pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]

Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 216 S.

Quellenangabe/ Reference:
Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, 216 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-304074 - DOI: 10.25656/01:30407; 10.35468/6107

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-304074
https://doi.org/10.25656/01:30407

in Kooperation mit / in cooperation with:

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Andrea Becher
Eva Gläser
Nina Kallweit
(Hrsg.)

Politische Bildung im Sachunterricht

Potenziale – Positionen – Perspektiven

klinkhardt

Becher / Gläser / Kallweit

Politische Bildung im Sachunterricht

Andrea Becher
Eva Gläser
Nina Kallweit
(Hrsg.)

Politische Bildung im Sachunterricht

Potenziale – Positionen – Perspektiven

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2024. Verlag Julius Klinkhardt.
Coverabbildung: © pholidito, Adobe Stock.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.
Printed in Germany 2024. Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

ISBN 978-3-7815-6107-6 digital **doi.org/10.35468/6107**
ISBN 978-3-7815-2652-5 print

Inhaltsverzeichnis

Andrea Becher, Eva Gläser und Nina Kallweit
Politische Bildung im Sachunterricht – konzeptionelle Sichtweisen, empirische Erkenntnisse und exemplarische Lehr- und Lernprojekte 9

I Politische Bildung in der Grundschule – Grundlegende Prämissen

Iris Baumgardt
Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht 21

Thomas Goll
Anschluss erreicht oder verpasst? – Politisches Lernen im Übergang vom Sachunterricht zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I 32

Heike Krösche
Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich: Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung 41

Katharina Kalcsics und Michel Dängeli
Politische Bildung in der Schweiz: Rahmenbedingungen und Diskussionen ... 50

Bettina Blanck
Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen *und* Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge 60

II Politische Bildung im Sachunterricht – Empirische Befunde

Andrea Becher und Eva Gläser
Das Forschungsprojekt „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“ im Kontext politikdidaktischer Forschungslinien 71

Thomas Goll
Politische Bildung von Anfang an! 85

Julia Peuke
Zum Politischen im Historischen: Die DDR aus der Perspektive von Grundschulkindern 91

Nicole Woloschuk
Soziale Ungleichheit(en) aus der Perspektive von Kindern 99

Viktoria Rieber
Entscheidung als Grundbegriff politischer Bildung im Sachunterricht 106

Toni Simon
Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Schüler*innen-partizipation im Spiegel eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen 115

Nina Kallweit und Martin Siebach
Professionalisierung zum politischen Lernen im Sachunterricht – Entwicklung professioneller Haltungen von Studierenden 124

Thomas Must und Michael Otten
Digitale Desinformation als Phänomen im Rahmen einer politischen Medienbildung im Sachunterricht – Ein- und Ausblicke in das Projekt ZuDD 133

III Lehr- und Lernprojekte zum politischen Lernen in Grundschulen und im Studium

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Christian Gößinger
„Ich habe oft nicht genau gewusst, was politisch ist" – Herausforderungen von Studierenden in Seminaren zu politischer Medienbildung im Sachunterricht 145

Malte Jelschen, Jana Weichert, Johanna Schulz und Meike Wulfmeyer
Antisemitismuskritik als exemplarischer Inhalt im historisch-politischen Sachunterricht – ein Lehrprojekt zu aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen Themen im Lehramtsstudium 153

Christian Fischer und Sandra Tänzer
Politisch-historisches Lernen am Gegenstand „DDR-Geschichte" im Sachunterricht. Zum Zusammenspiel zweier Fachperspektiven 163

Julia Poschmann und Eva Gläser
Kindernachrichten und Politische Bildung – Ein Studienprojekt für Sachunterrichtsstudierende 171

Christian Fischer und Michael Ritter
Vom Bilderbuch zum Nachdenken über politische Grundfragen?! Einblicke in ein Unterrichtsprojekt 180

Judith Arnold und Katharina Kalcsics
Integriertes politisches Lernen im Lehrmittel WeitBlick NMG 190

Guido Estermann, Judith Arnold und Roman Hediger
„Demokratielernen konkret" am Beispiel des schweizerischen Lehrmittels URwegs 198

Gesine Bade
BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht 207

Autor*innenverzeichnis 216

Andrea Becher, Eva Gläser und Nina Kallweit

Politische Bildung im Sachunterricht – konzeptionelle Sichtweisen, empirische Erkenntnisse und exemplarische Lehr- und Lernprojekte

Als Sachunterricht im Jahr 1970 als neues Schulfach in der Grundschule eingeführt wurde, war unstrittig, dass auch Politische Bildung zu integrieren ist (vgl. Becher & Gläser 2020, 47). Die Debatten um eine entsprechende Ausrichtung Politischer Bildung im Sachunterricht waren damals rege. Mit dem Abebben der Diskussionen um das Fach Sachunterricht insgesamt nahmen zum Ende der 1970er Jahre aber auch die Auseinandersetzungen zur Politischen Bildung ab. Mehr noch: Im Zuge der so genannten Kindorientierung sowie einem Verweis auf Stufentheorien der kognitiven Entwicklung setzten sich in den 1980er Jahren Positionen durch, die eine Auseinandersetzung mit politischen Frage- und Problemstellungen in der Grundschule als nicht kindgemäß bewerteten und Kindern im Grundschulalter gleichzeitig die Fähigkeiten absprachen, sich mit politischen Inhalten überhaupt auseinandersetzen zu können. In der Konsequenz blieb Politische Bildung in der Fachdidaktik Sachunterricht bis etwa zur Mitte der 1990er Jahre sowohl theoretisch als auch empirisch unbearbeitet (vgl. ebd., 47ff.). Ausgerichtet am Prinzip der Lebensweltorientierung rückte anschließend (wieder) in den Fokus, dass Kindheit keinen politikfreien Raum darstellt, sondern auch Kindheit(en) durchdrungen sind von Politik. Insofern stellt auch die Auseinandersetzung mit politischen Phänomenen einen fachdidaktisch notwendigen Bestandteil von Sachunterricht dar, wenn dieser seinem Allgemeinbildungsauftrag sowie seiner Aufgabe, Grundschüler*innen darin zu unterstützen, ihre Lebenswelten zu erschließen, nachkommen will. Hinzu kam im fachdidaktischen Diskurs in dieser Zeit – auch als Folge der im Jahr 1989 verabschiedeten UN- Kinderrechtskonvention – ein verändertes Bild vom „Kind", das Kinder nun v. a. als (gesellschaftliche) Akteur*innen verstand, die in der Lage sind, ihre Umwelt aktiv mitzugestalten und die auch das Recht haben, dies zu tun (vgl. von Reeken 2005, 187ff.). Empirische Forschungsprojekte, die seit Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre initiiert wurden und werden und insbesondere im Bereich der Forschung zu Schüler*innenvorstellungen verortet waren und sind, zeigen darüber

hinaus immer wieder, dass Kinder im Grundschulalter Politik wahrnehmen und bereits entsprechende phänomenbezogene Vorstellungen entwickelt haben (z. B. Gläser 2002; van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar 2007; Kalcsics & Neff 2010; Dondl 2013; Kallweit 2019; Gläser & Becher 2020). Mit dem Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU 2002 & GDSU 2013) ist die feste Verortung Politischer Bildung im Sachunterricht schließlich (erneut) festgeschrieben und begründet worden (vgl. Kallweit 2019, 18f. & 30ff.). Insgesamt kann daher eine eindeutige konzeptionelle fachdidaktische Zuordnung von Politischer Bildung in der Fachdidaktik Sachunterricht konstatiert werden, die – mit Unterbrechung – seit Jahrzehnten besteht. Dennoch existieren zur (konzeptionellen) Ausrichtung bzw. Umsetzung von Politischer Bildung im Sachunterricht, d. h. zu den Fragen des „Was" und „Wie", auch heute noch unterschiedliche Positionen.

Dieser Status quo bot den Ausgangspunkt für die Fachtagung *„Politische Bildung im Sachunterricht: Potentiale – Positionen – Perspektiven"*, die am 27. und 28. September 2022 an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg stattgefunden hat. Im Rahmen der Tagung waren Expert*innen und Interessierte dazu eingeladen, aktuelle Ansätze, Positionen und empirische Erkenntnisse zur Politischen Bildung im Sachunterricht vorzustellen und zu beleuchten und diese in unterschiedlichen interaktiven Formaten auch kontrovers aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive zu diskutieren.

Der vorliegende Band dokumentiert die während der Tagung präsentierten Beiträge und kann gleichzeitig auch als aktuelle Bestandsaufnahme zur Politischen Bildung im Sachunterricht gelesen werden. Während im ersten Teil des Bandes vor allem konzeptionelle Ansätze Politischer Bildung im Sachunterricht beleuchtet werden, widmet sich der zweite Teil des Bandes einer Zusammenschau von aktuellen empirischen Forschungsprojekten, die im Bereich der Politischen Bildung im Sachunterricht angesiedelt sind. In Teil III des Bandes werden im Anschluss sowohl verschiedene Lehrprojekte zur Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden vorgestellt, die an unterschiedlichen Universitätsstandorten durchgeführt und evaluiert wurden, als auch Einblicke in Unterrichtsvorschläge bzw. Lehr-Lernmaterialien für Politische Bildung im Sachunterricht gegeben.

Unser herzlicher Dank gilt an dieser Stelle noch einmal allen Teilnehmer*innen, die mit ihren Vorträgen, Postern und Diskussionsbeiträgen wesentlich zu einem produktiven Austausch sowie Gelingen der Tagung beigetragen haben und zudem den vorliegenden Tagungsband mit ihren Beiträgen bereichern.

Überblick über die einzelnen Beiträge

Teil I: Politische Bildung in der Grundschule – Grundlegende Prämissen

Der Beitrag von *Iris Baumgardt* zu „Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht" steckt zunächst einen theoretischen Rahmen, indem das Verständnis von Demokratiebildung bestimmt wird, um anschließend ausgewählte evidenzbasierte Lernvoraussetzungen zu Interessen, Vorstellungen und Partizipation zu benennen. Chancen und Herausforderungen einer Demokratiebildung im Sachunterricht werden skizziert, die folgend mittels der Darlegung verschiedener Möglichkeiten schulischer Partizipation – bspw. Klassenrat oder einer Teilhabe bei der Leistungsbewertung – sowie umfassend anhand einer selbst durchgeführten Zukunftswerkstatt zu einer Spielplatzplanung in Berlin-Kreuzberg ‚mit Leben gefüllt werden'. Es wird deutlich, dass „Demokratiebildung zu fördern heißt, den Wunsch der Schüler*innen nach mehr Mitbestimmung ernst zu nehmen und durch die bewusste Planung von Partizipationschancen Demokratie für die Schüler*innen erfahrbar werden zu lassen" (die Autorin in diesem Band).

Thomas Goll befasst sich insbesondere mit dem politischen Lernen „im Übergang vom Sachunterricht zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I" und arbeitet – basierend auf einer Skizze normativer Vorgaben schulischer Politischer Bildung – am Beispiel von NRW heraus, wie politisches Lernen am Übergang von Primar- zu Sekundarstufe aktuell festgeschrieben wird. Dafür werden für das Schuljahr 2021/22 die Unterrichtsversorgung an Grundschulen allgemein sowie fokussiert auf Sachunterricht dargelegt. Folgend wird auf die Ausbildung der Lehrkräfte in Bezug auf fachfremd erteilten Unterricht eingegangen und herausgearbeitet, dass „der fachfremde Unterricht in den Fächern der politischen Bildung in der Sekundarstufe I ein wesentliches Problem hinsichtlich der Qualität des politischen Lernens dar[stellt]" (der Autor in diesem Band). Im Fazit werden die verschiedenen Mankos dezidiert zusammengefasst und Vorschläge, „die die Anschlussfähigkeit zumindest mittel- und langfristig erhöhen könnten" (ebd.), dargelegt. Unter anderem sollte politisches Lernen Teil der Lehramtsausbildung im Fach Sachunterricht sein und es sollte die Generierung „eines schulphasenübergreifenden Kompetenzmodells politischen Lernens in der Kindheit" (ebd.) vorangetrieben werden.

Heike Krösche entfaltet in ihrem Beitrag Einsichten in die Politische Bildung im Kontext des Schulfaches Sachunterricht in Österreich. Anhand verschiedener bildungspolitischer Papiere wird die normative Rahmung der Politischen Bildung in Grundschulen umschrieben, wobei insbesondere auf den seit dem Schuljahr 2023/24 geltenden neuen kompetenzorientierten Lehrplan für die Primarstufe fokussiert wird. Es wird von ihr aufgezeigt, dass – analog zu Deutschland und der deutschsprachigen Schweiz – auch für Österreich gilt, dass Sachunterricht der Ort

politischen Lernens in der Grundschule ist, wobei Krösche für die aktuell laufende Implementierungszeit vor einer „Verengung politischer Bildung auf das soziale Lernen" (die Autorin in diesem Band) warnt. Die Lehrkräfte(aus)bildung wird zudem als ein Weg für die Überwindung des immer noch niedrigen Stellenwerts Politischer Bildung in der Grundschule benannt, die dafür jedoch „eine stärkere fachdidaktisch-theoretische Fundierung und praxisnahe Verankerung in der Ausbildung" (ebd.) benötige.

Katharina Kalcsics und *Michel Dängeli* zeigen am Beispiel des deutschschweizerischen Lehrplan 21 Rahmenbedingungen für die Politische Bildung im sachunterrichtsäquivalenten Fach NMG (Natur, Mensch, Gesellschaft) in der deutschsprachigen Schweiz auf. Zur Frage des Umgangs mit den im Lehrplan formulierten Kompetenzen diskutieren sie auf theoretischer Grundlage Möglichkeiten zur Ausrichtung Politischer Bildung in der Schweiz. Ihre Überlegungen zeigen begründet auf, dass (Primarstufen-)Schüler*innen in die Denk- und Handlungsweisen der politischen Debatte – konkretisiert durch die Vorstellung eines Debattenformatschemas für die Primarstufe – eingeführt werden sollten.

Bettina Blanck setzt sich kritisch-konstruktiv mit dem Kontroversitätsgebot Politischer Bildung auseinander. Sie zeigt auf, dass dieses, „kampforientiert" (die Autorin in diesem Band) eingesetzt, Gefahr laufe, einer „Kritikimmunisierung" (ebd.) Vorschub zu leisten und stellt diesem das Konzept eines „erwägungsorientierten Kontroversitätsgebots" (ebd.) entgegen. Es gehe dabei vor allem darum, auf dem Weg der politischen Urteils- und Entscheidungsbildung Alternativen zu berücksichtigen und einzubeziehen, sich nicht überwältigen zu lassen und zu erkennen, dass „auch Konsens […] nicht alternativlos" (ebd.) ist. Somit sei es unter anderem das ‚Frag-würdige' bzw. die Haltung des „Frag-würdig machen und Frag-würdig halten könnens" (ebd.), worin die Erwägungsorientierung für Politische Bildung als „konstitutives interdisziplinäres Prinzip" (ebd.) ihre Relevanz habe.

Teil II: Politische Bildung im Sachunterricht – Empirische Befunde

Das Forschungsprojekt PoWi-Kids (*Politisches Wissen von Kindern*) von *Andrea Becher* und *Eva Gläser* wird zunächst im Kontext des Kompetenzbereichs des Politischen Fachwissens (politische Basis- und Fachkonzepte) politischen Lernens im Sachunterricht begründet. Entlang identifizierter (inter-)nationaler Forschungslinien – zu Informations(ver)mittlern, zum Wissen über Repräsentanten, Wissen zu politischen Wahlen, Wissen über politische Parteien sowie zum Demokratieverständnis – werden ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Studie dargelegt, um abschließend Ausblicke für weitere (Grundlagen-)Forschungen zu skizzieren.

Die Forschungsprojekte PoJoMeC (*Politik, Journalismus, Medien – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter*) und DeFaKi (*Demokratiefacetten bei Kindern*) werden von *Thomas Goll* vor dem Hintergrund der Forderung „Politische

Bildung von Anfang an!“ dargelegt und erläutert. Die zum Teil noch laufenden empirischen Untersuchungen zeigen unter anderem, dass Kinder bereits vor dem Eintritt in die Primarstufe Vorstellungen zu und über Politik haben (PoJoMeC) sowie Kinder im Kindergartenalter Entscheidungen auf Basis von Mehrheits- und Minderheitenwünschen beurteilen (DeFaKi).

Julia Peuke präsentiert ihr abgeschlossenes Promotionsprojekt, in dem sie Theorien von Grundschulkindern aus vierten Klassen in Osnabrück und Berlin zur DDR (politisches System, Alltagsleben), zur deutschen Teilungsgeschichte sowie zur Friedlichen Revolution erfasst hat. Ein besonderer Fokus lag bei ihrer Rekonstruktion auf dem Basiskonzept ‚Macht‘. Im Beitrag skizziert sie zentrale Ergebnisse ihrer Arbeit, in der sie ein besonderes Potenzial in der Auseinandersetzung mit zeitgeschichtlichen Themen für historisches und politisches Lernen identifiziert.

Nicole Woloschuk stellt in ihrem Beitrag ihr laufendes Promotionsprojekt vor, in dem sie soziale Ungleichheit(en) aus der Perspektive von Kindern untersucht. Neben der Darlegung des theoretischen Hintergrundes sowie des Forschungsstandes skizziert sie insbesondere das Forschungsdesign ihrer Untersuchung, das u. a. durch die Arbeit mit der Dokumentarischen Methode sowie dem Einsatz von Gruppendiskussionen als Erhebungsinstrument angelegt ist.

Viktoria Rieber stellt ihr laufendes Forschungsprojekt zum Begriff ‚Entscheidung‘ im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht vor. Sie rückt eine begriffliche Auseinandersetzung in den Mittelpunkt und analysiert zunächst die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht hinsichtlich des vorliegenden Entscheidungsverständnisses. Daran anschließend unterscheidet sie bewusste und unbewusste Entscheidungen, überträgt dies auf politische Entscheidungen und setzt sich mit möglichen unbewussten politischen Entscheidungen und dem Aspekt der Intuition auseinander. „Der Erwerb von *Wissen über Entscheidungen* und *Fähigkeiten des Entscheidens*“ (die Autorin in diesem Band, Herv. ebd.) sei ein Beitrag „zur politischen Bildung im Sachunterricht“ (ebd.) resümiert Rieber, wobei eine Förderung von Entscheidungskompetenzen im Zusammenhang der Thematisierung von (politischen) Abstimmungen denkbar sei.

Toni Simon befasst sich mit „Demokratie(lernen)“ im (grund-)schulischen Kontext und stellt Ergebnisse aus der INSL-Studie (*Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte*) vor, die auch „Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation sowie ihr Erleben von Diskurs und Mitbestimmung in Schule erfasst“ (der Autor in diesem Band). Dabei stehen die als Schüler*in selbst erlebten Erfahrungen mit Demokratie und Partizipation im Fokus. Simon weist nach, dass die Einstellungen der Befragten mit ihren eigenen biografischen Erfahrungen korrelieren, wobei überraschenderweise „ein hohes Erleben diskursiver Wirksamkeit in und der Demokratisierung von Schule mit *negativeren* Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation einher[gehen] bzw. umgekehrt“ (ebd., Herv. ebd.).

Nina Kallweit und *Martin Siebach* zeigen die Bedeutung von Haltungen für die Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden im Bereich des politischen Lernens im Sachunterricht auf. Ausgehend vom Haltungsbegriff nach Zierer u. a. stellen sie in ihrem Beitrag das Forschungsprojekt ProHapoL (*Entwicklung professioneller Haltungen zum politischen Lernen*) vor, dessen Anliegen ist, hochschuldidaktische Lehr-Lernangebote im Rahmen des Sachunterrichtsstudiums hinsichtlich ihres Potenzials für die Entwicklung professioneller Haltungen von Studierenden im Bereich des politischen Lernens zu untersuchen.

Thomas Must und *Michael Otten* geben „Ein- und Ausblicke in das Projekt ZuDD" (*Zukunftsdiskurse zur Dekonstruktion von Desinformationsstrategien in einer digital geprägten Welt*). Dieses verortet sich im Kontext einer politischen Medienbildung, „die den kompetenten Umgang mit neuen Medienwelten als konstitutiven Bestandteil politischer Beteiligung definiert (vgl. Zentralen der politischen Bildung in Deutschland 2022)" (die Autoren in diesem Band). Im Rahmen von ZuDD – welches u. a. rechtsextremistische Phänomene fokussiert – ist die Ableitung von Handlungsempfehlungen als Endergebnis angelegt, die Lernende in die Lage versetzen, mit der Verbreitung von digitalen Informationen umgehen sowie gezielt verbreitete Desinformationen erkennen und dekonstruieren zu können.

Teil III: Politische Bildung im Sachunterricht – Lehr-Lernprojekte im Kontext von Studium und Grundschule

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und *Christian Gößinger* geben Einblicke in das Projekt PoliMeR (*Politische Medienbildung Regensburg*), in dessen Rahmen Seminare für Studierende an der Universität Regensburg zur politischen Medienbildung im Sachunterricht durchgeführt und evaluiert werden. Anliegen der Lehrveranstaltungen ist es, Studierende darin zu unterstützen, die „politische Dimension in Digitalitätsthemen" (die Autor*innen in diesem Band) wie zum Beispiel Datenschutz zu identifizieren und entsprechende Themen für politische Bildungsprozesse im Sachunterricht fachdidaktisch aufbereiten zu können.

Malte Jelschen, Jana Weichert, Johanna Schulz und *Meike Wulfmeyer* stellen ein Lehrprojekt an der Universität Bremen vor, dessen Ziel es ist, Sachunterrichtsstudierende in der didaktisch-methodischen Aufbereitung gesellschaftswissenschaftlicher Themen stärker zu professionalisieren. Am Beispiel von „Antisemitismus(-kritik)" werden im Beitrag exemplarisch die Relevanz gesellschaftswissenschaftlicher Inhalte für Sachunterricht aufgezeigt, zentrale fachwissenschaftliche Aspekte herausgearbeitet sowie die konkrete Umsetzung mit Studierenden im Seminar skizziert.

Christian Fischer und *Sandra Tänzer* zeigen anhand von zwei verschiedenen Unterrichtsvorschlägen auf, wie sich zu und über die DDR-Geschichte politisches Lernen und historisches Lernen zu einem politisch-historischen Lernen im Sachunterricht verbinden lassen. Beide Unterrichtsbeispiele werden dabei hinsichtlich

ihrer Fachlichkeit und damit verbundener Chancen und Herausforderungen analysiert, mit dem Ergebnis, „dass die Art und Weise der Integration beider Lernformen unmittelbar Auswirkungen auf die […] Fachlichkeit des Unterrichts [hat]" (die Autor*innen in diesem Band).

Julia Poschmann und *Eva Gläser* erläutern in ihrem Beitrag den Zusammenhang von Kindernachrichten und Politischer Bildung im Sachunterricht. Mediennutzungsstudien unterstreichen die Bedeutung von Medien als „Quelle für politisches Lernen" (die Autorinnen in diesem Band). Die in den Nachrichtensendungen enthaltenen Filme können als „Erklärvideos" betrachtet und als solche analysiert werden, insbesondere, wenn diese als Medien für politisches Lernen im Unterricht einbezogen werden. Der Beitrag erläutert beispielhaft an einem konkreten Seminarkonzept, inwiefern „Fachsprache in und sprachliche Gestaltung von (Kinder-)Nachrichtensendungen im Kontext von Politischer Bildung" (ebd.) von Studierenden interpretiert und reflektiert werden kann.

Christian Fischer und *Michael Ritter* stellen ihr Unterrichtsprojekt zu literarisch-politischem Lernen vor und erläutern, wie Kinder anhand des Bilderbuches „Hier kommt keiner durch!" von Martins und Carvalho (2016) angeregt werden können, über politische Grundfragen nachzudenken. Die Geschichte über die „Macht der Vielen" fungiert als Basis einer Fallgeschichte, die die Kinder im Unterricht unterschiedlich lösen, u. a. indem diese in Bildern festgehalten wird. Diese Arbeitsergebnisse, in denen „Aspekte politischer Grundfragen zu *Gerechtigkeit, Legitimität, Demokratie* und *Gemeineigentum* erkennbar" (die Autoren in diesem Band, Herv. ebd.) sind, eignen sich sowohl zu einer vertiefenden Arbeit mit den Schüler*innen selbst als auch, um mit Studierenden „über politische Grundfragen sowie über die Verbindung von literarischem und politischem Lernen nachzudenken" (ebd.).

Judith Arnold und *Katharina Kalcsics* erläutern am Schweizer Lehrmittel Weitblick NMG wie politisches Lernen im interdisziplinären Sachunterricht vertieft werden kann. Um politisches Lernen systematisch aufzubauen, wird in diesem Lehrmittel mit politischen Basiskonzepten (nach Sander) gearbeitet. Am Beispiel von zwei Lernarrangements aus Weitblick NMG wird exemplarisch aufgezeigt, wie die Basiskonzepte ‚Gemeinwohl' und ‚System' im Unterricht erarbeitet und reflektiert werden könn(t)en.

Das Lehrmittel URwegs steht im Fokus des Beitrags von *Guido Estermann, Judith Arnold* und *Roman Hediger.* Sie verdeutlichen, wie mit diesem ein Demokratielernen der Schüler*innen konkretisiert werden kann und Lehrkräfte in ihrem Unterricht unterstützt werden können. Demokratie wird i. S. von Himmelmann mehrdimensional als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform verstanden, die die didaktischen Grundsätze des Lehrmittels – auch im Rekurs zur Verortung im deutschschweizerischen Lehrplans 21 – formen. Dabei steht vor allem ein Lebensweltbezug im Fokus.

Gesine Bade befasst sich in ihrem Beitrag mit BNE im Kontext Politischer Bildung in der Grundschule und mit hierbei zu thematisierenden „globalen Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitskrisen" (die Autorin in diesem Band). Zunächst setzt sie sich mit politischer Partizipation als einem Ziel von BNE auseinander und kritisiert gezielt die Fokussierung des individuellen, privaten Handelns, die „einer Verantwortungsüberfrachtung gleich[kommt]" (ebd.). Weiter zeigt sie auf, dass BNE im Rahmen von Sachunterricht Gefahr laufe, trivialisiert zu werden und macht dies am Beispiel der Thematisierung von Mülltrennung deutlich. Um Kinder im Sinne einer BNE auch gesellschaftlich-politisch zu sensibilisieren und handlungsfähig machen zu können, stellt sie ihr Projekt *„Globale Perspektiven in der Grundschule!"* vor, das „das Potenzial (entwicklungs-)politischer Bildung für BNE-Lernprozesse" (ebd.) und somit problemorientiertes Lernen und kritische Analysen bewusst in den Mittelpunkt rückt.[1]

Literatur

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 45-61.

Dondl, J. (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 62-83.

Gläser, E. (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kalcsics, K. & Neff, R. (2010): Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (4), 457-462.

Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: VS.

van Deth, J. W.; Abendschön, S.; Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS.

von Reeken, D. (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 184-195.

1 Wir möchten uns an dieser Stelle bei den studentischen Hilfskräften Lea Bollen, Lena Jendick, Coline Ploth und Lena Schwede (Universität Osnabrück, Fachgebiet Sachunterricht) bedanken, die uns in den letzten Monaten bei der Herausgabe dieses Tagungsbandes engagiert unterstützten.

Autorinnen

Becher, Andrea, Prof. Dr.
Universität Paderborn

Gläser, Eva, Prof. Dr.
Universität Osnabrück

Kallweit, Nina, Jun.-Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

I Politische Bildung in der Grundschule – Grundlegende Prämissen

Iris Baumgardt

Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht

1 Einleitung

Demokratiebildung – ist das schon ein Thema für den Sachunterricht in der Grundschule? Werden Schüler*innen im Grundschulalter durch die Auseinandersetzung mit den komplexen aktuellen Problemlagen nicht überfordert? Klimakrise, Inflation, Nachwirkungen der Pandemie und ein Krieg in Europa – reicht es nicht, wenn sich Schüler*innen der Sekundarstufe I bzw. II damit auseinandersetzen? Andererseits lässt sich berechtigterweise konstatieren, dass diese Themen ohnehin bereits die kindliche Lebenswelt durchdringen und daher auch mit ihnen reflektiert werden sollten.

Die Demokratie ist auf mündige Bürger*innen angewiesen und muss von jeder Generation neu gelernt werden (vgl. Negt 2004, 197). Eine zentrale Verantwortung für diesen Lernprozess kommt dabei den Schulen zu – so der im Jahr 2018 veröffentlichte Erlass der Kultusministerkonferenz mit dem Titel „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2018). Im Folgenden werde ich der Frage nachgehen, welchen Beitrag die Grundschule – nicht nur, aber auch im Sachunterricht – im Hinblick auf diesen Bildungsauftrag leisten kann. Um diese Frage zu diskutieren, wird zunächst das Verständnis von Kind und Demokratie bzw. Demokratiebildung kurz skizziert. Im Anschluss daran wird zu klären sein, was über die Interessen, Konzepte und das Wissen von Kindern zu politischen Themen, Fragen und zu ihren Vorstellungen zu Partizipation und Mitbestimmung bekannt ist. Folgend werden Chancen und Herausforderungen von Demokratiebildung (im Sachunterricht) der Grundschule erörtert. Ausgangspunkt der Überlegungen ist die These, dass bereits die Grundschule und insbesondere der Sachunterricht vielfältige Chancen für die Demokratiebildung bietet.

doi.org/10.35468/6107-01

2 Theoretischer Rahmen

Um der Frage nachzugehen, welchen Beitrag die Grundschule und insbesondere der Sachunterricht im Hinblick auf Demokratiebildung leisten kann, möchte ich zunächst das Verständnis vom *Kind* sowie von Demokratie und Demokratiebildung kurz skizzieren.

2.1 Das Kind als Träger eigener Rechte

Der Alltag von Kindern im Grundschulalter ist von Politik durchwirkt: Auf dem Schulweg sehen sie Plakate für verschiedene Parteien oder eine Demonstration von Klimaaktivist*innen. Kinder sind von politischen Entscheidungen und ihren Konsequenzen betroffen – so durften sie pandemiebedingt nicht in die Schule. Sie registrieren, wie ihre Eltern sorgenvoll der nächsten Heizkostenabrechnung entgegensehen oder sich wegen der Inflation Gedanken darüber machen, ob sie die Klassenfahrt im Sommer bezahlen können. Sie nehmen gesellschaftliche Ungleichheit und soziale Ungerechtigkeit zum Beispiel aufgrund ihrer unterschiedlichen Ausstattung mit Kleidung, technischen Geräten, elterlicher Zeit und Zuwendung wahr (vgl. von Reeken 2007, 15ff.). Sie sind eigensinnige Expert*innen ihrer Lebenswelt, die verstehen und sich einmischen und an Entscheidungen in ihrer Stadt oder Gemeinde partizipieren wollen (vgl. Müthing & Hülster 2020, 195). Einer pragmatisch-konstruktivistischen Sichtweise auf Lehr-Lernprozesse folgend wird das Kind im Folgenden als das „handelnde Subjekt" (Gerstenmaier & Mandl 1995, 882), als aktiver, selbstgesteuerter, selbstreflexiver Lerner (vgl. ebd.) verstanden. Kinder interessieren sich für ihre Rechte (vgl. Haug 2017, 261). Und dieses Recht haben sie: Kindern steht nach Artikel 12 der UN-Kinderrechtskonvention das Recht zu, sich eine eigene Meinung zu bilden und diese zu äußern. Sie haben ein Recht darauf, dass diese Meinungen angemessen berücksichtigt werden (vgl. BMFSFJ 2002, 15). D. h. Kinder sind bereits *als Kinder* Träger eigener Rechte – sie sind „Young Citizens" (Baumgardt & Lange 2022).

2.2 Demokratie und Demokratiebildung

Bevor das Verständnis von Demokratiebildung erörtert wird, werden zunächst die beiden Begriffe Bildung und Demokratie kurz einzeln betrachtet: Bildung zielt ganz allgemein auf die Mündigkeit von Schüler*innen. Klafki (1992, 13) folgend soll diese übergeordnete Zieldimension für schulische Lehr-Lernprozesse dahingehend ausdifferenziert werden, dass Schüler*innen in ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität gefördert werden sollen. Demokratie kann sehr unterschiedlich definiert werden – so gibt es beispielsweise liberale, pluralistische, kritische, sozialistische, … Demokratietheorien (vgl. Guggenberger 2010). Rational-Choice-Ansätze, die den homo oeconomicus als Menschenbild in den Mittelpunkt stellen, unterlaufen die o. g. Zieldimensionen

doi.org/10.35468/6107-01

von Bildung – insbesondere die der Solidaritätsfähigkeit. Sie sind daher nicht unmittelbar anschlussfähig an das hier formulierte Bildungsverständnis (vgl. Baumgardt 2013). Naheliegend ist vielmehr ein kritisch-partizipatives Verständnis von Demokratie, wie es beispielsweise Dewey (1916/2011, 121) formuliert hat: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung."
Was ist dann Demokratiebildung? Kenner und Lange (2022, 62) verstehen unter Demokratiebildung „einen vom Subjekt ausgehenden ganzheitlichen Prozess der Bildung zur Mündigkeit, basierend auf demokratischen Grundwerten und Prinzipien wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit, Solidarität und Emanzipation". Demokratiebildung unterscheidet sich daher von demokratischer Erziehung: Demokratische Erziehung geht vom politischen System – und nicht von den Subjekten selbst – aus. Demokratische Erziehung erzieht – wie jede Erziehung – ‚zu' etwas. Demokratiebildung dagegen hat ihren Ausgangspunkt in den Bürger*innen als politische Subjekte und zielt auf deren Mündigkeit. Daher – so die Autoren – sei die Referenz der Demokratiebildung „nicht das bestehende demokratische System, sondern die Fähigkeit der Bürger*innen, die gegebene Ordnung zu durchschauen, zu reflektieren, zu verändern, zu kritisieren und so zu gestalten, wie sie es selbst für adäquat halten" (ebd., 64f.).

3 Demokratiebildung: Lernvoraussetzungen

Was ist über die Interessen, Wünsche und Vorstellungen der Young Citizens bekannt? An welche Lernvoraussetzungen kann im Unterricht angeknüpft werden?

3.1 Thematische Interessen und Vorstellungen

Kinder interessieren sich für politische Themen – zu dieser Erkenntnis kommen sowohl überblicksartige Forschungsprojekte als auch einzelne, themenbezogene Untersuchungen:
Kinder interessieren sich vor allem für die Themen Kinderrechte, Krieg, Armut, Umweltverschmutzung, Xenophobie, Flüchtlinge, Klimawandel und Arbeitslosigkeit (vgl. Haug 2017, 261). Verschiedene Forschungsprojekte haben bereits einzelne dieser epochaltypischen Schlüsselprobleme im Hinblick auf die Vorstellungen von Kindern untersucht. So wurde u. a. das kindliche Erleben von Krieg und Frieden (Kallweit 2019) oder aber die Vorstellungen von Kindern zum Klimawandel (Lüschen 2015) und zu Arbeitslosigkeit (Gläser 2002) bzw. zum Beruf (Baumgardt 2012) erforscht. Weitere Studien liegen zu den Vorstellungen von Kindern zu Gerechtigkeit (Conrad, Mathis & Cassidy 2018), zu Politik (Asal & Burth 2016), zu Demokratie (Dondl 2013), zu Macht (Raths & Kalcsics 2011), zum politischen System (Kalcsics & Neff 2010), zum Gesellschaftsverständnis (Moll 2001) und zu Partizipation (Biedermann & Oser 2020) vor.

doi.org/10.35468/6107-01

Insbesondere das Fachwissen von Lernenden wurde außerdem im Hinblick auf die politischen Fachkonzepte Macht, Öffentlichkeit und Wahlen (Götzmann 2015) bzw. zu den politischen Basiskonzepten Entscheidung (Fachkonzepte Wahlen und Parteien) (vgl. Becher & Gläser 2020) und Ordnung (Fachkonzept Repräsentation) (vgl. Becher & Gläser 2023) erhoben. Die empirischen Erhebungen weisen darauf hin, dass das Interesse von Kindern für politische Themen und deren Vorwissen dazu eher unterschätzt werden. Gleichzeitig besteht weiterer Forschungsbedarf – die Anzahl der Studien selbst ist überschaubar; sie haben häufig einen eher explorativen Charakter.

Die oben angeführten Untersuchungen variieren im Hinblick auf ihre Bezugstheorien: So gehen beispielsweise Raths und Kalcsics (2011, 62) von einem konstruktivistischen Lernverständnis und einer sozialwissenschaftlichen Definition von Politik aus. Danach gibt es „nicht das ‚richtige' Verständnis z. B. von Recht oder Macht, sondern ein plurales Spektrum unterschiedlicher legitimer Verständnisse dieser Konzepte" (ebd.). Damit werden die „Erklärungen und Antworten der Kinder nicht im Hinblick auf Fehler, sondern auf oft bereits vorhandene ‚logische Denkstrukturen' gesehen" (ebd.). Die Kinder werden hier als Expert*innen ihrer Lebenswelt verstanden, ihre individuellen, teils eigensinnigen Vorstellungen dienen als Anknüpfungspunkte für die Ausdifferenzierung und Weiterentwicklung ihrer Konzepte.

Andere Studien dagegen (z. B. Götzmann 2015; Becher & Gläser 2020) beziehen sich auf das Politikkompetenzmodell (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter 2010; Detjen, Massing, Richter & Weißeno 2012). Mit seiner kognitionspsychologischen Ausrichtung wendet sich dieser Ansatz von einem normativen Verständnis politischer Bildung ab: „Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist" (Detjen u. a. 2012, 9). Im Fokus der Leistungsbewertung stehen die beiden Kompetenzdimensionen ‚Fachwissen' und ‚Urteilsfähigkeit' (vgl. ebd., 15). Im Hinblick auf das Fachwissen erläutern die Autor*innen: „Konzepte sind […] per definitionem richtig, d. h. 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" (Weißeno u. a. 2010, 50). Entsprechend konnte in der Studie PoWi-Kids anhand exemplarischer Aussagen u. a. die Heterogenität des Wissens der Kinder zu Parteien skizziert und somit die „grundlegende Klassifikation unterschiedlicher Misconceptions als auch das Aufzeigen des fundierten Fachwissens" (Becher & Gläser 2020, 63) ermöglicht werden.

Hier stellt sich grundsätzlich die Frage, welche Vorzüge für die Demokratiebildung in der Grundschule ein outputorientiertes Kompetenzmodell mit dem Fokus auf der Vermittlung von Fachwissen (vgl. Weißeno u. a. 2010) bieten soll,

doi.org/10.35468/6107-01

das für die spätere Anwendung als Bürger*in gedacht ist. Schließlich sind aus der Perspektive eines Grundschulkindes die Jahre, die vergehen müssen, bis es das Wahlrecht wahrnehmen darf, kaum zu überblicken. Sollte es statt der „instruktionsorientierten Vermittlung von testbarem Wissen" – so die Kritik der Autorengruppe Fachdidaktik (2011, 8) am Kompetenzmodell – im Sachunterricht der Grundschule nicht vielmehr auch darum gehen, partizipative Erfahrungen zu ermöglichen und zu reflektieren? Was ist über schulische Partizipationsmöglichkeiten von Kindern bekannt?

3.2 Partizipation

Partizipation eröffnet die Chance, Demokratie in der Schule erfahrbar zu machen. Denn Kinder wollen mitbestimmen: „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." (Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2020, 43) Die Schüler*innen bringen die Voraussetzungen dafür mit – van Deth, Abendschön, Rathke und Vollmar (2007) untersuchten in der Studie „Demokratie Leben Lernen" u. a. die politischen Einstellungen von Grundschulkindern. Sie konnten zeigen, dass schon Erstklässler*innen mit ihrem „politischen Vorverständnis, ihrem Interesse und ihrer Begeisterungsfähigkeit" ihre Meinungen und Einstellungen äußern können und sie daher als „junge Staatsbürger" (Abendschön & Vollmar 2007, 223) über die Grundvoraussetzungen für die aktive politische Teilhabe verfügen. Inwiefern werden Kindern in der Grundschule Partizipationschancen eröffnet?

Die Anzahl der grundschulspezifischen Forschungsergebnisse ist überschaubar, zentrale Ergebnisse sind ähnlich: Generell ist die Schule für Kinder ein Ort, an dem sie kaum mitbestimmen dürfen (vgl. Schneider, Stange & Rothe 2009, 16) und wenn, dann vor allem in Bereichen des Schullebens. Die Mitbestimmung der Kinder bei der Gestaltung von Unterricht und in der Leistungsbewertung sind als „Schwachstellen partizipatorischen Handelns in der Schule" (Bosenius & Wedekind 2004, 307) anzusehen (ähnlich: Alt 2007; Weber, Winkelhofer & Bacher 2008, 320; Schneider u. a. 2009, 16; Wagener 2013, 279, 281). Diese Befunde verweisen auf die Lehrkräfte als „Wegbereiter, ‚Bremser' und Vorbilder in schulischen Partizipationsprozessen" (Wagener 2013, 278), die Mitbestimmung – zum Beispiel im Klassenrat (vgl. Kiper 1997, de Boer 2006) – ermöglichen können oder auch nicht (Überblick: de Boer & Velten 2022).

4 Chancen und Herausforderungen

Welchen Beitrag kann nun die Grundschule im Hinblick auf die Demokratiebildung von Schüler*innen leisten? Sowohl im Fach Sachunterricht als auch in den

doi.org/10.35468/6107-01

übrigen Schulfächern sowie in der Schule insgesamt kann Demokratie durch partizipative Lehr-Lernsequenzen erfahrbar gemacht werden. Bei der Vorbereitung, Durchführung und Reflexion von partizipativen Prozessen ist eine Orientierung an der Leitfrage „Wer partizipiert in welcher Phase bei welchen Themen in welcher Dimension?" (Baumgardt 2019b) hilfreich, um partizipative von pseudo- bzw. nichtpartizipativen Prozessen zu unterscheiden.

Unter Pseudopartizipation verstehen Oser und Biedermann (2006, 33) „ein Arsenal an Praktiken, die darauf abzielen, Mitsprache und Mitentscheid vorzutäuschen". Dies wäre zum Beispiel bei einem Kinderparlament ohne echte Entscheidungsbefugnis der Fall. Als Nicht-Partizipation (vgl. Hart 1992) ist die *Dekoration* (Kinder wirken z. B. für dekorative Zwecke bei einer Veranstaltung mit und führen einen Tanz auf, ohne dass diese Aktivitäten inhaltlich mit der Veranstaltung verbunden wären) bzw. die *Manipulation* (z. B. wenn Kinder von Erwachsenen bei politischen Aktivitäten eingesetzt werden, ohne dass sie erklären könnten, worum es überhaupt geht) zu verstehen.

Im Fach Sachunterricht sind partizipative Prozesse in vielfältigen Unterrichtssituationen denkbar. So können zu Beginn einer Unterrichtseinheit zum Thema „Haustiere" oder „Kinderrechte" die Fragen und Interessen der Kinder eruiert und bei der weiteren Planung berücksichtigt werden. Die Schüler*innen gestalten dann bspw. verschiedene Plakate zu unterschiedlichen Lieblingstieren. Auch die klassischen sozialwissenschaftlichen Themen des Sachunterrichts können im Hinblick auf die Erweiterung von Partizipationsmöglichkeiten geprüft werden: Warum die Klassenregeln nicht gemeinsam mit den Schüler*innen erarbeiten – statt sie vorzugeben? Auch ist es möglich, die Wahl von Klassensprecher*innen bzw. die regelmäßige Durchführung eines Klassenrates bereits vor der gesetzlich vorgeschriebenen Klassenstufe einzuführen. Im Sachunterricht – aber auch in allen anderen Schulfächern – können die Schüler*innen bei der Gestaltung der Sitzordnung mit einbezogen werden (vgl. Brügelmann 2022).

Auch im Kernbereich des Lehrer*innenhandelns – der Leistungsbewertung – sind partizipative Prozesse möglich – so kann z. B. für Gruppenarbeiten eine Gesamtpunktzahl an die Gruppe vergeben werden mit der Aufforderung, diese Punkte angemessen untereinander aufzuteilen (vgl. Beutel & Beutel 2010). Schüler*innen können darüber hinaus in und vor der Schule stärker beteiligt werden: sei es durch die Einführung eines Schüler*innenparlaments mit formal garantierten Mitbestimmungsrechten, bei der Themenwahl von Projektwochen oder auch bei der Auswahl eines neuen Schulcaterers für das Schulessen. Insbesondere bei in Schulen anstehenden baulichen Maßnahmen sollten diejenigen nach ihrer Meinung und ihren Ideen gefragt werden, die die meiste Zeit dort verbringen – die Schüler*innen (vgl. Baumgardt 2019a).

Im Folgenden werden mögliche Chancen und Herausforderungen anhand der Durchführung einer Zukunftswerkstatt (vgl. Zurstrassen 2022) mit Kindern einer

doi.org/10.35468/6107-01

vierten Klasse eingeordnet. Die Zukunftswerkstatt befasste sich mit einem konkreten Spielplatz im Stadtteil Berlin-Kreuzberg (vgl. Baumgardt 2022). Sie gliederte sich auf in eine Kritik-, Utopie-, Umsetzungs- und Reflexionsphase. Die Klasse hat mit dieser Zukunftswerkstatt erreicht, dass nach einem Besuch bei dem Baustadtrat und der Präsentation des Istzustandes im Vergleich zu ihrem Wunschspielplatz einige (nicht alle) ihrer zentralen Forderungen umgesetzt wurden: Das Wasser lief wieder, das Fußballtor hatte neue Netze und die Spielgeräte waren wieder funktionstüchtig.

Im Rahmen des Projekts haben die Kinder als Expert*innen ihrer Lebenswelt agiert: Es war *ihr* Spielplatz, den sie kennen und nutzen. Sie wussten am besten, was ihnen beim Spielen wichtig ist (z. B. die Möglichkeit mit Wasser zu spielen) und worauf sie verzichten können (weitere Spielgeräte). So waren sie in der Lage, ihre Forderungen selbstbewusst gegenüber dem Baustadtrat, einem ‚echten' Politiker, zu vertreten. Wird die fachdidaktische Planungs- und Reflexionsfrage „Wer partizipiert wann wobei und in welchem Ausmaß?" (siehe Baumgardt 2019b) im Kontext dieser Zukunftswerkstatt entfaltet, dann stehen auf der Ebene der Akteur*innen (*Wer* partizipiert?) die Schüler*innen im Mittelpunkt. Sie agieren als Young Citizens, die sich für ihre Interessen einsetzen und Entscheidungen zur Vergabe von kommunalen Mitteln beeinflussen, die sehr konkret mit ihrer Lebenswelt verknüpft sind. Im Hinblick auf die Frage „Wer partizipiert *wann*?" rücken die verschiedenen Phasen von partizipativen Prozessen in den Fokus. Zwar war die Unzufriedenheit der Schüler*innen mit der Spielplatzsituation der Ausgangspunkt für die Gestaltung dieser Unterrichtseinheit, letztlich definierten jedoch die Lehrkräfte das Problem. Die Schüler*innen haben dann vor allem in der Phase der Ideen- und Vorschlagsentwicklung partizipiert. Die eigentliche Entscheidungsfindung, Planung und Umsetzung lag dann schon nicht mehr in ihren Händen, sondern in denen des Baustadtrates. Im Hinblick auf die Auswahl der *Inhalte* (nämlich die Entscheidung für die Auseinandersetzung mit genau diesem und keinem anderen Spielplatz oder der Spielplatzsituation im Stadtteil generell) haben ebenfalls die Lehrkräfte den Rahmen gesetzt. Hinsichtlich der Frage, in welchem *Ausmaß* die Schüler*innen partizipiert haben, ist dies mit Oser und Biedermann (2006) mit dem Stichwort der Teilpartizipation/Mitbestimmung zu beantworten: Innerhalb eines hierarchischen Handlungssystems gab es klar abgrenzbare Bereiche, in denen eigenständiges Arbeiten möglich war. Zentrale Entscheidungen wurden von einer übergeordneten Leitung gefällt. Der Informationsfluss war – bezogen auf das ganze Projekt – hoch.

Gleichzeitig verlangte der in der Zukunftswerkstatt angelegte Einigungsprozess der Klasse auf gemeinsame zentrale Forderungen von den Schüler*innen, für die eigenen Forderungen einzustehen, diese zu begründen und für sie zu werben sowie den Perspektivenwechsel hin zu den Argumenten der anderen zu vollziehen. Sie konnten damit zentrale, für die Demokratiebildung essenzielle Urteils- und

doi.org/10.35468/6107-01

Handlungskompetenzen erlernen, vertiefen und reflektieren: Sich für die eigenen Interessen zu engagieren setzt voraus, dass die Schüler*innen überhaupt in der Lage sind, ihre individuellen persönlichen Interessen wahrzunehmen und zum Ausdruck zu bringen. Dieser Schritt, der schon manchen Erwachsenen nicht leicht fällt, stellte auch für das eine oder andere Kind eine Herausforderung dar. Durch die Auseinandersetzung zunächst in Kleingruppen und dann im Klassenverband konnten sich die Schüler*innen im zweiten Schritt darin üben, die Perspektiven und Interessen der anderen wahrzunehmen – ohne sie zwangsläufig teilen zu müssen. Im Wettstreit und Werben für die eigenen bzw. die besten Ideen übten die Schüler:innen, für ihre Vorstellungen einzustehen. Gleichzeitig machten sie die Erfahrung, dass andere Schüler*innen ggfs. auch gute oder sogar noch bessere Vorschläge entwickelt hatten. Sie lernten – zunächst *en passant* –, dass verschiedene Individuen unterschiedliche Interessen haben und die Diskussion und der Austausch in der (Klassen-)Öffentlichkeit sowie Kompromisse nötig sind, wenn sich mehrere Menschen auf eine gemeinsame Lösung einigen müssen. Diese der Demokratiebildung zugrunde liegenden Bezüge wie Gleichheit, Freiheit, Gerechtigkeit und Emanzipation wurden in der abschließenden Reflexionsphase noch einmal aufgenommen und diskutiert. Die Tatsache, durch ihren Einsatz einen wichtigen Aspekt ihrer Lebenswelt nicht nur für sich, sondern auch für andere Kinder aus dem Stadtteil verändert zu haben, erfüllte die Kinder sichtlich mit Stolz: Sie haben erfahren, dass es etwas ausmacht, ob sie ihr Recht auf Mitbestimmung ausüben oder nicht.

Als Herausforderung für die Planung stellte sich aus der Perspektive der Lehrkraft der inhaltlich offene Ausgang des Projektes dar: Zwar war das Projekt zeitlich und räumlich überschaubar. Jedoch sollte unbedingt vermieden werden, dass sich die Kinder zwar begeistert und fundiert zu Wort melden, aber jegliche Veränderung schlicht an fehlenden Finanzmitteln scheitern würde – dies hätte zu vermeidbaren frühen demotivierenden Erfahrungen geführt. Aus diesem Grund wurde vor Projektbeginn der Kontakt mit dem Bezirksamt aufgenommen – nur so konnte sichergestellt werden, dass genügend finanzielle Ressourcen für die Umsetzung von ausgewählten Forderungen der Schüler*innen zur Verfügung stehen würden.

5 Fazit

Die Grundschule eröffnet vielfältige Möglichkeiten, um im Sachunterricht an die politischen Interessen, Themen und Fragestellungen aus der Lebenswelt der Kinder anzuknüpfen. Demokratiebildung zu fördern heißt, den Wunsch der Schüler*innen nach mehr Mitbestimmung ernst zu nehmen und durch die bewusste Planung von Partizipationschancen Demokratie für die Schüler*innen erfahrbar werden zu lassen – nicht nur im Sachunterricht, sondern in allen Schulfächern und der Schule als Institution.

doi.org/10.35468/6107-01

Literatur

Abendschön, S. & Vollmar, M. (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder ‚Demokratie leben lernen'? In: J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke & M. Vollmar (Hrsg.): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr (1. Aufl.). Wiesbaden: VS, 205-223.

Alt, C. (2007): Die Grundschulkinder im Kinderpanel. In: C. Alt (Hrsg.): Kinderleben - Start in die Grundschule. Band 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. Wiesbaden: VS, 7-17.

Asal, K. & Burth, H. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Zur Einführung. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der Politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 7-8.

Baumgardt, I. (2012): Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Baltmannsweiler: Schneider.

Baumgardt, I. (2013): Politische Bildung im Sachunterricht. In: H. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 181-186.

Baumgardt, I. (2019a): Baustelle Partizipation. In: M. Peschel & U. Carle (Hrsg.): Praxisforschung Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, 109-120.

Baumgardt, I. (2019b): Partizipation in der Grundschule – die Mitbestimmung von Kindern beginnt in den Köpfen der Lehrerinnen und Lehrer. In: M. Gloe & H. Rademacher (Hrsg.): Demokratische Schule als Beruf. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 115-128.

Baumgardt, I. (2022): Politisches Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 180-188.

Baumgardt, I. & Lange, D. (2022): Einleitung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 12-16.

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-65.

Becher, A. & Gläser, E. (2023): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 49-60.

Beutel, S. & Beutel, W. (Hrsg.) (2010): Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Biedermann, H. & Oser, F. (2020): Durch partizipative Prozesse zu politisch-demokratischem Lernen – ein Patentrezept? In: H. Burth & V. Reinhardt (Hrsg.): Wirkungsanalyse von Demokratie-Lernen. Empirische und theoretische Untersuchungen zur Demokratiedidaktik in Schule und Hochschule. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich, 63-92.

BMFSFJ (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien (7. Aufl.). Berlin: BMFSFJ. Online unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf (Abrufdatum: 01.08.2023).

Bosenius, J. & Wedekind, H. (2004): „Mitpestümmen" – Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerkes und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2004. Daten, Fakten, Hintergründe. München: kopaed, 287-309.

Brügelmann, H. (2022): Politische Bildung in der Grundschule – Eine Bestandsaufnahme. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 87-96.

doi.org/10.35468/6107-01

Conrad, S.; Mathis, C. & Cassidy, C. (2018): Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: B. Ziegler & M. Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden: VS, 137-154.

de Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Wiesbaden: VS.

de Boer, H. & Velten, K. (2022): Partizipation aus der Perspektive von Schüler*innen. In: H. Bennewitz, H. de Boer & S. Thiersch (Hrsg.): Handbuch der Forschung zu Schülerinnen und Schülern. Münster & New York: UTB & Waxmann, 163-172.

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.

Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2020) (Hrsg.): Kinderreport Deutschland 2020. Rechte von Kindern in Deutschland: Die Bedeutung des Draußenspielens für Kinder. Berlin. Online unter: 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 (Abrufdatum: 10.03.2023).

Dewey, J. (Hrsg.) (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik; mit einer umfangreichen Auswahlbibliographie (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Dondl, J. (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995): Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. In: Zeitschrift für Pädagogik 41 (6), 867-888.

Gläser, E. (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: VS.

Guggenberger, B. (2010): Demokratietheorien. In: D. Nohlen & R. Schultze (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. Theorien, Methoden, Begriffe. Band 1 A-M (4. Aufl.). München: C. H. Beck, 143-152.

Hart, R. A. (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship (Innocenti essays, no. 4). Florenz: UNICEF International Child Development Centre.

Haug, L. (2017): "Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police". In: American Behavioral Scientist 61 (2), 254-272.

Kalcsics, K. & Neff, R. (2010): Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung (4), 457-462.

Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: VS.

Kenner, S. & Lange, D. (2022): Demokratiebildung als Querschnittsaufgabe. In: W. Beutel, M. Gloe, G. Himmelmann, D. Lange, V. Reinhardt & A. Seifert (Hrsg.): Handbuch Demokratiepädagogik. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 62-71.

Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Baltmannsweiler: Schneider.

Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Kiel: IPN, 11-31.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 11.03.2023).

Lüschen, I. (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung eines globalen Umweltproblems. Baltmannsweiler: Schneider.

Moll, A. (2001): Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

doi.org/10.35468/6107-01

Müthing, K. & Hülster, J. (2020): So denken wir! LBS Kinderbarometer. Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen. Bielefeld: wbv. Online unter: https://www.wbv.de/shop/So-denken-wir-LBS-Kinderbarometer-6004773w (Abrufdatum: 27.02.2023).

Negt, O. (2004): „Politische Bildung ist die Befreiung der Menschen". In: K. Hufer, K. Pohl & I. Scheurich (Hrsg.): Positionen der Politischen Bildung (2): Ein Interviewbuch zur außerschulischen Jugend- und Erwachsenenbildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 196-213.

Oser, F. & Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: C. Quesel & F. Oser (Hrsg.): Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Zürich: Rüegger, 17-38.

Raths, K. & Kalcsics, K. (2011): Macht mit Legitimation – Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften (2), 58-81.

Schneider, H.; Stange, W. & Roth, R. (2009): Kinder ohne Einfluss? Eine Studie des ZDF zur Beteiligung von Kindern in Familie, Schule und Wohnort in Deutschland 2009. Online unter: https://www.netzwerk-stiftungen-bildung.de/sites/default/files/2023-02/2009_Schneider_Stange_Roth_ZDF_Studie_2009.pdf (Abrufdatum: 20.03.2023).

van Deth, J. W.; Abendschön, S.; Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS

von Reeken, D. (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus Sicht verschiedener Akteure. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Weber, C.; Winkelhofer, U. & Bacher, J. (2008): Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In: C. Alt (Hrsg.): Kinderleben - Individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Band 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. Wiesbaden: VS, 317-343.

Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn: bpb.

Zurstrassen, B. (2022): Zukunftswerkstatt. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 374-381.

Autorin

Baumgardt, Iris, Prof. Dr.
Universität Potsdam

doi.org/10.35468/6107-01

Thomas Goll

Anschluss erreicht oder verpasst? – Politisches Lernen im Übergang vom Sachunterricht zur politischen Bildung in der Sekundarstufe I

1 Einordnung in die Didaktik des Sachunterrichts

Der Sachunterricht hat sich zur Aufgabe gemacht, „einen zentralen Beitrag zu *grundlegender Bildung*" (GDSU 2013, 9, Herv. ebd.) zu leisten. „Das Lernen im Sachunterricht" (ebd.) wird „dabei [als] Teil und Abschnitt eines umfassenderen Lerngeschehens und Lernprozesses" (ebd.) verstanden, der im Sinne einer „*doppelte[n] Anschlussaufgabe*" (ebd., 10, Herv. ebd.) an die vorschulischen Bildungsinstanzen anschließend auch die weiterführenden Schulen und deren „*in Fachkulturen erarbeitete[s], gepflegte[s] und weiter zu entwickelnde[s] Wissen*" (ebd., Herv. ebd.) in den Blick nimmt. Das bedingt vor allem auch, dass er u. a. in der Lage ist, „[d]iese Anschlussfähigkeit […] durch den Aufbau belastbarer Vorstellungen und Konzepte [zu sichern]" (ebd.). Seit dem Frankfurter Grundschulkongress 1969 gilt diese Aufgabe als gesetzt. Die Grundschule – und damit auch der sich ab dato etablierende Sachunterricht – wurden dem Anspruch nach „aus ihrer bildungspolitischen Sonderstellung heraus- und in den größeren Zusammenhang einer curricularen Kontinuität des gesamten dreizehnjährigen Schulsystems hereingeholt" (Spreckelsen 2022, 131), womit „sich quasi automatisch die Forderung nach der Anschlussfähigkeit der im Unterricht der Grundschule behandelten Inhalte bzw. der dort erworbenen Qualifikationen (z. B. bezüglich Wissen und Können) im Hinblick auf die weiterführenden Schulstufen [ergab]" (ebd.). Damit das gelingen kann, müssen auch die Lehrkräfte entsprechend ausgebildet sein, denn ein kontinuierlicher Wissensaufbau über die Schulstufen hinweg „setzt in der Regel ein tiefer gehendes Verständnis des Lehrers über die jeweils im Grundschulunterricht behandelten […] Sachverhalte voraus, sodass (später) die erforderlichen Anschlüsse hergestellt werden können" (ebd., 132).

Damit sind die Dimensionen der hier zu behandelnden Fragestellung umrissen. Es geht einerseits um die faktischen Anschlussvoraussetzungen, d. h., ob der Sachunterricht so unterrichtet wird, dass er seinen Ansprüchen und den Übergängen gerecht wird. Dazu werden die normativen Vorgaben für das politische Lernen im Sachunterricht genauso thematisiert wie die faktische Unterrichtsversorgung und

doi.org/10.35468/6107-02

der Ausbildungsstand der Lehrkräfte. Im Anschluss daran werden Überlegungen skizziert, wie die Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts in Hinsicht auf politisches Lernen besser als bislang gesichert werden könnte.

2 Normative Vorgaben für politische Bildung im Übergang

Zentrale bildungspolitische Vorgaben für den Bereich der politischen Bildung stellen diese als selbstverständlich auch für die Grundschule dar. So postuliert die KMK in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule": „Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden." (KMK 2018, 5)

Weitere Bezugspunkte für die politische Bildung (vgl. Pirker 2016, 19) sind darüber hinaus u. a. der Beschluss der KMK „Empfehlung zur Förderung der Menschenrechtserziehung in der Schule (1980; grundlegende Überarbeitung 2018), die 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedete Kinderrechtskonvention (BMFSFJ 2022), die Erklärung der KMK „Zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes" (2006), die Charta des Europarats „Education for Democratic Citizenship and Human Rights" (2010) und nicht zuletzt das Sozialgesetzbuch VIII (2023) in §11(1). Alle diese Vorgaben zielen darauf ab, dass junge Menschen in ihrer Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur gesellschaftlichen Mitgestaltung gestärkt werden sollen.

Daher schließen aktuelle Publikationen zur politischen Bildung von Grundschulkindern nahtlos an diese Vorstellungen an und verbinden diese didaktisch mit der Lebenswelt der Heranwachsenden: „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." (Baumgardt & Lange 2022, 12)

In den Lehrplänen der Bundesländer ist daher politische Bildung im Grundschulbereich fest verankert. So heißt es z. B. im aktuellen Lehrplan für den Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen:

„Im Rahmen des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schule unterstützt der Unterricht im Fach Sachunterricht die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit." (MSB NRW 2021, 179) Dem Fach werden zudem Beiträge zu fachübergreifenden Querschnittsaufgaben in Schule

doi.org/10.35468/6107-02

und Unterricht zugeschrieben, darunter u. a. „Menschenrechtsbildung“ und „politische Bildung und Demokratieerziehung“ (ebd., 179f.).
Doch wie sieht es mit dem faktischen Stand der politischen Bildung im Sachunterricht aus? Dazu wird im Folgenden am Beispiel Nordrhein-Westfalens ein Blick in die amtliche Schulstatistik geworfen.

3 Unterrichtsversorgung und Ausbildungsstand in NRW

Auf der Basis statistischer Erhebungen ist es nicht möglich, exakte Zahlen zum Anteil des politischen Lernens in der Grundschule zu machen. Jedoch sind grobe Schätzungen zumindest für das bevölkerungsreichste Land der Bundesrepublik Deutschland möglich, da für dieses jährlich die amtliche Schulstatistik veröffentlicht wird.
Laut Bildungsstatistik Nordrhein-Westfalen waren im Schuljahr 2021/22 an der Grundschule insgesamt 54.326 Lehrkräfte tätig, von denen wiederum 45.661 über ein zweites Staatsexamen verfügten. Die Lehrkräfte verfügen über folgende Abschlüsse: Lehramt (LA) Primarstufe: 40.004 (Primarstufe (alt): 29.583, GH I: 1.999, GS: 3.585, GHRGe: 4.837), wobei es sich bei GS (Grundschule) um den Abschluss nach der derzeit gültigen Ausbildungsordnung handelt (vgl. ebd., 55). Dezidiert für den Sachunterricht ausgebildet waren 15.373 Lehrpersonen, davon 14.044 Lehrerinnen und 1.329 Lehrer (vgl. ebd., 57ff.).
An den öffentlichen Grundschulen in Nordrhein-Westfalen werden durchschnittlich 103,8 Gesamtwochenstunden (Unterrichtsstunden im Laufe der Zeitspanne vom ersten bis zum vierten Schuljahr) unterrichtet (vgl. ebd., 132). In der Stundentafel (s. Tab. 1) ist das Fach Sachunterricht der Fächergruppe „Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Förderunterricht“ zugeordnet und wird in der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) nicht gesondert ausgewiesen (BASS 2022). Aus der Gesamtzahl der Wochenstunden lässt sich jedoch in Verbindung mit der Statistik über den erteilten Unterricht der Durchschnitt der Sachunterrichtsstunden schätzen. Dabei wird zunächst die bis zum Schuljahr 2021/22 geltende Stundentafel berücksichtigt, um Verzerrungen zu vermeiden, auch wenn die Stundenverschiebungen allein auf die Positionierung des Faches Englisch zurückzuführen sind.

doi.org/10.35468/6107-02

Tab. 1: Stundentafel Grundschule (ab Schuljahr 2005/06) (BASS 2022)

Stundentafel Grundschule (ab Schuljahr 2005/06)				
Unterrichtsfächer	**Gesamtunterrichtszeit in Wochenstunden für die**			
	Schuleingangsphase		Klasse 3 25-26	Klasse 4 26-27
	1. Jahr: 21-22	2. Jahr: 22-23		
Davon				
Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Förderunterricht	12		14-15	15-16
Kunst, Musik	3-4		4	4
Englisch	2		2	2
Religionslehre	2		2	2
Sport	3		3	3

Tab. 2: Stundentafel Grundschule (ab Schuljahr 2021/22) (BASS 2022)

Stundentafel Grundschule (ab Schuljahr 2021/22 neu ab Klasse 1)				
Unterrichtsfächer	**Gesamtunterrichtszeit in Wochenstunden für die**			
	Schuleingangsphase		Klasse 3 25-26	Klasse 4 26-27
	1. Jahr: 21-22	2. Jahr: 22-23		
davon				
Deutsch, Sachunterricht, Mathematik, Förderunterricht	13	14	13-14	14-15
Kunst, Musik	3-4	3-4	4	4
Englisch	-	-	3	3
Religionslehre	2	2	2	2
Sport	3	3	3	3

Bei einer Gesamtwochenstundenzahl von 98 Stunden (ohne muttersprachlichen Unterricht und AGs) entfällt auf die Fächergruppe mit Sachunterricht ein Höchstanteil von 43 Stunden (43,4 %). Da dort aber die Kernfächer Deutsch und Mathematik sowie der Förderunterricht angesiedelt sind, ist kaum damit zu rechnen, dass der Sachunterricht mehr als ein Drittel der verfügbaren Stundenzahl

doi.org/10.35468/6107-02

in der Fächergruppe einnehmen wird, d. h. also höchstens ca. 14 Stunden für die gesamte Grundschulzeit, was etwa drei bis vier Stunden pro Schuljahr entspräche. Verglichen mit der Statistik der im Schuljahr 2021/22 tatsächlich an den Grundschulen insgesamt erteilten 1.197.337 Pflichtstunden Unterricht (vgl. MSB NRW 2022, 64) und dem auf den Sachunterricht im Schuljahr 2021/22 entfallen Anteil von 44.871 erteilten Unterrichtstunden, die an 2.068 Grundschulen für 17.339 Lerngruppen bei insgesamt 397.388 Teilnehmenden durchgeführt wurden, ergibt das 3,7 %, was wiederum ca. drei bis vier Stunden Sachunterricht pro Schuljahr entspräche.
Beide Rechnungen ergeben daher mit großer Plausibilität den tatsächlich auf das Fach Sachunterricht in der Grundschule entfallenden Stundenanteil. Dies wiederum wirft die Frage auf, was davon auf das politische Lernen entfällt, angesichts der Tatsache, dass der Ausbildungsstand der Lehrkräfte für diesen Lernbereich des Sachunterrichts eher nicht förderlich ist. Diesbezüglich können folgende Aussagen gemacht werden:

- Der Anteil der Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung Sachunterricht beträgt im Schuljahr 2021/22 28,29 % von allen Lehrkräften in der Grundschule.
- Zum Ausbildungsstand ist anzumerken, dass die Ausbildung vieler Lehrkräfte vor Erscheinen des Perspektivrahmens Sachunterricht abgeschlossen war.
- Aufgrund des in der Grundschule etablierten Klassenlehrer*innenprinzips lässt sich folgern, dass es naheliegend ist, dass in Grundschulen das Fach Sachunterricht häufig auch fachfremd unterrichtet wird.
- Neuere Bestandsaufnahmen wie die des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten (AdB) zeigen zudem, „dass […] in der Lehrkräfteausbildung für die Grundschule […] das Thema Poltische Bildung und Demokratiebildung wenig Bedeutung hat und auch dadurch bedingt im Schulalltag wenig bis keine Rolle spielt“ (AdB 2020, 12).
- Zudem ist empirisch nachgewiesen, dass auch ausgebildete Lehrkräfte des Sachunterrichts gegenüber politischen Themen ‚fremdeln‘ (vgl. Goll & Goll 2023, 66).

Diese Probleme sind jedoch keine der Grundschule bzw. des Sachunterrichts allein. Anschlussfähigkeit bedarf auch der Anschlussmöglichkeit und um diese ist es nicht gut bestellt. So weist die amtliche Schulstatistik einen hohen Anteil fachfremden Unterrichts in den Fächern der politischen Bildung in Nordrhein-Westfalen über alle Schulformen in der Sekundarstufe I aus:
Der Anteil des fachfremden Unterrichts lag in Jahrgangsstufe 5 im Schuljahr 2021/22 in der Realschule (Fach: Politik) bei insgesamt erteilten 1.818 Unterrichtsstunden bei 70,9 %, in der Gesamtschule (Fach: Gesellschaftslehre) bei insgesamt unterrichteten 4.866 Stunden bei 22,0 % und an den Gymnasien (Fach: Politik) bei insgesamt erteilten 2.344 Unterrichtsstunden bei 41,9 % (vgl. MSB

doi.org/10.35468/6107-02

NRW 2022, 130f.). Insgesamt stellt der fachfremde Unterricht in den Fächern der politischen Bildung in der Sekundarstufe I ein wesentliches Problem hinsichtlich der Qualität des politischen Lernens dar (s. Tab. 3).

Tab. 3: Anteil des fachfremden Politikunterrichts in der Sek. I NRW (vgl. MSB NRW 2022, 130f.; eigene Darstellung)

Lehrkräfteversorgung Sek. I NRW (fachfremder Unterricht) (2021/22)		
Schulform	Fachfremder Unterricht in Prozent	Vergleich mit verwandten Fächern
Hauptschule	80,7 %	Geschichte: 50,7 %; Erdkunde: 69,4 %
Realschulen	58,3 %	Geschichte: 15,7 %; Erdkunde: 30,4 %
Gesamtschulen	61,7 %	Geschichte: 17,4 %; Erdkunde: 31,0 %
Gymnasien	23,2 %	Geschichte: 4,7 %; Erdkunde: 8,3 %

Zusammenfassend ist festzustellen, dass es auf Basis der aktuellen Zahlen der Bildungsstatistik um die praktische Anschlussfähigkeit für politisches Lernen in NRW trotz normativer Ansprüche alles andere als gut bestellt ist. Was wäre zu tun, um diese Situation zu verbessern?

4 Fazit und Ausblick

Die Darstellung konnte zeigen, dass sich in der Schulpraxis die Frage nach der Anschlussfähigkeit des politischen Lernens vom Sachunterricht zur Sekundarstufe I zumeist gar nicht stellt. Aus dem ‚Zahlenbild' zur Lage in NRW lassen sich m. E. wesentlich mehr Ungunst- als Gunstbedingungen ableiten, die wahrscheinlich für die gesamte Bundesrepublik gelten:

Die faktische Unterrichtszeit für politisches Lernen ist im Sachunterricht wohl eher niedrig anzusetzen, auch wenn es dazu keine belastbaren Zahlen gibt. Es kommt wahrscheinlich sehr auf die Lehrpersonen an, welche Schwerpunkte sie setzen. Politisches Lernen im Sachunterricht zu realisieren, scheint jedoch eher unbeliebt zu sein (vgl. Schmidt 2022, 142f.).

‚Kompensiert' wird aber dadurch, dass insbesondere fachfremd unterrichtende Lehrkräfte in den Schulformen der Sekundarstufe I wohl mit anschlussfähigem

doi.org/10.35468/6107-02

Wissen und Können von Lernenden weder rechnen noch ggf. etwas Sinnvolles anfangen können. Auch hierzu liegt leider keine Empirie vor.
Als plausibel kann jedoch angenommen werden, dass sich die Übergangsanforderungen in den Fächern, an die keine Schullaufbahnempfehlung oder gar -schwelle gebunden ist, als extrem unverbindlich und heterogen darstellen. Hinzu kommt die Freiheit der Curricula und schulinternen Lehrpläne.
Wie auch zur Frage nach der Wirkung politischer Bildung gilt also für den Übergang in die Sekundarstufe I: „Der zum Teil sehr breiten Programmatik steht nur geringe empirische Evidenz gegenüber." (vbw 2020, 78)

An diesen Punkten können zugleich Vorschläge ansetzen, die die Anschlussfähigkeit zumindest mittel- und langfristig erhöhen können:
Politisches Lernen muss in der Ausbildung der Lehrkräfte des Sachunterrichts ein zuverlässiges Gewicht haben. An Hochschulstandorten, an denen es nicht hinreichend implementiert ist, muss politisches Lernen z. B. über die (Re-)Akkreditierungsprozesse eingefordert werden.
Der fachfremde Unterricht ist deutlich zu reduzieren, denn Anschlussfähigkeit ist keine Frage der abgebenden Schulform allein. Wenn die aufnehmenden Schulen nicht hinreichend mit Fachlehrkräften ausgestattet sind, dann ist der Anschluss zumindest erschwert.
Die Bedeutung des Faches Sachunterricht – nicht nur im Kontext des Übergangs, sondern als Fach grundlegender Bildung – muss deutlicher herausgestellt werden. Dass z. B. noch immer alte bzw. falsche Fachbezeichnungen, wie z. B. Heimatkundeunterricht in Bundesländern, in denen der Begriff längst durch Sachunterricht abgelöst wurde, auch von Hochschullehrenden selbst in Gesprächen mit dem Autor verwendet werden, spricht für sich.
Hilfreich für eine Bildung über Schulformgrenzen hinweg wäre auch die Erarbeitung bzw. Vertiefung eines schulphasenübergreifenden Kompetenzmodells politischen Lernens in der Kindheit. Hier sollte auch die Didaktik des Sachunterrichts trotz aller Eigengewichtigkeit und -logik des eigenen Faches bedenken, was an Vorschlägen z. B. der Politikdidaktik vorliegt, statt eigene und ggf. wenig kompatible Modelle zu etablieren. Ein vielversprechender Vorschlag liegt z. B. für die politische Bildung in Gestalt eines Models für Civic Literacy vor (vgl. Alscher, Ludewig & McElvany 2022).
Insgesamt wird mehr Empirie zum politischen Lernen von Kindern wie auch über die realen Bedingungen der Schulen benötigt.

doi.org/10.35468/6107-02

Literatur

Alscher, P.; Ludewig, U. & McElvany, N. (2022): Civic Literacy – zur Theorie und Messbarkeit eines Kompetenzmodells für die schulische politische Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 25, 1221-1241.

Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB) (2020): Wo wir stehen: Politische Bildung mit Kindern im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. Berlin: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.

Baumgardt, I. & Lange, D. (2022): Einleitung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 12-15.

Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften NRW (BASS) (2022): Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS). Vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 23. März 2022 (GV. NRW. 2022 S. 405) mit Verwaltungsvorschriften zur Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (VVzAO-GS). RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 19.05.2005 (ABl. NRW. S. 201). Online unter: https://bass.schul-welt.de/pdf/6181.pdf?20230607111112 (Abrufdatum: 06.06.2023).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2022): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin. Online unter: https://www.bmfsfj.de/resource/blob/93140/fe59de84a8fc3a6ffc61e8a5559cac9d/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf (Abrufdatum: 23.08.2023).

Europarat (2010): Charta Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education. Empfehlung CM/Rec(2010)7 des Ministerkomitees des Europarats an die Mitgliedstaaten (verabschiedet vom Ministerkomitee am 11. Mai 2010 anlässlich der 120. Versammlung). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Bildung/AllgBildung/Charta_EDC-HRE_dt_AUE_final_2012.pdf (Abrufdatum: 23.08.2023).

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (vollst. überarb. und erw. Ausg.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Goll, E. & Goll, T. (2023): Politisches Lernen. In: E. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 55-72.

Kultusministerkonferenz (KMK) (1980): Menschenrechtsbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.1980 i.d.F. vom 11.10.2018). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1980/1980_12_04-Menschenrechtserziehung.pdf (Abrufdatum: 23.08.2023).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Online unter: https://lernarchiv.bildung.hessen.de/sek/ethik/gesellschaft/menschenrechte/06-03_kmk.pdf (Abrufdatum: 23.08.2023).

Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 06.06.2023).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2021): Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen Deutsch Englisch, Kunst, Mathematik, Musik, Praktische Philosophie, Evangelische Religionslehre, Katholische Religionslehre, Sachunterricht, Sport, Düsseldorf. Online unter: https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf (Abrufdatum: 23.08.2023).

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2022): Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2021/22. Statistische Übersicht Nr. 417. 23. Juni 2022. Online unter: https://www.schulministerium.nrw/system/files/media/document/file/quantita_2021.pdf (Abrufdatum: 06.06.2023).

doi.org/10.35468/6107-02

Pirker, G. (2016): Citizenship education with children aged 8-12 in Germany. In: DARE network (Hrsg.): Engage learning democracy with children aged 8-12. Vol. I. Paris: CIDEM – Association Civisme et Démocratie, 19-41.

Schmidt, I. (2022): Politische Bildung in der Grundschule – Formate und Perspektiven für die Lehrerausbildung in der zweiten Ausbildungsphase (ausformuliert anhand eines Beispiels aus NRW). In: T. Goll & I. Schmidt (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-148.

Sozialgesetzbuch (2023): Achtes Buch Sozialgesetzbuch – Kinder- und Jugendhilfe. In der Fassung der Bekanntmachung vom 14.12.2006 (BGBl. I S. 3134) zuletzt geändert durch Gesetz vom 21.12.2022 (BGBl. I S. 2824) m.W.v. 01.01.2023. Online unter: https://dejure.org/gesetze/SGB_VIII (Abrufdatum: 23.08.2023).

Spreckelsen, K. (2022): Anschlussfähiges Wissen und Können grundlegen. In: J. Kahlert, M. Föllinger-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3., überarb. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 131-134.

Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (2020): Bildung zu demokratischer Kompetenz. Gutachten. Münster: Waxmann.

Autor

Goll, Thomas, Prof. Dr.
Technische Universität Dortmund

doi.org/10.35468/6107-02

Heike Krösche

Politische Bildung im Sachunterricht in Österreich: Rahmenbedingungen und offene Lernprozesse als Herausforderung

1 Einleitung: Mündigkeit als Zieldimension

Politische Bildung in der Grundschule hat die Aufgabe, Kinder bei der Entfaltung ihrer *young citizenship* zu unterstützen. Sie sollen ihren politischen Alltag „wahrnehmen, beurteilen, mitgestalten und sich so selbst als politisch denkende und handelnde Subjekte erfahren" (Baumgardt & Lange 2022, 12). Dementsprechend gilt Mündigkeit auch für politische Lernprozesse in der Primarstufe als zentrale Zieldimension, denn Mündigkeit bedeutet eine Orientierung an den Subjekten (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 8). Somit sind „Subjektorientierung und die Entwicklung des politischen Selbstkonzeptes der Lernenden" (Kenner & Lange 2022, 23f.) die zentralen Elemente der Mündigkeitsbildung in der Grundschule.

Daraus ergeben sich Konsequenzen für die Lehr-Lernkultur politischer Bildung im Sachunterricht, denn Mündigkeit erfordert eine selbstbestimmte Beschäftigung mit politischen Sachverhalten, ohne dass Lernende durch zu eng gefasste oder vorgegebene Lernergebnisse oder -erwartungen in ihren Denk- und Handlungsweisen eingeschränkt werden. Vielmehr ist es nach Wolfgang Sander (2022, 25) sogar wünschenswert, dass die Ergebnisse der Lernenden von denen der Lehrenden abweichen. Dissens und Widerspruch müssen dementsprechend bereits in der Primarstufe den für nachhaltige politische Lernprozesse erforderlichen Raum bekommen (vgl. Kenner & Lange 2022, 25).

Kindern diesen Freiraum zu gewähren und ergebnisoffene Lernprozesse zuzulassen, stellt eine zentrale Herausforderung für politisches Lernen im Sachunterricht dar, denn für die Lehrkräfte bedeutet es, „das Heft des Handelns aus der Hand zu geben" (Kenner & Lange 2019, 8). Welcher normative Rahmen politischen Lernprozessen in der österreichischen Primarstufe zugrunde liegt und wie Volkschullehrer*innen die skizzierten Anforderungen an politische Bildung beurteilen, steht im Mittelpunkt des folgenden Beitrags. Zu diesem Zweck findet zunächst eine kritische Betrachtung der normativen Rahmenbedingungen für politische Bildung in der Volksschule statt. Daran anknüpfend

doi.org/10.35468/6107-03

werden Einblicke in die Ergebnisse von Leitfadeninterviews mit österreichischen Volksschullehrer*innen gegeben und mit Überlegungen zu ergebnisoffenen Lernprozessen verbunden. Daraus werden schließlich Konsequenzen für die Weiterentwicklung politischer Bildung in der Primarstufe abgeleitet.

2 Normative Rahmenbedingungen

Es gibt in Österreich verschiedene bildungspolitische Dokumente, die politische Bildung in der Primarstufe rahmen. Grundsätzliche Prämissen und Ziele werden durch das „Unterrichtsprinzip Politische Bildung" vorgegeben, das nicht auf einen Unterrichtsgegenstand begrenzt ist, sondern für alle Schulformen, Schulfächer und Schulstufen gilt (BMBF 2015). Es ergänzt den § 2 des Schulorganisationsgesetzes, in dem die Aufgabe der österreichischen Schule zu demokratischen Grundwerten in Beziehung gesetzt wird (SchOG 1962).

Als erste von insgesamt neun Zielformulierungen des Unterrichtsprinzips wird der Beitrag der politischen Bildung „zu Bestand und Weiterentwicklung von Demokratie und Menschenrechten" betont (BMBF 2015). Damit verknüpft das Basisdokument schulische politische Bildung mit Demokratiepädagogik und Menschenrechtsbildung und adressiert neben dem Fachunterricht die Entwicklung einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur (vgl. Achour & Wagner 2020, 145). Demokratiebildung wird einerseits dem dahinterstehenden Konzept entsprechend als Querschnittsaufgabe charakterisiert (vgl. Gerdes 2021). Andererseits geht das Dokument über diesen Ansatz hinaus, indem auf das Fördern der im österreichischen Kompetenz-Strukturmodell Politische Bildung ausgewiesenen Kompetenzbereiche (vgl. Krammer 2008) verwiesen wird. In diesem Zusammenhang werden auch das Lernen mit Konzepten und fachdidaktische Prinzipien wie die Subjekt- und Wissenschaftsorientierung erwähnt und schließlich mit dem Beutelsbacher Konsens als normativem Rahmen für die kritische und reflexive Urteilsbildung verknüpft.

Dennoch handelt es sich um eine bildungsprogrammatische Setzung, mit der Verkürzungen insbesondere im Hinblick auf den Fachunterricht zwangsläufig einhergehen, denn die konkrete Ausgestaltung von altersgerechten politischen Lernprozessen bleibt in dem Basisdokument unberücksichtigt. Die Anwendung liegt letzten Endes im Ermessenspielraum der Lehrkräfte, wobei zu bedenken ist, dass in Österreich aktuell zehn verschiedene fächerübergreifende Unterrichtsprinzipien von Seiten des Bundesministeriums vorgegeben sind[1], die neben den Fachlehrplänen beachtet werden müssen. Darüber hinaus ist es zur Umsetzung des

1 vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html (Abrufdatum: 23.05.2023).

doi.org/10.35468/6107-03

Unterrichtsprinzips „Politische Bildung“[2] als fächerübergreifender Aufgabe notwendig, dass Lehrer*innen aller Unterrichtsfächer und Schulformen mit zentralen fachspezifischen Konzepten genauso vertraut sind wie mit den Grundprinzipien des Beutelsbacher Konsens, was aber, wie Jürgen Gerdes (2021) zu Recht anmerkt, nicht vorausgesetzt werden kann.

Da in dem Basisdokument nicht zwischen Schulformen differenziert wird, ist eine Konkretisierung für die Primarstufe durch den Lehrplan für die Volksschule erforderlich. Mit dem Schuljahr 2023/24 tritt ein neuer kompetenzorientierter Lehrplan aufsteigend in Kraft (BMBWF 2023), in den die Unterrichtsprinzipien als übergreifende Themen eingeflossen sind und um drei Gegenstände ergänzt wurden. Damit soll die fächerübergreifende Kompetenzentwicklung im Hinblick auf drängende gesellschaftliche Fragen gefördert werden. Politische Bildung ist somit als übergreifendes Thema im allgemeinen Lehrplan für die Volksschule verankert, wodurch die curriculare Verbindlichkeit des Unterrichtsprinzips gestärkt wird. Darüber hinaus werden fünf konkrete Kompetenzziele für das übergreifende Thema Politische Bildung formuliert, die bis zum Ende der Grundschule erreicht werden sollen. Diese beziehen die Auseinandersetzung mit politischen Sachverhalten und gesellschaftlichen Fragestellungen genauso ein wie die eigenständige Urteilsbildung und das Erkennen von Handlungsoptionen. In den Fachlehrplänen werden ergänzend dazu Bezüge zu den übergreifenden Themen hergestellt, was für die politische Bildung auf alle Pflichtgegenstände und damit auch den Sachunterricht zutrifft.[3] In diesem Zusammenhang stellt sich ebenfalls die Frage der fachspezifischen Professionalisierung der Lehrkräfte, die für die Umsetzung nachhaltiger politischer Lernprozesse fächerübergreifend aus-, fort- und weitergebildet werden müssen.

Damit rückt der Sachunterricht in den Blick, der in Österreich genauso wie in Deutschland und der Schweiz grundsätzlich als Kernfach für das politische Lernen anzusehen ist (vgl. von Reeken 2012). Die österreichische Volksschule umfasst vier Schuljahre und für jede Schulstufe sind jeweils drei Wochenstunden Sachunterricht vorgesehen. Da der neue Lehrplan schulstufenweise aufsteigend in Kraft tritt, ist die vollständige Implementierung erst im Schuljahr 2026/27 abgeschlossen und bis dahin der Sachunterrichtslehrplan von 2012 parallel gültig (BMUKK 2012). In diesem sind die Inhalte noch in sechs Erfahrungs- und Lernbereiche eingeteilt (Gemeinschaft, Natur, Raum, Zeit, Wirtschaft, Technik). Ein eigenständiger Erfahrungs- und Lernbereich politische Bildung ist nicht berücksichtigt; stattdessen werden Bezüge zum politischen Lernen vor allem in den

2 Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung; https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz/politische_bildung.html (Abrufdatum: 23.05.2023).

3 Politikbezogene Kompetenzen sollen in folgenden Fächern der Volksschule gefördert werden: Deutsch sowie Deutsch als Zweitsprache für außerordentliche Schüler*innen im Deutschförderkurs, Mathematik, Lebende Fremdsprache, Sachunterricht, Kunst und Gestaltung, Bewegung und Sport.

doi.org/10.35468/6107-03

Erfahrungs- und Lernbereichen Raum und Gemeinschaft hergestellt. Dabei besteht insbesondere in Verbindung mit dem Bereich Gemeinschaft die Gefahr einer Verengung politischer Bildung auf das soziale Lernen. Ob politische Lernprozesse in Form von der eingangs skizzierten Mündigkeitsbildung (vgl. Kenner & Lange 2022, 23) initiiert werden, hängt vom individuellen Engagement der Sachunterrichtslehrkräfte ab.

Im neuen Lehrplan für den Sachunterricht, der im Schuljahr 2023/24 zunächst in der 1. Schulstufe eingeführt wurde, hat sich der Stellenwert politischen Lernens schon aufgrund der Verankerung als übergreifende Thematik grundsätzlich verbessert. In Anlehnung an die bisherigen Erfahrungs- und Lernbereiche werden zur Stärkung der Kompetenzorientierung sechs Kompetenzbereiche unterschieden. Dementsprechend wird der Erfahrungs- und Lernbereich Gemeinschaft von einem sozialwissenschaftlichen Kompetenzbereich abgelöst und damit erweitert. Ziel des Kompetenzbereichs ist es, „Schüler*innen die aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und die Teilhabe an demokratischen Abläufen" (BMBWF 2023) zu ermöglichen. Dennoch bleiben die Kompetenzbeschreibungen und Anwendungsbereiche insbesondere für die 1. und 2. Schulstufe auf Fragen des Zusammenlebens und den konstruktiven Umgang mit Konflikten, und zwar insbesondere auf der Ebene der Klassengemeinschaft, reduziert. Zwar können „Konflikte und Probleme aus der Lebenswelt der Kinder […] für die Gestaltung von politischen Lehr-Lern-Prozessen nutzbar gemacht werden" (Baumgardt 2022, 183), aber Sibylle Reinhardt (2009) hat auch nachgewiesen, dass sich soziales und politisches Lernen nicht kongruent zueinander verhalten und eine Diskrepanz zwischen privatem und öffentlichem Raum besteht. Damit eine Transformation von der Mikro- auf die Makroebene gelingt, muss bereits in der Primarstufe das Politische im sozialen Lernen und damit im Alltag von Kindern systematisch reflektiert werden.[4]

Erst für die vierte Schulstufe sind im neuen Sachunterrichtslehrplan dagegen Politik und Global Citizenship als Anwendungsbereiche fixiert, obwohl außer Zweifel steht, dass Politik zum „Erfahrungs- und Interessenshorizont von Kindern" (Sander 2013, 125) gehört und echte politische Lernprozesse aus diesem Grund bereits im Vorschulalter beginnen sollten (vgl. Goll 2021). Dennoch geht diese curriculare Vorgabe in Verbindung mit der Berücksichtigung politikbezogener Handlungs- und Urteilskompetenz in der Kompetenzbeschreibung für die 4. Schulstufe deutlich über den Lehrplan von 2012 hinaus.

4 Diese Forderung leitet Alexander Wohnig (2018) aus dem Modellprojekt „Soziale Praxis & Politische Bildung – Compassion and Service Learning politisch denken" ab, an dem Schüler*innen der Sekundarstufe beteiligt waren. Vergleichbare empirische Daten für die Primarstufe gibt es nicht. Da aber das soziale und politische Lernen in der Grundschule besonders nah beieinander liegen (Baumgardt 2022), erhält die Notwendigkeit zur politischen Reflexion eine besondere Relevanz, um eine entsprechende Verbindung herzustellen.

doi.org/10.35468/6107-03

3 Politikbezogener Sachunterricht aus Lehrer*innenperspektive

Der Stellenwert politischer Bildung in der österreichischen Primarstufe gilt allgemein als nicht besonders hoch, was u. a. auf den Professionalisierungsbedarf hinsichtlich des politikbezogenen Sachunterrichts in der Lehrer*innenbildung zurückgeführt wird (vgl. Kühberger 2016; Mittnik 2016; Krösche 2020). Um politische Reflexionen mit Kindern fachspezifisch umzusetzen, braucht es politische und politikdidaktische Kompetenzen und damit mehr Unterstützung bei der Entwicklung der professionellen Handlungskompetenz von Primarstufenlehrer*innen. Eine gute Voraussetzung dafür ist, dass sich Lehramtsstudierende in Österreich aufgeschlossen gegenüber der Umsetzung politikbezogenen Lernens im Sachunterricht zeigen und in Bezug auf die Inhalte gesamtgesellschaftliche Grundfragen präferieren (vgl. Feyerer & Krösche 2022).

Detaillierte Daten zu den Ursachen für die Marginalisierung politischer Lernprozesse in der österreichischen Primarstufe liegen kaum vor. Zentrale Ergebnisse liefert bislang vor allem die quantitative Befragung von 201 Primarstufenlehrer*innen aus Wien aus dem Jahr 2014 (vgl. Larcher & Zandonella 2014). In dieser werden als zentrale Gründe für die Vernachlässigung der politischen Bildung von den Proband*innen die geringe Unterrichtszeit, die Gefahr der Vereinnahmung durch Parteipolitik, eine unzureichende Ausbildung und die Einschätzung, dass die Kinder zu jung seien, genannt.

Ähnliche Ergebnisse zeigen sich auch im Rahmen des Projektes „Transitionsprozesse in der historisch-politischen Bildung" (TRANS-HPB), in dem der Wechsel vom historischen und politischen Sachunterricht in der Primarstufe zum Fachunterricht in der Sekundarstufe I untersucht wird. Zu diesem Zweck wurden in einem qualitativen Setting zwischen November 2021 und August 2022 leitfadengestützte Interviews u. a. mit Lehrer*innen der österreichischen Primarstufe (N = 26) in Tirol und Oberösterreich durchgeführt. Eine erste Sichtung des Datenmaterials mithilfe einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) lässt Einblicke in die Vorstellungen der Volksschullehrer*innen hinsichtlich des Stellenwertes der politischen Bildung in der Primarstufe, der inhaltlichen und methodischen Ausrichtung politischen Lernens und der Befürchtungen in Verbindung mit dem politikbezogenen Sachunterricht zu.

Die Aussagen aus den Interviews beziehen sich auf den aktuell noch gültigen Sachunterrichtslehrplan von 2012. Daraus geht hervor, dass von den sechs Erfahrungs- und Lernbereichen dem Bereich Natur die größte Bedeutung zugemessen wird. Hier geht es zunehmend um Umweltbildung, ohne jedoch die damit verbundenen politischen Prozesse zum Lerngegenstand zu machen. Der Bereich Gemeinschaft spielt zwar aus Perspektive der befragten Lehrer*innen ebenfalls eine große Rolle, bleibt aber, wie PL10 es ausdrückt, „*auf der seichten Ebene*". Insgesamt wurde die Relevanz des sozialen Lernens besonders für die ersten beiden Schuljahre betont

doi.org/10.35468/6107-03

und wiederholt mit Zielen der Friedenserziehung verknüpft (z. B. PL03, PL09). Thematisiert werden vor allem das Zusammenleben in der Familie, Klassen- und Gesprächsregeln sowie Aufgaben in der Klasse. Einen zentralen Bestandteil bildet darüber hinaus die Bearbeitung von Konflikten, was aber ebenfalls auf der Ebene der Klassengemeinschaft bleibt und nicht politisch gewendet wird. Das trifft auch auf die häufig genannten Methoden Klassenrat und Klassensprecherwahl zu. Die Gestaltung der Lernprozesse erfolgt eher intuitiv (z. B. PL21) als unter fachdidaktischen Gesichtspunkten und politische Konflikte werden vom Klassenzimmer ferngehalten (PL09: „*politische Streitereien bleiben draußen vor der Tür*").
Grundsätzlich nimmt Politisches im Sachunterricht wenig Raum ein (z. B. PL14, PL15, PL20) und wird zum Teil auch nicht als Aufgabe der Volksschule betrachtet, denn Kinder seien von Politik nicht betroffen (PL03: „*Politik betrifft sie nicht.*"). Im Gegensatz dazu gibt es Lehrer*innen, die es wichtig finden, dass vor allem soziales Lernen mehr Raum in der Primarstufe erhält (z. B. PL05) bzw. hat ein*e Interviewpartner*in sein*ihr Bedauern ausgedrückt, dass politische Bildung im Lehrplan nicht als eigenständiger Erfahrungs- und Lernbereich berücksichtigt wird (z. B. PL11).
Darüber hinaus sind in den durchgeführten Interviews Befürchtungen der Volksschullehrer*innen zur Sprache gekommen, welche politische Bildungsbemühungen im Sachunterricht blockieren. So äußert beispielsweise PL13, dass „*sich viele über die Themen nicht drüber traun*". Einige Interviewpartner*innen haben in diesem Zusammenhang explizit von Ängsten gesprochen, so z. B. der „*Angst, zu polarisieren*" (PL24). PL15 erklärt dazu, dass man sich nicht darauf einlassen möchte, über Politik zu reden, weil man sich dann angreifbar mache. Ein*e Lehrer*in hat außerdem als Grund für die Marginalisierung des politikbezogenen Sachunterrichts offene Lernprozesse als Herausforderung identifiziert und sich dazu wie folgt geäußert:

> „…ein bisschen die Angst, was kommt da…es ist einfacher ein Thema vorzubereiten wie der Igel, das Eichkätzchen, die Römer…das andere ist eher offen, also das kann man nicht so planen, glaube ich; auch diese Angst ein bisschen…und auch des net abschließen zu können…das Lehrertum hat ja auch so ein bissl dieses ich mach etwas und dann ist es vorbei und das muss ich irgendwie durch ein Test oder Prüfungen oder was auch immer erledigt haben. Das haben wir Lehrer so a bissl an sich und des ist einfach nicht wahr, des is nicht notwendig. Es muss nicht immer alles so …und ich muss nicht überall immer Ergebnisse sichern, ich muss nicht immer Papier hinterher haben, sondern es darf auch einmal was offenbleiben." (PL24)

Diese Offenheit ist notwendig, um Lernende zu politischer Mündigkeit zu befähigen, wofür das subjektorientierte Bildungskonzept die Voraussetzung bildet.

doi.org/10.35468/6107-03

4 Ergebnisoffene Lernprozesse als Herausforderung für den politikbezogenen Sachunterricht

Hermann Giesecke (1965, 20) hat „Politik als das noch nicht Entschiedene" beschrieben, also als „etwas Offenes, Umstrittenes". Daran kann die Forderung von Susann Gessner (2013, 87f.) angeschlossen werden, Politikunterricht als „unbeschriebenes Blatt" zu denken, „um zum Kern des Politischen (zurück)kommen zu können, nämlich zu der Frage, wie Menschen ihr Zusammenleben gestalten wollen". Sie verweist zurecht darauf, dass das Politische bereits im Klassenzimmer sitze, weil die Schüler*innen es selbst mit in den Unterricht bringen. Gessner (2013, 88) geht von Politik als „dynamischem Aushandlungsprozess zwischen Menschen" aus. Dementsprechend müssen Schüler*innen „im Politikunterricht selbst zu Wort kommen" und „ihre Sicht- und Denkweisen in den Fokus von Lern- und Bildungsprozessen" gerückt werden (ebd.). Es gehe letzten Endes um die Selbstermächtigung der Lernenden, die inhaltliche Offenheit erfordert.

Die Gestaltung von politischen Lehr-Lernprozessen im Sachunterricht muss dementsprechend davon ausgehen, dass eine kritische Auseinandersetzung mit Gesellschaft, Politik und Wirtschaft grundsätzlich ergebnisoffen, wenn auch nicht beliebig ist, und im Unterricht Pluralität und Multiperspektivität zuzulassen sind. Im Sinne des Überwältigungsverbotes bedeutet das auch, dass niemand „zur Übernahme von demokratischen Werten überredet, gedrängt, überrumpelt oder gezwungen werden [darf]" (Ammerer 2016, 19). Eine solche, an Mündigkeit orientierte Praxis ist in der Institution Schule, insbesondere der Primarstufe schon aufgrund bestehender hierarchischer Strukturen nicht selbstverständlich. Schüler*innen in die Planung und Reflexion von Lernprozessen einzubinden, kommt vielmehr in der Unterrichtspraxis immer noch zu kurz. Politisches Lernen als „unbeschriebenes Blatt" zu initiieren, bedeutet, sich auf einen unsicheren Unterrichtsverlauf einzulassen und dazu bereit zu sein, sich von den Kindern überraschen zu lassen, also ihren „eigenwilligen Weltsichten, Denkwege[n] und Holzwege[n]" (May 2021, 19) Raum zu geben. Zu diesem Zweck müssen Primarstufenlehrer*innen mit politischen und politikdidaktischen Kompetenzen ausgestattet werden, sodass sich eine konkrete Aufgabe für die Lehrer*innenbildung ableitet. Politische Bildung erfordert im Hinblick auf die österreichische Primarstufe eine stärkere fachdidaktisch-theoretische Fundierung und praxisnahe Verankerung in der Ausbildung. Es braucht vor allem handlungsorientierte Angebote, die auf motivational-affektive Merkmale der Professionalisierung wie die Selbstwirksamkeit von Studierenden zielen, um Vorbehalte und Unsicherheiten gegenüber politischen Lernprozessen abzubauen.

doi.org/10.35468/6107-03

Literatur

Achour, S. & Wagner, S. (2020): Ungleicher Zugang zur politischen Bildung: „Wer hat, dem wird gegeben". Ergebnisse einer bundesweiten Studie zur politischen Bildung und Demokratiebildung an Schulen. In: Die Deutsche Schule 112 (2), 143-158. Online unter: https://doi.org/10.31244/dds.2020.02.03 (Abrufdatum: 16.05.2023).

Ammerer, H. (2016): Zum demokratiebildenden Umgang mit Werten, Normen und Gesetzen in jungen Lernaltern. In: Informationen zur Politischen Bildung (39), 16-25. Online unter: https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb39_ammerer.pdf (Abrufdatum: 29.05.2023).

Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht (2. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Baumgardt, I. (2022): Politisches Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 180-188.

Baumgardt, I. & Lange, D. (2022): Einleitung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 12-15.

Bundesgesetz vom 25. Juli 1962 über die Schulorganisation (Schulorganisationsgesetz – SchOG). StF: BGBl. Nr. 242/1962. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009265 (Abrufdatum: 23.05.2023).

Bundesministerium für Bildung und Frauen (BMBF) (2015): Unterrichtsprinzip Politische Bildung, Grundsatzerlass 2015. GZ BMBF-33.466/0029-/I/6/2015. Online unter: https://rundschreiben.bmbwf.gv.at/rundschreiben/?id=700 (Abrufdatum: 16.05.2023).

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2023): Lehrplan der Volksschule. BGBl. II – Ausgegeben am 2. Jänner 2023 – Nr. 1. Online unter: https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig (Abrufdatum: 08.08.2023).

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) (2012): Lehrplan der Volksschule. BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II Nr. 303/2012 vom 13. September 2012. Online unter: https://www.bmbwf.gv.at/dam/jcr:b89e56f6-7e9d-466d-9747-fa739d2d15e8/lp_vs_gesamt_14055.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).

Feyerer, J. & Krösche, H. (2022): Interesse, Einstellung, Themenfelder – Professionalisierungspotenziale des Lehramtsstudiums Primarstufe für politikbezogenes Lernen im Sachunterricht. In: GDSU-Journal (13), 61-71.

Gerdes, J. (2021): Demokratiebildung. In: U. Bauer, U. H. Bittlingmayer & A. Scherr (Hrsg.): Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie. Wiesbaden: VS, 1325-1350.

Gessner, S. (2013): Kritische politische Bildung oder: Was brauchen Schüler und ihre Lehrer? Ein Essay. In: B. Widmaier & B. Overwien (Hrsg.): Was heißt heute Kritische Politische Bildung? Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 86-90.

Giesecke, H. (1965): Didaktik der politischen Bildung. München: Juventa.

Goll, T. (2021): Keine Tabula rasa – political Literacy von Vorschulkindern. In: H. Krösche (Hrsg.): Politisches Denken und Handeln unter veränderten gesellschaftspolitischen Bedingungen fördern. Pädagogische Horizonte 5 (1), 1-10. Online unter: https://paedagogische-horizonte.at/index.php/ph/article/view/108/91 (Abrufdatum: 26.05.2023).

Kenner, S. & Lange, D. (2019): „Wir bestimmen mit!" Demokratie erfahrbar machen. In: Die Grundschule (9), 6-10.

Kenner, S. & Lange, D. (2022): *Young Citizens* – Das Politische an der politischen Bildung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-27.

doi.org/10.35468/6107-03

Krammer, R. (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: Informationen zur Politischen Bildung, Nr. 29, Innsbruck, Bozen & Wien. Online unter: https://proxy-28.nibis.de/uploads/2medfach/files/Krammer-Kompetenzmodell.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).

Krösche, H. (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe. In: M. P. Haarmann, S. Kenner & D. Lange (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS, 233-249.

Kühberger, C. (2016): Politische Bildung in der Primarstufe – Voraussetzungen, Grundlagen, Zukunft – Eine österreichische Perspektive. In: P. Mittnik (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag, 41-57.

Larcher, E. & Zandonella, M. (2014): Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien. Online unter: https://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf (Abrufdatum: 26.05.2023).

May, M. (2021): Haltung ist keine didaktische Strategie! – Zu einem Missverständnis im Kontext der Demokratiebildung. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 70 (1), 17-21.

Mayring, P. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (13., überarb. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Mittnik, P. (2016): Politische und gesellschaftliche (Basis)Vorstellungen von Wiener VolksschülerInnen. Ergebnisse einer empirischen Studie. In: P. Mittnik (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck, Wien & Bozen: StudienVerlag, 23-40.

Reinhardt, S. (2009): Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: Gesellschaft. Wirtschaft. Politik 58 (1), 119-125.

Sander, W. (2022): Geschichte der politischen Bildung: In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (5., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 13-28.

Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

von Reeken, D. (2012): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Wohnig, A. (2018): Zur Notwendigkeit, das Politische im sozialen Lernen zu reflektieren – Bausteine einer Didaktik zur Verbindung von sozialem und politischem Lernen. In: M. Fricke, L. Kuld & A. Sliwka (Hrsg.): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Münster & New York: Waxmann, 219-237.

Autorin

Krösche, Heike, Dr.
Universität Innsbruck

doi.org/10.35468/6107-03

Katharina Kalcsics und Michel Dängeli

Politische Bildung in der Schweiz: Rahmenbedingungen und Diskussionen

1 Politische Bildung im Sachunterricht: Rahmenbedinungen

Das Fach „Natur Mensch Gesellschaft" (NMG) ist das Äquivalent zum Sachunterricht in der deutschsprachigen Schweiz. In der französisch- und italienischsprachigen Schweiz existiert das Fach nicht. Dort erfolgt auch in der Primarstufe die Aufteilung in gesellschaftswissenschaftliche und naturwissenschaftliche Fachbereiche.

Die Primarstufe umfasst acht Schuljahre. Diese sind unterteilt in den Zyklus 1, welcher zwei Jahre Kindergarten und die 1. und 2. Klasse umfasst, sowie den Zyklus 2, der aus den Klassen 3 bis 6 besteht. Der aktuelle Lehrplan 21, der die Bezeichnung hat, weil es der erste Lehrplan für 21 Kantone ist, umfasst für NMG 12 Kompetenzbereiche (s. Abb. 1). Jeder Bereich besteht wiederum aus vier bis sechs Kompetenzen. Die Kompetenzen sind in Kompetenzstufen vom Kindergarten bis zur 6. Klasse unterteilt. So kann die Entwicklung einzelner Kompetenzen über elf Jahre dargestellt werden. Es stehen von der 1. bis zur 6. Klasse fünf bis sechs Schulstunden pro Woche für den NMG-Unterricht zur Verfügung, die auch Ethik und Religionen umfassen. Dieser Teilbereich ist als nichtkonfessioneller Unterricht in den Sachunterricht integriert. Die vier Perspektiven der Primarstufe werden als Schulfächer auf der Sekundarstufe I weitergeführt: „Natur & Technik"; „Ethik, Religion, Gemeinschaften", „Wirtschaft, Arbeit, Haushalt" sowie „Räume, Zeiten, Gesellschaften" (D-EDK 2016).

Politisches Lernen war in den Lehrplänen vor 2015 für die Schüler*innen der ersten bis vierten Klasse nicht vorhanden. Im Lehrplan 95 des Kantons Bern gab es erst für die fünfte und sechste Klasse konkrete Zielsetzungen zur Politischen Bildung in Zusammenhang mit der Geschichte der Schweiz (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995). Wenn in der Schweiz über Politische Bildung diskutiert wird, ist in den allermeisten Fällen nicht die Primarstufe gemeint, sondern die Sekundarstufe I (7. bis 9. Schuljahr) und Sekundarstufe II (9. bis 12. Schuljahr). Deshalb hat sich auch noch kein eigenständiger Diskurs der Politischen Bildung für die Primarstufe in der Schweiz entwickelt.

doi.org/10.35468/6107-04

Kompetenzen Politischer Bildung im Lehrplan 21

Mit dem Lehrplan 21, der ab 2015 in den verschiedenen Kantonen der Deutschschweiz eingeführt wurde, wurde die Politische Bildung explizierter thematisiert. Der Kompetenzbereich 10 „Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren" (D-EDK 2016, 58ff.) ist derjenige, welcher besonders auf Politische Bildung fokussiert. Aber auch in Kompetenzbereichen, in welchen es um ökonomische, historische oder geographische Kompetenzen geht, sind wichtige Aspekte des politischen und gesellschaftlichen Lernens enthalten (s. Abb. 1).

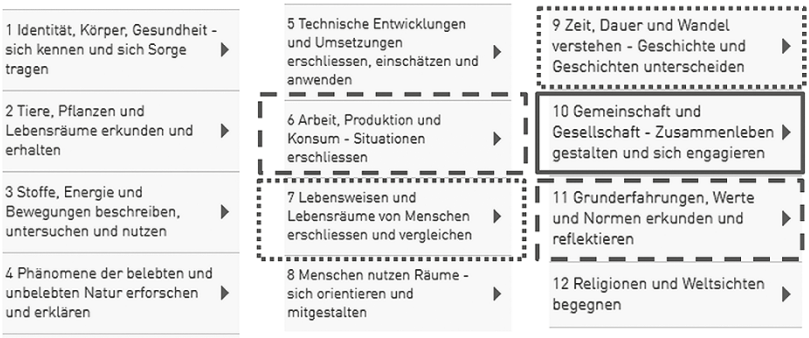

Abb. 1: Kompetenzbereiche des Lehrplans 21 Natur Mensch Gesellschaft mit Hervorhebung von Bereichen, die für Politische Bildung relevant sind (vgl. D-EDK 2016)

Im Kompetenzbereich 6 heißt eine Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können unterschiedliche Arbeitsformen und Arbeitsplätze erkunden." (ebd., 44) Eine andere fordert auf, Rahmenbedingungen von Konsum wahrzunehmen und über Verwendung von Gütern nachzudenken (vgl. ebd., 45). Sowohl Arbeit als auch Konsum sind Bereiche, die stark politisch gesteuert werden und daher Teil einer Politischen Bildung sind.

Im Kompetenzbereich 11 stehen ethische Fragen im Mittelpunkt. So heißt Kompetenz 4 „Die Schülerinnen und Schüler können Situationen und Handlungen hinterfragen, ethisch beurteilen und Standpunkte begründet vertreten." (ebd., 62) Hier ist die Überschneidung mit politischem Lernen zu erkennen, wenn es z. B. um die Begründung eigener Standpunkte geht.

Der Kompetenzbereich 10 „Gemeinschaft und Gesellschaft – Zusammenleben gestalten und sich engagieren" (ebd., 58) besteht aus den folgenden fünf Kompetenzen:

doi.org/10.35468/6107-04

„1. Die Schülerinnen und Schüler können auf andere eingehen und Gemeinschaft mitgestalten.

2. Die Schülerinnen und Schüler können Freundschaft und Beziehungen pflegen und reflektieren.

3. Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen.

4. Die Schülerinnen und Schüler können das Verhältnis von Macht und Recht in Gegenwart und Vergangenheit verstehen.

5. Die Schülerinnen und Schüler können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen." (ebd., 58ff.)

Diese fünf Kompetenzen sind wieder in fünf bis sieben Kompetenzstufen unterteilt und zeigen, welche Progression über zwei Jahre Kindergarten und sechs Jahre Primarschule möglich sein kann. Exemplarisch wird hier die Kompetenz 3 „können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen" (ebd., 59) vorgestellt:

Tab. 1: Kompetenz „Die Schülerinnen und Schüler können grundlegende Funktionen öffentlicher Institutionen verstehen" des Lehrplans 21 Natur Mensch Gesellschaft (D-EDK 2016, 59)

Kindergarten und 1./2. Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler" ...		
a ... „können Namen für Aufgaben nennen (z. B. Ämtli in der Klasse) und diese der entsprechenden Funktion zuordnen."	b ... „können Ämter und Funktionen in der Gemeinde benennen und unterscheiden (z. B. Polizist/in, Feuerwehrmann/frau, Förster/in, Gemeinderat/rätin)."	c ... „können öffentliche Institutionen und Einrichtungen in der Gemeinde benennen und deren Funktion verstehen (z. B. Spital, Schule, Feuerwehr, Abfallentsorgung, Gericht)."

3. bis 6. Klasse: „Die Schülerinnen und Schüler" ...		
d ... „können den Unterschied zwischen privater und öffentlicher Sphäre beschreiben (z. B. Unterschied zwischen Regeln in der Familie und Gesetzen wie ein Fahrverbot)". Zentrale Begriffe: öffentliche und private Sphäre.	e ... „können zuständige Stellen für Fragen und Anliegen identifizieren (z. B. die Lehrperson, die Schulleitung, der/die Schulhauswart/-in, die Gemeindebehörde)."	f ... „können ausgewählte Aufgaben einer Gemeinde den Ressorts einer Gemeinde zuordnen und deren Zusammenspiel erklären (z. B. Schneeräumung, Wasserversorgung)." Zentrale Begriffe: Ressort, Gemeinde.

Dabei ist die Kompetenzstufe c als Übergangsstufe zur 3. Klasse gedacht, kann also auch dort bearbeitet werden. Die Kompetenzstufe f wiederum kann auch in

doi.org/10.35468/6107-04

der 7. Schulstufe, also in der Sekundarstufe I, bearbeitet werden. So soll der Lehrplan ein individuelles Eingehen auf Vorstellungen und Vorwissen der Schulen und Klassen ermöglichen.
Bei kritischer Lektüre aller Kompetenzstufen wird offensichtlich, dass im betreffenden Kompetenzbereich 10 das Verhältnis von sozialem und politischem Lernen nicht geklärt ist. Bereits im Titel lässt sich diese Vermengung von Gemeinschaft und Gesellschaft erkennen und das setzt sich auf der Ebene der Kompetenzen, aber auch innerhalb dieser fort. Soziales Lernen ist nicht die Vorstufe oder Bedingung von politischem Lernen. Der Transfer vom Sozialen ins Politische ist eine Illusion, wie bereits Reinhardt (2009) festhält. Gemeinschaft bezieht sich in soziologischen Definitionen auf überschaubare soziale Gruppen (z. B. Familie, Clan, Gemeinde, Freundschaften), während Gesellschaft die Gesamtheit der Menschen, die zusammen unter bestimmten politischen, wirtschaftlichen und sozialen Verhältnissen leben, meint. Gesellschaft bezieht sich in sozialwissenschaftlichen Definitionen auf Gruppen von Personen, die durch Merkmale zusammengehören und von der Anzahl her abgegrenzt sind. Sie sind als sozial Handelnde miteinander verknüpft und interagieren sozial direkt oder indirekt (vgl. Schubert & Klein 2020).
In den ersten beiden Kompetenzen des Kompetenzbereichs geht es um kleinere Gemeinschaften und Konflikte in Gruppen sowie um Freundschaft. In den Kompetenzen drei bis fünf stehen öffentliche Institutionen, Fragen von Macht und Recht und politischem Handeln wie das Prinzip der Delegation und der Politikzyklus im Zentrum. Auch innerhalb dieser Kompetenzen ist der Kompetenzzuwachs leider oft eine Vermischung von sozialem und politischem Lernen. Beide sind unumgänglich, aber das in ihrer Eigenständigkeit und nicht in einer Hinführung zum anderen.
Da in der Schweiz die systematische Ausbildung der Lehrkräfte der Primarschule in Politischer Bildung und ihrer Didaktik kaum vorhanden war (und ist) (vgl. Ziegler 2014, 555), braucht es sachunterrichtsdidaktische Anstrengungen über das Studium, Weiterbildungen sowie Lehrmittel und Lernmaterialien, die Lehrpersonen darin unterstützen, Politische Bildung in der Primarstufe zu etablieren. Kenner und Lange (2022, 20) fassen im Handbuch „Young Citizens" zusammen, dass „Politische Bildung in der Primarstufe […] auf die Fähigkeit von ‚Jungen Bürger*innen' (Young Citizens) [zielt], sich in ihrem politischen Alltag zu orientieren, diesen auf Basis demokratischer Orientierungen zu reflektieren, sowie nach Wegen zu suchen, diesen zu beeinflussen"(ebd.). Im Umgang mit dem Lehrplan verfolgen wir aus politikdidaktischer Sicht sehr ähnliche Strategien, wie nun Politische Bildung konkret umgesetzt werden kann: (1) politische Konflikte erkennen lernen, (2) aktuelle politische Ereignisse einordnen können und (3) partizipative Praktiken erproben. Im Folgenden legen wir dar, warum diese Schwerpunkte gewählt werden und was konkret mit den Schüler*innen der Primarstufe gemacht werden kann.

doi.org/10.35468/6107-04

2 Politische Bildung in der Schweiz: Diskussionen

Wie bereits erwähnt, werden Zielsetzungen und Möglichkeiten einer Politischen Bildung in der Primarstufe nicht intensiv diskutiert. Meist geht es um soziales Lernen und dann auch eher um das Erlernen sozialer Verhaltensweisen und weniger um eine kritische Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen. Oder es geht darum, direkt-demokratische Gründungsmythen kennenzulernen. Bei aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen wird für die Primarstufe rasch eine passende Bildung gefordert: Gesundheitsbildung, Bildung für Nachhaltige Entwicklung usw. – nach unserer Wahrnehmung aber immer sehr entpolitisiert. Es werden Verhaltensänderungen der Einzelnen eingefordert, aber die gesellschaftlich-politische Ebene meist ausgespart. Es scheint, dass man in einem Land, in dem die Involvierung in politische Entscheidungen für Erwachsene häufiger und direkter möglich ist als in vielen anderen Demokratien, den ‚Kleinen' in der Primarschule die ‚große' Politik nicht zutrauen will. Daher muss diskutiert werden, welche Politische Bildung wir auch in der Primarstufe wollen und wie kompetenzorientierte Aufgabenstellungen dazu aussehen können.

Es verzichtet kaum ein Ansatz der Politischen Bildung darauf zu betonen, dass Demokrat*innen nicht einfach vom Himmel fallen würden und Demokratie gelernt werden müsse. Böckenförde (2006) hat in seinem allseits bekannten, liberalkonservativen Diktum ausgeführt, dass der freiheitlich, säkularisierte Staat von Voraussetzungen zehre, die er selbst nicht generieren könne. Der Staat könne nur bestehen, wenn die Freiheit, die er den einzelnen Bürger*innen gewähre, von innen her, d. h. aus der moralischen Substanz der Einzelnen, reguliert werde (vgl. ebd., 113). Ein solches demokratisches Ethos gilt es folglich durch Bildungsprozesse zu verinnerlichen, wodurch kenntlich wird, dass Politischer Bildung eine affirmative Einführung auf Bestehendes eingeschrieben ist.

Da sich dieses Bestehende oftmals als krisenhaft, brüchig, flüchtig und mit Sicherheit als vergänglich erweist, stellt es ein problematisches Ziel Politischer Bildung dar, weswegen einige Ansätze der Politischen Bildung weniger auf die Einführung in Bestehendes setzen, sondern eher eine emanzipatorische Dimension der Politischen Bildung betonen, indem sie das Gegenwärtige als zu Überwindendes verstehen und die Einzelnen aus ihrer Abhängigkeit zu befreien vorgeben.

Arendt (2000, 258) verweist in diesem Zusammenhang auf den amerikanischen Gründungsvater John Adams, welcher die Besiedlung Amerikas als großartiges Projekt zur Illumination der Unwissenden und Emanzipation des versklavten Teils der Menschheit verstand. Wer wie Adams, so Arendt, neue Verhältnisse schaffen will, der oder die versuche sich häufig in der Illumination der vermeintlich Unwissenden schlechthin: den Kindern. Wobei Arendt einwendet, dass Kinder, welche zu Bürger*innen einer utopischen Zukunft erzogen werden sollen, in Wahrheit aus der Politik ausgeschlossen würden, da man ihnen die Chance auf das Neue durch die Erziehung auf das Neue aus der Hand nehme (vgl. ebd.).

doi.org/10.35468/6107-04

Weder die Einführung auf Bestehendes noch die Hinführung auf vermeintlich Kommendes erweisen sich für die Politische Bildung als sonderlich tragfähiger Grund. Entsprechend finden sich nach Reichenbach denn auch Ansätze Politischer Bildung, welche darauf ausgerichtet seien, die Selbstwirksamkeit von Schüler*innen befördern zu wollen (vgl. Reichenbach 2000, 10).
Diese Selbstwirksamkeitsansätze vermögen in der gegenwärtigen Lage nicht sonderlich zu überzeugen, argumentiert Reichenbach und verweist darauf, dass die Mehrheit der Weltbevölkerung politisch, ökonomisch wie auch kulturell ausgeschlossen ist und dass es mit der Selbstwirksamkeit selbst im globalen Norden, der überdies noch freier Westen genannt wird, auch nicht weit her sei, da das Politische in den Lebenswelten der meisten Menschen marginal erscheine und sich gemeinhin in der anonymen Präferenzabgabe per Wahlzettel erschöpft (vgl. ebd., 7f.).
Auf die umfangreiche Theorie, welche die prekäre Lage des spätmodernen Subjekts beschreibt, kann im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter eingegangen werden und es bleibt hier lediglich der exemplarische Verweis – etwa auf Jörke und Selk (2019), welche die gegenwärtige institutionelle Ordnung als postdemokratisch-liberal beschreiben. Gewissermaßen als janusköpfig gilt, dass einerseits in liberaler Manier Freiheit und Rechtsstaatlichkeit medial beschworen sowie die Rechte diskriminierter Menschen ausgebaut werden, während sich andererseits sozioökonomische Ungleichheiten verfestigen und sich damit die Lebenschancen vieler Menschen verschlechtern (vgl. ebd., 26).
Eine Politische Bildung – so Reichenbach (2000, 10f.) – welche in dieser Situation pädagogisches Pathos bemüht, um Selbstwirksamkeitsillusionen zu bedienen, verfährt nicht redlich und ignoriert die prekäre Situation spätmoderner Subjekte.

Wozu also noch Politische Bildung? Fassen wir das Politische, in Anlehnung an Reichenbachs Arendt-Interpretation, als jene kommunikativen Sozialpraktiken auf, in denen Menschen, welche sich nicht befehlen können – oder noch besser: welche sich nicht befehlen wollen – in einem öffentlichen Überzeugungs- und Überredungskampf darum ringen und streiten, die soziale Welt in bestimmter Hinsicht zu verändern (vgl. ebd., 4). So betrachtet, rekurriert das Politische eben nicht auf das Ideal des rationalen Diskurses, sondern auf eine deliberative Praxis unter steter Unsicherheit (vgl. ebd.). Das Politische steht – so Reichenbach – nicht in den Diensten einer übersituativen Wahrheit und es kann als „Praxis der Freiheit" (ebd., 9) verstanden werden, wenn es nicht mit einem „Philosophenkönigtum" (ebd.) oder einer „Expertokratie" (ebd.) verwechselt oder vermengt wird. Es gilt in einem gewissen Sinn zu ertragen – so Reichenbach weiter –, dass es um „Mehrheit statt Wahrheit" (ebd.) geht, wobei keine Mehrheit mehr Wahrheit als die Minderheit beanspruchen kann. In diesen Streit um die Einrichtung der sozialen Welt, mitsamt seinen historisch gewachsenen Institutionen und politi-

doi.org/10.35468/6107-04

schen Arenen, gilt es, die Schüler*innen einzuführen. Ausgehend hiervon wird deutlich, dass ein demokratisches Ethos grundsätzlich in der Haltung bestünde, diesen Streit möglich und offen halten zu wollen.
Insofern das Politische gerade durch seine Entgründung zur Praxis der Freiheit wird, anerbietet es sich, auch mit Blick auf Selbstwirksamkeit, Schüler*innen in die Denk- und Handlungsweisen der politischen Debatte einzuführen.

3 Direkte Demokratie braucht Debatten

Wenn wir davon ausgehen, dass „[d]as Politische – auch innerhalb demokratischer Ordnungen sich durch den immer wieder neu auszuhandelnden Widerstreit auszeichnet und dieser konflikthafte Kern der Demokratie letztendlich konstitutiv für Gesellschaft ist", wie Chantal Mouffe (2007, 43) in ihren Überlegungen „Über das Politische" ausführt, dann ist eine Antwort, dass Schüler*innen zu debattieren lernen. So können sie sich streitend die Welt erschließen. Wahrscheinlich ist es nicht zufällig, dass dieser Ansatz besonders in der Schweiz verfolgt wird. Die Schweiz hat eine parlamentarische Kultur, die sich durch intensive Debatten in den Kommissionen der Räte quer durch alle Parteien auszeichnet und immer wieder neue Koalitionen hervorbringt. Die Regierung wird nicht von der stimmenstärksten Partei oder der stimmenstärksten Koalition gebildet, sondern von sieben Vertreter*innen der vier größten Parteien im Parlament. Viermal im Jahr finden Abstimmungen statt (z. B. über die Erhöhung der Mehrwertsteuer oder des Rentenalters), zu der alle Stimmbürger*innen aufgerufen sind teilzunehmen. Es machen nicht alle mit, aber dennoch ist das sachbezogene Debattieren recht weit verbreitet.

Schema eines Debattenformates für die Primarstufe:

Die Kompetenz 5 im Kompetenzbereich 10 lautet „Die Schülerinnen und Schüler können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen." (Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) 2016) Die konkrete Arbeit daran startet im Kindergarten damit, dass Schüler*innen Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen, in der dritten bis sechsten Klasse geht es darum, dass die Lernenden an einem politischen Prozess die Phasen und Möglichkeiten der Mitwirkung erkennen (vgl. ebd.). Im Folgenden wird ein Schema für ein Debattenformat vorgestellt, in dem es nicht nur darum geht, eigene Meinungen zu äußern, sondern zu erkennen, welche unterschiedlichen Meinungen und Positionen es überhaupt geben kann. Zentraler Ansatz dabei ist, dass mit Materialien wie Wimmelbildern oder Concept Cartoons (vgl. Kühberger 2017) gearbeitet wird, die bereits vorhanden sind. So ist diese Form ab der ersten Klasse problemlos einzuführen. Dabei öffnen die abgebildete Vielfalt des Wimmelbildes oder der verschiedenen Rollen im Concept Cartoon gewissermaßen den Erfahrungsraum, da diese

doi.org/10.35468/6107-04

einen Ausschnitt des öffentlichen Raumes repräsentieren und die Schüler*innen zu Assoziationen einladen. Der visuell inszenierte Konflikt wiederum begrenzt den Erfahrungsraum, weil er einen spezifischen Fokus für die Betrachtung des Wimmelbildes oder Concept Cartoons schafft. Der zweite zentrale Ansatz ist, dass wir das Rollenspiel, als bekannte Spielform, nutzen, um das Denken aus der Sicht Anderer zu üben.

Schritt 1: Politischen Erfahrungsraum öffnen und gleichsam begrenzen. Die Lehrperson wählt einen Konflikt im öffentlichen Raum aus, der sich auf einem Wimmelbild oder in ausgewählten Lernmaterialien inszenieren lässt. Wichtig dabei ist, dass verschiedene Sichtweisen auf eine Sache gut erkennbar werden können.

Schritt 2: Zeit und Raum für die Auseinandersetzung schaffen. Die Schüler*innen setzen sich in Kleingruppen mit dem visuell inszenierten Konflikt mittels gezielter Sammelaufträge auseinander. Sie erarbeiten, welche verschiedenen Sichtweisen und Argumente vorhanden sind.

Schritt 3: Ergebnisse im Plenum austauschen, visualisieren und ordnen. Im Plenum werden die Sammelergebnisse ausgetauscht und ergänzt. Für die gesamte Klasse sichtbar, werden alle Menschen und verschiedenen Positionen aufgeführt, welche in den verschiedenen Kleingruppen gefunden und markiert wurden. Bei Bedarf kann die Lehrperson eine zweite (gründlichere) Sammelrunde initiieren oder sie geht dazu über, die Sammlung nach einfachen Kriterien zu ordnen.

Schritt 4: Erstellte Ordnungen im Plenum austauschen, begründen und ergänzen. Im Plenum ordnet die Klasse gemeinsam die Menschen und Positionen den Kategorien zu. Die Lehrperson fordert bei jeder Zuordnung eine Begründung ein oder zeigt exemplarisch mögliche argumentative Begründungen auf. Die Argumente werden für alle gut sichtbar in schriftlicher Form gesammelt. Diese können den Schüler*innen als Beispiele für die Form eines Argumentes (Argumentationsintegrität) dienen. Hier ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, unterschiedliche Ordnungen zu machen:

- Wer hat einen Vorteil? Wer hat einen Nachteil?
- Wer hat viel Macht, die eigenen Interessen durchzusetzen? Und wer hat wenig oder keine Macht?
- Welche Arten von Wünschen / Bedürfnissen gibt es? (…)

Schritt 5: Argumente in einer kurzen Szene vortragen und verhandeln. In den Schritten 1 bis 4 erschließen sich die Schüler*innen einen Konflikt im öffentlichen Raum. Sie erarbeiten sich dabei Pro- und Contra-Argumente. Ausgehend hiervon lassen sich nun die unterschiedlichen Perspektiven auf das strittige Ding der res publica in Theaterform inszenieren.

doi.org/10.35468/6107-04

Ein solches Vorgehen kann in verschiedenen Lernarrangements umgesetzt werden. Im Lernarrangement *„Alle unterwegs"* aus der Reihe *Weitblick NMG* (Lischer, Arnold, Kalcsics, Ullmann, Siegenthaler & Theiler 2022) setzen sich Schüler*innen mit den vielfältigen Formen von Migration auseinander und beschäftigen sich mit Push- und Pull-Faktoren von Migration. Auf einer fiktiven Insel im Mittelmeer treffen die unterschiedlichen Menschen dann aufeinander (vgl. ebd., 32). Die Lernenden bereiten sich in strukturierter Weise auf eine Rollendebatte vor und bestreiten ausgehend davon eine Debatte. Es geht dabei nicht primär darum, dass sie ihre vermeintlich eigene Meinung äußern – sondern darum, ausgehend von der eigenen inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Thematik Migration an Stelle von Anderen zu denken und dabei konsequent zu denken. Das bedeutet, dass sie die eigene Meinung ausgehend von sachlichen Argumenten und bezogen auf andere Meinungen begründen und weiterentwickeln können.

4 Fazit

Der Diskurs zum politischen Lernen in der Primarstufe findet in der Schweiz kaum statt. In diesem Beitrag wurde dargestellt, dass es ein Start sein kann, über das Debattieren nachzudenken, das in der Schweiz außerhalb der Primarstufe einen hohen Stellenwert genießt, wenn es um den politischen Diskurs geht. Das Debattieren ist eine Möglichkeit, die Urteilsbildung anzubahnen und verschiedene Positionen kennenzulernen und abzuwägen. Um das erlernbar zu machen, müssen die verborgenen Handlungen sichtbar gemacht werden, die es braucht, um ein Urteil zu bilden: Betrachten, Sammeln, Austauschen, Visualisieren, Ordnen, Begründen, Vortragen, Verhandeln, Zuhören, Argumentieren. So wird dieses Können vielleicht auch entmystifiziert und zugänglicher.

Damit stehen wir für eine Politische Bildung, die Schüler*innen die Kompetenzen geben will, sich mit einer sich ständig in Veränderung befindlichen, krisenhaften Welt auseinandersetzen zu können und Zugang zur Mitbestimmung zu finden. Debattieren ermöglicht es, verschiedene Sichtweisen kennen zu lernen und zu verstehen, dass in einer Demokratie die ständige Auseinandersetzung konstitutiver Bestandteil des politisch-demokratischen Lebens ist.

doi.org/10.35468/6107-04

Literatur

Böckenförde, E. (2006): Recht, Staat, Freiheit: Studien zur Rechtsphilosophie, Staatstheorie und Verfassungsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Online unter: https://v-ef.lehrplan.ch (Abrufdatum: 08.12.2023).

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21 Natur, Mensch, Gesellschaft (von der D-EDK Plenarversammlung am 31.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016). Online unter: https://v-fe.lehrplan.ch/container/V_FE_DE_Fachbereich_NMG.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).

Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995): Lehrplan Volksschule Primarstufe und Sekundarstufe I. Online unter: https://edumedia-depot.gei.de/handle/11163/1607 (Abrufdatum: 8.12.2023).

Jörke, D. & Selk, V. (2019): Postdemokratischer Liberalismus vs. Rechtspopulismus. In: Politische Bildung - Journal für Politische Bildung 9 (1), 24-27.

Kenner, S. & Lange, D. (2022): Young Citizen – Das Politische an der politischen Bildung. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-27.

Kühberger, C. (2017): Concept Cartoons für den Geschichts- und Politikunterricht. Ein subjektorientierter Zugang zur Diagnostik und Methodik. In: Informationen zur Politischen Bildung 41, 23-29. Online unter: https://www.politischebildung.com/wp-content/uploads/izpb41_kuehberger.pdf (Abrufdatum: 08.12.2023).

Lischer, C.; Arnold, J.; Kalcsics, K.; Ullmann, K.; Siegenthaler, M. & Theiler, R. (2022): WeitBlick NMG: Menschen und Güter unterwegs. Bern: Schulverlag plus.

Mouffe, C. (2007): Pluralismus, Dissens und demokratische Staatsbürgerschaft. In: M. Nonhoff (Hrsg.): Diskurs - Radikale Demokratie - Hegemonie: Zum Politischen Denken von Ernesto Laclau und Chantal Mouffe. Bielefeld: Transcript, 41-54.

Reichenbach, R. (2000): Die Ironie der politischen Bildung – Ironie als Ziel politischer Bildung. In: R. Reichenbach & F. Oser (Hrsg.): Zwischen Pathos und Ernüchterung. Zur Lage der Politischen Bildung in der Schweiz / Entre pathos et désillusion. La situation de la formation politique en Suisse. Freiburg: Universitätsverlag, 118-130.

Reinhardt, S. (2009): Schulleben und Unterricht – nur der Zusammenhang bildet politisch und demokratisch. In: Zeitschrift für Pädagogik 55 (6), 860-871.

Schubert, K. & Klein, M. (2020): Das Politiklexikon (7., aktual. u. erw. Aufl.). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online unter: https://www.bpb.de/kurz-knapp/lexika/politiklexikon (Abrufdatum: 31.07.2023).

Ziegler, B. (2014): Politische Bildung in der Schweiz. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (4. überarb. Aufl). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 552-559.

Autor*innen

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Bern

Dängeli, Michel
Pädagogische Hochschule Bern

doi.org/10.35468/6107-04

Bettina Blanck

Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen *und* Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge

1 Mündigkeit, Dissens und Kontroversitätsgebot: Kritikimmunisierung als Gefahr eines »kampforientierten«[1] Kontroversitätsgebotes

Das Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses (Wehling 1977, 179) ist für viele eine leitende Orientierung, nicht nur für politische Bildung, sondern für Bildung insgesamt sowie auch für Wissenschaft (Sander 2009). Es betont die Relevanz einer Offenlegung von kontroversen Positionen zu einer jeweiligen Problemstellung im Unterricht, damit Schüler*innen sich eigenständig ein Urteil bilden und nicht von jeweiligen Positionen ihrer Lehrer*innen überwältigt werden können. Kontroversen, die in der Gesellschaft bestehen, sollen thematisch sein und Schüler*innen sollen ihre schließlich erarbeitete Position begründen und in Diskussionen gegenüber kontroversen Alternativen verteidigen können. Es ist, so eine These dieses Beitrags, vermutlich wesentlich auch dieser Gedanke des Verteidigenkönnens, der dazu führt, dass man mit einer kontroversen Diskussion vor allem eine eher kampf- und konkurrenzorientierte Situation verbindet. Auch für die Wissenschaften lässt sich ein eher »kampforientierter« Modus der Auseinandersetzung mit kontroversen Alternativen feststellen (Greshoff 1989). Eine solche »Kampforientierung« kann mit einer starken Identifikation mit der jeweils vertretenen Position einhergehen und zu einer zunehmenden Kritikimmunisierung im Sinne von Thomas Kuhn führen:

1 Sachverhalte, die zu klären sind, oder Termini, die mit einem Ironie- oder Distanzzeichen verwendet werden, werden im Folgenden in Chevrons gesetzt. Doppelte An- und Abführungszeichen werden bei Zitaten und Hervorhebungen von Worten / Termini / Ausdrücken gesetzt. Einfache An- und Abführungszeichen heben ggf. Begriffe hervor. Diese Unterscheidung zwischen Gegenstand, Begriff und Wort ist insbesondere bei Interpretationen grundlegend.

doi.org/10.35468/6107-05

> „Gefahr für die Theorie ist […] Gefahr für das wissenschaftliche Leben, und obwohl die Wissenschaft durch solche Gefährdungen Fortschritte macht, übersieht sie der einzelne Wissenschaftler, solange er nur kann. Das tut er besonders dann, wenn ihn seine eigene bisherige Tätigkeit bereits auf die Verwendung der bedrohten Theorie festgelegt hat." (Kuhn 1978, 283)

Darauf, wie problematisch und folgenreich eine solche Kritikimmunisierung sein kann, hat z. B. John Stuart Mill 1859 hingewiesen: „The fatal tendency of mankind to leave off thinking about a thing when it is no longer doubtful, is the cause of half their errors." (Mill 2015, 84) Kontroverse Alternativen werden vor allem dann kaum oder nicht mehr genutzt, um zu Verbesserungen von jeweils vertretenen Positionen zu gelangen, wenn man sich auf eine Position festgelegt hat. Dies kann einhergehen mit einem Abbau von *kritischer* Reflexivität. Reflexion dient dann der Stabilisierung der bisherigen Position und damit der Vorurteilsbildung und -verfestigung (Loh 1989; Albers & Blanck 2022). Zugespitzt könnte man formulieren: Das Kontroversitätsgebot kann zwar eine Überwältigung durch andere verhindern oder erschweren, läuft aber, wenn es kampf- bzw. konkurrenzorientiert angelegt und ausgelegt wird, Gefahr, in eine Selbstüberwältigung und ein Ausschalten kritischen Denkens und kritischer Reflexivität zu münden. Dies mag umso mehr der Fall sein, als eine Korrektur oder Aufgabe einer bisherigen Position sozial eher negativ bewertet wird: Jemandem wird z. B. unterstellt, dass er*sie »umgefallen« sei oder sein*ihr »Fähnchen sich nach dem Wind« richte.

2 Vom »kampforientierten« zum erwägungsorientierten Kontroversitätsgebot für Dissens *und* Konsens

Für den Beutelsbacher Konsens ist eine Berücksichtigung von Alternativen vor allem in der *Genese*, also der Findung eines eigenständigen Urteils grundlegend. Die Einbeziehung von Alternativen wird bei solchen Fragen als relevant erachtet, die in einer jeweiligen Gesellschaft, etwa in Politik und Wissenschaft, *kontrovers* diskutiert werden. Die eigenständige Urteils- bzw. Entscheidungsfindung[2] impliziert, dass man eine getroffene Entscheidung für eine bestimmte Position gut begründen und verteidigen kann sowie sich nicht von anderen überwältigen lässt. Im Konzept einer Erwägungsorientierung werden problemadäquat zu erwägende

2 Auf die unterschiedlichen Verwendungsweisen der Worte „Urteil" und „Entscheidung" kann im Rahmen dieses Beitrags nicht eingegangen werden. Im Konzept einer Erwägungsorientierung wird ein prozessbezogenes Verständnis von Entscheidung als problembezogenes thematisches und bewertendes Erwägen vertreten (zuletzt Blanck 2023a). Dieses Verständnis unterscheidet sich insbesondere von all denen, die die Worte „Entscheidung" oder auch „Urteil" auch oder sogar nur auf das Ergebnis eines problembezogenen Erwägens und Bewertens beziehen (ausführlich Bleicher, Fink, Funke, Göbel, Krischer, Martin, Priddat, Reese-Schäfer, Rieber & Saretzki 2021).

doi.org/10.35468/6107-05

Alternativen nicht nur in der Genese, sondern *auch* als *Geltungsbezug*, nachdem eine Position gefunden wurde, als relevant erachtet. Die Konsequenz dieses Ansatzes ist, dass zu erwägende kontroverse Alternativen bei allen Positionierungen zu Fragen und Problemstellungen, die gut begründet sein sollen, relevant sind, unabhängig davon, ob ein gesellschaftlicher Dissens oder Konsens besteht. Auch Konsens ist nicht alternativlos und gegenüber zu erwägenden Alternativen zu begründen, wenn er nicht überwältigend an andere »vermittelt« und von ihnen übernommen werden soll (Autorengruppe Fachdidaktik 2017, 16; Blanck 2006, 2023b, 135f.). Das gilt selbst für normative Rahmungen, wie Inken Heldt herausstellt:

> „Als Grenze des Kontroversitätsgebotes dürfen Menschenwürde und Menschenrechte als grundlegende menschenrechtliche Prinzipien nicht zur Disposition gestellt werden, solange eine Kontroverse im Unterricht ausgefochten wird. Zugleich gibt es keine Grenzziehung und keine normative Rahmung, die grundsätzlich nicht selbst politisiert, d. h. infrage gestellt werden könnte. Der politische Unterricht kann sich nicht darauf beschränken, das „Menschenrechtsprinzip" als unüberschreitbare Grenze des Sagbaren auszurufen, das selbst nicht mehr im Dialog begründet werden muss oder kritisch befragt werden könnte. Denn genau hierdurch würde der Mensch in seinem vernunftbegabten autonomen Wesen missachtet, welches durch Reflexion gefördert und befähigt werden kann, eigene Entscheidungen in Fragen von Moral und Sittlichkeit zu fällen und selbstverantwortlich zu handeln." (Heldt 2022, 29)

Durch die Wertschätzung von zu erwägenden problemadäquaten Alternativen für die Begründung von jeweiligen Lösungen, werden diese auf der *Erwägungsebene* nicht als zu bekämpfende, sondern zu integrierende Positionen betrachtet. Die Integration von kontroversen Positionen auf einer Erwägungsebene darf dabei aber nicht verwechselt werden mit einem Anything-goes auf der Lösungsebene! Dort gilt es, sich dezidiert gegen bestimmte, etwa menschenrechtsverletzende Positionen einzusetzen und diese zurückzuweisen. Weil aber beim erwägungsorientierten Umgang mit Alternativen diese als Erwägungen relevant sind, wenn man eine Position gut begründen können will, bleibt die auf diese Erwägungen bezogene Position / Lösung verbesserungsoffen und kann frag-würdig *gehalten* werden. Damit geht ein reflexives Wissen um Nicht-Wissen einher, welches ebenfalls Verbesserungsengagement tragen und förderlich in sozialen Diskursen sowie bei der Suche nach gemeinsamen Lösungen sein kann. So kann sich eine Haltung eines distanzfähigen Engagements entwickeln, die gegen Kritikimmunisierungen gleichermaßen wie vor einem hilflosen Abgleiten in ein Verlorengehen in Möglichkeiten schützen kann. Diese Zusammenhänge sollen im Folgenden näher erörtert werden.

doi.org/10.35468/6107-05

2.1 Erwägungsorientierung als Haltung eines Frag-würdig machen *und* Frag-würdig halten könnens

Bei einem eher konkurrenz-/kampforientierten Umgang mit Alternativen ist es vor allem wichtig, konkurrierende Positionen anderer frag-würdig *machen* zu können, um die Vorteile der eigenen vertretenen Position herauszustellen sowie sich nicht von Positionen anderer überwältigen zu lassen. Durch die Einbeziehung erwogener Alternativen als eine Geltungsbedingung für jeweilige Positionen können auch Positionen / Lösungen, die man selbst vertritt, frag-würdig *gehalten* werden. Die jeweils vertretene Position bleibt durch die Erwägungs-Geltungsbedingung (die bisher erwogenen problemadäquaten Alternativen) eingebettet in einen Erwägungshorizont. Erwägungs-Geltungsbedingungen haben gleichermaßen zwei Funktionen: Sie sind sowohl Begründungsbezug als auch Bezug zur Infragestellung. Damit kann die Frag-würdigkeit einer (vorerst) vertretenen Position sowie eine Offenheit für Verbesserungen erhalten bleiben. Dies ist insofern nicht identitätsgefährdend, sondern kann im Gegenteil identitätsförderlich sein. Denn wenn man mit noch nicht bedachten zu erwägenden kontroversen Alternativen konfrontiert ist, so ist dies eine Chance, zu einer besser begründeten Lösung zu gelangen. In dem Maße, wie das Begründenkönnen relevant ist und im Vordergrund steht, ist jede kontrovers zu erwägende Alternative ein Gewinn für die eigene Position, unabhängig davon, ob die bisher vertretene Position durch die neue zu erwägende Alternative besser begründet beibehalten oder mit guten Gründen für eine andere Position verlassen werden muss. Eine aufzugebende Position wird dabei nicht »wertlos«. Sie übernimmt im Problemlösezusammenhang eine andere Rolle. Sie trägt nämlich jetzt als eine zu erwägende Position zur Geltung der nun vertretenen Position bei.

2.2 Reflexives Wissen um Nicht-Wissen, Verbesserungsengagement und diskursive Offenheit

So, wie es schon nicht möglich ist, alles, was kontrovers in einer Gesellschaft ist, kontrovers zu diskutieren (Schiele 2017, 31), so ist es noch weniger möglich, zusätzlich auch noch alles, worüber es einen Konsens gibt, umfassend gegenüber zu erwägenden problemadäquaten Alternativen zu begründen. Es kann nur weniges umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründet werden. Menschliche Gesellschaften sind auf die Tradierung bisheriger (bewährter) deskriptiver und präskriptiver Konzepte angewiesen und menschlicher Alltag ist geprägt von Gewohnheiten und einem Folgen von bewährten Lösungen. In vielen Fällen lässt sich zudem die Frage stellen, inwiefern es überhaupt erforderlich ist, etwas umfassend gegenüber zu erwägenden Alternativen begründen zu können und eine intuitive »Bauchentscheidung« nicht sogar angemessener oder – wie im Fall von dezisionären Konstellationen – sogar geboten ist. In dezisionären Konstellationen kann man nicht mit guten Gründen eine Lösung einer anderen vorziehen und

doi.org/10.35468/6107-05

muss einfach irgendeine Lösung realisieren, damit man nicht wie im Fall des Esels von Buridan zwischen den beiden Heubündeln hin und her wandernd verhungert bzw. sich diese von anderen wegfuttern lässt.
Aus erwägungstheoretischer Sicht sind deshalb ein reflexives Wissen um Nicht-Wissen, Grenzen des Wissens sowie offene Fragen zentral. Es geht nicht darum, zu allen Frage- und Problemstellungen ausgearbeitete umfassende Erwägungs-Geltungsbedingungen zu haben, sondern darum, diese als Bezug immer dann heranziehen zu können, wenn überwältigende Anliegen von Anderen an einen herangetragen werden oder man selbst unbedingt etwas durchsetzen möchte, was andere betrifft, damit man selbst nicht überwältigend agiert. Die Idee der Erwägungs-Geltungsbedingung reicht im Idealfall aus, erwägungsoffen zu sein, wenn es erforderlich ist, was selbst zur Erwägung stehen kann. Erwägungsorientierung hat immer mit iterierbaren Problemlagen zu tun: Es ist zu erwägen, was zu erwägen ist und was mit guten Gründen (erst einmal oder auch grundsätzlich) nicht erwogen werden braucht. Hierfür sind Kriterien zu entwickeln und ihrerseits zu erwägen. In vielen Fällen wird man vermutlich eine Tendenz haben, dass immer dann, wenn Lösungen irreversibel sind, nicht nur einzelne, sondern auch andere betreffen und weitreichende Folgen auch in der Zukunft haben (Stichwort: Nachhaltige Entwicklung), ein umfassenderes Erwägen angemessen ist.
Die skizzierte grundsätzliche Erwägungsoffenheit verändert soziale Auseinandersetzungen weg von einer bloß kampf- und konkurrenzorientierten hin zu einer auch erwägungsorientierten Auseinandersetzung, bei der ein grundsätzliches Interesse an Verbesserungen und möglichen Korrekturen bisheriger Positionen bestehen bleibt und es zu keiner Abschottung, Abwehr und Kritikimmunisierung kommt. Alle problemadäquaten Alternativen tragen als Erwägungen dazu bei, eine schließlich gefundene Lösung zu begründen bzw. auch zu erkennen, dass es gute Gründe für einen Lösungspluralismus gibt. Man könnte in letzterem Fall auch von einer „aufgeklärten Toleranz" sprechen.

2.3 Distanzfähiges Engagement im Umgang mit Überwältigung und Kritikimmunisierung

Die zusätzliche Beachtung und Wertschätzung von problembezogenen zu erwägenden Alternativen nicht nur in der Genese einer Lösung / Position, sondern auch als einen Geltungsbezug, um Begründungen von Positionen einzuschätzen, eröffnet durch die Möglichkeit, Positionen nicht nur frag-würdig zu machen, sondern auch frag-würdig halten zu können, die Entwicklung einer Identität eines distanzfähigen Engagements. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass sich nicht nur mit der gewonnenen (vorläufigen) Position / Lösung identifiziert wird, sondern gleichermaßen mit den zu ihr erwogenen alternativen Lösungsmöglichkeiten. Dies wiederum geht einher mit einem reflexiven Wissen um Nicht-Wissen und offenen Fragen, d. h. den Begrenzungen des jeweiligen Begründetseins von Posi-

doi.org/10.35468/6107-05

tionen. Durch das Frag-würdig halten können bleibt auch eine Aufmerksamkeit und ein Interesse an möglichen Verbesserungen. Es findet keine Kritikimmunisierung statt, sondern im Gegenteil ein Interesse an klärungsförderlicher Kritik, die Erwägung-Geltungsbedingungen und die auf sie bezogenen Lösungen verbessern hilft. So, wie eine wenig ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung es leicht macht, auf Distanz zur bisher vertretenen Position zu gehen, so kann umgekehrt eine gut ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung der Ausgang sein, eine hiermit gut begründbare Lösung engagiert zu vertreten. Erwägungsorientierung heißt also nicht, »entsagungsvoll« auf jegliches Positionieren zu verzichten und gleichsam »meinungslos« zum Spielball derer zu werden, die »wissen«, was sie wollen. Im Gegenteil verschafft einem eine gut ausgearbeitete Erwägungs-Geltungsbedingung die Ressource, sich dezidiert zu positionieren und zu engagieren, ohne dabei selbst andere zu überwältigen, wenn man ihnen gegenüber die guten Gründe aufzeigen kann, warum man sich für die vertretene Position engagiert und wieso diese den erwogenen Alternativen vorzuziehen ist. Andere können auch von einer gut ausgearbeiteten Erwägungs-Geltungsbedingung nicht überwältigt werden, weil diese selbst nicht nur die vorerst für adäquat befundene Lösungsmöglichkeit frag-würdig hält, sondern kritisch-reflexiv als nur *eine* mögliche Erwägungs-Geltungsbedingung gesehen werden muss, die ihrerseits verbesserbar ist und zu der iterativ andere Erwägungs-Geltungsbedingungen zu denken sind.
Die Einsicht in die Begrenztheit guten Begründenkönnens macht deutlich, wie wichtig es ist, dass Menschen Traditionen und Gewohnheiten haben und sich auf Bewährtes verlassen können; es geht auf keinen Fall darum, diese in Frage zu stellen und den Anspruch zu haben, alles umfassend zu begründen. Wie weiter oben schon betont, kann es reflexiv auch viele gute Gründe dafür geben, etwas nicht umfassend oder überhaupt erwägen zu wollen. Es gibt so gesehen keinen Grund zu befürchten, dass Erwägungsorientierung einen in eine Haltung der Resignation, Verzweiflung und Handlungsunfähigkeit treibt. Es geht darum, um jeweilige Begründungsniveaus wissen zu können und entsprechend vorsichtig und korrekturengagiert zu bleiben.

3 Ausblick: Demokratisierung von Bildung und Wissenschaft von Anfang an

Was bedeuten die vorangegangen Darlegungen für Bildungsprozesse? Wie kann es gelingen, ein problembezogenes Denken in zu erwägenden Alternativen von Anfang an so zu fördern, dass Identitätsentwicklungen möglich sind, dass man gleichermaßen in der Lage ist, Dinge frag-würdig machen zu können als auch frag-würdig halten zu können? Hier können nur Andeutungen gemacht werden. Mit Blick auf die Sachen (Inhalte / Themen) von Unterricht wäre zunächst einmal

doi.org/10.35468/6107-05

wichtig, dass diese nicht nur als frag-lose Antworten vermittelt werden, sondern von Problemen ausgegangen wird sowie offene Fragen und alternative Positionen sichtbar und behandelbar werden bzw. auch stehen bleiben können. Dass Lehrer*innen sich die Sachen / Dinge frag-würdig halten können, ist auch eine wichtige Voraussetzung dafür, die jeweilige Vielfalt an Schüler*innenvorstellungen zu verstehen und zu erkennen, welche zu erwägenden Alternativen Schüler*innen auf dem Weg zur Lösung eines Problems durchdenken. Bildung wird so zum Forschungsprozess, bei dem Schüler*innen auch zu Erwägungen gelangen mögen, die bisher noch nicht oder wenig bedacht wurden. In dem Maße, wie Lehrer*innen die Fähigkeit verlieren, sich die jeweiligen Inhalte frag-würdig halten zu können, besteht die Gefahr, dass sie gegenüber ihren Schüler*innen in einen »Vorgabemodus« verfallen, bei dem es »nur« noch um Vermittlung und Übernahme von Wissen geht. Wenn dies angesichts der zeitlichen Ressourcen doch öfter der Fall sein muss, gilt es dies transparent zu machen und zu halten, sodass grundsätzlich eine Wertschätzung von bisherigen Wissensständen einhergeht mit einer Aufmerksamkeit für Verbesserungen sowie ungeklärte Fragen. Erwägungshorizonte leben von der Vielfalt der in ihnen erschlossenen zu erwägenden problemadäquaten Alternativen, was durch gemeinsames Durchdenken gestärkt werden kann, vorausgesetzt, die Einzelnen können sich mit ihren Erwägungen einbringen. Es bedarf also eines erwägungsförderlichen Klimas, etwa indem Schüler*innen entsprechende Mitbestimmungsmöglichkeiten und Beteiligungen haben und Methoden zur Gestaltung von erwägungsorientierten Auseinandersetzungen eingesetzt werden, die diese nicht in eine bloß »kampforientierte« Auseinandersetzung mit »Sieger*innen« und »Verlierer*innen« abgleiten lassen. Dabei mögen Fragen hilfreich sein, wie: Wie sehe ich das und wie könnte ich es noch sehen? Wie siehst du das und wie könntest du es noch sehen? Wie sehen es andere (die ich kenne und die ich nicht kenne) und wie könnten sie es noch sehen? Inwiefern kann man überhaupt wissen, ob man alle zu erwägenden Lösungsmöglichkeiten für ein Problem gefunden hat? Wie geht man damit um, wenn das der Fall ist, und wie, wenn das nicht der Fall ist? Letztlich geht es mit der Förderung von Fähigkeiten erwägungsorientierten Infragestellenkönnens und Fragwürdighaltenkönnens um Demokratisierung und Bildungsgänge, die Wissenschaft vom Kinde aus zu konzipieren und Kinder, Schüler*innen, Studierende, Lernende in ihren kreativen Erwägungskompetenzen so zu fördern, dass diese sich weder von Konsens noch bestimmten vehement vorgetragenen Positionen bei Dissens überwältigen lassen und ihrerseits klärungsförderliche Auseinandersetzungen mit anderen führen können.

Politische Bildung wäre in diesem Sinne ein kritisch-reflexives Wissen und eine Befähigung zu individuellen wie gemeinsamen verantwortbaren Entscheidungen im skizzierten erwägungsorientierten Verständnis. Sie hätte eine zweifache Relevanz, zum einen als konstitutives interdisziplinäres Prinzip für alle Bildungsgänge und zum anderen als Gegenstand im Lehramtsstudium und der

doi.org/10.35468/6107-05

Lehrer*innenbildung. Für Auseinandersetzungen mit dem Politischen (etwa Wahlen, institutionelle Rahmungen gesellschaftlichen Zusammenlebens, Umgang mit Konflikten, Menschenrechte) wären jeweilige Inhalte andererseits entsprechend herausfordernd mit Blick auf zu erwägende (kontroverse) Alternativen als einen Begründungsbezug für Durchsetzung von bestimmten Lösungen und Positionen aufzubereiten. Hierfür wären u. a. Methoden[3] zu entwickeln, debattenartigen und eher konkurrenz-/kampforientierten Auseinandersetzungen jeweils problemadäquate zu erwägende Alternativen gegenüberzustellen und in jeweilige Erwägungs-Geltungsbedingungen zu integrieren. Wie dargelegt wäre es zentral, bei jeweiligen Themenaufbereitungen und Auseinandersetzungen darauf zu achten, dass Frag-würdigkeit erhalten und jeweilige Entscheidungen im reflexiven Wissen um Nicht-Wissen eingebettet bleiben, so dass sowohl gute Begründungen nachvollziehbar als auch Einsicht und Engagement für Verbesserungen motiviert bleiben. Das Thema Entscheidung und Nachdenken über Oder-Konstellationen als Zusammenstellungen von problemadäquaten Alternativen (thematisches und bewertendes Erwägen von Alternativen) wäre in diesem Sinne eine alle anderen Inhalte begleitende Komponente.

Literatur

Albers, S. & Blanck, B. (2022): Kritische Reflexivität als Ausgang für Entfaltung von Subjektivität im Grundschullehramtsstudium. In: E. Gläser, J. Poschmann, P. Büker & S. Miller (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung (Bd. 26). Reflexion und Reflexivität im Kontext Grundschule: Perspektiven für Forschung, Lehrer:innenbildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 295-300.

Autorengruppe Fachdidaktik (2017): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Blanck, B. (2005): Umgang mit Vielfalt und Alternativen als Herausforderung für Forschung, Lehre und Praxis. Vorschläge zur Arbeit mit der Diskussionszeitschrift »Erwägen Wissen Ethik« als Forschungsforum und Forschungsinstrument. In: Erwägen Wissen Ethik 16 (4), 537-551.

Blanck, B. (2006): Erwägungsdidaktik für Politische Bildung. In: Politisches Lernen 24 (3-4), 22-37.

Blanck, B. (2023a): Wer die Wahl hat, hat ein »Oder« – Mit Grundschüler*innen über logische Grundlagen des Erwägens philosophieren. In: S. May-Krämer, K. Michalik & A. Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht – Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 33-43.

Blanck B. (2023b): Vom Beutelsbacher Konsens zur erwägungsorientierten Kontroversität: für einen demokratieförderlichen Sachunterricht. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 134-141.

Bleicher, A.; Fink, S. B.; Funke, J.; Göbel, E.; Krischer, A. J.; Martin, A.; Priddat, B. P.; Reese-Schäfer, W.; Rieber, V. & Saretzki, T. (2021): Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bil-

3 Die erwägungsorientierte Pyramidendiskussion ist z. B. die Veränderung einer vorher bloß lösungsorientierten Methode hin zu einer erwägungsorientierten Methode (vgl. dazu z. B. Christiane Schmidt 2013 und 2015, die die Methode auch im Kontext qualitativen Forschens nutzt, oder Blanck 2005, 545-548).

doi.org/10.35468/6107-05

dung: Entscheidung». In: Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung 1, 1-85. Online unter: https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1222/1117 (Abrufdatum: 13.04.2024).
Greshoff, R. (1989): Kampf- oder erwägungsorientierte Wissenschaft? Max Webers Umgang mit »deskriptiver« und »präskriptiver« Vielfalt. In: A. Bienfait & G. Wagner (Hrsg.): Verantwortliches Handeln in gesellschaftlichen Ordnungen. Beiträge zu Wolfgang Schluchters »Religion und Lebensführung«. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 225-269.
Heldt, I. (2022): Menschenrechte als normative Leitkategorie der gesellschaftswissenschaftlichen Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften (zdg) 13 (1), 22-39.
Kuhn, T. S. (1978): Die Entstehung des Neuen. Studien zur Struktur der Wissenschaftsgeschichte. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Loh, W. (1989): Wahn, Vorurteil und Wissenschaft. In: Conceptus 23 (59), 31-48.
Mill, J. S. (2015): On Liberty. Edited by Leonard Kahn. Claremont, Canada: Broadview editions.
Sander, W. (2009): Bildung und Perspektivität – Kontroversität und Indoktrinationsverbot als Grundsätze von Bildung und Wissenschaft. In: Erwägen Wissen Ethik 20 (2), 239-248.
Schiele, S. (2017): „Die Geister, die ich rief …!" – Der Beutelsbacher Konsens aus heutiger Sicht. In: S. Frech & D. Richter (Hrsg.): Der Beutelsbacher Konsens. Bedeutung, Wirkung, Kontroversen. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 21-34.
Schmidt, C. (2013): Erwägungsorientierte Pyramidendiskussion. Eine Methode für die Auswertung qualitativer Interviews im Team. In: B. Friebertshäuser & S. Seichter (Hrsg.): Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine praxisorientierte Einführung. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 176-188.
Schmidt, C. (2015): Das Projekt »Erwägungsorientierte qualitative Forschung«. In: Erwägen Wissen Ethik 26 (2), 287-312.
Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 173-184.

Autorin

Blanck, Bettina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

doi.org/10.35468/6107-05

II Politische Bildung im Sachunterricht – Empirische Befunde

Andrea Becher und Eva Gläser

Das Forschungsprojekt „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“ im Kontext politikdidaktischer Forschungslinien

1 Kompetenzorientierung und politisches Lernen in der Grundschule

Verbindliche Bildungsstandards für die Primarstufe liegen bislang lediglich für die Unterrichtsfächer Deutsch und Mathematik vor. Für das Fach Sachunterricht – und somit auch für das politische Lernen – gibt es keine bundesweit bildungspolitisch legitimierten Bildungsstandards. Daher verwundert es nicht, dass die konzeptionelle Ausgestaltung sowie die curriculare Verankerung der Politischen Bildung und des politischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule trotz der durch PISA 2000 (Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel, Schiefele, Schneider, Schümer, Stanat, Tillmann & Weiß 2001) initiierten und laufenden Debatte um zu erreichende Kompetenzen weiterhin als noch nicht geklärt gilt (vgl. Becher & Gläser 2020, 58). Diese Diskussion verlief und verläuft nicht empirisch begründet: Die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) formulierte bereits drei Jahre nach PISA 2000 einen Entwurf für Nationale Bildungsstandards: Die Autor*innen – Detjen, Kuhn, Massing, Richter, Sander und Weißeno – benennen als Kompetenzbereiche die „Politische Urteilsfähigkeit“, die „Politische Handlungsfähigkeit“ sowie „Methodische Fähigkeiten“, welche von „konzeptuelle[m] Deutungswissen“ gerahmt wird (GPJE 2004, 13). Sie formulieren „für den Übergang von der Grundschule in weiterführende Schulen (Ende der Klassenstufe 4) [Bildungsstandards]“ (ebd., 19), wobei Ausformulierungen für das Deutungswissen ausbleiben. Sechs Jahre später führt ein Autor*innenteam ähnlicher Zusammensetzung – Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010) – in „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ Kompetenzerwartungen zum Bereich des Deutungswissens bzw. des politischen Fachwissens aus und legt für den Grundschulbereich Mindeststandards im Bereich politischer Basis- und Fachkonzepte sowie konstituierende Begriffe fest (vgl. ebd., 190f.; Tab. 1).

doi.org/10.35468/6107-06

Tab. 1: Mindeststandards für die Primarstufe (Weißeno u. a. 2010, 191 – durch die Autorinnen ergänzt um den konstituierenden Begriff „unmittelbar"; vgl. Becher & Gläser 2023a, 50)

Themenbereiche	(Fach-)Konzepte	konstituierende Begriffe
Ordnung	Repräsentation	Klassensprecher, Bürgermeister, Gemeinderat
	Demokratie	Mehrheitsprinzip, Abstimmung, Diskussion
	Staat	Polizei, Grenze
	Rechtsstaat	Staatsanwalt, Verteidiger, Richter, Gesetz
	Grundrechte	Meinungsfreiheit, Schutz (der Privatsphäre)
Entscheidung	Macht	Autorität, Gewalt, Führung, Gehorsam, Verhandlung
	Öffentlichkeit	Zugang, Partizipation, Privatheit, Amt vs. Person
	Wahlen	frei, allgemein, gleich, geheim, unmittelbar
	Parteien	Wähler*innen, Wahlkampf, Interessen
Gemeinwohl	Gerechtigkeit	Tausch, Leistung
	Frieden	Waffenstillstand, Krieg
	Nachhaltigkeit	Umweltpolitik, Armut/Reichtum Generationengerechtigkeit

Zwei weitere Jahre später differenzieren Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) in „Politikkompetenz – ein Modell" Kompetenzbeschreibungen für die Kompetenzdimensionen „Politische Urteilsfähigkeit" (ebd., 35ff.), „Politische Handlungsfähigkeit" (ebd., 65ff.) und „Politische Einstellung und Motivation" (ebd., 89ff.), ohne Mindeststandards für den Primarbereich zu benennen. Die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) orientiert sich ab 2013 an den Kompetenzmodellen von Weißeno u. a. (2010) und Detjen u. a. (2012), „was sich u. a. daran zeigt, dass [sie] in die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht eingegangen [sind] (GDSU 2013, 30ff.)" (Becher & Gläser 2020, 59). Es bleibt zu berücksichtigen, dass alle diese Kompetenzmodelle „auf Wünschbarem und auf den Erfahrungen derer, die sie konstruiert haben" basieren, wie Richter (2013, 28) als an allen Papieren beteiligte Autorin erklärt. Somit liegt zwar „ein normativer Rahmen für die zu vermittelnden Kompetenzen politischen Lernens im Sachunterricht" (Becher & Gläser 2020, 60) vor, eine umfassende empirische Überprüfung bzw. Validierung, „die Hinweise bietet, welche Lernvoraussetzungen Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit besitzen und welche Anforderungen in der Grundschule bis zum Übergang in die Sekundarstufe angemessen sein könnten" (ebd., 58) steht bis heute jedoch noch aus (vgl. Richter 2016; Becher & Gläser 2023a).

doi.org/10.35468/6107-06

2 „PoWi-Kids“ – ein Forschungsprojekt zum politischen Fachwissen von Grundschulkindern

Seit den 1960ern werden „politische Kenntnisse, Einstellungen, Vorstellungen und Vorurteile“ (Wasmund 1976, 29) von Kindern im Grundschulalter auch in der Bundesrepublik Deutschland beforscht, wenn auch in überschaubarem Maße. Die Studien verweisen auf ein Interesse am sowie auf Kenntnisse und Einstellungen zum Politischen (vgl. Richter 2007; Götzmann 2015; Gläser & Becher 2021). Eine Analyse von Götzmann (2015, 32ff.) zu (inter-)nationalen quantitativen wie qualitativen Studien zum politischen Wissen von Grundschulkindern (1969 bis 2008), bestätigt, dass „Kinder politisches Wissen zu verschiedenen Aspekten der Politik besitzen“ sowie „diverse politische Begriffe […] nennen und sie näher beschreiben“ (ebd., 73) – „unabhängig vom Land oder dem Zeitpunkt der Entstehung der Studien“ (Becher & Gläser 2021, 79). Dass diese Forschungstraditionen bisher kaum in die aktuelle fachdidaktische Diskussion zum politischen Lernen mit Kindern einbezogen wurden und werden, verwundert vor allem hinsichtlich dessen, dass die Erkenntnisse für die Generierung von neuen Studien sowie für die Begründung von evidenzbasierten Kompetenzmodellen zum politischen Lernen in der Grundschule bedeutsam sind (vgl. Becher & Gläser 2023a, 51).

Das qualitativ angelegte Forschungsprojekt „PoWi-Kids – Politisches Wissen von Kindern“, welches an den Universitäten Osnabrück (Fachgebiet Sachunterricht) und Paderborn (Sachunterrichtsdidaktik – Lernbereich Gesellschaftswissenschaften) verortet ist, bindet an diese Forschungstraditionen an und ist im Sinne von Grundlagenforschung konzipiert. Im Zentrum des Projekts steht die empirische Rekonstruktion gradueller Varianzen politischen Fachwissens von Kindern, wobei „aufgezeigt werden [soll], inwieweit das politische Wissen bzw. die Präkonzepte von Kindern in Bezug auf unterschiedliche Fachkonzepte variieren“ (Becher & Gläser 2019, 183). Dafür wurden insgesamt 99 Kinder (50 Jungen, 49 Mädchen) aller Klassenstufen in nordrhein-westfälischen Grundschulen (Klasse 1 & 2: N=57, Klasse 3 & 4: N=42) durch halbstandardisiert-problemzentrierter Einzelinterviews zu ihrem politischen Fachwissen befragt, wobei vor allem Fachkonzepte zu politischer Entscheidung (Wahlen und Partei) und politischer Ordnung (Repräsentation und Demokratie) im Mittelpunkt standen (siehe Tab. 1). Die gewonnenen Daten wurden angelehnt an die zusammenfassende bzw. inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2016) bearbeitet, analysiert und ausgewertet.

Das iterativ angelegte Projekt hatte in einem ersten Schritt die Zielsetzung, die bislang vorliegenden (inter-)nationalen Studien zum politischen (Fach-)Wissen von Kindern seit den 1960er Jahren zu recherchieren, zu vergleichen und somit grundlegende Forschungstraditionen zu identifizieren und zu systematisieren (vgl. Becher & Gläser 2023b, 99):

doi.org/10.35468/6107-06

- Forschungslinie: Informations(ver)mittler
- Forschungslinie: Wissen über politische Repräsentant*innen
- Forschungslinie: Wissen zu politischen Wahlen
- Forschungslinie: Wissen über politische Parteien
- Forschungslinie: Demokratieverständnis

2.1 Forschungslinie: Informations(ver)mittler

Bereits in den1960er Jahren berichtete Czajka (1965, 335) von ihren „Beobachtungen aus dem Schulalltag einer zweiklassigen Landschule" aus dem Jahr 1962 zum „politischen Erleben im Grundschulalter". Sie konnte aufzeigen, dass an acht- bis zehnjährigen Schüler*innen „das politische Gegenwartsgeschehen keineswegs spurlos […] vorbeigeht" (ebd.), dass diese jedoch die „politische[n] Geschehensabläufe vernehmlich als Aktionen einzelner konkreter Persönlichkeiten darstellten" (ebd., 337). Die „Informationsquellen" aus denen „die Kinder die meisten ihrer Erfahrungen [schöpfen]", seien laut Czajka (1965, 338) überwiegend die „‚Massenmedien' Presse, Rundfunk und Fernsehen", wobei die Schüler*innen „Schlagzeilen und Bildunterschriften" von Zeitungen lediglich „überfliegen" (ebd.) würden. Diejenigen mit Fernsehgerät im Haushalt berichteten zudem, „daß (sic!) sie abends regelmäßig die ‚Tagesschau' sahen" (ebd.). Czajka leitete ab, dass „die Anteilnahme der Kinder an politischen Ereignissen […] sich somit infolge ihrer und ihrer Eltern Beeinflussung durch die Massenkommunikationsmittel als ein Abbild des allgemeinen (‚öffentlichen') Interesses [erweist]" (ebd.). Ein schulisches Fernhalten der Kinder von politischen Themen sei somit illusorisch (vgl. ebd., 339).

Marz, Augé und Kettler (1978) veröffentlichten Ende der 1970er Jahre ihre Studie zu „Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule", in deren Rahmen sie durch einen quantitativen Fragebogen 736 Viertklässler*innen auch dazu befragten, durch wen oder was sie politisches Wissen erlangten (vgl. ebd., 157ff.). Übereinstimmend mit Czajka (1965) weisen sie als gängige Informationsquellen Radio- und Fernsehsendungen, die Lektüre von Zeitungen und anderen Printmedien sowie Gespräche mit Eltern nach (vgl. Marz u. a. 1978, 42ff.) und kommen zu dem Schluss, diese Sozialisationsinstanzen nicht zu unterschätzen, „da auch sie politische Einstellungen und Verhaltensweisen mitprägen" (ebd., 48).

Für die derzeitige Mediennutzung von Kindern und Jugendlichen liegen in Deutschland verschiedene Studienreihen vor, die für das politische Lernen von Kindern von Interesse sind, da diese neben der Mediennutzung zudem die Intentionen der Mediennutzung – beispielsweise Informationsbeschaffung – mit erfassen: Seit 1999 untersucht die KIM-Studie (Kindheit, Internet, Medien) regelmäßig die Mediennutzung von Sechs- bis 13-Jährigen; miniKIM (Kleinkind und Medien) berichtet 2020 zum dritten Mal nach 2012 und 2014 zu Basis-

doi.org/10.35468/6107-06

daten zur Mediennutzung von Zwei- bis Fünfjährigen, und Kinderstudien wie das LBS-Kinderbarometer erfassen seit den 1990er Jahren via Items Aussagen zu Meinungen und Wohlbefinden von Neun- bis 14-Jährigen, wobei ein Themenfeld die Mediennutzung ist. Durch diese Studien konnte nachgewiesen werden, dass Kinder im Alter von zwei bis 14 Jahren auch gegenwärtig immer noch das Radio und das Fernsehen bewusst und unbewusst zur Beschaffung von Informationen nutzen, für Kinder ab sechs Jahren Printmedien zusätzlich von Interesse werden und die so genannten „neuen Medien“ (zum Beispiel Internetnutzung: Apps, Streaming, Podcast, soziale Medien usw.) für den Erhalt von Informationen zunehmend von maßgeblicher Bedeutung sind (vgl. Hülster & Müthing 2020; mpfs 2021; mpfs 2023).

Auch die qualitative Interviewstudie „PoWi-Kids“ kann die zuvor skizzierten Erkenntnisse bestätigen und zeigt auf, dass die interviewten Kinder darüber berichten, ihre Informationen über Politik – zum Teil gezielt – aus dem Radio oder über Streaming-Videos zu beziehen. So gibt die zehnjährige Laura an: *„Ich höre oft im Radio Nachrichten oder guck auf meinem Handy YouTube Videos darüber.“* Ramona (acht Jahre) erzählt von der Nutzung einer Nachrichten-App: *„Das war mal auf dem Internet. Da gibt's so eine n-tv-App, da kann man immer gucken, was da alles passiert.“* (vgl. Becher & Gläser 2020, 61f.) Dass Nachrichtensendungen auch unbeabsichtigt bzw. unfreiwillig gesehen werden, schildert die Achtjähige ebenso: *„Und auf dem Fernsehen guckt mein Papa öfters Nachrichten und dann muss ich immer mitgucken und dann guck ich und höre dann, was dann alles so ist und so.“* Auch der neunjährige Tim berichtet vom Sehen der regulären Nachrichten, nutzt zudem gezielt Nachrichtenformate für Kinder und spricht mit seinen Eltern über Politik: *„Entweder weiß ich es von meinen Eltern, aus dem Internet oder auch von den Nachrichten, zum Beispiel die Kindersendung logo. Oder, wenn ich nicht schlafen kann, komme ich runter und dann laufen meistens noch Nachrichten und ich darf mitgucken.“* (vgl. Gläser & Becher 2020, 74f.)

2.2 Forschungslinie: Wissen über politische Repräsentant*innen

Das Wissen bzw. die Kenntnisse von Kindern zu und über politische Repräsentant*innen in Deutschland, zum Beispiel zum*zur Bundeskanzler*in, wird ebenso bereits seit den 1960er Jahren erfasst. Ende der 1960er Jahre befragte Müller (1971) 166 Viertklässler*innen und Mitte der 1970er Jahre erhoben Marz u. a. (1978) per Fragebogen Kenntnisse über den jeweils amtierenden Bundeskanzler von über 700 Grundschulkindern. Beide Studien zeigen, dass den Kindern dieser bekannt war: „84 % aller Jungen und Mädchen“ haben den „damaligen Bundeskanzler […] vom Bild her erkannt“ (Müller 1971, 35); 64,7% der Kinder haben den Namen richtig benannt (vgl. Marz u. a. 1978, 25). Im Zusammenhang mit seiner Studie führte Müller (1971, 46) jedoch selbstkritisch an, dass das Kennen „noch nichts darüber aus[sagt], inwieweit sie [die Kinder] auch über seine [des

doi.org/10.35468/6107-06

Kanzlers] politische Funktion Bescheid wissen", zumal nur ausgewählte Einzelinterviews darauf verwiesen, „daß (sic!) über die Aufgaben des Bundeskanzlers nur vage Vorstellungen vorhanden" (ebd.) waren. Auch Marz u. a. (1978, 77) bestätigten dies, da ein Kennen nicht bedeute, „daß (sic!) Grundschüler bei einer offenen Fragestellung, die Aufgaben des Bundeskanzlers angeben können".

Zu Beginn der 2000er Jahre integrierten van Deth, Abendschön, Rathke und Vollmar (2007) in ihre Fragebogenstudie zu politischen Einstellungen von Grundschulkindern auch ein „Frageinstrument zu politischem Wissen: Bundeskanzler" (Rathke 2007, 59). Dabei wurde das Erkennen des damaligen Amtsträgers (Bundeskanzler Schröder) – jedoch ohne Namensnennung – sowie die Zuordnung zu vorgegebenen Amtsbezeichnungen erfasst (vgl. Vollmar 2012, 96). Mit diesem Tool wurden über 700 Mannheimer Grundschulkinder zu Beginn und am Ende des ersten Schuljahres befragt. Auf die Frage „Kennst du diesen Mann [BK Schröder]" (van Deth u. a. 2007, 233) antworteten in der 1. Welle 54% der Kinder mit ‚ja', 46% mit ‚nein', in der 2. Welle 63% mit ‚ja' und 37% mit ‚nein'. Die Frage „Wer ist dieser Mann? Ist das ein …" (ebd.) beantworten 16% mit „Bürgermeister" (2. Welle: 9%), 51% mit „Bundeskanzler" (2. Welle: 57%), 11% mit „König" (2. Welle: 6%) und 21% mit „weiß nicht" (2. Welle: 28%) (ebd.). Wie bei Müller (1971) und Marz u. a. (1978) gilt jedoch auch hier, dass mit der „Beantwortung von einfachen Fragen nach Wahrnehmung politischer Objekte und Begriffe […] selbstverständlich nicht nachgewiesen, [ist], dass junge Kinder tatsächlich über konsistente politische Orientierungen und Kompetenzen verfügen" (van Deth 2010, 58), wie der Studienverantwortliche nachträglich selbstreflektierend angab.

Entsprechend der bislang vorliegenden quantitativen Befragungen zu Repräsentant*innen wurde bei „PoWi-Kids" im Rahmen der qualitativen Interviews ein Bildimpuls mit der damals amtierenden Kanzlerin Angela Merkel angewandt. Bedingt durch ihre mediale Präsenz wurde diese – wie erwartet – von Kindern aller Klassenstufen erkannt sowie mit Namen und Amtsbezeichnung benannt. Die zehnjährige Mia äußert: *„Ich kenn Angela Merkel (zeigt auf das Bild) […] Also die kenn ich, weil die ist die Kanzlerin. Und die zeigt man meistens, bei ähm Nachrichten, da spricht sie immer wieder so."* Weiter wurde in „PoWi-Kids" neben dem Kennen der politischen Persönlichkeit sowie der Benennung ihrer Amtsbezeichnung auch das konzeptionelle Wissen über das Amt eines*einer Bundeskanzler*in erfragt. Es wurden zum Beispiel vertiefende Fragen zu Verfahren der Vergabe des Amtes bzw. von politischen Ämtern (siehe Kap. 2.3 Forschungslinie: Wissen zu politischen Wahlen) allgemein oder auch zur Singularität des politischen Amtes des*der Bundeskanzler*in integriert. Kim (10 Jahre) führt etwa ein angemessenes Konzept zum Aspekt der Singularität an: *„Also ich glaube, dass es in jedem Land nur einen Bundeskanzler oder Bundeskanzlerin gibt. Und jetzt z. B. in der Schweiz gibt es wieder einen Bundeskanzler oder Kanzlerin."* Konträr

doi.org/10.35468/6107-06

dazu steht die Aussage der ebenfalls zehnjährigen Lara: *„Das ist von, das ist von dem deutschen Volk das Haus, also wo Angela Merkel und die anderen ähm Bundeskanzler sitzen und sich, und eine Sitzung halten.“* Es wird deutlich, dass sie eine ‚Pluralität des Amtes‘ annimmt (vgl. Becher & Gläser 2019, 184; Becher & Gläser 2021, 81).

2.3 Forschungslinie: Wissen zu politischen Wahlen

Die Erhebung bzw. das Nachweisen des Wissens von Kindern zu Wahlen im politischen Sinne ist eine (inter-)nationale Forschungslinie, die ebenfalls seit den 1960er Jahren auszumachen ist. Im australischen Sydney wurden Ende der 1960er Jahre von Connell (1971, 54 ff.) 119 Kinder im Alter von fünf bis 16 Jahren zu ihrem politischen Denken interviewt. Bereits Kinder zwischen sieben und elf Jahren gaben an, dass politische Amtspersonen (Premier und Präsident) und Parteien gewählt werden und auch, dass Amtsinhabende aus dem Amt per Wahl entfernt werden können (vgl. Götzmann 2015, 61). Dass auch schon Kindergartenkinder Wahlen kennen bzw. benennen können, konnten Moore, Lare und Wagner (1985, 49) in ihrer in den USA durchgeführten quantitativen Längsschnittuntersuchung (1974-1978) zur politischen Welt von Kindern nachweisen. Kinder am Ende der Grundschulzeit (9 bis 10 Jahre) beschreiben Wahlen dabei „as a process that decides between competing candidates or issues“, so Berti (2005, 80) in ihrer Zusammenfassung der Befunde von Moore u. a. (1985). Fast zeitgleich zu Cooper fand auch Müllers (1971) Untersuchung zum politischen Wissen und Interesse von 116 deutschen Viertklässler*innen statt, dessen Instrument ebenfalls Fragen zum Kontext Wahl enthielt: 97% der befragten Kinder wusste, dass der Begriff Wahl etwas mit Politik zu tun hat (vgl. ebd., 40) und bei der Frage „Wer wird gewählt?“ (ebd., 31) kreuzte mit ca. 57% „die Mehrheit [...] den Bundeskanzler“ (ebd.) an. Bezüglich der geltenden Wahlprinzipien gaben 86% an, dass Frauen und Männer wahlberechtigt seien, dagegen gab nur „knapp über die Hälfte“ an, dass „das damals noch gesetzliche 21. Lebensjahr“ (ebd.) Voraussetzung für die Wahlberechtigung zur Bundestagswahl war. Auch die Studie von Marz u. a. (1978, 160) befragte zu Kenntnissen zur Wahl (Gemeinderatswahl in Rheinland-Pfalz) und konnte nachweisen, dass 66,2% der 736 Proband*innen wusste, dass es die Bürger*innen der Gemeinde sind, die den Gemeinderat/Stadtrat wählen; knapp 25% gaben jedoch falsch an, dass Politiker*innen (Bürgermeister: 14,1%; Bundeskanzler: 11,1%) diese auswählen (vgl. ebd., 79). Ähnliches zeigt eine Studie zum Kontext ‚Regierung/regieren‘ der US-Amerikaner*innen Brophy und Alleman (2002). Sie führten in den 1990ern mit ca. 200 Kindern im Kindergarten- und Grundschulalter so genannte „Government Interviews“ (ebd., 27), unter anderem mit Fragen zu „Candidates and Elections“ (ebd., 71): „Almost all of the students were able to say something about who was allowed to vote in our elections.“ (ebd., 86); ca. die Hälfte wusste, dass das Alter Voraussetzung für die

doi.org/10.35468/6107-06

Wahlberechtigung ist, wobei auch angeben wurde, dass nur Amtsträger – „the governor, king, or President" (ebd.) – wahlberechtigt seien (vgl. Becher & Gläser 2023a, 54f.).

Ende der 2000er/zu Beginn der 2010er Jahre befragten Raths und Kalcsics (2011) deutsch-schweizerische und österreichische Kinder (Klasse 2 bis 5) in einer qualitativen Interviewstudie zur Legitimierung von Herrschaft bzw. der Regierung/des*der Regierende*n. Sie identifizieren unter anderem die Deutungsmuster „Regierung wird gewählt, hat dann aber keine Rechenschaftspflicht" und „Regierung wird gewählt und kann auch wieder abgewählt werden" (ebd., 78). Dominant in den Vorstellungen sei, „dass das Regieren und Wählen irgendwie geregelt sein muss" (Dängeli & Kalcsics 2018, 258), wobei die deutsch-schweizerischen Kinder zudem „‚wählen' zunächst stark mit dem ‚Auswählen einer Sache' [...] assoziieren" (ebd.). Eine ähnliche Verquickung von Wahl mit dem Begriff der Abstimmung zeigt sich auch bei Götzmann (2015, 168), da von ihr befragte Kinder „das Wählen jedoch mit ‚Stimmen bekommen' oder ‚abstimmen' [umschreiben]". Zu Beginn der 2010er Jahre erfasste Götzmann das politische Konzeptwissen von ca. 650 Grundschüler*innen erster und vierter Klassen und nutzte in ihrem Fragebogen eine offene Fragestellung zu Wahlen als Legitimation für das politische Amt des*der Bundeskanzler*in: „35,8 % aller befragten Kinder sind in der Lage, die Verbindung zwischen dem Amt des/der Bundeskanzlers/-in und die dazugehörende Legitimation durch Wahlen eigenständig zu benennen." (ebd., 168)

Das Wissen zum politischen Fachkonzept Wahlen wurde bei „PoWi-Kids" insbesondere zum „fachliche[n] Verständnis zum Amt des*der Bundeskanzler*in" (Gläser & Becher 2020, 77) erfasst und rekonstruiert. Die Varianz in den rekonstruierten Vorstellungen vom Weg zum politischen Amt bzw. dem Erlangen des Amtes des*der Bundeskanzler*in variieren von „Prüfung und Aufstieg statt Wahl" über „das Amt benötigt Parteizugehörigkeit und Wahl(-Kampf)" bis hin zu „stufenhafter Aufstieg (politischer Amtsinhaber) bis zum Bundeskanzleramt" (Becher & Gläser 2019, 185). Laura (10 Jahre) schildert beispielsweise einen ‚politischen Aufstieg' bis zur Vergabe des Amtes des*der Bundeskanzler*in: *„Also zu Minister fällt mir ein, Sigmar Gabriel. Dass er ein Minister ist und er ist eine Stufe unter als Angela Merkel. Erstmal wird man – der ist zwei Stufen runter –, weil erst ist man Minister, dann wird man Kanzler und dann wird man ein Bundeskanzler."* Die zehnjährige Kim stellt sich einen Weg über Prüfungen vor, so dass für das Erreichen des Amtes keine demokratischen Prozesse bzw. Legitimationen notwendig sind: *„Ich würde sagen, dass man da irgend so eine Prüfung bestehen muss oder so. Und dann muss man erst sich so hochsteigt."* Die Ausführungen *„Also man muss erst noch in eine Partei und dann in den Wahlkampf gehen."* von Paul (9 Jahre) hingegen schildern eine Zugehörigkeit zur Partei und Wahlkampf als Voraussetzung auf dem Weg zum Amt. Dabei sind diese identifizierten Vorstellungen bzw. Präkonzepte als Fehlkonzepte zu klassifizieren, denn für das konzeptionelle Wissen

doi.org/10.35468/6107-06

zum*zur Bundeskanzler*in ist auch der ‚demokratische Prozess der Amtsvergabe‘ bedeutsam. Voraussetzung für die Amtsübernahme ist Volljährigkeit und deutsche Staatsbürgerschaft, ein Sitz im Bundestag vor der Wahl ist nicht notwendig. Auch wird ein*e Kandidat*in vom*von der Bundespräsident*in nach Gesprächen mit den Bundestagsfraktionen vorgeschlagen (vgl. Gläser & Becher 2020, 76f.).

2.4 Forschungslinie: Wissen über politische Parteien

Das politische Wissen zu Wahlen ist eng mit dem über Parteien verknüpft (vgl. Connell 1971, 59) und wird ebenfalls seit den 1960ern (inter-)national beforscht. Connell konnte in seiner australischen Studie aufzeigen, dass „only a few children know about the parties at 7 and 8, a majority at 9 and 10, and virtually all thereafter“ (ebd.). Das Wissen steigere sich hingegen mit dem Alter der Kinder und am Ende der Grundschulzeit würden diese Parteien als eine Abteilung des Parlaments oder der Regierung einordnen können (vgl. ebd., 61). Weiter führt er aus: „From the age of 12 on, a conception of the parties competing for the right to exercise power, and only one of them doing so at a time, is dominant.“ (ebd., 62) Im Hinblick auf US-amerikanische Studien (Moore u. a. 1985; Brophy & Alleman 2002) resümiert Berti (2005, 80), dass sich das Wissen, dass Parteien (auch) im Kontext von Wahlen und Wahlkampf zu verorten sind, erst im Laufe der Grundschulzeit entwickelt: „Hardly any were able to say anything about them or explain what a political party is. […] Why parties are in conflict is not understood.“ (ebd., 82)

US-amerikanische Studien zur politischen Sozialisation der 1960er Jahre haben Kinder zusätzlich zur ihrer Parteikenntnis und auch Parteipräferenz befragt (vgl. u. a. Greenstein 1965, 71ff.). Dies adaptierten Müller (1971) und Marz u. a. (1978) für Deutschland. Müllers (1971) Befragung von Viertklässler*innen vor und nach der Bundestagswahl 1969 zeigt, dass 92% der Kinder meinten, der Begriff Partei habe etwas mit Politik zu tun, 72% kannten die Parteinamen CDU und SPD. Des Weiteren zeigte sich „eine wie immer auch erworbene Neigung [...], eine bestimmte Partei zu bevorzugen, ohne sich dessen recht bewußt (sic!) zu sein oder es gar rational begründen zu können“ (ebd., 33). Analog zu Greenstein (1965) benannte er als die „Parteibevorzugungen entscheidende Instanz“ die Familie der Kinder (Müller 1971, 49). Welche Funktion Parteien haben und dass diese „grundsätzlich ideologische Differenzen“ (ebd.) haben können, hatten die Proband*innen noch nicht erfasst. Marz u. a. (1978, 71) bestätigen Müllers Aussagen: So waren „den meisten […] – entsprechend den realen politischen Machtverhältnissen – die Namen der drei großen Parteien bekannt“. Die Parteipräferenzen wurden aus der Frage, „welcher Partei sie einen Wahlsieg wünschen würden“ (ebd., 83f.) abgeleitet und waren „in hohem Maße vom Elternhaus geprägt“ (ebd., 84).

doi.org/10.35468/6107-06

Auch die Kinderzeichnungsstudie von Wasmund (1976) zu „Kinder und Wahlkampf" untersuchte die politische Sozialisation von 162 Proband*innen (Klasse 4). Er setzte dabei voraus, dass „den Kindern zumindest die Namen der beiden größten Parteien bekannt sind" (ebd., 46) und erkannte in den Zeichnungen eine durch das Elternhaus beeinflusste „Festlegung oder Sympathie" (ebd.) für eine Partei. Dies leitete er daraus ab, dass meist nur eine Partei gemalt wurde bzw. „eine große Zahl der Kinder nur die Abkürzungen und Slogans für eine Partei [...] verwendet" (ebd.) hatte.

„PoWi-Kids" setzt an der identifizierten Forschungslinie zum Wissen über politische Parteien an. Da jedoch nicht politische Einstellungen, sondern politisches Fachwissen im Fokus des Erkenntnisinteresses steht, wurde die Erfragung möglicher Parteipräferenzen nicht berücksichtigt. Zudem wurde nicht nur nach der Kenntnis von Parteien gefragt, sondern auch nach Vorstellungen zur Parteienvielfalt sowie zu deren Funktionen. Das Zeigen von Logos bundesdeutscher Parteien diente als hinleitender Gesprächsimpuls und initiierte erste sprachliche Reaktionen. Dabei ließen sich sehr differente Vorstellungen rekonstruieren. Für den achtjährige Sven ist weder die Lesart der Buchstabenfolge noch ihre Bedeutung bekannt. Er lautiert die Parteikürzel: *„Sepede, Sepede. Ja, Sepede."* Lasse (9 Jahre) hingegen lautiert nicht und erklärt auf Nachfrage, woher er wisse, dass man dies so ausspreche: *„Habe ich erst einmal so gesagt eigentlich."* Wie Sven hat er jedoch keine Kenntnisse über das Ge- bzw. Erlesene, denn er verneint die Frage, ob er SPD oder FDP schon einmal gehört habe. Manche der Parteilogos werden wahrscheinlich aufgrund ihrer Farben mit außerpolitischen Institutionen oder Firmen assoziiert: zum Beispiel die FDP mit der Post und die SPD mit *„Rewe oder Werbung"* (Martin, 8 Jahre). Ein politisches Fachwissen über Parteien, nicht einmal ein ‚rudimentäres Anfangswissen', ist folglich bei keinem der zitierten Kinder erkennbar (vgl. Becher & Gläser 2020, 62f.). Andere Kinder wie der achtjährige Paul erkennen indessen die Logos als Zeichen von Parteien: *„Das sind Parteien (.) FDP (.) SPD und (.) die Grünen."* Er ergänzt: *„Ja so was sind die Parteien. […] Leute, die sich zusammentun für ein Thema, damit sie gewählt werden, […] Irgendwie etwas besser machen wollen. […] Das habe ich im Radio gehört, bessere Radwege habe ich mal gehört und irgendwie Kinderschutz habe ich mal gehört."* Auch Miriam (7 Jahre) führt an, dass Parteien Interessen (von Gruppen von Politiker*innen) vertreten. Sie expliziert dies am Beispiel der Gesetzgebung: *„Also SPD und FDP sind Gruppen von, wie soll ich sagen, so ähnlich wie verschiedene Politikergruppen […] Es gibt auch noch zum Beispiel die Piraten, die Linken, die Grünen und die CDU. Manche handeln halt auch zusammen, zum Beispiel die Kinderschutzgesetze, ob die halt ins Obergesetz kommen. Zum Beispiel die CDU ist dagegen, ganz viele andere sind mit dafür."* (vgl. ebd.)

doi.org/10.35468/6107-06

2.5 Forschungslinie: Demokratieverständnis

Erste Befragungen von Kindern zum Begriff sowie zur Bedeutung von Demokratie können für Beginn der 1960er Jahre ausgemacht werden (vgl. Greenstein 1965). Jedoch liegen hier nur sehr wenige (inter-)nationale empirische Studien vor (vgl. Berti 2005; van Deth u. a. 2007). Greenstein (1965) fragte in einer Fallstudie Ende der 1950er Jahre die zehneinhalbjährige Judith zu Aspekten des politischen Systems der USA (Präsident, Gouverneur, Unterschiede zwischen den Parteien usw.) und zudem direkt nach dem Begriff: „*How about the word ‚democracy', what does that mean?*“ (ebd., 25). Die Probandin zeigte sich in ihren Antworten sehr unsicher und konnte den Begriff nicht erklären: „*Democracy … oh. […] well, I can't explain it! […] Well, it's like … uh! I'm not exactly sure but in a way I am – it's what the people should have. […] I can't explain it.*“ (ebd.) Helwig und Turiel (2002) berücksichtigten die Untersuchung von Greenstein und fassten ihre Sichtung weiterer englischsprachiger Studien zu politischen Konzepten von Kindern in Bezug auf das Konzept Demokratie – sie führen „Connell, 1971; Greenstein, 1965; Hess & Torney, 1967; Moore, Lare & Wagner, 1985; Stradling, 1977“ an (ebd., 263) – letztendlich wie folgt zusammen: „Children's understanding of concepts such as democracy has been described as concrete, fragmentary, and based on affect.“ (ebd.) Berti (2005) bestätigt dies für italienische Schüler*innen am Übergang zur Sek. I (Klasse 5, 10 Jahre) und ältere Schüler*innen (Klasse 8, 13 Jahre). Deren Sicht auf Demokratie sei „rather simpolistic, consiting of the sovereignity of the people“ (ebd., 86f.).

In ihrer Studie befragten van Deth u. a. (2007) die Erstklässler*innen auch zu ihrer Kenntnis des Begriffs „Demokratie“ und stellten die geschlossene Frage „Hast du schon einmal etwas von Demokratie gehört?“ (ebd., 234). Die Kinder kannten den Begriff mehrheitlich nicht: 28% kreuzten zu Schuljahresbeginn mit ‚ja', 72% mit ‚nein'; am Schuljahrsende hatten 35% den Begriff schon mal gehört, 65% noch nicht (vgl. ebd.). Die Antworten auf die Frage „Was glaubst du, was ist Demokratie?“ (ebd.) verweisen ebenso auf eine überwiegende Unkenntnis: vorgegebene Antwortitems waren: „dass einer allein im Land bestimmt“ (1. Welle: 20%; 2. Welle: 18%), „dass alle Bürger in einem Land mitbestimmen können“ (1. Welle: 27%; 2. Welle 24%) oder „ich weiß es nicht“ (1. Welle: 53%; 2. Welle: 57%) (ebd.).

Im Rahmen der „PoWi-Kids“-Studie wurden Kinder ebenso zu ihrem Demokratieverständnis befragt, wobei die Analyse – analog zu den anderen Forschungslinien – wieder eine breite Varianz von Deutungen aufzeigt: von Unkenntnis des Begriffs, negativen Konnotationen, fachlich falschen Einordnungen in den Kontext von Politik, Beschreibung von großen Parteien als demokratisch bzw. kleinen Parteien als undemokratisch, bis hin zu korrekten Deutungen (vgl. Becher & Gläser 2023, 100f.). So antwortete ein Kind aus einer zweiten Klasse auf die Frage nach dem Begriff „demokratisch“ wie folgt: „*Das ist leicht*. (lacht) „*Das ist halt, wenn das Volk mitentscheiden darf. Dann ist es demokratisch*.“

doi.org/10.35468/6107-06

3 Fazit und Ausblick

Forschungen zur Erfassung und Rekonstruktion von politischem (Fach-)Wissen von Kindern im Grundschulter können (inter-)national seit den 1960er Jahren ausgemacht werden. Mit dem Ziel, die „gegenwärtig diskutierten und als Orientierung geltenden normativ abgeleiteten Kompetenzstrukturmodelle […] mittels empirischer Studien zu verifizieren, ggf. auch zu falsifizieren und/oder zu differenzieren" (Gläser & Becher 2020, 79) bindet die qualitative Studie „PoWi-Kids" im Sinne von Grundlagenforschung an diesen bekannten Forschungslinien an. Es wurden Vorstellungen von Grundschüler*innen zu ausgewählten politischen Fachkonzepten politischer Entscheidung und politischer Ordnung rekonstruiert und es konnte aufgezeigt werden, wie vielfältig bzw. auch different die Vorstellungen der befragten Grundschüler*innen zu den verschiedenen Fachkonzepten Repräsentation, Wahlen, Parteien und Demokratie (vgl. Weißeno u. a. 2010) sind. Dabei ließen sich unterschiedliche Misconceptions klassifizieren sowie fachlich korrektes politisches Fachwissen zu einzelnen Fachkonzepten aufzeigen. Zukünftig bedarf es weiterer empirischer Grundlagenforschungen, die die identifizierten Forschungslinien weiter ausdifferenzieren bzw. weiterentwickeln.

Literatur

Artelt, C.; Baumert, J.; Klieme, E.; Neubrand, M.; Prenzel, M.; Schiefele, U.; Schneider, W.; Schümer, G.; Stanat, P.; Tillmann, K.-J. & Weiß, M. (Hrsg.): PISA 2000. Zusammenfassung zentraler Befunde. Berlin: Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.

Becher, A. & Gläser, E. (2019): „PoWi-Kids" – Ein empirisches Projekt zum politischen Wissen von Kindern. In: M. Knörzer, L. Förster, U. Franz & A. Hartinger (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht – Bedingungen, Konzepte und Wirkungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 73-80.

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-69.

Becher, A. & Gläser, E. (2021): Politische Bildung in der Grundschule. Historische Entwicklungen – empirische Desiderata – aktuelle Ergebnisse. In: N. Böhme, B. Dreer, H. Hahn, S. Heinicke, G. Mannhaupt &. S. Tänzer (Hrsg.): Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten. Wiesbaden: VS, 77-83.

Becher, A. & Gläser, G. (2023a): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 49-60.

Becher, A. & Gläser, E. (2023b): Demokratieverständnis von Grundschulkindern im Kontext von Politischem Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: M. Haider, R. Böhme, S. Gebauer, C. Gößinger, M. Munser-Kiefer & A. Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 97-103.

Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Eds.): Children's Understanding of Society. Hove & New York: Psychology Press, 69-104.

Brophy, J. & Aleman, J. (2002): Primary Grade Student's Knowledge and Thinking about Government as a Cultural Universal. Michigan: Michigan State University. Online verfügbar: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470388.pdf (Abrufdatum: 10.02.2024).

doi.org/10.35468/6107-06

Connell, R. W. (1971): The Child's Construction of Politics. Melbourne: Melbourne University Press.
Czajka, R. (1965): „Politisches Erleben" bei Volksschülern im 3. und 4. Schuljahr. In: Gesellschaft – Staat – Erziehung (10), 335-341.
Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcics, S. Bietenhard, & E. Engeli (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: Klinkhardt, 253-268.
Detjen, J; Massing, R.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarb. und erw. Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten – Forschungslinien und empirische Befunde zum Politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken. Frankfurt a.M.: Wochenschau, 62-83.
Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: VS.
Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
Greenstein, F. (1965): Children and Politics. New Haven and London: Yale University Press.
Helwig, C. C. & Turiel, E. (2002): Civil liberties, autonomy, and democracy: Children's perspectives. In: International Journal of Law and Psychiatry 25/2002, 253-270.
Hülster, J. & Müthing, K. (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020 So denken wir! Stimmungen, Meinungen und Trends von 9- bis 14-Jährigen. Ein Projekt der LBS-Gruppe in Zusammenarbeit mit dem Deutschen Kinderschutzbund (DKSB) Durchführung: PROKIDS der PROSOZ Herten GmbH. Bielefeld: wbv.
Marz, F.; Augé, E. & Kettler, S. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogischen Möglichkeiten. Stuttgart: Metzler.
Moore, S. W., Lare, J. & Wagner, K. A. (1985): The Child's Political World. A Longitudinal Perspective. New York: Praeger.
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2021): miniKIM-Studie 2020. Kleinkinder und Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 2- bis 5-Jähriger in Deutschland. Stuttgart: mpfs.
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2023): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: mpfs.
Müller, E. H. (1971): Politisches Lernen im Kindesalter. In: E. H. Müller, W. Rehm & R. Nußbaum (Hrsg.): Politikunterricht und Gesellschaftskunde in der Schule. Ulm: Süddeutsche Verlagsgesellschaft, 13-54.
Rathke, J. (2007): Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. In: J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke & M. Vollmar (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS, 29-82.
Raths, K. & Kalcics, K. (2011): Macht mit Legitimation – Vorstellungen von Kindern über Herrschaft im demokratischen System. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften 2/2011, 58-81.
Richter, D. (2007): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 32-33/2007, 21-26.
Richter, D. (2013): Politische Kompetenzen fördern. In: S. Frech & D. Richter (Hrsg.): Politische Kompetenzen fördern. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 23-39.
Richter, D. (2016): Politische Bildung von Anfang an kompetenzorientiert. In: P. Mittnik (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. Innsbruck: StudienVerlag, 9-22.

doi.org/10.35468/6107-06

van Deth, J. W.; Abendschön, S.; Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Anhang. In: J. W. van Deth, S. Abendschön, J. Rathke & M. Vollmar: Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS, 225-254.

van Deth, J. W. (2010): Kinder und Demokratie: Eine unterschätze Beziehung. In: D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.): Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung. Wiesbaden: VS, 55-69.

Vollmar, M. (2012): König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschülern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen. Wiesbaden: VS.

Wasmund, K. B. (1976): Kinder und Wahlkampf. Eine empirische Untersuchung zur politischen Sozialisation bei Viertklässlern. In: B. Claußen (Hrsg.): Materialien zur politischen Sozialisation. München & Basel: UTB & Reinhardt, 29-56.

Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: bpb.

Autorinnen

Becher, Andrea, Prof. Dr.
Universität Paderborn

Gläser, Eva, Prof. Dr.
Universität Osnabrück

doi.org/10.35468/6107-06

Thomas Goll

Politische Bildung von Anfang an!

1 Hintergrund

Nachdem zu Beginn des 21. Jahrhunderts erstmals seit längerer Zeit wieder vereinzelt Buchpublikationen zu politischer Bildung im Grundschulalter erschienen waren (vgl. Richter 2007; van Deth u. a. 2007; Götzmann 2015), scheint es gegenwärtig ein neu erwachtes Interesse an politischer Bildung in der Grundschule zu geben, abzulesen an gleich drei 2022 und 2023 erschienenen Sammelbänden (vgl. Baumgardt & Lange 2022; Gessner u. a. 2023; Goll & Goll 2023). Politische Bildung im Primarbereich hat wieder Konjunktur – so scheint es.

Insgesamt ist aber die empirische Basis für Aussagen zur politischen Sozialisation von insbesondere jüngeren Kindern häufig älteren Datums und relativ schmal (vgl. u. a. Berti 2005). Zwar gibt es speziell in der Politik- und Sachunterrichtsdidaktik eine ganze Reihe von einzelnen Aufsätzen zur Thematik (vgl. Kalcsics & Neff 2010; Schauenberg 2014; Richter 2015; Gläser & Becher 2020), aber es fehlen v. a. Längsschnittstudien zur Entwicklung von politischen Vorstellungen und Alltagstheorien von Kindern ab der Vorschulzeit. Ohne eine evidenzbasierte Vorstellung vom Entwicklungsprozess der Kinder lässt sich aber nicht valide begründen, ob politische Bildung von Anfang an tatsächlich gelingen kann.

An diesem Punkt setzen die beiden vorzustellenden und sich ergänzenden Forschungsprojekte PoJoMeC („*Politik, Journalismus, Medien – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter*“) und DeFaKi („*Demokratiefacetten bei Kindern*“) an. Ganz bewusst werden Kinder im Vorschulalter u. a. zu ihren Vorstellungen von Politik befragt, um herauszufinden, welche Anschlussmöglichkeiten der Sachunterricht hinsichtlich politischer Bildung schon in der ersten Jahrgangsstufe hat. Damit beide Forschungsprojekte aufeinander bezogen werden können, ist das Verständnis des Mehrheitsprinzips das Scharnier zwischen ihnen.

2 PoJoMeC

Das Projekt *Politik, Journalismus, Medien – Kompetenzen von Kindern im Vor- und Grundschulalter* (PoJoMeC) ist im Initiativzentrum für politische Bildung und kommunale Demokratie (IZBD) der TU Dortmund angesiedelt. Es wird von Prof. Dr. Thomas Goll (Integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften), Prof. Dr. Gudrun Marci-Boehncke (Neuere deutsche Literatur mit dem

doi.org/10.35468/6107-07

Schwerpunkt Elementare Vermittlungs- und Aneignungsprozesse) und Prof. Dr. Michael Steinbrecher (Fernseh- und crossmedialen Journalismus) geleitet und von der Bundeszentrale für politische Bildung gefördert.

Die Zusammenarbeit von drei Lehr- und Forschungsgebieten der TU Dortmund ist über das Forschungsinteresse und die bildungspolitische Rahmung gut begründet. So fordert die KMK (2018, 5) z. B., dass „Schülerinnen und Schüler […] so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden [sollen]". Auch ist die besondere Rolle der Medien hinsichtlich ihrer Sozialisationsfunktion theoretisch und empirisch gut abgesichert: Medien fungieren bereits in der frühen Bildung als „Weltbildgeneratoren" (Köberer 2022, 202). Deshalb bedarf es einer frühzeitigen Ausbildung einer auch digitalen Medienkompetenz, die als Schlüssel zur Civic Literacy verstanden werden muss (vgl. Oberle 2017). Sie dient langfristig „der Ausformung der Persönlichkeit […] und [befähigt] letztlich zur Teilhabe an einer demokratischen Gesellschaft" (Manzel 2017, 208). Nicht umsonst sieht die KMK in der Entwicklung von umfassender „Medienkompetenz eine Pflichtaufgabe schulischer Bildung" (KMK 2012, 3). Die Zusammenarbeit der Sachunterrichtsdidaktik mit dem Fokus auf politische Bildung, der Journalistik mit dem Fokus auf Vorstellungen zum Journalismus und der Mediendidaktik mit dem Fokus auf die Medien als Sozialisationsinstanz und kindliches Ausdrucksmittel ist daher naheliegend.

Im Mittelpunkt des Interesses steht die Zielgruppe der Kinder im Vor- und Grundschulalter. PoJoMeC geht längsschnittlich der Frage nach, ab wann Vorstellungen von Kindern im Vorschulalter hinsichtlich Politik, Medien und Journalismus und deren Zusammenwirken nachweisbar sind und wie sie sich im Kita- und Grundschulalter entwickeln. Aus Sicht der Sachunterrichtsdidaktik soll insbesondere der Aufschluss über die politische Sozialisation von Kindern hinsichtlich Wissen und Einstellungen (Beliefs) in diversitätssensibler Perspektive (Bedeutung von Sozialisationsinstanzen: z. B. Medien, Institutionen: Kita, Grundschule) erreicht werden. Zusätzlich ist vorgesehen, dabei Forschungs- und Diagnoseinstrumente sowie pädagogische und journalistische Formate zur frühkindlichen Demokratiebildung explorativ zu entwickeln.

Aus dem Alter der Kinder und dem explorativen Charakter des Projekts ergibt sich, dass die Arbeit mit Impulsen insbesondere durch Bild- und Videovignetten zielführend sein könnte (vgl. Barrett & Buchanan-Barrow 2005). Diese werden in impulsgestützten qualitativen Interviews eingesetzt. Verwendet wird dabei ein Interviewleitfaden mit vier thematischen Modulen (Schwerpunkten):

- Mehrheitsprinzip
- Nachrichten / Mediennutzung / Informationsbeschaffung / Wissenserwerb
- Arbeit von Journalist*innen
- (Kinder-)Medien

doi.org/10.35468/6107-07

Die Interviewdauer liegt zwischen 20 und 30 Minuten. Zudem werden die Interviews zusätzlich videografisch aufgezeichnet, um Gesten der Kinder, z. B. das Zeigen auf Bilder oder Gegenstände, zu dokumentieren; Personen sind jedoch nicht erkennbar. Neben den Kindern sollen auch deren Eltern sowie Erzieher*innen und Lehrer*innen befragt werden.
Stand Juni 2023 war die Pilotierung abgeschlossen und noch vor den Sommerferien in NRW (22.06. bis 04.08.2023) begann die erste Feldphase. Während der Pilotphase wurden 20 Kinder im Alter von vier bis neun Jahren befragt:
Zentrale Ergebnisse betreffs der methodischen Entscheidungen und Umsetzungen sind, dass insbesondere der Einsatz von Videovignetten die gewünschten Effekte hinsichtlich der Aktivierung der Kinder zeigt: Im Vergleich zu reinen Bildimpulsen sind diese eindeutiger und kommunikationsanregender. In der Pilotierung ist zudem eine extreme Situationsgebundenheit der Interviews festzustellen: Die Konzentrationsfähigkeit, Stimmung und Motivation der jungen Kinder haben massive Auswirkungen auf den Interviewverlauf. Zudem ist die kindliche Logik aus Erwachsenenperspektive teilweise nicht zu antizipieren, denn sie entwickeln ganz eigene Erklärungen (vgl. Barrett & Buchanan-Barrow 2005, 4).
Inhaltlich ergeben sich schon jetzt folgende Aspekte: Junge Kinder nehmen gesellschaftliche Probleme und Aspekte einer politischen Welt über die Medien wahr und machen sich mit ihrem Vokabular ein Bild von der Welt, so z. B. Charlotte (5 Jahre):

I(nterviewerin): Hast du das Wort Politik schon mal gehört?
C(harlotte): Nein.
I: Ok. Oder Politiker?
C: Das hab ich schon mal bei Logo gehört.
I: Aha. Und was passiert bei Logo? Was ist das so?
C: Da wird was über die Ukraine erklärt.
I: Das ist spannend. Für Kinder erklärt?
C: Ja.
I: Mhm (bejahend). Und was kommen noch für Themen vor? Das finde ich jetzt spannend. Kannst du dich noch erinnern, was die da über Politiker gesagt haben?
C: Da hat ein Mann vorne was gesagt … Was er toll findet und dann haben so Menschen hoch gezeigt, die das alle so finden.

Es bestätigen sich so auch Hinweise darauf, dass schon bei Kita-Kindern Vorstellungen über Politik existieren und bereits junge Kinder Politik konzeptualisieren. Allerdings verwenden und formen sie eigene Begriffe. Äußerungen von Kindern sind daher (wie auch solche von Erwachsenen) interpretationsbedürftig. Es handelt sich dabei nicht um ein Defizit, sondern um Sinnbildungsleistungen, die entsprechend der individuellen sprachlichen Möglichkeiten ausgedrückt werden.

doi.org/10.35468/6107-07

3 DeFaKi

Auch das Projekt *Demokratiefacetten bei Kindern* ist im Initiativzentrum für politische Bildung und kommunale Demokratie (IZBD) der TU Dortmund verortet. Es wird von Prof. Dr. Thomas Goll (Integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften) und von Prof. Dr. Norbert Zmyj (Entwicklungspsychologie) geleitet. Das Forschungsprojekt versteht sich als Grundlagenforschung, aus der heraus ein DFG-Antrag entwickelt wird. Wie auch bei PoJoMeC ist die Kooperation der beiden Lehr- und Forschungsgebiete der TU Dortmund – der Sachunterrichtsdidaktik und der Entwicklungspsychologie – darin begründet, dass der Fokus auf der bislang noch kaum adressierten Zielgruppe der Kinder im Vorschulalter liegt. DeFaKi geht der Frage nach, ab wann sich Vorstellungen von Kindern im Vorschulalter in Hinsicht auf Facetten von Demokratie so verfestigen, dass sie mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit urteilsleitend werden. Die zunächst untersuchte Facette ist das Mehrheitsprinzip, das sich lebensweltlich v. a. in Entscheidungssituationen in Kitas identifizieren lässt.

Das Projekt folgt einem klassischen Experimentaldesign der Entwicklungspsychologie zum Test von Kindern im Vorschulalter zu ihrer Sensibilität für Übereinstimmung und Uneinigkeit zwischen Informant*innen (vgl. Corriveau, Fusaro & Harris 2009). In der ersten Teilstudie von DeFaKi werden Kindern lebensweltlich verankerte Abstimmungssituationen vorgestellt, zu denen sie sich äußern sollen (z. B. Spielauswahl; s. Abb. 1). Damit werden Hypothesen bezüglich des Umgangs von Kindern mit unterschiedlichen Mehrheitsverhältnissen in Abhängigkeit vom Alter der Kinder, aber auch der Rolle der pädagogischen Kraft in der Kita systematisch getestet.

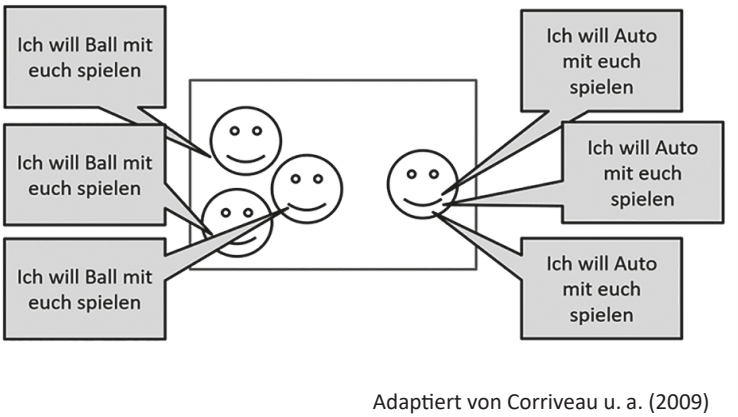

Abb. 1: Mehrheitsverhältnisse beim Wunschspiel (eigene Darstellung, in Anlehnung an das Experiment von Corriveau u. a. (2009, 373))

doi.org/10.35468/6107-07

Ähnlich dem Experiment von Corriveau u. a. (2009, 373) bekamen die Kinder vier Geschichten erzählt, in denen jeweils vier Kinder agieren, die in der Kita jeweils zwei Tätigkeiten zur Auswahl hatten (z. B. mit einem Ball oder einem Auto spielen). Drei der Kinder aus der Geschichte bevorzugten die eine Tätigkeit, eines dagegen die andere Tätigkeit (s. Abb. 1). Die Proband*innen wurden anschließend gefragt, welcher Tätigkeit die Kita-Kinder nachgehen sollten. Anschließend traf die Erzieherin eine Entscheidung, die entweder dem Mehrheitswunsch oder dem Minderheitenwunsch entsprach. Die Proband*innen wurden daraufhin gefragt, ob die Entscheidung ‚okay' sei.

Die Datenerhebung für die Studie konnte inzwischen abgeschlossen werden. Die angestrebte Anzahl von 156 teilnehmenden Kindern im Alter von drei, vier und fünf Jahren wurde erreicht. Eines der vorläufigen Ergebnisse zeigt, dass die Bereitschaft der Kinder, Mehrheitswünsche zu berücksichtigen, bevor eine Autoritätsperson eingreift, mit dem Alter ansteigt und bei Fünfjährigen über Zufallsniveau liegt. Interessant wird sein, ob sich diese Tendenz in der Endauswertung bestätigt und vor allem auch, wie die Kinder auf das Eingreifen der Autoritätsperson reagieren.

4 Stand und Ausblick

Beide Forschungsprojekte befinden sich aktuell noch in der Erhebungsphase, die bei PoJoMeC in mehreren Phasen bis ins Jahr 2026 geplant ist, während bei DeFaKi 2023 die erste Facette für das Mehrheitsprinzip abgeschlossen sein wird. Weitere Demokratiefacetten sollen in der Folge aufgegriffen und getestet werden.

Literatur

Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2005): Emergent themes in the study of children's understanding of society. In: M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.): Children's Understanding of Society. Hove & New York: Psychology Press, 1-16.

Baumgardt, I. & Lange, D. (2022): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2005): Emergent themes in the study of children's understanding of society. In: M. Barrett, M. & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.): Children's Understanding of Society. ProQuest Ebook Central, 1-16.

Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.): Children's Understanding of Society. Hove & New York: Psychology Press, 69-103.

Corriveau, K. H.; Fusaro, M. & Harris, P. L. (2009): Going With the Flow. Preschoolers Prefer Nondissenters as Informants. In: Psychological Science 20 (3), 372-377.

Gessner, S.; Klingler, P. & Schneider, M. (2023): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für die Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau.

Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 62-83.

doi.org/10.35468/6107-07

Goll, T. & Goll, E. (Hrsg.) (2023): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: VS.
Kalcsics, K. & Neff, R. (2010): Vorstellungen von Schüler/innen zum politischen System. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 5 (4), 457-462.
Köberer, N. (2022): Medienethik praktisch – (Digitale) Mündigkeit als Bildungsziel. In: C. Berndt, T. Häcker & M. Walm (Hrsg): Ethik in pädagogischen Beziehungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 201-212.
Kultusministerkonferenz (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (Abrufdatum: 12.06.2023).
Kultusministerkonferenz (KMK) (2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018). Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 06.06.2023).
Manzel, S. (2017): Medienkompetenz als eine Schlüsselkompetenz für politische Urteils- und Handlungsfähigkeit. In: H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 207-217.
Oberle, M. (2017): Medienkompetenz als Herausforderung für die politische Bildung In: H. Gapski, M. Oberle & W. Staufer (Hrsg.): Medienkompetenz. Herausforderung für Politik, politische Bildung und Medienbildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 187-196.
Richter, D. (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Richter, D. (2015): Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – eine Interventionsstudie. In: G. Weißeno & C. Schelle (Hrsg.): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Ergebnisse und Perspektiven. Wiesbaden: VS, 37-51.
Schauenberg, E.-M. (2014): „Mama, was ist ein Obama?" – frühkindliche Konzepte von Politik und die Frage nach der Organisation anschlussfähigen Politiklernens. In: R. Behrens (Hrsg.): Kompetenzorientierung in der politischen Bildung. überdenken – weiterdenken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 59-69.
van Deth, J.; Abendschön, S.; Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS.

Autor

Goll, Thomas, Prof. Dr.
Technische Universität Dortmund

doi.org/10.35468/6107-07

Julia Peuke

Zum Politischen im Historischen: Die DDR aus der Perspektive von Grundschulkindern

Geschichte gilt als „Rückgrat politischer Bildung" (Steinbach 1998, 112). Sie befasst sich als „Prozess der Rekonstruktion und Konstruktion" (von Reeken 2020, 5) aus gegenwärtiger Perspektive mit dem Zusammenleben von Menschen in der Vergangenheit, um daraus Handlungskompetenzen für die Zukunft entwickeln zu können (vgl. ebd.). Auch die Politische Bildung zielt auf den Erwerb von Handlungskompetenzen ab, ihr Zugriffspunkt ist das gesellschaftliche Zusammenleben von Menschen in der Gegenwart. Dabei „befragt [Politische Bildung] Geschichte und Zeitgeschichte im Wesentlichen nach ihrer Bedeutung für die Gegenwart" (Massing 2008, 78). Die Gegenwart prägt hierbei Fragestellungen an die Vergangenheit und damit die historische Aufarbeitung (vgl. von Reeken 2020, 38), gleichzeitig beeinflussen die historischen Erfahrungen Gruppen von Menschen in ihren Deutungen der Gegenwart (vgl. Massing 2008, 78f.). Besonders deutlich wird dies in der „Gegenwartsvorgeschichte" (Voit 2004, 24), der Zeitgeschichte. Ihre Nähe zur Gegenwart führt zu dem historisch einzigartigen Zugang der „Primärerfahrung" (Hockerts 2001, 16), also der „selbst erlebte[n] Vergangenheit" (ebd.), die zudem über Zeitzeug*innen weitergetragen wird. Zeitgeschichte ist außerdem im öffentlichen Diskurs besonders präsent, die gesamtgesellschaftliche Aufarbeitung tritt anhand der Geschichtspolitik, der medialen Darstellung sowie der politisch-pädagogischen Vermittlung als Erinnerungskultur in Erscheinung (vgl. ebd.).

Die Zeitzeug*innenschaft, die erinnerungskulturelle Präsenz und die Nähe zur Gegenwart machen die Zeitgeschichte auch für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht interessant. Die disziplinäre Nähe zwischen Geschichte und Politik ermöglicht anhand der Zeitgeschichte eine vielperspektivische Auseinandersetzung. Die eigene sowie die familiäre Eingebundenheit in Geschichte kann verdeutlicht werden, sodass Bezüge zur Lebenswelt der Kinder hergestellt werden können. Der Zeitgeschichte wird daher für das historische und politische Lernen im Sachunterricht besonderes Potenzial zugesprochen (vgl. Enzenbach & Pech 2012, 11). Empirische Beiträge hierzu konzentrieren sich bislang auf den Nationalsozialismus und Holocaust (u. a. Becher 2009; Flügel 2009; Koch 2017), weitere zeithistorische Ereignisse wurden im Hinblick auf Grundschulkinder noch

doi.org/10.35468/6107-08

nicht untersucht. Die hier vorgestellte Studie[1] widmet sich dieser Forschungslücke und setzt sich mit Perspektiven von Grundschulkindern auf die DDR- und die deutsche Teilungsgeschichte[2] auseinander. Damit wird erstmals gezielt ein Bereich der jüngeren deutschen Zeitgeschichte empirisch betrachtet. Nachfolgend werden zunächst die theoretische Rahmung der Studie sowie der Forschungsstand skizziert, um weiterführend das Forschungsdesign und die Ergebnisse darzustellen.

1 Theoretische Rahmung der Studie

Zeitgeschichte verdeutlicht die Gewordenheit der gegenwärtigen Ordnung und kann somit politische Konzepte mit Inhalt füllen (vgl. Sutor 1986). Dieser Umstand wird in der hier vorgestellten Studie genutzt, um die Verwobenheit von Geschichte und Politik vertieft in den Blick nehmen zu können. Hierfür wird das Basiskonzept Macht (vgl. Sander 2009; Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter 2010) exemplarisch im Kontext der DDR- und deutschen Teilungsgeschichte untersucht. Der Fall der Berliner Mauer und damit das Ende der deutschen Teilungsgeschichte nehmen „einen herausgehobenen Stellenwert" (Mau 2021, 40) in der kollektiven Erinnerung Deutschlands und Europas ein (vgl. ebd.), gleichzeitig existieren auch mehr als dreißig Jahre nach diesen Ereignissen noch gesellschaftliche Differenzen aufgrund der vierzig Jahre währenden deutschen Zweistaatlichkeit – auch in den nachgeborenen Generationen (vgl. u. a. Sabrow 2009; Faus & Storks 2019). Die gesellschaftliche Relevanz, die Nähe zur Gegenwart und die umfassende Quellenlage machen die DDR- und deutsche Teilungsgeschichte zu einem möglichen Thema für Grundschulkinder – dies zeigt sich u. a. anhand der inzwischen verstärkt erscheinenden Kinderbücher, bspw. „Fritzi war dabei – Eine Wendewundergeschichte" von Hanna Schott (2009) oder „Hübendrüben" von Franziska Gehm (2018), sowie der Thematisierung der deutschen Teilungsgeschichte in Sachunterrichtslehrwerken wie bspw. „Schlag nach im Sachunterricht 3/4" (Jung, Kiesinger-Jehle, Wayand, Manchen-Bürkle, Müller & Petruschka 2017).

Macht zählt zu den zentralen Basiskonzepten der Politischen Bildung und wird bereits für die Primarstufe angedacht (vgl. Weißeno u. a. 2010; GDSU 2013). Das klassische Verständnis von Macht lässt sich mit Weber (2005, 28) als „jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht" beschreiben.

1 Der Artikel bietet einen Einblick in mein abgeschlossenes Promotionsprojekt (Peuke 2023).

2 Im Rahmen der hier vorgestellten Studie liegt der Fokus auf dem Gegenstand DDR-Geschichte. Diese ist jedoch untrennbar mit der deutschen Teilungsgeschichte verbunden und ohne diese nicht verstehbar. Daher wird die DDR-Geschichte in der Studie im Zusammenspiel mit der deutschen Teilungsgeschichte betrachtet.

doi.org/10.35468/6107-08

Damit treten Überlegenheitsverhältnisse in das Zentrum dieser Definition. Die jüngeren Machtdiskussionen werden zudem durch Pitkins (1972) Machtbegriff geprägt (vgl. Weißeno u. a. 2010). Diese unterscheidet Macht in zwei verschiedenen Ausprägungen in *power over* und *power to* (vgl. Pitkin 1972): *Power over* verdeutlicht die Macht über andere Menschen, während *power to* die Macht, etwas zu tun, fokussiert (vgl. ebd., 277). *Power over* lässt sich dabei mit Webers (2005) Machtbegriff verbinden, während *power to* auch Arendts (2009, 45) Machttheorie widerspiegelt: „Macht entspringt der menschlichen Fähigkeit, nicht nur zu handeln oder etwas zu tun, sondern sich mit anderen zusammenzuschließen und im Einvernehmen mit ihnen zu handeln." Im Kontext der DDR- und deutschen Teilungsgeschichte tritt im Hinblick auf das Machtkonzept eine besondere Doppeldeutigkeit auf: Während, verkürzt formuliert, Webers Machtbegriff sowie Pitkins *power over* die Machtausübung durch den Staat repräsentiert, lassen sich Arendts Machttheorie und Pitkins *power to* der Friedlichen Revolution zuordnen. Das Basiskonzept Macht findet sich somit verstärkt in der DDR-Herrschafts- und Widerstandsgeschichte wieder (vgl. Handro 2006). Gleichzeitig war auch das Alltagsleben in der DDR stark durch den Staat und seine Institutionen geprägt, sodass auch die „durchherrschte Gesellschaft" (Kocka 1994) Dimensionen von Macht aufweist, u. a. im Hinblick auf das Kooperieren mit ebendiesen für den eigenen Vorteil (vgl. Lindenberger 2016).

2 Forschungsstand

Der Fokus der bisherigen Studien zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte liegt derzeit auf Wissensbeständen und Urteilen von Jugendlichen (u. a. Deutz-Schroeder & Schroeder 2008; Schroeder, Deutz-Schroder, Quasten & Schulze-Heuling 2012; Klausmeier 2020). Perspektiven von Grundschulkindern wurden bislang nur marginal untersucht (vgl. Moller 2008; Moller 2011; Hempel & Pech 2016). Es zeigte sich, dass bereits Kinder der ersten Klassen „Ultrakurzgeschichten" über die DDR erzählen konnten (Moller 2008, 179), dabei standen die Auswirkungen der Mauer im Zentrum, wie fehlende Reisefreiheit und die Trennung von Familien, aber auch der Fall der Berliner Mauer. Zudem thematisierten die Kinder häufig Flucht (vgl. ebd.; Hempel & Pech 2016). Bei den beiden Studien, die explizit Grundschulkinder in den Blick genommen haben, handelt es sich zum einen um eine Studie, die nicht beendet wurde (Moller 2008; Moller 2011), zum anderen um eine Masterarbeit, die Kinderfragen in Gesprächen mit Zeitzeug*innen untersucht hat (Hempel & Pech 2016). Eine tiefergehende empirische Auseinandersetzung mit Vorstellungen von Grundschulkindern zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte steht noch aus. Diese Lücke wird durch die hier vorgestellte Studie geschlossen.

doi.org/10.35468/6107-08

3 Forschungsdesign

Ziel der Untersuchung war es, Theorien von Grundschulkindern zum politischen System und dem Alltagsleben in der DDR sowie zur deutschen Teilungsgeschichte und der Friedlichen Revolution zu erfassen. Im Hinblick auf die Verknüpfung des historischen und politischen Lernens im Sachunterricht wurde zudem das politische Konzept Macht im Kontext dieses zeithistorischen Themenfelds untersucht. Hierfür wurden 56 Kinder der vierten Klasse in Osnabrück und Berlin mittels bildimpulsgesteuerter, leitfadenstrukturierter Einzelinterviews befragt. In Osnabrück ist die deutsche Teilungsgeschichte nicht sichtbar, während Berlin als „Rom der Zeitgeschichte" (Hoffmann, Schwartz & Wentker 2016, 67f.) sehr stark durch diese geprägt ist. Die Erhebung erfolgte in Anlehnung an die Grounded-Theory-Methodologie (vgl. Strauss & Corbin 1996; Glaser & Strauss 2010; Breuer, Muckel & Dieris 2018). Die Erhebungsbedingungen an den verschiedenen Grundschulen führten zu Einschränkungen des zirkulären Forschungsprozesses: Da es aufgrund des beschränkten Zugangs zum Feld nicht möglich war, über einen längeren Zeitraum mehrfach an den jeweiligen Schulen zu erheben, erfolgte ein *oversampling*, d. h. es wurden mehr Daten erhoben als ausgewertet. Über eine gezielte Fallauswahl (vgl. Schreier 2010) wurden in die Auswertung bis zur theoretischen Sättigung insgesamt 35 Interviews einbezogen.

4 Ergebnisse

Es zeigte sich in der Studie, dass die DDR selbst in den Theorien der interviewten Kinder eine eher untergeordnete Rolle spielt. Stattdessen rücken sie die unüberwindbare Grenze in den Fokus, die Deutschland in zwei ‚Seiten' teilt. Diese wird von ihnen anhand der Mauer als manifestierte Grenze konkretisiert, die diktaturgeschichtliche Perspektive auf die DDR- und deutsche Teilungsgeschichte ist hierbei zentral. Der unpolitische Begriff ‚Seiten' wird von den Kindern eingebracht und verdeutlicht, dass sie nicht zwingend von zwei verschiedenen deutschen Staaten ausgehen. Die Theorien der Kinder zur deutschen Teilungsgeschichte lassen sich folgendermaßen zusammenfassen: Aufgrund der Besatzung nach dem Zweiten Weltkrieg, Konflikten zwischen zwei Machtinhaber*innen oder den persönlichen Interessen eines autoritären Alleinherrschers wird Deutschland geteilt. Diese Teilung durch eine unüberwindbare Grenze führt zu Einschränkungen der Freiheit der Menschen sowie zur Trennung von Familien und Freund*innen. Die zwei ‚Seiten' stehen sich nun gegensätzlich gegenüber: Während die eine ‚Seite' durch Mangel geprägt ist – hier verorten die Kinder vorwiegend die DDR – hat die andere ‚Seite' von allem mehr. Dies führt zu einer wachsenden Unzufriedenheit der Bevölkerung auf der schlechter gestellten ‚Seite'. Die Menschen wollen fliehen, was von den Soldat*innen an der Grenze mit Schüssen bestraft wird. Letztendlich

doi.org/10.35468/6107-08

schließt sich die Bevölkerung zusammen und protestiert gegen die unüberwindbare Grenze, was zum Fall der Mauer führt. Die Geschichte endet hier, Deutschland ist wieder ein Land und ‚alles ist wieder gut'.
Exemplarisch wird dies im folgenden Zitat von der 9-jährigen Katja deutlich:
„Auf jeden Fall sind da auch schon zwei gestürzt im Krieg mh (2) und dann wurde eben halt getrennt äh mit der großen Mauer, fast so wie in China, nein. Also ähm da war dann eben halt ganz viel (1) Flucht auch. [I: Mhm.] Und ganz viel Schießerei, Blutvergießen und da wollten auch ganz viele Leute über die Grenze. Da war Stacheldraht und dicker Mauer und als sie dann ähm 1900irgendwas ähm ich weiß grade nicht mehr, geöffnet wurde, dann war da ganz großer Tumult, weil manche Familien waren halt auch in der einen Hälfte und manche in der anderen… [I: Mhm.] Und dann war die Mauer dazwischen und das äh dann haben die sich eben ganz gefreut da wieder zusammen zu können und äh das war ´ne ganz schreckliche Zeit, weil ähm (2) Süden oder im Norden war eben halt im Süden war mehr befruchtbares Land und ähm da wollten eben alle hin, aus dem Norden… [I: Mhm.] Oder andersrum aber das wollten eben halt die aus dem… die an der Grenze, die wollten das eben halt nicht."
Die Machtakteur*innen handeln in den Theorien der Kinder nach dem Top-Down-Prinzip und im Sinne von *power over* und Webers (2005) Machtbegriff. Die Machtausübung ist repressiv, die Mauer wird zum Mittel der Machtausübung, die Sicherung der Grenze stellt Zwang und Gewalt dar.
Hinsichtlich der Friedlichen Revolution findet sich in den Aussagen der Kinder zudem ein Machtkonzept, das *power to* und Arendts (2009) Machttheorie entspricht. Die Menschen erreichen durch Proteste gemeinsam, wieder frei zu sein. Hier lässt sich beispielsweise die 10-jährige Alea anführen:
„Alsoo ähm Sie ham halt zuerst mal protestiert. Die Mauer muss weg. Die Mauer muss weg. Und es kann irgendwann war'n dann da tausend Menschen und mehr, die protestiert ham halt. [I: Mhm.] Und dann hat sich ähm die Regierung wahrscheinlich geschlagen gegeben und hat die ähm Grenzen aufgemacht, weil sie gesehen haben, dass sie keine Chance mehr haben."
Somit lassen sich anhand der deutschen Teilungsgeschichte als historischem Kontext zwei verschiedene Ausrichtungen des Machtkonzepts in den Theorien der Kinder identifizieren.

5 Fazit

Die hier vorgestellte Studie verdeutlicht, dass Grundschulkinder Theorien zur DDR- und deutschen Teilungsgeschichte haben und hierbei die Mauer als unüberwindbare Grenze in den Fokus rücken. Insgesamt steht damit ein Objekt im Zentrum des zeithistorischen Geschehens, die Mauer wird zur „Ikone der Erinnerung" (Klausmeier 2020, 276).

doi.org/10.35468/6107-08

Die interviewten Kinder orientieren sich an der politikgeschichtlichen Geschichtsschreibung und bringen die großen nationalen Narrative des 20. Jahrhunderts ein: den Ersten Weltkrieg und den Zweiten Weltkrieg, den Nationalsozialismus und die deutsche Teilungsgeschichte (vgl. Peuke 2023, 273). Hierbei verknüpfen sie den Nationalsozialismus, den Zweiten Weltkrieg und die deutsche Teilungsgeschichte miteinander, häufig kommt es auch zu Vermischungen (vgl. ebd.).
Letztendlich zeigt sich die erinnerungskulturelle und familiäre Eingebundenheit der Proband*innen. So greifen bspw. die Kinder aus Berlin sowie Osnabrücker Kinder, die Berlin besucht haben, Gedenkorte wie die Gedenkstätte Berliner Mauer oder die Kreuze für die Mauertoten in ihren Ausführungen auf (vgl. ebd., 253). Kinder, deren Familienmitglieder in der DDR gelebt haben, thematisieren zudem Geschichten aus dem Alltagsleben, u. a. die sogenannten Westpakete (vgl. ebd., 241).
In den Ausführungen der Kinder tritt das Politische im Historischen hervor: Grenzen und Staat, politische Prozesse und Machtausübung werden von ihnen im Kontext der DDR- und deutschen Teilungsgeschichte eingebracht. Gleichzeitig werden Lücken im Verständnis dieser deutlich, beispielsweise hinsichtlich der Existenz zweier verschiedener Staaten. Es zeigt sich daran, dass die Thematisierung dieses zeithistorischen Gegenstands einer Auseinandersetzung mit politischen Konzepten bedarf. Ohne ein Verständnis von Staat und Grenzen, aber auch von Diktatur und Demokratie (vgl. Klausmeier 2020) lassen sich die Entwicklungen der deutschen Teilungsgeschichte, die bis in die Gegenwart hinein gesellschaftliche Auswirkungen hat (vgl. Faus & Storks 2019), nicht vollständig erfassen. Dementsprechend erscheint es unabdingbar, die Verbindung zwischen dem historischen und dem politischen Lernen weiter auszubauen und zu stärken.

Literatur

Arendt, H. (2009): Macht und Gewalt (19. Aufl.). München: Piper.

Becher, A. (2009): Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky Universität.

Breuer, F.; Muckel, P. & Dieris, B. (2018): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis (3., vollst. überarb. u. erw. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Deutz-Schroeder, M. & Schroeder, K. (2008): Soziales Paradies oder Stasi-Staat? Das DDR-Bild von Schülern – ein Ost-West-Vergleich. Stamsried: Vögel.

Enzenbach, I. & Pech, D. (2012): Zeitgeschichte thematisieren in der Grundschule. Zum Stand einer Diskussion und ihrer Leerstellen am Beispiel der Thematisierung von Holocaust, Nationalsozialismus und jüdischer Geschichte. In: MEDAON 11. Online unter: http://www.medaon.de/pdf/MEDAON_11_Enzenbach_Pech.pdf (Abrufdatum: 26.07.2023).

Faus, R. & Storks, S. (2019): Im vereinten Deutschland geboren - in den Einstellungen gespalten? OBS-Studie zur ersten Nachwendegeneration. Online unter: https://www.otto-brenner-stiftung.de/fileadmin/user_data/stiftung/02_Wissenschaftsportal/03_Publikationen/AH96_Nachwendegeneration.pdf (Abrufdatum: 26.07.2023).

doi.org/10.35468/6107-08

Flügel, A. (2009): „Kinder können das auch schon mal wissen…". Nationalsozialismus und Holocaust im Spiegel kindlicher Reflexions- und Kommunikationsprozesse. Opladen & Farmington Hills: Budrich.
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (2010): Grounded theory. Strategien qualitativer Forschung (3., unverändert. Aufl.). Bern: Huber.
Handro, S. (2006): DDR-Geschichte unterrichten - aber welche? In: Geschichte lernen (111), 2-7.
Hempel, A. & Pech, D. (2016): Kinder erforschen Geschichte - Zeitzeug/-inneninterviews zur deutschen Teilung. In: Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (5), 148-161.
Hockerts, H. G. (2001): Zugänge zur Zeitgeschichte: Primärerfahrung, Erinnerungskultur, Geschichtswissenschaft. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (28), 15-30.
Hoffmann, D.; Schwartz, M. & Wentker, H. (2016): Die DDR als Chance. Desiderate und Perspektiven künftiger Forschung. In: U. Mählert (Hrsg.): Die DDR als Chance. Neue Perspektiven auf ein altes Thema. Berlin: Metropol, 23-70.
Jung, E.; Kiesinger-Jehle, B.; Wayand, S.; Manchen-Bürkle, B.; Müller, S. & Petruschka, A. (2017): Schlag nach im Sachunterricht 3/4. Ausgabe für Baden-Württemberg. Berlin: Oldenbourg.
Klausmeier, K. (2020): So eine richtige Diktatur war das nicht… Vorstellungen Jugendlicher von der DDR. Geschichtspolitische Erwartungen und empirische Befunde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
Koch, C. (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS.
Kocka, J. (1994): Eine durchherrschte Gesellschaft. In: H. Kaelble, J. Kocka & H. Zwahr (Hrsg.): Sozialgeschichte der DDR. Stuttgart: Klett-Cotta, 547-553.
Lindenberger, T. (2016): Das Land der begrenzten Möglichkeiten. Machträume und Eigen-Sinn der DDR-Gesellschaft. Online unter: www.bpb.de/232099 (Abrufdatum: 26.07.2023).
Massing, P. (2008): Zeitgeschichte als Rückgrat der politischen Bildung? In: M. Barricelli & J. Hornig (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 67-81.
Mau, S. (2021): Sortiermaschinen. Die Neuerfindung der Grenze im 21. Jahrhundert. München: C. H. Beck.
Moller, S. (2008): Eine Fußnote des Geschichtsbewusstseins? Wie Schüler in Westdeutschland Sinn aus der DDR-Geschichte machen. In: M. Barricelli & J. Hornig (Hrsg.): Aufklärung, Bildung, „Histotainment"? Zeitgeschichte in Unterricht und Gesellschaft heute. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 175-187.
Moller, S. (2011): Diktatur und Familiengedächtnis. Anmerkungen zu Widersprüchen im Geschichtsbewusstsein von Schülern. In: S. Handro & T. Schaarschmidt (Hrsg.): Aufarbeitung der Aufarbeitung. Die DDR im geschichtskulturellen Diskurs. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 140-151.
Peuke, J. (2023): Was war die DDR? Perspektiven von Grundschulkindern auf Zeitgeschichte und Macht. Eine qualitative Untersuchung im Kontext des historisch-politischen Lernens im Sachunterricht. Unveröffentlichte Dissertationsschrift, Universität Osnabrück.
Pitkin, H. F. (1972): Wittgenstein and justice. On the significance of Ludwig Wittgenstein for social and political thought. Berkeley: Univ. of California Press.
Sabrow, M. (2009): Die DDR erinnern. In: M. Sabrow (Hrsg.): Erinnerungsorte der DDR. München: C. H. Beck, 11-27.
Sander, W. (2009): Macht als Basiskonzept politischer Bildung. In: Informationen zur Politischen Bildung 31, 5-12.
Schreier, M. (2010): Fallauswahl. In: G. Mey & K. Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS, 238-251.
Schroeder, K.; Deutz-Schroeder, M.; Quasten, R. & Schulze Heuling, D. (2012): Später Sieg der Diktaturen? Zeitgeschichtliche Kenntnisse und Urteile von Jugendlichen. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

doi.org/10.35468/6107-08

Steinbach, P. (1998): Geschichte: Vom Rückgrat politischer Bildung. In: Politische Bildung, 31 (4), 112-127.
Strauss, A. L. & Corbin, J. (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
Sutor, B. (1986): Zeitgeschichte und Politikunterricht. Überlegungen zur angemessenen Sachstruktur politischer Bildung. In: Katholische Bildung (87), 385-400.
Voit, H. (2004): „Zeitgeschichte als Aufgabe" – Überlegungen in geschichtsdidaktischer Absicht. In: M. Demantowsky & B. Schönemann (Hrsg.): Zeitgeschichte und Geschichtsdidaktik. Schnittmengen – Problemhorizonte – Lernpotentiale. Bochum & Freiburg: Projekt Verlag, 19-34.
von Reeken, D. (2020): Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht (6., akt. Neuaufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
Weber, M. (2005): Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie. Zwei Teile in einem Band. Frankfurt a. M.: Zweitausendeins.
Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autorin

Peuke, Julia
Humboldt-Universität Berlin

doi.org/10.35468/6107-08

Nicole Woloschuk

Soziale Ungleichheit(en) aus der Perspektive von Kindern

1 Soziale Ungleichheit(en) und politische Bildung im Sachunterricht

Längst zeigen Kinder- und Jugendstudien auf (vgl. u. a. World Vision Studie e.V. 2018), dass Kinder von sozialer Ungleichheit betroffen sind und diese auch selbst auf vielfältige Weise wahrnehmen. Sie korrespondieren damit mit weiteren empirischen Untersuchungen aus der Ungleichheits- und Diskriminierungsforschung, die auf eine systematisch ungleiche Verteilung von Lebensbedingungen und gesellschaftlicher Teilhabe (vgl. Burzan 2011, 7) in Bereichen wie bspw. Gesundheit, Bildung, Beruf (Scherr, El-Mafaalani & Yükselm 2017) sowie auf globaler Ebene (vgl. Fischer & Grandner 2022) verweisen. Damit sind auch die Lebenswelten von Kindern eingebettet in komplexe gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse, die von Herrschaftsverhältnissen wie bspw. Heteronormativität, Rassismus, Sexismus, Adultismus oder Ableismus geprägt sind. Kinder – und auch Kindheit(en) – sind in diesen gesellschaftlichen Strukturen positioniert (vgl. Bak & Machold 2022, 1).

Für den Sachunterricht gewinnt gesellschaftlich produzierte Ungleichheit damit nicht nur an lebensweltlicher Bedeutung, sondern lässt sich mit Rekurs auf die von Klafki (1996) formulierten epochaltypischen Schlüsselprobleme – darunter gesellschaftlich produzierte Ungleichheit – auch bildungstheoretisch begründen. Wenn Sachunterricht seiner Aufgabe, Kinder beim Erschließen ihrer Lebenswelt zu unterstützen (vgl. Kahlert 2022), nachkommen möchte, dann sollte bzw. muss diese auch die Thematisierung sozialer Ungleichheiten einschließen (vgl. Pech 2008). Sie verweist auf grundlegende Aspekte des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens und stellt damit auch Gegenstand politischer Bildung dar (vgl. Kronauer 2015). Auch im politikdidaktischen Kompetenzmodell von Weißeno u. a. (2010) wird die Auseinandersetzung in der Primarstufe mit gesellschaftlich verankerter Ungleichheit eingebunden und findet sich im Fachkonzept „Gleichheit“ (ebd., 172ff.) wieder. Darüber hinaus wird im Rahmen jüngerer Publikationen zu Ansätzen einer inklusiven politischen Bildung (vgl. Meyer, Hilpert & Lindmeier 2015; Jahr & Hölzel 2019) die Dekonstruktion gesellschaftlicher

doi.org/10.35468/6107-09

Strukturen und damit verbundener Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie die Reflexion der individuellen Verwobenheit in ihr, als ihr zentrales Anliegen formuliert (vgl. Vennemeyer 2019), sowie Potenziale und Forschungsfelder für die Primarstufe aufgezeigt (vgl. Kallweit 2021). Aus dieser Perspektive bedarf es folglich zunächst der Thematisierung gesellschaftlicher Exklusion, um Empowerment, politische Handlungsfähigkeit und kritisch-reflexive Mündigkeit zu fördern (vgl. Kronauer 2015; Vennemeyer 2019).

2 Forschungsstand

Die Erforschung kindlicher Perspektiven stellt für den Sachunterricht einen wichtigen Bezugspunkt dar (vgl. Wiesemann & Wille 2014). Entsprechende Forschungslinien im Bereich der politischen Bildung in der Primarstufe gehen bis in die 1970er Jahre zurück (vgl. Gläser & Becher 2020). So zeigen verschiedene Studien auf, dass Kinder im Grundschulalter bereits über Vorstellungen zu gesellschaftspolitischen Phänomenen verfügen (vgl. z. B. Moll 2001; Gläser 2002; Dondl 2012; Götzmann 2015; Kallweit 2019). Allerdings lässt sich die Forschung zu Schüler*innenvorstellungen im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht nach wie vor als lückenhaft beschreiben (vgl. Gläser & Becher 2020; Pech 2023), wie auch mit Blick auf den Forschungsgegenstand der kindlichen Perspektiven auf gesellschaftlich verankerte Ungleichheit aufgezeigt werden kann. Studien, die hierzu vorliegen, fokussieren vor allem die sozioökonomische Dimension sozialer Ungleichheit. So untersucht Wacker (1972) im Rahmen der Studie „Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. Zum Gesellschaftsverständnis elf- bis vierzehnjähriger Volksschüler" das kindliche Verständnis der Ursachen, Erscheinungsformen und die gesellschaftliche Einbettung individueller Armut und individuellen Reichtums. In den Ergebnissen zeigt sich dabei u. a., dass ein Teil der befragten Schüler*innen soziale Ungleichheit (hinsichtlich der sozioökonomischen Dimension) als selbstverständlich und nicht veränderbar bewertet (ebd., 75). In der Studie von Gläser (2002), in der 16 Kinder im Alter von acht bis elf Jahren in leitfadengestützten Einzelinterviews zum Gegenstandsbereich „Arbeitswelt bzw. Arbeitslosigkeit" befragt werden, wird deutlich, dass die befragten Kinder die Ursachen für Arbeitslosigkeit häufig als individuelles Problem beschreiben. Die Einordnung von Arbeitslosigkeit in einen strukturellen bzw. gesamtgesellschaftlichen Rahmen ist in den Alltagstheorien der Kinder dabei kaum präsent (vgl. ebd., 243ff.).
In der Studie von Dondl (2012), die die demokratieorientierten Vorstellungen von Kindern der vierten Jahrgangsstufe im Rahmen von Gruppendiskussionen erhebt, werden u. a. auch Vorstellungen von Diskriminierung aufgrund des Geschlechts deutlich. Gleichzeitig zeigt sich jedoch auch ein ‚traditionelles Geschlechterverständnis' in den Äußerungen der Kinder (vgl. ebd., 149ff.).

doi.org/10.35468/6107-09

Hanhart (2020) untersucht in ihrer Studie Vorstellungen von neun Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe zum Phänomen Migration. Aus den Interviews geht dabei u. a. hervor, dass Migration in einen Zusammenhang mit Diskriminierung gebracht wird, dieser aber nicht differenzierter thematisiert wird (vgl. ebd., 389).
Deutlich wird in den skizzierten Studien, dass die makrostrukturelle Ebene sozialer Ungleichheiten sich teilweise oder implizit andeutet, allerdings keinen zentralen Analysefokus in den empirischen Untersuchungen darstellt. Zudem bleibt mit Blick auf den Erhebungszeitraum älterer Studien fraglich, inwieweit sich die Ergebnisse auf den aktuellen gesellschaftlichen Kontext übertragen lassen.

3 Empirische Untersuchung

Dem Forschungsdesiderat zu den Perspektiven von Kindern im Primarstufenalter auf gesellschaftlich verankerte Ungleichheit möchte sich das hier vorgestellte Promotionsprojekt mittels eines qualitativ-rekonstruktiven Forschungsdesigns nähern. Die Studie verortet sich an der Schnittstelle der neuen Kindheitsforschung (vgl. Heinzel, Kränzl-Nagl & Mierendorff 2012) und fachdidaktischer Forschung. Dabei nutzt sie die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2014) als forschungsmethodologischen Rahmen. Intersektionale Betrachtungsweisen (vgl. Winker & Degele 2009), die die Analyse der Verschränkung verschiedener Differenzkategorien und gesellschaftlicher Machtebenen fokussieren, sollen im Rahmen der Auswertung miteinbezogen werden.

3.1 Forschungsfragen

Das Erkenntnisinteresse der Studie fokussiert die Rekonstruktion der Deutungs- und Orientierungsmuster von Kindern in Hinblick auf das gesellschaftspolitische Phänomen der sozialen Ungleichheit(en). Damit rücken implizite Erfahrungs- und Wahrnehmungsweisen von gesellschaftlichen Strukturen von Kindern im Primarstufenalter in den Fokus der Betrachtung. Für das Forschungsvorhaben leiten sich daher folgende Fragestellungen ab:

- Wie konstruieren Kinder untereinander soziale Ungleichheit?
- Wie und welche Differenzkategorien werden dabei relevant?
- Inwieweit dokumentiert sich die strukturelle Dimension sozialer Ungleichheit in den Orientierungsmustern der Kinder?

Auf Grundlage der Forschungsfragen sollen im Anschluss empirisch und theoretisch begründete Impulse für die Thematisierung sozialer Ungleichheit im Rahmen (inklusiver) politischer Bildung im Sachunterricht formuliert werden.

doi.org/10.35468/6107-09

3.2 Methode

Für die Auswertung der Daten wird die Dokumentarische Methode (vgl. Bohnsack 2014) genutzt, die ihr Erkenntnisinteresse auf die Erschließung kollektiver Sinnkonstruktionen richtet. Die Praxeologische Wissenssoziologie (vgl. Bohnsack 2017) stellt ihre Grundlagentheorie dar, welche die handlungspraktische Herstellung von Realität fokussiert. Zentral hierbei ist die methodologische Leitdifferenz, die auf Mannheim (1980) zurückgeht und zwischen dem kommunikativ-generalisierten und dem konjunktiv-handlungsleitenden Wissen unterscheidet. Ersteres bezieht sich auf das *Was* des Gesagten und kann in der Regel von Akteur*innen expliziert werden. Das implizite respektive atheoretische, habitualisierte bzw. konjunktive Wissen bezieht sich hingegen auf das *Wie* des Gesagten. Es wird durch Handlung angeeignet und bringt dieses gleichzeitig hervor (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 281). Die Differenzierung beider Sinnebenen beschreiben Bohnsack u. a. (2013, 13) folgendermaßen: „Es ist [...] der Wechsel von der Frage, was die gesellschaftliche Realität in der Perspektive der Akteur*innen ist, zur Frage danach, wie diese in der Praxis hergestellt wird." Das zentrale Erkenntnisinteresse der Dokumentarischen Methode geht somit über das reflexiv verfügbare Wissen der Akteur*innen hinaus und richtet sich auf das implizite Erfahrungswissen und damit verbundene kollektive Orientierungen. Gruppendiskussionen gelten dabei als zentraler Zugang zu jenem konjunktiven Wissen. Es konstituiert sich aus konjunktiven Erfahrungsräumen und verweist auf „das menschliche Miteinandersein, das sich in der gelebten Praxis fraglos und selbstverständlich vollzieht" (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 285). Ein tatsächliches gemeinsames Zusammenleben ist für die Konstitution konjunktiver Erfahrungsräume allerdings nicht entscheidend. Es geht vielmehr um die Frage, ob die Personen strukturidentische Erfahrungen gemacht haben (vgl. Bohnsack 2017, 104). So stellt die Gruppe selbst nicht den Analysegegenstand dar, sondern über die konkrete Gruppe wird ein Zugriff auf etwas ihr Übergeordnetes ermöglicht: die kollektiven Orientierungsmuster, die im Diskursverlauf lediglich aktualisiert werden (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, 92).

Innerhalb der Kindheitsforschung stellt das Gruppendiskussionsverfahren (Loos & Schäffer 2001) sowie das damit eng verbundene Auswertungsverfahren der Dokumentarischen Methode einen gängigen Forschungszugang dar (vgl. Alexi & Fürstenau 2012). Durch den Wechsel der Analyseeinstellung „vom Was zum Wie" (Bohnsack 2005, 73) ermöglicht das Auswertungsverfahren auch Wissensbestände zu rekonstruieren, die verbal nicht expliziert werden.

Weitere Potenziale für die Verknüpfung einer praxeologischen Perspektive mit fachdidaktischen Fragestellungen deuten sich zudem u. a. in der Studie von Schrumpf (2022) zum sozialen Lernen im Sachunterricht an. Diese sieht Schrumpf u. a. in der Rekonstruktion von Erzählschemata sowie in der Unterscheidung zwischen abstrahierenden und biografischen Sprechakten. Ferner wird auf das Potenzial der

doi.org/10.35468/6107-09

‚Einklammerung des Geltungscharakters' bei der Dokumentarischen Methode verwiesen. Hierbei stellt die Rekonstruktion (kindlicher) Erzähl- und Orientierungstheorien sowie impliziter Wissensstrukturen nicht Gegenstand der Bewertung und Einschätzung aus Erwachsenenperspektive dar, sondern erkennt diese als empirische Basis an. Damit wird auch die Reflexion generationaler Machtstrukturen zum Teil des Forschungsprozesses (vgl. ebd., 127; vgl. auch Martens u. a. 2022, 7).

3.3 Erhebungssetting

Für die Erhebung der Daten werden Gruppendiskussionen mit jeweils drei bis fünf Kindern der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt. Vor dem Hintergrund der zu reflektierenden Machtstrukturen im Forschungsprozess mit Kindern erscheinen Gruppendiskussionen als besonders geeignet, da die Gruppe der Kinder zahlenmäßig die Mehrheit stellt und so – zumindest in Ansätzen – der generationalen Hierarchie zwischen der erwachsenen Forscherin und den teilnehmenden Kindern begegnet werden kann (vgl. Heinzel 2012, 104).

Ausgangspunkt der Gruppendiskussionen sind von den Kindern gezeichnete Menschen, die zunächst vorgestellt werden. Anschließend sollen die Kinder aus der Perspektive ihrer fiktiven Charaktere sich zu der Frage, ob das Leben für alle Menschen gleich sei, positionieren. Damit wird der Versuch unternommen, den Eingangsimpuls maximal offen zu gestalten, um das Thema vorzugeben, jedoch nicht die Proposition, also die Art und Weise, wie das Thema behandelt werden sollte. Gleichzeitig soll mit diesem offenen Zugang vermieden werden, erwachsene Deutungsmuster zu reproduzieren (z. B. durch die Vorgabe bestimmter Merkmale / Kategorien, Diskriminierungserfahrungen usw.). Exmanente Gesprächsimpulse orientieren sich an den Strukturebenen sozialer Ungleichheit (vgl. Solga, Powell & Berger 2009), fragen nach Veränderungen der Lebensverhältnisse der fiktiven Charaktere sowie nach individuellen und gesellschaftlichen Handlungs- und Veränderungsmöglichkeiten. Die Impulsfragen sollen die Kinder dazu anregen, durch bzw. über die gezeichnete Figur zu sprechen, um die explizite Versprachlichung individueller Exklusionserfahrungen nicht in den Fokus zu stellen bzw. von den Kindern einzufordern.

Sowohl die Forschungsfrage als auch das Erhebungssetting (vgl. Kallweit & Woloschuk 2022) wurden nach der ersten Pilotierungsphase im Sommer 2022 angepasst und weiter spezifiziert. So zeigte sich in den Ergebnissen aus den Gruppendiskussionen, dass der gewählte Einstiegsimpuls, der Migrationsbewegungen und ihre Ursachen thematisierte, die Diskussionen der Kinder zu stark bestimmt hat und der eigentliche Forschungsgegenstand – die strukturelle Dimension sozialer Ungleichheit in den Wahrnehmungsweisen von Kindern – darüber schwer(er) zugänglich wurde. Das angepasste Forschungssetting sieht nun kein mehrstufiges Vorgehen mehr vor und ist mit Blick auf den Einstiegsimpuls offener gestaltet, sodass die Kinder das Thema noch stärker innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten können (vgl. Bohn-

doi.org/10.35468/6107-09

sack 2014, 22) und der Fokus auf die Wahrnehmungsweisen von Kindern auf gesellschaftlich verankerte Ungleichheit weiter geschärft werden kann.

Literatur

Alexi, S. & Fürstenau, R. (2012): Dokumentarische Methode. In: F. Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 205-221.

Bak, R. & Machold, C. (2022): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Eine Suchbewegung. In: R. Bak & C. Machold (Hrsg.): Kindheit und Kindheitsforschung intersektional denken. Theoretische, empirische und praktische Zugänge im Kontext von Bildung und Erziehung. Wiesbaden: VS, 1-20.

Bohnsack, R. (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 7 (4), 65-83.

Bohnsack, R. (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

Bohnsack, R. (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich.

Bohnsack, R.; Nentwig-Gesemann, I. & Nohl, A.-M. (2013): Einleitung: Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann & A.-M. Nohl (Hrsg.): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Wiesbaden: VS, 9-32.

Burzan, N. (2011): Soziale Ungleichheit. Eine Einführung in die zentralen Theorien. Wiesbaden: VS.

Dondl, J. (2012): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fischer, K. & Grandner, M. (2022): Globale Ungleichheit. Über Zusammenhänge von Kolonialismus, Arbeitsverhältnissen und Naturverbrauch. Wien: Mandelbaum.

Gläser, E. (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 62-83.

Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS.

Hanhart, S. (2020): Migration in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmungen und Bewertung gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse. Wiesbaden: Springer VS.

Heinzel, F. (2012): Gruppendiskussion und Kreisgespräch. In: F. Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, 104-115.

Heinzel, F.; Kränzl-Nagl, R. & Mierendorff, J. (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbereich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11 (1), 9-37.

Jahr, D. & Hölzel, T. (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: VS, 1-14.

Kahlert, J. (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenographische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: VS.

Kallweit, N. (2021): Inklusive politische Bildung im Primarbereich – Eine Annäherung. In: Pädagogische Horizonte 5 (1), 11-25.

Kallweit, N. & Woloschuk, N. (2022): Exklusion(serfahrungen) als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht – eine theoretische und empirische Annäherung. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 27.

doi.org/10.35468/6107-09

Klafki, W. (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim & Basel: Beltz.
Kronauer, M. (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: C. Dönges, B. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-29.
Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Wiesbaden: VS.
Mannheim, K. (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
Martens, M.; Asbrand, B.; Buchborn, T. & Menthe, J. (2022): Fokus auf Fachlichkeit: Zur Erforschung von Fachunterricht mit der Dokumentarischen Methode. In: M. Martens, B. Asbrand, T. Buchborn & J. Menthe (Hrsg.): Dokumentarische Unterrichtsforschung in den Fachdidaktiken. Theoretische Grundlagen und Forschungspraxis. Wiesbaden: VS, 3-18.
Meyer, D.; Hilpert, W. & Lindmeier, B. (Hrsg.) (2015): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Moll, A. (2001): Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Frankfurt a. M.: Wochenschau.
Pech, D. (2008): ‚Ungleichheit' thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden: VS, 227-230.
Pech, D. (2023): Unbekannt – Politische Bildung und Grundschule. In: S. Achour & T. Gill (Hrsg.): Partizipation und politische Teilhabe mit allen: Auftrag politischer Bildung. Vom Klassenrat zum zivilen Ungehorsam. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 66-75.
Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Oldenbourg.
Scherr, A.; El-Mafaalani, A. & Yükselm, G. (Hrsg.) (2017): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: VS.
Solga, H.; Powell, J. & Berger, P. (2009): Soziale Ungleichheit – Kein Schnee von gestern! Eine Einführung. In: H. Solga, J. Powell & P. Berger (Hrsg.): Soziale Ungleichheit – Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M. & New York: Campus, 11-46.
Vennemeyer, K. (2019): Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden: VS, 35-49.
Wacker, A. (1972): Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. Zum Gesellschaftsverständnis elf- bis vierzehnjähriger Volksschüler. In: Soziale Welt, 23 (2), 188-207.
Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
Wiesemann, J. & Wille, F. (2014): Formate fachdidaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 20.
Winker, G. & Degele, N. (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
World Vision Deutschland e.V. (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel: Beltz.

Autorin

Woloschuk, Nicole
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

doi.org/10.35468/6107-09

Viktoria Rieber

Entscheidung als Grundbegriff politischer Bildung im Sachunterricht

In den Politikwissenschaften wird »Politik« häufig als das Vorbereiten und Herstellen von am Gemeinwohl orientierten Entscheidungen und Regelungen beschrieben (vgl. Meyer 2000, 15; Kenner & Lange 2022, 18). Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter (2010, 12) sehen in „Entscheidung" eines von drei Basiskonzepten der Politik und weisen „Entscheidung" als Teil der politischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule aus. Dabei ist das Treffen einer Entscheidung zwar eine alltägliche Handlung, was genau aber darunter zu verstehen ist, wird je nach Disziplin und Verständnis durchaus unterschiedlich definiert (vgl. Blanck 2002; Betsch 2011; Bleicher, Fink, Funke, Göbel, Krischer, Martin, Priddar, Reese-Schäfer, Rieber & Saretzki 2021). Funke vergleicht die Vielfalt von Entscheidungsverständnissen in Wissenschaft und Bildung sogar mit dem Gleichnis der einen Elefanten untersuchenden Blinden:

> „Jeder einzelne sieht von dem großen Elefanten immer nur einen Teil – mir scheint es beim Blick auf das Thema ‚Entscheiden' ganz ähnlich. Wir alle stehen an verschiedenen Standpunkten vor dem großen Konzept und ‚sehen' jeweils Unterschiedliches, manchmal auch Gemeinsames." (ebd. 2021, 33)

Unterschiedliche Vorstellungen darüber, was eine Entscheidung ausmacht, können auch Einfluss darauf haben, wie politische Entscheidungen im Sachunterricht bearbeitet werden.

1 Überblick über das Forschungsprojekt

Das vorgestellte Forschungsprojekt befasst sich mit der Frage, wie der Begriff »Entscheidung« und eine damit verbundene Förderung von Entscheidungskompetenzen im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht ausgestaltet wird.[1] Eine besondere Berücksichtigung erfahren dabei die Bildungsbereiche der politischen Bildung und der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), da das Treffen und Begründen von Entscheidungen in komplexen Zusammenhängen Kennzei-

1 Das Forschungsprojekt wird von der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg gefördert.

doi.org/10.35468/6107-10

chen beider Bereiche sind. Die Ausgestaltungen und Ziele der Kompetenzen von politischer Bildung und BNE unterscheiden sich jedoch (vgl. Bürgler & Graf 2013, 48). Nach der Analyse und Darstellung dieser Unterschiede werden anschließend Vorstellungen von Grundschüler*innen zu „Entscheidung" erhoben, mit dem Ziel, aus der Vielfalt von Entscheidungsverständnissen aus Theorie und Praxis didaktische Impulse für die Förderung von Entscheidungskompetenzen im Sachunterricht zu entwickeln. Im Folgenden liegt der Fokus auf einer beispielhaften Darstellung und Analyse von Entscheidungsverständnissen anhand des Perspektivrahmens Sachunterricht.[2]

2 »Entscheidung« in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht

Der Perspektivrahmen Sachunterricht geht sowohl in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAHs) und Themenbereichen der sozialwissenschaftlichen Perspektive als auch in den perspektivenübergreifenden DAHs auf das Konzept »Entscheidung« bzw. auf Entscheidungskompetenzen ein.
In der sozialwissenschaftlichen Perspektive wird der Themenbereich „(2) politische Entscheidungen" (GDSU 2013, 34) folgendermaßen beschrieben:

> „Politik ist gekennzeichnet durch Entscheidungen. Die *politische Entscheidung* ist eine *bewusste oder unbewusste Wahl* [Herv. v. d. Verf.] zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmäßigkeit und/oder sonstiger Präferenzen (z. B. Interessen)." (ebd.)

Anhand dieses Ausschnitts können bereits Unterschiede in Verständnissen von (politischen) Entscheidungen aufgezeigt werden. Die Passage des Perspektivrahmens ist angelehnt an das Kompetenzmodell „Konzepte der Politik" von Weißeno u. a. (2010). In diesem wird das „Basiskonzept Entscheidung" (ebd., 98) so eingeführt:

> „In einem *allgemeinen Sinne* versteht man unter einer *Entscheidung* die *bewusste oder unbewusste Wahl* [Herv. v. d. Verf.] zwischen Alternativen oder Varianten von Zielen, Gestaltungs- und Handlungsmöglichkeiten im Hinblick auf Wertmaßstäbe und/oder sonstige Präferenzen (z. B. Interessen)." (ebd.)

Beide Modelle unterscheiden das Entscheiden in *bewusste* und *unbewusste* Vorgänge. Während es sich bei Weißeno u. a. (2010) um eine *allgemeine* Erläuterung von

2 Der Perspektivrahmen Sachunterricht wird zwar aktuell von der GDSU überarbeitet, erscheint hierbei aber dennoch als geeigneter Analysegegenstand, da es von der Kultusministerkonferenz keine verbindlichen Bildungsstandards für den Sachunterricht gibt, diese jedoch auf den Perspektivrahmen als Orientierung verweist (vgl. KMK 1970/2015).

doi.org/10.35468/6107-10

Entscheidung handelt, bezieht sich der Perspektivrahmen bereits auf eine *politische Entscheidung* (vgl. GDSU 2013, 34). Damit gehen folgende Fragen einher: Wie unterscheiden sich bewusste und unbewusste Entscheidungen? Was kennzeichnet politische Entscheidungen? Und: Können politische Entscheidungen unbewusst sein?

2.1 Bewusste und unbewusste Entscheidungen

Die Kompetenzbeschreibungen, die im Perspektivrahmen in Themenbereich 2 auf die Beschreibung der politischen Entscheidung folgen, geben keine weiteren Hinweise darauf, was hier genau unter einer „bewussten" und „unbewussten" Wahl zwischen Alternativen verstanden wird. Auch bei Weißeno u. a. (2010) wird diese Unterscheidung nicht weiter ausgeführt.

Die folgende Überlegung soll verdeutlichen, warum es wichtig ist, »bewusst« und »unbewusst« als Kriterien für Entscheidungen genauer zu klären:

Angenommen, als kleinstes denkbares Kriterium für einen als »bewusst« bezeichneten Entscheidungsprozess würde gelten, dass der*die Entscheider*in retrospektiv wahrgenommen hat, dass er*sie gerade eine Entscheidung getroffen hat. Wenn die retrospektive Entscheidungserkenntnis als Minimalkriterium für eine *bewusste* Entscheidung ausreichend wäre, müsste dies bedeuten, dass *unbewusste* Entscheidungen unterhalb dieser Schwelle verbleiben. *Unbewusste* Entscheidungen wären dieser Logik folgend gleichbedeutend mit dem, was man eigentlich unter Reflexen versteht, und alles, was darüber liegt, wären *bewusste* Entscheidungen. Diese Unterscheidung ergibt jedoch für Entscheidungen wenig Sinn.

Zielführender ist es deshalb, erst dann von einer *bewussten* Entscheidung zu sprechen, wenn die Entscheidung in einen Nachdenkprozess eingebettet ist, der mehrere oder alle Phasen des Entscheidungsprozesses, also vom Erkennen einer Entscheidungssituation über das Erwägen von Alternativen hin zur Lösungssetzung, beinhaltet. *Unbewusste*, in der Entscheidungspsychologie als „intuitiv" bezeichnete Entscheidungen, sind dann dadurch gekennzeichnet, dass sie schnell und unmittelbar erfolgen (vgl. Pfister, Jungermann & Fischer 2017, 350). Der Entscheidungsprozess selbst bleibt dabei stets intransparent, also dem Bewusstsein nicht zugänglich, das Ergebnis wird aber bewusst wahrgenommen (vgl. ebd.).

Bewusstes und unbewusstes Entscheiden sind in den Zwei-System-Ansätzen der Psychologie zwei notwendige und sich ergänzende Denkmodi. Während *System 1* ohne willentliche Steuerung kontinuierliche Verhaltensweisen steuert (also durch *unbewusste* Entscheidungen), greift *System 2* dann ein, wenn mentale Anstrengung notwendig ist, um Herausforderungen zu bearbeiten, indem *bewusste* Entscheidungen getroffen werden (vgl. Kahneman 2012, 33). Mit Blick auf die Frage nach *unbewussten politischen Entscheidungen* (vgl. GDSU 2013, 34) soll nun untersucht werden, was politische Entscheidungen kennzeichnet.

doi.org/10.35468/6107-10

2.2 Politische Entscheidungen

»Entscheidung« als Merkmal von Politik kann beispielsweise verstanden werden als demokratisch legitimierte Einigung (z. B. in Gesetzgebungsprozessen) oder als Entscheidungen von Individuen in politischen Kontexten (z. B. die Abgabe der Stimme für eine*n Kandidat*in). Wie vielschichtig der politische Entscheidungsbegriff ist, wird auch beim Blick auf das „Basiskonzept Entscheidung" bei Weißeno u. a. (2010, 98ff.) deutlich, sie zählen dazu z. B. die Fachkonzepte *Konflikt*, *Macht*, *Parlament* und *Wahlen*.

Die Auseinandersetzung mit »Entscheidung« trägt damit auch zur Begriffsbildung im Sachunterricht bei, wenn diese als „ein komplexer, sozial angeleiteter Kompositions-, Diskriminierungs-, Strukturierungs- und Abstraktionsprozess, der oftmals nur in fortgesetzten Annäherungen gelingt" (Köhnlein 2012, 331f.), verstanden wird. So kann z. B. deutlich werden, dass Konflikte in Entscheidungsprozessen auch durch unterschiedliche Verständnisse der Entscheider*innen darüber, was einen gemeinsamen Entscheidungsprozess ausmacht, entstehen können.

Wird Entscheidung nicht nur als fachliches Konzept gesehen, sondern auch im Kontext des Erlernens von Entscheidungsfähigkeiten, dann sollten Schüler*innen Entscheidungen nicht nur nachvollziehen können, sondern ihnen auch Möglichkeiten des kritischen Untersuchens, Befragens und begründeten Entscheidens geboten und Beteiligungs- und Entscheidungsrechte zugesprochen werden.

Politische Entscheidungsprozesse sind in der Regel konflikthaft und komplex, da sowohl über die zu bearbeitenden Probleme als auch über mögliche Lösungen gerungen wird (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 23). Da „der Streit, die Auseinandersetzung über die Formen und Strukturen des gesellschaftlichen Lebens zu dauerhaften Kennzeichen sich modernisierender Gesellschaften" (Sander, Igelbrink & Brüggen 2014, 18) geworden ist, leitet sich daraus die Bildungsaufgabe ab, in „diesen Streit pädagogisch so einzuführen, dass Verständigung gesucht werden kann" (ebd.). Politische Entscheidungen sind also vor allem durch eine Vielfalt an Alternativen geprägt, um deren Begründung und Bewertung gerungen wird.

Eine auch für Kinder interessante politische Entscheidungssituation schildert z. B. Baumgardt, bei der Schüler*innen gemeinsam erarbeiten, welche Reparaturarbeiten oder Veränderungen am Stadtteilspielplatz notwendig sind und sich aufgrund begrenzter Mittel auf wenige Vorschläge für den Baustadtrat einigen sollen (vgl. Baumgardt 2022, 184f.). Sowohl im Einigungsprozess der Schüler*innen auf eine Vorschlagsliste, mit der alle einverstanden sind, als auch in der Erläuterung der Entscheidung des Baustadtrats über den Umfang der Renovierung können politische Entscheidungen entdeckt, ausgehandelt bzw. nachvollzogen werden.

Um die durch den Perspektivrahmen aufgeworfene Frage, ob politische Entscheidungen unbewusst sein können, zu beantworten, lohnt ein erneuter Blick in die Entscheidungspsychologie.

doi.org/10.35468/6107-10

2.3 Unbewusste politische Entscheidungen?

Eine wesentliche Grundlage *unbewusster* Entscheidungen ist die Intuition, welche in zwei Typen unterschieden werden kann:

Die *heuristische Intuition* beruht auf Substitutionsmechanismen, ist dabei aber häufig anfällig für Fehler, da sie oft auf Merkmale zurückgreift, die mit den Merkmalen der Entscheidungssituation nicht unbedingt korrelieren und in der Regel ein einziger Grund für die Auswahl der Alternative ausreichend ist (vgl. Pfister u. a. 2017, 351f.). Eine heuristische Intuition liegt beispielsweise vor, wenn man eine Politikerin wählt, weil diese einer verstorbenen Politikerin optisch ähnelt und man sie deshalb auch als fähig einschätzt, ohne sich weiter mit ihr zu beschäftigen (vgl. ebd.).

Die *wissensbasierte Intuition* funktioniert durch Wiedererkennung und führt dann zu zufriedenstellenden Ergebnissen, wenn der*die Entscheider*in im Entscheidungskontext durch Erfahrung bereits Expertise in einem Bereich gesammelt hat (vgl. ebd.).

Für ein Vertrauen in die *wissensbasierte Intuition* bedarf es mehrerer Voraussetzungen: Es handelt sich um einen Wissensbereich mit regelhaften und wenig komplexen Zusammenhängen. Es konnten umfangreiche Erfahrungen im Bereich gesammelt werden und diese Erfahrungen waren in ein kontinuierliches Feedback eingebunden, um die erlebten Zusammenhänge richtig zu speichern (vgl. Kahneman & Klein 2009, zitiert nach Pfister u. a. 2017, 352). Ein erfahrener Fußballtrainer kann z. B. durch die intuitive Entscheidung, einen Stürmer auszuwechseln, seinem Team zum Sieg verhelfen (vgl. Pfister u. a. 2017, 352).

Beide Typen intuitiver Entscheidungen erscheinen für politische Entscheidungssituationen ungeeignet, da diese durch Komplexität und Kontroversität geprägt sind. Politische Entscheidungen sind demzufolge typischerweise *bewusste* Entscheidungen. Gleichzeitig bedeutet es jedoch nicht, dass nicht auch bei bewussten Entscheidungen die Intuition eine Rolle spielen kann. Es macht aber einen Unterschied, ob man verschiedene Alternativen erwägt und sich dann entscheidet, auf sein*ihr Bauchgefühl zu hören oder ob man den Entscheidungsprozess gar nicht erst als solchen wahrnehmen kann. Vielleicht nennen manche Schüler*innen im Spielplatzbeispiel intuitiv Spielgeräte, die unbedingt erneuert werden sollen. In der Auseinandersetzung darüber, für welche das begrenzte Budget reicht, wird aber deutlich, dass in einer solch komplexen Situation erwogen werden muss, welche Spielgeräte für die Renovierung vorgeschlagen werden sollen und wie der Einigungsprozess zustande kommen kann.

doi.org/10.35468/6107-10

2.4 Politische Urteile und ökonomische Entscheidungen

Wie bereits angedeutet, findet sich der Begriff »Entscheidung« auch in den DAHs der sozialwissenschaftlichen Perspektive:

- In der DAH „(3) Politisch urteilen" (GDSU 2013, 31) werden drei Formen des Urteils beschrieben: „Ein Werturteil bewertet etwas als gut oder schlecht. Ein Entscheidungsurteil entscheidet sich für oder gegen Handeln. Ein Gestaltungsurteil formuliert konkrete Angaben über eine zu regelnde Sache" (ebd.). Im Terminus des „Entscheidungsurteils" wird deutlich, wie nahe sich die Begriffe „Entscheidung" und „Urteil" stehen. Sie können vor allem dahingehend unterschieden werden, dass beim Urteilen eine Bewertung eines Urteilsobjekts mit Hilfe einer Urteilsdimension erfolgt. Während beim Prozess des Entscheidens die Konsequenzen der Optionen bedacht und abgewogen werden, ist für einige Vertreter*innen der Psychologie das Urteil bereits das Endprodukt des Prozesses, es wird sich also nicht mit möglichen Handlungskonsequenzen beschäftigt (vgl. Plessner 2011). In der Praxis ist allerdings fraglich, wie konsequent eine Trennung im Hinblick auf die Berücksichtigung von Konsequenzen erfolgt.
- In der DAH „(4) Ökonomische Entscheidungen begründen" (ebd., 32f.) ist in der Kompetenzbeschreibung folgende Teilkompetenz hervorzuheben: Schüler*innen können „Nutzen und Kosten von Entscheidungen vergleichen und bewerten" (ebd.). Auch wenn es hier im Konzept des ökonomischen Lernens vor allem um Konsumentscheidungen geht, ist die Analyse und Abwägung von Vor- und Nachteilen der Alternativen in einer Entscheidungssituation auch für politische Entscheidungen bedeutsam.

In den perspektivenübergreifenden DAHs finden sich weitere Teilkompetenzen, die für das Treffen von Entscheidungen relevant sind. Dazu gehören Kompetenzen des *Evaluierens/Reflektierens* von bereits getroffenen Entscheidungen und ihrer Lösungsumsetzungen, des *Umsetzens/Handelns* nach der Lösungssetzung, die vermutlich zu weiteren Entscheidungen führt, und mit Blick auf gemeinsame Entscheidungen auch des *Kommunizierens/Mit anderen Zusammenarbeitens,* wenn es z. B. um die Frage geht, wie man als Gruppe zu einer Entscheidung gelangen möchte (vgl. ebd., 20ff.).

3 Entscheidungskompetenzen im Kontext der politischen Bildung

Die exemplarische Analyse des Perspektivrahmens zeigt, der Erwerb von *Wissen über Entscheidungen* und *Fähigkeiten des Entscheidens* kann zur politischen Bildung im Sachunterricht beitragen.

doi.org/10.35468/6107-10

Angelehnt an die Idee der Friedenspädagogik von Frieters-Reermann (2015, 209) als „Bildung über, für und durch Frieden" kann auch die Förderung von Entscheidungskompetenzen in drei Dimensionen gedacht werden (vgl. Rieber 2023, 88):

- Lernen *über* Entscheidungen: »Entscheidung« als Konzept der politischen Bildung (und darüber hinaus) wird zum Unterrichtsthema und fokussiert auf die theoretischen Grundlagen des Entscheidens.
- Lernen *für* Entscheidungen: Fähigkeiten, die für das Treffen und Einschätzen von individuellen und gemeinsamen Entscheidungen notwendig sind, werden gefördert.
- Lernen *durch* Entscheidungen: Partizipationsmöglichkeiten an Entscheidungsprozessen werden ermöglicht.

Ein Lernen *über*, *für* und *durch* Entscheidungen kann damit auch Teil eines Verständnisses von politischer Bildung sein, „die selbstständiges Denken, Urteilen und Handeln fördern will" (Brügelmann 2020, 10), indem sie verstanden wird als *Fachunterricht*, *Unterrichtsprinzip*, *Anforderung an Arbeits- und Sozialformen* und *Leitidee für das Schulleben* (vgl. ebd.).
Ein Lernen *durch* Entscheidungen ermöglicht dabei, dass Schüler*innen nicht nur auf Gesellschaft *vorbereitet* werden, sondern, dass schon in der Grundschule die in den Kinderrechten festgehaltenen Selbst- und Mitbestimmungsrechte umgesetzt und Kinder als „Young Citizens" (Baumgart 2022, 180f.) beteiligt werden (vgl. ebd.).

4 Ausblick

Die dargestellten Interpretationsmöglichkeiten des Entscheidungsbegriffs können in der Didaktik des Sachunterrichts sowie in der Unterrichtspraxis um weitere Verständnisse anderer Perspektiven und Bildungsbereiche ergänzt werden. Das Eingangs skizzierte Forschungsprojekt geht dabei vor allem auch auf den Bereich der BNE ein, da dieser, ähnlich wie politische Bildung, eine Förderung von begründeten Positionierungen und Handlungen zum Ziel hat. Durch die Zieldimension der nachhaltigen Entwicklung können sich die Vorstellungen darüber, was eine sogenannte *gute* Entscheidung ausmacht aber von der politischen Bildung unterscheiden.
Diese Vielfalt theoretischer Konzepte soll im Anschluss an die Analyse genutzt werden, um die mithilfe halbstandardisierter Interviews erhobenen Entscheidungsverständnisse von Grundschüler*innen einer zweiten Klasse zu interpretieren. Hierfür wurden die Schüler*innen in Einzelinterviews zu ihren Entscheidungsverständnissen befragt und um Beispiele für *gute/schlechte* und *leichte/schwere* Entscheidungen gebeten. In darauffolgenden Kleingruppeninterviews diskutierten die Schüler*innen die Beispiele und ihre jeweiligen Einschätzungen.

doi.org/10.35468/6107-10

Eine erste Sichtung des Materials zeigt bereits, dass für Grundschüler*innen in gemeinsamen Entscheidungssituationen Konzepte des »Bestimmers« und der »Abstimmung« von besonderer Bedeutung scheinen. Politische Bildung im Sachunterricht könnte daran ansetzen und mit Schüler*innen erarbeiten, wann Abstimmungen sinnvoll sind und wie der Prozess des Abstimmens Einfluss auf das Ergebnis haben kann (siehe z. B. Pech & Kallweit 2015). Dabei kann auch erarbeitet werden, wann Entscheiden durch Abstimmen nicht geeignet ist und welche Alternativen es gibt, um gemeinsam zu einer Lösung zu kommen, mit der alle Betroffenen einverstanden sind. Im Kontext des Ziels einer nachhaltigen Entwicklung ist dabei auch zu klären, wer überhaupt von Entscheidungen betroffen ist und am Entscheidungsprozess beteiligt wird.
Die Vielfalt der Schüler*innenüberlegungen und wissenschaftlichen Verständnisse sollen didaktische Impulse ermöglichen und Entscheidungs- und Unterrichtsprojekten (siehe z. B. Blanck & Möhring 2023) als Ausgangspunkt dienen.

Literatur

Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Schwalbach / Ts.: Wochenschau.

Baumgardt, I. (2022): Politisches Lernen. In: I. Baumgart & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 180-188.

Betsch, T. (2011): Entscheiden. In: T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.): Denken – Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin, Heidelberg & New York: Springer Medizin, 67-136.

Blanck, B. (2002): Erwägungsorientierung, Entscheidung und Didaktik. Stuttgart: Lucius und Lucius.

Blanck, B. & Möhring, L. (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. Langversion online unter: https://www.ph-ludwigs-burg.de/fileadmin/phlb/hochschule/fakultaet1/sozialwissenschaften/politik/Perso-nen/Bettina_Blanck/Blanck__Moehring_2022_Auf_das_Oder_kommt_es_an_fina-le_LANGFASSUNG_mit_Veroeffentlichungshinweis_und_Seitenzahlen.pdf (Abrufdatum: 15.04.2023).

Bleicher, A.; Fink, S. B.; Funke, J.; Göbel, E.; Krischer, A. J.; Martin, A.; Priddat, B. P.; Reese-Schäfer, W.; Rieber, V. & Saretzki, T. (2021): Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung». In: Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung, 1, 1-85. Online unter: https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1222/1117 (Abrufdatum: 15.04.2023).

Brügelmann, H. (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. München: Deutsches Jugendinstitut e. V. Online unter: https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2021/KJB_Brügelmann_Exp16KJB_06042021.pdf (Abrufdatum: 15.04.2023).

Bürgler, B. & Graf, C. (2013): Politische Bildung und Bildung für Nachhaltige Entwicklung. In: BNE-Konsortium COHEP (Hrsg.): Didaktische Grundlagen zur Bildung für Nachhaltige Entwicklung in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Zürich & Fribourg. Online unter: https://www.education21.ch/sites/default/files/uploads/pdf-d/campus/cohep/131031_d_Gesamtdokument.pdf (Abrufdatum: 21.09.2022), 46-53.

Frieters-Reermann, N. (2015): Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit. In: N. Frieters-Reermann &

doi.org/10.35468/6107-10

G. Lang-Wojtasik (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Leverkusen-Opladen: Barbara Budrich, 209-223.
Funke, J. (2021): Entscheiden und Entscheidung: Die Sicht der Psychologie – Kommentare zu den Ausgangspositionierungen. In: A. Bleicher, S. B. Fink, J. Funke, E. Göbel, A. J. Krischer, A. Martin, B. P. Priddat, W. Reese-Schäfer, V. Rieber & T. Saretzki (2021): Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung». In: Itdb Inter- und transdisziplinäre Bildung, 1, 33-36. Online unter: https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1222/1117 (Abrufdatum: 15.04.2023).
Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kahneman, D. (2012): Schnelles Denken, langsames Denken (12. Aufl.). München: Siedler Verlag in der Verlagsgruppe Random House.
Kahneman, D. & Klein, G. (2009): Conditions for Intuitive Expertise. A Failure to Disagree. In: American Psychologist 64 (6), 515-526.
Kenner, S. & Lange, D. (2022): *Young Citizens* – Das Politische an der politischen Bildung. In: I. Baumgart & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 18-27.
Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Kultusministerkonferenz (1970/2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015).
Meyer, T. (2000): Was ist Politik? Opladen: Leske + Budrich.
Pech, D. & Kallweit, N. (2015): Mehrheit entscheidet? Wahlen und Wahlverfahren (TB 2). In E. Gläser & D. Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 43-49.
Pfister, H. R.; Jungermann, H. & Fischer, K. (2017): Die Psychologie der Entscheidung. Eine Einführung (4. Aufl.). Berlin & Heidelberg: Springer.
Plessner, H. (2011): Urteilen. In: T. Betsch, J. Funke & H. Plessner (Hrsg.): Denken - Urteilen, Entscheiden, Problemlösen. Berlin, Heidelberg & New York: Springer-Verlag, 11-66.
Rieber, V. (2023): Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. In: HiBiFo – Haushalt in Bildung & Forschung, 2-2023, 86-98.
Sander, W.; Igelbrink, C. & Brüggen, F. (2014): Urteilsbildung. Eine Herausforderung für Pädagogik und Didaktik. In: W. Sander, C. Igelbrink & F. Brüggen (Hrsg.): UrteilsBildung – eine lösbare pädagogische Herausforderung. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise. Berlin: LIT, 1-39.
Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autorin

Rieber, Viktoria
Pädagogische Hochschule Heidelberg

doi.org/10.35468/6107-10

Toni Simon

Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Schüler*innenpartizipation im Spiegel eigener schüler*innenbiografischer Erfahrungen

1 Problemaufriss: Reproduktion und Innovation von Demokratie(kompetenz) als Aufgabe von Schule und (Sach-) Unterricht

Schule, die zu den „gesellschaftlichen Problemlösungssystemen [gehört], die den Kernbereich der Sozialisation der nachfolgenden Generation bilden" (Fend 2009, 43), kommt schultheoretisch eine sogenannte Doppelfunktion zu: jene der Reproduktion und Innovation von Gesellschaft sowie jene der Persönlichkeitsbildung (vgl. ebd., 44). Diese doppelte Verpflichtung spiegelt sich auch im Anspruch grundlegender Bildung im / durch Sachunterricht (vgl. Köhnlein 2014) sowie in unterschiedlicher Akzentuierung in politisch-pädagogischen, politikdidaktischen und demokratiepädagogischen Ansätzen wider (vgl. Himmelmann 2016). Zwei bedeutsame Erfahrungen und Kompetenzen, die i. S. dieser Doppelfunktion v. a. aus demokratiepädagogischer Perspektive in und durch Schule zu fördern sind, sind die des Diskurses / der Deliberation (als zentraler Modus demokratischer Konfliktbearbeitung) sowie die der Partizipation. Beide, Diskurs / Deliberation und Partizipation, sind für das Ziel einer Beteiligung an der reflexiven Aufrechterhaltung oder Veränderung des Status quo unserer demokratisch verfassten Gesellschaft resp. von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensform höchst bedeutsam (vgl. ebd.).

Für die Ermöglichung und Förderung von Diskurs(fähigkeit) und Partizipation(sfähigkeit) in / durch Schule, die für Demokratie(lernen) als zentral gelten (vgl. Himmelmann 2005), kommen in der Primarstufe dem Sachunterricht (vgl. Seitz & Simon 2021) sowie deliberativen bzw. partizipatorischen Ansätzen eine besondere Bedeutung zu (vgl. Burk 2003). Durch sie lassen sich für Demokratie(lernen) relevante Fähig-, Fertigkeiten und Haltungen (vgl. Kolleck & Stackfleth 2021) sowie – insofern eine adäquate fachliche Fundierung statt-

doi.org/10.35468/6107-11

findet – wichtiges Fachwissen[1] (vgl. Gläser & Becher 2023) in besonderem Maße fördern. Derartige Ansätze benötigen und evozieren jedoch Strukturen, Kulturen und Praktiken, die im Spannungsverhältnis zum Status quo bzw. der Strukturlogik von Schule stehen (vgl. z. B. Budde 2010; Leser 2011). So zeichnen sich deutsche Schulen als v. a. durch Hierarchie, Asymmetrie und von Macht geprägten Räume aus (vgl. Helsper, Ullrich, Stelmaszyk, Höblich, Graßhoff & Jung 2007), die kaum Diskurs und reale Schüler*innenpartizipation zulassen (vgl. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020; Simon 2023a). Demokratie(kompetenzen) in Schule fördern zu wollen, bleibt damit herausfordernd, widersprüchlich und eng mit Fragen der Schulentwicklung verbunden.

2 Demokratie(lernen) in Schule und Lehrkräfte-Kognitionen

Forderungen zur Demokratisierung von Schule, z. B. durch mehr Diskurs- und Partizipationsmöglichkeiten als *ein* Beitrag zur gesellschaftlichen (Re-)Produktion und Persönlichkeitsbildung, bestehen seit langem. Unter anderem aus Perspektive der Educational-Governance spielen für Reform- bzw. Schulentwicklungsprozesse, wie sie mit solchen Forderungen verbunden werden, die „subjektiven und mentalen Komponenten" (Fend 2011, 14) von Lehrkräften eine wesentliche Rolle. Sie gelten für Schulentwicklung sowie pädagogisch professionelles Handeln im Allgemeinen als wichtige Einflussgrößen (vgl. z. B. Esslinger 2002; Baumert & Kunter 2006) und werden unter Rückgriff auf verschiedene Begriffe und Konzepte (z. B. Haltungen, Einstellungen, Beliefs, Vorstellungen) erforscht. Kognitionen wie Einstellungen sind stabil bzw. persistent und gleichsam veränderlich (vgl. Mayerl 2009). Die Erforschung ihrer Entstehung und Veränderung stellt u. a. im Kontext fachdidaktischer Studien seit langem einen Schwerpunkt dar (vgl. z. B. Grigutsch, Raatz & Törner 1998). In der sachunterrichtsdidaktischen Forschung ist sie jedoch „weitestgehend ein Desiderat" (GDSU 2019, 31), obgleich die Bedeutung von Einstellungen und ihrer Erforschung für den Sachunterricht betont wird (vgl. ebd.).

Der Forschungsstand zu Fragen des Diskurses und der Partizipation in Schule ist äußerst umfangreich (s. z. B. Gerhartz-Reiter & Reisenauer 2020; Simon 2023a). Im Kern zeigt die themenbezogene Forschung, dass es mehr Studien mit Bezug zur Primarstufe benötigt, dass Möglichkeiten und Einstellungen zur Partizipation in Schule umso eingeschränkter bzw. negativer sind, je mehr sie den Unter-

1 Die Bedeutung der Verbindung eines Lernens über und durch Demokratie sei hier nachdrücklich betont. Bei einer Beschränkung auf ein Lernen durch Demokratie würde es Schüler*innen mangels entsprechenden Fachwissens u. a. erschwert, Chancen demokratischer Partizipation, die Unvollendbarkeit von Demokratie oder die Anfälligkeit demokratischer Strukturen, Kulturen und Praktiken z. B. für Prozesse der Unterdrückung und des Machtmissbrauchs zu erkennen und kritisch zu reflektieren (s. auch Simon 2021; 2023b).

doi.org/10.35468/6107-11

richt und Lehrkräfte selbst betreffen sowie, dass Einstellungen von Lehrkräften ein wichtiger Faktor für das Gelingen von Partizipation sind. Auch zeigt sich – z. B. aus Perspektive der Habitusforschung –, dass Kognitionen wie Einstellungen nicht nur in einem *inter*individuellen, sondern auch in einem *intra*individuellen, biografischen Zusammenhang stehen (vgl. Helsper 2019). Inwiefern (angehende) Lehrkräfte im Kontext ihrer eigenen Schüler*innenbiografie Schule als Ort der Diskurs- und Mitbestimmungsmöglichkeit erlebt haben und inwiefern dieses Erleben mit ihren gegenwärtigen Einstellungen zur Partizipation von Schüler*innen zusammenhängt, wurde in der themenbezogenen Forschung bisher nicht erfasst.

3 Design der INSL-Studie

Für das Lernen über und durch Demokratie wird dem Sachunterricht aufgrund seiner Aufgaben und Ziele eine besondere Relevanz zugeschrieben (vgl. Seitz & Simon 2021; Simon 2021). Zudem gilt die für das Demokratielernen bedeutsame Partizipation als wichtiges Merkmal inklusiven Sachunterrichts (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2017). Solche Diskurse aufgreifend wurden mit der Studie „Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“ (INSL) u. a. Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler*innenpartizipation sowie ihr Erleben von Diskurs und Mitbestimmung in Schule erfasst.

INSL ist eine im Mixed-Mode-Design durchgeführte Querschnittsstudie (N = 2200), für die mittels Fragebogen[2] (überwiegend geschlossene Fragen resp. vierstufige Rating-Skalen[3]) verschiedene v. a. inklusionspädagogisch und -didaktisch relevante Kognitionen wie z. B. Einstellungen zur Partizipation oder das subjektive Inklusionsverständnis (vgl. Simon 2023a) erfasst wurden. Die Befragten der INSL-Stichprobe gaben zu 86,1 % an weiblich, zu 13,8 % männlich und zu 0,1 % anderen Geschlechts (dies entspricht laut Statistischem Bundesamt (vgl. Destatis 2018, 726) der typischen Verteilung im Primarbereich) sowie zum Erhebungszeitpunkt 22 bis 23 Jahre alt zu sein (M = 22,6, SD = 4,43). 83,9 % studierten ein Grundschul- bzw. Primarstufenlehramt sowie 13 % ein sonderpädagogisches Lehramt.

Die für diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen lauten: Wie haben die Befragten als Schüler*in den Demokratisierungsgrad von Schule und ihre diskursive Wirksamkeit in Schule erlebt? In welchen Bereichen von Schule sollten Schüler*innen aus Sicht der Befragten mitbestimmen können? Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem schüler*innenbiografischen Erleben von Schule als Ort der Mitbestimmung sowie des Diskurses und den Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation? Diesen Fragen wurde mittels verschiedener Skalen (s. Tab. 1) nachgegangen, deren Skalenmittelpunkt jeweils bei 2,5 liegt. Ihre interne Konsistenz ist mit $\alpha \geq ,80$

2 Pilotierung N = 163, Cognitive Lab N = 3, Retrospective Think-Aloud N = 38

3 Ratingstufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“

doi.org/10.35468/6107-11

entsprechend der gängigen Cut-Off-Werte nach Nunally (1978) als gut bzw. hoch zu bezeichnen.[4] Die Auswertung der Daten erfolgte deskriptivstatistisch mithilfe von SPSS, wobei der erlebte Demokratisierungsgrad von Schule sowie das Gefühl diskursiver Wirksamkeit (Retrospektion) als unabhängige und die expliziten aspektiven Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation als abhängige Variablen näher betrachtet wurden.

Tab. 1: Verwendete Skalen sowie deren Item-Anzahl, interne Konsistenzen (Cronbachs α), Skalenmittelwerte und Standardabweichungen (N = 2200)

Konstrukt / Skala (Quelle)		**Items**	**α**	**M**	**SD**
Erlebter Demokratisierungsgrad von Schule (Abs u. a. 2007)		7	,80	2,91	,58
Gefühl diskursiver Wirksamkeit (Abs u. a. 2007; modifiziert)[5]		7	,87	2,29	,69
Einstellungen zu Partizipationsbereichen in Schule (eigene Skala; Basis: Böhm-Kaspar 2006; Fatke & Schneider 2008)		12	,81	2,87	,43
	unterrichtsfern	*4*	*,61*	*3,31*	*,45*
mögliche Subskalen	*unterrichtsaffin*	*4*	*,48*	*2,93*	*,48*
	unterrichtsrelevant	*4*	*,77*	*2,35*	*,63*

4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass die Befragten Schule insgesamt als relativ demokratischen Ort erlebt haben (s. Tab. 1), wenngleich die Itemmittelwerte (s. Tab. 2) teils große Unterschiede andeuten. Das Gefühl diskursiver Wirksamkeit ist etwas geringer, insgesamt aber ebenfalls überdurchschnittlich stark ausgeprägt (s. Tab. 1). Itemanalysen (s. Tab. 3) verweisen gleichwohl u. a. auf ein Erleben eingeschränkten Einflusses auf Lehrkräfte, der Kopplung von Entscheidungen an Machtpositionen und erlebte Ohnmacht. Die Ergebnisse zu den überdurchschnittlich positiven Einstellungen (s. Tab. 1) bestätigen auf Itemebene (s. Tab. 4) Erkenntnisse bisheriger Studien: Die Einstellungen sind bezogen auf unterrichtsferne oder -affine Bereiche positiver und bei unmittelbar unterrichts-

4 Testtheoretisch gesehen gibt es keinen objektiven Grenzwert für Cronbachs α, da dieser von verschiedenen Faktoren (u. a. der Item-Anzahl) beeinflusst wird und da dem Forschungskontext entsprechend auch der inhaltliche Sinn von Items bedeutsam ist (vgl. z. B. Schecker 2014). So können auch α-Werte im Bereich von etwa ,50 akzeptabel sein (ebd.), was mit Blick auf die möglichen Subskalen der Skala „Einstellungen zu Partizipationsbereichen in Schule", deren α-Werte teils deutlich unter ,80 liegen, von Relevanz ist.

5 Die Items dieser Skala sind negativ gepolt.

doi.org/10.35468/6107-11

relevanten negativer. Insbesondere die Leistungsbewertung zeigt sich als ‚Tabu-Bereich' für Partizipation.[6]

Tab. 2: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala erlebter Demokratisierungsgrad von Schule

Schule war für mich als Schüler*in insgesamt ein Ort, an dem …	**M**	**SD**	**Zustimmung**
ich mitbestimmen konnte.	2,48	,88	46,8 %
Entscheidungen, die alle betrafen, nachvollziehbar waren.	2,56	,82	52,2 %
bei gemeinsamen Entscheidungen verschiedene Meinungen gehört wurden.	3,13	,80	79,8 %
ich lernte, dass es zu einer Sache verschiedene Meinungen geben kann.	3,42	,74	88,8 %

Tab. 3: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala Gefühl diskursiver Wirksamkeit in Schule

Beispielitem	**M**	**SD**	**Zustimmung**
Im Grunde habe ich nur in unwichtigen Dingen etwas zu sagen gehabt.	1,98	,94	28,1 %
Ob ich mitdiskutierte, hatte auf Entscheidungen keinen Einfluss.	2,14	,88	32,0 %
Am Ende von Diskussionen setzte sich immer die Meinung der Lehrer*innen durch.	2,39	,92	44,4 %
Mein Einfluss auf die Lehrer*innen war sehr gering.	2,57	,94	52,5 %

Tab. 4: Mittelwert, Standardabweichung und relative Häufigkeit von Beispielitems der Skala Einstellungen zu Partizipationsbereichen in Schule

Beispielitem	**M**	**SD**	**Zustimmung**
Leistungsbewertung / Benotung	2,02	,85	26,0 %
Sitzordnung im Klassenzimmer	2,64	,79	57,5 %
Auswahl von Unterrichtsthemen	2,78	,80	65,9 %
Gestaltung von Schulfesten	3,65	,55	97,2 %
Ausgestaltung des Klassenzimmers	3,70	,52	97,7 %

6 Für Analysen weiterer INSL-Daten zur *didaktischen* Partizipation siehe Simon (2023a, 172ff.).

doi.org/10.35468/6107-11

Dem möglichen Zusammenhang der Einstellungen der Befragten zur Schüler*innenpartizipation mit ihren schüler*innenbiografischen Erfahrungen wurde mittels bivariater Korrelationsanalysen nachgegangen. Diese ergeben zunächst, dass die beiden unabhängigen Variablen erwartungsgemäß signifikant korrelieren (r_s = -,530**, p = ,000 bzw. r = -,534**, p = ,000), bei einem starken Effekt.[7] Ferner zeigen sich sowohl bei der Gesamtskala als auch bei den Subskalen (am deutlichsten bei Subskala *unterrichtsrelevant*) signifikante Zusammenhänge der unabhängigen Variablen mit der abhängigen Variable Einstellung zu Partizipationsbereichen – bei meist schwachem Effekt.

Tab. 5: Koeffizienten der bivariaten Korrelation der (Sub-)Skalen erlebter Demokratisierungsgrad von Schule, Gefühl diskursiver Wirksamkeit in Schule und Einstellungen zu Partizipationsbereichen in Schule

		Einstellungen zu(r) Partizipation(sbereichen)			
		gesamt	unterrichts-		
			fern	affin	relevant
erlebter Demokratisierungsgrad von Schule	r_s	-,097**	-,045*	-,063**	-,131**
	p	,000	,034	,003	,000
	r	-,108**	-,036	-,076**	-,137**
	p	,000	,088	,000	,000
Gefühl diskursiver Wirksamkeit in Schule (Items negativ gepolt)	r_s	,128**	,104**	,090**	,125**
	p	,000	,000	,000	,000
	r	,136**	,102**	,099**	,129**
	p	,000	,000	,000	,000

** α = 0,01 (zweiseitig); * α = 0,05 (zweiseitig)

5 Fazit und Ausblick

Von den dargestellten Befunden erscheint der des negativen Zusammenhangs zwischen den abhängigen Variablen und der unabhängigen Variable besonders interessant: Statistisch geht mit Blick auf die INSL-Stichprobe ein hohes Erleben diskursiver Wirksamkeit in und der Demokratisierung von Schule mit *negativeren* Einstellungen zur Schüler*innenpartizipation einher bzw. umgekehrt. Aus habitustheoretischer Perspektive lässt sich hier fragen, ob sich darin ein „Gegenentwurf" zum Erleben der Befragten in der eigenen Schüler*innenbiografie andeutet, mit

7 Aufgrund der durch die Skalenkonstruktion und -darstellung evozierten Äquidistanz werden sowohl die Korrelationskoeffizienten nach Spearman (rs) als auch nach Pearson (r) berichtet.

doi.org/10.35468/6107-11

dem diese sich „im Sinne der […] Revision implizit zugleich zum Schüler[*innen]-habitus der eigenen Schulzeit, also zu den schulbezogenen Orientierungen und Praktiken, die sie selbst als Schüler[*innen] […] repräsentierten" (Helsper 2019, 57), positionieren. Denkbar wäre zudem, dass sich in dieser spezifischen Korrelation die erlebte Ambivalenz oder gar Instrumentalisierung partizipatorischer Praktiken in Schule (vgl. z. B. de Boer 2008; Budde 2010; Budde & Weuster 2018) und / oder eine geringe Selbstwirksamkeit mit Blick auf das pädagogisch professionelle Gestalten von Partizipation andeutet (hierfür sprechen besonders die Korrelationswerte der Subskala *unterrichtsrelevant*). Letzteres wäre angesichts der Problematisierung fehlender demokratiepädagogischer Inhalte in Lehramtsstudiengängen (vgl. Piontek & Rademacher 2019) durchaus naheliegend. Da die vorgestellten Daten jedoch keine Aussagen zu Kausalitäten zulassen, müsste ebensolchen Fragen und Hypothesen mittels weiterer Studien nachgegangen werden.

Literatur

Abs, H. J.; Diedrich, M.; Sickmann, H. & Klieme, E. (2007): Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006. Frankfurt a. M.: DIPF.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.

Becher, A. & Gläser, E. (2023): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 49-60.

Böhm-Kasper, O. (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (3), 353-368.

Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (3), 384-401.

Budde, J. & Weuster, N. (2018): Subjektivierungen im Persönlichkeitsbildungsdispositiv. Das Beispiel Klassenrat. In: J. Budde & M. Weuster (Hrsg.): Erziehung in Schule. Persönlichkeitsbildung als Dispositiv. Wiesbaden: VS, 139-162.

Burk, K. (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: K. Burk, A. Speck-Hamdan & H. Wedekind (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Bd. 116. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 14-24.

de Boer, Heike (2008): Wider die Instrumentalisierung interindividueller Konflikte für Prozesse des Demokratielernens im Sachunterricht. In: J. Wiesemann & D. Cech (Hrsg.): Kind und Wissenschaft. 18. Tagesband der GDSU. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 291-301.

Esslinger, I. (2002): Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis? Eine empirische Untersuchung zu schulentwicklungsrelevanten Berufsauffassungen von Lehrerinnen und Lehrern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Fatke, R. & Schneider, H. (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

doi.org/10.35468/6107-11

Fend, H. (2009): Die sozialen und individuellen Funktionen von Bildungssystemen: Enkulturation, Qualifikation, Allokation und Integration. In: S. Hellekamps, W. Plöger, W. Wittenbruch, T. Fuhr, P. Gonon & C. Hof (Hrsg.): Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. II: Schule, Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Paderborn: Schöningh, 43-55.

Fend, H. (2011): Die Wirksamkeit der Neuen Steuerung. Theoretische und methodische Probleme ihrer Evaluation. In: Zeitschrift für Bildungsforschung 1 (1), 5-24.

Gerhartz-Reiter, S. & Reisenauer, C. (2020): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden: VS.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Grigutsch, S.; Raatz, U. & Törner, G. (1998): Einstellungen gegenüber Mathematik bei Mathematiklehrern. In: Journal für Mathematik-Didaktik 19 (1), 3-45.

Helsper, W. (2019): Vom Schüler- zum Lehrerhabitus – Reproduktions- und Transformationspfade. In: R.-T. Kramer & H. Pallesen (Hrsg.): Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 49-72.

Helsper, W.; Ullrich, H.; Stelmaszyk, B.; Höblich, D.; Graßhoff, G. & Jung, D. (2007): Autorität und Schule. Die empirische Rekonstruktion der Klassenlehrer-Schüler-Beziehung an Waldorfschulen. Wiesbaden: VS.

Himmelmann, G. (2005): Was ist Demokratiekompetenz? Ein Vergleich von Kompetenzmodellen unter Berücksichtigung internationaler Ansätze. Berlin: BLK.

Himmelmann, G. (2016): Demokratiepädagogik als Demokratiepolitik in der Schule. In: W. Friedrichs & D. Lange (Hrsg.): Demokratiepolitik. Vermessungen – Anwendungen – Probleme – Perspektiven. Wiesbaden: VS, 121-129.

Köhnlein, W. (2014): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (4., erg. u. aktual. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 512-521.

Kolleck, N. & Steckfleth, T. (2021): Demokratie von Anfang an – die Entwicklung demokratischer Kompetenz in der Grundschule. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: VS, 39-52.

Leser, C. (2011): Politische Bildung in und durch Schule. Wiesbaden: VS.

Mayerl, J. (2009): Kognitive Grundlagen sozialen Verhaltens. Framing, Einstellungen und Rationalität. Wiesbaden: VS.

Nunnally, J. C. (1978): Psychometric Theory (2nd Ed.). New York: McGraw-Hill.

Pech, D.; Schomaker, C. & Simon, T. (2017): Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In: K. Ziemen (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 124-125.

Piontek, R. & Rademacher, H. (2019): Demokratie lernen – Aufgabe für angehende Lehrerinnen und Lehrer. In: Seminar 2 , 75-89.

Schecker, H. (2014): Überprüfung der Konsistenz von Itemgruppen mit Cronbachs alpha. In: D. Krüger, I. Parchmann & H. Schecker (Hrsg.): Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung. Online-Zusatzmaterial. Berlin u. a.: Springer, 1-7. Online unter: https://www.researchgate.net/publication/313220515_Uberprufung_der_Konsistenz_von_Itemgruppen_mit_Cronbachs_alpha (Abrufdatum: 11.08.2023).

Seitz, S. & Simon, T. (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 14, 1-14.

Simon, T. (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: VS, 1-21.

doi.org/10.35468/6107-11

Simon, T. (2023a): Inklusion und Partizipation aus der Sicht von Lehramtsstudierenden. In: T. Sturm, N. Balzer, J. Budde & A. Hackbarth (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Grundbegriffe im Spiegel der Inklusionsforschung. Opladen u. a.: Budrich, 157-181.

Simon, T. (2023b): Demokratie-Lernen & Sachunterricht(sdidaktik). In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 64-71.

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen. Schuljahr 2017/2018. Online unter: https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile&v=5 (Abrufdatum: 09.07.2019).

Autor

Simon, Toni, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

doi.org/10.35468/6107-11

Nina Kallweit und Martin Siebach

Professionalisierung zum politischen Lernen im Sachunterricht – Entwicklung professioneller Haltungen von Studierenden

1 Problemaufriss und Forschungsstand

In Deutschland und in Österreich ist politisches Lernen in der Schule – auch in der Grundschule – sowohl gesetzlich, bildungspolitisch als auch curricular verankert (vgl. für Deutschland KMK 2009 / 2018; KMK 2020; Bade 2022, 14 und für Österreich Feyerer & Krösche 2022, 61; Krösche 2022, 61), wenngleich die Ausführungen und Festlegungen in den Lehrplänen in Deutschland sehr unterschiedlich ausfallen (vgl. Becher & Gläser 2020, 56; Lenzgeiger & Lohrmann 2021). Zudem lassen die Dokumente insgesamt große Interpretationsspielräume für die konkrete Umsetzung politischen Lernens in der Schulpraxis zu (vgl. Feyerer & Krösche 2022, 61). Inwiefern politische Lernprozesse im Sachunterricht stattfinden, hängt also entscheidend von der einzelnen Lehrkraft ab. Andererseits hat Hattie (2009) in seiner Metastudie „Visible Learning" empirisch aufgezeigt, dass ohnehin die Lehrkraft den größten externen Faktor für den Lernerfolg von Schüler*innen darstellt. Zusammengenommen wird damit die Bedeutung einer angemessenen Professionalisierung von Studierenden und Lehrkräften auch für den Bereich des politischen Lernens hinreichend deutlich (vgl. auch Becher & Gläser 2020, 58; Feyerer & Krösche 2022, 61).

Die Lehrkräftebildung im Fach Sachunterricht in Deutschland unterscheidet sich zwischen den verschiedenen Bundesländern und einzelnen Hochschulstandorten erheblich, festzuhalten ist jedoch, dass die jeweiligen Hochschulstandorte „*nicht* verpflichtet [sind], politische Bildung verbindlich in ihren Studienordnungen für das Fach Sachunterricht aufzunehmen" (Goll & Goll 2023, 66). Für Österreich vermutet Kühberger (2016) ebenfalls, dass dieser Bereich in der Lehrer*innenbildung nicht ausreichend berücksichtigt wird. Auch Weißeno und Richter (2022, 177) gehen von einem „Professionalisierungsdefizit" aus. Empirisch fundierte Daten zur Ausbildung und Berufspraxis von Sachunterrichtslehrkräften – insbesondere im Bereich des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts, dem das politische Lernen zugeordnet ist – liegen bisher allerdings nur in überschaubarer Anzahl vor (vgl. ebd.; Becher & Gläser 2020, 70; Feyerer & Krösche 2022, 62).

doi.org/10.35468/6107-12

Zwei aktuelle Untersuchungen zum politischen Lernen mit Studierenden (Reichhart 2018; Krösche 2020) sind dem Modell der professionellen Handlungskompetenz von Baumert und Kunter (2006) verpflichtet. Für Studierende des Primarstufenlehramtes in Oberösterreich zeigt Krösche (2020), dass diese ein durchschnittliches Interesse an Politik haben, dem politischen Lernen grundsätzlich aber eine hohe Bedeutung zuschreiben und Bereitschaft äußern, sich später als Lehrkraft in diesem Feld zu engagieren (vgl. ebd., 247). Feyerer und Krösche (2022) stellen fest, dass „Interesse an Politik […] ein wichtiger Einflussfaktor auf die Selbstwirksamkeit und auf die Motivation der befragten Primarstufen-Lehramtsstudierenden für Politische Bildung [ist]" (ebd., 65). Die Ergebnisse der Interventionsstudie von Reichhart (2018) mit Sachunterrichtsstudierenden an der Universität Augsburg fallen indes weniger positiv aus. Im Vergleich zu anderen Inhaltsbereichen des Sachunterrichts haben die Studierenden ein eher geringes Interesse an Politik und weisen zudem geringe motivationale Orientierungen hinsichtlich politischer Bildung auf. Gleichzeitig kann Reichhart allerdings zeigen, dass sich die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Studierenden nach dem Absolvieren einer Lehrveranstaltung zum politischen Lernen positiv veränderten (ebd., 177ff.).[1] Wodurch die festgestellten Veränderungen hochschuldidaktisch erklärbar sind, diskutiert Reichhart zwar, es bleibt aber offen (vgl. ebd., 186ff.).
Noch drastischer fallen die Ergebnisse von Bade (2022) aus, die im Rahmen einer qualitativen Interviewstudie Lehrkräfte zu ihren Vorstellungen von und Erfahrungen mit politischem Lernen im Sachunterricht befragt hat. Ihre Untersuchung ist im Bereich berufsbezogener Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrkräften (teacher beliefs) zu verorten (vgl. ebd., 17).
Bade stellt fest, dass die befragten Lehrkräfte den Schüler*innen teilweise das Interesse an politischen Inhalten absprechen, sie für noch nicht fähig halten, politische Inhalte zu verstehen und das Thematisieren von Politik als schwierig und unbefriedigend bezeichnen (vgl. ebd., 21ff.) – auch weil sie selbst Zugangsschwierigkeiten zum Politischen haben (vgl. ebd., 25). Das Fazit von Bade fällt dementsprechend negativ aus:

> „Politische Bildung findet bei den meisten der Interviewteilnehmer*innen nicht nur nicht statt, sondern wird teilweise auch delegitimiert und dadurch verhindert." (ebd., 28)

Die skizzierten Forschungsergebnisse zeigen, dass zunächst die *Haltung* zur Sache eine zentrale Rolle spielt, wenn es um die Bereitschaft zur Initiierung politischer Lernprozesse im Sachunterricht geht.

1 Es zeigte sich jedoch kein Einfluss auf das eigene politische Interesse der Studierenden (vgl. Reichhart 2018, 173 & 191).

doi.org/10.35468/6107-12

Zierer, Weckend & Schatz (2019, 18) halten fest, „dass es in pädagogischen Kontexten häufig gar nicht so sehr darauf ankommt, was (Wissen und Können) Lehrpersonen machen, sondern viel wichtiger ist, wie (Wollen) und warum (Werten) sie etwas machen". Auch für das fachdidaktische Feld des politischen Lernens kann davon ausgegangen werden, dass das ‚Wie' und ‚Warum' – die *Haltungen* von Lehrkräften (vgl. ebd., 22) – einen wesentlichen Einfluss auf ihre didaktischen Entscheidungen haben. *Haltungen* unterscheiden sich dabei durch den Grad ihrer Informiertheit, Reflexion, Begründung sowie ihrer Bezogenheit auf empirische Erkenntnisse. Dies macht den Grad ihrer *Professionalität* aus (vgl. ebd., 24).
Das im Kapitel 3 vorzustellende Forschungsprojekt „Entwicklung professioneller Haltungen zum politischen Lernen" (ProHapoL) orientiert sich am Modell professioneller Haltungen von Zierer u. a. (2019), das Professionalisierung als komplexes Entwicklungskontinuum in Abhängigkeit von subjektiven Überzeugungen, kollektiven Wertungen und der Herausbildung von objektiven Einstellungen konzipiert. Damit geraten Einflussfaktoren in den Fokus, die politisches Lernen ermöglichen bzw. ggf. verhindern können (s. Kap. 2).

2 (Professionelle) Haltungen als Forschungsgegenstand

Im Folgenden wird zunächst das theoretische Modell professioneller Haltungen als zentrale Grundlage des Forschungsprojekts „Entwicklung professioneller Haltungen zum politischen Lernen" (ProHapoL) vorgestellt. Für Zierer u. a. (2019) stellen *Erfahrungen*, die Menschen machen, die Grundlage für *Haltungen* dar, die zu bestimmten Formen des *Wollens* und *Wertens* führen; die also Wirkungen auf das Denken und Handeln von Menschen in spezifischen Kontexten haben (können). Zierer u. a. (2019) differenzieren den Haltungsbegriff dabei in dreifacher Weise als (1) *subjektive Überzeugungen*, (2) *kollektive Wertungen* sowie (3) *objektive* und *systemische Einstellungen* aus.
Haltungen als *subjektive Überzeugungen* zeigen sich in Form von Wünschen, Bedürfnissen und Interessen, die vor allem aus der Ich-Perspektive begründet werden und deren Geltungsanspruch sich insofern in erster Linie auf die eigene Person beschränkt („Ich glaube, dass …"). Haltungen als *kollektive Wertungen* wurzeln hingegen in Gruppen, innerhalb derer Werte und Normen, Regeln und Rituale diskursiv Gültigkeit erhalten. Diese Festlegungen beanspruchen damit nicht nur Gültigkeit für die Einzelperson, sondern für alle, die sich der Gruppe zugehörig fühlen („Wir sind überzeugt davon, dass …"). Ihre Gültigkeit ist normativ gesetzt, nicht immer aber gut begründet bzw. begründbar. Anders verhält es sich demgegenüber mit den sogenannten *objektiven* bzw. *systemischen Einstellungen*, die – weil sie empirisch überprüft werden können – einen Geltungsanspruch beschreiben, der nicht an Einzelpersonen oder konkrete Gruppen geknüpft ist („Aufgrund empirischer Untersuchungen bin ich der Auffassung, dass …") (vgl. ebd., 22f.). Die

doi.org/10.35468/6107-12

Entwicklung *professioneller* Haltungen in der Lehrkräftebildung zu unterstützen, bedeutet nach Zierer u. a. (2019) dementsprechend, die Entwicklung von *Einstellungen* zu fördern. Denn „[n]icht Überzeugungen als einfache Glaubenssätze oder Wertungen als unreflektierte Tradierungen sind Kennzeichen von Professionalität, sondern die Hinwendung zu Evidenz" (ebd., 24). Allerdings weisen Zierer u. a. (2019) darauf hin, dass es wichtig ist, alle Formen von Haltungen – Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen – reflexiv zu berücksichtigen, weil sie mit Blick auf das Denken und Handeln von Menschen (hier bezogen auf politisches Lernen) wirksam bleiben und dabei auch im Widerspruch zueinanderstehen können. Ziel ist es, „die damit verbundenen inneren Spannungen zu einer kohärenten Form des Wollens und Wertens zu bringen, die vom Gedanken einer Evidenzbasierung getragen wird" (ebd.), sowie die subjektiven Überzeugungen und kollektiven Vorstellungen der Reflexion zugänglich zu machen.
Für das politische Lernen gibt es bisher keine empirischen Evidenzen für konkrete inhaltliche Kriterien professioneller Haltungen. Solche kategorialen Kriterien können gegenwärtig nur theoriegeleitet und unter Berücksichtigung vorliegender Studien formuliert werden. Sie sollten vielfältige Aspekte politischen Lernens betreffen und sich beziehen auf:

- Verständnisse von Politik / des Politischen und damit verbunden auf die Bedeutsamkeit von Politik / des Politischen als gesellschaftliches und lebensweltliches Phänomen (s. z. B. Goll & Goll 2023, 69; Schneider, Gessner & Klingler 2023, 38),
- Verständnisse von Lernen / Bildung im Bereich des politischen Lernens (vgl. Siebach 2022),
- die politikbezogenen Erfahrungen, Fähigkeiten und Interessen von Schüler*innen (s. z. B. Götzmann 2015; Dängeli & Kalcsics 2018; Becher & Gläser 2023),
- die Bedeutsamkeit des Politischen als Gegenstand von (Sach-)Unterricht und damit auch den Sinn bzw. Zweck politischen Lernens (s. z. B. Bade 2022, 14ff.; Baumgart 2023, 16f.),
- strukturelle Bedingungen, Chancen und Herausforderungen politischen Lernens in Schule und im Sachunterricht (s. Bade 2022, 28) sowie
- die professionelle Selbsteinschätzung von Studierenden und Lehrkräften (s. z. B. Reichhart 2018; Krösche 2020).

Als zentrale Aspekte professioneller Haltungen sind zudem Aufgeschlossenheit, Begeisterung und Engagement für die Sache – hier: Politik / Politisches und politisches Lernen – zu kennzeichnen, denn es sind „die leidenschaftlichen und begeisterten Lehrkräfte […], die für Bildungsprozesse entscheidend sind" (Hattie 2013 zit. nach Zierer u. a. 2019, 17).

doi.org/10.35468/6107-12

3 Forschungsdesign

Grundsätzlich dient didaktische Forschung dem Zweck, Verständnis dafür (weiter) zu entwickeln, wie Lern- und Entwicklungsprozesse effektiv unterstützt werden können (vgl. Siebach 2022, 170). Anliegen des Forschungsprojektes „Entwicklung professioneller Haltungen zum politischen Lernen" (ProHapoL) ist es, empirisch fundiert und auf das Modell von Zierer u. a. (2019) bezogen, Verständnis dafür aufzubauen, wie die Professionalisierung von Sachunterrichtsstudierenden im Sinne der Entwicklung *professioneller Haltungen* zum politischen Lernen im Sachunterricht unterstützt werden kann.

Die zentrale Forschungsfrage lautet: *Inwiefern unterstützen hochschuldidaktische Lehr-Lernangebote im Rahmen des Sachunterrichtsstudiums die Entwicklung professioneller Haltungen von Studierenden im Bereich des politischen Lernens?*

Für die Bearbeitung der Forschungsfrage scheint es zunächst sinnvoll, den bestehenden Forschungsstand zum politischen Lernen im Sachunterricht fokussiert auf Haltungen zu aktualisieren. Anschließend werden Lehrveranstaltungen an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg dahingehend untersucht, inwiefern didaktische Momente und Prozesse auszumachen sind, die die Entwicklung einer professionellen Haltung fördern.

Zierer u. a. (2019) haben bei ihrer Studie zur Messbarkeit und Veränderbarkeit von Haltungen in der Lehrer*innenbildung durch die Operationalisierung von Mindframes quantitativ gearbeitet. Sie konnten dabei an das von Hattie (2009) empirisch und konzeptionell elaboriert vorstrukturierte Feld der pädagogischen Expertise anknüpfen. Für die Professionalisierung im Bereich politischen Lernens im Sachunterricht liegt ein solch elaborierter Forschungsstand nicht vor; unser Forschungsprojekt ist daher als explorativ zu verstehen. Da es darum geht, in komplexen gruppendynamischen Interaktionen innerhalb von Lehr-Lern-Arrangements entwicklungsfördernde Elemente – Momente und Prozesse – zu entdecken, ist das Projekt einem qualitativen Forschungsparadigma verpflichtet (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr 2019, 110).

Glaser & Strauss (1967) fordern für qualitative Forschung ein, dass Forschende sich für die Besonderheiten ihrer Daten durch einen intensiven Prozess des Vertrautmachens mit ihrem Forschungsfeld sensibilisieren sollen, um eine *theoretical sensitivity* entwickeln zu können. Um eine solche für unser Forschungsvorhaben zu erreichen, wurde entschieden, es in zwei Untersuchungsphasen zu strukturieren. Die erste Phase dient dabei – neben der Ergänzung der bisherigen Forschungslage – der empirischen Sensibilisierung und Erschließung des Feldes (professioneller) Haltungen. Haltungen von Sachunterrichtsstudierenden und -lehrkräften zum politischen Lernen werden erschlossen und die Ergebnisse mit

doi.org/10.35468/6107-12

den bisher vorliegenden Forschungsergebnissen in Beziehung gesetzt.[2] Für diese Forschungsphase werden folgende Teilfragen zugrunde gelegt:

1. Welche Haltungen zu Politik / zum Politischen zeigen sich bei Studierenden des Studienfachs Sachunterricht und Sachunterrichtslehrkräften?
2. Welche Haltungen zum politischen Lernen zeigen sich bei Studierenden und Lehrkräften?
3. Welche Chancen und Herausforderungen thematisieren Sachunterrichtslehrkräfte und Studierende des Fachs Sachunterricht bezüglich des politischen Lernens?
4. Welches Verständnis von Politik / vom Politischen kann bei Studierenden des Fachs Sachunterricht und Sachunterrichtslehrkräften identifiziert werden?

Da uns die subjektiven bzw. kollektiven Sichtweisen – Erfahrungen und Haltungen – interessieren, werden für die Erhebung der Daten *qualitative* Zugänge genutzt (vgl. Helfferich 2011, 21): (1) leitfadengestützte Interviews mit Sachunterrichtslehrkräften, um entsprechend den Forschungsinteressen thematisch gezielt die individuellen Erfahrungen zugänglich zu machen (vgl. ebd., 179), (2) eine schriftliche Befragung von Studierenden (7 Items) mit offenen Antwortmöglichkeiten, ebenfalls um thematisch gezielt zu erheben (3) sowie Gruppendiskussionen mit Studierenden, um kollektive Wertungen zu erschließen (vgl. z. B. Loos & Schäffer 2001). Demzufolge werden verschiedenen Materialsorten in die Analyse einbezogen: Interviewtranskripte, Transkripte von Gruppengesprächen und Textdokumente mit stichpunktartigen Notizen bzw. kleinen Textteilen. Folgende Daten wurden im Zeitraum von Oktober 2022 bis Juli 2023 erhoben: zwei transkribierte Gruppengespräche mit Studierenden (n = 6; n = 5), transkribierte Interviews mit Sachunterrichtslehrkräften (n = 6) sowie Textdokumente / schriftlichen Befragungen von Studierenden (n = 91).
Die aktuell laufende Auswertung der Daten erfolgt mit einer Kombination aus einer strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) und dem thematischen Codieren nach Flick (2007), um Lehrer*innen und Studierende zu vergleichen. Eine strukturierende qualitative Inhaltsanalyse ist darauf gerichtet, „bestimmte Aspekte aus dem Material herauszufiltern, unter vorher festgelegten Ordnungskriterien einen Querschnitt durch das Material zu legen oder das Material aufgrund bestimmter Kriterien einzuschätzen“ (Mayring 2015, 67). Für diese Forschungsphase trifft vor allem der erste Aspekt zu, geht es doch darum, Aspekte kategorialer Kriterien von Haltungen (z. B. Wissen zu fachlichen Aspekten von

2 Für die Einbeziehung von Lehrkräften in die Stichprobe spricht, dass aufgrund ihrer formal höheren Qualifikation und ihrer Erfahrungen von einem höheren Grad der Professionalisierung auszugehen ist. Dieser schlägt sich möglicherweise auch in ihren Haltungen zum politischen Lernen nieder. Die Haltungen von Studierenden des Sachunterrichts und Sachunterrichtslehrkräften sollen insofern auch vergleichend herausgearbeitet werden.

doi.org/10.35468/6107-12

Politik, politisches Interesse, aktuelles Wissen zu politikbezogenen Interessen und Fähigkeiten von Schüler*innen) herauszufiltern.
Thematisches Codieren eignet sich besonders für den Vergleich kontrastierender Gruppen (Lehrer*innen / Studierende; z. B. bezüglich wahrgenommener bzw. antizipierter Herausforderungen politischen Lernens oder zum politischen Interesse) und nutzt diese als Grunddifferenz, ist aber offen für weitere / neue Kategorien, die nicht zwangsläufig der Grunddifferenz untergeordnet sein müssen. Es wird vor allem für explorative Untersuchungen genutzt und legt eine zusätzliche Ordnungsstruktur fest, unter der das Material analysiert wird (vgl. Flick 2007). Dabei ist das Verfahren ohne Einschränkungen mit der strukturierenden Inhaltsanalyse kombinierbar (vgl. ebd.).
Der antizipierte Ertrag der ersten Phase des Forschungsprojekts liegt zum einen darin, den (1) Forschungsstand dahingehend zu ergänzen, dass er stärker auf Haltungen bezogen fokussiert wird und diesbezüglich einen Vergleich von Lehramtsstudierenden mit Lehrkräften (die durch ihre formalen Qualifikationen und ihre Berufserfahrung als stärker professionalisiert gelten können) ermöglicht. Zum anderen liegt der antizipierte Ertrag darin, (2) das Design derjenigen Lehrveranstaltungen zu überarbeiten, die in der zweiten Phase untersucht werden sollen. Außerdem wird für die Analyse der Daten in der zweiten Phase (3) eine *theoretical sensivity* der Forschenden (vgl. Glaser & Strauss 1967) in Form einer differenzierteren Sicht auf Überzeugungen, Wertungen und Einstellungen von Studierenden und Lehrkräften (Zierer u. a. 2019) – auch im Vergleich der beiden Gruppen – erwartet.
Im Rahmen einer zweiten Untersuchungsphase wird der Fokus auf der fallbezogenen Analyse von universitären Lehrveranstaltungen zum politischen Lernen liegen, um die zentrale Forschungsfrage zu bearbeiten. Anliegen ist es, diejenigen didaktisch wirksamen Elemente, Momente und Prozesse zu identifizieren und zu diskutieren, die die Entwicklung von professionellen Haltungen wirksam unterstützen. Dies wird durch videobasierte Fallanalysen und ergänzende qualitative Analysen von Lernportfolios in Hinblick auf die kategorialen Kriterien erfolgen. Das Design orientiert sich dabei an Udarcev, Sellmann-Risse & Archer (2023, 8ff.) zur Professionalisierung von Studierenden im Bereich des naturwissenschaftlichen Lernens.

4 Ausblick

Das Projekt ProHapoL wurde dahingehend konzipiert, dass die Forschungsergebnisse aus der ersten Projektphase in einen iterativen Prozess der Designentwicklung und -evaluation für hochschuldidaktische Lehr-Lern-Angebote zum politischen Lernen im Sachunterricht einfließen. Es ist davon auszugehen, dass ein Beitrag dazu geleistet wird, das Feld politikdidaktischer Professionalisierung

doi.org/10.35468/6107-12

empirisch besser zu klären. Es ist ein zentrales Ziel, dazu beizutragen, dass zukünftig auf empirisch abgesicherte(re) und klare(re) Kriterien von Professionalität rekurriert werden kann, wie dies für den Bereich der pädagogischen Professionalisierung schon geleistet wurde (vgl. Hattie 2009; Zierer u. a. 2019).

Literatur

Bade, G. (2022): Zwischen Defizitzuschreibungen und Bildungsverhinderung. Ergebnisse qualitativer Lehrkräfteinterviews zur Politischen Bildung im Sachunterricht. In: D. Pech, T. Simon & L. Coers (Hrsg.): Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. Beiheft 14 widerstreit-sachunterricht, 13-31.

Baumert, J. & Kunter, M. (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 9 (4), 469-520.

Baumgart, I. (2023): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 16-25.

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 45-61.

Becher, A. & Gläser, E. (2023): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: S. Gessner, P. Klingler & M. Schneider (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 49-60.

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstelllungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcics, S. Bietenhard & E. Engeli (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: Klinkhardt, 253-268.

Feyerer, J. & Krösche, H. (2022): Interesse, Einstellung, Themenfelder – Professionalisierungspotenziale des Lehramtsstudiums Primarstufe für politikbezogenes Lernen im Sachunterricht In: GDSU-Journal März 2022, Heft 13, 61-71.

Flick, U. (2007): Qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch.

Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1967): The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research. New Brunswick and London: AldineTransaction.

Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden: VS.

Goll, T. & Goll, E.-M. (2023): Politisches Lernen. In: T. Goll & E.-M. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 55-72.

Hattie, J. (2009): Visible Learning. London & New York: Routledge.

Hattie, J. (2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider.

Helfferich, C. (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS.

KMK (2009 / 2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf (Abrufdatum: 17.07.2023).

KMK (2020): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online unter: https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html (Abrufdatum: 16.07.2023).

doi.org/10.35468/6107-12

Krösche, H. (2020): Die Sicht der Kinder ins Zentrum rücken. Zum Stellenwert des politischen Lernens in der österreichischen Primarstufe. In: M. P. Haarmann, S. Kenner, S. & D. Lange (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Aufgaben und Zugänge der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS, 233-249.

Kühberger, C. (2016): Politische Bildung in der Primarstufe - Voraussetzungen, Grundlagen, Zukunft. Eine österreichische Perspektive. In: P. Mittnik (Hrsg.): Politische Bildung in der Primarstufe. Eine internationale Perspektive. Innsbruck: StudienVerlag, 41-57.

Lenzgeiger, B. & Lohrmann, K. (2021): Politische Konzepte in den bundesdeutschen Lehrplänen zum Sachunterricht. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: VS, 81-92.

Loos, P. & Schäffer, B. (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

Mayring, P. (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2019): Forschungsdesigns für die qualitative Sozialforschung. In: N. Baur & J. Blasius (Hrsg.): Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden: VS, 105-123.

Reichhart, B. (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: VS.

Schneider, M.; Gessner, S. & Klingler, P. (2023): Zugänge zum Politischen im Sachunterricht der Grundschule. In: M. Schneider, S. Gessner & P. Klingler (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 36-48.

Siebach, M. (2022): Lern- und Bildungsverständnis in „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell" – eine Kritik. In: D. Pech, T. Simon & L. Coers (Hrsg.): Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. Beiheft 14 widerstreit-sachunterricht, 167-190.

Udarcev, S.; Sellmann-Risse, D. & Acher, A. (2023): Professionalisierung von Studierenden des Sachunterrichts: Unterstützung von Partizipation an naturwissenschaftlicher Modellierung durch Problematisierung. In: widerstreit sachunterricht Nr. 27. Online unter: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/103548/1/sachunterricht_volume_0_6378.pdf (Abrufdatum: 16.07.2023).

Weißeno, G. & Richter, D. (2022): Politische Aspekte. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 173-178.

Zierer, K.; Weckend, D. & Schatz, C. (2019): Haltungsbildung ins Zentrum rücken. Theoretische Grundlagen und erste empirische Ergebnisse aus der Lehrerbildung. In: C. Rotter; C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.): Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung. Weinheim: Beltz Juventa, 14-29.

Autor*innen

Kallweit, Nina, Jun.-Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Siebach, Martin, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

doi.org/10.35468/6107-12

Thomas Must und Michael Otten

Digitale Desinformation als Phänomen im Rahmen einer politischen Medienbildung im Sachunterricht – Ein- und Ausblicke in das Projekt ZuDD

1 Ausgangspunkt

Unsere heutigen Kommunikations- und Interaktionsmöglichkeiten sind geprägt durch digitale Medien, wie sich beispielsweise an der Veralltäglichung der Smartphone-Nutzung und der regelmäßigen Verwendung von Messenger-Diensten, Sozialen Netzwerken oder Sharing-Plattformen erkennen lässt (vgl. Initiative D21 2021).

Die digitale Infrastruktur aktueller Kommunikationsformate ist in diesem Zusammenhang nicht nur als neutrales Werkzeug zu verstehen. Vielmehr tragen digitale Kommunikationsformate dazu bei, dass Menschen mit einer ‚Flut' von Informationen konfrontiert werden und es deutlich komplexer wird, die Vielfalt an Informationen zu bewerten (vgl. Döbeli Honegger 2017). Aktuelle Desinformationen im Sinne einer bewussten Kommunikation falscher Informationen können in vielfältigen medialen Erscheinungsformen auftreten: als manipulierte Bilder und Screenshots in Tweets, inszenierte Videos auf YouTube oder TikTok, pseudojournalistische Artikel (in sogenannten alternativen Medien) sowie geteilte Textnachrichten und Memes in Gruppenchats von Messenger-Diensten wie Telegram oder WhatsApp. Durch die niedrigschwelligen Möglichkeiten zur Teilhabe an digitalen Kommunikationsformaten erreichen unterschiedliche Akteur*innen mit unterschiedlichen Strategien vielfältige Adressat*innen. Der Sachunterricht hat bereits darin einen Bildungsauftrag erkannt, etwa zur Einschätzung von „Chancen und Gefahren der medialen Verbreitung von Informationen" (GDSU 2013, 86) in digitalen Räumen zu befähigen. Das bedingt allerdings auch die professionelle Befähigung der Sachunterrichtslehrkraft, angemessen pädagogisch und didaktisch eine unterrichtliche Thematisierung zu gestalten.

Kinder im Grundschulalter sind noch nicht zwangsläufig souveräne User*innen von digitalen Angeboten. Immer mehr nutzen Social Media und Streaming-Angebote (vgl. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest 2021). Es ist davon

doi.org/10.35468/6107-13

auszugehen, dass Kinder bereits durch ältere Geschwister und Eltern Erfahrungen mit solchen Plattformen gesammelt und (un-)mittelbaren Zugang zu solchen Angeboten haben.

Zu vermuten ist, dass digitale Desinformationen also nicht nur auf den Bildschirmen von Erwachsenen landen, sondern auch auf denen von Kindern. Weil sie wie vertrauenswürdige Nachrichten aussehen, sich aufregend lesen, verbreiten sie sich rasend schnell und gehen viral. Den Unterschied zwischen wahr und falsch zu erkennen, Informationen zu filtern, einzuordnen und zu bewerten, fällt Erwachsenen schwer (vgl. Meßmer, Sängerlaub & Schulz 2021). Entsprechend ist anzunehmen, dass darin auch für Kinder eine große Herausforderung besteht.

Menschen verbreiten aus sehr unterschiedlichen Gründen Desinformationen: etwa aus Unwissenheit, aus Spaß und Langeweile, zur Provokation, mit Profitabsichten, aus Propagandazwecken, um eine (politische) Agenda zu verfolgen. Desinformationen können zu Desorientierung, Verunsicherung und Überforderung führen. Fakten, Meinungen und Falschmeldungen können nicht (mehr) unterschieden werden. Eine rationale und begründete Teilhabe an der Gesellschaft ist auf dieser Grundlage dann nicht mehr ohne weiteres möglich, weil durch Trivialisierung, Simplifizierung und Verfälschung die orientierende Kraft der Medien nicht mehr gegeben ist. Im schlimmsten Fall führt Desinformation zur Verbreitung von Verschwörungsmythen, zu Hetze und Diskriminierung (vgl. Monninger & Voß 2021).

Grundsätzlich noch: In Abgrenzung von dem in öffentlichen Diskursen verbreiteten Begriff der ‚Fake News' wird in der Wissenschaft eher ‚Desinformation' als Kernbegriff verwendet. ‚Desinformation' wird dabei verstanden als wissentliche Kommunikation falscher oder irreführender Informationen, die zu neuen und relevanten Themenstellungen und Sachverhalten mit dem Anspruch auf Wahrheit verbreitet werden (vgl. Zimmermann & Kohring 2018). Der Begriff ‚Fake News' erscheint unpräzise und ist durch seine Nutzung als politischer Kampfbegriff zur Diskreditierung unliebsamer Positionen und Menschen vorbelastet.

2 Digitale Desinformation im Rahmen politischer Medienbildung im Sachunterricht

Kritische Medienbildung ist immer auch politische Bildung (vgl. BMFSFJ 2020). Politische und mediale Wirklichkeiten sind zunehmend verschränkt und nicht mehr ohne einander zu entschlüsseln. Im Rahmen einer politischen Medienbildung werden Kinder explizit als Adressat*innen angesehen. In diesem Verständnis bildet Medienkompetenz nicht lediglich die Voraussetzung für politische Bildung; vielmehr bedarf es einer spezifisch politischen Medienbildung, die den kompetenten Umgang mit neuen Medienwelten als konstitutiven Bestandteil politischer Beteiligung definiert (vgl. Zentralen der politischen Bildung in Deutschland

doi.org/10.35468/6107-13

2022). Politische Bildung sollte befähigen, die Rahmenbedingungen der Nutzung digitaler Medien kritisch zu reflektieren und politisch zu gestalten. Hierfür ist die gesamte klassische Politikkompetenz erforderlich: Notwendig sind Kenntnisse über Polity (Form von Politik), Politics (Prozess von Politik) und Policy-Optionen (Inhalte von Politik), eine entwickelte politische Urteilsfähigkeit, politische Handlungsfähigkeit (an aktuelle digitale Medien angepasst), eine Unterstützung demokratischer Werte und Normen als Grundlage der Austragung politischer Konflikte sowie Motivationen, die sich auf Politik im engeren Sinne beziehen (vgl. Oberle 2022, 122). Oberle begründet die Verknüpfung nachvollziehbar aus der Erfordernis eines kritischen Bewusstseins „für die Rolle der (Massen-)Medien als ‚Vierte Gewalt' in der Demokratie" (ebd.) heraus, d. h. einerseits das Wissen darüber, dass digitale Medien Kontrollfunktionen einnehmen können und „zu Transparenz und Legitimität von Politik beitragen" (ebd.) können. Anderseits bedarf es einer kritischen Auseinandersetzung mit dem Funktionszusammenhang von Politik und Medien und einer Sensibilisierung für deren „Selektions- und Darstellungslogik" (ebd.). Hierin liegt eine gute Anschlussfähigkeit für den Sachunterricht, da dieser sich wie auch die benannten Überlegungen Oberles für das politische Lernen u. a. an das schulformübergreifende Politikkompetenzmodell von Detjen, Massing, Richter und Weißeno (2012) orientiert (z. B. im Perspektivrahmen Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013) (vgl. Becher & Gläser 2020, 52).

„Der Sachunterricht ist in seiner Alltagsorientierung eng verbunden mit der Vermittlung von Kompetenzen zur Realisierung alltäglicher und nun digital durchdrungener Praktiken wie Welterschließen, Kommunizieren und Partizipieren." (Gervé, Peschel, Haider, Gryl, Schmeinck & Brämer 2023, 35) Dabei stellen Gervé u. a. (2023, 43) die Frage: „Müssen nicht Sachunterricht und Digitalisierung weniger fokussiert auf Medien als vielmehr im Sinne der Perspektivenvernetzung im Sinne eines sach-medialen Lernens und damit verstärkt im Kontext politischer und sozialer Bildung diskutiert werden?"

Die Autoren dieses Beitrags positionieren sich hier eindeutig und bejahen diese Frage. Und mehr noch: Angesichts antirationaler und antidemokratischer Narrative gilt es im (Sach-)Unterricht, die Gefahren solcher Narrative entlang von Schlüsselproblemen (nach Klafki beispielsweise zum Nationalitätsprinzip und zu den Möglichkeiten und Gefahren neuer Informations- und Kommunikationsmedien) zum Thema zu machen. Dies kann für die Wahrnehmung von Desinformation sensibilisieren und mit der Hoffnung verbinden, dass Kinder gegenwärtig (und zukünftig) nicht auf menschenfeindliche Identitätsangebote zurückgreifen und politisch urteils- und handlungsfähiger werden (vgl. Schmitt 2020, 20f.).

doi.org/10.35468/6107-13

3 Projekt: Zukunftsdiskurse zur Dekonstruktion von Desinformationsstrategien in einer digital geprägten Welt (ZuDD)

Anfang 2022 wurde an der Universität Vechta ein vom Ministerium für Wissenschaft und Kultur Niedersachsens (MWK) gefördertes Projekt unter der Leitung von Franco Rau (Mediendidaktik), Thomas Must (Grundschulpädagogik, Sachunterricht) und Michael Otten (Sachunterricht) initiiert, das sich mit den Gefahren und Herausforderungen von Informationsverbreitung in der digitalen Kommunikation beschäftigt.[1] Ziel ist es vor allem, die Intentionen und Strategien der Produzent*innen und Verbreiter*innen von Desinformationen zu identifizieren, um anschließend Handlungsempfehlungen für Bildungsprozesse im Kontext (politischer) digitaler Medienbildung zu generieren, die die Befähigung zum kritisch-reflektierten Umgang mit digitaler Informationsverbreitung und zur Dekonstruktion von Desinformationen anbahnen wollen. Dabei möchte das Projekt zunächst keine spezifischen Schul- und Ausbildungsformen adressieren, gleichwohl liegt seitens der Projektleitenden eine Grundhaltung vor, diese Thematik als relevant für eine Bildung von Anfang an zu sehen und damit etwa auch bereits Grundschulbildung in den Blick zu nehmen.

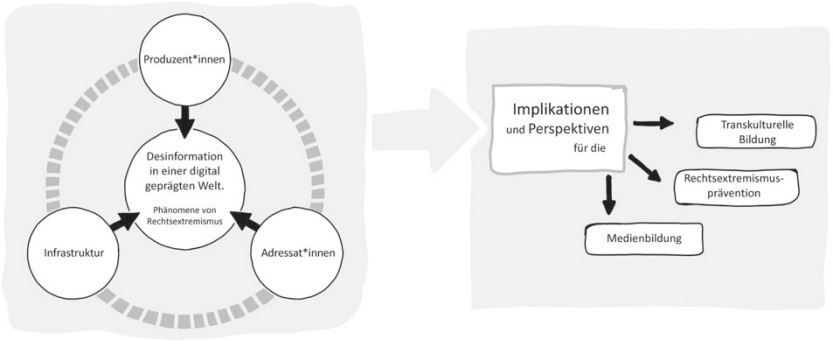

Abb. 1: Projektgrafik (Rau, Must & Otten 2021)

3.1 Besonderer Fokus im Projekt: Phänomene des Rechtsextremismus

Es ist bekannt und gut dokumentiert, dass extremistische und autoritäre Gruppierungen und Organisationen als Produzent*innen solcher Informationen die Möglichkeiten digital vernetzter Medien strategisch nutzen, um die eigenen Botschaften zu verbreiten (vgl. BMI 2023). Für eine systematische Auseinandersetzung

1 Projekthomepage: https://www.uni-vechta.de/zudd (letzter Zugriff: 18.07.2023)

doi.org/10.35468/6107-13

mit Desinformationsstrategien in einer digital geprägten Welt mit einem Fokus auf Phänomenen des Rechtsextremismus erscheint ein dynamischer Extremismusbegriff hilfreich: Dieser geht vom Ideal einer pluralistischen und liberalen Demokratie aus. Als extremistisch gelten demnach Personen, Bewegungen oder Parteien, die den Vorrang des Individuums im demokratischen Pluralismus ablehnen, einer kollektiven Homogenitätsvorstellung das Wort reden und die Ungleichheit der Menschen behaupten (vgl. Salzborn & Quent 2019, 18). Dieser dynamische Begriff erweitert das zumeist enge staatszentrierte Verständnis (z. B. der Sicherheitsbehörden), welches sich auf eine Feindschaft zur freiheitlich-demokratischen Grundordnung fokussiert, und hat den Vorteil, stärker sozialwissenschaftliche Paradigmen berücksichtigen zu können. Akteur*innen der Neuen Rechten können nach diesem Begriffsverständnis explizit dem Spektrum des Rechtsextremismus zugeordnet werden.

3.2 Operationalisierung und Forschungsdesign

Aus dem Vorangegangen lässt sich ableiten, dass die Betrachtung aus und auf bestimmte/n Perspektiven zielführend sein kann, um sich umfassend mit der *Produktion*, der Wirkung auf die *Adressat*innen* und schließlich der Dekonstruktion (*Implikationen*) von Desinformation im digitalen Raum (*Infrastruktur*) auseinanderzusetzen (s. Abb. 1). Daraus ergeben sich im Projekt in der Hauptsache folgende Leitfragen:

- Mit welchen Strategien werden digitale Desinformationen generiert, prozessiert und verbreitet?
- Inwiefern begünstigen digitale Kommunikationsformate die Verbreitung von Desinformationen?
- An welche Bedingungen seitens der Adressat*innen (im digitalen Raum) sind diese geknüpft?
- Wo liegen besondere Herausforderungen (digitaler) rechtsextremistischer Verfremdung / Fremdmachung (z. B. Othering)?
- Worin bestehen im Kontext der Digitalisierung wesentliche Elemente der Ausbildung eines kritisch-reflektierten Umgangs mit Andersartigkeit und Fremdheit?

Ziel ist es zunächst, systematisch einen aktuellen Erkenntnisstand aus Forschung, Medien und Literatur zum Thema zu gewinnen, um Perspektiven und Lösungsansätze auf die benannten Fragestellungen zu generieren und zusammenzuführen. Methodisch werden hierzu zwei Wege verfolgt: Zum einen sollen Expertisen aus Forschung und Öffentlichkeit gebündelt und ein Austausch im Rahmen von Veranstaltungen[2] initiiert werden. Es gilt mitunter zu sensibilisieren für die hohe

2 Am 24.06.2022 erfolgte eine Auftaktveranstaltung in Vechta mit zunächst regionalen Akteur*innen aus Öffentlichkeit, Verwaltung, Bildung und Forschung zur Sensibilisierung für die Perspektiven

doi.org/10.35468/6107-13

Komplexität und zumeist ausgereifte Professionalität von Desinformationsstrategien sowie auch für den dringenden Handlungsbedarf, frühzeitig in Bildungskontexten (von Schule, Fortbildung und Lehrer*innenbildung) tätig zu werden und angehende sowie aktive User*innen zu einem kritisch-reflektierten Umgang damit zu befähigen (vgl. u. a. Zentralen der politischen Bildung in Deutschland 2022; Irion, Peschel & Schmeinck 2023).

Zum anderen wird ein systematisches Review – angelehnt an die Vorgehenslogik des Prisma-Statements (Moher, Liberati, Tetzlaff, Altmann & PRISMA Group. 2009) – durchgeführt, indem (auf Grundlage einschlägiger Datenbanken[3]) thematisch relevante Veröffentlichungen im deutschsprachigen Diskurs von 2012 bis 2022 gesammelt (Identification) und nach einem im Vorfeld fixierten Begriffscluster zu *Desinformation*, *Digital geprägte Welt* und *Rechtsextremismus* gesichtet (Screening) und mit Blick auf die Leitfragen des Projekts ausgewählt (Eligibility) werden. Die besondere Herausforderung besteht hierbei in der zeitaufwendigen Sichtung der mehr als 1100 potenziell relevanten Veröffentlichungen und der zielführenden Eingrenzung nach oben benannten Fragestellungen. Dazu ist eine stetige Reflexion der Begriffscluster nötig, die darüber hinaus jedoch Möglichkeiten bietet, weitere Forschungsdesiderate und weniger bekannte Überlegungen und Erkenntnisse zu identifizieren und kenntlich zu machen.[4]

Mithilfe der Zusammenstellung des Reviews und den Erkenntnissen und Anregungen aus dem Austausch mit Expert*innen sollen konkrete Implikationen in Form von Handlungsempfehlungen und Anregungen für verschiedene Bildungskontexte formuliert werden, die im Herbst 2023 zum Projektende veröffentlicht und dem MWK übergeben werden. Im Kern beinhalten sie folgende Konsequenzen, die bereits im öffentlichen Raum vorgestellt und diskutiert wurden[5]:

- Entwicklung von Kriterien zur Analyse und Kontrolle seitens der User*innen von Inhalten auf digitalen Plattformen wie TikTok oder Youtube.
- Der hohen Empfänglichkeit von Kindern und Jugendlichen für auf solchen Plattformen verbreiteten rechtsextremen Inhalten eine politische Medienbildung entgegenzusetzen, die ein entsprechend kritisch-reflektiertes Problembewusstsein anbahnt, zugleich aber eigene, kreative Bemühungen von Kindern und Jugendlichen ernst nimmt und fördert.
- Befähigung zur Dekonstruktion rechtsextremer Narrative und Strategien.

---

des Projekts. Am 07.02.2023 folgte schließlich eine Tagung an der Universität Vechta (https://www.uni-vechta.de/zudd/fachtagung; letzter Zugriff: 18.07.2023).

3 Fachinformationssystem Bildung (FIS), Pollux, SSOAR.

4 Ein auf die Tagung vom 07.02.2023 rekurrierender Band wird darüber hinaus auch Ergebnisse des Reviews vorlegen.

5 Ein projektabschließender Workshop fand am 16.06.2023 in Vechta statt (https://www.uni-vechta.de/zudd/abschlussworkshop; letzter Zugriff: 18.07.2023).

doi.org/10.35468/6107-13

- Förderung von Fähigkeiten und Kompetenzen, die als protektive Faktoren, begünstigenden Faktoren von Radikalisierung gegenüberstehen.
- Im Sinne einer gesamtgesellschaftlichen Aufgabe muss auch die Förderung einer reflexiven Lehrpersönlichkeitsbildung in allen Phasen der Aus-, Fort- und Weiterbildung und der beruflichen Praxis angebahnt werden.

4 Ausblick

Das Forschungsprojekt ZuDD ist nicht genuin mit bzw. aus einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive konzipiert worden; vielmehr stehen zunächst Erkenntnisse über die Verbreitungswege und -strategien der Produzent*innen unter Berücksichtigung der infrastrukturellen Bedingungen und Möglichkeiten im Fokus. Bisherige Forschungen sind zudem, wenn es um die Adressat*innen von Desinformation geht, auf Jugendliche – aber nicht auf Kinder im Grundschulalter – ausgerichtet. Ergebnisoffen werden die Ergebnisse aus dem Review gesichtet, ob auch eine jüngere Zielgruppe Teil der Agitation rechtsextremer Akteur*innen ist, wie es beispielsweise im Kontext religiös begründetem Extremismus beobachtbar ist (vgl. Vavuz & Frankenberger 2017).

Die anvisierten Ergebnisse sind aber für den Sachunterricht interessant, um diese als grundlegendes Sachwissen im Sinne eines Professionswissens für Lehrkräfte zu generieren, welches dann im Rahmen der Lehrkräftebildung (Studium, Fort- und Weiterbildung) nutzbar gemacht werden kann. Der besondere Fokus auf Phänomene des Rechtsextremismus scheint grundsätzliche Bildungsrelevanz für den Sachunterricht aufzuweisen (vgl. Otten 2021), ebenso der eingangs erwähnte Bezug zum perspektivenvernetzenden Themenbereich der Medienbildung. Daraus lassen sich spezifische Bedarfe zum Sachunterricht anknüpfen (insb. mit Bezug auf Klafki 2005):

- Förderung einer kritischen Fragehaltung gegenüber Intentionen von Produzent*innen, Internet-„Autoritäten“ sowie die Reflexion des eigenen Medienkonsums finden sich im Schlüsselproblem der Möglichkeiten und Gefahren neuer technischer Informations- und Kommunikationsmedien begründet.
- Dekonstruktion menschenfeindlicher Identitätsangebote und Desinformation sowie Sensibilisierung für Multiperspektive und unterschiedliche Intentionen (vgl. Must 2023) lassen sich aus dem Schlüsselproblem des Nationalitätsprinzips und der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit ableiten.

Dezidiert sachunterrichtsbezogene Forschungsfragen, die sich aus diesen Anknüpfungen ergeben können, sollen in Folgeprojekten in den Blick genommen werden.

doi.org/10.35468/6107-13

Literatur

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politische Bildung im Sachunterricht – theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 45-61.

Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat (BMI) (Hrsg.) (2023): Verfassungsschutzbericht 2022. Online unter: https://www.bmi.bund.de/SharedDocs/downloads/DE/publikationen/themen/sicherheit/vsb2022-BMI23007.html (Abrufdatum: 19.07.2023).

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: BMFSFJ.

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.

Döbeli Honegger, B. (2017): Mehr als 0 und 1. Schule in einer digitalisierten Welt (2. Aufl.). Bern: hep.

Gervé, F.; Peschel, M.; Haider, M.; Gryl, I.; Schmeinck, D. & Brämer, M. (2023): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven eines Sachunterrichts mit und über Medien. In: D. Schmeinck, K. Michalik & T. Goll (Hrsg.): Herausforderungen und Zukunftsperspektiven für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-47.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Initiative D21 (2021): D21-Digital-Index 2020/2021. Jährliches Lagebild zur Digitalen Gesellschaft. Online unter: https://initiatived21.de/app/uploads/2021/02/d21-digital-index-2020_2021.pdf (Abrufdatum: 19.07.2023).

Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Herausforderungen, Impulse und Umsetzungsbeispiele. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 18-42.

Klafki, W. (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit-sachunterricht 4. Online unter: https://opendata.uni-halle.de//handle/1981185920/105312 (Abrufdatum: 21.07.2023).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2021): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.

Meßmer, A.-K.; Sängerlaub, A. & Schulz, L. (2021): „Quelle: Internet"? Digitale Nachrichten- und Informationskompetenzen der deutschen Bevölkerung im Test. Berlin: Stiftung Neue Verantwortung e. V. Online unter: https://www.stiftung-nv.de/sites/default/files/studie_quelleinternet.pdf (Abrufdatum: 19.07.2023).

Moher, D.; Liberati, A.; Tetzlaff, J.; Altman, D. G. & PRISMA Group (2009): Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. PLoS medicine 6 (7).

Monninger, M. & Voß, T. (2021): Desorientierung durch Desinformation. Zur Wirkung von Fake News und Verschwörungsmythen auf Kinder und Jugendliche. In: die medienanstalten (Hrsg.): Fakt oder Fake? Jugendschutz, Medienkompetenz und Desinformation. Maßnahmen, Projekte und Forderungen aus Sicht der Landesmedienanstalten, 66-73. Online unter: https://www.die-me dienanstalten.de/fileadmin/user_upload/ die_medienanstalten/Publikationen/Weite re_Veroeffentlichungen/Jugendschutz_ und_Medienkompetenzbericht_2021.pdf (Abrufdatum: 19.07.2023).

Must, T. (2023): Fremd? Eine Frage der individuellen Perspektive. In: S. Schumann (Hrsg.): Erschließungsprozesse im Sachunterricht (Band 4: Gespräche im Sachunterricht). Münster & New York: Waxmann, 409-426.

doi.org/10.35468/6107-13

Oberle, M. (2022): Medienkompetenz als Herausforderung für Demokratie und politische Bildung. In: G. Marci-Boehncke, M. Rath, M. Delere & H. Höfer (Hrsg.): Medien – Demokratie – Bildung. Normative Vermittlungsprozesse und Diversität in mediatisierten Gesellschaften. Wiesbaden: Springer VS, 119-133.

Otten, M. (2021): Rechtsextremismusprävention und Demokratieförderung im Sachunterricht. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden: VS, 207-218.

Salzborn, S. & Quent, M. (2019): Warum wird rechtsextremer Terror immer wieder unterschätzt? Empirische und theoretische Defizite statischer Perspektiven. In: Wissen schafft Demokratie 6, 18-27.

Schmitt, S. (2020): Leitlinien für die Politische Bildung in der Auseinandersetzung mit dem aktuellen Rechtsruck. In: polis 1, 19-21.

Vavuz, C. & Frankenberger, P. (2017): Extremismus im Netz. Wie Rechtsextreme und Islamisten Kinder und Jugendliche ködern. In: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutzhilfe e. V. (Hrsg.): Extrem...Radikal...Orientierungslos!? Religiöse und politische Radikalisierung Jugendlicher. Berlin: Bundesarbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz, 53-61.

Zentralen für politische Bildung in Deutschland (2022): Positionspapier Politische Medienbildung. Online unter: https://demokratie.niedersachsen.de/download/184604/Positionspapier_politische_Medienbildung.pdf (Abrufdatum: 19.07.2023).

Zimmermann, F. & Kohring, M. (2018): Fake News als aktuelle Desinformation. Systematische Bestimmung eines heterogenen Begriffs. In: Medien & Kommunikationswissenschaft 66 (4): 526-541.

Autoren

Must, Thomas, Prof. Dr. Dr.
Europäische Fachhochschule Berlin

Otten, *Michael*
Universität Vechta

doi.org/10.35468/6107-13

III Lehr- und Lernprojekte zum politischen Lernen in Grundschulen und im Studium

Mirjam Wenzel, Katharina Asen-Molz und Christian Gößinger

„Ich habe oft nicht genau gewusst, was politisch ist" – Herausforderungen von Studierenden in Seminaren zu politischer Medienbildung im Sachunterricht

1 Problemaufriss

In einer von Digitalität geprägten Zeit steht die Gesellschaft vor veränderten Bedingungen und Herausforderungen, wodurch sich für die politische Bildung neue Aufgaben und Themen ergeben – auch in der Grundschule. Gesellschaftspolitisch relevante Themenfelder wie die Verbreitung von Desinformationen („Fake News"[1]) oder der Schutz persönlicher Daten sind zwar nicht erst im Zuge der digitalen Transformation aufgekommen, haben aber neue Brisanz erlangt. So wird „Fake News" erkennen beispielsweise im Deutschunterricht behandelt (vgl. z. B. Wild 2018) und Datenschutz ist im Rahmen von Medienbildung oder informatischer Bildung verortet. Aber in diesen Themen stecken eine gesellschaftliche Relevanz und eine politische Dimensionen (s. Kapitel 2), sodass es nicht ausreichend ist, Schüler*innen lediglich Strategien zum Erkennen von „Fake News" oder für datenschutzkonformes Surfverhalten zu vermitteln. Wie eine politische Betrachtung dieser Phänomene im Sachunterricht aussehen kann und inwiefern es Studierenden gelingt, eine solche Perspektive herauszuarbeiten, soll in diesem Beitrag anhand konkreter Erfahrungen aus dem Projekt PoliMeR (**P**olitische **M**edienbildung **R**egensburg)[2] aufgezeigt werden.

1 „Fake News" wird hier in Anführungszeichen gesetzt, um den Begriff bewusst von der Verwendung als politischen Kampfbegriff mit dem Ziel, etablierte journalistische Medien zu diskreditieren, abzugrenzen (vgl. Sängerlaub, Meier & Rühl 2020). Da er sich als Schlagwort für Desinformation inzwischen weitgehend durchgesetzt hat, soll er dennoch verwendet werden.

2 Das diesem Artikel zugrundeliegende Vorhaben wurde im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung" von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA2010 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor*innen.

doi.org/10.35468/6107-14

2 Theoretischer Hintergrund

Dass die Verbreitung von Desinformationen in Zeiten des Internets gravierende gesellschaftliche Folgen nach sich ziehen kann, zeigen zahlreiche Beispiele (z. B. der Sturm auf das Kapitol in den USA oder die Propaganda im Krieg gegen die Ukraine). Die Idee, dass diesen Gefahren für die Demokratie jedoch allein durch das Erlernen ‚richtiger' Verhaltensweisen seitens der Individuen begegnet werden kann (z. B. durch Überprüfung der Korrektheit von Informationen anhand von Kriterien), verkennt die Komplexität von Funktions- und Wirkungszusammenhängen in der Digitalität. Informationen, die heute – auch von Kindern (vgl. mpfs 2021) – vornehmlich dem Internet entnommen werden, sind auf vielen Plattformen nicht von Redaktionen kuratiert, sondern durch Algorithmen selektiert und auf Basis von persönlichen Daten auf die Nutzenden zugeschnitten (vgl. Schweiger, Weber, Prochazka & Brückner 2019). Informationsintermediäre wie Suchmaschinen oder Soziale Medien führen dazu Informationen unterschiedlichster Quellen automatisiert zusammen, filtern und ordnen diese neu und beeinflussen dadurch mit, was im Internet gefunden und rezipiert werden kann (vgl. Hagen, Wieland & In der Au 2017, 128; Stark, Magin & Jürgens 2017). Google, Twitter oder TikTok haben dabei keine journalistischen Ambitionen, sondern Gewinnmaximierung zum Ziel – auch auf Kosten von Glaubwürdigkeit und Vertrauenswürdigkeit. So werden beispielsweise gezielt Beiträge von sehr emotionalisierender Art ausgespielt, die erhöhte Interaktionen hervorrufen (vgl. Meßmer 2020) und Nutzende anlocken bzw. zu langem Verweilen verleiten, um länger Werbung zeigen zu können. Strategien zum Erkennen von „Fake News" zu vermitteln, ist daher nicht ausreichend, es braucht für den souveränen Umgang mit dem Internet auch Wissen über diese ökonomischen und informatischen Zusammenhänge und ihre Konsequenzen.

Auch beim Thema Datenschutz kann schulische Bildung sich nicht mit der Vermittlung von Regeln zum Schutz der eigenen Privatsphäre im Internet begnügen (z. B. *„Was sollte ich preisgeben und was nicht?"*), wenn gleichzeitig die informationelle Selbstbestimmung durch Tech-Konzerne zunehmend ausgehöhlt wird und der ökonomische Wert unserer Daten v. a. in den nicht bewusst preisgegebenen Daten (z. B. Meta- oder algorithmisch erzeugten Daten) liegt (vgl. Gapski 2019). Diese werden verkauft, zu Persönlichkeitsprofilen für personalisierte Werbung aggregiert und ermöglichen damit eine zunehmende Beeinflussung unseres Verhaltens (z. B. auch durch personalisierte Wahlwerbung). Auch weil die Möglichkeiten für Einzelne, sich diesen Praktiken des Datensammelns und -nutzens zu entziehen, hier begrenzt sind (vgl. Hartong & Sander 2021), müssen Strukturen auf systemischer Ebene in den Blick genommen werden (z. B. *„Welche politischen Maßnahmen können zur Regulierung ergriffen werden?"*). So kann der Aufbau von „Kompetenzen zur (Mit-)Gestaltung der digital-medial geprägten Welt" (Irion, Peschel & Schmeinck 2023, 24) angeregt werden. Der Sachunterrichtet bietet

doi.org/10.35468/6107-14

hierfür das Potenzial, indem Digitalisierung vielperspektivisch, z. B. hinsichtlich ökonomischer, sozialer und technischer Aspekte, erschlossen wird (vgl. GDSU 2021).
Politisches Lernen, das Kategorien wie Macht, Akteur*innen oder Interessen in den Themen aufgreift (vgl. Richter 2002; Urban & Lange 2022) und die Gestaltbarkeit von Gesellschaft sowie die Veränderbarkeit des Status quo aufzeigt (vgl. Asen-Molz 2022), leistet dabei einen wichtigen Beitrag. Für den selbstbestimmten Umgang mit dem Internet, die mündige Teilhabe an der digital geprägten Welt und die Verringerung des *digital gaps*[3] müssen grundlegende Funktionsprinzipien zum Durchschauen von Strukturen und Logiken der Digitalität (z. B. Algorithmen) thematisiert (vgl. Urban & Lange 2022), Konflikte analysiert und Gestaltungsmöglichkeiten aufgezeigt werden. Politische Bildung würde dann von der Frage *„Wie erkenne ich Fake News?“* wegführen hin zu Fragen wie *„Wie verbreiten sich Desinformationen so leicht?“, „Wer steckt dahinter?“* und *„Was lässt sich (individuell, aber auch gesellschaftlich) dagegen tun?“*.

3 Desiderat und Projektbeschreibung

Nahezu jedes (Digitalitäts-)Thema kann zu einem politischen Lerngegenstand werden. Dennoch vermutete Richter bereits 2006 Schwierigkeiten bei den Lehrenden, die politische Dimension in Themen zu erkennen und aufzubereiten. Bis heute liegen keine Studien hierzu vor. Allerdings kritisieren Dängeli und Kalcsics (2021, 58), dass bereits in Lehrplänen ein problematisches „Progressionsverständnis [vorliege], welches ausgehend vom sozialen Lernen hin zum politischen Lernen führen möchte, wobei die Konflikthaftigkeit von Politik verkannt wird“. Diese Konflikthaftigkeit ist jedoch konstitutiv für den Politikbegriff. Menschliches Zusammenleben ist immer durch Konflikte geprägt, die es politisch zu regeln gilt (vgl. Dängeli & Kalcsics 2020; Dängeli & Kalcsics 2021). Auch in Unterrichtsmaterialien wird laut Dängeli und Kalcsics (2021, 64) das Politische zu selten aufgegriffen. Goll und Goll (2023) sehen das Problem insbesondere in der Lehrkräftebildung, da politische Bildung kein verbindlicher Teil im Sachunterrichtsstudium ist.
Um die professionellen Kompetenzen angehender Lehrkräfte für eine politische Bildung in der Digitalität zu stärken, wurden im Rahmen einer Studie des Forschungsprojekts PoliMeR Seminare durchgeführt. In Selbstlernphasen sowie gemeinsamen Arbeits- und Reflexionssitzungen wurden medienpolitische Themen und grundlegende Funktionsweisen der digitalen Welt auch im Hinblick auf die didaktische Umsetzung in der Grundschule behandelt und Spannungsfelder sowie

3 Digital divide (bzw. gap) drückt zum einen den ungleich verteilten Zugang zu ICT (Technik im Bereich der Information und Kommunikation) aus und zum anderen auch Ungleichheiten hinsichtlich der Kompetenzen im Umgang mit ICT, die das Durchschauen von Strukturen digitaler Medien einschließen (vgl. Kenner & Lange 2020, 236).

doi.org/10.35468/6107-14

Gestaltungsmöglichkeiten analysiert und diskutiert. Zusätzlich arbeiteten die Teilnehmenden an selbstgewählten Projektarbeiten. Inwieweit es den Studierenden dabei gelang, die politische Dimension in Digitalitätsthemen zu erkennen und fachdidaktisch aufzubereiten, soll im Folgenden dargestellt werden.

4 Einblicke in die Projektarbeiten

Zur Beantwortung der Frage wurden die Projektarbeiten (N = 33) thematisch gruppiert und evaluativ inhaltsanalytisch ausgewertet (vgl. Kuckartz & Rädiker 2022). Die Themen konnten im Rahmen der durch das Seminar abgesteckten Inhalte frei gewählt werden und wurden in Form von Erklärvideos oder Unterrichtsinterventionen ausgearbeitet. Insgesamt lassen sich sieben Themenfelder identifizieren (s. Tab. 1). Für die weitere Betrachtung werden exemplarisch drei Themenfelder ausgewählt: *Kinderrechte*, *Desinformationen* und *Datenschutz*.

Tab. 1: Übersicht zu den gewählten Themen und deren Umsetzung

Thema (N = 33)	**Umsetzung durch Studierende**	**Mögliche Potenziale, die selten/nicht aufgegriffen wurden**
Kinderrechte (N = 5)	• „Kinderrechte kennenlernen (z. B. Recht auf angemessene Lebensbedingungen)“ • „Kinderrechte weltweit vergleichen“	• Wo können Kinderrechte im Internet gestärkt werden? (z. B. Zugang zu Informationen) • Wo müsste mehr für die Kinderrechte im Internet getan werden? (z. B. Schutz der Privatsphäre; Schutz vor Hate Speech)
Desinformationen (N = 7)	• „Was sind Fake News?“ • „Woran erkenne ich Fake News?“	• Wer verbreitet Desinformationen mit welchem Ziel? (z. B. Propaganda, Populismus) • Welche Bedeutung haben journalistische Medien für die Demokratie? • Wie und wo kann ich mich informieren? • Was kann man gegen die Verbreitung von Desinformationen tun?
Datenschutz (N = 5)	• „Was sind Daten? • „Wie kann ich meine Daten schützen?“	• Wo hinterlasse ich Datenspuren? • Wen interessieren meine Daten? • Was wünschen wir uns von Politiker*innen?
Weitere Themen: Werbung (N = 9), Algorithmen & Filterblasen (N = 4), Kommunikation (N = 2), Cybermobbing (N = 1)		

Stichprobe: zwei Seminare an der UR im Sommersemester 2022

doi.org/10.35468/6107-14

Die Arbeiten zum Themenfeld *Kinderrechte* beschäftigen sich überwiegend mit der Vermittlung einzelner Kinderrechte. Dabei wird zum einen kaum Bezug zu Digitalität hergestellt, z. B. zu den Rechten auf Schutz der Privatsphäre (Art. 16 UN-KRK) und auf Zugang zu Informationen (Art. 17 UN-KRK) oder auch zum Diskriminierungsverbot (Art. 2 UN-KRK). Zum anderen erfolgt eine ‚konfliktfreie' Vermittlung, z. B. *„Was sind Kinderrechte allgemein?“*. Politisches und Konflikthaftes wird ausgeblendet. Häufig wird der weltweite Vergleich der Umsetzung dargestellt, wobei die Verletzungen der Kinderrechte im globalen Süden oder in Kriegs- und Krisengebieten als negative Gegenbeispiele einer (vermeintlich) abgeschlossenen und gelungenen Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland gegenübergestellt werden, was unter mehreren Gesichtspunkten höchst problematisch ist.[4]

Am häufigsten wurde die Thematik *Desinformationen* für die Projektarbeiten gewählt, v. a. das Erkennen von „Fake News“ (6 von 7 Arbeiten). Erklärvideos mit Leitfragen wie z. B. *„Was sind ‚Fake News' und woran erkenne ich sie?“* spiegeln das geschilderte Problem der Entpolitisierung von Desinformationen wider. So werden keine gesellschaftlichen Auswirkungen, Regulationsmöglichkeiten oder Ziele, die mit der Verbreitung von Desinformationen verfolgt werden, angesprochen. Als besonders fragwürdig erweisen sich Unterrichtsentwürfe, in denen das Erstellen fiktiver Beispiel-„Fake News“ so unterhaltsam wirkt, dass ihr problematischer Charakter völlig untergeht. Dabei wäre gerade die kritische Analyse der Intention von „Fake News“ und ihres Zwecks als Strategie zum Machterhalt wichtig, um Aussageabsichten und Glaubwürdigkeit von digitalen Informationen einzuschätzen zu lernen (vgl. Waldis 2020). Dass eine politische Betrachtung des Themas gelingen kann, zeigt ein studentisches Erklärvideo, in dem diese Brücke zur gesellschaftlichen Dimension am Beispiel der Klassensprecherwahl erfolgreich geschlagen wird. Analog zur politischen Ebene werden darin Folgen und Mechanismen der Verbreitung von „Fake News“ im Kontext von Wahlen thematisiert.

Abschließend zeigt die Auswertung der Kategorie *Datenschutz*, dass eine Thematisierung von Kontroversem und politischen Handlungsbedarfen ausbleibt. Die Studierenden fokussieren sich auf ein sicheres Agieren im Internet im Sinne einer Checkliste für die Schüler*innen. Obwohl im Seminar die Herausforderungen beim Schutz der eigenen Privatsphäre und die Notwendigkeit struktureller, politischer Lösungen diskutiert worden waren, findet in den Arbeiten zu diesem Thema eine Verantwortungszuweisung rein auf das Individuum statt, ungeachtet des Problems, dass die Nutzenden dem nicht gerecht werden können.

4 Die Erfüllung basaler Grundbedingungen in Deutschland (ausreichende Nahrung, Recht auf Schulbildung und Verbot von Kinderarbeit) wird von Studierenden einseitig fokussiert, während Aspekte ausgeblendet werden wie z. B. fehlende Verankerung der Kinderrechte im Grundgesetz, fehlende gesetzliche Rahmenbedingungen für das von der UN empfohlene Monitoring oder mangelhafte Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern (vgl. z. B. World Vision Studie 2018).

doi.org/10.35468/6107-14

Bei den hier berichteten Beispielen scheint sich Richters (2006) Vermutung also zu bestätigen, dass es angehenden Grundschullehrkräften schwerfällt, das Politische in (Digitalitäts-)Themen zu erkennen. In Anlehnung an Dängeli und Kalcsics (2020) wird vor allem das Konflikthafte von Politik verkannt. Auffällig bei den Beispielen ist der starke Fokus auf Handlungsintention und Individualebene. Richter (2006, 2f.) vermutet, dass Lehrkräfte Politik oftmals negativ wahrnehmen und diese zudem als zu abstrakt und als zu schlecht vereinbar mit der Handlungsorientierung in der Grundschule einschätzen. Dies könnte erklären, warum die Studierenden den Schwerpunkt auf den ‚richtigen Umgang' mit dem Internet setzen und das Thematisieren von Konflikten eher vermeiden. Interviews, die mit Studierenden ($N = 5$) im Anschluss an das Semester zur Seminarevaluation geführt und mittels qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet wurden, können hier weiter Aufschluss geben. So zeigt sich die Tendenz zur Anwendungsorientierung in Aussagen wie „*In der Grundschule sollten die Kinder ein Grundwissen über politische Themen erhalten, dass sie wissen, wie sie sich im Internet verhalten und preisgeben und welche Gefahren das Internet bereithält*" (Studentin, Sommersemester 2022). Erkennbar ist auch, dass es in den Projekten vor allem um das Warnen vor Gefahren geht, wohingegen der Blick für Potenziale und Gestaltungsmöglichkeiten fehlt. Für Studierende ist sicherlich widersprüchlich, dass sie die Bedeutung digitaler Medien im Alltag anerkennen (*„den Schülern darf man das nicht vorenthalten"* (Studentin, Sommersemester 2022)), aber gleichzeitig keine Lösungsmöglichkeiten für die angesprochenen Dilemmata zwischen Teilhabe und Sicherheit haben oder anbieten können. Dies scheint auch bei dem Thema „Fake News" der Fall zu sein. Die geäußerte Zielstellung, den Kindern beizubringen, Inhalte danach zu beurteilen, *„ob diese wahr sind oder nicht wahr*" (B04), deutet möglicherweise darauf hin, dass die Komplexität der Wirkmechanismen ausgeblendet wird. Eine politische Betrachtung könnte hier einen Ausweg darstellen, allerdings scheinen die Studierenden Schwierigkeiten zu haben, diese zu erkennen.

5 Fazit und Ausblick

Die Analysen von 33 Studierendenarbeiten aus Seminaren zu politischer Bildung in der Digitalität haben gezeigt, dass es den Teilnehmenden auch nach einer intensiven Beschäftigung mit diesen Inhalten noch schwerfällt, Themen für den Sachunterricht so aufzubereiten, dass sie eine politische Dimension enthalten (s. Tab. 1, Spalte 3). Die Äußerung einer Studierenden zeigt, dass sie sich selbst dessen bewusst ist: *„Ich habe oft nicht genau gewusst, was politisch ist"* (Studentin, Sommersemester 2022). In weiteren Untersuchungen gilt es genauer empirisch zu prüfen, woher diese Schwierigkeiten stammen und wie diesen begegnet werden kann. Daraus ließen sich Implikationen für die Lehrkräftebildung ableiten. Auch projektintern gilt es kritisch zu hinterfragen, inwiefern Studierende besser darin

doi.org/10.35468/6107-14

unterstützt werden könnten, die politische Dimension von Sachunterrichtsthemen selbstständig zu erkennen. Innerhalb des Projekts wurde als erste Konsequenz eine engere Begleitung der Studierenden durch gestaffelte Abgabezeitpunkte mit individuellem Feedback (z. B. Thema, Sachanalyse) bei der Entwicklung ihrer Projekte umgesetzt (Wintersemester 2022/23). Während eine systematische Auswertung dieser neu entstandenen Arbeiten noch aussteht, verspricht der erste Eindruck eine stärkere politische Ausrichtung. Für die Ausbildung von Grundschullehrkräften ist festzuhalten, dass es einer umfassenderen Beschäftigung in den Bereichen politischer und digitaler Bildung und daher einer flächendeckenden verbindlichen Verankerung politischer Bildung in den Lehramtsstudiengängen bedarf.

Literatur

Asen-Molz, K. (2022): Ist mein Essen politisch? In: Philosophie & Ethik in der Grundschule (4), 22-30.

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2020): „Das Politische“ – Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brücken und Brüche“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-57.

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2021): Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: T. Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden: VS, 53-67.

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. (2022): Konvention über die Rechte des Kindes. Online unter: https://www.unicef.de/informieren/ueber-uns/fuer-kinderrechte/un-kinderrechtskonvention#pdf (Abrufdatum: 13.06.2023).

Gapski, H. (2019): Mehr als Digitalkompetenz. Bildung und Big Data. In: Aus Politik und Zeitgeschehen (APuZ) 69 (27-28), 24-29.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2021): Positionspapier Sachunterricht und Digitalisierung. Erarbeitet von der AG Medien & Digitalisierung der GDSU. Online unter: https://gdsu.de/sites/default/files/PDF/GDSU_2021_Positionspapier_Sachunterricht_und_Digitalisierung_deutsch_de.pdf (Abrufdatum: 14.04.2023).

Goll, E.-M. & Goll, T. (2023): Politisches Lernen. In: E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 55-72.

Hagen, L. M.; Wieland, M. & In der Au, A.-M. (2017): Algorithmischer Strukturwandel der Öffentlichkeit. Wie die automatische Selektion im Social Web die politische Kommunikation verändert und welche Gefahren dies birgt. In: Medien Journal 41 (2), 127-143.

Hartong, S. & Sander, I. (2021): Critical Data(fication): Literacy in und durch Bildung. In: A. Renz, B. Etsiwah & A. T. Burgueño Hopf (Hrsg.): Whitepaper Datenkompetenz. Berlin: Weizenbaum Institute for the Networked Society, 19-20.

Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität: Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 18-42.

Kenner, S. & Lange, D. (2020): Digitalisierung als Herausforderung für politische Bildung: Im Spannungsfeld von inklusiven Praxen und neuen Formen der Exklusion. In: A. Albrecht, G. Bade, A.

doi.org/10.35468/6107-14

Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 233-250.
Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (5. Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
Meßmer, A.-K. (2020): Die Macht der Verschwörungsmythen. In: Internationale Politik. Das Magazin für globales Denken (6), 36-41. Online unter: https://internationalepolitik.de/de/die-macht-der-verschwoerungsmythen (Abrufdatum: 14.04.2023).
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2021): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart: mpfs.
Richter, D. (2002): Sachunterricht - Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider.
Richter, D. (2006): Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht? Ein Kommentar zu Gertrud Beck. In: widerstreit-sachunterricht (6). Online unter: http://dx.doi.org/10.25673/92579 (Abrufdatum: 14.04.2023).
Sängerlaub, A.; Meier, M. & Rühl, W.-D. (2020): »Islamische Grabschparty in Schorndorf!«: Die Bundestagswahl 2017 und das Phänomen »Fake News«. In: R. Hohlfeld, M. Harnischmacher, E. Heinke, L. S. Lehner & M. Sengl (Hrsg.): Fake News und Desinformation: Herausforderungen für die vernetzte Gesellschaft und die empirische Forschung. Baden-Baden: Nomos, 221-244.
Schweiger, W.; Weber, P.; Prochazka, F. & Brückner, L. (2019): Algorithmisch personalisierte Nachrichtenkanäle. Begriffe, Nutzung, Wirkung. Wiesbaden: VS.
Stark, B.; Magin, M. & Jürgens, P. (2017): Ganz meine Meinung? Informationsintermediäre und Meinungsbildung - eine Mehrmethodenstudie am Beispiel von Facebook. Düsseldorf: LfM.
Siller, F. & Schubert, M. (2021): Kinderperspektiven auf Teilhabe. Kinder sprechen über Teilhabe im Internet – Eine explorative Untersuchung. In: Teilhaben! Kinderrechtliche Potenziale der Digitalisierung. Online unter: https://dossier.kinderrechte.de/kinderperspektiven-auf-teilhabe (Abrufdatum: 14.04.2023).
Urban, J. & Lange, D. (2022): Digitalisierung und Digitalität. In: I. Baumgardt, D. Lange & M. Geissler (Hrsg.): Young Citizens: Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung, 313-319.
Waldis, M. (2020): „Civic media literacy", „digital citizenship" und Politische Kompetenz – Annäherungen an ein theoretisches Rahmenmodell für die digitale Politische Bildung. In: U. Binder & J. Drerup (Hrsg.): Demokratieerziehung und die Bildung digitaler Öffentlichkeit. Wiesbaden: VS, 55-70.
Wild, J. (2018). „Merkel fordert: Schafft die Osterferien ab!" Fakten statt Fake-News. In: Praxis Grundschule 41 (3), 10-14.
World Vision Deutschland e.V. (2018). Zusammenfassung der 4. World Vision Kinderstudie. Online unter: https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/Presseinformationen-zur-vierten-World-Vision-Kinderstudie.zip (Abrufdatum: 06.07.2023).

Autor*innen

Wenzel, Mirjam
Universität Regensburg

Asen-Molz, Katharina
Universität Regensburg

Gößinger, Christian, Dr.
Universität Regensburg

doi.org/10.35468/6107-14

Malte Jelschen, Jana Weichert, Johanna Schulz und Meike Wulfmeyer

Antisemitismuskritik als exemplarischer Inhalt im historisch-politischen Sachunterricht – ein Lehrprojekt zu aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen Themen im Lehramtsstudium

1 Das Lehrprojekt „Sich zu gesellschaftlichen Themen ins Verhältnis setzen"

Mit dem Lehrprojekt „Sich zu gesellschaftlichen Themen ins Verhältnis setzen" wurde im Wintersemester 2022/23 eine Kohorte von Studierenden im ersten Mastersemester an der Universität Bremen mit der Herausforderung konfrontiert, sich mit den vielfältigen gesellschaftswissenschaftlichen Perspektiven des Sachunterrichts intensiv zu befassen. Ziel war es, mit dem Anspruch einer Theorie-Praxis-Verschränkung, Ideen zu didaktischen und methodischen Umsetzungsmöglichkeiten an Grundschulen zu konzipieren.

1.1 Vorstellung der Lehrveranstaltungen

Die Studierenden wählten zwischen zwei vierstündigen Lehrveranstaltungen des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts und absolvierten entweder im Seminar „Zeiten im Wandel – Geschichte, Politik und Medien aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht" oder im Seminar „Demokratiebildung im Sachunterricht – aktuelle politische Themen und Herausforderungen bearbeiten" ein Projektstudium. Beiden Seminarangeboten war gemeinsam, dass zu einigen inhaltlichen Schwerpunkten Expert*innen in die Seminare eingeladen wurden und die Studierenden durch Exkursionen vertiefende Einblicke in die jeweilige Sitzungsthematik erlangten. Flankiert wurden diese beiden Lehrveranstaltungen im Wintersemester durch ein Vorbereitungsseminar zu „Sachunterricht planen und gestalten" mit gesellschaftswissenschaftlichem Schwerpunkt für das Praxissemester „Sachunterricht gestalten und reflektieren", das im anschließenden Sommersemester stattfindet.
Durch diesen Aufbau und die Verschränkung verschiedener Seminare wurden die Studierenden ermutigt, sich in ihrer praktischen Tätigkeit auch vermeintlich sperrigen Themen aus dem Feld der Politischen Bildung zu widmen, die im Sach-

doi.org/10.35468/6107-15

unterricht der Grundschule als deutlich unterrepräsentiert wahrgenommen werden. Durch einen direkten Praxisbezug in den Prüfungsformen sollte zudem eine hohe Multiplikationswirkung in der Bremer Schullandschaft erzielt werden. Dies geschieht auf zweierlei Art: Im Seminar „Demokratiebildung im Sachunterricht – aktuelle politische Themen und Herausforderungen bearbeiten" entwickeln die Studierenden Materialien und Unterrichtsentwürfe für den Sachunterricht zum Thema Demokratie, die sie im anschließenden Praxissemester verwenden können. Im Seminar „Zeiten im Wandel – Geschichte, Politik und Medien aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht" werden Fortbildungen für Lehrkräfte entwickelt, sodass hier auch die zweite und dritte Phase der Lehrer*innenbildung einbezogen wird.
Im Hinblick auf gesellschaftliche Entwicklungen weisen Themen wie Krieg und Frieden, Politik- und Demokratieverdrossenheit, Klimawandel, Antisemitismus, (digitale) Desinformationen u. v. m. nicht nur eine theoretische, sondern auch eine praktische Relevanz im Kontext der Entwicklung des Sachunterrichts auf. Für (angehende) Lehrkräfte ist es hilfreich, anknüpfend an die lebensweltlichen Bezüge der Schüler*innen und sich selbst, zu diesen sperrigen Themen Anregungen für den eigenen Unterricht nutzen zu können und sich an diese Themen heranzuwagen (s. auch Kapitel 3). Daher widmete sich das Vorbereitungsseminar zum Praxissemester gezielt historischen sowie politischen Schwerpunkten und Inhalten, die sich aus dem Interesse sowie den Erfahrungen der Studierenden ergaben. Neben fachdidaktischen und methodischen Erkenntnissen sowie Überlegungen zur Planung und Vorbereitung von Sachunterricht (vgl. Meyer 2007; Kaiser 2021) erhielten die Studierenden die Möglichkeit, eine Unterrichtseinheit theoriegeleitet, fachdidaktisch, kompetenzorientiert und methodisch zu planen, zu diskutieren und zu präsentieren. Dabei fand eine intensive Auseinandersetzung mit dem Bildungsauftrag der Grundschule sowie den Kompetenzformulierungen des Sachunterrichts statt (vgl. GDSU 2013), um Themen anhand unterschiedlicher (sachunterrichts-)didaktischer Kriterien begründen zu können und das Bildungspotenzial sowie die Sinnhaftigkeit des Inhalts aufzuzeigen.
Im Seminar „Demokratiebildung im Sachunterricht – aktuelle politische Themen und Herausforderungen bearbeiten" wurden Grundlagen der Demokratie in der Bundesrepublik Deutschland erarbeitet, ebenso wie Merkmale der Politischen Bildung im Sachunterricht (vgl. z. B. von Reeken 2007; Detjen, Massing, Richter & Weißeno 2012; Dondl 2013; Götzmann & Weißeno 2015; Frevel & Voelzke 2017; Becher & Gläser 2020; DVPB 2020; Boese 2021). Neben diesen theoretischen Grundlagen haben die Studierenden zusätzlich einen fachwissenschaftlichen sowie fachdidaktischen Input im Rahmen von politikwissenschaftlichen, soziologischen und medienwissenschaftlichen Ausführungen erhalten. Dabei wurden von und mit den Studierenden verschiedene Themen erarbeitet, die als Herausforderungen für die Demokratie bewertet werden können. Für das Seminar wurden die Themen Antisemitismus, Demokratie- und Politikverdrossenheit sowie

doi.org/10.35468/6107-15

anti-demokratische Strömungen, (digitale) Desinformation, Populismus, Nationalismus und Extremismus, Krieg, Frieden und Flucht sowie Klimawandel bearbeitet. Nach verschiedenen Inputs zu diesen Themen wurden von den Studierenden eigenständig Projektwochen im Sachunterricht gestaltet. Die Studierenden wählten die Themen Flucht, Rassismus, Pandemien, Fake News, die Italienische Mafia, Demokratie, Klimawandel, Kinderrechte und Wahlen aus. Zentral bei der Bearbeitung der ausgewählten Herausforderungen für die Demokratie war es, Perspektiven zu entwickeln, um der Entstehung dieser Problemlagen einerseits vorzubeugen und andererseits Handlungsmöglichkeiten für die Kinder zu entwickeln, damit diese sich als kompetent erleben können und beispielsweise gar nicht erst einer rassistischen Ideologie aufsitzen. Die thematischen, didaktischen und methodischen Überlegungen stehen den Studierenden bei der Vorbereitung ihres Praxissemesters ebenso zur Verfügung wie erstellte Medien und Materialien. Die Projektwochen konnten in diesem Semester leider aufgrund der Nachwirkungen der Pandemie nicht direkt in der Praxis durchgeführt werden, dies ist aber in weiteren Durchgängen angedacht.

Das Seminar „Zeiten im Wandel – Geschichte, Politik und Medien aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht" legte seinen Schwerpunkt auf die Betrachtung von Gesellschaft aus unterschiedlichen Perspektiven und deren Vernetzung, wobei jeweils fachwissenschaftliche mit fachdidaktischen Ansätzen in Verbindung gebracht wurden. Im Sinne des Projektstudiums konnten die Studierenden, ausgehend von vorbereiteten Inhalten und Inputs zu Zeitgeschichte, Politik und Medien, eigene Schwerpunkte wählen. Um Vorkenntnisse und Erfahrungen von Grundschulkindern zu erheben, wurde ein gemeinsamer, kurzer Leitfaden entwickelt, mit dessen Hilfe alle Studierenden jeweils ein Grundschulkind interviewten. Angelehnt an das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann, Duit, Gropengießer & Komorek 1997) konnten die Projektteilnehmenden anschließend Aussagen von knapp 30 Kindern als Perspektive(n) der Lernenden mit der erarbeiteten fachlichen Klärung in Relation setzen.

Neben Gastvorträgen und Workshops zur Geschichte von Rassismus und Antisemitismus sowie zum Umgang mit digitalen Desinformationen und sog. Fake News fanden Exkursionen in Form einer historischen Stadtführung „Jüdisches Leben in Bremen", zu Gedenkstättenpädagogik am Beispiel eines sog. *Denkortes* zum Thema Zwangsarbeit sowie einer eigens auf die Seminargruppe ausgerichteten grundschulbezogenen Informationsveranstaltung der Landeszentrale für politische Bildung statt. Als Prüfungsform in diesem Projekt haben die Studierenden in Gruppen schulinterne Lehrer*innenfortbildungen an vier Bremer Grundschulen geplant, durchgeführt und reflektiert. Um adressat*innenorientiert arbeiten zu können, konnten die Kollegien Schwerpunktwünsche zu Fortbildungsinhalten äußern, die sowohl historisch als auch gegenwärtig von hoher Bedeutung sind und vermutlich auch zukünftig sein werden. So entstanden vier Fortbildungen

doi.org/10.35468/6107-15

zu den Themen Medienkompetenz, Rassismus, Desinformation und Datenschutz sowie Antisemitismus.

1.2 Einordnung der Lehrprojekte im Bereich der Professionalisierung von Studierenden / angehenden Sachunterrichtslehrkräften

Die Lehrprojekte intendieren die Vorbereitung der Studierenden auf das reflektierte Handeln in ihrer Tätigkeit (vgl. Bikner-Ahsbas, Doff, Idel, Peters & Wolf 2018, 9). Neben der Anforderung, didaktische und methodische Umsetzungsmöglichkeiten zu entwickeln, gingen die Studierenden im Seminar „Zeiten im Wandel" zugleich einen Rollenwechsel ein und wurden phasenvernetzend aktiv. Dies ermöglichte den Studierenden die Erfahrung, Lehrer*innenbildung als einen nichtlinearen Vorgang zu betrachten und selbst in der Rolle einer kompetenten Fachkraft aufzutreten.

Durch die wissenschaftliche Auseinandersetzung und Aufbereitung von politischen und historischen Themen, die aufgrund ihrer sich verändernden Relevanz, Aktualität und Wandelbarkeit voraussetzen, über neue Entwicklungen im Bilde zu sein, konnten die Studierenden erproben, sich auf ungewisse (gesellschaftliche) Entwicklungen und deren Didaktisierung vorzubereiten.

Im Seminar „Demokratiebildung im Sachunterricht" lag der Fokus auf der konkreten Planung von Sachunterricht. Die Studierenden haben ihr gewähltes Thema aufbereitet und unter didaktischen und methodischen Gesichtspunkten begründet. Die entwickelten Materialien wurden der Seminargruppe vorgestellt und in gemeinsamen Feedbackrunden kritisiert. In der dazugehörigen Verschriftlichung wurden die Überlegungen mit sachunterrichtsdidaktischen Quellen fundiert und reflektiert. Die Evaluation des Seminars zeigte einen Gewinn an Selbstwirksamkeit bei den Studierenden.

2 Schwerpunkt Antisemitismus

Der für diesen Beitrag gewählte inhaltliche Schwerpunkt Antisemitismus(-kritik) wurde trotz seiner Komplexität und Relevanz bisher nur wenig in den Fokus der Sachunterrichtsforschung genommen (vgl. Enzenbach, Pech & Klätte 2012). Auch durch die in Kapitel 2.2 beschriebene Abstraktheit, Wandelbarkeit und Aktualität sowie die fortschreitenden Veränderungen in der Antisemitismusforschung (vgl. Nägel & Kahle 2018) ist Antisemitismus exemplarisch für ein vermeintlich sperriges Thema, welchem sich der Sachunterricht aus verschiedenen Perspektiven widmen kann.

2.1 Von Judenhass und Ideologie

Der Sozialisations- und Konfliktforscher Andreas Zick verwies im Januar 2023 in einem Streitgespräch darauf, dass selbst im Zuge abnehmender Diskriminierungs-

doi.org/10.35468/6107-15

ereignisse antisemitische Einstellungen stiegen (vgl. phoenix.online 2023). Auf eine Anfrage der Bundestagsfraktion *Die Linke* berichtete das Bundeskriminalamt von einer Vielzahl antisemitischer Straftaten in 2022 (vgl. Deutscher Bundestag 2023, 1). Im Hinblick auf die sog. Coronapolitik lässt sich erkennen, dass antisemitische Ressentiments Auftrieb erfahren haben. Verschwörungserzählungen antisemitischen Ursprungs, die hinter den Schutzmaßnahmen und Einschränkungen vermeintliche Beweise für die Errichtung einer neuen Weltordnung sehen, finden (in Fragmenten) Widerhall in der Zivilgesellschaft (vgl. AAS 2021, 18).
Während Hass auf jüdisch gelesene Menschen das Subjekt, nämlich real existierende Jüd*innen, benötigt, die Opfer von Diskriminierung oder gar Gewalt werden, kommt Antisemitismus mit Projektionen aus, indem nicht das Konkrete, sondern das Abstrakte fokussiert wird, wie zum Beispiel das Bankwesen (vgl. Salzborn 2014, 116). Antisemitismus ist eine Antwort auf das Unverständnis der Komplexität der modernen Welt (vgl. ebd.) und glorifiziert ein *romantisch überhöhtes Früher*, das angeblich unter dem Einfluss von Jüd*innen abhandengekommen sei.
Verschwörungsmythen über Jüd*innen werden aktuell in einem Milieu verbreitet, das die Errungenschaften einer modernen und wissenschaftsorientierten Welt ebenso ablehnt wie Demokratie und Parlamentarismus. Die Allianz aus Esoteriker*innen, Reichsbürger*innen und Extremist*innen reproduziert Fragmente antisemitischer Ideologien in allen gesellschaftlichen Schichten, auch in vermeintlich demokratischen Milieus (vgl. AAS 2021, 18).

2.2 Antisemitismus als Thema für den Sachunterricht und die Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften

Antisemitismus stellt eine „ernste Gefahr für offene, freiheitlich-demokratische und rechtsstaatliche Gesellschaften“ (KMK 2021, 2) dar. Im Jahr 2021 hat die Kultusministerkonferenz eine gemeinsame Empfehlung zur Orientierung im Umgang mit den verschiedenen Formen von Antisemitismus formuliert und rückt seine Bedeutsamkeit in Schule sowie Maßnahmen der Prävention und Intervention in den Fokus (vgl. ebd.).
Antisemitismus ist ein Phänomen, dem sich Schule – als Spiegel der Gesellschaft – aus unterschiedlichen Perspektiven widmen muss (vgl. Salzborn 2020, 19). Ungeachtet der Präsenz von Jüd*innen sind Schulen „mit antisemitischen Äußerungen und Einstellungen konfrontiert, die ein Klima der Einschüchterung und Gewalt schaffen“ (KMK 2021, 2). Dabei hat Schule den Bildungsauftrag, Lernenden zu ermöglichen, mündige Demokrat*innen zu werden und eine besondere „Verantwortung bei der Prävention und der Bekämpfung von Antisemitismus“ (ebd.) zu übernehmen.
Die Sachunterrichtsdidaktik hat sich Antisemitismus in den vergangenen Jahren insbesondere aus der historischen Perspektive gewidmet (vgl. z. B. Enzenbach u. a.

doi.org/10.35468/6107-15

2012), wobei Enzenbach (2012, 60) eine Reduktion auf den Kontext Shoa und Nationalsozialismus problematisiert. Um sich der Komplexität von Antisemitismus widmen zu können, braucht es zunächst Fachwissen (vgl. SfBJFB 2022, 13). Grundlegend müssen die abstrakten Charakteristika von Antisemitismus erkannt werden. Zentral sind hier der Aspekt der Projektion und der Vorwurf der Verantwortlichkeit für die Umstände des Lebens in der Moderne (vgl. Horkheimer & Adorno 2009, 178) sowie die Etablierung von Antisemitismus in Form von kulturellen Codes[1] in der deutschen Gesellschaft, die einen Gegenentwurf zur Emanzipation implizieren (vgl. Volkov 2000, 35f.).

Zu historischen und gleichzeitig aktuellen und konkreten Erscheinungsformen von Antisemitismus gehören der Antijudaismus als religiös begründete Ablehnung (vgl. Salzborn 2014, 11f.) und der völkisch nationalistische Antisemitismus (vgl. ebd., 13) als Dogma der deutschen Rassenideologie. Israelbezogener Antisemitismus, bei dem sich die Projektion auf den Staat Israel verschiebt, und Schuldabwehrantisemitismus, der sich in der sog. Schlussstrichdebatte wiederfindet und Täter*innen-Opfer-Umkehr betreibt (vgl. Bergmann 2016, 122), haben sich nach der Shoa entwickelt und werden aufgrund ihrer Charakteristik auch als sekundärer Antisemitismus bezeichnet (vgl. Salzborn 2014, 28f.). Antisemitismus im Kontext von Verschwörungsideologien und verkürzter Kapitalismuskritik präsentiert sich strukturell und gilt als gefährliches Weiterdenken antisemitischer Stereotype und Projektionen. Hierbei wird ein destruktiver Dualismus zwischen *Gut und Böse* konstruiert (vgl. Postone 1982, 16; Peter 2020, 93).

Für den schulischen Kontext spielen alle Erscheinungsformen eine Rolle. Israelbezogener Antisemitismus und antisemitische Verschwörungsideologien sind dabei als die aktuell drängendsten Herausforderungen zu betonen (vgl. AAS 2021, 23). Der vielperspektivische Sachunterricht bietet unterschiedliche Zugänge, um präventiv gegen Antisemitismus zu wirken. Neben historischen Bezügen bietet ökonomisches Lernen Potenzial für das Verständnis von Armut und Reichtum und kann damit verkürzter Kritik und Schuldzuweisungen an den bestehenden Verhältnissen entgegenwirken. Medienbildung kann dazu beitragen, kritisch mit Quellen und Informationen umzugehen, diese einzuordnen und ggf. als sog. Fake News oder Verschwörungserzählungen zu entlarven. Demokratiebildung kann dazu beitragen, Krisen zu analysieren, Konflikte zu bewerten und sich ein Urteil zu bilden.

2.3 Antisemitismus als Inhalt im Lehrprojekt

Die Studierenden im Lehrprojekt haben an jeweils zwei Terminen in den Projektseminaren zum Thema Antisemitismus gearbeitet. Die erste Sitzung widmete sich

1 Der Hass richtet und richtete sich erweitert auf Menschen, die arm, fremd und anders erscheinen und prägt und prägte in unterschiedlichen Ausformungen Identitäten und Zugehörigkeiten von nichtjüdischen Gesellschaften.

doi.org/10.35468/6107-15

einführend den Charakteristika und Erscheinungsformen von Antisemitismus. In der zweiten Sitzung wurden drei für die Schule relevante und wissenschaftlich wie zivilgesellschaftlich kontrovers diskutierte Vertiefungen bearbeitet. Zur Thematisierung der Shoa im Sachunterricht haben die Studierenden zur *ewigen Verbundenheit* der deutschen Gesellschaft mit den Verbrechen des Nationalsozialismus gearbeitet (vgl. Heyl 2017, 152) und ihre Rolle als Lehrende reflektiert. Das Verhältnis von Antisemitismus- und Rassismuskritik wurde am Beispiel von Ausgrenzungsmechanismen diskutiert, die einerseits Gemeinsamkeiten aufweisen und sich andererseits grundlegend unterscheiden (vgl. Messerschmidt 2017, 2ff.). Mit der Vertiefung zum Thema Antisemitismus und Nahostkonflikt wurde sich einem Spannungsfeld gewidmet, das stark normativ besetzt und von politischer Propaganda geprägt ist (vgl. AAS 2021, 24) – oder wie ein Studierender sagte: „*Da hat irgendwie jede*r eine Meinung zu*."

3 Ausblick: Seminarevaluationen und Konsequenzen daraus

Im Anschluss an die Projektseminare und das Vorbereitungsseminar fand jeweils eine Evaluation statt. Im Seminar „Demokratiebildung im Sachunterricht – aktuelle politische Themen und Herausforderungen bearbeiten" wurde eine dialogische Evaluation durchgeführt. Dabei wurde deutlich, dass sich ein Großteil der Studierenden darin einig war, dass das Seminar ihnen neue Perspektiven eröffne und die bisherige Fokussierung auf naturwissenschaftliche Inhalte im Sachunterricht aufbreche. Einige Studierende äußerten, dass sie zu Beginn des Seminars noch skeptisch waren, ob das Thema Demokratie schon in der Grundschule bearbeitet werden sollte, dass sich diese Skepsis im Laufe des Seminars aber zunehmend auflöste und thematischer Sicherheit wich. Die Seminargruppe stimmte darin überein, dass die Angst vor Themen der Politischen Bildung im Sachunterricht unbegründet ist. Insbesondere die Rückmeldung, „*Ich würde mich jetzt trauen, solche Themen im Unterricht zu machen*", zeigt dies.

Auch in dem Projekt „Zeiten im Wandel – Geschichte, Politik und Medien aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht" fand im Anschluss an die Durchführung der Fortbildungen eine dialogische Evaluation mit den Studierenden statt. Es wurde deutlich, dass die Studierenden bei der Annäherung an einige der Seminarinhalte individuelle Barrieren identifizierten. Besonders, wenn nach der theoretischen Auseinandersetzung in Seminardiskussionen und Workshops die eigene Einstellung und die eigene Sprache hinterfragt wurden, wie bei den Inhalten Rassismus, Diskriminierung und Antisemitismus. Aber auch bei Fragen zu Medienkonsum und Datenschutz berichteten die Studierenden reflektierend von starker innerer Zurückhaltung, die sich erst im Verlauf des Semesters abschwächte. Die Prüfungsform der Planung, Durchführung und Reflexion einer schulinternen Lehrer*innenfortbildung bezeichneten einige Studierende als sehr große Verant-

doi.org/10.35468/6107-15

wortung, die „*dreimal mehr Arbeit ist als eine Hausarbeit zum Thema*“, bei der sie aber auch „*dreimal mehr gelernt haben als bei einer Hausarbeit*“. Überzeugt wurden sie vom Interesse und der manchmal zwar skeptischen, aber dennoch existierenden Offenheit der Kollegien, sich unbekannten und komplexen Themen zu nähern und gemeinsam didaktisch-methodische Ideen zu entwickeln.
Im Vorbereitungsseminar „Sachunterricht planen und gestalten“ wurde ein schriftliches Feedback zum Seminar eingeholt, bei dem deutlich wurde, dass aus Sicht der Studierenden gesellschaftswissenschaftliche Themen in der Schullandschaft bisher wenig etabliert sind und weitere Forschung notwendig ist, insbesondere um das Vorwissen und die Präkonzepte der Lernenden in der Primarstufe zu erheben. Rückmeldungen im Anschluss an das Seminar, wie „*Ich freue mich auf das Praxissemester und hoffe sehr, diese Einheit umsetzen zu können*“, zeigen, wie viel Vertrauen die Studierenden in ihre fachdidaktisch intensiv geplanten Unterrichtseinheiten haben und dass sie motiviert sind, sich in der Schule mit Inhalten der Politischen und Historischen Bildung auseinanderzusetzen. Eine Rückmeldung zeigt zudem, dass der*die Studierende die Bedeutsamkeit gesellschaftlicher Themen für den Sachunterricht für sich und die Kinder identifizieren konnte und Ideen sowie ein Gefühl von Sicherheit entwickelt hat, wie diese im Sachunterricht umgesetzt werden können: „*Diese Seminare im Wintersemester haben mir deutlich gemacht, dass es richtig war, Sachunterricht zu studieren. Mir fehlte immer der Bezug zu gesellschaftskritischen Themen und Fragestellungen und meine Praktika in der Schule haben mir bisher häufig gezeigt, wie vorherrschend Naturthemen (Pflanzen, Tiere, Naturphänomene) sind. Jetzt habe ich schon mehr Sicherheit erlangt, gesellschaftliche Themen umzusetzen, und denke, dass das für die Kinder sehr wertvoll sein kann*.“

Für das Wintersemester 2023/24 ist eine Fortführung des Lehrprojektes geplant, die die Erfahrungen des letzten Durchgangs berücksichtigt und ergänzende Themen und Herausforderungen aufgreift. Die Seminarkonzepte werden erweitert um eine mehrtätige Exkursion nach Berlin, bei der die Studierenden eigene methodisch-didaktische Schwerpunkte zur Gedenkstättenpädagogik erarbeiten und vor Ort diskutieren. Mit den Seminaren „Gesellschaft, Zeit, Wandel: historische Bildung mit Kindern im Sachunterricht“ und „Zeit und Gesellschaft – historisch-politische Bildung mit Kindern“ soll an die Multiplikationswirkung aus dem vergangenen Jahrgang angeknüpft werden.

doi.org/10.35468/6107-15

Literatur

Amadeu Antonio Stiftung (AAS) (2021): Zivilgesellschaftliches Lagebild Antisemitismus. Berlin. Online unter: https://www.amadeu-antonio-stiftung.de/wp-content/uploads/2021/11/211109_wigwam_aas_lagebild_2021_web-1.pdf (Abrufdatum: 06.03.2023).

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" - Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-65.

Bergmann, W. (2016): Geschichte des Antisemitismus (5., durchges. Aufl.). München: C.H. Beck.

Bikner-Ahsbahs, A.; Doff, S.; Idel, T.-S.; Levin, A.; Peters, M. & Wolf, K. D. (2018): Professionalisierung zum *Reflectiv Practitioner*. In: Resonanz – Magazin für Lehre und Studium an der Universität Bremen, Sonderausgabe zur Qualitätsoffensive Lehrerbildung, 9-11. Online unter: https://blogs.uni-bremen.de/resonanz/files/2018/02/Resonanz-Sonderausgabe-2018.pdf (Abrufdatum: 09.12.2023).

Boese, V. A. (2021): Demokratie in Gefahr? In: Aus Politik und Zeitgeschichte 71 (26-27), 24-31.

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.

Deutscher Bundestag (2023): Antisemitische Straftaten im vierten Quartal 2022. Antwort der Bundesregierung auf die Kleine Anfrage der Abgeordneten Petra Pau, Nicole Gohlke, Clara Bunger, weiterer Abgeordneter und der Fraktion DIE LINKE. Drucksache 20/5509. Online unter: https://dserver.bundestag.de/btd/20/057/2005767.pdf (Abrufdatum: 9.12.2023).

Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e. V. (DVPB) (2020): Politische Bildung für Ondie Demokratie! Online unter: https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2020/11/DVPB-Politische-Bildung-fuer-die-Demokratie.pdf (Abrufdatum 22.02.2023).

Dondl, J. (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Enzenbach, I.; Pech, D. & Klätte, C. (Hrsg.) (2012): Kinder und Zeitgeschichte: jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. Beiheft 8. Online unter: https://opendata.uni- halle.de/bitstream/1981185920/94507/1/sachunterricht_volume_0_6052.pdf (Abrufdatum 13.07.2023).

Enzenbach, I. (2012): Historisches Lernen in der Grundschule als Prävention gegen Antisemitismus? In: I. Enzenbach, D. Pech & C. Klätte (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. Beiheft 8, 51-62. Online unter: https://opendata.uni-halle.de//handle/1981185920/94507 (Abrufdatum 13.07.2023).

Frevel, B. & Voelzke, N. (2017): Demokratie. Entwicklung – Gestaltung – Herausforderungen (3. Aufl.). Wiesbaden: VS.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Götzmann, A. & Weißeno, G. (2015): Politisches Lernen im Sachunterricht zu Demokratie und Bürgerentscheid. In: E. Gläser & D. Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 13-25.

Heyl, M. (2017): Die nationalsozialistischen Massenverbrechen sind bei den Deutschen gut aufgehoben – Selbstbilder erfolgreich geleisteter Aufarbeitung in der Bundesrepublik nach 1990 und das Unbehagen an der Erinnerungskultur. In: M. Mendel & A. Messerschmidt (Hrsg.): Fragiler Konsens. Antisemitismuskritische Bildung in der Migrationsgesellschaft. Frankfurt a. M.: Campus, 133-155.

Horkheimer, M. & Adorno T. W. (2006): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente (16. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch.

Kaiser, A. (2021): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.

doi.org/10.35468/6107-15

Kattmann, U.; Duit, R.; Gropengießer, H. & Komorek, M. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), 3-18.

Kultusministerkonferenz (KMK) (2021): Gemeinsame Empfehlung des Zentralrats der Juden in Deutschland, der Bundes-Länder-Kommission der Antisemitismusbeauftragten und der Kultusministerkonferenz zum Umgang mit Antisemitismus in der Schule. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_06_10-Gemeinsame_Empfehlung-Antisemitismus.pdf (Abrufdatum: 19.02.2023).

Messerschmidt, A. (2017): Verbunden und getrennt – Antisemitismus- und Rassismuskritik. In: Überblick 23 (4), 2-6.

Meyer, H. (2007): Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor.

Nägel, V. & Kahle, L. (2018): Die universitäre Lehre über den Holocaust in Deutschland. Online unter: https://refubium.fu- berlin.de/bitstream/handle/fub188/21625/ Naegel_Kahle_universitaere_Lehre_ueber_Holocaust_Deutschland.pdf?sequence=7&isAllowed=y (Abrufdatum: 13.07.2023).

Peter, A. (2020): „Verschwörungstheorien". In: S. Salzborn (Hrsg.): Schule und Antisemitismus. Pädagogische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa, 111-134.

phoenix.online (2023): Unter den Linden: Wider das Vergessen – Gedenken, Erinnern, Mahnen. Online unter: https://www.ardmediathek.de/video/unter-den-linden/wider-das-vergessen-gedenken-erinnern-mahnen/phoenix/Y3JpZDovL3Bob2VuaXguZGUvMzA0OTczMw (Abrufdatum: 12.03.2023).

Postone, M. (1982): Die Logik des Antisemitismus. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken 36 (1), 13-25.

Salzborn, S. (2014): Antisemitismus. Geschichte, Theorie, Empirie. Baden-Baden: Nomos.

Salzborn, S. (Hrsg.) (2020): Schule und Antisemitismus. Pädagogische Bestandsaufnahme und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim: Beltz Juventa.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SfBJF) (2022): Umgang mit Antisemitismus in der Grundschule. Alltag von Jüdinnen und Juden in Berlin, Auseinandersetzung mit antisemitischen Vorurteilen, Thematisierung des Holocaust (3. Aufl.). Online unter: https://www.annefrank.de/fileadmin/Redaktion/Bildungsarbeit/Dokumente/Lernmaterialien/2022_AFZ_-_Umgang_mit_Antisemitismus_in_der_Grundschule_3._Auflage.pdf (Abrufdatum: 02.03.2023).

Volkov, S. (2000): Antisemitismus als kultureller Code. München: C.H. Beck.

von Reeken, D. (2007): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Autor*innen

Jelschen, Malte
Universität Bremen

Weichert, Jana
Universität Bremen

Schulz, Johanna
Universität Bremen

Wulfmeyer, Meike, Prof. Dr.
Universität Bremen

doi.org/10.35468/6107-15

Christian Fischer und Sandra Tänzer

Politisch-historisches Lernen am Gegenstand „DDR-Geschichte“ im Sachunterricht. Zum Zusammenspiel zweier Fachperspektiven

1 Einleitung

Politisch-historisches Lernen gilt als etablierte Dimension des politischen Lernens (vgl. Lange 2014; von Reeken 2022, 206f.). Dabei gerät schnell aus dem Blick, dass es sich hier eigentlich um zwei unterschiedliche Fachperspektiven des Sachunterrichts handelt (vgl. GDSU 2013, 27ff. & 56ff.). Unser Beitrag richtet sich daher an der Frage aus, wie sich am Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ politisches und historisches Lernen zu einem politisch-historischen Lernen im Sachunterricht verbinden lassen. Wir zeigen hierfür zwei idealtypische Wege auf und unterlegen sie jeweils mit einem Unterrichtsbeispiel. Der erste Weg, auf den wir eingehen, verwendet ein historisches Ereignis als Exempel, das ein zeitübergreifendes politisches Nachdenken über Frieden, Demokratie, Meinungsfreiheit und politische Umbrüche anregt. Der zweite Weg richtet hingegen seinen Fokus auf das Stellen von Fragen an die Vergangenheit und ihre quellenbasierte Untersuchung. Über den Gegenwartsbezug im Rahmen dieses historischen Lernens öffnet sich dann auch hier der Raum für politisches Lernen. Dieses Vorgehen wird an einem Unterrichtsbeispiel verdeutlicht, in dem Schule, Konsum und Pionierorganisation in der DDR untersucht werden.
Der Beitrag stellt zugleich die Fragen, welche Konsequenzen beide Integrationswege für die Fachlichkeit des Unterrichts haben sowie welche Chancen und Herausforderungen mit ihnen verbunden sind.

2 Forschungsmethodisches Vorgehen

In unserem Beitrag folgen wir der Annahme, dass sich komplexe theoretische Fragen am besten an konkreten Beispielen untersuchen und diskutieren lassen, um so Abstraktion und Konkretion miteinander zu verbinden (vgl. Dewey 1910/2009, 62ff. u. 100ff.). Bei den ausgewählten Unterrichtsbeispielen handelt es sich um „Die Friedliche Revolution in der DDR“ (Tänzer 2018) und „Mit Ina in die DDR“ (Fischer 2023). Die Auswahl begründet sich mit der Intention, zwei sehr

doi.org/10.35468/6107-16

verschiedene Wege der Verbindung von politischem und historischem Lernen am Lerngegenstand „DDR-Geschichte“ vorzustellen und zu untersuchen.
Zur Analyse der beiden ausgewählten Unterrichtsbeispiele ziehen wir das Konzept der Fachlichkeit heran. Dieses Konzept wurde ursprünglich entworfen, um die bildungshistorische Entwicklung der Wissensorganisation in den Unterrichtsfächern zu rekonstruieren und zu diskutieren (vgl. Reh & Pieper 2018; Reh & Caruso 2020). Darüber hinaus dient es dazu, die Veränderungen im Umgang mit Wissen innerhalb der Unterrichtsfächer zu reflektieren. Der Begriff Fachlichkeit lässt sich mit Sabine Reh und Irene Piper (2018, 31) als „Praxis der Wissensorganisation“ in Unterricht und Schulfach unter dem Aspekt der Lehr- und Lernbarkeit verstehen (vgl. auch Reh & Caruso 2020, 612ff.). Fachlichkeit bezeichnet dabei nicht nur die Auswahl der zu vermittelnden Wissensbestände, sondern auch die Art und Weise ihrer unterrichtlichen Erarbeitung und Bearbeitung, worüber sich zugleich ein spezifischer Modus der Weltbegegnung im Unterricht bestimmt (vgl. Reh & Piper 2018, 31; Reh & Caruso 2020, 612ff.). Dieser Modus der Weltbegegnung zeichnet sich durch spezifische Fragestellungen, Erkenntnisinteressen, Denk- und Arbeitsweisen sowie normative Setzungen aus.
Das Ziel, die Fachlichkeit, die sich in diesen beiden Unterrichtskonzeptionen dokumentiert, herauszuarbeiten, verweist auf eine hermeneutisch-rekonstruktive Analysehaltung.

3 Politisches und historisches Lernen

Politisches Lernen verfolgt das Ziel, dass Kinder und Jugendliche ihre soziale, gesellschaftliche und politische Lebenswelt verstehen, sie als geworden, gemacht und veränderbar erkennen und die Chancen zu ihrer demokratischen Ausgestaltung wahrnehmen (vgl. von Reeken 2012, 40ff.; Fischer & Reinhardt 2022, 4f. u. 13). Politisches Lernen richtet sich an den Leitzielen der politischen Mündigkeit und Demokratiefähigkeit aus (vgl. Fischer & Reinhardt 2022, 4ff.).
Historisches Lernen strebt demgegenüber ein die Zeitebenen verknüpfendes Denken an (vgl. Bergmann 2015, 17ff.). Über den Bezug auf die Vergangenheit sollen die Gegenwart in ihrem Gewordensein und in ihrer Besonderheit verstanden sowie Zukunftserwartungen entwickelt werden können. Ausgangs- und Bezugspunkt eines solchen historischen Denkens ist immer die Gegenwart. Es sind die aktuellen Fragen, Ängste und Sorgen der Kinder (Jugendlichen und Erwachsenen), die ihren Blick in die Vergangenheit anleiten; und gleichzeitig regt der Blick in die Vergangenheit eine Reflexion über die eigene Gegenwart und Zukunft an (vgl. ebd., 18ff.). Historisches Lernen möchte ein reflektiertes Geschichtsbewusstsein fördern, dass als mentale Struktur solche Denkprozesse ermöglicht (vgl. ebd., 19ff.).

doi.org/10.35468/6107-16

An dieser Stelle wird bereits deutlich, dass beide Lernformen miteinander in Verbindung stehen. Das politische Lernen rekurriert implizit oder explizit auf die historische Dimension, wenn es die aktuellen Lebensverhältnisse als nicht-selbstverständlich und gesellschaftlich ausgestaltet verstehbar machen möchte. Das historische Lernen hat wiederum durch seinen Gegenwartsbezug eine immanente politische Komponente. Daraus können historische politische Gegebenheiten als Kontrast oder Kontinuität erschlossen werden. Dirk Lange formuliert daher passend: „Der reale Prozess des historischen Lernens hat immer eine politische Dimension und politisches Lernen ohne historische Bezugnahme [und sei sie auch implizit; Anm. C.F. & S.T.] ist schier unmöglich“ (Lange 2014, 321).
Die entscheidende Frage lautet aber, wie beide Lernformen im konkreten Unterricht zusammenspielen (vgl. ebd., 324f.). Das Konzept der Fachlichkeit kann dabei helfen, die Folgen unterschiedlicher Art und Weisen der Verknüpfung beider Perspektiven an konkreten Unterrichtsbeispielen zu untersuchen.

4 Das Unterrichtsbeispiel „Die Friedliche Revolution in der DDR“ – Ein historisches Ereignis als politisches Exempel im Unterricht

In der Unterrichtsidee wird ausgehend von historischen Fotos, die die Montagsdemonstrationen in der DDR zeigen und die der Erschließung der historischen Geschehnisse dienen, auf gegenwartsbezogene und zeitübergreifende politische Fragen hingearbeitet, die dann gemeinsam reflektiert und diskutiert werden (vgl. Tänzer 2018).
Die anleitendenden Aufgabenstellungen lauten u. a.: „Überlegt, woran euch die Fotos erinnern?“, „Welche Möglichkeiten habt ihr als Kinder heute, um Einfluss zu nehmen?“, „Wobei und wie könnt ihr mitreden?“, „Was denkt ihr: Worin liegt der Unterschied, wenn einer allein etwas fordert oder viele sich zusammenschließen?“.
Deutet man das Unterrichtsbeispiel reflektierend nach den Dimensionen der Fachlichkeit – also nach der Auswahl der zu vermittelnden Wissensbestände, der Art und Weise ihrer Er- und Bearbeitung im Unterricht sowie dem damit verbundenen Modus der Weltbegegnung –, dann ergeben sich die folgenden Ergebnisse: Es werden insbesondere diejenigen historischen Fakten und Zusammenhänge thematisiert, die notwendig sind, um die verwendeten historischen Fotos und ihren Gegenstand, also die Friedliche Revolution, historisch zu kontextualisieren. Die DDR wird dabei in erster Linie als ein Staat dargestellt, mit dem die Menschen unzufrieden waren, vor allem, weil sie wenig mitbestimmen konnten, ihre Freiheit stark eingeschränkt war und politische Bevormundung herrschte. Die Auswahl der historischen Fakten und Zusammenhänge fokussiert sich auf diesen

doi.org/10.35468/6107-16

Grundbestand. Wie bereits erläutert, geht es im vorliegenden Unterrichtsbeispiel dann vor allem um die Erschließung und gegenwartsorientierte Reflexion politischer Grundbegriffe wie Demokratie, Frieden und Mitbestimmung.
Zur Art und Weise der Erarbeitung und Bearbeitung dieser Wissensbestände: Die Friedliche Revolution in der DDR wird in erster Linie exemplarisch thematisiert, um die genannten politischen Grundbegriffe gegenwartsorientiert zu reflektieren. Bezugnehmend auf die Überlegungen von Dirk Lange (2014, 326) liegt hier ein „politikgeschichtliches" (ebd.) Vorgehen vor, bei dem historisches und politisches Lernen korrelativ so miteinander verbunden werden, dass ein „punktuelles politikgeschichtliches Lernen" (ebd.) vorgerahmt ist. Hierbei handelt es sich um einen Modus, der über die Bezugnahme auf historische „Momente" und „Beispiele" (ebd.) aktuelle Politik und Positionen „zustimmungsfähig" (ebd.) machen oder kritisch reflektieren möchte. Mit Blick auf das vorliegende Unterrichtsbeispiel würden wir die Subjektorientierung noch mehr in den Vordergrund stellen. Das heißt: Beim punktuellen politikhistorischen Lernen, so wie es sich im Untersuchungsfall zeigt, werden historische Momente und Beispiele, man kann auch von „Exempeln" (Petrik 2013, 243ff.) sprechen, didaktisch genutzt, um Analogien zur eigenen Gegenwart zu bilden und auf diese Weise die eigenen politischen Vorstellungen und Positionen zu zeitübergreifenden politischen Begriffen und Fragen entwickeln und bearbeiten zu können.
Im Ergebnis ist damit der Modus der Weltbegegnung historisch instrumentell und insofern lediglich partiell geschichtlich. Er lässt sich vielmehr als politisch-gesellschaftlich und vor allem als selbst-reflexiv und primär gegenwartsorientiert bestimmen. Dieser Modus der Weltbegegnung drückt sich unmittelbar in den oben aufgeführten Aufgabenstellungen, die die unterrichtliche Auseinandersetzung mit der Sache rahmen, aus.
Die Chancen dieses Vorgehens liegen eindeutig aufseiten des politischen Lernens, weil aus einem historischen Exempel heraus politische Grundbegriffe erschlossen und lebensweltbezogen reflektiert werden können. Die Kinder erhalten auf diese Weise die Möglichkeit, ihre Vorstellungen zu den politischen Grundbegriffen zu artikulieren und durch den gemeinsamen Austausch weiterzuentwickeln. Zudem können die Fähigkeit und Bereitschaft gefördert werden, in der DDR-Geschichte das ‚Politische' zu erkennen. Demgegenüber liegt das Risiko dieses Vorgehens in einer unzureichenden historischen Durchdringung der ‚Friedlichen Revolution'. So können auch ‚schiefe' Vorstellungsbilder entstehen, die den Protest gegen das Regime in der DDR beispielsweise mit aktuellen Demonstrationen von Milchviehhalter*innen oder von Fridays for Future undifferenziert gleichsetzen.

doi.org/10.35468/6107-16

5 Das Unterrichtsbeispiel „Mit Ina in die DDR“ – Historische Untersuchung mit Gegenwartsbezug

In diesem Unterrichtsbeispiel (vgl. Fischer 2023) entwickeln Kinder ausgehend von Auszügen aus dem Buch „Gertrude grenzenlos“ (Burger 2019), einem Roman der zeithistorischen Kinder- und Jugendliteratur, der sich mit der DDR in den 1970er Jahren beschäftigt, Fragen an die DDR-Vergangenheit und suchen nach Antworten mittels Quellenarbeit. Die ausgewählten Romanauszüge und dazugehörigen Quellen beziehen sich auf die Dimensionen ‚Schule in der DDR‘, ‚Konsum in der DDR‘ und ‚Pionierorganisation‘. Auf diese Weise soll vor allem ein Nachdenken über *oben* und *unten* sowie über soziale Verhaltenserwartungen und Macht in der DDR angeregt werden (analog zu den entsprechenden Dimensionen des Geschichtsbewusstseins; vgl. Pandel 2013, 137ff.). Der Gegenwartsbezug gibt den Kindern dann einen Impuls, um diese Fragen auch mit Blick auf ihre eigene Lebenswelt reflektieren zu können (vgl. Fischer 2023).

Analysiert man das Unterrichtsbeispiel nach den Dimensionen der Fachlichkeit, dann ergeben sich die folgenden Ergebnisse: Die Auswahl von Fakten und Zusammenhängen, die im Unterricht behandelt werden sollen, ist auf die Bereiche Schule, Konsum und Pionierorganisation in der DDR orientiert.

Der Modus, nach dem die Wissensbestände er- und bearbeitet werden sollen, lässt sich als quellenorientiert-entdeckend einstufen. Das Unterrichtsbeispiel intendiert, dass die Kinder zu Beginn ausgehend von den Romanauszügen dazu angeregt werden, historische Vorstellungsbilder zu entwickeln, die sie dann befragen können. In der anschließenden Quellenarbeit haben die Kinder die Möglichkeit, nach Antworten auf ihre Fragen zu suchen sowie weiterführend (quellenkritisch) über das Leben in der DDR nachzudenken. Hierfür steht ihnen eine Quellenmappe zur Verfügung. Diese enthält Quellen, die auf die genannten Inhaltsfelder abgestimmt sind, so zum Beispiel Schulzeugnisse, Fotos von Klassensituationen, einen Schulbuchauszug, den Ausweis der Jungpioniere, Erinnerungen von zwei Zeitzeuginnen an ihre Schulzeit, Abbildung von DDR-Konsumgütern und Kinderkleidung aus der DDR und der BRD. Der Gegenwartsbezug ist dabei Teil der Quellenarbeit. In diesem Rahmen geht es darum, dass die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Leben in der DDR und heute reflektiert werden können. Abbildung 1 zeigt beispielgebend die Aufgabenstellung für das Quellenblatt, das den Ausweis der Jungpioniere enthält.

1. Betrachte die Mitgliedskarte der Jungpioniere und lies die Gebote. Frage unbekannte Begriffe nach.
2. Was erfährst du über Jungpioniere in der DDR?
3. Gibt es heute Gebote in Schule, Verein und Gesellschaft, die ähnlich sind? Was ist anders heute?

Abb. 1: Aufgabenstellung Quellenarbeit – ein Beispiel (Fischer 2023)

doi.org/10.35468/6107-16

Über die Auseinandersetzung mit der Vergangenheit wird also ein Verstehen der eigenen Gegenwart – auch in ihrer politischen Dimension (bezogen auf die Lebenswelt der Kinder) – angestrebt. Die Verknüpfung zwischen historischem und politischem Lernen verläuft damit über den Gegenwartsbezug. Damit erfolgt eine vollständige Integration des politischen Lernens in das historische Lernen, weil es in einer historischen Denkbewegung aufgehen soll, die die Zeitebenen miteinander verknüpft.

Den Modus der Weltbegegnung, der in diesem Unterrichtsbeispiel angelegt ist, möchten wir zunächst als historisch-imaginativ (Romanauszüge) und dann als historisch versachlichend und quellenbasiert-entdeckend einstufen. Der Bezug auf die eigene politische und soziale Gegenwart wird dabei unmittelbar aus der Auseinandersetzung mit den Quellen heraus entwickelt (als Teil der Quellenarbeit).

Die didaktische Chance dieses Vorgehens besteht vor allem darin, dass Kinder über ihre Quellenarbeit erste Einblicke erhalten können, wie historische Erkenntnisse zustande kommen. Die Ergebnisse ihrer Quellenarbeit können die Kinder außerdem für die Besonderheiten ihrer eigenen sozialen und politischen Lebenswelt sensibilisieren. Es besteht allerdings auch die Gefahr, dass der Gegenwartsbezug und damit das Nachdenken über die eigene soziale und politische Lebenswelt sehr oberflächlich erfolgt, weil keine systematische Bearbeitung der gegenwärtigen Erfahrungen der Kinder im Unterricht vorgesehen ist.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Im Beitrag wurden anhand zweier Unterrichtsbeispiele zwei mögliche Wege der Verknüpfung von politischem und historischem Lernen vorgestellt und didaktisch eingeordnet: die Verwendung und Inszenierung eines historischen Ereignisses als politisches Exempel sowie eine historische quellenbasierte Untersuchung mit Gegenwartsbezug. Während sich der erste Weg als ein punktuelles politikhistorisches Lernen einstufen lässt, integriert der zweite Weg das politische Lernen vollständig in das historische Lernen. Die Ergebnisse unserer vorgenommenen Analyse beider Unterrichtsbeispiele nach den Dimensionen der Fachlichkeit fasst Tabelle 1 zusammen.

doi.org/10.35468/6107-16

Tab. 1: Fachlichkeit im Vergleich (eigene Darstellung)

Dimensionen der Fachlichkeit	**Das Unterrichtsbeispiel „Friedliche Revolution“**	**Das Unterrichtsbeispiel „Mit Ina in die DDR“**
Modus, nach dem Fakten und Wissensbestände ausgewählt wurden	Orientierung auf diejenigen historischen Fakten und Zusammenhänge, die eine erste Einordnung der „Friedlichen Revolution“ in der DDR ermöglichen primäre Orientierung auf grundlegende politische Begriffe wie Demokratie, Frieden und Mitbestimmung	Orientierung auf historische Fakten und Zusammenhänge über Schule, Konsum und Pionierorganisation in der DDR Orientierung auf historische Fakten und Wissensbestände, die die DDR in den genannten Dimensionen in Grundzügen erschließen
Modus, nach dem die Wissensbestände erarbeitet und bearbeitet werden sollten	exemplarisches, punktuelles Beziehen auf die DDR Bilden von Analogien zur eigenen Gegenwart und Lebenswelt	entdeckendes Vorgehen mittels Quellenarbeit Integration des Gegenwartsbezuges in die Quellenarbeit
Modus der Weltbegegnung	instrumentell historisch primär politisch-gesellschaftlich primär selbstreflexiv- und lebensweltorientiert	historisch-imaginativ historisch-quellenbasiert soziale und politische Gegenwartsbezüge als Teil historischer Denkbewegungen

Die Analyse macht deutlich, dass die Art und Weise der Integration beider Lernformen unmittelbar Auswirkungen auf die drei Dimensionen der Fachlichkeit des Unterrichts hat. Im Ergebnis kann gesagt werden, dass das Konzept der Fachlichkeit das Potenzial hat, den didaktischen Blick für die Verbindung beider Lernformen im Unterricht zu schärfen.

doi.org/10.35468/6107-16

Literatur

Bergmann, K. (2015): „Papa, erklär' mir doch mal, wozu dient eigentlich die Geschichte?" - Frühes Historisches Lernen in Grundschule und Sekundarstufe I. In: K. Bergmann & R. Rohrbach (Hrsg.): Kinder entdecken Geschichte. Theorie und Praxis historischen Lernens in der Grundschule und im frühen Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 8-31.

Burger, J. (2019): Gertrude grenzenlos. Hamburg: Oetinger Taschenbuch.

Dewey, J. (1910/2009): Wie wir denken (2. Aufl.). Zürich: Pestalozzianum.

Fischer, C. (2023): Das Aktionsforschungsprojekt „Mit Ina in die DDR". In: C. Fischer & S. Tänzer (Hrsg.): Mit Kindern über die DDR sprechen. Fachliche und fachdidaktische Grundlagen sowie Beispiele aus der Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 71-131.

Fischer, C. & Reinhardt, S. (2022): Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten. In: F. Weber-Stein, S. Albers & B. Blanck (Hrsg.): BuD – Bildung und Demokratisierung, inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb) Bd. 2 (2022) Sonderheft, 4-20. Online unter: https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1277/1161 (Abrufdatum: 20.03.2023).

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lange, D. (2014): Historisches Lernen als Dimension politischer Bildung. In: W. Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 321-328.

Pandel. H.-J. (2013): Geschichtsdidaktik. Eine Theorie für die Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (2. Aufl.). Opladen u. a.: Budrich.

Reh, S. & Pieper, I. (2018): Die Fachlichkeit des Schulfaches. Überlegungen zum Deutschunterricht und seiner Geschichte zwischen Disziplinen und allgemeinen Bildungsansprüchen. In: M. Martens, K. Rabenstein, K. Bräu, M. Fetzer, H. Gresch, I. Hardy & C. Schelle (Hrsg.): Konstruktionen von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 21-41.

Reh, S. & Caruso, M. (2020): Entfachlichung? Transformationen der Fachlichkeit schulischen Wissens. Zur Einführung. In: Zeitschrift für Pädagogik 66 (5), 611-625.

Tänzer, S. (2018): Die Friedliche Revolution in der DDR. Ein lohnendes Thema für den Sachunterricht. In: Grundschulzeitschrift (311), 25-29.

von Reeken, D. (2012): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler: Schneider.

von Reeken, D. (2022): Historisches Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: bpb, 205-211.

Autor*innen

Fischer, Christian, Dr.
Universität Erfurt

Tänzer, Sandra, Prof. Dr.
Universität Erfurt

doi.org/10.35468/6107-16

Julia Poschmann und Eva Gläser

Kindernachrichten und Politische Bildung – Ein Studienprojekt für Sachunterrichtsstudierende

1 (Kinder-)Nachrichten im Kontext von Politischer Bildung

„Kinder interessieren sich für die politischen Aspekte ihrer Lebenswelt und möchten diese mitbestimmen" (Baumgardt 2022, 180). Insbesondere Kindernachrichten können eine bedeutsame Quelle für das Politische Lernen von Kindern sein (vgl. Klinger & Müller 2015; Anders, Staiger, Albrecht, Rüsel & Vorst 2019, 141), denn „im Sinne der Kinderrechte kommt jungen Lernenden vielmehr das Recht zu, kindgerecht informiert zu werden […]" (Bade 2022, 175). Mediennutzungsstudien konnten belegen, dass Grundschulkinder unterschiedliche Nachrichtenformate, die nicht für ihre Altersgruppe produziert werden, wie die *Tagesschau*, *ZDF heute* oder *RTL Aktuell* kennen und konsumieren (vgl. mpfs 2018 & 2020; Bitkom 2019). In der KIM-Studie konnte nachgewiesen werden, dass Kinder im Alter von sechs bis dreizehn Jahren Nachrichtensendungen konsumieren, die speziell für sie konzipiert und produziert werden (vgl. Götz 2011; mpfs 2022). Besonders beliebt bei Kindern im Grundschulalter ist die Kindernachrichtensendung *logo!*, die neben anderen Wissensformaten wie *Galileo*, *Die Sendung mit der Maus* oder *Wissen macht Ah!* von fernsehenden Kindern in der Studie genannt wird (vgl. mpfs 2022, 37).

Das Format *logo!* besitzt unter den täglich aktuell produzierten und ausgestrahlten Kindernachrichten ein Alleinstellungsmerkmal (vgl. Anders u. a. 2019).

Die zentrale Intention dieser sogenannten Kindernachrichten ist, analog zu (Erwachsenen-)Nachrichten, ausgewählte Ereignisse aufzugreifen, umfassende Informationen verständlich und kindgerecht darzustellen und grundlegend zur Urteils- bzw. Meinungsbildung beizutragen sowie zum kritischen Denken anzuregen (vgl. ebd., 142). Kindernachrichten können auch dazu beitragen, das Interesse von Kindern an politischen Themen zu wecken und „sind für Kinder im Rahmen der politischen Sozialisation bedeutsam" (Klinger & Müller 2015, 1). Diese unterscheiden sich von (Erwachsenen-)Nachrichten in ihrer inhaltlichen und gestalterischen Ausrichtung, bspw. durch eine differenziertere Themenwahl, oder durch

doi.org/10.35468/6107-17

eine leicht verständliche Sprache sowie durch Grafiken und Bilder zur Illustration und Veranschaulichung (vgl. Götz 2021; Götz & Kleine-Besten 2021).
In (Kinder-)Nachrichten werden zur Darstellung und Erläuterung komplexer Inhalte sogenannte Erklärstücke eingebunden, mit dem Ziel, dass diese „zur Verständlichkeit komplexer Sachverhalte beitragen und Kindern den Zugang zu schwierigen Themen erleichtern, die nicht in ihrem alltäglichen Erfahrungsbereich liegen" (Krüger & Müller 2011, 397). Um dies zu erreichen, werden bspw. Grundbegriffe des politischen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Lebens in diesen Erklärstücken vermittelt (vgl. ebd., 399). „Auch ereignisbedingte Themen […] wurden mit Erklärstücken vertiefend aufbereitet, um Fakten zu verstehen und einordnen zu können sowie präventives Verhalten kennen zu lernen" (ebd., 397). Krüger und Müller (2011) konnten in ihrer Erhebung das hohe Erklärpotenzial der Erklärstücke in Kindernachrichten nachweisen, die durch ihren Charakter zudem eine Analogie zu Erklärvideos aufweisen.
Im Sachunterricht bietet sich der Einsatz von Kindernachrichten insofern an, als dass Schüler*innen sich ihre Lebenswelt mit diesen erschließen können (vgl. Kahlert 2022). Zudem soll unterstützt werden, dass sie (Fehl-)Informationen unterscheiden und erkennen sowie (vertrauenswürdige) Quellen identifizieren und bewerten können (vgl. Anders u. a. 2019; Gössinger 2020; Nds. Kultusministerium 2020). So sollen sie einerseits „an eine kritische Auseinandersetzung mit und eine gezielte Nutzung der Medien" (Gössinger 2020, 11) herangeführt werden. Im Rahmen des Lernens mit Medien (vgl. GDSU 2013) können Kindernachrichten andererseits zur Erarbeitung eines Themas im Sachunterricht genutzt werden (vgl. Gössinger 2020, 11).
Die Erklärstücke in den Kindernachrichten können für das Lehren und Lernen im Fach Sachunterricht zudem bedeutsam sein, da sie auch über die tagesaktuell verfügbare Sendung hinaus auf der *logo!*-Internetseite abgerufen und in den Unterricht eingebunden werden könnten. Sie stellen somit eine umfassende Bezugsquelle von sachunterrichtlich relevanten Erklärvideos dar (vgl. Meller 2024, 86). Durch die Bereitstellung der Videos auf der Internetseite können Lehrkräfte Inhalte oder Fragestellungen der Kinder medienbasiert aufgreifen, für die es ansonsten nur wenig Materialien gibt bzw. die sie eventuell selten im Sachunterricht behandeln würden (vgl. ebd., 198f.). Der Einsatz eignet sich auch, um den Herausforderungen bei der Gestaltung eines vielperspektivisch angelegten Sachunterrichts didaktisch angemessen zu begegnen (vgl. ebd., 199).
„Um aus der Vielzahl von verfügbaren Erklärvideos die für die entsprechenden (sach-)unterrichtlichen Zwecke passenden Videos auswählen zu können, gilt es, die potenziellen audiovisuellen Unterrichtsmedien hinsichtlich ihrer Qualität zu beurteilen" (ebd., 74), da Lehrende für eine „kind- und sachgemäße Umsetzung der Unterrichtsinhalte auf qualitätsvolle und flexibel einsetzbare Unterrichtsmedien angewiesen sind" (ebd., 197). Demnach kommt den Lehrenden hinsichtlich

doi.org/10.35468/6107-17

der Auswahl von Erklärvideos bzw. -stücken eine hohe Bedeutung zu (vgl. ebd., 206), weshalb eine Thematisierung mit Studierenden im Rahmen ihres Studiums bzw. ihrer Professionalisierung sinnvoll erscheint. Der Einbezug von Erklärvideos in die Lehrer*innenbildung ergibt sich auch aus der Forderung nach einem systematischen und sukzessiven Aufbau digitaler Kompetenzen, um als zukünftige*r Lehrer*in digitale Medien im Unterricht lernförderlich einsetzen zu können (vgl. Bertelsmann Stiftung 2018, 18; Haltenberger, Asen-Molz & Böschl 2021). „Sich im Studium anhand von Erklärvideos exemplarisch mit den Möglichkeiten digitaler Medien auseinanderzusetzen und diese selbst zu erstellen, bietet das Potenzial, einen reflektierte(re)n Blick hinsichtlich des Einsatzes und der Qualität von Erklärvideos (bzw. weiterführend digitalen Medien im Allgemeinen) zu entwickeln" (Haltenberger u. a. 2021, 224).

2 Forschungsstand zu Kindernachrichten und Erklärvideos

Im Folgenden werden, da das vorgestellte Studienprojekt Kindernachrichten und Erklärstücke bzw. Erklärvideos thematisiert, zunächst Forschungsergebnisse zur Analyse und Auswahl von Kindernachrichtensendungen bzw. von Erklärvideos durch Studierende skizziert. Auch Gaubitz (2021, 139) fordert in diesem Kontext, „dass bereits im Sachunterrichtsstudium ein kritisches Bewusstsein für die Auswahl von EV [Erklärvideos] durch die Anwendung von Qualitätskriterien entwickelt werden sollte, um dafür zu sorgen, dass die Nutzung von EV im Sachunterricht seinem Bildungsanspruch gerecht wird". Anschließend wird ein kurzer Überblick zum Forschungsstand zur Nutzung und Gestaltung von Kindernachrichtensendungen vorgestellt.

2.1 Empirische Studien zur Analyse und Auswahl von Erklärvideos durch Studierende

Während das Studienprojekt, das in diesem Beitrag vorgestellt wird, grundlegend in Bezug auf Politische Bildung entwickelt wurde, wird die fachliche und didaktische Qualität von Erklärvideos in aktuellen sachunterrichtsdidaktischen Untersuchungen vornehmlich im naturwissenschaftlichen Kontext fokussiert, wobei auch in diesen Studien ein besonderer Fokus auf die in den Videos verwendete Sprache gelegt wird (vgl. ebd.). Gaubitz entwirft in ihrer explorativen Untersuchung Qualitätskriterien, „die einen Ausgangspunkt zur Beurteilung ihrer Qualität ermöglichen sollen" (ebd., 139). Auch Haltenberger u. a. (2021) entwickelten spezifische (fach-)didaktische Qualitätskriterien und erprobten deren Anwendung. Erklärvideos in sachunterrichtsdidaktischen Seminaren zur geographischen Perspektive, die von Studierenden eigens erstellt wurden, standen hierbei im Zentrum. Sie konnten „ermutigende Ergebnisse hinsichtlich der fokussierten Umsetzung von Aspekten der didaktischen Rekonstruktion" (ebd., 232) aufzeigen. Sie erkannten,

doi.org/10.35468/6107-17

„dass die untersuchten angehenden Lehrkräfte v. a. Aspekte der fachlichen Klärung und der didaktischen Strukturierung als besonders relevant für das Erstellen und die Analyse *guter* Erklärvideos erachten" (Haltenberger, Böschl & Asen-Molz 2022, 145). Auch bei den durch die Studierenden erstellten Videos wurden die fachliche Klärung und die didaktische Strukturierung primär fokussiert (vgl. ebd.).

2.2 Empirische Studien zur Nutzung und Gestaltung von Kindernachrichtensendungen

Bis in die 1970er Jahre dominierte in der Kindermedienforschung das Paradigma, dass Kinder sich nicht für Nachrichtenformate interessieren (vgl. vom Orde 2015, 40). Dies konnte inzwischen widerlegt werden (vgl. mpfs 2018, 2020 & 2022; Götz 2021). Darüber hinaus konnte gezeigt werden, dass Kinder dann besonders interessiert an aktuellen Nachrichten sind, wenn sie die eigene Lebenswelt tangieren und persönliche Relevanz aufweisen (vgl. Gleich & Schmitt 2009, 597). Faktoren, die die Nachrichtenrezeption von Kindern beeinflussen, sind bspw. das Alter, das Geschlecht oder das Fernsehnutzungsverhalten der Eltern (vgl. mpfs 2020).

Das in Deutschland bekannteste, erfolgreichste (vgl. Schumacher & Hammer 2014, 23) und meist genutzte Format ist die Kindernachrichtensendung *logo!* (vgl. mpfs 2022, 34f.). Jedes fünfte befragte Kind schaut regelmäßig die Kindernachrichtensendung *logo!* (vgl. ebd., 37). Durch die Erhebungen im Jahr 2020 konnte durch die KIM-Studie belegt werden, dass die Nutzung von Kindernachrichtensendungen mit zunehmendem Alter deutlich von 15 % (Sechs- bis Siebenjährige) auf 36 % (Zwölf- bis Dreizehnjährige) ansteigt (vgl. mpfs 2020, 41f.). Diese Nutzung blieb in den nächsten Jahren ähnlich konstant bei 18 % (Sechs- bis Siebenjährige), 22 % (Acht- bis Neunjährige), 24 % (Zehn- bis Elfjährige) und 21 % (Zwölf- bis Dreizehnjährige) (vgl. mpfs 2022, 37). Nachrichtenformate, die 2020 neben *logo!* von Kindern konsumiert und genannt wurden, waren die *Tagesschau*, *ZDF heute* oder *RTL Aktuell* (vgl. mpfs 2020, 42).

Aufenanger, Mertes und Nold (2006) untersuchten am Beispiel von *logo!* und einem weiteren Kindernachrichtenformat anhand von politischen Inhalten das Verständnis von Kindernachrichten durch ihre Rezipient*innen und fanden heraus, dass vor allem Analogien ein Qualitätskriterium darstellen. Gröne, Hinzen, Köhler und Vogt (2012, 17) formulieren als Kennzeichen für eine gute Kindernachrichtensendung „ein ausgewogenes Verhältnis von Informationen und Erklärungen, die Anbindung der Kinder an die Hauptnachrichtenredaktion sowie die Miteinbeziehung der Kinder in die Produktion der Sendungen zur Optimierung der Themenauswahl".

In weiteren Studien zur Gestaltung von (Kinder-)Nachrichtenformaten konnten folgende Qualitätskriterien festgestellt werden: Erfüllung des Programm- und Bildungsauftrages, inhaltliche und formale Orientierung an den klassischen

doi.org/10.35468/6107-17

Nachrichten, Wissensvermittlung zur Orientierung, Vielfalt und Ausgewogenheit der Themen, angemessenes Auftreten der Moderator*innen, die kind- und altersgerechte Verständlichkeit sowie ein kindgerechter Umgang mit beängstigenden Themen, Unterhaltung und Anregung zum Aktivwerden, Interesse wecken durch Kinderbezug, der Einsatz von Identifikationsfiguren sowie der Einbezug von Kinder-Akteur*innen (vgl. Klinger & Müller 2015, 54).

3 Seminarkonzept – Fachsprache in und sprachliche Gestaltung von (Kinder-)Nachrichtensendungen im Kontext von Politischer Bildung

Wenn Sachunterrichtsstudierende, wie Gaubitz (2021, 139) betont, ein „kritisches Bewusstsein für die Auswahl" von Erklärvideos entwickeln sollen, dann sollten sie hierfür geeignete Qualitätskriterien kennen und diese auch fachdidaktisch begründen, kritisch reflektieren und methodisch in den Unterricht einbinden können. Um dies zu unterstützen, wurde ein Seminarkonzept entwickelt, innerhalb dessen verschiedene Sendungen des Kindernachrichtenformats *logo!* im Vergleich zu den *ZDF heute*-Nachrichten untersucht und zudem in mehreren Bachelor- und Masterarbeiten zur Medienkompetenz vertieft wurden. Die Frage, welche inhaltlichen bzw. gestalterischen Unterschiede die genannten Sendungsformate aufweisen, konnte im Verlauf dieses Studienprojektes bzw. im Rahmen dieser Arbeiten beantwortet werden. Das Seminarkonzept wurde bewusst für ein Modul im Bachelorstudiengang ausgearbeitet, das den sozial- und kulturwissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts umfasst; auch, da bisherige Studien bzw. unterrichtliche Umsetzungen vermehrt (Erklär-)Videos in Bezug zum naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht betrachteten.

In den Seminaren entwarfen die Studierenden zunächst auf der Basis der Arbeiten von Klinger und Müller (2015), Kulgemeyer (2018) sowie Findeisen, Horn und Seifried (2019) Qualitätskriterien zur Analyse von (Kinder-)Nachrichtensendungen. Neben den Rahmenbedingungen, dem Aufbau und der Struktur sowie dem Inhalt, lag der Schwerpunkt vor allem auf der Angemessenheit für die Zielgruppe hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung, die neben den visuellen Veranschaulichungswerkzeugen als auditives Werkzeug dient (vgl. Kulgemeyer 2018, 9) und eine entscheidende Rolle bezüglich der Verständlichkeit spielt (vgl. Schumacher & Hammer 2014, 25). „Da dem Sachunterricht auch die Aufgabe zukommt, Fachsprache zu etablieren und einen sensiblen Sprachgebrauch anzubahnen, sollten Lehrer*innen bei der Auswahl bzw. bei der Gestaltung von Erklärvideos auch besonderes Augenmerk auf sprachliche Aspekte legen." (Meller 2024, 74)

Die Frage, wie eine alters- bzw. kindgemäße Wissensvermittlung von politischen Inhalten, insbesondere hinsichtlich der politischen Fachsprache, unter Berücksichtigung der Politik-Kompetenzmodelle (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing &

doi.org/10.35468/6107-17

Richter 2010; Detjen, Massing, Richter & Weißeno 2012) in Kindernachrichtensendungen im Vergleich zu Formaten für Erwachsene erfolgt, stand im Fokus des explorativen Studienprojektes. Fachsprache wird im Politik-Kompetenzmodell von Detjen u. a. (2012, 34) dem Kompetenzbereich des Fachwissens zugewiesen, in dem konstituierende Fachbegriffe für unterschiedliche Schulstufen benannt werden (vgl. Weißeno u. a. 2010). Gläser und Becher (2021, 38) konnten aufzeigen, dass „Politische Bildung konzeptionell nicht ohne den expliziten Bezug zur politischen Sprache gestaltet werden kann" und forderten auf der Basis ihrer Untersuchung, in der sie eine sprachliche Analyse von Sachunterrichtsschulbüchern durchführten, die Stärkung der Vermittlung und Reflexion von politischen Fachbegriffen (vgl. ebd.).

Für die Kategorie der sprachlichen Gestaltung ließen sich die Bereiche Intonation, Direkte Ansprache, Sprechgeschwindigkeit und -pausen, Sachliche Korrektheit, Adressat*innengemäßheit und -ansprache, Sprachniveau, Fachbegriffe und Alltagssprache sowie Bild-Ton-Text-Kongruenz entlang der Kategorien Phonetik, Lexik, Grammatik und Bildsprache ausdifferenzieren.

Hinsichtlich der Lexik bzw. der politischen Fachsprache wurden unter Bezugnahme auf das Kompetenzmodell zur Politischen Bildung von Weißeno u. a. (2010) sowie Detjen u. a. (2012) in Anlehnung an die Studie von Gläser und Becher (2021) die in den jeweiligen Sendungen vorkommenden (Fach-)Konzepte entlang der Basiskonzepte Ordnung, Entscheidung und Gemeinwohl analysiert.

Es konnte von Studierenden in den Seminaren, aber auch in Bachelor- und Masterarbeiten, herausgearbeitet werden, dass in der Kindernachrichtensendung *logo!* politische Inhalte für die Adressat*innen hinsichtlich der sprachlichen Gestaltung altersgemäß und kindgerecht aufbereitet werden; die sprachlichen Varietäten, der Einsatz von Erklärstücken bzw. Erklärvideos sowie die Moderation tragen ebenso maßgeblich dazu bei.

4 Fazit und Ausblick

Mit dem entwickelten Seminarkonzept werden durch die selbstständige Analyse von aktuellen (Kinder-)Nachrichtenformaten insbesondere fachwissenschaftliche und fachdidaktische Lehr- und Lernziele inkludiert. Kindermedien und Unterrichtsmaterialien, die für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bedeutsam sind, werden aus einer mediendidaktischen Perspektive und der Perspektive des Politischen Lernens zusammenhängend fokussiert. Das übergeordnete Ziel ist der Erwerb von Kompetenzen im Sinne einer digital literacy bzw. einer digitalen Grundbildung (vgl. Peschel 2022; Irion, Peschel & Schmeinck 2023). Ein weiteres Ziel ist, professionelle Kompetenzen (vgl. Kunter, Baumert, Blum, Klusmann, Kraus & Neubrand 2011) von Studierenden hinsichtlich der Auswahl von Erklärvideos bzw. -stücken anzubahnen, indem Qualitätskriterien, vor allem hinsicht-

doi.org/10.35468/6107-17

lich der sprachlichen Gestaltung, erarbeitet und angewendet werden. Des Weiteren wird mit dem Seminarkonzept angestrebt, dass Studierende erkennen und reflektieren können, dass die Einbindung von Kindernachrichten und insbesondere die Einbindung von Erklärstücken in den Sachunterricht das Potenzial haben können, Schüler*innen darin zu unterstützen, ihre „[…] Umwelt sachbezogen zu verstehen und sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen […]" (GDSU 2013, 9), die „Erfahrungen und Interessen der Schüler*innen zu fördern" (Peschel & Mammes 2022, 191) und andererseits Erfahrungen und Interessen aus der Lebenswelt der Kinder in den Sachunterricht zu integrieren sowie komplexe Inhalte kind- und sachgemäß zu erklären.

Literatur

Anders, P.; Staiger, M.; Albrecht, C.; Rüsel, M. & Vorst, C. (2019): Einführung in die Filmdidaktik. Kino, Fernsehen, Video, Internet. Stuttgart: Metzler.

Aufenanger, S.; Mertes, K. & Nold, F. (2006): Verstehen Kinder Kindernachrichten? Die Beispiele logo! und neuneinhalb. In: TelevIZIon 19 (2), 50-53.

Bade, G. (2022): Kritikfähigkeit. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 170-176.

Baumgardt, I. (2022): Politisches Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 180-188.

Bertelsmann Stiftung (2018): Lehramtsstudium in der digitalen Welt – Professionelle Vorbereitung auf den Unterricht mit digitalen Medien?! Online unter: https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/lehramtsstudium-in-der-digitalen-welt (Abrufdatum: 18.04.2023).

Bitkom (2019): Kinder und Jugendliche in der digitalen Welt. Online unter: https://www.bitkom.org/sites/default/files/2019-05/bitkom_pk-charts_kinder_und_jugendliche_2019.pdf (Abrufdatum: 18.04.2023).

Detjen, J.; Massing, P.; Richter, D. & Weißeno, G. (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: VS.

Findeisen, S.; Horn, S. & Seifried, J. (2019): Lernen durch Videos – Empirische Befunde zur Gestaltung von Erklärvideos. In: MedienPädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 16-36.

Gaubitz, S. (2021): Sache und Sprache in Erklärvideos für den Sachunterricht – Möglichkeiten, Grenzen und Bedingungen. In: U. Franz, H. Giest, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 133-141.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Becher, A. (2021): Sprache und politisches Lernen im Sachunterricht – konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde. In: U. Franz, H. Giest, M. Haltenberger, A. Hartinger, J. Kantreiter & K. Michalik (Hrsg.): Sache und Sprache. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32-39.

Gleich, U. & Schmitt, S. (2009): Kinder und Fernsehnachrichten. Forschungsüberblick auf der Grundlage empirischer Studien. In: Media Perspektiven 11, 593-602.

Gössinger, C. (2020): Aber logo! Kindernachrichten im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 2, 9-12.

Götz, M. (2011): Kinder wollen Kindernachrichten. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von Kindern zwischen 6 und 12 Jahren. In: TelevIZIon 24 (2), 29-30.

doi.org/10.35468/6107-17

Götz, M. (2021): Die Themeninteressen von Kindern bei Kindernachrichten. Ergebnisse einer Repräsentativbefragung von 6- bis 13-Jährigen. In: TelevIZIon 34 (2), 9-14.

Götz, M. & Kleine-Besten, C. (2021): Was macht eine Meldung für Kinder und Jugendliche wissenswert? Nachrichtenwert aus Sicht von Heranwachsenden. In: TelevIZIon digital, 4-10.

Gröne, J.; Hinzen, G.; Köhler, J. L. & Vogt, A. (2012): Logo! – Die Welt und ich. Eine Studie zur Beeinflussung der Organisationsstruktur auf den Inhalt der Kindernachrichtensendung. In: Medienproduktion – Online-Zeitschrift für Wissenschaft und Praxis 2, 17-23.

Haltenberger, M.; Asen-Molz, K. & Böschl, F. (2021): Studierende erstellen geographische Erklärvideos – über eine sachunterrichtsdidaktische Seminarkonzeption und Entwicklung eines Kriterienrasters. In: E. Matthes, S. T. Siegel & T. Heiland (Hrsg.): Lehrvideos – das Bildungsmedium der Zukunft? Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 223-233.

Haltenberger, M.; Böschl, F. & Asen-Molz, K. (2022): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion als Kriterienraster für studentische Erklärvideos nutzen. Ergebnisse aus einem standortübergreifenden Seminar zur geographischen Perspektive. In: A. Becher, E. Blumberg, T. Goll, K. Michalik & C. Tenberge (Hrsg.): Sachunterricht in der Informationsgesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 139-146.

Irion, T.; Peschel, M. & Schmeinck, D. (2023): Grundlegende Bildung in der Digitalität. Was müssen Kinder heute angesichts des digitalen Wandels lernen? In: T. Irion, M. Peschel & D. Schmeinck (Hrsg.): Grundschule und Digitalität. Grundlagen, Herausforderungen, Praxisbeispiele. Frankfurt a. M.: Grundschulverband e. V., 18-42.

Kahlert, J. (2022): Der Sachunterricht und seine Didaktik (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klinger, J. & Müller, A. (2015): Eignen sich Kindernachrichten für Kinder? Eine vergleichende Qualitätsanalyse der Kindernachrichtensendungen logo! und Newsround. In: Medienwelten 5, 1-141.

Krüger, U. M. & Müller, C. (2011): „logo!" – Kindernachrichten im KI.KA. Ergebnisse des „logo!"-Monitors zu Themenstruktur, Präsentation und Konzept der Kindernachrichtensendung. In: Media Perspektiven 9, 391-413.

Kulgemeyer, C. (2018): Wie gut erklären Erklärvideos? Ein Bewertungs-Leitfaden. In: Computer+ Unterricht 109, 8-11.

Kunter, M.; Baumert, J.; Blum, W.; Klusmann, U.; Kraus, S. & Neubrand, M. (2011): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster: Waxmann.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2018): KIM-Studie 2018. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online unter: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/ (Abrufdatum: 18.04.2023).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2020): KIM-Studie 2020. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online unter: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2020/ (Abrufdatum: 18.04.2023).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (mpfs) (2022): KIM-Studie 2022. Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Online unter: https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2022/ (Abrufdatum: 18.04.2023).

Meller, S. (2024): Erklärvideos im Sachunterricht. Eine explorative Studie zum Umgang von Lehrkräften mit dem audiovisuellen Medium. Wiesbaden: VS.

Niedersächsisches Kultusministerium (2020): Orientierungsrahmen Medienbildung in der allgemeinbildenden Schule. Online unter: https://bildungsportal-niedersachsen.de/digitale-welt/medienbildung/vorgaben/orientierungsrahmen-medienbildung (Abrufdatum: 18.04.2023).

Peschel, M. (2022): Digital literacy – Medienbildung im Sachunterricht. In: J. Kahlert, M. Föllinger-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188-197.

doi.org/10.35468/6107-17

Peschel, M. & Mammes, I. (2022): Der Sachunterricht und die Didaktik des Sachunterrichts als besondere Herausforderung für die Professionalisierung von Grundschullehrkräften. In: I. Mammes & C. Rotter (Hrsg.): Professionalisierung von Grundschullehrkräften. Kontext, Bedingungen und Herausforderungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 188-203.

Schumacher, G. & Hammer, D. (2014): „logo!": Fernsehnachrichten für Kinder – Akzeptanz und Gefallen. Forschungsergebnisse zu den Kindernachrichten des ZDF im KiKa. In: Media Perspektiven 1, 21-32.

vom Orde, H. (2015): Jugend, Information und Medien. Eine Zusammenfassung ausgewählter Forschungsergebnisse. In: TelevIZIon 28 (1), 24-27.

Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Autorinnen

Poschmann, Julia
Universität Osnabrück

Gläser, Eva, Prof. Dr.
Universität Osnabrück

doi.org/10.35468/6107-17

Christian Fischer und Michael Ritter

Vom Bilderbuch zum Nachdenken über politische Grundfragen?! Einblicke in ein Unterrichtsprojekt

1 Einleitung

Literarisches Lernen bietet die Chance, sich bei der Beschäftigung mit fiktionalen Texten mit Erfahrungen, Denkweisen und auch Zukunftsbildern auseinanderzusetzen, die nicht die eigenen sind (vgl. Wintersteiner 2019, 9ff.). Damit verbindet sich die Möglichkeit, das eigene Denken weiterzuentwickeln. Hier liegt eine wichtige Schnittstelle zum politischen Lernen, denn auch politisches Lernen möchte eine mehrperspektivische Auseinandersetzung mit der Welt und ein Denken in (hypothetischen) Möglichkeiten unterstützen, um so politische Mündigkeit und Demokratiefähigkeit anzubahnen (vgl. von Reeken 2012, 28ff. & 49ff.; Fischer & Reinhardt 2022, 4ff.). Dabei verstehen wir in Abgrenzung zur sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen der GDSU (2013, 27ff.) politisches Lernen als ein offenes Nachdenken über das Zusammenleben im Sozialverband und dessen zukunftsoffene Ausgestaltung, das unmittelbar an die Vorstellungen, Erfahrungen und auch Fantasien der Kinder anknüpft, diese kommunikativ verhandelt, erweitert und abstrahiert (vgl. Dängeli & Kalcsics 2020; Baumgardt 2022).

Gegenstand des vorliegenden Beitrags ist ein Unterrichtsprojekt, das das Zusammenspiel von literarischem und politischem Lernen anhand des Bilderbuches „Hier kommt keiner durch!“ (Martins & Carvalho 2016) auslotet. Dieses Unterrichtsprojekt wurde mit Grundschulkindern erprobt. Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Frage, ob / inwieweit die Arbeit am Bilderbuch bei den Kindern ein Nachdenken über politische Grundfragen angeregt hat. Hierfür wird zunächst das Unterrichtsprojekt vorgestellt, um dann anschließend auf ausgewählte Einblicke und unsere dazugehörigen Interpretationen einzugehen.

doi.org/10.35468/6107-18

2 Forschungsmethodische Einordnung und Vorgehen

Forschungsmethodisch ordnet sich die Entwicklung des Unterrichtsprojekts der Praxis- und Aktionsforschung zu (vgl. Altrichter, Posch & Spann 2018). Dieser Ansatz basiert auf einem „Kreislauf von Reflexion und Aktion" (ebd., 14). Ausgehend von einer praxisrelevanten Fragestellung werden Ideen und Maßnahmen theoretisch begründet entworfen – im Anwendungsfall geht es um eine Unterrichtsidee –, um diese dann in der Praxis zu erproben. Die Erfahrungen und Produkte aus der Erprobung werden unter der Zielsetzung ausgewertet, die entwickelte Idee oder Maßnahme besser zu verstehen und Möglichkeiten ihrer Weiterentwicklung zu reflektieren.

Richtungsgebend für die vorliegende Unterrichtsentwicklung war die bereits entfaltete Frage, wie sich politisches und literarisches Lernen unterrichtsmethodisch miteinander verbinden lassen. Dieser Frage wurde am Beispiel des Bilderbuches „Hier kommt keiner durch!" (Martins & Carvalho 2016) nachgegangen, wobei davon ausgegangen wird, dass gerade das Bilderbuch als Medium Kinder dabei unterstützen kann, über grundlegende Fragen des (Zusammen-)Lebens nachzudenken (vgl. Merklinger 2020; Junge, Lüttgering, Schmidt & Schomaker 2022; Ritter & Ritter 2022). Die entwickelte Unterrichtsidee wurde mit Kindern der Klassenstufe 3 an einer Grundschule in freier Trägerschaft im Mai 2022 erprobt (vgl. Fischer & Ritter 2024).

Der vorliegende Beitrag folgt nun der eingangs genannten Frage, ob / inwieweit die Arbeit am Bilderbuch bei den Kindern ein Nachdenken über politische Grundfragen angeregt hat. Zur Beantwortung ziehen wir ausgewählte Zeichnungen und Aussagen von Kindern aus der abschließenden Reflexionsphase des Unterrichts heran. Die Auswahl richtet sich an der Intention aus, die inhaltliche Bandbreite der politischen Überlegungen der Kinder zu zeigen. Die Auswertung erfolgt mit dem hermeneutischen Dreischritt (vgl. Kuhn 1999, 196ff.), der sich aus den Schritten *Verstehen*, *Auslegen* und *Anwenden / Kritik* zusammensetzt. Die einzelnen Interpretationsschritte fließen in der Darstellung unserer Interpretationsergebnisse zusammen.

3 Das Unterrichtsprojekt

Im Bilderbuch „Hier kommt keiner durch!" (Martins & Carvalho 2016) geht es um die fiktionale Geschichte eines Generals, der in einem Bilderbuch lebt und die rechte Buchseite für sich reserviert hat. Allen anderen Figuren im Bilderbuch ist es verboten, diese zu betreten. Der Mittelknick bildet die Grenze, die von einem Wächter des Generals bewacht wird. Die Figuren im Buch hinterfragen die Regelsetzung und äußern immer stärker ihren Unmut. Der Wächter erlaubt schließlich drei Figuren den Übertritt über den Mittelknick, um einen auf die andere Seite gerollten Ball zurückzuholen. Dieser Schritt entwickelt eine Eigendynamik, die

doi.org/10.35468/6107-18

zum kollektiven Normenbruch führt, weil nun *alle* Figuren auf die andere Seite drängen. Der General erscheint mit einer Gruppe von Soldaten, um seine Regel wieder durchzusetzen. Er will den Wächter verhaften lassen. Nun solidarisieren sich die anderen Figuren, die in der Mehrheit sind, mit dem Wächter. Es entwickelt sich eine revolutionäre Situation, in deren Folge der General gestürzt wird und wütend das Bilderbuch verlässt. Im Ergebnis regt das Buch dazu an, über Regel- und Normsetzungen, Macht sowie über Eigensinn und Widerständigkeit nachzudenken.

Regeln und Verbote begegnen Kindern täglich in ihrer Lebenswelt. Im besten Fall sind sie auch an ihrer Aushandlung beteiligt. Insofern liegt hier ein für Grundschulkinder lebensnahes Thema vor. Über das Bilderbuch lassen sich die folgenden Fragen stellen: Wann ist eine Regel (ein Gesetz, ein Verbot) gerecht oder ungerecht? Unter welchen Bedingungen ist ein Bruch mit einer Regel (einem Gesetz, einem Verbot) gerechtfertigt? Welche Macht haben die Vielen? Darf die Mehrheit eigentlich alles? Bei diesen Fragen handelt es sich im Kern um politische Fragen, weil sie das gemeinsame Zusammenleben im Sozialverband betreffen (zu den Grundfragen des Politischen siehe Petrik 2013, 156ff.).

Die Auseinandersetzung mit dem Bilderbuch im Unterricht orientiert sich methodisch an einem literarischen Lektüregespräch (s. Tab. 1, II.-IV.). Dieses wird ergänzt durch eine fiktive Fallgeschichte (s. ebd., V.), die thematisch an das Bilderbuch anknüpft und ein weiterführendes Denken in politischen Möglichkeiten initiiert. Tabelle 1 zeigt die sich daraus ergebende methodische Durchführungsstruktur (detailliert ausgeführt und erklärt in Fischer & Ritter 2024).

Tab. 1: Methodische Durchrührungsstruktur (Fischer & Ritter 2024)

I.	Aktivieren
II.	Erste Begegnung mit dem Buch – Antizipation / Aufbau einer Leseerwartung
III.	Gemeinsames Entdecken – kollaborative Sinnbildung
IV.	Perspektivische Vertiefung
V.	Reflektieren und Denken in politischen Möglichkeiten

Die Phasen II, III und IV dienen vor allem der Erschließung des Bilderbuches. Die erste Durchführung hat gezeigt, dass bereits die Auseinandersetzung mit der Handlung des Bilderbuches die Kinder zu politisch relevanten Urteilen motiviert. So wurde zum Beispiel angeführt, dass die Regel des Generals ungerecht sei, dass eine Regel am besten von allen gemeinsam beschlossen werden müsse, oder dass die vielen Figuren sich gegen den General durchsetzen können, weil sie zusam-

doi.org/10.35468/6107-18

menhalten und gemeinsam stark sind. Auch über Mut und Widerständigkeit wurde nachgedacht.
Phase V dient dem problemorientierten Reflektieren über Normenbrüche und Normensetzungen durch die Macht der Vielen. Im Bilderbuch erscheint die politische Selbstermächtigung der Vielen als positiver Akt. Über die Fallgeschichte lassen sich aber auch die Gefahren, die in der spontanen Machtausübung durch eine (vermeintliche) Mehrheit angelegt sind, thematisieren. Phase V legt damit den Fokus auf das politische Lernen. Sie öffnet den Raum für ein offenes Denken in politischen Möglichkeiten. Abbildung 1 enthält die bildliche Darstellung der fiktiven Fallgeschichte aus Phase V, die den Abschluss des Unterrichts bildet.

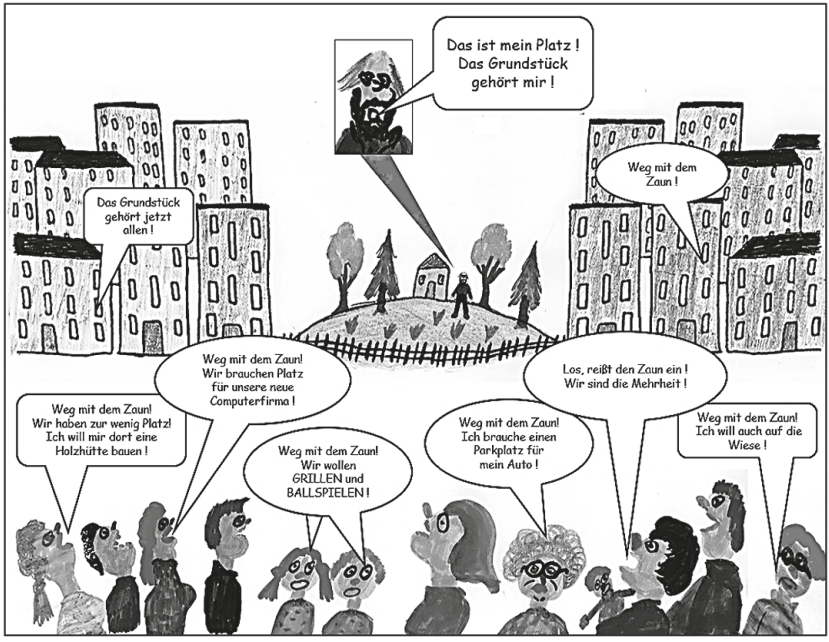

Abb. 1: Fallgeschichte „Weg mit dem Zaun!" (eigene Darstellung)

Die Fallgeschichte lautet: „*Im Bilderbuch haben sich ja viele Menschen gegen ein Verbot gewehrt, das sie nicht verstanden haben. Ich möchte euch einladen, die folgende Situation vorzustellen: In einem Viertel leben viele Menschen ohne Grünfläche; viele Kinder, viele Jugendliche, aber auch viele Eltern und viele ältere Menschen. Dort leben sie sehr beengt. Gleich neben dem Viertel ist ein großes Grundstück. Auf diesem Grundstück lebt ein Mann. Ihm gehört das Grundstück. Er sagt: ‚Das ist mein Grundstück. Das gehört mir! Hier wachsen viele Bäume und viele seltene Pflanzen.' Die Menschen*

doi.org/10.35468/6107-18

aus dem Viertel sehen es aber nicht mehr ein, dass sie nicht auf das Grundstück dürfen. Sie haben sich zusammengetan und wollen den Zaun zum Grundstück einreißen. Sie rufen: ‚Weg mit dem Zaun! Wir wollen auch auf die Wiese!', ‚Weg mit dem Zaun! Wir wollen dort spielen und grillen!', ‚Los reißt den Zaun ein! Wir sind die Mehrheit!' oder ‚Weg mit dem Zaun! Wir brauchen Platz für unsere Computerfirma!' Andere wollen den Zaun niederreißen, damit sie einen Parkplatz oder Platz für den Bau einer Holzhütte haben."

4 Interpretation ausgewählter Unterrichtsergebnisse

Zur ergänzenden Fallgeschichte wurde der folgende Reflexionsimpuls gegeben: „*Ist es richtig, dass sich die vielen Menschen im Viertel zusammentun und den Zaun zum Grundstück des Mannes niederreißen wollen – um es dann selbst zu nutzen? Welche Chancen seht ihr? Welche Probleme seht ihr? Ob das wirklich alle gut finden? Wie könnte die Geschichte weitergehen?*" Der anschließende Arbeitsauftrag lautete: „*Erzähle die Geschichte weiter. Du kannst die Geschichte als Bilder-Geschichte (mit Untertexten und Sprechblasen) oder in Form eines Textes (gerne auch mit Bildern) weitererzählen.*"

Die Fallgeschichte problematisiert die Macht der Vielen, die eine soziale und politische Mehrheit bilden (können), und damit eine Grundfrage von Demokratie (vgl. Martinsen 2020, 41). Diese Grundfrage berührt zugleich den Umgang mit Minderheiten in der Demokratie (vgl. Fischer 2018, 389ff.). Im Folgenden werden wir die Arbeitsergebnisse von Liva, Mauri sowie Ottmar und Nina (jeweils anonymisierende Namensgebung) vorstellen und interpretieren.

4.1 Das Arbeitsergebnis von Liva

Auf Livas Zeichnung ist zu sehen, dass der ältere Mann sein Grundstück für andere geöffnet hat. Er legt seinen Arm um eine andere Person, die sich freut und lacht. Das Grundstück wird nun als „Park" bezeichnet. Das Bild ist überschrieben mit dem Satz „Wir präsentieren euch den Park von Graustadt, ab heute Grünstadt. Jeder muss einen Euro bezahlen." (Rechtschreibung angepasst). Der zu zahlende Euro ist das Eintrittsgeld. Unter der Zeichnung steht der Satz „Die Häuser haben sie bunt gestrichen." (Rechtschreibung angepasst)

Nach unserer Deutung zeigt sich in Livas Bild ein Nachdenken über die politische Grundfrage der Gerechtigkeit (vgl. Riescher 2013, 17f.). Ihre gezeichnete Lösung orientiert sich an der Vorstellung der *Tauschgerechtigkeit* im Sinne eines Deals, der zu einem Interessenausgleich führt. Die Bedürfnisse der Menschen aus dem Wohnviertel werden berücksichtigt, weil sie auf das Grundstück dürfen, gleichzeitig erhält der Mann in Form des Eintrittsgeldes eine Gegenleistung dafür. Außerdem sei er nicht mehr allein, so Liva.

doi.org/10.35468/6107-18

Abb. 2: Livas Bild

Die Lösung ist so dargestellt, dass sie zu Zufriedenheit auf beiden Seiten führt. Hier drückt sich eine Tendenz zur Harmonisierung des Konflikts aus. Interessanterweise bezeichnete Liva ihr Szenario während der Präsentation selbst als unwahrscheinlich. Vertiefend ließe sich im Unterricht vor allem noch über den Weg nachdenken, wie die entworfene Lösung von den Menschen in der Fallgeschichte hätte gefunden werden können und welche Probleme dabei möglicherweise aufgetreten wären.

4.2 Das Arbeitsergebnis von Mauri

Mauris Zeichnung zeigt, wie die Menschen für die Öffnung des Grundstücks vor dem Rathaus demonstrieren. Es handelt sich um einen tumultartigen Protest. Die Polizei kommt, um für Sicherheit und Ordnung zu sorgen. Sie sichert auch das Rathaus. Mauri erklärte sein Bild so, dass die Entscheidung über das Grundstück vom Bürgermeister im Rathaus getroffen werden soll, „weil der gewählt ist". Nach unserer Deutung drückt sich in Mauris Bild ein Nachdenken über die politische Grundfrage von Legitimität aus (vgl. Kneip & Merkel 2017, 19ff.). Daneben kommt in seinem Bild eine Vorstellung vom *Gewaltmonopol* und der *Ordnungsmacht* des Staates zum Ausdruck (vgl. Benz 2001, 59ff.). Weiterführend ließe sich hier darüber reflektieren, was passiert, wenn der gewählte Bürgermeister eine Entscheidung trifft, die die Mehrheit nicht gut findet. Auf diese Weise könnte ein politisches Lernen zu der Frage, warum in regelmäßigen Abständen gewählt wird

doi.org/10.35468/6107-18

und wie sich die Besetzung politischer Ämter ändert, angeregt werden. Weiterhin könnte diskutiert werden, in welchem Verhältnis der legitimierte Repräsentant und die bestehenden Gesetze und Verfahren stehen und sich gegenseitig bedingen und rahmen.

Abb. 3: Mauris Bild

4.3 Das Arbeitsergebnis von Ottmar und Nina

Das Bild von Ottmar und Nina zeigt das Grundstück des Mannes, das für die Allgemeinheit geöffnet wurde. Man sieht, wie auf dem Grundstück Motorrad gefahren und mit einem Ball (versehentlich, „Ups") auf das Wohnhaus geschossen wird. Außerdem ist zu sehen, dass auf dem Grundstück ein Pool, ein Volleyballnetz und eine Skaterbahn gebaut wurden. Der Mann, der auf dem Grundstück wohnt, ruft „Stopp" (Rechtschreibung angepasst). Nach unserer Interpretation zeigt sich in dem Bild unter anderem ein Nachdenken über die politische Grundfrage des Umgangs mit Gemeineigentum (bzw. gemeinschaftlich genutztem Privateigentum). Hier kommt die Problemvorstellung zum Ausdruck, dass Menschen gegenüber *Gemeineigentum* häufig ein mangelndes *Verantwortungsgefühl* zeigen. Um hier noch ein vertiefendes politisches Lernen zu fördern, würde sich ein gemeinsames Reflektieren darüber anbieten, wie neue Regeln für die Nutzung des Grundstücks geschaffen werden können und wer sie durchsetzen soll.

doi.org/10.35468/6107-18

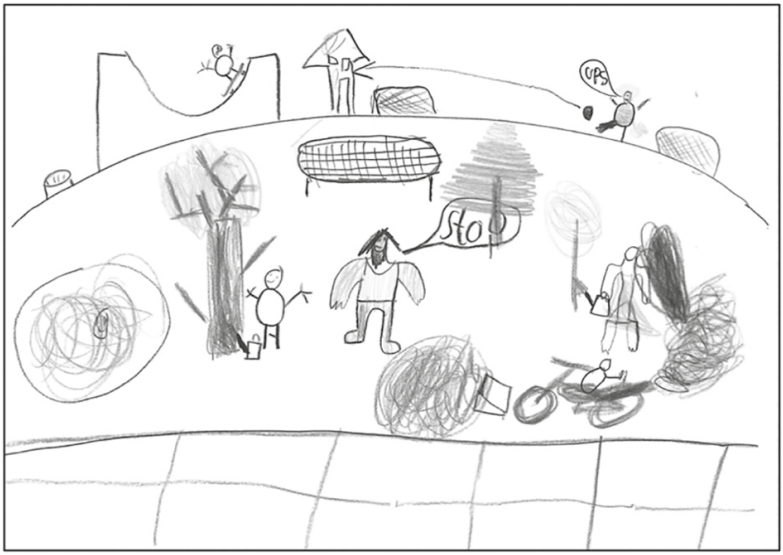

Abb. 4: Das Bild von Ottmar und Nina

5 Reflexion des Unterrichtsprojektes

Im Ergebnis konnten wir an drei ausgewählten Beispielen zeigen, dass das Unterrichtsprojekt bei den Kindern zu politischen Auseinandersetzungen geführt hat, in denen Aspekte politischer Grundfragen zu *Gerechtigkeit, Legitimität, Demokratie* und *Gemeineigentum* erkennbar sind. Außerdem konnten wir aus den gezeichneten Bildern der Kinder vertiefende Fragestellungen für das politische Lernen ableiten, so zum Beispiel darüber,

- wie ein Ausgleich zwischen verschiedenen Interessen politisch erreicht (hergestellt) werden kann,
- welche Rahmungen und Grenzen gewählte Funktionsträger*innen haben und warum es wichtig ist, dass es in regelmäßigen Abständen Wahlen gibt,
- wie nach einer politischen Umbruchssituation neue Regeln geschaffen und durchgesetzt werden können. Wer soll über welche politischen Verfahren mit Machtbefugnissen ausgestattet werden?

Diese Fragen sind u. E. aus unterschiedlichen Demokratieverständnissen zu betrachten und zu diskutieren (z. B. liberales vs. plebiszitäres, nationalstaatliches vs. anarchistisches Demokratieverständnis etc.; selbstverständlich ohne dass diese gegenüber den Kindern wissenschaftlich explizit gemacht werden).

doi.org/10.35468/6107-18

Die Vertiefung des politischen Lernens auf der Basis dieser Fragen haben wir in unserem Projekt noch nicht umgesetzt. Eine solche Vertiefung würde eine zusätzliche Arbeitsphase voraussetzen. Diese Aussage sensibilisiert für den Zeitbedarf des Unterrichtsprojekts, der bei drei bis vier Arbeitsphasen à 90 Minuten liegt. Das Projekt offeriert zugleich aber die Möglichkeit, für eine Verknüpfung von Sachunterricht und Deutschunterricht.

Wichtig erscheint uns noch der Hinweis, dass die Kinder, mit denen wir unsere Unterrichtsidee erprobt haben, mit Projektarbeit und einer offenen Kommunikations- und Reflexionskultur vertraut waren. Für Lerngruppen, in denen das nicht der Fall ist, stellt die entwickelte Unterrichtsidee sicherlich eine Herausforderung dar, an der die Kinder aber wachsen können.

Das Unterrichtsprojekt ist zugleich geeignet, um gemeinsam mit Studierenden in Lehrveranstaltungen über politische Grundfragen sowie über die Verbindung von literarischem und politischem Lernen nachzudenken (aus der Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts wie auch aus der der Didaktik des Deutschunterrichts). Entsprechende Umsetzungen erfolgten an der Universität Erfurt und an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Ausblickend wäre es, nach wiederholter Durchführung des Unterrichtsprojekts, interessant, die artikulierten politischen Vorstellungen der Kinder zu systematisieren und in den aktuellen Diskursstand zum politischen Lernen im Sachunterricht (z. B. Asal & Burth 2016; Becher & Gläser 2020; Gläser & Becher 2020) einzuordnen (jeweils unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Forschungsansätze und Verortungen im Kontext politischen Lernens).

Literatur

Altrichter, H.; Posch, P. & Spann, H. (2018): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Asal, K. & Burth, H.-P. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen u. a.: Budrich UniPress.

Baumgardt, I. (2022): Politisches Lernen. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 180-188.

Becher, A. & Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz, K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 58-65.

Benz, A. (2001): Der moderne Staat. Grundlagen der politologischen Analyse. München & Wien: Oldenbourg.

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2020): „Das Politische" – Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In: S. Offen, M. Barth, U. Franz & K. Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken" – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 51-57.

Fischer, C. (2018): „Wie soll in der Demokratie mit Minderheiten umgegangen werden?" – Eine Untersuchung von Demokratiemodellen im Politikunterricht. Werkstattbericht. In: Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP) (3), 387-397.

doi.org/10.35468/6107-18

Fischer, C. & Reinhardt, S. (2022): Bildung und Demokratie von Anfang an. Herausforderungen und Möglichkeiten. In: F. Weber-Stein, S. Albers & B. Blanck (Hrsg.): BuD – Bildung und Demokratisierung, In: inter- und transdisziplinäre Bildung (itdb) Nr. 2 (2022) Sonderheft, 4-20. Online unter: https://itdb.ch/index.php/itdb/article/view/1277/1161 (Abrufdatum: 09.07.2023).

Fischer, C. & Ritter, M. (2024): Von Regeln, Gesetzen und Verboten. Politisches Denken lernen mit dem Bilderbuch Hier kommt keiner durch! (Martins & Carvalho 2016). In: C. Jantzen, A. Ritter & M. Ritter (Hrsg.): Literarische Bildung in der Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 158. Frankfurt a. M: Grundschulverband e. V., 214-223.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gläser, E. & Becher, A. (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk, B. Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: politische Bildung! Bestandaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 62-83.

Junge, A.; Lüttgering, D.; Schmidt, F. & Schomaker, C. (2022): Bilderbücher im Sachunterricht? Potenziale eines Mediums für sachbezogenes Lernen in heterogenen Lerngruppen. In: C. Müller-Brauers, C. Schomaker & K. Bräuning (Hrsg.): Bilderbücher im Grundschulunterricht. Fächerübergreifende Lernfelder und inklusive Potentiale. Tübingen & München: Narr Francke Attempto, 219-243.

Kneip, S. & Merkel, W. (2017): Garantieren Wahlen demokratische Legitimität? In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ) 67 (38-39), 18-24.

Kuhn, H.-W. (1999): Methodische Vorschläge für eine fachdidaktische Unterrichtsanalyse. In: H.-W. Kuhn & P. Massing (Hrsg.): Politikunterricht. kategorial + handlungsorientiert. Schwalbach/Ts.: Wochenschau, 182-215.

Martins, I. M. (2016): Hier kommt keiner durch! Mit Illustrationen von Bernardo P. Carvalho. Aus dem Portugiesischen von Franziska Hauffe. Leipzig: Klett Verlag.

Martinsen, F. (2020): Kernbegriffe und theoretische Grundlagen der Demokratie. In: A. Kost, P. Massing & M. Reiser (Hrsg.): Handbuch Demokratie. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 41-57.

Merklinger, D. (2020): „Oder Wen sieht die Tigerin wie seine Mutter …". Perspektiven literarischer Figuren im kollektiven Gespräch über Bilderbücher interaktiv entfalten. In: G. Scherer, K. Heintz & M. Bahn (Hrsg.): Das narrative Bilderbuch. Türöffner zu literar-ästhetischer Bildung, Erzähl- und Buchkultur. Trier: WVT, 57-82.

Petrik, A. (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik (2. erw. u. aktual. Aufl.). Opladen u. a.: Barbara Budrich.

Riescher, G. (2013): Gleichheit und Gerechtigkeit. In: G. Riescher (Hrsg.): Spannungsfelder der Politischen Theorie. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, 9-19.

Ritter, A. & Ritter, M. (2022): Was kannst du tun? Klima- und Umweltschutz im Sachbilderbuch. In: G. von Glasenapp, C. Lötscher, E. O'Sullivan, C. Roeder & I. Tomkowiak (Hrsg.): Natur schreiben. (Jahrbuch der Gesellschaft für Kinder- und Jugendliteraturforschung). Frankfurt a. M.: GKJF, 114-127.

von Reeken, D. (2012): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegung und unterrichtspraktische Hinweise (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

Wintersteiner, W. (2019): Wie ein Stück Brot. Kinder- und Jugendliteratur und Politische Bildung. In: kjl&m 71 (2), 3-12.

Autoren

Fischer, Christian, Dr.
Universität Erfurt

Ritter, Michael, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

doi.org/10.35468/6107-18

Judith Arnold und Katharina Kalcsics

Integriertes politisches Lernen im Lehrmittel WeitBlick NMG

In der Schweiz gibt es bisher wenig Lernmaterialien, um das politische Lernen systematisch aufzubauen. Für die Entwicklung des Lehrmittels *WeitBlick NMG* werden daher politische Basiskonzepte (vgl. Sander 2009) als Zugang verwendet (vgl. Hubacher 2022), um im interdisziplinären Sachunterricht eine fachliche Schärfung zu erzielen und politisches Lernen zu unterstützen. Zwei Beispiele zeigen, wie *Gemeinwohl* und *System* im Unterricht erarbeitet und reflektiert werden können. Eine empirische Analyse der Entwicklung politischer Kompetenzen ist ausstehend.

1 Politische Bildung in Schweizer Primarschulen

Mit dem 2016 eingeführten Lehrplan 21 für die deutschsprachige Schweiz (D-EDK 2016) sind politische Bildung und Demokratielernen Teil des integrativ konzeptionierten Sachunterrichts[1] der Primarschulen geworden (vgl. dazu Artikel von Kalcsics & Dängeli in diesem Band). Ein Anliegen der Sachunterrichtsdidaktik ist es als Folge, aufzuzeigen, wie politische Bildung in bestehende Lernarrangements integriert werden kann, um der häufigen Abwehrreaktion „wir haben schon zu viele Themen, das hat keinen Platz" (Lischer 2020) entgegenzuwirken. Integriertes politisches Lernen bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit politischen Konzepten im Unterricht immer in Kombination mit historischem, ökonomischem oder räumlichem Lernen stattfindet.

Da in der Schweiz die systematische Ausbildung der Lehrkräfte der Primarschule in politischer Bildung und ihrer Didaktik kaum vorhanden war – und ist – (vgl. Ziegler 2018 & 2021), rückt die Entwicklung von Lehrmitteln in den Fokus. Lehrmittel sind zentrale fachdidaktische Konkretisierungen des Lehrplans, die Lehrpersonen bei der Planung und Durchführung von Unterricht unterstützen, denn die Transformation fachlicher Grundlagen und Lehrpläne geschieht zu einem wichtigen Teil durch Lehrmittel (vgl. Adamina 2017; Kalcsics & Arnold 2022). Lehrmittel als Brücke zwischen Praxis und Theorie sind im Falle des politischen

1 Sachunterricht wird in der Schweiz Natur Mensch Gesellschaft (NMG) genannt.

doi.org/10.35468/6107-19

Lernens zentral, um Neuerungen im Unterricht zu implementieren (vgl. Richter 2018).
Ziel dieses Beitrags ist es deshalb, aufzuzeigen, wie ein Lehrmittel in einem vielperspektivischen Schulfach disziplinäre Schärfe ermöglichen und politisches Lernen unterstützen kann.

2 Lernarrangements aus dem Lehrmittel *WeitBlick NMG*

An konkreten Beispielen aus dem Lehrmittel *WeitBlick NMG* (Lischer, Arnold & Kalcsics 2021 bis 2024) wird erläutert, wie Basiskonzepte politischer Bildung im Primarschulunterricht in der Schweiz erarbeitet werden können.
Das Lehrmittel umfasst die sozialwissenschaftliche, die historische und die human-geographische Perspektive des Sachunterrichts. *WeitBlick NMG* besteht aus zwölf gedruckten Magazinen mit jeweils drei konkreten Lernarrangements, d. h. Unterrichtseinheiten, und einer interaktiven Plattform für Schüler*innen. Für Lehrpersonen stehen fachdidaktische Handreichungen und ein Learning Management System (LMS) zur Verfügung, die es ihnen ermöglichen, die Arbeiten der Schüler*innen digital zu begleiten sowie formativ und summativ zu beurteilen.
Im Lehrmittel *WeitBlick NMG* werden die Basiskonzepte der politischen Bildung von Sander (2009 & 2013) verwendet (vgl. dazu Hubacher 2022), die den Blick der Lehrpersonen sowie der Schüler*innen auf Aspekte des Politischen in Lernarrangements schärfen.
Die Basiskonzepte politischer Bildung werden als diejenigen Konzepte verstanden, die herangezogen werden, um gesellschaftliche Situationen politisch zu analysieren und so auch fachliche Schärfe zu ermöglichen. Sander (2009 & 2013) definiert mit *Macht, Recht, Gemeinwohl, Knappheit, Öffentlichkeit* und *System* sechs Basiskonzepte.
Wird die Lebenswelt der Schüler*innen zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens, kommt deren Vorwissen in den Fokus. In einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis wird davon ausgegangen, dass die Schüler*innen auch im Bereich des Politischen mit Vorwissen in den Unterricht kommen. Verschiedene Studien zeigen, dass Kinder die politische Umwelt sehr früh wahrnehmen und sich demensprechend für politische Probleme und Themen interessieren (vgl. dazu z. B. van Deth, Abendschön, Rathke & Vollmar 2007; Sander 2009; Dängeli & Kalcsics 2018). Es zeigt sich also, dass es wichtig ist, Aspekte des Politischen bereits im Unterricht in den ersten Primarschulklassen systematisch anzugehen. Daher wurden im Lehrmittel *WeitBlick NMG* politische Konzepte bewusst aufgenommen.
Die im Folgenden erläuterten Beispiele fokussieren das integrative politische Lernen. Die konkreten Unterrichtsvorschläge wurden in Kooperation zwischen Fachdidaktik, Verlag und Schulklassen entwickelt. Sie sind so strukturiert, dass

doi.org/10.35468/6107-19

zunächst das jeweilige Basiskonzept (hier *Gemeinwohl* und *System*) skizziert wird, um anschließend anhand der Materialien für den Unterricht zu zeigen, wie die Basiskonzepte mit Ansätzen des ökonomischen, historischen und geographischen Lernens kombiniert werden können. Die Analyse wurde ausgehend vom Prinzip Lebensweltorientierung entlang von didaktischen Prinzipien der politischen Bildung (vgl. Hubacher 2022) strukturiert. Der Lebensweltbezug wurde dabei um die Einordnung in größere Zusammenhänge ergänzt. Denn ein übergeordnetes Ziel der Lernarrangements ist es, dass Schüler*innen Systeme und Zusammenhänge, die das gesellschaftliche Leben prägen, erkennen können. Exemplarität, Kontroversität und Problemorientierung wurden herangezogen, um das Potenzial des politischen Lernens sichtbar zu machen.

2.1 Gemeinwohl im Kontext von „Mein Raum – Dein Raum – Unser Raum"

Gemeinwohl als Basiskonzept lässt sich durch die Frage „Was ist gut für das Gemeinwesen und nach welchen Maßstäben kann dies beurteilt werden? " umschreiben. Das Interesse der Allgemeinheit wird also Einzel- oder Gruppeninteressen gegenübergestellt. Gerechtigkeit – und das oftmals damit verbundene Gleichheitsprinzip – ist wesentliches Zentrum des Gemeinwohls (vgl. Weißeno, Detjen, Juchler, Massing & Richter 2010, 172).

Im Lernarrangement „Mein Raum – Dein Raum – Unser Raum" wird *Gemeinwohl* als Fokus verwendet, um im Kontext geographischen Lernens Kompetenzen der politischen Bildung zu schärfen. In diesem Beispiel werden Schüler*innen dazu angeregt, die Raumnutzung in ihrer Gemeinde zu untersuchen. Sie können Änderungsvorschläge entwickeln, die sie aufgrund einer breit angelegten und durchgeführten Umfrage für wichtig halten. Sie treten mit dem*der Gemeindepräsidenten*in in Kontakt und legen ihre Raumänderungsvorschläge den entsprechenden Behörden vor, mit dem Ziel, für möglichst alle Einwohner*innen der Gemeinde etwas zu verbessern. Die Schüler*innen haben auf diese Weise die Möglichkeit, in der Gemeinde mitzuwirken und den Prozess des Politikzyklus zu durchlaufen (s. Abb. 1).

Lebensweltbezug und Einordnen in größere Zusammenhänge
Ausgehend von der Raumnutzung im unmittelbaren Nahraum der Schule können sich die Schüler*innen Fragen rund um das Gemeinwohl annähern.
Sie erhalten in diesem Lernarrangement die Möglichkeit, Räume und räumliche Situationen bewusst wahrzunehmen und eigene Vorstellungen zu reflektieren. Sie können dabei über ihre Beziehung zu unterschiedlichen Räumen nachdenken und Räume und räumliche Situationen beschreiben. So bauen sie Begriffe zur Nutzung und Gestaltung von Räumen auf und entwickeln Ideen zur Gestaltung von Räumen.

doi.org/10.35468/6107-19

Um nicht nur auf den persönlichen Bezug zu fokussieren, beobachten die Schüler*innen verschiedene Personen und Gruppen, die bestimmte Räume nutzen, und sie nähern sich der räumlichen Gliederung mit Karten an.

Raumplanung als Aufgabe politischer Gemeinden (Exemplarischer Zugang)

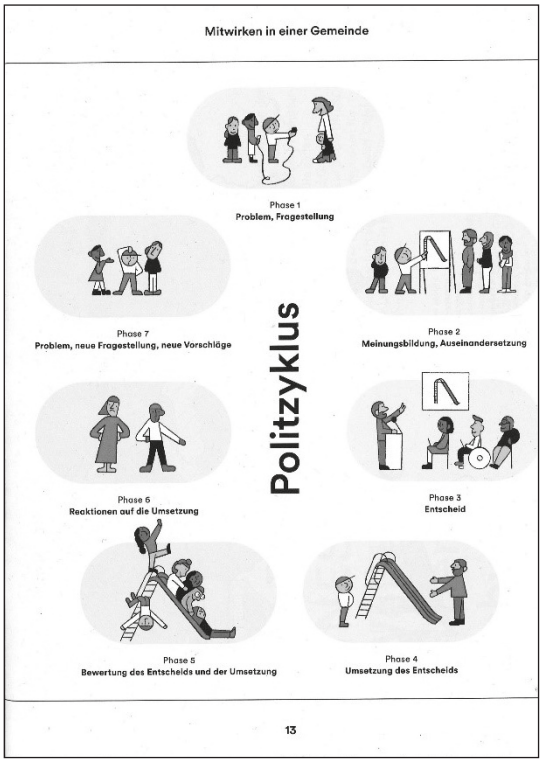

Abb. 1: Der Politikzyklus (WeitBlick NMG 2022 Menschen machen Räume)

Eine zentrale Aufgabe von politischen Gemeinden ist die Raumplanung. Gemeinsam sind Bürger*innen und Politik verantwortlich dafür, den Lebensraum zu gestalten und Platz für Arbeit, Freizeit, Bildung, Wohnen, Versorgung und das Unterwegssein (Verkehr) – also die Daseinsgrundfunktionen – zu schaffen. Die gemeinsame Raumgestaltung ist dabei geprägt durch die Aushandlung von Kompromissen zwischen den verschiedenen Ansprüchen auf Raum.

doi.org/10.35468/6107-19

Perspektive von Betroffenen (Kontroversität)
Indem die Kinder Personen zur Raumplanung in der Gemeinde befragen und sich auch überlegen, was für sie wichtig wäre, lernen sie unterschiedliche Perspektiven kennen und nehmen auch unterschiedliche Blickwinkel ein.

Reflexion (Problemorientierung)
In allen Reflexionsphasen dieses zunächst geographisch anmutenden Lernarrangements kann der Blick auf politische Herausforderungen durch den Fokus auf das Gemeinwohl gestärkt werden, mit Fragen wie:

- Welche Räume müssen für alle vorhanden sein?
- Über welche Räume sollte die Gemeinde verfügen können und welche sollten in der Verantwortung von Privatpersonen liegen?
- Wie können wir durch die Raumplanung dazu beitragen, dass es möglichst allen Menschen gut geht?

2.2 Wirtschaftsordnung und Staat – vergleichen

System als politisches Basiskonzept bezeichnet die Organisationsform der Gesellschaft eines Staates und somit das Rechtssystem, das Gefüge der Institutionen sowie die Zusammenhänge zwischen gesellschaftlichen Elementen. Das Basiskonzept *System* drückt ein Verständnis darüber aus, wie (politische) Systeme strukturiert sind oder sein sollen und wie gesellschaftliche Elemente zusammenhängen (vgl. Hubacher 2022). Die Auseinandersetzung mit Systemen im Rahmen politischer Bildung ist aber auch bedeutsam für die Entwicklung eines Vertrauens in unser politisches System (vgl. Detjen 2018).

Im Unterrichtsbeispiel „Handel im Wandel" wird der Fokus des Basiskonzepts *System* verwendet, um in einem Lernarrangement zum historischen und zum ökonomischen Lernen Kompetenzen der politischen Bildung zu schärfen. Die Möglichkeit, den Salzhandel zu organisieren, rückt das *Recht* als System und Instrument des Staates, durch das dieser seine *Macht* ausübt, ins Zentrum.[2] Kombiniert wird die Entwicklung des Wissens um Systeme mit der Denk-, Arbeits- und Handlungsweise (Methodenkompetenz) *vergleichen*.

Lebensweltbezug und Einordnen in größere Zusammenhänge
Ausgangspunkt für das Lernarrangement bilden unser täglicher Salzkonsum und Konsequenzen des Salzmangels. Dies kann zunächst durch unmittelbare Erfahrungen in einer Degustation angegangen und anhand des täglichen Konsums sowie der Bedeutung von Salz für die Gesundheit reflektiert werden.

2 Mit *Recht* und *Macht* werden in diesem Lernarrangement zwei weitere Basiskonzepte der politischen Bildung angesprochen.

doi.org/10.35468/6107-19

Unterschiede und Gemeinsamkeiten des Salzkonsums früher und heute sollen ausgehend von Medienbeiträgen verglichen werden, um den Blick für größere Zusammenhänge zu öffnen.

Kaspar Stockalpers Salzmonopol (Exemplarischer Zugang)
Menschen hatten in verschiedenen Zeiten unterschiedlichen Zugang zu Salz. Daraus entwickelte sich der Salzhandel, denn im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit konnte man in zahlreichen Gebieten Mitteleuropas kein Salz abbauen. Um die Nachfrage nach Salz zu befriedigen, wurde es über weite Distanzen transportiert. Mit dem Salzhandel konnte man im Mittelalter und in der Frühen Neuzeit mit Salzverkauf reich und mächtig werden. Dies zeigt das Beispiel des Kaspar Stockalper, der das Salzmonopol in Brig hatte und auch die Handelswege kontrollierte (vgl. Carlen 1991; Schöpfer Pfaffen 2012).

Perspektive von Betroffenen (Kontroversität)
Audiobeiträge ermöglichen es den Schüler*innen, die Perspektive von Händlern und Säumern aus der Frühen Neuzeit nachvollziehen zu können. Sie erhalten so die Möglichkeit, die Bedeutung von Angebot und Nachfrage sowie den Prozess der Preisbildung zu erschließen.
In einem Rollenspiel können die Schüler*innen die Regeln des neuzeitlichen Marktes von Brig kennenlernen und etwas über die Einschränkungen erfahren, die sich durch ein Monopol ergeben, und welche Macht einer Einzelperson dadurch zufällt.

Ausgehend von der Frage „Wer bestimmt den Preis?“ werden die Schüler*innen dazu angeregt, das Rollenspiel zu reflektieren.

Abb. 2: Stockalper und sein Salzmonopol – für Schüler*innen erklärt (WeitBlick NMG 2022 Menschen machen Räume)

doi.org/10.35468/6107-19

Abschließend können die Schüler*innen die Situation um die aktuelle Organisation des Salzhandels betrachten. Heute haben Staaten wie die Schweiz die Möglichkeit, die Grundversorgung der Bevölkerung mit einem stabilen Angebot sicherzustellen. Während die Schweiz ein staatliches Salzmonopol kennt, ist in Deutschland und Österreich der Salzhandel frei, jedoch ist die Salzgewinnung (teilweise) staatlich geregelt.

Reflexion (Problemorientierung)
In allen Reflexionsphasen dieses zunächst ökonomisch oder historisch anmutenden Lernarrangements kann der Blick auf politische Fragen oder Probleme durch den Fokus auf das Basiskonzept System gestärkt werden. Diesbezügliche Fragen könnten lauten:

- Wer gestaltet die Regeln für den Salzhandel?
- Wie werden die Regeln für den Salzhandel gestaltet?
- In welchem (Macht-)Verhältnis stehen die verschiedenen Interessengruppen zueinander?
- Welche Gruppen sind aus dem politischen System ausgeschlossen? Weshalb?

3 Fazit

Beim integrierten politischen Lernen wird die vielperspektivische Anlage des Sachunterrichts bewusst eingesetzt, um in verschiedenen Themen das politische Lernen zu fördern. Das Politische wird mit den Schülern*innen in Lernarrangements mit wirtschaftlichen, historischen oder auch naturwissenschaftlichen Inhalten mit Hilfe von Basiskonzepten entdeckt. Basiskonzepte wie z. B. nach Sander (2009) helfen, disziplinäre Schärfe zu ermöglichen und politisches Lernen zu unterstützen.

Literatur

Adamina, M. (2017): Die parallele Verwendung von Lehrmitteln verschiedener Fachbereiche im Unterricht der Primarstufe (PaLeMi_Prim). Eine explorative Studie. Schlussbericht zum Projekt. Online unter: https://www.phbern.ch/sites/default/files/2020-03/pa_le_mi_prim_schlussbericht_13w00201_170902.pdf (Abrufdatum: 23.02.2023).

Carlen, L. (1991): Kaspar Jodok von Stockalper. Großunternehmer im 17. Jahrhundert. In: Augsburger Universitätsreden (Bd. 20). Augsburg: Universität Augsburg. Online unter: file:///Users/andrea/Downloads/ur_20_carlen1991_stockalper.pdf (Abrufdatum: 09.12.2023)

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (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: Klinkhardt, 253-268.

doi.org/10.35468/6107-19

Detjen, J. (2018): Politische Bildung im Dienste des nationalen Wiederaufstiegs. Die staatsbürgerliche Erziehung der Studenten an der Universität Marburg während der Weimarer Republik. In: S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS, 13-23.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Online unter: https://v-ef.lehrplan.ch/ (Abrufdatum: 08.12.2023).

Hubacher, S. (2022): PB-Tools. Zentrum für Demokratie. Online unter: https://pb-tools.ch/politikbrille/ (Abrufdatum: 21.03.2023).

Kalcsics, K. & Arnold, J. (2022): Innovation und Lehrmittel: zum Dialog zwischen Fachdidaktik, Verlagen und Schulfeld am Beispiel der Entwicklung des Lehrmittels Weitblick-NMG. In: Die Entwicklung der Fachdidaktiken als wissenschaftliche Disziplinen in der Schweiz: Bilanz und Perspektiven. Locarno: Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana, 365-372. Online unter: https://www.swissuniversities.ch/fileadmin/swissuniversities/Dokumente/Forschung/Fachdidaktik/Fachdidaktik_2022/2022_DFA_Vorpublikation_DEF_komp.pdf (Abrufdatum: 09.12.2023).

Lischer, C.; Arnold, J. & Kalcsics, K. (2021 bis 2024): WeitBlick NMG (1 bis 12). Bern: Schulverlag Plus.

Lischer, C. (2020): WeitBlick NMG. Auswertung der Erprobungen. Bern: Schulverlag Plus. Unveröffentlichte Materialien.

Richter, D. (2018): Zur Implementation von Modellen politischer Bildung in die Unterrichtspraxis. In: S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS, 25-33.

Sander, W. (2009): Wissen: Basiskonzepte der Politischen Bildung. In: Forum Politische Bildung (Hrsg.): Politische Kultur. Mit einem Schwerpunkt zu den Europawahlen (Bd. 30). Innsbruck, Bozen & Wien: Informationen zur Politischen Bildung. Online unter: https://www.nibis.de/uploads/2medfach/files/30_sander.pdf (Abrufdatum: 12.08.2023).

Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung (4. Aufl.). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Schöpfer Pfaffen, M.-C. (2012): Stockalper vom Thurm, Kaspar. In: Historisches Lexikon der Schweiz (HLS), Version vom 29.05.2012. Online unter: https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/021488/2012-05-29/ (Abrufdatum: 12.08.2023).

van Deth, J. W.; Abendschön, S.; Rathke, J. & Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: VS

Weißeno, G.; Detjen, J.; Juchler, I.; Massing, P. & Richter, D. (2010): Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Ziegler, B. (2018): Politische Bildung im fächerübergreifenden Unterricht. Gefestigte Perspektiven und fachliche Konzepte als Grundlage. In: S. Manzel & M. Oberle (Hrsg.): Kompetenzorientierung – Potenziale zur Professionalisierung der Politischen Bildung. Wiesbaden: VS, 35-46.

Ziegler, B. (2021): Politische Bildung in der Schweiz. In: D. Lange & V. Reinhardt (Hrsg.): Basiswissen Politische Bildung. Baltmannsweiler: Schneider, 473-484.

Autorinnen

Arnold, Judith, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwyz

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Bern

doi.org/10.35468/6107-19

Guido Estermann, Judith Arnold und Roman Hediger

„Demokratielernen konkret“ am Beispiel des schweizerischen Lehrmittels URwegs

Demokratielernen und das Verständnis politischer Prozesse sind wichtige Grundlagen des Bildungsauftrags der Volksschulen in der Schweiz. Der Ruf nach mehr Politischer Bildung ist in der Schweiz ein konkretes Anliegen der Politik. Dies zeigt das Beispiel des digitalen Schweizer Lehrmittels URwegs, welches durch einen parlamentarischen Vorstoß auf kantonaler Ebene initiiert wurde. URwegs bietet in vier Lernarrangements für alle Schulstufen der Volksschule (Kindergarten bis 9. Klasse) konkrete, aufeinander aufbauende Unterrichtsmaterialien. Das Lehrmittel basiert auf einem mehrdimensionalen Demokratieverständnis (vgl. Himmelmann 2017), welches durch entsprechende didaktische Überlegungen konkret für die Praxis aufgearbeitet ist.

1 Demokratielernen am Beispiel des Lehrmittels URwegs

Die aktuelle parlamentarische Forderung nach mehr und verbindlicher Politischer Bildung in Schweizer Volksschulen führte zur Entwicklung des Lehrmittels URwegs (vgl. Regierungsrat des Kantons Uri 2019; Masshardt 2021). In diesem Beitrag wird die Relevanz Politischer Bildung zunächst im Kontext der Vorstellung von einer gerechten Gesellschaft eingeordnet. Gesellschaftstheoretische Bezüge führen alsdann zum didaktischen Verständnis, das dem deutschschweizerischen Lehrplan 21 und dem Lehrmittel URwegs zugrunde liegt. Ziel dieses Beitrags ist es also, Grundlagen eines Lehrmittels, das den Aufbau politischer Kompetenzen während zehn obligatorischer Schuljahre vom Kindergarten bis zur 9. Klasse ermöglichen soll, darzustellen.

doi.org/10.35468/6107-20

2 Aspekte der Demokratieentwicklung

Zunächst wird ausgehend von der Frage nach gerechten Gesellschaften aufgezeigt, wie Demokratielernen in aktuellen Schweizer Lehrplänen verankert wurde.

2.1 Gerechte Gesellschaft als Grundoption

Die sozialethische Grundfragestellung nach einer gerechten Gesellschaft ist Fundament und Ausgangspunkt gesellschaftlicher Ordnung. Für westliche Demokratien ist dabei entscheidend, dass diese weder aus göttlichem Willen noch aus einer naturrechtlichen Verfasstheit der Menschen legitimiert sind.
Im 17. Jahrhundert bringt der Kontraktualismus in Europa einen Wendepunkt. Fortan wird die gesellschaftliche Ordnung als Resultat eines Gesellschaftsvertrages verstanden, also als Resultat eines freien, amoralischen Willensentscheids. Grunddimensionen sind der Mensch als freies, autonomes Wesen, das körperliches, geistiges und seelisches Wohlergehen und Unversehrtheit hat, und ein gesellschaftliches System, das soziale Wohlfahrt ermöglicht (vgl. Kersting 1994).
Bürgerliche Abwehr- respektive Freiheitsrechte, soziale Anspruchsrechte und politische Partizipationsrechte bilden die Grundvoraussetzungen. Im Gerechtigkeitskonzept wird Ungleichheit integriert, denn das soziale Differenzprinzip steht in den vertragstheoretisch begründeten Gesellschaftsordnungen nicht im Widerspruch zur Gerechtigkeit (vgl. Herzog 2019).
Die bürgerlichen Abwehr- und Freiheitsrechte werden vorab im Liberalismus ins Zentrum gestellt. Die sozialen Anspruchsrechte bilden im Sozialismus und Kommunismus die zentrale Rolle. Die politischen Partizipationsrechte werden in Form der Demokratie eingelöst. Diese bürgerlichen Abwehr- oder Freiheitsrechte sowie die sozialen Anspruchsrechte und die politischen Partizipationsrechte werden ermöglicht und geschützt, indem die Menschenrechte die grundlegendste normative Basis bilden, die nicht verhandelbar sind. Die Menschenrechte sind damit DNA der gesellschaftlichen Struktur und Verfasstheit demokratischer Gesellschaften (vgl. Lohmann 2011).
Die skizzierte gerechte Gesellschaft als Grundoption bildet das Fundament für die bildungstheoretische Begründung des Demokratielernens im Lehrmittel URwegs.

2.2 Bildungstheoretische Bezüge des Demokratielernens

Eine bildungstheoretisch-didaktische Begründung für das Demokratielernen in der Gesellschaft bietet im deutschsprachigen Raum beispielsweise Klafki (1963 & 2007). In seinem Konzept der kategorialen Bildung, die er Mitte der 1980er-Jahre mit seiner kritisch-konstruktiven Didaktik erneuerte, bezog er sich auf die Frankfurter Schule der Sozialphilosophie[1], bot aber im Gegensatz zu ihr – mit

1 Horkheimer, Adorno oder auch Marcuse

doi.org/10.35468/6107-20

Bezug auf neuhumanistische Philosophen[2] – konstruktive Vorschläge, wie im bestehenden gesellschaftlichen System für die Schule und Gesellschaft Veränderungen eingeleitet werden können, um eine stetige und kontinuierliche Demokratisierung wirksam werden zu lassen. Das gesellschaftliche Zusammenleben sollte dabei stetig gerechter und menschlicher werden. Die fortschreitende Humanisierung der gemeinsamen Lebensbedingungen sowie die damit zusammenhängende vernünftige Gestaltung der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse können durch die Fähigkeit der Selbstbestimmung sowie Mitbestimmung und Solidarität ermöglicht werden. Die Entfaltung der Vernunftfähigkeit in jedem Individuum sowie Reflexions- und Diskursfähigkeit bilden dabei entscheidende Fähigkeiten (vgl. Koch-Priewe, Köker & Störtländer 2016; Sander 2019).

2.3 Mehrdimensionales Demokratieverständnis

Dieser – durchaus auch kontrovers diskutierte – bildungstheoretische Ansatz führt ein breites didaktisches Verständnis von Demokratielernen weiter. Demokratielernen wird mit Blick auf Demokratie als Herrschaftsform, Gesellschaftsform und Lebensform beschrieben (vgl. Himmelmann 2017). Dieses didaktische Verständnis steht im Zusammenhang mit dem Diskurs über die Zivil- und Bürgergesellschaft. Der Horizont bezüglich Demokratielernen beschränkt sich nicht mehr vorrangig auf staatliche Institutionen und Prozesse. Es stellt sich vielmehr die Frage, wie der Fokus in Richtung der sozial-gesellschaftlichen Lebenswirklichkeit verlagert und Betroffenheit erzeugt werden kann (vgl. dazu z. B. Gessner 2020).
Demokratie als Herrschaftsform kann als ‚Politische Demokratie' verstanden werden, die auf Volkssouveränität, Anerkennung von bürgerlichen Abwehr- und sozialen Anspruchsrechten, Kontrolle von Macht durch Gewaltenteilung, Mehrheitsprinzip mit Minderheitenschutz sowie sozialem Ausgleich zur Sicherung der Lebens- und Entwicklungsgrundlagen der Menschen beruht (vgl. Himmelmann 2017). Dabei ist in den westlichen Demokratien die Ausgestaltung einer sozialen Markwirtschaft als ökonomisches Prinzip die Grundlage, bei dem soziale Differenzen als Tatsache integriert bleiben.
Die Politikwissenschaften kennen das Konzept des Politikzyklus von Polity (rechtlicher Rahmen, Institutionen), Policy (Inhalte) und Politics (Prozess, Motive/Akteure). Weitere entsprechende Basiskonzepte stammen aus den Sozialwissenschaften, den Geschichtswissenschaften und den Politikwissenschaften. Sie finden sich im Rahmen Politischer Bildung im Bereich von Demokratie als Herrschaftsform mit den Aspekten Macht, Recht, Gemeinwohl, System, Öffentlichkeit und Knappheit wieder (vgl. Sander 2013; Hubacher 2021).
Demokratie als Gesellschaftsform meint die Bildung einer funktionierenden Zivil- und Bürgergesellschaft, die sich gegen autoritative und neuaufkommende

2 Kant, Fichte, Hegel, von Humboldt u. a.

doi.org/10.35468/6107-20

diktatorische Bewegungen stellen kann. In Bezug auf didaktische Überlegungen wird damit Demokratielernen ausgerichtet auf gesellschaftliches Lernen, das sich in konkreten lebensnahen Situationen verwirklichen kann. Konkrete Verhaltensweisen und das sozial-gesellschaftliche Zusammenleben sind von demokratischen Grundstrukturen, wie der Kompromissfindung, der friedlichen Konfliktlösung, der Dialogfähigkeit und des konstruktiven Umgangs mit Heterogenität gekennzeichnet (vgl. Himmelmann 2017). Dabei darf dieses ‚gesellschaftliche Lernen‘ sowohl begrifflich als auch von seiner Struktur nicht unbedarft mit ‚sozialem Lernen‘ gleichgesetzt werden.
Zwar kann postuliert werden, dass das soziale Lernen dem demokratischen Lernen ontogenetisch vorausgesetzt werden kann, aber das demokratische und soziale Lernen müssen doch unterschieden werden (vgl. Reichenbach 2022).
Damit *Demokratie als Herrschaftsform* und *Gesellschaftsform* verwirklicht werden kann, ist ein habitualisiertes demokratisches Verständnis unabdingbar. Menschen eignen sich eine demokratisch gesinnte Wert- und Handlungsorientierung durch Assimilation und Adaption und eine entsprechende Persönlichkeitsstruktur an. Der demokratische Habitus wird zum Fundament sozial-gesellschaftlichen Zusammenlebens und zur institutionellen Verfasstheit gesellschaftlicher Ordnung (vgl. Geiling 2013). Demokratie ist somit nicht einfach ‚politisch‘ oder institutionell interpretiert, sondern in gesellschaftliche und individuell-zwischenmenschliche Verhältnisbestimmungen gerückt. Gerade die Fragen nach einem freien, gerechten und gewaltfreien Zusammenleben führen zu persönlichen Grundhaltungen, welche die Demokratie als Lebensform bestimmen. Dabei geht es um Fairness, Toleranz, Anerkennung der Vielfalt von Lebensstilen, Chancenvielfalt und Solidarität (vgl. Himmelmann 2017).

3 Deutschschweizer Lehrplan 21

Politische Bildung basiert im 2016 eingeführten Deutschschweizer Lehrplan auf den in Kapitel 2 erläuterten Grundlagen (vgl. dazu den Text von Kalcsics & Dängeli in diesem Band oder Waldis & Ziegler 2022). Insbesondere die normative Verfasstheit von Schule, die demokratischen humanistischen Wertvorstellungen – Chancengleichheit, Gleichstellung der Geschlechter, soziale Gerechtigkeit sowie das Ablehnen von Diskriminierung – sind grundlegend (vgl. D-EDK 2016).
Im Rahmen des Lehrplankapitels zu Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) wird Demokratielernen in Bezug zu Demokratie und Menschenrechten gesetzt und in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Gesellschaftsformen, Traditionen und Weltsichten diskutiert. Indem sie politische Prozesse erkennen und verstehen, erfassen Schüler*innen Demokratie. Die Schüler*innen engagieren sich in der schulischen Gemeinschaft in demokratischer Form und gestalten diese mit. Eigenständige Meinungsbildung und die Fähigkeit, eigene Anliegen zu

doi.org/10.35468/6107-20

entwickeln, zu formulieren und einzubringen, ermöglichen diese Gestaltungsbildung von Gemeinschaft. Das Verhältnis von Macht und Recht, die Erarbeitung und Stärkung grundlegender demokratischer und humanistischer Werte und Normen bieten die Grundlagen, sich u. a. für eine friedliche Konfliktlösung auf der Mikro- und Mesoebene gesellschaftlicher Strukturen einzusetzen.
Diese überfachlichen Kompetenzen im Rahmen von BNE sind konkret mit Fachkompetenzen in einzelnen Fächern wie Deutsch, Musik, Natur-Mensch-Gesellschaft (NMG) und dort explizit mit den entsprechenden Fachperspektiven Räume-Zeiten-Gesellschaft oder Ethik-Religionen und Gemeinschaft von NMG verbunden (vgl. ebd.). Politische Bildung wird also im Deutschschweizer Lehrplan als fächerübergreifende Aufgabe der Schule verstanden.

3.1 Umsetzung im Lehrmittel URwegs

Aufgrund eines parlamentarischen Vorstoßes wurde 2019 die politische Diskussion um Politische Bildung im Kanton Uri lanciert (vgl. Regierungsrat des Kantons Uri 2019). Das zunächst geforderte Schulfach ‚Politische Bildung' wurde abgelehnt, da Politische Bildung im Lehrplan gut verankert, jedoch fächerübergreifend angelegt ist. Aufgrund des parlamentarischen Vorstoßes wurde jedoch das Online-Lehrmittel URwegs zur Politischen Bildung für alle Schulstufen von Fachdidaktiker*innen gemeinsam mit Lehrpersonen erarbeitet (vgl. Arnold u. a. 2023).
Die vier zur Verfügung gestellten Lernarrangements (s. Tab. 1) ermöglichen handlungsorientiertes politisches Lernen vom Kindergarten bis zum 9. Schuljahr. Stufenspezifische Lernarrangements ermöglichen Perspektiven auf Politisches in der Lebenswelt der Lernenden und somit den Kompetenzaufbau im Sinne des Lehrplans.

3.2 Didaktische Grundsätze

Wird die Lebenswelt der Schüler*innen zum Ausgangspunkt des Lehrens und Lernens, rückt deren Vorwissen in den Fokus. Verschiedene Studien zeigen, dass Kinder die politische Umwelt sehr früh wahrnehmen und sich dementsprechend für politische Probleme und Themen interessieren (vgl. dazu z. B. Sander 2009; Dängeli & Kalcsics 2018). Daher ist es sinnvoll, Aspekte des Politischen bereits im Unterricht in den ersten Primarschulklassen systematisch einzubinden. Die didaktischen Grundsätze, die deshalb für das Lehrmittel URwegs abgeleitet wurden, werden nachfolgend erläutert.

Vom Kleinen zum Großen

Im Nahraum der Schule kann Demokratie als Gemeinschafts- und Lebensform umgesetzt werden. Dabei sind unter anderem das soziale Lernen und das Engagement für das Gemeinwohl wichtig. Im Kleinen – auf der Mikroebene, also wenn

doi.org/10.35468/6107-20

Schüler*innen konkrete Fragen zur Pausenplatzgestaltung diskutieren – ist jenes angelegt, was sich im Großen – also auf der Makroebene, wenn Politiker*innen im nationalen Parlament debattieren – ebenfalls manifestiert.

Didaktik des Perspektivenwechsels

Die Fähigkeit, sich empathisch und reflektiert in eine Position hineinzuversetzen, ist wesentlich, um Demokratielernen zu vollziehen. Mit dieser Fähigkeit wird die Ambiguitätstoleranz geschult und die Voraussetzung für eine tolerante Haltung gebildet.

Partizipatives Vorgehen

Mit einem partizipativen Vorgehen werden Schüler*innen in die Planung, Gestaltung und Umsetzung von Themen und Unterrichtsgegenständen einbezogen. Damit könnte Verantwortung, Gestaltung und Mitbestimmung im Unterricht zur Entwicklung eines demokratisch fundierten Habitus, der sich in der konkreten Schulwirklichkeit manifestiert, führen.

Performativer Ansatz

Demokratielernen folgt einem performativen Ansatz. Es geht nicht einfach um das Wissen über Demokratie, sondern um das konkrete Erfahren und Mitgestalten in der unmittelbaren Lebenswelt. Mit entsprechenden Kompetenzen (z. B. politische Handlungsfähigkeit) kann Demokratie erlebbar werden und sich verwirklichen (vgl. Sander 2022, 127). Diese Erfahrung prägt das Handeln auf der Meso- und Makroebene der Gesellschaft.

Für das Demokratielernen werden – ausgehend von den Handlungsaspekten des Lehrplans 21 – vier Bereiche von Handlungskompetenzen beschrieben:

a) recherchieren – erkunden – analysieren
b) beschreiben – dokumentieren
c) kommunizieren – interagieren
d) urteilen – beurteilen (vgl. D-EDK 2016, 58ff.).

Aufbau des Lehrmittels

Unter Berücksichtigung der oben aufgeführten didaktischen Grundsätze wurden für URwegs Fragestellungen für die Lernenden entwickelt. Diese Fragestellungen wurden als Ausgangspunkt für die Lernarrangements genutzt. Sie wurden mit den für NMG zentralen methodischen Kompetenzen verbunden. Methodische Kompetenzen werden im Kontext des Schulfachs NMG als Handlungskompetenzen oder Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAHs) bezeichnet. Sie werden jeweils mit inhaltlichen Konzepten verbunden, um Kompetenzstufen zu formulieren. Solchermaßen verschränkt sollen sie den Aufbau politischer Kompetenzen stärken.

doi.org/10.35468/6107-20

Dies wird kurz anhand eines Beispiels aus dem Lehrplan erläutert. Die NMG-Kompetenz 10.5 „Die Schüler*innen können eigene Anliegen einbringen sowie politische Prozesse erkennen" (D-EDK 2016, 60) zielt auf den Aufbau politischer Handlungskompetenzen ab und beinhaltet aufeinander aufbauende Kompetenzstufen wie 10.5.a: „Die Schüler*innen können sich für die eigenen Interessen einsetzen und die Möglichkeiten zur aktiven Mitsprache wahrnehmen" (ebd.) und 10.5.d „Die Schüler*innen können an einem politischen Prozess aus dem Nahraum die Phasen und die Möglichkeiten der Mitwirkung erkennen" (ebd.).
Die nachfolgende Tabelle bietet einen Überblick über die vier Lernarrangements des Lehrmittels URwegs. Formulierte Kompetenzen und Kompetenzstufen beinhalten dabei immer sowohl inhaltliche Aspekte als auch DAHs.
Die hier exemplarisch genannten Kompetenzstufen werden in den Lernarrangements ausgehend von Fragestellungen erarbeitet (s. Tab. 1).

Tab. 1: Übersicht über die vier Lernarrangements des Lehrmittels URwegs (eigene Darstellung)

Schulstufe	Fragestellungen Was wäre, wenn…	DAHs in Verbindung mit Thema	Inhaltliche Schwerpunkte
Kindergarten bis 2. Schuljahr	…es bei uns in der Gemeinde keine Feuerwehr gäbe?	beschreiben, erfahren, erkennen Spiel- und Lernumgebung	Macht (Prinzip d. Verhältnismäßigkeit), Gestaltung von gerecht-ungerecht (Feuerwehr für alle), Öffentliche Institution (Ebene der Gemeinde / Kommune), Hilfestellung für das eigene Wohlergehen (soziales Anspruchsrecht)
3. bis 6. Schuljahr	…wir den Pausenplatz auf Schulebene neugestalten könnten?	argumentieren, vermuten, sich informieren, ordnen, vergleichen, diskutieren, Kompromisse finden	öffentlich-privat im Nahraum (Eigentum) eigene Anliegen und politische Prozesse (Mehrheit-Minderheit)
7. bis 9. Schuljahr	…ich Parlamentarier*in wäre? (Teil 1) Oder ich Richter*in wäre? (Teil 2)	vergleichen, strukturieren, beurteilen, erklären, reflektieren, modellieren	Merkmale des Rechtsstaates, Institutionen-Verständnis, Umgang mit demokratischen Regeln und Prozessen, damit Freiheits- und Anspruchsrechte geschützt und ermöglicht bleiben, Menschenrechtsbildung

doi.org/10.35468/6107-20

4 Fazit

Die ersten Auswertungen der Weiterbildungskurse und Erprobungen des Lehrmittels URwegs zeigen, dass sich Lehrpersonen damit unterstützt fühlen, das Demokratieverständnis der Schüler*innen im Unterricht (im Sinne des Lehrplans) aufbauen und erweitern zu können. Die bewusst integrierten Bezüge zur Lebenswelt der Schüler*innen ermöglichen direkte Zugänge. Zudem kann Demokratielernen vor Ort gestaltet werden. Lehrpersonen sagen zudem, dass ihnen die Relevanz des Demokratielernens durch die Auseinandersetzung mit dem Lehrmittel verdeutlicht wird und sie für Politisches in Lerngegenständen sensibilisiert würden (vgl. Estermann & Arnold 2022).

Literatur

Arnold, J.; Estermann, G.; Stadler, P.; Bürgler, A.; Huwyler, A. & Hediger, R. (2023): URwegs – politische Bildung. Online unter: https://urwegs.ch/pb-home/ (Abrufdatum: 10.04.2023).

Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: M. Adamina, M. Kübler, K. Kalcsics, S. Bietenhard & E. Engeli (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: Klinkhardt, 253-268.

Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK) (2016): Lehrplan 21. Online unter: https://v-ef.lehrplan.ch/ (Abrufdatum: 08.12.2023).

Estermann, G. & Arnold, J. (2022): Rückmeldungen zum Weiterbildungskurs URwegs – politische Bildung. Goldau: unveröffentlichte Evaluationsergebnisse.

Geiling, H. (2013): Habitus und Politik: Zum Habituskonzept in der Politikwissenschaft. In: A. Lenger, C. Schneickert & F. Schumacher (Hrsg.): Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus. Grundlagen, Zugänge, Forschungsperspektiven. Wiesbaden: VS, 361-375.

Gessner, S. (2020): Betroffenheit. In: S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 29-30.

Herzog, L. (2019): Politische Philosophie. Leiden: UTB.

Himmelmann, G. (2017): Demokratielernen in der Schule. Kleine Reihe Politische Bildung. Schwalbach/Ts: Wochenschau.

Hubacher, M. (2021): Was sind Basiskonzepte? In: Zentrum für Demokratie Aarau (ZDA) (Hrsg.): PB-Tools. Durchblick in der Politischen Bildung. Online unter: https://pb-tools.ch/basiskonzepte/#footnote-anchor_3 (Abrufdatum: 29.09.2023).

Kersting, W. (1994): Die politische Philosophie des Gesellschaftsvertrages. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.

Klafki, W. (1963): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik (6., neu ausgestattete Aufl.). Weinheim & Basel: Beltz.

Koch-Priewe, B.; Köker, A. & Störtländer, J. C. (2016): Die bildungstheoretische Didaktik und die kritisch-konstruktive Didaktik. In: R. Porsch (Hrsg.): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Münster & New York: Waxmann, 101-132.

Lohmann, G. (2011): Demokratie und Menschenrechte. Menschenrechte und Demokratie. In: Jahrbuch für Recht und Ethik (Bd. 19). Berlin: Duncker & Humblot, 145.

doi.org/10.35468/6107-20

Masshardt, N. (2021): Politische Bildung ist im öffentlichen Interesse. Parlamentarische Initiative 21.429. Bern: Die Bundesversammlung – Das Schweizer Parlament. Online unter: https://www.parlament.ch/de/ratsbetrieb/suche-curia-vista/geschaeft?AffairId=20210429 (Abrufdatum: 28.08.2023).

Regierungsrat des Kantons Uri (2019): Auszug aus dem Protokoll. 10. September 2019. Online unter: https://www.ur.ch/_docn/188597/LA.2019-0458_I._Antwort_des_Regierungsrats.pdf (Abrufdatum: 10.04.2023).

Reichenbach, R. (2022): «Une plante sauvage» – Über das Politische und die Politische Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik 68 (4), 445-461.

Sander, W. (2009): Über politische Bildung. Politik-Lernen nach dem „politischen Jahrhundert". Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sander, W. (2013): Politik entdecken – Freiheit leben: Didaktische Grundlagen politischer Bildung (4. Aufl.). Politik und Bildung 50. Schwalbach/Ts.: Wochenschau.

Sander, W. (2019): Der Beitrag der politischen Bildung zur Allgemeinbildung. In: W. Böttcher, U. Heinemann & B. Priebe (Hrsg.): Allgemeinbildung im Diskurs. Plädoyer für eine Kernaufgabe der Schule. Hannover: Klett Kallmeyer, 202-211.

Sander, W. (2022): Kompetenzorientierung als Forschungs- und Konfliktfeld der Didaktik der politischen Bildung. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (5., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 122-132.

Waldis, M. & Ziegler, B. (2022): Politische Bildung in der Schweiz. In: W. Sander & K. Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung (5., vollst. überarb. Aufl.). Frankfurt a. M.: Wochenschau, 574-582.

Autor*innen

Estermann, Guido, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwyz

Arnold, Judith, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwyz

Hediger, Roman
Berufsschullehrperson für Allgemeinbildung Goldau

doi.org/10.35468/6107-20

Gesine Bade

BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht

1 Einleitung: Das globale Klassenzimmer

Die globalen Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitskrisen sind längst im Klassenzimmer angekommen. Geflüchtete Kinder kommen und gehen. Schüler*innen stellen Fragen zu Krieg und Klimawandel und insbesondere dazu, ob und wie man selbst aktiv werden kann. Grundschullehrkräfte geben ihr Bestes, die Anliegen ernst zu nehmen, bieten Handlungsideen und Hilfsaktionen an, aber trotzdem bleibt am Ende oft das Gefühl der Ohnmacht gegenüber gesellschaftlichen und politischen Verhältnissen.
Im Folgenden wird erläutert, welche Tendenzen in der pädagogischen Praxis einer emanzipatorischen politischen Nachhaltigkeitsbildung im Weg stehen (Kapitel 2) und wie das Projekt „Globale Perspektiven in die Grundschule!“ der Universität Kassel darauf zu reagieren versucht (Kapitel 3).

2 Kinder als politische Subjekte in BNE-Kontexten?

Seit der Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung 1992 in Rio de Janeiro spielt Bildung als Lösungsansatz für die globalpolitische Vision einer nachhaltigen Entwicklung eine wichtige Rolle. Während BNE im Sinne der Agenda 21 insbesondere Einstellungen, Werte und Verhaltensweisen im Sinne nachhaltiger Entwicklung beeinflussen sollte (vgl. Vereinte Nationen 1992, 329), kommt BNE 30 Jahre später in der „Decade of Action“ eine Schlüsselrolle in der Umsetzung der 17 SDGs und der Einleitung der „großen individuellen und gesellschaftlichen Transformation” (UNECSO 2021, 68) zu. Ein Trend wird sichtbar: „Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt“ (Euler 2014, 12). Durch die „Pädagogisierung globaler Krisen“ (Kehrens 2016, 136ff.) wird Lehrenden wie auch Lernenden eine politische Verantwortung für (nicht-)nachhaltige Entwicklungen und globale (Un-)Gerechtigkeit übertragen (vgl. Eis 2022; Inkermann & Eis 2022). Im Folgenden werden drei Tendenzen vorgestellt, die speziell in BNE-Settings auffallen, die für die Grundschule konzipiert sind.

doi.org/10.35468/6107-21

2.1 Individualisierungstendenz

„100 Dinge, die du für die Erde tun kannst“ (Eck 2019)
„55 gute Taten für Kinder. Deine Nachhaltigkeitschallenge“ (Graf 2020)
„40 kleine und große Weltretter-Projekte“ (Allmann 2021)

Nicht nur in aktuellen Kindersachbüchern, sondern auch in BNE-Lernarrangements für die Grundschule wird deutlich, wie insbesondere das individuelle Handeln der Einzelperson im Fokus steht, wenn es um sozial-ökologische Nachhaltigkeit geht. In den didaktischen Zielsetzungen geht es häufig darum, Kinder dafür zu sensibilisieren, nachhaltig zu konsumieren, die eigene Mobilität zu überdenken sowie Energie und Wasser zu sparen. Als Hintergrund dieser Zielsetzungen wird mit der Reduktion von Treibhausgasen und der Schaffung von Selbstwirksamkeitserlebnissen argumentiert. Zu diskutieren ist, welchen Impact einzelne klimafreundliche Entscheidungen im privaten Bereich haben, wenn die größten klimarelevanten Emissionen strukturell in den Bereichen der Landwirtschaft, der Industrieproduktion, der Energie- und Wärmegewinnung angelegt sind (vgl. IPCC 2014). Will man mit Grundschüler*innen zur Klimakrise arbeiten, braucht es ganzheitliche Perspektiven auf die Problematik, ohne den Blick verfrüht auf die individuelle Mikroebene und private Handlungen zu verengen. Die fachdidaktischen Prinzipien und Methoden der Politischen Bildung stellen sozialwissenschaftliche Analyseinstrumente wie bspw. die Problemstudie oder die Konfliktanalyse zur Verfügung, um Verhältnisse und Situationen fachlich fundiert analysieren und bewerten zu können (vgl. Reinhardt 2018). Auch politisch-gesellschaftliche Strukturen, in Form von Weltanschauungen, Machtasymmetrien und Interessenskonflikten, die zur Klimakrise geführt haben, müssen in den Blick der Betrachtung gelangen. Dies kann nicht gelingen, wenn die Handlungen von Privatpersonen im Zentrum des Lernprozesses stehen.
Häufig fehlt in BNE-Lernarrangements für die Grundschule neben der Thematisierung politisch-gesellschaftlicher Fragen auch die Darstellung politischer Partizipations- und Handlungsmöglichkeiten. Lernen Kinder Mittel und Wege kennen, an politischen Entscheidungen teilzuhaben, können im besten Fall weitaus gewinnbringendere Selbstwirksamkeitserfahrungen erlangt werden als bei der alleinigen Fokussierung auf individuelle Konsum- oder Mobilitätsentscheidungen. Die Partizipation junger Menschen, an gesellschaftlichen und politischen Diskursen um eine lebenswerte Zukunft, könnte zu einer wichtigen Repolitisierung von BNE-Konzeptionen beitragen. Denn im gemeinsamen Diskurs um allgemeingeltende Lösungsansätze geht es nicht nur darum, *was* geändert und erreicht werden soll, sondern es muss ebenso konfliktreich diskutiert werden, *wie* dies geschehen soll. Die gesellschaftlichen und politischen Aushandlungsprozesse im Rahmen der sozial-ökologischen Transformation könnten der passende Ort sein, um Kindern einerseits ihre elementaren Partizipationsrechte (siehe

doi.org/10.35468/6107-21

UN-Kinderrechtskonvention, Art. 12) zu sichern und andererseits umfassende politische Bildungsprozesse anzustoßen.

2.2 Verantwortungsüberfrachtung in adultistischen Verhältnissen

In Unterrichtsmaterialien und Kinderbüchern fallen immer wieder Abbildungen auf, in denen junge Menschen als Klima-Held*innen oder Weltretter*innen in Superheld*innenkostümen dargestellt werden (bspw. in den genannten Titeln (s. oben) oder in der folgenden Abb. 1). In diesen Bildern werden anfordernde Zielsetzungen transportiert, die im Sinne der Gestaltungskompetenz (vgl. Bormann & de Haan 2008) auch direkt artikuliert werden. Bspw. sollen Grundschüler*innen „frühzeitig für klimafreundliches Handeln sensibilisiert" werden, „ihre Zukunft heldenhaft mitgestalten" und „einen großen Beitrag leisten" (Heinrichs & Hellwig 2020, 14).

Abb. 1: Eine von vielen existierenden Abbildungen, in der Kinder in Superheld*innenkostümen als sogenannte „Klimahelden"[1] den Planeten retten.

Diese Adressierungen führen unweigerlich zu der Frage, wer wieviel Verantwortung für die Entstehung der aktuell unzähligen Krisenerscheinungen und deren Lösung trägt. Grundschüler*innen mit der Rettung der Welt zu beauftragen kommt nicht nur einer Verantwortungsüberfrachtung gleich, sondern lässt auch die adultistischen Gesellschaftsverhältnisse außer Acht, die junge Menschen nur allzu oft aufgrund ihres Alters von politischen Prozessen ausschließen, bevormunden oder diskriminieren.

Dabei möchten und können Kinder und Jugendliche an zukunftsrelevanten Entscheidungen teilhaben, die weltweite Protestbewegung Fridays for Future hat dies beispielhaft gezeigt. Gesellschaftliche und politische Strukturen führen jedoch

1 Quelle: Heldenstücke. Das Magazin für Kinder und Eltern: https://www.heldenstuecke.de/natur-tier/klima-retten-sei-dabei-klimahelden (Abrufdatum: 09.12.2023)

doi.org/10.35468/6107-21

dazu, dass die Anliegen junger Menschen nicht gehört werden, nicht mit einbezogen werden und wenn überhaupt für und / oder über sie bestimmt wird. Sie nun als verantwortliche Held*innen darzustellen, gleicht einer ungerechten Illusion. Diejenigen, die traditionell und strukturell benachteiligt sind, sollen einen Ausweg aus einer verfahrenen Situation finden, an deren Entstehung sie nicht beteiligt waren.

2.3 Trivialisierung

Vor einer Trivialisierung des Sachunterrichts der Grundschule wird seit vielen Jahren gewarnt (vgl. Schreier 1989). Frühere Gründe dafür waren eine oftmals zu naiv verstandene Kindorientierung oder eine unreflektierte Übernahme reformpädagogischer Methoden (vgl. ebd.). In aktuellen BNE-Lernsettings ist eine Trivialisierung, insbesondere im Grundschulbereich, durchaus wieder zu beobachten. Curricula, Lehr- und Lernmaterialien offerieren: Die zu behandelnden Lerngegenstände sollen einfach zu verstehen, unproblematisch, aus erwachsener Perspektive ‚kindgerecht' sein und zu einem wie auch immer gearteten Handeln anregen. Oftmals werden dabei vermeintlich einfache und leicht zu lösende Problematiken gewählt, die der oben beschriebenen Individualisierungstendenz entsprechen. Ein bekanntes Beispiel ist das Thema ‚Müll', das sich in der unterrichtlichen Umsetzung fast ausschließlich in der Vermittlung von Mülltrennungsregeln erschöpft. Fleißig sortieren Grundschüler*innen verschiedene Müllarten und basteln mal Hübsches, mal Nützliches aus Abfall, um die gewünschten Selbstwirksamkeitserfahrungen im Umweltschutz zu erleben. Die gelbe Tonne dient als Musterbeispiel für Recycling, obwohl in der Realität das meiste, was in der gelben Tonne landet, thermisch verwertet und nicht wiederverwendet wird. Teilweise werden bestimmte Kunststoffe durch energieintensives Downcycling wiederverwertet, bspw. als Bauzaunfuß. Von echtem Recycling und einer geschlossenen Kreislaufwirtschaft ist dies jedoch weit entfernt (vgl. NABU 2023). Die realen Stoffkreisläufe, die Ausmaße der Ressourcen- und Rohstoffnutzung werden im Unterricht nicht thematisiert und bleiben den Grundschüler*innen verborgen. Evtl. sehen sie Bilder von Plastikteppichen im Ozean, von verhungerten Meerestieren und erfahren etwas über die ökologischen Auswirkungen der Katastrophe. Wie genau die Kunststoffe jedoch in die Weltmeere gelangen, welche Akteur*innen und Umstände daran beteiligt sind und welche Lösungsansätze bereits existieren, wird mit Grundschüler*innen i. d. R. nicht bearbeitet. Durch die Aussparung wichtiger gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Fragen münden die gutgemeinten BNE-Unterrichtseinheiten in triviale Umweltkunde. Bedeutende Themen werden auf ein absolutes Minimum ihres eigentlichen Lerngehalts reduziert und wichtige Zukunftsfragen bleiben unbehandelt. Schon Getrud Beck (1993, 6) warnte vor dem „Unterricht, der hübschen Handlungsideen", der den Grundschüler*innen zwar Spaß, aber keinen Lernzuwachs bringt (vgl. ebd.). Und

doi.org/10.35468/6107-21

so sammeln Grundschüler*innen weiter fleißig Müll an Bächen und Stränden, ohne zu erfahren, dass neben den Symptomen auch die Ursachen einer Krise analysiert und bearbeitet werden müssen.

2.4 Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung!

Will BNE in der „Decade of action" ihr kritisch-emanzipatorisches Potenzial ausschöpfen, braucht es ganzheitliche Ansätze, die nicht trivialisierend oder pädagogisierend wirken. In der Politischen Bildung existieren eine Reihe gewinnbringender didaktischer Prinzipien, die zwar bisher nicht für den Grundschulunterricht ausbuchstabiert wurden, die jedoch die wichtigen politischen Kernkategorien in den Mittelpunkt der Lernprozesse stellen. Vielversprechende Ergebnisse konnten bereits mit den politikdidaktischen Ansätzen der Konflikt-, Problem-, Zukunfts-, Fall- und Handlungsorientierung erzielt werden. Diese Konzeptionen sind bspw. nachzulesen bei Sibylle Reinhardt (2018). Je nach Schwerpunkt werden verschiedene Positionierungs-, Analyse-, Handlungs- und Gestaltungsmethoden der Politischen Bildung genutzt, um die jeweiligen Krisenaspekte zu bearbeiten. Politischer Bildung kommt dabei im Sinne der Frankfurter Erklärung (2015) eine emanzipatorische, macht- und herrschaftsanalytische, selbstreflexive, aber insbesondere eine ermutigende Rolle zu, um im Sinne des Beutelsbacher Konsens (Absatz 3) Schüler*innen zu befähigen, ihre eigenen politischen Interessen zu erkennen und Mittel und Wege zu finden, diese aktiv in den politischen Prozess einbringen zu können (vgl. Wehling 1977, 179). Die Fokussierung auf echtes politisches Handeln im realpolitischen, öffentlichen Raum kann hilfreich sein, um Möglichkeiten und Spielräume im adultistischen politischen System auszuloten und um Strukturen und Akteure als Verbündete und / oder Verhinderer kennenzulernen. Die Durchführung, Analyse und Reflexion der Einbringung eigener Interessen in die politischen Strukturen vor Ort kann jungen Schüler*innen dabei helfen, sich selbst als politische Subjekte zu begreifen und in Relation zu den gegebenen politischen Möglichkeiten zu setzen. Ziel sollte es sein, aus einer ohnmächtigen Beobachtung der Verhältnisse in ein gemeinsam ausgehandeltes, kollektives, aktives und zukunftsfähiges Handeln zu kommen, in der Schule, dem kommunalen Umfeld und darüber hinaus.

3 Das Projekt „Globale Perspektiven in die Grundschule!"[2]

Weil Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsproblematiken sich nicht nur vor Ort, sondern ebenso weltweit abzeichnen, bspw. in der Ausbeutung von Mensch und Natur im Zuge globaler Arbeits- und Produktionsverhältnisse, erscheint es ziel-

2 Projekthomepage: https://www.uni-kassel.de/fb05/fachgruppen-und-institute/politikwissenschaft/fachgebiete/didaktik-der-politischen-bildung-powi/projekte-und-forschung/laufende-lehr-und-forschungsprojekte/globale-perspektiven-in-die-grundschule (Abrufdatum: 08.12.2023)

doi.org/10.35468/6107-21

führend, die Ausmaße des menschlichen Handelns und Wirtschaftens global und perspektivenübergreifend zu thematisieren. Das Projekt „Globale Perspektiven in die Grundschule! Entwicklungspolitische Bildung als Grundpfeiler der Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule“ hat zum Ziel, das Potenzial (entwicklungs-)politischer Bildung für BNE-Lernprozesse in der Grundschule zu verdeutlichen. In verschiedenen Formaten, wie bspw. in Universitätsseminaren, Lehrkräftefortbildungen und Fachtagen sollen die politische und politikdidaktische Perspektive von Nachhaltigkeitsbildung in den Blick genommen und Lehrkräfte darin befähigt werden, dies im Unterricht umzusetzen. Das Projekt ist Teil der nationalen Umsetzung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung (vgl. Engagement Global 2016). Akteur*innen des Projekts sind das Fachgebiet „Didaktik der Politischen Bildung“ der Universität Kassel, die BNE-Koordination des Landkreises Waldeck-Frankenberg und die Landeskoordination für Bildung für nachhaltige Entwicklung des hessischen Kultusministeriums. Gefördert wird das Vorhaben von Engagement Global mit Mitteln des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung. Der Projektzeitraum läuft von 2021 bis 2024.

Inhaltlich verbindet das Projekt politik- und sachunterrichtsdidaktische Perspektiven mit bestehenden Praxiserfahrungen. Die Expertise von Best-Practice-Projekten aus der non-formalen Bildung nimmt dabei eine besondere Rolle ein, da politisch bildende Lernsettings im außerschulischen Bildungsbereich (relativ) frei von institutionellen Rahmenbedingungen entwickelt und erprobt werden können. Verschiedene Projekte, Methodenbausteine und Ideen der entwicklungspolitischen Bildung mit Kindern werden über Fortbildungsmaßnahmen in die Grundschulen des Landkreises Waldeck-Frankenberg getragen und gemeinsam mit den Lehrpersonen reflektiert. Ziel des Projektes ist es, Bildungskonzepte für die entwicklungspolitische Bildung in der Grundschule zu konsolidieren und Interessierten zugänglich zu machen. Lehrkräfte sollen darin gestärkt werden, insbesondere politische und ökonomische Aspekte globaler Nachhaltigkeits- und Gerechtigkeitsfragen in den Unterricht mit aufzunehmen.

Das Herzstück des Projektes ist die direkte Zusammenarbeit mit den 29 Grundschulen des ländlich geprägten, nordhessischen Landkreises Waldeck-Frankenberg. Ein Großteil der Schulen nimmt am BNE-Programm des Landkreises teil und spricht direkte Fortbildungsbedarfe mit der BNE-Koordination vor Ort ab. In enger Abstimmung mit den Schulen konnten im Projekt „Globale Perspektiven in die Grundschule!“ bisher folgende Maßnahmen durchgeführt werden (Stand 09/2023):

- acht öffentliche eintägige Fortbildungen mit projektinternen, aber auch externen Referent*innen zu politischen Nachhaltigkeitsthemen des Globalen Lernens, wie bspw. Partizipation, Kinderrechte, Klimabildung, fairer Handel,

doi.org/10.35468/6107-21

Ernährungsbildung und Schulgarten mit besonderem Fokus auf globale Gerechtigkeits- und Nachhaltigkeitsfragen

- zwei mehrtägige Weiterbildungsmaßnahmen des Fachgebietes „Didaktik der Politischen Bildung", die einen verstärkten Fokus auf die politischen Dimensionen globaler Nachhaltigkeitsfragen legten und insbesondere die Potenziale Politischer Bildung bearbeiteten: Entlang globaler Wertschöpfungsketten wurden Unterrichtsbeispiele methodisch erprobt und didaktisch reflektiert. Im Zentrum standen das didaktische Prinzip der Problemorientierung und die Analyse von selbstentwickelten und bestehenden Lösungsmöglichkeiten.
- Sieben von insgesamt zehn pädagogischen Tagen wurden bisher realisiert. Dabei handelt es sich um eintägige Fortbildungen, die in enger Absprache mit einem gesamten Kollegium einer Schule durchgeführt werden, um gezielt auf spezifische Bedarfe einzugehen. Besonders nachgefragt wurden Inputs und Workshops zum Thema Kinderrechte, Demokratielernen, Ernährungs- und Klimabildung. Immer im Fokus: Die globale Perspektive.
- Zwei Projektseminare für angehende Sachunterrichtslehrkräfte an der Universität Kassel, in denen selbst entwickelte Projekttage zum Globalen Lernen an Grundschulen durchgeführt und reflektiert wurden. Die Ergebnisse der Seminare wurden dokumentiert und werden momentan wissenschaftlich ausgewertet.
- Stattgefunden haben bisher zwei öffentliche Fachtage an der Universität Kassel, zu denen insbesondere Lehrkräfte, Referendar*innen, pädagogische Fachkräfte, Studierende und außerschulische Bildungsakteur*innen eingeladen waren. Die Fachtage richteten den Blick nicht nur auf Ansätze Politischer Bildung, um globale Nachhaltigkeitsthemen mit Kindern zu bearbeiten, sondern stellten gezielt die Frage nach den politischen Handlungs- und Partizipationsmöglichkeiten von Grundschüler*innen. Gemeinsam mit Aktivist*innen, Expert*innen und Praktiker*innen wurden politische sowie pädagogische Ansätze erörtert, um Kindern eine aktive Mitgestaltung dieser Welt zu ermöglichen.
- Des Weiteren fanden regionale und überregionale Vernetzungstreffen mit diversen Akteur*innen verschiedener Bildungslandschaften statt, um den gemeinsamen Austausch und die Professionalisierung politischer Nachhaltigkeitsbildung in der Grundschule voranzutreiben.

Noch ist das Projekt nicht wissenschaftlich ausgewertet, aber es zeigt sich die Tendenz, dass das problemorientierte Lernen an globalen Wertschöpfungsketten zu wichtigen politischen Fragen führt, wie bspw. die Einordnung der eigenen Handlungsmacht und die kritische Analyse anderer Akteur*innen und Strukturen (vgl. Bade 2020 & 2023). Der oben genannten Individualisierungsfalle, die den Handlungsdruck insbesondere auf die Privatperson legt, konnte damit entgegengewirkt werden. Gleichzeitig stellen sich jedoch Fragen, welche politischen Handlungsmöglichkeiten junge Menschen in adultistischen Gesellschaftsverhältnissen

doi.org/10.35468/6107-21

haben. Die Sondierung, Bewertung, Erprobung und Reflexion dieser Handlungsmöglichkeiten bilden sehr wertvolle politische Lerngelegenheiten, die in Zukunft weiter erarbeitet und erforscht werden müssen.

Literatur

Allmann, J. (2021): 40 kleine & große Weltretter-Projekte für die Sek I. Ausgearbeitete Ideen für mehr Umweltschutz und Nachhaltigkeit im Alltag. Mühlheim a. d. Ruhr: Verlag an der Ruhr.

Bade, G. (2023): Was hat mein Smartphone mit Afrika zu tun? Mit Kindern über globale Produktionsketten nachdenken. In: Praxis Grundschule 1, 26-37.

Bade, G. (2020): Was hat mein Smartphone mit dem Kongo zu tun? Konfliktrohstoffe als Thema für den Sachunterricht. In: G. Bade, N. Henkel & B. Reef (Hrsg.): Politische Bildung: vielfältig – kontrovers – global. Festschrift für Bernd Overwien. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 36-52.

Beck, G. (1993): Lehren im Sachunterricht. Zwischen Beliebigkeit und Wissenschaftsorientierung. In: Grundschulzeitschrift (67), 6-8.

Bormann, I. & de Haan, G. (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden: VS.

Eck, J. (2019): 100 Dinge, die du für die Erde tun kannst. Nachhaltig handeln. Mitmach-Tipps. Natur und Umwelt. Köln: Schwager & Steinlein.

Eis, A. (2022): Politische Bildung: fachliche und fachdidaktische Perspektiven auf BNE und Globales Lernen. In: B. Hemkes, K. Rodolf & B. Zurstrassen (Hrsg.): Nachhaltigkeit in der Berufsbildung. Politische Bildung als Gestaltungsaufgabe. Frankfurt a. M.: Wochenschau, 195-201.

Engagement Global (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf (Abrufdatum: 29.05.2023).

Euler, P. (2014): Nicht-Nachhaltigkeit verstehen. Pädagogik soll richten, was politisch nicht gelingt. In: HLZ (Hessische Lehrerzeitung) Zeitschrift für Erziehung, Bildung und Forschung 12, 12-13.

Frankfurter Erklärung (FfE) (2015): Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung. Online unter: https://akg-online.org/sites/default/files/frankfurter_erklaerung.pdf (Abrufdatum: 29.05.2023).

Graf, C. (2020): 55 gute Taten für Kinder. Deine Nachhaltigkeits-Challenge. München: Riva.

Heinrichs, J. & Hellwig, S. (2020): Kleine Superheld/-innen für unser Klima. Wenn die Kleinen einen großen Beitrag zum Klimaschutz leisten. In: Sachunterricht Weltwissen 4, 14-16.

Inkermann, N. & Eis, A. (2022): Konzepte politischer Nachhaltigkeitsbildung. Online unter: https://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/politische-bildung-2022/515537/konzepte-politischer-nachhaltigkeitsbildung/ (Abrufdatum: 04.10.2023).

IPCC (2014): Climate Change 2014 – Mitigation of climate change. Working Group III contribution to the Fifth Assessment Report of the Intergovernmental Panel on Climate Change. Online unter: https://www.ipcc.ch/report/ar5/wg3/ (Abrufdatum: 04.10.2023).

Kehren, Y. (2016): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Zur Kritik eines pädagogischen Programms. Baltmannsweiler: Schneider.

NABU (2023): Recycling und der Gelbe Sack: It's complicated! Online unter: https://www.nabu.de/umwelt-und-ressourcen/abfall-und-recycling/recycling/21113.html (Abrufdatum: 04.10.2023).

Reinhardt, S. (2018): Politik-Didaktik. Handbuch (9. Aufl.). Berlin: Cornelsen.

Schreier, H. (1989): Enttrivialisiert den Sachunterricht. In: Grundschule 21 (3), 10-13.

UNESCO (2021): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Roadmap. Online unter: https://www.unesco.de/sites/default/files/2022-02/DUK_BNE_ESD_Roadmap_DE_barrierefrei_web-final-barrierefrei.pdf (Abrufdatum: 29.05.2023).

doi.org/10.35468/6107-21

Vereinte Nationen (1992): AGENDA 21. Konferenz der Vereinten Nationen für Umwelt und Entwicklung. Rio de Janeiro. Juni 1992. Online unter: https://www.un.org/Depts/german/conf/agenda21/agenda_21.pdf (Abrufdatum: 29.05.2023).

Wehling, H.-G. (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: S. Schiele & H. Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart: Klett, 173-184.

Autorin

Bade, Gesine, Dr.
Universität Kassel

doi.org/10.35468/6107-21

Autor*innenverzeichnis

Arnold, Judith, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwyz

Asen-Molz, Katharina
Universität Regensburg

Bade, Gesine, Dr.
Universität Kassel

Baumgardt, Iris, Prof. Dr.
Universität Potsdam

Becher, Andrea, Prof. Dr.
Universität Paderborn

Blanck, Bettina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Dängeli, Michel
Pädagogische Hochschule Bern

Estermann, Guido, Dr.
Pädagogische Hochschule Schwyz

Fischer, Christian, Dr.
Universität Erfurt

Gläser, Eva, Prof. Dr.
Universität Osnabrück

Goll, Thomas, Prof. Dr.
Technische Universität Dortmund

Gößinger, Christian, Dr.
Universität Regensburg

Hediger, Roman
Berufsschullehrperson für Allgemeinbildung Goldau

Jelschen, Malte
Universität Bremen

Kalcsics, Katharina, Prof. Dr.
Pädagogische Hochschule Bern

Kallweit, Nina, Jun.-Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Krösche, Heike, Dr.
Universität Innsbruck

Must, Thomas, Prof. Dr. Dr.
Europäische Fachhochschule Berlin

Otten, Michael
Universität Vechta

Peuke, Julia
Humboldt-Universität Berlin

Poschmann, Julia
Universität Osnabrück

Rieber, Viktoria
Pädagogische Hochschule Heidelberg

Ritter, Michael, Prof. Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Schulz, Johanna
Universität Bremen

Siebach, Martin, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Simon, Toni, Dr.
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Tänzer, Sandra, Prof. Dr.
Universität Erfurt

Weichert, Jana
Universität Bremen

Wenzel, Mirjam
Universität Regensburg

Woloschuk, Nicole
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Wulfmeyer, Meike, Prof. Dr.
Universität Bremen

klinkhardt

Politische Bildung und politisches Lernen in der Grundschule wird seit Jahrzehnten konzeptionell und fachdidaktisch der Wissenschaftsdisziplin Sachunterrichtsdidaktik zugeordnet. Trotz dieser fachdidaktischen Zuweisung ist ein Desiderat in Bezug auf die diskursive Auseinandersetzung über Politische Bildung in der Grundschule erkennbar. Der Band „Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven“ bietet daher umfassende Ein- und Überblicke zu konzeptionellen Sichtweisen, empirischen Forschungsprojekten sowie Lehr-Lernprojekten und -settings an unterschiedlichen Universitäts- und Ausbildungsstandorten. Eine übergreifende kritische Bestandsaufnahme des gegenwärtigen (Diskussions-) Standes zur Politischen Bildung im Sachunterricht in Deutschland, Österreich und der Schweiz wird somit in diesem Band aufgezeigt.

Die Herausgeberinnen

Prof. Dr. Andrea Becher ist Professorin für Sachunterrichtsdidaktik – Lernbereich Gesellschaftswissenschaften an der Universität Paderborn.

Prof. Dr. Eva Gläser ist Professorin für Sachunterricht an der Universität Osnabrück.

JProf. Dr. Nina Kallweit ist Juniorprofessorin für Sachunterricht und seine Didaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

978-3-7815-2652-5

9 783781 526525