

Viktoria Rieber

## Lernen *über*, *für* und *durch* Entscheiden als Teil von Demokratiebildung im Sachunterricht

*Dieser Beitrag untersucht die Bedeutung von Entscheidungsfähigkeiten im Kontext der zunehmenden bildungspolitischen Forderungen nach Demokratiebildung. Ausgehend von der Annahme, dass die Fähigkeit, selbstbestimmte Entscheidungen zu treffen und aktiv an demokratischen Prozessen teilzuhaben, eine zentrale Voraussetzung für eine funktionierende Demokratie darstellt, wird argumentiert, dass entscheiden können zu den Bildungsaufgaben des Sachunterrichts gehört. Dafür wird das Entscheiden-Lernen in drei Dimensionen als Lernen über, für und durch Entscheiden beschrieben. Auf einer terminologischen und begrifflichen Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von politischer Bildung und Demokratiebildung aufbauend wird im Folgenden dargestellt, wie diese Dimensionen des Entscheiden-Lernens im Sachunterricht ausgestaltet werden. Neben einem Wissen über (demokratische) Entscheidungen können für die Phasen eines Entscheidungsprozesses unterschiedliche Fähigkeiten, wie z.B. das Suchen und Bewerten von Informationen, gefördert werden. Partizipationsmöglichkeiten in Schule und Unterricht sind dabei grundlegend, um Entscheidung erfahrbar und im Sachunterricht reflektierbar zu machen. Lerngelegenheiten, die Perspektivenvielfalt, Diskursivität und Kontroversität zulassen und einfordern, werden als besonders geeignet hervorgehoben, um die Entwicklung des Entscheiden-Könnens zu fördern.*

### 1 Hinführung

Mit den im täglichen Sprachgebrauch verwendeten Worten „Entscheidung“ und „Entscheiden“ können durchaus unterschiedliche Verständnisse einhergehen. Gemein ist diesen Verständnissen in der Regel, dass es sich bei einer Entscheidung um die Wahl zwischen Alternativen handelt. Wie diese Alternativen charakterisiert sind und wie bewusst<sup>1</sup> oder umfassend der Prozess des Auswählens durchlebt wird, unterscheidet sich jedoch häufig (vgl. Bleicher et al. 2021). In diesem Beitrag wird »Entscheiden« als Auswahlprozess zwischen Alternativen verstanden (wobei keine der angebotenen Alternativen zu wählen auch eine reflexive Entscheidung darstellt). Ein solcher Entscheidungsprozess könnte folgendermaßen ablaufen (vgl. Rieber 2025, S. 173):

Wahrnehmung des Entscheidungsproblems → Erwägung von Alternativen → Bewertung von Alternativen → Lösungssetzung (Festlegung auf eine oder keine der Alternativen)

Dabei läuft der Prozess nicht unbedingt stringent in eine Richtung ab. Kann bei der Bewertung der Alternativen keine überzeugen, könnte ein erneutes Analysieren des Entscheidungsproblems oder das Erwägen weiterer Alternativen sinnvoll sein. Bei Entscheidungen in Gruppen können in der Phase des Bewertens von Alternativen Konflikte auftreten, die eine Einigung auf eine Alternative erschweren. In der Phase der Lösungssetzung können unterschiedliche Festlegungsmodi, die nicht immer konsensual sind (z.B. Abstimmungen oder Losverfahren), genutzt

---

<sup>1</sup> Im Kontext des Entscheiden-Lernens sind vor allem bewusste Entscheidungen relevant. Zur Unterscheidung von bewussten und unbewussten (intuitiven) Entscheidungen im Kontext des Sachunterrichts siehe Rieber (2024).

werden, um eine Auswahl zu treffen. Um diese Unterschiede zu wissen, kann Teil einer Förderung von Entscheidungsfähigkeiten sein. Sowohl nach Abschluss eines Entscheidungsprozesses als auch währenddessen sind Reflexionsprozesse möglich.

Der Soziologe Uwe Schimank wählt für die moderne Gesellschaft die Bezeichnung „Entscheidungsgesellschaft“, da für ihn *Entscheiden* als spezifische Art des Handelns besonders gegenwartsprägend ist (2005, S. 11f.). Die Zunahme an individuellen Entscheidungsmöglichkeiten kann dabei als Chance oder Belastung wahrgenommen werden. Entscheidungen prägen jedoch nicht nur eigene Lebensplanungen, sondern sind auch ein grundlegendes Merkmal von Politik und demokratischen Prozessen (vgl. Meyer 2000). Das Treffen von Entscheidungen ist sowohl alleine als auch gemeinsam mit anderen Teil lebensweltlicher Erfahrungen von Grundschüler\*innen (vgl. Rieber 2025). Neben dieser Gegenwartsbedeutung von »Entscheidung« kann ein Entscheiden-Lernen auch dazu beitragen, (Mit)Gestaltungs- und Problembewältigungsfähigkeiten für zukünftige Herausforderungen zu entwickeln. Dabei kann *Entscheiden* auf verschiedene Arten und Weisen in Bildungskontexten aufgegriffen werden. Ein Entscheiden-Lernen lässt sich in drei Dimensionen ausgestalten, die im Folgenden näher ausgeführt werden und deren Relevanz für den Sachunterricht besonders herausgearbeitet wird (vgl. Rieber 2023, S. 88):

- Lernen *über* Entscheiden
- Lernen *für* Entscheiden
- Lernen *durch* Entscheiden

Die Gliederung des Entscheiden-Lernens in drei Dimensionen dient der präzisierten Analyse und Ausgestaltung der Lernziele und -prozesse, um beispielweise zwischen deklarativen und prozessualen Komponenten zu unterscheiden (vgl. Rieber 2023, S. 87f.).

Der Dreischritt *über*, *für* und *durch* wird für verschiedene Bildungsziele und -bereiche verwendet. Norbert Frieters-Reermann nutzt diese Dimensionen beispielsweise zur Bestimmung einer Friedenspädagogik (2015, S. 209). Die in seiner Darstellung verwendeten englischen Formulierungen „*education about peace*“, „*education for peace*“ und „*education by peace*“ übersetzt er jeweils als „Bildung/Erziehung“ (ebd.). In den Ausführungen der einzelnen Dimensionen soll „Bildung/Erziehung“ jeweils durch „Lernprozesse“ erreicht werden (ebd.). Eine Unterscheidung zwischen *Bildung* und *Erziehung* findet nicht statt.

Sabine Achour verwendet das Drei-Dimensionen-Modell für eine Ausdifferenzierung ihres Verständnisses von *Demokratiebildung*, als eine „Bildung über, durch und für Demokratie“ (2021, S. 7). Während in *Bildung über* und *durch* Demokratie *Bildung* durch ein Lernen von Deutungs- und Konzeptwissen (*über*) bzw. non-formales Lernen durch Mitbestimmungsangebote (*durch*) erreicht werden soll, stellt *Bildung für* Demokratie hier vor allem eine Zieldimension der Bildungsinstitution dar, die sich in demokratischer Schulentwicklung widerspiegelt (ebd., S. 8). Demokratie wird hier gemäß des Beschlusses der Kultusministerkonferenz als „Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2009/2018, S. 1) ausdifferenziert.<sup>2</sup>

<sup>2</sup> Auch im Diskurs über Bildung für nachhaltige Entwicklung gibt es ähnliche Differenzierungen: Vare und Scott unterscheiden bei Konzepten der Education for Sustainable Development (ESD) zwischen einem „Learning **for** sustainable development“ (ESD 1) und einem „Learning **as** sustainable development“ (ESD 2) (2007, S. 193f.; Hervorhebung im Original).

## 2 Terminologische und begriffliche Klärungen

Im Kontext bildungspolitischer und politikdidaktischer Diskurse über das Wahlverhalten junger Menschen zeigt sich, dass der Terminus „Demokratiebildung“ seit einigen Jahren jenen der „politischen Bildung“ zu verdrängen scheint (Wohnig & Sämman 2022, S. 257). In der aktuellen Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission (SWK) der Kultusministerkonferenz zu „Demokratiebildung als Auftrag der Schule“ (2024, S. 27) beispielsweise wird Demokratiebildung als ein auf drei Säulen gebautes Konstrukt verstanden:

- Politischer und historischer Fachunterricht<sup>3</sup>
- Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip
- demokratische Schulentwicklung

Demokratiebildung wird hier als Oberbegriff verwendet. Alexander Wohnig verweist darauf, dass durch eine Gleichsetzung von politischer Bildung mit Demokratiebildung, wie sie zum Beispiel im 16. Kinder- und Jugendbericht erfolgt ist (BMFSFJ 2020, S. 128f.), die sozialpädagogische Demokratiebildung außer Acht gelassen wird (Wohnig 2024, S. 30). Sozialpädagogischer Demokratiebildung liegt ein deliberativer Demokratiebegriff zugrunde, weshalb dort Kinder und Jugendliche als „mündig und mit Expertise ausgestattet, wenn sie von Entscheidungen betroffen sind“ (ebd., S. 31) gelten. Das Ziel sozialpädagogischer Demokratiebildung ist die „Ermöglichung von demokratischer Erfahrung durch demokratische Praxis in den Institutionen“ (ebd.) und damit eine „Erziehung zur Mündigkeit in Mündigkeit“ (Richter 1991, S. 150). Dem liegt ein Demokratieverständnis zugrunde, das Demokratie nicht nur als Regierungsform, sondern als Form des Zusammenlebens und gemeinsamer Erfahrung versteht (Dewey 1916/2011, S. 121). In der Institution Grundschule trifft diese Beschreibung nur bedingt auf Unterricht und Schule zu – für Lehrkräfte liegt das Ziel vermutlich eher darin, Wissen und Kompetenzen als Grundbedingung für mündige Entscheidungen zu vermitteln und weniger, Schüler\*innen in der Ausübung demokratischer Praxis zu unterstützen. Dies zeigt sich auch in unterschiedlichen Lesarten des Kompetenzbegriffs. So wird zum Beispiel „politische Kompetenz“ im Modell „Konzepte der Politik“ von Weißeno et al. (2010)<sup>4</sup> als eine „Grundbildung [beschrieben], die dazu befähigt, an der politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland teilzunehmen“ (ebd., S. 13). Der Kompetenzbegriff des Modells orientiert sich laut der Autor\*innen am Kompetenzbegriff Weinerts. Das Modell soll aber in erster Linie die „kognitiven Fähigkeiten“ der „Politikkompetenz“ (ebd., S. 17) darstellen. In der sozialpädagogischen Demokratiebildung meint Kompetenz jedoch nicht nur die *Fähigkeit oder Fertigkeit*, sondern auch die *Befugnis* in für die jeweiligen Individuen relevanten Situationen (mit) zu entscheiden (Coelen et al. 2025, i.V.). Coelen et al. schlagen deshalb vor, den Kern von Demokratiebildung in „Partizipation und Mitbestimmung als Fundament, Medium und Gegenstand“ (ebd.) und den Kern politischer Bildung als „Analyse gesellschaftlicher Verhältnisse“ (ebd.) zu sehen. Darauf aufbauend entwickeln sie für schulische Kontexte die Präzisierung „politikdidaktische Demokratiebildung“ (ebd.), unter welcher politische Bildung (als Unterrichtsfach und -gegenstand) und Demokratiebildung im Sinne einer Demokratiepädagogik (als Unterrichts- und Schulentwicklungsprinzip) verknüpft werden (ebd.).

Das derzeit steigende bildungspolitische Interesse an Demokratiebildung lässt sich auf aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen, wie das Erstarken rechtsextremer Parteien, zurückführen (Achour 2021, S. 4). Bildung soll hier als „Feuerwehr“ (ebd.) fungieren – ähnliches gilt auch für die Konjunktur einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Kontext der Klimakrise (Van Poeck & Östman 2020, S. 1003).

<sup>3</sup> Hierunter wird explizit politische Bildung genannt. Sachunterricht wird im Kommissionsbericht als politisch-historischer Fachunterricht geführt.

<sup>4</sup> An diesem orientiert sich auch die sozialwissenschaftliche Perspektive des Perspektivrahmens Sachunterricht von 2013.

Für Demokratiebildung wie BNE ist damit zu klären, in welchem Verhältnis Gesellschaft und Bildung zueinanderstehen:

„Angesichts komplexer Problemlagen, deren Bewältigung sich gegenwärtig schwierig darstellt, kann der Eindruck entstehen, dass sich die Probleme nur mit Menschen lösen lassen, die nicht die gleichen Schwächen wie die gegenwärtigen aufweisen. Es liegt dann von außen betrachtet nahe, das Problem zu pädagogisieren: Das Teilsystem Bildung soll dafür sorgen, dass die nächste Generation den von den älteren Generationen definierten Herausforderungen besser gerecht wird. Damit allerdings würde das Subjekt funktionalisiert für die Gesellschaftsveränderung.“ (Marchand 2015, S. 155)

Während es bei BNE einen breiten Diskurs über normative Setzungen gibt, scheint dies für Demokratiebildung weniger der Fall zu sein. Für beide Bildungsbereiche kann das Ziel von *Bildung* nicht in der Überwindung von Krisen oder dem Lösen gesellschaftlicher Probleme liegen, sondern darin, die Schüler\*innen für die Gestaltung einer unabsehbaren Zukunft zu befähigen – ein allgemeinbildendes Anliegen (Künzli & Bertschy 2018, S. 298). Wolfgang Klafki bestimmt Allgemeinbildung nicht nur als Selbstbestimmungsfähigkeit, sondern auch als Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2005, S. 2). Im Sinne dieses allgemeinbildenden Anliegens kann die Förderung von Entscheidungsfähigkeiten dazu beitragen, die Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zu fördern und damit auch ein zentrales Bildungsziel des Sachunterrichts anzustreben (Köhnlein 2012, S. 249).

### 3 Dimensionen des Entscheiden-Könnens

Im Folgenden soll erläutert werden, wie die Förderung des Entscheiden-Könnens im Sachunterricht in drei Dimensionen als ein *Lernen über, für und durch Entscheiden* ausdifferenziert werden kann.

#### 3.1 Lernen *über* Entscheiden oder Entscheiden als *Gegenstand* des Sachunterrichts

Ein *Lernen über Entscheiden* kann zunächst als Begriffsbildung gestaltet werden.

„Mit der Begriffsbildung wird die Identität des Bezeichneten im Bewusstsein der Lernenden verankert und für neue Zusammenhänge leichter verfügbar. Sie ist gleichsam eine Kristallisation oder doch Verdichtung des Inhalts, den wir mit dem gewonnenen Begriff denken. Der entscheidende mentale Akt besteht darin, dass wir in Erscheinungen Merkmale finden, die sie mit anderen Erscheinungen gemeinsam haben, und wir diese Merkmale zu neuen Strukturen verknüpfen“ (Köhnlein 2012, S. 331; in Anlehnung an Aebli 1983, S. 245ff.).

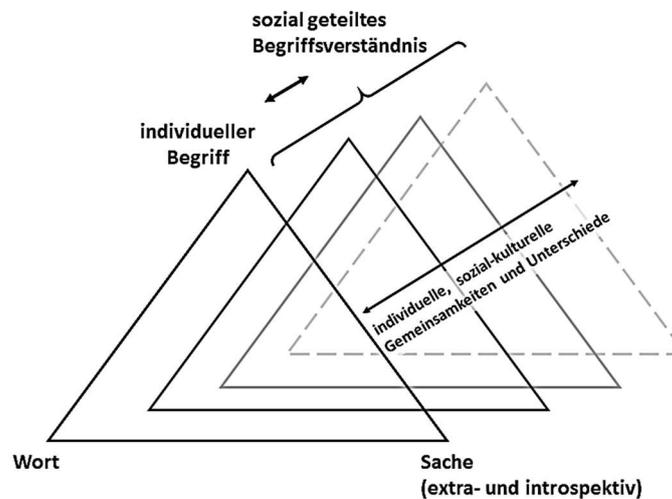
Als Begriff wird die gedankliche Vorstellung (das Konzept) einer abstrakten oder konkreten Sache verstanden, während Worte (Termini) diese bezeichnen (Rieber & Vocilka 2023, S. 72). Auch bei Verwendung gleicher Termini ist es unwahrscheinlich, dass Individuen identische Vorstellungen eines Begriffes haben, da sie ihn durch unterschiedliche Erfahrungen individuell konstruieren. Dabei können die Unterschiede nicht nur auf Ebene einzelner Individuen vorhanden sein, sondern auch auf soziale und kulturelle Kontexte zurückgeführt werden.<sup>5</sup>

Das Verhältnis individueller und sozial geteilter Verständnisse kann auf Basis semiotischer Dreiecke (z.B. von Ogden & Richards 1923) folgendermaßen dargestellt werden:

---

<sup>5</sup> ausführlich in Rieber et al. (2023, S. 17f.)

Abb. 1: Das Verhältnis von individuellem und sozial geteiltem Begriffsverständnis (vgl. Rieber et al. 2023, S. 20)



Das Verständnis der Begriffe »Entscheiden« bzw. »Entscheidung« kann sich also zwischen Individuen unterscheiden, obwohl sie die gleichen Termini verwenden oder auch zwischen Kulturen und unter Verwendung unterschiedlicher Termini. Diese Unterschiede im Verständnis gelten nicht nur für Schüler\*innen, sondern zeigen sich auch im Austausch von Wissenschaftler\*innen über den Begriff »Entscheidung« (Bleicher et al. 2021).

Ein *Lernen über Entscheiden* bedarf somit zunächst einem Austausch darüber, was für die Lernenden eine Entscheidung ausmacht. Damit kann z.B. sichtbar werden, dass für die eine der Prozess des Entscheidens mit der Bewertung der Alternativen endet, während für den anderen erst dann von einer Entscheidung gesprochen werden kann, wenn die gewählte Alternative auch in die Tat umgesetzt wurde. Im Austausch über die Verständnisse, der z.B. durch Geschichten initiiert werden kann, geht es nicht nur darum, denotative, sondern auch konnotative Bedeutungsunterschiede herauszuarbeiten, die sowohl Verständnis als auch abgrenzende Positionierungen ermöglichen (Rieber & Vocilka 2023, S. 72f.).

»Entscheidung« ist zudem als politisches Basiskonzept innerhalb der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts relevant (GDSU 2013; Weißeno et al. 2010). Politische Entscheidungen sind durch die unterschiedlichen Interessen der Akteur\*innen typischerweise konflikthaft und unter „Bedingungen unvollständigen und unsicheren Wissens zu treffen“ (Sander, 2009, S. 58). Ein „reflexives Wissen um Nicht-Wissen“ (Blanck 2024, S. 62) als Teil des *Lernens über Entscheiden* kann dazu beitragen, mit anderen nach Kompromissen zu suchen und offen zu bleiben für Verbesserungen. Gerade im Kontext von Entscheidungen, die von Gruppen getroffen werden, können verschiedene Festlegungsmodi erlernt, diskutiert und abgewogen werden. So kann ein Mehrheitsentscheid durch Abstimmung zwar schnell zu einer kollektiven Entscheidung führen, aber auch Verlierer\*innen produzieren. Dass dies gerade bei knappen Abstimmungsergebnissen ein Problem darstellt, ist für Grundschüler\*innen bereits von Bedeutung (Blöcker & Hölscher 2014 S. 144f.). Die gemeinsame Suche nach einer Alternative, mit der alle einverstanden sind, benötigt Austausch und damit in der Regel mehr Zeit, kann aber die Zufriedenheit und damit auch die Umsetzungswahrscheinlichkeit einer Entscheidung erhöhen. Durch gemeinsame Gespräche über Entscheidungsbeispiele (z.B. in Form des Philosophierens) können nicht nur Unterschiede im Verständnis herausgearbeitet, sondern auch ein Bewusstsein dafür entwickelt werden, dass Positionierungen veränderbar sind. Schüler\*innen können so für ein „Engagement für Verbesserungen“ (Blanck 2024, S. 67) motiviert werden.

An dieser Stelle wird deutlich, dass die Grenzen zwischen einem *Lernen über Entscheiden*, das den Gegenstand fokussiert, und einem auf den Prozess ausgerichteten *Lernen für Entscheiden* mitunter fließend sind.

### 3.2 Lernen *für* Entscheiden oder Entscheiden können als *Ziel* des Sachunterrichts

Für diese Dimension des *Entscheiden-Könnens* ist die Frage zentral, welche Kompetenzen für das Entscheiden gefördert werden sollen.<sup>6</sup> Entscheidungskompetenzen werden zwar auch bisher schon im Unterricht gefördert, ihre Sichtbarmachung und Relevanz nehmen in einer von Unsicherheit geprägten Zukunft aber stetig zu (vgl. Junge & Schomaker 2024, S. 4f.). Sie gehören deshalb zu den sogenannten „Future Skills“ (ebd.).

Für eine Förderung von Entscheidungsfähigkeiten können Entscheidungen nicht nur, wie oben beschrieben, retrospektiv analysiert werden, sondern es können auch einzelne Phasen eines Entscheidungsprozesses genauer betrachtet und dafür relevante Fähigkeiten gefördert werden.

Nachdem ein Entscheidungsproblem erkannt wurde, kann es für die Phase des *Erwägens von Alternativen* zunächst hilfreich sein, diese überhaupt als eigenständige Phase im Entscheidungsprozess wahrzunehmen und nicht vorschnell zu einer Bewertung überzugehen. Als „thematisches Erwägen“ (Blanck & Möhring 2023, S. 2) kann das bewusste Suchen nach möglichen Alternativen bezeichnet werden. Hierbei können 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?“ (Blanck 2024, S. 66)

In der darauffolgenden Phase des *Bewertens von Alternativen* werden die gesammelten Alternativen daraufhin untersucht, inwiefern sie problemadäquat sind und welche Argumente in der konkreten Entscheidungssituation für oder gegen die einzelnen Alternativen sprechen, es findet somit ein „bewertendes Erwägen“ (Blanck & Möhring 2023, S. 2) statt. Wenn Alternativen nicht nur nach persönlichen Präferenzen, sondern auch sachlich bewertet werden sollen, ist es notwendig, nach relevanten Informationen zu suchen und diese in die Bewertung der Alternativen miteinzubeziehen. Gerade das Untersuchen von Informationen auf ihre Passung zur Situation ist eine Fähigkeit, die Kinder im Grundschulalter entwickeln (Lindow et al. 2023, S. 1). Lernaufgaben wie *Mysterys* (Schuler, Vancan & Rohwer 2017), die nicht auf eine objektiv „richtige“ Lösung, sondern auf die Begründungsqualität des Ergebnisses abzielen, können die Entwicklung dieser Fähigkeit unterstützen und im Sachunterricht, z.B. im Bereich globalen Lernens<sup>7</sup>, eingesetzt werden.

Soll nun eine Alternative als Lösung gesetzt und damit der Entscheidungsprozess abgeschlossen werden, sind vor allem Entscheidungen von Gruppen bedeutsam. Die oben beschriebenen

---

<sup>6</sup> Alternativ wäre hierfür auch die Formulierung „Lernen *zu* entscheiden“ naheliegend, da sich die Dimension auf den Prozess des Entscheidens selbst bezieht. „Lernen *zu* entscheiden“ könnte jedoch implizieren, dass die Schüler\*innen vor der unterrichtlichen Bearbeitung noch nicht in der Lage wären zu entscheiden. Ein „Lernen *für* Entscheiden“ verdeutlicht hingegen, dass es sich um eine (Weiter-)Entwicklung vorhandener Fähigkeit handelt.

<sup>7</sup> Der Bildungsansatz globalen Lernens setzt sich vor allem mit Gerechtigkeitsfragen im Kontext von Globalisierungsprozessen auseinander und kann auch als Teilbereich der BNE verstanden werden (Moulin-Doos & Overwien 2024, S. 185f.).

Festlegungsmodi kollektiver Entscheidungen<sup>8</sup> benötigen unterschiedliche Fähigkeiten: Bei Abstimmungen als Summen von Einzelentscheidungen können die Regeln des Abstimmens variiert und ihre Auswirkungen analysiert werden (siehe auch Pech & Kallweit 2015).

Für politisches Lernen ist der Kompromiss von besonderer Bedeutung. Denn auch, wenn in politischen Entscheidungen eine Alternative durch den Mehrheitsentscheid als Lösung festgelegt wird, findet in der Regel davor ein Aushandlungsprozess zwischen den (Regierungs-)Parteien statt.<sup>9</sup> Entweder finden sie einen thematischen Kompromiss (eine gemeinsame Lösung), welcher mittels Abstimmung im Parlament legitimiert wird oder die Koalitionspartner\*innen wechseln sich in der Durchsetzung ihrer Interessen ab (Matthieß & Regel 2020, S. 106f.). Interessanterweise ist das Suchen eines Kompromisses eine Möglichkeit der Entscheidungssetzung, die Grundschüler\*innen weniger bekannt ist oder sinnvoll erscheint. So konnten Blöcker und Hölscher beispielweise zeigen, dass knapp 40% der von ihnen befragten Schüler\*innen keine andere Möglichkeit für eine gemeinsame Lösungssetzung als eine Abstimmung nennen konnten (2014, S. 147). Soll ein Kompromiss zwischen den Gruppenmitgliedern ausgehandelt werden, sind Fähigkeiten des Perspektivwechsels und Nachvollziehens anderer Positionen notwendig. Darauf aufbauend müssen Begründungen der Positionen verglichen, abgewogen und (sowohl auf ihre Passung als auch auf den ihnen beigemessenen Wert) bewertet und Konsequenzen antizipiert werden.

Bisher kommt Perspektivenvielfalt im Sachunterricht jedoch häufig nur als eine additive Sammlung von fachlich generierten Aspekten vor (Mathis, Siepmann & Duncker 2015, S. 79). „Diskursivität und Kontroversität [zwischen oder innerhalb dieser Aspekte] werden weitestgehend ausgeklammert“ (ebd.). Wenn die didaktische Idee der Vielperspektivität nicht nur als additive Vielfalt fachlicher (disziplinärer) Perspektiven auf eine Sache verstanden wird, sondern auch als Vielfalt von möglicherweise konfligierenden Positionen (innerhalb von und zwischen Perspektiven), dann werden im Unterricht nicht nur sich ergänzende Aspekte (Perspektivität), sondern auch nicht zu vereinbarende Positionen (Kontroversität) in den Blick genommen und können mit und zwischen Schüler\*innen erarbeitet werden (vgl. Blanck & Vocilka 2023, S. 98).

Auch wenn hier einzeln dargestellt, sind die Phasen eines Entscheidungsprozesses in der Praxis nur begrenzt trennbar, vor allem zwischen dem Erwägen und Bewerten von Alternativen kann hin und her gesprungen werden. Beim Versuch der Festlegung auf eine Alternative<sup>10</sup> kann gerade in Gruppen deutlich werden, dass ein erneutes Erwägen notwendig sein kann.

### 3.3 Lernen *durch* Entscheiden oder Entscheiden als *Erfahrung* im Sachunterricht

In der oben zitierten Studie zum kindlichen Umgang mit Mehrheitsentscheiden von Blöcker und Hölscher schlagen mehrere Schüler\*innen vor, man solle, statt die Kinder abstimmen zu lassen, den Lehrer\*innen die Entscheidung überlassen (2014, S. 148). Dies zeigt zwar einerseits, dass die Schüler\*innen ihre Lehrpersonen als Vertrauenspersonen wahrnehmen, es kann aber auch als Hinweis gelesen werden, dass die Schüler\*innen es nicht gewohnt sind, an innerschulischen

---

<sup>8</sup> Ob auch Abstimmungen als „kollektive“ oder „gemeinsame“ Entscheidungen bezeichnet werden können, wird durchaus unterschiedlich bewertet, da eine Abstimmung auch lediglich als Summe von Einzelentscheidungen (z.B. bei Wahlen) verstanden werden kann, wohingegen für einen Kompromiss ein Austausch unter den Beteiligten notwendig ist. Für diesen Beitrag werden auch Abstimmungen als „kollektive Entscheidung“ bezeichnet, wenn zuvor ein Austausch zwischen den Gruppenmitgliedern über die Alternativen stattgefunden hat und sich gemeinsam auf den Festlegungsmodus der Abstimmung geeinigt wurde.

<sup>9</sup> Das heißt, der bereits vor der Abstimmung von den Regierungsparteien oder Ausschüssen ausgehandelte Kompromiss wird, indem er zur Abstimmung ins Parlament gegeben wird, zu einer Alternative im Entscheidungsprozess der Abgeordneten.

<sup>10</sup> Diese kann sowohl von einzelnen Gruppenmitgliedern in die Phase des Erwägens eingebracht, als auch von der Gruppe gemeinsam entwickelt worden sein.

Entscheidungen mitwirken zu dürfen. Dass die Partizipationserfahrungen von Grundschüler\*innen in der Schule sehr unterschiedlich ausfallen und ausbaufähig sind, wurde bereits mehrfach gezeigt (z.B. World Vision Deutschland, 2013, S. 128). Bedeutsam ist zudem, dass Kinder, die nach eigenen Angaben viele Partizipationserfahrungen in ihrer Schule machen, ihre Schule auch insgesamt als gerechter bewerten (ebd., S. 131). Dabei schätzen die Schüler\*innen ihre Entscheidungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten schlechter ein als ihre Lehrkräfte (Ertl, Marteschinke & Grüning 2022, S. 79f.). Viele Grundschüler\*innen wünschen sich auch auf unterrichtlicher Ebene mehr Mitbestimmung (Gerbeshi & Ertl 2023, S. 309). Sollen Schule und Unterricht der oben beschriebenen Aufgabe *Demokratiebildung* gerecht werden, bedarf es aber Erfahrungsmöglichkeiten demokratischer Praxis und somit einem Lernen *durch* Entscheiden. Damit zielt die dritte Dimension des *Entscheiden Lernens* auf die schulischen und unterrichtlichen Rahmenbedingungen. *Entscheiden können* kann hier nicht nur als Erfahrung erlebt, sondern im Unterricht auch (disziplinär) reflektiert werden. Dabei können Partizipationsgelegenheiten in unterschiedlichem Umfang von der Auswahl und Bearbeitungsfokusse von Unterrichtsthemen bis hin zu Zukunftswerkstätten für die Renovierung von Spielplätzen realisiert werden (Baumgart 2024, S. 25ff.).

#### 4 Fazit

Die Förderung von Entscheidungskompetenzen wird in einer von Komplexität und Unsicherheit geprägten Welt zu einer zunehmend relevanten Bildungsaufgabe. Der Sachunterricht bietet aufgrund seiner vielperspektivischen Konzeption die Möglichkeit, *Entscheiden können* als *Erfahrung, Gegenstand* und *Ziel* in unterschiedlichen thematischen und situativen Kontexten zu fördern und damit zur Demokratiebildung der Schüler\*innen beizutragen. Lernaufgaben, die vielfältige Perspektiven bzw. Deutungen von Lernenden, Diskursivität und Kontroversität zulassen, ermöglichen es Schüler\*innen, sich mit Entscheidungsverständnissen auseinanderzusetzen, verschiedene Standpunkte einzunehmen, Alternativen zu erwägen, sie zu bewerten und gemeinsam mit anderen Kompromisse zu entwickeln. Die Förderung von Entscheidungskompetenzen in den dargestellten Dimensionen kann einen Beitrag zur Aufgabe der Demokratiebildung im Sachunterricht leisten, die sowohl politikdidaktische Ziele im Sinne einer Analyse von Verhältnissen, als auch sozialpädagogische Prinzipien wie die Entscheidungsbefugnis der Schüler\*innen umfasst.

#### Literatur

- Achour, Sabine (2021): Demokratiebildung: Was ist das? – Politische Bildung, die sich lohnt! In: Wochenschau 72.1, S. 4-13.
- Aebli, Hans (1983): Zwölf Grundformen des Lehrens. Stuttgart.
- Baumgardt, Iris (2024): Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht. In: Andrea Becher, Eva Gläser & Nina Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 21-31.
- Blanck, Bettina (2024): Auch Konsens ist nicht alternativlos! Frag-würdig machen *und* Frag-würdig halten als Grundorientierung politischer Bildung und demokratieförderlicher Bildungsgänge. In: Andrea Becher, Eva Gläser & Nina Kallweit (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, S. 60-68.
- Blanck, Bettina & Vocilka, Anja (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler\*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: Susanna May-Krämer, Kerstin Michalik & Andreas Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 95-107.
- Blanck, Bettina & Möhring, Lena (2023): Entscheidungen unter dem ODER-Lupenblick – Erwägen als reflexiver Gegenstand eines Philosophierens mit Grundschüler:innen. <https://www.ph-ludwigsburg.de/filead->

- min/phlb/hochschule/fakultaet1/sozialwissenschaften/politik/Personen/Bettina\_Blanck/Blanck\_\_Moehring\_2022\_Auf\_das\_Oder\_kommt\_es\_an\_finale\_LANGFASSUNG\_mit\_Veroeffentlichungshinweis\_und\_Seitenzahlen.pdf [15.04.2023].
- Bleicher, Alena, Fink, Sebastian Benjamin, Funke, Joachim, Göbel, Elisabeth; Krischer, André Johannes, Martin, Albert, Priddat, Birger P., Reese-Schäfer, Walter, Rieber, Viktoria & Saretzki, Thomas (2021): Forschungsforum «Begriffsklärungen in Wissenschaft und Bildung: Entscheidung». In: Inter- und transdisziplinäre Bildung, 1, S. 1-85.
- Blöcker, Yvonne & Hölscher, Nina (2014): Wie Kinder mit Meinungspluralismus am Beispiel von Mehrheitsentscheiden umgehen: „In Deutschland ist das so, die Mehrheit bestimmt“. In: Dies. (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts., S. 137-151.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht – Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin.
- Coelen, Thomas, Sämann, Jana, Schäfer, Stefan & Wohnig, Alexander (2025 in Vorbereitung): Politische Bildung & Demokratiebildung. In: Netzwerk Demokratiebildung und politische Bildung (Hrsg.): Zur Bestimmung des Verhältnisses von Demokratiebildung und politischer Bildung. Weinheim, Basel.
- Dewey, John (1916/2011): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Herausgegeben von Jürgen Oelkers. 5. Aufl. Weinheim.
- Ertl, Sonja, Martschinke, Sabine & Grüning, Miriam (2022): Lasst uns mitbestimmen! Grundschulkindern und ihr Recht auf Mitbestimmung. In: Miriam Grüning, Sabine Martschinke, Julia Häbig & Sonja Ertl (Hrsg.): Mitbestimmung von Kindern – Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule. Weinheim, S. 74-91.
- Frieters-Reermann, Norbert (2015): Friedenspädagogik als Teil gewaltsensibler Bildung – oder umgekehrt? Denkanstöße aus der konfliktsensiblen Entwicklungszusammenarbeit. In: Norbert Frieters-Reermann, & Gregor Lang-Wojtasik (Hrsg.): Friedenspädagogik und Gewaltfreiheit. Denkanstöße für eine differenzsensible Kommunikations- und Konfliktkultur. Opladen, S. 209-223.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Gerbeshi, Leonora & Ertl, Sonja (2023): Möchten Grundschulkindern im Unterricht (mehr) mitbestimmen? In: Michael Haider, Richard Böhme, Susanne Gebauer, Christian Gößinger, Meike Munser-Kiefer & Astrid Rank (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 307-312.
- Junge, Alice & Schomaker, Claudia (2024): Theoretische Überlegungen zur Förderung von Zukunftsfähigkeiten im Sachunterricht. In: Widerstreit Sachunterricht, 28. <http://dx.doi.org/10.25673/115112>.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 4 (2005). <http://dx.doi.org/10.25673/103359>.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2009/2018): 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 11.10.2028). [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_03\\_06-Staerkung\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf) [19.08.2024].
- Künzli, Christine & Bertschy, Franziska (2018): Bildung als Reparaturwerkstatt der Gesellschaft? Die zu unterscheidenden Facetten von Bildung im Kontext einer Nachhaltigen Entwicklung. In: Simon Meisch, Uli Jäger & Thomas Nielebock (Hrsg.): Erziehung zur Friedensliebe. Annäherungen an ein Ziel aus der Landesverfassung Baden-Württemberg. Baden-Baden, S. 289-304.
- Lindow Stefanie, Lehmann, Anne, Buttelmann, David & Betsch Tillmann (2023): Preschoolers' use of cue validities as weights in decision-making: Certainty does not substantially change the world. In: Judgment and Decision Making, 18. <https://doi.org/10.1017/jdm.2023.36>.
- Marchand, Silke (2015): Nachhaltig entscheiden lernen. Urteilskompetenzen für nachhaltigen Konsum bei Jugendlichen. Bad Heilbrunn.
- Matthieß, Theres & Regel, Sven (2020): Wollen wir uns streiten? Zur Legitimität von Konflikt und Kooperation im Parlament. In: Sascha Kneip, Wolfgang Merkel & Bernhard Weßels (Hrsg.): Legitimitätsprobleme. Zur Lage der Demokratie in Deutschland. Wiesbaden, S. 99-123.
- Mathis, Christian Siepmann, Katja & Duncker, Ludwig (2015): Anregungen zum Perspektivenwechsel – Eine Pilotstudie zur Unterrichtsqualität. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Kerstin (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 73-80.
- Meyer, Thomas (2000): Was ist Politik? Opladen.
- Moulin-Doos, Claire & Overwien, Bernd (2024): Globales Lernen und politische Europabildung. In: Yasmine Chehata, Andreas Eis, Bettina Lösch, Stefan Schäfer, Sophie Schmitt, Andreas Thimmel, Jana Trumann & Andreas Wohnig (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 185-191.

- Odgen, Charles Kay & Richards, Ivor Armstrong (1923): *The Meaning of Meaning. A Study of the Influence of Language upon Thought and of the Science of Symbolism*. New York.
- Pech, Detlef & Kallweit, Nina (2015): *Mehrheit entscheidet? Wahlen und Wahlverfahren (TB 2)*. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 43-49.
- Richter, Helmut (1991): *Der pädagogische Diskurs. Versuch über den pädagogischen Grundgedankengang*. In: Helmut Peukert & Hans Scheuerl (Hrsg.): *Wilhelm Flitner und die Frage nach einer allgemeinen Erziehungswissenschaft im 20. Jahrhundert*. Weinheim, Basel, S. 141-153.
- Rieber, Viktoria (2025): „Demokratisch entscheiden oder einen Kompromiss finden“ – Entscheidungsverständnisse von Grundschüler\*innen im Sachunterricht. In: Claudia Schomaker, Markus Peschel & Thomas Goll (Hrsg.): *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! – Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit*. Bad Heilbrunn, S. 170-178
- Rieber, Viktoria (2024): *Entscheidung als Grundbegriff politischer Bildung im Sachunterricht*. In: Andrea Becher, Eva Gläser & Nina Kallweit (Hrsg.): *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Bad Heilbrunn, S. 106-114.
- Rieber, Viktoria (2023): *Förderung von Entscheidungskompetenzen im Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht*. In: *Haushalt in Bildung & Forschung. 2-2023*, S. 86-98. <https://doi.org/10.3224/hibifo.v12i2.07>.
- Rieber, Viktoria & Vocilka, Anja (2023): „Begriffe sind das Papiergeld des Denkens“ Begriffsarbeit als konstitutives Element des Sachunterrichts in Hochschule und Grundschule. In: Susanna May-Krämer, Kerstin Michalik & Andreas Nießeler (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn, S. 71-82.
- Rieber, Viktoria, Vocilka, Anja, Albers, Stine, Gaubitz, Sarah & Blanck, Bettina (2023): *Working on Concepts as an Element of Communication and Starting Point for research-based Learning in Higher Education*. In: Anselm Böhrmer, Götz Schwab & Illie Isso (Hrsg.): *Digital Teaching and Learning in Higher Education. Culture, Language, Social Issues*. Bielefeld, S. 15-32.
- Sander, Wolfgang (2009): *Anstiftung zur Freiheit - Aufgaben und Ziele politischer Bildung in einer Welt der Differenz*. In: Bernd Overwien & Hans-Fred Rathenow (Hrsg.): *Globalisierung fordert politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext*. Opladen, S. 48-61.
- Schimank, Uwe (2005): *Die Entscheidungsgesellschaft. Komplexität und Rationalität der Moderne*. Wiesbaden.
- Schuler, Stephan, Vankan, Leon & Rohwer, Gertrude (2017): *Diercke – Denken lernen mit Geographie. Methoden*. 1. Braunschweig.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK) (2024): *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der Ständigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. <http://dx.doi.org/10.25656/01:30061>.
- Van Poeck, Katrien & Östman, Leif (2020): *The Risk and Potentiality of Engaging with Sustainability Problems in Education – A Pragmatist Teaching Approach*. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (4), S. 1003-1018. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12467>.
- Vare, Paul & Scott, William (2007): *Learning for a change: Exploring the relationship between education and sustainable development*. In: *Journal of Education for Sustainable Development*, 1(2), S. 191-198. <https://doi.org/10.1177/097340820700100209>.
- Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010): *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Bonn.
- Wohnig, Alexander (2024): *Demokratiebildung und/oder politische Bildung: Differenzierungsversuche am Beispiel der außerschulischen politischen Jugendbildungsstätte*. In: Fabian Fritz, Birger Schmidt, Simon Walter & Markus Zwecker (Hrsg.): *Wie gelingt partizipative politische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene im Fußball?* Weinheim, S. 29-44.
- Wohnig, Alexander & Sämman, Jana (2022): *Entgrenzungen im Diskurs um Demokratiebildung und politische Bildung*. In: *Der pädagogische Blick* 4/2022, S. 257-268.
- World Vision Deutschland (Hrsg., 2013): *Kinder in Deutschland 2013*. Weinheim.