

„Krieg und Frieden“ als Thema des Sachunterrichts

Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens zum politischen Lernen im Sachunterricht

1. „Krieg und Frieden“ als Thema des Sachunterrichts - Begründungen

Die Lebenswelten von GrundschülerInnen sind durchdrungen von Politik und Kindheit stellt keineswegs, wie häufig in Alltagsbetrachtungen angenommen wird, einen politikfreien Raum dar (vgl. Reeken 2007, S. 15). Bereits in den 1960er/1970er Jahren haben empirische, in den USA initiierte, Studien gezeigt, dass Kinder im Grundschulalter politische Ereignisse wahrnehmen (vgl. Richter 2007a, S. 21).

Dem Thema „Krieg und Frieden“ kommt in diesem Kontext eine besondere Bedeutung zu. Es ist ein Thema, mit dem GrundschülerInnen – zumindest medial – ständig konfrontiert werden, das die Kinder sehr berührt und mit dem sie sich sehr intensiv auseinandersetzen (vgl. Berton/Schäfer 2005, S. 10).¹ Kurz: Es ist ein Thema, das zur Lebenswelt heutiger GrundschülerInnen gehört und das folglich einen Platz auf der inhaltlichen Agenda des Sachunterrichts beansprucht. Der Rekurs auf die Bildungstheorie Wolfgang Klafki untermauert diese Forderung. Klafki zählt „Krieg und Frieden“ zu den „epochaltypischen Schlüsselproblemen“. Jenen Problemen der Gegenwart und der absehbaren Zukunft, mit denen es einer Auseinandersetzung bedarf, damit jeder Mensch erkennt, dass er eine Mitverantwortung an diesen Problemen trägt, und damit er aus dieser Erkenntnis heraus die Bereitschaft entwickelt, sich an ihrer Lösung zu beteiligen. In der Auseinandersetzung mit diesen gesellschaftlich wie persönlich relevanten Problem- und Fragestellungen entwickelt jedes Individuum wiederum die Fähigkeit zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität mit anderen. Denn erst infolge einer mehrdimensionalen Durchdringung der Probleme wird es dem Individuum möglich, seine geschichtlich begründete Gegenwart zu verstehen und mitzugestalten, sich in ihr zu orientieren und seine Persönlichkeit zu entfalten. Oder anders formuliert: Für Klafki ist die Auseinandersetzung mit den epochaltypischen Schlüsselproblemen bildungsrelevant (vgl. Klafki 1996/1992).

2. Stand der Forschung

2.1 Vorstellungen von GrundschülerInnen über „Krieg und Frieden“

Die Frage nach den Perspektiven von GrundschülerInnen auf „Krieg und Frieden“ zählt zu einem der wenigen Bereiche des politischen Lernens, zu denen zumindest eine geringe Anzahl an Studien vorliegt (vgl. Richter 2007a, S. 22). Die Studien von Anna Emilia Berti und Edi Vanni (2000) und Maya Götz (2003/2007) haben gezeigt, dass GrundschülerInnen Vorstellungen über „Krieg und Frieden“ aktiv konstruieren. Berti und Vanni machten es sich zur Aufgabe, die Konzepte italienischer SchülerInnen der Klassen zwei, vier, sechs und acht von „Krieg“ im Kontext ihres sich entwickelnden Verständnisses von Gesellschaft zu untersuchen (vgl. auch Berti 2002). Auch die infolge des Irakkrieges 2003 angelegte Vergleichsstudie des Internationalen Zentralinstituts für das Jugend- und Bildungsfernsehen, die in Deutschland unter der Leitung von Maya Götz durchgeführt wurde, zielte darauf ab, Informationen hinsichtlich des Wissens von GrundschülerInnen über die konkreten Kriegereignisse sowie deren subjektive Bedeutung zu ermitteln.

In beiden Untersuchungen wird deutlich, dass die jeweiligen Kinder über Vorstellungen von „Krieg und Frieden“ verfügen bzw. Vorstellungen über „Krieg und Frieden“ konstruieren. Diese weisen drei charakteristische Merkmale auf: (a) die *personalisierte Wahrnehmung* von „Krieg und Frieden“², (b) die *Analogisierung von eigenen Erfahrungen aus der Lebenswelt* und (c) eine *mediale Beeinflussung*.

So werden der Beginn, der Verlauf und das Ende eines Krieges auf die Entscheidungen von einzelnen, durchaus politischen, jedoch autonom agierenden Persönlichkeiten zurückgeführt. Beispielsweise wird im konkreten Fall des Irakkrieges 2003 die Kriegsursache, aus Sicht der befragten deutschen Kinder, häufig durch

¹ Peter Cooper (1965) wies in seiner Studie „The development of the concept of war“ bereits Mitte der 1960er Jahre nach, dass GrundschülerInnen über Wissen über „Krieg und Frieden“ verfügen. Die SchülerInnen wurden jedoch eher als passive Informationsempfänger betrachtet und die Interpretation der erhobenen Daten basiert auf Jean Piagets Stadienmodell der kognitiven Entwicklung. Für heutige weiterführende didaktische Überlegungen sind die Ergebnisse seiner Studie daher wenig gewinnbringend.

² Anke Götzmann konstatiert, dass die personalisierte Wahrnehmung politischer Aspekte gemeinhin die Perspektive von Kindern auf Politik charakterisiert (vgl. Götzmann 2007, S. 87).

die Person des damaligen US-amerikanischen Präsidenten George W. Bush personifiziert. Der neunjährige Simon kreierte in diesem Sinne Wunschscenarien, in denen der amerikanische Präsident persönlich angegriffen wird: „Er [Simon, Anm. N.K.] fantasierte von einer Lenkrakete, die von einem irakischen Flugzeug ‚losgelassen‘ wird und direkt auf Herrn Bush zufliegt. Erst als dieser im letzten Augenblick schreit: ‚Halt, nein, kein Krieg mehr‘, wird sie zurückgerufen“ (Götz 2003, S. 34). In diesem Zitat spiegelt sich ebenso deutlich die in jener Zeit in der deutschen Öffentlichkeit vorherrschende „Anti-Amerika“-Stimmung wieder, in deren Mittelpunkt der amerikanische Präsident stand. Amerikanische Kinder sahen den Schuldigen und Verursacher des Irakkrieges demgegenüber in der Person Saddam Husseins (vgl. Lemish/Götz 2007). Ein Indiz dafür, dass (auch) die Konstrukte der GrundschülerInnen stark durch Medien beeinflusst werden.

Eng verbunden mit dieser personalisierten Wahrnehmung von „Krieg“ ist die Bildung von Analogien zu den Lebenswelten von Kindern. Als Kriegsursache werden zum Beispiel emotionale Gründe wie Neid, Rache oder Habgier von den GrundschülerInnen angeführt. Häufig wird „Krieg“ auch mit einer Schulhofprügelei oder einem Streit unter Freunden verglichen oder gleichgesetzt. Auch die Beantwortung der Frage, was man tun könne, um einen Krieg zu verhindern oder zu beenden, entspricht lebensweltlichen Handlungen und Erfahrungen der GrundschülerInnen. Ein häufig genanntes Muster zeigt sich dabei in der Vorstellung „streiten und sich wieder vertragen“, was zum Beispiel durch das Angebot der Entschuldigungsformel „Tut mir leid, das wollt’ ich nicht“ ausgedrückt wird (vgl. Müller/Schernikau 2000).

Gesellschaftspolitische Strukturen und Institutionen spielen in den Vorstellungen der befragten GrundschülerInnen hingegen kaum eine Rolle (siehe dazu auch Gläser 2002). Aus *fachwissenschaftlicher*, d.h. politikwissenschaftlicher, Perspektive werden die Vorstellungen der Jungen und Mädchen daher als „Fehlkonzepte“, im Sinne nicht fachgemäßer Konzepte, bewertet (vgl. Berti 2002, S. 100).

2.2 Die Entstehung der Vorstellungen

Die bereichsspezifische Theorie der kognitiven Entwicklung bietet einen Ansatz, um die Entstehung der kindlichen Vorstellungen zu erklären. In dieser entwicklungspsychologischen Theorie wird die Entwicklung des Denkens in der Kindheit als Entwicklung des Verständnisses wichtiger Wissensbereiche bzw. als Erwerb von Wissen in den verschiedenen Inhaltsbereichen (z.B. Physik, Biologie, Psychologie, Politik) verstanden. Es wird angenommen, dass jeder Mensch auf bestimmten Gebieten ein Laie ist. Im Gegensatz zu einem Experten verfügt ein Laie nicht über das entsprechende Fachvokabular und hat keinerlei (fachlich abgesicherte) Erklärung für bestimmte Sachverhalte bzw. versteht viele Begriffe und Zusammenhänge aus der Sicht des Experten falsch. Da GrundschülerInnen im Vergleich zu älteren SchülerInnen und Erwachsenen weniger Zeit hatten, Erfahrungen zu sammeln sowie ihr Wissen zu strukturieren und zu erweitern, sind sie auf nahezu allen Gebieten, die für ein *fachspezifisches* Verständnis von Welt von Bedeutung sind, Laien (vgl. Sodian 1995, S. 624). GrundschülerInnen können kaum über hinreichend entwickelte politische Begriffe verfügen, die es ihnen ermöglichen, „Krieg und Frieden“ im Sinne von elaborierten Fachkonzepten zu entwickeln.³ In ihrer Auseinandersetzung mit der Umwelt greifen die Mädchen und Jungen daher auf ihr vorhandenes (lebensweltliches) Wissen zurück und bilden Analogien, um, wie im vorliegenden Fall, politische Gegenstände zu erklären und zu deuten (vgl. Berti/Andriolo 2001, S. 350/351).

Die rein aus fachwissenschaftlicher Perspektive erfolgende Klassifizierung der kindlichen Konstrukte als „Fehlkonzepte“ beinhaltet jedoch eine negative Konnotation bzw. ein defizitäres Moment, die die Leistung der Theoriebildung, die die Kinder im Rahmen ihrer Begegnung mit Welt erbringen, nicht berücksichtigen. Theorien dienen jedoch primär dazu, Welt zu erklären. Eine disziplinäre Verortung eines Gegenstandes ist daher zunächst von sekundärer Bedeutung. Im Folgenden wird aufgrund dessen dem von Detlef Pech vorgeschlagenen Begriff der „erfahrungsgebundenen Eigentheorien“ gefolgt, der den Moment der Begegnung von Kind und Welt betont (vgl. Pech 2006, S. 111/112).

2.3 Konsequenzen für die Thematisierung von „Krieg und Frieden“ im Sachunterricht

Wenn Sachunterricht bei der Thematisierung von „Krieg und Frieden“ seiner zentralen Zielsetzung – die Kinder darin zu unterstützen, sich die Welt zu erschließen, um sich selbstständig in ihr orientieren und handeln zu können (vgl. Kahlert 2004, S. 32) – gerecht werden möchte, liegt es in seiner Aufgabe, an den vorhandenen Vorstellungen der Mädchen und Jungen anzuknüpfen und diese zu erweitern. Dies ist möglich, indem den GrundschülerInnen der Weg in „sekundäre Strukturen“ geebnet wird. Denn es ist notwendig, den individuellen Erfahrungsbezug der SchülerInnen zu erweitern, um gesellschaftliche Wirklichkeit, die in ihrer Komplexität vom individuell Lernenden mittels seiner eigenen subjektiven Zugangsformen nicht zu durchschauen ist, aufzuklären (vgl. Duncker/Popp 1998, S. 24/25). Auch Siegfried George und Ingrid Prote betonen, dass bei der Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Phänomenen oder Problemen neben der individuellen auch die

³ Zwar verfügen vermutlich auch nur wenige Erwachsene über ein fachgemäßes Konzept von „Krieg“. Sie haben jedoch die Kenntnis darüber, dass die dafür notwendige Erklärung im Bereich politischer Strukturen zu suchen ist.

gesellschaftliche Ebene einbezogen werden müsse (vgl. George/Prote 1996). Gleiches ergibt sich aus dem Rekurs auf Klafkis Bildungstheorie. Die Auseinandersetzung mit dem epochaltypischen Schlüsselproblem „Krieg und Frieden“ beinhaltet auch hier die Frage nach den makrosoziologischen und -politischen Ursachen eines Krieges (vgl. Klafki 1996).

2.4 Ist-Zustand: Soziales statt politisches Lernen und die Gefahr der „Trivialisierung“ des Sachunterrichts

Die pädagogische Auseinandersetzung mit der Problematik „Krieg und Frieden“ sowie diesbezügliche Vorschläge und Diskussionen bewegen sich traditionell im Bereich der Friedenserziehung (vgl. Dettmar-Sander/Sander 2007, S. 192). Das aus dem Blickwinkel des politischen Lernens bestehende Problem manifestiert sich darin, dass viele der friedenspädagogischen, und durchaus gegensätzlichen, Ansätze eine gemeinsame Tendenz aufweisen: Sie suchen den didaktischen Ansatz einer Erziehung zum Frieden ausschließlich in den sozialen Interaktionserfahrungen der SchülerInnen (Mikrobereich, das Private). In den klassischen Ansätzen der Friedenspädagogik bedeutet dies, dass durch die Einübung gewaltfreien Konfliktverhaltens die Grundlage zur globalen Friedensstiftung gelegt bzw. zumindest gewaltförmigen Strukturen entgegengewirkt werden soll. Auch eine Durchsicht der aktuellen Vorschläge zur Thematisierung von „Krieg und Frieden“ im Sachunterricht zeigt, dass bei der Beschäftigung mit dieser Problematik hauptsächlich das soziale Lernen im Fokus steht (vgl. Richter 2007a, S. 23; Massing 2007). Der Aspekt des Politischen (z.B. die Frage nach den Ursachen eines Krieges/Makrobereich, das Öffentliche) findet hingegen weniger bzw. keine Beachtung (vgl. Schernikau/Zahn 1990, Kiper 2000). Sowohl Dagmar Richter als auch Gerold Scholz sehen diese Konzentration im Sachunterricht zuungunsten des politischen Lernens über die letzten Jahre hinweg als virulent an (vgl. Richter 1996, S. 263; Scholz 2003). Nach wie vor dominiert die Auffassung, sich mit dem Thema primär mittels (reflektierter) Erfahrungen und Handlungen der GrundschülerInnen in und mit ihrer sozialen Umwelt auseinanderzusetzen. Krieg erklärt sich dabei z.B. als Streit, der entsteht, wenn jemandem etwas „Wertvolles“ weggenommen wird, als Einsamkeit oder als zwischenmenschlicher Konflikt. Frieden, auf der anderen Seite, als positive Konfliktlösung, gegenseitige Hilfestellung oder Geborgenheit. Die generell vorgenommenen Parallelisierungen von Mikro- und Makrobereich (Streit als Synonym für Krieg, Geborgenheit als Synonym für Frieden) führen jedoch letztlich nicht zum Verständnis politischer Probleme und Konflikte. Vielmehr ver- als erschließen „falsche Parallelisierungen zwischen dem Handeln im sozialen Nahbereich und dem Handeln politischer Akteure auf der Ebene des politischen Systems und der internationalen Politik das Verständnis von Politik“ (Dettmar-Sander/Sander 2007, S. 191/192). Es werden Gleichförmigkeiten zwischen dem Umgang mit Konflikten im sozialen Nahbereich und der Entstehung bzw. Verhinderung von Kriegen unterstellt, die so in der Realität nicht existieren. In der Politikdidaktik wird diese didaktische Vorgehensweise auch als „Parallelisierungsfalle“ bezeichnet. In der Gleichsetzung von Mikro- und Makrobereich wird eine weitgehende Kongruenz zwischen dem System Lebenswelt und einem politischen System suggeriert, die die spezifischen Eigengesetzlichkeiten beider Ebenen negiert (vgl. Pohl 2004, S. 177). Wer demnach davon ausgeht, dass z.B. parlamentarische Konflikte auf die gleiche Weise beigelegt werden (können) wie ein Streit auf dem Pausenhof, vernachlässigt bzw. ignoriert die dem parlamentarischen Konflikt innewohnenden politischen Aspekte, wie z.B. die Bedeutung von Macht, organisierten Interessen oder parlamentarischer Verfahrenslogik.

Den GrundschülerInnen werden damit keine Möglichkeiten eingeräumt, ihren individuellen Erfahrungsbezug zu erweitern und in sekundäre Strukturen vorzudringen. Damit wird genau das beschrieben, was nach Ludwig Duncker und Alfred Popp eine der „aktuellen Gefährdungen des Sachunterrichts“ darstellt (vgl. Duncker/Popp 1998, S. 26) und worin auch Joachim Kahlert die Gefahr sieht, Sachunterricht zu einer „trivialen Veranstaltung“ werden zu lassen (vgl. Kahlert 2004, S. 32): Die Vorstellungen der Mädchen und Jungen werden lediglich wiederholt. Aufgrund eines Missverständnisses des Prinzips „Kindgemäßheit“ werden die Vorstellungen der GrundschülerInnen weder erweitert, verfremdet noch differenziert (vgl. Duncker/Popp 1998, S. 26).

2.5 Forschungsdesiderata

An dieser Stelle besteht somit dringender Forschungsbedarf. Mit dem nachfolgend vorgestellten Forschungsansatz soll in diese Lücke fehlender Lernumgebungen für das politische Lernen gestoßen und ein Beitrag zur Weiterentwicklung des politischen Lernens im Sachunterricht geleistet werden. Zentrales Ziel des qualitativen Forschungsvorhabens ist es, didaktische Leitlinien für das politische Lernen im Sachunterricht, exemplarisch am Gegenstand „Krieg und Frieden“, zu generieren.

3. Forschungsdesign

Als leitende Fragestellung fungiert der Komplex nachstehender Fragen:

- Wie nehmen GrundschülerInnen⁴ „Krieg und Frieden“ wahr bzw. wie erleben GrundschülerInnen „Krieg und Frieden“?
- Welche Konsequenzen ergeben sich aus den vorhandenen Erlebensweisen für die Gestaltung von Lernumgebungen für das politische Lernen? bzw. Wie müssen Lernumgebungen gestaltet werden, um eine Thematisierung von „Krieg und Frieden“ im Sinne politischen Lernens zu ermöglichen?
- Wie erleben GrundschülerInnen „Krieg und Frieden“ in den bereitgestellten Lernumgebungen? Wie verändert sich das Erleben/die Wahrnehmung der GrundschülerInnen von „Krieg und Frieden“ in entsprechend konzipierten Lernumgebungen?

Auf methodischer Grundlage der Grounded Theory wird angestrebt, eine Theorie des kindlichen Erlebens politischer Phänomene zu entwickeln, die wiederum für einen, im Sinne politischen Lernens, lernförderlichen Unterricht nutzbar gemacht wird, indem von ihr ausgehend didaktische Leitlinien für das politische Lernen im Sachunterricht formuliert werden. Die Grounded Theory erscheint aufgrund des explorativen Charakters des Vorhabens als methodische Grundlage besonders geeignet, da sie die Möglichkeit bietet, Phänomene mittels eines theoretischen Rahmens zu interpretieren, der erst im Forschungsverlauf selbst entsteht (vgl. Stauss/Corbin 1996, S. 32). Zielsetzung und leitende Fragestellung der Arbeit machen ein Vorgehen in zwei Schritten notwendig:

- 1) Die Anknüpfung an den und die Absicherung des aktuellen Forschungsstandes, indem die Perspektiven von GrundschülerInnen auf „Krieg und Frieden“ erhoben werden.
- 2) Darauf aufbauend: Die Konzeption von Lernumgebungen, die eine unterrichtliche Behandlung von „Krieg und Frieden“ im Sinne politischen Lernens ermöglichen sollen sowie deren praktische Erprobung und anschließende Analyse.

Der Arbeit liegt dabei, in Anlehnung an Ference Marton und Shirley Booth (1997), ein Verständnis von „Lernen“ als Erlebensveränderung, im Sinne eines sich *entwickelnden Erlebens* der Welt, zugrunde. Dies bietet den Vorteil, auf theoretische Vorannahmen hinsichtlich des Lernens verzichten zu können, zumal bis heute auf keine Lerntheorie zurückgegriffen werden kann, die die Komplexität schulischen Lernens angemessen berücksichtigt (vgl. Meyer 1997, S. 120). Der von Marton verwendete englische Begriff „experience“ umfasst dabei sowohl den deutschen Begriff „erfahren“, im Sinne von „zur Kenntnis kommen“, als auch den deutschen Begriff „erleben“, im Sinne eines subjektiven Erlebnisstroms und der individuellen Perspektive (vgl. Murmann 2002, S. 79/80).

3.1 Schritt 1: Erhebung von Perspektiven von GrundschülerInnen auf „Krieg und Frieden“

Mittels leitfadengestützter Interviews sollen die Perspektiven von GrundschülerInnen auf „Krieg und Frieden“ erhoben und zu den diesbezüglich bereits vorliegenden Untersuchungen in Beziehung gesetzt werden. Als forschungsmethodischer Ansatz zur Auswertung der erhobenen Daten wird die Phänomenographie nach Ference Marton (1976a/1976b/1981/1988/1997) gewählt. Hierbei handelt es sich um einen Ansatz, der explizit der Erfassung von Lernerperspektiven dient und damit einen didaktischen Forschungsansatz darstellt. Dieser ist international weit verbreitet (z.B. Grammes/Wicke 1991), wurde in Deutschland bisher jedoch nur im Rahmen weniger Studien, und hier wiederum vorrangig im Feld der Naturwissenschaften, rezipiert (z.B. Murmann 2002). Der Gegenstand phänomenographischer Untersuchungen ist die Variation im Erleben von Phänomenen. Das bedeutet: Nicht die beforschte Person steht im Fokus, sondern der Gegenstand, mit dem sich die beforschte Person auseinandersetzt – hier: „Krieg und Frieden“. Bei der Interpretation der Daten wird in diesem Sinne eine Perspektive zweiter Ordnung auf den Lerngegenstand eingenommen. Es werden keine Überlegungen und Interpretationen über die Lernenden angestellt, sondern diese geben Auskunft über etwas Drittes, das mittels einer Perspektive zweiter Ordnung erschlossen wird. Das Resultat phänomenographischer Untersuchungen sind schließlich Beschreibungskategorien, die über erwartbare Erlebensweisen zu gegebenen Lerngegenständen Auskunft geben (vgl. Murmann 2002/2004).

3.2 Schritt 2: Konzeption, praktische Erprobung und Analyse von Lernumgebungen

Aufbauend auf den erhobenen Wahrnehmungsstrukturen der Lernenden (= Perspektiven der GrundschülerInnen) werden Lernumgebungen konzipiert, deren Anspruch es ist, „Krieg und Frieden“ im Sinne politischen Lernens zu thematisieren. Hierfür wird das Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann u.a. 1993) herangezogen, da es einen Ansatz darstellt, forschungsbasiert didaktische Strukturierungen von Unterricht zu entwickeln und es sich bereits mehrfach auch im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik bewährt hat (z.B. Seitz 2005, Becher 2009). Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion werden drei reziproke Elemente eng aufeinander bezogen: die fachliche Klärung zum Lernfeld, die Perspektiven von SchülerInnen zu demselben Lerninhalt und die auf diesen beiden Elementen basierende didaktische Strukturierung. In Anlehnung an Lydia Murmann (2002/2004) wird

⁴ Um die Anschlussfähigkeit des politischen Lernens von der Grundschule zur Sekundarstufe zu ermöglichen, werden SchülerInnen der Klassen 3 und/oder 4 in die Untersuchung einbezogen.

das Modell der Didaktischen Rekonstruktion dabei mit dem phänomenographischen Forschungsansatz nach Marton verknüpft. Für das konkrete Vorgehen bedeutet dies, dass nicht nur die Perspektiven der SchülerInnen phänomenographisch ausgewertet werden, sondern auch die fachliche Klärung von „Krieg und Frieden“ eine phänomenologische Analyse beinhaltet. Die Verbindung beider Perspektiven soll dann für eine didaktische Strukturierung nutzbar gemacht werden. Als Basis für die Konzeption von geeigneten Lernumgebungen dienen weiterführend a) das Planspiel als politikdidaktische Methode im engeren Sinn und b) das Philosophieren als politikdidaktische Methode im weiteren Sinn. Die konzipierten Lernumgebungen gilt es dann praktisch zu erproben. Anhand von Video- und Tonbandaufzeichnungen (sowie ggf. schriftlichen Dokumenten der SchülerInnen) werden die Perspektiven der GrundschülerInnen erhoben und es wird danach gefragt, inwiefern sich die Wahrnehmungs- und Erlebensweisen der Mädchen und Jungen im Rahmen der bereitgestellten Lernumgebungen – im Vergleich zu den in den Interviews geäußerten Erlebensweisen – verändern und unterscheiden.

3.2.1 Lernumgebung I: Das Planspiel

Beim Planspiel handelt es sich um eine handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode der Politikdidaktik, die sich in besonderer Weise für das politische Lernen, d.h. zur Vermittlung politischer Zusammenhänge, eignet (vgl. Massing 2006, S. 163). Das zentrale Ziel von Planspielen besteht darin, die komplexe politische und/oder gesellschaftliche Wirklichkeit transparent zu machen. Als Methode haben Planspiele innerhalb der Politikdidaktik in den letzten Jahren zunehmend an Aufmerksamkeit gewonnen. In der Grundschule spielen sie bisher jedoch keine Rolle. Gerade hier bieten sie jedoch im Rahmen der Behandlung politischer Phänomene im Sachunterricht die Chance, der Gefahr der ausschließlichen Konzentration auf das soziale Lernen vorzubeugen. Denn anders als z.B. in Rollenspielen repräsentiert die Rolle im Planspiel nicht primär eine Person, sondern sie steht für politische Institutionen, für Organisationen oder Interessengruppen. D.h. die SchülerInnen identifizieren sich hier nicht mit einer bestimmten Person, deren Meinung, Befindlichkeit oder Verhalten in erster Linie durch die Rolle ausgedrückt wird, sondern repräsentieren die Position einer bestimmten gesellschaftlichen und/oder politischen Gruppe, die Haltung und das Handeln einer Institution oder Organisation. Die SchülerInnen bewegen sich damit auf der Ebene des Öffentlichen, d.h. auf einer gesellschaftspolitischen Ebene. Die Ebene des Privaten, des sozialen Lernens, wird hingegen verlassen.

In Anlehnung an Dagmar Richter (Richter 2007b; Richter 2007c; Richter 2008) soll bei der Konzeption der Lernumgebung ein Schwerpunkt auf der Thematisierung des Basiskonzepts „Öffentlichkeit“ liegen. Basiskonzepte beschreiben ontologische Dimensionen einer Domäne (hier: Politik), deren Aufgabe die Reduktion des jeweiligen Bereichs auf einen inhaltlich-fachlichen Kern ist, um eine systematische und strukturierte Aneignung von fachlichem Wissen zu ermöglichen und um bei der fachlichen Einordnung und Integration von neuen Informationen behilflich zu sein (vgl. Richter 2007c, S. 39/40; Richter 2008, S. 156/157). Für die Grundschule wird geraten, die Konzepte anschaulich und gegenstandsorientiert zu gestalten und in unterschiedlichen Kontexten zu situieren. Im Rahmen der Lernumgebung „Planspiel“ bietet die Thematisierung des Basiskonzepts „Öffentlichkeit“ unter Umständen eine weitere Möglichkeit, die Perspektiven der GrundschülerInnen um eine gesellschaftspolitische Dimension zu erweitern. Eine mögliche didaktische Vorgehensweise findet sich in dem Vergleich bzw. der Kontrastierung des Lebenswelt charakterisierenden Begriffs „privat“ mit dem politischen Begriff „Öffentlichkeit“. Die SchülerInnen können auf diese Weise die Fähigkeit entwickeln, die spezifischen Eigengesetzlichkeiten von „Lebenswelt“ und „Politik“ zu identifizieren (vgl. Richter 2007b, S. 65/66; Richter 2007c, S. 41-46; Richter 2008, S. 161).

3.2.2 Lernumgebung II: Philosophieren

Das Philosophieren über politische Phänomene, im Sinne eines Nachdenkens über grundsätzliche Fragen, die nicht eindeutig beantwortet werden können (vgl. z.B. Schreier 1998, Michalik/Schreier 2006), erscheint im Rahmen des politischen Lernens im Sachunterricht als angemessene Ergänzung zur Methode des Planspiels (vgl. Tiedemann 2007).

Ein Verständnis von politischer Bildung als Auseinandersetzung mit Problemen von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung mit dem Ziel der politischen Urteilsbildung bedeutet für das politische Lernen nicht allein eine Analyse des jeweiligen Problems im Rahmen politikwissenschaftlicher Kategorien. Ebenso ist es notwendig, Raum und Zeit für eine Reflexion und ein offenes Nachdenken über diese Probleme jenseits dezidiert politikwissenschaftlicher Analyseraster zu gewähren. Der Politikdidaktiker Wolfgang Sander stellt in diesem Zusammenhang fest, dass eine Beschränkung der Problemauseinandersetzung auf politikwissenschaftliche Kategoriensysteme der Neigung der Schule entgegenkomme, die Welt als etwas Fertiges, Handhabbares und Portionierbares abzubilden, was ihrer Komplexität und Offenheit in der Realität jedoch diametral gegenüberstehe. Gerade für das Bildungswesen in der „Wissensgesellschaft“ bestehe in diesem Sinne eine grundlegende Herausforderung darin, den Menschen zum Umgang mit Nicht-Wissen zu befähigen. Dies gelte insbesondere für die politische Bildung in der Demokratie, die die Menschen darauf vorbereiten und darin

unterstützen müsse, in Anbetracht immer unzureichenderen Wissens verantwortbare politische Entscheidungen zu treffen (vgl. Sander 2008, S. 86/87).

4. Zusammenfassung

Es wurde skizziert, dass das politische Lernen im Sachunterricht der Grundschule einen über Jahre hinweg vernachlässigten Forschungsbereich darstellt. In der Schulpraxis wird das politische Lernen bei der Thematisierung genuin politischer Gegenstände in der Regel vom sozialen Lernen überlagert oder verdrängt. Diese Situation wird den Aufgaben und Zielen des Sachunterrichts nicht gerecht, denn sie eröffnet den GrundschülerInnen keine Möglichkeiten, ihr vorhandenes Wissen zu erweitern und zu differenzieren. Die Vorstellungen der Mädchen und Jungen werden lediglich wiederholt. Eine Ursache hierfür ist in dem Fehlen fachlich abgesicherter Lernumgebungen für das politische Lernen zu suchen. Ziel des vorgestellten qualitativen Forschungsvorhabens ist es daher, didaktische Leitlinien für das politische Lernen im Sachunterricht, exemplarisch am Gegenstand „Krieg und Frieden“, zu entwickeln. Zu diesem Zweck werden (1) die Perspektiven von GrundschülerInnen der Klassen 3 und/oder 4 mittels leitfadengestützter Interviews erhoben, um (2) darauf aufbauend Lernumgebungen zu konzipieren, die politisches Lernen ermöglichen, d.h. gesellschaftliche Strukturen für die SchülerInnen zugänglich machen sollen. Im Rahmen der praktischen Erprobung dieser Lernumgebungen werden die Perspektiven der GrundschülerInnen erneut erhoben, um anhand der damit gewonnenen Daten auf methodischer Grundlage der Grounded Theory sukzessive eine Theorie des kindlichen Erlebens politischer Phänomene zu generieren, die Aufschluss über didaktische Konsequenzen für das politische Lernen geben soll. Das konkrete methodische Vorgehen begründet sich im Modell der Didaktischen Rekonstruktion, das mit dem phänomenographischen Forschungsansatz nach Ference Marton kombiniert wird. Insgesamt wird angestrebt, mit dem Vorhaben einen Beitrag zur Weiterentwicklung des politischen Lernens im Sachunterricht der Grundschule zu leisten.

Literatur

- Becher, Andrea (2009): „Die Zeit des Holocaust“ in der Vorstellung von Grundschulkindern – Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust Education. Oldenburg: DIZ Verlag
- Berti, Anna Emilia & Vanni, Edi (2000): Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach. In: Social Development, H. 4, 2000, S. 478-496
- Berti, Anna Emilia & Andriolo, Alessandra (2001): Third Grader's Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. In: Genetic, Social, and General Psychology Monographs, H. 4, 2001, S. 346-377
- Berti, Anna Emilia (2002): Children's Understanding of Society: Psychological Studies and their Educational Implications. In: Näsman, Elisabet & Ross, Alistair (Hrsg.) (2002): Children's Understanding in the New Europe (European Issues in Children's Identity and Citizenship, Bd. 1). Stoke on Trent: Trentham Books, S. 89-107
- Berton, Marina & Schäfer, Julia (2005): Politische Orientierungen von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews und Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern. Arbeitspapiere - Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung, H. 86, 2005
- Cooper, Peter (1965): The Development of the Concept of War. In: Journal of Peace Research, H. 1, 1965, S. 1-17
- Dettmar-Sander, Christiane & Sander, Wolfgang (2007): Krieg und Frieden, Terror und politische Gewalt. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule (Schriftenreihe, Bd. 570). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 185-198
- Duncker, Ludwig & Popp, Walter (1998): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts. In: Duncker, Ludwig & Popp, Walter (Hrsg.) (1998³): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim, München: Juventa, S. 15-27
- George, Siegfried & Prote, Ingrid (1996): Zur Einführung: Das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule und die besondere Bedeutung des integrierten Sachunterrichts. In: George, Siegfried & Popp, Walter (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule (Reihe Politik und Bildung, Bd. 7). Schwalbach/Ts.: Wochenschau, S. 3-16
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern: eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Götz, Maya (2003): „Wir sind dagegen!“ Kinder in Deutschland und ihre Wahrnehmung vom Krieg im Irak. In: TELEVISION, H. 2, 2003, S. 27-36
- Götz, Maya (2007): "I know that it is Bush's fault". How Children in Germany Perceived the War in Iraq. In: Lemish, Dafna & Götz, Maya (Hrsg.) (2007): Children and Media in Times of Conflict and War. Cresskill: Hampton Press, S. 15-35
- Götzmann, Anke (2007): Naive Theorien zur Politik - Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule (Schriftenreihe, Bd. 570). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 73-88
- Grammes, Tilmann & Wicke, Kurt (Hrsg.) (1991): Die Gesellschaft aus der Schülerperspektive. Schwedische Beiträge zu einer didaktischen Phänomenographie (Sozialwissenschaften und ihre Didaktik - aktuell, Bd. 4). Hamburg: Verlag Dr. R. Krämer
- Kahlert, Joachim (2004): Lebenswelten erschließen. In: Kaiser, Astrid & Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht (Basiswissen Sachunterricht, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 32-41
- Kattmann, Ulrich u.a. (1997): Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion - Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, H. 3, 1997, S. 3-18
- Kiper, Hanna (2002): Fächerübergreifendes Lernen in der Grundschule und Möglichkeiten der Realisierung am Beispiel von Überlegungen zur Friedenserziehung. In: Kiper, Hanna (Hrsg.) (2000²): Sachunterricht kindorientiert. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 104-116

- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.) (1992): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 3). Kiel: IPN, S. 11-31
- Klafki, Wolfgang (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.) (1996⁵): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz, S. 43-81
- Lemish, Dafna & Götz, Maya (2007): Toward better Use of Media for Children at Times of War and Conflict. Concluding Notes. In: Lemish, Dafna & Götz, Maya (Hrsg.) (2007): Children and Media in Times of Conflict and War. Creskill: Hampton Press, S. 333-340
- Marton, Ference & Säljö, Roger (1976a): On Qualitative Differences in Learning I - Outcome and Process. In: British Journal of Educational Psychology, 1976a, S. 4-11
- Marton, Ference & Säljö, Roger (1976b): On Qualitative Differences in Learning II - Outcome as a Function of the Learner's Conception of Task. In: British Journal of Educational Psychology, 1976b, S. 115-127
- Marton, Ference (1981): Phenomenography - describing conceptions of the world around us. In: Instructional Science, H. 10, 1981, S. 177-200
- Marton, Ference (1988): Phenomenography: a research approach to investigating different understandings of reality. In: Sherman, Robert R. & Webb, R. B. (Hrsg.) (1988): Qualitative research in education: focus and methods. London: Falmer Press, S. 141-161
- Marton, Ference & Booth, Shirley (1997): Learning and Awareness. Mahwah, N.J.: Erlbaum
- Massing, Peter (2006): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2006²): Methodentraining I für den Politikunterricht. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 163-194
- Massing, Peter (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule (Schriftenreihe, Bd. 570). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 18-35
- Meyer, Hilbert (1997): Schulpädagogik. Band I: Für Anfänger. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Michalik, Kerstin & Schreier, Helmut (2006): Wie wäre es, einen Frosch zu küssen? Philosophieren mit Kindern im Grundschulunterricht. Braunschweig
- Müller, Michael & Schernikau, Heinz (2000): „Krieg“ und „Frieden“ bei Grundschulern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung - Ermutigung und Inspiration für die friedenspädagogische Arbeit. Auf: <http://www.frieden-fragen.de/10022.html> [August 2009]
- Murmann, Lydia (2002): Physiklernen zu Licht, Schatten und Sehen. Eine phänomenographische Untersuchung in der Primarstufe (Studien zum Physiklernen, Bd. 24). Berlin: Logos
- Murmann, Lydia (2004): Phänomene erschließen kann Physiklernen bedeuten. Perspektiven einer wissenschaftlichen Sachunterrichtsdidaktik am Beispiel der Lernforschung zu Phänomenen der unbelebten Natur. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe Nr.3/Oktober 2004](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/Ausgabe%20Nr.3/Oktober%202004)
- Pech, Detlef (2006): Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Cech, Diethart u.a. (Hrsg.) (2006): Bildungswert des Sachunterrichts (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 16). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 103-116
- Pohl, Kerstin (2004): „Demokratie-Lernen“ als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfälle. In: Breit, Gotthard & Schiele, Siegfried (Hrsg.) (2004): Demokratie braucht politische Bildung (Schriftenreihe, Bd. 454). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 166-180
- Richter, Dagmar (1996): Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht - und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In: George, Siegfried/Prote, Ingrid (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. (Reihe Politik und Bildung, Bd. 7), Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 261-184
- Richter, Dagmar (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: APuZ, H. 32-33, 2007, S. 21-26
- Richter, Dagmar (2007b): Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern - zum Stand der Forschung. In: Lauterbach, Roland u.a. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 17). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 59-67
- Richter, Dagmar (2007c): Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben? In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule (Schriftenreihe, Bd. 570). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 36-53
- Richter, Dagmar (2008): Kompetenzdimension Fachwissen. Zur Bedeutung der Auswahl von Basiskonzepten. In: Weißeno, Georg u.a. (Hrsg.) (2008): Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Wiesbaden: VS, S. 152-168
- Sander, Wolfgang (2008³): Politik entdecken - Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag
- Schernikau, Heinz & Zahn, Barbara (Hrsg.) (1990): Frieden ist der Weg. Bausteine für das soziale und politische Lernen (Beltz Praxis, Reihe Werkstattbuch Grundschule). Weinheim, Basel: Beltz
- Scholz, Gerold (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule - Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Speck-Hamdan, Angelika u.a. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen - Demokratie lernen? (Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 116). Frankfurt am Main: Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V., S. 39-53
- Schreier, Helmut (1998): Das Philosophieren mit Kindern und der Sachunterricht. In: Marquard-Mau, Brunhilde & Schreier, Helmut (1998): Grundlegende Bildung im Sachunterricht (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 8). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 132-141
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht (Basiswissen Grundschule, Bd. 18). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Sodian, Beate (1995): Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.) (1995³): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 622-653
- Strauss, Anselm L. & Corbin, Juliet (1996): Grounded theory: Grundlagen qualitativer Forschung. Weinheim: Beltz
- Tiedemann, Markus (2007): Schulung der Urteilskraft - Mit Kindern über Freiheit, Gerechtigkeit und Verantwortung philosophieren. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2007): Politische Bildung von Anfang an (Schriftenreihe, Bd. 570). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 321-334