

Baumgardt, Iris

Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht

Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 21-31



Quellenangabe/ Reference:

Baumgardt, Iris: Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht - In: Becher, Andrea [Hrsg.]; Gläser, Eva [Hrsg.]; Kallweit, Nina [Hrsg.]: *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 21-31 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-307635 - DOI: 10.25656/01:30763; 10.35468/6107-01

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-307635>

<https://doi.org/10.25656/01:30763>

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

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.

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

von Bildung – insbesondere die der Solidaritätsfähigkeit. Sie sind daher nicht unmittelbar anschlussfähig an das hier formulierte Bildungsverständnis (vgl. Baumgardt 2013). Naheliegender 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.

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,

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, ‚Bremsen‘ 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

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

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

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.

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): „Mitpestümmlen“ – 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.

- 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. & Veltens, 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 Draußenspiels 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/DKH_W_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.

- 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