

Susann Gessner,
Philipp Klingler,
Maria Schneider (Hg.)

Politik
und Bildung

Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Susann Gessner, Philipp Klingler, Maria Schneider (Hg.)

Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

Susann Gessner, Philipp Klingler, Maria Schneider (Hg.)

Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2023

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1526-5 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1526-1 (PDF)
ISSN: 1435-7526
eISSN: 2749-6473
DOI <https://doi.org/10.46499/2143>

Inhalt

SUSANN GESSNER, PHILIPP KLINGLER & MARIA SCHNEIDER Einführung in den Sammelband	8
---	---

Teil I: Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht

IRIS BAUMGARDT Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule	16
---	----

SIMONE ABENDSCHÖN Demokratisch-politisches Lernen im Grundschulalter	26
--	----

MARIA SCHNEIDER, SUSANN GESSNER & PHILIPP KLINGLER Zugänge zum Politischen im Sachunterricht der Grundschule	36
--	----

ANDREA BECHER & EVA GLÄSER Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde	49
--	----

Teil II: Ausgewählte Aufgaben- und Inhaltsfelder politischer Bildung im Sachunterricht

Demokratie-Lernen

TONI SIMON

Demokratie-Lernen & Sachunterricht(sdidaktik) 64

ISABELL BAUMGÄRTEL-GIENSKEY

Praxisimpuls: Implementierung des Klassenrates in
einer 2. Grundschulklasse 72

BIRGIT REDLICH

Praxisimpuls: Das Planspiel „Eine neue Straße für Felddorf?“ 85

Soziales Lernen

MARTINA TSCHIRNER

Soziales Lernen im Kontext politischer Bildung in der Grundschule 99

THERESA RÜTERMANN

Praxisimpuls: Politisches Lernen im Kontext von sozialem
Engagement – Das Projekt „Ich kann!“ 110

Menschen- und Kinderrechtsbildung

ANJA SEIFERT

Menschen- und Kinderrechtsbildung im Sachunterricht 124

CHARLEEN KASSEL

Praxisimpuls: Kinder lernen ihre Rechte kennen –
Die UN-Kinderrechtskonvention im Sachunterricht der 1. Klasse 132

Bildung für nachhaltige Entwicklung

ANDREAS MAY

Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht 142

JOHANNA SCHÄFER

Praxisimpuls: Nachhaltiger und reflexiver Konsum – ein Lernbereich
für das politische Lernen im Sachunterricht der Grundschule?! 154

Europabildung

PHILIPP KLINGLER & ANNE-KATHRIN MEINHARDT

Politische Europabildung im Sachunterricht – (k)ein Thema
für die Grundschule?! 173

PHILIPP KLINGLER & FABIAN WELSCH

Praxisimpuls: Europas Vielfalt durch Methodenvielfalt
entdecken – Ansätze für Schule und Unterricht 187

Medienbildung

SASKIA WARBURG

Grundlagen zur Medienbildung im Sachunterricht 201

SASKIA WARBURG

Praxisimpuls: Digitale Medienangebote für den Sachunterricht 211

Autor*innen. 222

Einführung in den Sammelband

Der Sachunterricht hat sich unter dieser Bezeichnung und mit der heutigen konzeptionellen Ausrichtung in den 1970er Jahren als Unterrichtsfach in den Grundschulen der Bundesrepublik etabliert (Götz 2015). Der Sachunterricht vereint mehrere fachliche Perspektiven. „Die *besondere Aufgabe des Sachunterrichts* besteht darin, Schülerinnen und Schüler darin zu unterstützen, ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sie sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU 2013, 9) In diesem Sinne ist politische Bildung – insbesondere seit der zweiten Auflage des Perspektivrahmens Sachunterricht der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (vgl. Goll 2020) – Teil des Sachunterrichts. Politische Bildung bezieht sich dabei auf sozialwissenschaftliche Bezugsdisziplinen wie die Soziologie, die Politikwissenschaft und die Ökonomie (vgl. GPJE 2004). Die Abbildung dieser Perspektivenvielfalt im Unterricht ermöglicht es den Kindern, ein Verständnis von Gesellschaft (weiter) zu entwickeln und dabei an ihre heterogenen konzeptuellen Vorverständnisse anzuknüpfen.

In der Lehrkräfteaus- und Fortbildung lässt sich allerdings beobachten, dass es mitunter Unsicherheiten und Zweifel dahingehend gibt, politisch-gesellschaftliche Inhalte bereits in der Grundschule zu thematisieren. Die Vorstellung, dass politische und gesellschaftliche Themen zu komplex seien, um für die Grundschule angemessen aufbereitet werden zu können, und dass Kinder erst im späteren Alter sich hiermit auseinandersetzen könnten, sind häufig Hinderungsgründe für neue und selbst erfahrene Lehrkräfte, politische Bildung im Sachunterricht zu verorten und umzusetzen.

Das Ziel des Sammelbandes ist es, einerseits einen Überblick zu grundlegenden Fragen politischer Bildung in Grundschule und Sachunterricht zu geben (Teil I) und andererseits ausgewählte Aufgaben- und Inhaltsfelder vorzustellen und ihre Thematisierung im Unterricht anhand von konkreten Praxisimpulsen aufzuzeigen (Teil II).

Aus diesem Anliegen heraus begründet sich der Kreis der Autor*innen: Neben Kolleg*innen aus der Fachdidaktik, der Schulpädagogik und den Sozialwissenschaften haben Studierende und Lehrkräfte zu diesem Sammelband

beigetragen. Wir danken allen Beteiligten für die gute Zusammenarbeit und die anregenden Beiträge. Dadurch gelingt es dem Sammelband, die Brücke zwischen universitärer Fachdidaktik und schulischer Unterrichtspraxis zu schlagen und zum Abbau der (vermeintlichen) Hürden von politischer Bildung im Sachunterricht beizutragen. Dieser Sammelband wurde nicht zuletzt durch die Anregung und Unterstützung seitens des Wochenschau Verlags, insbesondere seiner Verlegerin Dr. Tessa Debus, ermöglicht. Ferner danken wir Sascha Johann, Jakob Heidtke, Anna Marlene Klinner, Andreas May, Tabea Nauschütz, Johanna Spengler und Fabian Welsch für die kritische Durchsicht der Beiträge.

Überblick über die Beiträge

Teil I: Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht

Iris Baumgardt gibt einen Überblick über Ansätze zur politischen Bildung und wie sie in der Fachdidaktik diskutiert werden. Um die aktuell vorherrschenden Konzeptionen politischer Bildung im Sachunterricht zu skizzieren, nimmt sie Bezug auf den Diskurs, der sich zwischen einem eher kognitionspsychologischen-orientierten (Detjen u. a. 2012) einerseits und einem eher konstruktivistisch-orientierten Verständnis von politischer Bildung (Autorengruppe Fachdidaktik 2011) andererseits bewegt. Im Zusammenhang damit wird auch die Frage nach einem dem Sachunterricht angemessenen Politikbegriff sowie die Einbindung von Vorstellungen und Erfahrungen der Schüler*innen thematisiert.

Simone Abendschön zeigt in ihrem Artikel die Unterschiede demokratischen und politischen Lernens auf. Während Demokratie-Lernen unbestritten zum Bildungsauftrag der Grundschule zählt, zeigt sie unter Bezugnahme auf empirische Studien, dass Grundschulkindern durchaus in der Lage sind, auch politische Lernprozesse im engeren Sinne zu vollziehen und plädiert für eine Aufwertung politischen Lernens im Sachunterricht.

Maria Schneider, Susann Gessner und *Philipp Klingler* zeigen in ihrem Beitrag, welche Rolle ein weites Politikverständnis im Kontext der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts einnimmt. Darüber hinaus thematisieren sie, welche Orte und Möglichkeiten von politischer Bildung in Grundschule und Sachunterricht existieren, um dieses Verständnis von Politik und dem Politischen für Grundschüler*innen zugänglich zu machen.

Andrea Becher und *Eva Gläser* stellen Ergebnisse quantitativer Studien zum politischen Wissen von Grundschulkindern vor. Dabei schließen sie sowohl frühe

Studien aus den 1970er Jahren als auch aktuelle Untersuchungen aus dem deutsch- und englischsprachigen Raum ein. Neben der Darstellungen der zentralen Ergebnisse gelangen sie zu dem Schluss, dass es mehr Grundlagenforschung bezüglich des politischen Wissens von Kindern und dessen Veränderung im Zeitverlauf bedarf.

Teil II: Ausgewählte Aufgaben- und Inhaltsfelder politischer Bildung im Sachunterricht

Toni Simon zeigt in seinem Beitrag auf, welche Bedeutung dem Demokratie-Lernen im Sachunterricht zukommt. Hierzu thematisiert er zunächst die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Konzepten des Politik-Lernens und des von Gerhard Himmelmann geprägten Konzepts des Demokratie-Lernens. In zehn Punkten unterstreicht er die Anforderungen an ein Lernen *für*, *über* und *durch* Demokratie in Grundschule und Sachunterricht. Simon plädiert schließlich für eine Intensivierung der interdisziplinären Auseinandersetzung mit politischer Bildung und Demokratie-Lernen sowohl in der Unterrichtsforschung als auch in der Lehrkräfteaus- und Fortbildung.

Isabell Baumgärtel-Gienskey skizziert in ihrem Praxisimpuls die Implementierung des Klassenrats in einer zweiten Klasse als Ort demokratischen (Aus-)Handelns. Nach einer grundlegenden Einführung in Gestalt und Funktion des Klassenrats, zeigt sie konkret, wie der Klassenrat in der Lerngruppe eingeführt wird. Daran schließen sich Reflexionen zur Implementierung und zu den Potenzialen an.

Birgit Redlich zeigt in dem zweiten Praxisimpuls anhand des Planspiels „Eine neue Straße für Felddorf“, wie demokratische und politische Prozesse im kommunalen Raum vermittelt werden können. In dem Planspiel stehen die Schüler*innen vor der Aufgabe, das Problem einer stark befahrenen Hauptstraße und eine mögliche Lösung in Form einer Umgehungsstraße zu verhandeln. Dabei schlüpfen sie im Ringen um einen Kompromiss in die Rollen von Partei- und Medienvertreter*innen der Stadt Felddorf.

Martina Tschirner verortet das soziale Lernen im Kontext der Bildungsziele der gesellschaftlichen Teilhabe, der Mündigkeit und der Demokratiefähigkeit. Dabei erörtert sie auch die Frage, inwiefern soziales Lernen, etwa in Form von Service-Learning-Angeboten, politische Bildung ermöglicht. Sie macht Vorschläge dazu, wie auch soziale Lernarrangements politische Denk- und Reflexionsprozesse anstoßen können.

Theresa Rütermann stellt in ihrem Praxisimpuls das Projekt „Ich kann!“ vor, in dessen Rahmen Grundschüler*innen ein Pflegeheim aufsuchten und den

Bewohner*innen vorlasen. Das Projekt verbindet politisches, soziales und literarisches Lernen miteinander und verknüpft das soziale Engagement in Vor- und Nachbereitungsphasen mit politischen Fragen. In dem Beitrag werden das Projekt und erste Erkenntnisse aus der begleitenden Forschung vorgestellt.

Anja Seifert skizziert, welche Rolle die Menschen- und Kinderrechtsbildung für die Allgemein- und politische Bildung in der Grundschule einnimmt. Nach der Vorstellung von zentralen Konzepten, expliziert Seifert den Zusammenhang von politischer Bildung und Kinderrechtsbildung und exemplifiziert dies an der Black-Lives-Matter-Bewegung und dem Diskriminierungsverbot.

Charleen Kassel knüpft mit ihrem Praxisimpuls daran an, indem sie eine Unterrichtseinheit zur Thematisierung der Kinderrechte vorstellt. Mithilfe des Kinderbuchs „Justine und die Kinderrechte“ von Antje Szillat lernen die Kinder in fünf Schulstunden ihre Rechte kennen und können diese in exemplarischen Situationen anwenden und reflektieren.

Andreas May zeichnet ‚Bildung für nachhaltige Entwicklung‘ als fächerübergreifende Aufgabe in der Schule historisch nach und stellt die besondere Bedeutung politischer Bildung in diesem Konzept heraus. Bezugnehmend auf den Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung erörtert er Potenziale, aber auch Herausforderungen des Konzepts.

Im anschließenden Praxisimpuls thematisiert *Johanna Schäfer* den nachhaltigen und reflexiven Konsum als Lernbereich im Sachunterricht. In einer Unterrichtseinheit zum Thema Kleidung reflektieren die Schüler*innen ihre Rolle als Konsument*innen. Dabei werden nicht nur die ökonomischen, sondern auch die naturwissenschaftlichen, geographischen, technischen, historischen und nicht zuletzt sozialwissenschaftlichen Aspekte und Implikationen des Themas berücksichtigt.

Philipp Klingler und *Anne-Kathrin Meinhardt* fragen in ihrem Beitrag danach, was unter (politischer) Europabildung zu verstehen ist und zeigen, warum gerade auch der Sachunterricht prädestiniert erscheint, europabezogene Inhalte zu behandeln. Die Autor*innen erörtern mit Blick auf curriculare Spielräume und didaktische Ansätze schließlich die Herausforderungen und Chancen einer politischen Europabildung im Sachunterricht.

Im Praxisimpuls stellen *Philipp Klingler* und *Fabian Welsch* Ideen für eine (politische) Europabildung vor. Neben politischen Planspielen, die die politische Willensbildungs- und Entscheidungsfindungsprozesse innerhalb der Europäischen Union thematisieren, werden auch digitale, europäische Projekte und Möglichkeiten von Schulen im Rahmen der Europa- und EU-Tage vorgestellt.

Saskia Warburg arbeitet die besondere Bedeutung der Medienbildung im Rahmen des Sachunterrichts heraus. Dabei betont sie, wie das Lernen *über, mit* und *an* Medien zur Erschließung der Welt beiträgt. Die vielfältigen Möglichkeiten, die Medienbildung im Sachunterricht zu fördern, unterstreicht sie mit Empfehlungen und Hinweisen auf (digitale) Angebote.

Im Praxisimpuls erweitert *Saskia Warburg* diese Überlegungen um eine Vielzahl von Websites, Apps und anderen (digitalen) Angeboten, die im Sachunterricht zur Medienbildung genutzt werden können. Neben Suchmaschinen und Nachrichtenseiten gehören auch verschiedene Angebote, die Themen aus Politik und Gesellschaft für Kinder aufbereiten, dazu.

Literatur

Detjen, Joachim/Massing, Peter/Richter, Dagmar/Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.

Autorengruppe Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts [= GDSU] (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.) Bad Heilbrunn.

Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung [=GPJE] (2004): Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf (2., durchges. Aufl.). Schwalbach/Ts.

Goll, Eva-Maria (2020): Politische Bildung in der Grundschule. In: Achour, Sabine/Busch, Matthias/Massing, Peter/Meyer-Heidemann, Christian (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 179–181.

Götz, Margarete (2015): Zur Geschichte des Sachunterrichts. In: Kahlert, Joachim u. a. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (2., aktualisierte und erweiterte Aufl.). Bad Heilbrunn, S. 212–220.

Teil I: Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht

Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

1 Einleitung

Die Demokratie ist auf mündige Bürger*innen angewiesen. Diese fallen jedoch bekanntermaßen nicht vom Himmel – vielmehr handelt es sich bei der Demokratie um die einzige Staatsform, die von jeder Generation neu „gelernt werden muss“ (Negt 2004, 197). Bildung, insbesondere die politische Bildung, stellt somit die zentrale Grundlage für den Erwerb demokratischer Handlungskompetenz dar. Welchen Beitrag kann der Sachunterricht als *das* Unterrichtsfach für die politische Bildung in der Grundschule leisten? Im Folgenden sollen die Potenziale und Grenzen von politischer Bildung in der Grundschule auf der Basis eines ausdifferenzierten Begriffes von Partizipation diskutiert werden.

2 Partizipation als zentrales Prinzip

Aus dem aktuellen Kinderreport wissen wir, dass Kinder in der Schule mehr mitbestimmen wollen als ihnen zugestanden wird (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2020, 43). Und sie sind dazu in der Lage: Die Studie „Demokratie Leben Lernen“ (van Deth u. a. 2007) kommt zu dem Ergebnis, dass bereits 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. Die Mitbestimmung von Kindern bereits im Grundschulalter legitimiert sich u. a. mit dem Verweis auf die UN-Kinderrechtskonvention (United Nations 1989, insbesondere § 12) bzw. vor dem Hintergrund motivationspsychologischer Überlegungen (vgl. Deci/Ryan 1993).

Die Perspektiven auf die politische Bildung von Kindern und Jugendlichen variieren jedoch u. a. im Hinblick auf die Relevanz von Partizipationserfahrungen: Hansen u. a. konzeptionieren und initiieren partizipative Bildungsprozesse bereits in der KiTa als „Kinderstube der Demokratie“ (Hansen u. a. 2020). Dagegen betonen Biedermann/Oser die Notwendigkeit der „Entmythologisierung

des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation“ (Biedermann/Oser 2010, 28). In diesem Kontext fragt Reinhardt kritisch, ob denn „die Förderung von Partizipation im sozialen Nahraum auch die politische Bildung des mündigen Staatsbürgers bewirken“ könne (Reinhardt 2010, 126) – allerdings vor dem Hintergrund von Studien mit vorwiegend älteren Schüler*innen. Für die politische Bildung in der Grundschule kann eine Fokussierung auf die späteren Kenntnisse der „Entlassschülerinnen und -schüler“ (Weißeno u. a. 2010, 50) eher als problematisch angesehen werden. Mag diese zeitliche Perspektive mit Blick auf die Sekundarstufe I bzw. II nachvollziehbar erscheinen – für die Grundschule ist sie es nicht. Vielmehr sei diese Orientierung „untypisch für den Sachunterricht“ (Dängeli/Kalcsics 2020, 53): Ziele für die politische Bildung im Sachunterricht lassen sich „nicht einfach in für Grundschüler*innen denkbar weit entfernten Bürgerrollen finden“ (ebd.).

Klafki weist als Zieldimension von (politischer) Bildung in der Grundschule die Fähigkeiten der Schüler*innen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität aus (vgl. Klafki 1992, 13). Vor diesem Hintergrund stellt Partizipation für die politische Bildung in der Grundschule ein zentrales Prinzip dar. Partizipation präsentiert sich jedoch als „ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist“ (Oser/Biedermann 2006, 17). Partizipation im Sachunterricht reduziert sich nicht darauf, die Schüler*innen ab und an mitreden zu lassen. Vielmehr ist mit Blick auf die Erweiterung von Beteiligungschancen ein ausdifferenziertes Verständnis von Partizipation notwendig (zum Folgenden vgl. ausführlich Oser/Biedermann 2006; Stange 2010; Reinhardt 2016; Baumgardt 2020): Danach wird die Ebene der Akteur*innen (Schüler*innen, Eltern, Lehrkräfte usw.), der Phasen (z. B. Partizipation bei der Problemfindung oder bei der Entscheidungsfindung), der Themen (z. B. bei der Sitzordnung, Gruppeneinteilung, Auswahl von Unterrichtsinhalten, Leistungsbewertung) und der Dimensionen (verschiedene Grade von Partizipation) unterschieden. Größtmögliche Transparenz den Schüler*innen gegenüber im Hinblick auf die Frage „Wer partizipiert wann wobei und in welchem Ausmaß?“ trägt dazu bei, pseudo-partizipative Prozesse zu vermeiden. Vor dem Hintergrund dieser Ausführungen bietet sich in theoretischer Hinsicht für den vorliegenden Beitrag der Bezug zu kritisch-partizipativen Demokratietheorien an, insbesondere zu dem Ansatz von Dewey: „Die Demokratie ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey u. a. 1916/2011, 121).

3 Konzeptionen politischer Bildung

Der Beutelsbacher Konsens stellt heute den Minimalkonsens der Politikdidaktik dar: Die Schüler*innen sollen in die Lage versetzt werden, eine politische Situation und die eigene Interessenlage zu analysieren sowie nach Wegen zu suchen, diese Lage im Sinne der eigenen Interessen zu beeinflussen (vgl. Scherb 2017). Aktuelle Konzeptionen der politischen Bildung stellen diesen Minimalkonsens nicht grundlegend in Frage – sie unterscheiden sich jedoch im Hinblick auf ihre Zieldimensionen, ihre Bezugstheorien und ihr Verständnis des „Politischen“. Denn den einen Politikbegriff gibt es nicht, sondern verschiedene Definitionen mit unterschiedlichen Zielsetzungen und Erkenntnisinteressen (Überblick: Alemann 1996). George/Prote gehen für die Grundschule beispielsweise von einem weiten Verständnis des politischen Lernens aus, das verschiedene Dimensionen (soziales, historisches, politisches Lernen usw.) integriert (vgl. George/Prote 1996, 7 ff.). Reeken dagegen bezieht sich in Anschluss an Massing und Weißeno (1995) auf ein enges Verständnis des Politischen, nach dem der „Kern des politischen Lernens [...] das Politische sein muss“ (Reeken 2012, 32 f.). Herdegen wiederum sucht nach der Verknüpfung von politischem, sozialem und demokratischem Lernen (vgl. Herdegen 1999). Himmelmann unterscheidet mit seinem Ansatz die „Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform“ (Himmelmann 2002, 21) und ordnet die „Demokratie als Lebensform“ (ebd., 33) der Grundschule zu. Im Folgenden werden zwei aktuelle Ansätze der politischen Bildung genauer vorgestellt und im Hinblick auf ihre Potenziale für den Sachunterricht befragt.

Das Politikkompetenzmodell (vgl. Weißeno u. a. 2010; Detjen u. a. 2012) mit seiner kognitionspsychologischen Ausrichtung zielt darauf ab, messbare Fähigkeiten zu beschreiben. Die Autor*innen verzichten bewusst auf ein normatives Verständnis von politischer Bildung und fokussieren u. a. auf das Fachwissen der „Entlassschülerinnen und -schüler“ (Weißeno u. a. 2010, 26) von weiterführenden Schulen: „Wenn ein Schüler konkrete Aufgaben lösen kann, verfügt er über jene Kompetenz, die später als Bürger gefragt ist“ (Detjen u. a. 2012, 9). Für die Leistungsbewertung besonders relevant sind die Kompetenzdimensionen ‚Fachwissen‘ und ‚Urteilsfähigkeit‘ (vgl. ebd., 15). Zu der Kompetenzdimension ‚Fachwissen‘ merken die Autor*innen an: „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).

Anders positioniert sich die Autorengruppe Fachdidaktik (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2011b): Ausgangspunkt ist hier ein sozialwissenschaftlicher Politikbegriff. Auf dieser Grundlage weist Henkenborg auf die „Kontingenz und Pluralität“ (Henkenborg 2011, 124) als Grundbedingung politischer Bildung hin. Fokussiert wird hier die kategoriale Bildung. Nicht die Kategorien selbst stehen im Mittelpunkt, sondern die Schüler*innen sollen „Politik befragen lernen“ – denn: Das Politische zu analysieren heißt, „politische Fragen“ (Giesecke) an ein politisches Ereignis, einen Konflikt oder ein Problem zu stellen“ (ebd., 113). Politische Bildung vorrangig auf die „Reproduktion von Begriffen“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2011a, 166) zu beziehen – so die Kritik – greife zu kurz.

Wie sind diese beiden Ansätze aus der Perspektive des Sachunterrichts einzuordnen? Grundsätzlich werden in der Didaktik des Sachunterrichts die *Vorerfahrungen und Lebenswelten der Kinder* als zentrale Bezugspunkte angesehen (vgl. zusammenfassend Adamina u. a. 2018). So betont der Perspektivrahmen Sachunterricht die Relevanz der lebensweltlichen Lernvoraussetzungen im Verhältnis zu den Fachwissenschaften: Das „gleichgewichtige und wechselseitige Berücksichtigen des ‚Spannungsfeldes‘ aus den Erfahrungen der Kinder *und* den (inhaltlichen und methodischen) Angeboten der Fachwissenschaft ist konstitutiv für den Sachunterricht“ (GDSU 2013, 10, Herv. i. O.). Im Folgenden wird hier das Kind auf der Basis einer pragmatisch-konstruktiven Sichtweise verstanden als „das handelnde Subjekt, den aktiven, selbstgesteuerten, selbstreflexiven Lerner“ (Gerstenmaier/Mandl 1995, 882). Die Sachunterrichtsdidaktikerin Möller stellt die Bedeutung von tief verwurzelten Schülervorstellungen bezogen auf den naturwissenschaftlichen Unterricht heraus: „Der Überzeugungsgehalt vorgängiger Konzepte kann sogar so stark sein, dass die Wahrnehmung im Lernprozess beeinflusst wird: Zum Beispiel bestätigen Untersuchungen, dass Schüler bei Experimenten das sehen, was sie – gemäß ihrer Präkonzepte – sehen wollen“ (Möller 2015, 244). Vergleichbare Untersuchungen liegen für die politische Bildung in der Grundschule nicht vor. Es ist jedoch anzunehmen, dass auch hier tief verwurzelte Konzepte ähnlich wirkmächtig werden können. Die Einordnung der Vorstellungen von Schüler*innen als „Fehlvorstellungen“ (Weißeno u. a. 2010, 50) im Sinne von „Abweichungen vom Fachkonzept, die sich als falsch kennzeichnen lassen und für die ein Konzeptwechsel nötig ist“ (ebd., 50), erscheint vor diesem Hintergrund und einer konstruktivistischen Sichtweise folgend wenig nachhaltig. Vielmehr zielt politische Bildung im Sachunterricht auf die aktive Um-/Konstruktion der Vorstellungen von Schüler*innen. Es geht also nicht darum, ‚falsche‘ durch ‚richtige‘ Konzepte zu ersetzen, sondern um die Ausdifferenzierung und Erweiterung von vorhandenen Vorstellungen.

Die hier zugrunde gelegte konstruktivistische Perspektive richtet sich nicht nur auf die Lernenden als eigensinnige Expert*innen ihrer Lebenswelt. Vielmehr werden auch die *Fachwissenschaften*, deren Konzepte und Erkenntnisse als kontextabhängige, in der zeitlichen Veränderung begriffene Konzeptionen verstanden – und nicht als ‚ewige Wahrheiten‘ (vgl. Sander 2009, 2). So kritisieren die beiden Sachunterrichtsdidaktikerinnen Raths und Kalcsics – ausgehend von einer sozialwissenschaftlichen Definition von Politik –, dass es „nicht das ‚richtige‘ Verständnis z. B. von Recht oder Macht, sondern ein plurales Spektrum unterschiedlicher legitimer Verständnisse dieser Konzepte“ (Raths/Kalcsics 2011, 62) gäbe.

Die politische Bildung in der Grundschule – hier einem normativen, sozialwissenschaftlichen Verständnis folgend – zielt auf die Mündigkeit der Schüler*innen. Der Bezug zu deskriptiven, outputorientierten Kompetenzmodellen bietet sich nicht bruchlos an. Verbindungslinien sind eher zu normativen, emanzipatorischen Politikdefinitionen zu sehen, die an „Machtbeschränkung durch Teilhabe“ (Alemann 1996, 543) ansetzen.

4 Potenziale und Grenzen

Politische Bildung im Sachunterricht als kategoriale Bildung zu verstehen heißt, das Politische exemplarisch in der Lebenswelt, im Alltag der Kinder zu identifizieren, aufzugreifen und für partizipative Lehr-Lernprozesse aufzubereiten. Als Rahmen für die *Auswahl von Inhalten* der politischen Bildung dienen Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. Reeken 2012, 60 ff.). Hier bietet sich die Möglichkeit, an vorhandene Interessen bzw. das Vorwissen der Lernenden anzuknüpfen: Haug kam in ihrer Untersuchung zu dem Ergebnis, dass sich Kinder generell für politische Themen aus ihrer Lebenswelt interessieren, insbesondere aber für Kinderrechte, Krieg, Armut, Umweltverschmutzung, Xenophobie, Flüchtlinge, Klimawandel und Arbeitslosigkeit (vgl. Haug 2017, 261–267). Zu einzelnen Themen liegen bereits unterschiedlich umfangreiche Studien vor, die Hinweise auf inhaltliche Vorstellungen von Schüler*innen und ggfs. Möglichkeiten der didaktischen Umsetzung geben (vgl. u. a. Gläser 2002; Kalcsics/Neff 2010; Raths/Kalcsics 2011; Baumgardt 2012; Dondl 2013; Götzmann 2015; Asal/Burth 2016; Conrad u. a. 2018; Kallweit 2019; Becher/Gläser 2020).

Wie können nun Schüler*innen in die Lage versetzt werden, ihre *individuelle Zone der nächsten Entwicklung* (Wygotski) zu betreten? Neben allgemeinen sachunterrichtsdidaktischen Überlegungen (vgl. z. B. Möller 2018, 39) bieten sich für die politische Bildung insbesondere das Prinzip der Schüler*innenorientierung

(vgl. Schmiederer 1977; Schröder/Klee 2017), das problemorientierte/genetische Lernen (vgl. Soostmeyer 2002), das exemplarische Lernen (Klafki 2007), das Lernen am Konflikt (Giesecke 1974) und im Hinblick auf partizipative Bildungsprozesse auch ein stärkerer Fokus auf die Handlungsorientierung (vgl. Giest 2014) an.

Die Partizipation von Schüler*innen als Unterrichtsprinzip der politischen Bildung kann in jedem Schulfach stärker fokussiert werden. Hier eröffnen sich zahlreiche Möglichkeiten zum Beispiel im Hinblick auf die Mitbestimmung bei der Sitzordnung oder Gruppeneinteilung, der Auswahl von Unterrichtsinhalten, der Reihenfolge der Bearbeitung von Aufgaben, methodischen Zugängen, der Klassenzimmergestaltung, Organisation von Festen und auch der Leistungsbewertung. Neben der Akteursgruppe der Schüler*innen geraten im Hinblick auf die Weiterentwicklung der demokratischen Grundschule auch die Eltern, Lehrkräfte, pädagogische und administrative Fachkräfte sowie die Schulleitung mit ihren Partizipationsmöglichkeiten in den Fokus.

Mit Blick auf die Institution Grundschule zeigen sich auch Grenzen von Partizipation. Der Schulbesuch und die Teilnahme an Unterrichtsaktivitäten sind nicht freiwillig und die Schule ist kein Abbild der Gesellschaft. Zugespitzt formuliert: Handelt es sich tatsächlich um Partizipation, wenn Lina a) keine Lust hat, zur Schule zu gehen, b) das Fach Sachunterricht nicht mag, c) sich eher für Haustiere als für Kinderrechte interessiert und dann aber d) aussuchen darf, zu welchem Kinderrecht sie eine Präsentation vorbereiten soll/muss/darf? Dieser Widerspruch ist nicht aufzulösen – er kann nur entschärft werden durch eine klare Kommunikation mit den Kindern zu der Frage, wer wann wobei und in welchem Ausmaß mitbestimmen kann.

5 Fazit

Kinder interessieren sich sowohl für politische Themen als auch für mehr Mitbestimmung in der Grundschule. Im Sachunterricht, aber auch in den übrigen Schulfächern und der Grundschule insgesamt eröffnen sich vielfältige Chancen, um in partizipativen politischen Bildungsprozessen an diese Interessen und das Vorwissen der Schüler*innen anzuknüpfen und so einen Beitrag zur Ausdifferenzierung ihrer demokratischen Handlungskompetenz zu leisten.