World Bank, *Poverty* [online], 2020, <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/overview>.
- 8 Vgl. Carolin Butterwegge, *Kinderarmut in Deutschland, Risikogruppen, mehrdimensionale Erscheinungsformen und sozialräumliche Ausprägungen*, Düsseldorf 2017, https://www.fgw-nrw.de/fileadmin/user_upload/Studie-ISE-01-Butterwegge-A1-komplett-web.pdf, S. 2.
- 9 Vgl. Chr. Butterwegge (Anm. 1), S. 42.
- 10 Vgl. ebd., S. 91, und C. Butterwegge (Anm. 8), S. 12–21.
- 11 Vgl. Chr. Butterwegge (Anm. 1), S. 2.
- 12 Vgl. Dirk Hirschel, *Einkommensreichtum und seine Ursachen*, in: WSI-Mitteilungen, 2 (2005), S. 104–112, hier: S. 104.

- 13 Statistisches Bundesamt (Destatis)/Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)/Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung (BiB) (Hrsg.), Datenreport 2021, Ein Sozialbericht für die Bundesrepublik Deutschland, Bonn 2021, S. 231 (Tabelle 1), S. 233 (Tabelle 2).
- 14 Vgl. World Bank, Gini Index [online], 2021, <https://data.worldbank.org/indicator/SI.POV.GINI>.
- 15 Vgl. ebd.
- 16 Vgl. Markus M. Grabka/Christoph Halbmeier, Vermögensungleichheit in Deutschland bleibt trotz deutlich steigender Nettovermögen anhaltend hoch, in: DIW-Wochenbericht, 40 (2019), S. 735–745, hier: S. 739.
- 17 Vgl. ebd.
- 18 Vgl. Stephan Lessenich, Neben uns die Sintflut, Die Externalisierungsgesellschaft und ihr Preis, Berlin 2016.
- 19 Vgl. unter anderem Elisabeth Holzleithner, Gerechtigkeit, Wien 2009, S. 39–57.
- 20 Offizielle Bezeichnung: International Covenant on Civil and Political Rights, deutsch: Internationaler Pakt über bürgerliche und politische Rechte.
- 21 Offizielle Bezeichnung: International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights, deutsch: Internationaler Pakt über wirtschaftliche, soziale und kulturelle Rechte.
- 22 Offizielle Bezeichnung: Convention on the Rights of the Child, deutsch: Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- 23 Vgl. Hans Weiß, Kinder in Armut als Herausforderung für eine inklusive Perspektive, in: Zeitschrift für Inklusion [online], 4/4 (2010), <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/114/114>.
- 24 Vgl. Ernst Fehr/Helen Bernhard/Bettina Rockenbach, Egalitarianism in young children, in: Nature, 458/7208 (2008), S. 1079–1084.
- 25 World Vision Deutschland (Hrsg.), Kinder in Deutschland 2013, 3. World Vision Kinderstudie, Weinheim-Basel 2013, S. 14.
- 26 Vgl. ebd., S. 60–61.
- 27 Ebd., S. 15.
- 28 Ebd., S. 54.
- 29 Vgl. ebd., S. 69, Abbildung 2.8.
- 30 Vgl. H. Weiß (Anm. 23).
- 31 Vgl. dazu den in den Schulgesetzen der Bundesländer (nachfolgend amtlich abgekürzt) verankerten Bildungs- und Erziehungsauftrag: § 1 SchG (Baden-Württemberg), Art. 1 BayEUG (Bayern), § 1 SchulG (Berlin), § 4 BbgSchulG (Brandenburg), § 5 BremSchulG (Bremen), § 2 HmbSG (Hamburg), § 2 SchulG HE (Hessen), § 2 SchulG M-V (Mecklenburg-Vorpommern), § 2 NSchG (Niedersachsen), § 2 NRW SchulG (Nordrhein-Westfalen), § 1 SchulG (Rheinland-Pfalz), § 1 SchoG (Saarland), § 1 SächsSchulG (Sachsen), § 1 SchulG LSA (Sachsen-Anhalt), § 4 SchulG (Schleswig-Holstein), § 2 ThürSchulG (Thüringen).

Diskriminierungskritik, Vorurteils- und Sprachenbewusstheit

Radhika Natarajan

Diskriminierungssensibilität in der Pädagogik

Ein als Diskriminierung auszulegender Akt ist meist eingebettet in bestehende gesellschaftliche und institutionelle Strukturen, die ihn begünstigen oder zumindest ermöglichen. Diese gilt es zu erkennen, zu hinterfragen und – wenn möglich – zu durchbrechen. Es hat daher keine weitreichende und nachhaltige Wirkung, wenn Einzelne der Diskriminierung überführt und angeschuldigt werden. Vielmehr sollte eine diskriminierungskritische und differenzfreundliche Bildungsperspektive¹ den Fokus auf den Kontext, die Rahmenbedingungen, die gesetzgeberischen Strukturen und auch auf sprachliche Praktiken richten, die zu Akten der Ausgrenzung führen. In Anlehnung an Ansätze der vorurteilsbewussten Bildung und der rassistismuskritischen Pädagogik bedarf es deshalb einer ausgeprägten *Diskriminierungssensibilität* in pädagogischen Settings, damit nicht nur die willentliche oder unbeabsichtigte Hervorbringung einer Schlechterstellung bestimmter Personen mit zugeschriebenen Merkmalen sichtbar wird, sondern auch die Normalisierung und Allgegenwärtigkeit dieser Ungerechtigkeit erkannt wird. Die Strukturgebundenheit von Diskriminierung lässt sich schlaglichtartig in ihrer Verstrickung und Verwobenheit an drei Aspekten veranschaulichen, die zudem Kontinuitäten und Diskontinuitäten vermeintlich nicht zusammenhängender Rahmenbedingungen der Bildungseinrichtung Schule offenlegen: Vorschriften zur Inklusion, die Schulpflicht sowie die Sprache, die allesamt bereits vor der Einschulung als Teil des gesetzgeberischen Rahmens und der Benennungspraxis die institutionelle Zuordnung und Einstellung gegenüber den Einzuschulenden prägen und in der Grundschule zum künftigen Ein- beziehungsweise Ausschluss beitragen.

Von Differenzlinien zur Diskriminierungskritik

Welche Differenzkategorien bieten sich als Analyseraster an, um Diskriminierung als Strukturprinzip zu erkennen? Die Erziehungswissenschaftler*innen Helma Lutz und Norbert Wenning haben in diesem Zusammenhang dreizehn Differenzlinien vorgeschlagen, nämlich Geschlecht, Sexualität, »Rasse«/Hautfarbe, Ethnizität, Nation, Klasse, Kultur, Gesundheit, Alter, Sesshaftigkeit, Nord-Süd/Ost-West, gesellschaftlicher Entwicklungsstand modern/traditionell und Besitz.² Nach Lutz' und Wennings Auslegung wirken diese Differenzlinien implizit hierarchisierend, denn bei jeder Kategorie gibt es zwei sich im Kontinuum befindende Pole, etwa im Fall der Differenzlinie Gesundheit mit ihrem Gegensatzpaar »nichtbehindert/behindert«, sodass der eine Pol als Norm und der andere als Abweichung wahrgenommen wird. In einer soziologisch orientierten Mehrebenenanalyse haben Gabriele Winker und Nina Degele die Trias »Rasse« – Klasse – Gender um eine vierte Größe – den Körper – ergänzt,³ während die Genderforscherin Julia Roth und die Soziologin Manuela Boatcă aus einem anderen Blickwinkel Staatsangehörigkeit als bedeutsame Differenzlinie in einer von Flucht, Migration und Mobilität durchdrungenen Gesellschaft vorgeschlagen haben.⁴

Für die politische Bildung sind Fragen von Differenz und Diskriminierung von großer Bedeutung, da Menschenwürde und Solidarität zentrale Normen einer demokratischen Gesellschaft bilden. Für die Frage einer diskriminierungskritisch und machtreflexiv ausgerichteten politischen Bildung in der Grundschule ist es wiederum wichtig, zunächst den Umgang mit und die Herstellung von Differenz im Schulalltag zu reflektieren. So stellt sich beispielsweise die Frage, ob und wie Schüler*innen wegen einer zugeschriebenen oder faktischen Behinderung beziehungsweise Beeinträchtigung aller Inklusionsrhetorik zum Trotz diskriminiert werden. Zum Umgang mit strukturellen und strukturierenden Differenzierungen steht die Antwort noch aus, ob Inklusion als *Top-down*-Maßnahme nach der 2009 von Deutschland ratifizierten UN-Behindertenrechtskonvention und die bildungspolitisch vorgegebene wie schulorganisatorisch umgesetzte Auslegung vom richtigen Umgang mit sogenannter Behinderung eine zwar formell-gebäudetechnisch inkludierende, doch weiterhin gruppenbezogen-unterrichtlich exkludierende Praxis darstellen.

In ihrer historischen Untersuchung der Inklusionsdiskurse der 1990er-Jahre hat die Erziehungswissenschaftlerin Annedore Prengel den Gerechtigkeits- und Antidiskriminierungsansatz einer Pädagogik der Vielfalt als »egalitäre Differenz« ausgearbeitet.⁵ Dieser hatte sich aus drei voneinander unabhängigen pädagogischen Bemühungen um gesellschaftlichen Ein-

schluss und Teilhabe entwickelt, war aber im Denkmodus und Vokabular einer integrationsorientierten Logik verhaftet geblieben. Dieser Logik lag die unhinterfragte Zuschreibung von Andersartigkeit sowohl des einzuschließenden behinderten Kindes als auch des in Deutschland geborenen »ausländischen« Schulkindes zugrunde. Zwar ging es tatsächlich um die Aufhebung des Ausschlusses, doch lag die Widersprüchlichkeit bereits in der schulischen Strukturlogik begründet, zumal die Grundschule den Prinzipien der Homogenisierung, der leistungsorientierten Hierarchisierung sowie der darauffolgenden Trennung und Selektion gemäß dem dreigliedrigen Schulsystem folgte und weiterhin folgt.⁶

Jedes wirkmächtige Narrativ der Unterscheidung muss geschichtlich verankert und kontemporär aktualisiert werden, während es zugleich analytisch mit Einsichten zur multiplen Unterdrückung differenziert und vertieft werden kann. Gemeint ist die von der Juristin Kimberlé Crenshaw 1989 eingeführte und um die Jahrtausendwende weiter ausgearbeitete Kategorie der »intersektionellen Unsichtbarkeit« einschließlich einer Über- sowie Unter-Inklusion.⁷ Demzufolge versperrt die Hervorhebung einer einzelnen Differenz oder Diskriminierungsgröße als Haupt- beziehungsweise Masterkategorie den Blick unwillentlich auf andere Ungleichheiten, ihre Herstellung und Aufrechterhaltung, ihr Durchsetzungs- und Unterdrückungspotenzial und somit die Gleichzeitigkeit und das Zusammenwirken mehrfacher Benachteiligung.

Ohne systematische Analyse bleibt die institutionelle Diskriminierung in der intersektionellen Wechselwirksamkeit verschiedener Differenzkategorien also unsichtbar. Für das Beispiel der bereits beschriebenen tatsächlichen oder scheinbaren Behinderung beziehungsweise Migration in Bildungskontexten ist die vergleichsweise vernachlässigte Differenzlinie der Klasse mitzudenken, sodass neben den rassifizierenden und vergeschlechtlichenden Ungleichheitshervorbringungen auch die armutsbedingte und migrantisierte Ungleichbehandlung berücksichtigt werden muss.⁸ Monokausale Erklärungen laufen nicht nur den komplexen, mehrschichtigen Realitäten zuwider, sondern sind auch selten erkenntnisförderlich und kaum der praktischen Wirksamkeit dienlich.

Die Selbstverständlichkeit der Schulpflicht

Die Schulpflicht stellt weltweit einen grundlegenden Baustein im schulischen System dar. Sie bezieht sich im Allgemeinen auf das Recht auf Grundbildung nach Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschen-

rechte, der sowohl die Pflicht des Staates, eine Grundbildung bereitzustellen, als auch das Recht der Einzelnen, diese einzufordern, umfasst. Die in Deutschland geltende Schulpflicht lässt sich zudem als Recht des Staates mit der einhergehenden Pflicht der erziehungsberechtigten Bürger*innen auslegen, dass diese für den Schulbesuch der zu Beschulenden zu sorgen hätten.

Die Erziehungswissenschaftlerin Marianne Krüger-Potratz hat mit Bezug auf Preußen illustriert, wie die Gesetze im Deutschen Kaiserreich für die flächendeckende Schulpflicht sorgten, sodass alle Kinder und nicht nur die der wohlhabenden Schichten und der bürgerlichen Klasse einen Anspruch auf den Schulbesuch hatten.⁹ Ausgenommen von dieser Rechtspflicht-Zusammensetzung waren lediglich die im Kaiserreich als »ausländisch« definierten Kinder, denen nur widerwillig ein Zugang zur Volksschule gewährt wurde. Die hier zugrunde liegende Logik hat zwei wichtige Facetten inne:¹⁰ Im vielsprachigen Deutschland der Jahre zwischen 1871 und 1914 trugen die neu errichtete Volksschule und die Schulpflicht zur Herstellung und Konstituierung einer tragfähigen Nationalstaatlichkeit bei, indem erst der Unterricht der vielsprachigen Schüler*innenschaft eine einheitliche Nationalsprache erzeugte und damit zur Umsetzung der Formel »Eine Sprache – eine Nation« beitrug. Die deutschsprachige Nation entstand also, indem die Schüler*innenschaft monolingual-deutschsprachig erzogen wurde. Der zweite bedeutsame Grund für die Errichtung der Volksschule war das Hervorbringen von Soldaten, die bereit wären, für die 1871 gegründete Nation mit patriotischer Gesinnung in den Krieg zu ziehen.¹¹

Nach dem Einschnitt des Nationalsozialismus wurde in der 1949 gegründeten Bundesrepublik die Schulpflicht zwar leicht angepasst, aber grundsätzlich beibehalten. Trotz der ansonsten gewaltsam erzwungenen politischen Abkehr stellte die deutsche Sprache als identifikatives Überbleibsel eine der wenigen wertgeschätzten Kontinuitäten zum Kaiserreich und zu den Vorkriegsjahren dar.¹² Eine vorsichtige Linie dieser deutschsprachbezogenen Kontinuität bei zeitgleicher Vergangenheitsbewältigung und fortwährender geschichtlicher Distanzierung kann über die Generationen der Kinder der Gastarbeitenden in den 1960er-, 1970er- und 1980er-Jahren bis zu den Kindern der Geflüchteten und Neuzugewanderten des aktuellen Jahrzehnts insofern gezogen werden,¹³ als jene aus der Ära des sogenannten Wirtschaftswunders als Ausländer*innen betrachtet wurden, die zumindest teilweise in der jeweiligen Landessprache der Eltern unterrichtet werden mussten, damit ihnen eine »Rückkehr« in die vermeintliche Heimat und ein Einstieg in das dortige Schul- und Arbeitsleben mög-

lich bleiben sollten. Bis heute ist es weder breitflächig gelungen, noch wird gezielt danach gestrebt, die Sprachen der Gastarbeitenden und Geflüchteten in den schulischen (Fremd-)Sprachenkanon so einzuführen, dass sie für alle Schüler*innen zugänglich sind.¹⁴ Mehrsprachigkeit mag in den letzten zwei Jahrzehnten des Öfteren mit dem Zusatz »Ressource« versehen worden sein, doch bleibt sie nicht nur dem Ziel des Deutschen als Zweit- und Bildungssprache untergeordnet, sondern die Schule als Institution verharret auch weiterhin in der Abwertung der lebensweltlich-retrospektiven Mehrsprachigkeit bei zeitgleicher Aufwertung der schulisch-prospektiven Mehrsprachigkeit.¹⁵

Die Macht und Gewalt der Sprache

Sprache schafft Wirklichkeit und ist zugleich gewaltförmig.¹⁶ Zu erkennen sind unter anderem zwei pädagogisch wie schulpolitisch seit den 1970er-Jahren entgegengesetzte Bewegungen: einerseits die Entwicklung spezifischer Bildungskonzepte von der »Ausländerpädagogik« über die »interkulturelle Bildung« bis zur »Migrationspädagogik« beziehungsweise zur »migrationsgesellschaftlichen Pädagogik«,¹⁷ die sich gegen Geschichtsvergessenheit stellt, gesellschaftliche Veränderungen vergegenwärtigt, diese historisch verortet und damit vorurteilsbewusst, differenzfreundlich, zuschreibungsexplizit und diskriminierungskritisch vorgeht; andererseits ein Trend zum *Othering*, also zur Konstruktion eines Andersseins, der mit der physischen Segregation migrantisierter, von Armut betroffener oder mit bestimmten Einschränkungen konfrontierter Menschen einhergeht (zum Beispiel sogenannte Ausländerklassen, Vorbereitungsklassen, Sonderschulen). Dieses *Othering* wirkt auch unter dem Label der weiter statt enger gefassten Definition von Inklusion fort, die zwar alle an einem Ort zusammenbringt, dafür aber einen Teil als Gruppe und nicht als Einzelne adressiert, sprachlich mit einer unpassenden Bezeichnung markiert und als natio-ethno-kulturell-lingual Andere¹⁸ definiert und somit hervorbringt.

Die Bezeichnung »Migrationshintergrund«, die um die Jahrtausendwende als Abkehr von der allzu abwertenden Ausländerpädagogik, als Resonanz auf die veränderte Staatsbürgerschaftsregelung und zunächst vor allem als erziehungswissenschaftlicher Fachterminus zur Besprechung der PISA-Ergebnisse eingeführt wurde, erfuhr eine enorme Rezeption in der Medienlandschaft, weil sie eine greifbare und vermeintlich verständliche Differenzlinie begreiflich zu machen schien. Innerhalb kürzester Zeit

sorgte der Begriff allerdings dafür, dass in Bildungseinrichtungen Kinder mit und ohne Migrationshintergrund zunächst als solche hervorgebracht wurden und anschließend entsprechend hierarchisiert wurden – sei es nun im Sinne einer Privilegierung beziehungsweise automatischen Besserstellung oder im Sinne einer Diskriminierung beziehungsweise nicht selbst verschuldeten Schlechterstellung.¹⁹ Einen ähnlichen Effekt hat beispielsweise das Bestimmungswort »Brennpunkt« in der Verwendung von Zusammensetzungen wie »Brennpunktschule« oder »Brennpunktviertel«: Es verdeckt die prekäre ökonomische Ausgangslage der dort ansässigen Familien einschließlich der misslichen Arbeitsverhältnisse und des engen Wohnraums, die der Armut geschuldet ist, und ethnisiert unter der Hand die soziale Schieflage.²⁰

Die zentrale Aufgabe einer kritischen Grundschulbildung liegt nun darin, die sprachlichen Mechanismen des *Othering* und der Ausgrenzung offenzulegen und zu überwinden und zugleich im Rahmen einer diskriminierungssensiblen Pädagogik für die nötigen strukturellen Änderungen zur umfänglichen und langfristigen Förderung aller Schulkinder ohne Stigmatisierung zu sorgen. Es kann im bestehenden Spannungsverhältnis zweifelsohne vorkommen, dass mehrere Differenzlinien zusammentreffen und sich eine mehrfache Schlechterstellung für einzelne Schüler*innen ergibt. Dieser multiplen Benachteiligung in ihrer kumulativen Wirkung gilt es konsequent entgegenzuwirken und sie vorurteilsbewusst aus ihrer Unsichtbarkeit herauszuholen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Inci Dirim/Paul Mecheril (Hrsg.), *Heterogenität, Sprache(n), Bildung, Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung*, Bad Heilbrunn 2018.
- 2 Vgl. Helma Lutz/Norbert Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden, Differenz in der Erziehungswissenschaft*, Opladen 2001.
- 3 Vgl. Gabriele Winker/Nina Degele, *Intersektionalität, Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*, Bielefeld 2009.
- 4 Vgl. Julia Roth/Manuela Boatcă, *Staatsbürgerschaft, Gender und globale Ungleichheiten*, in: *Feministische Studien*, 34/2 (2016), S. 189–206.
- 5 Vgl. Annedore Prengel, *Pädagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, 3. Auflage, Wiesbaden 2006.
- 6 Vgl. Paul Mecheril, *Einführung in die Migrationspädagogik*, Weinheim-Basel 2004.

- 7 Vgl. Gudrun-Axeli Knapp, Im Widerstreit, Feministische Theorie in Bewegung, Wiesbaden 2012.
- 8 Vgl. Isabell Diehm/Astrid Messerschmidt (Hrsg.), Das Geschlecht der Migration, Bildungsprozesse in Ungleichheitsverhältnissen, Opladen-Berlin 2013.
- 9 Vgl. Marianne Krüger-Potratz, Schulpolitik für »fremde« Kinder, in: Ingrid Gogolin/Bernhard Nauck (Hrsg.), Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung, Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER, Wiesbaden 2000, S. 365–384.
- 10 Vgl. Norbert Wenning, Die nationale Schule, Öffentliche Erziehung im Nationalstaat, Münster 1996.
- 11 Vgl. Radhika Natarajan, Die Erfindung der Einsprachigen, Überlegungen zur sprachlichen Vielfalt, in: Caroline Gritschke/Maren Ziese (Hrsg.), Geflüchtete und kulturelle Bildung, Formate und Konzepte für ein neues Praxisfeld, Bielefeld 2018, S. 261–274.
- 12 Vgl. Anja Stukenbrock, Sprachnationalismus, Sprachreflexion als Medium kollektiver Identitätsstiftung in Deutschland (1617–1945), Berlin-New York 2005.
- 13 Vgl. Merle Hummrich, Diskriminierung im Erziehungssystem, in: Albert Scherr/Aladin El-Mafaalani/Emine Yüksel (Hrsg.), Handbuch Diskriminierung, Wiesbaden 2017, S. 337–352.
- 14 Vgl. Grit Mehlhorn, Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen, in: Ingrid Gogolin u. a. (Hrsg.), Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung, Wiesbaden 2020, S. 23–29.
- 15 Vgl. Radhika Natarajan, Prolog, Sprachenbewusst, gendersensibel und bildungsgerecht, Einleitende Anmerkungen, in: Radhika Natarajan (Hrsg.), Sprache, Bildung, Geschlecht, Interdisziplinäre Ansätze in Flucht- und Migrationskontexten, Wiesbaden 2021, S. 1–26.
- 16 Vgl. Paul Mecheril/Radhika Natarajan, Praktische Wirksamkeit in migrationsgesellschaftlichen Sprachordnungen, in: Britta Konz/Anne Schröter (Hrsg.), Disability in der Migrationsgesellschaft, Betrachtungen an der Intersektion von Behinderung, Kultur und Religion in Bildungskontexten, Bad Heilbrunn (in Vorbereitung).
- 17 Vgl. Paul Mecheril u. a., Migrationspädagogik, Weinheim-Basel 2010.
- 18 Vgl. David Füllekruss/İnci Dirim, Zugehörigkeitstheoretische und sprachdidaktische Reflexionen separierter Deutschfördermaßnahmen, in: Juliane Karakayali (Hrsg.), Unterscheiden und Trennen, Die Herstellung von natio-ethno-kultureller Differenz und Segregation in der Schule, Weinheim-Basel 2020, S. 68–84.
- 19 Vgl. Paul Mecheril, Einführung in die Migrationspädagogik, Weinheim-Basel 2004.
- 20 Vgl. Frank Hamburger/Tarek Badawia/Merle Hummrich (Hrsg.), Migration und Bildung, Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2005.

Rassismuskritik

Julika Sasaki

Rassismus als Konzept

Rein wissenschaftlich betrachtet existieren »Menschenrassen« nicht.¹ Dennoch ist die Vorstellung, dass Menschen sich biologisch und/oder kulturell in Rassen unterteilen lassen, eine machtvolle Ideologie. Auf dieser Ideologie basiert Rassismus. Rassismus begründet und stabilisiert Ungleichbehandlung und Unterdrückung von Menschen(gruppen). Er strukturiert die Gesellschaft maßgeblich mit und trägt dazu bei, geschichtlich gewachsene Hierarchien aufrechtzuerhalten.²

Rassismus ist gewaltvolle Realität (nicht nur) in Deutschland. Er ist für europäische Politik und gesellschaftliche Strömungen richtungweisend, ob es um Neokolonialismus und Versklavung oder um die Kriminalisierung der humanitären Seenotrettung im Mittelmeer geht. Er ist auch im Schulalltag von Bedeutung: Bei der Empfehlung zur Wahl der weiterführenden Schulform und bei der Notengebung, wo es zu negativen Verzerrungen kommt, wenn Lehrkräfte Schüler*innen einen sogenannten Migrationshintergrund unterstellen.³ Auch offiziell zugelassenen Lehrmaterialien ist Rassismus inhärent.⁴ Dennoch wird er häufig als Randgruppenphänomen behandelt, das in der gesellschaftlichen Mitte nicht existieren würde. Dabei lernen bereits Kinder, Menschen aufgrund von rassistischen Zuschreibungen zu unterscheiden und zu hierarchisieren.⁵ Rassismus muss demnach als allgegenwärtiger, völlig gewöhnlicher Teil des alltäglichen Lebens in Deutschland betrachtet werden. Doch was genau meint der Begriff »Rassismus«?

Die Schwierigkeit, zu definieren, worum es sich bei Rassismus handelt, stellte der Soziologe Albert Memmi bereits in den 1980er-Jahren fest: »Tatsächlich stützt sich die rassistische Anklage bald auf einen biologischen und bald auf einen kulturellen Unterschied. Einmal geht sie von der Biologie, dann wieder von der Kultur aus, um daran anschließend allgemeine Rückschlüsse auf die Gesamtheit der Persönlichkeit, des Lebens und der Gruppe des Beschuldigten zu ziehen.«⁶ Während Memmi also anmerkte, dass Rassismus zwar auch biologisch begründet wird, sah er doch auch rassistische Strukturen, die sich auf (fiktive) kulturelle oder (fiktive) psy-

chologische Unterschiede beziehen. Die Rassismusforscherinnen Annita Kalpaka und Nora Rätzzel haben das Phänomen der zunehmenden Verschiebung des Biologiediskurses hin zum Kulturdiskurs zudem als »Rassismus ohne ›Rasse«⁷ bezeichnet. Zwar sind biologistische Denkmuster bislang noch nicht vollständig verschwunden, dennoch stützt sich Rassismus immer weniger auf vermeintlich genetische Zusammenhänge. Stattdessen geraten zunehmend kulturelle Identitätskonzepte in den Fokus rassistischer Argumentationen – der politisch instrumentalisierte Begriff der »deutschen Leitkultur« etwa, die bewahrt werden müsse. Strukturelle und individuelle Benachteiligungen von Individuen und Gruppen werden gerechtfertigt, indem eine Nichtpassung mit deutscher beziehungsweise europäischer Kultur behauptet wird. Beachtenswert ist dabei aber, dass die vermeintlich unterscheidbare und inkompatible Kultur der entsprechend stigmatisierten Individuen und Gruppen weiterhin an Körpern festgemacht wird: So kam es im Spätsommer 2018 zu rassistischen Ausschreitungen in Chemnitz, bei denen eine Gruppe rechter Demonstrant*innen Menschen auf der Straße angriff, die sie allein aufgrund ihres Aussehens als nichtdeutsch und kulturell andersartig konstruiert hatten.⁸ Auch ohne expliziten Rückbezug auf biologistische Annahmen dienen Körper und reale oder fiktive⁹ optische Merkmale also dazu, Menschen(gruppen) als different zu konstruieren. Das Differenzkonstrukt wird dann wiederum mit der vermeintlichen Andersartigkeit einer Kultur (Religion, Ethnie, Psyche, Herkunft, Tradition etc.) verbunden, und aufgrund dessen wird schließlich eine Abwertung beziehungsweise Hierarchisierung gerechtfertigt. Die vermeintliche Andersartigkeit ist im rassistischen Denken unveränderbar und wird Menschen gewissermaßen unter die Haut geschrieben.

Als konstituierende Merkmale von Rassismus können also jene Zuschreibungen vermeintlich biologischer und/oder kultureller Differenz, eine Hierarchisierung und die damit einhergehende Wertung benannt werden. Daneben ist Macht als weiteres Kernelement zu nennen. Nicht bei jeder Unterscheidung von Menschen(gruppen) handelt es sich um Rassismus. Von Bedeutung ist, wer in derlei Kontexten die Definitionsmacht besitzt: »Nur wenn die Gruppe, die eine andere als minderwertige ›Rasse« konstruiert, auch die Macht hat, diese Konstruktion durchzusetzen, kann von Rassismus gesprochen werden. Das heißt, wenn eine untergeordnete Gruppe eine übergeordnete Gruppe als Rasse konstruiert, dann [...] kann [das] nicht als rassistisch bezeichnet werden, solange sie nicht die Macht hat, ihre Definition und die damit einhergehenden Ausgrenzungspraxen gegen die übergeordnete Gruppe durchzusetzen.«¹⁰ Die Definitionsmacht geht im hiesigen Kontext strukturell von weißen Personen(gruppen) aus.

Rassismusbezogene Vorstellungen von Kindern

Bei der Beobachtung von spielenden Kindern im Kindergartenalter stellten Forscherinnen fest, dass bereits Kinder internalisiert haben, bestimmte körperliche Marker gesellschaftsbezogen hierarchisch zu lesen, und sie sich selbst innerhalb solcher gesellschaftlichen Machtstrukturen als eher privilegiert oder eher benachteiligt verorten können.¹¹ Sozialisiert in einer rassistisch geprägten Gesellschaft, verknüpfen Kinder ihr erworbenes soziales Wissen in Bezug auf körperliche Merkmale mit Wertungen, die je nach eigener gesellschaftlicher Positionierung bestärkende oder herabwürdigende Effekte haben können. Die Erziehungswissenschaftlerin Maisha-Maureen Auma hat sogar festgestellt, dass es mit Eintritt in die Schule zu »einem rasanten Anstieg rassifizierter Einstellungen bei Kindern«¹² kommt. Über explizite Konzepte von Kindern in Bezug auf Rassismus lassen sich bislang allerdings keine Studien ausfindig machen. Vereinzelt existieren dagegen Untersuchungen, die sich mit kindlichen Vorstellungen zu Bevölkerungsgruppen in verschiedenen geografischen Räumen auseinandersetzen:¹³ So zeigt sich, dass kindliche Vorstellungen zum afrikanischen Kontinent von einer starken Homogenisierung geprägt sind. Die über 50 unterschiedlichen Länder des Kontinents in unterschiedlichsten Klimazonen und mit verschiedenen ökonomischen wie sozialen Bedingungen werden eher als einförmiges Land imaginiert, das von Hunger, Armut und Hitze geprägt sei. Demnach haben bereits Kinder im Grundschulalter über den afrikanischen Kontinent stereotype, rassistische Vorstellungen erlernt.

Internationale Erhebungen bestätigen zudem, dass Kinder bereits im Kleinkindalter sowohl Berührungspunkte mit als auch Wissen über Rassismus besitzen: Bereits im Alter von 3 bis 5 Jahren entwickeln Kinder demzufolge rassistische Vorurteile, die sich – ganz Memmis Rassismusedefinition folgend – mal auf vermeintlich biologische Unterschiede und mal auf unterstellte kulturelle Merkmale stützen.¹⁴

Didaktische Voraussetzungen und Praxisbeispiel

Als Lehrkraft ist es von zentraler Bedeutung, sich mit den eigenen Verstrickungen in rassistische Strukturen auseinanderzusetzen. Wir alle kennen rassistische Denkmuster und haben diese zum Teil verinnerlicht, denn wir alle sind von Rassismus negativ und/oder positiv betroffen – ob als Diskriminierende und/oder als Diskriminierte. Erlernte rassistische Einstellungen und Wissensbestände müssen auch von Lehrkräften selbst aktiv

reflektiert und dekonstruiert werden, um rassistische Handlungsweisen im Unterricht nicht zu reproduzieren. Dafür bedarf es der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen rassismusrelevanten gesellschaftlichen Positionierung und dem eigenen Sprachgebrauch sowie der rassismuskritischen Überprüfung eigener Denk- und Handlungsweisen.

Bei der Grundannahme, dass es in der vorliegenden Gesellschaft keine rassismusfreien Individuen, Institutionen und Räume geben kann, bewegen wir uns im Denkraum der *Rassismuskritik*. Der Erziehungswissenschaftler Karim Fereidooni hat Rassismuskritik als Professionskompetenz bezeichnet, die Lehrkräfte unter anderem für ihre individuelle rassismusrelevante Sozialisation sensibilisieren und dazu befähigen soll, die Tabuisierung des Themas zu durchbrechen. Rassismuskritische Bildung in der Schule verfolgt nach Fereidooni vor allem drei Ziele: »a) Die Schüler*innen sollen rassismusrelevante Sachverhalte in Bildern, Texten und Reden erkennen. b) Die Schüler*innen sollen eine rassismuskritische Handlungskompetenz erwerben, um menschenfeindliche Positionen erkennen, benennen sowie sich dagegen positionieren zu können. c) Die Schüler*innen sollen nachvollziehen, welche Funktion Differenzkonstruktionen in Vergangenheit und Gegenwart hatten beziehungsweise haben, indem sie den folgenden Fragen nachgehen: Wann, wie und zu welchem Zweck wurden beziehungsweise werden Menschen zu ›anders- und fremdartigen‹ Wesen gemacht, und welche Auswirkung hatte beziehungsweise hat das für diese Menschen beziehungsweise für die gesamte Gesellschaft?«¹⁵

Obleich eine explizite Thematisierung von Rassismus in der politischen Bildung bedeutsam ist, ist festzuhalten, dass sich Rassismuskritik keinesfalls nur punktuell in Unterrichtseinheiten wiederfinden darf. Vielmehr handelt es sich um eine Grundeinstellung der Lehrkraft, also um eine aktiv und bewusst eingenommene Haltung, und um einen Arbeitsprozess, der stetiger Reflexion bedarf und der nie abgeschlossen ist.

Dass Kinder sowohl selbst bereits rassistische Abwertung erleben als auch rassistische Denkmuster und Stereotype auf andere anwenden, zeigt aber, dass Rassismuserfahrungen bereits in der Grundschule ernst zu nehmen sind und Rassismus auch explizit thematisiert werden muss. Dies kann zum einen im Rahmen allgemeiner Unterrichtseinheiten zu Themenkomplexen wie Vorurteile und Vielfalt geschehen. Auch gezielt ausgewählte Kinderbücher können Gesprächsanlässe zum Thema Rassismus bieten und den Raum für das Artikulieren eigener Erfahrungen und Gedanken öffnen. Eine andere Möglichkeit, sich den Zielen rassismuskritischer Bildungsarbeit anzunähern, ist das gemeinsame rassismuskritische Untersuchen von Unterrichtsmaterialien. Ziel ist hier vor allem das Erkennen

rassismusrelevanter Sachverhalte in ausgewählten Medien. Schulbücher und andere Lehr-/Lernmaterialien reproduzieren in großem Maße rassistische Inhalte – auch offiziell zugelassene Werke reihen sich hier ein.¹⁶ Dies erfordert einen kritisch-reflektierten Umgang mit den Materialien, der gemeinsam mit den Schüler*innen eingeübt werden kann. Geeignete Beispiele, die rassistische Homogenisierung, Klischees und Hierarchisierung besonders plakativ deutlich machen, finden sich häufig in Materialien zu den Themenfeldern Afrika oder »Ind*aner«. Das heißt jedoch nicht, dass zur Analyse gezielt besonders problematische Medien ausgewählt werden sollten, denn der Umgang mit solchem Material kann zu Verletzungen bei betroffenen Schüler*innen führen. Es gilt dies stets mitzudenken und Raum für das Aussprechen von Emotionen zu lassen. Stattdessen bietet sich ein aufmerksamer Blick in Materialien an, die sowieso bereits im Unterricht verwendet werden (sollen), etwa in ein Standardschulbuch.

Wie kann dieser gemeinsame kritische Umgang nun aussehen? In Kleingruppen setzen sich die Schüler*innen mit den Medien auseinander. Dabei werden gezielt Fragen an das Material gestellt, die je nach Altersklasse und Lehr-/Lernmaterial angepasst werden können:

- »Von wem oder was wird hier erzählt?«
- »Wer erzählt?«
- »Wer weiß über dieses Thema eigentlich am besten Bescheid? Kommen diese Personen zu Wort? Warum (nicht)?«
- »Welche Schwierigkeiten werden im Text erwähnt? Habt Ihr eine Idee, wer oder was die Schwierigkeiten verursacht hat?«
- »Werden Wörter für Menschen benutzt, die Ihr gut oder schlecht findet? Würdet Ihr diese Wörter auch für Euch selbst benutzen? Warum (nicht)? Warum werden die Wörter hier verwendet?«
- »Wie sehen die Bilder aus? (Wie) Werden Menschen dargestellt? Warum werden die Menschen so dargestellt? Würdet Ihr Euch auch selbst so darstellen? Warum (nicht)?«
- »Wie findet Ihr das? Wie fühlt sich das an?«
- »Gibt es auch andere Möglichkeiten, das Thema darzustellen oder zu beschreiben?«
- »Stimmen der Text und die Bilder mit der Wirklichkeit überein?«

Zur Bearbeitung der letzten Frage bietet sich die Bereitstellung von rassismuskritischen Sachbüchern zum Thema oder von Informationsmaterial für Kinder an.¹⁷ Schließlich ist es möglich, den vorliegenden Text von den Schüler*innen selbst umschreiben zu lassen, Bildalternativen zu entwickeln oder durch eigene, zusätzliche Erklärvideos Diversität darzustellen.

Festzuhalten bleibt allerdings: Mit Kindern über Rassismus zu sprechen darf, wie bereits erwähnt, nicht auf isolierte Unterrichtsstunden beschränkt bleiben. Als Professionskompetenz müssen Lehrkräfte eine rassismuskritische Grundhaltung entwickeln, die ihnen erlaubt, den Kindern im Schulalltag einen offenen, sicheren und von Wertschätzung getragenen Raum zur Verfügung zu stellen, in dem Rassismuserfahrungen jederzeit artikuliert werden können. Diese Erfahrungen ernst zu nehmen, auf einer Metaebene einzuordnen und zum Gesprächsgegenstand zu machen ist Aufgabe der politischen Bildung – auch und gerade in der Grundschule.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Natasha A. Kelly, »Rasse«, In der Wissenschaft, im Alltag und in der Politik, in: Adibeli Nduka-Agwu/Antje Lann Hornscheidt (Hrsg.), Rassismus auf gut Deutsch, Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen, 1. Auflage, Frankfurt am Main 2014, S. 344–350, hier: S. 344.
- 2 Vgl. Paul Mecheril/Karin Scherschel, Rassismus und »Rasse«, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2009, S. 39–58, hier: S. 41–42.
- 3 Vgl. Georg Lorenz u. a., Stereotype bei Lehrkräften?, Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, 68/1 (2016), S. 89–111, hier: S. 89–90
- 4 Vgl. Elina Marmer/Papa Sow/Aram Ziai, Der »versteckte« Rassismus, »Afrika« im Schulbuch, in: Elina Marmer/Papa Sow (Hrsg.), Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht, Kritische Auseinandersetzung mit »Afrika«-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule, Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis, Weinheim-Basel 2015, S. 110–129.
- 5 Vgl. Birgit Rommelspacher, Was ist eigentlich Rassismus?, in: Claus Melter/Paul Mecheril (Hrsg.), Rassismuskritik, Bd. 1: Rassismustheorie und -forschung, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2011, S. 25–38, hier: S. 30.
- 6 Albert Memmi, Rassismus, Frankfurt am Main 1987, S. 156.
- 7 Annita Kalpaka/Nora Rätzzel, Wirkungsweisen von Rassismus und Ethnozentrismus, in: Annita Kalpaka/Nora Rätzzel (Hrsg.), Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein, Leer 1990, S. 12–80, hier: S. 15.

- 8 Vgl. Bastian Brandau/Alexandra Gerlach/Jan Rähm, Rechte Ausschreitungen in neuen Qualitäten [online], in: Deutschlandfunk vom 10.09.2018, https://www.deutschlandfunk.de/chemnitz-und-die-folgen-rechte-ausschreitungen-in-neuen.724.de.html?dram:article_id=427740.
- 9 Ein Beispiel für *fiktive* optische Merkmale wäre die Imaginierung gelber Haut bei als ostasiatisch konstruierten Menschen.
- 10 A. Kalpaka/N. Rätzl (Anm. 7), S. 14.
- 11 Vgl. Petra Wagner/Annika Sulzer, Kleine Rassisten?, Konturen rassismuskritischer Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, in: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hrsg.), Rassismuskritik, Bd. 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit, 2. Auflage, Schwalbach am Taunus 2011, S. 211–225, hier: S. 211–212.
- 12 Maisha-Maureen Eggers, Rassifizierung und kindliches Machtempfinden, Wie schwarze und weiße Kinder rassifizierte Machtdifferenz verhandeln auf der Ebene von Identität, Dissertation, Christian-Albrechts-Universität zu Kiel, Kiel 2005, S. 353.
- 13 Vgl. Marco Adamina, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu raum-, zeit- und geschichtsbezogenen Themen, Eine explorative Studie in Klassen des 1., 3., 5. und 7. Schuljahres im Kanton Bern, Dissertation, Westfälische Wilhelms-Universität Münster 2008, <https://d-nb.info/989758885/34>.
- 14 Vgl. Debra van Ausdale/Joe Feagin, The first R, How children learn race and racism, Lanham 2001; Paul Connolly, Racism, gender identities and young children, Social relations in a multiethnic, inner city primary school, London 2014.
- 15 Karim Fereidooni, Rassismuskritik für Lehrer*innen und Peers im Bildungsbereich, Zwei Praxisbeispiele aus dem Schulunterricht, Berlin 2019, https://understanding-europe.org/content/uploads/2021/04/19_a4_rassismuskritische-bildung_dt_web.pdf?x88510, S. 3.
- 16 Vgl. E. Marmer/P. Sow/A. Ziai (Anm. 4), S. 110–111.
- 17 Das Forschungsprojekt IMAFREDO (Image of Africa in Education) von Elina Marmer bietet beispielsweise Materialempfehlungen, Informationstexte, Linklisten und rassismuskritische Leitfäden an.

Diversität und *Empowerment*

Nkechi Madubuko

Diversität als Begriff und Handlungsansatz

Der Begriff der Diversität verweist in seiner theoretischen Dimension sowohl auf die identitätsbezogene Vielfalt innerhalb einer Gesellschaft als auch auf die identitätsbezogene Mehrdimensionalität eines einzelnen Menschen. So unterscheiden die Autorinnen Marilyn Loden und Judy B. Rosener¹ die inneren Dimensionen der Persönlichkeit – Herkunft, Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung, körperliche Fähigkeiten und Hautfarbe – sowie die äußeren Dimensionen, also Sprache, Religion, Familienstand, geografische Lage, Einkommen, Gewohnheiten und Bildung. Diese Dimensionen verweisen auf Eigenschaften, Kategorien und Merkmale, die einem Menschen gesellschaftliche Vor- oder Nachteile (Zugänge und Ausschlüsse) bringen können. Abhängig ist dies vom Kontext und von den bestehenden Machtverhältnissen. Diversität als Handlungsansatz bedeutet die Wahrnehmung dieser Vielfaltsdimensionen und der damit verbundenen Ausgrenzungsmechanismen für das professionelle Handeln. Und das in dem Bewusstsein, dass individuelle Merkmale und Dimensionen durch Zuschreibungen und Diskriminierung zu gesellschaftlicher Benachteiligung in Teilhabeprozessen führen können. In der Profession braucht es daher die bewusste Wahrnehmung dessen, was an Verschiedenheit und Gemeinsamkeit in Gruppen vorhanden ist, um Ausschlüsse und Abwertung zu vermeiden. Darüber hinaus sollten unterschiedliche Lebenswelten konsequent im Handeln, bei Einschätzungen und in Abläufen sensibel thematisiert und in Arbeitsprozesse einbezogen werden. Ein wertschätzender Umgang mit Vielfalt sollte normal sein.

Ziele einer diversitätsorientierten Grundschule

Kinder im Grundschulalter sind wissbegierig, gleichzeitig bilden Grundschul Kinder gesellschaftliche Vielfalt ab – von Herkunftsländern, Sprachen, Religionen, körperlichen Fähigkeiten, sozioökonomischen Verhält-

nissen und Hautfarben. Insgesamt haben 33 Prozent aller Schüler*innen in deutschen Schulen beispielsweise eine Migrationsgeschichte.² Der Grundschule kommt eine besondere Bedeutung zu, weil sie Wissen in einer frühen Phase des Sozialisationsprozesses vermittelt. Es werden Grundlagen dafür gelegt, wie eigene Merkmale und die der anderen Kinder interpretiert werden. Deshalb sollte eine auf Diversität ausgerichtete Bildung möglichst hier ansetzen.

Konkrete Ziele einer diversitätsorientierten Grundschule sind: die Umsetzung einer Antidiskriminierungspädagogik³ und die Einbeziehung des Diversitätsansatzes und *Empowerment*-Orientierung⁴ in Schulkultur, Kommunikation und Unterrichtsinhalten. Zu den Kompetenzen des Lehrpersonals gehört dabei die Haltung, dass die Heterogenität der Kinder geschätzt wird, und eine Reflexionsbereitschaft gegenüber eigenen Vorurteilen und Zuschreibungsprozessen. Das erfordert aufseiten der Lehrer*innen ein Bewusstsein für die Problematik stereotyper Zuschreibungen gegenüber Schüler*innen (zum Beispiel mit Migrationshintergrund) und deren Vermeidung, Schutz vor Diskriminierung im schulischen Raum und Sprachsensibilität. Hierfür braucht es ein hohes Maß an Selbstreflexivität, also die Fähigkeit, die eigene Erwartungshaltung auf stereotype Vorannahmen hin zu prüfen und diese anschließend aufzulösen. In der Lehrperson-Schüler*innen-Kommunikation ist zu beachten, dass sichtbare Unterschiede der Kinder (wie Herkunft, Hautfarbe, Kopftuch etc.) nur dann zur Sprache kommen sollten, wenn es unbedingt nötig ist, um Stigmatisierung zu vermeiden. Die Thematisierung verschiedener Religionen, Herkunftsländer etc. über diversitätssensibles Unterrichtsmaterial (ohne Stereotype) wiederum stärkt die Kinder und gibt ihnen das Gefühl, auch wertgeschätzt und einbezogen zu sein. Zudem sollten Grundschulkindern verstärkt Menschenrechte vermittelt werden, um so ein Basiswissen für faires und respektvolles Miteinander zu legen.⁵ *Empowerment* stärkt die Selbstwahrnehmung eines Kindes mit seinen Vielschaltigkeiten mit bewusster Abkehr von Zuschreibungen. Eine *Empowerment*-Orientierung ist in der Grundschule über bewusst identitätsstärkende Sichtweisen in der Kommunikation und die Auswahl der Unterrichtsmaterialien und -inhalte erreichbar (siehe Praxisbeispiel unten).⁶ Auch außerschulische Akteur*innen können die Unterrichtsgestaltung in Bezug auf andere Länder, Sprachen, Religionen und Kulturen als Kooperationsangebote im Rahmen von Projekttagen unterstützen.⁷

Wahrnehmung und Relevanz von Diversität bei Grundschüler*innen

Aussagekräftige Studien zu Alltagsvorstellungen und zum Umgang mit Vielfalt bei Kindern liegen für den deutschen Kontext bislang kaum vor.⁸ Dennoch lässt sich heute sagen, dass Kinder soziale Zugehörigkeiten und Wertigkeiten wahrnehmen und sie nach Sichtbarkeit, aber auch mithilfe der Äußerungen von Erwachsenen deuten und bewerten. So entsteht bereits eine Differenzierungspraxis entlang äußerer Merkmale – sogenannte *Prejudice-like Attitudes*.⁹ So belegten Studien zur Wahrnehmung von Vielfalt unter Vorschulkindern¹⁰ zahlreiche Vorurteile und Ausgrenzungsversuche bei Kindern im Alter zwischen 4 und 6 Jahren. Dabei hatten sowohl weiße Kinder, die der Mehrheit zuzuordnen waren, als auch nichtweiße Kinder ein eher positives Bild von weißen und ein eher negatives Bild von schwarzen Menschen. Neben der Hautfarbe wurden aber auch Sprache, Nationalität und religiöse Zugehörigkeit als Orientierungshilfe für das soziale Handeln genutzt, zum Beispiel, indem bestimmte andere Kinder beim gemeinsamen Spiel ausgegrenzt wurden.

Somit ist klar, dass bereits im Grundschulalter ein bestimmtes Setting an Vorurteilen und ein Bewusstsein dafür bestehen, wie man selbst wahrgenommen wird. Studien zur Diskriminierung und zum Mobbing an Schulen zeigen des Weiteren, dass bestimmte Schüler*innen wiederholt durch Mitschüler*innen ausgegrenzt und/oder gemobbt (beschimpft, bedroht, angegriffen) werden. Merkmale, die in abwertender Weise genannt werden oder zu Ausgrenzung führen, waren Behinderungen, fehlerhaftes Deutsch, nichtgeschlechterstereotypes Verhalten, eine andere Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe.¹¹

Aus der Antidiskriminierungspädagogik und der Vorurteilsforschung ist bekannt, dass die bloße Koexistenz von Kindern mit unterschiedlichen Merkmalen oder Verhaltensweisen nicht unweigerlich zu kooperativem Verhalten untereinander führt und auch nicht die Ausbildung erster Vorurteile verhindert.¹² Kinder versuchen die Welt zu verstehen und herauszufinden, welche ihrer eigenen Merkmale wesentlich sind und von ihrem Umfeld entsprechend kommentiert werden, was mit verschiedenen Fragen einhergehen kann: »Soll ich mit Jenny spielen, obwohl ich weiß bin?« »Wenn ich mit einem behinderten Kind spreche, werde ich dann auch behindert?« Solche Fragen zur eigenen Identität und zu sozialen Gruppenzugehörigkeiten beantworten sich Kinder ab 3 Jahren durch Interpretation expliziter und verdeckter Botschaften. Im Anschluss ziehen sie dann ihre eigenen Schlüsse im Abgleich mit ihrer sozialen Realität.¹³

Erst durch ein diversitätssensibel ausgestaltetes Lernumfeld, Lerninhalte, orientierende Gespräche und gegebenenfalls notwendige Klarstellungen vonseiten der Lehrer*innen kann bei Grundschüler*innen ein Verständnis für die Gleichwertigkeit aller Mitschüler*innen trotz individueller Unterschiede in den Merkmalen oder Verhaltensweisen wachsen oder gestärkt werden.

Wahrnehmung von Diversität beim Lehrpersonal

Vorrangiges Ziel einer diversitätsorientierten Grundschulpädagogik ist es, die Entstehung von Vorurteilen zu minimieren, Diskriminierungssensibilität zu entwickeln und Erfahrungsräume zu schaffen, um Vielfalt wertschätzend kennenzulernen. Neben der vielfaltssensiblen Kommunikation (ohne Zuschreibungen) braucht es daher auch Interventionen vonseiten des Lehrpersonals, damit nicht der Eindruck entsteht, Diskriminierung, Ausgrenzung und Abwertung seien akzeptabel.¹⁴ Diskriminierung geht aber nicht nur von Mitschüler*innen aus, auch Lehrer*innen sind gefährdet, Schüler*innen aufgrund bestimmter Merkmale oder Eigenschaften zu benachteiligen. Ein nachweisbar erhöhtes Diskriminierungsrisiko besteht in der Leistungsbewertung und Prognose für Schüler*innen mit Migrationshintergrund und/oder muslimischer Religionszugehörigkeit¹⁵ bei der Empfehlung für weiterführende Schulen.¹⁶

Praxisbeispiel: Diversitätssensible Unterrichtspraxis

Eine *Empowerment*-Orientierung und Sensibilität für die Vielfalt von Nationalitäten, Identitäten, Sprachen, Religionen und sozialen Realitäten lässt sich in der Grundschule im Rahmen des Deutsch-, des Sach- und des Religionsunterrichts vermitteln.¹⁷ Ein mögliches Unterrichtsthema sind Weltreligionen, zum Beispiel der Islam: Das Thema Ramadan gemeinsam mit Vertreter*innen der lokalen Moschee im Unterricht aufzunehmen zeigt die Bereitschaft, andere Religionen wahrzunehmen, und für die muslimischen Schüler*innen ist es eine Aufwertung ihrer Religion, die in den Medien oft negativ diskutiert wird. Vorausgesetzt, es handelt sich um eine wertschätzende und authentische Herangehensweise, kann es muslimische Schüler*innen in ihrer Identität *empowern* und sich angenommen fühlen lassen. Für die nichtmuslimischen Schüler*innen ist es

die Chance, über diese Weltreligion, über die oft nur einseitig berichtet wird, Neues zu erfahren und Fragen stellen zu können. Dies verbindet *Empowerment*-Orientierung mit der Chance, Vorurteile gar nicht erst entstehen zu lassen. Übertragbar ist dieses Vorgehen auch auf die jüdische und christliche Religion.

Ein weiteres Unterrichtsthema könnte Vielfalt sein. Ausgangspunkt der Unterrichtseinheit ist die Frage: »Wie unterschiedlich sind wir?« Daraufhin lesen die Schüler*innen eine Passage aus dem Kinderbuch *Das kleine Wir in der Schule*, in dem trotz sichtbarer Unterschiede zwischen den Schüler*innen einer Klasse gezeigt wird, wie man sich gegenseitig stärkt und unterstützen kann. *Das Wort das Bauchschmerzen macht* zeigt Kindern, wie verletzend rassistische und diskriminierende Sprache sein kann. Nach der Lektüre erarbeiten die Kinder in Kleingruppen beispielsweise mit Bildern, welche Gefühle bei Kindern, die im Buch gehänselt wurden, aufkamen oder wie (un-)wichtig die Unterschiede waren, wenn Kinder gemeinsam etwas unternommen haben.¹⁸

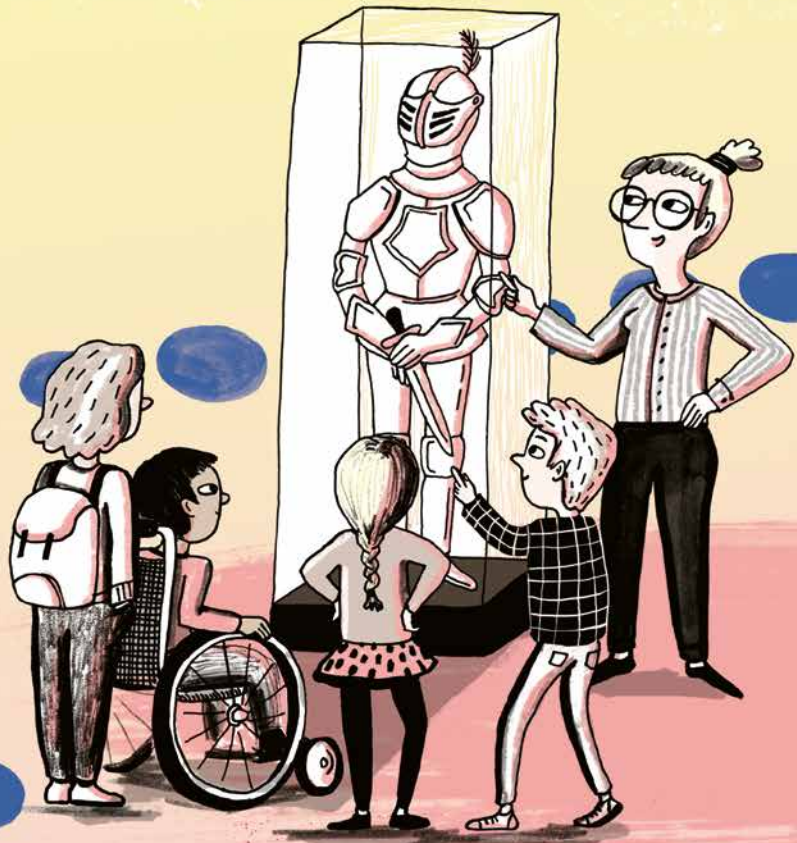
Anmerkungen

- 1 Vgl. Marilyn Loden/Judy B. Rosener, *Workforce America, Managing employee diversity as a vital resource*, New York 1991.
- 2 Vgl. Statistisches Bundesamt, *Schulen auf einen Blick*, Wiesbaden 2018.
- 3 Vgl. Rebecca Pates/Daniel Schmidt/Susanne Karawanskij (Hrsg.), Doris Liebscher/Heike Fritzsche (Verf.), *Antidiskriminierungspädagogik, Konzepte und Methoden für die Bildungsarbeit mit Jugendlichen*, Wiesbaden 2010; Andreas Foitzik/Marc Holland-Cunz/Clara Rieke, *Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule*, Weinheim-Basel 2019.
- 4 Vgl. Nkechi Madubuko, *Diversitätssensibilität, Resilienzförderung und Empowerment im Kontext Schule*, in: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.), *Impulse zur Resilienzförderung am Lern- und Lebensort Schule*, Berlin 2019, S. 205–299, https://drk-wohlfahrt.de/uploads/tx_ffpublication/DRK_Expertise_Resilienz.pdf.
- 5 Vgl. Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.), *Compasito Handbuch zur Menschenrechtsbildung mit Kindern*, Bonn 2009, <https://www.bpb.de/shop/lernen/themen-und-materialien/37210/compasito>.
- 6 Es wird bewusst nur eine *Empowerment*-Orientierung vorgeschlagen, da *Empowerment*-Schutzräume im schulischen Umfeld aufgrund von Machtverhältnissen nicht umsetzbar sind. Vgl. Nkechi Madubuko, *Praxishandbuch Empowerment, Rassismuserfahrungen von Kindern und Jugendlichen begegnen*, Weinheim-Basel 2021.

- 7 Vgl. https://www.lerneninterkulturell.de/schule-infothek-medien; Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Praxisbeispiele für schulische Antidiskriminierungsprojekte, Berlin 2020, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Leitfaeden/praxisbeispiele_fuer_schulische_antidiskriminierungsprojekte.pdf?__blob=publicationFile&v=6.
- 8 Im weiteren Verlauf beziehen sich meine Beispiele vornehmlich auf Rassismus unter Kindern. Diskriminierung kann sich auch auf andere Dimensionen als Herkunft beziehen.
- 9 Vgl. Petra Wagner, Kleine Kinder, keine Vorurteile?, Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen, in: *Diskurs*, 10/2 (2001), S. 22–27.
- 10 Vgl. Steffen Brockmann, Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich, Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, Oldenburg 2006; Debra van Ausdale/Joe R. Feagin, *The first R, How children learn race and racism*, New York 2002.
- 11 Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes, Diskriminierung im schulischen und vorschulischen Bereich, Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme, Berlin 2013, https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/expertise_diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_bereich.pdf?__blob=publicationFile&v=5; Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD), Pisa Studie, Wohlbefinden von Schüler*innen 2018, Ergebnisse Ländernotiz [online], 2019, https://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA2018_CN_DEU_German.pdf.
- 12 Vgl. D. Liebscher/H. Fritzsche (Anm. 3).
- 13 Vgl. Petra Wagner, Gleichheit und Differenz im Kindergarten, in: Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Erziehung*, Freiburg im Breisgau 2017, S. 42–65; Stefani Boldaz-Hahn, »Weil ich dunkle Haut habe ...«, Rassismuserfahrungen im Kindergarten, in: Petra Wagner (Hrsg.), *Handbuch Inklusion, Grundlagen vorurteilsbewusster Erziehung*, Freiburg im Breisgau 2017, S. 159–169.
- 14 Vgl. Antidiskriminierungsstelle (Anm. 7).
- 15 Vgl. Antidiskriminierungsstelle (Anm. 11); Maresa Sprietsma, Discrimination in grading, Experimental evidence from primary school teachers, in: *Empirical Economics*, 45 (2012), S. 523–538.
- 16 Vgl. Mechthild Gomolla/Frank-Olaf Radtke, *Institutionelle Diskriminierung, Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*, Wiesbaden 2012.
- 17 Vgl. D. Liebscher/H. Fritzsche (Anm. 3) sowie die Übersicht schulischer Antidiskriminierungsprojekte unter: Antidiskriminierungsstelle (Anm. 7).

18 Ein wichtiges Hilfsmittel für die rassismuskritische und *Empowerment*-orientierte pädagogische Arbeit mit Kindern ist beispielsweise die jüngst erschienene Publikation von Josephine Apraku (Verf.)/Le Hong (Illustr.), *Wie erkläre ich Kindern Rassismus, Rassismussensible Begleitung und Empowerment von klein auf*, Berlin 2021.





METHODEN



Zukunftswerkstatt

Bettina Zurstrassen

Politische Bildung in Zeiten globaler Herausforderungen

Bereits junge Kinder realisieren gesellschaftlich-politische Probleme, sie sind von diesen emotional betroffen und an zukunftsweisenden politischen Lösungen interessiert. Kindern ist bewusst, dass die Bewältigung globaler Herausforderungen wie der des Klimawandels, sozialer Ungleichheit etc. vor allem politisch gestaltet werden muss. Sie suchen nach politischen Orientierungen und Lösungen. Oft wird aber gerade die so wichtige Dimension des Politischen im Sachunterricht der Grundschule vernachlässigt.¹ Stattdessen wird die Bewältigung politischer Probleme und Herausforderungen in vielen Bildungskonzepten individualisiert und somit privatisiert.²

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie Kinder im Sachunterricht befähigt werden können, Zukunftskonzepte zu entwerfen, die auch das Politische im Blick haben. Hierfür gibt es in der politisch-demokratischen Bildung viele Lehr-Lern-Methoden, die unter anderem auch für die Grundschule geeignet sind, beispielsweise die Szenario-Technik, Rollenspiele oder Fantasiereisen. Die *Zukunftswerkstatt* ragt jedoch heraus, denn sie zielt in besonderer Weise auf die Befähigung zur demokratisch-partizipativen Gestaltung zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen.

Zielsetzung der Zukunftswerkstatt ist es, Kinder im Sinne des Prinzips der Schüler*innenorientierung im Beutelsbacher Konsens zu befähigen, eine politische Situation zu analysieren sowie nach Mitteln und Wegen zu suchen, die vorgefundene politische Lage im Sinne ihrer eigenen Interessen, aber in sozialer Verantwortung zu beeinflussen.³ Das Konzept der Zukunftswerkstatt wurde im deutschsprachigen Raum in den frühen 1980er-Jahren von Robert Jungk und Norbert R. Müllert etabliert.⁴ Es ist ein Kind seiner Zeit, die geprägt war durch demokratische Aufbruchstimmung und gesellschaftlichen Gestaltungsoptimismus; zugleich war das Konzept auch eine Reaktion auf die wachsende Umweltverschmutzung, deren Folgen allmählich realisiert wurden, und auf den ökonomischen

Strukturwandel, der in den 1970er-Jahren einsetzte, das Ende der klassischen Industriegesellschaft bedeutete und Massenarbeitslosigkeit zur Folge hatte. Antworten auf die drängende Frage, wie wollen wir leben, wollten viele Bürger*innen nicht mehr allein den politischen und ökonomischen Eliten überlassen. So wurde die Zukunftswerkstatt als Instrument für den politischen Kampf von Bürger*inneninitiativen konzipiert, die politisch Gegenwart und Zukunft mitgestalten möchten.⁵

Die Zukunftswerkstatt ist inhaltsneutral und in nahezu allen gesellschaftlichen Institutionen einsetzbar. Eingesetzt wird sie im Rahmen der Schulentwicklung und in jüngster Zeit verstärkt auf kommunaler Ebene, zum Beispiel als Bürger*inneninitiativinstrument zur Durchsetzung von politischen Interessen und als Konsultationsinstrument, mit dessen Hilfe Bürger*innen bei politischen Entscheidungen einbezogen und angehört werden (bei der Stadtteilentwicklung, bei Bürger*innenhaushalten etc.). Zudem stößt das Format auch in Unternehmen zunehmend auf Resonanz, beispielsweise bei der Organisationsentwicklung.⁶

Ablauf einer Zukunftswerkstatt

Die Zukunftswerkstatt gehört mit einer Gesamtdauer von 1 bis 3 (Schul-)Tagen zu den zeitintensiven demokratischen Verfahren der Meinungsbildung und Partizipation. Für die lehr-lern-methodische Umsetzung der Zukunftswerkstatt gibt es kein festgelegtes Methodenrepertoire, jedoch ein standardisiertes Phasenraster. Der Ablauf einer Zukunftswerkstatt erfolgt in sechs Phasen, die jeweils mit einer spezifischen Zielsetzung verbunden sind:

(1) Vorbereitungsphase:

- Verständigung mit den Teilnehmenden im Vorfeld auf ein gesellschaftliches Problem, mit dem sich in der Zukunftswerkstatt auseinandergesetzt werden soll
- inhaltlich-methodische Planung und Auswahl des Arbeitsmaterials (Artikel, Filmbeiträge etc.) und der Lehr-Lern-Verfahren für die einzelnen Phasen
- Organisation von Zeit, Raum, Moderationsmaterial

(2) Kritikphase:

- informierender Einstieg über die Methode der Zukunftswerkstatt

- Einstiegsimpuls mittels Präsentation eines Fotos, eines Filmbeitrags, einer *Mindmap* oder einer Leitfrage (zum Beispiel: »Wenn ich an Eltern-taxis vor der Schule denke, dann ...«); anschließend Dokumentation der Kommentare und Assoziationen auf Moderationskarten und Systematisierung entlang thematischer Schwerpunkte; keine Bewertung
- Prioritätensetzung für die Bearbeitung der Probleme in der Utopiephase

(3) Utopiephase:

- Anregung, Utopien zu entwickeln durch Impulse (Fantasiereise: »Ihr kommt auf einer Reise nach Idealdorf. Dort sind alle themenspezifischen Probleme gelöst. Stellt Euch vor, wie es dort aussieht ...«); keine Kommentierung oder Bewertung der Beiträge
- Anregung der Kinder zur sprachlichen oder bildnerischen Darstellung der Utopien und Ideen
- Vorstellung der Utopien

(4) Umsetzungsphase:

- Diskussion über die Umsetzbarkeit der zuvor gesammelten Ideen (»Welche der zuvor gesammelten Ideen gibt es schon, beispielsweise an anderen Schulen, in anderen Städten oder in anderen Staaten?« »Welche Maßnahmen sind neu?«, »Wie realistisch ist ihre Umsetzung?«)
- Auswahl von Ideen und Diskussion über Durchsetzungsstrategien (»Wie können wir unsere Ideen umsetzen?«, »Wer ist politisch und rechtlich zuständig?« »Welche Kooperationspartner*innen können wir gewinnen?«)

(5) Reflexionsphase:

- Evaluation und Reflexion der Zukunftswerkstatt (»Welche neuen Ideen haben wir entwickelt?« »Was habe ich gelernt?« »Was hat mich enttäuscht?«)

(6) Werkstattphase:

- Auswahl von Maßnahmen, um den gewünschten Zustand zu realisieren. Die Initiative für die Umsetzung muss von den Lernenden ausgehen. Das Lehrpersonal darf beraten, gegebenenfalls auch anregen, nicht aber politische Initiativen fordern und im Extremfall Schüler*innen instrumentalisieren
- regelmäßige Evaluation des Ist-Zustands und Anpassung der Umsetzungsstrategien

Perspektiven für die politische Grundschulbildung

Im Grundschulbereich sollte mit jeder Phase ein Lehr-Lern-Methodenwechsel erfolgen, um die Aufmerksamkeitsspanne der Kinder möglichst konstant zu halten. Die Herausforderung für das Lehrpersonal besteht darin, einen konsistenten roten Faden entlang der methodisch-konzeptionell sehr unterschiedlichen Phasen des Verfahrens aufzuzeigen.⁷ Der Übergang von der Utopie- zur Umsetzungsphase ist eine Sollbruchstelle der Zukunftswerkstatt. Die Diskrepanz zwischen den Ideen der Utopiephase und dem Bewusstsein der Herausforderungen bei der Umsetzung von Maßnahmen ruft zuweilen Frustration bei den Teilnehmenden hervor. Die schöne, so der Bildungsforscher Heino Apel, auch gruppenspezifisch angenehme Zeit ist vorbei, und der »harte Wind der Realitätsprüfung«⁸ wird spürbar.

Historisch gesehen gibt es jedoch viele Beispiele für gesellschaftlichen Wandel und politische Veränderungen, die zunächst als utopisch verworfen, nach vielen Jahren der politischen Auseinandersetzung aber dann doch realisiert wurden, zum Beispiel die Kinderrechte (unter anderem das Züchtungsverbot), das Frauenwahlrecht oder Umwelt- und Klimaschutzmaßnahmen. Diese wären kaum durchgesetzt worden, wenn nicht verschiedene Menschen eine Idee von einem besseren Leben und einer gerechteren Gesellschaft gehabt und sich für diese Ziele politisch engagiert hätten. Im Bewusstsein für die Offenheit der Zukunft bietet es sich daher an, mittels Storytelling exemplarisch Beispiele für politischen und sozialen Wandel darzustellen, um Kinder zu ermutigen, für gewünschte gesellschaftliche Veränderungen einzutreten. Die Fähigkeit und der Mut, Utopien zu entwickeln und politisch initiativ zu werden, können in der Zukunftswerkstatt insgesamt gefördert werden, indem das Format Kindern Strategien aufzeigt, Gesellschaft soziologisch zu reflektieren, infrage zu stellen, neu zu denken sowie politische Maßnahmen und Umsetzungsstrategien zu entwickeln.⁹

Die Zukunftswerkstatt bildet hiermit einen Gegenpol, zumindest aber ein Korrektiv für viele moderne Bildungskonzepte, beispielsweise für manche Ansätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung, der Verbraucher*innenbildung oder der Berufsorientierung, bei denen die Lösung gesellschaftlicher Probleme individualisiert und privatisiert wird. So hat die Erziehungs- und Sozialwissenschaftlerin Yvonne Kehren aufgezeigt, wie bei der Bildung für Nachhaltigkeit die Bewältigung eines globalen Problems pädagogisiert und individualisiert wird.¹⁰ Ein Beispiel für dieses Problem ist das Thema Müll, das im Bildungskontext oft auf Mülltren-

UNSERE STRASSE



nung in der Schule oder im Privathaushalt reduziert wird. Vernachlässigt wird dagegen häufig die politische Dimension der Problemlösung (Gesetzgebung, Subventionen für ressourcenschonende Verpackungen etc.). Hier liegt die große Chance der Zukunftswerkstatt.

Praxisbeispiel: Die Zukunftswerkstatt für eine kindergerechte Verkehrsinfrastruktur

Die Mobilität von Kindern hat sich in den vergangenen Jahrzehnten fundamental verändert.¹¹ Empirisch nachweisbar ist eine deutliche Verlagerung von nichtmotorisierter Mobilität im öffentlichen Raum (Radfahren, Zufußgehen) hin zum Mitfahren im Pkw.¹² Kinder werden mit dem Auto zur Schule, zum Verein, zu Freunden gefahren. Im Volksmund hat sich hierfür der Begriff »Elterntaxi« eingebürgert. Diese Veränderung des Mobilitätsverhaltens hat ökologisch, gesundheitlich (Adipositas, Bewegungseinschränkung), verkehrspolitisch, sozial und entwicklungspsychologisch negative Auswirkungen. Kinder sammeln weniger Erfahrungen mit selbstständiger Mobilität und werden in der Persönlichkeitsentwicklung gehemmt.¹³ Andererseits sind Elterntaxis bequem und entlastend für die Kinder, die keine schweren Schultaschen tragen müssen. Eltern haben die Gewissheit, dass ihr Kind in der Schule etc. ankommt, zumal Schulwege aufgrund der wenig kindgerechten Verkehrsinfrastruktur oft auch gefährlich sind.

Elterntaxis und Mobilität insgesamt sind für die Kinder ein lebensweltlich nahes politisches Problem, das an vielen Schulen in der Diskussion steht. Es bietet sich daher an, eine Zukunftswerkstatt zum Thema Mobilität durchzuführen. Zum Einstieg knüpft die Lehrkraft an den Erfahrungen der Kinder mit Elterntaxis an der eigenen Schule an: »Wenn ich an Elterntaxis denke, dann ...« Alternativ können auch kurze Berichte aus Kindernachrichtensendungen wie *Logo!* (ZDF) oder *KiKaRa* (WDR) als Einstiegsimpuls eingesetzt werden. Die Assoziationen werden auf Moderationskarten notiert, die positiven und negativen Auswirkungen herausgearbeitet und erörtert. In der Utopiephase entwickeln die Schüler*innen anschließend ihre Vorstellung von einer idealen Verkehrsinfrastruktur für Kinder an einem fiktiven Ort namens »Idealdorf«. Die Lehrperson fragt, wie sich die Kinder Mobilität (zum Beispiel den Schulweg) im Idealfall vorstellen, und eröffnet die Möglichkeit, zur Beantwortung der Frage eine Collage zu erstellen, einen Film zu drehen, Bilder zu malen oder Geschichten zu schreiben. Wichtig ist, dass es keine Denkschranken gibt. Die Frage der Umsetzbarkeit spielt in dieser Phase keine Rolle. Die Utopien werden

vorgestellt und mit Blick auf ihre Realisierbarkeit in der Umsetzungsphase diskutiert. Erste Maßnahmen werden für die Umsetzungsphase ausgewählt und Umsetzungsstrategien diskutiert. Es folgt eine erste Evaluation der Zukunftswerkstatt.

In der Werkstattphase werden Strategien zur Umsetzung der Maßnahmen entwickelt. Diese können politisch an unterschiedlichen Ebenen ansetzen:

- Elterngespräche zu Elterntaxis und Erörterung von Alternativen (ÖPNV-Fahrgemeinschaften, begleitete Fahrradgruppen etc.), Eltern können als Bündnispartner*innen gewonnen werden
- Kommunalpolitik: Ausbau von Radwegen und des öffentlichen Nahverkehrs, die Errichtung von Zebrastreifen, der Bau von Kreuzungsbrücken für Fußgänger*innen und Radfahrer*innen etc.; es können Gespräche mit Kommunalpolitiker*innen geführt werden; medial kann durch Berichte auf das Anliegen der Kinder aufmerksam gemacht werden
- Bundespolitik: Petitionen an den Bundestag, beispielsweise mit Forderungen einer allgemeinen Tempo-30-Regelung für Innenstädte, stärkere Berücksichtigung von Kinderinteressen bei der Entwicklung der öffentlichen Verkehrsinfrastruktur

Die Zukunftswerkstatt ist zeitintensiv, im Gegensatz zu vielen anderen Lehr-Lern-Methoden eröffnet sie Kindern aber die Perspektive, dass Gegenwart und Zukunft gestaltbar sind. Sie wirkt damit einem fatalistischen Politikverständnis entgegen, kann zugleich aber auch ein Bewusstsein schaffen für die Herausforderungen politisch-gesellschaftlicher Gestaltung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 16. Kinder- und Jugendbericht, Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, BT-Drucksache 19/24200, Berlin 2020, S. 52.
- 2 Vgl. Yvonne Kehren, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Zur Kritik eines pädagogischen Programms, Baltmannsweiler 2016, S. 139, 165.
- 3 Vgl. Hans-Georg Wehling, Konsens à la Beutelsbach?, Nachlese zu einem Expertengespräch, in: Siegfried Schiele/Herbert Schneider (Hrsg.), Das Konsensproblem in der politischen Bildung, Stuttgart 1977, S. 173–184, hier: S. 179.
- 4 Vgl. Robert Jungk/Norbert R. Müllert, Zukunftswerkstätten, Mit Phantasie gegen Routine und Resignation, München 1981.
- 5 Vgl. Heino Apel, Die Zukunftswerkstatt als Baustein sozialer Problemlösungstechnik, in: Beate Günter (Hrsg.), Mediation und Zukunftswerkstatt, Prozesswerkzeuge für die lokale Agenda 21, Frankfurt am Main 1998, S. 14–33, hier: S. 14.
- 6 Vgl. ebd., S. 19.
- 7 Vgl. ebd., S. 21.
- 8 Ebd., S. 22.
- 9 Vgl. Zygmunt Bauman, Vom Nutzen der Soziologie, 3. Auflage, Frankfurt am Main 2015, S. 31.
- 10 Vgl. Y. Kehren (Anm. 2), S. 139.
- 11 Vgl. Joachim Scheiner, Mobilität von Kindern, Stand der Forschung und planerische Konzepte, in: Raumforschung und Raumordnung/Spatial Research and Planning, 77/5 (2019), S. 441–456, <https://doi.org/10.2478/rara-2019-0037>, hier: S. 442.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Vgl. Jessica Westman, Drivers of children's travel satisfaction, Karlstad 2017, <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1150591/FULLTEXT02.pdf>, S. 17.

Fishbowl und World Café

Bernd Wagner

Deliberative Praxis als Element der politischen Bildung

Im Kontext des Demokratielernens erhalten Grundschüler*innen Möglichkeiten, politische Zusammenhänge nachzuvollziehen und sich an Willensbildungsprozessen aktiv zu beteiligen. Die Partizipation an gesellschaftlichen Diskursen setzt voraus, dass kommunikative Fähigkeiten eingeübt werden. Im Folgenden werden zwei kreative Methoden vorgestellt, mit denen Grundschüler*innen üben können, themenbezogen und kooperativ zu argumentieren und Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln. Grundlegend ist dabei die Unterscheidung zwischen den beiden Diskussionsformen *Deliberation* und *Debating in Class*, wie sie die Bildungsforscherin Anne Sliwka im Kontext der *Citizenship Education* in den USA entwickelt hat.¹ Während das *Debating* durch die Suche nach überzeugenden Argumentationslinien kompetitiver angelegt ist, geht es Sliwka zufolge bei der *Deliberation* um Kooperation, Empathie und die Möglichkeit, viele Personen zu Wort kommen zu lassen. In diesem Sinne vermeidet *Deliberation*, dass Schüler*innen vom Diskurs ausgeschlossen werden, stattdessen regt sie zurückhaltende Teilnehmende an, an gemeinsamen Diskussions- und Entscheidungsprozessen selbstbestimmt mitzuwirken.² Auch der Philosoph Jürgen Habermas betont dies, indem er *Deliberation* auf Kommunikationsformen bezogen hat, in denen Personen ihre Gestaltungskompetenzen erfahren.³ Im Folgenden werden zwei Partizipationsmethoden vorgestellt, die im Sinne von *Deliberation* als demokratischer Form der Auseinandersetzung politische Bildungsprozesse in der Grundschule unterstützen können.

Die *Fishbowl*-Diskussion

Die sogenannte *Fishbowl*-Diskussion ist eine Methode, die für größere Gruppen und somit auch für Schulklassen geeignet ist. In einem Innenkreis findet die Diskussion statt, er ist sozusagen das transparente Gold-

fischglas (englisch: *Fishbowl*), durch welches diejenigen, die im Außenkreis sitzen, das Innenleben beobachten. Im Gegensatz zu einer klassischen Podiumsdiskussion mit festgelegten Diskutant*innen, ermöglicht die *Fishbowl*-Diskussion allen beteiligten Grundschüler*innen die spontane, aktive Diskussionsteilnahme. Die teilnehmenden Grundschüler*innen können zudem ihre Kommunikationsrollen wechseln und zu Moderierenden, Zuhörenden, Protokollierenden, Diskutierenden und Feedbackgebenden werden. Eine *Fishbowl*-Diskussion bietet sich besonders für den Austausch über Gruppenarbeitsergebnisse an. Die Präsentation und die Diskussion der Gruppenergebnisse erfolgen dann in einem interaktiven Prozess.

Chancen und Herausforderungen der *Fishbowl*-Methode

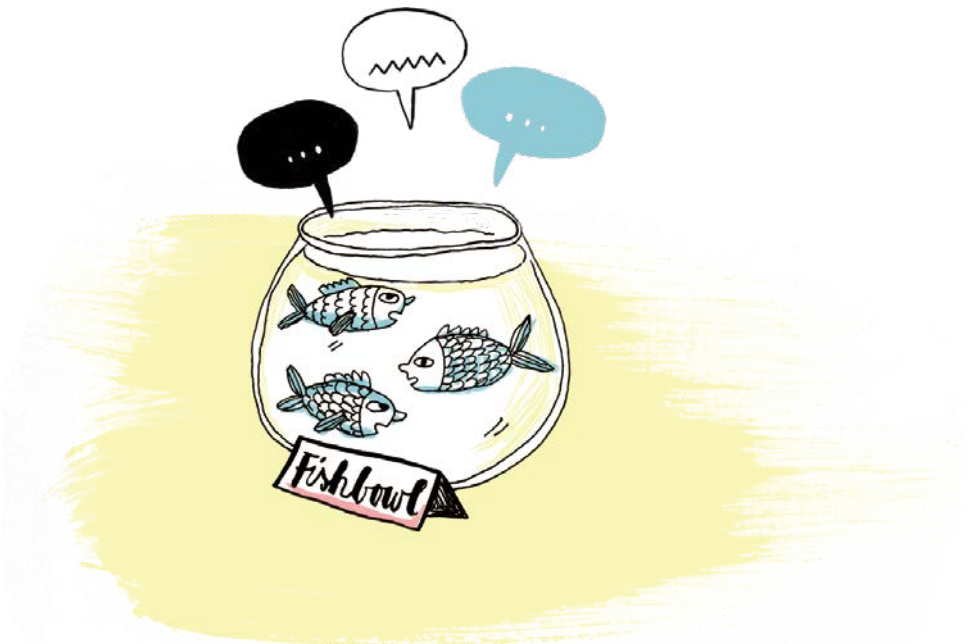
Nicht alle Grundschüler*innen bringen die gleichen Voraussetzungen mit. In der Vorbereitung ist es für die anleitende Lehrkraft daher wichtig, die sprachlichen Fähigkeiten der Grundschüler*innen zu berücksichtigen und sicherzustellen, dass schweigsamere oder diskussionsunerfahrenere Grundschüler*innen dabei unterstützt werden, sich zu beteiligen. Dazu können im Vorfeld Diskussionsübungen beziehungsweise Hilfsmittel wie gezielte *Scaffolds*, also durch die Lehrkraft angeregte sprachliche Unterstützungsmaßnahmen (zum Beispiel: »Wie begründe ich mein Argument?«) herangezogen werden. Auch Beiträge nichtsprachlicher Art wie Zustimmung können aktiv miteinbezogen und eingeübt werden. Die dialogische Gesprächs- und Diskussionsmethode *Fishbowl* regt Grundschüler*innen an, ihre Position zwischen dem äußeren Kreis der Zuhörenden und Protokollierenden und dem inneren Kreis der Sprechenden zu wechseln und somit auch selbst in das Gespräch einzugreifen. Dies ermöglicht Grundschüler*innen, ohne Druck grundlegende kommunikative Fähigkeiten einzuüben und Einblicke in partizipative Diskussionsverfahren zu gewinnen. So können Diskussionsstrategien trainiert, verschiedene Entscheidungsfindungsoptionen erörtert und geplante Entscheidungen verantwortungsvoll vorbereitet werden. Grundschüler*innen, die die Diskussion moderieren, haben zudem die Chance, ihr Gespür für den Themenbezug innerhalb einer politischen Diskussion und die Fairness im Umgang miteinander zu schärfen, während die beobachtenden Schüler*innen im Außenkreis Diskussionsstrategien kennen- und nach argumentativer Überzeugungskraft zu bewerten lernen.

Ablauf einer *Fishbowl*-Diskussion

Um Grundschüler*innen mit der Methode einer *Fishbowl*-Diskussion vertraut zu machen, sollte das folgende mehrschrittige Ablaufschema berücksichtigt werden:

- Schritt 1 (Vorbereitung): Themenfindung
- Schritt 2 (Vorbereitung): Erarbeitung der verschiedenen Dimensionen des Themas in Arbeitsgruppen
- Schritt 3 (Vorbereitung): Aufbau von Außen- und Innenkreis, vorläufige Festlegung der Protokollierenden und Zuhörenden außen sowie der Moderierenden und Diskutierenden innen
- Schritt 4 (Durchführung): moderierte Diskussion im Innenkreis mit zuhörendem Außenkreis; spontaner, selbstbestimmter Wechsel von Schüler*innen in den Innen- bzw. Außenkreis.
- Schritt 5 (Nachbereitung): Feedbackrunde

Zunächst ist zu beachten, dass das Unterrichtsthema offen sein sollte, was begründete Positionierungen zu verschiedenen Konfliktfeldern ermöglicht. Wichtig ist zudem, dass die Dimensionen des Themas im Vorfeld ausreichend diskutiert worden sind, sodass sich Grundschüler*innen im weiteren Verlauf bereits an bekannten Argumentationslinien und Ent-



scheidungsmöglichkeiten orientieren können. Erst wenn die Komplexität der Thematik verstanden worden ist, kann das eigentliche Diskussionsverfahren einsetzen, in dessen Rahmen die möglichen Lösungen erprobt, die Argumentationslinien auf ihre Stringenz geprüft und die daraus resultierenden Entscheidungsmöglichkeiten evaluiert werden können. Beispiel für ein offenes, aktuelles und gesellschaftspolitisch konflikträchtiges Unterrichtsthema wäre die Frage: »Windparks – auch in der Nähe von Siedlungen?« Mögliche Interessenkonflikte können in diesem Zusammenhang durch Arbeitsgruppen herausgearbeitet und unterschiedliche Positionierungen sowie politische Lösungsvorschläge vorgestellt werden.

Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen können jetzt im Anschluss in der eigentlichen *Fishbowl*-Diskussion präsentiert und geprüft werden. Eine oder mehrere kleine Gruppen (3 bis 7 Grundschüler*innen) diskutieren im inneren Sitzkreis, der stets so aufgebaut sein sollte, dass es noch freie Plätze gibt. Die Grundschüler*innen im Außenkreis sind Zuhörende, sie machen sich Notizen zur Diskussion und zu den wichtigsten vorgetragenen Argumenten. Zuhörende können, wenn sie feststellen, dass ein Arbeitsergebnis beziehungsweise Themenbereich nicht ausreichend besprochen und argumentativ beleuchtet wurde, einen freien Stuhl im Innenkreis einnehmen. Die vom äußeren in den inneren Kreis gewechselten Grundschüler*innen erhalten ein zeitlich begrenztes Rederecht. Um die Diskussion zu strukturieren, übernehmen einige Grundschüler*innen zudem die Moderationsrolle, der die Aufgabe zukommt, das Gespräch zu begleiten und auch Impulse aus der Außengruppe aufzugreifen. Außerdem können die Moderierenden bei Abschweifungen wieder auf das Thema hinweisen und Aussagen zusammenfassen. Sollte die *Fishbowl*-Diskussion noch nicht bekannt sein, kann auch die verantwortliche Lehrkraft die Moderation übernehmen. Im Anschluss an die Diskussion kann eine Feedbackrunde erfolgen. Rückmeldungen zum Ablauf der Diskussion und zum Diskussionsverhalten können beispielsweise mit kurzen Interviews der Diskutierenden oder in Form von Fragebögen erhoben werden.⁴ Zu einzelnen Themenschwerpunkten können Pro- und Contra-Argumentationen festgehalten und von Diskutierenden im Anschluss noch einmal vorgetragen werden.

Praxisbeispiel einer *Fishbowl*-Diskussion

Nachdem eine Grundschulklasse in Gruppenarbeit Interessenkonflikte zur Frage »Windparkbau in der Nähe von Siedlungen?« identifiziert und entsprechende Argumentationslinien herausgearbeitet hat, werden Konflikte und Argumente der beteiligten Konfliktparteien im Rahmen einer interaktiven *Fishbowl*-Diskussion präsentiert und weiterentwickelt. Die Ergeb-

nisse werden anschließend in Form eines von den Schüler*innen selbst gestalteten Plakats sichtbar gemacht. Auf diese Weise veranschaulichen die Schüler*innen Vor- und Nachteile möglicher Entscheidungen über die konkrete Frage des Windparkbaus, was sie schließlich auch zur Diskussion über die Verantwortung politischer Repräsentant*innen führt.

Das World Café

Das *World Café* ist ein Diskussionsformat, das darauf abzielt, Grundschüler*innen zu einem komplexen Thema miteinander ins Gespräch zu bringen, Problem- oder Fragestellungen intensiv zu diskutieren sowie Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Es geht darum, in möglichst entspannter Atmosphäre einen kreativen Prozess in Gang zu setzen, der zur Willensbildung und Entscheidungsfindung beiträgt. Das Café-Setting ist prädestiniert für eine solche Gesprächsform. Der Austausch von Wissen und Ideen soll in Form mehrerer wechselnder Gesprächsrunden gefördert werden, wodurch die beteiligten Grundschüler*innen neue Erkenntnisse generieren. Die Methode ist geeignet, um bereits vorhandene Zugänge zum Thema oder zu einzelnen Fragestellungen herauszuarbeiten und gemeinsam Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln.⁵

Chancen und Herausforderungen eines World Café

Wie bei der *Fishbowl*-Diskussion sind auch beim *World Café* unterschiedliche Voraussetzungen bei Grundschüler*innen zu berücksichtigen. In der Vorbereitung ist es für die Lehrkraft daher wichtig, kooperative und sprachliche Fähigkeiten individuell einzuschätzen und Schüler*innen gegebenenfalls durch niederschwellige Diskussionsübungen in Kleingruppen oder Übungen zum *Debating* zu unterstützen. Im *World Café* lassen sich zudem die unterschiedlichen Vorerfahrungen der Schüler*innen und das bereits in der Klasse vorhandene Vorwissen gezielt herausarbeiten. Außerdem können problemspezifische Perspektiven und Handlungsmöglichkeiten entworfen werden, wobei Schüler*innen in wechselnde Gruppen und Themenstellungen einbezogen werden, was den Blickwinkel weitet und zudem die Fähigkeit zur Urteilsbildung und Lösungsfindung schult. Darüber hinaus haben insbesondere Schüler*innen, die in der Kommunikationssituation des gewohnten Schulunterrichts wenig in Erscheinung treten, durch das *World Café* die Möglichkeit, sich selbst stärker einzubringen, denn hier werden durch das Café-Setting und durch moderierende Tischgastgeber*innen das Stresslevel und der soziale Vergleich reduziert.

Das *World Café* trägt somit insgesamt dazu bei, dass Grundschüler*innen lernen, wie wichtig es ist, möglichst alle Beteiligten in demokratische Prozesse einzubeziehen. Zudem lernen sie, dass solche Prozesse Zeit benötigen, aber auch Zukunftsperspektiven eröffnen.

Ablauf einer Diskussion im *World Café*

Um Grundschüler*innen die Diskussionsmethode des *World Café* nahezubringen, sollten folgende Aspekte beachtet werden:

- Schritt 1 (Vorbereitung): Themenfestlegung
- Schritt 2 (Vorbereitung): Erarbeitung von Fragen und Gesprächsimpulsen durch Tischgastgeber*innen
- Schritt 3 (Vorbereitung): Einrichtung des Diskussionsraums *World Café*
- Schritt 4 (Durchführung): Diskussionseröffnung der Tischgastgeber*innen an Thementischen mit wechselnden Kleingruppen
- Schritt 5 (Durchführung): Feedbackrunde und Abschlussdokumentation

Bevor das *World Café* eingerichtet wird, kommt es zunächst darauf an, Thema und Ziel, dann die Rollen der Tischgastgeber*innen und gegebenenfalls die Moderierendenrolle für das abschließende Plenum festzulegen. Eine Vorbereitungsgruppe, die möglicherweise aus den Tischgastgeber*innen und einer Tagungsleitung (entweder die Lehrkraft oder ein*e Schüler*in, der*die als Leiter*in des *World Café* fungiert) besteht, sollte anschließend zu einem möglichst realen Thema konkrete Fragen erarbeiten. Diese werden später als Impulse auf die Diskussionstische gelegt. Im Anschluss wird der Diskussionsraum eingerichtet, sodass in 3 bis 5 aufeinander aufbauenden Gesprächsrunden von bis zu 20 Minuten etwa 5 bis 7 Personen pro Thementisch in Café-Atmosphäre zusammenkommen können. Dann beginnt die eigentliche Café-Diskussion. Zunächst werden die Teilnehmenden an den verschiedenen Diskussionstischen begrüßt. Heterogen zusammengesetzte, kleine Gruppen eignen sich besonders gut für fruchtbare Diskussionen, deren Ergebnisse von Gastgeber*innen und Teilnehmenden zu dokumentieren sind. Nach Ablauf einer Gesprächsrunde wechseln die Schüler*innen den Thementisch, während die Tischgastgeber*innen zurückbleiben und die nächste Gruppe an ihrem Tisch begrüßen. Die Ergebnissicherung erfolgt mit Moderationskarten an Pinnwänden, mit virtuellen *Mindmaps* oder auch mithilfe kreativer Zeichnungen auf beschreibbaren Tischdecken.

Im *World Café* ist es besonders wichtig, dass die Tischgastgeber*innen eine Diskussion durch relevante Fragen und eine wertschätzende Atmosphäre anregen. Gute Ideen und interessante Gedanken können bereits während der Diskussion festgehalten, gegebenenfalls zusammengefasst und reflektiert werden. Diese werden später in der abschließenden Feedbackrunde allen Teilnehmenden vorgestellt.

Wichtig ist, dass die Diskussion an einem Thementisch eröffnet wird, indem die Tischgastgeber*innen nach dem vorangegangenen Gespräch fragen und die Schüler*innen ihre Erfahrungen zusammen reflektieren. Zudem ist es am Ende einer Diskussion an einem der Thementische hilfreich, dass die Tischgastgeber*innen konkret nachfragen, ob es weiterführende Ideen, die politisches Engagement erfordern, gegeben hat. Die während der Reflexionsphasen gesammelten Ideen und Erkenntnisse können anschließend beispielsweise in Form einer Wandzeitung dargestellt werden. Die oben erwähnten Papiertischdecken eignen sich besonders, die Arbeitsergebnisse während der Diskussionsphasen festzuhalten.

Praxisbeispiel einer Diskussion im *World Café*

Mit Grundschulkindern der 3. oder 4. Klassenstufe wird auf Grundlage realer Vorfälle über (Cyber-)Mobbing gesprochen. Die Schüler*innen diskutieren und erarbeiten im Rahmen eines *World-Café*-Settings und im Kontext von Medienpädagogik und politischer Bildung Präventionsmöglichkeiten, um dem Phänomen erfolgreich zu begegnen. Tagungsleitung und Tischgastgeber*innen erarbeiten Gesprächsimpulse, wobei sich unter anderem folgende Fragen anbieten: »Was ist für mich Mobbing?« »Warum werden Menschen gemobbt?« »Was kann ich gegen Mobbing tun?« »Wie sieht Mobbing im Internet aus?«⁶ An den Café-Tischen geben die Tischgastgeber*innen die Impulse weiter und eigene Erfahrungen und Wissen der Schüler*innen über (Cyber-)Mobbing werden ausgetauscht. Während der Gespräche notieren Schüler*innen Gedanken auf Papiertischdecken, die Tischgastgeber*innen regen zur Reflexion an und notieren die Ergebnisse. Zum Abschluss sammelt die Tagungsleitung die Reflexionsergebnisse ein und die Möglichkeiten zur Mobbingprävention werden in großer Runde von den Tischgastgeber*innen vorgestellt, während die Tagungsleitung zu Feedback anregt. Die Ergebnisse der Plenumsdiskussion können als Wandzeitung oder, wenn die Lehrkraft digital engagiert ist, auf einer Internetplattform zusammengefasst werden. Möglicherweise können sich an einer solchen Plattform mehrere Schulen beteiligen, sodass ein von der Schüler*innenschaft entwickeltes regionales Gesamtkonzept gegen (Cyber-)Mobbing entsteht.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Anne Sliwka/Martina Dietrich/Manfred Hofer (Hrsg.), *Citizenship Education, Theory, research, practice*, Münster 2006.
- 2 Vgl. Ingrid Prote, Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht, Konzepte, Forschungsfelder, Methoden, Ein Reader*, Herbolzheim 2003, S. 39–51.
- 3 Vgl. Jürgen Habermas, Political communication in media society, Does democracy still enjoy an epistemic dimension?, The impact of normative theory on empirical research, in: *Communication Theory*, 16 (2006), S. 411–426.
- 4 Vgl. Paula Paul, Fish bowls and bloopers, Oral history in the classroom, Lesson plan, in: *Organization of American Historians Magazine of History*, 11 (1997), S. 43–46.
- 5 Vgl. Vana Prewitt, Working in the café, Lessons in group dialogue, in: *Learning Organization*, 18 (2011), S. 189–202.
- 6 Wichtige Hinweise zu diesen Themen geben Ellie Keen und Mara Georgescu, die anmerken, dass Mobbingprävention im Kontext von Menschenrechtsbildung verstanden werden kann; vgl. Ellie Keen/Mara Georgescu, *Bookmarks, Bekämpfung von Hate Speech im Internet durch Menschenrechtsbildung*, Straßburg 2016, <https://rm.coe.int/16806f9b35>.

Rollenspiel

Katharina Kalcsics

Das Rollenspiel als Methode der politischen Grundschulbildung

Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren haben bereits viel Erfahrung mit Rollenspielen.¹ Im Spiel mit Gleichaltrigen und unterstützt durch Puppen und andere Spielsachen bauen sie ihre Spielwelt auf und nehmen verschiedene Rollen darin ein. Auf diese Weise verarbeiten sie Eindrücke aus ihrer Umwelt und probieren Neues aus. Damit eignet sich das Rollenspiel auch für die politische Bildung, die das Verständnis politischer Zusammenhänge, aber auch die Diskursfähigkeit stärken will. Das Rollenspiel ist vor diesem Hintergrund als Methode zu verstehen, die dazu dient, die gesellschaftliche und politische Wirklichkeit spielerisch zu erschließen.² Dabei nehmen die Lernenden die Rolle von politisch handelnden Menschen ein, um sich so in deren Denk- und Handlungsweisen hineinzuversetzen. Im angeleiteten Rollenspiel werden anders als im spontanen Spiel Situationen oder Probleme bearbeitet, die nicht aus der Erfahrungswelt der Schüler*innen stammen, sondern zukünftigen Erfahrungen vorgreifen und bestimmte Situationen simulieren. Die Reduzierung der komplexen sozialen Wirklichkeit ist dabei notwendig, um die jeweilige Situation altersgerecht zugänglich zu machen. Die wesentlichen, typischen Teilaspekte eines politischen Problems reichen als Kern des Rollenspiels somit aus,³ also zum Beispiel, dass es zustimmende und ablehnende Meinungen zur Durchführung von Olympischen Spielen gibt.

Das Nachempfinden der Realität im Rollenspiel befähigt die Schüler*innen, verschiedene Meinungen darzustellen und zu analysieren, weshalb insbesondere politische Diskussionen sowie Abstimmungen Gegenstand eines Rollenspiels im Rahmen der politischen Bildung sind. Bei der Durchführung steht also weniger das konkrete Ergebnis im Vordergrund, es geht vielmehr um das Argumentieren und die Darstellung der verschiedenen Perspektiven und das Eingehen auf die Argumente der Gegenseite. Schüler*innen lernen so zu erkennen, dass es verschiedene Rollen gibt, die man einnehmen und aus deren Perspektive man einen Sachver-

halt unterschiedlich beurteilen kann, und üben sich darin, mit anderen in die sachliche Auseinandersetzung zu gehen. In diesem Sinn erproben und erschließen sie sich eine Streitkultur, die essenziell für demokratische Prozesse ist.

Fachdidaktischer Hintergrund

Rollenspiele, in denen politische Themen diskutiert werden, können in viele Lerninhalte des Sachunterrichts eingebaut werden. Es muss nicht in einem eigenen Themenblock »Politik« behandelt werden, sondern kann in alle Lernarrangements, in denen gesellschaftliche Konflikte thematisiert werden, eingebunden werden. Im Sachunterricht bieten so beispielsweise Lerninhalte wie der Lebensraum Wald oder Verkehr/Mobilität zahlreiche Gelegenheiten, um Rollenspiele zu gesellschaftlichen Konflikten durchzuführen. Mögliche Fragen wären dann: »Wer darf den Wald nutzen?« oder »Soll es freie Fahrt für Kinder und Jugendliche bis 16 Jahre im öffentlichen Verkehr geben?« Schüler*innen nehmen auf diese Weise wahr, dass politische Fragen in sämtlichen Aspekten des gesellschaftlichen Zusammenlebens enthalten sind. Damit erhält das Rollenspiel eine zentrale Bedeutung für die Erkenntnis, dass gesellschaftliche Verhältnisse vorläufig, veränderbar und teilweise mitgestaltbar sind.⁴ In der Vorbereitung und Durchführung eines Rollenspiels erhalten Schüler*innen insbesondere die Möglichkeit, sich in ihrer Diskursfähigkeit zu üben, indem sie gefordert werden, Argumente zu sammeln und dann auch passend in der Diskussion einzusetzen. Gerade bei gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen, in denen die Schüler*innen lernen können, wie man argumentiert oder sich in andere Sichtweisen versetzt, sind solche Rollenspiele ein wertvolles Instrument, wobei die Schüler*innen zwar gefordert werden müssen, aber nicht überfordert werden dürfen. Deshalb braucht sowohl die Einführung der Methode als auch die Erarbeitung des jeweiligen Inhalts Zeit.

Zur Vorbereitung sollte die Lehrperson Vorstellungen der Schüler*innen zum Thema des Spiels und Vorerfahrungen mit der Methode berücksichtigen. Informationsmaterial, Rollenkarten mit Hinweisen für die Spieler*innen sowie Aufgaben zur Verallgemeinerung und zum Transfer der gewonnenen Erkenntnisse werden vorbereitet. Die Erfahrung zeigt, dass mindestens 90 Minuten zur Verfügung stehen müssen; die Faustregel für die Aufteilung des Zeitkontingents lautet wiederum: ein Drittel für die Einführung und die Vorbereitung, ein Drittel für die Durchführung und

ein Drittel für die Auswertung. Wichtig ist zudem der vollständige Durchlauf des Rollenspiels, das sich in vier Phasen unterteilen lässt:

Phase 1: Erarbeitung

- Der thematische Schwerpunkt und die Methode werden eingeführt.
- Je nach Vorverständnis und Erfahrung der Schüler*innen werden einzelne Denk, Arbeits- und Handlungsweisen, die im Spiel eingesetzt werden, erprobt und geübt (zum Beispiel Formulierung eines Arguments).
- Die Rollen werden vorgestellt, und die Positionen der verschiedenen Rollen werden in Kleingruppen erarbeitet.
- Die Beobachtungsaufträge werden geklärt und verteilt.
- Die verschiedenen Rollen werden verteilt, wobei sich gruppenintern Losverfahren und Rotation bewährt haben.

Phase 2: Spiel

- Das Spiel startet, dafür muss klar sein, an welchem Ort und in welchem Setting die Handlung stattfindet.
- Während die Rollendarsteller*innen agieren, beobachten die übrigen Schüler*innen das Spiel.
- Die Lehrperson greift nicht in den Spielverlauf ein.

Phase 3: Entlassung

- Die Spielsituation wird aufgelöst, die Schüler*innen verlassen den Spielort.
- Die Spieler*innen schütteln ihre Rollen wieder ab. So werden Rolle und Person getrennt.

Phase 4: Auswertung

- Die Spieler*innen äußern sich über ihre Rolle und ihre Empfindungen.
- Die beobachtenden Mitschüler*innen äußern sich zum Spielverlauf.
- Die Klasse diskutiert gemeinsam unterschiedliche Lösungsansätze.
- Die Ergebnisse werden im weiteren Unterricht aufgegriffen, und die Schüler*innen dokumentieren ihre persönliche Meinung zum Thema und entsprechende Begründungen schriftlich oder mittels Tonaufnahmen.

Bei der Festlegung des politischen Problems, das behandelt werden soll, muss darauf geachtet werden, dass es Kindern zugänglich ist. Wenn es für sie neu und ihnen aus ihrem Alltag nicht bekannt ist, so müssen sie es mit didaktischer Unterstützung nachvollziehen können. Zu diesem Zweck müssen die verschiedenen Rollen eindeutig und transparent definiert und beschrieben werden, damit die Lernenden die Interessengebundenheit der darzustellenden Personen klar erkennen können. Die Erarbeitungsphase dient zur Einleitung des Spiels und ist strukturiert durch Aufträge.

In der Spielphase wird dann auf einer imaginären Bühne gespielt, die sich aber in der Regel auf gleicher Ebene wie der Beobachtungsraum befindet, womit der Unterhaltungseffekt eines Theaterstücks vermieden wird. Je nach Lernziel bieten sich verschiedene Rollenspielsettings an, beispielsweise eine *Fishbowl*-Diskussion. Um einzelne Phasen später noch einmal anzuschauen oder anzuhören, kann das Spiel zudem mittels Video- oder Tonaufnahme aufgezeichnet werden. Die Entlassungsphase (»Abschüteln«) ist ein kurzer, aber sehr wichtiger Baustein, da die Trennung von Rolle und Person wichtig ist, um die im Rollenspiel auftretenden Konflikte nicht in den Alltag zu übertragen und die Kritik am Rollenverhalten nicht zur Kritik an der Person werden zu lassen. Die Phase dient so also auch dem Schutz der Spieler*innen. Erst in der Auswertungsphase können die Schüler*innen durch Reflexion und Diskussion schließlich das Geschehen verarbeiten und allgemeingültige Schlüsse ziehen. Es können Alternativen gesucht werden, und die eigene Position zur Problemstellung kann überdacht werden – diese Phase ist damit zentral für den Lerneffekt.

Praxisbeispiel eines Rollenspiels

Am Beispiel des Rollenspiels »Olympische Spiele, ja oder nein?«, das in einer Schweizer Primarschule mit 9- und 10-jährigen Kindern (4. Jahrgangsstufe) durchgeführt worden ist, wird im Folgenden die Durchführung eines solchen Spiels vorgestellt.⁵ Das Rollenspiel ist Teil eines Lernarrangements, in dem sich die Schüler*innen mit nationalen Parlamentswahlen und Interessenvertretungen auseinandersetzen. Ausgangspunkt des Spiels ist die Tatsache, dass die Frage nach einer Kandidatur der Schweiz für die Austragung Olympischer Spiele die Gesellschaft oft spaltet, was immer wieder zu intensiven politischen Debatten führt.

Die Ziele, die den Lernenden zunächst kommuniziert werden, lauten: »Wir erarbeiten, wie viele verschiedene Sichtweisen und Argumente es auf die titelgebende Frage gibt. Jede*r Schüler*in übernimmt eine Rolle.

Jede*r Schüler*in bildet sich eine eigene Meinung auf der Basis der verschiedenen Argumente. In der Erarbeitungsphase, der die Leitfrage des Spiels vorangestellt worden ist (»Sollen in der Schweiz Olympische Winterspiele stattfinden?«), wird zunächst eine anonyme Abstimmung mit Stimmzetteln (»ja«/»nein«/»keine Entscheidung«) durchgeführt. Das Ergebnis wird anschließend vorgestellt. Daraufhin beginnt der eigentliche Willensbildungs- und Entscheidungsprozess. Hierfür müssen die Grundschüler*innen die verschiedenen Meinungen und Argumente für oder gegen eine Austragung der Olympischen Spiele kennenlernen. Zu diesem Zweck erarbeiten die Kinder in Gruppen typische Meinungen ihrer Person. Die Meinungen betreffen verschiedene grundlegende Fragen wie die Finanzierung, die Infrastruktur (Sportanlagen), mögliche Unterkünfte, Arbeitsplätze, Verkehr und Parkplätze. Es ist wichtig, dass die Schüler*innen erkennen, dass die Fragen verschiedene Themenbereiche betreffen, dann können sie in der Diskussion auch auf Themen der anderen mit passenden Argumenten reagieren, also zum Beispiel auf Aussagen über den Verkehr auch gezielt mit einem Argument zur Verkehrssituation reagieren.

Akteur*innen, die für eine Austragung der Winterspiele eintreten, sind in diesem Spiel eine Profisportlerin, ein Tourist, ein Restaurant- und Hotelbesitzer, eine Bahnmanagerin und eine positiv eingestellte Einwohnerin. Negativ eingestellt sind hingegen ein Umweltschützer, eine Bäuerin, ein Einwohner und eine Finanzpolitikerin. Die Kinder setzen sich nun zu dritt zusammen, recherchieren, überlegen und dokumentieren, was die zugeteilten Akteur*innen für eine Haltung gegenüber den Olympischen Spielen haben könnten, wobei sie von der Lehrperson unterstützt werden. Im nächsten Schritt üben die Schüler*innen gemeinsam mit der Lehrperson, wie man seine Anliegen gut präsentieren kann; die Kinder werden aufgefordert, klare Argumente zu formulieren, die einfach zu verstehen sind, und respektvoll auf die Gegenseite einzugehen (»Ich kann Sie verstehen, aber ...«, »Ich bin nicht ihrer Meinung, weil ...«). Rückmeldungen in der Gruppe helfen dabei, Argumente verständlich zu formulieren und ein sicheres Auftreten einzuüben.

Die Spielphase beginnt mit einem sogenannten *Fishbowl*, einem Partizipationsformat, das das Spielsetting bildet; das Rollenspiel findet also als Arenadiskussion statt. Zunächst stellen sich die Akteur*innen vor, dann wird diskutiert und schließlich werden die Ergebnisse zusammengefasst. Daraufhin folgt die Entlastungsphase, das sogenannte Abschütteln: Alle Kinder verlassen den Kreis, in dem das Spiel stattgefunden hat, sie gehen zurück an ihren Platz und schütteln sich, um die Rolle auch körperlich

abzustreifen. Die nächste Phase dient der Auswertung und Reflexion, das heißt, die Schüler*innen beschreiben gemeinsam, wie die Diskussion abgelaufen ist und überlegen, ob Pro- und Contra-Interessen in etwa gleich vertreten waren und welche Argumente besonders oft zu hören waren. Um die Diskussion zu strukturieren und die Ergebnisse nachvollziehbarer zu machen, fasst die Lehrperson die Überlegungen zwischendurch mündlich zusammen. Nun folgt die Verarbeitungsphase, in der es darum geht, dass sich die Kinder eine persönliche Meinung zum Thema bilden, für eine der drei Entscheidungsoptionen votieren und diese mit mindestens drei Argumenten begründen. Zum Abschluss wird noch einmal anonym über die Ausgangsfrage abgestimmt, die Verteilung präsentiert und das Ergebnis diskutiert.⁶

Anmerkungen

- 1 Basis für die Ausführungen sind die Grundlagen zum Spiel *Ja/Nein/Vielleicht: Demokratie bewegt*, <http://ja-nein.politischebildung.ch/welcome>.
- 2 Vgl. Lothar Scholz, *Spielerisch Politik lernen, Methoden des Kompetenzerwerbs im Politik- und Sozialkundeunterricht*, Schwalbach am Taunus 2004.
- 3 Vgl. Karin Kroll, *Rollenspiel*, in: Hans-Werner Kuhn/Peter Massing (Hrsg.), *Lexikon der politischen Bildung*, Herausgegeben von Georg Weißeno, Bd. 3: *Methoden und Arbeitstechniken*, Schwalbach am Taunus 2000, S. 155–158.
- 4 Vgl. Michel Dängeli/Katharina Kalsics, *Das Politische, Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts*, in: Susanne Offen u. a. (Hrsg.), *Brüche und Brücken, Übergänge im Kontext des Sachunterrichts*, Bad Heilbrunn 2020, S. 51–57.
- 5 Das Beispiel wurde im Rahmen der Entwicklung des Lehrmittels *Weitblick* für den gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht entwickelt und in Schulklassen erprobt. Vgl. hierzu <https://www.schulverlag.ch/de/produkte/weitblick>.
- 6 In der realen Situation, die diesem Praxisbeispiel zugrunde liegt, in einer Klasse mit 9-bis 10-jährigen Schüler*innen, entstand eine intensive Auseinandersetzung mit den verschiedenen Rollen. Entscheidend war dafür auch, dass es Unterstützung in Form der Grundvoraussetzungen für die Spiele gab (Finanzen, Infrastruktur etc.). Das machte die Argumente reichhaltiger. Die Abstimmungen zu Beginn und am Ende brachten jeweils ein anderes Ergebnis (einmal stimmte eine Mehrheit zu, einmal lehnte die Mehrheit der Klasse ab). Das zeigt, dass die Schüler*innen tatsächlich einen eigenen Meinungsbildungsprozess durchliefen.

Spiele

Anna Tepe

Spiele als Methode im Sachunterricht

Spielen, aktiv Handeln, die Welt rekonstruieren, nachahmen, fantasieren, sich ausprobieren und miteinander messen – all das sind Grundbedürfnisse des Menschen und eine wesentliche Grundlage des kindlichen Entwicklungsprozesses.¹ Diesen natürlichen Drang und die quasi angeborene Motivation des Kindes kann sich Schule zunutze machen – auch im Rahmen der politischen Bildung im Sachunterricht. Diese Bildung ist dann erfolgreich, wenn es gelingt, den Umgang mit gesellschaftlicher Komplexität, den Erwerb von Handlungskompetenz, die Handhabung demokratischer Beteiligungsrechte² und die eigenständige Urteilsbildung zu fördern. Wegen ihrer Handlungsorientierung eignen sich im Sachunterricht insbesondere spielerische Methoden, um diese Ziele altersgemäß zu fördern.

Es gibt verschiedene soziologische Ansätze, die den Einsatz von Spielen im Unterricht lerntheoretisch begründen. Der Schweizer Entwicklungspsychologe Jean Piaget ging als Vertreter der konstruktivistischen Theorie davon aus, dass sich Kinder Zusammenhänge der Welt aneignen und selbst rational konstruieren, indem sie sich im Spiel aktiv, also durch Erfahren, Erleben und Interagieren mit ihrer Umwelt auseinandersetzen.³ Vertreter*innen des symbolischen Interaktionismus sehen das aktive Erlernen kulturspezifischer Handlungsnormen, Werte und Regeln für einen eigenständigen Umgang mit der sozialen Umwelt zudem als essenziell an.⁴ So trainieren Interaktionen und soziale Aushandlungsprozesse im Unterricht gelingendes Rollenhandeln wie Rollendistanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Interessenartikulation.

Abhängig von der Intention gibt es in der Politikdidaktik verschiedene Spieltypen und -formen,⁵ die bestimmte Charakteristika aufweisen; so ist ein Spiel intrinsisch motiviert und prozessorientiert,⁶ also auf die Handlung und den Akt des Spielens als solchen fokussiert. Je nach Spieltyp kann man jedoch sehr unterschiedliche Spielfunktionen identifizieren:

- Assoziations- und Einstiegsspiele, die dem thematischen Einstieg, der Auflockerung und der Aktivierung von Vorwissen dienen (zum Beispiel *Blitzlicht* oder *Assoziationskreis*).
- Diskussions- und Entscheidungsspiele, die dem Austausch von Argumenten und Standpunkten und der Anbahnung von Sach- und Werturteilen dienen.
- Simulationsspiele, die eine virtuelle Realität erzeugen (zum Beispiel Rollen- oder Planspiele).
- Interaktions- und Kooperationsspiele, die Zusammenarbeit (positive gegenseitige Abhängigkeit) und Interaktionen erfordern, um eine Aufgabe zu lösen (zum Beispiel *Mysteries* und *Inselspiel*).
- Wissensspiele, die als Rechercheaufgabe oder zum Abschluss einer Unterrichtsreihe eingesetzt werden können (beispielsweise *WebQuests*, *Breakout* und Quizspiele).
- Szenische Spielformen, bei denen Textvorlagen interpretiert und offene Schluss-, Konflikt- oder Entscheidungsszenen umgesetzt werden (zum Beispiel Standbilder, Dilemmasituationen oder kurze Theaterszenen).
- Spielerische Präsentations- und Produktionsformen, die eine kreative Umsetzung der erarbeiteten Ergebnisse erfordern (zum Beispiel Plakate zur Vorstellung bestimmter Ideen und Strategien oder [Wahlkampf-] Reden).

Ausgehend vom jeweiligen Lernziel – ob als Problemaufwurf, zur Wiederholung, zum Wissenserwerb oder zur Wissensanwendung – sind verschiedene Methoden und Settings sinnvoll. Damit Lernprozesse durch spielerische Methoden erfolgreich initiiert werden können, sollten sie allerdings reflektiert eingesetzt werden: Passt die Methode zum Lerngegenstand? Zum Lernziel? Zur Lerngruppe? Welches Vorwissen gibt es?

Chancen und Herausforderungen beim Einsatz spielerischer Lernformen

Für die Förderung eines nachhaltigen Interesses an politischen Themen und Prozessen ist eine »frühe Begegnung mit politischen Problemen«⁷ von großer Bedeutung. Grundschüler*innen kommen in ihrer Alltagswelt täg-

lich mit dem Politischen in Berührung, die Themen sind für sie jedoch oft noch zu abstrakt und komplex. Spielerische Methoden können diese Komplexität durch starken Lebensweltbezug, exemplarisches Lernen oder Handlungsorientierung aufbrechen und abstrakte Inhalte und Konzepte wie die Demokratie für die Schüler*innen emotional und sinnlich erfahrbar machen. Das ausgewählte Spiel sollte dabei exemplarisch für spezifische politische oder soziale Konflikt- oder Entscheidungssituationen sein. Beispielsweise können (Klassen-)Regeln, Normen, allgemeine Grundsätze fairer, demokratischer Wahlen oder demokratische Prinzipien (zum Beispiel Partizipation und Beteiligung der Schüler*innen bei der Gestaltung des Unterrichts) von Kindern selbstständig im Spiel ausgehandelt und (rational und wertorientiert) konstruiert werden. In verschiedenen Settings werden Präkonzepte zum Ausgangspunkt des Lernens, die dann vertieft und ergänzt werden (zum Beispiel *Mystery*, Assoziationsspiele, Schätzspiele, Dilemmageschichten). Komplexe Zusammenhänge wie die globale Verteilung und Ungleichheit oder CO₂-Emissionen und deren Auswirkungen können durch spielerische Arrangements (zum Beispiel *Weltverteilungsspiel*⁸) symbolisch oder exemplarisch dargestellt werden. So können Inhalte greifbarer gemacht, aber auch Empathie, Offenheit und strategisches Denken gefördert werden. Zu bedenken ist, dass bei vielen dieser Methoden ergebnisoffen geplant werden muss.

Eine essenzielle Grundlage sozialwissenschaftlichen Lernens stellt die Verbindung von Emotionalität und Rationalität dar.⁹ So basiert das Konzept der politischen Urteilsbildung nach Peter Massing auf den Kategorien der Zweckrationalität (Effizienz) und der Wertrationalität (Legitimität), die jedes Urteil zu einem gewissen Grad berücksichtigen sollte.¹⁰ Politische Urteile können nicht isoliert auf die eine oder auf die andere Kategorie reduziert werden; denn viele spielerische Methoden initiieren Lernprozesse, die sowohl inhaltsbasiertes als auch emotionales und erfahrungsorientiertes Lernen umfassen und sich zudem gegenseitig verstärken.

Bei der Themenwahl sind das Alter der Kinder und deren moralische Entwicklung¹¹ zu berücksichtigen. Denn Grundvoraussetzungen moralischer Urteilsbildung sind die Fähigkeit zur Perspektivübernahme und die Intelligenzentwicklung;¹² Kinder müssen also erst lernen, andere Standpunkte nachzuvollziehen und Interessenkonflikte zu erfassen, wie sie in Diskussions- und Entscheidungsspielen auftreten. Im Sinne des Beutelsbacher Konsenses¹³ ist hier noch einmal die Ergebnisoffenheit zu betonen – Schüler*innen sollten nicht zu bestimmten Urteilen gedrängt werden, sondern selbstständig urteilen.

Bei der Wahl der Methode ist wiederum zu beachten, dass durch jede Methode nur ein bestimmter Aspekt des jeweiligen Themas beleuchtet wird. Da es im Bereich der spielerischen Methoden viele externe Angebote gibt, ist stets zu prüfen, ob die Schüler*innen durch das Material einseitig beeinflusst werden können.

Des Weiteren könnte der Unterschied zwischen Realität und Simulation von den Schüler*innen nicht erkannt werden.¹⁴ In spielerischen Situationen kann die Realität allerdings nur vereinfacht dargestellt werden. Es stellt daher für die Lehrperson eine enorme Herausforderung dar, dass in der didaktischen Reduktion (politik-)wissenschaftliche Kontroversen im Sinne des Kontroversitätsgebotes nicht geglättet¹⁵ und Inhalte nicht verzerrt dargestellt werden. Hier muss in einer anschließenden Reflexionsphase diagnostiziert werden, ob die virtuelle Realität des Spiels möglicherweise zu falschen Schlussfolgerungen aufseiten der Schüler*innen geführt haben könnte. Findet eine solche Reflexion nicht statt, besteht die Gefahr, dass Schüler*innen sich eigene Konzepte schaffen, die von ihnen als Realität interpretiert werden (Demokratie im Kleinen durch eigene Erfahrungen ist nicht direkt übertragbar auf die große Systemebene der Gesellschaft).

Da es eine große Bandbreite an Spieltypen gibt, variieren die Vorgehensweisen, jedoch finden sich typische Phasen im Ablauf der meisten Spiele wieder:

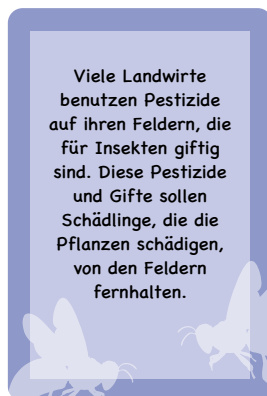
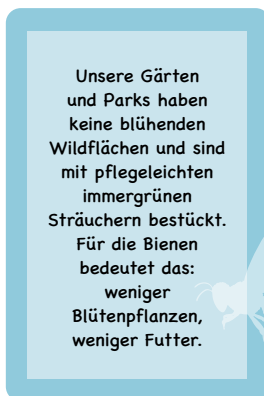
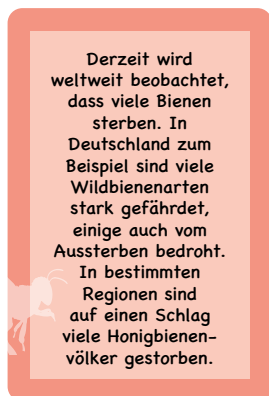
- (1) Vorbereitung durch die Lehrperson: Auswahl geeigneten Materials und eigene Reflexion (Passt die Methode zu meinen Zielen? Beeinflusst das Material die Schüler*innen einseitig?)
- (2) Einstieg: klare Formulierung einer Problemfrage oder eines Themas
- (3) Transparenz: Klärung des Spielablaufs und -ziels für alle Schüler*innen
- (4) Erarbeitung: angepasst an die jeweilige Methode
- (5) Ergebnissicherung, Diskussion und Transfer: Klärung möglicher Falschinterpretation, Fragen etc. Diagnose aufseiten der Lehrkraft bezüglich des Lernerfolges
- (6) Methodenreflexion: Evaluierung durch die Schüler*innen (Was hat die Methode gebracht? Was hat gut geklappt? Was lässt sich beim nächsten Mal verbessern?)

Praxisbeispiel *Mystery*-Spiel: Ein Problemlösungsspiel für die politische Bildung der Grundschule

Bei der sogenannten *Mystery*-Methode geht es darum, kooperativ in der Gruppe eine eher plakative, problemorientierte Leitfrage mithilfe von Informationskarten und Bildern zu beantworten. Für den Einsatz in der Grundschule sollten Komplexität und Anzahl der Karten nicht zu hoch, die Zusammenhänge hingegen erkennbar sein. Da jüngere Kinder Ausgangslage, Ursachen und Konsequenzen womöglich nur schwer unterscheiden können, ist es in diesem Fall sinnvoll, zur Differenzierung weitere Hilfskärtchen mit Fragen vorzubereiten. Außerdem müssen die Karten an den jeweiligen Wissensstand der Schüler*innen angepasst werden. Die Schüler*innen trainieren beim *Mystery*-Spiel vernetzendes Denken und somit zugleich ihre Fähigkeit zur Problemwahrnehmung.

Im vorliegenden Beispiel¹⁶ geht es um eine Frage aus dem Lehr- und Lernkomplex Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), die den Zusammenhang zwischen unserer Lebensweise und dem Artensterben verdeutlicht: »Warum müssen Bienen geschützt werden?« Zunächst wird eine kurze Einstiegsgeschichte vorgelesen, in der eine Mutter ihrer überraschten Tochter, die Lisa heißt, erklärt, dass es den Apfelkuchen auf ihrem Teller ohne Bienen gar nicht gäbe. Nun wird die Leitfrage formuliert: »Warum ist es wichtig, Bienen zu schützen, und was hat das mit Lisas Apfelkuchen zu tun?« Zu Beginn werden im Klassenplenum erst einmal mögliche Antworten gesammelt. Danach wird die Klasse in Gruppen mit

Exemplarische Spielkarten



Die Maschinen, mit denen Wiesen gemäht werden, werden immer größer, das geht schneller, lässt den Bienen jedoch weniger Fluchtmöglichkeiten. Pro Feld kann dies viele Bienenvölker vernichten.

Gefährlich sind auch manche Mittel, die Landwirte zum Pflanzenschutz einsetzen. Diese stören den Orientierungssinn von Bienen, sodass sie nicht zu ihrem Stock zurückkehren. Somit fehlt es der Königin und den Larven an Nahrung und das Bienenvolk stirbt.

Während der Suche nach Futter fliegen Bienen von Blüte zu Blüte und saugen den Nektar auf. Dabei bleibt an ihrem Körper Blütenstaub (Pollen) hängen. Fliegt eine Biene nun zur nächsten Blüte der gleichen Pflanzenart, bleiben meist ein paar Pollen auf der Narbe dieser Blüte kleben. So wird die Blüte bestäubt und es kann eine Frucht wachsen, zum Beispiel ein Apfel oder eine Tomate.

Die Bienenvölker sind seit Jahren in Gefahr: Als Hauptursache gilt inzwischen die übliche moderne Landwirtschaft.

Auch als bienenverträglich geprüfte Pflanzenschutzmittel können dazu führen, dass Bienen durch den Einsatz von Pestiziden nicht sterben, aber so geschwächt sind, dass die Anfälligkeit für Krankheiten – beispielsweise durch Schädlinge wie die Varroamilbe, die ganze Bienenvölker schädigen können – steigt.

Ohne diese wichtige Bestäubungsarbeit der Bienen könnten sich die meisten Pflanzen nicht mehr vermehren, viele Obst- und Gemüsesorten würde es kaum noch geben. Tiere hätten weniger Futter und auch wir Menschen hätten ein Riesenproblem! Wir verdanken nämlich fast jeden dritten Bissen, den wir essen, den Bienen!

Vor allem für Wildbienen gibt es immer weniger Nistplätze wie zum Beispiel sandige Flächen, morsches Holz und ungestörte Waldränder. In den letzten Jahrzehnten haben sich unsere Landschaften nämlich sehr verändert. Wir Menschen haben immer mehr wilde Landschaften zerstört, Flächen bebaut, Böden betoniert und den Bienen damit wichtigen Lebensraum genommen.

Auch in Gärten setzen Menschen Pflanzenschutzmittel gegen Käfer und andere Insekten ein

Ein ganz spezieller Feind der Honigbiene ist die Varroamilbe. Sie setzt sich auf den Rücken der Biene und saugt ihr Stück für Stück das Blut aus.

4 bis 5 Schüler*innen eingeteilt, die die zur Verfügung gestellten Informationskarten bearbeiten und ihre Lösungen anschließend präsentieren. Orientierung bieten die folgenden Aufgaben und Fragen:

- »Lest alle Infokarten in der Gruppe vor. Welche Karten passen zusammen? Gibt es Karten, die Ihr nicht braucht?«
- »Welche Karten helfen Euch, die Leitfrage zu beantworten? Ordnet die Karten an und klebt sie auf.«
- »Stellt Zusammenhänge mit Pfeilen oder Verbindungslinien dar. Erklärt Eure Lösung der Klasse.«

Auf den ungeordneten *Mystery*-Karten sind Hinweise zur Beantwortung der Leitfrage. Die Kinder erkennen so im Verlauf des Spiels, dass Honigbienen zum Bestäuben zahlreicher Obst- und Gemüsepflanzen notwendig sind, weshalb es ohne Bienen keine Äpfel für Lisas Apfelkuchen gäbe. Die Schüler*innen lernen so spielerisch, dass zur Aufrechterhaltung der Nahrungsversorgung Bienen gebraucht werden, die vor allem durch Pestizide und den zunehmenden Verlust ihres artenreichen Lebensraums gegenwärtig allerdings bedroht sind.

Bei der anschließenden Präsentation im Plenum werden die verschiedenen Lösungsvarianten verglichen und diskutiert. In der abschließenden Reflexionsphase erfolgt zudem die Verknüpfung mit anderen Bereichen des Umweltschutzes. Angesichts der politischen Dimension des Themas werden schließlich konkrete Lösungsstrategien diskutiert, etwa die Schaffung besserer Lebensbedingungen (zum Beispiel durch gezielte Gartengestaltung, Anpflanzung geeigneter Blütenpflanzen und Bau von Nisthilfen) oder der Kauf von Biolebensmitteln, die ohne Pestizide produziert wurden. Die Schüler*innen lernen so exemplarisch, im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung zu handeln. Dabei ist von Bedeutung, dass sie ihre eigene Betroffenheit realisieren und das Problem situativ, selbstgesteuert und konstruktiv erkennen. Dabei geht es nicht darum, vorgegebene Werthaltungen zu adaptieren,¹⁷ sondern eigene Haltungen und Entscheidungen zu reflektieren und deren Konsequenzen einzuordnen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Iris Netwing-Gesemann, Gruppendiskussionen mit Kindern, Die dokumentarische Interpretation von Spielpraxis und Diskursorganisation, in: Zeitschrift für qualitative Bildungs-, Beratungs- und Sozialforschung, 3/1 (2002), S. 41–63, hier: S. 42.
- 2 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013, S. 27–28.
- 3 Vgl. Jean Piaget, Nachahmung, Spiel und Traum, Erziehungswissenschaftliche Bücher, 1. Auflage, Stuttgart 1969, S. 210–211.
- 4 Vgl. Hans-Joachim Schubert, Pragmatismus und Symbolischer Interaktionismus, in: Georg Kneer/Markus Schroer (Hrsg.), Handbuch Soziologische Theorien, Wiesbaden 2009, S. 345–367, hier: S. 347.
- 5 Vgl. Lothar Scholz, Spielend lernen, Spielformen in der politischen Bildung, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2014, S. 484–492, hier: S. 487 ff.
- 6 Vgl. Wolfgang Einsiedler, Das Spiel der Kinder, Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels, Bad Heilbrunn 1999, S. 17.
- 7 Dietmar von Reeken, Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Wolfgang Sander (Hrsg.), Handbuch politische Bildung, Schwalbach am Taunus 2005, S. 184–195, hier: S. 189.
- 8 Vgl. Welthaus Österreich (Hrsg.), Weltverteilungsspiel 2012, https://www.nua.nrw.de/fileadmin/user_upload/NUA/Publikationen/Material_Bildungsarbeit/Bildungsordner/Bildungsordner/Globales_Lernen/327-330_Weltspiel_01_Allgemein.pdf.
- 9 Vgl. L. Scholz (Anm. 5), S. 485.
- 10 Vgl. Peter Massing, Kategoriale politische Urteilsbildung, in: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.), Urteilsbildung im Politikunterricht, Schwalbach am Taunus 2003, S. 91–108, hier: S. 95.
- 11 Vgl. Jürgen Müller, Moralentwicklung und politische Bildung, Rezeption und Relevanz der moral-kognitiven Entwicklungspsychologie in der Politischen Bildung, Idstein 1998, S. 242–243.
- 12 Vgl. ebd.
- 13 Der Beutelsbacher Konsens stellt die drei zentralen didaktischen Prinzipien der politischen Bildung dar: Überwältigungsverbot, Darstellung kontroverser politischer und wissenschaftlicher Positionen, Befähigung der Schüler*innen, sich ein eigenständiges Urteil zu politischen Themen zu bilden.
- 14 Vgl. Anke Götzmann, Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule, Wiesbaden 2015, S. 76.

- 15 Vgl. Andrea Szukala, Europabildung und Europawissenschaft, Modellfall einer Inkompatibilität von wissenschaftlichem und curricularem Wissen?, in: Politisches Lernen, 32/1–2 (2014), S. 45–50, hier: S. 45.
- 16 Hintergrundinformationen zum *Mystery*-Spiel: <https://kinder.wdr.de/tv/neuneinhalb/neuneinhalb-lexikon/lexikon/b/lexikon-bienensterben100.html>; https://www.axe-stiftung.de/sites/default/files/lernmaterialien/heft-biene/20190516_DrAXE_Themen-Brosch%C3%BCre_Biene_Band6_web.pdf.
- 17 Vgl. Marco Riekmann/Christoph Schank, Sozioökonomisch fundierte Bildung für nachhaltige Entwicklung, Kompetenzentwicklung und Wertorientierung zwischen individueller Verantwortung und struktureller Transformation, in: *Socience – Journal of Science-Society Interfaces*, 1 (2016), S. 65–79, hier: S. 69.

Stationenlernen

Lara Möller und Dirk Lange

Rollen im Lernprozess

Grundschulklassen sind in vielerlei Hinsicht durch Diversität geprägt.¹ Die unterschiedlichen fachlichen Vorstellungen, Bildungshintergründe und Lernpotenziale können zunächst für den Lernprozess genutzt werden. Zudem spiegelt die Heterogenität in der Schule auch gesellschaftliche Entwicklungen wie Individualisierungs- und Pluralisierungsprozesse wider. Durch die heute stärker diversifizierten Hintergründe der Schüler*innen entstehen für die Schule als Ort des Lernens und als Ort der Demokratie auch Herausforderungen, die es zu berücksichtigen gilt. Die Grundschüler*innen spielen für die Demokratiebildung eine zentrale Rolle. Demokratiebildung lässt sich als »vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation«² begreifen. Die Lernenden werden dabei als politische Subjekte betrachtet, die darin unterstützt werden, das bestehende demokratische System, in dem sie sozialisiert werden, zu verstehen, zu reflektieren, zu kritisieren und aktiv mitzugestalten. Sichtbar werden hier die Ebenen der Handlungsorientierung und des partizipativen Lernens der Schüler*innen, die bei der Methode des Stationenlernens im Fokus stehen.

Demokratiebildung in der Grundschule muss das Politische für die Kinder erfahrbar machen und im Lernalltag verankern. Gleichzeitig können demokratische Grundprinzipien, Strukturen, Prozesse und Partizipationsmöglichkeiten im Rahmen des Stationenlernens differenziert behandelt werden, wobei »Demokratie als dynamische und ständige Gestaltungsaufgabe«³ thematisiert wird. Grundschüler*innen lernen bei dieser Methode schrittweise, Eigenverantwortung im Lernprozess zu übernehmen, und werden in ihrer Autonomie, ihrer Motivation, ihren Methoden- und Handlungskompetenzen gestärkt, aber auch ermuntert, eigene Fragen zu stellen und Diskurse zu eröffnen. Ein weiterer wichtiger Aspekt für eine Klassengemeinschaft, die von Diversität geprägt ist, sollte das gemeinsame Arbeiten sein. Grundschüler*innen sollten ermu-

tigt werden, gemeinsam Lösungswege zu erarbeiten, um so ihre Fähigkeit, im Team zu arbeiten, und ihre sozialen Kompetenzen prinzipiell zu fördern. Das Stationenlernen ist eine Methode, die sich nicht an einem klar definierten Wissensstandard orientiert, der mithilfe eines Vortrags spezifischer Wissensinhalte durch die Lehrperson zu vermitteln wäre, sondern die sich an den Voraussetzungen der Schüler*innen orientiert und partizipativ ausgerichtet ist.

Lehrer*innen nehmen beim Stationenlernen primär eine beobachtende und beratende Rolle ein. Ihnen obliegen insbesondere die grundlegende Vorbereitung sowie die Zusammenstellung der Aufgaben und eines adäquaten Materialangebots. Während des Stationenlernens beraten sie die Schüler*innen und evaluieren zudem explizit deren Vorgehensweise. Dadurch bekommen die Lernenden wichtige Orientierungspunkte und Rückmeldungen, sodass sie ihre eigenen Leistungen besser einschätzen können. Im Rahmen einer Reflexion, die das Stationenlernen abschließt, werden die individuellen Lernprozesse der Schüler*innen mit dem übergeordneten Thema in Zusammenhang gebracht und reflektiert.

Grundlagen des Stationenlernens

Bei der Methode des Stationenlernens befassen sich die Schüler*innen problemorientiert mit einem ausgewählten Thema. Die Lernumgebung setzt sich aus verschiedenen Stationen zusammen, mit deren Hilfe die Lernenden das Thema multiperspektivisch und selbstständig erarbeiten können. Die einzelnen Stationen sind mit Arbeitsaufträgen beziehungsweise Lernangeboten verbunden. Ein wichtiges Element des Stationenlernens ist die Evaluation des weitgehend selbstständig durchlaufenen Arbeits- und Lernprozesses. Dabei werden Lernziele seitens der Lehrer*innen für die Lernenden festgelegt, die sich an den Differenzkriterien eines zielerreichend-fachlichen Lernens, eines methodisch-strategischen Lernens und eines sozial-kommunikativen Lernens orientieren.⁴ Zur Selbstständigkeit der Schüler*innen gehört es wiederum, dass diese die Reihenfolge der Stationen, die Dauer der Beschäftigung dort, einzelne Schwerpunktstationen und die Zusammenarbeit nach Interesse selbst festlegen können. Durch diesen Grad an Offenheit grenzt sich die Methode von anderen Konzepten wie der *Lernstraße* oder dem *Lernzirkel* ab, die den Lernenden Abfolge, Beschäftigungsdauer und Arbeitspensum vorschreiben. Die grundlegenden Merkmale, die das Stationenlernen von ähnlichen Methoden unterscheiden, lassen sich folgendermaßen zusammenfassen:

- Die Schüler*innen können grundsätzlich selbstständig und eigenverantwortlich arbeiten und kontrollieren ihre Arbeitsergebnisse selbst.
- Die Schüler*innen können die jeweilige Arbeitsweise (zum Beispiel Einzel- oder Gruppenarbeit) für den Lernprozess selbst auswählen.
- Die Schüler*innen können die Lernstationen, mit denen sie arbeiten wollen, selbst auswählen und müssen nicht den gesamten Stationsparcours absolvieren.

Vorbereitung, Gestaltung und Phasen des Stationenlernens

Für die Methode des Stationenlernens eignen sich aus dem Feld der politischen Bildung insbesondere Themen, die sich differenziert, multiperspektivisch und womöglich auch kontrovers betrachten lassen. Zudem sollten Bezüge zum Alltag sowie zur Lebens- und Vorstellungswelt der Schüler*innen bestehen. Beispielhaft hierfür wäre das Thema Demokratie mit seinem konkreten Alltagsbezug. So lassen sich mit diesem Thema anhand verschiedener Stationen formale institutionelle Strukturen und verbindlich geltende Regeln behandeln, aber auch grundlegende Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Frieden, Menschenrechte, Pluralismus und Minderheitenschutz. Zudem könnte Demokratie auch gezielt unter dem Aspekt der Demokratisierung, also mit Blick auf das prozesshafte Wesen von Demokratie beleuchtet werden, wodurch die Schüler*innen lernen, dass sich die Demokratie auch durch ihr Mitwirken stetig verändert und nicht statisch ist. Von besonderem Interesse ist es in diesem Zusammenhang, herauszuarbeiten, was Demokratie konkret im Schul- und Lebensalltag der Schüler*innen bedeutet.

Bei der Festlegung der Themen können die Schüler*innen miteinbezogen werden, indem sie ihre eigenen Interessen einbringen. Die einzelnen Stationen können im Rahmen eines partizipativen Lernprozesses kritisch diskutiert, als Gruppe verändert und um weitere Stationen ergänzt werden. Jede Station ist mit Materialien, konkreten Arbeitsaufträgen und Arbeitshilfen versehen. Bei den Materialien ist es wichtig, darauf zu achten, dass sie für Grundschul Kinder geeignet sind. Daher bietet sich die Arbeit mit Symbolen, einfacher Sprache und Bildern (auch zum Ausmalen, Ausschneiden und Zusammenfügen) für ein subjektbezogenes und spielerisches Lernen an. Die Lernstationen sollten vor diesem Hintergrund folgendermaßen gestaltet sein:

- Die Lernstationen sollten den übergeordneten thematischen Zusammenhang und die damit verbundene Problemorientierung aufnehmen.
- Jede Lernstation sollte mit Arbeitsaufträgen versehen sein, die für die Lernenden verständlich formuliert sein müssen.
- Die Lernstationen sollten den Lernenden eine Vielfalt unterschiedlicher Materialien anbieten.
- Die Lernstationen sollten die Möglichkeit für eine differenzierte und multiperspektivische Erarbeitung des Themas bieten.
- Die Lernstationen sollten neue Lerninhalte mit bereits Vertrautem verbinden.
- Die Lernstationen sollten auch offene Aufgabenstellungen anbieten.

Bei der Umsetzung der hier vorgestellten Methode können drei Phasen unterschieden werden: (1) Die sogenannte Hinführungs- und Orientierungsphase erfolgt im Klassenplenum und ermöglicht Einblick in den Lernprozess, wobei auch die Lernstationen im Raum kurz vorgestellt werden. Zu Beginn wird das übergeordnete Thema – hier die Demokratie – eingeführt. Dazu werden zunächst entsprechende Gedanken und Ideen der Schüler*innen gesammelt. Ausgehend davon werden verschiedene Dimensionen des Demokratiebegriffs thematisiert und diskutiert. (2) Im Rahmen der daran anknüpfenden Arbeitsphase findet die selbstständige Erarbeitung der Themen mithilfe der eingesetzten Materialien statt. Dabei können die Schüler*innen sich nach Bedarf auch im Klassenplenum versammeln und über die bisherigen Lernschritte austauschen, um einzelne Lernerfolge zu thematisieren und motivierende Rückmeldungen zu erhalten. (3) In der abschließenden Reflexionsphase, die wiederum im Klassenplenum erfolgt, gibt es dann Raum für Austausch und Rückmeldungen zwischen Mitschüler*innen und Lehrer*in. Dieser abschließenden Reflexion sollte genügend Zeit eingeräumt werden, um sich über den Lernprozess mitsamt seinen Ergebnissen, den gesammelten Erfahrungen und dem gewonnenen Lerninhalt auszutauschen.

Didaktische Überlegungen und Praxisbeispiel: Drei Stationen der Demokratiebildung

Beim Stationenlernen besteht die Herausforderung unter anderem darin, dass die Lehrer*innen den Lernprozess umsichtig vorbereiten und zugleich vielfältig gestalten müssen, um die Schüler*innen individuell anzusprechen und sie gleichzeitig inhaltlich nicht zu überfordern. Zu bedenken sind dabei Zeit- und Organisationsaufwand, aber auch der räumliche Bedarf. Zudem müssen Lehrer*innen sich in ihrer Rolle als Berater*innen und Unterstützer*innen zurücknehmen, um eine selbstständige Vorgehensweise der Schüler*innen zu fördern. Bei dieser Vorgehensweise besteht die Gefahr, dass unzureichende Materialvorbereitung, unverständliche Anleitung oder fehlende Kontrolle durch die Lehrer*innen zu inhaltlicher Überforderung und mangelnder Mitarbeitsbereitschaft der Schüler*innen führen. Die einzelnen Lernstationen und Aufgaben sollten außerdem so strukturiert sein, dass sie aufeinander abgestimmt und lernziel- sowie problemorientiert sind.

Aus Perspektive der Subjektorientierung in der politischen Bildung bietet sich die Methode deshalb an, weil die vielfältigen Potenziale und Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigt und als Ausgangspunkte genutzt werden können. So können die Schüler*innen mithilfe eines partizipativen Lernsettings eigene Gedanken und Interessen einbringen und positive Lernerfahrungen sammeln. Schließlich kann auch die Schule selbst demokratisch mitgestaltet werden, indem Schüler*innen beispielsweise Ideen formulieren, mit denen Prinzipien wie Gleichheit oder Solidarität im Alltag umgesetzt werden können. Damit die Schüler*innen ihre verschiedenen Lernstrategien reflektieren können, bieten sich folgende Reflexionsfragen an, die nach dem Stationenlernen erarbeitet werden:

- »Welche Station hat Dein Interesse am meisten geweckt?«
- »Welche Station fandest Du am leichtesten?«
- »Welche Station fandest Du am schwersten?«
- »Was könntest Du bei dem Lernen an den Stationen nächstes Mal noch besser machen?«
- »Zu welchen Inhalten würdest Du gerne noch mehr lernen?«

Abschließend werden als Praxisbeispiel die Lernstationen genauer erläutert. An drei Lernstationen, die verschiedene Dimensionen des Demo-

kratiebegriffs thematisieren, nähern sich die Schüler*innen dem übergeordneten Thema an. Konkret geht es um *die Demokratie, das Demokratische* und *die Demokratisierung*. Gemeinsam sammeln die Lernenden Beispiele für diese drei Dimensionen im Schulalltag und in der Lebenswelt außerhalb der Schule. Daran anknüpfend erarbeiten sie gemeinsam weitere Ideen, wie Demokratie in der Schule und darüber hinaus mitgedacht werden kann.

1. Station: Die Demokratie

Vermittlung der institutionellen Strukturen, Akteur*innen und Prozesse in einer Demokratie; Beispiele können Lehrer*innen und Direktorium (als Entscheidungsgremien), Schüler*innen- und Klassensprecher*innenwahl (als Wahlprozedur) sowie Schüler*innenabstimmung über Unterrichtsthemen, Projekte und Schulgestaltung (als erweiterte Partizipationselemente) sein. Die Beispiele werden zusammengetragen und ausgehend davon wird überlegt, was sie für die Schüler*innen bedeuten: Was sehen sie als wertvoll für den eigenen Schulalltag und wobei würden sie sich welche Veränderungen wünschen?

2. Station: Das Demokratische

Vermittlung normativer demokratischer Grundprinzipien; der Fokus liegt hier auf der Frage, wie Prinzipien wie Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität im Schulalltag gelebt werden können. Als Beispiele können der abwechselnd durchgeführte Tafeldienst, das gemeinsame Essen und Spielen in Pausen, die Arbeit mit Streitschlichter*innen und die Tatsache, dass alle sich im Unterricht melden und einbringen können, behandelt werden. So lassen sich zunächst Grundprinzipien des eigenen Schulalltags sammeln. Davon ausgehend diskutieren die Schüler*innen diese Prinzipien und überlegen gemeinsam, welche Prinzipien wie weiterentwickelt werden könnten, um die Schulzeit für alle angenehm zu gestalten, und welche Prinzipien noch verankert werden müssten?

3. Station: Die Demokratisierung

Vermittlung der Demokratie als Phänomen, das nicht statisch ist, sondern sich stets im Wandel befindet und mitgestaltet werden kann; Beispiele hierfür sind die Klassensprecher*innenwahl oder die Einführung eines regelmäßigen Klassenrates. Auch Ideen für den Schulalltag lassen sich in diesem Zusammenhang sammeln und diskutieren, etwa die Gründung einer neuen Arbeitsgruppe, die Anschaffung neuer Bücher für die Schulbücherei oder die Neugestaltung des Schulgartens. Im Zentrum stehen hier Gedan-

ken zu den Fragen, was sich an der Schule verändern muss, damit sich alle wohlfühlen, welche Gründe dem entgegenstehen, was Direktor*innen und Lehrer*innen, aber auch was die Schüler*innen selbst konkret dazu beitragen könnten?

Anmerkungen

- 1 Dieser Beitrag baut auf dem folgenden Beitrag auf: Dirk Lange, Lernen an Stationen im Politikunterricht, in: Praxis Politik, 3 (2010), S. 4–7.
- 2 Steve Kenner/Dirk Lange, Schule als Lernort der Demokratie, in: Zeitschrift für Pädagogik und Theologie, 71/1 (2019), S. 120–130, hier: S. 122.
- 3 Ebd., S. 120.
- 4 Vgl. Dirk Lange, Lernen an Stationen, in: Praxis Geschichte, 20/4 (2007), S. 33–36.

Lernen am Phänomen

Christian Mathis und Anita Schneider

Phänomenologie als Methode der politischen Bildung

Kinder sind in der Familie, im Quartier oder medial mit politischen Phänomenen konfrontiert. Sei es, weil sie zu Hause Nachrichten von Demonstrationen und gewalttätigen Protesten oder von Parlamentsdebatten aufschnappen, weil im Sportverein über den Bau eines neuen Schulhauses samt Sportanlage gestritten wird, weil Wahlplakate den Schulweg säumen oder weil sie am Prozess der Spielplatzgestaltung in ihrem Quartier selber partizipieren.

Wird in den Gesellschaftswissenschaften bewusst und im strengen Sinne von Phänomenen gesprochen, verweist das auf die Tradition der sogenannten Phänomenologie. Die zentrale Methode, die mit dieser ursprünglich philosophischen Denkströmung verbunden ist, kann als eine Art »Wesenschau« verstanden werden, bei der die Erscheinungsformen – oder eben Phänomene – durchaus auch alltäglicher Gegenstände, Situationen und Sachverhalte exakt betrachtet, beschrieben und interpretiert werden.¹

Beim Lernen am Phänomen rücken also Erscheinungen aus der Lebenswelt in den Aufmerksamkeitsfokus. Lebenswelt meint jene Selbstverständlichkeiten, die gewissermaßen gegeben sind und den Hintergrund aller Erfahrung ausmachen. Dieses Hintergrundwissen bildet das gemeinsame Bezugssystem für kindliche Lernprozesse.² Lernen am Phänomen rückt somit das sinnliche Wahrnehmen ins Zentrum der pädagogisch angeleiteten Auseinandersetzung von Kindern mit der Welt. Die Wahrnehmung bildet somit den Ausgangspunkt für eine Thematisierung des Politischen im Unterricht. Das sorgfältige und systematische Wahrnehmen muss im Unterricht erlernt und eingeübt werden. Beim Lernen am Phänomen geht es also nicht in erster Linie um inhaltsorientierte Probleme oder Fragestellungen (Problemorientierung), die sich mit dem jeweiligen Phänomen verbinden lassen und von der Lehrperson vorgegeben werden, sondern insbesondere um das sorgfältige Wahrnehmen, Beschreiben, Dokumentieren und Reflektieren. In diesem zunehmend zu systematisierenden Wahrnehmungs-

prozess können Fragen entstehen, Probleme erkannt und bearbeitet werden.

Die alltägliche Lebenswelt ist grundsätzlich intersubjektiv. Sie ist Sozialwelt.³ Um die subjektiven Sinnbildungen und Verständnisse für die Schüler*innen sichtbar zu machen, zu vergleichen und zu präzisieren, verlangt das Lernen am Phänomen nach kooperativen Lernformen, die zur Ko-Konstruktion von Wissen führen.⁴ Dabei werden die subjektiven Anteile der Kinder, ihre bereits vorhandenen Vorstellungen und Einstellungen aktiviert, denn Kinder leben nicht in einem politikfreien Raum: Einerseits sind sie mit dem Politischen durch Deutungsmuster, Handlungsformen und Ereignisse konfrontiert, andererseits sind sie betroffen von politischen Normen und Institutionen (*Polity*), Inhalten und Themen (*Policy*) sowie Entscheidungen und Prozessen (*Politics*).

Damit es in den kooperativen Lernphasen nicht zum Austausch von Erlebnissen und Ideen ohne Bezug zum politischen Gegenstand kommt, muss die Lehrperson beim Lernen am Phänomen als Moderator*in fungieren. Damit ist gemeint, dass sie aufmerksam zuhört, beobachtet, Denk- und Beobachtungsimpulse gibt, auf Bemerkenswertes hinweist, Ordnungshilfen anbietet und somit den Austausch und den Fokus der Kinder in Richtung des Politischen lenkt. Sie hilft, Wahrnehmungen subjektiv bewusst und intersubjektiv nachvollziehbar zu machen. So haben Grundschulkinder zum Beispiel konkrete, wahrnehmungsleitende Vorstellungen davon, was Gerechtigkeit bedeutet oder was es heißt, Gesetze zu brechen.⁵ Für die politische Bildung in der Grundschule bedeutet das einerseits, im Anschluss an die Wahrnehmung gemeinsam mit den Kindern an ihren Konzepten und Vorstellungen zu arbeiten; andererseits, politische Phänomene mithilfe von Begriffen wahrzunehmen und zu untersuchen.

Aus der Wahrnehmung heraus ergeben sich zum einen Fragen zum Phänomen; zum anderen lässt sich am sorgfältig wahrgenommenen, beschriebenen und dokumentierten Phänomen mithilfe induktiver Schlussfolgerungen das Allgemeine herausarbeiten. Dabei spielen sogenannte Basiskonzepte, also verallgemeinernde Begriffe eine zentrale Rolle, die das Typische, das Strukturelle oder Prinzipielle, das ein Phänomen mit anderen Phänomenen verbindet, erfassen. Die hieraus gewonnenen Erkenntnisse lassen sich anschließend auf andere politische Phänomene übertragen. Solche Basiskonzepte sind Instrumente des Erkennens und Denkens und lassen sich mit Wolfgang Sander als fachlicher »Kern« der politischen Bildung verstehen. Dazu zählt er die Konzepte Macht, System, Recht, Öffentlichkeit, Gemeinwohl und Knappheit. Zu jedem Basiskonzept schlägt Sander sogenannte Grundfragen vor, mit deren Hilfe eine politische Perspektive auf ganz unterschiedliche Themen eingenommen werden kann.⁶

Die Basiskonzepte sollen also im Verlauf des Unterrichts helfen, die politische Dimension eines Phänomens zu erfassen. Zudem tragen sie dazu bei, verschiedene Phänomene bewusster wahrzunehmen, zueinander ins Verhältnis zu setzen und das eigene Wissen nach und nach ausdifferenzieren.

Herausforderungen der phänomenologischen Methode

Für die Lehrperson besteht die Gefahr, dass sie mit der Klasse nicht bis zum Politischen des Phänomens vordringt. Oft ist zu beobachten, dass der Unterricht beim Sozialen hängen bleibt, indem beispielsweise Fragen von Sympathie und Antipathie diskutiert werden und es nicht gelingt, zu Fragen nach Machtverhältnissen vorzudringen. Die Arbeit mit den Basiskonzepten bietet jedoch Orientierung, um in alltäglichen Phänomenen das Politische zu entdecken. Bezogen auf Macht könnte danach gefragt werden, wer seine Interessen wie und warum durchsetzen kann. Auch erhöhen geschickt gewählte Ausgangssituationen mit ausgeprägtem Lebensweltbezug die Wahrscheinlichkeit, dass das Politische des Phänomens für die Kinder bedeutsam und direkt zugänglich ist.

Oft ist im Vorhinein nicht abzusehen, wie lange Grundschüler*innen für die sorgfältige Wahrnehmung und Dokumentation eines Phänomens benötigen werden. Deshalb sollte für das Lernen am Phänomen genügend Zeit eingeplant werden. Schließlich stellt eine starke Fokussierung auf die schriftliche Ausdrucksfähigkeit für viele Schüler*innen eine Herausforderung dar. So können zum Beispiel Wahrnehmungen auch mittels Zeichnungen, Rollenspielen, Standbildern oder Pantomimen etc. ausgedrückt und dokumentiert werden.

Lernen am Phänomen in vier Phasen

Laut dem Politikwissenschaftler Werner Patzelt ist »Politik jenes menschliche Handeln, das auf die Herstellung allgemeiner Verbindlichkeit, vor allem von allgemein verbindlichen Regelungen und Entscheidungen, in und zwischen Gruppen von Menschen abzielt.«⁷ Gerade politische Prozesse erscheinen oft interessengeleitet und werden wahrnehmbar durch Kontroversen und Konflikte, die für alle Beteiligten eine Herausforderung, für die gesellschaftliche Entwicklung allerdings auch eine Chance darstellen und in Bildungsprozessen aufzuklären sind.⁸

Besonders Konflikte zwischen verschiedenen Gruppierungen im schulischen Alltag, aber auch die Entscheidungsfindung, die eine Schulgemeinschaft betrifft, bieten eine fruchtbare Ausgangslage für das Lernen am Phänomen. Das gilt beispielsweise für Streitigkeiten bei der Nutzung des Schulhofs, für das Aushandeln von Klassenregeln oder die Frage nach dem Ziel des nächsten Klassenausflugs. Ausgehend von solchen Entscheidungssituationen schlagen wir ein vierphasiges Vorgehen zum Lernen am Phänomen vor, das sich schematisch wie folgt darstellt:

A) Ausgangssituation

1. Schritt: wahrnehmen und beschreiben
2. Schritt: austauschen und dokumentieren
3. Schritt: Basiskonzepte herausarbeiten und vernetzen

B) Lösungssituationen

1. Schritt: wahrnehmen und beschreiben
2. Schritt: austauschen und vergleichen
3. Schritt: mit Basiskonzepten vernetzen

C) Erkenntnisse auf andere Phänomene transferieren

D) Lernprozess reflektieren und offene Fragen festhalten

In der ersten Phase geht es zunächst um die beschreibende Wahrnehmung eines konkreten Problems oder eines konkreten Konflikts aus der Lebenswelt der Schüler*innen, wobei die Pluralität der Wahrnehmungen und Vorstellungen sichtbar wird. Im zweiten Schritt werden diese Wahrnehmungen dokumentiert, ausgetauscht und intersubjektiv geteilte Wahrnehmungen festgehalten. Das kann beispielsweise mittels *Placemat*-Methode⁹ erfolgen. Im dritten Schritt werden die Wahrnehmungen mittels Impulsfragen der Lehrperson mit Basiskonzepten verbunden, die Situation wird auf diese Weise interpretiert.

In der zweiten Phase inszeniert die Lehrperson die Wahrnehmung von Lösungsmöglichkeiten. Zu diesem Zweck bietet sie Lösungsszenarien an, die vorgelesen oder (mithilfe von Bildern) erzählt werden. Die Kinder hören zu, spielen die verschiedenen Lösungen im Rollenspiel vielleicht auch nach und äußern und beschreiben im Anschluss ihre Wahrnehmung. Dabei wird erneut die Pluralität der Wahrnehmungen sichtbar. Im zweiten Schritt tauschen die Schüler*innen ihre Wahrnehmungen und Sinn-



bildungen aus und vergleichen diese. Auch in dieser Phase kommen die Basiskonzepte wieder zur Anwendung, allerdings weniger induktiv als in der ersten Phase, sondern stattdessen deduktiv. Dabei moderiert die Lehrperson den Prozess erneut mit entsprechenden Impulsfragen.

In der dritten Phase findet ein Transfer der Erkenntnisse auf andere Phänomene mit ähnlichen Strukturen statt, wobei dieselben Basiskonzepte thematisiert werden. Schließlich wird der Lernprozess in der vierten Phase reflektiert, weiterführende Gedanken werden formuliert und offene Fragen festgehalten.

Praxisbeispiel: Raumkonflikt auf dem Pausenplatz

Der Schulhof ist ein typischer Ort für Nutzungskonflikte, die aufgrund der Begrenztheit des Raumes und verschiedener Interessen wie Spiel- und Ruhebedürfnisse entstehen. Basiskonzepte, die in diesem Zusammenhang erfahr- und wahrnehmbar werden, sind Knappheit und Macht, möglicherweise auch Gemeinwohl.

In der ersten Phase informieren sich die Schüler*innen über den Interessen- oder Verteilungskonflikt und beschreiben die Situation mündlich möglichst genau. Zudem spielen sie die Szenen in Rollenspielen nach, wobei sie versuchen, unterschiedliche Perspektiven und Bedürfnisse darzustellen.¹⁰ Diese werden anschließend verglichen, die Positionen und Argumente zudem dokumentiert. Auf diese Weise werden Sinnbildungen sichtbar, die anschließend verglichen werden. Die Lehrperson gibt durch gezielte Nachfragen und Stichworte die nötige Hilfestellung, was zur Präzisierung des Phänomens beiträgt. Anschließend ordnen die Kinder die Argumente und überlegen sich Oberbegriffe, wobei die Lehrperson mit gezielten Fragen auf das passende Basiskonzept hin moderiert: »Warum ist der Raum knapp?« »Wie entsteht diese Knappheit?« »Wie hängt diese Knappheit mit den Bedürfnissen der Konfliktparteien zusammen?« (Knappheit) »Wer hat in der vorliegenden Situation die Möglichkeit, die eigenen Interessen durchzusetzen?« »Wie und warum können die Konfliktparteien die eigenen Interessen durchsetzen?« »Wie sieht der Handlungsspielraum von Einzelnen aus?« (Macht)¹¹

Nachdem die Situation verstanden ist, die Perspektiven geklärt sind, die Basiskonzepte erarbeitet wurden und sich der Blick auf das Politische gerichtet hat, präsentiert die Lehrperson mithilfe von Geschichten und Illustrationen in der zweiten Phase unterschiedliche Lösungsansätze: (1) Die Stärkeren setzen sich durch. (2) Die Schulleitung verordnet von oben eine Lösung, oder eine Lehrperson löst den Konflikt durch Platzverweis. (3) Es kommt zu einem partizipativen Prozess, in dem die Schüler*innen eine Lösung suchen und festlegen. Im Anschluss nehmen die Kinder die Motive und Wirkungen der Handelnden wahr, beschreiben diese und spielen sie in Rollenspielen nach. Auch dabei kann die Lehrperson mit Impulsfragen die Auseinandersetzung auf die Basiskonzepte und somit auf das Politische hin fokussieren: »Wie wird der Raum genutzt?« »Wer kann seine Bedürfnisse befriedigen?« (Knappheit) »Wer hat in der vorliegenden Situation die Möglichkeit, die eigenen Interessen durchzusetzen?« »Wie und warum hat er das?« »Wie wird das sichtbar?« »Wie wird das Handeln legitimiert?« »Wie sieht der Handlungsspielraum von Einzelnen aus?« (Macht)

Anschließend werden die Erkenntnisse auf andere Phänomene mit ähnlichen Strukturen usw. übertragen: Der Fokus richtet sich nun auf die Nutzung der Spielwiese im Freibad unter Einbezug der Konzepte der Knappheit und der Macht.

Jede Phase soll mit Reflexionsanlässen begleitet werden. Dabei werden der Lernprozess, aber auch die Qualität der Wahrnehmung sowie das Vernetzen mit den Basiskonzepten reflektiert. Schließlich werden offene Fragen festgehalten.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Dagmar Richter, Sachunterricht, Ziele und Inhalte, Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik, 2. Auflage, Baltmannsweiler 2005, S. 77–78.
- 2 Vgl. ebd., S. 76–79.
- 3 Vgl. Alfred Schütz/Thomas Luckmann, Strukturen der Lebenswelt, Frankfurt am Main 1979, S. 39.
- 4 Vgl. Anita Woolfolk, Pädagogische Psychologie, 12., aktualisierte Auflage, Hallbergmoos 2014, S. 516–518.
- 5 Vgl. Michel Dängeli/Katharina Kalcsics, Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen, in: Marco Adamina u. a. (Hrsg.), »Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft, Bad Heilbrunn 2018, S. 253–268.
- 6 Vgl. Wolfgang Sander, Wissen, Basiskonzepte der Politischen Bildung, in: Forum Politische Bildung (Hrsg.), Politische Kultur, Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (= Informationen zur politischen Bildung, Bd. 30), Innsbruck-Wien 2009, S. 57–60, http://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb30_sander.pdf.
- 7 Werner J. Patzelt, Einführung in die Politikwissenschaft, Grundriss des Faches und studiumbegleitende Orientierung, 7., erneut überarbeitete und stark erweiterte Auflage, Passau 2013, S. 22.
- 8 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2013, S. 29.
- 9 Vgl. <https://www.bpb.de/lernen/grafstat/partizipation-vor-ort/155248/placemat>.
- 10 Vgl. GDSU (Anm. 8), S. 31.
- 11 Vgl. W. Sander (Anm. 6); Vera Sperisen/Claudia Schneider, Basiskonzepte, in: Polis – Das Magazin für Politische Bildung, 11 (2019), S. 8–10, hier: S. 9.

Außerschulische Lernorte

Swaantje Brill und Alexandra Flügel

Ein didaktisches Konzept und seine Bedeutung für die politische Grundschulbildung

»Außerschulische Lernorte sind aus dem Schulalltag nicht wegzudenken«¹ und haben in der Schulpädagogik eine lange Tradition. Besonders in der Reformpädagogik² wurde mit der anschauungs- und erfahrungsorientierten Dimension des außerschulischen Lernorts argumentiert und die »Abkehr von der Sitz-, Buch- und Paukschule«³ proklamiert. Gegenwärtig existieren verschiedene Versuche, den außerschulischen Lernort begrifflich näher zu bestimmen und konzeptionell systematisch auszuloten.⁴ Zusammenfassend lässt sich dazu festhalten, dass grundsätzlich jeder Ort als außerschulischer Lernort mit Schüler*innen infrage kommt. Außerschulische Lernorte unterscheiden sich allerdings dahingehend, dass sie Orte mit (*Science Center*, Universitäten, Gedenkstätten etc.) oder ohne (Arbeitsplatz, Straßenverkehr, Wald, Einkaufszentrum etc.) eigenes pädagogisch-didaktisches Konzept darstellen.⁵ Solche Orte sind für die schulische Bildung allgemein, so auch für die politische Bildung in der Grundschule vor allem deshalb von Bedeutung, weil sie die kognitive Erschließung eines Unterrichtsgegenstands didaktisch unterstützen sollen, indem sie Schüler*innen Anschauung und unmittelbare Erfahrung ermöglichen.

Durch die didaktische Brille gesehen zeichnen sich aber auch Grenzen des Einbezugs außerschulischer Lernorte in den Schulunterricht ab, da der Ort von Schule aus gedacht wird. Unser Ziel ist es daher, die Charakteristika, die dem Besuch eines außerschulischen Lernorts von schulpädagogischer Seite aus gewöhnlich unterstellt werden, kritisch zu hinterfragen und die didaktischen Grenzen zu vermessen. Die Diskussion endet mit didaktischen Konsequenzen und dem Ausblick auf Potenziale für das politische Lernen in der Grundschule. In einem letzten Schritt werden Praxisbeispiele dargestellt, die sich an diesen Potenzialen orientieren.

Didaktische Ziele und Grenzen des außerschulischen Lernorts

Den didaktischen Absichten zufolge liegt der Mehrwert des außerschulischen Lernens vor allem darin begründet, dass den Schüler*innen hier Erfahrungen vermittelt würden, »die in der Schule selbst nicht möglich sind«⁶. Solche besonderen Erfahrungen werden für gewöhnlich mit Schlagworten wie Lebenswelt- und Realitätsbezug, Anschaulichkeit und Primärerfahrung, Multiperspektivität und Phänomenorientierung oder Durchbrechung schulischer Routinen charakterisiert.

Lebenswelt- und Realitätsbezug

Für den Sachunterricht, in dem das politische Lernen in der Grundschule üblicherweise verortet ist, stellt der Lebensweltbezug eine Schlüsselkategorie dar. In der Schule begegnen Kinder zumeist weder der Welt noch den Sachen, mit denen sie sich befassen, sondern ausgewählten, fachlich und didaktisch aufbereiteten und vom Bewährungsdruck des Alltags befreiten symbolischen Repräsentationen und Ausschnitten – sogenannten Lernthemen.⁷ Der Unterrichtsgegenstand wird dabei in didaktisch-reduzierter Weise über Texte, Abbildungen und andere Lernmaterialien präsentiert.

Ein Potenzial des außerschulischen Lernorts wird nun darin gesehen, dass der außerschulische Lernort den Schüler*innen die Möglichkeit bietet, »realen« Problemen und Fragen im Kontext ihrer Lebenswelt zu begegnen und bestimmte Fragestellungen und Herausforderungen des Alltags aus ihrem Erfahrungsraum heraus bildungswirksam zu erschließen. Hierbei ist jedoch anzumerken, dass die Lebenswelten der Schüler*innen einer Grundschulklasse keineswegs identisch sind. Nicht alle haben die gleichen Fragen, Interessen, Herkünfte und Erfahrungsräume. Folglich besteht die Gefahr, dass ein ausgewählter Lernort nur für einige Schüler*innen Berührungspunkte mit der Lebenswelt bereithält und für andere keine Begegnungen mit ihrer Lebenswirklichkeit evoziert oder mitunter sogar genau das Gegenteil darstellt, da ihre Lebenswelt an besagtem Ort unsichtbar ist. Vor diesem Hintergrund führt die »Differenz der Lebenswelten«⁸ womöglich zu weiteren Differenzen bis hin zur Ausgrenzung einzelner Schüler*innen oder Schüler*innengruppen.

Anschaulichkeit und Primärerfahrung

Für den außerschulischen Lernort wird vielfach behauptet, er würde den Lerngegenstand durch eine originale und unmittelbare Begegnung mit einem Bauwerk, einem Kunstwerk, einem Phänomen, einem Problem oder mit Expert*innen anschaulich erfahrbar machen oder dessen Primärerfahrung ermöglichen.⁹ Der außerschulische Lernort vermag sinnliche Eindrücke (zum Beispiel von Größenverhältnissen, Gerüchen oder Farben) und eine unmittelbare Begegnung zu bieten, Schüler*innen auf diese Weise also ein spezifisches Erlebnis¹⁰ zu ermöglichen. Bei genauerer Betrachtung muss jedoch danach gefragt werden, ob das, was aus schulischer Sicht gelernt werden soll, sich allein durch Anschauung und sinnliche Eindrücke erschließt. Oder anders: Eine Begegnung mit dem außerschulischen Lernort evoziert nicht unweigerlich das (pädagogisch intendierte) Verstehen des Lerngegenstandes. Vielmehr muss der »Ort als Gegenstand des Lernens [...] pädagogisch geweckt und in ein Thema verwandelt werden.«¹¹

Multiperspektivität und Phänomenorientierung

Außerschulische Lernorte stellen für Grundschüler*innen eine Möglichkeit dar, einem Phänomen oder einer Sache zu begegnen, ohne dass diese durch die Strukturprinzipien eines Unterrichtsfachs bereits vorklassifiziert wären, egal ob im alltäglichen (Wald, Rathaus etc.), im inszenierten (Tiere im Zoo, Mahnmahl etc.) oder im didaktisierten Kontext (*Science Center*, Museumsschule etc.). Das ermöglicht Multiperspektivität und birgt somit auch das Potenzial für prägende Lernerlebnisse: Wenn Schüler*innen an einem solchen Ort der Raum für eine selbstständige Erschließung und forschendes Lernen gewährt wird, können Komplexität und Uneindeutigkeit des Ortes die Perspektivvielfalt befördern, für Irritation oder verschiedene Deutungen sorgen und eine kritisch-diskursive Auseinandersetzung begünstigen.¹² Hierbei ist jedoch zu betonen, dass sich auch dieses Potenzial des außerschulischen Lernortes nicht zwangsläufig verwirklicht, da bereits spezifische Lerninhalte und ihre Inszenierung die Deutungsmöglichkeiten durchaus einschränken. Multiperspektivität und Phänomenorientierung sind also keine selbstwirksame Eigenschaft des außerschulischen Lernorts, sondern müssen didaktisch ermöglicht werden.

Durchbrechung der schulischen Routine

Das nichtalltägliche Setting eines außerschulischen Lernorts und die Abwechslung zur schulischen Routine können die Lernmotivation von Schüler*innen stärken, zwangsläufig ist dieser Zusammenhang allerdings nicht. Die Aktivierung des Lernpotenzials ist vor allem Folge der didaktischen Entscheidungen des Lehrpersonals.

Die Vorstellung hingegen, durch den Besuch eines außerschulischen Lernorts sämtliche schulischen Routinen wie eingespielte Rollen, Lernarrangements, das Zeitkorsett des Unterrichts und den klassischen schulischen Duktus verlassen zu können, ist allerdings wenig realistisch. Deutlich wird dies am Merkmal der Freiwilligkeit: Während außerschulische Bildungsangebote, in deren Rahmen Grundschüler*innen außerschulische Lernorte in ihrer Freizeit besuchen können, durch freiwillige Teilnahme gekennzeichnet sind, gilt dies nicht für den Besuch im schulischen Kontext, der üblicherweise verpflichtend ist. Der Besuch außerschulischer Lernorte im schulischen Kontext bleibt eine schulische Veranstaltung, die keineswegs die institutionellen Rollen und Verhaltensrepertoires von Schüler*innen und Lehrer*innen außer Kraft setzen würde, sie werden lediglich an einen anderen Ort verlagert: »Schule außerhalb der Schule«.¹³

Potenziale und didaktische Konsequenzen – Hinweise zum Umgang mit dem außerschulischen Lernort

Welche Konsequenzen sind aus dieser kritischen Auseinandersetzung mit den didaktischen Erwartungen zum außerschulischen Lernort für das (politische) Lernen in der Grundschule zu ziehen? Schüler*innen bieten außerschulische Lernorte durch den Bruch mit der schulischen Routine eine besondere Attraktivität. Für Lehrer*innen eröffnen sie Zugänge zu einem Unterricht, der Raum für Viel- und Mehrdeutigkeiten erzeugt sowie Alltagsdeutungen und schulische (fachspezifische) Deutungsroutrinen der Schüler*innen (und Lehrer*innen) infrage stellt.¹⁴ Außerschulische Lernorte stellen durch ihre Widrigkeit, Komplexität und Unplanbarkeit ein Potenzial zur Verfügung, welches reflektiert genutzt werden kann.

Für eine didaktische Umsetzung sind dabei folgende Fragen und Hinweise kritisch zu reflektieren: (1) Welche lebensweltlichen Bezüge stellen Kinder her? Es braucht eine Aufmerksamkeit dafür, welche Probleme und Fragen die Kinder an Orte herantragen, auch wenn dabei unter Umständen nicht die Klaviatur der Schule bedient wird. (2) Ist das, was am außerschulischen Lernort sichtbar und erfahrbar ist, auch deckungsgleich mit dem,

was schulisch intendiert gelernt werden soll? Es gilt dabei, sowohl offen zu sein für sinnliche Eindrücke, als auch unmittelbare Begegnungen zu bieten, sowie den Ort als Gegenstand des Lernens zu fokussieren. (3) Worin steckt das Potenzial der Multiperspektivität zulasten einer Fachlogik? Die Erkundung von außerschulischen Lernorten sollte forschendes und entdeckendes Lernen ermöglichen und so unterschiedliche und widerstreitende Perspektiven eröffnen. Die Komplexität und Uneindeutigkeit der besuchten Orte bildet den Kontrast zur Komplexitätsreduktion in den Unterrichtsfächern. (4) Welche Aspekte der schulischen Routine können durchbrochen werden? Klassische schulische Konstrukte wie die Ausrichtung auf spezifische curriculare Lerninhalte und Ziele, die Einbettung in unterrichtliche Vor- und Nachbereitung oder gar eine Leistungsbewertung sollten im Rahmen des Besuchs von außerschulischen Lernorten hinterfragt und auf das Risiko des Verlusts seiner potenziellen Besonderheit, Ressourcen und des Erlebnischarakters hin geprüft werden.

Praxisbeispiel

Das abschließend vorgestellte Praxisbeispiel bezieht sich auf einen außerschulischen Lernort, der nicht didaktisch vorstrukturiert ist, sondern alltäglich: der Besuch eines Einkaufszentrums. Einkaufszentren könnten beispielsweise als außerschulische Lernorte zum Lernthema »nachhaltiger Konsum« aufgesucht werden.¹⁵ Fragen wie »Was brauchen wir für unsere existenziellen Bedürfnisse?«, »Ab wann konsumieren wir über unsere Verhältnisse hinaus?«, »Wie wird welche Ware beworben?« sowie die Beobachtung von eigenem und fremdem Konsumverhalten können zu diesem außerschulischen Lernort diskutiert werden. Um zu entscheiden, was nachhaltiger Konsum ist, müssen auch Produkte und Dienstleistungen hinterfragt und der Weg zu den Verbraucher*innen nachvollzogen werden.

Der Einbezug der Lebenswelt Einkaufszentrum kann jedoch auch im Kontrast zum didaktisch intendierten Lernthema stehen: Lebensweltbezug bedeutet zunächst zwar Offenheit für die alltagskulturelle Praxis der Kinder, ist aber kein Garant dafür, dass die für den außerschulischen Lernort didaktisch vorgesehenen Anknüpfungspunkte auch von den Schüler*innen als für den Ort relevante Probleme und Fragen angesehen werden. Andere lebensweltliche Interessen wie »das Einkaufszentrum als Turnraum«¹⁶ oder als Ort zum Verweilen mit den *Peers* können jenseits aller schulischen Bildungsinteressen liegen.

Anmerkungen

- 1 Robert Baar/Gudrun Schönknecht, Außerschulische Lernorte, Didaktische und methodische Grundlagen, Weinheim-Basel 2018, S. 9.
- 2 Zum Beispiel bei John Dewey, Herrmann Lietz, Célestin Freinet. Vgl. hierzu ausführlicher Dietrich Karpa/Gwendolin Lübbecke/Bastian Adam, Außerschulische Lernorte, Theoretische Grundlagen und praktische Beispiele, in: Dietrich Karpa/Gwendolin Lübbecke/Bastian Adam (Hrsg.), Außerschulische Lernorte, Theorie, Praxis und Erforschung außerschulischer Lerngelegenheiten, Immenhausen 2015, S. 11–27, hier: S. 12.
- 3 Bernd Thomas, Lernorte außerhalb der Schule, in: Karl-Heinz Arnold/Uwe Sandfuchs/Jürgen Wiechmann (Hrsg.), Handbuch Unterricht, 2. Auflage, Bad Heilbrunn 2009, S. 283–287, hier: S. 283.
- 4 Vgl. ausführlich hierzu R. Baar/G. Schönknecht (Anm. 1), S. 15–19.
- 5 Vgl. R. Baar/G. Schönknecht (Anm. 1), S. 18.
- 6 Bernd Feige, Lernortpädagogik in der Grundschule, in: Grundschulunterricht, 53/11 (2005), S. 3–7, hier: S. 4.
- 7 Vgl. Jutta Wiesemann, Die Auseinandersetzung mit Sachen als schulische Lernaufgabe [online], in: Widerstreit, Sachunterricht, 2 (2004), <https://www.widerstreit-sachunterricht.de>, S. 3.
- 8 Heike Deckert-Peaceman, Von großen und kleinen Geschichten [online], in: Marcus Rauterberg (Hrsg.), Resonanzen im Elementar- und Primarbereich, Widerstreit Sachunterricht, 10. Beiheft (2015), <https://www.widerstreit-sachunterricht.de>, S. 179–186, hier: S. 180.
- 9 Vgl. D. Karpa/G. Lübbecke/B. Adam (Anm. 2), S. 13–14.
- 10 Vgl. Swaantje Brill u. a., Einführung, Orte und Räume der Generationenvermittlung, Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern, in: Jutta Wiesemann u. a. (Hrsg.), Orte und Räume der Generationenvermittlung, Zur Praxis außerschulischen Lernens von Kindern, Bad Heilbrunn 2020, S. 7–16, hier: S. 8–9.
- 11 Oliver Emde, Politische Rundgänge als außerschulische Lernarrangements, in: Dietrich Karpa/Bernd Overwien/Oliver Plessow (Hrsg.), Außerschulische Lernorte in der politischen und historischen Bildung, Immenhausen 2015, S. 59–86, hier: S. 75.
- 12 Vgl. Marcus Rauterberg/Gerold Scholz, Besuch am außerschulischen Lehrort, Ein didaktischer Mehrwert?, in: Karlheinz Burk/Marcus Rauterberg/Gudrun Schönknecht (Hrsg.), Schule außerhalb der Schule, Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Frankfurt am Main 2008, S. 86–98, hier: S. 95–96.
- 13 Vgl. Karlheinz Burk/Marcus Rauterberg/Gudrun Schönknecht (Hrsg.), Schule außerhalb der Schule, Lehren und Lernen an außerschulischen Orten, Frankfurt am Main 2008.

- 14 Vgl. M. Rauterberg/G. Scholz (Anm. 12), S. 91.
- 15 Vgl. hierzu auch Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU),
Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn, S. 75 ff.
- 16 Sabine Erbstößer/Dominique Sifontes/Annika Wawzyniak, Geländersurfer,
Schlumpflandschaft und Co., in: Hilde Köster (Hrsg.), Stadtbilder, Perspektiven
auf urbanes Leben, Baltmannsweiler 2018, S. 27–38, hier: S. 31.



Expert*inneninterview

Matthias Barth und Lina Bürgener

Einführung

In einer zunehmend komplexer werdenden Welt sind das Verständnis von Zusammenhängen und die Fähigkeit zur fundierten politischen Willensbildung immer wichtiger. Zugleich aber ist das zur Verfügung stehende Wissen heutzutage fragmentierter und spezialisierter, sodass die Bedeutung von Expert*innen steigt, die in der Lage sind, Informationen aus unterschiedlichsten Bereichen einzuordnen und Zusammenhänge zu erläutern. Das gilt für globale Phänomene wie den Klimawandel, die Covid-19-Pandemie, aber auch für Veränderungen vor Ort wie Infrastrukturmaßnahmen oder Stadtentwicklungsprojekte. Wer oder was aber sind Expert*innen? Die meisten Menschen denken dabei zunächst an Personen, die aufgrund ihres Berufs, ihrer Bildung oder ihrer Erfahrung über ein besonderes Wissen verfügen. Wissenschaftler*innen oder auch erfahrene Politiker*innen werden so beispielsweise als Expert*innen bezeichnet, und wir alle haben ein Bild vor Augen vom oftmals männlichen, weißen, älteren Spezialisten, der beispielsweise in Nachrichtensendungen schwierige Zusammenhänge aufklären soll. Expertise entsteht aber auch überall dort, wo Menschen in einem spezifischen Kontext über längere Zeit Erfahrungen sammeln und beispielsweise als Zeitzeug*innen zu Expert*innen werden. Expert*in kann so auch beispielsweise jede oder jeder sein, die oder der ein bestimmtes Hobby hat und sich das zur Ausübung des Hobbys notwendige Wissen aneignet. Zudem sind wir alle Expert*innen mit Wissen über bestimmte soziale Kontexte wie das eigene Lebensumfeld, also den Ort, in dem wir aufgewachsen sind oder leben, und die Firma, in der wir arbeiten.

Für Grundschüler*innen sind Interviews mit Expert*innen eine Möglichkeit, authentische Informationen aus erster Hand zu bekommen und sich nicht nur mit unterschiedlichen Wissensbeständen, sondern auch mit Formen und Quellen von Wissen auseinanderzusetzen. Im Kontext der politischen Bildung in der Grundschule unterstützt die aktive Auseinandersetzung von Grundschüler*innen mit den Wissensbeständen verschie-

dener Expert*innen die Verarbeitung von politischen Informationen, mit denen Kinder durch Erwachsenengespräche, ihren Medienkonsum und konkrete Probleme im Alltag konfrontiert sind, und kann das Interesse an Politik wecken.

Das Expert*inneninterview in didaktischer Perspektive

Das Expert*inneninterview ist eine Unterrichtsmethode, mit der themenspezifische Informationen nicht wie sonst üblich indirekt durch Bücher oder andere Medien vermittelt werden, sondern mit deren Hilfe sich Schüler*innen direkt und authentisch bei Fachleuten informieren. Als eine Form der eigenständigen Informationsgewinnung fördert die Methode so das Handeln in realen Anforderungskontexten und unterscheidet sich damit beispielsweise vom Rollenspiel. Vom Ursprung her handelt es sich beim Expert*inneninterview um eine qualitative sozialwissenschaftliche Forschungsmethode.¹

Aus didaktischen Gründen bietet sich das Expert*inneninterview besonders dann an, wenn über den Austausch mit Expert*innen Informationen erschlossen werden können, die auf anderem Wege nur schwer oder gar nicht zugänglich sind, beispielsweise weil es um neu aufkommende, tagesaktuelle Themen geht. Konkret werden mit der Methode des Expert*inneninterviews Lernziele in drei Kompetenzbereichen angesprochen: Offensichtlich ist dabei der Erwerb von Fachkompetenz, da der Austausch mit Expert*innen mit einem themenbezogenen Zuwachs an Informationen einhergeht, wodurch die Schüler*innen Sachwissen aufbauen. Dies kann bereits bestehendes oder im Unterricht erlerntes Wissen weiter vertiefen, aber auch theoretisches Wissen mit praktischem Wissen in Beziehung setzen. Die praktische Durchführung eines Expert*inneninterviews fördert zudem die Methodenkompetenz der Schüler*innen. Sie werden mit einer Methode der Erkenntnisgewinnung konfrontiert, lernen, diese angemessen durchzuführen und so Informationen zu erfassen und einzuordnen.² Schließlich dient das Expert*inneninterview zudem der aktiven Förderung von Sozial- und Selbstkompetenzen, da die Schüler*innen lernen, in Kleingruppen gemeinsam Fragen zu entwickeln und somit im Team zu arbeiten. Da die Lehrkraft bei dieser Methode zunehmend in den Hintergrund tritt, führen die Schüler*innen die Expert*inneninterviews außerdem weitestgehend selbstständig durch, was Selbstvertrauen und die Fähigkeit zur Eigeninitiative stärkt.

Darüber hinaus besitzt das Expert*inneninterview didaktisches Potenzial zur Förderung eines kompetenzorientierten, modernen Grundschulunterrichts in zweierlei Hinsicht: Als Beitrag zum handlungsorientierten Unterricht tragen Expert*inneninterviews zur Öffnung von Schule durch das Einbinden außerschulischer Partner*innen bei. Im Gegensatz zu anderen Methoden der Informationsgewinnung lassen sich auf diesem Weg unverstellte Einblicke in realweltliche Zusammenhänge in den Grundschulunterricht integrieren und neue Formen des Austausches etablieren. Das Setting des Expert*inneninterviews wird so zum Ort der Begegnung mit Praxisakteur*innen. Außerdem praktizieren die Schüler*innen das Prinzip forschenden Lernens zumindest in Ansätzen, indem sie ihr eigenes Erkenntnisinteresse reflektieren und explizit machen müssen, Fragen entwickeln und die Ergebnisse ihrer Interviews systematisch aufbereiten. Die selbst generierten Erkenntnisse können durch die strukturierte Auseinandersetzung mit Expert*innen in zuvor wenig erschlossenen Wissensbereichen zudem einen *Conceptual Change*, also eine Veränderung bestehender Alltagsvorstellungen und Vorerfahrungen initiieren.

Als schüler*innenzentrierte Methode, die selbstgesteuerte Lernprozesse in den Fokus rückt, führt das Expert*inneninterview auch zu einer Veränderung der Lehrer*innenrolle hin zur Moderation von Lernprozessen. Damit ist jedoch keineswegs ein geringerer Arbeitsaufwand verbunden; vielmehr verschiebt sich der Aufwand zugunsten einer umfassenden Vor- und Nachbereitung des Unterrichts. Die Konzeption und Vorgabe individualisierter Aufgaben mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden bietet gerade in der Vorbereitungs- und Durchführungsphase vielfältige Differenzierungsmöglichkeiten.

Ablauf eines Expert*inneninterviews

Der Ablauf eines Expert*inneninterviews gliedert sich in drei Phasen: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung. In der Vorbereitungsphase werden die Schüler*innen auf den jeweiligen Themenkomplex, der Gegenstand des Interviews sein soll, inhaltlich vorbereitet, es werden Ziele und Erwartungen formuliert und mögliche Expert*innen recherchiert. Methodisch werden die Schüler*innen zudem vor allem mit Blick auf die Interviewtechnik geschult. In der Durchführungsphase werden dann zunächst Fragen gesammelt, anschließend wird ein Leitfaden für die Interviews erstellt. Während die Lehrkraft zu Beginn in das Thema einführt, moderierend in Erscheinung tritt und den organisatorischen Rahmen sicherstellt, tritt sie im

Interview selbst in den Hintergrund; hier agieren die Schüler*innen weitgehend selbstständig. Für den Lernerfolg ist schließlich die Nachbereitungsphase wichtig, in der das Interview inhaltlich und methodisch reflektiert wird und die Ergebnisse gemeinsam dokumentiert und verfestigt werden.

Mit dem Expert*inneninterview steht eine handlungsorientierte Methode zur Wissensgenerierung durch Grundschüler*innen zur Verfügung, die sich vor allem dazu eignet, um Fachwissen zu vertiefen und zu erweitern, Theorie und Praxis zu verbinden und nicht zuletzt die Scheu vor Expert*innen abzubauen. Auf diese Weise lassen sich sowohl politisch relevante Themen als auch Fertigkeiten vermitteln, die Bestandteil politischer Bildung sind. Schematisch stellt sich der Ablauf eines Expert*inneninterviews folgendermaßen dar:³

Planungs- und Vorbereitungsphase der Lehrkraft

- Expert*innenauswahl (wahlweise Vorauswahl oder Auswahl und Kontaktaufnahme)
- Themenauswahl
- Reflexion der Erwartungen gegenüber dem oder der und vonseiten des oder der Expert*in
- Transparentmachung und Organisation (Informierung Schulleitung und gegebenenfalls Eltern, räumliche und zeitliche Planung)

Phase 1: Vorbereitung (Gruppenarbeit oder Plenum)

- Einführung in das Thema durch die Lehrkraft oder angeleitete Erarbeitung durch die Schüler*innen
- Einführung in die Methode des Expert*inneninterviews
- Zielsetzung des Interviews
- Sammlung und Formulierung von Fragen durch Schüler*innen
- Einüben erzählgenerierender Fragestellungen (»Gute Fragen sind ...«)
- Erstellung eines Interviewleitfadens und Klärung der Informationssicherung

Phase 2: Durchführung (Gruppenarbeit oder Plenum mit Expert*in)

- Vorstellung und Einführung der/des Expert*in
- Expert*inneninterview durch die Schüler*innen (mit Dokumentation)
- Dank und Verabschiedung

Phase 3: Aufbereitung (Gruppenarbeit oder Plenum)

- Zusammentragen der Antworten durch die Schüler*innen
- Aufarbeitung der Ergebnisse (beispielsweise durch Poster, Wandzeitung oder Zeitungsartikel)

Praxisbeispiel: Expert*inneninterview zum Thema »Ehrenamt«

Im Rahmen einer Kooperation zwischen einer Lüneburger Grundschule, dem Lüneburger Kulturzentrum mosaïque⁴ und der Leuphana Universität Lüneburg entstand Ende 2019 ein Lernprojekt zum Thema »Arbeit«, das im niedersächsischen Kerncurriculum Sachunterricht unter »Gesellschaft, Politik und Wirtschaft« aufgeführt wird⁵ und somit auch Bestandteil des grundschulinternen Arbeitsplans ist. Zu den Kompetenzzielen der 4. Jahrgangsstufe heißt es im Kerncurriculum, dass die Schüler*innen »verschiedene Formen der Arbeit (Dienstleistung, Produktion, Ehrenamt, Hausarbeit etc.)«⁶ unterscheiden können sollen. Üblicherweise erfolgt die Auseinandersetzung mit dem Thema »Arbeit« an Grundschulen über traditionelle Berufe wie das Bäckereihandwerk oder die Arbeit der Feuerwehr in Verbindung mit Besuchen der jeweiligen Einrichtungen. Demgegenüber werden die vielfältigen interkulturellen Angebote von mosaïque ausschließlich von Ehrenamtlichen organisiert, weshalb sich das Kulturzentrum für die Vermittlung ehrenamtlicher Tätigkeit als weitere Arbeitsform neben der klassischen Erwerbsarbeit besonders gut zu eignen schien. Zugleich boten die unterschiedlichen kulturellen Hintergründe der Ehrenamtlichen den Grundschulkindern Einblicke in ganz verschiedene Lebenswelten – ein Zugang, durch den sich nicht nur die Neugier und das Interesse an anderen Menschen, Perspektiven und Kulturen fördern lassen, sondern auch überfachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten im Sinne der politischen Bildung: Dialogbereitschaft, Reflexionsfähigkeit, Selbstbewusstsein, Sensibilität gegenüber anderen Lebensweisen und ein kritisches Bewusstsein.

Auf Grundlage der Lüneburger Erfahrungen lässt sich nun folgendes Praxisszenario für das Expert*inneninterview in der politischen Grundschulbildung entwickeln: In der Vorbereitungsphase führt die Lehrkraft zunächst in das Thema »Ehrenamt« als mögliche Arbeitsform ein. Als Beispiel für eine ehrenamtlich getragene Einrichtung wird ein Kulturzentrum vorgestellt, und die dort tätigen Ehrenamtlichen werden als Expert*innen identifiziert, um Erkenntnisse über diese spezifische Arbeitsform zu vermitteln. Anschließend wird die Methode des Expert*inneninterviews ein-

geführt und die Schüler*innen entwickeln einen gemeinsamen Interviewleitfaden. In der Durchführungsphase lernen die Schüler*innen nun einige Ehrenamtliche persönlich kennen und führen mit diesen Interviews in Kleingruppen. Zur Sicherung der Daten werden die Interviews mit Audiogeräten aufgezeichnet. Hierfür erhalten die Kinder zuvor eine Schulung zur richtigen Verwendung der Aufnahmegeräte. Neben den Audioaufnahmen der Interviews fertigen die Kinder zudem Fotos oder selbst gezeichnete Porträts von den Expert*innen an. In der Aufbereitungsphase werden zunächst die Antworten der Expert*innen durch die Schüler*innen in den entsprechenden Kleingruppen mithilfe der Audioaufnahmen zusammengetragen. Zur Präsentation der Ergebnisse werden für die einzelnen Expert*innen Steckbriefe mit den im Kontext des Themas »Ehrenamt« relevantesten Erkenntnissen angefertigt. Zum Abschluss des Projekts werden die Steckbriefe zusammen mit den Porträtfotos und -zeichnungen in Form einer Ausstellung in den Räumen des Kulturzentrums öffentlich präsentiert. Im Rahmen einer feierlichen Eröffnung mit den beteiligten Schüler*innen und Expert*innen erhalten sowohl die Ergebnisse der Kinder als auch die Arbeit der Ehrenamtlichen eine entsprechende Würdigung.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Jochen Gläser/Grit Laudel, Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen, 1. Auflage, Wiesbaden 2004.
- 2 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), Perspektivrahmen Sachunterricht, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 2013, S. 22.
- 3 Vgl. zur Vorbereitung und Durchführung auch Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, Aufgabenbeispiele für Klassen der Flexiblen Grundschule, Wir führen eine Befragung durch, Vorbereitung und Durchführung eines Interviews zum Beruf des Bauern [online], 2014, https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/72/GS_Flex_1-2_Deu_LB1_Interview.pdf, sowie Die Zeit – Für die Schule, Richtig Interviews führen, <https://www.zeitfuerdieschule.de/materialien/unterrichtseinheit/interviews-fuehren-erfahren-was-man-wissen-will/>.
- 4 Für weiterführende Informationen zum mosaïque vgl. <https://www.mosaique-lueneburg.de>.
- 5 Vgl. Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.), Kerncurriculum für die Grundschule, Schuljahrgänge 1–4, Sachunterricht, Hannover 2017, S. 24–25, <https://cuvo.nibis.de/cuvo.php?p=download&upload=105>.
- 6 Ebd., S. 25.

Lernen mit historischen Quellen

Dietmar von Reeken und Maren Ullrich

Quellen als Grundlage historischer Erkenntnis

Historische Quellen sind der einzige unmittelbare Zugang zur Vergangenheit. Nur durch sie erfahren wir, was Menschen früher gefühlt und gedacht, erlebt und erlitten haben. Nur sie können uns Antworten auf unsere Fragen zur Vergangenheit liefern, die in der Regel in der Wahrnehmung einer historischen Veränderung begründet sind und die wir verstehen und erklären möchten. Eine Quelle kann dabei alles sein, was unmittelbar Aufschluss über Vergangenes gibt: angefangen bei den umfangreichen schriftlichen Überlieferungen, wie sie sich in Archiven, Bibliotheken, aber auch in Privathaushalten finden, über gegenständliche Relikte, die bewusst aufbewahrt oder ausgegraben wurden und heute in Museen beheimatet sind oder die als Bauwerke in unseren Städten stehen, bis hin zu Bildern in unterschiedlichen Formen wie steinzeitlichen Höhlenzeichnungen, Vasenmalereien, Gemälden, Druckgrafiken und Plakaten oder den Fotografien und Filmen der jüngsten Vergangenheit. Aber auch Lieder, mittels Tonträger überlieferte Reden oder Schmuck und Kleidung geben uns Zeugnis von der Vergangenheit, so wie uns Menschen etwas über ihr eigenes Leben und Erleben erzählen können, wenn wir sie als Zeitzeug*innen befragen.

Dass Quellen »unmittelbar« von Vergangenen berichten, unterscheidet sie nach geschichtswissenschaftlichem Verständnis von historischen Darstellungen. Während Geschichtsdarstellungen im zeitlichen Abstand zum Geschehen sowie unter Nutzung von Quellen verfasst werden und ebenfalls in unterschiedlichen Formen und Gattungen vorliegen, zum Beispiel in Büchern, Historiengemälden, historischen Dokumentationen und Spielfilmen etc., sind Quellen durch die zeitliche Nähe ihrer Entstehung zum einstigen Geschehen charakterisiert. Dies macht einen Großteil ihrer Faszination aus, weil sie uns einen Zugang zu den Perspektiven der Zeitgenoss*innen bieten; Quellen bergen oft aber auch etwas Fremdes für den*die Betrachter*in, das erst mühsam überwunden werden muss.

Diese Überlegungen deuten schon darauf hin, dass historische Quellen ihre Schätze nicht einfach so preisgeben, sondern dass diese erst systematisch erschlossen werden müssen. Die Geschichtswissenschaft hat dafür die historische Methode der Quellenkritik und Quelleninterpretation entwickelt, mit deren Hilfe Quellen durch Vergleich und Kontextualisierung auf ihre Echtheit, ihre Perspektivität und ihre Aussagekraft hin geprüft werden.¹ In der einzelnen Quelle steckt also nicht ein realitätsgetreues Abbild der Vergangenheit, sondern es müssen Fragmente dieser vergangenen Wirklichkeit durch die intensive Auseinandersetzung mit verschiedenen Quellen rekonstruiert werden, um schließlich die neu gewonnenen Erkenntnisse in eine historische Erzählung zu überführen und damit einen Beitrag zum historischen Sinnbildungsprozess zu leisten.

Historische Quellen in Lernprozessen der Grundschule

Wenn Menschen in Bildungsprozessen etwas über die Vergangenheit erfahren wollen, ist der methodisch abgesicherte Umgang mit historischen Quellen unerlässlich. Das gilt für alle Bildungsprozesse ungeachtet ihres institutionellen Kontextes – also auch für die Grundschule. Im Mittelpunkt frühen historischen Lernens steht deshalb die Vermittlung spezifischer Kompetenzen:² die »Historische Methoden- bzw. Medienkompetenz«, also die Fähigkeit, »mit Quellen und Darstellungen umgehen und ihnen historischen Sinn entnehmen«³ zu können, die »Historische Fragekompetenz« sowie die »Historische Narrationskompetenz«. Alle drei gemeinsam bilden das methodische Instrumentarium wissenschaftlich fundierter historischer Analyse und Sinnbildung. Daher sollte jeder Lernprozess idealerweise mit der Entwicklung historischer Fragen beginnen und mit der Anfertigung einer historischen Erzählung enden – dazwischen aber liegt die intensive Auseinandersetzung mit historischen Quellen und Darstellungen.

Dies geschieht vor allem an Themen, die im Interesse von Grundschulkindern liegen beziehungsweise für die ihr Interesse durch entsprechende unterrichtliche Arrangements geweckt werden kann, wie zum Beispiel Migration, Mitbestimmung oder Krieg. Die quellenbasierte Beschäftigung mit solchen Themen fördert nicht nur historisches Wissen beziehungsweise Denken, sondern auch die Fähigkeit zum Fremdverstehen. Damit liefert sie eine Grundlage für die Ausbildung politischer Diskursfähigkeit sowie eines Bewusstseins für die (auch politische) Gestaltbarkeit von Gegenwart

und Zukunft und schließlich einer (ideologie-)kritischen Haltung gegenüber Medien und anderen politisch relevanten Akteur*innen. Auf diese Weise vermittelt das frühe historische Lernen (auch) Kompetenzen, die für die Entstehung eines politischen Bewusstseins grundlegend sind.

Dass Grundschulkindern die Bedeutung von historischen Quellen für die Rekonstruktion von Vergangenen erkennen und diese auch kritisch einordnen können, haben diverse Studien in den letzten Jahren zeigen können.⁴ Allerdings ist die Arbeit mit Quellen im Sachunterricht bislang noch nicht systematisch verankert und wohl eher die Ausnahme; zwar fordern bereits viele Curricula eine solche Beschäftigung, doch zeigt die neuere Forschung, dass viele Schulbücher für den Sachunterricht entweder überhaupt keine Quellen enthalten oder diese nur illustrativ verwenden.⁵

Perspektiven für die unterrichtliche Arbeit

Für eine Ausweitung der Arbeit mit historischen Quellen im Sachunterricht sind mehrere Aspekte zu berücksichtigen: So ist es angesichts der bislang unzureichenden Verfügbarkeit von Quellen in der Schulbuchliteratur zwar vor allem Aufgabe der Lehrkraft, im Rahmen ihrer unterrichtlichen Planungstätigkeit historische Quellen zu recherchieren und stärker im Unterricht zu platzieren; darüber hinaus sollten aber auch Schüler*innen angeregt werden, darüber nachzudenken, welche Quellen ihnen Antwort auf ihre historischen Fragen geben könnten. Hinweise auf Quellen und weitere Hilfestellungen finden sich in Unterrichtsvorschlägen der Grundschulzeitschriften sowie der Fachliteratur.⁶

Des Weiteren ist zu beachten, dass die Quellen folgende Bedingungen erfüllen: So sollten sie geeignet sein, Antworten auf die historischen Fragen der Kinder zu liefern, für Grundschulkindern verständlich und zugänglich sein, aber durchaus Schwierigkeiten enthalten, die mit vertretbarem Zeit- und Arbeitsaufwand gemeinsam überwunden werden können, möglichst konkret, anschaulich und abwechslungsreich sein und dazu anregen, sich mit dem Gegenstand intensiver zu beschäftigen, schließlich aber auch die Fremdheit der Vergangenheit widerspiegeln. Wichtig für eine zunehmend reflektierte Auseinandersetzung mit Quellen ist außerdem die Förderung des Bewusstseins für die Perspektivität und Ausschnitthaftigkeit von Quellen, um die Grenzen ihrer Aussagekraft zu erkennen. Vermitteln lässt sich das zum einen durch den Vergleich unterschiedlicher, bisweilen auch perspektivisch entgegengesetzter Quellen zum selben Thema; zum anderen durch die Reflexion der jeweiligen Quellengattung, um bei-

spielsweise zu vergegenwärtigen, dass eine Fotografie immer nur das abbilden kann, was sichtbar ist und was der*die Fotograf*in zeigen will, oder dass ein privater Brief anders als ein Gesetzestext die Gefühle eines Menschen auszudrücken imstande ist oder dass ein Grabstein zwar Lebensdaten sichtbar macht, aber nicht die Fülle eines ganzen Lebens abbilden kann. Methodisch sollte das Arrangement für einen »sach- und fachgerechten«⁷ Umgang mit Quellen so angelegt sein, dass die Schüler*innen zunächst durch die Lehrkraft angeleitet werden, dann ihre Fertigkeiten bei der Arbeit mit dem Material ausbilden und erproben, um Antworten auf ihre Fragen zu generieren, und zunehmend Selbstständigkeit bei der kognitiven Erschließung von Quellen gewinnen, um schließlich »sich selbst ein Bild von vergangenen Zeiten [zu] machen«⁸.

Die Arbeit mit historischen Quellen in der Grundschule, auch im Rahmen der politischen Bildung, lässt sich wie folgt systematisieren:

1. Entwicklung historischer Frage(n)

Grundlage der Quellenarbeit sind historische Fragen. Je nach Thema und Quellenlage kann die Lehrkraft auch mit der Präsentation der Quelle(n) beginnen und die Schüler*innen selbst historische Fragen formulieren lassen.

2. Quellensuche

Welche der verfügbaren Quellen könnten die Schüler*innen beispielsweise aufgrund ihrer Anschaulichkeit ansprechen und zugleich Antworten auf die historische(n) Frage(n) liefern?

3. Quellenkritik⁹

- Quellengattung bestimmen: »Was kann uns die Quelle sagen?«
»Worüber schweigt sie?«
- Verfasser*in identifizieren: »Wer hat die Quelle hergestellt?«
»Was konnte er*sie über die damalige Gegenwart wissen?«
- Zeit, Ort und Adressat berücksichtigen: »Wie alt ist die Quelle?«
»Wo und für wen wurde sie hergestellt?«
- Funktion ermitteln (bei Sachquellen): »Wozu hat man einen bestimmten Gegenstand benutzt?« »Wie wurde er verwendet?«
»Welche Bedeutung hatte er?« »Ist er heute noch in Gebrauch?«
»Wodurch ist er heute gegebenenfalls ersetzt worden?«
- Besitzer*in/Nutzer*in identifizieren: »Wem hat die Quelle gehört?« »Von wem wurde sie benutzt?«

- Inhalte analysieren: »Wie lässt sich die Quelle möglichst genau beschreiben?« »Wer oder was ist auf einer Bildquelle zu sehen?« »Worum geht es in einer Textquelle?« »Wie sieht die Sachquelle aus?« »Aus welchem Material besteht sie?« »Wie groß und schwer ist sie?«

4. Quelleninterpretation

- Quellenwert bestimmen: »Was sagt die Quelle über ihre Entstehungszeit aus?«
- Zusammenhänge herstellen: »Was wusste ich schon?« »Welche Informationen habe ich dazugewonnen?«
- Grenzen berücksichtigen: »Was ist offengeblieben?« »Welche Fragen konnte ich nicht beantworten?«
- Perspektiven erkennen, vergleichen: »Welche Sicht wird vermittelt?« »Welche Geschichte(n) erzählen unterschiedliche Menschen oder Institutionen?«
- Wissen erweitern: »Welche anderen Quellen könnten weitere Auskunft geben?« »Wo lassen sich weitere Informationen finden?«
- Antworten finden: »Welche Erkenntnisse liefert die Quelle im Hinblick auf die historische(n) Frage(n)?«

5. Darstellung historischer Erkenntnisse

- Die historischen Fragen werden beantwortet, indem die Schüler*innen zum Beispiel eine Geschichte erzählen, ein Bild malen oder eine Ausstellung gestalten.

Praxisbeispiel: Einstieg in die Arbeit mit historischen Quellen im Sachunterricht

Der Einstieg in die Quellenarbeit gelingt über die spielerische Begegnung mit Bildern, Texten und Gegenständen, die im Original überliefert sind, weshalb es sinnvoll ist, eine eigene Quellensammlung – beispielsweise eine »Quellenkiste« – für den Unterricht anzulegen. Eine solche Sammlung, die Alltagsgegenstände und -zeugnisse wie historische Briefe, Ansichtskarten, Zeitungsartikel, Schulhefte, Notenblätter, Fotos, Tagebücher, Geldscheine, Urkunden oder Briefmarken enthält, spricht die kindliche Neugier auf unterschiedlichen Ebenen an. Zunächst sammeln und äußern die Schüler*innen ihre spontanen Eindrücke. Dann beginnen sie die vorlie-

genden Quellen zu systematisieren – voraussichtlich nach unwissenschaftlichen Kriterien wie Farbigkeit und Schriftart, aber auch nach ihrer Funktion und ihrer Beschaffenheit als Bild- beziehungsweise Textquelle oder als Gegenstand, wobei diese Systematik anschließend problematisiert wird, da eine Briefmarke beispielsweise in der Regel Text-, Sach- und Bildquelle zugleich ist.

Nun erarbeiten Lehrkraft und Schüler*innen anhand einer Quelle, zum Beispiel eines Briefes, gemeinsam ein Bewusstsein für Reichweite und Grenzen der quelleneigenen Aussagekraft, indem sie folgende Fragen stellen: »Was lässt sich mithilfe der Quelle über den*die Briefeschreiber*in herausfinden, was über den*die Adressat*in?« »Was erfahren wir nicht?« »Wie können wir feststellen, ob das stimmt, was er*sie schreibt?«¹⁰ »Und wie lassen sich weitere Informationen ermitteln?« Die Kinder entwickeln so ein detektivisches Engagement, um die Quelle medienkritisch zu prüfen, ihren Kontext zu erhellen, auf diese Weise weitere Quellen zu recherchieren und schließlich miteinander in Beziehung zu setzen.

Anmerkungen

- 1 Vgl. Gunilla Budde/Dagmar Freist/Hilke Günther-Arndt (Hrsg.), *Geschichte, Studium, Wissenschaft, Beruf*, Berlin 2008, S. 66–68 und 160–161.
- 2 Vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU), *Perspektivrahmen Sachunterricht*, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage, Bad Heilbrunn 2013.
- 3 Ebd., S. 57.
- 4 Vgl. etwa Markus Kübler, *Zeit, Dauer und Wandel verstehen, Geschichte und Geschichten unterscheiden, Historisches Denken bei 4- bis 11-jährigen Kindern*, in: Marco Adamina u. a. (Hrsg.), *»Wie ich mir das denke und vorstelle ...«, Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft*, Bad Heilbrunn 2018, S. 231–252; Andrea Becher/Eva Gläser, *Präkonzepte von Grundschulkindern zur historischen Methodenkompetenz, Zentrale Ergebnisse des Forschungsprojekts HisDeKo*, in: Monika Fenn (Hrsg.), *Frühes historisches Lernen, Projekte und Perspektiven empirischer Forschung*, Schwalbach am Taunus 2018, S. 75–88.
- 5 Vgl. etwa aus österreichischer Sicht Wolfgang Buchberger, *Der Einsatz schriftlicher Quellen in Schulbüchern für den Geschichts- und Sachunterricht*, in: Christoph Bramann/Christoph Kühberger/Roland Bernhard (Hrsg.), *Historisch Denken lernen mit Schulbüchern*, Frankfurt am Main 2018, S. 136–159, hier: S. 152–153.

- 6 Vgl. Dietmar von Reeken, *Historisches Lernen im Sachunterricht, Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht*, 6., aktualisierte Neuauflage, Baltmannsweiler 2017, vor allem Kapitel 5; Kerstin Michalik, *Arbeit mit historischen Quellen*, in: Dietmar von Reeken (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sachunterricht*, 4., aktualisierte Neuauflage, Baltmannsweiler 2017, S. 233–241.
- 7 K. Michalik (Anm. 6), S. 235.
- 8 Ebd., S. 234. Vgl. zu den Methoden auch Andrea Becher/Eva Gläser, *Geschichte erforschen mit historischen Quellen, Förderung historischer Methodenkompetenz mit vorstrukturierten Materialien*, in: Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hrsg.), *Die historische Perspektive konkret, Begleitbd. 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*, Bad Heilbrunn 2016, S. 40–52.
- 9 Es können und müssen nicht immer alle Aspekte der Quellenkritik geklärt werden. Je nach Fragestellung sind einzelne Aspekte von größerer oder geringerer Relevanz.
- 10 Hier bietet sich der Vergleich zweier Quellen zum selben Thema an, weil die Kinder hierdurch ein kritisches Verhältnis zum Inhalt aufbauen können.

Zeitzeug*innenbefragung

Kerstin Michalik

Definition und Umsetzung der Zeitzeug*innenbefragung

Um Vergangenes zu rekonstruieren, arbeiten Historiker*innen mit Quellen. Schriftquellen, die aus den verschiedenen Bereichen des menschlichen Lebens (Verwaltung, Recht, Literatur, Wissenschaft, Alltag) stammen, sind das wichtigste und umfangreichste Material der Geschichtsforschung und klassisches Medium des Geschichtsunterrichts. Sie haben jedoch den Nachteil, dass sie die Geschichte derer, die nicht schriftkundig waren oder keine eigenen Schriftzeugnisse hinterlassen haben, nicht zu erfassen vermögen.

Bei der Zeitzeug*innenbefragung oder *Oral History* (deutsch: mündliche Geschichte) werden Erinnerungsinterviews zu vergangenen Erlebnissen und Erfahrungen als historische Quelle produziert und ausgewertet, um solchen Defiziten zu begegnen. Die *Oral History* entstand in den 1940er-Jahren in den USA als Methode zur Erforschung der Geschichte und des Gedankenguts schriftloser Kulturen oder benachteiligter Gruppen wie der Indianer und Sklaven sowie als Methode in der politischen Zeitgeschichte. Sie fand gegen Ende der 1970er-Jahre, im Kontext der sogenannten Geschichte von unten, also der programmatischen Hinwendung zu Alltag und Erfahrungswelt der »kleinen Leute«, sozialen Minderheiten, Unterschichten und Frauen, die in der Historiografie bislang wenig Beachtung gefunden hatten, Eingang in die deutsche Geschichtswissenschaft.¹ Die *Oral History* hat sich seitdem als wichtiger Bestandteil der Alltags- und Zeitgeschichte (Nationalsozialismus, Nachkriegszeit) etabliert und als Zeitzeug*innenbefragung Eingang in den Methodenkanon des historischen Lernens gefunden.² Während der Ansatz der ursprünglichen *Oral History* auf dem offenen, von den Historiker*innen möglichst unbeeinflussten Sprechen der Zeitzeug*innen basiert, handelt es sich hier zumeist um eine Form des Interviews auf der Basis zuvor entwickelter Fragen.

In Abgrenzung zur Expert*innenbefragung, die auf die Erhebung von Sachwissen zu einem bestimmten Thema ausgerichtet ist, geht es bei

der Befragung von Zeitzeug*innen um die subjektive Dimension von Geschichte, wie sie sich als Erfahrung, Erinnerungsfragment oder persönliches Narrativ manifestiert und die individuelle Verarbeitung vergangener Ereignisse, Lebensbedingungen und Entwicklungen widerspiegelt. Die Befragung von Zeitzeug*innen ist eine Methode, die über die Erhebung von Sachinformationen oder Fakten zum Alltag und Leben in vergangenen Zeiten weit hinausgeht. Solche Befragungen bieten nicht nur Informationen darüber, wie Menschen in vergangenen Zeiten gelebt, gearbeitet, gewohnt, sich ernährt oder vergnügt haben; denn im Mittelpunkt mündlich tradiert Geschichte stehen konkrete Menschen mit ihren persönlichen Schicksalen und Erlebnissen, ihren Erfahrungen und Gefühlen. Die Berichte von Zeitzeug*innen bieten Einblicke, wie Menschen ihre damalige Gegenwart wahrgenommen haben beziehungsweise wie sie diese verarbeitet haben und erinnern, weil die ursprüngliche Wahrnehmung von Ereignissen und Erlebnissen im Lauf der Zeit Verarbeitungs- und Veränderungsprozessen unterliegt. Das individuelle, subjektive und damit immer auch perspektivische Erleben bestimmter Ausschnitte der Vergangenheit steht also im Vordergrund und macht die besondere Qualität dieser Form historischen Lernens aus: Die Subjektivität und Perspektivität menschlicher Wahrnehmung und historischer Erinnerung wird mithilfe konkreter Beispiele nachvollziehbar, und es wird deutlich, dass Geschichte auch durch die Erinnerung von Menschen konstruiert wird beziehungsweise rekonstruiert werden kann.

Zeitzeug*inneninterviews können sich auf alltagsweltliche Fragen (Alltagsabläufe, Wohnverhältnisse, Familienleben, Schulzeit, Freizeitaktivitäten etc.) beziehen oder auf lebensgeschichtliche Erlebnisse und Erfahrungen in bestimmten zeitlichen Perioden (Krieg, Nachkriegszeit); sie können wichtige lokalgeschichtliche Ereignisse in den Blick nehmen (Flutkatastrophen, Brände) oder im Kontext der Erkundung örtlicher Einrichtungen und Gegebenheiten stehen (Arbeitsverhältnisse in alten Fabriken, alte Handwerke im Ort, Geschichte der eigenen Schule oder des eigenen Stadtteils). Für die Arbeit mit Grundschulkindern sind themenbezogene, geschichts- und sachorientierte Befragungen, die sich auf sozial- und alltagsgeschichtliche Inhalte richten, besonders geeignet.³ Je nach inhaltlichen Schwerpunkten, Befragungsinteressen und Voraussetzungen der Lerngruppe bieten sich verschiedene Formen von Zeitzeug*inneninterviews an:

- Kinder befragen individuell Familienmitglieder (Großeltern, Eltern) oder Bekannte zu Gegebenheiten und Erlebnissen aus deren Kindheit. Die Berichte werden von den Kindern verschriftlicht (auf

vorbereiteten Fragebögen oder in Form kurzer Texte), in der Klasse vorgestellt und verglichen.

- Zeitzeug*innen werden von den Kindern in Kleingruppen vor Ort aufgesucht und interviewt (zum Beispiel alte Handwerker*innen im Ort, Bewohner*innen einer Senior*innenanlage).
- Zeitzeug*innen von außerhalb werden in die Klasse eingeladen, und die Befragung findet im Unterricht statt. In diesem Fall sollten mindestens zwei Zeitzeug*innen eingeladen werden, um ein Mindestmaß an Multiperspektivität zu gewährleisten.

Chancen und Herausforderungen für die historisch-politische Grundschulbildung

Die Zeitzeug*innenbefragung wird in vielen Bildungs- und Rahmenplänen für das historische Lernen in der Primarstufe empfohlen und ist ein fester methodischer Bestandteil des Sachunterrichts. Sie bietet vielfältige Lernmöglichkeiten, ist aber auch mit besonderen Herausforderungen verbunden.⁴

Altersgemäße Zugänge zur Geschichte und zum historischen Denken

Die über Zeitzeug*innen mündlich vermittelte Geschichte bietet Kindern einen attraktiven und motivierenden Zugang zur Vergangenheit, der ihnen aus Geschichtserzählungen von Großeltern häufig bereits bekannt und vertraut ist. Durch die persönliche Erzählung wird vergangenes Leben lebendig, anschaulich und vorstellbar, und auch jüngere Kinder erhalten unabhängig von ihrer Lesekompetenz Zugang zu einer fremden, zeitlich entfernten und nicht mehr existenten Wirklichkeit.

Die für historisches Denken so wichtige Erkenntnis des Zusammenhangs von Vergangenheit und Gegenwart oder auch der Veränderbarkeit (Historizität) der Lebenswelt wird in der Person des*der Zeitzeug*in konkret und trägt zur Entwicklung von Orientierungskompetenz bei. Erzählungen von Zeitzeug*innen, die vom Alltag und Leben in der Vergangenheit oder eigenen Kindheitserlebnissen berichten, knüpfen an Sachverhalten an, die Kindern aus ihrer eigenen Lebens- und Erfahrungswelt bekannt sind. Dadurch wird Vertrautes historisiert und verfremdet, die Geschichtlichkeit der sozialen Welt und auch des eigenen Lebens, aber auch die Fremdartigkeit vergangenen Lebens werden erkennbar und tragen zum Alteritätsverständnis bei, das auch für interkulturelles Lernen bedeutsam ist.



Kompetenzen historischen Fragens und Forschens

Die Zeitzeug*innenbefragung ist eine Methode, die in besonderem Maße auf die Eigenaktivität der Kinder abzielt und einen handlungsorientierten Zugang zur Geschichte eröffnet, der die Möglichkeit zu eigenen Forschungserfahrungen bietet. Durch den offenen Ausgang von Befragungen wird der Unterricht für neue Erfahrungen und für neue Erkenntnisse aller Beteiligten geöffnet. Dabei können verschiedene Kompetenzen, die für historisches Lernen zentral sind, gefördert werden:

- Kinder lernen, dass Geschichte mit eigenen Fragen an die Vergangenheit entsteht (historische Fragekompetenz), und sie können die wichtige Erfahrung machen, dass sie selbst dazu in der Lage sind, Geschichte beziehungsweise Geschichtsquellen zu produzieren und vergangenes Leben zu erkunden.
- Kinder erfahren, dass Geschichte durch Quellen (re-)konstruiert wird und dass es verschiedene Quellen für die (Re-)Konstruktion von Vergangenheit gibt (historische Methodenkompetenz).

Eine besondere Herausforderung, aber auch Chance für die Eröffnung eines kritischen Zugangs zur Geschichte ergibt sich aus dem Umstand, dass Zeitzeug*innen in ihren Berichten keine objektive Geschichte widerspiegeln, sondern perspektivische, durch individuelle Lebensumstände und persönliches Erleben geprägte narrative Zeugnisse und Konstrukte zur Verfügung stellen. Die Perspektivität des Erlebens und der Erinnerungsberichte von Zeitzeug*innen erfordert einen reflektierten Einsatz der Methode, die auch in der Grundschule nicht darauf reduziert werden darf, bloß eine Quelle anschaulicher und lebendiger Informationen darüber, »wie es damals gewesen ist«, zu sein. Dies würde einem naiven Geschichtsverständnis Vorschub leisten. Die Einsicht, dass ein Zeitzeug*innenbericht (wie alle historischen Quellen) nicht einfach »Wahrheiten« vermittelt, sondern notwendig einseitig und begrenzt ist und daher überprüft und durch andere Informationen ergänzt werden muss, kann bereits Grundschüler*innen vermittelt werden.

Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen

Zeitzeug*innenbefragungen bieten Kindern Gelegenheit zur Begegnung und zum Austausch mit älteren Menschen und regen die Kommunikation zwischen den Generationen an. Durch die Interaktion mit den Befragten werden also auch die kommunikativen und sozialen Kompetenzen der Kinder erweitert. So fördert die Auseinandersetzung mit den persönlichen Erlebnis- und Erfahrungsberichten von Zeitzeug*innen Fremdverstehen und Empathiefähigkeit. Die Thematisierung von Subjektivität und Perspektivität in Zeitzeug*innenberichten sowie der unterschiedlichen, von jeweils spezifischen Lebensbedingungen abhängigen Wahrnehmung von Ereignissen und Gegebenheiten ist nicht nur im Hinblick auf Multiperspektivität als didaktisches Prinzip des Sachunterrichts relevant; sie bietet auch einen lebensnahen Anlass, um Kinder zum medienkritischen Denken, zum Hinterfragen und Prüfen von Informationen und Wissensbeständen anzuregen.

»Als das Meer nach Hamburg kam« – Zeitzeug*innenbefragung konkret

Die Befragung von Zeitzeug*innen ist arbeits- und zeitintensiv und sollte daher nicht als isolierte Episode erfolgen, sondern in projektorientierte Arbeitsformen eingebunden werden, in deren Rahmen die Befragung einen eigenen und spezifischen Beitrag der Erkenntnisgewinnung leistet.

Damit Kinder interessante und ertragreiche Fragen für die Interviews entwickeln können, müssen sie zudem bereits über Informationen zum jeweiligen Thema verfügen – eine wichtige Voraussetzung für den Einsatz der Methode.

Ein gutes Beispiel für die Einbindung einer Zeitzeug*innenbefragung stellt das folgende Projekt dar, das mit einer 2. Hamburger Grundschulklasse zu einem Ereignis aus der Regionalgeschichte stattfand.⁵ Im Rahmen einer Unterrichtseinheit zum Thema »Wasser« waren der nahegelegene Fluss Elbe und die große Sturmflut von 1962 Gegenstand historischen Lernens. Auf der Grundlage von Fotos fand eine erste Annäherung an das historische Ereignis statt; danach erhielten die Kinder Raum, ihre eigenen Fragen an das Thema zu formulieren sowie Vorwissen und Erfahrungen einzubringen. In einer ersten Arbeitsphase erarbeiteten sich die Kinder mithilfe von Sachtexten, Stadtplänen und Internetrecherchen eine tragfähige Informationsbasis, die zum Ausgangspunkt für die anschließende Befragung einer Zeitzeugin aus dem Stadtteil der Hamburger Grundschule wurde. Die Kinder erarbeiteten hierfür zunächst gemeinsam einen Fragenkatalog, der vorab der Zeitzeugin zur Verfügung gestellt wurde, damit diese sich auf die Interessen der Kinder einstellen konnte: »Wie kalt war das Wasser?« »Wie hoch waren die Wellen in Hamburg?« »Was ist mit Ihrem Haus passiert?«, »Hatten Sie ein Haustier?« »Wie haben Sie sich gerettet?« etc.

Das Gespräch mit der Zeitzeugin fand im Rahmen einer Doppelstunde im Klassenraum statt und bestand in einer lebendigen Mischung aus zusammenhängender Erzählung der Zeitzeugin und Eingehen auf die Fragen der Kinder, deren Beantwortung in die Schilderungen eingestreut wurde. Zudem ergab sich ein Dialog zwischen Kindern und Zeitzeugin, in dessen Rahmen auch neue Fragen artikuliert wurden. Die Ergebnisse des Gesprächs führten im weiteren Verlauf des Projekts schließlich zu weiteren Erkundungen und Aktivitäten: Die Kinder bauten Deichmodelle und simulierten den Wassereinfluss, sie machten eine Exkursion zu entfernter gelegenen Elbabschnitten und erarbeiteten sich in einer Reise in die Vergangenheit die Sturmfluten früherer Jahrhunderte.

Schritte der Planung und Umsetzung

Für eine gelungene Zeitzeug*innenbefragung sollten verschiedene Schritte der Vorbereitung und Umsetzung berücksichtigt werden:⁶ (1) die Suche nach Zeitzeug*innen und die Kontaktaufnahme, (2) die Vorbereitung der

Interviews, (3) die Fixierung und Aufbereitung der Interviews und (4) die Auswertung und abschließende Reflexion.

Ein erster zentraler Planungsschritt ist somit die Suche nach geeigneten Zeitzeug*innen und die erste Kontaktaufnahme der Lehrkraft für ein vorbereitendes Gespräch. Hier geht es darum, die Zeitzeug*innen über den bisherigen Unterricht, über vorhandene Vorkenntnisse, spezielle Interessen und Erwartungen, über das Sprach-, Denk- und Abstraktionsvermögen sowie den Fragehorizont der Kinder zu informieren. Je nach Alter können die Kinder an der Expert*innensuche und Kontaktaufnahme, am Verfassen von Briefen und Einladungen oder bei Telefonaten zur Terminabsprache mitwirken.

Nachdem die Zeitzeug*innen bestimmt sind, geht es um die Vorbereitung von Forschungsfragen und um den Entwurf konkreter Interviewfragen. Die Lehrkraft vermittelt Basisinformationen über die Interviewpartner*innen und erarbeitet mit der Klasse einen Fragenkatalog. Hierbei ist es wichtig, sinnvolle Frageformate zu klären, zum Beispiel offene Fragen, die zum Erzählen einladen, oder gezielte Fragen zu bestimmten Sachverhalten. Die verschiedenen Fragetechniken und die Interviewsituation können vorab im Unterricht erprobt werden, zum Beispiel indem die Kinder sich gegenseitig zum ersten Schultag oder Abschied in der Kita interviewen. Hierzu gehört auch die Vorbereitung von Formen gemeinsamer Danksagung an die Zeitzeug*innen.

Die Fixierung und Aufbereitung der Interviews ist ein weiterer wichtiger Planungsaspekt. Hier ist vorab zu entscheiden, ob Ton- oder Videoaufnahmen erfolgen sollen, und es müssen sowohl von den Zeitzeug*innen als auch den Eltern und Kindern Genehmigungen für die Aufnahmen eingeholt werden. Eine Transkription der Interviews ist einzuplanen.

Am Ende des Projekts zur Zeitzeug*innenbefragung erfolgt die Auswertung von Ergebnissen und Methode. Hier wird darüber reflektiert, ob die Fragen sinnvoll formuliert und zufriedenstellend beantwortet worden sind, ob neue Informationen gewonnen werden konnten und ob neue Fragen entstanden sind. Abschließend gilt es außerdem zu klären, in welcher Form die Interviews archiviert und präsentiert werden können.

Anmerkungen

- 1 Ein frühes Beispiel aus den 1980er-Jahren ist das LUSIR-Projekt von Lutz Niethammer und Alexander von Plato zur Lebensgeschichte und Sozialkultur im Ruhrgebiet 1930–1960.
- 2 Vgl. Gerhard Henke-Bockschatz, Oral History im Geschichtsunterricht, Schwalbach am Taunus 2014; Waltraud Schreiber/Katalin Arkossy (Hrsg.), Zeitzeugengespräche führen und auswerten, Historische Kompetenzen schulen (= Themenheft Geschichte, Bd. 4), Neuried 2009; Maria Derenda, Zeitzeugen im Geschichtsunterricht, in: Praxis Geschichte, 1 (2017), S. I–IV.
- 3 Vgl. zum Beispiel Andrea Becher/Julia Diederich, »Erzähl mir von früher!«, in: Die Grundschulzeitschrift, 30/295–296 (2016), S. 31–37; Detlef Pech/Christina Koch, (Zeit-)Geschichte mit Hilfe historischer Quellen re- und dekonstruieren, Am Beispiel des Materials »Nicht in die Schultüte gelegt«, in: Andrea Becher/Eva Gläser/Berit Pleitner (Hrsg.), Die historische Perspektive konkret, Begleitbd. 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht, Bad Heilbrunn 2016, S. 53–64; Dirk Witt, Wie war das früher bei Dir?, Ein Oral-History-Projekt im historischen Anfangsunterricht, in: Geschichte Lernen, 184 (2018), S. 12–15.
- 4 Vgl. ausführlich hierzu Kerstin Michalik, Befragung und Zeitzeug/innenbefragung, in: Dietmar von Reeken (Hrsg.), Handbuch Methoden im Sachunterricht, 4., aktualisierte Neuauflage, Hohengehren 2017, S. 43–52.
- 5 Vgl. Andrea Gernhöfer, Als das Meer nach Hamburg kam, Zweitklässler auf Spurensuche zur Sturmflut von 1962 in Zeitdokumenten und im Gespräch mit Zeitzeugen, in: Grundschule Sachunterricht, 43 (2009), S. 16–24.
- 6 Vgl. Dieter Vaupel, Zeitzeugengespräche vorbereiten, durchführen und auswerten, Ein Leitfaden, in: Geschichte Lernen, 184 (2018), S. 10–11.

Klassenrat und Schüler*innenmitbestimmung

Helmolt Rademacher

Der Klassenrat in der Grundschule

In den letzten zwanzig Jahren hat der Klassenrat eine relativ weite Verbreitung insbesondere in Grundschulen in Deutschland gefunden. Der Klassenrat ist ein sehr gutes Instrument, um Demokratie als Lebensform zu praktizieren.¹ Er ist eine ideale Form, um politische Bildung – die in der Regel als Fach erst ab der Sekundarschule unterrichtet wird – einzuführen. Politische Bildung in der Grundschule ist auf konkrete Lebensweltbezüge angewiesen. Es werden daher auch keine theoretischen Lerninhalte vermittelt. Politische Bildung erfolgt vielmehr durch erlebte Beteiligung und kann so in den schulischen Alltag der Kinder integriert werden. Ein Verfahren ist dabei der sogenannte Klassenrat, der ein partizipatives Element im Schulalltag darstellt und somit zugleich Bestandteil praktischer Demokratiebildung ist.

Die Einrichtung eines Klassenrats lässt sich vor allen Dingen von den Kinderrechten her begründen. Die Kinderrechte, die in der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen² 1989 festgeschrieben, von Deutschland 1992 ratifiziert wurden und seit 2010 vollumfänglich für alle Kinder in Deutschland gelten, umfassen neben dem Recht auf Schutz und dem auf Förderung auch ein Recht auf Beteiligung. Wenn dieses Recht ernst genommen wird, dann müssen Kinder und Jugendliche in allen sie betreffenden Belangen gehört und beteiligt werden. Der Klassenrat ist dabei die »zentrale Organisationszelle der Selbstbestimmung und der schulischen Mitwirkung der Gruppe. [...] Im Klassenrat werden von früh auf Verantwortlichkeitsrollen eingeübt, Diskussionen geführt, Urteile abgestimmt, Konflikte verhandelt und Probleme gelöst. Der Klassenrat ist eine *basisdemokratische Institution*, eine Verantwortungsgemeinschaft sowie ein Handlungs- und Planungszentrum.«³

Im Klassenrat machen die Schüler*innen schon in sehr jungen Jahren Erfahrungen mit der Demokratie als Lebensform, indem sie dort eine ausgeprägte Diskussionskultur, Mitbestimmung und Selbstwirksamkeit

erfahren, was ihr Selbstvertrauen, aber auch ihr Verständnis für andere Positionen stärkt. Dabei geht es nämlich nicht nur um die Ergebnisse von Aushandlungsprozessen und Abstimmungen, denn eine Demokratie zeichnet sich dadurch aus, dass es keine einfachen und schnellen Lösungen gibt und dass Widersprüche ausgehalten werden müssen. Dies kann von früh an im Klassenrat durch die Förderung von Empathiefähigkeit, Perspektivenwechsel und Ambiguitätstoleranz erreicht werden.

Die Herausforderung beim Klassenrat besteht darin, dass er konsequent in allen Klassen umgesetzt und möglichst von allen Lehrkräften mit der gleichen Haltung, nämlich der Wertschätzung und dem Zutrauen in die Fähigkeiten der Kinder im Sinne der Verantwortungsübernahme getragen werden sollte. Ist das der Fall, kann er ein ganz wesentliches Element demokratischer Schulentwicklung sein.

Der Klassenrat ist eine wöchentliche Schulstunde, die möglichst fest im Stundenplan zu verankern ist und die eigenständig von den Kindern gestaltet wird. Sie verläuft nach einem festgelegten Ablaufmuster und dient der Besprechung aller wesentlichen Anliegen, die die Klasse betreffen. Idealerweise wird der Klassenrat bereits in der 1. Klasse eingeführt.⁴ Dabei werden die notwendigen Kompetenzen im Laufe der Zeit erworben, aufgebaut und verfestigt. Die Lehrkraft übernimmt zu Beginn mehr Verantwortung und gibt diese nach und nach ab. Wenn der Klassenrat schon in der Grundschule eingeführt wurde, haben die Kinder schon früh Kompetenzen entwickelt, die dann in Klassenräten bis zur 10. Klasse genutzt werden können. Sinnvoll ist es, wenn der Klassenrat innerhalb einer Schule in allen Klassen realisiert wird und wenn sich die Lehrkräfte in einer schulinternen Fortbildung gemeinsam mit dem Konzept vertraut machen.

Funktionsweise des Klassenrats

Da der Klassenrat so weit wie möglich durch die Schüler*innen organisiert wird, bedarf es einer Aufgabenverteilung und bestimmter Rollen, die ausgefüllt werden müssen und die im Idealfall immer wieder wechseln. Es können dabei vier bis sechs Rollen pro Sitzung vergeben werden. Eine Rolle ist die der Klassenratsleitung, die auch zu zweit oder durch eine Leitung und eine Assistenz ausgefüllt werden kann. Die Leitung eröffnet und beschließt die Sitzung, erstellt eine Tagesordnung und setzt diese um. Außerdem führt sie eine Redner*innenliste, erteilt das Wort denen, die sich gemeldet haben, und führt Abstimmungen durch. Gerade in der Grundschule hat es sich als sinnvoll erwiesen, diese Aufgabe zu zweit – beispielsweise geschlechterparitätisch – durchzuführen, um den Überblick über die zu verhandelnden Themen und die, die sich zu Wort mel-

den, nicht zu verlieren. Eine zweite Rolle ist die der Protokollführung. Sie hat insbesondere die Aufgabe, Beschlüsse festzuhalten, damit sie auch später immer wieder überprüft werden können. Eine weitere Funktion hat die Person, die die Ablauf- und Kommunikationsregeln überwacht. Diese Regeln müssen zu Beginn des Klassenrats festgelegt und im Laufe der Schuljahre immer wieder überprüft werden. Meist geht es darum, dass Schüler*innen nur dann sprechen sollen, wenn ihnen die Klassenratsleitung das Wort erteilt hat, oder ermahnt werden, falls sie den Ablauf des Klassenrats stören. Die Person, die die Regeln überwacht, kann im Bedarfsfall zur Ordnung rufen oder Sanktionen erteilen, falls eine solche Möglichkeit zuvor vereinbart wurde. Zur Strukturierung der Zeit bedarf es schließlich noch der Zeitüberwachung. Zeitwächter*innen achten darauf, dass rechtzeitig vor Stundenende ein Abschluss erfolgt und dass Tagesordnungspunkte wie vereinbart nicht zu lange behandelt werden. Bei Bedarf können weitere Rollen vergeben werden. Es gibt verschiedene Bücher und Materialien, die die Strukturen des Klassenrats genauer erklären sowie den Ablauf mittels Rollenkarten, Protokollvorlagen etc. unterstützen.⁵

Ablauf und Themen eines Klassenrats

Die Anliegen für den Klassenrat können entweder auf einer Wandzeitung, in einem Klassenratsbuch oder in einem Briefkasten im Laufe der Woche gesammelt werden. Bei den beiden ersten Varianten sind die Anliegen, die auch mit den Namen derjenigen versehen sind, die sie einbringen, für alle stets einsehbar und damit offen. Im Fall des Briefkastens werden die Anliegen erst bei Eröffnung des Klassenrats transparent. Aus den gesammelten Anliegen erstellt die Versammlungsleitung eine Tagesordnung, wobei die dringlichsten Punkte an den Anfang gestellt werden. Dann wird pro Tagesordnungspunkt ein Zeitrahmen vereinbart. Sollte die Zeit nicht ausreichen, kann eine Verschiebung des entsprechenden Punktes oder anderer Punkte vereinbart werden.

In der Regel beginnt der Klassenrat mit einer Eingangsrunde, die eine Positivrunde (»Die letzte Woche hat mir gefallen ...«) und eine Kritik- oder Wunschrunde umfasst (»Ich kritisiere ...« oder »Ich wünsche mir für die Zukunft ...«). Nach der Eingangsrunde wird das letzte Protokoll gelesen und überprüft, ob die Beschlüsse eingehalten wurden. Dann werden die einzelnen Tagesordnungspunkte besprochen und gegebenenfalls durch eine Abstimmung abgeschlossen. Die Schlussrunde beendet dann den Klassenrat (»Mir hat bei der heutigen Sitzung gefallen ...« und/oder »Ich möchte den Einzelnen in ihren Rollen zurückmelden ...«).

Im Zentrum des Klassenrats in der Grundschule steht das Miteinander beziehungsweise die Entwicklung einer Klassenkultur. Dabei stehen häufig Konflikte im Mittelpunkt, aber es geht auch um gemeinsame Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Unterrichts. Es sollten keine Einzelkonflikte, sondern nur solche Konflikte behandelt werden, die die ganze Klasse betreffen, beispielsweise zwischen Schüler*innengruppen oder auch mit Lehrkräften. Weitere mögliche Themen sind die gemeinsame Planung außerschulischer Aktivitäten wie Ausflüge und Klassenfahrten, aber auch Ideen und Anregungen zu Themen im Unterricht sowie methodische Vorschläge. Beispielsweise könnten die Schüler*innen eine Geschichte aus einem Buch vorschlagen, um sie zu lesen, und als Methode der Veranschaulichung dazu ein Rollenspiel oder Theaterstück aufzuführen. Projektorientiertes Lernen lebt sehr stark von den Ideen der Schüler*innen.

Didaktische Überlegungen zum Klassenrat in der Grundschule

Mit dem Instrument des Klassenrats kann bereits im 1. Schuljahr gearbeitet werden, wie die Praxis in vielen Grundschulen zeigt.⁶ Dabei wird zunächst die Lehrkraft die ersten Sitzungen leiten und auf die Zeit achten, um als Rollenvorbild zu dienen. Sobald sie diese Aufgabe abgegeben hat, wird sie sich hauptsächlich auf das Verfassen des Protokolls beschränken. Diese Aufgabe wird sie so lange übernehmen, bis die Schüler*innen selbst ein zunächst vereinfachtes Protokoll erstellen können. Die Lehrkraft gibt also sukzessive Verantwortung ab.

Entscheidend ist zunächst, dass die Lehrkraft davon überzeugt ist, dass die Schüler*innen in der Lage sind, selbst die Verantwortung für die Durchführung des Klassenrats zu übernehmen, und dass sie eine vorwiegend zurückhaltende und beobachtende Haltung einnimmt. Sie ist in der entsprechenden Schulstunde ein gleichberechtigtes Mitglied, meldet sich wie alle anderen zu Wort, bringt gegebenenfalls Vorschläge ein und kann auch an den Abstimmungen teilnehmen. Sie greift nur dann ein, wenn die Schüler*innen ihre Rollen nicht adäquat wahrnehmen können und überfordert sind. Bezüglich der gesammelten Themen stellt sie gegebenenfalls dar, wo die Schüler*innen Entscheidungsspielräume haben und wo nicht. In einer vom Autor beobachteten 3. Klasse wollten die Kinder die Hausaufgaben grundsätzlich abschaffen, das lag allerdings nicht in der Entscheidungskompetenz der Klasse. Insofern sind solche Grenzsetzungen wichtig, damit nicht unnötige Diskussionen geführt werden, die dann letztlich nur zu Frustrationen führen. Der Klassenrat funktioniert dort am besten, wo die Lehrkraft diese zurückhaltende Rolle authentisch vorlebt. Eine gute Voraussetzung ist beispielsweise, wenn Lehrkräfte sich in der Rolle

als Mediator*in bereits geübt haben.⁷ Zwei umfassende Evaluationen des Klassenrats in Hessen durch das Institut für Qualitätsentwicklung aus den Jahren 2011 und 2013 haben ein durchweg positives Bild zutage gefördert, was nachweislich auch auf die erfolgreiche Umsetzung der hier genannten Vorgaben durch die Lehrkräfte und deren Haltung zurückzuführen ist.⁸

Sinnvoll ist es, wenn ein gesamtes Kollegium einer Grundschule eine entsprechende Fortbildung besucht, um ein gemeinsames Verständnis des Klassenrats zu entwickeln und gemeinsam an der entsprechenden Haltung zu arbeiten.⁹

Schüler*innenmitbestimmung auf gesamtschulischer Ebene

In der Primarstufe gibt es in der Regel keine fest installierte Schüler*innenvertretung, auch wenn dies viele Schulgesetze nicht ausschließen. Sie ist auch meist nicht wie in der Sekundarstufe vorgeschrieben. Aus demokratiepädagogischer Sicht ist es sehr sinnvoll, solche Gremien bereits in der Grundschule einzurichten, weil es das Beteiligungsrecht der Kinder stärkt und eine gute Vorbereitung auf die zukünftige Mitarbeit in demokratischen Gremien wie Kinder- und Jugendparlamenten bietet. In Letzteren sind häufig auch Grundschüler*innen vertreten. Es gibt gute Möglichkeiten, Schüler*innen auch in der Grundschule systematisch an wichtigen Entscheidungen in der Schule zu beteiligen. Die Albert-Schweitzer-Schule in Langen (Hessen) beispielsweise hat seit vielen Jahren ein Schüler*innenparlament. Dieses besteht aus je zwei Klassensprecher*innen aller Grundschulklassen. Das Schüler*innenparlament tagt wöchentlich mit Unterstützung der Schulleiterin, die das Protokoll führt. Ihre Anwesenheit unterstreicht die Bedeutung des Gremiums, das formal eine Arbeitsgemeinschaft ist und somit auf Freiwilligkeit basiert. Die Schüler*innen nehmen das Gremium gleichwohl sehr ernst. Wie beim Klassenrat werden wichtige Rollen wie die Präsidentschaft (zu zweit) sowie Zeit- und Regelwächter*in rotierend von Schüler*innen übernommen. Zunächst werden alle Anliegen, die teilweise aus den Klassenratssitzungen kommen, gesammelt und anschließend wird eine Agenda erstellt. Diese wird abgearbeitet, und Vorschläge werden gegebenenfalls per Mehrheitsbeschluss entschieden. Zudem kann die Schulleiterin die Vorschläge gleich aufnehmen und mit ihren Beiträgen klären, ob diese überhaupt umsetzbar sind. Die meisten Ideen, die auf diese Weise an der Albert-Schweitzer-Schule diskutiert werden, werden – sofern sie nicht mit zu hohen finanziellen Auf-

wendungen verbunden sind – tatsächlich in die Praxis umgesetzt. So wurden beispielsweise ein Spielplatz neu gestaltet, ein Verleih von Spielgeräten in den Pausen realisiert und eine Regelung gefunden, um die Verschmutzung von Toiletten zu vermeiden. Die Ideen, die beschlossen wurden und umgesetzt werden, werden wieder im Klassenrat bekannt gemacht.

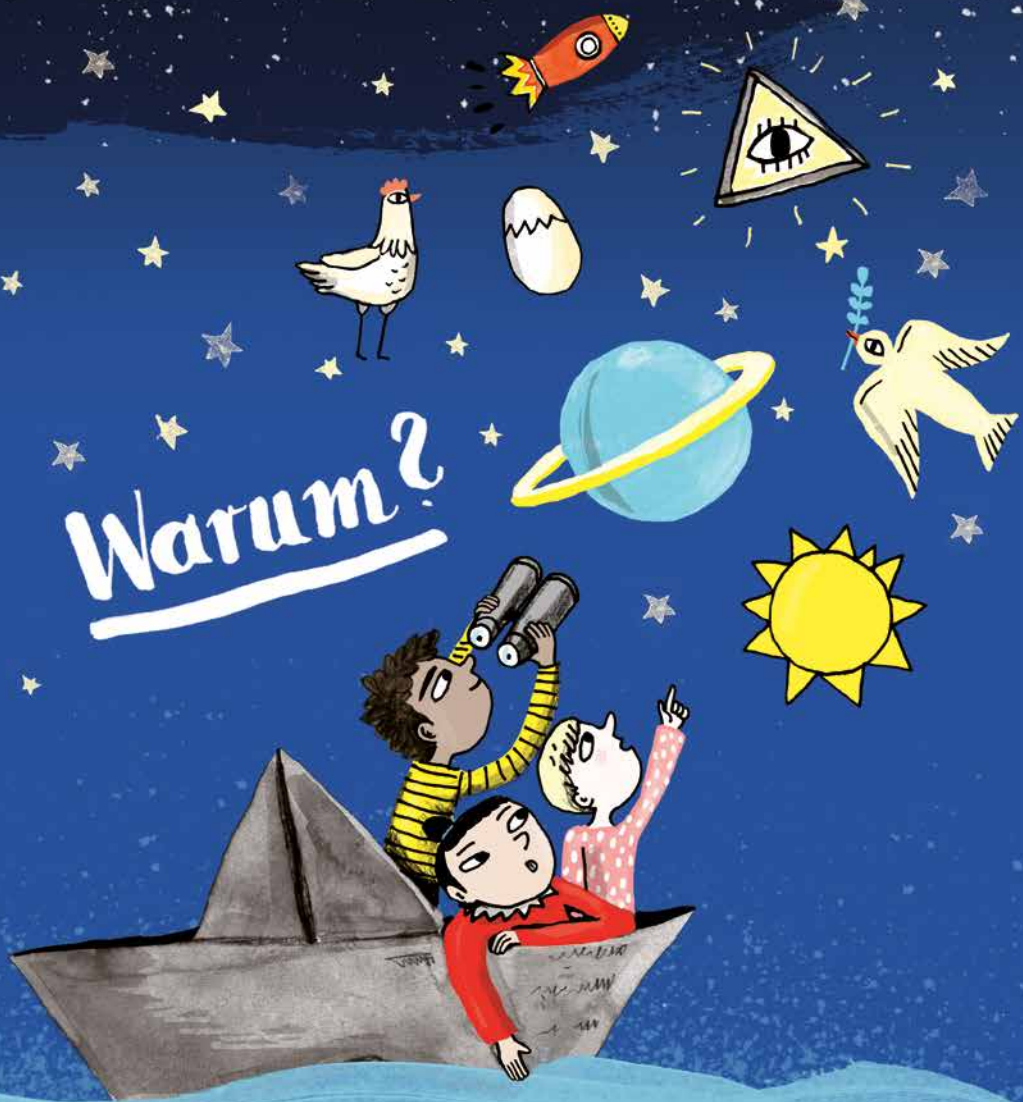
Anmerkungen

- 1 An dieser Stelle wird Bezug genommen auf das Konzept von Gerhard Himmelmann, der Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform beschreibt: Gerhard Himmelmann, *Demokratie lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Ein Lehr- und Arbeitsbuch, Schwalbach am Taunus 2007.
- 2 Offizielle Bezeichnung: Convention on the Rights of the Child, deutsch: Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- 3 Wolfgang Edelstein, *Demokratiepädagogik und Schulreform*, Schwalbach am Taunus 2014, S. 168 (Hervorhebung im Original).
- 4 Sehr anschaulich wird die Einführung des Klassenrats in der 1. Klasse auf einer DVD mit Filmen über Klassenräte in der 1. und 4. Klasse und das Schüler*innenparlament einer Grundschule (Albert-Schweitzer-Schule Langen) dargestellt: Hessisches Kultusministerium, Projekt »Gewaltprävention und Demokratielernen« (GuD), Filme zum Klassenrat.
- 5 Neben dem empfehlenswerten *Praxisbuch Klassenrat* von Birte Friedrichs (Praxisbuch Klassenrat, Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen, Weinheim–Basel 2014) gibt es gute Materialien, die die Einführung des Klassenrats sinnvoll unterstützen: Das Mitmach-Set zum Klassenrat ist zu beziehen über <https://www.derklassenrat.de> (in einzelnen Bundesländern wie in Hessen kann jede Schule ein kostenloses Ansichtsexemplar unter der Webadresse anfordern; Schulen, die an einer Fortbildung des Projekts »Gewaltprävention und Demokratielernen« (GuD) des Hessischen Kultusministeriums teilgenommen haben, können mehrere kostenfreie Exemplare erhalten). Materialien zur Initiative »Klassenrat – wir sind Klasse« der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe), Regionalverband Berlin–Brandenburg, können über <https://www.degede.de> bezogen werden.
- 6 Vgl. Hessisches Kultusministerium (Anm. 4).
- 7 Vgl. Helmolt Rademacher, Zur Bedeutung der Haltung in der Friedens- und Demokratiepädagogik, in: Helmolt Rademacher/Werner Wintersteiner (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik*, Bd. 4: Friedenspädagogik und Demokratiepädagogik, Schwalbach am Taunus 2016, S. 82–84.
- 8 Vgl. Marion Altenburg-van Dieken, Klassenrat in Hessen, Durchführung und Wirkung, in: Markus Gloe/Helmolt Rademacher (Hrsg.), *Jahrbuch*

Demokratiepädagogik, Bd. 6: Demokratische Schule als Beruf, Frankfurt am Main 2019, S. 215–221, hier: S. 218–220.

- 9 Im Rahmen von Lehrkräftefortbildungen gibt es in den Bundesländern unterschiedliche Angebote dazu. In Hessen führt beispielsweise das Projekt »Gewaltprävention und Demokratielernen« (GuD) des Hessischen Kultusministeriums eine schulinterne Fortbildung an drei Nachmittagen durch, wobei diese im Abstand von circa drei Monaten erfolgen. Der erste Nachmittag dient der Einführung, der zweite Nachmittag dient der Reflexion von Fragen, die im Laufe der ersten Monate während der Durchführung entstanden sind, und der Vertiefung von Methoden; der dritte Nachmittag dient der Implementierung des Klassenrats in der gesamten Schule.

Warum?



Philosophieren mit Kindern

Susanna May-Krämer und Andreas Nießeler

Zur Methode des Philosophierens mit Kindern

Sich im Denken und durch Denken in komplexen Lebenswelten und pluralistischen Gesellschaften orientieren zu können, ist ein elementares philosophisches Vermögen und kann als Grundvoraussetzung einer funktionierenden Demokratie erachtet werden, die auf kritische und reflektierende Bürger*innen angewiesen ist. Diese Orientierung ist dabei durchaus doppeldeutig: »[Z]um einen bedeutet es, im Bereich dessen, was wir meinen oder was wir hören und gesagt bekommen, eine Gesamtperspektive (nach Kant: einen »Kompaß) zu gewinnen; zum anderen bedeutet es, diese Gesamtperspektive vernünftig, *durch* Selbstdenken zu gewinnen und sich insgesamt auf das eigene, freie Denken, nicht aber auf äußere Autoritäten zu verlassen, beginnend mit kleinen Schritten begrifflicher und argumentativer Differenzierung im Blick auf die Vielfalt und Einheit von Erfahrungen und Phänomenen.«¹

Bereits im Elementarbereich und in der Grundschule kann dieses Vermögen durch das Philosophieren mit Kindern gefördert werden. Bei diesem Konzept geht es weder um vorgegebene Kurse für Grundschüler*innen noch um die Umsetzung eines Curriculums zur kindgerechten Vermittlung philosophischer Inhalte. Vielmehr dient es dazu, im Dialog mit Kindern Fragen zu entwickeln und neue, auch ungewohnte Sichtweisen zu erproben, die Selbstverständliches infrage stellen. In einem offenen Prozess geht es um den Austausch und das Erwägen von Argumenten und Positionen mit dem Ziel, Antwortmöglichkeiten zu finden und diese zu prüfen. Die Beteiligten werden als gleichberechtigte Personen anerkannt, die sich selbst mit einer zu klärenden Sache auseinandersetzen und sich selbstständig auf die Suche nach Wahrheit machen.² »Ein solcher Dialog wird folglich immer dort wichtig, wo Wertorientierungen und Handlungsnormen nicht mehr fraglos übernommen werden können, wo vielmehr argumentativ gemeinsame und insofern allgemeine Maximen für eine vernünftige statt routinemäßige Lebenspraxis erst noch gefunden werden müssen.«³

Der Dialog unterscheidet sich von einer Debatte insofern, als es in einem Dialog nicht nur um rationale, nachvollziehbare Argumente geht, sondern auch um Emotionalität, also um das Einbeziehen der Gefühle der Gesprächsteilnehmer*innen und um die Gestaltung einer vertrauensvollen und sicheren Umgebung im Sinne des *Caring Thinking*, was sich als »fürsorglich teilnehmendes Denken« übersetzen lässt. Das Konzept basiert sowohl auf Kommunikationsfähigkeit und -bereitschaft als auch auf Einfühlungsvermögen, Verständnis und Mitgefühl einer *Community of Inquiry*, die Phänomene, Problemen und Prinzipien gemeinsam auf den Grund gehen will.⁴

Besondere Chancen des Philosophierens für die politische Bildung

Mehrere Anknüpfungspunkte zur politischen Bildung sind bereits in den Vorüberlegungen zur Methode angeklungen. Wenngleich auch festgehalten werden muss, dass nicht jede Philosophie genuin politisch ist und dass es philosophische Richtungen gibt, die sich gegen Grundannahmen des Demokratischen kehren, so basiert unsere Position auf der Überzeugung, dass die Methode des Philosophierens mit Kindern nur im demokratischen Kontext pädagogisch sinnvoll ist, dann aber auch tatsächlich einen wichtigen Beitrag zur Förderung einer *Polis* gleichberechtigter Gesprächspartner*innen darstellen kann.

Das gemeinsame Philosophieren stärkt die für die politische Bildung notwendige Argumentationsfähigkeit, das Reflexionsvermögen, die Urteilskraft und eine kritische Denkweise bei Kindern. So belegt die Unterrichtsforschung, dass beim Philosophieren der Redeanteil der Schüler*innen im Unterrichtsgespräch vergrößert wird.⁵ Auch konnten ein verändertes Frageverhalten und eine signifikant höhere Zahl komplexerer Schüler*innenantworten beobachtet werden.⁶ Solche Ergebnisse legen nahe, dass Philosophieren die kognitive Entwicklung von Kindern durch anspruchsvolle Problemstellungen fördert und der bewusste Umgang mit Sprache ihr diskursives Partizipationsvermögen ebenso stärkt wie die Kompetenz, an einer gemeinschaftlichen Diskussion teilzuhaben und sich in diese selbstständig einzubringen. So lernen Schüler*innen Mehrdeutigkeiten wahrzunehmen und – wenn es dafür gute Gründe gibt – andere Meinungen zu respektieren und unterschiedliche Perspektiven anzuerkennen.⁷ Damit wird ein Verständnis dafür angebahnt, dass Phänomene der natürlichen, kulturellen und sozialen Welt komplex und vielschichtig sein können

und dass eine »Vereindeutigung der Welt«⁸ weder der Vielfalt dieser Phänomene gerecht werden kann noch angemessene Denk- und Handlungsoptionen beinhaltet. Die Methode des Philosophierens konkretisiert damit das Ziel politischen Lernens, ein rationales und kritisches Politikbewusstsein auf- und auszubauen,⁹ indem sie sowohl Wissen als auch Einstellungen und Verhaltensweisen, die diesem zugrunde liegen, hinterfragbar macht.

Philosophieren kann und soll Inhalte und Methoden politischen Lernens nicht ersetzen. Aber die Methode des Philosophierens kann komplementär wirken, indem sie die Persönlichkeit und die Freiheit der beteiligten Subjekte – im vorliegenden Kontext die von Grundschulkindern – stärker in den Blick nimmt und diesen die Möglichkeit gibt, einen eigenen Standpunkt ohne Vorlagen und Vorgaben argumentativ zu entwickeln und zu vertreten, aber auch gemeinsam mit anderen zu hinterfragen, zu reflektieren und eigene Fragen zu stellen.

Praxisbeispiel: »Woche der Fragen« – Mitbestimmung im Unterricht

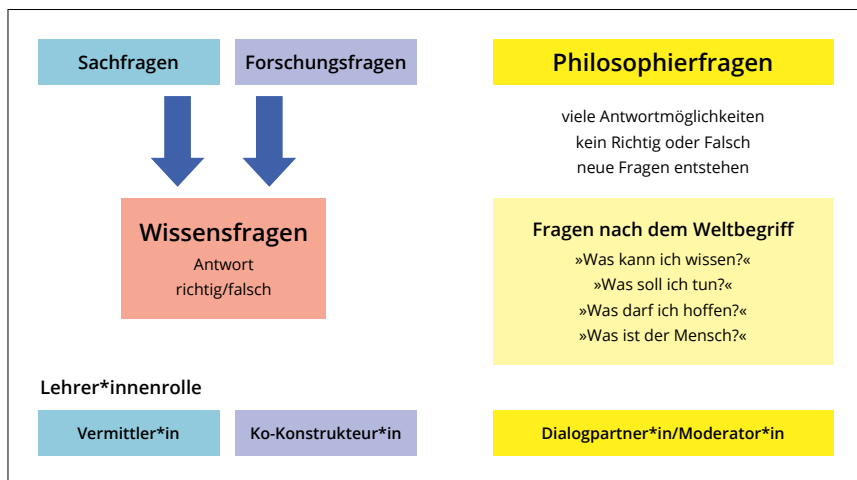
Um bei Grundschulkindern das Interesse für politische Themen zu wecken, ist es wichtig Themen mit Bezug für die*den Einzelne*n auszuwählen und Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen herzustellen. Andernfalls ginge die Motivation für die unterrichtliche Aufbereitung des jeweiligen Themas schnell verloren und fruchtbare Momente im Bildungsprozess blieben aus.

Vor diesem Hintergrund bietet es sich an, die entsprechende Themenwahl in einem Kreisgespräch weitgehend den Schüler*innen zu überantworten. Schematisch lässt sich die Kultivierung von Philosophierfragen folgendermaßen darstellen:

1. Thematische Hinführung: mit Geschichten und Impulsen Neugierde für das Thema wecken
2. Begriffsklärung: Begriffe hinterfragen, Überraschendes und Staunenswertes festhalten
3. Fragensammlung: Fragenbox in der Klasse aufstellen, die sich im Unterrichtsgespräch ergebenden Fragen aufschreiben, Fragenhefte führen
4. Fragensortierung: jeweilige Frage als Sachfrage, Forschungsfrage oder Philosophierfrage einsortieren und Entscheidung begründen, Kategorisierung von der Gruppe hinterfragen lassen

5. Fragenauswahl: in geheimer Wahl die abschließend gemeinsam zu erörternde Philosophierfrage ermitteln
6. Philosophieren: dialogisches, hinterfragendes und prüfendes Gespräch über die ausgewählte Philosophierfrage führen (Lehrperson nimmt sich als Moderator*in zurück und bringt die Kinder miteinander ins Gespräch)
7. Abschluss: wichtige Gesprächsergebnisse, neue Fragen zum Thema schriftlich auf Karten festhalten und/oder eine szenische, mimische oder gestische Darstellung der gefundenen eigenen Antwort oder Frage zur Verdichtung initiieren

Abb.: Modell zur Kultivierung von Philosophierfragen



Quelle: Eigene Darstellung.

Konkret könnte eine Unterrichts- und Lerneinheit wie im folgenden Beispiel beschrieben geplant werden. Bei einem in unterschiedlichen Klassen angebotenen Projekt (»Woche der Fragen«) sollten an zwei Unterrichtstagen Grundschul Kinder die Unterrichtsinhalte anhand von selbst formulierten und gemeinsam ausgewählten Philosophierfragen bestimmen. Von besonderem Interesse war bei diesem Projekt, herauszufinden, was Kinder zum Staunen bringt, worüber sie nachdenken, was sie an ihrer Lebenswelt interessiert oder auch welche Fragen sie sich und ihren Mitschüler*innen stellen. Die Fragen der Kinder zu sammeln, Auswahlkriterien der Fra-

genzuordnung gemäß dem Schaubild zu erarbeiten, das Für und Wider der Zuordnungen abzuwägen und miteinander ins Gespräch zu kommen, beschreibt in aller Kürze die Vorgehensweise.

Mit der Frage, »welche Fragen habt Ihr denn so den Tag über, wenn Ihr an Eure Welt zu Hause oder an die Zeit hier in der Schule denkt?«, verbunden mit Karl Jaspers' Vorstellung, der zufolge »Philosophie heißt: auf dem Wege sein. Ihre Fragen sind wesentlicher als ihre Antworten, und jede Antwort wird zur neuen Frage«¹⁰, haben sich die Kinder einer Grundschule (2. und 3. Klassen) auf den Weg durch Schule und Schulgelände gemacht, um Dinge, die zum Nachdenken anregen und erstaunen lassen, in Form von selbst formulierten Fragen festzuhalten. Diese Fragen wurden nach Sach-, Forscher*innen- und Philosophierfragen sortiert, wobei folgende Fragen der Zuordnungsbegründung dienten: »Ist eine konkrete Antwort möglich?« »Kann man auf abrufbares Wissen zurückgreifen?« »Sind je nach Sichtweise unterschiedliche Antwortmöglichkeiten richtig?« »Gibt es viele Antwortmöglichkeiten, die weder richtig noch falsch sind, bei denen der Sinn und der Begründungskontext der Frage im Vordergrund stehen?« Manche konkrete Frage schien für einige Kinder eine Sachfrage zu sein, für andere hingegen eher eine Forscher*innen- oder Philosophierfrage. Die Kinder lernten so, dass die Einteilung von der Begründung abhängt beziehungsweise vom Kontext, aus dem heraus eine Frage gestellt wird. Die getroffenen Zuordnungen wurden im Anschluss zur Diskussion gestellt.

Beispielhaft erläutern lässt sich dieses Vorgehen an einem Ausschnitt des Gesprächs¹¹ zur Frage, »Wer hat die Menschen erschaffen?«:

W05: »() Sachfrage, aber es könnte auch eine Forscherfrage sein, nämlich andere Leute fragen, wie das anders ist.«

W01: »Es könnte eine Philosophierfrage sein, weil es gibt ja viele Möglichkeiten, wer das jetzt gemacht haben könnte.«

M01: »/Ehm/ ich glaub, das gibt ganz viele Erklärungen. Es gibt Leute, die sagen es war Gott, und es gibt Leute, die sagen, die sind einfach so entstanden. ((Kinder murmeln leise))«

M01: »Das ist die, was die /ehm/ über Gott erzählen, dass es den Gott gar nicht gibt zum Beispiel.«

Letztlich blieb die Zuordnungshoheit bei jenem Kind, das die Frage initiiert hatte. Die anderen mussten dessen endgültige Entscheidung akzeptieren. Die Wahl der Frage für die Philosophierunde war dann wiederum eine mit geschlossenen Augen geheim abgestimmte Mehrheitsentscheidung.

Die folgenden Fragen sind Beispiele für die von den teilnehmenden Kindern begründeten und zugeordneten Sach-, Forscher*innen- beziehungsweise Philosophierfragen:

1. Sachfragen

- »Wieso können wir nicht fliegen?«
- »Wie baut man Radios?«
- »Warum hängen die Bilder aus der 2. Klasse noch im Treppenhaus?«
- »Für was ist die Ampel im Speisesaal?«

2. Forscher*innenfragen

- »Warum leben wir auf der Erde?«
- »Was machen Opa und Oma zu Hause?«
- »Wer hat die Schule erfunden?«
- »Lebt vielleicht noch irgendwo ein Dinosaurier?«

3. Philosophierfragen

- »Warum gibt es Bienen?«
- »Warum gibt es Müll?«
- »Warum gibt es Mädchenfußball?«
- »Wieso können Tiere nicht mit uns reden?«
- »Warum verändert man sich, wenn man älter wird?«
- »Warum gibt es Krieg?«
- »Warum gibt es keinen Kindertag?«
- »Wieso gibt es eine Drehschaukel in der Schule, wenn ich sie im Sommer nicht benutzen darf?«
- »Warum gibt es die Schule?«

Die von den Grundschüler*innen gestellten Fragen zeigen deutlich, wie sehr die teilnehmenden Kinder ihre Welt wahrnehmen und dass politische Inhalte für sie auch ohne Vorgaben von Erwachsenen von Interesse sind. Das Überleben der Bienen, die Frage der Nachhaltigkeit (Müll), Genderfragen, Unterschiede zwischen Tieren und Menschen, Regeln, Veränderungen oder Zusammenhänge erkennen wollen (Krieg) sind Beispiele hierfür. Der Hinweis auf die Beachtung des Sinngehalts für die*den Einzelne*n ermöglicht, dass die Schüler*innen die Bedeutungen einer

Frage nicht nur für sich persönlich, sondern auch die persönlichen Bedeutungen der Mitschüler*innen mitdenken.

Schlussgedanken

Ist ein politisches Thema wie beispielsweise das der Kinderrechte ganz konkret vorgegeben, ergibt es durchaus Sinn, die einzelnen Rechte nicht einfach nacheinander abzuarbeiten, sondern Unterrichtseinheiten entsprechend abzustimmen; zum Beispiel das Recht auf einen Namen fokussieren, wenn sich ein neuer Philosophierklub einen Namen geben möchte, das Recht auf angemessenen Wohnraum, wenn die Schüler*innen vorab die fürstbischöfliche Residenz in Würzburg unter einem architektonischen Blickwinkel besucht haben, oder Artikel 16 der Kinderrechtskonvention der Vereinten Nationen,¹² der den Schutz der Privatsphäre garantiert, wenn über das Thema »Medien« im Kontext der Gyges-Sage¹³ weiter philosophiert wird. Diese Beispiele zeigen, dass mit thematischer Vorgabe eine philosophische Vorgehensweise für die Kinder anregend und bildungsfördernd ist. Das Nachdenken über politische Themen wiederum gibt dem Philosophieren eine Richtung, die den Kindern zeigt, wie wichtig es ist, den Alltag betreffende Fragen (Wissensfragen) auch auf den Sinngehalt für das Leben miteinander zu überprüfen. Wissensfragen können also jederzeit zu Philosophierfragen werden. Eigene Argumentationen und das Akzeptieren, dass Andere eigene Begründungen als sinnvoll erachten, die nicht nur kognitiv bearbeitet werden können, sondern auch eine emotionale Bezogenheit besitzen, führen dazu, ein dialogisches Miteinander immer im Blick zu haben.

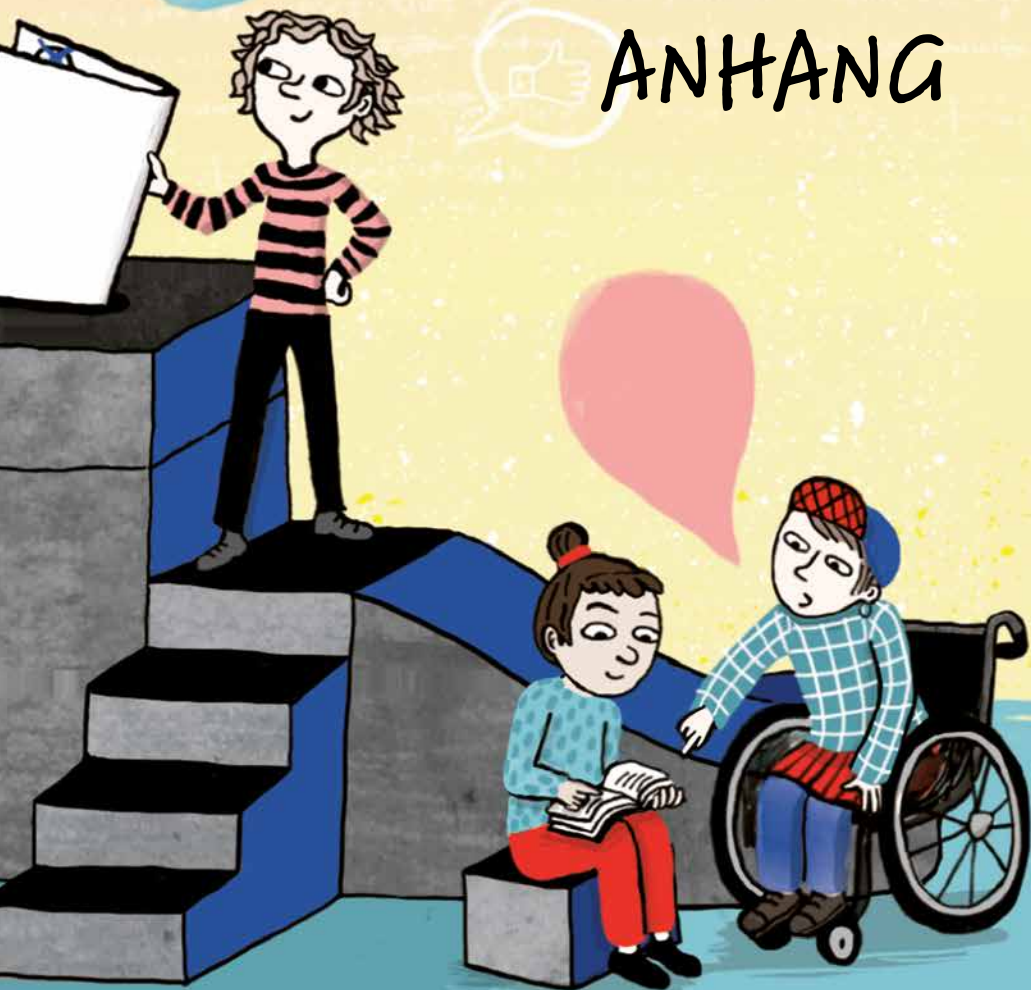
Anmerkungen

- 1 Ekkehard Martens, *Philosophieren mit Kindern, Eine Einführung in die Philosophie*, Stuttgart 2007, S. 58 (Hervorhebung im Original).
- 2 Vgl. Susanna May-Krämer/Hans-Joachim Müller/Andreas Nießeler, *Alltägliches, Besonderes, Unerwartetes, Protokolle philosophischer Denk-Wege von Kindern*, München 2014.
- 3 Herwart Kemper, *Erziehung als Dialog, Anfragen an Janusz Korczak und Platon-Sokrates*, Weinheim-München 1990, S. 33–34.
- 4 Vgl. Susanna May-Krämer, *Philosophieren mit Kindern, Dialog und Gespräch*, in: *Die Grundschulzeitschrift*, 8/316 (2019), S. 20–25; zu *Caring Thinking* vgl. Ann

- Margaret Sharp, Unterrichtsgegenstand Gefühle, Das Klassenzimmer als Community of Inquiry, in: Eva Marsal (Hrsg.), *Ethische Reflexionskompetenz im Grundschulalter*, Frankfurt am Main 2007, S. 205–219.
- 5 Vgl. Heike de Boer, Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen, in: Heike de Boer/ Marina Bonanati (Hrsg.), *Gespräche über Lernen, Lernen im Gespräch*, Wiesbaden 2015, S. 17–37.
 - 6 Vgl. Marie-France Daniel, Learning to philosophize: Positive impacts and conditions for implementation, A synthesis of 10 years of research (1995–2005), in: *Thinking – The Journal of Philosophy for Children*, 18/4 (2008), S. 36–48, hier: S. 38.
 - 7 Vgl. im Überblick Kerstin Michalik/Heike de Boer, *Philosophieren mit Kindern, Forschungszugänge und -perspektiven*, Opladen-Berlin 2018.
 - 8 Thomas Bauer, *Die Vereindeutigung der Welt, Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*, Ditzingen 2018.
 - 9 Vgl. Dietmar von Reeken, *Politisches Lernen im Sachunterricht, Didaktische Grundlegung und unterrichtspraktische Hinweise*, Baltmannsweiler 2001, S. 30.
 - 10 Karl Jaspers, *Einführung in die Philosophie*, München 1999, S. 13.
 - 11 Abkürzung: W = weiblich, M = männlich; Transkriptionsregeln nach Christa Hoffmann-Riem, *Das adoptierte Kind, Familienleben mit doppelter Elternschaft*, München 1984, S. 331.
 - 12 Offizielle Bezeichnung: Convention on the Rights of the Child, deutsch: Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
 - 13 Gyges-Sage: Mithilfe eines gefundenen Ringes kann sich der Hirte Gyges unsichtbar machen, seinen Nutzen daraus ziehen und letztlich König von Lydien werden. Vgl. Václav Cibula, *Gyges und sein Ring und andere Sagen und Legenden*, Prag 1989, S. 7–15.



ANHANG



Autor*innen

Simone Abendschön, Dr., ist Professorin für Politikwissenschaft mit dem Schwerpunkt Methoden der Politikwissenschaft im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften der Justus-Liebig-Universität Gießen.

Stine Albers, Dr., ist Juniorprofessorin für Sachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaft der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Gesine Bade ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Didaktik der politischen Bildung des Fachbereichs Gesellschaftswissenschaften an der Universität Kassel.

Matthias Barth, Dr., war bis zum Jahr 2021 Professor für Sachunterricht und Bildung für nachhaltige Entwicklung am Institut für integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg und amtiert seither als Präsident der Hochschule für nachhaltige Entwicklung Eberswalde.

Iris Baumgardt, Dr., ist Professorin für Grundschulpädagogik Sachunterricht mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt an der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität Potsdam.

Julia Becker, M.Ed., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung für Sachunterricht und seine Didaktik am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Silvia-Iris Beutel, Dr., ist Professorin für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik mit dem Schwerpunkt Lehr-/Lernprozesse und empirische Unterrichtsforschung an der Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bildungsforschung der Technischen Universität Dortmund.

Wolfgang Beutel, Dr., ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Didaktik der Demokratie und am Institut für Politikwissenschaft der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover sowie Lehrbeauftragter der Freien Universität Berlin.

Beate Blaseio, Dr., ist Professorin für die Didaktik des Sachunterrichts am Institut für mathematische, naturwissenschaftliche und technische Bildung der Europa-Universität Flensburg.

Sarah Böse ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

Swaantje Brill ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Grundschulpädagogik des Departments Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen.

Hans Brügelmann, Dr., war vor seiner Emeritierung im Jahr 2012 Professor für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik am Department Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen.

Lina Bürgener, Dr., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für integrative Studien der Leuphana Universität Lüneburg.

Michel Dängeli ist Dozent für Sachunterricht am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern und Doktorand an der Pädagogischen Hochschule Freiburg im Breisgau.

Christian Fischer, Dr., ist Lehrer für die Fächer Sozialkunde und Geschichte und Wissenschaftlicher Mitarbeiter der Professur für Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät der Universität Erfurt.

Alexandra Flügel, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Grundschule am Department Erziehungswissenschaft und Psychologie der Universität Siegen.

Markus Gloe, Dr., ist Professor für Politische Bildung und Didaktik der Sozialkunde am Geschwister-Scholl-Institut für Politikwissenschaft der Ludwig-Maximilians-Universität München.

Tilman Grammes, Dr., ist Professor für Didaktik sozialwissenschaftlicher Fächer an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg.

Moritz Peter Haarmann, Dr., ist Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie und Wissenschaftlicher Mitarbeiter am Institut für Politikwissenschaft der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

Katrin Hauenschild, Dr., ist Professorin und Geschäftsführende Direktorin des Instituts für Grundschuldidaktik und Sachunterricht im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

Friederike Heinzl, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik im Fachbereich Humanwissenschaften der Universität Kassel.

Inken Heldt, Dr., ist Juniorprofessorin für die Didaktik der Politischen Bildung im Fachbereich Sozialwissenschaften der Technischen Universität Kaiserslautern.

Peter Hofmann ist Lehrer für Politik und Geschichte und war Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Bereich Didaktik im Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Siegen.

Katharina Kalcsics, Dr., ist Professorin und Leiterin des Bereichs Fachwissenschaften und -didaktiken am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern sowie Co-Leiterin des ebenfalls dort ansässigen Fachdidaktikzentrums Natur, Mensch, Gesellschaft und Nachhaltige Entwicklung.

Nina Kallweit, Dr., ist Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Steve Kenner, Prof. Dr., ist Gastprofessor für Demokratiebildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung am Otto-Suhr-Institut der Freien Universität Berlin.

Malte Kleinschmidt ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover.

Miriam Kuckuck, Dr., ist Professorin für die Didaktik des Sachunterrichts am Institut für Geographie und Sachunterricht der Bergischen Universität Wuppertal.

Dirk Lange, Dr., ist Professor für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Direktor des Instituts für Didaktik der Demokratie an der Philosophischen Fakultät der Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover. Er ist Honorary Professor an der University of Sydney und leitet das Demokratiezentrum Wien.

Iris Lüschen, Dr., ist Grundschullehrerin und arbeitet als Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Bereich Sachunterricht an der Fakultät für Natur- und Sozialwissenschaften der Universität Vechta.

Nkechi Madubuko, Dr., ist Soziologin, freiberufliche *Diversity*-Trainerin, Moderatorin und Publizistin.

Christian Mathis, Dr., ist Professor für Didaktik der Geschichte und Dozent für Didaktik des Bildungsbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft/Sachunterricht in der Abteilung Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Ursula Maurič, Mag., M. A., ist Hochschullehrerin am Institut für weiterführende Qualifikationen und Bildungskooperationen der Pädagogischen Hochschule Wien.

Susanna May-Krämer, Dipl.-Päd., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur für Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Sachunterricht am Institut für Pädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Paul Mecheril, Dr., ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Migration in der Arbeitsgruppe Migrationspädagogik und Rassismuskritik der Universität Bielefeld.

Karin Meendermann, Dr., arbeitet als Oberstudienrätin im Hochschuldienst am Institut für Politikwissenschaft im Fachbereich Erziehungswissenschaft und Sozialwissenschaften der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Kerstin Michalik, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik des Sachunterrichts im Fachbereich Didaktik der gesellschaftswissenschaftlichen und mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer der Universität Hamburg.

Susanne Miller, Dr., ist Professorin für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Lara Möller, B. A., M. A., ist Universitätsassistentin für Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Demokratiezentrum Wien.

Radhika Natarajan, Dr., Lehrbeauftragte an den Universitäten Hannover, Klagenfurt, Kiel und Wuppertal, ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe Migrationspädagogik und Rassismuskritik der Fakultät für Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld.

Andreas Nießeler, Dr., ist Professor für Grundschuldidaktik mit Schwerpunkt Sachunterricht am Institut für Pädagogik der Julius-Maximilians-Universität Würzburg.

Bernhard Ohlmeier, Priv.-Doz. Dr., ist Lehrbeauftragter und war Akademischer Oberrat der Professur für Politische Bildung und Politikdidaktik an der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg.

Detlef Pech, Dr., ist Professor für Grundschulpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernbereich Sachunterricht am Institut für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

Andreas Petrik, Dr., ist Professor für Didaktik der Sozialkunde/Politische Bildung am Institut für Politikwissenschaft der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Helmolt Rademacher war als Lehrer und in der Lehrer*innenausbildung tätig. Er ist Co-Vorsitzender des hessischen Landesverbands der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik sowie Fortbildungsreferent für Demokratiepädagogik und konstruktive Konfliktbearbeitung.

Dietmar von Reeken, Dr., ist Professor für Didaktik der Geschichte mit den Schwerpunkten Geschichtsunterricht und Geschichtskultur am Institut für Geschichte der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Volker Reinhardt, Dr., ist Professor für Politikwissenschaft und Politikdidaktik an der Pädagogischen Hochschule Freiburg und ständiger Gastprofessor für Bildungswissenschaft und -management an der Steinbeis-Hochschule Berlin.

Vanessa-Isabelle Reinwand-Weiss, Dr., ist Professorin für Kulturelle Bildung im Fachbereich Kulturwissenschaften und Ästhetische Kommunikation der Universität Hildesheim sowie Direktorin der Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel.

Julika Sasaki ist Lehrkraft für besondere Aufgaben der Professur für Grundschuldidaktik des Sachunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften der Universität Leipzig.

Anita Schneider, lic. phil., ist Dozentin für Didaktik des Bildungsbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft/Sachunterricht in der Abteilung Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Zürich.

René Schroeder, Dr., arbeitet als Studienrat im Schuldienst in der Arbeitsgruppe Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen an der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld.

Volker Schwier, Dr., arbeitet als Lehrer im Schuldienst im Bereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld und an der Bielefeld School of Education.

Vanessa Seidel ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschuldidaktik und Sachunterricht im Fachbereich Erziehungs- und Sozialwissenschaften der Universität Hildesheim.

Miriam Shabafrouz, Dr., ist Referentin in der Buchredaktion des Fachbereichs Print der Bundeszentrale für politische Bildung.

Andreas Stadelmann ist Dozent für historische und politische Fachdidaktik und Fachwissenschaft am Institut Sekundarstufe I der Pädagogischen Hochschule Bern.

Julian Storck-Odabasi ist Wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachgebiet Grundschulpädagogik am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Kassel.

Sarah Straub, Mag., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und am Demokratiezentrum Wien.

Andrea Szukala, Dr., ist Professorin für Fachdidaktik der Sozialwissenschaften am Institut für Politikwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster.

Anna Tepe ist Gymnasiallehrerin für die Fächer Englisch und Sozialwissenschaften und war als Lehrerin im Hochschuldienst im Arbeitsbereich Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld tätig.

Maren Ullrich, Dr., ist Lehrkraft für besondere Aufgaben in der Abteilung für Didaktik der Geschichte an der Fakultät für Human- und Gesellschaftswissenschaften der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.

Johanna Urban, B.A., M.A., ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Arbeitsbereich Didaktik der Politischen Bildung am Zentrum für Lehrer*innenbildung der Universität Wien und freiberufliche Trainerin.

Helmut Vietze war Gymnasiallehrer, Fachleiter am Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Hamm und im Fachbereich Sozialwissenschaften für die Bezirksregierung Arnsberg und das nordrhein-westfälische Schulministerium tätig.

Bernd Wagner, Dr., ist Professor für Grundschuldidaktik des Sachunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der Sozialwissenschaften am Institut für Pädagogik und Didaktik im Elementar- und Primarbereich der Universität Leipzig.

Alexander Wohnig, Dr., ist Juniorprofessor für Didaktik der Sozialwissenschaften im Seminar für Sozialwissenschaften der Universität Siegen.

Meike Wulfmeyer, Dr., ist Professorin für Didaktik des Sachunterrichts mit dem Schwerpunkt gesellschaftswissenschaftlicher Bereich in der Abteilung für Fachdidaktiken des Primar- und Elementarbereichs der Universität Bremen.

Bettina Zurstrassen, Dr., ist Professorin für Didaktik der Sozialwissenschaften an der Fakultät für Soziologie der Universität Bielefeld.

Bildverzeichnis

Marie Geißler wurde 1982 in Karl-Marx-Stadt geboren und studierte Visuelle Kommunikation mit Schwerpunkt Illustration an der Bauhaus-Universität in Weimar und in Valencia. Sie ist Teil der Zeichenwunschkmaschine »Illumat«, ist Hausporträtzeichnerin eines kleinen Berliner Verlags und illustriert Kinder- und Jugendbücher für Verlage wie Beltz und Gelberg, Carlsen oder Tulipan. Sie lebt mit ihrem Mann und zwei Söhnen in Berlin Kreuzberg. Mehr unter: www.mariegeissler.de

Coverillustration: »Young Citizens«

- S. 16/17 Grundlagen
- S. 28 Demokratische Grundschule
- S. 89 Wir bestimmen mit!
- S. 108/109 Prinzipien
- S. 120 Handlungsorientierung
- S. 143 Gemeinsam denken
- S. 154 Konfliktlösung
- S. 173 Faktencheck
- S. 178/179 Dimensionen
- S. 191 Europa
- S. 204 Historisches Lernen
- S. 213 Sparschwein
- S. 228 Ästhetisch-kulturelles Lernen
- S. 252/253 Themen
- S. 256 Krieg und Frieden
- S. 262 Klimawandel
- S. 279 Wir
- S. 288 Konsum
- S. 300 Geschlecht und Identität
- S. 314 Digital

S. 342	Armut und Reichtum
S. 372/373	Methoden
S. 378	Spielstraße
S. 384	Fishbowl
S. 416	Lernen am Phänomen
S. 426	Expert*innenbefragung
S. 443	Zeitzeug*inneninterview
S. 456	Philosophieren

Die Schriftenreihe für Kinder

der Bundeszentrale für politische Bildung bietet spannenden Lesestoff zur politischen Bildung in Kita und Grundschule.



Jetzt bestellbar

- **Im Dschungel wird gewählt.**
So funktioniert Demokratie
| Bestell-Nr. 10747
- **Willkommen in Deutschland**
| Bestell-Nr. 10791
- **Fritzi war dabei.**
Eine Wendewundergeschichte
| Bestell-Nr. 10819

➤ bpb.de/schriftenreihe-fuer-kinder



Notizen

Young Citizens

Kinder im Grundschulalter sind *Young Citizens* – junge Bürgerinnen und Bürger. Sie nehmen durch zahlreiche Erfahrungen in ihrem sozialen Umfeld Machtstrukturen, Regeln und Handlungsmöglichkeiten wahr und gehen auf ihre Weise mit ihnen um. Dieser frühe Lernprozess kann im demokratischen Sinne unterstützt und gefördert werden. Im besten Fall werden dabei die Weichen für ein lebenslanges Interesse an politischer und gesellschaftlicher Teilhabe gestellt. Doch was genau macht politische Bildung in der Grundschule aus? Welche didaktischen Prinzipien sind von besonderem Interesse? Welche Bildungspotenziale können im Hinblick auf die verschiedenen Dimensionen des Lernens identifiziert werden? Dieses Handbuch stellt die theoretischen Grundlagen sowie die thematischen und didaktischen Aspekte von politischer Bildung für *Young Citizens* vor. Dazu gehört es auch, übergreifende Themen wie Klimawandel, Krieg und Frieden, Digitalisierung oder Diversität für die politische Bildung in der Grundschule fachwissenschaftlich zu erschließen und eine breite Palette von Methoden und Praxisbeispielen aufzuzeigen.