

Dagmar Richter

Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht?

Ein Kommentar zu Gertrud Beck¹

1 Zur Normativität in Didaktiken

Nach über 30 Jahren ist naturgemäß die Zeit über vieles, was im Text von Gertrud Beck thematisiert wird, hinweg geschritten. Einiges ist erklärungs- und ergänzungsbedürftig, manches lässt sich aktualisieren, mit neuer Begrifflichkeit, oder neu akzentuieren. So auch Fragen der Normativität in (Politik-)Didaktiken: „*Alle Auswahlkriterien enthalten Zielsetzungen*“. Sie werden in der Politischen Bildung noch diskutiert, jedoch weniger als politische Positionen, sondern bezogen auf normative Setzungen, die strittig sein können: Ist Freiheit die normative Setzung, von der alles abzuleiten ist – oder sind es Gerechtigkeit und Solidarität? Zwar lassen sich weder Lehrziele aus einer Norm logisch deduzieren noch sind diese Setzungen gänzlich unpolitisch. Aber heutige Diskussionen beziehen sich primär auf die Normativität in bildungstheoretisch begründeten Didaktiken, die offen zu legen ist (vgl. Sander 2005, S. 24). Die heftigen politischen Diskussionen aus der Zeit, als Beck diesen Text schrieb, hatten hingegen auch das Normative der Politik zum Gegenstand. Diese Streitigkeiten wurden mit dem Beutelsbacher Konsens 1976 beendet (vgl. Wehling 1977). Die ersten Passagen können die Unterschiede gut illustrieren: Das Statement, „*Politische Bildung in der Grundschule hat die Aufgabe, Ungleichheiten und deren gesellschaftliche Ursachen aufzuzeigen ...*“, greift dem entsprechenden epochaltypischen Schlüsselproblem Klafkis vor und ist weiterhin aktuell. Die Kategorie „Ungleichheit“ findet sich in vielen politischen Inhalten, mehr oder weniger explizit. Denn politischer Handlungsbedarf lässt sich in der Regel aus entstandenen Ungleichgewichten, aus der Forderung nach immer wieder neu zu regulierenden Verhältnissen ableiten. Gleichheit herzustellen ist „*vornehmste Aufgabe des demokratischen Staates*“ (Neumann 1992, S. 318). Es ist eine politische Grundforderung, die nur teilweise verwirklicht wurde.

Nicht mehr aktuell ist hingegen die weiterführende, konkrete Formulierung: „*Es sind demnach ,solche Inhalte ... gegenüber anderen zu bevorzugen, an denen Ungleichheit und Ungleichmäßigkeiten von Abhängigkeiten bündig erkannt werden können ... ' und auf dieser Grundlage das Bewußtsein der eigenen Lage und der dadurch bestimmten Bedürfnisse und Interessen entstehen zu lassen*“. Dieses Zitat ist in seinem Vokabular und in seiner politischen Aussage einer ‚linken‘ Position zuzuordnen. Beck begründet hier Themen des „Arbeitsbuches“ und musste dafür auch gegen konservative Positionen argumentieren. Politikdidaktiker und -lehrer/innen ließen sich in jener Zeit politisch in mindestens zwei Lager ‚einordnen‘. Heute werden zwar von Lehrkräften auch politische Positionen vertreten und sie sind in Lehrwerken als Arbeitsmaterial zu finden, doch sind sie ‚seit Beutelsbach‘ von der Lehrkraft bzw. im Arbeitsmaterial mit anderen politischen Positionen zu kontrastieren. Politische Positionen gehören seitdem zu Recht nicht mehr in didaktische Texte zur Begründung von Inhalten. (Politik-) Didaktische Konzeptionen sollen wissenschaftlichen Argumenten folgen, nicht politischen. Diese Form der ‚Entpolitisierung‘ der Didaktiken ist zu begrüßen, da sie in der Folge, d.h. im Unterricht, auch den Schüler/innen das Recht auf Meinungsfreiheit zugesteht. Das Politische des Unterrichts liegt u. a. in der Vermittlung von politischen Begriffen, Kategorien, Konzepten sowie Theorien, die Schüler/innen als Denk-Werkzeuge nutzen können, um zu eigenen politischen Urteilen zu gelangen. Ein Konzept ist die ‚gesellschaftlich produzierte Ungleichheit‘. Da Gleichheit ein demokratisches Grundkonzept ist, kann in allgemeinbildenden Schulen nicht gegen sie argumentiert werden; dies verstieße gegen das Grundgesetz. Wie aber konkret Gleichheit durch Politik herzustellen ist – bzw. weniger utopisch formuliert: Wie Ungleichheit durch Politik verringert werden kann, wird auf der Ebene politischer Positionen beantwortet, die von Didaktik/innen und Lehrkräften nicht vorab zensiert oder sanktioniert werden dürfen. Diese ‚wissenschaftliche Zurückhaltung‘ mag mancher angesichts globaler Zeitdiagnosen bedauern, aber in den Schulen gilt für jedes Thema das Überwältigungsverbot und Kontroversitätsgebot des Beutelsbacher Konsenses. Er eröffnet dafür einen Raum, in dem politische Positionen miteinander verglichen werden können, in dem debattiert, gestritten und widerlegt werden kann, vielleicht neue Kompromisse gefunden oder aber auch Gräben zwischen Positionen tiefer gezogen werden können.

Ist die Wahl der zu vermittelnden Kernkonzepte und Theorien getroffen, gibt es allerdings eine „*wertfreie Sachgesetzlichkeit*“ bei der weiteren didaktischen Begründung, die sich auf den kumulativen Wissensaufbau bis

¹ Kursiv gesetzte Zitate ohne Literaturangabe beziehen sich auf den Text von Gertrud Beck: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule, S. 14-16

hin zur Urteilsfähigkeit bezieht, die sich auf die „*Basis einer Analyse der Bedingungen, die Lernen erforderlich machen*“ bezieht. Zunächst müssen die Schüler/innen das Konzept verstehen: So ist z.B. Gleichheit de facto relativ, d.h. bezogen auf unterschiedliche Kontexte stellt sie sich in der Gesellschaft unterschiedlich dar (rechtliche, politische, soziale Gleichheit usw.). Oder: Das Spannungsverhältnis zwischen Gleichheit und Chancengleichheit lässt sich besonders in Bildungsinstitutionen reflektieren. Es ist eine offene Forschungsaufgabe herauszufinden, in welcher Art und Weise Gleichheit und Ungleichheit im Sachunterricht vermittelt werden können. Die Begriffe sind im Zusammenhang mit den Erfahrungen, dem Vorwissen der Kinder für verschiedene Kontexte zu klären, indem sie prozess- und problembezogen angewendet werden – dies ist mittlerweile lernpsychologisch abgesichert. Problemhaltige Aufgaben bzw. Fragestellungen sind nötig, damit die Schüler/innen mentale Modelle aufbauen können (vgl. Seel 2004). Sie erwerben bzw. äußern dann nicht nur deklaratives, sondern auch prozedurales Wissen. Letzteres ist eine Voraussetzung für das Bilden eines politischen Urteils, dessen Qualität formalen Kriterien genügen muss (vgl. dazu Juchler 2005), nicht inhaltlichen.

2 Noch immer: Entpolitisierung politischen Lernens

Doch gibt es eine weitere Form der Entpolitisierung, indem nämlich im Rahmen des Sachunterrichts gar kein politischer Unterricht stattfindet (vgl. auch Scholz 2003). Unterrichtsthemen wie: „*In der BRD hat von 5 Kindern ein Kind kein eigenes Bett*“ findet man nach wie vor nicht. Die Themen heißen – wenn überhaupt – noch immer so ähnlich wie: „*Grundbedürfnisse: Nahrung, Kleidung, Wohnung*“. Nun lässt sich aufgrund der Themenformulierung allein kaum etwas zum intendierten Unterricht sagen. Beide Formulierungen lassen es zunächst einmal zu, auf fremde und eigene Bedürfnisse einzugehen, diese mit Schüler/innen kritisch und aufklärend zu reflektieren und schließlich über politische Konsequenzen nachzudenken. Die erste Themenformulierung kann provozieren und zu kontroversen Diskussionen führen. Sie kann aber auch dazu verleiten, eine Form von Betroffenheit zu erzeugen, die abzulehnen ist: Es geht nicht darum, durch vereinfachte Gesellschaftsanalysen gut - böse - Zuordnungen zu erzeugen bzw. zu festigen oder mit Hilfe anrührender Beispiele zu pauschalisierender Systemkritik zu erziehen. Sondern Kritikfähigkeit ist aufgrund von kontroversen, mehrperspektivischen Darstellungen des (politischen, ökonomischen etc.) Problems als Eigenleistung der Lernenden zu fördern. Heute könnte ein entsprechendes Thema heißen: „*Hat jeder Mensch ein Recht auf Kleidung?*“ Doch soweit die Unterrichtspraxis bekannt ist, kommt so ein Thema im Sachunterricht nur selten vor.

Die zweite von Beck präsentierte Themenformulierung kann – und hierauf bezieht sich ihre Kritik – zu unpolitischem Unterricht führen, in dem biologische Aspekte und ein wenig Konsumkritik, garniert mit Geschmacksfragen besprochen werden. Viele Themen werden ‚einfach so‘ unterrichtet und es wird kein Fundament für das Verstehen von Kulturen, für die Entwicklung der Zivilisationen gelegt. Denn auch der Bezug zu Studien, die das Lernen und Unterrichten von kulturellen Aspekten wie Wohnen oder Kleidung untersucht haben, fehlt meines Wissens nach heute noch immer bei der Planung der Themen (vgl. dazu z.B. die Arbeiten von Brophy/Alleman 1999a, 1999b, 2002, 2003). Die Wende von der Entwicklungspsychologie Piagets hin zu domänenspezifischen Forschungen, die weit mehr Kompetenzen von Kindern feststellen als frühere Untersuchungen, ist in der sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts noch nicht angekommen. Sie müsste endlich auf empirische Füße gestellt werden; das politische Lernen ist ein besonders vernachlässigter Aspekt im generell mangelhaften Feld. Auch heute werden in Lehrmaterialien sogar Themen wie „*Die Gemeinde*“ entpolitisiert, indem lediglich einzelne Aspekte aufgezählt werden; die demokratische Bedeutung wird nicht erklärt (vgl. Weibeno 2004).

Warum wird im Sachunterricht das Politische oftmals nicht aufgegriffen? Meine These ist, dass eine Ursache darin liegt, dass die Lehrenden in ihrer Lehramtsausbildung nicht gelernt haben, das Politische der Themen zu entdecken und es den Schüler/innen altersgemäß zugänglich zu machen. Ihnen fehlen die Kompetenzen, auf politische Begriffe, Kategorien und Konzepte im Unterricht adäquat einzugehen. So gibt es zwar mittlerweile „*eine Vielzahl von Materialien, die Machtverhältnisse aufzeigen, Konflikte schildern, Widersprüche benennen und deutlich werden lassen*“, sogar leicht zugängliches im Internet (z.B. www.hanisauland.de; www.kindersache.de/politik/default.htm; www.frieden-fragen.de), doch wird es kaum im Unterricht eingesetzt. Erscheint trotz dieser Materialien vielen Lehrkräften die Politik als komplexer Gegenstand zu schwer verständlich? Noch immer unterschätzen Lehrkräfte die Kompetenzen ihrer Grundschüler/innen (vgl. Barton u.a. 2004).

Oder erscheint ihnen Politik noch immer als zu ‚negativ‘, weshalb einige lieber von Demokratie-lernen als vom politischen Lernen sprechen? Dies ist, das zeigt ein weiteres Zitat von Beck, ein ‚altes Thema‘: „*Lernprozesse, die politisch bilden, sollen dazu befähigen, daß, das Negative, das in der Situation zu ihrer Überwindung aufruft, ... ursprünglich erfahren wird, und dies im Zusammenhang mit dem ureigensten Interesse*“. Doch noch immer vermeiden Lehrkräfte oftmals Konflikte bzw. kritische Themen in dem Glauben, dass sonst das ‚emotionale Gleichgewicht‘ oder ‚Gefühle von Geborgenheit‘ der Kinder gestört würden. Aber nicht nur die Studien, auf die Beck verweist, sondern auch Studien jüngerer Datums belegen eine gegenteilige Wirkung: Gerade das Nicht-Thematisieren des Negativen, der Probleme, Ängste und Interessen der Kinder auch am Negativen, bremst

ihre soziale Entwicklung (vgl. Houser 1996). Im Zusammenhang mit der Friedensforschung wird immer wieder auf ihre zahlreichen Ängste hingewiesen, die von ihnen allein nur schwer zu bewältigen sind (vgl. dazu Richter 2004).

Oder scheint den Lehrkräften das Politische als zu abstrakt und zu wenig geeignet für die viel geliebte Handlungsorientierung? Letztere reduziert sich dabei häufig auf experimentelles Handeln, auf sichtbares ‚Tun‘ mit Händen, während andere Formen wie Rollenspiel oder inszenierte Debatten seltener zu finden sind. Der Forderung von Beck nach einem handlungsorientierten Unterricht, in dem Gespräche, Diskussionen usw. dominieren, ist also noch immer uneingeschränkt zuzustimmen. Diese setzen aber vielfältige und anspruchsvolle Fähigkeiten der Gesprächsleitung seitens der Lehrkraft voraus. Sie setzen die Fähigkeit voraus, im Unterricht das Politische herauszuarbeiten: die wichtigen Begriffe, Kategorien und Aussagen festhalten und gemeinsam mit den Schüler/innen deren Bedeutungen zu ‚erforschen‘, unterschiedliche Verständnisse einander zu kontrastieren, sie auszuhandeln usw. Es setzt Fähigkeiten des genauen Hinhörens voraus, was die Schülerinnen und Schüler zu sagen haben. Eine gute Gesprächsführung verdeutlicht die Gedanken, die in einer Schüleräußerung stecken, hilft sie weiter zu entwickeln und gibt den Schüler/innen ein verständliches Feedback, damit sie lernen, ihre Leistungen im Gespräch einzuschätzen. Die Schüler/innen erfahren so „cognition as socially shared“ (Pellegrino 2004, S. 40). Dies alles setzt hermeneutische Fähigkeiten der Lehrkraft voraus. Qualitative Untersuchungen zeigen, dass diese Fähigkeiten aber oftmals nur ungenügend entwickelt sind (vgl. z.B. Massing 2003).

3 Zum Beispiel „Autorität“

Die Abschnitte zur Sozialisation sind naturgemäß überholt, da sich zum einen die „*Bedingungen und Konsequenzen des ... Entwicklungsstandes ... (der) Gesellschaft*“ verändert haben, zum anderen Fortschritte der Forschung zu verzeichnen sind. So ist der Streit der 1970er Jahre darüber, wie prägend frühe politische Sozialisationserfahrungen für spätere politische Einstellungen sind, mittlerweile anders entschieden als Beck es noch vermutete. Frühe Einstellungen sind weit weniger prägend als von Nyssen (1970) angenommen. (Vgl. zur Kontroverse zwischen Nyssen und Preuss-Lausitz die Beiträge in b:e 1973) Richtig ist jedoch noch immer, dass Vorverständnisse (preconceptions), die oftmals Stereotype oder Simplifizierungen enthalten, das Lernen behindern können. Daher sind im Unterricht als Erstes die Vorverständnisse der Schüler/innen ‚zum Sprechen zu bringen‘ und ggf. zu ergänzen oder auch durch Widersprüche, Dilemmata o. ä. zu korrigieren. Richtig ist noch immer: „*Politische Bildung in der Grundschule ist notwendig*“, auch wenn die Begründungen andere sind. So resümiert beispielsweise Rowe mit Blick auf empirische Studien: Das Alter zwischen 7 und 9 Jahren

„appears to be a crucial link in the passage from childhood to adulthood as far as political awareness is concerned. It broadly coincides with the first stage of the growth of realistic socio-political knowledge such that, whilst weaker students in this age group are still largely child-like in their construction of the political world, there are those at the other end of the scale who have already developed a societal perspective“ (Rowe 2005, S. 108).

Ein gutes Beispiel ist „*Autorität*“. Sie ist heute in der Regel nicht mehr mit einem Patriarchats- oder ‚Duckmäuser‘-Problem verknüpft (obwohl dies vorkommt), sondern der Begriff kann auch positiv besetzt werden. So genannte deutsche ‚Mittelschichtsfamilien‘ wurden zu ‚Verhandlungsfamilien‘, Kinder diskutieren familiale und schulische Entscheidungen mit. Dies bedeutet aber weder, dass sie heute politisch ‚gebildeter‘ sind noch dass sie explizit wüssten, was ‚Autorität‘ ist. Der Begriff Autorität ist also noch immer zentral für politischen Unterricht und wäre im Zusammenhang mit ‚Macht‘ und ‚Regeln‘ den Schüler/innen zugänglich zu machen. In den USA gibt es ein solches Curriculum, in dem neben „*Privacy*“, „*Justice*“ und „*Responsibility*“ das Konzept „*Authority*“ zu den Kernkonzepten für die Primarstufe gehört (vgl. CCE 2000). Zu lernen ist:

- zwischen Autorität und Macht unterscheiden;
- verschiedene Ursachen für Autorität untersuchen;
- Kriterien für die Auswahl von Personen auf Machtpositionen und für die Beurteilung von Regeln und Gesetze benennen;
- Vor- und Nachteile von Autorität analysieren,
- Grenzen von Autorität begründen.

Das Konzept Autorität wird – eingebettet in verschiedene Kontexte – gründlich bearbeitet. Das große bunt bebilderte Lesebuch (Orb and Effy Learn About Authority) kann für Noch-Nicht-Leser/innen (prereaders) auch vorgelesen werden (CCE 1999a; Ausschnitte finden sich unter: www.civiced.org). Das Arbeitsbuch (CCE 1999b) ist nach den modernen Regeln für erfolgreiches Lernen aufgebaut: Jede Lektion beginnt mit Erläuterungen für die Kinder, was hier jeweils zu lernen ist. Auch die neu zu lernenden Wörter und die ‚ideas‘ werden extra aufgeführt. Alle sind über die Ziele der Lektion gut informiert. Dies ermöglicht Reflexionen auf der Metaebene des Lernens. Am Ende des Buchs findet sich ein Glossar. Das Lehrerheft gibt Anleitungen, benennt das nötige Vorwissen der Kinder, das vor dem Unterricht schon vorhanden sein muss, und schlägt weitere Aufgaben oder Spiele vor. Abschließend werden Prüfungsaufgaben vorgestellt. In den USA bilden curriculum-instruction-assessment eine nicht zu trennende Triade (vgl. Pellegrino 2004). Es ist für Lehrkräfte und Eltern geschrieben.

Ein interessanter Kontrast zu deutschen Materialien. Beck fordert „*kein bis in Einzelheiten festgelegtes und systematisiertes Lehrprogramm, sondern ein Lern- und Informationsangebot beispielhafter Probleme*“. Dieser Aussage ist nach wie vor zuzustimmen; das genannte us-amerikanische Curriculum muss dazu nicht im Widerspruch stehen, wenn man es tatsächlich als *Angebot* für den eigenen Unterricht versteht.

4 Zum aktuellen Forschungsstand

Manches ist über die Jahre hinweg Desiderat geblieben und den entsprechenden Forderungen von Beck ist nach wie vor zuzustimmen: „*Im Mittelpunkt politischer Bildung in der Grundschule muß reales gesellschaftspolitisches Geschehen stehen...*“ Gerade neuere Forschungen zeigen, wie wichtig es ist, von realen Geschehnissen und nicht von fiktiven Geschichten auszugehen (vgl. Pellegrino 2004, S. 37 ff). Den Schüler/innen wird mit Hilfe authentischer, für sie bedeutsamen Aufgaben einsichtig, dass das Gelernte bei alltäglichen Problemen und Herausforderungen nützlich sein kann. Auch domänenspezifische Überlegungen folgen diesem Grundsatz (vgl. Weißeno 2006). Die Forschungen verwenden einen Kompetenzbegriff, der sich auf konkrete Anforderungssituationen bezieht bzw. die Kompetenz muss sich in ihnen erweisen. So steht es auch in der zum Leittext für Bildungsstandards gewordenen Expertise: „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können ... her und ist als Befähigung zur Bewältigung von Situationen bzw. von Aufgaben zu sehen. Jede Illustration oder Operationalisierung einer Kompetenz muss sich daher auf konkrete Anforderungssituationen beziehen“ (Klieme 2003, S. 60). Theoretisch präziser als in den 1970er Jahren sind heute Fragen des Kompetenzerwerbs gestellt und ansatzweise beantwortet.

Beck betont, dass „*in der Reflexion eigener Erfahrungen und eigenen Handelns eine kognitive Struktur*“ aufzubauen ist. Dies ist nach wie vor die Herausforderung für intendiertes Lernen. Rückblickend zeigt sich, dass die früheren Curricula oftmals implizit unrealistische Annahmen über das Vorwissen entwickelten, das Grundschüler/innen vor dem Unterricht schon mitbringen sollten. Beispielsweise lässt sich das Thema ‚Krieg und Frieden‘ nicht als politisches Thema unterrichten, wenn die Kinder noch kein Konzept von ‚Staat‘ besitzen und Krieg daher quasi zwangsläufig aufgrund ihres bisherigen Wissens als personalen Konflikt kategorisieren (z.B. als Streit). Von acht- bis zehnjährigen Kindern wird das Wesen des Staates ohne entsprechenden Unterricht noch nicht erfasst (vgl. Berti/Vanni 2000), da der Staat nicht so ohne weiteres per Anschauung zugänglich ist. Gerade im Bereich des Politischen ist vieles nicht durch eigene Anschauung zu verstehen, sondern es bedarf der Wissensvermittlung. „From a domain specific view, children’s conceptions are seen ... as the result of an interaction between the type and organisation of information generally available to children of a certain age in a society“ (Berti 2002, 100). So besaßen die Kinder keine Konzepte zu politischen Organisationen – die als Systeme quasi für sie unsichtbar sind. Misconceptions „arise when children’s theories cannot fill the gaps in their information, and they necessarily turn to inappropriate analogies and generalisations“ (ebd.). Misconceptions entstehen zu sozialen Institutionen wie Schule oder Polizei, mit denen die Kinder direkte Erfahrungen haben (Berti 2002, 103), von denen aber gleichfalls wichtige Aspekte ‚unsichtbar‘ sind. Zurück zum Beispiel ‚Staat‘: Die acht- bis zehnjährigen Kinder besitzen jedoch Begriffe in ihrem Weltwissen, die zur Konzeption eines Staatsbegriffs nötig sind und an die Lernprozesse anknüpfen können: So definieren sie den Staat mit territorialen Begriffen und Einwohnern, ohne jedoch Regierung und Gesetz zu erwähnen. Grenzen konstruieren sie lediglich mit geographischen Begriffen (z.B. Berge) oder physikalischen Ausdrücken (z.B. Wand), ebenso wie die Begriffe „Einheit“ oder „Trennung“, ohne politische Aspekte hinzuzuziehen (Berti 2002, S. 95). Ein sachsystematisch aufgebauter Lehrgang müsste an diesen Begriffen aus ihrem Weltwissen anknüpfen, ihnen das Konzept ‚Staat‘ vermitteln und es auf das Konzept ‚Krieg‘ beziehen.

Der Hypothese von Bruner, „*daß jeder Stoff jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise vermittelt werden kann*“, ist noch immer prinzipiell zuzustimmen. Aber auch sie kann heute präziser und weniger missverständlich gefasst werden, so dass sich konkretere Folgerungen für didaktische Entscheidungen ergeben: Die allgemeinen Gedächtnisleistungen insbesondere des sog. Arbeitsgedächtnisses sowie generelle diskursive Fähigkeiten von Kindern hängen zwar mit ihrem Alter zusammen; es gibt Zusammenhänge zur physiologischen Entwicklung des Gehirns. Doch zeigen Studien zum politischen Wissen von Kindern, dass sich diese Fähigkeiten in nicht unbedeutendem Maße fördern lassen. Wird ihnen domänenspezifisches Wissen vermittelt, das ihnen durch Erfahrungen in der Lebenswelt zuvor nicht zugänglich war, so erweitert dies ihre Leistungen des Gedächtnisses und ermöglicht es ihnen, in entsprechenden Berichten (z.B. Nachrichten) die bedeutenden Informationen zu erkennen und eigene Folgerungen zu ziehen (vgl. Allen u.a. 1997, 173). Auch für politisches Wissen gilt: Domänenspezifisches Wissen fördert den Aufbau von domänenspezifischen Strukturen im Gedächtnis und fördert das Verstehen der Domäne. Den Grundschüler/innen sind daher „*allgemeine Strukturmerkmale*“ zu vermitteln, mit deren Hilfe es ihnen „*dann gelingen (kann), neue Informationen zu erfassen und für neue Aufgaben umzuformen und zu bewerten*“. Berti und Andriolo führten Interventionsstudien durch die belegen, dass Veränderungen der Konzeptualisierungen von Kindern in spezifischen Domänen sogar durch zeitlich recht kurze Interventionen möglich sind. Danach zeigen neunjährige Kinder in follow-up-tests Wissen, das

ansonsten erst bei dreizehn- und vierzehnjährigen Kindern festgestellt wurde (Berti/Andriolo 2001, 368). Insbesondere Berti hat zum Wissen von (italienischen) Kindern aus den Bereichen Politik, Ökonomie und Gesellschaft in den vergangenen zehn Jahren geforscht (vgl. die Literaturangaben in Näsman/Ross 2002, S. 238 f.). Sie prüfte jedoch primär deklaratives Wissen. Zum Bearbeiten von Aufgaben ist prozedurales Wissen nötig. Hier besteht noch großer Forschungsbedarf. Aber schon die vorhandenen Studien offenbaren, dass Grundschüler/innen bedeutend mehr Kompetenzen erwerben können als ihnen oftmals zugetraut werden – ein ‚altes Thema‘.

5 Desiderata

Obwohl Beck in diesen Passagen Wissen und Erfahrungen der Kinder aufeinander bezieht, bleibt der Wissensbereich in den abschließend formulierten Lernzielen blass – und die Aussagen zum politischen Lernen vergleichsweise defensiv. Blass sind die Lernziele insbesondere deshalb, da hier nicht zwischen sozialem und politischem Lernen getrennt wird bzw. da sie mehrheitlich auf der Ebene des sozialen Lernens verbleiben. Zwar sind diese Bereiche in der Realität auch nicht immer wirklich voneinander zu trennen (vgl. dazu Scholz 2003), aber aus analytischen und didaktischen Gründen für die Lehrerbildung und im Unterricht selbst ist ihre Trennung, auch eine Zuspitzung ihrer Unterschiede hilfreich. Denn noch immer ist in didaktischen Texten gegen die oben genannten Einstellungen und Vorurteile über Kinder und Politik ‚anzuschreiben‘. Ohne diese Trennung kann beispielsweise bei den hier formulierten Lernzielen der Eindruck entstehen, dass die zuvor im Text thematisierten ‚Konflikte‘ mittels Sensibilisierungen, Argumentationen oder Solidarität ‚geklärt‘ werden sollten. Politische Konflikte, in denen Macht, Strategien oder Rechtsordnungen eine Rolle spielen, sind so jedoch nicht zu klären – im Gegensatz zu vielen zwischenmenschlichen Konflikten. Das Politische wäre hier zum einen stärker herauszuarbeiten. Zum anderen, und dies hängt vermutlich damit zusammen, ist die Wissensdimension explizit zu nennen. Kognitive Lernziele zum kumulativen Wissensaufbau fehlen. Da Wissen mindestens eine Quelle für Einstellungen und Verhaltensweisen ist, kann aber nicht auf kognitives Lernen verzichtet werden. Kognitionspsychologische Forschungen bestätigen die Notwendigkeit domänenspezifischen Lernens. Insofern ist auch für die Lernenden eine deutliche Markierung der Domäne, d.h. eine Trennung des Sozialen vom Politischen hilfreich bevor sie – fächerübergreifend – wieder zusammengeführt werden (vgl. Klieme u.a. 2001). (Welche Konsequenzen diese Forschungen für Sachunterricht haben, ist noch nicht diskutiert.)

Im Hinblick auf die Wissensdimension ist der Fortschritt in der Didaktik und in Bildungsplänen jedoch auch nach 30 Jahren recht begrenzt. So finden sich z.B. im Entwurf der Bildungsstandards der GPJE, der die 4. Grundschulklasse einbezieht, drei Kompetenzbereiche „Politische Urteilsfähigkeit“, „Politische Handlungsfähigkeit“ und „Methodische Fähigkeiten“, die Wissen und Können umfassen. Ziel ist noch immer, „zur *Stellungnahme heraus(zu)fordern, zum Argumentieren und zum Engagement (zu) befähigen*“. Beispielsweise sollen die Schüler/innen u. a. „die Bedeutung von Regeln und Gesetzen für das Zusammenleben erklären und beurteilen“ oder „unterschiedliche demokratische Entscheidungsverfahren im schulischen Leben erkennen und erklären (z.B. Klassenrat, Klassensprecher/in)“ (GPJE 2004, S. 19). Dies entspricht den Forderungen von Beck: „*Wenn späteres politisches Verhalten vorbereitet werden soll, dann müssen Handlungsdispositionen grundgelegt werden, die politische Aktivität und Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitbestimmung ermöglichen*“. Es fehlt aber auch in diesen Bildungsstandards der oben angesprochene Bereich des fachsystematischen Wissensaufbaus, das Kerncurriculum, in dem die zu lernenden Kernkonzepte und die aufeinander aufbauenden Schritte ihrer Vermittlung konkret genannt werden. Die Kernkonzepte sind noch immer in den Bereichen ‚gesellschaftlich produzierte Ungleichheit‘, ‚Machtverhältnisse‘, ‚Konflikte‘, ‚Widersprüche‘ und ‚Werte, Normen, Ideen, Motive und Interessen‘ zu suchen.

Es ist künftig empirisch und theoretisch zu klären, welche Kernkonzepte aus den politischen Dimensionen polity (z.B. Macht, Herrschaft, Staat, Recht), politics (z.B. Demokratie, Partizipation, Repräsentation, Konflikt, Interesse, Identität) und policy (Arbeit, Krieg und Frieden usw.) und welche Schlüsselkonzepte wie Gerechtigkeit, Solidarität oder Freiheit für Grundschüler/innen wichtig sind. Dabei kommt es nicht darauf an, eine möglichst große Zahl von Konzepten im Sachunterricht zu unterrichten, sondern sich tatsächlich auf die Kernkonzepte zu beschränken, die es den Grundschüler/innen ermöglichen, das Politische ihrer Lebenswelt zu verstehen und diese intensiv zu bearbeiten. Hierfür ist es wichtig, zunächst eine deutliche Trennung der Bereiche in Soziales und Politisches vorzunehmen, indem z.B. Konflikte in verschiedenen Kontexten miteinander kontrastiert werden.

Was gibt's Neues? Vielleicht den Optimismus, nach den mageren 1980er und auch noch 1990er Jahren jetzt aufgrund neuerer Forschungen mit mehr Substanz über Politische Bildung in der Grundschule diskutieren zu können.

Literatur

- Allen, Gary L./Kirasic, Kathleen C./Spilich, George J. (1997): Children's Political Knowledge and Memory for Political News Stories. In: *Child Study Journal*, Vol. 27, No.3, S. 163-176
- b:e (betrifft: erziehung) (Hrsg.) (1973): *Politische Bildung – Politische Sozialisation*. Weinheim/Basel
- Barton, Keith C./McCully, Alan W./Marks, Melissa J. (2004): Reflecting on elementary children's understanding of history and social studies. An inquiry project with beginning teachers in northern Ireland and the United States. In: *Journal of Teacher Education*, Vol. 55, No. 1, January/February 2004, S. 70-90
- Berti, Anna Emilia (2002): Children's understanding of society: psychological studies and their educational implications. In: *Näsman/Ross: a.a.O.*, S. 89-107
- Berti, Anna Emilia/Andriolo, Alessandra (2001): Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. In: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 127 (4), S. 346-377
- Berti, Anna Emilia/Vanni, Edi (2000): Italian Children's Understanding of War: A Domain-Specific Approach. In: *Developmental Science*, Vol. 9, (4), S. 478-496
- Brophy, Jere/Alleman, Janet (1999a): Primary-Grade Students' Knowledge and Thinking about Clothing as a Cultural Universal. ERIC_No: ED 439072 (als Download unter www.eric.ed.gov/)
- Brophy, Jere/Alleman, Janet (1999b): Primary-Grade Students' Knowledge and Thinking about Shelter as a Cultural Universal. ERIC_No: ED 437311 (als Download unter www.eric.ed.gov/)
- Brophy, Jere/Alleman, Janet (2002): Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. In: *The Elementary School Journal*. Vol. 103, No. 2. Chicago, S. 99-114
- Brophy, Jere/Alleman, Janet/O'Mahony, Carolyn (2003): Primary-Grade Students' Knowledge and Thinking about Food Production and the Origins of Common Foods. In: *Theory and Research in Social Education*. Vol. 31, No. 1, S. 10-50
- CCE (Center for Civic Education) (1999a): *Orb and Effy Learn About Authority. A Foundations of Democracy Book*. Calabasas, Ca.
- CCE (1999b): *Learning about Authority*. Activity Book. Calabasas, Ca.
- CCE (2000): *Learning About Foundations of Democracy. Teacher's Guide for Primary Grades*. Calabasas, CA.
- GPJE (Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung) (2004): *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen – Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts. (als Download unter www.gpje.de/bildungsstandards.htm)
- Hauser, Neil O. (1996): From Understanding to Action: Citizenship Education in the Early Elementary Classroom, ERIC_No: ED 394719 (als Download unter www.eric.ed.gov/)
- Juchler, Ingo (2005): *Demokratie und politische Urteilskraft. Überlegungen zu einer normativen Grundlegung der Politikdidaktik*. Schwalbach/Ts.
- Klieme, Eckhard u.a. (2001): Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.) (2001): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim/Basel, S. 203-218
- Klieme, Eckhard u.a. (2003): *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards – Eine Expertise*. (Als Download unter www.dipf.de (Februar 2003))
- Massing, Peter (2003): *Kategoriale politische Urteilsbildung*. In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003): *Urteilsbildung im Politikunterricht. Ein multimediales Projekt*. Schwalbach/Ts., S. 91-108
- Näsman, Elisabet/Ross, Alistair (Hrsg.) (2002): *Children's Understanding in the new Europe*. Stoke on Trent, UK
- Neumann, Franz (1992): *Gleichheit*. In: Drechsler, Hanno/Hilligen, Wolfgang/Neumann, Franz (Hrsg.) (1992): *Gesellschaft und Staat. Lexikon der Politik*. München, 8. Aufl., S. 316-318
- Nyssen, Friedhelm (1970): *Kinder und Politik*. In: *betrifft: erziehung*, 10/1970, S. 20-26
- Pellegrino, James W. (2004): *Complex Learning Environments: Connecting Learning Theory, Instructional Design, and Technology*. In: Seel, Norbert M./Dijkstra, Sanne (Eds.) (2004) *Curriculum, Plans, and Processes in Instructional Design. International Perspectives*. London, S. 25-48
- Richter, Dagmar (2004): *Friedenserziehung als ästhetische Auseinandersetzung mit Schreckensbildern*. In: dies., S. 53-69
- Richter, Dagmar (Hrsg.) (2004): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Braunschweig/Bad Heilbrunn
- Rowe, Don (2005): *The Development Of Political Thinking In School Students: An English Perspective*. In: *International Journal of Citizenship and Teacher Education*. Vol. 1, No. 1, July
- Sander, Wolfgang (2005): *Theorie der politischen Bildung: Geschichte – didaktische Konzeptionen – aktuelle Tendenzen und Probleme*. In: ders. (Hrsg.) (2005): *Handbuch politische Bildung*. Schwalbach/Ts., 3., völlig überarbeitete Aufl., S. 13-47
- Scholz, Gerold (2003): *Marginalisierung der politischen Bildung in der Grundschule. Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule – Wider das Verschwinden der politischen Bildung*. In: Karlheinz Burk/Angelika Speck-Hamdan/Hartmut Wedekind (Hrsg.) (2003): *Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt/M: Arbeitskreis Grundschule e.V.*, S. 39-53
- Wehling, Hans-Georg (1977): *Konsens à la Beutelsbach?* In: Schiele, Siegfried/Schneider, Herbert (Hrsg.) (1977): *Das Konsensproblem in der politischen Bildung*. Stuttgart, S. 179 f.
- Weißeno, Georg (2004): *Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern*. In: Richter, Dagmar (Hrsg.) (2004): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Braunschweig/ Bad Heilbrunn, S. 211-227
- Weißeno, Georg (2006): *Kernkonzepte der Politik und Ökonomik – Lernen als Veränderung mentaler Modelle*. In: ders. (Hrsg.) (2006): *Politik und Wirtschaft unterrichten*. Bonn/Wiesbaden, S. 120-141