

Linya Coers  
Toni Simon  
Detlef Pech (Hrsg.)

Kinder und Gesellschaft -  
Sachunterricht (sdidaktik)  
und das Politische

---

reihe herausgegeben von: stine alters, linya coers, michael gebauer, frauke grittner, andreas hartinger,  
lydia murmann, detlef pech, claudia schomaker & toni simon

**Linya Coers, Toni Simon & Detlef Pech (Hrsg.)**

**Kinder und Gesellschaft –  
Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische**

**[www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)  
beiheft 14  
2022**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme  
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich

2022© by [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)  
Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Medien.  
Herstellung: Linya Coers und Toni Simon  
Umschlagsgestaltung: Andrei See ([stengelas@gmx.de](mailto:stengelas@gmx.de)), Detlef Pech  
Published Online in Germany 2022  
ISSN 1860-1251

## Vorwort der Reihenherausgeber\*innen

*widerstreit sachunterricht* ist als Online-Fachzeitschrift für den Sachunterricht seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht sowie für externe Diskurse, die auf den disziplinären Diskurs bezogen werden könnten oder sollten. Mit den Beiheften gibt es ein Format, über die Zeitschrift und das mit ihr verbundene Artikelformat hinaus, auch umfassendere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können. Die wechselnden Thematiken spiegeln die Breite der Diskurse zum Sachunterricht und leisten zugleich einen relevanten Beitrag zu seiner Entwicklung.

Erschienen sind bislang folgende Beihefte von *widerstreit sachunterricht*:

- „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven“ von Katharina Stoklas (2004)
- „Zeit des Lernens“ herausgegeben von Kristin Westphal (2005)
- „Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Katharina Stoklas (2006)
- „Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin“ herausgegeben von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (als extra-beiheft 2007)
- „Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung. Kriterien und Konkretionen: Ein Lehr- und Forschungsprojekt“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Kerstin Schmidt (2007)
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2008)
- „Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation der Serie von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de) 2005-2007“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2009)

- „Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2010)
- „Kinder und Zeitgeschichte“ herausgegeben von Isabel Enzenbach, Detlef Pech und Christina Klätte (2012)
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2. überarb. Aufl. 2013)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Svantje Schumann (2013)
- „Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich. Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung“, herausgegeben von Marcus Rauterberg (2015)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung, Band II“ herausgegeben von Lena Kraska, Gerold Scholz und Ulrich Wehner (2016)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. Über Naturwissenschaft und Naturkunde, Band III“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2018)
- „Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht“ herausgegeben von Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (2022)

*Stine Albers, Linya Coers, Michael Gebauer, Frauke Grittner, Andreas Hartinger, Lydia Murmann, Detlef Pech, Claudia Schomaker, Toni Simon*  
Augsburg, Aurich, Berlin, Bremen, Halle, Hannover, Ludwigsburg  
Herbst 2022

*Linya Coers, Toni Simon & Detlef Pech*

## **Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische**

Eine Einleitung

Unter dem Titel „Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische“ erfolgte im Juni 2021 der Call for Papers für das 14. Beiheft von *widerstreit sachunterricht*, dem zwei grundlegende Reflexionen zugrunde gelegt wurden:

(1) In Anlehnung an Sander (1985) sowie als Ausdruck eines weiten Politikbegriffes lässt sich formulieren, dass Politik in allem ist, gleichwohl nicht alles auch Politik ist (ebd., S. 21). Die Auseinandersetzung mit der Frage, was Politik resp. das Politische (nicht) ist, findet in den letzten Jahrzehnten intensiv sowie in unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen statt – allem voran in der Politikwissenschaft und der Soziologie, aber auch in den Erziehungswissenschaften. Die Diskurse um Politik und das Politische sind dabei vielfältig, durchaus kontrovers und teilweise widersprüchlich – dies wirkt sich auch auf schulpädagogische Forschungen zum Verhältnis von Politik, Schule und (Fach)Unterricht aus bzw. spiegelt sich in diesen wider. Holzschnittartig lassen sich drei Positionen voneinander abgrenzen: Jene, nach der das Politische sich auf das abstrakte politische System und politische Bildung sich auf die Aneignung von Wissen über dieses System und dem ihm zugrundeliegenden Mechanismen bezieht; jene, die stärker auf den Erwerb politischer Kompetenz durch Handeln in entsprechenden Strukturen und Organisationsformen abzielen; sowie eine eher vermittelnde Position, die nach einer Kombination der beiden anderen, oftmals als polares Paar gehandelten Positionen strebt. Ein Ausdruck der facettenreichen Diskurse um das Politische im Kontext von Pädagogik im Allgemeinen und Schule im Konkreten sind vielfältige, teils synonym verwendete, nicht aber stets trennscharfe Begrifflichkeiten wie politische Bildung, politisches Lernen, gesellschaftliches Lernen, Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung, die zu einer „neue[n] Unübersichtlichkeit der

politischen Bildung“ (Widmaier 2018, S. 258) geführt haben. In den mit diesen Begriffen verbundenen Diskursen wird auf durchaus unterschiedliche Weise zwischen Fragen der autonomen Weltgestaltung und individuellen Selbstbildung sowie der staatsbürgerlichen Erziehung mit Blick auf den bestehenden und reflexiv weiterzuentwickelnden Status quo von Gesellschaft unterschieden. Auch werden politische Fragen und Spannungsfelder der Demokratie angesichts gesellschaftspolitischer Wirklichkeiten inklusive etwaiger Tendenzen der (Re)Produktion sozialer Ungleichheit(en) und Machtverhältnisse unterschiedlich reflektiert.

(2) Diskurse um das Politische finden innerhalb eines gesellschaftlichen Rahmens statt und beziehen sich gleichsam auf diesen – damit sind sie gewissermaßen retrospektive, deskriptive und/oder präskriptive Selbstbeobachtungen bzw. -beschreibungen. Derartige Beobachtungen bzw. Beschreibungen gehen von einem spezifischen Verständnis von Gesellschaft aus – in die das Politische eingebettet ist – und sie bringen gleichsam (Vorstellungen von) Gesellschaft in konstruktiver Eigenleistung hervor. Dies trifft ebenso auf Kinder zu, die allerdings – sowohl in Schule und (Sach)Unterricht als auch außerhalb von Schule – *nicht selbstverständlich* a) „als Mitglieder der Gesellschaft“ adressiert werden, die „an ihren Erziehungs- und Bildungsbedingungen, mithin an ihren Selbst- und Weltverhältnissen, selbst mitwirken“ (Heinzel 2011, S. 63) und b) als aktive (Ko-)Konstrukteur\*innen von Gesellschaft und dem Politischen anerkannt werden. Ein ungenügendes Berücksichtigen oder gar Ausblenden dieser beiden Aspekte im Kontext von fachdidaktischen Auseinandersetzungen mit der Gesellschaft und dem Politischen kann dazu führen, dass themenbezogene Auseinandersetzungen womöglich einseitig an generational spezifisch verstandene/konstruierte Strukturen, Regeln etc. – aus ‚Erwachsenensicht‘ – gebunden und grundlegende(re) Fragen resp. die Perspektivität von Kindern potenziell ausgeblendet werden. Aus bildungstheoretischer Sicht wäre dies im Allgemeinen kritisch zu sehen, da die Anschlussfähigkeit und subjektive Sinnhaftigkeit von Bildungsimpulsen und -prozessen dann infrage zu stellen wären. Aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht wäre dies darüber hinaus im Speziellen fragwürdig, da damit den sachunterrichtsdidaktischen Prämissen der Vielperspektivität und der Orientierung an Kinderperspektiven ungenügend Rechnung getragen würde.

Aus den beiden skizzierten grundlegenden Reflexionen zur Thematik „Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische“

ergeben sich verschiedentliche Spannungsfelder und Fragen mit sachunterrichtsdidaktischer Relevanz, deren Identifizierung mit dem 14. Beiheft von *widerstreit sachunterricht* angeregt werden sollte. Dass in den Beiträgen der Autor\*innen dieses Beihefts ganz unterschiedliche Fragenkomplexe und Problemfelder aufgegriffen und aufgeworfen wurden, verdeutlicht einerseits, dass es im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Auseinandersetzungen mit Kind(ern), Gesellschaft und dem Politischen vielfältigen Fragen nachzugehen gilt und dass einigen dieser Fragen bereits nachgegangen wird; andererseits sind die von den Autor\*innen im Rahmen dieses Beihefts aufgegriffenen Fragen *beispielhaft*. Es lassen sich ohne weiteres vielfältige weitere Fragen benennen, denen im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Forschung noch nicht (systematisch) oder nicht erschöpfend nachgegangen worden ist. Zum Beispiel: Welchen Sinn macht eine disziplinäre Verortung der Inhalte? Ist es Demokratie oder Zusammenleben und Teilhaben, worüber etwas gelernt werden sollte? Welche Reflexionen des politischen Moments innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik sowie deren Vorläufer\*innen gibt es? Wie kann/sollte „Gesellschaft“ für die Sachunterrichtsdidaktik begrifflich ausgelegt werden? Was wird zur Sache, wenn sich Kinder und/oder Schüler\*innen mit Gesellschaft auseinandersetzen? Was stellen sie sich unter der Gesellschaft vor, in der sie leben? Und ist es sinnvoll/nötig der politischen Bildung und der Demokratiebildung so etwas wie die Frage nach einer gesellschaftlichen Bildung in der Tradition Wackers (1976) gegenüberzustellen?

Dies zeigt, dass die – gleichwohl es in den letzten Jahren zu einer gewissen Intensivierung der Beschäftigung mit dem Themenfeld Kind(er), Gesellschaft und das Politische im Kontext von Sachunterricht gekommen ist (siehe Goll & Schmidt 2021, Simon 2021, Baumgardt & Lange 2022) – themenbezogene theoretische und empirische Forschung nach wie vor als fachbezogenes sowie insgesamt primarstufenbezogenes Desiderat bezeichnet werden muss (vgl. Becher & Gläser 2020a, 2020b, Achour et al. 2020). Die Autor\*innen der Beiträge dieses Beihefts widmen sich diesem Desiderat. Das Beiheft selbst kann als Einladung zur weitergehenden Bearbeitung desselben innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik verstanden werden, die – entgegen des Üblichen (siehe Barth et al. 2017) – im besten Fall vielperspektivisch(er) wird als bislang, vor allem hinsichtlich der inhaltlichen Ausrichtung, der perspektivischen Verortung,

der eingesetzten Forschungsdesigns sowie der Kooperationsstrukturen (siehe ebd.).

Mögliche Forschungsfragen (exemplarische siehe oben) und Forschungsdesigns gibt es vielfältige. Beispielhaft sei hier auf zwei Perspektiven der Forschung mit besonderem Potenzial verwiesen: Erstens auf die Analyse von Kinderprodukten (z.B. Kinderzeichnungen, aber auch (freien) Texten), die intrinsisch motiviert resp. nicht pädagogisch-didaktisch angeregt bzw. intentional inszeniert entstanden sind und damit einen besonderen Einblick in die kindliche Perspektivität, in ihre Wahrnehmung und Deutung ihrer (Um)Welt(en) und von Gesellschaft(en) liefern (siehe Abb. 1).

Abb.1: Freie, d.h. nicht pädagogisch-didaktisch intentional angeregte Zeichnung eines Kindes (5. Klasse) zum Thema Klimawandel und Umweltzerstörung (eigene Abbildung)



Auch scheint zweitens die innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschung bislang keine große Rolle spielende partizipative Forschung be-

deutsam. Mittels partizipativer Forschung würde dem Umstand (mehr) Rechnung getragen werden, dass auf „Kinder bezogene Forschungs- und Handlungsperspektiven von Erwachsenen [...] unweigerlich bestimmt [sind, d.A.] vom erkenntnisleitenden Interesse (Habermas 1968) der Erwachsenen“ (Prenzel 2003, S. 12) sowie von deren Verständnis von Kindheit/Kindsein, kindlicher Perspektivität sowie deren eigenen Deutungen von Welt(en) und Gesellschaft(en) und dem Politischen, was dazu führt, dass „die älteren Menschen [...] den Blickpunkt der Jüngeren [letztlich] nicht einnehmen“ (ebd.), sondern sich diesem allenfalls annähern können.

Als Herausgeber\*innen dieses Beiheftes danken wir allen Autor\*innen für die eingereichten Beiträge. Den Leser\*innen wünschen wir eine anregende Lektüre und wir laden sie herzlich ein, in den themenbezogenen wissenschaftlichen Widerstreit einzutreten.

*Linya Coers, Toni Simon & Detlef Pech im Herbst 2022*

## **Literatur**

- Achour, Sabine, Lücke, Martin & Pech, Detlef (2020): Die Rückkehr der Demokratie in die (Lehrkräfte)Bildung. In: Moritz Peter Haarmann, Steven Kenner, & Dirk Lange (Hrsg.): Demokratie, Demokratisierung und das Demokratische. Wiesbaden, S. 177-187.
- Barth, Matthias, Bruhn, Kirsten, Bürgener, Linda, Edelhoff, Silke H., Richter, Sabine & Freund, Eva Katharina (2017). Vielperspektivität auch in der Forschung? Beobachtungen zur Entwicklung der Sachunterrichtsforschung im Rahmen eines „Systematic Reviews“. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.), Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 40-48.
- Baumgardt, Iris & Lange, Dirk (Hrsg., 2022): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2020a): Politische Bildung im Sachunterricht: Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk & Bernd Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Schwalbach/Ts., S. 45-61.
- Becher, Andrea & Gläser, Eva (2020b): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum politischen Lernen im Sachunterricht. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk & Bernd Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Schwalbach/Ts., S. 62-83.

- Goll, Thomas & Schmidt, Ingrid (Hrsg., 2021): Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens. Bad Heilbrunn.
- Heinzel, Frederike (2011): Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip? In: Frederike Heinzel (Hrsg.): Generationenvermittlung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, S. 40-68.
- Prenzel, Annedore (2003). Einleitung: Forschen und handeln im Interesse von Kindern? In: Annedore Prenzel (Hrsg.): Im Interesse von Kindern? Weinheim & München, S. 11-17.
- Sander, Wolfgang (1985): Politische Bildung als Fach und Prinzip. Aspekte und Probleme politischer Bildung im fächerübergreifenden Zusammenhang. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Politische Bildung in den Fächern der Schule. Stuttgart, S. 7-33.
- Simon, Toni (Hrsg., 2021): Demokratie im Sachunterricht - Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden.
- Wacker, Ali (Hrsg., 1976): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M.
- Widmaier, Benedikt (2018): Demokratiebildung, Demokratieförderung, Demokratiepädagogik, Demokratieerziehung, Demokratiedidaktik, Demokratielernen, Demokratieentwicklung...wie jetzt? Die neue Unübersichtlichkeit in der politischen Bildung. In: HBV – Zeitschrift für Erwachsenenbildung in Deutschland, H. 3/2018, S. 258-266.

## **Inhalt**

<i>Linya Coers, Toni Simon &amp; Detlef Pech</i> Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. Eine Einleitung .....	V
<i>Gesine Bade</i> Zwischen Defizitzuschreibungen und Bildungsverhinderung. Ergebnisse qualitativer Lehrkräfteinterviews zur Politischen Bildung im Sachunterricht.....	13
<i>Barbara Lenzgeiger, Julia Kantreiter &amp; Katrin Lohrmann</i> Prozedurales Wissen für das Politische: Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen.....	32
<i>Katharina v. Maltzhan &amp; Johanna Zelck</i> Kinder erforschen ihre Rechte. Was wird zur Sache, wenn sich Kinder mit ihren Kinderrechten auseinandersetzen? Eine Diskussion der Potenziale für den Sachunterricht.....	57
<i>Anja Omolo</i> Die Thematisierung von „arm und reich“ im Sachunterricht unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Überlegungen. Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens .....	85
<i>Claudia Scharf, Jan Grey &amp; Inga Gryl</i> Förderung von politischer Handlungsfähigkeit. Das Konzept <i>Innovativität</i> im Wechselspiel von Theorie und Praxis.....	106
<i>Anja Seifert</i> Politisches Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht.....	145
<i>Martin Siebach</i> Lern- und Bildungsverständnis in „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ – eine Kritik.....	167
<i>Nicole Woloschuk</i> „Exklusion“ erschließen – ein Beitrag zur Weiterentwicklung politischer Bildung im Sachunterricht? .....	191

## **Autor\*innen**

*Bade, Gesine*, Universität Kassel  
Kontakt: gesine.bade@uni-kassel.de

*Gryl, Inga*, Universität Duisburg-Essen  
Kontakt: inga.gryl@uni-due.de

*Grey, Jan*, Universität Duisburg-Essen  
Kontakt: jan.grey@uni-due.de

*Kantreiter, Julia*, Ludwig-Maximilians-Universität München  
Kontakt: julia.kantreiter@lmu.de

*Lenzgeiger, Barbara*, Ludwig-Maximilians-Universität München  
Kontakt: barbara.lenzgeiger@edu.lmu.de

*Lohrmann, Katrin*, Ludwig-Maximilians-Universität München  
Kontakt: katrin.lohrmann@lmu.de

*Maltzahn, Katharina von*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: katharina.von.maltzahn@hu-berlin.de

*Omolo, Anja*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: anja.omolo@hu-berlin.de

*Scharf, Claudia*, Universität Duisburg-Essen  
Kontakt: claudia.scharf@uni-due.de

*Seifert, Anja*, Justus-Liebig-Universität Gießen  
Kontakt: anja.seifert@erziehung.uni-giessen.de

*Siebach, Martin*, Technische Universität Chemnitz  
Kontakt: martin.siebach@zlb.tu-chemnitz.de

*Woloschuk, Nicole*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Kontakt: nicole.woloschuk@paedagogik.uni-halle.de

*Zelck, Johanna*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: zelckjox@hu-berlin.de

*Gesine Bade*

## **Zwischen Defizitzuschreibungen und Bildungsverhinderung. Ergebnisse qualitativer Lehrkräfteinterviews zur Politischen Bildung im Sachunterricht**

### **1 Einleitung**

Aus den Ergebnissen einer Interviewstudie mit hessischen Grundschullehrkräften resümiert der Politikdidaktiker Wolfgang Hilligen 1973, dass die Einführung des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts die grundsätzlichen Denkmuster der volkstümlichen Bildung nicht ablösen konnte. In den Priorisierungen der Lehrkräfte hatte weiterhin das Tun Vorrang gegenüber dem Denken, die Anschauung Vorrang gegenüber der Erkenntnis, das Magisch-Märchenhafte Vorrang gegenüber dem Realen, kurzum, Lerngegenstände wurden als „kindgemäß“ eingestuft, wenn sie natürlich, einfach und unproblematisch erschienen (vgl. Hilligen 1973, S. 3). Das Fazit Hilligens: auf diese Weise könne emanzipatorische Politische Bildung in der Grundschule nicht stattfinden (vgl. ebd. S. 5). Dreißig Jahre später bezweifelt auch der Pädagoge und Politikdidaktiker Hans-Werner Kuhn die Existenz sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts, indem er ihn als „Phantom“ bezeichnet, als etwas, das es eigentlich gar nicht gibt, „weder im Bewusstsein der Grundschullehrerinnen und -lehrer, weder in den Richtlinien und Schulbüchern noch in der grundschuldidaktischen Literatur“ (Kuhn 2003, S. 7). Ob Hilligens Fazit zum Einfluss der volkstümlichen Bildung und Kuhns Aussage zum fehlenden Bewusstsein der Lehrkräfte auch 2020 noch zutreffen und ob bzw. inwieweit Sachunterrichtslehrkräfte Vorstellungen zu und Erfahrungen mit Politischer Bildung im Sachunterricht haben, ist ein Hauptanliegen dieser Forschungsarbeit. Der Artikel bietet einen Einblick in ein Dissertationsprojekt, das hier nur in komprimierter Form dargestellt werden kann. Die gesamte Studie wird voraussichtlich Ende 2022/Anfang 2023 im Wochenschauverlag veröffentlicht. Die Zusammenfassung gliedert sich in die theoreti-

schen Grundlagen (Kapitel 2), darauffolgend wird das forschungsmethodische Vorgehen (Kapitel 3) beschrieben, in Kapitel 4 werden ausgewählte Ergebnisse vorgestellt und problematisiert. Im Fazit (Kapitel 5) folgen Implikationen für die fachdidaktische Weiterarbeit.

## **2 Theoretische Grundlagen**

Politische Bildung ist seit der Einführung des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts in der BRD in den 1970er Jahren ein fest vorgesehener Bestandteil des Faches (vgl. bspw. Hessen 1972, Beck 1972, Ackermann 1976). Trotzdem existiert eine breite Kluft zwischen der fachdidaktischen Konzeption und der öffentlichen Wahrnehmung. So gab eine Mehrheit der deutschen Erwachsenen in einer repräsentativen Befragung an, dass sie es nicht für sinnvoll hielten, mit Politischer Bildung bereits in der Grundschule zu beginnen (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2017, S. 17). Das lässt die Interpretation zu, dass Sachunterricht als genuiner Ort für Politische Bildung zumindest einer Mehrheit der deutschen Erwachsenen unbekannt ist. Rechtliche und bildungspolitische Vorgaben sprechen sich jedoch dezidiert für eine frühe und umfängliche Politische Bildung aus. Alle 16 Landesschulgesetze formulieren einen staatsbürgerlichen und demokratiebildenden Erziehungsauftrag für die Institution Schule (vgl. KMK 2020). Ebenso erklärt der aktuelle KMK-Beschluss zur Politische Bildung, dass Schule „als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum“ (KMK 2009/2018, S. 3) zu verstehen ist, in dem die Schüler\*innen „so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt“ (s. ebd. S. 5) werden sollen. Neben den rechtlichen und bildungspolitischen Vorgaben, erklären auch Curricula und fachdidaktische Konzeptionen Politische Bildung zu einem grundlegenden Bestandteil des Sachunterrichts. Der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013), an dessen Grundkonzeption sich nahezu alle deutschsprachigen Sachunterrichtscurricula und -lehrpläne orientieren, verortet Politische Bildung als festen Bestandteil in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Faches.

Wie die meisten Begriffe in den Sozialwissenschaften wird auch das Konzept ‚Politische Bildung‘ von unterschiedlichen Positionen unterschiedlich gefüllt und ausgelegt. Während die hier genannten staatlichen Vorgaben der Bundesländer und der KMK einen nachvollziehbar eher

staatstragenden und affirmativen politischen Bildungsansatz verfolgen, indem junge Menschen insbesondere lernen sollen „staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen“ (§2 Abs. 2 S. 2 SchulG HE)<sup>1</sup>, zielen die Curricula und fachdidaktischen Konzeptionen, wie bspw. der Perspektivrahmen (GDSU 2013) eher auf die Befähigung der Schüler\*innen, um auf das Leben in der Demokratie vorbereitet zu werden. Beide Positionen gehen nicht über die Adressierung junger Menschen als Staatsbürger\*innen hinaus<sup>2</sup>. Dieser Zuschnitt ist jedoch fragwürdig, da gerade der Statusgruppe der 0 bis 18-Jährigen elementare Bürger\*innenrechte vorenthalten bleiben, wie bspw. das aktive oder passive Wahlrecht. Kinder sind damit vom zentralen Partizipationsmoment der repräsentativen Demokratie ausgeschlossen. Aus einer kinderrechtlichen und emanzipatorischen Perspektive sollten Kinder weniger als vorzubereitende funktionale Staatsbürger\*innen und vielmehr als Träger\*innen von Rechten und als eigenständige politische Subjekte, mit eigenen politischen Interessen und Anliegen anerkannt werden. Politische Bildung zielt in dieser Auslegung nicht wie in den Landesschulgesetzen (s.o.) auf die Stabilisierung der exkludierenden Verhältnisse, sondern stellt sie aktiv infrage. Sie klärt junge Menschen über ihre Rechte auf und befähigt sie im besten Fall dazu, diese wahrzunehmen. Die Zielsetzung Politischer Bildung ist damit nicht funktionalistisch, sondern emanzipatorisch zu verstehen. Kinder und Jugendliche erkennen ihren Status als politisch selbstbestimmte Rechtssubjekte, um bspw. aktiv an gesellschaftlichen und politischen Prozessen teilhaben zu können. Teilhabe wird dabei als grundlegende Freiheit und Voraussetzung für eine egalitäre Gesellschaft und nicht als systemtragende Bürger\*innenpflicht verstanden. Politische Bildung „dient“ auf diese Weise an erster Stelle dem Subjekt und erst nachgeordnet dem System.

Diese Ausführungen zeigen, dass verschiedenste Ansprüche und Auslegungen einer frühen Politischen Bildung existieren, die sich teilweise überschneiden, sich aber auch diametral gegenüberstehen können. Den unterschiedlichen Kontexten gemein ist, dass sie Politische Bildung für

---

<sup>1</sup> Als wie wichtig die politisch-demokratischen Kompetenzen erachtet werden, zeigt deren Stellung innerhalb der Gesetzestexte. In allen 16 Schulgesetzen der deutschen Bundesländer finden sich innerhalb der ersten zwei Paragraphen wichtige Aussagen zum politischen und demokratischen Bildungsauftrag der Institution Schule (vgl. KMK 2020).

<sup>2</sup> Für ausführliche Kritik an der derzeitigen Konzeption der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Perspektivrahmen der GDSU (2013) siehe Dängeli & Kalcsics 2020.

Grundschüler\*innen fest vorsehen. Es scheint damit ein politischer, rechtlicher, fachdidaktischer und kinderrechtlicher Konsens zu bestehen, dass Kindheit kein politikfreier Raum ist und infolgedessen Politische Bildung stattfinden muss. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit diese angenommene Selbstverständlichkeit Politischer Bildung auch in der unterrichtspraktischen Realität der Grundschulen ankommt. In dieser Forschungsarbeit wird nicht nur untersucht, welche Konzeptionen und Zielsetzungen Politischer Bildung die Lehrkräfte verfolgen, sondern sie werden auch zu Ihren Erfahrungen befragt. Welche sozialwissenschaftlichen und insbesondere politisch bildenden Fragestellungen erhalten wieviel Raum im Unterricht und nach welchen Kriterien werden sie ausgewählt?

Ein Blick in die Geschichte des Sachunterrichts zeigt, dass Politische Bildung mit einer emanzipatorischen Zielsetzung vor allem in den 1970ern diskutiert wurde (Beck 1972; Ackermann 1974; Ackermann 1976; Claußen 1976a, 1976b; Beck 1972, Claußen 1976a, Claußen 1976b; usw.), ab Ende der 1970er Jahren verstummte die Debatte um politische Inhalte des Sachunterrichts jedoch. Vor allem das Ende der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Reformära, der Rückzug der Politikdidaktik aus der Sachunterrichtsdidaktik, die grundschulpädagogische Wende zur „Kindorientierung“ und die weitverbreitete Skepsis der Lehrkräfte gegenüber der Umsetzbarkeit politischen Lernens in der Grundschule führten dazu, dass politische Inhalte zugunsten sozialen Lernens zurückgedrängt wurden (vgl. von Reeken 2005, S. 187). Das „Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ von Siegfried George und Ingrid Prote (Hrsg., 1996) markiert den Wandel in der Debatte um Kinder als Zielgruppe Politischer Bildung. Seit den 2010er Jahren nehmen vor allem Publikationen und auch die Anzahl der Professuren für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht langsam zu, auch wenn sie bei weitem nicht an die Publikationen<sup>3</sup> und Professuren<sup>4</sup> zum naturwissenschaftlichen

---

<sup>3</sup> Exemplarisch dazu ein Blick in die Tagungsbände der GDSU-Jahrestagungen: Von den 240 Beiträgen der letzten 10 Tagungsbände (2012 - 2021) der Klinkhardt-Schriftenreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ bearbeiten 98 allgemeine sachunterrichtsdidaktische Fragestellungen, 54 Beiträgen lassen sich dem naturwissenschaftlichen Lernen, 30 Beiträgen perspektivvernetzenden und 21 Beiträgen sozialwissenschaftlichen Thematiken zuordnen.

<sup>4</sup> Von den aktuell 56 deutschen Hochschulprofessuren, die Sachunterricht in ihrer Denomination tragen (Stand 09/2021), weisen 22 ein Forschungs- und/oder Arbeitsprofil auf, dass vor allem dem naturwissenschaftlichen und technischen Lernen im Sachunterricht zugeordnet werden kann. 15 Professor\*innen können inhaltlich der allgemeinen

Sachunterricht heranreichen. Das wachsende Interesse an politischer und sozialwissenschaftlicher Grundbildung kann das lange tradierte Schattendasein in der Sachunterrichts- sowie in der Politikdidaktik jedoch nur langsam überwinden. Ob sich die geringe Bedeutung Politischer Bildung im Sachunterricht auch in den Aussagen von Lehrkräften entdecken lässt, soll diese Forschungsarbeit eruieren.

Die Hattie-Studie (2009) zeigte, dass Lehrkräfte, von allen externen Faktoren, den größten Einfluss auf den Lernerfolg von Schüler\*innen haben können. Sie schaffen mit der Auswahl von Lerngegenständen, dem Zuschnitt des Unterrichtes, der Ausgestaltung der Lernsettings und ihrer Beziehung zu den Lernenden den ausschlaggebenden Rahmen schulischer Lern- und Bildungsprozesse. Eine Grundannahme des Forschungsvorhabens ist es, dass die berufsbezogenen Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrkräften (engl. *teacher beliefs*) eine zentrale Bedeutung für ihre Handlungsentscheidungen haben (Reusser & Pauli, 2014, S. 642). Für die Politische Bildung im Sachunterricht ist dies besonders bedeutsam, weil Sachunterrichtslehrkräfte (in Folge der Kompetenzorientierung) maßgeblich selbst entscheiden, wie sie ihren Unterricht gestalten und welche Lerngegenstände sie wählen. Es ist zu vermuten, dass besonders die handlungsleitenden Überzeugungen und Vorstellungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung der zentrale Dreh- und Angelpunkt sind, nach dem sich entscheidet, welche Rolle diesem Bildungsbereich im praktizierten Sachunterricht zukommt. Aufgrund dieser Annahme sollen explorativ Erfahrungen und Vorstellungen, die einen Hinweis auf die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung geben können, erhoben werden. Die methodischen Entscheidungen im Forschungsvorhaben werden im nächsten Kapitel dargelegt.

### **3 Methodisches Vorgehen**

Im Erhebungszeitraum 05/2018 bis 09/2020 wurden insgesamt 15 leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften durchgeführt, die unter der übergeordneten Fragestellung standen: Welche Vorstellungen und Erfahrungen haben Sachunterrichtslehrkräfte zur Politischen Bildung im Sachunterricht?

---

Grundschuldidaktik/-pädagogik zugeordnet werden. 14 weisen ein sozialwissenschaftliches Profil auf, drei ein eher geisteswissenschaftliches und zwei ein geografisches.

Im Sinne qualitativ-empirischer, rekonstruktiver Forschung geht es darum, sich mit den Aussagen der Lehrkräfte tiefgreifend auseinanderzusetzen, sie zu interpretieren und in einem weiteren Schritt kritisch zu diskutieren. Für diese Forschungsarbeit soll die wissenschaftliche Bewertbarkeit über das Gütekriterium der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit sichergestellt werden (vgl. Steinke 2010), indem alle relevanten Entscheidungen im Forschungsprozess dargelegt werden.

Der eigene Anspruch der Studie ist es, explorativ (suchend/entdeckend/aufzeigend) nach den Vorstellungen und Erfahrungen zur Politischen Bildung im Sachunterricht, sowie nach Kontext- und Handlungshintergründen zu forschen. Dabei geht es nicht darum, repräsentativ oder vollständig alle vorkommenden Überzeugungen und Erfahrungen in ihrer tatsächlichen Verteilung abzubilden. Vielmehr wird fokussiert, einen eröffnenden Einblick in die Vorstellungen von derzeit unterrichtenden Lehrkräften zum Thema zu erhalten und Rahmenbedingungen und Handlungskontexte nachzuvollziehen, die evtl. ebenso handlungsleitend, aber bisher unbekannt sind.

Die Grundannahmen, dass sich die Überzeugungen einer Lehrkraft maßgeblich auf den Prozess der Unterrichtsplanung und -ausgestaltung auswirken und dass sich diese Vorstellungen in Sprache dokumentieren lassen, stellen die Weichen für die Entscheidung, den Forschungsgegenstand in Interviews mit Lehrkräften zu erheben. Nach unterrichtspraktischen Erfahrungen zu politischen Lernprozessen lässt sich dabei vergleichsweise leicht fragen. Sie liegen auf der Ebene des Erlebten und lassen sich daher explizieren. Das Erfassen von Vorstellungen zur Politischen Bildung in Bezug auf Ziele und Inhalte dieser Teildisziplin des Sachunterrichts ist demgegenüber anspruchsvoller. Zwei Herausforderungen spielen hier eine Rolle: das teilweise sehr distanzierte Verhältnis der teilnehmenden Lehrkräfte zur Dimension des Politischen und ein sehr vages Verständnis von Politischer Bildung im Allgemeinen, sowie als Teil des Sachunterrichts. Die Lehrkräfte verfügen über sehr subjektive Vorstellungen, die sich nur schwierig (mehr oder weniger elaboriert) explizieren lassen.

In den Interviews wurde deshalb darauf geachtet, die Fragen und den Gesprächsablauf nicht zu stark zu standardisieren und insgesamt offen und natürlich zu gestalten, auch um Neuem, Implizitem und Unerwartetem Raum geben zu können. In einigen Interviews zeigten sich anfängliche Hemmungen, weil universitärer Forschung teilweise mit überhöhtem

Respekt, aber auch mit Misstrauen (Universität als Kontrollinstanz oder realitätsferner Elfenbeinturm) begegnet wurde. Diesen Hemmungen konnte glücklicherweise schnell durch eine natürliche Gesprächssituation begegnet werden. Ebenso war es für viele Lehrkräfte merklich angenehmer in ihrer Schule oder bei sich zu Hause, als in universitären Räumlichkeiten, interviewt zu werden, weswegen diese Variante forciert wurde. Die letzten zwei Interviews fanden aufgrund der COVID-19-Pandemie nicht mehr vis-a-vis, sondern telefonisch statt.

Der Interviewleitfaden beinhaltet Fragen zur Berufsbiografie, zur Sachunterrichtspraxis und den Anteilen Politischer und sozialwissenschaftlicher Bildung. Darin enthalten sind auch Verständnisfragen, in denen dargelegt werden soll, was jeweils unter „Sachunterricht“, „Politischer Bildung“ und „Politik“ verstanden wird. Die Auswahl der Interviewpartner\*innen erfolgte nach dem sogenannten theoretischen Sampling (Glaser & Strauss, 1998 [1967]), das auch gezieltes Sampling genannt wird (Patton, 1990). Die Auswahl der Fälle geschieht dabei vor dem Hintergrund theoretischer Überlegungen und hängt maßgeblich von sich weiter ausschärfenden Kriterien ab. Den 15 teilnehmenden Lehrkräften ist gemein, dass sie alle Sachunterricht in einer deutschen, staatlichen Grundschule unterrichten. Zum Zeitpunkt der Befragung waren die Lehrkräfte zwischen 30 und 60 Jahren alt. Unter Ihnen sind neun Frauen und sechs Männer. Zwölf Lehrkräfte unterrichten in Hessen, eine in Sachsen-Anhalt, eine in Niedersachsen und eine in Nordrhein-Westfalen. Drei Lehrkräfte unterrichten Sachunterricht fachfremd, die restlichen zwölf haben das Fach studiert. Acht der Teilnehmenden ließen sich relativ wohlgesonnen auf die Interviewanfrage ein, sieben mussten mehrfach überzeugt werden teilzunehmen, teilweise wurden die Gesprächstermine kurz vorher abgesagt und mussten neu verabredet werden. Dies zeigt, dass der Feldzugang zur Gruppe der Grundschullehrkräfte nicht ohne Weiteres gegeben ist. Die Interviews wurden mit Audioaufnahmegeräten mitgeschnitten und anschließend nach gängigen Transkriptionsregeln transkribiert (Fuß & Karbach, 2014, S. 62f.).

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, Kuckartz 2007, 2018, Kruse 2014). Sie bietet den Vorteil das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, indem sie durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus schafft, der immer noch ein Abbild des Grundmaterials darstellt (vgl. Mayring, 2015). Neben der zusammenfassenden Inhaltsanalyse ist auch die struktu-

rierende Analyse ein Ziel dieser Arbeit. Dabei geht es nicht nur um die Abbildung der Daten, sondern auch um die inhaltliche Ordnung und Strukturierung des Forschungsgegenstandes. Dafür werden Analysekategorien benötigt, die sich aus der übergeordneten Forschungsfrage ergeben:

- Welche Erfahrungen haben Grundschullehrkräfte mit politischen Lernprozessen im Sachunterricht gemacht?
- Welche Annahmen über die Fähigkeiten und Interessen von Grundschüler\*innen in Bezug auf Politische Bildung werden geäußert?
- Welche Vorstellungen von Politischer Bildung kommen zum Tragen?
- Welche Faktoren werden genannt, die dabei helfen könnten Politische Bildung im Sachunterricht oder allgemein in der Grundschule zu stärken?

Darüber hinaus ist es ein selbstverständlicher Teil qualitativer Forschung und der zusammenfassenden Inhaltsanalyse, induktive Kategorien aus dem Material heraus zu entwickeln.

Tab. 1: Schritte der Datenauswertung (nach Mayring, 2015)

Erster Materialdurchlauf (in MAXQDA) <b>Sortierung</b> in thematische Einheiten, Kategorien werden deduktiv und induktiv gebildet	
<b>Reduktion</b> auf die wesentlichen Kategorien (die entweder direkt aus der Fragestellung abgeleitet werden können oder sich induktiv als relevant herausgebildet haben)	
Innerhalb der Kategorien: <b>Paraphrasierung</b> inhaltstragender Textstellen, <b>Sammlung</b> aller passenden <b>Ankerbeispiele</b> , die einen gefundenen Aspekt belegen können	<b>Immer wieder Rückversicherung</b> im Interviewtranskript und in den Ankerbeispielen eines Inhaltsbereiches (um Paraphrasierung, Generalisierung, Strukturierung, Reduktion und Problematisierung legitimieren zu können)  teilweise Revision von Kategorien oder Entscheidungen
<b>Strukturierung</b> (inhaltlich und formal) der gefundenen Tendenzen innerhalb einer Unterkategorie	
<b>Reduktion</b> auf die wesentlichen Inhalte (z.B. wenn sie häufig vorkommen oder besonders prägnant sind), <b>Streichung</b> von Dopplungen	
Ergebnisaufbereitung <b>Zusammenstellung, Bündelung</b> der Ergebnisse <b>Interpretation, Deutung und Problematisierung</b> der zusammengefassten Tendenzen	

Für diesen Beitrag wurde eine Auswahl von besonders bedeutsam erscheinenden Ergebnispassagen ausgewählt, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

## 4 Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studie gliedern sich in fünf Kategorien:

<p><b>1. Vorstellungen zur Politischen Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Vorstellungen, die an Fachkonzepte andocken</li> <li>○ Vorstellungen, die das unmittelbare Miteinander fokussieren</li> <li>○ Unpolitische und antipolitische Vorstellungen</li> </ul>	<p><b>2. Erfahrungen mit Politischer Bildung</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Wenig bis keine Erfahrungen mit Politischer Bildung</li> <li>○ Politisches in Gesprächen und im Alltag</li> <li>○ Die wenigen Highlights Politischer Bildung</li> <li>○ Zur Stellung der Politischen Bildung im Sachunterricht</li> </ul>	
<p><b>3. Aussagen über die Lernenden</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ „Das Interesse war groß!“ vs. „Das interessiert die nicht!“</li> <li>○ Das Maß aller Dinge: der direkte lebensweltliche Nahraum</li> </ul>	<p><b>4. Belastungsfaktoren im Beruf</b></p>	<p><b>5. Ideen zur Stärkung Politischer Bildung im Sachunterricht</b></p>

### 4.1 Unpolitische und antipolitische Vorstellungen

Neben Vorstellungen, die an existierende Fachkonzepte andockten und mannigfaltigen Vorstellungen, die dem sozialen Lernen zugeordnet werden können, fallen vor allem die unpolitischen und antipolitischen Vorstellungen Politischer Bildung auf. Als unpolitisch werden Aussagen kategorisiert, die die politische Dimension von Lerninhalten, eine politikdidaktische Auseinandersetzung und/oder den nötigen pluralistischen, demokratischen Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozess nicht erkennen, wahrnehmen und diesen Bereichen deshalb keine Zeit einräumen. Als antipolitisch werden diejenigen Argumentationen gewertet, die eine politische bildende eigenständige Auseinandersetzung nicht nur nicht

stattfinden lassen, sondern sie gezielt verhindern und teilweise sogar delegitimieren.

Die Lehrerin HI erklärt, warum sie naturwissenschaftlichen Themen in ihrem Sachunterricht den Vorrang gibt:

„Aber je mehr ich dann praktische Erfahrungen als Lehrerin hatte, habe ich einfach gemerkt, dass so das naturwissenschaftliche Lernen (...) mir mehr Spaß macht, weil ich finde das für die Kinder motivierender. Gerade wenn man halt diese Experimente macht im Sachunterricht (...). Die [Kinder] sehen dann halt immer direkt so einen Effekt, haben diesen Staunmoment, dieses "Aha" und "Wow" und ich finde das hat man bei den anderen [sozialwissenschaftlichen] Themen jetzt nicht immer so. Ich meine da kann man auch irgendwelche Gedankenexperimente machen oder so, aber nicht immer vielleicht so handelnd tätig werden und ich glaube gerade so dieses handelnde Tätigwerden ist vielleicht etwas, was gerade so für die Kinder noch etwas interessanter ist und ein Lehrer freut sich ja natürlich auch, wenn er merkt, dass die Kinder da jetzt mit Feuereifer dabei sind (...) wenn man mit denen forscht ist das einfach nochmal eine andere Begeisterung bei den Kindern. Vielleicht irgendwie so ein bisschen kindlicher, natürlicher, die Begeisterung.“ (HI 35:53)

Das Zitat steht exemplarisch für eine Reihe von ähnlichen Aussagen, wie bspw.: "Ich persönlich nehme in der Tat lieber diese technisch-naturwissenschaftlichen Bereiche, weil ich denke: "Labern tun wir genug!". (VN 21:46) Häufig wird naturwissenschaftliches Lernen dem sozialwissenschaftlichen Lernen diametral gegenübergestellt. Das Zitat der Lehrkraft HI zeigt, dass naturwissenschaftliche Lernprozesse mit Worten wie "Spaß, Freude, Handeln, Staunen, kindlicher, natürlicher, motivierender" beschrieben werden, um zu erklären, warum im Sachunterricht häufiger Inhalte der Naturwissenschaften bearbeitet werden. HI sagt es nicht explizit, aber aus der Argumentation kann geschlossen werden, dass sozialwissenschaftliche Lernprozesse jene Zuschreibungen eher nicht erfüllen. HI erwähnt den "Feuereifer", die "kindliche, natürliche Begeisterung". Politischer Bildung wird scheinbar das Gegenteil zugeschrieben: unnatürliche, nicht-kindgerechte, verkopfte, langweilige Prozesse, bei denen man nicht handelnd tätig wird, sondern höchstens nachgrübelt, ohne Feuer, ohne Eifer. Auf der einen Seite ist ein Einwand zu dieser Annahme, dass Bildung nicht dasselbe wie Entertainment ist und Erkenntnisprozesse auch schwer und mühsam sein dürfen. Es sollte nicht reflexartig Anstrengendes für Schülerinnen und Schüler vermieden werden. Auf der anderen Seite ist sozialwissenschaftliches Lernen, genau wie das naturwissenschaftliche Experimentieren, von spannenden Forschungsfragen

gen, aktivierenden Methoden und einem zielgerichteten Erkenntnisprozess gekennzeichnet. An den Ausführungen der Lehrerin HI wird jedoch erkenntlich, dass in diesem Fall sozialwissenschaftliche Erkenntnis- und Lernprozesse unbekannt sind. Gedankenexperimente gehören bspw. eher in das philosophische und naturwissenschaftliche Methodenrepertoire, denn zu gesellschaftswissenschaftlichen Vorgehensweisen. Auch wenn HI's Äußerungen nicht unproblematisch sind und einen echten Fortbildungsbedarf anzeigen, delegitimieren sie politische Bildungsprozesse nicht grundsätzlich. Schwieriger sind die Aussagen des Lehrers VN zu bewerten. Im folgenden Ankerbeispiel erklärt er, welche Fragen zur deutschen Geschichte Schüler\*innen seiner vierten Klasse stellten:

„Und da kommt man aber halt nach meiner Erfahrung ganz schnell an die Grenzen. Dass man dann eben sagt: "OK, ja [die Stadt XY] ist zerbombt worden. „Und dann hat man dann auch irgendwelche Kriegsbilder oder sowas, die man sich mal anguckt und dann kommt dann auch manchmal die Frage: "Ja Hitler und wer war das?" Und sonst was. Aber das dann eben mit noch wirklich unvorgebildeten Kindern dann zu besprechen, das ist schon ne hohe Nummer. Das würde n riesen Raum einnehmen, was die Kinder auch überfordert. Deswegen hat man dann eben mal so ein bisschen aus den Fingern gesaugte Antworten, um das nicht in der Luft verpuffen zu lassen, aber so richtig drauf eingehen kann man einfach mit der Altersstufe noch nicht.“ (VN 05:53)

VN gibt an, dass seine Schüler\*innen Fragen stellen, wie bspw. "Wer war Hitler?". Er beschreibt die Lernenden als "wirklich unvorgebildet" und erklärt, dass eine tiefgründige Bearbeitung (zu) viel Raum in Anspruch nehmen würde. Hinzu kommt das Argument der Überforderung. Dabei wird nicht genau erklärt, was konkret die Kinder überfordert: der „riesen Raum“, die Komplexität der Thematik, die Historizität, die moralischen Abgründe des Faschismus? Das Bild, das hier von Grundschulkindern gezeichnet wird - ungebildet und überfordert - wird verwendet, um zu legitimieren, dass wichtige politisch-historische Inhalte, trotz signalisiertem Interesse der Lernenden, von einer tiefgründigen Bearbeitung im Unterricht ausgeschlossen bleiben. Es stellen sich unweigerlich Fragen: Wo sonst sollen die Kinder ausführliche Antworten auf politische und historische Fragen erhalten? Wo sonst erhalten sie Raum für eine eigenständige und fachgerechte Auseinandersetzung mit derart wichtigen Themen? Wer sonst hilft ihnen dabei? Nicht alle Kinder haben Eltern, Verwandte oder Geschwister, die bei solchen Prozessen unterstützen können. Wie aber die Forschungsarbeit von Christina Koch: „Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus“ (2017) zeigt, haben fast alle Grundschul Kinder be-

reits Vorwissen zu diesem Thema. Der Sachunterricht hat die Aufgabe, dem fragmentierten Wissen Orientierung zu geben und Kompetenzen zu fördern, die eine eigenständige Bearbeitung solcher Fragen ermöglichen. Der Sachunterricht ist der genuine Ort für historische und sozialwissenschaftliche Themen und diesbezüglichen Fragen. Die Lehrkraft VN nimmt sich dieser Verantwortung nicht an. Wem die Verantwortung für diese Lernprozesse stattdessen obliegt, bleibt ungeklärt. In der Realität werden wahrscheinlich die Lernenden selbst, die Familien, die Peergroup, die Medien, die Sekundarstufe oder politische Gruppen Antworten auf diese Fragen finden. Das Zitat steht beispielhaft für eine Reihe von Aussagen, in denen Kindern die Kompetenzen und die Reife für politisch-historische Thematiken abgesprochen werden, womit legitimiert wird, dass sie dazu keine Bildung erhalten. In einigen Zitaten wird deutlich, dass die Lehrkräfte eine Art „Vorleistung“ von den Lernenden erwarten. Nur wer kluge, spezifische und passende Fragen stellt, Kenntnisse, Interesse und Reife signalisiert, erhält Antworten und Bildung. Beim Zitat von VN wird deutlich, dass nicht einmal diese Vorleistung ausreicht. Die Lernenden stellen eine berechtigte Frage, an einer passenden Stelle im Unterricht und erhalten eine „aus den Fingern gesaugte Antwort“, aber keine strukturierte Bearbeitung oder umfassende zielgerichtete politisch-historische Bildung zu dieser wichtigen Frage.

#### **4.2 Politikbegriff & Fortbildungsbedarf**

Mit der Frage danach, was Politische Bildung ist und welche Rolle sie im Sachunterricht der Grundschule spielt, geht die Frage nach dem Inhaltsbereich dieses Bildungsfeldes einher. Für die meisten Lehrkräfte ist klar, dass sich Politische Bildung mit „der Politik“ beschäftigt. Es folgt ein Beispiel, in dem die Lehrkraft VN erklärt, warum man Kindern Politik „nur schwer vermitteln kann“:

„Politik ist für mich eher so die Welt der Erwachsenen, beziehungsweise wirklich die Welt der Politiker und Diplomaten. Die man nur am Rande versteht, wo man nur am Rande ein bisschen was reingucken kann, über Fernsehen, Medien in unser Parlament, auch ins Stadtparlament, ob nun in Hessen oder bundesweit, was man Kindern nur schwer vermitteln kann, weil Kinder diesen Zugang dazu nicht haben (...) und deswegen auch da zu wenig verstehen.“ (VN 42:10)

VN zeigt an dieser Stelle ein eher enges Politikverständnis, indem er sich auf das Handeln von erwachsenen Politiker\*innen und Diplomat\*innen bezieht. Als Orte der Politik benennt er Parlamente und als Informations-

quelle für Politisches die Medien, die darüber berichten. Damit teilt er ein weitverbreitetes Bild vom Inhaltsbereich Politischer Bildung. Es geht um Politik und Politik ist das, was Politiker\*innen tun. Kinder haben zu dieser Welt keinen Zugang und können sie deswegen nicht verstehen. Dass Kinder in Deutschland an vielen Stellen von politischen Prozessen ausgeschlossen sind, ist bekannt und wird bspw. im aktuellen Umsetzungsbericht der UN-Kinderrechtskonvention stark kritisiert (vgl. NCD 2019, 12). Es ist jedoch wichtig zu betonen, dass aus der politischen Exklusion von Kindern, nicht die Nichtigkeit Politischer Bildung geschlossen werden darf. Vielmehr sollte es aus einer kinderrechtlichen Perspektive darum gehen, junge Menschen zu empowern die vorgefundenen Verhältnisse mitzugestalten. Dafür braucht es Politische Bildung. Einhergehend mit dem engen Politikverständnis einiger Lehrkräfte, geben diese auch an, wenig davon zu verstehen.

„Wenn man erstmal Politik hört als Begriff, dann "Öh!" ist erstmal so eine Blockade oder so ein "Hups", das ist ein Thema, da traue ich mich kaum dran.“ (EE 19:01)

„Was unheimlich schwierig für mich ist, ist natürlich, wenn es um sag ich mal "große Politik" geht, dass ich viele Dinge halt nicht verstehe und dass ich auch nicht weiß, welche Informationen sind jetzt wirklich wahr.“ (BM 46:24)

Angesprochen wird hier der Respekt vor dem Begriff „Politik“ und fehlende Kompetenzen im Verstehen und Prüfen von Informationen über das, was die Lehrkraft BM als „große Politik“ bezeichnet. Es existiert eine Reihe von Zitaten, die einen ähnlichen Fortbildungsbedarf anzeigen. Mit Blick auf das eher enge Politikverständnis der interviewten Lehrkräfte sollte evtl. damit begonnen werden, die eigenen Konzepte von Politik zu reflektieren und eine Vorstellung davon zu entwickeln, dass Politisches nicht nur in Parlamenten stattfindet, sondern auch und gerade über die eigene Eingebundenheit eine wichtige Rolle nicht nur in erwachsenen, sondern auch in kindlichen Lebenswelten spielt. Zugänge zum Politischen, eigene Interessen und Anliegen zu entdecken, könnte einen ersten Schritt markieren, um auch eine offenere Vorstellung von Politischer Bildung zu entwickeln.

#### **4.3 Die Macht der Lehrkraft**

Lehrkräfte entscheiden, wieviel Raum ein Lerngegenstand im Sachunterricht erhält. Schüler\*innen haben zwar die Möglichkeit Anregungen und

Fragen beizusteuern, was die Lehrkraft aber am Ende ausführlich bearbeitet und thematisiert, bleibt ihr überlassen. Im folgenden Beispiel berichtet eine Lehrkraft von einer anfordernden Situation mit politischen Fragen der Lernenden:

„Und ja als das so durch die Presse auch ging, (...) dass so viele Menschen im Mittelmeer ertrinken. Das war auch ein Elend, was für die Kinder nicht so verständlich ist: "Passiert das wirklich?" Und das ist alles gar nicht so weit weg. "Und warum helfen wir da nicht? Warum darf das Schiff nicht in den Hafen fahren?" (...) Das wird aufgeschnappt und da fragen die auch nach. Aber das sind dann eher Einzelgespräche. Das sind dann keine Sachen, die im Kreis- (...) Sondern die- ähm. Du kommst morgens in die Klasse, stellst deinen Rucksack hin und die Kinder stehen eh um dich rum und erzählen dir irgendwas. (...) Und dann sagt irgendein Kind irgendwas, wo ich ganz oft einfach nur sagen kann: "Mhh das stimmt. Ja, das ist wirklich doof!" Und dann wird das gar nicht weitergeführt. Manchmal wird aber auch was gesagt, wo auch ich drauf anspringe und sage: "Ja stimmt, da mache ich mir auch Gedanken zu." Und dann mit dem Kind kurz darüber rede. Andere schnappen das auf, stehen daneben, sagen auch was zu. Und so entstehen kurze Gespräche.“ (FN 28:54)

FN berichtet von einer politisch komplexen Situation. Im Juni 2019 wird einem Schiff mit 53 aus Seenot geretteten Geflüchteten aus Libyen mehrere Wochen lang die Einfahrt in den Hafen der italienischen Insel Lampedusa verweigert. Die Kapitänin Carola Rackete beruft sich auf internationale Übereinkommen zur Seenotrettung und befährt den Hafen nach langem Warten trotz Hafensperre und wird daraufhin festgenommen. In den Medien wurde der Fall sehr ausführlich beobachtet, so dass es nachvollziehbar ist, dass Kinder dazu Fragen stellen. Interessant ist hier nicht nur zu sehen, für welche vielschichtigen politischen Debatten sich Grundschul Kinder interessieren, sondern auch die Erklärungen von FN wie diese Fragen besprochen werden. Denn diese Fragen werden nicht zum bewussten, strukturierten Lern- und Unterrichtsgegenstand für alle, sondern wenn überhaupt, am Rande des Schulalltags in Einzelgesprächen behandelt. Die Lehrkraft stellt in diesem Beispiel den entscheidenden Faktor da, sie bestimmt, wie viel Aufmerksamkeit und Raum ein Inhalt einnehmen darf. In FN's Fall gelangen die sozialwissenschaftlichen und politischen Fragen eher nicht in den Morgenkreis oder den Sachunterricht. Die Lehrkraft gibt an, ihren Sachunterricht eher technisch und naturwissenschaftlich auszurichten. Für politische Fragen, Lern- und Diskussionsbedürfnisse bleibt dann nur die Variante, die Lehrkraft morgens vor dem Unterricht darauf anzusprechen und zu hoffen, dass sie "darauf anspringt".

#### 4.4 „Das Interesse war groß!“ vs. „Das interessiert die nicht!“

In den bisherigen Zitaten sind die teilweise sehr defizitorientierten Aussagen über Kinder im Grundschulalter bereits deutlich geworden. Besonders hervorzuheben ist eine Argumentation der Lehrkräfte, nach der sich Kinder vorrangig für den direkten sozialen Nahraum interessieren. Alles Komplexe, Globale und Abstrakte würde sie nicht interessieren und/oder überfordern. Im direkten Gegensatz zu den festen Annahmen, dass Kinder sich besonders für das Alltägliche und Bekannte interessieren, stehen die vielfältigen Aussagen über Themeninteressen, die weit jenseits dieses Horizontes liegen. Besonders häufig werden die NS-Zeit, die Judenverfolgung und der Holocaust genannt. Die Schüler\*innen stellen dazu vor allem in der vierten Klasse Fragen und zeigen einen hohen Gesprächsbedarf. Nur eine Lehrerin dieser Studie konnte sich vorstellen diesem Bildungsbedarf in Form von Unterricht zu begegnen. In den meisten Fällen wird der Gegenstand nicht besprochen oder kurz nebenbei mitverhandelt. Ein weiterer Bereich, der nach Aussagen einiger Lehrkräfte für viel Aufmerksamkeit und Interesse sorgt, ist die Thematik „Flucht und Migration“, die sehr präsent in den Grundschulen zu sein scheint. Die Schüler\*innen stellen viele Fragen, Unsicherheiten und Ängste treten auf. Die Haltung der Eltern spielt eine große Rolle. Geflüchtete Kinder kommen in die Klasse und verlassen sie wieder. Obwohl es so ein allgegenwärtiges „Alltagsthema“ ist, wird es nicht fachlich und strukturiert in Form von Unterricht bearbeitet. Keine der teilnehmenden Lehrkräfte hat den Inhalt im Sachunterricht thematisiert.

Das im Allgemeinen angegebene Interesse der Schüler\*innen an der NS-Zeit und den Flucht- und Migrationsbewegungen der letzten Jahre kann als besonderes Ergebnis dieser Interviewstudie gewertet werden. Ein großer Teil der Lehrkräfte berichtet von einem dezidierten Interesse der Schüler\*innen an diesen Themenbereichen. Dieses Ergebnis zeigt, dass sich auch Grundschul Kinder für bedeutende und ernste Themen interessieren, die von hoher gesellschaftlicher, zeithistorischer und politischer Relevanz sind. Dieser kleine Einblick in die Interessen junger Lernender steht im krassen Gegensatz zu den Zuschreibungen weiter oben, nach denen Schüler\*innen sich vorrangig für spaßige und einfache Gegenstände aus dem sozialen Nahraum begeistern. Die sich daraus abgeleiteten Schlüsse einiger Lehrkräfte, dass daher insbesondere bekannte und lebensweltnahe Unterrichtsthemen für den Sachunterricht gewählt werden sollten, werden durch diese Ergebnisse infrage gestellt.

#### **4.5 Vorschläge der Lehrkräfte Politische Bildung zu stärken**

In den Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, welche Ideen Sie haben, um Politische Bildung im Sachunterricht zu stärken. Viele Lehrkräfte sahen vor allem Veränderungsbedarf in strukturellen Gegebenheiten. Teilweise wurden zu starre, teilweise aber auch fehlende Regelungen zur Auswahl von Unterrichtsthemen als Problem deklariert. Des Weiteren wurden die hohen Arbeitsbelastungen und verschiedene Rahmenbedingungen von Grundschulunterricht dargelegt, um bspw. zu erklären, warum man sich nicht in einen neuen Bildungsbereich, wie den der Politischen Bildung, einarbeiten könne. Auch der sozioökonomische Background der Schüler\*innen und die veränderten bzw. unbekannteren Kindheiten stellen die Lehrkräfte vor hohe Herausforderungen, in denen sich die Lehrkräfte allein gelassen und überfordert fühlen.

Als Lösungsmöglichkeiten geben Sie an, dem Sachunterricht einen höheren Stellenwert und mehr Zeit einzuräumen und die Curricula und Lehrkräftebildung im Bereich der Politischen Bildung auszubauen. Fachfremde Lehrkräfte wünschen sich insbesondere passende Lernmaterialien und Fortbildungen zur Politischen Bildung. Hervorzuheben ist die Idee, verstärkt mit außerschulischen Bildungspartner\*innen der Politischen Bildung zusammenzuarbeiten, um sich die fehlende Expertise von außen zu holen.

#### **5 Fazit**

Die Ergebnisse zeigen, dass Hilligens Beobachtung aus den 1970er Jahren, dass etwas als „kindgemäß“ eingestuft wird, wenn es natürlich, einfach und unproblematisch erscheint, weiterhin festgestellt werden kann. Einige der teilnehmenden Lehrkräfte zeichnen ein Bild von Grundschüler\*innen, nachdem diese keine politischen, gesellschaftlichen oder historischen Vorkenntnisse besäßen und vor der Bearbeitung gesellschaftswissenschaftlichen Fragestellungen eher beschützt als dazu befähigt werden müssen. Die Lehrkräfte, die diese Argumentationen nutzen, schließen daraus einen Ausschluss sozialwissenschaftlicher Themen aus ihrem Sachunterricht. Es wird deutlich, dass insbesondere Thematiken, die von den Schüler\*innen verstärkt nachgefragt werden (wie bspw. Flucht & Migration; II. Weltkrieg, NS-Zeit, Judenverfolgung) keinen Platz im Unterricht erhalten und nicht systematisch als Lerngegenstand für alle aufbereitet werden, sondern (wenn überhaupt) nur beiläufigen in Gesprächen

stattfinden. Mit den Ergebnissen dieser Studie können auch Kuhns Befürchtungen aus 2003 zum „sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als Phantom“ und dem fehlenden Bewusstsein der Lehrkräfte für sozialwissenschaftliche Lernprozesse weiterhin Gültigkeit eingeräumt werden. Politische Bildung findet bei den meisten der Interviewteilnehmer\*innen nicht nur nicht statt, sondern wird teilweise auch delegitimiert und dadurch verhindert. Besonders pauschal werden Defizitzuschreibungen gegenüber den Schüler\*innen verwendet, um zu erklären, warum politisch, gesellschaftlich oder historisch anspruchsvolle Themen nicht stattfinden können. Auch problematische Konzepte von Politischer Bildung und dem Politischen zeigen entweder, wie unbekannt diese Bildungsbereiche sind oder folgen sehr subjektiven Alltagsvorstellungen, die sich nicht mit Fachkonzeptionen vereinbaren lassen. Teilweise wird sehr deutlich, dass sich die Lehrkräfte ihrer Verantwortung für die sozialwissenschaftliche Grundbildung ihrer Lernenden entziehen. Die erklärte „Nicht-Zuständigkeit“ zeigt, dass auch noch so fortschrittliche, wissenschaftlich fundierte, politisch und fachdidaktisch gewollte Bildungsziele scheitern, wenn Lehrkräfte die zugrundeliegenden Vorstellungen nicht teilen.

Es spielen jedoch nicht nur subjektive Vorstellungen bei der Umsetzung von Bildungszielen eine Rolle. Bereits Hilligen hat betont, dass nicht allein Lehrkräfte für den fehlenden emanzipatorischen Bildungsanspruch verantwortlich sind, sondern dass Grundschulbildung immer auch in gesellschaftlichen, bildungspolitischen und systemischen Verhältnissen stattfindet. Wie die teilnehmenden Lehrkräfte eindrücklich schildern, führt ihre Arbeit sie regelmäßig an die Belastungsgrenze. Vor allem systemische und hierarchische Zwänge dämmen den pädagogischen Spielraum ein und verhindern die professionelle Weiterentwicklung der eigenen Arbeit. Viele der Lehrkräfte wünschen sich mehr Fortbildungen, eine tiefgründigere Ausbildung, inhaltlichen und strukturelle Unterstützung bei anspruchsvollen Unterrichtsvorhaben. Einige der Interviewpartner\*innen können sehr genau die eigenen Lücken und den eigenen Fortbildungsbedarf erläutern, sie zeigen sich interessiert und engagiert auf die Anliegen ihrer Schüler\*innen einzugehen. Trotzdem fehlt auf vielen systemischen Ebenen ein Bewusstsein für die Notwendigkeit Politischer Bildungsprozesse. Die gesellschaftlichen Vorurteile gegenüber Kindern, die oft unterschätzt und als aktive Mitglieder der Gesellschaft nicht anerkannt werden, sind ein großer weiter zu beforschender Punkt, der sich aus dieser Interviewstudie ergibt. Dass sich diese Vorurteile aber systemisch auf vielen

Ebenen, wie bspw. in den Ausbildungsinhalten der Lehrkräftebildung, den Inhaltsverhältnissen in den Curricula und letztendlich auch im Handeln der Lehrkräfte direkt und indirekt beobachten lassen, sollte weiter untersucht werden.

Will man Lehrkräfte stark machen einen modernen und emanzipatorischen Sachunterricht zu praktizieren, darf man nicht nur die gesellschaftlichen und subjektiven Vorstellungen in den Blick nehmen, sondern vor allem und insbesondere die bildungspolitischen Verhältnisse reflektieren, in denen Unterricht, Grundschul- und Lehrkräftebildung stattfinden.

## **Literatur**

- Ackermann, Paul (1976): Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. München.
- Ackermann, Paul (Hrsg., 1974): Politische Sozialisation. Opladen.
- Beck, Gertrud (1972): Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt/M.
- Claußen, Bernhard (1976a): Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung. München & Basel.
- Claußen, Bernhard (1976b): Zur Theorie der politischen Erziehung im Elementar- und Primarbereich. Eine Analyse neuerer Konzeptionen. Frankfurt/M.
- Dängeli, Michel & Kalcsics, Katharina (2020): „Das Politische“ – Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In: Susanne Offen, Matthias Barth & Kerstin Michalik (Hrsg.): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 51-57.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg., 2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderreport-2017-demokratiekompetenz-von-kindern-und-jugendlichen/> [04.04.2022].
- Fuß, Susanne & Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Opladen & Toronto.
- GDSU (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Glaser, Barney & Strauss, Anselm (1967): The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research. Aldine, Chicago IL. Deutsche Übersetzung (1998): Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- George, Siegfried & Prote, Ingrid (Hrsg., 1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts.
- Hattie, John (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London.
- Hessen (1972): Sachunterricht. Die neuen Rahmenrichtlinien. <https://www.widerstreit-sachunterricht.de/lehrplaene/Hessen/RL%201972.pdf> [04.04.2022].

- Hilligen, Wolfgang (1973): Reform der Grundstufe – nicht gefragt? In: Gertrud Beck, Gabriele Grauel, Wolfgang Hilligen, Charlotte Röhner & Edith Scholz (Hrsg.): Politische Bildung ohne Fundament. Untersuchungen zu Richtlinien, Fibeln, Lehrerhandbüchern für den Unterricht in der Grundschule. Neuwied am Rhein & Berlin, S. 1-10.
- KMK (2009/2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [04.04.2022].
- KMK (2020). Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [04.04.2022].
- Koch, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden.
- Kruse, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz. 2. überarb. u. erw. Aufl. Weinheim & Basel.
- Kuckartz, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. 2. akt. u. erw. Aufl. Wiesbaden.
- Kuckartz, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung 4. Aufl. Weinheim & Basel.
- Kuhn, Hans-Werner (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht – ein Phantom?! In: Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim, S. 7-22.
- Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. überarb. Aufl. Weinheim & Basel.
- NCD - National Coalition Deutschland - Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V. (2019): Die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland. 5./6. Ergänzender Bericht an die Vereinten Nationen. <https://www.unicef.de/blob/202058/eebcc2a92d857ea830d84c9b6eb3ca40/die-umsetzung-der-un-kinderrechtskonvention-in-deutschland-data.pdf> [04.04.2022].
- Patton, Michael Quinn (1990): Qualitative evaluation and research methods. 2nd ed. Saint Paul.
- Reusser, Kurt & Pauli, Christian (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In: Ewald Terhart, Hedda Bennewitz & Martin Rothland (Hrsg.): Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf. 2., überarb. u. erw. Aufl. Münster & New York, S.642-661.
- SchulG HE (Hessisches Schulgesetz) in der Fassung vom 1. August 2017. <https://www.rv.hessenrecht.hessen.de/bshe/document/aiz-jlr-SchulGHE2017rahmen%4020210331> [04.04.2022].
- Steinke, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Uwe Flick, Ernst von Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 8. Aufl. Hamburg, S. 319-330.
- Von Reeken, Dietmar (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 184-195.

## **Prozedurales Wissen für das Politische: Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen**

### **1 Einleitung**

Aufgabe des Sachunterrichts ist es, Kinder dabei zu unterstützen, sich ihre Umwelt zu erschließen und diese sachorientiert zu verstehen, um darin mitwirken zu können (GDSU 2013; Köhnlein 2022). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, zielt der Sachunterricht ebenso auf den Erwerb deklarativen und konzeptionellen Wissens in Form von Konzepten wie auf die Entwicklung prozeduralen Wissens in Form von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (GDSU 2013). Ausgehend von den verschiedenen Bezugsdisziplinen der Didaktik des Sachunterrichts werden daher in den einzelnen Perspektiven des Sachunterrichts Konzepte sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen formuliert, deren Erwerb das Erreichen fachspezifischer Bildungsziele ermöglichen soll.

Für die sozialwissenschaftliche Perspektive ist die Politikwissenschaft (neben z.B. der Ökonomie und der Soziologie) eine Bezugsdisziplin. In der Politikdidaktik wurde in den vergangenen Jahren kontrovers diskutiert, welches politische Wissen Schüler\*innen im Unterricht (weiter-) entwickeln sollen. Dabei lag der Fokus der Diskussion neben dem zugrundeliegenden Wissenschafts- und Lernverständnis auch auf der Frage, wie politisches Wissen strukturiert werden kann und – abgeleitet davon – welches konkrete Wissen somit in die Curricula aufgenommen werden soll (Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Detjen et al. 2012; Sander 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Diskutiert wurden vor allem Konzepte; prozedurales Wissen wurde wenig beachtet.

Diese Fokussierung auf politische Fakten und Konzepte spiegelt sich auch in der Sachunterrichtsdidaktik wider. So konzentrierten sich die Autor\*innen zentraler Bestandsaufnahmen im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht bisher vor allem auf politische Fakten und (Prä-) Konzepte, über die Schüler\*innen verfügen und die sie im Rahmen des

Sachunterrichts (weiter-)entwickeln (z.B. Dängli & Kalcsics 2018; Gläser & Becher 2020). Prozedurales Wissen wie politische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wurde bisher – womöglich auch aufgrund der wenigen Forschungsergebnisse – nur am Rande berücksichtigt.

Dieser Beitrag greift die benannte Forschungslücke auf und hat zum Ziel, den theoretischen Forschungsstand sowie empirische Befunde zu den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen im Bereich der politischen Bildung zu systematisieren: Ausgehend von der Beschreibung und Einordnung der im Perspektivrahmen Sachunterricht berücksichtigten Wissensarten (Kapitel 2) werden diese Wissensarten in verschiedenen Kompetenzmodellen aus der Politikdidaktik identifiziert (Kapitel 3). Das prozedurale politische Wissen wird in einem weiteren Schritt beschrieben und es werden einschlägige empirische Befunde dargestellt (Kapitel 4).

## **2 Im Perspektivrahmen Sachunterricht adressierte Wissensarten**

Wenn der Sachunterricht Kinder dabei unterstützen soll, „sich belastbares und geordnetes Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen, sich in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren und in diesem Sinne zu handeln“ (Götz et al. 2022, S. 18), entspricht dies einem Wissensverständnis, welches als die Befähigung zum Tun bzw. als Voraussetzung und Ergebnis menschlichen Handelns bezeichnet werden kann (Stehr & Grundmann 2010).

Dabei kommt es nicht auf die Quantität des Wissens an – insbesondere die Qualität und die Art der Vernetzung des Wissens haben sich als relevant erwiesen (Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005; Renkl 2020). In der Pädagogischen Psychologie wurden verschiedene Systematiken entwickelt, wie Wissen klassifiziert und untergliedert werden kann (Gruber & Stamouli 2020). Diese Unterscheidungen ermöglichen eine Fokussierung der jeweils anvisierten Ziele und die gezielte Gestaltung einer Lehr-Lernsituation.

Während in umfassenden Darstellungen (z.B. Alexander, Schallert & Hare 1991; de Jong & Ferguson-Hessler 1996) viele verschiedene Wissensarten (z.B. strategisches Wissen, metakognitives Wissen, situationales Wissen) thematisiert und definiert werden, kristallisieren sich in pädagogisch-psychologischen Modellen und Systematiken vor allem zwei Wissensarten heraus: zum einen deklaratives und konzeptuelles Wissen,

zum anderen prozedurales Wissen. Diese werden auch im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) berücksichtigt. Dabei muss beachtet werden, dass diese Begriffe zwar in vielen Modellen und Systematiken auftauchen, aber unterschiedlich definiert werden. So scheint Konsens darüber zu bestehen, dass diese Wissensarten unterschieden werden können; die Grenze zwischen den Wissensarten wird allerdings – je nach zugrundeliegender Theorie – unterschiedlich gezogen (im Überblick: Levin 2018).

Unter deklarativem Wissen – oftmals auch als *Wissen, was* bezeichnet – wird in einem engen Begriffsverständnis Wissen über Sachverhalte, Fakten und Begriffe verstanden. Manche Autor\*innen gehen in einem weiten Begriffsverständnis davon aus, dass darunter auch Relationen dieser Sachverhalte, Fakten und Begriffe gefasst werden, wie Klassifikationen und Kategorien, Prinzipien und Verallgemeinerungen, Theorien, Modelle und Strukturen (de Jong & Ferguson-Hessler 1996; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005). Andere Autor\*innen beschreiben eben diese Form als konzeptuelles Wissen und machen damit eine neue Wissensfacette auf (Alexander, Schallert & Hare 1991; Anderson et al. 2004). Im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) werden unter der im Kompetenzmodell aufgeführten deklarativen Wissensart alle inhaltlichen Fragestellungen, also sowohl Sachverhalte, Fakten und Begriffe als auch Konzepte gefasst und diese begrifflich als Themenbereiche bezeichnet. Daraus kann gefolgert werden, dass die Autor\*innen dieses Kompetenzmodells ein weites Begriffsverständnis von deklarativem Wissen grundlegen.

Bei der Beschreibung prozeduralen Wissens steht der Anwendungscharakter, also das *Wissen, wie*, im Mittelpunkt. Darunter wird Wissen über Prozesse und Routinen (Alexander, Schallert & Hare 1991; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005) sowie Methoden und Kriterien für die Anwendung von Fähigkeiten und Techniken (Anderson et al. 2004) verstanden. Uneinigkeit besteht bezüglich der Fähigkeit zur Verbalisierung dieses Wissens. Während manche Autor\*innen davon ausgehen, dass es sich dabei ausschließlich um Fertigkeiten handelt und so die Handlung stärker in den Fokus stellen (Anderson et al. 2004), fassen andere Autor\*innen die Definition weiter und zählen auch verbale Beschreibungen von Vorgehensweisen zum prozeduralen Wissen (de Jong & Ferguson-Hessler 1996). Die im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) beschriebenen Kompetenzen, die sich dem prozeduralen Wissen zuordnen

lassen, werden als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen bezeichnet. Durch den Einbezug der Begrifflichkeit der Denkweisen wird deutlich, dass prozedurales Wissen in diesem Verständnis nicht nur tatsächliche Handlungen, sondern auch verbale Beschreibungen beinhalten kann.

Beide Wissensarten – deklaratives/konzeptuelles und prozedurales Wissen – können sich sowohl auf fachübergreifende Inhalte und Vorgehensweisen als auch auf fachliches, domänenspezifisches Wissen beziehen (Renkl 2020). Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird dieser Logik gefolgt. Daher werden sowohl Themenbereiche als auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen perspektivenbezogen und perspektivenübergreifend formuliert (GDSU 2013).

Obwohl Wissen in der Alltagssprache oftmals mit deklarativem Wissen gleichgesetzt wird (Gruber 2008), wird deutlich, dass das prozedurale Wissen eine ebenso bedeutende Wissensart darstellt. Zwischen beiden Wissensarten besteht keine hierarchische Rangfolge. So zeigen empirische Untersuchungen, dass die Wissensarten voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen (Schneider, Rittle-Johnson & Star 2011; Levin 2018). Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird betont, dass es sich bei der Unterscheidung in Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen um eine heuristische Trennung handelt, beide Wissensarten von zentraler Bedeutung sind und zusammen gedacht werden müssen (GDSU 2013).

Wenn im Folgenden die Begrifflichkeiten deklaratives und prozedurales Wissen verwendet werden, liegt diesen Ausführungen ein weites Begriffsverständnis zugrunde.

### **3 Politikdidaktische Modelle**

In der sozialwissenschaftlichen Perspektive, unter welcher im Perspektivrahmen Sachunterricht auch die politische Bildung gefasst wird, sind durch die aufgeführten Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Bezüge zu politikdidaktischen Modellen erkennbar (GDSU 2013).

Bei der Betrachtung politikdidaktischer Modelle wird deutlich, dass die grundsätzliche Logik der Strukturierung der Kompetenzen in deklarative und prozedurale Wissensformen – wenn auch meist nicht explizit benannt – wiederzufinden ist. So werden in den Modellen politische Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aufgeführt, mit denen

sich Schüler\*innen im Rahmen der schulischen politischen Bildung auseinandersetzen sollen. Dabei bestehen in den Modellen – trotz der oftmals ähnlichen Strukturierung – auch zentrale Unterschiede, die unter anderem auf der jeweiligen theoretischen Fundierung und einer daraus resultierenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung basieren.

Diese Unterschiede werden auch im Abstraktionsgrad der Modelle deutlich. So wird in manchen Modellen detailliert deklaratives politisches Wissen aufgeführt (z.B. konkrete Wahlprinzipien), welches die Schüler\*innen während der Schulzeit erwerben sollen (z.B. Weißeno et al. 2010). In anderen Modellen werden die deklarativen Wissensformen hingegen exemplarisch anhand einzelner Beispiele illustriert (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Krammer 2008) oder es wird noch allgemeiner konstatiert, dass jeder Sachverhalt zum Gegenstand politischer Entscheidung werden kann (z.B. Petrik 2010; Grammes & Welniak 2016).

Um die eher übergeordneten, allgemeinen Ziele politischer Bildung, welche in verschiedenen Überlegungen und Modellen aufgeführt werden, wie die Entwicklung von Mündigkeit (GPJE 2004; Henkenborg 2014b; Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Reinhardt 2019) oder Konfliktfähigkeit (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Reinhardt 2011; Sander 2014) verfolgen zu können, reicht es allerdings nicht aus, dass die Schüler\*innen sich ausschließlich kognitiv mit deklarativen Wissensformen auseinandersetzen. Gegenstand vieler Modelle sind neben deklarativen Wissensformen daher auch prozedurale Wissensformen, deren besondere Bedeutung für die politische Bildung hervorgehoben wird (Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Dabei stehen alle Autor\*innen politikdidaktischer Modelle vor der Herausforderung, diese oftmals schwer voneinander trennbaren prozeduralen Wissensformen abzugrenzen. Obwohl die Modelle auch hier auf den ersten Blick große Gemeinsamkeiten aufweisen – verschiedene prozedurale Wissensformen wie Urteilen oder Handeln werden (im Gegensatz zum Sehen (Petrik 2010) häufig genannt (z.B. GPJE 2004; Krammer 2008; Detjen et al. 2012; Autorengruppe Fachdidaktik 2016) – wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass sich das dahinter liegende Verständnis der Begrifflichkeiten stark unterscheidet. Diese Unterschiede werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

Berücksichtigt werden muss, dass in den meisten dieser Modelle politische Bildung von Schüler\*innen der Sekundarstufe adressiert und bei der

Formulierung deklarativen und prozeduralen Wissens somit nicht auf entwicklungsspezifische Unterschiede zu Grundschüler\*innen eingegangen wird. Lediglich in wenigen Modellen werden Kompetenzen aufgeführt, die sich explizit auf die politische Bildung von Grundschüler\*innen beziehen (z.B. GPJE 2004; Weißeno et al. 2010). So wird zum Beispiel bei Weißeno und Kolleg\*innen das Konzept Repräsentation für die Primarstufe durch den\*die Klassensprecher\*in, Bürgermeister\*in und Gemeinderat abgebildet. Dieses und weitere Modelle dienen dem Perspektivrahmen Sachunterricht als wesentliche Grundlage für die Ausdifferenzierung der Themenbereiche und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen.

#### **4 Prozedurales Wissen in der Politischen Perspektive: Politische Denk- Arbeits- und Handlungsweisen in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung**

Bisherige Bestandsaufnahmen im Bereich politischer Bildung im Sachunterricht beziehen sich vor allem auf deklaratives Wissen, welches die Schüler\*innen im Sachunterricht erwerben oder über das sie verfügen (z.B. Dängli & Kalcsics 2018; Gläser & Becher 2020). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf prozeduralen Wissensformen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass politische Bildung, verstanden als Entwicklung politischen Wissens und politischer Handlungen (GPJE 2004), keinen Alleinvertretungsanspruch für diese prozeduralen Wissensformen erheben kann. So sind diese Wissensformen auch in anderen Perspektiven des Sachunterrichts sowie anderen Disziplinen relevant. Dadurch wird die Verschränkung prozeduralen und deklarativen Wissens deutlich: Erst durch den Anwendungskontext, also den Bezug zu deklarativen politischen Wissensformen, wird klar, dass es sich hierbei um prozedurales politisches Wissen handelt (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2013).

Im Folgenden wird zunächst die Vielfalt der Begriffsdefinitionen dargestellt. In Anlehnung an die Überlegungen von Hilligen (1976), May (2007), Petrik (2010) und Detjen et al. (2012) werden dabei die prozeduralen politischen Wissensformen Sehen, Analysieren/Urteilen und Handeln unterschieden. Hierbei ist zu beachten, dass die Übergänge zwischen den prozeduralen Wissensformen fließend sind. Da vorhandene empirische Studien auf unterschiedliche Operationalisierungen der prozeduralen

Wissensformen zurückgreifen, ist eine Zuordnung nicht immer eindeutig möglich.

In einem nächsten Schritt werden empirische Studien beschrieben und diskutiert, in denen diese prozeduralen Wissensformen untersucht wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Forschungslage im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht bisher als defizitär darstellt (Goll 2021; Richter 2021). Daher werden die vorgestellten empirischen Ergebnisse zum prozeduralen Wissen von Grundschüler\*innen mit Studienergebnissen ergänzt, deren Stichprobe auch Schüler\*innen jenseits des Grundschulalters umfassen. Bei der Auswahl der empirischen Studien wurde zudem das bereits beschriebene wechselseitige Zusammenspiel deklarativer und prozeduraler Wissensformen berücksichtigt: So werden lediglich Studien herangezogen, in denen sich die prozeduralen Wissensformen Sehen, Analysieren/Urteilen, Handeln auf politische deklarative Wissensformen beziehen. Grundlage für diese politischen deklarativen Wissensformen bilden die Modelle der Forscher\*innengruppe um Weißeno et al. (2010) und der Autorengruppe Fachdidaktik (2011).

#### **4.1 Sehen: Politische Wahrnehmung und politisches Interesse**

Um sich auf politische Inhalte einzulassen, die Bereitschaft zu entwickeln, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und diese zu erschließen, müssen Schüler\*innen zunächst in der Lage sein, politische Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu sehen (GPJE 2004; May 2007; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Im Folgenden werden unter Sehen die politische Wahrnehmung und das politische Interesse gefasst.

##### *Begriffsklärungen*

Die Fähigkeit, politische Probleme wahrzunehmen und zu erkennen, gilt als intrinsischer Anlass für politisches Denken und Handeln (Petrik 2013). Während manche Autor\*innen die individuelle politische Wahrnehmung als Teil des Analysierens betrachten (GPJE 2004; Nohlen 2004), soll diese im Folgenden – unter der Annahme, dass die politische Wahrnehmung eine Bedingung für die Analyse darstellt (Petrik 2010) – gesondert berücksichtigt werden. Welche politischen Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte Schüler\*innen wahrnehmen, hängt von ihren Haltungen sowie Denkweisen ab (Nohlen 2004; Hippe 2011). Dabei besteht die individuelle Wahrnehmung des Politischen zunächst aus „unver-

bundenen, ungeordneten, selbstbezüglichen und personifizierten Einzeldrücken“ (Petrik 2013, S. 335).

Geht die Wahrnehmung von Fragestellungen, Problemen und Sachverhalten über die individuelle Perspektive hinaus, wird dieser eine überindividuelle Bedeutung zugeschrieben (Kiel 2018). Diese Facette der individuellen Wahrnehmung wird auch als Perspektivenerweiterung und damit als Vorstufe der Perspektivenübernahme bezeichnet (Petrik 2013). Im Sinne einer Perspektivenerweiterung sollen Schüler\*innen in der Lage sein, eine gruppenzentrierte Perspektive einzunehmen und andere Personen mitzudenken.

Eng verbunden mit der individuellen, politischen Wahrnehmung ist das Konstrukt des politischen Interesses. In Anlehnung an die Konzeption der Person-Gegenstands-Theorie der Münchner Gruppe um Schiefele (1974) mit den Erweiterungen der Forscher\*innengruppe Krapp (2007) kann unter Interesse die relativ stabile Beziehung einer Person zu einem Gegenstand verstanden werden, welche sich durch positive Emotionen, einen verbesserten Bezugswert, intrinsischen Charakter und erkenntnistheoretische Orientierung auszeichnet. Gegenstand des politischen Interesses sind politische Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte, also deklaratives politisches Wissen. Politisches Interesse gilt als wesentliche Voraussetzung für das Streben politische Inhalte zu durchdringen sowie als Voraussetzung für politisches Handeln (von Reeken 2001; Neller 2002; Rathke 2007; Detjen et al. 2012).

### *Empirische Studien*

Gegenstand entsprechender Studien ist die Frage, ob (Grund-)Schüler\*innen politische Themen wahrnehmen und welches Interesse sie an Politik und spezifischen politischen Themen haben.

Zum ersten Aspekt des politischen Sehens, der politischen Wahrnehmung, liegen verschiedene Studien vor. Um einen Einblick in die politische Wahrnehmung von Grundschüler\*innen zu gewinnen, bleiben im Folgenden allerdings Studien unberücksichtigt, in denen politische Themen vorgegeben wurden, da hier unklar ist, ob die Grundschüler\*innen diese Themen tatsächlich von sich aus wahrnehmen (z.B. Moll 2001; van Deth et al. 2007; Andresen, Neumann & Public 2018). *Wie stelle ich mir die Welt im Jahr 2030 vor?* Diese Frage beantworteten 230 Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren, indem sie im Rahmen der Studie von Haug (2011) Bilder gestalteten und diese beschrieben. Untersucht wurde,

ob die befragten Kinder bei dieser relativ freien Aufgabenstellung politische Themen aufgreifen. 60 der 230 Bilder enthielten politische Inhalte, wobei unter politischen Inhalten Krieg und Frieden, Umweltzerstörung und Umweltschutz, Armut und Reichtum sowie Darstellungen von Naturkatastrophen, Nationalflaggen, Nationalfarben und politischen Institutionen verstanden wurden. Die Studie zeigt, dass die befragten Kinder diese (politischen) Themen und Problemstellungen von sich aus wahrnehmen. Inwieweit sie diese als politisch gestaltbar einordnen, bleibt jedoch unklar. So ergab eine Interviewstudie mit zwölf Schüler\*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe, dass Kinder Nachrichten nur dann als politisch einordnen, wenn deren politischen Bezüge sehr deutlich sind (Meckel 2008). Im Rahmen einer Untersuchung des Kinderbarometers (Müthing, Razakowski & Gottschling 2018), in dem der Fokus auf dem Themenbereich Mitbestimmung lag, wurden 3560 Schüler\*innen der vierten bis siebenten Jahrgangsstufe in Deutschland gefragt, bei welchen Themenbereichen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde sie gerne mitbestimmen würden. Für diese Fragestellung wurde ein offenes Antwortformat gewählt und die Antworten mittels qualitativer Inhaltsanalyse kategorisiert. Es zeigt sich, dass die Schüler\*innen vor allem bei der Stadtplanung sowie der Planung von Spielplätzen, Sport- und Freizeitmöglichkeiten mitentscheiden möchten. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schüler\*innen diese Themen wahrnehmen und mit ihnen einen politischen Handlungsspielraum verbinden. Auch in den von Asal und Burth (2016) durchgeführten Gruppendiskussionen mit elf Grundschüler\*innen wird deutlich, dass diese vereinzelte lokalpolitische Probleme wahrnehmen. Auf die Frage, was sie machen würden, wenn sie einen Tag das Amt des\*der Bürgermeister\*in innehätten, benannten die Kinder die Schaffung von Kindergartenplätzen sowie die Beseitigung von Müll. Ähnlich, aber aufgrund der umfassenderen Fragestellung auch bundes- und weltpolitische Themen berücksichtigend, antworteten die in der qualitativen Studie von Melchert (2014) befragten Kinder. *Was wünschst du dir für deine Stadt? Was forderst du für die Welt von morgen? Was würdest du der Bundeskanzlerin sagen?* Zu diesen Fragen gestalteten 42 Grundschüler\*innen Bilder, die im Anschluss analysiert wurden. Dabei wurde deutlich, dass von den Kindern auch hier die Stadtentwicklung als relevant wahrgenommen wird. Noch häufiger wurden allerdings die Themenbereiche Umwelt und Armut genannt. Daraus lässt sich schließen, dass die befragten Schüler\*innen ein politisch breites Problembewusstsein aufwei-

sen. Allerdings wird aufgrund der offenen Fragestellungen (wünschen, fordern, sagen) nicht klar, inwieweit die Kinder mit den Themen konkretes politisches Handeln verbinden.

Insgesamt zeigen diese sehr unterschiedlich angelegten Studien, dass Grundschüler\*innen politische Themen wahrnehmen und erkennen. Diese politischen Themen können der kommunal-, landes- und bundespolitischen Ebene zugeordnet werden. Dabei kommt es stark auf die jeweilige Formulierung der Aufgabenstellung an: Wenn hier gezielt politische Akteur\*innen integriert werden, äußern Schüler\*innen die Erwartung, dass jene vorhandene Probleme lösen können. Ob die politische Wahrnehmung dabei über die individuelle politische Wahrnehmung hinausgeht und bereits von einer Perspektivenerweiterung gesprochen werden kann, wird – ebenfalls bedingt durch die Fragestellungen – nicht zweifelsfrei deutlich. So lassen die Nennungen der Begriffe Armut und Umwelt zwar vermuten, dass die Schüler\*innen hier die Lebenssituationen anderer Menschen in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Konkret formuliert wird dies allerdings nicht.

Zum zweiten Aspekt des politischen Sehens, dem politischen Interesse von Schüler\*innen, liegen heterogene Befunde vor. Im Rahmen einer quantitativen Studie befragte Hafner (2006) 149 Schüler\*innen der vierten und siebenten Jahrgangsstufe zu ihrem Interesse an Politik. Dabei zeigt sich, dass 76% der Teilnehmenden Politik als wenig interessant betrachten. Darüber hinaus wurden die Kinder hingegen zu ihrem Interesse an einzelnen, spezifischen (politischen) Themen befragt. Hier äußerten viele Schüler\*innen, sich sehr für die Themen Terror/Krieg (64%) und Umwelt/Umweltschutz (46%) zu interessieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Studie von Tausendpfund (2008). Hier gaben 62% der 765 durch einen Fragebogen befragten Grundschüler\*innen in der vierten Klasse an, sich wenig oder gar nicht für Politik zu interessieren. Auch diese Schüler\*innen wurden zusätzlich zu einzelnen Themenbereichen (Krieg, Terroranschläge, Umweltverschmutzung, Hunger, Arbeitslosigkeit, Migration) befragt. Mehrfachnennungen waren zulässig. Diese Untersuchung ergab, dass die Schüler\*innen vor allem ein thematisches Interesse mitbringen, insbesondere für die Themen Hunger, Umweltverschmutzung und Krieg. Vergleicht man diese Befunde mit den Ergebnissen der Studie von van Deth et al. (2007), welche im Rahmen desselben Projekts 724 Grundschüler\*innen zu Beginn der ersten Klasse befragten, wird deutlich, dass die Themenbereiche Krieg und Terroranschläge für

Kinder besonders interessant zu sein scheinen. Hier gaben 33% der befragten Kinder an, dass sie sich am meisten für Terroranschläge interessieren, während 20% der Kinder Krieg am interessantesten fanden. Auch bei dieser Befragung hatten die Erstklässler\*innen die Möglichkeit, aus einer vorgegebenen Themenauswahl den für sie interessantesten Themenbereich auszuwählen. Mehrfachnennungen waren jedoch nicht möglich. Da die Schüler\*innen allerdings dazu aufgefordert wurden, sich für einen Themenbereich zu entscheiden, bleibt unklar, inwieweit der jeweils gewählte Themenbereich tatsächlich ihrem Interesse entspricht. Auch in einer quantitativen Interventionsstudie wurde zum ersten Messzeitpunkt bei 418 Viertklässler\*innen das politische Interesse erfasst; dabei ergab sich eine mittlere Ausprägung ( $M = 2.4$  bei einer vierstufigen Skalierung von  $min = 1$  bis  $max = 4$ ) (Oberle, Ivens & Leunig 2018).

Einschränkend muss bei der Interpretation dieser Studien berücksichtigt werden, dass das Interessenskonstrukt zumeist eindimensional („*Interessierst du dich für ...*“) erhoben wurde. Es wird nicht deutlich, inwieweit mit Politik oder politischen Themenbereichen positive Emotionen, ein verbesserter Bezugswert, intrinsischer Charakter und eine erkenntnistheoretische Orientierung verbunden werden. Die aufgeführten Studien geben Hinweise darauf, dass Kinder im Grundschulalter Interesse an einzelnen politischen Themen haben, dieses Interesse aber nicht zwingend mit Politik verbinden. Offen ist, inwiefern bei den Befragten überhaupt ein bzw. welches Politikbegriffsverständnis vorliegt respektive vorausgesetzt werden kann. Wünschenswert wären zudem weitere Studien zum politischen Interesse von Grundschüler\*innen, in welchen die Mehrdimensionalität des Interessenskonstrukts berücksichtigt wird.

#### **4.2 Politisches Analysieren und politisches Urteilen**

Das politische Sehen geht dem politischen Analysieren und Urteilen voraus (Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Je nach Kompetenzmodell wird das Analysieren entweder als Teilkomponente der Urteilsfähigkeit gesehen (GPJE 2004) oder Analysieren und Urteilen stellen zwei eigenständige Kompetenzen dar (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2010, 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

### *Begriffsklärungen*

Nach dem Prinzip der Schüler\*innenorientierung sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, politische Lagen sowie ihre eigene Position zu analysieren (Pohl 2022). Analysieren und Urteilen sind stets auf Gegenstände bezogen – in der politischen Bildung können dies z.B. politische Ereignisse, politische Prozesse, politisch-gesellschaftliche Konflikte, politische Interessen, politische Entscheidungen sowie strukturelle Bedingungen und institutionelle Ordnungen sein (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Achour 2022; Waldis & Ziegler 2022; Wohnung 2022). Ziel des Analysierens ist es, den Urteilsgegenstand besser zu verstehen (Detjen et al. 2012).

Um sich in der Welt orientieren zu können, gilt die Fähigkeit zum politischen Urteilen als wichtiges Ziel der politischen Bildung (GPJE 2004; Krammer 2008; Grammes 2011; Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Detjen et al. 2012; Lange 2011; Petrik 2011; Reinhardt 2011; Sander 2011; Henkenborg 2014a; Reinhardt 2019; Fischer & Lange 2022). Als Voraussetzung für das Bilden von Urteilen gilt neben deklarativem Wissen über den zu beurteilenden Gegenstand auch die Fähigkeit, die eigene Sichtweise diskursiv begründen zu können (Detjen et al. 2012).

Im aktuellen Diskurs zur politischen Bildung gibt es verschiedene Auffassungen zur Klassifizierung politischer Urteile. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen kontrastierenden bzw. analysierenden Sachurteilen und qualifizierenden bzw. normativen Werturteilen (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Petrik 2011; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Um Sachurteile fällen zu können, ist es notwendig, zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und einen politischen Sachverhalt strukturiert wiedergeben zu können (GPJE 2004). Werturteile hingegen bezeichnen „die Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte abzuwägen“ (Petrik 2010, S. 145) und auf dieser Basis zu generalisierbaren Aussagen zu kommen sowie die eigene politische Identität auszubilden. Diese beiden Urteilsarten wirken zusammen: Da durch Analysieren Sachurteile gebildet werden, ist dies die Basis für das anschließende (Wert-)Urteil (Detjen et al. 2012; Detjen 2013). Nach Petri (2018) sind allerdings nicht nur Wissen, sondern auch Emotionen zentrale Komponenten für das Bilden von Werturteilen. Im Prozess des Urteilens wird zwischen unterschiedlichen Argumenten abgewogen; bei der Urteilsfin-

dung soll dann begründet Stellung genommen werden (Detjen et al. 2012).

### *Empirische Studien*

Aus einer Untersuchung mit 121 Viertklässler\*innen (Dörner 2012, zit. nach Dörner 2018) ging hervor, dass Kinder innerhalb einer Gruppendiskussion zum Thema Integration „zu politischen Themen Stellung nehmen und ihre Meinung begründen können“ (Dörner 2018, S. 137). Während es hier darum ging, dass Schüler\*innen eigene Urteile bilden, erforschte Burdewick (2003) das Urteilen über die Argumente anderer. Anhand einer Fallanalyse eines Abgeordneten eines Jugendparlaments wurde deutlich, dass dieses politische Wissen als unabdingbar für seine eigene politische Urteilsfähigkeit im Jugendparlament betrachtet.

In ihrer Studie mit 402 Schüler\*innen der gymnasialen Oberstufe zeigen Weißeno und Weißeno (2021), dass selbst Oberstufenschüler\*innen des Gymnasiums Schwierigkeiten beim Urteilen haben. Die Autor\*innen unterteilen fünf Stufen des politischen Urteilens: Ein erheblicher Teil der befragten Schüler\*innen erreicht nicht die Stufe 1 (Übernahme einer Position bzw. Behauptung), sondern verbleibt auf Stufe 0 (keine passende Antwort zur Fragestellung bzw. kein Entscheidungsprozess). Insbesondere das Formulieren fachlich angemessener Argumente stellt viele Schüler\*innen vor Herausforderungen. Es zeigt sich ferner, dass politisches Wissen und politische Urteilsfähigkeit in mittlerem Ausmaß zusammenhängen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass Weißeno und Weißeno (2021) die Fähigkeit zum Urteilen durch die Fähigkeit zum Argumentieren operationalisierten.

Insgesamt ist die Frage, inwieweit Schüler\*innen verschiedener Altersgruppen in der Lage sind, politische Urteile zu treffen, nicht zufriedenstellend zu beantworten. Die Forschungslage bleibt hier defizitär und heterogen zugleich. Insbesondere besteht das Problem, dass Urteilen in Gruppenerhebungssituationen nur schwer vom Argumentieren als Bestandteil des Handelns (Kapitel 4.3) abgegrenzt werden kann, da das Aussprechen des Urteils in einem Gruppenkontext bereits als Teil des Argumentierens verstanden werden kann. Analysieren und Urteilen sollten verstärkt Gegenstände zukünftiger empirischer Studien sein. Zu prüfen ist dabei auch, inwiefern Wissen über politische Sachverhalte eine Disposition für politisches Analysieren und Urteilen darstellt.

### 4.3 Politisches Handeln

Politischem Handeln wird in der Politikdidaktik ein hoher Stellenwert zugemessen (Reinhardt 2011; Detjen et al. 2012; Brombach 2013; Thorweger 2018). Daher nimmt das prozedurale Wissen in Form von politischem Handeln einen zentralen Platz in zahlreichen Politikkompetenzmodellen ein (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Backhaus, Moegling & Rosenkranz 2010; Petrik 2010; Detjen et al. 2012). Grundlage hierfür ist, Schüler\*innen als „Subjekte mit spezifischen Fähigkeiten und nicht als Objekte von Politik, Erziehung und Bildung zu betrachten“ (Burdewick 2010, S. 351). Übergeordnetes Ziel ist es, Schüler\*innen zu ermöglichen, sich durch politisches Handeln zurechtzufinden sowie an politischen Prozessen teilzuhaben und dadurch auch grundsätzlich deren Handlungsbereitschaft zu stärken (Sutor 1992; Krammer 2008; Henkenborg 2014a; Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Ebenso wie beim politischen Sehen und beim politischen Urteilen gehen allerdings die Ansichten darüber, wie der Begriff des politischen Handelns definiert wird, weit auseinander. Während verschiedene Autor\*innen auch das kommunikative Handeln, wie Sprechen, Diskutieren und Argumentieren als Teil des politischen Handelns betrachten (z.B. GPJE 2004; Detjen 2013; Henkenborg 2014a), betonen andere Autor\*innen, dass politisches Handeln des (außer-)schulischen Engagements in Initiativen und Gremien bedarf (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Durch die Berücksichtigung des kommunikativen Handelns wird deutlich, dass zwischen politischem Urteilen und Teilaspekten politischen Handelns ein enger Zusammenhang besteht. So kann das politische Urteilen als eine innere, mentale Handlung verstanden werden (Kapitel 4.2), die, in dem Moment, in dem das Urteil ausgesprochen und gegenüber anderen begründet wird, zur äußeren politischen Handlung, genauer zu kommunikativem Handeln in Form von Argumentieren, wird (Detjen et al. 2012).

In Anlehnung an Hedtke (2011) sowie Dängeli und Kalcsics (2021), welche von einer partizipationspädagogischen Bescheidenheit im Sinne realistischer politischer Handlungsziele – gerade für Kinder im Grundschulalter – ausgehen, liegt der Fokus im Folgenden auf dem Argumentieren und der Handlungsbereitschaft im Kontext Schule.

### *Begriffsklärungen*

Ziel einer Argumentation ist es in der Regel, eigene Standpunkte darzustellen sowie einen oder mehrere andere von einer Position zu überzeugen (Detjen et al. 2012). Hierfür ist es notwendig, „eigene Positionen [...] zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 147). Somit wird das Verhandeln, d.h. das Verwenden von Strategien sowie das Vorschlagen von Kompromissen, als Teil des Argumentierens betrachtet. Vorausgesetzt werden hierfür verschiedene weitere Komponenten deklarativen und prozeduralen Wissens wie z.B. das Wissen um Rede- und Geschäftsordnungsregeln, um Mitwirkungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten sowie um Argumentationstechniken und die Fähigkeiten und Fertigkeiten, dieses Wissen adäquat umsetzen zu können (Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Zentral ist zudem das Wissen zur Sache. Wird von politischem Argumentieren gesprochen, ist diese Sache eine politische Fragestellung oder ein politisches Problem, welche oder welches u.a. durch die Kenntnis verschiedener politischer Konzepte bearbeitet werden kann (Henkenborg 2014a).

Unter politischer Handlungsbereitschaft wird die Bereitschaft bzw. Absicht verstanden, in (naher) Zukunft politische Handlungen zu tätigen. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung zwischen *Partizipation reden* (z.B. argumentieren) und *Partizipation handeln* (z.B. wählen) (Ingrisch 1997). Während in zahlreichen Ausführungen der Fokus vor allem auf Handlungen liegt, welche das Ziel der Beeinflussung realer politischer Entscheidungen haben (z.B. Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Oberle, Ivens & Leunig 2018), wird im Folgenden hierzu (im Sinne von *Partizipation reden*) auch die Bereitschaft kommunikativen Handelns einbezogen.

### *Empirische Studien*

In verschiedenen empirischen Studien wurde das politische Handeln von Schüler\*innen anhand des Argumentierens bzw. ihrer Handlungsbereitschaft operationalisiert. Die Erhebungen fanden im Rahmen von Gruppendiskussionen, Planspielen und Befragungen statt. Anhand dilemmaorientierter Gruppendiskussionen, deren Merkmal es ist, dass die Teilnehmenden auf Basis ihrer eigenen Überzeugungen argumentieren, untersuchte Dondl (2013), wie Grundschüler\*innen zu verschiedenen Themen

(Menschenrechte, Machtverteilung und Partizipation) argumentieren und verhandeln. Die untersuchten 49 Viertklässler\*innen zeigen die Fähigkeit zur Abstraktion: In den Diskussionen entwerfen die Kinder unterschiedliche Lösungsansätze und einigen sich in teilweise langwierigen und komplexen Prozessen auf einen Kompromiss. Die Kinder zeigen starke Empathiefähigkeit sowie „Willen und [...] Vermögen zur Perspektivenübernahme“ (Dondl 2013, S. 197), indem sie eigene und fremde Gedanken verknüpfen und an Vorredner\*innen anschließen. Insgesamt lässt sich eine hohe Selbst- und Diskursreflexivität bei den Kindern feststellen.

Darüber hinaus liegen mehrere Untersuchungen vor, in denen durch Plan- und Rollenspiele politisches Handeln simuliert und verschiedene politische Fragestellungen durch politisches Argumentieren bearbeitet werden. Im Unterschied zu Gruppendiskussionen bekommen die Teilnehmenden eines Planspiels eine bestimmte Rolle zugewiesen; die Aufgabe besteht darin, aus Perspektive dieser Rolle zu argumentieren. So ist es möglich, dass die eigene Überzeugung ignoriert werden muss, sofern sie nicht mit der zugeteilten Rolle vereinbar scheint. Dementsprechend kann durch die Teilnahme an Plan- bzw. Rollenspielen die Kompetenz zur Perspektivenübernahme gefördert werden. In einem Planspiel zur Verhandlung über den Bau einer Umgehungsstraße leiteten Grundschüler\*innen aus vier Klassen politische Verhandlungen durch Stimmungsabfragen ein (Zimmer 2014). Sofern keine direkte Einigung erreicht wird, versuchen die Kinder, den Konflikt zu lösen und Meinungsunterschiede auszuhandeln. Dazu reduzieren sie die Komplexität des Konflikts, indem sie die Verhandlungsmasse in kleinere Segmente unterteilen und additiv, d.h. einzeln über diese abstimmen. Dass eine zu starke Segmentierung jedoch auch hinderlich für das politische Argumentieren sein kann, ergab eine Studie von Sobernheim (2018). Die untersuchten 13 Berufsschüler\*innen im Alter von 17 bis 20 Jahren nahmen an einer Debatte zur Einführung einer Stimm- und Wahlpflicht teil, die in Form eines Rollenspiels realisiert wurde. In der Anfangsphase stellen die Teilnehmenden ihre Argumente knapp dar, d.h. reduzieren die Komplexität des Konflikts sehr. So kommen die Debattierenden rasch in einen Schlagabtausch. In der Folge werden die Themen eher additiv diskutiert, wodurch keine ausreichend komplexe Debatte mehr möglich ist. Positiv zu vermerken ist, dass die Schüler\*innen ihre Argumente auf Sachwissen stützen und diese sachlich formulieren. Teilweise sind Bemühungen erkennbar, andere von der eigenen Position zu überzeugen.

Weiterhin liegen Untersuchungen vor, die den Fokus auf die Effekte der Teilnahme an Planspielen – insbesondere in Bezug auf die Handlungsbereitschaft – legen. In einer quantitativen Befragung äußerten 360 Viertklässler\*innen nach der Teilnahme an einem Planspiel zu politischen Entscheidungen des Rats der EU (z.B. Einführung einer Lebensmittelampel) größere Handlungsbereitschaft (Oberle, Ivens & Leunig 2018). Gleiches bestätigt sich auch in einer Befragung mit 308 Schüler\*innen des Gymnasiums, der Gesamtschule und der Berufsschule (Leunig & Oberle 2018). Die Handlungsbereitschaft von 669 bzw. 1324 Neuntklässler\*innen an Politik wird durch politisches Wissen, vorhandene Handlungserfahrung sowie das fachspezifische Selbstkonzept beeinflusst (Grobshäuser & Weißeno 2021; Weißeno & Landwehr 2018). Demgegenüber zeigt sich bei 401 Oberstufenschüler\*innen des Gymnasiums, dass das Fachinteresse und die allgemeine Selbstwirksamkeit mit der Handlungsbereitschaft zusammenhängen, nicht aber das Fachwissen (Weißeno & Schmidt 2019). In Bezug auf die Handlungsbereitschaft geht aus einer Untersuchung des Kinderbarometers (Müthing & Razakowski 2020) hervor, dass sich 60% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren bei Entscheidungen auf kommunaler Ebene einbringen möchten und Interesse an lokaler Mitbestimmung haben. Diese Ergebnisse stehen teilweise im Widerspruch mit der International Civic and Citizenship Education Study: Im internationalen und europäischen Vergleich sind (das politische Wissen und) die politische Argumentationskompetenz von 14-jährigen Schüler\*innen aus Nordrhein-Westfalen signifikant schwächer ausgeprägt (Hahn-Laudenberg & Abs 2017). Wurden die 14-jährigen Schüler\*innen befragt, inwieweit sie staatsbürgerliche, institutionsbezogene und problembezogene Handlungsbereitschaft (z.B. Teilnahme an Wahlen, Parteibeitritt, Abgeordnete kontaktieren) sowie zivilen Ungehorsam (z.B. Verkehr blockieren) beabsichtigen, wenn sie erwachsen sind, antworteten diese eher zurückhaltend und liegen damit signifikant unterhalb des europäischen Durchschnitts (Deimel & Hahn-Laudenberg 2017).

Aus den vorliegenden Studien wird deutlich, dass auch Grundschüler\*innen schon einige Aspekte des politischen Argumentierens beherrschen: Sie können sich in andere hineinversetzen, sich auf vorangegangene Beiträge beziehen, komplexe Verhandlungsgegenstände in überschaubare Aspekte segmentieren, Meinungsunterschiede aushandeln, verschiedene Lösungsansätze entwickeln und zu Kompromissen kommen. Empirische Befunde mit Sekundarstufenschüler\*innen lassen Rückschlüsse

darauf zu, dass grundlegende Teilkompetenzen des politischen Handelns bereits im Grundschulalter angebahnt werden sollten, damit in der Sekundarstufe daran angeknüpft werden kann. So äußern Kinder und Jugendliche Handlungsbereitschaft – erste Studien zeigen, dass sich diese durch politische Rollen- und Planspiele fördern lässt. Im Sinne der partizipationspädagogischen Bescheidenheit muss jedoch auch hier davon ausgegangen werden, dass zwischen der Bekundung von Bereitschaft im (Grund-)Schulalter und dem tatsächlichen aktiven Beeinflussen von realen politischen Entscheidungen, das in den meisten Fällen erst als Erwachsener möglich ist, ein großer Unterschied liegt. Selbst diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich in speziellen Parlamenten einbringen, erleben ihre Argumentation durch die Autorität von Erwachsenen als eingeschränkt (Burdewick 2003; Hutschenreuter 2014). Hier wird deutlich, dass auch Rahmenbedingungen beeinflussen, welches prozedurale Wissen Schüler\*innen in der Schule erwerben können.

## 5 Fazit

Über welches prozedurale politische Wissen verfügen Grundschüler\*innen? Die Darstellung ausgewählter empirischer Studien macht deutlich, dass diese Frage nur in Bezug auf die jeweilige politische prozedurale Wissensform (politisches Wahrnehmen/Interesse, politisches Analysieren/Urteilen, politisches Handeln) beantwortet werden kann. So zeigt die Forschungslage zur politischen Wahrnehmung, dass Grundschüler\*innen politische Themen wahrnehmen und erkennen. Demgegenüber können die Forschungsergebnisse zum politischen Interesse unter anderem aufgrund des unklaren zugrundeliegenden Politikverständnisses und der teilweise unzureichenden Operationalisierung des Interessenkonstrukts kaum interpretiert werden (Kapitel 4.1). Auch beim politischen Urteilen fehlt es an aussagekräftigen Studien. Erkenntnisse zum politischen Argumentieren lassen sich vor allem aus qualitativen Studien ableiten. So gibt es Hinweise darauf, dass bereits Grundschüler\*innen in der Lage sind, sich auf vorangegangene Beiträge zu beziehen und Meinungsunterschiede auszuhandeln (Kapitel 4.3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorgenommene Sichtung empirischer Befunde die Bedeutung der Wissensformen politisches Wahrnehmen/Interesse, politisches Analysieren/Urteilen und politisches Handeln für das politische Lernen der Kinder stützt. Weiterführende und

insbesondere auch quantitative Befunde zur Untermauerung dieser Annahmen wären jedoch wünschenswert.

Trotz der defizitären empirischen Befundlage besteht auf theoretisch-konzeptioneller Ebene Konsens, dass prozedurale politische Wissensformen zentral für die politische Bildung von Grundschüler\*innen im Sachunterricht sind (z.B. GDSU 2013). Allerdings existiert eine Diskrepanz zwischen der unbestrittenen Bedeutsamkeit prozeduraler politischer Wissensformen (Kapitel 2 und Kapitel 3) und der geringen Aufmerksamkeit, die dieser Bereich in der empirischen Sachunterrichtsforschung bislang erfahren hat. Aufgrund der Komplexität der prozeduralen politischen Wissensformen scheint es besonders schwierig, diese trennscharf zu erheben. Deutlich wurde, dass diese empirisch nicht einheitlich operationalisiert werden, was einen Vergleich und eine Systematisierung der Studien erschwert. Für eine evidenzbasierte Förderung prozeduralen politischen Wissens im Sachunterricht wären Studien wichtig, welche sich an theoretischen Konzeptualisierungen orientieren.

Die Analyse der theoretischen Grundlagen und die Sichtung der empirischen Studien zeigt, dass eine deutlichere Konzeptualisierung auch für den Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) wünschenswert wäre: Im Perspektivrahmen werden die prozeduralen Wissensformen Urteilen, Argumentieren, Partizipieren/Handeln (Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen; GDSU 2013, S. 29-33) aufgeführt. Allerdings fehlen die politische Wahrnehmung und das politische Interesse (vgl. Kapitel 4.1), die die Voraussetzung für die weiteren politischen prozeduralen Wissensformen darstellen und deshalb den anderen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen vorangestellt werden sollten.

Aufgrund bestehender Überschneidungen wäre es zudem sinnvoll, die einzelnen prozeduralen Wissensformen zu schärfen und damit auch die Beziehung, in welcher diese zueinanderstehen, deutlicher herauszuarbeiten. In den Ausführungen zur prozeduralen Wissensform *An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren* wird so beispielsweise lediglich erwähnt, dass sowohl die politische Urteilsfähigkeit als auch die politische Handlungsfähigkeit gefördert werden sollen (GDSU 2013, S. 30). Offen bleibt hier, ob Urteilen als Voraussetzung oder Teil des Partizipierens verstanden wird.

Da die politische Bildung im Perspektivrahmen in der sozialwissenschaftlichen Perspektive verortet wird, welche auch die Bereiche Wirtschaft

und Soziales umfasst, sollten die prozeduralen Wissensformen zudem jeweils auf diese verschiedenen Bereiche bezogen werden.

Weitere Forschung ist zudem mit Blick auf Unterrichtsprozesse vonnöten: Um prozedurales politisches Wissen im Sachunterricht zu fördern, brauchen Lehrkräfte Anhaltspunkte, über welche Lernausgangslagen Kinder verfügen könnten und welche Entwicklungsschritte im Grundschulalter möglich und angemessen sind.

## Literatur

- Achour, Sabine (2022): Gesellschaftliche Diversität. Herausforderungen und Ansätze. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 365-374.
- Alexander, Patricia A., Schallert, Diane L. & Hare, Victoria C. (1991): Coming to Terms: How Research in Learning and Literacy Talk About Knowledge. In: Review of Educational Research, 61 (3), pp. 315-343.
- Anderson, John R., Bothell, Daniel, Byrne, Michael D., Douglass, Scott, Lebiere, Christian & Qin, Yulin (2004): An Integrated Theory of the Mind. In: Psychological Review, 111 (4), pp. 1036-1060.
- Andresen, Sabine, Neumann, Sascha & Public, Kantar (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim.
- Asal, Katrin & Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Opladen, Berlin, Toronto.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg., 2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Backhaus, Kerstin, Moegling, Klaus & Rosenkranz, Susanne (2010): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen; Sekundarstufen I und II. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Behrmann, Günter C., Grammes, Tilman & Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim, S. 322-406.
- Brombach, Guido (2013): Demokratie braucht aktive Nutzerinnen und Nutzer. Politische Bildung im digitalen Zeitalter. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Wissen und Können. Schwalbach/Ts., S. 224-230.
- Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Wiesbaden.
- Burdewick, Ingrid (2010): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext moralischer Entwicklung und politischer Bildung. In: Bettina Lösch & Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 351-364.

- Dängli, Michel & Kalcsics, Katharina (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Bad Heilbrunn, S. 253-268.
- Dängeli, Michel & Kalcsics, Katharina (2021): Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 53-67.
- de Jong, Ton & Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: Educational Psychologist, 31 (2), pp. 105-113.
- Deimel, Daniel & Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In: Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Münster, New York, S. 205-232.
- Detjen, Joachim (2013): Politikkompetenz. Urteilsfähigkeit. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar & Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dondl, Jakob (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn.
- Dörner, Julia K. (2018): Wie Europabildung in der Grundschule gelingt. Empirische und praktische Erkenntnisse. In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 135-147.
- Fischer, Sebastian & Lange, Dirk (2022): Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 99-109.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva & Becher, Andrea (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk & Bernd Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Frankfurt/M., S. 62-83.
- Goll, Thomas (2021): Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule. In: Thomas Goll & Ingrid Schmidt (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an? Bad Heilbrunn, S. 17-40.
- Götz, Margarete, Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne, Wittkowske, Steffen & Reeken, Dietmar von (2022): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 15-28.
- GPJE (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (2011): Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 27-50.
- Grammes, Tilman & Welniak, Christian (2016): Politische Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin, S. 75-81.

- Grobshäuser, Natalie & Weißeno, Georg (2021): Does Political Participation in Adolescence Promote Knowledge Acquisition and Active Citizenship? In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 16 (2), pp. 150-164.
- Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, S. 95-104.
- Gruber, Hans & Stamouli, Eleni (2020): Intelligenz und Vorwissen. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, S. 25-44.
- Hafner, Verena (2006): *Politik aus Kindersicht. Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern*. Stuttgart.
- Hahn-Laudenberg, Katrin & Abs, Hermann Josef (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.): *Das politische Mindset von 14-Jährigen*. Münster, New York, S. 77-111.
- Haug, Lena (2011): *Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern*. Wiesbaden.
- Hedtke, Reinhold (2011): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 51-68.
- Henkenborg, Peter (2014a): Lernen auf Kompetenzen beziehen. In: Peter Henkenborg, Gerrit Mambour & Marie Winckler (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Politik unterrichten*. Frankfurt/M., S. 61-69.
- Henkenborg, Peter (2014b): Qualitätskriterien: Was heißt Kompetenzorientierung in der politischen Bildung? In: Peter Henkenborg, Gerrit Mambour & Marie Winckler (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Politik unterrichten*. Frankfurt/M., S. 29-42.
- Hilligen, Wolfgang (1976): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen.
- Hippe, Thorsten (2011): Gute Arbeit im Kapitalismus? Das Arbeitsverhältnis als Beispiel für die Vorteile didaktischer Interdisziplinarität. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 60 (1), S. 73-84.
- Hutschenreuter, Ilka (2014): „Hiermit eröffne ich...“ - Gesprächspraxis in einem Schülerparlament. In: Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 190-193.
- Ingrisch, Michaela (1997): *Politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern. Eine Studie zum Einfluß von Medien und anderen Sozialisationsbedingungen*. Regensburg.
- Kiel, Ewald (2018): Schlüsselprobleme weiter denken! In: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübzig & Heinz Stübzig (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden, S. 109-123.
- Köhnlein, Walter (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 100-108.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Politische Bildung*. Innsbruck, Bozen, Wien, S. 5-14.

- Krapp, Andreas (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Regina Vollmeyer & Joachim C. Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart, S. 23-38.
- Krapp, Andreas (2007): An Educational–Psychological Conceptualisation of Interest. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7 (1), S. 5-21.
- Lange, Dirk (2011): Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 95-109.
- Leunig, Johanna & Oberle, Monika (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 213-237.
- Levin, Mariana (2018): Conceptual and Procedural Knowledge During Strategy Construction. A Complex Knowledge Systems Perspective. In: Cognition & Instruction, 36 (3), pp. 247-278.
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden.
- Meckel, Nina (2008): Angela Wer?! Kinder und ihr log(o)isches Verständnis von Politik. Eine Untersuchung zur kindlichen Wahrnehmung der Nachrichtensendung logo und deren Auswirkung auf das politische Interesse und Wissen von Kindern. Saarbrücken.
- Melchert, Johannes (2014): Politische Themen: Was Grundschulkindern wichtig ist. In: Yvonne Blöcker & Nina Hölscher (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Schwalbach/Ts., S. 99-115.
- Moll, Andrea (2001): Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts.
- Müthing, Kathrin, Razakowski, Judith & Gottschling, Maren (2018): LBS-Kinderbarometer 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> [18.03.2022].
- Müthing, Kathrin & Razakowski, Judith (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir! [https://www.lbs.de/media/unternehmen/west\\_6/kibaro/2020\\_Kinderbarometer.pdf](https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/2020_Kinderbarometer.pdf) [24.03.2022].
- Neller, Katja (2002): Politische Informiertheit. In: Martin Greiffenhagen, Sylvia Greiffenhagen & Katja Neller (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 363-369.
- Nohlen, Dieter (2004): Analysieren. In: Dieter Nohlen & Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. 5. Aufl. München, S. 17-20.
- Oberle, Monika, Ivens, Sven & Leunig, Johanna (2018): EU-Planspiele in der Grundschule. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 101-117.
- Petri, Annette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.

- Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Ingo Juchler (Hrsg.): *Kompetenzen in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 143-158.
- Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 69-93.
- Petrik, Andreas (2013): *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. 2. Aufl. Opladen.
- Pohl, Kerstin (2022): Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 143-151.
- Rathke, Julia (2007): Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. In: Jan W. van Deth, Simone Abendschön, Julia Rathke & Meike Vollmar (Hrsg.): *Kinder und Politik*. Wiesbaden, S. 29-82.
- Reinhardt, Sibylle (2011): Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 147-162.
- Reinhardt, Sibylle (2019): *Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II*. 8. Aufl. Berlin.
- Renkl, Alexander (2020): Wissenserwerb. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, S. 3-24.
- Richter, Dagmar (2021): Politische Bildung in der Primarstufe. In: Dirk Lange & Volker Reinhardt (Hrsg.): *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung*. 2. Aufl. Baltmannsweiler, S. 143-150.
- Sander, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 9-25.
- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 4 (1), S. 100-124.
- Sander, Wolfgang (2014): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): *Handbuch politische Bildung*. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 194-202.
- Schiefele, Hans (1974): *Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre*. München.
- Schneider, Michael, Rittle-Johnson, Bethany & Star, Jon R. (2011): Relations Among Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge, and Procedural Flexibility in Two Samples Differing in Prior Knowledge. In: *American Psychological Association*, 47 (6), pp. 1525-1538.
- Shavelson, Richard J., Ruiz-Primo, Maria A. & Wiley, Edward W. (2005): Windows Into the Mind. In: *Higher Education*, 49, pp. 413-430.

- Sobernheim, Janine (2018): Politisches Argumentieren. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 155-173.
- Stehr, Nico & Grundmann, Reiner (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten. Beratern und Ratgebern. Weilerswist. 2. Aufl. Weilerwist.
- Sutor, Bernhard (1992): Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Tausendpfund, Markus (2008): Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle. Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-116.pdf> [29.11.2021].
- Thorweger, Jan E. (2018): Guter Politikunterricht ist heterogenitätssensibel und partizipativ. In: Volker Reinhardt (Hrsg.): Wirksamer Politikunterricht. Bielefeld, S. 175-185.
- van Deth, Jan W., Abendschön, Simone, Rathke, Julia & Vollmar, Meike (Hrsg., 2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden.
- von Reeken, Dietmar (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlage und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler.
- Waldis, Monika & Ziegler, Béatrice (2022): Politische Bildung in der Schweiz. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 574-582.
- Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, Georg & Landwehr, Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 175-190.
- Weißeno, Georg & Schmidt, Anja (2019): Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/-innen. In: Georg Weißeno (Hrsg.): Politik lernen. Wiesbaden, S. 195-212.
- Weißeno, Simon & Weißeno, Georg (2021): Political Judgement Competency Among Upper Secondary-School Pupils. In: Citizenship Teaching & Learning, 16 (1), pp. 7-27.
- Wohning, Alexander (2022): Handlungsorientierung. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 251-259.
- Zimmer, Miriam (2014): Wie verhandeln Kinder? Eine empirische Studie zur kommunikativen Kompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern in politischen Verhandlungsgesprächen. In: Yvonne Blöcker & Nina Hölscher (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Schwalbach/Ts., S. 175-194.

## **Kinder erforschen ihre Rechte**

Was wird zur Sache, wenn sich Kinder forschend mit Kinderrechten auseinandersetzen? – Eine Diskussion der Potenziale für den Sachunterricht

### **1 Einleitung**

Kinderrechte, wie sie in der Kinderrechtskonvention (KRK, vgl. UNICEF 1989/1992) ausgeführt sind, umfassen das Recht auf Schutz (protection), auf Förderung (provision) und auf Beteiligung (participation). Während die Rechte auf Schutz und auf Förderung stärker im gesellschaftlichen Bewusstsein verankert sind, werden Beteiligungsrechte eher nachrangig wahrgenommen und umgesetzt (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk (DKHW) 2019). Grundsätzlich sollen sich Kinder als Träger\*innen dieser Rechte erfahren und ihre Kinderrechte aktiv ausüben können (vgl. Liebel 2013, S. 17; Bendig 2021, S. 148). Die gesellschaftliche Aufgabe ist es in der Konsequenz, Kindern ihre Kinderrechte zugänglich, verständlich und nutzbar zu machen. Der Stand der Forschung belegt jedoch, dass die Umsetzung der Kinderrechte von den Kindern als ausbaufähig erlebt wird, insbesondere hinsichtlich ihrer Beteiligung: „Obwohl Kinder und Jugendliche ungefähr ein Fünftel der Bevölkerung ausmachen und genauso wie Erwachsene ein Recht auf Mitbestimmung haben, wird ihre Meinung meist nicht eingeholt – auch nicht bei Themen, die sie unmittelbar berühren“ (National Coalition Deutschland 2019, S. 12).

Die formale Bildungsinstitution, die Kinder unmittelbar berührt, ist die Schule. Sie birgt mit Blick auf die Kinderrechte besondere Herausforderungen: Unterricht und Schulalltag sind geprägt durch die Schulpflicht sowie generationale Macht- und Hierarchieordnungen. 2006 bekannte sich die Kultusministerkonferenz in einer Erklärung zur KRK und hob hervor, dass die „altersgerechte Berücksichtigung der Rechte des Kindes auf Schutz und Fürsorge sowie auf Partizipation essenziell für die Schulkultur ist“ (Kultusministerkonferenz 2006, S. 1). 2019 konstatiert Maywald jedoch, dass die „damit verbundene Botschaft in der Wirklichkeit der meisten Schulen bis heute nicht angekommen ist“ (Maywald 2019, S.

41f.). Dass Anspruch und Wirklichkeit so weit auseinandergehen, sieht er zum einen in mangelnder Kenntnis von Inhalt und Reichweite der in der KRK enthaltenen Rechte begründet. Darüber hinaus macht er die in der Schultradition stark verwurzelte paternalistische Haltung gegenüber Schüler\*innen verantwortlich. Außerdem sei die Ansicht weit verbreitet, die Schule müsse sich lediglich um das Recht auf Bildung kümmern, ohne dabei die übrigen Kinderrechte im Blick zu haben (ebd., S. 41f.). Ausdrücklich weist jedoch die KRK ein Mitspracherecht der Schüler\*innen „in allen das Kind berührenden Angelegenheiten“ (Artikel 12) und damit eben explizit auch im Kontext von Unterricht und Schulalltag aus (vgl. Storck-Odabaşı & Heinzl 2019, S. 233f.). Ob Kinder dieses Mitspracherecht ausüben können, scheint demnach abhängig von den handelnden Erwachsenen und ihrer pädagogischen Haltung, mit der sie sich für die Kinderrechte als Querschnittsthema verantwortlich fühlen (vgl. ebd.). Studien aus Sicht von Kindern und Jugendlichen belegen diesbezüglich deutliche Desiderate (siehe Kap. 3).

Der Sachunterricht ist in der Institution Schule als Kernfach verankert. In seinen konzeptionellen Grundlagen scheint er besonders geeignet, Bildung *über, für* und *durch* Kinderrechte (vgl. Gerarts 2021, S. 22f.) zu initiieren (vgl. Bendig 2021, S. 157). Kinder können gemäß ihres Rechts auf Partizipation an Lern- und Bildungsprozessen daran beteiligt werden zu entscheiden, was Sache ihres Sachunterrichts wird, indem die Gegenstände mit ihren Perspektiven, ihren Fragen und ihren Interessen verbunden werden. Lehrkräfte haben „das Recht (und die Verantwortung!)“ (Simon 2017, S. 182), mit den Lernenden in den Diskurs zu treten, was an ihren Fragen, Perspektiven und Interessen bildungstheoretisch relevant sein kann<sup>1</sup>.

Intensivere Beteiligungsmöglichkeiten von Kindern sehen wir auch in der Durchführung von Forschungsprojekten. In Kapitel 4 diskutieren wir den vielversprechenden Ansatz der partizipativen Forschung, in der Co-Forschende in wissenschaftlichen Projekten agieren (Bergold & Thomas 2010, Unger 2014, Otten & Hempel 2022). Ziel unseres Beitrags ist zunächst, theoriebasiert die Chancen partizipativer Forschung mit Kindern für die Sachunterrichtsdidaktik im Allgemeinen und im Speziellen für die Sachunterrichtsforschung zu Kindern und Gesellschaft auszuloten. Wir vermuten in der selbstgewählten Anlage ihrer Forschungsprojekte zu

---

<sup>1</sup> Vorschläge für eine Umsetzung in der Sachunterrichtsdidaktik siehe Gebauer und Simon (2012), Simon (2018).

Kinderrechten Erkenntnisse auf die Fragen, was Kinder von Gesellschaft wahrnehmen und wie<sup>2</sup> sie es wahrnehmen. Zum Abschluss geben wir einen Ausblick auf ein geplantes Forschungsprojekt, das sich neben weiteren akademischen Erkenntnisinteressen der Frage widmet, wie Kinder ihre Rechte erforschen und was zur Sache wird, wenn sich Kinder mit Kinderrechten als Bestandteil unserer Gesellschaft auseinandersetzen. Von den Ergebnissen dieses Projekts erwarten wir, dass diese für die Gestaltung von Sachunterricht nutzbar gemacht werden können.

## **2 Kinder als Träger\*innen von Rechten**

Kinderrechte sind für Kinder spezifizierte Menschenrechte. Sie sind universell, bedingungslos und stehen ausnahmslos jedem Menschen zwischen 0 und 18 Jahren zu<sup>3</sup>. Sie verleihen Kindern und Jugendlichen den Subjektstatus und definieren sie als Träger\*innen dieser Rechte. Die 1989 in der UN-Vollversammlung unterzeichnete und 1992 von Deutschland ratifizierte KRK gilt hierzulande als einfaches, direkt anwendbares Bundesgesetz (vgl. Bendig 2021, S. 147). Vollumfänglich wurde die KRK erst 2010 mit der Aufhebung aller Vorbehalte, u.a. der Abschiebehaft von Minderjährigen, anerkannt. Eine Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz scheiterte 2021, sodass weiterhin bei Entscheidungen, die sowohl das Grundgesetz als auch die KRK betreffen, dem Grundgesetz Vorrang gewährt wird<sup>4</sup> (vgl. Gerarts 2021, S. 19).

---

<sup>2</sup> Vieles vom „Wie“ ist im „Was“ mit angelegt: Welche Fragen werden gestellt, aber welche auch nicht? Nach Liebel (2020, S. 117) ist gleichermaßen bedeutsam, worauf nicht reagiert wird, was nicht gesagt oder verschwiegen wird. Das „Wie“ wird demnach sehr stark im Nachgang durch die akademischen Forschenden rekonstruiert, während die Co-Forschenden, so unsere Annahme, insbesondere das „Was“ in ihren Forschungsprojekten bearbeiten.

<sup>3</sup> Mit der Ratifizierung durch Somalia und den Südsudan 2015 haben alle Mitgliedstaaten der UN mit Ausnahme der USA die Konvention in Kraft gesetzt.

<sup>4</sup> Nach Artikel 4 der KRK sind alle Länder, die diese ratifiziert haben, dazu verpflichtet, die Bestimmungen sowohl umzusetzen als auch sicherzustellen. In der aktuellen deutschen Gesetzgebung findet sich lediglich der Schutz vor Diskriminierung im Grundgesetz, daher ist laut National Coalition Deutschland (2019, S. 8) die Umsetzung der Kinderrechte durch die aktuelle Rechtslage in Deutschland nicht hinreichend abgesichert. Ein erhebliches Umsetzungsdefizit besteht in Bezug auf die Berücksichtigung der Interessen der Kinder sowie ihrer Förderung und Beteiligung (ebd.). „Die explizite Aufnahme von Kinderrechten in das Grundgesetz würde eine für alle Rechtsgebiete geltende Vorgabe schaffen, die normhierarchisch über den einfachen Bundesgesetzen stünde. Dies

Die aktuelle, seit 30 Jahren ratifizierte KRK hat eine offensichtliche gesellschaftliche Relevanz inne: Einerseits in der Diskussion um die Aufnahme ins Grundgesetz und andererseits in der Wertung als „Meilenstein im Prozess der Anerkennung des Kindes als (Menschen-)Rechtssubjekt“ (Behrends 2016, S. 109). Die KRK wird als Dreh- und Angelpunkt einer Debatte bezeichnet, die „nicht nur rechtliche, sondern auch moralische, pädagogische und sozialpolitische Aspekte berührt“ (ebd.). Die Forderungen nach Anerkennung des Kindes als Rechtssubjekt beziehen sich nicht nur auf die reine Rechtsposition des Kindes, sondern assoziieren mit dieser oft implizit auch den allgemeinen gesellschaftlichen Status von Kindern – so geht z.B. mit dem Verweis auf die KRK die Forderung einher, Kinder als politische Akteur\*innen anzuerkennen. Mit einem Verständnis von Kindern und Jugendlichen als Grundrechtsträger\*innen sind sie grundsätzlich an Fragen und Angelegenheiten der politischen Gemeinschaft zu beteiligen. Erhalten junge Menschen in ihrem Alltag möglichst viele Beteiligungsmöglichkeiten, werden ihnen Demokratieerfahrungen eröffnet. Ihre Partizipation steht damit im Zusammenhang mit weiterer Demokratisierung unserer Gesellschaft (vgl. DKHW 2019, S. 6).

Bei der Umsetzung der KRK geht es um weitaus mehr als Kinder lediglich vor Gefahren zu schützen: Es geht darum, Bedingungen für ein bestmögliches Aufwachsen von Kindern zu schaffen und ihnen zu ermöglichen, ihr individuelles Potenzial ihren Fähigkeiten und Interessen gemäß zu entwickeln (vgl. Krappmann 2016, S. 12f.). Pflichtenträger\*innen, so Bendig (2021, S. 148), sind der Staat, seine nachgeordneten Institutionen und Fachkräfte in Verwaltung oder pädagogischen Einrichtungen. Während sich Kinder als Rechtsträger\*innen begreifen und ihre Rechte kennen sollen, um sie einfordern und im Umgang untereinander beachten zu

---

würde normative Klarheit schaffen und hätte sowohl materiell-rechtliche als auch prozessuale Folgen, die sich konkret auf das Leben von Kindern auswirken können. Die Absicherung auf Verfassungsebene ist nötig, damit Rechtsanwender[\*innen] den Interessen von Kindern hinreichend Gewicht verleihen“ (ebd., S. 9). Im jetzigen Stand ist es nicht ohne Weiteres möglich, aus dem Allgemeinen Persönlichkeitsrecht ein eigenständiges Grundrecht des Kindes auf Beteiligung abzuleiten. Eine ausdrückliche Normierung im Grundgesetz kann eine kinderspezifische Auslegung des einfachen Rechts besser voranbringen und den Gesetzgeber veranlassen, in verschiedenen Gebieten konkrete Beteiligungsrechte im einfachen Recht zu erlassen (ebd.). Im Beitrag von Wardenga (2021, S. 25f.) wird der Entwurf der Bundesregierung zur Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz einer kritischen Betrachtung unterzogen mit dem Fazit, dass eine bloße „Symbolpolitik“ (ebd., S.26) den rechtlichen Status der Kinderrechte schwächen kann.

können, sind Erwachsene – Eltern/Erziehungsberechtigte, Entscheidende in Behörden oder Pädagog\*innen – für die Umsetzung der Kinderrechte verantwortlich und haben eine unterstützende Rolle inne (vgl. ebd.). Diese Rolle ist unverzichtbar, verlangt aber eine ständige Selbstreflexion, damit Unterstützung nicht ungewollt in Bevormundung umschlägt (Reitz & Rudolf 2014, S. 26).

Besonders in Bezug auf den Artikel 3 der KRK zeigt sich, dass auch die deutsche Übersetzung Bevormundung fördern kann, da „best interest of the child“ als „Wohl des Kindes“ übersetzt wird. Durch diese begriffliche Umdeutung im Zuge der Übersetzung werden die Interessen der Kinder und Jugendlichen weder ermittelt noch beachtet, was sich besonders in juristischen und medizinischen Bereichen zeigt. Um Artikel 3 umfänglich umzusetzen<sup>5</sup>, wird gefordert, auf „ein gebotenes Umdenken und ein Verständnis des Kindeswohls hinzuarbeiten, das das Recht auf Gehör und Beteiligung als vordringlichsten Ausdruck der Subjektstellung unmittelbar mit dem Kindeswohl verknüpft“ (National Coalition 2019, S. 24f.).

In der KRK, die von Erwachsenen geschrieben und ratifiziert wurde, finden sich Konstruktionen von Kindern als Rechtssubjekte und politische Akteur\*innen innerhalb der generationalen Ordnung: Kinder werden in der KRK nicht mehr ausschließlich als schutz- und erziehungsbedürftig konstruiert, was einen Paradigmenwechsel darstellt (vgl. Kittel 2020, S. 26f.), der sich aber gesellschaftlich nicht in allen Bereichen widerspiegelt, wie besonders der Bereich der Beteiligung zeigt.

Es finden sich demzufolge strukturbezogene und akteur\*innenbezogene Sichtweisen auf Kinder und Kindheit in der KRK (vgl. Richter 2013, S. 4). Akteur\*innenbezogene Sichtweisen (agency) bedeuten, dass Kinder ihre Lebenswelten aktiv von Anfang an (mit)gestalten und sich mit Zwängen und Bedingungen auseinandersetzen. Strukturbezogene Sichtweisen beziehen sich hingegen auf die Positionen von Personen innerhalb der generationalen Ordnung (vgl. ebd.), die von der Abhängigkeit

---

<sup>5</sup> Weitere Bereiche, in denen die KRK in Deutschland nicht (vollständig) umgesetzt ist, finden sich im ergänzenden Bericht der National Coalition Deutschland im Rahmen des Staatenberichtsverfahren. In ihm empfiehlt die National Coalition Deutschland dem UN-Ausschuss insgesamt 147 Maßnahmen, zu denen die Bundesregierung aufgefordert werden soll, um die KRK zu beachten und umzusetzen. Der Bericht von UNICEF skizziert die Umsetzung der KRK weltweit, indem neben Erreichtem auch Herausforderungen sowie Daten zu den Themen Kindersterblichkeit, Impfungen, Klima, Bildung, Kindererhen und Urbanisierung benannt werden (UNICEF 2019).

von Kindern gegenüber Erwachsenen gekennzeichnet ist (vgl. Velten & Höke 2021, S. 424).

Agency wird in Zusammenhang mit strukturellen, die Handlungsmacht zum Teil einschränkenden, Gegebenheiten betrachtet und die Eingebundenheit darin reflektiert (vgl. Herriger 2020, S. 18). Solche Zugänge zu Kindheit und Erwachsenenheit beschreiben das Verhältnis als „Achse sozialer und politischer Ungleichheit und somit Quelle von Ungerechtigkeit“ (Liebel 2013, S. 25). Dies erfolgte genauso bei der Entstehung der KRK, die ohne Beteiligung von Kindern verfasst wurde (ebd., S. 19), was u.E. als adultistisch gedeutet werden kann. Adultismus beschreibt die strukturelle Gegebenheit und wie selbstverständlich übernommene Praxis, die Menschen aufgrund eines „*noch nicht erreichten Alters*“ (Liebel 2020, S. 26) diskriminiert. Sie zeigt sich in Institutionen, in Gesetzen und in Normen. Kinder und Jugendliche werden aufgrund ihres Alters nicht an Entscheidungen beteiligt, ihre eigenen Grenzen und Erfahrungen werden nicht respektiert und auch in der Sprache zeigen sich negative Konnotationen von Kind und Kindheit (vgl. Richter 2013, S. 6ff.). Das Recht auf Nicht-Diskriminierung gehört zu den Grundsätzen der KRK (Artikel 2), die altersspezifische Diskriminierung wird dabei jedoch nicht aufgeführt (vgl. Liebel 2020, S. 26).

Dennoch finden sich inzwischen viele Initiativen, die Kinder und Jugendliche vermehrt beteiligen, ihre Erfahrungen und Perspektiven erfragen und in ihre Arbeit einfließen lassen, um Kinderrechte zu wahren. Einige werden im nächsten Kapitel vorgestellt.

### **3 Kinderrechte aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen**

In diesem Kapitel wird zunächst ein allgemeiner Forschungsstand für den deutschsprachigen Raum vorgestellt. Die hier aufgeführten Studien zeigen relevante Ergebnisse aus der Kindheits- und Jugendforschung zu Kinderrechten aus Sicht von Kindern und Jugendlichen, die Fragen der gesellschafts- und bildungspolitischen sowie pädagogischen Praxis umfassen und überwiegend im Kontext von Schule entstanden sind.

Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie fragten Burger et al. (2016) Kinder der 7. und 8. Klassenstufe Genfer Schulen mittels Fragebogen und Gruppendiskussion danach, wie sie am gesellschaftlichen Leben teilnehmen und ihre Beteiligungsrechte für sich beanspruchen, wie sie ihre eigenen Rechte wahrnehmen und inwieweit Kinderrechte aus ihrer Sicht in

deren Alltag realisiert werden. Die Stichprobe für die quantitative Untersuchung mittels Fragebogen umfasste 1006 Kinder. Für die Gruppendiskussionen in der qualitativen Teilstudie wurden aus der ursprünglichen Stichprobe 92 Schüler\*innen aus vier Schulen und sechs Schulklassen ausgewählt. Ein zentrales Ergebnis aus der quantitativen Untersuchung drückt mit 89,7% aus, dass die Kinder um den Besitz von eigenen Rechten wissen, sie aber nicht automatisch mit Kinderrechten gleichsetzen. Sie nennen besonders häufig das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Bildung. „Bemerkenswert war, dass die Kinder das zentrale Merkmal von Rechten genau verstanden, nämlich, dass Rechte ihnen nicht verweigert werden dürfen und dass andere Personen ihre Rechte ‚zu respektieren‘ haben“ (ebd., S. 5). Der Befund, wonach das Recht auf Sicherheit und das Recht auf Schulbildung unter den für die Kinder wichtigsten Rechten fungieren, steht nach Burger et al. (ebd.) im Einklang mit den Ergebnissen vom Eurobarometer (2008). Hier bestimmten Kinder zentrale Prioritäten im Bereich der Kinderrechtspolitik:

„The survey asked for opinions about the areas that governments or public administrations should particularly take the interests of children into account, when adopting legislation or making decisions. Education was mentioned most frequently, by three-quarters of respondents (74%). The second most frequently mentioned topic (43%) was security (e.g. protection against violence), followed by (40%) health and social affairs (e.g. access to hospital care or public transport)“ (ebd., S. 5).

UNICEF (Brüschweiler et al. 2021) erhob im Rahmen einer Untersuchung für die Schweiz und Liechtenstein per Online-Umfrage mit N=1715 die Perspektive von Kindern und Jugendlichen (9 bis 17 Jahre) auf die Frage, wie es um die Umsetzung der Kinderrechte stehe und welche Veränderungen aus ihrer Perspektive nötig seien, um diese Umsetzung in einzelnen Lebensbereichen und gesamtheitlich zu verbessern. Die Studie weist umfassend auf Herausforderungen und Lücken in der Umsetzung der KRK in der Schweiz und Liechtenstein hin. In Bezug auf ihre Mitsprache- und Beteiligungsrechte gaben die Kinder und Jugendlichen an, vor allem in der Familie nach ihrer Meinung gefragt zu werden. Danach folgen die Schule und der Freizeitbereich. Mit 46 Prozent gaben die Kinder und Jugendlichen allerdings an, im Bereich „Wohnort“ nie oder nur selten nach ihrer Meinung gefragt zu werden (vgl. ebd., S. 34). Außerdem sollten die Kinder und Jugendlichen Themen benennen, die sie wichtig finden und mit Erwachsenen besprechen und verhandeln möch-

ten. Hier wurden über alle Lebensbereiche hinweg aktuelle gesellschafts-politische Themen wie beispielsweise Klimawandel, Politik, Gerechtigkeit, Rassismus, Mobbing, Krieg, Flucht, aber auch das Coronavirus genannt (vgl. ebd., S. 41).

Für den aktuellen Kinderreport des Deutschen Kinderhilfswerks (Hanke et al. 2022) wurden 645 Kinder zwischen 10 und 17 Jahren per Online-Fragebogen und 1.046 deutschsprachige Erwachsene ab 18 Jahren telefonisch befragt. Der seit 2015 jährlich erscheinende Kinderreport widmet sich jeweils einem Schwerpunktthema und wirft damit ein Schlaglicht auf die Umsetzung der KRK in Deutschland. Er besteht aus einer Kinder- und Jugendlichenbefragung und einer Befragung von Menschen über 18. Das diesjährige Schwerpunktthema ist Generationengerechtigkeit. Die abgefragten Themenfelder befassten sich mit der Berücksichtigung von Interessen von Kindern und Jugendlichen bei politischen Entscheidungen, Ausgaben des Staates für eine gute Zukunft dieser und mit Blick auf zukünftige Generationen sowie Gründe für Kinderarmut. Abschließend werden aus den Ergebnissen politische Schlussfolgerungen abgeleitet. Nur 9% der Kinder und Jugendlichen sind der Auffassung, dass die Politik in den letzten Jahren die Entscheidungen der Kinder stark berücksichtigt hat, wobei sich Unterschiede zwischen den Schulformen und Wohnorten zeigen. Während 16% der Grundschüler\*innen der Meinung sind, dass ihre Interessen stark berücksichtigt werden, sehen dies nur 6-8% der Schüler\*innen weiterführender Schulen. Die Autor\*innen ziehen als Erklärung der Ergebnisse die Maßnahmen zur Eindämmung der Corona-Pandemie heran, die die Perspektiven, Bedürfnisse und Rechte der Kinder und Jugendlichen nicht (ausreichend) beachtet haben. Dabei haben sich Ungleichheiten weiter verstärkt, die sich auch in den Ergebnissen zeigen: Während 8% der Gymnasiast\*innen ihre Interessen berücksichtigt sahen, waren dies nur 6% der Haupt- und Gesamtschüler\*innen (vgl. ebd., S. 9). Dies führte neben entwicklungspsychologischen und gesundheitlichen Folgen auch zu einem Vertrauensverlust in die Politik. Die Autor\*innen fordern daher einen „Aufbruch in eine kindgerechte Politik [...] mit einer konsequenten Berücksichtigung der Interessen von Kindern und Jugendlichen sowie einer Beteiligung, bei allen Entscheidungen, die sie betreffen“ (ebd., S. 12) – also einer Orientierung der Politik an der KRK, besonders an Artikel 12. Maßnahmen, um dies umzusetzen, wurden ebenfalls aufgeführt und sollten bewertet werden. Dabei fanden die größte Zustimmung bei den befragten Kindern und Jugendlichen die Aufnahme

der Kinderrechte ins Grundgesetz (94%) sowie Kinder- und Jugendbeauftragte auf verschiedenen Ebenen (94%). Am wenigsten Zustimmung fand die Absenkung des Wahlalters, was jedoch immer noch über die Hälfte als sinnvoll erachteten (64%) (vgl. ebd., S. 14ff.).

Auf nationaler Ebene findet sich das Projekt „Modellschulnetzwerk für Kinderrechte“ zur Förderung der Verankerung und Umsetzung von Kinderrechten an Schulen. Unter der Leitung von Makista e.V. sind seit 2010 rund 30 Schulen als Kinderrechtesschulen aktiv. Sie nutzen die UN-Kinderrechtskonvention als Grundlage für die Gestaltung einer kindgerechten, demokratischen, diskriminierungsfreien und weltoffenen Schule anhand eines entwickelten Ausbildungsprogramms. Evaluiert wurde das Projekt von der Universität des Saarlandes in der Pilotphase von 2010 bis 2012 als längsschnittlich angelegte quantitative Befragung von Schüler\*innen, Eltern und Lehrkräften an drei Modellschulen (vgl. Leidinger & Perels 2012). Zum ersten Erhebungszeitpunkt füllten insgesamt 202 Schüler\*innen den Fragebogen aus, 131 Schüler\*innen beantworteten auch den Fragebogen der Nachbefragung. Die Ergebnisse belegen, dass alle Akteur\*innengruppen für die Bedeutsamkeit der Kinderrechte sensibilisiert wurden, was sich z.B. an einem Wissenszuwachs bei Lehrkräften und Eltern über die Kinderrechte sowie an der Einschätzung der Kinder zeigt, dass die Kinderrechte verstärkt Bestandteil der Lern- und Schulkultur geworden seien. Aus den Antworten der Eltern (N=175) wird geschlossen, dass demokratisches Handeln von Schüler\*innen auch außerhalb der Schule erkennbar wird und damit das Projekt über den Schulkontext hinaus Wirkung zeigt (vgl. ebd., S. 12f.).

Eine Evaluationsstudie von Walter und Nentwig-Gesemann (2021) begleitet das Modellprojekt „Kinderrechtesschule“ des Deutschen Kinderhilfswerkes wissenschaftlich. Dieses hat zum Ziel, die Achtung, Bekanntheit und Umsetzung der Kinderrechte an beteiligten Grundschulen (15 Schulen in acht Bundesländern) zu fördern. Im quantitativen Teil wird nach Gelingensbedingungen des Projekts und Unterstützungsleistungen des Deutschen Kinderhilfswerkes gefragt. Es wird, ähnlich zur Studie von Leidinger und Perels (2012), nach verschiedenen Bereichen der Umsetzung von Kinderrechten in den Kinderrechtesschulen gefragt. Des Weiteren werden Herausforderungen sowie die damit einhergehenden Bedingungen, die zum Nicht-Gelingen führen, untersucht. 88 Kinder aus neun der 15 Projektschulen haben sich an der Befragung beteiligt.

Der qualitative Teil der Evaluation rekonstruiert die Prozess- und Entwicklungsdynamiken, also die Wirkungen von Projekten/Interventionen aus den verschiedenen Stakeholder-Perspektiven (Lehrkräfte, Eltern, Schüler\*innen). Im Zentrum fallbezogener und fallvergleichender Analysen steht u.a. die Frage, welche Perspektive die verschiedenen beteiligten Akteur\*innengruppen auf das Projekt haben. Für den qualitativen Teil wurden narrative Online-Interviews an drei Schulen durchgeführt, an einer Schule konnten Online-Paarinterviews mit sechs Kindern realisiert werden. Durch Gruppendiskussionen sowie Feldinterviews und Beobachtungsprotokollen wurden Einschätzungen von Schüler\*innen, Lehrkräften und Schulleitungen zur Vermittlung und Umsetzung von Kinderrechten für Unterricht und Schulumfeld erhoben. Als Ergebnis wird betont, dass die Sicherung einer kinderrechtsbasierten Arbeit in den Grundschulen auf drei Ebenen beruht: auf der Ebene der Struktur (Organisationsstruktur und Konzeption), der Ebene der Haltung (handlungsleitende Orientierungen) sowie der Ebene der Praxis (Handlungspraxis im Schulalltag) (vgl. ebd., S. 70).

Die zwei abschließend aufgeführten Studien geben sowohl Aufschluss über Kinderrechte aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen, dienen darüber hinaus aber auch als Beispiele für die Umsetzung und Ausgestaltung von Beteiligung in wissenschaftlichen Forschungsarbeiten:

Storck-Odabaşı und Heinzel (2019) führten an vier Projektschulen sogenannte Interview-AGs durch, in denen die teilnehmenden Kinder eigene Fragen zum Themenbereich Kinderrechte entwickelten und diese anschließend ihren Mitschüler\*innen stellten. Es fanden drei bis fünf Sitzungen pro Schule statt, an denen jeweils fünf bis zehn Kinder bzw. 28 Kinder insgesamt teilnahmen. Als Daten wurden die selbst erstellten Interviewleitfäden der AG-Kinder, Interviewaufnahmen, Mitschnitte und Protokolle der AG-Sitzungen genutzt. Es zeigt sich ein breites Wissen der Schüler\*innen zu Kinderrechten. In den Kinderinterviews reproduzieren die Kinder die Unterteilung nach Schutz-, Versorgungs- und Partizipationsrechten. Die Autor\*innen konstatieren, dass die „Kinderrechte durch Kinder selbst, vor dem Hintergrund von Kindheit und generationaler Differenz (re)interpretiert werden, wenn ihnen die Möglichkeit zur Diskurspartizipation geboten wird. Sie bestimmen deren Relevanz individuell verschieden“ (ebd., S. 237). Die Kinder brachten Argumentationslinien auf, die zwischen der Idee von Kindern als „Träger[\*innen] von Menschenrechten“ (ebd.) und denselben als Menschen, „die spezifische Rechte,

eben Kinderrechte benötigen“ (Behrends, Mierendorff & Mayer 2017, S. 5 zit. nach ebd., S. 237).

Der Kinderrechtebericht der National Coalition Deutschland überprüfte 2019 zum zweiten Mal die Umsetzung und Einhaltung der Kinderrechte aus Kinder- und Jugendlichenperspektive. 22 Kinder und Jugendliche im Alter zwischen 8 und 17 Jahren führten Projekte zu unterschiedlichsten Kinderrechte-Themen durch und hielten gemeinsame Workshops ab. Nach der eigenständigen Durchführung der Projekte wurden die Ergebnisse und persönlichen Erfahrungen in einem zweiten Treffen vorgestellt und diskutiert. Es gibt Antworten auf die Fragen: Wie steht es um die Kinderrechte? Welche Rechte werden eingehalten und welche nicht? Kennen Kinder ihre Rechte? Wann und wo werden die Rechte verletzt? Was hat sich konkret verbessert? Was hat sich verschlechtert? Ergänzt wird die Studie um eine Befragung mittels Fragebogen über die Website des Kinderrechteberichts, an der sich 2.725 Kinder und Jugendliche beteiligten. Hinsichtlich ihrer Beteiligungsrechte sehen die Kinder und Jugendlichen zwar Möglichkeiten sich einzubringen, die Hälfte der Teilnehmenden hat jedoch nach wie vor das Gefühl, dass das wenig effektiv ist. Ihnen wäre mehr Mitbestimmung nicht nur in der Familie oder im Freundeskreis sehr wichtig, auch Orte wie Schulen sollten daran arbeiten, den Kindern ein Mitspracherecht zu bieten (vgl. National Coalition Deutschland 2019, S. 12). Der Kinderrechtebericht ist eine wichtige Grundlage für den UN-Ausschuss für die Rechte der Kinder und die daran anschließende weitere Bekanntmachung und Umsetzung der Kinderrechte in Deutschland, besonders der Beteiligungsrechte. Eindrücklich zeigt eine Studie des DKHW von 2019, dass das Recht auf Beteiligung trotz seiner Bekanntheit nur selektiv umgesetzt wird und die Perspektive und Bedürfnisse von Kindern und Jugendlichen in vielen öffentlichen Bereichen weitestgehend unberücksichtigt bleiben.

Für den aktuellen Stand der wissenschaftlichen Forschung lässt sich eine Datenlage konstatieren, deren Erkenntnisse *mit* Kindern als ‚Forschungsobjekte‘ generiert wurden, z.B. mittels Interviews. Den Aussagen der Kinder als Expert\*innen für ihre Belange wird dabei der zentrale Stellenwert beigemessen. Was fehlt sind u.E. Untersuchungen, in denen Daten konsequent durch Kinder generiert und ausgewertet werden, um so die Perspektiven von Kinder adultismussensibel zu erheben.

Das nächste Kapitel nimmt die partizipative Forschung mit Kindern als Co-Forscher\*innen in den Fokus, um einen möglichen (forschungsmethodischen) Weg aufzuzeigen, diesem Desiderat zu begegnen.

#### **4 Kinder als aktiv Forschende: Partizipative Forschung**

Partizipative Forschung als ein Forschungsstil beinhaltet, dass sich neben akademischen Forschenden auch Co-Forschende gleichberechtigt am Forschungsprozess beteiligen, die von der Fragestellung und dem Thema betroffen sind (vgl. Bergold & Thomas 2012, S. 4f.). Im deutschsprachigen Diskurs gibt es eine Vielzahl an Begriffen, die teilweise synonym verwendet werden: Partizipative Aktionsforschung, partizipative Forschung oder Aktionsforschung (vgl. Wöhler 2017, S. 32). Allen gemeinsam ist die Beteiligung von Co-Forschenden als Subjekte, also eine Forschung mit Menschen, statt über oder für sie. Besonders häufig finden sich partizipative Zugänge, wenn die Perspektive der Beteiligten von Interesse ist (Bergold & Thomas 2010, S. 335). Diese „Insider[\*innen]-Perspektive“ (vgl. von Unger 2014, S. 43) eröffnet Kontakte und Zugänge, ermöglicht ein sensibles Vorgehen und Verstehen, erzeugt aber durch die Positionierung, Vorannahmen und Beziehungen auch Aspekte, die dadurch nicht mehr sichtbar sind. Durch das partizipative Forschen können diese jedoch identifiziert und somit auch hinterfragt werden (ebd.). Dabei wird angenommen, dass Forschung immer von Interessen geleitet ist und in einem Wertesystem stattfindet (vgl. Bergold & Thomas 2010, S. 336).

Durch partizipative Forschung sollen die Co-Forschenden empowert werden. Als weitere Komponente ist die doppelte Zielsetzung aus dem Verstehen der sozialen Wirklichkeit (Erkenntnisziel) und dem Verändern dieser (Handlungsziel) zu nennen (vgl. von Unger 2014, S. 46). Die Veränderungen können dabei auf verschiedenen Ebenen angestrebt werden, von der individuellen Erweiterung des Wissens und der Kompetenzen der beteiligten Personen über Veränderungen in den Institutionen bis hin zur „Verbesserung von gesellschaftlichen Teilhabechancen und der Förderung von Demokratisierungsprozessen“ (ebd., S. 47f.). Besonders die Handlungsziele sind für den emanzipatorischen und kritischen Anspruch dieser Herangehensweise von Bedeutung (vgl. ebd.). Bergold und Thomas (2012, S. 5ff.) beschreiben in ihrem Aufsatz vier Grundlagen partizipativer Forschung:

- Demokratie als gesellschaftliche Bedingung, die die Beteiligung marginalisierter Gruppen überhaupt erst ermöglicht;
- ein sicherer Raum, innerhalb dessen Grenzen, Leitung und Verhältnis kontinuierlich ausgehandelt werden;
- die Definition und Voraussetzungen der Co-Forschenden zur Teilnahme an Forschung, da je nach Bestimmung und Zusammensetzung der Gruppe der Co-Forschenden das eingebrachte Wissen und die Wissensformen unterschiedlich ausfallen;
- verschiedene Grade der Partizipation, die sich in partizipativen Forschungsprozessen zeigen.

Die Beteiligung kann unterschiedlich ausfallen – während einige als Co-Forschende aktiv mit den akademischen Forscher\*innen Zielsetzung, Datensammlung und -aufbereitung klären und dabei partizipieren, werden andere Mitglieder aus der Community informiert und um Rat gefragt (vgl. von Unger 2014, S. 41). Während des Prozesses können Schritte auch ausschließlich von den Co-Forschenden oder von den akademischen Forscher\*innen durchgeführt werden, wobei diese Arbeitsteilung transparent ge- und erklärt wird (vgl. ebd., S. 63). Bergold und Thomas (2012) beschreiben, dass die unterschiedlichen Partizipationsgrade offen dargelegt werden sollen – an welcher Stelle haben die Co-Forschenden auf welche Art und Weise partizipiert? Dabei beziehen sie sich auf das Partizipationsmodell von Arnstein (1969, zit. nach Bergold & Thomas 2010, S. 337), welches die drei Stufen Nicht-Beteiligung/Beratung, Schein-Beteiligung und Partizipation beinhaltet und ausdifferenziert. Auch Kirby und Gibbs (2006, zit. nach Wöhrer 2017, S. 42) beschreiben, dass die Partizipation der Co-Forschenden innerhalb des gesamten Forschungsprozesses nicht ausschließlich auf einer Stufe zuzuordnen ist, sondern immer verschiedene Stufen beinhaltet. Die Reflexion des Partizipationsprozesses stellt ein zusätzliches Gütekriterium der partizipativen Forschung dar (vgl. Bergold & Thomas 2010, S. 342).

Ein zentraler Aspekt innerhalb partizipativer Forschungsprozesse ist die Veränderung der Rollen von Co-Forschenden und akademischen Forscher\*innen. Von Unger (2014, S. 35) beschreibt, dass akademische Forscher\*innen eine Zusammenarbeit lediglich initiieren und dass die Co-Forschenden anschließend im gesamten Forschungsprozess gleichberechtigt beteiligt sind, d.h. auch die Ziele mitbestimmen. Buchner et al. (2016, S. 163) führen hingegen aus, dass Projekte, die den Co-Forschenden eine Doppelrolle als Beforschte (z.B. durch Interviews) und als Forschende

mit eigenen Forschungsprojekten zuschreiben, ertragreich seien. Nind (2011, zit. nach von Unger 2014, S. 65f.) benennt die Rollen der akademischen Forscher\*innen im Prozess als Trainer\*innen, Mentor\*innen, gegenseitige Lerner\*innen und hebt die Veränderung von der „wissenden Autorität“ hin zu einer Bescheidenheit und Begrenztheit der Kompetenzen und Wissensbestände hervor.

Um den Co-Forschenden eine Beteiligung am Forschungsprozess zu ermöglichen, werden sie vielfältig durch die akademischen Forscher\*innen unterstützt: Durch Workshops zur Forschungsmethodik oder Themenannäherung, oder durch Bereitstellen von zeitlichen und räumlichen Bedingungen (vgl. von Unger 2014, S. 41f.). Als Schulungsmaterial eignen sich insbesondere partizipativ erstellte Inhalte; exemplarisch zu nennen wären die Erklärvideos des Forschungsprojektes „Partizipative Lehre im Kontext inklusionssensibler Hochschule“, die Forschungsmethodik und Grundlagen rekonstruktiver Forschung mithilfe der Dokumentarischen Methode thematisieren (vgl. Otten & Hempel 2022, S. 7).

Zugänge, Auswertungs- und Darstellungsmethoden müssen sowohl zur Beantwortung der Fragestellung als auch den Möglichkeiten, Kompetenzen und Ressourcen der Co-Forschenden angemessen sein (vgl. von Unger 2014, S. 56). Dieses kann sich auf die Ebene der genutzten Begriffe, Workshopinhalte, aber auch der (non)verbalen Ausdrucksformen innerhalb der einzelnen Phasen des Forschungsprozesses beziehen. Sowohl Adaptivität, Flexibilität und Kreativität in den Zugangsweisen als auch die Reflexion von akademischen Standards sind nötig, um Kinder als Co-Forschende teilhaben zu lassen (vgl. Bergold & Thomas 2010, S. 340; Buchner et al. 2016, S. 169; von Unger 2014, S. 42).

Ähnlich wie in der KRK finden sich in der Forschung mit Kindern sowohl akteur\*innenbezogene als auch strukturbezogene Sichtweisen darauf, was ein Kind ist. Innerhalb der partizipativen Forschung mit Kindern ist demzufolge eine konsequente Reflexion der Kindheits- und Erwachsenheitskonstruktionen sowie der Relation zwischen den verschiedenen Positionierungen der (Co-)Forscher\*innen von hoher Bedeutung, beispielsweise in Bezug auf die generationale Ordnung (vgl. Velten & Höke 2021, S. 422). Die Abhängigkeiten der Kinder in einem partizipativen Forschungsprozess von der Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten sowie Aufsichtspflichten von akademischen Forscher\*innen und damit verbundenen Hierarchien, stellen eine unauflösbare Differenz mit den Co-Forschenden her (vgl. Wöhrer 2017, S. 41f.; vgl. Velten &

Höke 2021, S. 425). Smyth (2005) beschreibt, dass auch die Konstruktion einer Gruppe von Co-Forschenden als Insider\*innen zu reflektieren sei, da diese Konstruktionen und Vorannahmen situativ sind und nicht in jedem Fall eine eindeutige Zuordnung möglich sei (zit. nach von Unger 2014, S. 43). Eßer und Sitter (2018, S.8f.) skizzieren das Konzept der ethischen Symmetrie als Grundlage von partizipativer Forschung mit Kindern, da in diesem die generationale Ordnung und damit zusammenhängende Privilegien sowie Differenzkonstruktionen nicht negiert, sondern als gemeinsame Verantwortung in einem gemeinsamen Forschungsprozess verstanden werden.

Die generationale Ordnung, Co-Forschende als Insider\*innen und Subjekte haben Einfluss auf das Verhältnis zwischen den Kindern als Co-Forschende und den akademischen Forscher\*innen. Weiterführend beschreibt Goeke (2016, zit. nach Flieger 2017, S. 181), dass die Machtverhältnisse innerhalb von Prozessen der Wissensproduktion reflektiert werden müssen. Kreamsner und Proyer (2019, S. 74) ergänzen dieses um die Ebene der gesellschaftlichen Machtstrukturen, Positionierungen und Rollen, was Transparenz benötigt, um diese hinterfrag- und somit veränderbar zu machen. Forschung findet immer in einer Gesellschaft statt, die durch Machtstrukturen gekennzeichnet ist und die sich demzufolge auch innerhalb des Forschungsprozesses zeigen und reflektiert werden müssen.

Innerhalb partizipativer Forschung werden Co-Forschende als Subjekte mit „Eigensinn“ (Velten & Höke 2021, S. 424), eigenen Interessen und Fragen ernst genommen – als gleichberechtigte Partner\*innen im Prozess. Diese Form der Forschung mit Kindern bietet demzufolge vielfältige Anknüpfungspunkte einerseits zu Kinderfragen und -perspektiven als Ausgangspunkt sachunterrichtsdidaktischer Unterrichtsplanung, andererseits aber auch zu dem Eckpunkt Kind (und Lebenswelten) des didaktischen Dreiecks (vgl. Pech 2009, S. 4). In der aktuellen grundschulpädagogischen und sachunterrichtsdidaktischen Forschung finden sich wenig Arbeiten, die einem partizipativen Forschungsstil folgen. Zwei in Österreich durchgeführte Forschungsprojekte, die in diesem Kontext zu nennen sind, werden in Wöhler et al. (2017) vorgestellt. Das Dissertationsprojekt von Nicole Woluschuk widmet sich der sachunterrichtsdidaktischen Fragestellung von Exklusion(erfahrungen) am Beispiel Migration als Ausgangspunkt für inklusive politische Bildung im Sachunterricht (vgl. Kallweit & Woluschuk 2022, S. 7ff.). Exemplarische Chancen partizipa-

tiver Forschung für den Sachunterricht sollen im nächsten Kapitel andiskutiert werden.

## **5 Beteiligungsrechte von Kindern umsetzen: Chancen partizipativer Forschung für den Sachunterricht**

Der in Kapitel 3 skizzierte Forschungsstand macht deutlich, dass eine nachhaltige und im Alltag für Kinder erlebbare Verankerung der Kinderrechte in Grundschulen aus der Sicht von Kindern und Jugendlichen flächendeckend nicht konstatiert werden kann und Gelingensbedingungen für eine verbindliche und nachhaltige Umsetzung der Kinderrechte dringend aufgestellt werden müssen (vgl. Walter & Nentwig-Gesemann 2021, S. 6).

Krappmann (2016, S. 41) appelliert mit Blick auf die Umsetzung der Kinderrechte an Schulen an eine zugewandte, respektvolle und an den Themen und Perspektiven der Kinder interessierte Beziehung von in Schule agierenden Erwachsenen und Kindern. Für Simon (2017) ist eine konsequente Umsetzung der Kinderrechte mit schulischer Inklusion (im Sinne eines ‚breiten‘ Inklusionsverständnisses) verbunden: Inklusiv Pädagogik und Didaktik „drängen dann nicht nur auf ‚die Einlösung des Rechts auf Bildung für jedes Kind ohne Ausnahme und Ausschluss‘ (Platte 2008, S. 45), sondern auch auf die ‚aktive Beteiligung Lernender an der Gestaltung von Lernumwelt, Lerninhalten und Lerntempo‘ (a.a.O., S. 46) und die Anerkennung (Prenzel 2013) aller Lernenden ‚im Zusammenspiel individueller Potentiale und demokratischer Kultur‘ (Platte 2008, S. 47)“ (Simon 2017, S. 178). Er fokussiert auf Partizipation von Kindern und markiert das didaktische Prinzip der Vielperspektivität als „Merkmal inklusiver Didaktik und als Ausdruck der Erfüllung von Partizipationsrechten“ (ebd., S. 179). Beteiligung umfasst hier zum einen die Berücksichtigung individueller Zugänge und Perspektiven auf Sachen, darüber hinaus aber auch die Auswahl von Inhalten, Zielen, Themen und Methoden, die Gestaltung von Lernsituationen und Lernaufgaben oder die Evaluation der Lernprozesse. Damit werden Lernende anerkannt als Didaktiker\*innen für den eigenen Lernweg und das Lernen anderer Kinder.

Der Diskurs in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung bezieht sich aktuell insbesondere auf den Ansatz des forschenden Lernens mit der Grundidee, dass Lernende Wissen und Kenntnisse durch eigene Forschungsaktivitäten selbst generieren und Gestalter\*innen ihrer eigenen

Lernprozesse werden (vgl. Knörzer et al. 2019, S. 9). „Eigenaktives Forschen, partizipative Teilhabe und eine selbstreflexive Betrachtung des Erkenntnisgewinns im gemeinsamen Diskurs sollen zentrale Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen stärken und eine individuell bedeutsame Wissensbasis ermöglichen“ (ebd., S. 9). Oldenburg et al. (2019, S. 160) sehen die Entwicklung einer forschenden Haltung im inklusiven Sachunterricht als Aufgabe für Lernende und Lehrende an. Es ist die Anforderung an inklusive Sachunterrichtsdidaktik, Gegenstände neu zu definieren, wenn das Fach an alle Kinder adressiert ist und nicht nur an jene, die es kognitiv, emotional, sprachlich etc. erfassen können. Es geht also nicht allein um das „wie“, sondern auch um das „was“ und „warum“ und umfasst in der Anlage des Fachs folglich auch den Kontext, „wer“ die Inhalte des Unterrichts „wie“ bestimmt – und rückt damit Partizipation als Grundlegung gelingender inklusiver Bildungsprozesse ins Zentrum fachdidaktischer Überlegungen. Mit einer solchen Betrachtungsweise sehen die Autor\*innen in den „Überlegungen zum „Kern“ der Sachunterrichtsdidaktik bereits eine Ausrichtung auf zentrale Bestände des Forschenden Lernens:

- Erschließung von Umwelt - als Erweiterung von Erfahrungen,
- Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses – als Nachdenken über das Entstehen von Wissen,
- Entwicklung einer forschenden Haltung – als Motiv einer systematischen Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Sichtweisen auf Sachen der Welt“ (Oldenburg et al. 2019, S. 161f.).

Hier bestehen große Schnittmengen zur partizipativen Forschung, die u.a. auf Empowerment und Beteiligung von Co-Forschenden innerhalb des Forschungsprozesses abzielt. Entscheidend ist, dass diese bei der Wissensgenese beteiligt sind und die partizipative Forschung damit über die fachdidaktische Ebene des Unterrichts hinaus geht.

Schnittmengen von partizipativer Forschung und Sachunterrichtsdidaktik sehen wir des Weiteren in Lebenswelten als Ausgangspunkt von Verstehensprozessen, der Wert von Kinderfragen und das Anknüpfen an und Fördern von kindliche(n) Interessen.

Lebensweltenanalysen tragen zur Entwicklung einer subjektorientierten Sachunterrichtsforschung bei. Nießeler (2015, S. 27) beschreibt die Orientierung an der Kategorie „Lebenswelten“ im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik als Hinwendung zum Leben der Schüler\*innen, um eine solide Ausgangsbasis für Erkenntnisprozesse zu schaffen. „Dies soll zum

einen zur grundlegenden Bildung beitragen und zum anderen eine Hilfe zur Lebensbewältigung leisten“ (ebd.). Für die Didaktik produktiv erweist sich der Lebensweltenbezug, wenn er nach der Alltagsrelevanz schulischer Lern- und Bildungsprozesse fragt „und damit einer aus der Lebenswelten-Vergessenheit resultierenden Halbbildung entgegenwirkt“ (ebd., S. 30). Unweigerlich damit im Zusammenhang steht die notwendige Herausforderung, dass sich aus einem integrativen, lebensweltenorientierten Sachunterricht ein wissenschaftsorientierter Fachunterricht entwickeln muss. Insbesondere die „Rekonstruktion der Genese wissenschaftlicher Erkenntnisse aus lebensweltlichen Erfahrungen heraus“ (ebd.) ist noch nicht ausreichend beantwortet. In partizipativen Forschungsprojekten generieren Co-Forschende gemeinsam mit den akademischen Forschenden Ziele aus Themen heraus, „die für die Akteur\*innen in den Lebenswelten und in der Praxis eine Relevanz besitzen“ (von Unger 2014, S. 53). Durch eine Rekonstruktion des Forschungsprozesses lassen sich ggf. Anknüpfungspunkte finden, wie aus lebensweltlichen Ausgangslagen wissenschaftliche Erkenntnisse abgeleitet werden können und damit das hier benannte Desiderat erfüllt werden könnte.

Wie in Forschungsprojekten üblich, leiten Fragen und Erkenntnisinteressen den Prozess. Generell wird im theoretischen Diskurs den Fragen der Kinder in der Didaktik des Sachunterrichts ein großer Wert zugesprochen (vgl. Brinkmann 2019, vgl. auch Kanzler 1997, Duncker 2005, Simon & Simon 2019). Das Anknüpfen an Kinderfragen ermöglicht eine unmittelbare Orientierung an ihren lebensweltlichen Erfahrungen. Das Formulieren eigener Fragen dient der Bewusstwerdung eigener Erfahrungen für sich selbst und machen diese darüber hinaus zugänglich für andere. Die Forschenden begegnen sich im Spannungsfeld von Vertrautem und Fremdem. Es besteht die Möglichkeit, Kontinuität und Wandel der Aufmerksamkeit zu verfolgen und den sich abzeichnenden Weisen der Erfahrung und ihrer Verarbeitung nachzugehen (vgl. Duncker 2005, S. 15). Anhand ihrer Fragen finden Kinder den für die Sachaneignung relevanten Zugang zu Inhalten. Simon und Simon (2019) kritisieren, dass zwar seit den 90er Jahren eine veränderte Gesprächspraxis für die Grundschule proklamiert wird, die u.a. Kinderfragen explizit anregt, Ergebnisse aus der Unterrichtsforschung (vgl. Hattie 2014, S. 81; vgl. Alexander 2000, zit. nach Simon & Simon 2019, S. 192) aber mit 70-80% eher traditionellen lehrerzentrierten, fragend-entwickelnden Unterricht konstatieren. Als Konsequenz aus dem Nicht-Zulassen von Kinderfragen wird didaktisch-

methodisch nur das veranschaulicht, was „aus Perspektive der Lehrenden entsprechend des tradierten Primats der Didaktik als bedeutungsvoll gedeutet wird, womit das Bildungspotenzial von Kinderfragen und -perspektiven potenziell beschnitten wird“ (ebd., S. 200). Insbesondere über das sachunterrichtsdidaktische Prinzip der Vielperspektivität (als Ausdruck der Erfüllung von Partizipationsrechten) können Kinderfragen als Ausgangspunkt wertgeschätzt werden, wenn Didaktiker\*innen Inhalte nicht nur aufgrund des von ihnen zugesprochenen bildungstheoretischen Gehalts auswählen, sondern diese mit den von den Kindern gestellten und damit für sie relevanten Fragen verbinden und mit den Kindern gemeinsam die bildungstheoretische Relevanz erarbeiten (vgl. Simon 2017, S. 182). Das würde dem kindlichen Recht auf Partizipation entgegenkommen, wenngleich das „Wie“ bzw. „Wie weit“ kritisch zu diskutieren ist (vgl. ebd.). Für die Didaktik des Sachunterrichts führen Miller und Brinkmann (2013, S. 229) aus, dass eine Orientierung an Kinderfragen als Element wissenschaftlichen Arbeitens angesehen werden kann. Mit dem Ausgehen von Schüler\*innenfragen wird nicht nur die individualisierte Perspektive angesprochen. Das Verfolgen dieser Fragen wird auch mit der Aussicht auf einen kindgerechten Zugang zu wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweisen und fachlich bedeutsamem Wissen verbunden. Dies leitet sich aus der Überlegung ab, dass sich unser Wissen, das wir über einen Erkenntnisweg erworben haben, im Ursprung stets auf eine Frage zurückführen lässt (vgl. Ritz-Fröhlich 1992, S. 11). Boegner und Miller (2008, S. 145) weisen für Kinderfragen im Sachunterricht darauf hin, dass die Kinder mit ihren Fragen zwar nicht unbedingt wissenschaftliche Zielsetzungen verfolgen, sie zielen aber ebenso wie Wissenschaftler\*innen mit ihren Forschungsfragen auf eigenaktives sinngeleitetes Verstehen. In der partizipativen Forschung wiederum sind wissenschaftliche Zielsetzungen aller Beteiligten intendiert: Die Fragen der Kinder leiten die Ausrichtung des Forschungsprozesses, da dadurch sowohl Thema als auch Zielsetzung bestimmt werden (vgl. von Unger 2014, S. 53).

Das gilt gleichsam für die Interessen der Kinder, zu denen wir ebenfalls große Schnittmengen von Sachunterrichtsdidaktik und partizipativer Forschung ausmachen.

Krappmann (2022) sieht die Bildungsziele der KRK (Artikel 29) nur erfüllt, wenn die „von Kindern und Jugendlichen genannten Themen“ (S. 42) Beachtung finden. Er betont, dass Kinder ihr Vorwissen, Erfahrungen, Interessen und Perspektiven einbringen sollen, da sie nur so als Sub-

jekte geachtet und behandelt werden (ebd., S. 41). Das stellt für das Bildungspotential des Sachunterrichts bereits Klafki (2005, S. 6) heraus, indem er zwei Orientierungsdimensionen zur Auswahl und Akzentuierung der Themen benennt: Die epochaltypischen Schlüsselprobleme zum einen, die vielseitige Interessens- und Fähigkeitsförderung zum anderen. Klafki begründet sie als polare Ergänzung, als Vorbeugen von mangelnder Offenheit, wenn sich die Konzentration nur auf Schlüsselprobleme richtet. Durch eine Vielzahl möglicher, frei wählbarer individueller Interessenschwerpunkte sollen subjektive Zugänge zu den Möglichkeiten menschlichen Selbst- und Weltverständnisses und zu verschiedenen kulturellen Aktivitäten geschaffen werden (vgl. ebd.). Daran knüpft, wie bereits ausgeführt, auch Simon (2017) in den Ausführungen zur didaktischen Partizipation an.

In pädagogischen Kontexten sieht Hartinger (2022, S. 126) Interesse als pädagogisch günstigste Form von Motivation an, die mit den Zielen der Bildung und Mündigkeit kompatibel ist. Merkmale von Interesse sind eine hohe subjektive Wertschätzung des Interessengegenstands: Die Beschäftigung geschieht freiwillig (Wertaspekt), ist für die interessierte Person mit positiven Gefühlen verbunden (emotionaler Aspekt) und die interessierte Person möchte über den Interessengegenstand mehr wissen, die Beschäftigung ist erkenntnisorientiert (kognitiver Aspekt). Hartinger (ebd., S. 128) konstatiert für den Sachunterricht die Aufgabe, Schüler\*inneninteressen nicht lediglich aufzugreifen, sondern so weit wie möglich zu fördern und weiterzuentwickeln. Verschiedene Studien belegen für den Aufbau und Erhalt von Interessen die Unabdingbarkeit des eigenen Erlebens von sozialer Eingebundenheit, Kompetenz und v. a. der Selbstbestimmung (vgl. Deci & Ryan 1993; Hartinger 1997; von Maltzahn 2014). Interessengeleitete Lernprozesse unterstützen die zentralen sachunterrichtsdidaktischen Ziele des Verstehens und der (freiwilligen) Anwendung in den Lebenswelten. Mitbestimmt werden in der partizipativen Forschung interessengeleitet auch die Ausdrucksweisen, Methoden und Auswertungen, einerseits durch ihre Rolle als Co-Forschende, andererseits, weil Erhebungs-, Auswertungs- und Darstellungsmethoden immer den Möglichkeiten der Co-Forschenden entsprechen müssen, um eine Partizipation überhaupt zu ermöglichen (vgl. von Unger 2014, S. 53).

Liebel (2013, S. 16) betont, dass Kinder ihre Rechte als relevant für das eigene Leben schätzen, wenn sie mit ihrem Leben verbunden sind. Bezugnehmend auf Freeman (2009) zeigt Liebel (ebd.) weiterführend einen

Unterschied darin auf, Rechte zu haben und in der Lage zu sein, sie auszuüben; so muss gefragt werden, wie die Relevanz der Kinderrechte für Kinder verstehbar wird und wie diese für das gegenwärtige und künftige Leben nutzbar gemacht werden können. Werden Kinderrechte als Bestandteil der Lebenswelten zum Gegenstand eines interessengeleiteten Lernprozesses, ermöglicht dies den Kindern, sich als Träger\*innen ihrer Rechte zu erfahren. Es entfalten sich sachunterrichtsdidaktische Potentiale, wenn Fragen der Kinder zu ihren Rechten angehört, ihre Perspektiven erfasst und Lebensweltenbezüge herausgestellt werden. Es bedarf „einer Kultur des Zuhörens und Verstehen-Wollens“ (Bendig 2021, S. 151), um kindliche Interessen zu fördern und weiterzuentwickeln sowie ein Ermutigen zu einer Auseinandersetzung über, durch und für Kinderrechte, auch unter Einbezug anderer Perspektiven und unterschiedlicher Lebenswelten. Bendig schlägt dafür konkrete thematische Schwerpunkte und Umsetzungsmöglichkeiten vor, die auf Selbstwirksamkeitserfahrungen durch aktive Bearbeitung von Bedarfen fokussieren und nicht als einmalige Lerneinheit, sondern als dauerhafte Aufgabe für alle Beteiligten verstanden werden. Diese umfassen u.a. kommunalpolitische Strukturen, das Etablieren eines Klassenrats, aktuelle gesellschaftspolitische Themen und Bewegungen wie „Fridays for future“ oder Kinderrechte in globalen Zusammenhängen (ebd.). Kinderrechtebildung, die analog zur Menschenrechts- und Demokratiebildung als Bildung über, für und durch Kinderrechte ausdifferenziert wird (vgl. Gerarts 2021, S. 22f), beinhaltet demzufolge mehr als die reine Thematisierung.

Bildung *durch* Kinderrechte beinhaltet Aspekte der Ausgestaltung von Schule und Unterricht an den Vorgaben der KRK, beispielhaft das Recht auf Anerkennung und des Respekts von Individualität und des Rechts auf Partizipation. Das hängt mit der Anerkennung von Kinderfragen und Interessen unmittelbar zusammen, die sowohl in der didaktischen Partizipation (vgl. Simon 2017) im Sachunterricht als auch in der partizipativen Forschung leitend sind. Krappmann (2022, S. 38) betont jedoch, dass das reine Praktizieren kein „pädagogisches Instrument“ sei.

Eine Bildung *über* Kinderrechte schließt sich an: Durch Kenntnisse soll die kritische Betrachtung der Kinderrechte ermöglicht werden, um sie einerseits als normative Grundlage in ihrer Universalität als auch in ihrer gesellschaftlichen Umsetzung zu beurteilen und kritisieren zu können. Es finden sich Dimensionen von kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung wie Kontroversität, Machtkritik und Reflexivität wieder (vgl. Eis et

al. 2015, S. 1f.). Sie sind auch für den Sachunterricht von Bedeutung, da ein Ziel des Sachunterrichts die Entwicklung einer forschenden Haltung ist. Neugier und Interesse an Begebenheiten von Welt sollen gefördert, diese hinterfragt und ihnen reflexiv begegnet werden (vgl. Pech & Schomaker 2013, S. 355).

Bildung *für* Kinderrechte soll Empowerment und Solidarität stärken (vgl. Gerarts 2021, S. 22f.) und umfasst das Handeln für Menschenrechte, Demokratie und eine zukunftsfähige Gesellschaft. Kompetenzen, um Teilhabe und Mitgestaltung zu ermöglichen, „müssen entwickelt, eingeübt und gestärkt werden – z.B. im Sachunterricht“ (Bendig 2021, S. 157). Es findet sich ebenfalls eine Anschlussfähigkeit an den Allgemeinbildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. Klafki 2005), an Ermutigung und Veränderung als Dimension von kritisch-emanzipatorischer politischer Bildung (vgl. Eis et al. 2015, S. 2f.) sowie an den Grundsatz partizipativer Forschung, Co-Forschende zu empoweren (vgl. von Unger 2014, S. 46).

Storck-Odabaşı und Heinzl (2019, S. 237) konstatieren als Aufgabe von Schule und Wissenschaft, dem Spannungsfeld von Kinderrechten als Menschenrechte der Kinder angemessen zu begegnen und dabei Grenzen des Einbezugs anzuerkennen, gleichzeitig jedoch Kinder als Rechtsträger\*innen ernst zu nehmen. Partizipative Forschung mit Kindern über Kinderrechte, wie im Ausblick dargestellt wird, kann dabei eine Brücke zwischen Theorien, täglichem Miteinander im Sachunterricht und Forschung bilden.

## **6 „KindErRechte“: ein Ausblick**

Aus dem aufgeführten Forschungsstand zu Kinderrechten aus Kindersicht zeigt sich, dass die Umsetzung der KRK als ausbaufähig kritisiert wird. An diesem Punkt knüpft die doppelte Zielsetzung von partizipativer Forschung an, da die soziale Wirklichkeit verstanden und darüber hinaus auch verändert werden soll. Die Veränderung ist im Vorfeld noch nicht klar definierbar, sondern wird gemeinschaftlich und im Laufe des Prozesses entwickelt und ausdifferenziert (vgl. Wöhrer 2017, S. 29).

In unserem geplanten Projekt „KindErRechte“ (Kinder Erforschen ihre Rechte) soll der Forschungsprozess der Kinder rekonstruiert werden. Durch dieses Vorhaben sehen wir die vielversprechende Möglichkeit herauszufinden, was zur Sache wird, wenn sich Kinder mit ihren Rechten

aktiv und forschend auseinandersetzen und sich – wie von Unger als ein Aspekt partizipativer Forschung benannt (vgl. von Unger 2014, S. 45 sowie 49) – durch Empowerment ermächtigt fühlen, Gesellschaft aktiv mitzugestalten.

Fokussiert wird ein außerschulisches Setting mit allen interessierten Kindern im Grundschulalter einer kleinen Gemeinde im ruralen Raum Mecklenburg-Vorpommerns. Dadurch soll auch den Ergebnissen des Kinderreports 2022 Rechnung getragen werden: Bezugnehmend auf die Ortsgröße stimmten lediglich 5% der Kinder und Jugendlichen in Orten unter 5.000 Einwohner\*innen zu, dass ihre Interessen durch die Politik berücksichtigt werden, bei Orten bis 9.999 Einwohner\*innen waren es 8% und bei Orten über 10.000 Einwohner\*innen 11% (vgl. Hanke et al. 2022, S. 9). Wie in der partizipativen Forschung üblich, wird der Prozess mit Workshops zu forschungsmethodischen Möglichkeiten sowie zum Inhalt eingeleitet. Durch die akademischen Forscherinnen werden Kinderrechte als Rahmen gesetzt. In der Auseinandersetzung können für die beteiligten Kinder bedeutsame Fragen und Interessen entstehen. Im Anschluss generieren die Kinder daraus ihre persönlichen Forschungsfragen bzw. -interessen. Die Co-Forschenden entwickeln zur Beantwortung eigene Forschungsdesigns, erheben Daten und werten diese gemeinsam aus. Je nach Bedarf unterstützen sich die akademischen Forscherinnen und die Co-Forschenden gegenseitig im Prozess. Um das partizipative Forschungsvorgehen möglichst umfangreich rekonstruieren zu können, erfolgt eine videografische Dokumentation, die um Interviews oder Forschungstagebücher ergänzt werden kann. Der Zugang der partizipativen Forschung in unserer Projektanlage begründet sich sowohl aus den Kinderrechten heraus, da diese neben Schutz- und Förderrechten auch Beteiligungsrechte beinhalten, als auch aus der „Insider[\*innen]-Perspektive“ (von Unger 2014, S. 43) von Kindern als Träger\*innen von Kinderrechten, die praktische Erfahrungen und Wissensbestände aus ihren Lebenswelten mitbringen. Das ermöglicht das so bedeutsame kontextsensible Vorgehen unter Berücksichtigung der generationalen Machtverhältnisse (vgl. von Unger 2014, S. 42f.).

Innerhalb partizipativer Forschungsprojekte wird durch Co-Forschende als Subjekte und Mitglieder einer Gruppe mit eigenen Interessen, Fragen und Wissensbeständen eine vielperspektivische Wissensgenese ermöglicht, wodurch das Wissen als allgemein gültiger betrachtet wird (vgl. Wöhrer 2017, S. 31). Liebel (2013, S. 19) betont, dass Kinder nicht bei

der Entstehung der Kinderrechte beteiligt waren und somit eine aktive Aneignung notwendig ist, damit sie diese als „ihre eigenen wahrnehmen“ (ebd., S. 17). Der Einbezug von Kindern als Träger\*innen von Kinderrechten und als marginalisierte Gruppe innerhalb der adultistischen Ordnungsstruktur der Gesellschaft im gesamten Forschungsprozess ermöglicht einerseits, Kinder als „Insider\*innen“ bei der Wissensgenese einzubinden und andererseits, sie dadurch auch zu empowern, sich ihre Rechte aktiv anzueignen. Das kann auch eine potenzielle Grundlage für die didaktische Partizipation, Vielperspektivität und die inklusive Sachunterrichtsdidaktik sein.

## **Literatur**

- Behrends, Teresa (2016): Kinderrechte und das Politische. In: *Kinder- und Jugendschutz in Wissenschaft und Praxis (KJug)* 3/2016, S. 109-110.
- Bendig, Rebekka (2021): Demokratie und Menschenrechte der Kinder: Global lernen - vor Ort erleben. In: Toni Simon (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*, Wiesbaden, S. 147-159.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2010): Partizipative Forschung. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Wiesbaden, S. 333-344.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden. In: *Forum qualitative Sozialforschung*, 13, Nr.1, S. 1-33.
- Boegner, Vera & Miller, Susanne (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Sachunterrichts – Bausteine für eine theoretische Fundierung. In: Hartmut Giest & Jutta Wiesemann (Hrsg.): *Kind und Wissenschaft. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 145-157.
- Buchner, Tobias, Grubich, Rainer, Fleischanderl, Ulrike, Koenig, Oliver & Nösterer-Scheiner, Sylvia (2016): Inclusive Spaces- SchülerInnen erforschen die sozialen Räume an ihren Schulen. In: Tobias Buchner, Oliver Koenig & Saskia Schuppener (Hrsg.): *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn, S. 159-171.
- Burger, Kaspar, Karabasheva, Radoslava, Zermatten, Jean & Jaffé, Philip. (2016): Kinderrechte, Kindeswohl und Partizipation: Empirische Befunde aus einer multimethodischen Studie. In: Rebecca Mörgen, Peter Rieker & Anne Schnitzer (Hrsg.): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in vergleichender Perspektive. Bedingungen – Möglichkeiten – Grenzen*. Weinheim & Basel, S. 15-38.
- Brinkmann, Vera (2019): *Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Brüschweiler, Bettina, Cavelti, Gianluca, Falkenreck, Mandy, Gloor, Sybille, Hinder, Nicole, Kindler, Tobias & Zaugg, Désirée (2021): *Kinderrechte aus Kinder- und Jugendsicht. Kinderrechte-Studie Schweiz und Liechtenstein 2021*.

- Deci, Edward & Ryan, Richard (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39/ 2, S. 223-238.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (2019): Beteiligungsrechte von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Eine Zusammenstellung der gesetzlichen Bestimmungen auf Bundesebene und ein Vergleich der Bestimmungen in den Bundesländern und auf kommunaler Ebene des Deutschen Kinderhilfswerkes e.V.  
[https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Unsere\\_Arbeit/1\\_Schwerpunkte/3\\_Beteiligung/3.11\\_Studie\\_Beteiligungsrechte/Studie\\_Beteiligungsrechte\\_von\\_Kindern\\_und\\_Jugendlichen.pdf](https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Unsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/3_Beteiligung/3.11_Studie_Beteiligungsrechte/Studie_Beteiligungsrechte_von_Kindern_und_Jugendlichen.pdf) [16.07.2022].
- Duncker, Ludwig (2005): Vom Ursprung des Philosophierens. Kinderfragen in anthropologischer Sicht. In: Ludwig Duncker & Andreas Nießeler (Hrsg.): Philosophieren im Sachunterricht. Imagination und Denken im Grundschulalter. Münster, S. 13-28.
- Eis, Andreas, Lösch, Bettina, Schröder, Achim & Steffens, Gerd (2015): Frankfurter Erklärung. Für eine kritisch-emanzipatorische Politische Bildung.  
[https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische\\_bildung/Frankfurter\\_Erklaerung\\_aktualisiert\\_27.07.15.pdf](https://uol.de/f/1/inst/sowi/ag/politische_bildung/Frankfurter_Erklaerung_aktualisiert_27.07.15.pdf) [24.08.2022].
- Eßer, Florian & Sitter, Miriam (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum qualitative Sozialforschung 19, Nr. 3, S. 1-21.
- Eurobarometer (2008): The Rights of the Child. Analytical report.  
<http://humanistburo.org/dosyalar/humdosya/Rights%20of%20the%20Child%20-%20Analytical%20Report%202008.pdf> [24.08.2022].
- Flieger, Petra (2017): Partizipative Forschung. In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen, S. 180-182.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni: Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 18 (19 Seiten)
- Gerarts, Katharina (2021): Kinderrechtsbildung – über, durch und für Kinderrechte. Zur Bedeutung eines gesamtgesellschaftlichen Kinderbewusstseins. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 2: Politische Bildung mit Kindern entwickeln und gestalten, S. 18-24.
- Hanke, Kai, Hofmann, Holger, Kamp, Uwe, Krüger, Thomas & Ohlmeier, Nina (2022): Kinderreport Deutschland 2022. Rechte von Kindern in Deutschland: Rechte von Kindern in Deutschland: Generationengerechte Politik gemeinsam mit und im Interesse von Kindern. Berlin.
- Hartinger, Andreas (1997): Interessenförderung. Eine Studie zum Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Hartinger, Andreas (2022): Interesse entwickeln. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 126-130.
- Herriger, Norbert (2020): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 6. Aufl. Stuttgart.
- Kallweit, Nina & Woloschuk, Nicole: Exklusion(erfahrungen) als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht – eine theoretische und empirische Annäherung. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 27, Juni 2022 (15 Seiten)
- Kanzler, Eberhard (1997): Kinderfragen als Ausgangspunkt für Sachunterricht. In: Richard Meier, Henning Unglaube & Gabriele Faust-Siehl (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 206-212.

- Kittel, Claudia (2020): Drei Jahrzehnte UN-Kinderrechtskonvention. In: APUZ - Aus Politik und Zeitgeschichte, 70, S. 26–32.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 4. (10 Seiten).
- Knörzer, Martina, Förster, Lars, Franz, Ute & Hartinger, Andreas (2019): Editorial. In: Marina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz & Andreas Hartinger (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 9-16.
- Krappmann, Lothar (2016): Kinderrechte, Demokratie u. Schule: Ein Manifest. In Lothar Krappmann & Christian Petry (Hrsg.): *Worauf Kinder ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule*. Schwalbach/Ts., S. 17-58.
- Krappmann, Lothar (2022): Kinderrechte, Schule, Demokratie. In: Manfred L. Pirner, Michaela Gläser-Zikuda & Michael Krennerich (Hrsg.): *Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen im Kontext Schule*. Frankfurt/M., S. 31-45.
- Kremsner, Gertraud & Proyer, Michelle (2019): Doing inclusive research: Möglichkeiten und Begrenzungen gemeinsamer Forschungspraxis. In: *Österreichische Zeitschrift für Soziologie*, 44, Nr. 3, S. 61-81.
- Kultusministerkonferenz (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006 zur Umsetzung des Überienkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3.3.2006. [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2006/2006\\_03\\_03-UN-Kinderrechte\\_.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-UN-Kinderrechte_.pdf) [24.08.2022]
- Leidinger, Manuela & Perels, Franziska (2012): Ein Netzwerk lernt: Evaluation des Modellschul-Netzwerks für Kinderrechte. <https://www.makista.de/wp-content/uploads/2017/04/Evaluationsbericht-Modellschul-NW-KiRe-Hessen-2012.pdf> [16.07.2022].
- Liebel, Manfred (2013): *Kinder und Gerechtigkeit. Über Kinderrechte neu nachdenken*. 1. Auflage. Weinheim.
- Liebel, Manfred (2020): *Unerhört. Kinder und Macht*. Weinheim.
- Maltzahn, Katharina von (2014): *Mädchen und Naturwissenschaften. Zur Entwicklung von Interessen nach der Grundschule*. Weinheim & Basel.
- Maywald, Jörg (2019): Die Schule vom Kind aus denken. Der Kinderrechtsansatz im schulischen Alltag. In: Dietlind Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Wiesbaden, S. 41-53.
- Miller, Susanne & Brinkmann, Vera (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht (Hrsg.): *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren*. Frankfurt/M., S. 226-241.
- National Coalition Deutschland (2019): *Der zweite Kinderrechtebericht. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019*. <https://netzwerk-kinderrechte.de/wp-content/uploads/2020/12/Kinderrechtebericht.pdf> [16.07.2022].
- Nießeler, Andreas (2015): Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 27-30.

- Oldenburg, Maren, Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): Die Entwicklung einer forschenden Haltung im inklusiven Sachunterricht – eine Aufgabe für Lehrende und Lernende. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz & Andreas Hartinger (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 160-167.
- Otten, Matthias & Hempel, Sebastian (2022): Mehr Partizipation im Kontext rekonstruktiver Forschung: Erklärvideos als didaktischer Einstieg in die Forschung mit der dokumentarischen Methode. In: Forum qualitative Sozialforschung 23, Nr. 1, S. 1-23.
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 13 (10 Seiten)
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Karl-Ernst Ackerman, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik?!. Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, S. 341-359.
- Reitz, Sandra & Rudolf, Beate (2014): Menschenrechtsbildung für Kinder und Jugendliche. Befunde und Empfehlungen für die deutsche Bildungspolitik. Berlin.
- Richter, Sandra (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? [https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT\\_richter\\_2013.pdf](https://www.kita-fachtexte.de/fileadmin/Redaktion/Publikationen/KiTaFT_richter_2013.pdf) [15.07.2022].
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Dietlind Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden, S. 191-202.
- Simon, Toni (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherung an inklusionspädagogische und – didaktische Begründungslinien. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 177-184.
- Simon, Toni (2018): Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns und Fragen der Schüler\*innenpartizipation. Paderborn.
- Storck-Odabaşı, Julian & Heinzel, Friederike (2019): „Findest du Kinderrechte sind gut und wenn ja, warum?“ Partizipative Methoden der Kindheitsforschung im Kontext von Schulentwicklung zu Kinderrechten. In: Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenske, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, S. 233- 238.
- Unger, Hella von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- UNICEF (1989/1992): Konvention über die Rechte des Kindes. <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> [15.07.2022].
- UNICEF (2019): For Every Child, Every Right: The Convention on the Rights of the Child at a crossroads. <https://www.unicef.org/media/62371/file/Convention-rights-child-at-crossroads-2019.pdf> [07.09.2022].

- Velten, Katrin & Höke, Julia (2021): Forschung partizipativ und inklusiv gestalten? Ethische Reflexionen zu Interviews mit Kindern unter besonderer Berücksichtigung von Erwachsenenheit. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 14, S. 421-436.
- Walther, Bastian & Nentwig-Gesemann, Iris (2021): Gelingensbedingungen einer nachhaltigen Verankerung von Kinderrechten in der Grundschule. Evaluationsbericht. Schriftenreihe des Deutschen Kinderhilfswerkes e. V., Heft 8. Berlin.
- Wardenga, Damaris (2021): Kinderrechte, quo vadis? Zum Stand der aktuellen Diskussion um Kinderrechte im Grundgesetz. In: Außerschulische Bildung. Zeitschrift der politischen Jugend- und Erwachsenenbildung, 2/2021, S. 25-26.
- Wöhler, Veronika (2017): Was ist Partizipative Aktionsforschung? Warum mit Kindern und Jugendlichen? In: Veronika Wöhler, Doris Arzmann, Teresa Wintersteller, Doris Harrasser & Karin Schneider (Hrsg.): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 27-48.
- Wöhler, Veronika, Arzmann, Doris, Wintersteller, Teresa, Harrasser, Doris & Schneider, Karin (Hrsg., 2017): Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.

*Anja Omolo*

## **Die Thematisierung von „arm und reich“ im Sachunterricht unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Überlegungen**

Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens

### **1 Einleitung**

Der vorliegende Beitrag stellt eine geplante qualitative Studie vor, die im Rahmen eines Promotionsvorhabens realisiert wird. Die Zielstellung besteht einerseits darin, das kindliche Erleben sozioökonomischer Differenz – also der Phänomene arm und reich – phänomenografisch aufzubereiten und somit für eine sachunterrichtliche Thematisierung zugänglich zu machen. Zudem wird parallel ein Beitrag zur sachunterrichtsdidaktischen Theorieentwicklung angestrebt, der gesellschaftswissenschaftliche Bezüge stärker berücksichtigt.

Im Folgenden werden innerhalb einer theoretischen Annäherung zunächst gesellschaftspolitische Entwicklungen in Deutschland skizziert (Kap.2.1). Es schließt sich eine theoretische Orientierung hinsichtlich der zentralen Begriffe im Kontext sozioökonomischer Differenz (Kap. 2.2), eine gesellschaftstheoretische Anbindung (Kap. 2.3) sowie eine Darstellung der sachunterrichtsdidaktischen Begründungslinien (Kap. 2.4) an. Darauf folgend wird ein kurzer Überblick zum Forschungsstand hinsichtlich sozioökonomischer Phänomene aus der Perspektive von Kindern dargelegt (Kap. 3), an den sich der aktuelle Stand zur geplanten forschungsmethodischen Umsetzung (Kap. 4) anschließt. Der Beitrag mündet in ein Plädoyer für die Fundierung eines grundlegenden sachunterrichtsdidaktischen Gesellschaftsbegriffs (Kap. 5).

## **2 Theoretische Annäherung**

### **2.1 Sozioökonomische Differenz im Kontext gesellschaftspolitischer Entwicklung**

Mit dem folgenden Abschnitt werden zunächst aktuelle gesellschaftspolitische Entwicklungen hinsichtlich sozioökonomischer Differenz in Deutschland dargelegt, was einerseits diesen Aspekt von Gesellschaft beleuchtet, aber – und das soll immer mitgedacht werden – auch den sozialen Raum beschreibt, in dem Kinder arm und reich erleben.

Hauser beschreibt unter Berücksichtigung verschiedener Datenquellen detailliert, dass bereits seit den 1970er Jahren die Einkommensarmutsquoten kontinuierlich ansteigen (vgl. Hauser 2018). Im Jahr 2022 lag diese, den Daten der Ersterhebung des Mikrozensus folgend, bei 16,6% der Gesamtbevölkerung (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022a). Seils und Höhne beschreiben für beide Ränder der Einkommensverteilung, dass seit den 2010er Jahren, also in einer Zeit der Stabilität und des starken wirtschaftlichen Aufschwungs nach der Finanzkrise 2008/2009, die Einkommensungleichverteilung kontinuierlich zunimmt – wobei die Entwicklung im innerdeutschen Vergleich noch stärker für Ostdeutschland zutrifft (vgl. Seils & Höhne 2017). Ein weiterer, beobachtbarer Trend ist dabei die zunehmende Einschränkung der sozialen Mobilität – einerseits hinsichtlich der Einkommenschichten als auch andererseits zwischen den Generationen (ebd.). Letzteres bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit steigt, dass ein Kind über den Lebensverlauf hinweg den sozioökonomischen Status seiner Eltern bzw. Herkunftsfamilie beibehält. Dieser Befund findet eine deutliche Bestätigung, wenn sich der Fokus von Einkommen weg zu Vermögen verschiebt und zeigt sich auch weiterführend unter den neueren Herausforderungen der Covid-19-Pandemie (vgl. u.a. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2021). Zusätzlich lässt die Entwicklung erkennen, dass der durchschnittliche Anteil der von Armut betroffenen Kinder und Jugendlichen im Verhältnis größer ausfällt als der Anteil innerhalb der Gesamtbevölkerung (ebd.). Auf den Mikrozensus zurückgreifend zeigt der WSI-Verteilungsmonitor, dass im Jahr 2020 20,2% der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren armutsgefährdet waren (vgl. WSI 2021).

Dabei lassen sich große regionale Disparitäten beobachten, die mit weiteren Aspekten wie z.B. städtischer Lage oder dem Bevölkerungsanteil

von Menschen mit Einwanderungsgeschichte zusammenhängen. So weist Bremen mit einem Wert von 41,4% einen besonders hohen Anteil von armutsbetroffenen Kindern auf, während beispielsweise in Bayern der Anteil bei 13,4% liegt (vgl. Statistische Ämter des Bundes und der Länder 2022b). Da diese Tendenz zusammenfassend als ansteigend bezeichnet werden kann, wurde der Begriff der „Infantilisierung der Armut“ (Hauser 2018, S. 172) geprägt.

Butterwegge (2019) beschreibt die Ursachen für zunehmende Kinderarmut auf drei Ebenen, die sich im Rahmen von Globalisierung, sozialer Polarisierung und Pauperisierung bewegen: den Anstieg atypischer, prekärer, befristeter, Leih- und (Zwangs-)Teilzeitarbeitsverhältnisse mit geringerer sozialer Absicherung, den Wandel innerhalb von Familienstrukturen (z.B. Ein-Elternteil-Familien) mit weniger materieller Sicherheit und einen Abbau von Sicherungselementen innerhalb eines Wohlfahrtsstaates (vgl. Butterwegge 2019). Leisering und Buhr betonen zusätzlich, dass es in den letzten Jahrzehnten zu einer sozialen Verunsicherung gekommen ist, die bis in die Mittelschicht reicht. Soziale Mobilität ist demnach keine Einbahnstraße nach oben, was unter sozialer Entgrenzung von Armut zusammengefasst wird (vgl. Leisering & Buhr 2012). Butterwegge (2008) betont zudem, dass (Kinder-)Armut in ihrer Ausprägung „eine Folge der Globalisierung, der Ökonomisierung und der Kommerzialisierung fast aller Lebensbereiche ist“, und „nicht ohne ihr Pendant, den in wenigen Händen konzentrierten Reichtum, verstanden werden“ (ebd., S. 187) kann. Nicht für alle Menschen bewirkt der seit ca. 2005 deutliche konjunkturelle Aufschwung (vgl. Seils & Höhne 2017) eine Verbesserung der materiellen Lebensbedingungen, eher scheint sich eine voranschreitende Polarisierung der Einkommensverteilung zu manifestieren, von der Kinder in besonderem Maße betroffen sind. Ein wachsender Teil der Menschen – insbesondere der jüngeren – in Deutschland unterliegt der sozialen Exklusion aufgrund eines niedrigen sozioökonomischen Status – aufgrund von Armut bzw. Armutsgefährdung (vgl. u.a. Butterwegge 2019).

Dieser Umstand wird und wurde jahrzehntelang als Randgruppenphänomen wahrgenommen und verhandelt. Als mögliche Gründe dafür können zunächst ein verbreitetes absolutes Bild von Armut, eine überwiegende Mittelschichtszugehörigkeit von pädagogischem Fachpersonal oder die Schuldzuweisung an Betroffene bzw. deren Eltern genannt werden (ebd.). Butterwegge (2019) geht soweit, dass in der doppelten Ausgrenzung Ar-

mer – einerseits gesellschaftlich andererseits durch geringe politische Repräsentation – eine Ursache für Wahlerfolge rechtspopulistischer Gruppierungen sieht, die sich selbst als „Vertreter der ‚kleinen Leute‘“ (ebd., S. 72) darstellen. Darüber hinaus steht der sozioökonomische Status als gesellschaftliche Ordnungsstruktur in einer Vielzahl von signifikanten Zusammenhängen wie dem Bildungserfolg<sup>1</sup> (vgl. u.a. Kuhlmann 2018), der Gesundheit und der Lebenslänge (vgl. Haverkamp 2018), soziale Ex- bzw. Inklusion (vgl. u.a. Butterwegge 2019; Mogge-Grotjahn 2018), um nur einige Beispiele zu nennen.

## **2.2 Sozioökonomische Differenz – begriffliche Annäherung**

Sozioökonomische Differenz zeigt sich als eine Vielzahl möglicher Verhältnisstrukturen innerhalb des Spektrums zwischen einem niedrigen und einem hohen sozioökonomischen Status, welcher sich grob als ein mehrdimensionales Bündel von Merkmalen menschlicher Lebensumstände beschreiben lässt. Er bestimmt die Position eines Individuums im (relationalen) sozialen Raum (vgl. Bonß et al. 2021; Bourdieu 2016). Nach Bourdieu können die oben erwähnten Merkmale drei grundlegenden Kapitalarten zugeordnet werden, die ineinander transformationsfähig sind – das ökonomische, das kulturelle und das soziale Kapital (vgl. Bourdieu 1983; Rehbein 2016). Publikationsabhängig wird eine vierte Kapitalart ergänzt – das symbolische Kapital (vgl. Bourdieu 2016). Eingebettet in eine kapitalistische Gesellschaftsstruktur gilt das Primat des ökonomischen Kapitals, also aller jener Ressourcen, die unmittelbar in finanzielle Mittel konvertierbar sind (vgl. Bourdieu 1983). Soziales Kapital speist sich aus den sozialen Beziehungen eines Individuums bzw. aus dem Umfang an Kapital der Individuen, mit denen in Beziehung gestanden wird (ebd.). Besondere Bedeutung misst Bourdieu dem kulturellen Kapital bei, das er weiterführend in eine verinnerlichte (inkorporierte), eine objektivierte und eine institutionalisierte Variante untergliedert. Erstere umfasst sozialisationsbedingte, kulturelle Fähig- und Fertigkeiten sowie Wissensbestände, die im Verlauf des Lebens angeeignet werden, und begründen

---

<sup>1</sup> Unter Berücksichtigung der Daten aus fünfzehn Jahren PISA-Erhebungen zeigt Kuhlmann auf, dass in Deutschland der Zusammenhang zwischen sozioökonomischen Status und schulischen Leistungen besonders ausgeprägt ist, was unter anderem vor der Folie eines höchst selektiven Schulsystems und den darin verorteten Reproduktionsmechanismen kritisch betrachtet werden kann (vgl. Kuhlmann 2018). Im internationalen Vergleich wird Deutschland eine „unterdurchschnittlichen Bildungsgerechtigkeit“ (ebd., S. 449) attestiert.

somit dauerhafte Handlungsdispositionen (ebd.). Objektiviertes kulturelles Kapital birgt Kulturgüter wie z.B. Bücher und Kunstwerke, während institutionalisiertes kulturelles Kapital z.B. Bildungstitel und -abschlüsse beinhaltet, die mit gesellschaftlichen Zugängen verbunden sind (ebd.). Diese Betrachtungsweise lässt Statusinkonsistenzen zu, die auf mehr als ein horizontales Schicht- bzw. Klassenmodell zurückgreifen. So lässt sich die Position im sozialen Raum zwar einerseits durch das Volumen der Kapitalien (vertikale Dimension) deuten, aber wird durch die spezifische Zusammensetzung der Kapitalien (horizontale Dimension) sowie die Änderung im Lebensverlauf (zeitliche Dimension) mehrdimensional und dynamisch konstituiert (vgl. Bonß et al. 2021).

Ein Rückgriff auf die Vielfalt bestehender Armutskonzepte bleibt innerhalb dieses Zugangs weiterhin möglich. Exemplarisch kann beispielsweise die Unterscheidung von absoluter und relativer Armut, direkter und indirekter Armut sowie Ansätzen, die Ressourcen, Lebensstandards, Lebenslagen, Verwirklichungschancen oder gesellschaftlicher Exklusion zentral werden lassen, genannt werden (vgl. u.a. Dittmann & Goebel 2018; Hauser 2018; Merten 2007; Miller 2022).

Die jeweiligen Konstrukte stehen nicht losgelöst von ihrer gesellschaftlichen Verortung, was es im Rahmen themenbezogener Forschung fortwährend zu reflektieren gilt. So sind konzeptionelle Bestimmungen von Armutsgrenzen – also dessen, was in einer Gesellschaft als Armut verstanden wird – an Wertüberzeugungen geknüpft, über deren Richtigkeit im ethischen Sinn nicht allgemein gültig geurteilt werden kann. So kann eine freiheitliche Lebensgestaltung auch in Formen freiwilliger Armut oder Askese mit hoher Lebenszufriedenheit einhergehen bzw. in eine hohe soziale Positionierung münden. (vgl. Hauser 2018)

Für die themenbezogene Forschung, zu der die späterhin vorgestellte Untersuchung einen Beitrag leisten soll, ist ein relatives Ungleichheitsverständnis grundlegend, das Armut in Beziehung zu Reichtum setzt, was eine theoretische Bezugnahme zu gängigen Reichtumskonzepten unumgänglich macht. Diese entwickeln sich insbesondere seit der 1990er Jahren analog zu bestehenden Konzeptionalisierungen von Armut (vgl. Spannagel 2013). Während eine Definition absoluten Reichtums umstritten bleibt, haben sich Definitionen zu relativem, direktem und indirektem Reichtum neben Ressourcen- und Lebenslagenansätzen sowie dem Ansatz der Verwirklichungschancen etabliert, wenn auch in wesentlich klei-

nerem Ausmaß als es innerhalb der Armutforschung zu beobachten ist (ebd.).

Bourdieu's theoretischer Zugang bietet neben den mehrdimensionalen Deutungen des sozioökonomischen Status einen vermittelnden Blickwinkel zwischen einer soziologischen Makroanalyse, die sich der gesellschaftlichen Struktur widmet und einer soziologischen Mikroanalyse, die individuelles Handeln fokussiert. Verbindungselement ist hier der Begriff des Habitus, der als System dauerhafter Dispositionen eines Individuums alle sozialisationsbedingten Erfahrungen umfasst und die Alltagspraxis durch eine Denk-, Wahrnehmungs-, Beurteilungs- und Handlungsmatrix prägt. Der Habitus ist somit als Teil des inkorporierten kulturellen Kapitals zu verstehen und trägt maßgeblich an der Aufrechterhaltung und Reproduktion bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse bei. (vgl. Bonß et al.2021; Bourdieu 2016; Mogge-Grotjahn 2018)

### **2.3 Sozioökonomische Differenz – gesellschaftstheoretische Überlegungen**

Durch die oben beschriebene Rahmung „arm und reich“ als relatives Ungleichheitsverhältnis innerhalb eines sozialen Raums, also innerhalb von Gesellschaft<sup>2</sup> zu fassen, wird es unumgänglich für eine Thematisierung im Sachunterricht gesellschaftstheoretische Bezugspunkte heranzuziehen. Dabei wird schnell deutlich, dass „eine Auseinandersetzung über die gesellschaftstheoretischen Ansätze, die dem ökonomischen bzw. politischen Lernen im Sachunterricht zugrunde gelegt werden können, [...] bislang nur sehr begrenzt“ (Gläser 2022, S. 172) stattfindet. Für die Sachunterrichtsdidaktik als eine Disziplin, der die Zielstellung der Orientierung in der Welt – und demzufolge auch in der sozialen Welt – sowie derer (Mit-)Gestaltung innewohnt, scheint es besonders ergiebig zu sein, die Potentiale der Soziologie als Bezugswissenschaft auszuschöpfen und damit die sachunterrichtsdidaktische Theorieentwicklung und Bezüge zu gesellschaftswissenschaftlichen Inhalten weiterzuentwickeln (vgl. Schwier 2022). Gesellschaftstheoretisches Denken ist von Grunde auf interdisziplinär verortet, was insbesondere vor der Grundidee eines vielperspektivischen Sachunterrichts eine ergiebige Schnittstelle sein könnte. Schäfers (2018) skizziert hier vordergründig Einflüsse philosophischer, ethnologischer, historischer und soziologischer Theorie, „die auch für Detailanalysen sozialer Phänomene explizit vom Ganzen der Gesellschaft“ (ebd., S.

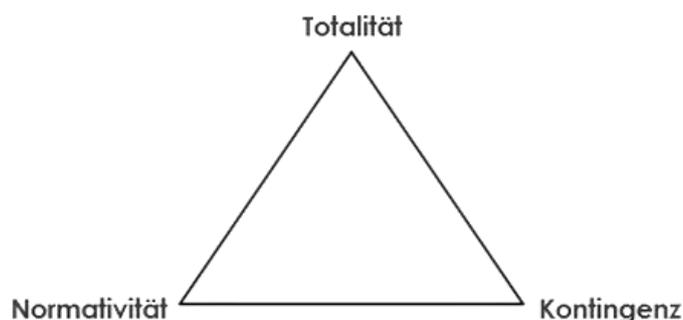
---

<sup>2</sup> Gesellschaft ist ein Begriff, den Bourdieu in seinen Veröffentlichungen eher vermeidet.

141) ausgehen. Die Reflexion gesellschaftstheoretischer Problemstellungen ist verbunden mit „Interesse am Verständnis des Gesamtzusammenhangs sozialer Phänomene“ (Rosa & Oberthür 2020, S. 11) und „eine vollständige Beantwortung [...] jeweiligen theoretischen oder praktischen Fragen ist nicht ohne Rückgriff auf ‚Gesellschaft‘ möglich [...]“ (ebd., S.11).

Als einen möglichen theoretischen Zugang zu dem komplexen Gegenstandsbereich Gesellschaft skizzieren Rosa und Oberthür (2020) Gesellschaftstheorie als Dreieck wissenschaftlicher Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse, welches sich aus den Eckpunkten Totalität, Normativität und Kontingenz konstituiert.

Abb. 1: Gesellschaftstheorie als Dreieck wissenschaftlicher Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse – frei nach Rosa & Oberthür (2020)



Totalität meint dabei die geordnete Ganzheit der Gesellschaft gegenüber ihren Elementen und die Beziehungen zu diesen. Normativität umfasst die Wert- und Idealausprägungen einer Gesellschaft – Konzeptionen des Sein-Sollens, des Richtigen, ohne welche ein Verständnis sozialer Praktik nur schwer möglich wäre. Gesellschaft weist eingelöste sowie nicht eingelöste normative Ansprüche auf. Letztere bieten ein bedeutendes Potential für soziale Bewegungen. Beispielsweise lassen sich die Bürgerrechtsbewegung der 1960er Jahre oder die Frauenbewegung in ihrer Grundmotivierung genau im Spannungsfeld zwischen Totalität – also der existierenden, gegebene Gesellschaft – und Normativität – also der inhärenten normativen Vorstellungen, wie Gesellschaft sein sollte – verorten. Ihre Zielstellungen fußen auf der Kontingenz, welche die grundsätzliche Veränderbarkeit und damit einhergehende Kritisierbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse umfasst (vgl. Rosa & Oberthür 2020).

Es wird deutlich, dass Gesellschaft nicht ist, sondern unentwegt wird. Individuen stellen durch soziale Praxis kontinuierlich Gesellschaft her. Greifen wir auf Grundannahmen der neueren Kindheitsforschung zurück, die Kinder als Akteur\*innen und Mitgestalter\*innen ihrer Umwelt anerkennt (vgl. Fölling-Albers 2010; Heinzl et al. 2012), wird zudem sichtbar, dass Kinder an diesem Herstellungsprozess beteiligt sind. Dieser kindheitssoziologische Ansatz zählt allerdings zu den neueren Perspektiven innerhalb der Soziologie und hat sich erst nach und nach seit den 1980er Jahren in Folge innerdisziplinärer Kritik entwickelt (vgl. Bühler-Niederberger 2010). Zudem bietet er eine Reihe von Spannungsfeldern, wenn der gesellschaftliche Status von Kindern betrachtet wird, die beispielsweise über kein Wahlrecht verfügen und deren Interessenvertretung im politischen Wahlkampf mitunter wenig ausgeprägt ist.

#### **2.4 Sozioökonomische Differenz – sachunterrichtsdidaktische Begründungslinien**

Kinder begegnen ihrer „natürlichen, sozialen und technisch gestalteten Umwelt“ (Kahlert 2008, S. 32). Sie nehmen soziale Phänomene wahr – eingebettet im gesellschaftlichen Gefüge. Hinsichtlich des sozioökonomischen Status sind sie einerseits selbst innerhalb des sozioökonomischen Spektrums positioniert, andererseits können sie die Phänomene arm und reich lebensweltlich auf vielfältige Weise erleben. So nehmen sie vielleicht medial wahr, dass eine einzelne Person, für 44 Milliarden Dollar einen Kurznachrichtendienst kaufen möchte; dass ihre Familien aber auch öffentliche Diskurse steigende Energiekosten besorgt in den Blick nehmen; dass eine obdachlose Person nach etwas Kleingeld fragt; dass ein Produkt unter Einbezug von Kinderarbeit hergestellt wird; dass andere in der Klasse mehr, weniger oder überhaupt Taschengeld bekommen und vieles weitere mehr. Die Ebenen der Erfahrungen und Zugänge sind vielfältig, können persönlich, familiär, lokal, national, regional, global usw. sein. Dabei entstehen „in enger Verflechtung von Wahrnehmung und sinngebender Interpretation [...] Entwürfe von Welt“ (ebd., S. 33). Diese individuellen Weltmodelle konstruieren sich aus allem, was subjektiv bedeutend genug ist, um ein Bedürfnis nach klärender Auseinandersetzung zu erzeugen.

Gerade für den Sachunterricht rückt zudem eine bildungstheoretische Argumentation ins Zentrum. So lässt sich Bildung als „unverzichtbarer Referenzrahmen für das Fach Sachunterricht“ (GDSU 2013, S. 9) und als

„vielfach hervorgehobene Zielbestimmung des Sachunterrichts [...] im Fachdiskurs als Konsens grundlegend“ (Pech & Rauterberg 2013, S. 15) beschreiben. Die Bildungsrelevanz von „Sachen“ wird einerseits aus der Subjekt- bzw. Kindperspektive – also der Lebenswelt bestimmt. Im Sinne doppelte Verpflichtung von Bildung unterliegt die Auswahl von „Sachen“ andererseits ebenso ihrer kulturellen und gesellschaftlichen Bedeutung (vgl. Pech 2009). Ein gesellschaftlicher Wandlungsprozess wie die zunehmende Polarisierung in arm und reich bzw. ein Anstieg sozialer Ungleichheit geht mit massiver Bedeutung für beide Bereiche einher. Statisch kann dieser gesellschaftliche Bildungsanspruch allerdings nicht ausgelegt werden, da gerade der Sachunterricht und seine Didaktik eine fundamentale Nähe zu einem Bildungsbegriff aufweisen, der „der Dynamik und Interpretation des gesellschaftlichen Wandels“ (Götz et al. 2022, S. 16) unterliegt und dem somit selbst Wandel innewohnt. Inhaltliche Vorstellungen zum Begriff der Bildung sind folglich immer an ein Menschen- bzw. Kindheitsbild gekoppelt.

Innerhalb der Bildung im Medium des Allgemeinen führt Klafki (2005) im Sinne einer inhaltlichen Strukturierung des Sachunterrichts zur „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (Klafki 1992, S. 19) hin. Das vierte epochaltypische Schlüsselproblem, das Zentralproblem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, lässt sich heranziehen, um sozioökonomische Differenz in diesem Bildungsdiskurs zentral zu verorten. Zu diesem Argument ergänzt Klafki, dass ein soziales Ungleichgewicht zu einer verringerten Akzeptanz hinsichtlich der Gesellschaftsordnung und somit zu gesellschaftlichen Konflikten führen kann, was wiederum einen Hinweis auf ein weiteres epochaltypisches Schlüsselproblem birgt – die Frage von Krieg und Frieden. (vgl. ebd.)

Wachsende Ungleichheit ist kein unabwendbares Schicksal, kann aber den gesellschaftlichen Zusammenhalt unter der Kluft zwischen einem vermeintlichen Oben und einem vermeintlichen Unten bröckeln lassen. Vor diesen Ausführungen scheint es unumgänglich sozioökonomische Differenz samt ihrer gesellschaftlichen Verflechtungen als bildungsrelevant zu beschreiben. Dabei tritt zudem die Besonderheit in den Fokus, dass wie bei vielen sozialwissenschaftlich einzuordnenden Themengebieten – insbesondere hinsichtlich verschiedener Heterogenitätsdimensionen – Kinder einerseits fachlichen, gesamtgesellschaftlichen Zusammenhängen begegnen, andererseits ihre individuellen Lebensumstände innerhalb

dieses – z.B. eines sozioökonomischen Spektrums – berührt werden, einschließlich daraus resultierender (wahrgenommener) Benachteiligungen bzw. Privilegien.

Miller (2022) stellt „den Sachunterricht vor die Aufgabe, nicht nur die sozioökonomischen Differenzen und Besonderheiten als Ausgangspunkt für die Orientierung an der kindlichen Lebenswelt zu nehmen, sondern sie auch zum Gegenstand des Unterrichts werden zu lassen“ (ebd., S. 391), was der grundlegenden Zielstellung des im Weiteren vorgestellten Forschungsvorhabens entspricht. Große Teile der hinter dieser Forderung stehenden Argumentation zur sachunterrichtsdidaktischen Begründung der Thematisierung sozioökonomischer Differenz im Sachunterricht finden sich allerdings auch in der Auseinandersetzung mit anderen gesellschaftlichen Differenzordnungen bzw. Heterogenitätsdimensionen wieder. Kanschik (2022) beschreibt den sozioökonomischen Status neben Gender, Migration und Behinderung als einen Diversity-Aspekt innerhalb des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts und diskutiert ihn und seine Thematisierung vor dem Hintergrund inklusionsorientierter Überlegungen und Diversity Education: „Der gesellschaftswissenschaftliche Sachunterricht bietet die Chance Diversität(-saspekte) nicht nur im Sinne heterogener Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, sondern zum Unterrichtsthema zu machen und damit die Vorstellungen der Schüler\*innen zu gesellschaftlicher Diversität anzureichern und auszudifferenzieren. Darin liegt ein facheigenes Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung und Bearbeitung von gesellschaftlicher Inklusion und inklusiver (Klassen-)Gemeinschaft“ (ebd., 37). Kanschik fasst zudem zusammen, dass der sozioökonomische Status im Sachunterricht weitestgehend über die thematischen Bezüge (Kinder-)Armut, Arbeit und Arbeitslosigkeit verhandelt wird (vgl. ebd.). Es lässt sich festhalten, dass das Verhältnis zu Reichtum in die bisherigen Betrachtungen noch nicht eingeflossen ist.

Über eine makrosoziologische Perspektive gelingt es, den sozioökonomischen Status in Abgrenzung zu anderen sozialen Differenzordnungen zusätzlich auszudifferenzieren. So untergliedern Mau, Lux und Gölzau (2020) zunächst drei Achsen (sozialer) Ungleichheit<sup>3</sup>: Die *Oben-Unten-Ungleichheiten* (vertikal) beinhalten Fragen des sozioökonomischen Gefälles innerhalb einer Gesellschaft, der Klassenunterschiede sowie den

---

<sup>3</sup> In späteren Publikationen wird eine vierte Achse (sozialer) Ungleichheit ergänzt: Die Heute-Morgen-Ungleichheiten, die Fragen der Nachhaltigkeit sowie ökologische und intergenerationale Fragen in den Fokus stellen. (vgl. u.a. Lux, Mau & Jacobi 2022)

zentralen Begriff der Umverteilung. *Innen-Außen-Ungleichheiten* sind geprägt von Fragen hinsichtlich Migration, der Offen- bzw. Geschlossenheit von Grenzen sowie den Zugang zu staatlicher Unterstützung. An dritter Stelle werden die *Wir-Sie-Ungleichheiten* dargestellt, die Fragen von Diversität, Diskriminierungserfahrung, Anerkennungsbestreben und Autonomie aufgreifen. (vgl. ebd.)

Durch diesen Blickwinkel gelingt es, eine Thematisierung sozioökonomischer Differenz im Sachunterricht als unzureichend zu beschreiben, wenn sie ausschließlich als eine Heterogenitätsdimension neben weiteren akzentuiert wird. Umverteilung als Begriff fordert Bezugspunkte, die auf eine Verhältniskonstruktion von arm und reich im gesellschaftlichen Zusammenhang fußen.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass Fragen sozioökonomischer Differenz eine besondere bildungstheoretische Relevanz für den Sachunterricht und seine Didaktik aufweisen. Wenn Kinder sozioökonomische Differenzen erkennen, verstehen und reflektiert zu gesellschaftlicher Veränderung beitragen sollen, gilt es eine differenzierte und auf gesellschaftstheoretischen Überlegungen aufbauende Auseinandersetzung mit Phänomenen sozioökonomischer Differenz im Sachunterricht zu ermöglichen.

Zudem scheint vor dem Hintergrund einer überwiegenden Mittelschichtzugehörigkeit von pädagogischem Fachpersonal (Kap. 2.1) eine entsprechende Professionalisierung von (Sachunterrichts-)Lehrkräften mit Blick auf sozioökonomische Differenzen höchst bedeutsam – einerseits aus sachunterrichtsdidaktischer Sicht für eine fundierte Auseinandersetzung mit dieser „Sache“ sowie andererseits aus allgemein (schul-)pädagogischer Perspektive, um einen Beitrag zu nötigen Milieusensibilität in Schule zu leisten, da die habituelle Differenz zwischen Schüler\*innen und Lehrkräften einen nicht unerheblichen Einfluss auf professionelles Lehrkräftehandeln hat (vgl. Helsper 2018).

### **3 Forschungsstand**

Den kindlichen Blick auf sozioökonomische Differenz bzw. arm und reich in den Mittelpunkt der Forschung zu stellen, ist zunächst keineswegs ein neuer Gedanke. Bereits Böge (1932) richtet sein Interesse auf die begrifflichen Entwicklungslinien von arm und reich, die Kinder durchlaufen und legt dar, dass sich beide Begriffe als Paar entwickeln.

Später zielt Wackers (1976) Studie „Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit“ (zum Gesellschaftsverständnis elf- bis vierzehnjähriger Volksschüler) auf das kindliche Verständnis der Ursachen, Erscheinungsformen und gesellschaftlichen Einbettung individueller Armut und individuellen Reichtums ab. Sie knüpft dabei an eine entwicklungspsychologische Tradition an, der auch Böge folgt, die aber in der Zeit des Nationalsozialismus und seinen Folgejahren einen jähen Abbruch fand. Ein Teil der von Wacker (1976) befragten Kinder bewertet soziale Ungleichheit als selbstverständlich, nicht wandelbar und mitunter selbstverschuldet, während die Mehrheit soziale Unterschiede missbilligt, wozu „moralisch-psychologische Bedenken“, Verweise auf „materielle Folgen der Armut“ und „politisch begründete Bedenken“ herangezogen werden (ebd., S. 75). Deutlich wird laut Wacker zudem, dass Armut aus der Perspektive der Kinder eher durch fremdverschuldete Schicksalsschläge (57,7%), und Reichtum durch individuelle Anstrengungen verursacht wird. Zusätzlich vermutet er aufgrund der Verteilung der Antworten einen „Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und dem Ausmaß der erlebten Kontrolle“ (ebd., S. 77).

Herauszuheben ist die von Wacker dargelegte kindliche Perspektive zur Stabilität bzw. Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse. Gerade ein Bewusstsein für Letzteres würde die Wahrnehmung von sozialer Ungleichheit als gesellschaftliches Problem voraussetzen, so Wacker. Während Kinder vermehrt Armut im internationalen Kontext beschreiben, reagieren sie bei Bezugnahme zur BRD sehr verhalten. Drei kindliche Begründungslinien für das Fortbestehen sozialer Ungleichheit führt Wacker an: gruppenpsychologische Unterschiede (Bsp.: „Einige sind intelligent, andere nicht.“ (ebd., S. 78), konstitutionelle Unterschiede (Bsp.: „Manche sind zu schwach zum Arbeiten.“ (ebd., S. 78) und strukturell-gesellschaftliche Gründe (Bsp.: „Es muss immer Leute geben, die die Drecksarbeit machen.“ (ebd., S. 79), wobei letztere Variante mit Abstand am häufigsten in den Antworten auftreten (ebd., S. 78f). Mit zunehmender Einsicht in die gesellschaftliche Strukturiertheit und somit Wandelbarkeit sozialer Ungleichheit, wächst auch ein mögliches Portfolio an Gegenmaßnahmen, welche allerdings selten mit potentiellen Träger\*innen der Maßnahmen verknüpft werden kann. So scheint mit großem Abstand nur „man“ zuständig zu sein und an zweiter weit entfernter Stelle „die Reichen“. Das Schlusslicht bilden „wir“, „der Staat“ und die „Armen“ (vgl. ebd.).

In den 2000er Jahren zeigt Gläser auf, dass gerade für den deutschsprachigen Raum zum kindlichen Verständnis von sozioökonomischer Ungleichheit neben den Publikationen von Böge und Wacker kaum wissenschaftlich gearbeitet wurde. Zudem kritisiert sie an beiden zuvor vorgestellten Studien, dass ein intendierter, verbindlicher ‚Erwachsenenbegriff‘ von Armut gesetzt ist, der so nicht existiert (vgl. Gläser 2002). Selbst bringt sie über die thematischen Zugänge Arbeit und Arbeitslosigkeit Aspekte sozioökonomischer Differenz in den Sachunterrichtsdiskurs ein (vgl. ebd.).

Unklar bleibt, wie sich das kindliche Erleben von arm und reich gerade vor dem Hintergrund gesellschaftlichen Wandels verändert hat. Böges Daten sind mittlerweile 90 Jahre alt. Wackers Untersuchung liegt knapp 50 Jahre zurück und auch Gläasers Studie ist 20 Jahre alt. So stellt sich die Frage, wie zeitdiagnostische Tendenzen wie beispielsweise vielfältige Medienzugänge, Digitalisierung oder Globalisierung auf das kindliche Erleben von arm und reich Einfluss nehmen.

Die erziehungswissenschaftliche Forschung bietet einige Studien zu möglichen Folgen von Armut insbesondere Kinderarmut an, die auch die Perspektiven von (auch armutsbetroffenen) Kindern berücksichtigen. Dabei kann zusammenfassend die enorme Auswirkung auf materielle, kulturelle sowie soziale Lebenslagen beschrieben werden. (vgl. u.a. Chassé 2010; Miller 2022; World Vision Deutschland e.V. 2018)

## **4 Forschungsdesign**

### **4.1 Anliegen des Forschungsvorhabens**

In den vorhergehenden Kapiteln dieses Beitrages wird versucht die Bedeutung des sozioökonomischen Status sowohl gesamtgesellschaftlich als auch auf der Ebene des Individuums deutlich zu machen und die daraus resultierende Bildungsrelevanz darzustellen. Die dargebotenen Argumente lassen sich mannigfaltig zur Begründung einer Thematisierung von arm und reich im Sachunterricht heranziehen. Anhand des skizzierten themenbezogenen Forschungsstands lässt sich zudem ein Desiderat an Studien zum kindlichen Erleben von Phänomenen sozioökonomischer Differenz feststellen. Das Erkenntnisinteresse der hier vorgestellten geplanten Studie fokussiert auf Basis der bisher dargestellten Grundlagen auf die phänomenografische Beschreibung des Verständnisses, genauer des Erlebens, der Lernenden zum beschriebenen Gegenstandsbereich, da dieses gerade

für den Sachunterricht als didaktisch relevant eingestuft wird (vgl. Murmann 2013, Wieseemann & Wille 2014). Anders als bei konstruktivistischen oder kognitionspsychologischen Zugängen greift die Phänomenografie auf die phänomenologische Analyse vom Erleben zurück. Darüber hinaus zielt das didaktische Interesse auf die Identifikation didaktisch relevanter Unterschiede zwischen verschiedenen Erlebensweisen und ihrer konstitutiven Aspekte (vgl. Kallweit et al. 2019; Marton & Booth 2014; Murmann 2013).

Folgende Forschungsfragen sind für die anvisierte Studie leitend:

- a) Wie erleben Kinder im Primarstufenalter sozioökonomische Differenz bzw. die sozialen Phänomene arm und reich?
- b) Welche kindlichen Erlebensvarianten von arm und reich lassen sich beschreiben und wie lassen sie sich gegenüber fachlichen und insbesondere gesellschaftstheoretischen Deutungen positionieren?
- c) Welche didaktischen Konsequenzen lassen sich aus den Ergebnissen der Fragen (1) und (2) für den Sachunterricht und seine Didaktik ziehen?

#### **4.2 Phänomenografischer Zugang**

Wie skizziert, mündet das didaktische Interesse der anvisierten Studie in die Rekonstruktion des kindlichen Erlebens der sozialen Phänomene arm und reich, die Verhältniskonstruktion der Erlebensvarianten zu gesellschaftstheoretischen Zugängen und die daraus abzuleitenden didaktischen Konsequenzen. Dazu sollen im Sinne einer phänomenografischen Aufbereitung zunächst lernrelevante Erlebensvarianten der Phänomene kategorisiert und hinsichtlich ihrer Anschlussfähigkeit an fachliche Konzepte hierarchisch strukturiert werden. „Der Untersuchungsgegenstand der Phänomenografie ist die Variation zwischen verschiedenen Möglichkeiten, Phänomene zu erleben“ (Marton & Booth 2014, S. 173). Die im Sinne Bourdieus dargelegte begriffliche Komplexität eines niedrigen bzw. hohen sozioökonomischen Status (Kap. 2.2) soll im Rahmen der geplanten Untersuchung auf die Begriffe arm und reich übertragen werden, um das Spektrum möglicher Erlebensweisen nicht unnötig einzuschränken. Martons und Booths Ansatz der Phänomenografie stellt den Begriff des Erlebens – abgegrenzt von einem Alltagsverständnis – stark ins Zentrum. Uns einem Phänomen unserer Umwelt zuzuwenden, bedeutet „etwas als aus dieser Umgebung hervortretend zu erleben [...], es von seinem Kontext zu unterscheiden“ (ebd., S. 137). Es ist grundlegend für eine solche Unter-

scheidung zwischen Phänomen und Kontext, dass das Phänomen bereits bekannt ist und ihm eine Bedeutung zugeschrieben werden kann. Im Kontext des Erlebens sind folglich die beiden Aspekte Struktur und Bedeutung „dialektisch verschränkt“ (ebd., S. 138). Eine Erfahrung fächert sich folglich in einen strukturellen und einen referentiellen Aspekt auf, wobei ersterer zudem in einen Außenhorizont und einen Innenhorizont untergliedert ist. Der Außenhorizont des strukturellen Aspekts einer Erfahrung schaut auf die Beziehung, die das Phänomen zu einem oder verschiedenen Kontexten einnimmt, während der Innenhorizont das Phänomen selbst und seine Bestandteile betrachtet (vgl. Kallweit 2019; Marton & Booth 2014).

Ein nicht zu vernachlässigender Vorteil der Darstellung verschiedener (gesättigter) Erlebensweisen der Phänomene arm und reich, ist die Möglichkeit diese zu erheben, ohne den sozioökonomischen Status einzelner Kinder mit ihnen in Beziehung zu setzen. Das wird einerseits dem oben beschriebenen Habitus-Modell nach Bourdieu gerecht, das deutlich macht, dass das Erleben und die Wahrnehmung in Zusammenhang mit der sozialen Positionierung des Individuums stehen. Andererseits wird eine Bewertung oder gar Überbewertung dieses Zusammenhangs umgangen, der für einen inklusiven Sachunterricht für alle Kinder keine tragende Erwähnung darstellt. Für die Erhebungssituation ergibt sich allerdings die Konsequenz, dass das sozioökonomische Spektrum in Bezug auf die befragten Kinder möglichst vielfältig ausgeschöpft sein und Aspekte sozialräumlicher Segregation berücksichtigt werden sollten. Vor diesem Hintergrund werden mehrere Teilerhebungen in differenziellen Sozialräumen angestrebt.

### **4.3 Geplante Erhebung**

Das geplante Forschungsvorhaben lässt sich im Bereich der erziehungswissenschaftlichen Kindheitsforschung verorten (vgl. u.a. Heinzl, Kränzl-Nagel & Mierendorf 2012). Mit der besonderen Wendung, dass zugleich mit dem Forschungsansatz der Phänomenografie ein didaktischer Erkenntnisinteresse verbunden ist. Die Potenziale einer solchen Verknüpfung deuten sich in der Arbeit von Kallweit an (vgl. Kallweit 2019). Für die Datenerhebung scheinen qualitative Interviews mit Kindern als besonders tragfähiger Zugang. Als möglicher Nachteil ist hier die Beschränkung auf verbale Daten zu benennen, die nicht als Vorstellungen sondern immer nur als Äußerungen gewertet werden können, was gerade

hinsichtlich kindlicher Äußerungen besondere Ansprüche an die Forschenden und die gewählte Auswertungsmethode in engem Bezug zum Alter der Befragten stellt (vgl. Fuhs 2012). Mit dem Ziel, eine mögliche generationale Hierarchie zwischen erwachsener Interviewperson und den Kindern in der Interviewsituation zu entkräften, sind die Erhebungen mit Kinderpaaren (jeweils zwei) vorgesehen. Hier gilt es, einen möglichen Einfluss bestehender Machtverhältnisse zwischen Kind und Erwachsenem auf die Daten zu minimieren (vgl. ebd.). Der Zugang wird durch eine symbolische Interviewform (Klassifikation nach Fuhs) angebahnt, bei der „von den Kindern geschaffene Produkte [...] als Ausgangs- und Anhaltspunkt für ein Gespräch über ihr Leben“ (ebd., S. 98) dienen.

## **5 Fazit**

Sozioökonomische Differenz wurde im Rahmen dieses Beitrages beschrieben als ein Aspekt von Gesellschaft, dem Kinder (auch) im Sachunterricht bewusst begegnen sollten. Wie Böge darlegt, entwickeln sich die kindlichen Konstrukte von arm und reich als polare Paare (vgl. Böge 1932), also in Relation zueinander. Diese Relation entfaltet sich im sozialen Raum (vgl. 2.2). Da Böges Studie mittlerweile 90 Jahre alt ist, gilt es zu beleuchten, inwieweit deren Ergebnisse auf die Gegenwart übertragbar sind. Zudem geht die Frage nach dem Erleben sozialer Phänomene über ein Begriffsverständnis, wie Böge es anvisierte, hinaus. Des Weiteren stellt sich die Frage, ob eine Thematisierung sozioökonomischer Differenz im Sachunterricht, wie sie mittels des beschriebenen Forschungsvorhabens argumentiert und angestrebt wird, ohne einen gesellschaftstheoretisch reflektierten Bezug realisiert werden kann. Die in der Sachunterrichtsdidaktik bisher gängige Fokussierung auf (Kinder-)Armut ist eine wichtige, die im besten Falle mit Sensibilisierung, Kompensation, Solidarität und Empowerment einhergeht, die zudem aber dazu einlädt sich thematisch auf einer subjektbezogenen oder international vermeintlich weit entfernten Ebene auseinanderzusetzen – zumindest insofern einem verkürzten Verständnis von Armut als absoluter Armut gefolgt wird. Arbeit und Arbeitslosigkeit zeigen hier mehr Potential, um auch auf gesellschaftliche Strukturen zu verweisen (vgl. Gläser 2002).

Hinsichtlich eines kindlichen Bewusstseins zur Stabilität bzw. Veränderbarkeit sozialer Verhältnisse, wie Wacker es darlegt, bedarf es allerdings eines Rückgriffs auf ein Gesellschaftsverständnis (vgl. Wacker 1976),

welches eng an ein individuelles Wertesystem geknüpft ist. Folgen wir jedoch Bourdieu, so ist auch das Wertesystem durch herkunftsbedingtes verinnerlichtes Kapital geprägt (vgl. Bourdieu 1983). Hier zeigt sich eine Schwierigkeit, da insbesondere Fragen zur sozialen Ungleichheit naturgemäß normativ aufgeladen sind, da es keine Maßzahl für ein akzeptables Ausmaß von Ungleichheit gibt (vgl. Spannagel & Molitor 2019).

In der anvisierten Forschungsarbeit wird für den Zugang zum Konstrukt Gesellschaft auf das von Rosa und Oberthür dargelegt Analyse- und Diagnosedreieck sozialer Verhältnisse zurückgegriffen, das sich aus den zentralen Aspekten Totalität, Normativität und Kontingenz konstituiert. Das Potential dieses Zugriffs zeigt sich insbesondere bei dem Versuch aktuell andere sachunterrichtsdidaktische Themen auf dieses Modell anzuwenden – Gender, Nachhaltigkeit, Klima, Migration, Energie und vieles weitere mehr. Wir können einen Ist-Zustand von Gesellschaft beschreiben, gegebenenfalls auf ein Missverhältnis dieses Ist-Zustands bezüglich normativer Setzungen wie Gleichberechtigung, intergenerationaler Gerechtigkeit, Inklusion, Erhalt von Artenvielfalt usw. verweisen und uns über Wege und Bewegungen zum gesellschaftlichen Wandel verständigen sowie diesbezüglich aktiv werden. Zugespitzt formuliert geht die Frage „Was ist Gesellschaft?“ immer auch mit den beiden Fragen „Wie lässt sich Gesellschaft verändern?“ und „Was ist eine gute Gesellschaft?“ Hand in Hand. Diese Fragen sind für Kinder bedeutsam, da sie Teil dieser Gesellschaft sind – sie verinnerlichen und herstellen. Die kindlichen Perspektiven auf solche Fragen sind daher von maßgeblicher (sach)unterrichtlicher und gesellschaftlicher Relevanz.

Auch wenn die hier skizzierte Suchbewegung hinsichtlich einer gesellschaftstheoretischen Verortung des Sachunterrichts erste Ideen vorschlägt, bleiben viele weitere Bereiche zur Auseinandersetzung bestehen, wie z.B. das Verhältnis eines solchen Gesellschaftsbegriffs zum Politischen. Es bleibt jedoch festzuhalten, dass die Fundierung eines grundlegenden sachunterrichtsdidaktischen Gesellschaftsbegriffs als ein bedeutendes Entwicklungsfeld bezeichnet werden kann, dem es sich künftig (intensiver) zu widmen gilt.

## Literatur

- Böge, Kurt (1932): Arm und Reich vom kindlichen Standpunkt aus gesehen. In: Zeitschrift für Psychologie und Jugendkunde, 33, S. 169-184.
- Bonß, Wolfgang, Dimbath, Oliver, Maurer, Andrea, Pelizäus, Helga & Schmid, Michael (2021): Gesellschaftstheorie. Eine Einführung. Bielefeld.
- Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Reinhard Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 183-198.
- Bourdieu, Pierre (2016): Sozialer Raum und ‚Klassen‘. Zwei Vorlesungen. Frankfurt/M.
- Bühler-Niederberger, Doris (2010): Soziologie der Kindheit. In: Georg Kneer & Markus Schroer (Hrsg.): Handbuch spezielle Soziologien. Wiesbaden, S. 437-456.
- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (2021): Lebenslagen in Deutschland. [https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Service/Studien/1-studie-iaw-ifo-tuebingen.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.armuts-und-reichtumsbericht.de/SharedDocs/Downloads/Service/Studien/1-studie-iaw-ifo-tuebingen.pdf?__blob=publicationFile&v=4) [30.08.2022].
- Butterwegge, Christoph (2008): Kinderarmut – Schattenseite der Gesellschaft. In: Eiko Jürgens & Jutta Standop (Hrsg.): Das Grundschulkind. 4 Bände. Baltmannsweiler, S. 183-192.
- Butterwegge, Christoph (2019): Armut. Köln.
- Chassé, Karl-August (2010): Meine Familie ist arm. Wie Kinder im Grundschulalter Armut erleben und bewältigen. Wiesbaden.
- Dittmann, Jörg & Goebel, Jan (2018): Armutskonzepte. In: Petra Böhnke, Jörg Dittmann & Jan Goebel (Hrsg.): Handbuch Armut. Ursachen, Trends, Maßnahmen. Opladen, Toronto, S. 21-34.
- Fölling-Albers, Maria (2010): Kinder und Kompetenzen – Zum Perspektivwechsel in der Kindheitsforschung. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten? Frankfurt/M., S. 10-20.
- Fuhs, Burkhard (2012): Kinder im qualitativen Interview - Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim, Basel, S. 80-103.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2022): Ökonomische Aspekte. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 169-173.
- Götz, Margarete, Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne, Wittkowske, Steffen & Reeken, Dietmar von (2022): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 15-28.

- Hauser, Richard (2018): Das Maß der Armut: Armutsgrenzen im sozialstaatlichen Kontext. Der sozialstatistische Diskurs. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 149-178.
- Haverkamp, Fritz (2018): Gesundheitliche Ungleichheit und neue Morbidität. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 479-502.
- Heinzel, Friederike, Kränzl-Nagl, Renate & Mierendorff, Johanna (2012): Sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung – Annäherungen an einen komplexen Forschungsbe- reich. In: Theo-Web. Zeitschrift für Religionspädagogik 11, S. 9-37.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. Lehrer zwischen Herkunft, Milieu und Profession. In: Angelika Paseka, Manuela Keller-Schneider & Arno Combe (Hrsg.): Unge- wissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Wiesbaden, S. 105-140.
- Kahlert, Joachim (2008): Lebenswelten erschließen. In: Astrid Kaiser & Detlef Pech (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 32-41.
- Kallweit, Nina (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenogra- fische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden.
- Kallweit, Nina, Lüschen, Iris, Murmann, Lydia, Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2019): Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Hartmut Giest, Eva Gläser & Andreas Hartinger (Hrsg.): Methodologien der For- schungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 43-66.
- Kanschik, Dörte (2022): Diversität zum (Unterrichts-)Thema machen! Potenziale inklu- sionsorientierter Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisie- rung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. 13. Beiheft von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), S. 37-54.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen & Elard Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungsta- gung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin. Kiel, S. 11-31.
- Kuhlmann, Carola (2018): Bildungsarmut und die soziale ‚Vererbung‘ von Ungleichhei- ten. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 431-456.
- Leisering, Lutz & Buhr, Petra (2012): Dynamik von Armut. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung. Wiesbaden, S. 145-163.
- Lux, Thomas, Mau, Steffen & Jacobi, Aljoscha (2022): Neue Ungleichheitsfragen, neue Cleavages? Ein internationaler Vergleich der Einstellungen in vier Ungleichheitsfel- dern. In: Berliner Journal für Soziologie 32, S. 173-212.
- Marton, Ference, Booth, Shirley (2014): Lernen und Verstehen. Learning and awareness. Berlin.

- Mau, Steffen, Lux, Thomas & Gülzau, Fabian (2020): Die drei Arenen der neuen Ungleichheitskonflikte. Eine sozialstrukturelle Positionsbestimmung der Einstellungen zu Umverteilung, Migration und sexueller Diversität. In: *Berliner Journal für Soziologie* 30, S. 317-346.
- Merten, Roland (2007): Kinderarmut in Deutschland – mehr als nur ein Randphänomen! In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 9 (8 Seiten).
- Miller, Susanne (2022): Sozioökonomische Differenzen. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 387-392.
- Mogge-Grotjahn, Hildegard (2018): Gesellschaftliche Ein- und Ausgrenzung. Der soziologische Diskurs. In: Ernst-Ulrich Huster, Jürgen Boeckh & Hildegard Mogge-Grotjahn (Hrsg.): *Handbuch Armut und soziale Ausgrenzung*. Wiesbaden, S. 59-75.
- Murmann, Lydia (2013): Dreierlei Kategorienbildung zu Schülervorstellungen im Sachunterricht? Text, Theorie und Variation – Ein Versuch, methodische Parallelen und Herausforderungen bei der Erschließung von Schülervorstellungen aus Interviewdaten zu erfassen. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 19 (15 Seiten).
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 13 (10 Seiten).
- Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (Hrsg., 2013): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt für eine Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. 5. Beiheft von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 2. Aufl.
- Rehbein, Boike (2016): *Die Soziologie Pierre Bourdieus*. Konstanz, München.
- Rosa, Hartmut & Oberthür, Jörg (2020): Einleitung. In: Hartmut Rosa; Jörg Oberthür; Ulf Bohmann, Anja Gregor, Stephan Lorenz, Karin Scherschel, Peter Schulz, Janos Schwab & Sebastian Sevnani, (Hrsg.): *Gesellschaftstheorie*. München, S. 11-34.
- Schäfers, Bernhard (2018): Gesellschaft. In: Johannes Kopp & Anja Steinbach (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Wiesbaden, S. 141-145.
- Schwier, Volker (2022): Soziologische Aspekte. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn, S. 164-168.
- Seils, Eric & Höhne, Jutta (2017): III. WSI-Armutsbericht: Kinderarmut & Flüchtlingskrise. Düsseldorf.
- Spannagel, Dorothee (2013): *Reichtum in Deutschland. Empirische Analysen*. Wiesbaden.
- Spannagel, Dorothee & Molitor, Katharina (2019): Einkommen immer ungleicher verteilt. [https://www.boeckler.de/pdf/p\\_wsi\\_report\\_53\\_2019.pdf](https://www.boeckler.de/pdf/p_wsi_report_53_2019.pdf) [31.08.2022].
- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022a): Armutsgefährdungsquote in Deutschland von 2005 bis 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72188/umfrage/entwicklung-der-armutsgefahrdungsquote-in-deutschland/> [30.08.2022].

- Statistische Ämter des Bundes und der Länder (2022b): Armutsgefährdungsquote von Kindern und Jugendlichen in Deutschland nach Bundesländern im Jahr 2021. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/1066787/umfrage/armutsgefaehrungsquote-von-kindern-und-jugendlichen-in-deutschland-nach-bundeslaendern/> [30.08.2022].
- Wacker, Ali (1976): Wahrnehmung, Bewertung und Interpretation sozialer Ungleichheit. In: Wacker, Ali (Hrsg.): Die Entwicklung des Gesellschaftsverständnisses bei Kindern. Frankfurt/M., S. 60-84.
- Wiesemann, Jutta & Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 20 (6 Seiten).
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim.
- WSI (2021): WSI Verteilungsmonitor. <https://www.wsi.de/de/armut-14596-armutsquoten-kinder-und-aelttere-15193.htm> [30.08.2022].

## **Förderung von politischer Handlungsfähigkeit. Das Konzept *Innovativität* im Wechselspiel von Theorie und Praxis**

### **1 Politische Bildung und Innovativität**

Wie auch andere Fächer der Primar- und Sekundarstufe zielt das Fach Sachunterricht i.S.d. allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags darauf ab, „die Entwicklung einer mündigen und sozial verantwortlichen, für ein friedliches und diskriminierungsfreies Zusammenleben einstehenden Persönlichkeit“ (MSB NRW 2021, S. 179) zu fördern. Als „fachübergreifende[...] Querschnittsaufgaben“ sollen „weiterhin [...] u.a. Menschenrechtserziehung, Werteerziehung, politische Bildung und Demokratieerziehung, Medienbildung und Bildung für die digitale Welt, Verbraucherbildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung, geschlechtersensible Bildung, kulturelle und interkulturelle Bildung“ unterstützt werden (ebd., u.a. S. 179f.; siehe auch für andere Schulfächer z.B. MSB NRW 2019, 2020).

Entsprechend scheint politische Bildung in den Lehrplänen eng gefasst zu sein und weder als direkter Bestandteil des allgemeinen Bildungs- und Erziehungsauftrags noch als die anderen Bildungsparadigmen inkludierend gelesen zu werden. In dem vorliegenden Beitrag möchten wir hingegen, Reheis (2016) folgend, politische Bildung weit fassen und damit die anderen fachübergreifenden Querschnittsaufgaben einbeziehen. Demnach schließt politische Bildung in dem vorliegenden Beitrag die Förderung von Handlungsfähigkeit i.S.v. *Agency* (Barker & Jane 2016) für autonome Weltgestaltung und im gesellschaftlichen Miteinander ein. Eine solche weite Definition von politischer Bildung beinhaltet faktisch die Weiterentwicklung des Status quo von Gesellschaft entgegen der Reproduktion sozialer Ungleichheiten (Reheis 2016).

## 1.1 Vereinseitigungen von politischer Bildung

In der Umsetzung von politischer Bildung zeigen sich jedoch dem System Schule immanente Vereinseitigungen (Reheis 2016, S. 172), „die es in der Politischen Bildung zu überwinden gilt“ (ebd.): Während Legitimation des Status quo und Wirklichkeitssinn im Vordergrund stehen, rücken Widerstand und Möglichkeitssinn in den Hintergrund (ebd., S. 172f.). Konkret zeigt sich das beispielsweise in der Bildungskampagne Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), welche der weiten Definition nach eng mit politischer Bildung verschränkt ist (siehe auch Transfer für Bildung 2022): Wenngleich eine Veränderung des Status quo im Vordergrund steht, orientiert sich diese Veränderung – ausgerichtet auf die Sustainable Development Goals (z.B. UNESCO 2017) – gleichzeitig an bestehenden und unhinterfragten hegemonialen Verhältnissen zwischen Globalem Norden und Globalem Süden. Der Anspruch von BNE, Partizipation zu fördern, wird zwar eingelöst, aber marktorientierte eurozentrische Hegemonialstrukturen werden innerhalb der Bildungskampagne selbst nicht in Frage gestellt.<sup>1</sup> Dadurch wird Partizipation nur innerhalb eines gesellschaftsstrukturellen Rahmens möglich, der bestehende Machtverhältnisse subtil mittransportiert und reproduziert. In diesem Sinne erscheint politische Bildung als Spiegel für andere Grundsätzlichkeiten von Unterricht und Fachinhalten: Schulische Bildungsprozesse *befähigen* zu vordefinierten Fähigkeiten und Fertigkeiten – ermöglichen die *Vermittlung* von Wissen (Sternfeld 2014, S. 9). Bildung und Lernen erscheinen als machtvolle „Einbahnstraße [...]. Wissensproduktion als Gegenverkehr oder gar als Kommunikationsstau, d.h. für die Prozesse und dekonstruktiven Momente“ (ebd.) wird wenig Raum gegeben.

Die Menschenwürde als alternativloser Maßstab (Reheis 2016, S. 173) erfordert hingegen die Kritik an bestehenden Herrschaftsstrukturen. Das bedeutet insbesondere, politische Bildung aus herrschaftskritischer und dekolonialer Perspektive zu betrachten und als Werkzeug zu nutzen, den machtvollen Rahmen, den das System Schule bildet, infrage zu stellen. Wenn also politische Bildung herrschaftskritische und dekoloniale Handlungsfähigkeit fördern möchte, muss sie den Raum geben, bestehende Herrschaftsstrukturen und damit auch Schule zu kritisieren und die transformative „soziologische Phantasie“ (Negt 1971) des Möglichkeitssinns

---

<sup>1</sup> Das Hinterfragen von Strukturen kann lediglich in Eigenregie der Lehrperson erfolgen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit BNE findet sich z.B. bei Scharf und Gryl (2020).

freizusetzen (Reheis 2016, S. 173). Nur so kann politische Bildung „Handlungsfähigkeit hinsichtlich gesellschaftlicher Problemlagen der Gegenwart und Zukunft“ (Scharf & Gryl 2021, S. 151) fördern, „ohne selbst zum Instrument einer Förderung von Kompetenzen zu werden, welche sich auf Wirtschaftswachstum limitieren“ (ebd.) und Machtverhältnisse ausblenden.

## 1.2 Forschungsstand Innovativität

Diese Handlungsfähigkeit wird von Gryl (2013) sowie Jekel, Ferber und Stuppacher (2015) als *Innovativität* bezeichnet. Wenngleich diese auf den Innovationsbegriff rekurriert, steht weniger *Hervorbringung* von Innovationen als vielmehr *Beteiligung* an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen im Vordergrund (Weis et al. 2017a; Scharf & Gryl 2019). Innovation wird hier nicht als Gewinnmaximierung und Durchsetzung von hegemonialen Interessen betrachtet, sondern nach Rürup und Bormann (2013, S. 19) als auf Gerechtigkeit und Menschlichkeit ausgerichtete „intendierete, handlungsorientiert-interessengeleitete Veränderung“ (Scharf & Gryl 2021, S. 152) verstanden. Innovativität beinhaltet die Teilfähigkeiten *Reflexivität*, *Kreativität* und *Implementivität* (Weis et al. 2017a). Diese werden nach Gryl (2013) sowie Jekel, Ferber und Stuppacher (2015) als die Fähigkeiten definiert, sich kritisch mit etwas auseinanderzusetzen und daraus ableitend mögliche Problem- und Handlungsfelder zu identifizieren (Reflexivität), „Ideen hervorzubringen und zu vertiefen, um identifizierte Problemfelder zu behandeln“ (Kreativität) (Scharf & Gryl 2021, S. 156) sowie eine Idee umzusetzen und zu argumentieren (Implementivität). Im Konzept Innovativität werden diese drei Teilfähigkeiten von *Innovationsprozessen* selbst unterschieden, in welchen Innovationen entstehen können, aber nicht müssen. Dem Konzept Innovativität nach sind Innovationsprozesse in drei dynamische Phasen gegliedert, innerhalb dieser jeweils jede Teilfähigkeit erforderlich ist (Weis et al. 2017b). Die Phasen werden bezeichnet als „a) Die Identifizierung von Problemfeldern“, „b) Die Entwicklung von Lösungsansätzen“ und „c) Die Implementierung von Lösungsansätzen“ (Scharf & Gryl 2021, S. 159). Die Förderung von Innovativität soll es ermöglichen, Schüler\*innen darin zu unterstützen, sich in einer wandelnden Welt kritisch und widerständig, handlungs- und gestaltungsfähig zu bewegen (ebd.), und so ihren Möglichkeitssinn stärken. Die ethische Metaebene des Konzepts schließt dabei eine Distanzierung von eigenen Machtinteressen ein, mit welcher Hegemonialstrukturen

begegnet werden soll (Scharf & Gryl 2019, 2020). Dadurch stellt das Konzept Innovativität eine normative und präskriptive Unterstützung für jene Problematiken politischer Bildung dar (Scharf & Gryl 2021, S. 164). Das Konzept Innovativität ist insbesondere im sachunterrichtlichen Lernen (GDSU 2013, S. 18ff.) anschlussfähig. So unterstützt es durch einen handlungsorientierten Zugang (ebd., S. 9; MSB NRW 2021, S. 178) die im Sachunterricht adressierte Fähigkeit der Schüler\*innen „sich ihre Lebenswelt weiter zu erschließen, sich darin zu orientieren, mitzuwirken und verantwortungsbewusst darin zu handeln und diese mitzugestalten“ (MSB NRW 2021, S. 178).

Um den Praxisbezug des Konzepts Innovativität zu betrachten, haben wir für den vorliegenden Beitrag mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht, inwieweit dieses Gedankengebäude an Schule anschlussfähig sein kann, was auch die kritische Betrachtung des Konzepts selbst einschließt. Hierfür sind wir den beiden Leitfragen nachgegangen, (a) inwieweit das Konzept Innovativität für Fachdidaktiker\*innen und Lehrpersonen verständlich ist und als sinnhaft wahrgenommen wird, und (b) welche Möglichkeiten diese sehen, Schüler\*innen zu Innovativität zu befähigen bzw. ihre Innovativität zu fördern. Dabei hat sich herausgestellt, dass das Konzept Innovativität Verständnishürden bietet und blinde Flecken bezüglich seiner adressierten Akteur\*innen aufweist. Die Verständnishürden versuchen wir zu beseitigen, indem wir im vorliegenden Beitrag auf Basis der empirischen Ergebnisse und weiterer theoretischer Überlegungen die inhaltlichen Grundlagen des Konzepts anpassen (Abschnitt 3.1). Den blinden Flecken begegnen wir, indem wir den Ergebnissen entsprechend die Anschlussfähigkeit des Konzepts auf mehreren machstrukturellen Ebenen mit je unterschiedlichen Akteur\*innen differenzieren (Abschnitt 3.2).<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Wir danken Nadja Assmann, Swantje Borukhovich-Weis, Anja Ciupka, Linya Coers, Karin Golser-Ebner, Nils Gräfe, Eva Hegge, Christine Heil, Julia Jaworowski, Thomas Jekel, Anne Küperkoch, Ewa Łączkowska, Michael Lehner, Liudvika Leisyte, Jaqueline Meier, Lea Maria Manthei, Annabelle Maslo, Andre Morgenstern-Einenkel, Annika Niemann, Julia Ortmann, Detlef Pech, Jana Pokraka, Andreas Postner, Janna Rakowski, Niko Schmitz, Toni Simon, Sabine Sutter, Lilia Vasilchenko und Robert Vogler für ihre Unterstützung bei diesem Beitrag.

## **2 Erhebung: Methode und Durchführung**

Auf Grundlage unserer Leitfragen (a) nach der Verständlichkeit und Sinnhaftigkeit des Konzepts Innovativität sowie (b) nach Möglichkeiten der Befähigung zu und Förderung von Innovativität im Schulunterricht haben wir für eine erste empirische Exploration des Konzepts Innovativität einen eintägigen Online-Workshop<sup>3</sup> mit insgesamt fünf Fachdidaktiker\*innen, Lehrpersonen und einer Referendarin aus den Fächern Sachunterricht, Politik/Sozialwissenschaften, Geographie und Wirtschaftskunde (GW)<sup>4</sup> und Architektur sowie nachträglich ein Interview mit einer hinsichtlich des Online-Workshops kurzfristig verhinderten Kunstdidaktikerin durchgeführt. Wenngleich uns eine Förderung von Innovativität in grundsätzlich allen Schulfächern möglich erscheint, erfahren politische Bildung und Gestaltung in den genannten Fachdisziplinen u.E. eine besondere Pointierung. Das tertium comperationis der Befragten ist folglich ihre Expertise (Meuser & Nagel 2009, S. 443) für Unterricht, der Innovativität fördern kann. Die Disziplinenvielfalt lässt eine mehrperspektivische explorative Untersuchung der Praxisnähe des Konzepts Innovativität zu.<sup>5</sup>

Der Sachunterricht stellt dabei durch seine Vielperspektivität und Perspektivenvernetzung sowie durch seinen Lebensweltbezug eine besonders geeignete Rahmung für politische Bildung und eine Förderung von Innovativität (z.B. Weis, Scharf & Gryl 2017a) als übergreifende Handlungsfähigkeit dar. So konkretisiert sich Innovativität im Sachunterricht in dessen Fokus auf „kritisch-prüfende[s] Nachdenken und den Austausch von Argumenten“ (MSB NRW 2021, S. 178) und der Eröffnung in (ggf. medial erweiterte) „Möglichkeiten der Wahrnehmung, des Verstehens und Gestaltens“ (ebd.). Die sozialwissenschaftliche Perspektive (GDSU 2013, S. 27ff.) sowie der Bereich „Demokratie und Gesellschaft“ (MSB NRW

---

<sup>3</sup> Aufgrund der COVID-19-Pandemie wurde der Workshop über den Videokonferenzdienst Zoom durchgeführt.

<sup>4</sup> Das Fach GW wird in mehreren mittleren Schultypen Österreichs unterrichtet.

<sup>5</sup> Alle Teilnehmenden standen auf unterschiedlichen Wegen bereits in Kontakt mit dem Konzept und der Interviewerin, wodurch eine vertiefte Betrachtung als Grundlage kritischer Auseinandersetzung erleichtert wurde. Gleichzeitig sind wir uns der sozialen Erwünschtheit (Kuckartz 2018, S. 18), welche mit einer vorangegangenen Bekanntschaft einhergehen kann, bewusst. Diese haben wir, insofern uns möglich, in der Auswertung berücksichtigt.

2021, S. 182, 185) bieten hier u.E. besondere Potentiale für eine Stärkung von Innovativität.

Vorbereitend wurde den teilnehmenden Expert\*innen ein erweitertes Thesenpapier zur Lektüre übermittelt. Auf diese Weise sollte sichergestellt werden, dass alle Teilnehmenden über dieselben Grundlagen zum Konzept Innovativität verfügen. Bei dem Thesenpapier handelt es sich um eine mehrseitige Kurzfassung des Beitrags von Scharf und Gryl (2021), welche die in der Einleitung skizzierten inhaltlichen Grundlagen der Handlungsfähigkeit Innovativität gebündelt darstellt. Einleitend wird der Hintergrund der Notwendigkeit einer Befähigung zu Innovativität beschrieben. Es folgen Beschreibungen zu Innovativität im Allgemeinen und der ethischen Metaebene, zu den jeweiligen Teilfähigkeiten Reflexivität, Kreativität und Implementivität, zum nicht-sukzessiven Innovationsprozess und damit zum Fokus auf dessen Prozesshaftigkeit sowie zum Nichterfordernis, Innovationen hervorzubringen. Die Kerninhalte zu den genannten jeweiligen Aspekten von Innovativität werden im Thesenpapier zusätzlich stichpunktartig zusammengefasst. Die Teilnehmenden hatten die Möglichkeit, etwaige im Vorfeld entstandene inhaltliche Fragen vorbereitend in einem Etherpad (ZUM o.J.) zu platzieren; dieses wurde jedoch nicht genutzt.

Der Workshop gliederte sich, flankiert von einer initiierten Begrüßungs- und abschließenden Reflexionsrunde, in drei, je mit Pausen voneinander abgegrenzte, Fokusgruppen (FG). In diesen haben alle Teilnehmenden des Workshops unsere Leitfragen leitfadengestützt mit je unterschiedlichem Schwerpunkt diskutiert: Zur ersten Orientierung wurden die Teilnehmenden in FG1 zunächst darum gebeten, ihre eigene theoretische wie auch didaktische Tätigkeit in einen Zusammenhang mit dem Konzept Innovativität zu bringen, ihre Ersteindrücke zu teilen und etwaige Verständnisfragen zum Konzept zu stellen. In FG2 wurde das im Thesenpapier vorgestellte Konzept Innovativität diskutiert. Die Teilnehmenden sollten sich dazu äußern, welche Aspekte von Innovativität sie für besonders oder weniger relevant oder für problematisch erachten, sowie welche Desiderata sie wahrnehmen. Ferner wurde diskutiert, inwiefern eine Befähigung zu Innovativität im Unterricht, auch unter einschränkenden Rahmenbedingungen der Institution Schule, möglich ist. In FG3 wurden didaktische Anwendungsbezüge, die Innovativität fördern können, sowie die Möglichkeit von Leistungsbeurteilungen diskutiert.

FG als geleitete Diskussionen sind besonders geeignet für die erste empirische Exploration des Konzepts, als sie es ermöglichen, dass jene Inhalte diskutiert werden, welche die Teilnehmenden für diskussionswürdig erachten, und FG als konstruktiver Dialog innerhalb kurzer Zeit viele Informationen zulassen (z.B. Barbour 2007). Das Workshopsetting, in das die FG eingebettet wurden, erlaubt, sich in der hier vorgestellten explorativen Erhebung ergebnisoffen, gemeinsam und hierarchiearm mit einer ausgewählten Thematik in einem begrenzten Zeitrahmen auseinanderzusetzen, Gedanken zu teilen und Ideen zu erarbeiten (z.B. Schiersmann & Thiel 2018). So sollten die FG nicht allein der Erhebung von Daten dienen, sondern den Teilnehmenden die Möglichkeit geben, sich auszutauschen und gegenseitig zu inspirieren.

Da eine Teilnehmerin aus dem Fach Kunst zum Zeitpunkt des Workshops kurzfristig verhindert war, wurde mit ihr nachträglich ein zusätzliches Einzelinterview (Flick 2002, S. 139f.; Herrmanns 2007) durchgeführt, um auch eine kunstdidaktische Perspektive in die Analyse einfließen lassen zu können. Wenngleich das Interview in diesem Kontext eine besondere Form der Befragung darstellt, war uns diese zusätzliche Perspektive wichtig, da kritisches Denken und Gestaltung im Fach Kunst eine besondere Rolle einnehmen (z.B. MSB NRW 2021, S. 54) und Kreativität, welche auf eine Weise mit Kunst in Verbindung steht (Pfab 2020), einen wichtigen Pfeiler von Innovativität bildet. So vertieft der Kunstunterricht die im Sachunterricht (MSB NRW 2021, S. 176ff.) und in Kahlers (2005, S. 232) ästhetischer Perspektive ebenfalls beschriebenen „Einsichten in die Gestaltbarkeit von Leben und Kultur, Umwelt und Gemeinschaft“ (MSB NRW 2021, S. 54). Diese sind auch für die anderen Fachkulturen relevant (z.B. MSB NRW 2019; BMBWF 2016 (Anlage 4) sowie 2022), deren Vertreter\*innen im Rahmen der in diesem Beitrag vorgestellten Erhebung befragt wurden.

Für das Interview wurde derselbe Leitfaden mit den Leitfragen für die drei FG verwendet, welcher lediglich sprachlich an die zweite Person Singular angepasst wurde. Das Interview unterscheidet sich folglich von den FG in der Abwesenheit der Möglichkeit von Gruppendiskussionen. Da dieselben Fragen verwendet wurden, sind die Beiträge aus den FG und aus dem Interview mit Einschränkungen vergleichbar.

Für die Auswertung wurden die Aufzeichnungen der FG, eines Gesprächs in der Pause zwischen FG1 und FG2 sowie des Interviews auf

Basis von Kuckartz (2018, S. 167) transkribiert.<sup>6</sup> Die Auswertung erfolgte computergestützt<sup>7</sup> in Form einer inhaltlich-strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse (QIA; ebd., S. 97ff.).<sup>8</sup> Auf Basis der Forschungsfragen und Leitfragen der FG bzw. des Interviews, auf Basis der im vorbereitend zu lesenden Thesenpapier dargelegten Grundlagen und auf Basis der initiierenden Textarbeit wurde a priori (deduktiv) intersubjektiv-konsensuell<sup>9</sup> ein hierarchisches Kategoriensystem entwickelt, anhand dessen der Text codiert wurde (ebd., S. 64ff.). Als besonders diskussionswürdig wahrgenommene Textstellen wurden in zwei Phasen in Anlehnung an Mayring (2015, S. 127) kollegial validiert und zum Anlass genommen, das Kategoriensystem je am Material (induktiv) zu präzisieren, zu modifizieren und zu differenzieren (Kuckartz 2018, S. 72ff., 95). Ferner wurde den Teilnehmenden die Möglichkeit gegeben, die Ergebnisse kommunikativ zu validieren (Mayring 2015, S. 127). Auf diese Weise wurden in der Auswertung, analog zu den Gütekriterien Reliabilität und Validität quantitativer Verfahren, Intersubjektivität und Transparenz berücksichtigt (Schreier 2014).

### **3 Konzeptuelle Neuordnung von Innovativität: Ergebnisse und Diskussion**

Die Ergebnisse zu unserer ersten Leitfrage nach der Verständlichkeit des Konzepts Innovativität zeigen, dass es grundsätzlich als explizit verständlich und als sinnvoll wahrgenommen wird. Gleichzeitig zeigen sich aber, wie eingangs erwähnt, implizite Missverständlichkeiten hinsichtlich der Unterscheidung zwischen der Ebene der Teilfähigkeiten und jener der Prozessphasen sowie hinsichtlich der Prozessorientierung und Nicht-Zielorientierung auf Innovationen. Weiterhin zeigen die Ergebnisse zu unserer zweiten Leitfrage nach der didaktischen Anschlussfähigkeit, dass eine Differenzierung zwischen unterschiedlichen Akteur\*innen-Ebenen und damit auch unterschiedlichen machtstrukturellen Ebenen erforderlich ist.

---

<sup>6</sup> Verwendet wurde die Software F4, V. 20.0.2. Die Transkripte wurden mehrphasig überprüft und korrigiert.

<sup>7</sup> Verwendet wurde die Software MAXQDA Analytics Pro 2020, V. 20.4.1.

<sup>8</sup> Für eine ausführliche Diskussion zu den Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse s. Schreier (2014).

<sup>9</sup> In Anlehnung an die konsensuelle Codiertechnik von Hopf und Schmidt (1993, S. 61).

### 3.1 Gleichzeitigkeit und Prozessorientierung: Verständlichkeit des Konzepts Innovativität

Innovativität wird im Datenmaterial als „genuin politische Bildung“ (GW-Didaktiker) und als grundsätzlich verständlich kommuniziert. Auch wird das, sich in Curricula widerspiegelnde, Erfordernis einer Innovativitätsförderung von Schüler\*innen deutlich herausgestellt. Innovativität wird als etwas beschrieben, das Schüler\*innen in sich tragen, und das in Schule unterstützt werden soll – bzw. mehr noch:

„Wo muss Unterricht aufpassen, um nicht Innovativität zu beschränken?“  
(Kunstdidaktikerin)

Entsprechend zeigt das Datenmaterial, dass i.S.v. Sternfelds (2014) Kritik am Vermittlungsbegriff weniger die Frage nach unterrichtlicher *Befähigung* zu Innovativität gestellt werden kann, als vielmehr der Fokus darauf zu setzen ist, die Innovativität der Schüler\*innen zu *stärken* und damit verbunden Aushandlungsprozesse zuzulassen.

Weiter erfährt der Begriff *Innovation* im Datenmaterial besondere Aufmerksamkeit. Auf der einen Seite wird das Nicht-Erfordernis einer Innovation und damit die Fokussierung auf den Handlungsprozess selbst als besonders relevant erachtet:

„dass es da halt nur um den Prozess geht und es nicht um die Innovation an sich geht, weil man(.) an(...) an dem Outcome ja nicht sehen kann, was alles gelaufen ist“ (Sachunterrichtsreferendarin)

Auf der anderen Seite wird die Problematik der Verwandtschaft des Innovativitätsbegriffs mit dem Innovationsbegriff thematisiert. Wenngleich im Konzept eine explizite Distanzierung von Zielorientierung auf Gewinnmaximierung und Durchsetzung von hegemonialen Interessen erfolgt, trägt der Terminus *Innovation* diese durch seine wirtschaftswissenschaftliche Verwendung (Schumpeter 2005 [1947]) potentiell in sich. Mit einer solchen Lesart kann es jedoch zu dem Missverständnis kommen, dass Innovativität als „Fähigkeit, Innovationen hervorzubringen“ (Gryl 2013, S. 16), verstanden wird – und nicht als Fähigkeit, sich an Innovationsprozessen zu beteiligen (Weis et al. 2017a, S. 216), die auf Gerechtigkeit und Menschlichkeit ausgerichtet sind (Scharf & Gryl 2020, 2021, S. 163).

Neben dieser von den Teilnehmenden selbst explizit beschriebenen Problematik zeigt sich ferner eine implizite Fokussierung auf die Implementierung von Innovationen. So wird in der Beschreibung von projektbasierten Praxisbeispielen zur Förderung von Innovativität teilweise den

anvisierten Endprodukten mehr Raum gegeben als einzelnen Elementen im Innovationsprozess. Dies mag u.E. auch mit der genuinen Zielorientiertheit von Projektarbeit sowie der allgemeinen Outputorientierung von formellen Bildungsinstitutionen zusammenhängen.

Mit jener Missverständlichkeit des Innovativitätsbegriffs im Zusammenhang stehend, werden die Prozessorientierung von Innovativität und damit die Verwobenheit von Reflexivität, Kreativität und Implementivität auf der einen Seite als charakteristisches Merkmal von Innovativität herausgestellt.

„Der entscheidende Punkt [...] ist, genau diese Dinge zusammenzubringen und zwar permanent zusammenzubringen. [...] Also dass man das sozusagen auf dem Big Picture denkt [...] und sagt ‚Okay, das ist wichtig, die nicht isoliert zu betrachten‘ und ähm damit auch eigentlich zunächst mal völlig unabhängig von Innovation zu denken“ (GW-Didaktiker)

Auf der anderen Seite zeigt sich im Material, dass die Beschreibung einzelner *Phasen* im Innovationsprozess paradoxerweise zulässt, jene Verwobenheit und Gleichzeitigkeit als Linearität misszuverstehen. Diese Missverständlichkeit wird zum einen im Datenmaterial direkt angesprochen, zum anderen werden im Material teilweise die Phasen des Innovationsprozesses, für die je alle Fähigkeiten (Reflexivität, Kreativität und Implementivität) relevant sind, mit diesen Fähigkeiten gleichgesetzt und zudem als feste Abfolge artikuliert. Obschon diese Gleichsetzung anderen Positionen des Materials folgend nicht intendiert ist, können derartige Gleichsetzungen den Anschein einer klaren Abgrenzung und auch festen Reihung der einzelnen Handlungen im Prozess erwecken. In einer solchen impliziten Lesart würde – entgegen der explizit hervorgehobenen Gleichzeitigkeit – Reflexivität bedeuten, ein Problem zu erkennen und damit allein mit der ersten Phase eines Innovationsprozesses gleichgesetzt werden. Kreativität würde bedeuten, eine Idee zu entwickeln (zweite Phase) und Implementivität, diese Idee umzusetzen (dritte Phase).<sup>10</sup>

Im Datenmaterial werden als ursächlich für diese potentiellen Missverständnisse der im Thesenpapier verwendete Prozessbegriff und insbesondere die Unterteilung von Innovationsprozessen in einzelne Phasen benannt. Diese suggerieren eine vermeintlich feste Reihenfolge, Abgeschlossenheit und Zielorientiertheit. Diese Verknüpfung bleibt implizit

<sup>10</sup> Wie auch in frühen Beschreibungen zu Innovativität (Gryl 2013; Jekel, Ferber & Stuppacher 2015) definiert. So ist es auch möglich, dass die Lesart der Teilnehmenden von dem Thesenpapier durch frühere Lektüre jener Publikationen beeinflusst wurde.

weiterbestehen, auch wenn sich das Thesenpapier mit Verweis auf Dynamik und Nichtlinearität (Weis et al 2017a) explizit von dieser distanziert. Wir vermuten zudem, dass die (auch sprachliche) Doppelung aus den Teilfähigkeiten Reflexivität, Kreativität und Implementivität und der Anwendung dieser im Innovationsprozess derartige Missverständnisse begünstigt. Die im Thesenpapier verwendete abstrakte und – insbesondere bezogen auf *Implementivität* – „sperrig[e]“ (GW-Didaktiker) Wortwahl des Konzepts scheint eine weitere Verständnishürde darzustellen.

Damit das Konzept Innovativität seinem Anspruch gerecht werden kann, Konzepte politischer Bildung normativ und präskriptiv zu unterstützen und die Innovativität von Schüler\*innen zu stärken, muss es verständlich sein. Entsprechend haben wir die Ergebnisse genutzt, um weitere theoretische Überlegungen zu dem Konzept anzustellen und im Rahmen eines Forschungskolloquiums zu diskutieren. Die folgenden Ausführungen sollen die auf dieser Basis und auf Basis der Ergebnisse angepassten Grundlagen des Konzepts Innovativität beschreiben und so Missverständlichkeiten vorbeugen.

### 3.1.1 Verwobenheit und Gleichzeitigkeit im Handlungsraum – Innovationsprozesse

Innovativität ist so konzipiert, dass letztlich in Innovationsprozessen das angewendet wird, was die Handlungsfähigkeit Innovativität prinzipiell ermöglicht. In der folgenden, aufgrund der bisherigen Ergebnisse, angepassten Beschreibung des Konzepts Innovativität wird daher von einer Differenzierung zwischen den Teilfähigkeiten von Innovativität und Phasen im Innovationsprozess abgesehen. Ferner werden die benannten Komponenten weniger abstrakt als im Thesenpapier beschrieben.

Innovativität emergiert aus Fähigkeiten, welche im Thesenpapier nach Gryl (2013) sowie Jekel, Ferber und Stuppacher (2015) als (a) Reflexivität, (b) Kreativität und (c) Implementivität (Weis et al. 2017a) beschrieben werden. Um diesen Fähigkeiten etwas von ihrer Abstraktheit zu nehmen, werden sie im Folgenden handlungsorientiert mit (a) *nachdenken und wahrnehmen*, (b) *entstehen lassen und gestalten*, (c) *kommunizieren und argumentieren* übersetzt. Diese Fähigkeiten stellen *Handlungsmöglichkeiten* dar, in denen sich Innovativität potentiell äußern kann, und werden im Folgenden als solche bezeichnet. Der Modellhaftigkeit von Innovativität geschuldet, sind sie heuristisch separiert, sie sind jedoch

immer auch „zusammen[zu]denken“ (Kunstdidaktikerin) (siehe auch Scharf et al. 2019).

Diese Handlungsmöglichkeiten bestehen innerhalb von Innovationsprozessen – als solche im Thesenpapier nach Weis et al. (2017b) und Scharf et al. (2017) bezeichnet. Um jener Problematik des Prozessbegriffs zu begegnen und die Performativität von Handlungen zu betonen, werden wir den Innovationsprozess im Folgenden als *Handlungsraum* beschreiben. Im Handlungsraum können die Handlungsmöglichkeiten – nachdenken und wahrnehmen, entstehen lassen und gestalten, kommunizieren und argumentieren – als sich überlappende und gleichzeitige Handlungen realisiert werden.<sup>11</sup> Somit handelt es sich beim Handlungsraum gemäß dem Prozessverständnis von Hegel (1986 [1803/04]) um ein „System von Bewegungen“ (Ritter & Gründer 1989, S. 1550; Sachunterrichtsreferendarin). Dieses ist weniger aufzufassen als klarer Handlungsplan mit sukzessiven Phasen i.S.v. Problem/Handlungsfeld finden, Lösung finden, Lösung umsetzen, wie das Thesenpapier nach Weis et al. (2017b) suggeriert und auch die sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts impliziert (GDSU 2013, S. 27). Vielmehr ergibt sich das System aus verwobenen, gleichzeitigen, ineinander- und auseinanderfließenden, sich beeinflussenden *Handlungen*. Jede Handlung verursacht eine Bewegung im System, d.h. eine Veränderung des Handlungsraums.<sup>12</sup> Wir erhoffen uns mithilfe dieser Änderung im Konzept die eingangs beschriebene Gleichzeitigkeit von verschiedenen Handlungen bzw. Handlungsmöglichkeiten zu verdeutlichen und so der beschriebenen Missverständlichkeit einer sukzessiven Abfolge von Prozessphasen entgegenzuwirken.

Handlungsräume sind u.E. immer *auch* als physisch-materielle Räume zu betrachten, in denen verschiedene Individuen, verschiedene Körper sich bewegen, sich positionieren, miteinander in Beziehung treten und interagieren. Damit sind Handlungsräume immer durchzogen von Machtstrukturen, in die die Handelnden selbst eingewoben sind (siehe z.B. *Machtfiguration* bei Sofsky & Paris 1994, S. 13f.). I.S.d. im Thesenpapier nach Scharf und Gryl (2019, 2020) beschriebenen *ethischen Metaebene* des normativen und präskriptiven Konzepts Innovativität sind jene hegemonialen Interessen im Handeln mitzudenken. Dies erlaubt zumindest eine Distanzierung von *eigenen* Herrschaftsinteressen und so einen stärker-

<sup>11</sup> Analog zu der Differenzierung zwischen Kompetenz und Performanz (Chomsky 2002; GDSU 2013, S. 12).

<sup>12</sup> Welcher bei Scharf und Gryl (2021) nach Joas (1996) als Situation bezeichnet wird.

ren Fokus auf die Sache und auf dessen Gerechtigkeit (Scharf & Gryl 2021). Das Konzept im Folgenden mithilfe des Datenmaterials ergänzend, wird die fokussierte Sache als „Etwas“ (Kunstdidaktikerin) übersetzt. *Etwas* kann dabei alles sein, was sich im Handlungsraum ereignet und ereignen kann, d.h. Gedachtes und zu Denkendes, Hervorgebrachtes und Hervorzubringendes, Kommuniziertes und zu Kommunizierendes, Handlungsräume, Machtverhältnisse, Nebenfolgen, Sackgassen, „Nebenschauplätze“ (ebd.).

Diese und die folgenden Ausführungen zur Handlungsfähigkeit Innovativität sollen in Abb. 1 zusammenfassend veranschaulicht werden.

Abb. 1: Schema Innovativität (eigene Darstellung)



### 3.1.2 Nachdenken, Wahrnehmen – Reflexivität

Reflexivität wurde im Thesenpapier als Fähigkeit beschrieben, sich kritisch mit etwas auseinanderzusetzen und daraus ableitend mögliche Problem- und Handlungsfelder zu identifizieren. Jene Identifizierung wurde zudem auf Basis von Weis et al. (2017b) als eine Phase im Innovationsprozess (Handlungsraum) übersetzt. Reflexivität und reflexiv handeln umfasst aber weitaus mehr, wie sich im Datenmaterial ebenfalls widerspiegelt, und ist nicht *beschränkt* auf die Identifikation von Problemen. Infolgedessen wird Reflexivität in der in diesem Beitrag vorzutragenden Rekonzeptionierung von Innovativität gefasst als das Wechselspiel zwischen sich gegenseitig bedingendem *Nachdenken* und *Wahrnehmen*. „*Nachdenken*“ (Kunstdidaktikerin) meint im Thesenpapier beschriebene (Selbst)Reflexion, kritische Auseinandersetzung mit etwas (Jekel, Ferber & Stuppacher 2015; Gryl 2013; siehe auch Joas 1996; TdkH1). *Wahrnehmen* meint, zu bemerken, wie der eigene, wie andere Körper (re)agieren (Scharf & Gryl 2021, verweisend auf Joas 1996); meint, (Un)Bestimmtes, (In)Transparentes, Ambivalentes zu bemerken; meint, zu realisieren, wenn Handlungsabläufe stocken oder in andere Richtungen gehen (Jaeggi 2014, S. 164ff.), wenn Anschauungen und Argumente (nicht) nachvollziehbar sind (TdkH1), wie im Thesenpapier erläutert.

Nachdenken und Wahrnehmen erlauben, in Handlungsräumen etwas zu bestätigen oder etwas infrage zu stellen, etwas zu thematisieren, etwas zu problematisieren. Wir fügen an dieser Stelle hinzu, dass sich Bestätigen und Infragestellen auf einem Kontinuum bewegen. Dieses findet sich im außen wie im innen wieder: in dem, was eine\*n umgibt – Konventionen, Standards, Konsens (Scharf & Gryl 2021; TdkH)<sup>13</sup> – und in dem, was den eigenen psychischen Zustand und das eigene Tun betrifft – Fühlen, Denken, Handeln, Authentizität (Gryl 2013, S. 18, verweisend auf Luhmann 1968, Schneider 2013; Scharf & Gryl 2020, verweisend auf Okin 1993, Habermas 1999). Erst die Wahrnehmung und Deklaration von etwas als Problem oder Handlungsfeld macht es als solches erkenntlich, und erst dadurch ist es möglich, sich intensiver mit etwas auseinanderzusetzen, etwas dazu zu gestalten, dazu zu kommunizieren und zu argumentieren (Jaeggi 2014, S. 164).

Während im Thesenpapier die Differenzierung zwischen einer Reflexion des Außen und des Innen betont wurde, erhoffen wir uns mit dieser

<sup>13</sup> Welche wiederum Teil von einer\*einem selbst sind; hier zur Vereinfachung nur auf das Außen bezogen.

Fokussierung auf Nachdenken und Wahrnehmen eine bessere Verständlichkeit von Reflexivität.

### 3.1.3 Entstehen lassen, Gestalten – Kreativität

Mit der im Thesenpapier verwendeten Definition von Kreativität als Fähigkeit, „Ideen hervorzubringen und zu vertiefen, um identifizierte Problemfelder zu behandeln“ (Scharf & Gryl 2021, S. 156) und auch mit der dort verwendeten Bezeichnung einer Phase im Innovationsprozess (Handlungsraum), Lösungsansätze zu entwickeln, wird Kreativität nominell auf das Ergebnis *Idee* bzw. *Lösung* beschränkt, wie auch im Datenmaterial kommuniziert wird. Klare Lösungen sind hingegen kaum möglich oder etwas erscheint zunächst als vermeintliche Lösung, aus welcher sich im Verlauf ein anderes Handlungsfeld ergibt (Scharf & Gryl 2019).

Als Teil von Innovativität kann Kreativität vielmehr in verschiedenen Handlungsformen Ausdruck finden. Sie beinhaltet, wie auch im Thesenpapier beschrieben, als vorbewusstes (siehe auch Joas 1996, S. 247) und bewusstes Sich-Treiben-Lassen das Erahnen und Ausprobieren, Vertiefen und Fokussieren, Hervorbringen und (Er-)Schaffen, (Aus-)Denken und Inneres Artikulieren von etwas, das woanders, wann-anders oder noch gar nicht ist (Popitz 2000; siehe auch Scharf et al. 2019, S. 209f.). Um dieser Mehrschichtigkeit von Kreativität Rechnung zu tragen, wird sie in Folge betrachtet als eine Auseinandersetzung mit etwas, wodurch etwas Anderes *entstehen* und *gestaltet* werden kann.

### 3.1.4 Kommunizieren, Argumentieren – Implementivität

Implementivität wurde im Thesenpapier als „Umsetzungs- und Argumentationsfähigkeit“ (Scharf & Gryl 2021, S. 157) definiert und zusätzlich eine Phase des Implementierens von Lösungen (Weis et al. 2017b) beschrieben. Entsprechend verwundert es nicht, dass im Datenmaterial häufig ein zielorientierter Fokus auf eine Implementierung von Produkten und Ideen gelegt wird.

Die Fähigkeit, etwas „umzusetzen“, ist aber u.E. bereits in allen drei Handlungsmöglichkeiten von Innovativität verankert – sie alle erlauben es, zu handeln; ermöglichen, etwas herauszubilden. Dadurch ist Innovativität als Handlungsfähigkeit selbst die Fähigkeit, etwas in die Tat umzusetzen und die Umsetzungsfähigkeit nicht bloßer Teil von Implementivität. Zudem wird in der im Thesenpapier verwendeten Definition erneut

der Fokus auf „die Lösung des Problems“ (Kunstdidaktikerin) gesetzt, d.h. auf ein Endergebnis und weniger auf den Prozess.

Daher wird Implementivität im Folgenden definiert als *Kommunizieren* und *Argumentieren*. Kommunizieren und Argumentieren sind ferner nicht begrenzt auf eine vermeintliche Lösung, sondern können sich auf jedes Etwas im Handlungsraum beziehen. Wir möchten hinzufügen, dass immer performativ und mittelbar kommuniziert wird: über Sprache, über Worte (TdkH1), über Körper, über Gestik, über Mimik; auch mit und mittels Gegenständen, Material, Geschaffenem, mit Gruppen und Individuen.

### 3.1.5 Sackgassen, Abzweigungen, Nebenschauplätze

Mit jeder neuen Information, mit jeder weiteren Handlung verändert sich der Handlungsraum, wie auch im Thesenpapier nach Scharf und Gryl (2021) mit Verweis auf Joas (1996) beschrieben. Auf der einen Seite können Zweifel, Unstimmigkeiten, Störungen, Disruptionen bestimmte (geplante) Handlungsräume verschließen. Im Datenmaterial wird betont, dass es frustrierend, schwer auszuhalten und „auf der einen Seite wie ein Scheitern ausschauen“ (Architekturlehrer) kann, nicht mehr so handeln zu können, wie geplant. Auf der anderen Seite verweist das Datenmaterial darauf, dass es neue Handlungsräume eröffnet, wenn mensch dekonstruktive Momente zulässt, wahrnimmt, aushält, artikuliert (siehe auch Sternfeld 2014, S. 9; Heil 2015, S. 7).

Dem potentiellen Unbehagen, der potentiellen Entmutigung, die entstehen kann, wenn sich neue Handlungsräume nicht unmittelbar erschließen, kann begegnet werden, indem Revisionen grundsätzlich offen gegenübergestellt wird und nichtklare Lösungswege zugelassen werden (Scharf & Gryl 2021, S. 155, verweisend auf Joas 1996), wie es auch im Thesenpapier beschrieben wird und an dieser Stelle stärkere Akzentuierung erfahren soll. Ein „*Denken der Unvorhersehbarkeit*“ Glissant (2021 [2009], S. 56, Herv.i.O.) kann handlungsfähiger machen; es „lässt uns die tiefen Verunsicherungen vermeiden, welche das Unerwartete der Welt in uns auslöst, es befähigt uns außerdem, immer erfinderischer zu sein in einem kontinuierlichen humanen Handeln, wenn die Realität hereinbricht“ (ebd., S. 57). Mehr noch, Veränderungen und Störungen in geplanten Handlungsabläufen sind weniger als Ausnahme, sondern als normaler Bestandteil und Ausdruck der Prozesshaftigkeit – als Chancen – zu betrachten. Sie sind somit v.a. wahrzunehmen als Wegkreuzungen, die es einer\*inem ermöglichen, stehenzubleiben und innezuhalten, sich ausführ-

licher mit etwas auseinanderzusetzen, weiterzudenken, weiterzumachen. Sie erlauben es auch, Nebenschauplätze auszumachen und zu begehen (Heil 2015, S. 7) und sich mit „Parallelproduktionen“ (Sutter 2017, S. 93) zu befassen.

### **3.2 Macht-Räume: Möglichkeiten und Grenzen einer Förderung von Innovativität**

Die Ergebnisse zeigen weiterhin, dass die Unangebundenheit an einen konkreten Rahmen das Konzept Innovativität weniger greifbar bzw. weniger anwendbar macht. Möglichkeiten, die Innovativität von Schüler\*innen im Unterricht zu stärken, können nicht losgelöst diskutiert werden von den hegemonialen Strukturen, in denen die Institution Schule und Handlungsräume eingebunden sind. Diese Verhältnisse wurden im Thesenpapier jenseits der potentiellen Distanzierung von *eigenen* Herrschaftsinteressen durch die ethische Metaebene nicht thematisiert.

Wenngleich dem Konzept nach die Handlungsfähigkeit von *Schüler\*innen* unterstützt werden soll (Gryl 2013), müssen angesichts der Machtstrukturen des Systems Schule auch die anderen Akteur\*innen, die sich in Schulen, Universitäten und Bildungsministerien bewegen, beachtet werden.

„wer sind die Akteur\*innen? [...] Daran schließt sich auch an so ein kritischer Blick auf die Institutionen, weil wenn es um Schüler\*innen geht, sind wir immer [...] in einem institutionellen Rahmen mit bestimmten(.) äh Rollen, Verhältnissen, Machtverhältnissen“ (Kunstdidaktikerin)

Wenn Grenzen und Möglichkeiten, die Innovativität von Schüler\*innen zu stärken, diskutiert werden sollen, müssen Handlungsprozesse auf „unterschiedlichen Ebenen“ (GW-Didaktiker) von Schule differenziert werden. Den Ergebnissen der QIA zufolge handelt es sich bei diesen um die mikrostrukturelle Unterrichtsebene, die mesostrukturelle Ebene der Schulgemeinschaft und die makrostrukturelle bildungspolitische Ebene. Auf all diesen, heuristisch getrennten, Ebenen können den Ergebnissen folgend je unterschiedliche Handlungsprozesse zur Förderung von Innovativität forciert werden, können je unterschiedliche Akteur\*innen Handlungsräume betreten und in diesen (inter-)agieren. Die Anschlussmöglichkeiten von Innovativität auf diesen drei Ebenen soll in Abb. 2 zusammengefasst und im Folgenden näher erläutert werden.

Abb. 2: Die in der QIA im Kategoriensystem differenzierten machstrukturellen Ebenen mit entsprechenden Sub-Codes zu den jeweiligen Grenzen und Möglichkeiten einer Förderung von Innovativität (eigene Darstellung).

Mikrostrukturelle Unterrichtsebene	Mesostrukturelle Ebene der Schulgemeinschaft	Makrostrukturelle bildungspolitische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Allgemeindidaktische Prinzipien</li> <li>• Curriculardidaktische Prinzipien</li> <li>• Zielorientiert-konstruktivistische Prinzipien</li> <li>• Kritisch-emanzipatorische Prinzipien</li> <li>• Konkrete Praxisbeispiele</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lehrer*innen individuell</li> <li>• Kollegium und Schulleitung</li> <li>• Externe Partner*innen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Schule“ als Institution</li> <li>• Schul- und Bildungspolitik</li> <li>• Politische Bildung</li> <li>• Konzept Innovativität</li> </ul>

### 3.2.1 Mikrostrukturelle Unterrichtsebene

Die Frage danach, die Innovativität von Schüler\*innen zu stärken, ist den Ergebnissen der Inhaltsanalyse zufolge zunächst auf einer mikrostrukturellen Unterrichtsebene zu verorten. Auf dieser betreten *Schüler\*innen* Handlungsräume. Ihr Handeln wird im hierarchischen System Schule insbesondere von Lehrpersonen initiiert, begleitet und/oder gehemmt. Dabei sind je unterschiedliche Prinzipien sowie konkrete Praxisbeispiele zu differenzieren.

Bezüglich *allgemeindidaktischer Prinzipien*, wie Lebensweltbezug sowie Alters- und Entwicklungsgerechtigkeit, wird benannt, dass es aufgrund ihrer Komplexität schwierig sein kann, die Innovativität von Schüler\*innen zu fördern. Es wird jedoch auch thematisiert, dass es nicht darum geht, „die Probleme der Menschheit zu lösen“ (GW-Didaktiker), sondern sich Beteiligung immer an der Lebenswelt der Schüler\*innen orientiert. Die Fähigkeiten, aus denen Innovativität emergiert, sind nicht thematisch und zeitlich isoliert zu fördern, sondern Innovativität als Ganzes stellt vielmehr eine allgemeine Begleitung von Unterricht dar. Ferner möchten wir ergänzen, dass Schüler\*innen, insbesondere „Kinder im Grundschulalter [...] in Bezug auf ihre Lernfähigkeit häufig unterschätzt [werden]“ (GDSU 2013, S. 11), wie auch eine Studie bezüglich des poli-

tisch-sozialen Lernens von Kaiser und Lüschen (2014) aufzeigt (siehe auch Simon 2014).

Gleichzeitig wurde, bezogen auf *curricular-didaktische Prinzipien*, d.h. insbesondere hinsichtlich Lernzielorientierung, thematisiert, dass die Stärkung der Innovativität von Schüler\*innen schwierig bis nicht kontrollier- und bewertbar ist, da zugrundeliegende Schulfachvorgaben zu viel Raum einnehmen. Jedoch muss Innovativität nicht bewertet werden. Die eigenen Handlungsmöglichkeiten und das, was im Handlungsraum geschieht, kann auch etwa in Form eines Portfolios von den Schüler\*innen selbst reflektiert und beurteilt werden. Auch sind alternative hierarchiebrechende Formen der Beurteilung denkbar, bspw. indem Schüler\*innen selbst entscheiden, welche Aspekte relevant sind, und anhand dieser Kriterien ihre Arbeiten gegenseitig betrachten und beurteilen.

Die *konkreten Beispiele* i.S.v. (Unterrichts-)Techniken, Sozialformen und Medien, auf die im Datenmaterial verwiesen wird, bewegen sich insbesondere zwischen *zielorientiert-konstruktivistischen* und *kritisch-emanzipatorischen* Prinzipien. Erstere orientieren sich an Prinzipien wie Handlungs-, Projekt- oder Problemorientierung. Hier werden im Material zielorientierte und aus dem Regelunterricht ausgelagerte Beispiele genannt, etwa Projekte bzw. Projektwochen, Zukunftswerkstätten oder Planspiele. Diese werden entweder im Rahmen einer Schulklasse von der Lehrperson organisiert oder finden innerhalb der Schulgemeinschaft, teilweise iterativ, teilweise zeitgleich für alle Schulklassen statt. Weiter können derartige Projekte aus dem Schulalltag ausgelagert stattfinden, in Form von AGs, Werkstätten oder Global Goals Jams<sup>14</sup>. In derartigen Projekten scheint ein Scheitern zulässiger als im Schulalltag. Zudem werden Projekte, die es Schüler\*innen ermöglichen, reale Räume aus ihrer Lebenswelt zu gestalten, wie etwa den Schulhof, als „politisch auch hoch(.)bildend“ (GW-Didaktiker) hervorgehoben, insbesondere wenn dies aus dem eigenen Wunsch der Schüler\*innen heraus entsteht. Problematisch ist es, wenn derartige Projekte keinen Raum zur Umsetzung oder Weitergestaltung bieten oder nicht die Ideen der Schüler\*innen, sondern die der Lehrer\*innen umgesetzt werden.

Andere genannte Beispiele lassen sich *kritisch-emanzipatorischen Prinzipien* zuordnen, welche Schüler\*innen in ihrer Befreiung von Abhängigkeiten und Herrschaft unterstützen (Lederer 2014, S. 175ff.), indem

---

<sup>14</sup> <https://globalgoalsjam.org/>

Inhalte und Rahmenbedingungen von Unterricht als „verhandelbar(.) kommuniziert“ (GW-Didaktiker) werden. Schüler\*innen kann der Raum gegeben werden, sich nicht nur selbst zu beurteilen, sondern bspw. auch die Zeiteinteilung der Schulstunde mitzugestalten oder die machstrukturellen Hintergründe von Fachinhalten und Inhaltsauswahl zu thematisieren.

Sowohl hinsichtlich zielorientiert-konstruktivistischer als auch kritisch-emanzipatorischer Prinzipien wird dem sozialen Lernen und Aushandlungsprozessen in Form von Gruppenarbeit besondere Bedeutung beigemessen. Darüber hinaus ist es nach beiden Prinzipien notwendig, Schüler\*innen *Freiraum* zu geben, sich träumerisch, „spielerisch“ (Architekturlehrer) und körperlich mit Dingen auseinanderzusetzen, sich für Themen begeistern zu lassen. Der erforderliche Freiraum bedarf immer eines „Bezugskontextes“ (Kunstdidaktikerin), einer „Zündschnur“ (Sachunterrichtsreferendarin), einer Thematisierung von etwas, um „einen Gedanken ins Rollen“ (Politiklehrerin) zu bringen. Dies kann etwas sein, das selbst Rahmenbedingungen in Frage stellt, etwa „aktuelle Kunst“ (Kunstdidaktikerin) und aktuelle Themen.

Aufgabe der Lehrperson ist nicht nur, diesen Bezugskontext herzustellen, sondern auch, Handlungen zu begleiten, ohne eine zentrale Rolle einzunehmen, bspw. indem die Lehrperson eine Sprechstunde anbietet und die Schüler\*innen in Methoden einführt, welche etwa eine Dokumentation ihrer Handlungsprozesse ermöglicht, z.B. Memos, Mind-Maps oder oben genannte Portfolios. Diese „Reflexionsspur“ (ebd.) erlaubt, die eigenen Prozesse der Auseinandersetzung mit etwas darzustellen, erlaubt eine Distanzierung von dem, womit mensch sich gerade beschäftigt, und Fragen abzuleiten. Dies wiederum lässt auch die Entstehung von Nebenschauplätzen zu.

Wir fügen an dieser Stelle hinzu, dass sich jene Begleitung zum selbstständigen Lernen im Rahmen interessenfördernder Lernangebote auch in den curricularen Vorgaben des Sachunterrichts (GDSU 2013, S. 10; MSB NRW 2021, S. 178) widerspiegelt. Ebenso möchten wir ergänzen, dass kritisch-emanzipatorische Prinzipien mit dem „Ausgangspunkt des Lernens im Sachunterricht“ (MSB NRW 2021, S. 178) – d.h. den „kindlichen Lernvoraussetzungen sowie [...] Fragen, Interessen und Lernbedürfnisse[n] der Schülerinnen und Schüler“ (ebd.) – im Einklang stehen. Eine Stärkung von Innovativität auf mikrostruktureller Unterrichtsebene, so lässt sich anhand der hier dargelegten Ausführungen resümieren, er-

scheint uns kompatibel mit den sachunterrichtsdidaktischen Grundlagen und politischer Bildung im Sachunterricht.

### 3.2.2 Mesostrukturelle Ebene der Schulgemeinschaft

Damit Schüler\*innen auf Unterrichtsebene Handlungsräume eröffnet werden, bedarf es den Ergebnissen zufolge bestimmter Handlungen von *Lehrpersonen*: Sie denken nach und nehmen wahr, lassen etwas entstehen und gestalten etwas, kommunizieren und argumentieren. Entsprechend der obigen Aussage der Kunstdidaktikerin schließt so das Handeln von Lehrpersonen in klassischer Definition auch ihr Nicht-Handeln ein. Lehrpersonen wiederum sind eingebettet in das hierarchische System der Schulgemeinschaft und bestimmt durch bildungspolitische Vorgaben. Auf Ebene der Schulgemeinschaft treten Lehrpersonen auch mit dem Kollegium, der Schulleitung und externen Personen in Kommunikation und Aushandlung – sind innovativ.

Im Datenmaterial wird die *individuelle* Ebene der Lehrer\*innen thematisiert. Auf dieser ist einerseits der Wunsch nach alternativen Möglichkeiten des Unterrichtens vorhanden. Andererseits brauchen Lehrer\*innen dazu Zeit, Kraft und Möglichkeiten – eigenen Handlungsraum. Dieser fehlt im Rahmen Schule jedoch häufig und wird mit großen Klassen erschwert.

Innerhalb dieses Handlungsraums Schüler\*innen Freiraum zu ermöglichen und Unterricht verhandelbar zu machen, bedeutet auch, etwas von der eigenen Handlungsmacht abzugeben, zu „verlernen“ (Kunstdidaktikerin, verweisend auf Sternfeld 2014). Dies kann zum einen, insbesondere in ziel- und projektbasiertem Unterricht, herausfordernd sein, wenn Schüler\*innen in ihren Handlungsprozessen (vermeintlich) stehenbleiben. Zum anderen erfordert eine, kritisch-emanzipatorischen Prinzipien folgende, Interpretation von curricular vorgegebenen Rahmenbedingungen als „Auslegungssache“ (ebd.), insbesondere die Innovativität der Lehrperson. Diese äußert sich auch in der „Gratwanderung“ (Sachunterrichtsreferendarin) zwischen Freiraum und Begleitung.

Dabei kann es in der Kommunikation über alternativen Unterricht *im Kollegium und mit der Schulleitung* u.U. zu Gegenwind kommen. Das Kollegium kann sich aber auch gegenseitig unterstützen, z.B. in der Erarbeitung von Möglichkeiten „eventuell Unterrichtszeiten zu verkürzen, um mehr Freiräume zu schaffen“ (GW-Lehrerin), in dem gegenseitigen Bereitstellen von „Modell-Projekten“ (Politiklehrerin) oder durch gemeinsame Arbeit „in Lehrerteams“ (Architekturlehrer). Eine solche Zusam-

menarbeit und die Umsetzung schulgemeinschaftlich-übergreifender und partizipativer Projekte hängt folglich vom „Schulklima“ (Politiklehrerin) ab.

Weiter wird die Kooperation mit *externen Partner\*innen* im Datenmaterial thematisiert. Solche Einbindungen erfolgen über Lehrer\*innen-Fortbildungen oder über externe Personen. Diese sollen, etwa als Architekt\*innen und Statiker\*innen in Raumgestaltungsprojekten, Lehrer\*innen und Schüler\*innen mit ihrer Expertise unterstützen oder, als Erfinder\*innen und Unternehmer\*innen, Schüler\*innen bei ihren Innovationsentwicklungen inspirieren. Solche Kooperationen können gewinnbringend sein, sie können aber ebenfalls Vorbehalten und Abwehrhaltungen vonseiten der Schulgemeinschaft begegnen.

### 3.2.3 Makrostrukturelle bildungspolitische Ebene

Letztlich gibt die schulpolitische Ebene die Rahmung und Struktur der Institution Schule und mit dieser auch die Rahmung innovativitätsförderlichen Unterricht(en)s vor. Die Auseinandersetzung und Ausweitung der Möglichkeiten der Institution Schule trägt wiederum eigene Handlungsräume in sich, die *Akteur\*innen der Schulforschung und Schulpolitik* betreten.

Im Material erkennen wir die Kategorie der Möglichkeiten und Grenzen von *Schule als Institution*. Auf der einen Seite zeigt sich ein Bild der Determiniertheit des meritokratischen Prinzips Schule, das für die Förderung von Innovativität ungeeignet erscheint. Auf der anderen Seite besteht der Wunsch, das System „Schule neu[zu]denken“ (GW-Didaktiker).

„weil wenn wir Innovativität als Konzept ernst nehmen, müssen wir uns die Konzeption von Schule(.) vor Augen führen bzw. die hinterfragen und die vielleicht auch ändern, auch wenn das völlig utopisch klingt“ (ebd.)

Die tatsächliche Auseinandersetzung mit *Schul- und Bildungspolitik* äußert sich in Form von eigenen Aushandlungsprozessen mit Bildungsministerien und Äußerungen zur Schulorganisation, Schulforschung und Lehrer\*innenbildung. Letzterer wird eine – im Vergleich zum allgemein starren System Schule eher niederschwellige – „Schlüssel“-rolle (Architekturlehrer) beigemessen, innovativitätsförderlichen Unterricht zuzulassen: Wenn die Innovativität (angehender) Lehrer\*innen gefördert wird, sind sie dadurch zum einen in der Lage, Schüler\*innen mehr Möglichkeiten zu geben, selbst innovativ zu handeln. Zum anderen können dem Ma-

terial zufolge Lehrer\*innen selbst leichter in Handlungsräume der Schulgemeinschaft treten, wenn ihre eigene Innovativität gestärkt ist.

Innovativität wird im Datenmaterial der *politischen Bildung* zugeordnet und Forschungs- und Didaktik-Ansätze der politischen Bildung als Möglichkeit bzw. „Werkzeug“ (GW-Lehrerin) einer Förderung von Innovativität beschrieben. Gleichzeitig werden in diesem Beitrag eingangs erwähnte Grenzen von Ansätzen politischer Bildung thematisiert, welche mithilfe des Konzepts Innovativität aufgeweicht werden können. Genannt wurden BNE mit Fokus auf die Sustainable Development Goals (z.B. Oberrauch et al. 2021; PH Tirol o.J.) oder Spatial Citizenship (z.B. Gryl & Jekel 2012). Auch wurde auf das Potential verwiesen, das Innovativität im Kontext von transformativem Lernen (z.B. Taylor 2017) bietet. So kann dem Schwerpunkt auf Disruption in der transformativen Bildung „mit Fragen der Kreativität“ (Architekturlehrer) begegnet und somit Raum gegeben werden für das Entstehen-Lassen und Gestalten von etwas.

Die Möglichkeiten und Grenzen des Konzepts *Innovativität* selbst sind dieser makrostrukturellen Ebene zuzuordnen und beinhalten in Abschnitt 3.1 beschriebene Stärken, Schwächen und den dort begegneten (Un)Missverständlichkeiten.

#### **4 Handlungsräume öffnen – Machträume freigeben**

Damit Menschen Herausforderungen der Gegenwart und Zukunft für eine gerechtere und menschlichere Welt begegnen können, bedarf es einer herrschaftskritischen und dekolonialen politischen Bildung. Das Konzept Innovativität kann eine Stütze für politische Bildung im Sachunterricht darstellen, die Herrschaftskritik und Dekolonialität berücksichtigt. Es soll Schüler\*innen erlauben – und sie darin stärken –, nachzudenken und wahrzunehmen, etwas entstehen zu lassen und zu gestalten, zu kommunizieren und zu argumentieren und damit Handlungsräume zu betreten. Es soll auf Grundlage der freiheitlich-demokratischen Grundordnung Schüler\*innen in ihrer Fähigkeit bestärken, zu handeln und handlungsfähig zu sein, und den eingangs erwähnten Beschränkungen und Vereinseitigungen von politischer Bildung begegnen. Gerechtigkeit und Gemeinwesen, Widerstand gegen Verhältnisse, die die Demokratie einschränken, und Möglichkeitssinn sollen so in den Fokus rücken – was einen anderen Umgang mit der neokolonialen Gegenwart, sozialer und ökologischer Ausbeutung und machtdurchzogenen Lernsituationen einschließt.

#### **4.1 Zusammenfassung und Perspektiven**

In dem vorliegenden Beitrag haben wir den Praxisbezug des Konzepts Innovativität empirisch betrachtet. Mithilfe der in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse wurden drei machstrukturelle Ebenen herausgearbeitet, auf denen eine Förderung der Innovativität von Schüler\*innen ansetzen kann. Auf diesen Ebenen sind je unterschiedliche Akteur\*innen beteiligt.

Auf der mikrostrukturellen Ebene gibt es verschiedene Wege, die Innovativität von Schüler\*innen – immer in Orientierung an ihre Lebenswelt – im Unterricht zu stärken. Diese Wege lassen sich, eher zielorientiert, konstruktivistischen und, eher prozessorientiert, kritisch-emanzipatorischen Prinzipien zuordnen. Beide Prinzipien erfordern eine Lernkultur des herrschaftsarmen Freiraums zur individuellen Entfaltung der eigenen Innovativität der Schüler\*innen. Innerhalb des Rahmens – und auch der Ziele – von politischer Bildung kann mittels kritisch-emanzipatorischer Prinzipien der Fokus stärker auf die Prozessorientierung und Gleichzeitigkeit von Handlungen gelegt und damit auch mehr Freiraum ermöglicht werden. Dieser lässt Austausch anstelle von Vermittlung und Offenheit anstelle von Linearität zu, lässt mehr Raum zum Nachdenken und Wahrnehmen, zum Gestalten, zum Entstehen, zum Kommunizieren und Aushandeln. Freiraum ist aber nur möglich, wenn von außen weniger Druck auferlegt wird; wenn es im Unterricht weniger darum geht, gute Leistungsbewertungen zu erhalten und entsprechend der Lehrperson zu gefallen, sondern wenn im Fokus steht, sich authentisch mit etwas auseinanderzusetzen. Dennoch erfordert Freiraum eine Rahmung, eine Begleitung vonseiten der Lehrperson. Diese Rahmung kann idealerweise ein innovativer Bezugskontext sein, der aus der Lebenswelt der Schüler\*innen stammt und so eine Inspiration darstellt. Denkbar sind aktuelle Themen im Welt- und Kommunalgeschehen, in der Schule und im Klassenverband. Diese Wege, Innovativität zu stärken, erscheinen uns kompatibel mit sachunterrichtsdidaktischen Grundlagen.

Nachdem mit dem Konzept Innovativität demokratische Ziele verfolgt werden, sind zielorientierte inner- oder außerunterrichtliche Projekte mit klar gerahmten Handlungsprozessen ein naheliegendes und sinnvolles Werkzeug zur Förderung der Innovativität von Schüler\*innen, das im Kontext Schule vergleichsweise leicht zugänglich ist. Problematisch hierbei kann jedoch sein, wenn, durch einen zu großen Fokus auf ein Ziel, der Innovation mehr Raum gegeben wird als dem Handlungsprozess selbst.

Deshalb ist es wichtig, auch im lernzielorientierten Regelunterricht und in außerschulischen Projekten die Verwobenheit und Gleichzeitigkeit von Handlungen immer mitzudenken. Eine Zielorientierung soll keineswegs ein Hinterfragen der Ziele, ein Nachdenken über den gewählten Weg und das Einschlagen eines anderen Weges verdrängen. Störungen sollen normalisierter Teil des postulierten Freiraums sein, Nicht-Weiterkommen, Stehenbleiben und Umkehren dürfen nicht nur erlaubt, sondern sollen im Unterricht als Bestandteil bzw. Chancen des Prozesses erkannt und thematisiert werden. Wenngleich also Projekte zu Innovationen führen *können*, sind Innovationen letztlich kein erforderliches Ergebnis von geförderter Innovativität.

Auf der mesostrukturellen Ebene der Schulgemeinschaft kann ein gutes Schulklima erlauben, dass Lehrer\*innen sich über ihren innovativitätsförderlichen Unterricht austauschen, sich gegenseitig unterstützen, und Schüler\*innen den Raum geben, Schule mitzugestalten. Forschungsperspektivisch wären hier Gelingensbedingungen für ein gutes Schulklima zu analysieren und handlungsperspektivisch Akteur\*innen in Schulen mehr Möglichkeiten und einen leichteren Zugang zu Mediationen zu geben. Es könnten Räume etabliert werden, die es normalisieren, im Kollegium miteinander auf einer Metaebene zu kommunizieren, wie miteinander gesprochen, gearbeitet werden soll, wie sich Lehrpersonen und Schulleitung gegenseitig unterstützen können.

Auf der eher starren makrostrukturellen bildungspolitischen Ebene scheint v.a. innovativitätsförderliche Lehrer\*innenbildung eine Möglichkeit darzustellen, Strukturen des Systems Schule zu verändern. Entsprechend wäre für eine mikrostrukturelle unterrichtliche und sachunterrichts-didaktische Stärkung der Innovativität von Schüler\*innen bei einer Stärkung der Innovativität der (angehenden) Lehrer\*innen anzusetzen und empirisch zu prüfen. Eine stärkere Verankerung von Konfliktmanagement in der Lehrer\*innenbildung könnte zudem ein besseres Schulklima auf mesostruktureller Ebene unterstützen. Wenn in der Lehrer\*innenbildung darüber hinaus konstruktivistische und insbesondere kritisch-emanzipatorische Prinzipien mehr Raum einnehmen, hätten Lehrer\*innen selbst mehr Möglichkeiten, im Schulalltag Freiraum zu schaffen, der die Innovativität der Schüler\*innen stärkt. So wären Lehrer\*innen auf mikrostruktureller Ebene in ihrer eigenen innovativen Unterrichtsgestaltung durch curriculare Vorgaben und Leistungserwartungen weniger eingeengt.

Machtstrukturen können politische Bildungsprozesse auf allen Ebenen hemmen. In einem machtvollen Gefüge Sackgassen wahrzunehmen, einzugestehen und zu kommunizieren kann durchaus eine Herausforderung darstellen und alternative Wege verdecken. Innerhalb dieses Spannungsverhältnisses sich einzugestehen oder anderen gegenüber zuzugeben, dass mensch nicht weiterkommt oder andere Vorstellungen hat als andere, „hat natürlich ja auch mit einer Menge Mut zu tun“ (Kunstdidaktikerin) und kann kräftezehrend sein. Schüler\*innen den für Innovativität nötigen Freiraum zu geben, ihren Möglichkeitssinn zu stärken, bedeutet für Lehrer\*innen im Umkehrschluss auch, etwas von der eigenen Handlungsmacht abzugeben, tradierte Machtverhältnisse performativ zu „verlernen“ (Sternfeld 2014, in Bezug auf Spivaks Aphorismus des „Unlearnings“). Handlungsperspektivisch bedeutet das, Schüler\*innen die Möglichkeit zu geben, Fachinhalte und Unterrichtsstruktur infrage zu stellen und mitzubestimmen, Räume mitzugestalten und selbst Raum einzunehmen.

In Anbetracht des genuin machtdurchzogenen Raums, in dem sich Menschen bewegen, ist Verlernen weniger als unmittelbar umzusetzende Aufgabe, sondern mehr als „schwere und unsichere Übung“ (ebd., S. 19) zu verstehen, welche die Machtverhältnisse nicht unmittelbar umstürzt, aber nach und nach aufbrechen kann (ebd.). Diese Übung – dieser Handlungsprozess – kann damit beginnen, die Machtdurchzogenheit von Schule, von Konzepten politischer Bildung, auf verschiedenen Ebenen wahrzunehmen und mitzudenken, zu kommunizieren und in der Gestaltung von Schule zu berücksichtigen. Für die Lehrer\*innenbildung und Schulforschung bedeutet das auf makrostruktureller Ebene folglich die Notwendigkeit einer *expliziten* curricularen Verankerung von und intensiven Auseinandersetzung mit kritischer und postkolonialer Theorie und Praxis.

#### **4.2 Politische Bildung und Innovativität im Sachunterricht**

Politische Bildung wird von curricularen Vorgaben, auch von jenen des Sachunterrichts, in einer engen Definition eingefordert. Mit den dort ergänzten sogenannten Querschnittsaufgaben wie Menschenrechtserziehung, interkulturelle Bildung und geschlechtersensible Bildung (z.B. MSB NRW 2021, S. 179f.) können koloniale Muster infrage gestellt werden und kann ein anderer Umgang mit Ungleichheitssystemen einhergehen, sodass eine Förderung von Innovativität im Sachunterricht naheliegend ist.

Der Sachunterricht scheint aufgrund seines Lebensweltbezugs und seiner Vielperspektivität eine Schlüsselrolle bei der Stärkung von Innovativität einzunehmen – wenn auch eine Förderung in unterschiedlichen Fächern möglich ist. Bedingt durch die Komplexität der Lebenswelt und die handlungstheoretische Ausrichtung gilt auch für Innovativität, dass die Vernetzung verschiedener Perspektiven und damit fachlicher Bezüge und Kulturen sowie „inhaltliche [...] Kooperationen mit anderen Fächern und Lernbereichen [...] sowohl zum Erreichen und zur Vertiefung der jeweils fachlichen Ziele als auch zur Erfüllung übergreifender Aufgaben beitragen“ (ebd., S. 180) und eine „Grundlage für weiterführendes Lernen“ (ebd., S. 9) darstellt.

Der Innovativitätsbezug des Sachunterrichts äußert sich in den „perspektivenübergreifenden Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (erkennen/verstehen, eigenständig erarbeiten, evaluieren/reflektieren, kommunizieren und mit anderen zusammenarbeiten, den Sachen interessiert begegnen, umsetzen/handeln)“ (MSB NRW 2021, S. 179; siehe auch GDSU 2013, S. 20ff.). Die Handlungsmöglichkeiten von Innovativität spiegeln sich in den Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Sachunterrichts und sind notwendig für die eigenständige Erschließung der Lebenswelt in ihrer Komplexität. Konkret bietet der Sachunterricht insofern Voraussetzungen für eine Förderung von Innovativität, als „Schülerinnen und Schüler die Erfahrungen und ihr Wissen reflektieren können, um neue Ideen und darauf bezogene Handlungsmöglichkeiten zu entwickeln und umzusetzen, kritische Haltungen aufzubauen und wertende Einschätzungen geben zu können“ (GDSU 2013, S. 10). Die ethische Metaebene von Innovativität steht hier im Einklang mit dem curricularen Grundsatz verantwortungsbewussten Handelns (MSB NRW 2021, z.B. S. 178). Die in diesem Beitrag vorgestellten Ergebnisse der QIA legen zudem eine explizit herrschaftskritische und dekoloniale Pointierung dieses Grundsatzes nahe. Ferner erscheint uns die Förderung von Innovativität mit der „ganzheitliche[n] Förderung des Kindes in der Entwicklung seiner Persönlichkeit durch informelle, erkundende und spielerische Lernformen“ (ebd., S. 179) des Sachunterrichts kompatibel. Die sozialwissenschaftliche Perspektive (GDSU 2013, S. 27ff.) sowie die ästhetische Perspektive (Kahlert 2005, S. 232; ähnlich MSB NRW 2021, S. 54) nehmen dabei eine besondere Stellung ein.

Hinsichtlich einer sachunterrichtlichen Stärkung der Innovativität von Schüler\*innen wäre weiter zu erheben, wie genau die Auseinandersetzung

mit politisch-sozialen Themen und zum demokratischen Zusammenleben (ebd., S. 182) gestaltet werden kann; sowie welche Möglichkeiten bestehen und denkbar sind, den Kompetenzerwartungen für den Sachunterricht bzgl. Zusammenleben, kritischem Denken, Aushandeln (ebd.) gerecht zu werden. Auf diese Weise ließen sich auch thematische Zusammenhänge herausarbeiten, in denen sich Innovativität im Sachunterricht konkretisiert. Im Kontext weiterer empirischer Analysen wäre insbesondere die Perspektive der Schüler\*innen zu betrachten. Nachdem eine Messung von Innovativität das Konzept konterkarieren würde, ließe sich qualitativ erfragen, in welchen (sach)unterrichtlichen Zusammenhängen Schüler\*innen ihr eigenes Handeln als innovativ erleben, wo sie Raum haben, nachzudenken, zu gestalten, sich auszutauschen – und auch inwiefern sie ihre Innovativität im Schulunterricht stärken und dabei unterstützt werden wollen. In einer solchen Befragung würde bereits selbst ein politisch bildendes Moment liegen.

Die Konzeptionierung von Innovativität selbst ist ein Handlungsprozess auf makrostruktureller Ebene. Dieser Handlungsprozess mit der Zielvorstellung der Modellierung der Handlungsfähigkeit Innovativität bewegt sich stetig, aber auf je unterschiedliche Art und Weise und in verschiedene Richtungen. Für diesen Beitrag haben insbesondere die befragten Expert\*innen zu Bewegungen und zu Veränderungen des Gedankengebäudes beigetragen. Bedingt durch die Prozessorientierung von Handlungen ist das Konzept gleichwohl kein abgeschlossenes, welches weiterer Betrachtungen und Erhebungen bedarf. Um zu überprüfen, ob die hier dargelegte Überarbeitung des Konzepts Innovativität weniger Verständnishürden als dessen Vorgängerversion bietet, ist es denkbar, die vorgestellte Erhebung inhaltlich angepasst und mit anderen Fachdidaktiker\*innen, Lehrpersonen und Referendar\*innen, insbesondere des Sachunterrichts, erneut durchzuführen.

Forschungsperspektivisch bedeutet eine weitere Auseinandersetzung mit dem Konzept Innovativität auch, innerhalb von Analysen und Erhebungen die Determiniertheit des Systems Schule infrage zu stellen, und Überlegungen zulassen, wie Schule als Institution so gestaltet sein kann, dass sie Innovativität zulässt und somit, auch im Sachunterricht, eine herrschaftskritische und dekoloniale politische Bildung ermöglicht.

## Literatur

- Barbour, Rosaline (2007): *Doing Focus Groups*. London.
- Barker, Chris & Jane, Emma A. (Eds., 2016): *Cultural Studies. Theory and Practice*. 5th Ed. L.A. et al.
- BMBWF [Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung] (2016): *Rahmenlehrplan für den Lehrberuf. Bautechnischer Zeichner/bautechnische Zeichnerin (Anlage 4)*.  
[https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Bautechnischer\\_Zeichner\\_e61b2af852.pdf](https://api.abc.berufsbildendeschulen.at/uploads/Bautechnischer_Zeichner_e61b2af852.pdf) [13.07.2022].
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (BMBWF) (2022): *Geographie und wirtschaftliche Bildung. Entwurf des Lehrplans*.  
[https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/58503/mod\\_resource/content/3/12\\_Geographie\\_und\\_wirtschaftliche\\_Bildung\\_Sekundarstufe\\_I\\_e-Recht\\_fin.docx.pdf](https://www.eduacademy.at/gwb/pluginfile.php/58503/mod_resource/content/3/12_Geographie_und_wirtschaftliche_Bildung_Sekundarstufe_I_e-Recht_fin.docx.pdf) [13.07.2022].
- Chomsky, Noam (2002): *Regeln und Repräsentationen*. 1. Aufl. (Nachdruck). Frankfurt/M.
- Flick, Uwe (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. 6. Aufl. der überarbeiteten Neuauflage. Reinbek bei Hamburg.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg.* Bad Heilbrunn.
- Glissant, Édouard (2021): *Die Philosophie der Weltbeziehung. Poesie der Weite* (frz. Original [2009]: *Philosophie de la Relation. Poésie en étendue*). Heidelberg.
- Gryl, Inga (2013): *Alles neu – innovativ durch Geographie- und GW-Unterricht? In: GW-Unterricht*, 131, 3, S.16-27.
- Gryl, Inga & Jekel, Thomas (2012): *Re-Centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach*. In: *Cartographica*, 47, no. 1, pp. 18-28.
- Habermas, Jürgen (1995 [1981]): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Bd. 1 (TdkH1). 4. Aufl. Frankfurt/M.
- Habermas, Jürgen (1999): *Moralbewusstsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt/M.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1803/1804): *Jenaer Systementwürfe I. Das System der spekulativen Philosophie. Fragmente aus Vorlesungsmanuskripten zur Philosophie der Natur und des Geistes*. Hrsg. von Düsing, Klaus & Kimmerle, Heinz [1986]. Hamburg.
- Heil, Christine (2015): *Vorwort*. In: Christine Heil (Hrsg.): *Kreative Störfälle: (Un-)gewöhnlicher Dingumgang in ästhetischen Bildungsprozessen*. Hannover.
- Herrmanns, Harry (2007): *Interviewen als Tätigkeit*. In: Uwe Flick, Ernst Kardorff & Ines Steinke (Hrsg.): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. 5. Aufl. Reinbek, S. 360-368.
- Hopf, Christel & Schmidt, Christiane (Hrsg., 1993): *Zum Verhältnis von innerfamilialen sozialen Erfahrungen, Persönlichkeitsentwicklung und politischen Orientierungen: Dokumentation und Erörterung des methodischen Vorgehens in einer Studie zu diesem Thema*. Hildesheim.

- Jaeggi, Rahel (2014): *Kritik von Lebensformen*. Berlin.
- Jekel, Thomas, Ferber, Nicole & Stuppacher, Kirstin (2015): Innovation vs. Innovativeness. Do We Support Our Students in (Re-)Inventing the World? In: *GI\_Forum*, 3, pp. 373-381.
- Joas, Hans (1996): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.
- Kahlert, Joachim (2005): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Astrid & Lüschen, Iris (2014): *Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten*. Baltmannsweiler.
- Kuckartz, Udo (2018): *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. 4. Aufl. Weinheim & Basel.
- Lederer, Bernd (2014): *Kompetenz oder Bildung. Eine Analyse jüngerer Konnotationsverschiebungen des Bildungsbegriffs und Plädoyer für eine Rück- und Neubesinnung auf ein transinstrumentelles Bildungsverständnis (Habilitation)*. Innsbruck.
- Luhmann, Niklas (1968): *Zweck. Herrschaft. System. Grundbegriffe und Prämissen Max Webers*. In: Renate Mayntz (Hrsg.): *Bürokratische Organisation*. Köln & Berlin, S. 36-55.
- Mayring, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. überarb. Aufl. Weinheim.
- Meuser, Michael & Nagel, Ulrike (2009): *Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlagen*. In: Susanne Pickel, Gert Pickel, Hans Joachim Lauth & Detlef Jahn (Hrsg.): *Methoden der vergleichenden Politik und Sozialwissenschaft. Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Wiesbaden, S. 465-480.
- MSB NRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2019): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in Nordrhein-Westfalen* [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9\\_wipo\\_klp\\_%203429\\_2019\\_06\\_23.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/215/g9_wipo_klp_%203429_2019_06_23.pdf) [28.06.2022].
- MSB NRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2020): *Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Realschule in Nordrhein-Westfalen* [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/232/rs\\_ek\\_klp\\_3301\\_2020\\_07\\_01.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/lehrplan/232/rs_ek_klp_3301_2020_07_01.pdf) [28.06.2022].
- MSB NRW [Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen] (2021): *Lehrpläne für die Primarstufe in Nordrhein-Westfalen. Lehrplan Sachunterricht*. [https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp\\_PS/ps\\_lp\\_sammelband\\_2021\\_08\\_02.pdf](https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/klp_PS/ps_lp_sammelband_2021_08_02.pdf) [28.06.2022].
- Negt, Oskar (1971): *Soziologische Phantasie und exemplarisches Lernen. Zur Theorie und Praxis der Arbeiterbildung*. 2. Aufl. der überarbeiteten Neuausgabe. Frankfurt/M.
- Oberrauch, Anna, Mayr, Helga, Nikitin, Ivan, Bügler, Tanja, Kosler, Thorsten & Vollmer, Christian (2021): "I Wanted a Profession That Makes a Difference". An Online Survey of First-Year Students' Study Choice Motives and Sustainability-Related Attributes. In: *Sustainability*, 13, 8273, pp. 1-28.
- Okin, Susan Moller (1993): *Von Kant zu Rawls*. In: Herta Nagl-Docekal & Herlinde Pauer-Studer (Hrsg.): *Jenseits der Geschlechtermoral*. Frankfurt/M., S. 305-334.

- Pfab, Florian (2020): *Blackbox Kreativität: Ein systemtheoretischer Begriffsentwurf*. Hamburg.
- PH Tirol (o.J.): *Global Goals Design Jam. Über das Projekt*. Innsbruck. <https://ph-tirol.ac.at/node/952> [30.03.2022].
- Popitz, Heinrich (2000): *Wege der Kreativität*. 2. erw. Aufl. Tübingen.
- Reheis, Fritz (2016): *Politische Bildung. Eine kritische Einführung*. 2. Aufl. Wiesbaden.
- Ritter, Joachim & Gründer, Karlfried (Hrsg., 1989): *Prozeß*. In: Joachim Ritter & Karlfried Gründer (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*. Bd. 7. Basel. S. 1543-1562.
- Rürup, Matthias & Bormann, Inka (2013): *Innovation als Thema und Theoriebaustein der Educational Governance Forschung. Zur Einführung in den Herausgeberband*. In: Matthias Rürup & Inka Bormann (Hrsg.): *Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde*. Wiesbaden, S. 11-41.
- Scharf, Claudia, Weis, Swantje & Gryl, Inga (2017): *Innovative Pupils! Documentary Research on Teaching and Learning Approaches for Innovativeness*. In: *ECE Official Conference Proceedings*, S. 295-313.
- Scharf, Claudia & Gryl, Inga (2019): *Fostering Valuable Participation in Shaping Spaces and Societies. Towards Creating an Ethical Meta Level in the Model Design for Innovativeness*. In: *GI\_Forum*, 2, pp. 180-193.
- Scharf, Claudia & Gryl, Inga (2020): *Innovativität – Gerechtigkeit – Nachhaltigkeit. Eine Erweiterung des Konzepts Innovativität um die Theorie der Gerechtigkeit und dessen Anwendung im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: *GW-Unterricht*, 159, 3, S. 16-30.
- Scharf, Claudia & Gryl, Inga (2021): *Handlungstheoretische Implikationen für Innovativität: Ein Konzept für schulische Bildung?* In: *Momentum Quarterly. Zeitschrift für sozialen Fortschritt*, 10, Nr. 3, S. 150-167.
- Scharf, Claudia, Gryl, Inga, Borukhovich-Weis, Swantje & Rott, Benjamin (2019): *Kreativität zur Partizipationsförderung. Der Ansatz einer Bildung für Innovativität*. In: Kim Kannler, Valeska Klug, Kristina Petzold & Franziska Schaaf (Hrsg.): *Kritische Kreativität. Perspektiven auf Arbeit, Bildung, Lifestyle und Kunst*. Bielefeld, S. 205-220.
- Schiersmann, Christiane & Thiel, Heinz-Ulrich (Hrsg., 2018): *Organisationsentwicklung. Prinzipien und Strategien von Veränderungsprozessen*. 5. Aufl. Wiesbaden.
- Schneider, Antje (2013): *Geographiedidaktische Reflexivität. Ostdeutsche Mobilitätsfragen im zweiten Blick (Dissertation)*. Berlin.
- Schreier, Margrit (2014): *Varianten qualitativer Inhaltsanalyse. Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten*. In: *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 15, Nr. 1, Art. 18.
- Simon, Toni (2014): *Rezension zu Astrid Kaiser, Iris Lüschen: Das Miteinander-Lernen (frühe politische Bildung)*. <https://www.socialnet.de/rezensionen/17104.php> [24.08.2022].
- Sofsky, Wolfgang & Paris, Rainer (1994): *Figurationen sozialer Macht. Autorität, Stellvertretung, Koalition*. Frankfurt/M.

- Sternfeld, Nora (2014): *Verlernen vermitteln* (Kunstpädagogische Positionen, Bd. 30). Hamburg.
- Sutter, Sabine (2017): *Rekonstruktion von Kunstunterricht. Sinnüberschüsse und künstlerische Handlungsformen im Kontext von Schule, aktueller Kunst und Theater* (Dissertation). Essen.
- Schumpeter, Joseph A. (2005 [1947]): *Kapitalismus, Sozialismus und Demokratie*. 8. Aufl. Tübingen.
- Taylor, Edward W. (2017): *Transformative Learning Theory*. In: Anna Laros, Thomas Fuhr & Edward W. Taylor (Eds.): *Transformative Learning Meets Bildung. An International Exchange*. Rotterdam, pp. 17-29.
- Transfer politische Bildung (2022): *Politische Bildung und Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE). <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/topografie-der-praxis/bne/> [28.06.2022].
- UNESCO (2017): *Education for Sustainable Development Goals. Learning Objectives*. Paris. [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco\\_education\\_for\\_sustainable\\_development\\_goals.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-08/unesco_education_for_sustainable_development_goals.pdf) [24.08.2022].
- Weis, Swantje, Scharf, Claudia & Gryl, Inga (2017a): *New and Even Newer. Fostering Innovativeness in Primary Education*. In: *IJAEDU*, 3, 7, pp. 193-202.
- Weis, Swantje, Scharf, Claudia, Greifzu, Lena & Gryl, Inga (2017b): *Stimulating by Simulating. Fostering Innovativeness in Education*. In: *IABC, ICE & ICTE Conference Proceedings*, pp. 386/1-386/11.
- ZUM [Zentrale für Unterrichtsmedien] (Hrsg., o.J.): *ZUM-Pad*. Gerabronn. <https://zumpad.zum.de/> [14.04.2022].

## Anhang

### ***1 Leitfragen***

*Exemplarisch im Folgenden die im Interview verwendeten Leitfragen. Bei diesen handelt es sich um dieselben Fragen wie in den Fokusgruppen mit angepasster Anrede.*

#### Fragenblock 1: Erstorientierung (Interview ca. 10 Min./inhaltlich analog zu FG1 (30-40 Min.))

1. Was sind deine Ersteindrücke und Assoziationen zu Innovativität?
  - Was fällt dir ad hoc ein? Kannst du dich kurz dazu äußern?
2. Wo siehst du einen Zusammenhang zwischen Innovativität und deiner eigenen Arbeit?
  - Wo siehst du bei Innovativität Anknüpfungspunkte zu deiner eigenen Arbeit?
3. Gibt es Verständnisfragen zum Text?

#### Fragenblock 2: Das Konzept Innovativität (Interview ca. 30 Min./inhaltlich analog zu FG2 (1-2 Std.))

1. Gibt es Aspekte von *Innovativität*, die du für **besonders relevant** hältst?
  - Welche Aspekte sind das?
  - Warum hältst du diese für besonders relevant?
2. Gibt es Aspekte von *Innovativität*, die du für **weniger relevant** hältst?
  - Welche sind das?
  - Warum hältst du diese für weniger relevant?
3. Gibt es Aspekte von *Innovativität*, die du als **problematisch** erachtest?
  - Welche sind das?
  - Was genau betrachtest du kritisch und warum?
4. **Fehlt** dir etwas Wichtiges bei *Innovativität*?
  - Was fehlt dir?
  - Warum wäre es wichtig, diesen Aspekt miteinzubeziehen?
5. Inwieweit hältst du es *allgemein* für **möglich**, im Unterricht **zu Innovativität zu befähigen**?
6. Welche Aspekte von *Innovativität* hältst du für **besonders gut** im Unterricht umzusetzen; welche Aspekte für **besonders schwer umsetzbar**?
  - Und warum?
7. Ausgehend von bestehenden **Rahmenbedingungen** (z.B. Lehrpläne, Schulbücher, Lehrer\*innenbildung): Welche **Möglichkeiten** siehst du, **Innovativität zu fördern**?

Fragenblock 3: Didaktische Methoden, die Innovativität fördern können

(Interview ca. 30 Min.; inhaltlich analog zu FG3 (1-2Std.))

1. Wie lässt sich deiner Meinung nach eine Förderung von Innovativität methodisch umsetzen?
2. Welche Ansätze kennst du aus deiner eigenen Disziplin, die deiner Meinung nach (in Teilen) zu Innovativität befähigen können?
  - Inwiefern können die Ansätze zu Innovativität befähigen und inwiefern nicht?
3. Welche Differenzierungs-/Individualisierungsmöglichkeiten kennst du, um den unterschieden Talenten und Voraussetzungen der Schüler\*innen entgegenzukommen?
  - Welche Möglichkeiten kennst du, Schüler\*innen innerhalb ihrer Fähigkeiten Verantwortung zu übergeben?
4. Hältst du es für sinnvoll, die von dir genannten Ansätze um andere Komponenten von Innovativität zu erweitern?
  - Wenn ja, welche Komponenten wären das?
  - Wie wäre eine Integration dieser Komponenten möglich?
  - Wenn nein, warum nicht?
5. Lässt sich in den genannten Ansätzen die Leistung der Schüler\*innen beurteilen?
  - Wenn ja, wie?
  - Wenn nein, wie ist damit umzugehen?

## 2 Codebuch

Erstellt mit MAXQDA2020.

### 1 Grenzen und Möglichkeiten einer Förderung von Innovativität

(Es werden Grenzen und Möglichkeiten innovativitätsförderlichen Unterrichts unter Berücksichtigung von macht- und institutionsstrukturellen sowie pragmatischen Rahmenbedingungen auf mikro-, meso- und makrostruktureller Ebene von Schule thematisiert. Mittelpunkt des Interesses: An welche pädagogischen und didaktischen Konzepte und didaktischen Strategien ist das Konzept *Innovativität* anschlussfähig? Das beinhaltet: Inwiefern ist das Konzept verständlich und sinnvoll? Wo ist das Konzept missverständlich, sodass eine Überarbeitung erforderlich ist?)

#### 1.1 Rest: Organisatorisches, Small Talk, andere Themen

(Def.: Passagen, die für das Forschungsinteresse nicht von Belang sind)

#### 1.2 Differenzierung zw. versch. Hierarchie-Ebenen erforderlich

(Def.: Thematisierung, dass eine Förderung von Innovativität auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden muss, dass Machtprozesse eine Rolle spielen)

#### 1.3 Zwischen Grenzen und Möglichkeiten

(Def.: Thematisierung der Nähe zwischen Möglichkeiten und (deren) Grenzen)

##### 1.3.1 Auf mikrostruktureller Ebene

(Def.: Es werden Möglichkeiten innovativitätsförderlichen Unterrichts auf Unterrichtsebene thematisiert (=Innovationsprozesse, an denen sich Schüler\*innen beteiligen))

##### 1.3.1.1 Allgemeindidaktische Prinzipien und Konzepte

###### 1.3.1.1.1 Möglichkeiten

(Def.: Allgemeine Formulierungen. Die Inhalte/Thematik, welche mit einer Förderung von Innovativität einhergehen, erscheinen angemessen/möglich hinsichtlich allgemeindidaktischer Prinzipien, wie z.B. Lebensweltbezug, Alters-/Entwicklungsgerechtigkeit, Differenzierung, Anschaulichkeit, Aktualität. „Maßstab“, vgl. Basiskonzepte)

###### 1.3.1.1.2 Grenzen

(Def.: Die Inhalte/Thematik, welche mit einer Förderung von Innovativität einhergehen, erscheinen unangemessen hinsichtlich allgemeindidaktischer Prinzipien, wie z.B. Lebensweltbezug, Alters-/Entwicklungsgerechtigkeit, Differenzierung, Anschaulichkeit, Aktualität)

##### 1.3.1.2 Curriculardidaktische Prinzipien

###### 1.3.1.2.1 Möglichkeiten

(Def.: Eine Förderung von Innovativität erscheint vereinbar mit Curricula/zugrundeliegenden Schulfachvorgaben, z.B. hinsichtlich der Kontrollierbarkeit von Lernergebnissen, der Bewertung/Beurteilung von Leistungen. Die Beurteilung kann alternativ gestaltet werden; eine Bewertung ist nicht erforderlich; die

Vorgaben des Curriculums stimmen mit den Grundlagen von *Innovativität* überein)

#### **1.3.1.2.2 Grenzen**

(Def.: Eine Förderung von Innovativität erscheint nicht vereinbar mit Curricula/zugrundeliegenden Schulfachvorgaben, z.B. hinsichtlich der Kontrollierbarkeit von Lernergebnissen, der Bewertung/Beurteilung von Leistungen, lernzielorientierten Unterrichtsprinzipien, wie etwa Instruktororientierung; Lernzielfokus steht über Freiraum)

### **1.3.1.3 Konkrete Praxisbeispiele/didaktische Methoden**

#### **1.3.1.3.1 Möglichkeiten**

(Def.: Es werden konkrete didaktische Methoden (i.S.v. Unterrichtstechniken, Sozialformen, Medien) oder Praxisbeispiele genannt, die als innovativitätsförderlich wahrgenommen/dargestellt werden. Z.B. SDG-Design-Jams, Unternehmerwerkstätte, Zukunftswerkstatt, [Raum]-Projekt, Projektwoche, Planspiel, Europaprojekt, Schulhof gestalten, „Party-Hamster“, Sprechstunde, Schüler\*innen entscheiden selbst über die Kriterien für die Leistungsbeurteilung, Portfolio, Politikzyklus)

#### **1.3.1.3.2 Grenzen**

(Def.: Es werden konkrete Probleme/Grenzen beschrieben, die sich bei didaktischen Methoden (i.S.v. Unterrichtstechniken, Sozialformen, Medien) oder Praxisbeispielen ergeben haben oder ergeben können. Z.B. es bleibt beim Prototypen; es wird nicht [der Raum] der Kinder umgesetzt; unternehmerische Interessen, Umsetzung ist nur im Internat möglich)

### **1.3.1.4 Zielorientiert-konstruktivistische Prinzipien**

#### **1.3.1.4.1 Möglichkeiten**

(Def.: zielorientierte konstruktivistische Unterrichtsprinzipien wie: Handlungsorientierung, Projektorientierung, Problemorientierung, Zusammenarbeit/Aushandlung zwischen den Schüler\*innen)

#### **1.3.1.4.2 Grenzen**

(Def.: zielorientierte konstruktivistische Unterrichtsprinzipien wie: Handlungsorientierung, Projektorientierung, Problemorientierung, Zusammenarbeit/Aushandlung zwischen den Schüler\*innen; Zielorientierung verdrängt Prozessorientierung)

### **1.3.1.5 Kritisch-emanzipatorische Prinzipien**

#### **1.3.1.5.1 Möglichkeiten**

(Def.: Schüler\*innen in ihrer Emanzipation, Befreiung von Abhängigkeiten und Herrschaft [Def. von kritisch-emanzipatorischer Pädagogik nach Lederer (2014)] unterstützen; „Initialzündung geben“, „Freiraum“, Rahmenbedingungen und Lerninhalte von Unterricht können mit Schüler\*innen grundsätzlich ausgehandelt werden)

#### **1.3.1.5.2 Grenzen**

(Def.: Probleme bei dem Versuch, Schüler\*innen in ihrer Emanzipation, Befreiung von Abhängigkeiten und Herrschaft [Def. von kritisch-emanzipatorischer Pädagogik nach Lederer (2014)] zu unterstützen; „Gratwanderung“, Schwierigkeit, Schüler\*innen „für etwas brennen“ zu lassen)

### **1.3.2 Auf mesostruktureller Ebene**

(Def.: Es werden Möglichkeiten innovativitätsförderlichen Unterrichts (=Innovationsprozesse, an denen sich Lehrer\*innen beteiligen) auf Ebene der Schulgemeinschaft thematisiert)

#### **1.3.2.1 Auf individueller Ebene der Lehrer\*innen**

##### **1.3.2.1.1 Möglichkeiten**

(Def.: Lehrer\*innen gestalten innovativen Unterricht; Unterstützung für Lehrer\*innen, die keine Ressourcen haben (Zeit, Kraft), selbst betont innovativitätsförderlichen Unterricht zu gestalten)

##### **1.3.2.1.2 Grenzen**

(Def.: Lehrer\*innen haben nicht genug Zeit, innovativitätsförderlichen Unterricht zu gestalten, haben keine Kraft für Aushandlungsprozesse mit anderen Lehrer\*innen und/oder Schulleitung; große Klassen als Herausforderung, Irritation bei ungewohnten/neuen Lehr-/Lernmethoden)

#### **1.3.2.2 Kollegium und Schulleitung**

##### **1.3.2.2.1 Möglichkeiten**

(Def.: Aushandlung mit der Schulleitung oder/und Zusammenarbeit im Kollegium über alternative Lehrkonzepte, welche Innovativität fördern, ist/erscheint erfolgreich, Kollegium unterstützt sich, gutes Schulklima)

##### **1.3.2.2.2 Grenzen**

(Def.: Eine Aushandlung mit der Schulleitung über alternative Lehrkonzepte, welche Innovativität fördern, ist/erscheint nicht erfolgreich, „Reibung“ mit dem Kollegium, schlechtes Schulklima)

#### **1.3.2.3 Externe Partner\*innen**

##### **1.3.2.3.1 Möglichkeiten**

(Def. Möglichkeiten hinsichtlich: z.B. Lehrer\*innenfortbildungen, externe Personen, die Unterrichtsvorhaben durchführen (z.B. [Raum]-Projekt), externe Gäste (z.B. Unternehmer\*innen, Architekt\*innen, Statiker\*innen)

##### **1.3.2.3.2 Grenzen**

(Def: Grenzen hinsichtlich: z.B. Lehrer\*innenfortbildungen, externe Personen, die Unterrichtsvorhaben durchführen (z.B. [Raum]-Projekt), externe Gäste (z.B. Unternehmer\*innen))

### **1.3.3 Auf makrostruktureller Ebene**

(Def.: Es werden Möglichkeiten innovativitätsförderlichen Unterrichts auf Ebene der Schulpolitik und der Struktur Schule allgemein thematisiert (=Innovationsprozesse, an denen sich die Akteur\*innen der Schulpolitik beteiligen))

### **1.3.3.1 „Schule“ als Institution**

#### **1.3.3.1.1 Möglichkeiten**

(Def.: Möglichkeiten, die das System „Schule“ für innovativitätsförderlichen Unterricht erlaubt, z.B. „Schule neu denken“; Rahmenbedingungen können innovativitätsförderlichen Unterricht ermöglichen, Schulbücher als gute Unterstützung)

#### **1.3.3.1.2 Grenzen**

(Def.: Das System „Schule“ wird allgemein als nicht geeignet für innovativitätsförderlichen Unterricht wahrgenommen, Schulbücher als schlechte Unterstützung, z.B. „Schule ist halt Schule“)

### **1.3.3.2 Schul- und Bildungspolitik**

#### **1.3.3.2.1 Möglichkeiten**

(Def.: Es werden positive Erfahrungen oder Vermutungen hinsichtlich Aushandlungsprozessen mit Bildungsministerien, Lehrer\*innenbildung, Schulorganisation oder Schulforschung thematisiert)

#### **1.3.3.2.2 Grenzen**

(Def.: Es werden negative Erfahrungen oder Vermutungen hinsichtlich Aushandlungsprozessen mit Bildungsministerien, Lehrer\*innenbildung, Schulorganisation oder Schulforschung thematisiert)

### **1.3.3.3 Politische Bildung**

#### **1.3.3.3.1 Möglichkeiten**

(Def.: Es wird politische Bildung [weit definiert nach Reheis (2016)] als Möglichkeit einer Förderung von Innovativität thematisiert)

#### **1.3.3.3.2 Grenzen**

(Def.: Es werden Grenzen politischer Bildung [weit definiert nach Reheis (2016)] für eine Förderung von Innovativität thematisiert)

### **1.3.3.4 Konzept Innovativität**

#### **1.3.3.4.1 Notwendigkeit, Bedeutung, Chancen**

(Def.: Das Konzept Innovativität wird als sinnvoll wahrgenommen)

##### **1.3.3.4.1.1 Reflexivität**

(Def.: Thematisierung der Relevanz von Reflexivität)

##### **1.3.3.4.1.2 Kreativität**

(Def.: Thematisierung der Relevanz von Kreativität)

##### **1.3.3.4.1.3 Implementivität**

(Def.: Thematisierung der Relevanz von Implementivität)

##### **1.3.3.4.1.4 Innovationsprozesses**

(Def.: Thematisierung der Relevanz des Innovationsprozesses)

##### **1.3.3.4.1.5 Ethische Metaebene**

(Def.: Thematisierung der Relevanz der ethischen Metaebene)

##### **1.3.3.4.1.6 Innovativität allgemein**

(Def.: Thematisierung der Sinnhaftigkeit von Innovativität allgemein)

#### **1.3.3.4.2 Problematisches, Missverständliches**

(Def.: Es werden Problematiken und Missverständlichkeiten des Konzepts Innovativität thematisiert, das Konzept Innovativität wird missverstanden)

**1.3.3.4.2.1 Reflexivität**

(Def.: Stellen, an denen Reflexivität anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

**1.3.3.4.2.2 Kreativität**

(Def.: Stellen, an denen Kreativität anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

**1.3.3.4.2.3 Implementivität**

(Def.: Stellen, an denen Implementivität anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

**1.3.3.4.2.4 Innovationsprozess**

(Def.: Stellen, an denen der Innovationsprozess und dessen Aspekte anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

**1.3.3.4.2.5 ethischer Metaebene**

(Def.: Stellen, an denen die ethische Metaebene anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

**1.3.3.4.2.6 Innovativität allgemein**

(Def.: Stellen, an denen Innovativität als Gesamtkonzept anders aufgefasst wird als intendiert und/oder problematisiert wird)

## Politisches Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht

### 1 (Politische) Bildung und Mündigkeit

Beim formulierten Anspruch, dass der Sachunterricht Schüler\*innen dabei unterstützen will, „Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen“ und „selbstständig, methodisch und reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen“ sowie „in der Auseinandersetzung mit den Sachen ihre Persönlichkeit weiter zu entwickeln“ (GDSU 2013, S. 9), bleibt für den konkreten Unterricht jeweils zu klären, wie diese Aufgaben methodisch und didaktisch umgesetzt werden können. Dies gilt auch und gerade im Hinblick auf das Leitmotiv der Mündigkeit der Bürger\*in einer demokratisch verfassten Gesellschaft, das für den Sachunterricht respektive die politische Bildung im Sachunterricht ein wichtiges darstellt (vgl. z.B. Müller & Keller 2020, S. 12). Intendiert wird, die Schüler\*innen „für das Zusammenleben in der demokratischen Gesellschaft in Lehr-Lern-Situationen“ durch einen politischen und vielperspektivischen Sachunterricht zu befähigen, „ihre gesellschaftlich geprägte Alltagswelt zu verstehen und in ihr kompetent handeln zu können. Das zentrale Ziel ist somit die Förderung ihrer Mündigkeit“ (Gläser & Richter 2015, S. 9). Der für die Sachunterrichtsdidaktik relevante Begriff der Mündigkeit wird an Wolfgang Klafkis Verständnis von Bildung als Allgemeinbildung und den daraus abgeleiteten sachunterrichtlichen Bildungsauftrag (vgl. Klafki 1992) angebunden. Allgemeinbildung im Sachunterricht ist demnach „als Zusammenhang von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ auszulegen und anzulegen,

„als Fähigkeit zur Selbstbestimmung jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;

als Mitbestimmungsfähigkeit, insofern jede und jeder Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;

als Solidaritätsfähigkeit, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz für diejenigen und dem Zusammenschluß mit ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückungen vorenthalten oder begrenzt werden.“ (ebd., S. 2).

Neben der wissenschaftlichen und bildungstheoretischen Ebene knüpft der Sachunterricht auf der bildungspolitischen Ebene mit Steuerungsinstrumenten wie Veröffentlichungen und curricularen Vorgaben ebenfalls an das Erziehungsziel der Mündigkeit an. Empfehlungen und Richtlinien der Kultusministerkonferenz (KMK) orientieren sich an der Leitidee der mündigen Bürger\*innen, die im Sinne der Demokratie handeln und begründete Urteile und Entscheidungen fällen können, womit dem Demokratielernen bzw. der Demokratieerziehung in der Grundschule eine hohe Bedeutung zufällt. Demokratie wird „als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2009/2018, S. 1) definiert. Das Politische im und des Sachunterrichts bezieht sich damit konkret auf den rahmenden Auftrag einer gelebten politischen Bildung und eines Demokratielernens. Demokratie wird nicht als abstrakte Gesellschaftsform, sondern „als eine einzuübende und im Schulalltag umsetzende Praxis gesehen, als historische Errungenschaft [...], deren Verständnis und Bedeutung durch politisches und pädagogisches Handeln immer wieder aktiv erneuert werden muss“ (Liggesmeyer 2019, S. 33). Die Grundschule kann hier allgemein als wichtiger Ort der politischen Bildung und des demokratischen Lernens (vgl. Goll & Schmidt 2021) angesehen werden. Bezogen auf die Fachdidaktik wird der Sachunterricht spezifisch adressiert „als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche“ (Moll 2003, S. 191). Frühe Arbeiten in der Sachunterrichtsdidaktik, wie die von Glumpler (1999) zur Vielperspektivität der Kulturenvielfalt im Sachunterricht, die sich auf die interkulturelle Bildung bzw. das interkulturelle Lernen im Sachunterricht beziehen, verweisen zudem bereits darauf, dass alle „Sachen“ grundsätzlich zu „politischen Sachen“ werden können. Das Politische des Sachunterrichts zeigt sich dabei nicht nur in der intentionalen Bezugnahme auf gewählte, zu bearbeitende Inhalte, sondern auch in den gewählten Methoden und Praktiken im Sachunterricht.

Klafkis bildungstheoretische Überlegungen im Hinblick auf Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit sowie kritisch-reflexive Haltung verweisen deutlich auf den engen Zusammenhang zwischen Didaktik und

Demokratiepädagogik (vgl. Lin-Klitzing & Arnold 2019). Ein solches Verständnis von Demokratiepädagogik respektive -erziehung bezieht sich dabei nicht darauf, durch formale Abstimmungen (z.B. im Klassenrat) Mehrheitsverhältnisse als Kräfteverhältnisse gegenüber Minderheiten durchzusetzen, sondern fokussiert darauf, kommunikativ Kompromisse auszuhandeln und begründete Entscheidungen zu fällen. Kontroversität als inhärenter Teil einer politischen Bildung und Demokratieerziehung kann hier als eine stetig einzuübende Praxis und Demokratie-Erfahrung beschrieben werden, beispielsweise durch methodische Zugänge des Philosophierens mit Kindern. Mit Simon (2021) kann mit Bezug auf die Fachdidaktik des Sachunterrichts darauf verwiesen werden, dass „ein (fachliches) Lernen durch Demokratie“ ein „Lernen über Demokratie“ braucht und Demokratielernen zudem „Ausdruck und Beitrag zu einer Kultur der Anerkennung“ (ebd., S. 16f.) sein kann. Dieser Beitrag beschäftigt sich konkret mit dem Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht und thematisiert dessen Potential als Methode des Nachdenkens über und Hinterfragen von politischen Themen und Fragen sowie als demokratische Praxis im Sachunterricht.

## **2 (Politische) Bildung im Sachunterricht und Kritisches Denken**

### **2.1 Philosophieren mit Kindern und Vielperspektivität**

Kinder partizipieren an allen gesellschaftlich relevanten Diskursen wie z.B. zur Impfpflicht, zur Bundeswehr, indem sie diese Diskurse registrieren, auch wenn sie nicht direkt adressiert werden oder mitbestimmen können. Anknüpfend an Beobachtungen und lebensweltliche Erfahrungen, kann der Sachunterricht die Gelegenheit bieten, gemeinsam in Nachdenkgesprächen aktuelle gesellschaftspolitische Fragen und Anlässe zu thematisieren. Damit können auch und gerade Fragen, die auf den ersten Blick nicht philosophisch oder politisch erscheinen, zum Anlass eines Philosophierens mit Kindern werden. Ziel dieser Gespräche ist hierbei nicht, dass die Lehrkraft am Ende definiert, was das Richtige ist (z.B. Impfpflicht für alle), sondern der Prozess des gemeinsamen Nachdenkens über die jeweiligen Vor- und Nachteile, über dahinterliegende Fragen und Zweifel und die eigene Positionierung zu kontroversen Themen steht im Vordergrund. Es sind Gespräche, die das Abwägen und Bezweifeln dürfen zulassen und Schüler\*innen dabei fördern, unterschiedliche Sicht-

weisen einzunehmen und diese dialogisch vorzustellen (vgl. z.B. Blanck 2021).

Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht bedeutet dabei nicht, dass Philosophieunterricht im Sachunterricht stattfindet, vielmehr, dass nachdenkliche Gespräche oder Nachdenkgespräche im Unterricht (vgl. Schreier 1999) Raum haben, die als philosophische Gespräche charakterisiert werden können und gemeinsames (philosophisches) Fragen zulassen. Philosophieren mit Kindern kann hier als Haltung charakterisiert werden, Fragen an die Welt/die Gesellschaft zu stellen, die umgebenden Dinge/die umgebende Welt/die Gesellschaft zu befragen und Fremdes wie Bekanntes fragwürdig zu machen. Für Ekkehard Martens (1999), der sich in seiner Einführung „Philosophieren mit Kindern“ mit der Frage nach dem Verhältnis von Philosophie und Kindern beschäftigt hat, bedeutet Philosophieren in erster Linie dem „Denken eine Orientierung“ (ebd., S. 10) zu geben. „Sich in seinem Denken zu orientieren, heißt aber weder, dauernd die große Sinnfrage zu stellen und sich mit existentiellen Problemen zu belasten, noch braucht man dazu elitäre Fähigkeiten und Kenntnisse.“ (ebd.) Die Idee der „Denkschulung für Kinder“ steht hier nicht nur in der Tradition der antiken Philosophie, sondern in besonderer Weise in der Tradition der Aufklärung. Erneut wird deutlich, dass die Idee der Aufklärung als Überwindung der „Unmündigkeit“ und der Bedienung des Verstandes leitend ist und methodischer Ansätze einer Hinführung zu Autonomie und Selbstbestimmung bedarf.

Die Sachunterrichtsdidaktik ist hierbei insbesondere mit Bezug auf bildungstheoretische Prämissen einer kritisch-konstruktiven Didaktik und zeitgemäßen Allgemeinbildung bei Klafki (2007) anschlussfähig an das Philosophieren mit Kindern (vgl. z.B. Michalik 2015, S. 429ff.). In gemeinsamen, auch kontroversen Nachdenkgesprächen über gesellschaftlich relevante Themen kann es u.a. gelingen, „einen Gesprächsgegenstand in seiner Vielschichtigkeit zu ergründen, ein differenziertes Problemverständnis zu gewinnen und sich mit der Vielfalt von Perspektiven, Denkweisen und Antwortmöglichkeiten konstruktiv auseinanderzusetzen.“ (ebd., S. 429)

Das Philosophieren mit Kindern steht hierbei seit seinen Anfängen im Kontext des Politischen und der politischen Bildung. Bereits Minna Specht und Leonard Nelson haben in den 1910er/1920er Jahren im Landerziehungsheimkontext (Landerziehungsheim Walkemühle sowie Hausbinda) mit Schüler\*innen philosophiert und philosophisch-politische Ge-

sprache geführt, orientiert am Ideal der Gerechtigkeit und Solidarität der damals noch jungen Demokratie, um die Jugend von „Autoritätsgläubigkeit“ zu bewahren und für die „sozial-politische Lage“ ihrer Zeit zu sensibilisieren (vgl. z.B. Hansen-Schaberg & Schonig 2002, S. 36ff.). Neben dieser deutschen Linie des Philosophierens mit Kindern, die mit dem Nationalsozialismus zunächst ein Ende fand, wurde das Philosophieren mit Kindern in Deutschland in den 1970er Jahren, anknüpfend an US-amerikanische Ansätze (wieder)eingeführt, auch hier mit Bezug auf die politische Rahmung. Matthew Lipman und Gareth Matthews (vgl. z.B. Lipman 2003) beziehen sich in ihren Ansätzen des Philosophierens mit Kindern deutlich auf Selbstbestimmung, Meinungsäußerung und Partizipation in demokratisch verfassten, freien Gesellschaften. Matthew Lipman, der eine wichtige Referenz für das Philosophieren mit Kindern (Philosophy for Children) darstellt, gründete 1974 ein Institut zum Philosophieren mit Kindern, um das kritische Denken der Kinder (englisch: *critical, creative, caring, reflexive thinking of children*) methodisch zu schulen. Erarbeitet wurden didaktische Materialien, die Geschichten und Dialoge enthalten, auf deren Grundlage Kinder Fragen aufwerfen und diese kontrovers bearbeiten können (vgl. Sinhart-Pallin & Ralla 2019, S. 70).

Sowohl in der nationalen als auch in der internationalen theoretischen und empirischen Beschäftigung mit dem Philosophieren mit Kindern wird in einschlägigen Veröffentlichungen auf „the democratic nature of Philosophy for Children“ (Gregory, Haynes & Murriss 2017, S. 1) hingewiesen. Im „Routledge Handbook of Philosophy for Children“, das als Kompendium eine Übersicht über unterschiedliche internationale Studien und Forschungsergebnisse bietet, wird dabei ausführlich auf die Begründung des Philosophierens mit Kindern vor der Folie demokratischer Werte eingegangen. Das Philosophieren mit Kindern wird einerseits als wichtiger Ausdruck von Werten, hier als „Expression of its democratic values“ (ebd.) angesehen, andererseits als Bezugspunkt und Rahmung dieser: „It offers a framework for collaborative exploration of significant questions, for freedom of thought and speech, for participatory dialogue, and for collaborative self-governance.“ (ebd.) Meinungs- und Gedankenfreiheit stehen hierbei zentral im Mittelpunkt. Zur Demokratie als Gesellschaftsform gehört zudem maßgeblich, die eigene Position und Haltung diskursiv ausdrücken zu können.

Das Philosophieren mit Kindern findet im Sachunterricht einen wichtigen fachdidaktischen Bezugspunkt und Anschluss. Philosophieren mit

Kindern schließt sachunterrichtsdidaktisch an das Verständnis der Vielperspektivität an, dem im Sachunterricht eine hohe Relevanz zukommt. Der Begriff der Vielperspektivität bezieht sich dabei sowohl auf vielfältige (fachdidaktische) Zugänge als auch auf ein *vielfältiges Denken* und damit einen kritisch-reflexiven Umgang, etwa im Hinblick auf gesellschaftliche Vielfalt und Verschiedenheit (z.B. in Bezug auf Herkunft, Kultur, Sexualität). Vielperspektivität im Sachunterricht ist damit mehr als eine Addition unterschiedlicher perspektivübergreifender und -vernetzender Perspektiven (vgl. GDSU 2013; Giest, Hartinger & Tänzer 2017; Pech 2020). Mit Bezug auf die Rezeption der kritisch-konstruktiven bildungstheoretischen Überlegungen von Klafki (vgl. Lin-Klitzing & Arnold 2019) geht es dabei beim Sachunterricht um eine Diskursorientierung, um ein kritisch-reflexives Denken, um das Abbilden von Widerstreit und Kontroversität. Philosophieren mit Kindern verstanden als ein politisches Philosophieren mit Kindern bezieht sich insbesondere darauf, politische Fragen und Positionen, die mit Macht und Gerechtigkeit in der Gesellschaft zu tun haben, zu reflektieren, um sowohl die eigenen als auch die fremden Perspektiven und Bewertungsmaßstäbe kritisch zu befragen. (Internationale) Forschungsergebnisse verweisen hier zudem darauf, dass ein regelmäßiges unterrichtliches Philosophieren mit Kindern zu einer Abnahme rassistischer Stereotypen und zu einer größeren Offenheit gegenüber Anderen und Fremden beitragen kann (vgl. Conrad, Mathis & Cassidy 2018).

## **2.2 Diskursivität: Argumentation, Begründung und Erfahrung**

Diskursivität und kritische Reflexivität sind sowohl im Kontext des Unterrichts als auch der demokratisch verfassten Gesellschaft insgesamt relevant für mündiges Handeln und mündige Entscheidungen, vor allem im Hinblick auf sich verändernde Werte und Normen sowie neue gesellschaftliche und politische Herausforderungen (z.B. Corona, Krieg).

„Die methodische Nähe von Philosophieren mit Kindern und politischer Bildung ergibt sich daraus, dass Philosophieren mit Kindern das kritische Denken und eine reflektierte Haltung fördert, weil Überzeugungen und Urteile laufend hinterfragt und stets begründet werden müssen (UNESCO 2012). Dazu ist eine hohe Kommunikations-, Analyse- und Urteilskompetenz erforderlich.“ (Conrad, Mathis & Cassidy 2018, S. 137)

Nach Rude (2012) zeichnen sich philosophische Gespräche mit Kindern durch eine veränderte Gesprächsführung aus: „(1) Keine Zielorientierung:

Nicht zu einer vorher überlegten Erkenntnis führen und lenken. (2) Keine Wertungen abgeben, sei es positiv oder negativ. (3) Keine Ansätze von Philosophen oder eigene Standpunkte in das Gespräch geben“ (Rude 2012, S.69). Beim Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht wird damit sowohl Selbstbestimmung als auch Mitbestimmung eingeübt und in einem „dialogischen Austausch zu offenen, echten Fragen [...] kritisches und differenziertes Denken praktiziert“ (Helzel 2018, S. 13). Philosophieren mit Kindern bezieht sich dabei im Sachunterricht konkret auf Gegenstände, Sachen, Fragen und Begriffe. Gerade das Unterrichtsgespräch als Nachdenkgespräch eignet sich dazu, über Begriffe und Fragen kritisch nachzudenken und diese vielfältig und gegensätzlich zu befragen. Dialektisches Denken und Argumentierenkönnen gehören hierbei zusammen. Dialektik und Dialog haben zudem etymologisch den gleichen Ursprung und beziehen sich auf das Führen eines Gespräches, auf ein Fragen und Gegenfragen-Stellen und -Beantworten. Seit Sokrates und der Antike wird das Fragen als didaktische Grundstruktur philosophischer Gespräche angesehen, wobei hier einschränkend beim sokratischen Gespräch nicht von einer dialogischen Struktur auf „Augenhöhe“ und einem offenen Ausgang des Gespräches ausgegangen werden kann, eher von einem gelenkten und zielorientierten Gespräch (vgl. z.B. Birnbacher & Krohn 2002). Später ging der Philosoph der Aufklärung Immanuel Kant stärker vom Prozess des „Selbstdenken-Könnens“ aus. Kants philosophische Überlegungen zur (Un)Mündigkeit stellen hier einen wichtigen Ausgangspunkt und Begründungshorizont dar, nicht nur für das Philosophieren (mit Kindern). Diese haben auf der Ebene der Sachunterrichtsdidaktik eine besondere Relevanz, vor allem für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht und das soziale und demokratiegemäße Lernen im Sachunterricht mit seiner Prägung der Mündigkeit. Die Idee mündiger Bürger\*innen, die vernunftbezogen argumentativ sinnvolle Entscheidungen (mit)tragen können, ist seit der Aufklärung bis in die Gegenwart leitend. Methoden, die dazu anregen, experimentell und strukturiert mit Gedanken zu „spielen“, zu Positionen Gegenpositionen zu entwerfen, Begriffe und Erfahrungen zusammen zu bringen, dienen dazu, präziser oder schärfer denken und urteilen zu können, und damit letztlich zur Vorbereitung auf die und Teilnahme an einer demokratischen Gesellschaft. Gerade die Gegenwartsgesellschaft als eine Transformationsgesellschaft (Migration, Globalisierung, Technologie, Umwelt), die sich durch Veränderungsprozesse und Ungewissheiten (z.B. Bauman 2005) kennzeichnen lässt, ist auf das

Nachdenken über große Fragen angewiesen. Philosophieren mit Kindern fördert das gemeinsame Nachdenken über gesellschaftlich wie individuell relevante Themen wie Armut, Flucht u.a. und zielt hier auf ein gemeinsames Fragenstellen und Infragestellen ab. Methodisch kann im Klassenraum die Verbesserung der Interaktionen unterschiedlicher Gruppen, sowohl im Hinblick auf die Interaktion zwischen erwachsenen und kindlichen Akteur\*innen als auch „im Sinne einer Verbesserung der Interaktion zwischen den Kindern und auch des respektvollen Umgangs mit abweichenden Meinungen“ (Michalik 2018, S. 22) gefördert werden. Unterstützt werden im Sachunterricht durch philosophische Zwiegespräche und Kreisgespräche in kleineren und größeren Gruppen nicht nur fachliche und (meta)kognitive, sondern auch soziale und personale Kompetenzen (vgl. ebd., S. 15 sowie 27), wie die wichtigen Fähigkeiten, empathisch und sensibel auf das Gegenüber und dessen Positionen zu reagieren, was der Förderung der von Klafki benannten Solidaritätsfähigkeit (siehe oben) zugordnet werden kann. Bezugnehmend auf Modelle des Philosophierens mit Kindern wie das „Caring Thinking Modell“ von Sharp (2009), bietet das Philosophieren mit Kindern eine für die politische Bildung im Sachunterricht geeignete methodische Möglichkeit dazu, „Mitgefühl, Gerechtigkeitssinn, Nachdenklichkeit und Kommunikationsfähigkeit im Dialog mit anderen Kindern zu entwickeln“ (Neißer & Vorholt 2012, S. 33). Auch wenn bislang nicht sehr viele empirische Studien zur Wirkung des Philosophierens mit Kindern vorliegen, so verweisen deren Ergebnisse darauf, dass regelmäßig durchgeführte philosophische Gespräche insgesamt das Denk- und Urteilsvermögen der Schüler\*innen fördern (vgl. Michalik 2018, S. 24).

Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht zielt darauf ab, ein demokratisches und kooperatives Unterrichts- und Gesprächsklima zu schaffen und Erfahrungen zu ermöglichen. Methodisch geschieht dies durch Übungen (z.B. der Begriffsbildung) und regelmäßige Nachdenkgespräche, die partizipativ angelegt sind und dazu dienen, das eigene Denken und Handeln zu reflektieren und zu erweitern. Auf der Theorieebene kann ein politisches Philosophieren mit Kindern zudem anschließen an die Pragmatische Philosophie von John Dewey und dessen Leitgedanken einer „denkenden Erfahrung“ (vgl. Dewey 1938). Für John Deweys Verständnis einer Demokratieerziehung gehören hier, ähnlich wie bei Kant, Denken und Erfahrung zusammen. Für Dewey ist die Demokratie zudem weniger eine Regierungsform als eine Lebensform, Demokratie ist für ihn

Voraussetzung, Weg und Ziel von Erziehung (vgl. z.B. Konrad & Knoll 2018). In der amerikanischen Reformpädagogik oder progressive education, zu der John Dewey zählt, findet mit ihm aus erkenntnistheoretischer und -philosophischer Richtung eine philosophische und gesellschaftspolitische Orientierung statt, die sich auch konkret auf Pädagogik und Methoden im Unterricht (wie die Projektmethode) bezieht.

(Gesellschafts)politische Bildung wird hier, was wichtig ist für die Rahmung, durchgängig als demokratische politische Bildung verstanden, da es z.B. auch in der DDR das Unterrichtsfach „Politische Information“ gab, das indes andere Zielsetzungen verfolgte und sich nicht am Leitbild von Meinungsvielfalt und Pluralismus orientierte. Demokratielernen braucht ein Einüben in ein vielperspektives Denken und begründetes Entscheiden. Das Ziel des Philosophierens mit Kindern kann als anschlussfähig gesehen werden an die einer politischen Bildung als einer „demokratischen politischen Bildung“ (Himmelmann 2005, S. 24). Auch wenn beim Philosophieren mit Kindern nicht die direkte Veränderung mitgebrachter Einsichten und Vorstellungen intendiert ist, können gemeinsame Nachdenkgespräche dazu dienen, naive Theorien und Positionen zu verändern, um (perspektivisch) politisch mündig (vgl. Weißeno 2015, S. 80) partizipieren zu können. Die für die Politik- und Sachunterrichtsdidaktik wichtige Setzung eines Überwältigungsverbot ist hier auch als Bezugspunkt eines Philosophierens mit Kindern über „politische Sachen“ zu nennen und verweist im Weiteren auch auf die moderierende Rolle der Lehrer\*innen beim Philosophieren mit Kindern. Nicht deren Meinung oder Deutung ist allein bestimmend und richtig, sondern die unterschiedlichen Deutungsmöglichkeiten sowie Perspektiven, gerade auch die der Schüler\*innen. Der Beutelsbacher Konsens ist hierbei seit den 1970er Jahren (vgl. Wehling 1977) ein Orientierungspunkt der politischen Bildung in der Schule, bei dem darauf hingewiesen wird, dass Lehrer\*innen mit ihren eigenen politischen Positionen nicht die Schüler\*innen überwältigen dürfen, gleichzeitig aber die kontroversen Sichtweisen auf Politisches thematisiert werden sollen. Ebenfalls erfolgt beim für die Sachunterrichtsdidaktik relevanten Begriff der Vielperspektivität eine Bezugnahme auf das zweite wichtige didaktische sozialwissenschaftliche Prinzip der Kontroversität, das Gebot, Kontroverses auch kontrovers darzustellen und unterschiedliche Diskurslinien des Strittigen argumentativ abzubilden (z.B. Hentges 2020 zu aktuellen Bezügen im Kontext

„multipler“ Krisen der Demokratie und den damit einhergehenden Herausforderungen der politischen Bildung).

Beim Philosophieren mit Kindern z.B. anknüpfend an das gesellschaftliche Phänomen der Zunahme an Obdachlosigkeit im städtischen Raum, das den Schüler\*innen im Alltag begegnen kann, ist nicht die Meinung der Lehrkraft gefragt und deren Verweis auf richtiges oder falsches Handeln (z.B. einem obdachlosen Menschen Geld zu geben, Essen zu kaufen oder weiterzugehen) oder parteipolitische Präferenzen im Umgang mit Transferleistungen, Wohnraum- und Sozialraumpolitik. Vielmehr kann im gemeinsamen Nachdenken über soziale Probleme, Ursachen und Fragen zur Armut zunächst wertfrei an die Sichtweisen und Erfahrungen der Schüler\*innen angeknüpft werden („Da ich jetzt mehr Taschengeld bekomme, kaufe ich dem armen Mann, der an der Ecke sitzt, beim Bäcker manchmal ein Brötchen, ich habe ja mehr Geld als ich brauche“, Argumentation eines Schülers, 3. Klasse) und diese als vielfältig dargestellt werden. Thematisiert werden kann ebenfalls, ähnlich wie bei anderen Themen (z.B. im Hinblick auf nachhaltiges Verhalten), dass auch Erwachsene hier nicht stringent handeln, sondern in Widersprüchen in Bezug auf die eigene Rolle und das eigene (gesellschafts)politische Agieren.

Das Politische beim Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht zielt perspektivisch darauf ab, eine aktive Haltung zu entwickeln, die sich sowohl auf das Zuhören und Verstehen anderer Meinungen bezieht als auch darauf, eine eigene Position zu gesellschaftlichen und politischen Themen begründen und einnehmen zu können. Dies bezieht sich auch auf die Idee einer diskursiven Haltung sowohl der Schüler\*innen als auch der Lehrer\*innen, mit der Intention, die Fragen der Kinder zuzulassen und das kritische Fragen der Kinder zu fördern. Gerade die Bearbeitung ethischer Fragestellungen, die im Sachunterricht an unterschiedlicher Stelle thematisch auftauchen (z.B. im Hinblick auf Tierwohl, Gemeinwohl, Armut, Migration), braucht dabei einen als sicher und wertschätzend erlebten unterrichtlichen Raum. Das Philosophieren mit Kindern wird methodisch umgesetzt, indem klare Gesprächsregeln erarbeitet und beachtet werden und das Primat der Gleichheit aller gilt. Philosophieren mit Kindern schließt hier an konzeptionelle Überlegungen einer demokratischen Schul- und Unterrichtskultur, die sich sowohl in reformpädagogischer Tradition (z.B. freie Schulen, Democratic Schools) als auch im Hinblick auf kinder- und menschenrechtsbasierte Ansätze und (neuere) konstruktivistische Lerntheorien begründen lassen, an und kann hier auch als Schul-

und Unterrichtskritik an einer traditionellen Lehrer\*innenzentrierung beim (Nach)Fragen im Unterricht verstanden werden.

### **3 Kinderrechte und Partizipation im Sachunterricht**

Die „Demokratiepädagogik in der Schule“ (Krappmann 2019, S. 12) bezieht sich zentral auf die Kinderrechte und eine „Pädagogik der Menschenrechte“ (Lenhart 2006). Im Sachunterricht findet ein direkter pädagogischer und didaktischer Bezug zu Kinder- und Menschenrechten (z.B. ebd.) statt, indem inhaltlich die einzelnen Schutz-, Förder- und Partizipationsrechte thematisch in einzelnen Unterrichtsstunden oder in einer projektorientierten Unterrichtsreihe bearbeitet werden können, damit die Schüler\*innen ihre Rechte kennen lernen. Kinderrechtsbasierte Ansätze der Demokratiepädagogik wie der von Krappmann (2019) verweisen in ihrem Verständnis von Demokratie hier deutlich darauf, dass „Demokratie [...] getragen [wird; d.A.] von Bürgern, die sich eine Meinung bilden und für diese eintreten; von Bürgern, die Meinungen anderer achten und nach argumentativen statt gewaltsamen Wegen des Ausgleichs suchen, wenn es Widersprüche und Unvereinbarkeiten gibt.“ (ebd., S. 12)

Gesellschaftliche Teilhabe und Partizipation beziehen sich zum einen auf eine rechtliche und gesellschaftspolitische Dimension, zum anderen auf der individuellen Ebene zentral auf Empathie und Solidaritätsfähigkeit. Neben (bildungs)politischen und curricularen Vorgaben wird hier im Unterricht bildungstheoretisch an die von Klafki (1992) geforderte „Mitbestimmungs- und Solididariitätsfähigkeit“ im Sinne der Allgemeinbildung angeknüpft. Bildungsstandards und Kerncurricula wie etwa die Inhaltsfelder des hessischen Kerncurriculums für die Primarstufe (Hessisches Kultusministerium 2011) fordern hier in ähnlicher Weise die unterrichtliche Förderung eines konstruktiven „Umgang mit Konflikten“, einer „interkulturellen Verständigung“ und einer „Rücksichtnahme und Solidarität“ in einer pluralen demokratischen Gesellschaft.

Partizipation als Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe ist dabei zu einem wichtigen Referenzbegriff sowohl des (inkluisiven) Unterrichts (vgl. z.B. Gerhartz & Reisenauer 2020) als auch der politischen Bildung im Kontext des Demokratie-Lernens im Grundschulunterricht (vgl. z.B. Prote 2003, S. 39) geworden. Umgekehrt kann gerade für den inkluisiven Sachunterricht mit Baumgardt (vgl. 2018) Partizipation als zentrale Voraussetzung für Teilhabe verstanden werden. Im Sachunter-

richt kann die unterrichtliche Partizipation neben formalen Formen der Mitbestimmung und festen Strukturen und Techniken der Beteiligung (wie Klassenrat, Schüler\*innenvertretung) durch das Philosophieren mit Kindern als Unterrichtsprinzip und eine stärkere Bezugnahme von Kindern ausgehenden Fragen erfolgen. Kinderfragen können im Sachunterricht hierbei als Ausgangspunkt und zur Strukturierung von Unterrichtsgegenständen eingesetzt werden (vgl. z.B. Brinkmann 2019) sowie philosophische Gespräche initiieren. Der Einbezug kindlicher Fragen ist insbesondere für eine demokratisch verfasste Gesellschaft von Bedeutung, da Fragenstellen auf den Moment der Selbstbestimmung verweist und auf kritisches „Denken und Mitdenken, denn wer denken will, muss fragen“ (Ritz-Fröhlich 1992, S. 50). Auf der didaktischen Ebene ist das Philosophieren mit Kindern auf Teilhabe der Schüler\*innen am Gespräch hin ausgelegt und schließt an den kommunikativen Sachunterricht (vgl. Becher et al. 2013) an. Insbesondere durch eine kontinuierliche Bezugnahme auf Kinderfragen und die methodische Förderung von Kinderfragen wird zudem in direkter Weise eine höhere Partizipation der Schüler\*innen gefördert und ermöglicht, auch und gerade im Hinblick auf die Entwicklung einer dialogischen und demokratischen Unterrichtskultur. Partizipation der Schüler\*innen im Sachunterricht lässt sich dabei grundsätzlich aus verschiedenen Perspektiven heraus begründen: z.B. aus einer pädagogischen oder erziehungswissenschaftlichen (Kindorientierung, konstruktivistische Lerntheorien), aus einer curricularen (Perspektivrahmen Sachunterricht) und aus einer rechtlichen (UN-Kinderrechte).

Seit 1998 erkennt die UNESCO (1998, 2007) explizit das Philosophieren mit Kindern als wichtig an (vgl. z.B. 1998: „Philosophy for Children“), gerade auch im Zusammenhang mit den UN-Kinderrechten. Insbesondere sind hier die Partizipationsrechte Artikel 12 (Berücksichtigung des Kindeswillens) und Artikel 13 (Meinungs- und Informationsfreiheit) anzuführen. Eine Kinderrechts- und Menschenrechtsdidaktik im Sachunterricht intendiert zunächst, dass das Kind selbst seine Rechte kennen soll, um diese anhand eigener Erfahrungen und Erlebnisse sowie mit Bezug auf die Erfahrungen und Erlebnisse anderer kognitiv einordnen, verbal formulieren, bewerten und nach außen politisch vertreten zu können. Diese Themen berühren wiederum übergeordnet Fragen nach dem Wert jedes einzelnen Kindes (auch in der Klasse) wie jedes einzelnen Menschen in der Gesellschaft. Fragen nach den Möglichkeiten einer gesellschaftlichen Mitbestimmung und vorhandener Möglichkeiten, die Kinderperspektive

auf gesellschaftliche Themen artikulieren zu können, sind nicht zuletzt durch die Corona-Pandemie (z.B. der Blick der Schüler\*innen auf Schulschließungen) auch in Deutschland aktuell geworden, was auch in der Sachunterrichtsforschung bearbeitet wird (vgl. Peschel 2021). Das Thema Schulschließungen bildet wie andere Themen, z.B. Kinderarbeit oder Lieferketten, implizit oder explizit einen Anlass und Teil eines gemeinsamen Nachdenkens mit Kindern über politische Aspekte der Kindheit und politische Entscheidungen, die Kinder betreffen. Spricht man mit Kindern über ihre Rechte als Kinder, wird auch der „Wert der Kindheit“ und die Sichtweise der Schüler\*innen auf Kindheit in der Gesellschaft (vgl. z.B. Betzler 2019; Brennan 2014) selbst zum Gegenstand des Gespräches.

Das Philosophieren mit Kindern bietet sich hier an, in gemeinsamen Nachdenkgesprächen nach der Bedeutung der Kinderrechte in unterschiedlichen Gesellschaften bzw. gesellschaftlichen Schichten zu fragen und z.B. Antworten auf die Frage zu finden: „Was kann das Kinderrecht auf Spiel und Freizeit alles bedeuten?“ Claire Cassidy von der Universität Glasgow setzt sich hier etwa seit vielen Jahren mit dem Philosophieren mit Kindern im Kontext der Kinderrechte bzw. Menschenrechte auseinander. Beim von ihr favorisierten methodischen Ansatz einer „community of inquiry“ in der anglo-amerikanischen Tradition des „Philosophy for children“ (P4C) folgt eine enge Bezugnahme auf die Kinderrechte und deren Umsetzung durch ein Philosophieren mit Kindern. Heike de Boer (2018) verweist ebenfalls im Hinblick auf den Aspekt „joint meaning making“, also dem Herstellen einer gemeinsamen Bedeutung beim gemeinsamen Philosophieren, auf das Potential des Philosophierens mit Kindern gerade im Hinblick auf die Partizipationsrechte der Kinder.

Die UN-Kinderrechte, die in Schutzrechte, Förderrechte und Beteiligungsrechte eingeteilt werden können und insbesondere das Anti-Diskriminierungsverbot betonen, können hierbei im Sachunterricht gleichermaßen Anlass und Thema philosophischer Gespräche mit Kindern sein und zum Gegenstand einer Sachunterrichtsreihe werden, die sich inhaltsbezogen mit Diversität und dem demokratiegemäßen Umgang mit Anderen im Prozess eines „joint meaning making“ beschäftigt. Im Sachunterricht können viele Themen, hier z.B. neben Vielfalt/Diversität auch das Thema Gerechtigkeit zum Anlass eines gemeinsamen Nachdenkgesprächs im Kontext eines politischen Philosophierens mit Kindern im Sachunterricht werden. Hier wird deutlich, dass das, was im Kontext eines politischen Philosophierens mit Kindern im Sachunterricht themati-

siert wird (z.B. Vielfalt/Diversität oder Gerechtigkeit), in unmittelbarem Bezug zu den eigenen unterrichtlichen Praktiken steht und die eigene Haltung als Lehrer\*in im Unterricht berührt. Es geht als Sachunterrichtslehrer\*in damit auch darum, sich beim eigenen didaktischen Denken und Handeln zu befragen. Bei philosophischen Kreisgesprächen zum Thema Gerechtigkeit o.a. Themen unterscheidet sich die Rolle der Lehrer\*in im Gegensatz zu einem reinen Unterrichtsgespräch deutlich darin, dass die Lehrer\*in nicht die Richtung des Gespräches vorgibt, sondern die Schüler\*innen bei einem offenen Gespräch moderierend unterstützt.

#### **4 Fazit und Ausblick**

Im Kontext eines bildungsorientierten Sachunterrichts, der politische Erziehung und Bildung methodisch auf unterschiedlichen Ebenen bearbeitet, werden beim Philosophieren mit Kindern logisch-argumentative Fähigkeiten der Kinder (vgl. z.B. Benthous & Duncker 2016, S. 16) gestärkt, daneben insbesondere auch personale und soziale im Hinblick auf die Solidaritätsfähigkeit. Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht versteht sich dabei als Unterrichtsprinzip und Querschnittsthema, das sich an Fragen und Themen der Kinder orientiert (z.B. Michalik 2015) und deren Perspektive im Unterricht stärkt (z.B. Rumpf & Winter 2019), indem sie ermutigt und unterstützt werden, sich zu artikulieren und zu positionieren. Noch immer determinieren den Unterricht mehrheitlich die verbalen Beiträge der Lehrer\*innen und deren Fragen, nicht aber jene der Kinder und der lehrerzentrierte, fragend-entwickelnde Unterricht dominiert mit 70-80 Prozent das Unterrichtsgeschehen (vgl. Hattie 2014, S. 81). Philosophieren mit Kindern geht hiervon einem veränderten, partizipativ und dialogisch angelegten Unterrichtsverständnis aus. Hier liegt ebenfalls ein Forschungspotential (z.B. de Boer & Michalik 2018) begründet, um die Perspektive der Kinder auf Politik und gesellschaftliche Herausforderungen zu erforschen, beispielsweise deren Sicht auf Themen wie Umweltschutz und (Konsum)Verzicht, was nicht nur im Sinne der kritisch-konstruktiven Didaktik Klafkis eine gesellschaftlich relevante Schlüsselfrage darstellt. Philosophieren mit Kindern als Methode, Prinzip und Arbeitsform (vgl. Kahlert et al. 2022) bezieht sich im Sachunterricht dabei auf verschiedenen Ebenen auf politische Bildung, als Denk- und Arbeitsweise (Argumentieren, Analysieren von Begriffen, Nachdenken über gesellschaftlich relevante Themen) und als politische und Politik

einübende Praxis (wie der Klassenrat oder das Kinderparlament). Philosophieren mit Kindern kann vor diesem Hintergrund als demokratische Praxis und als „aktive Demokratie“ (Conrad, Mathis & Cassidy 2018) beschrieben werden, v.a. im Hinblick auf Inklusion und Kinderrechte im Unterricht. Insbesondere der inklusive Sachunterricht (Pech, Schomaker & Simon 2019) hat hierbei den Anspruch, demokratiegemäß zu sein (Simon 2021). Dabei wird zum einen die sachunterrichtliche Unterrichtsplanung im Hinblick auf Inhalte und Ziele, zum anderen die konkrete Gestaltung der Interaktionen im Unterricht zum Bezugspunkt.

Arbeiten wie die von Hinz et al. (2016) verweisen mit Bezug auf Ansätze wie die Theorie von Scharmer (2009) für das Leitbild der Inklusion zudem darauf, dass eine inklusive Pädagogik von einer gesellschaftlich veränderten Zukunft hergedacht werden und damit die „Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion“ (Kruschel & Hinz 2015) angesehen werden kann. Hier wird, wenngleich auch aus einem anderen Selbstverständnis heraus, der Bereich einer (politischen) Philosophie adressiert. Durch Gedankenexperimente und andere methodische Zugänge kann gefragt werden, in welcher Gesellschaft wir wie leben wollen. Inklusive Bildung verstanden als kinderrechts- bzw. menschenrechtsbasierte Bildung fokussiert sich hier darauf, die Umsetzung der Menschenrechte als zentralen Bezugspunkt der didaktischen Bemühungen zu sehen und Inklusion und demokratische Bildung gemeinsam zu betrachten (vgl. Kruschel 2017).

Politische Themen der Gegenwart wie Krieg, Klimawandel, Pandemie beziehen sich auf eine gesellschaftliche Gegenwart und Zukunft, die nicht nur, aber auch, als unsicher, riskant sowie ungewiss beschrieben werden kann und für deren Gestaltung es keine fertigen Antworten und Handlungsempfehlungen geben kann. Ziel des Sachunterrichts wie des Philosophierens ist hierbei, eine fragende und kritische Haltung zu entwickeln gegenüber der eigenen und fremden Wahrnehmung sowie gegenüber historischen und gesellschaftlichen Phänomenen oder sozialen Machtverhältnissen. Philosophieren mit Kindern als politisches Philosophieren bezieht sich auf das Begründen und Vertreten können ethischer Urteile und Standpunkte, das Abwägen und Begründen können von Entscheidungen, das Erklären von gesellschaftlich relevanten Werten und Normen sowie Hinterfragen bestehender (Macht)Strukturen und Ungleichheiten. Relevante Fragen danach, was eine Demokratie ausmacht, warum die Demokratie nie „vollendet“ (Prenzel 2011) ist und warum Demokratie

besser als andere Herrschafts-, Gesellschafts- und Lebensformen Partizipation ermöglicht, können bereits mit jungen Schüler\*innen in Nachdenkgesprächen über Politik und Politisches vielperspektivisch erörtert werden. Bettina Blanck (2013), die sich innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik mit dem erwägungsorientierten Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht beschäftigt, betont in dieser Hinsicht deutlich den Aspekt der Mündigkeit. Mündigkeit und Urteilsfähigkeit stehen hierbei in einem engen Verhältnis. Um sich selbst positionieren zu können, braucht es ein Denken in Alternativen. Im Sachunterricht könnte durch ein erwägungsorientiertes Philosophieren mit Kindern somit methodisch geschult werden, im Hinblick auf Mündigkeit eigene Positionen zu begründen und jeweils um Denkalternativen zu wissen.

Grundbegriffe der Philosophie wie der Begriff des Arguments, aber auch die Begriffe Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit, Geschichte, Gesellschaft, Glück, Sprache, Toleranz, Utopie, Vernunft, Welt, Werte, Willen, Wissenschaft, Zeit u.v.m. (vgl. Jordan & Nimtz 2019, S. 5ff.) spielen als Themen und jeweils zu klärende Begriffe unabhängig von spezifischen Ansätzen eines Philosophierens mit Kindern eine Rolle im Sachunterricht. Beispielsweise kann Gerechtigkeit als Thema der politischen Bildung im Sachunterricht nur in einer fragenden und vergleichenden Perspektive mit Bezug auf dialektisches Denken und Argumentieren bearbeitet werden. Lizenzen bei Impfstoffen, die gleiche Klassenarbeit für alle Schüler\*innen etc. können z.B. je nach Argumentation als gerecht oder ungerecht angesehen werden. Beispiele aus dem Wirtschafts- und Schulsystem als wichtige Teilbereiche der Gesellschaft können im Sachunterricht in einem Nachdenkgespräch analytisch und kontrovers betrachtet werden. Der Unterrichtsgegenstand Gerechtigkeit bezieht sich dabei stets auf unterschiedliche Vorstellungen von Recht und Fairness und knüpft an politische Philosophie und philosophische Sichtweisen an, die danach fragen, ob nur der einzelne Mensch oder auch eine ganze Gesellschaftsform (un)gerecht sein können und was Gerechtigkeit als Tugend oder Eigenschaft ausmachen könnte. Philosophieren im Sachunterricht schließt in einem solchen Verständnis als politisches Philosophieren zudem sowohl an die Kinder- und Menschenrechtsdidaktik als auch an Leitbilder eines rassismuskritischen und differenzsensiblen Sachunterrichts (Seifert 2021, 2022) sowie Überlegungen einer „advokatorischen Ethik“ und „advokatorischen Pädagogik“ (Brumlik 2013) an, die sich als (politische) Parteilichkeit und Sensibilisierung für Schwächere verstehen. Philoso-

philosophieren mit Kindern im Sachunterricht knüpft als politisches Philosophieren auch an aktuelle Ansätze der politischen Philosophie (z.B. Nussbaum 1999) an, vor allem im Hinblick auf das Leitbild der Inklusion, hier insbesondere mit Bezügen zu Ansätzen wie Agency, Capability und Empowerment als Ansätze der Befähigung und Ermächtigung. Politisches Philosophieren heißt etwa in Anbindung an Nussbaum, über sich und die Welt in ihren (Macht)Bezügen nachzudenken, über das eigene Verhältnis zu den Mitmenschen allgemein sowie insbesondere zu den gesellschaftlich Schwächeren und Menschen mit Beeinträchtigung. Politisches Fragen im Sachunterricht bezieht sich auch auf den Zusammenhang zwischen „Childhood and Biopolitics“ (Lee 2013), es geht damit um den eigenen Bezug, nicht nur zu den Mitmenschen, sondern auch zur umgebenden und sich verändernden Welt, in der das Verhältnis zwischen Natur und Mensch, zwischen Technik und Mensch sich stetig ändert.

Insgesamt bezieht sich das politische Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht auf Reflexionskompetenzen der Lehrer\*innen wie der Schüler\*innen im Hinblick auf gesellschaftliche und politische Fragen. Es geht darum, die aktuellen Probleme der Gesellschaft zu thematisieren (knapper werdende Ressourcen, Migrationsbewegungen, soziale Ungleichheit) und politisches Fragen nicht zu vermeiden, sondern unterrichtlich zu fördern, um die Schüler\*innen auf die Gegenwart und (ungewisse) Zukunft vorzubereiten. Hier kann im Sachunterricht an eine philosophische und ethische Positionierung angeschlossen werden, die gerade im Hinblick auf Diversität und Inklusion darauf verweist, dass eine moralische Verpflichtung vorhanden ist, sich nicht abstrakt auf Ideen wie Gerechtigkeit, Gleichberechtigung und Menschenwürde zu beziehen, sondern in jeder Situation darauf zu achten, dass diese beachtet werden. Diese skizzierten theoretischen Überlegungen verweisen damit insbesondere auf die Verantwortung der Lehrkräfte, dass das, was inhaltlich thematisiert wird, auch einen Bezug zu den eigenen unterrichtlichen Praktiken und der eigenen Haltung hat. Auch bei einer sachunterrichtsdidaktischen Referenz auf Kind und Lebenswelt, auf Neugierde und die Idee der Mündigkeit, findet vielfach im Unterricht nur wenig partizipative Bezugnahme auf Kinder und ihre Fragen statt und deren Potentiale gerade für den inklusiven Sachunterricht (z.B. Brinkmann & Miller 2011, S. 70) werden wenig genutzt. Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht knüpft hier nicht nur an reformpädagogisch geprägte Ideen der Kindorientierung an, sondern kann hier auch im Hinblick auf gegenwärtige Aufgaben und

Terminologien der Unterrichtsensticklung in Bezug auf eine Kompetenzentwicklung und -erweiterung bei den Schüler\*innen als auch bei den Lehrer\*innen (vgl. Michalik 2018, S. 15) insbesondere im Sachunterricht verstanden werden.

## **Literatur**

- Bauman, Zygmunt (2005): *Moderne und Ambivalenz. Das Ende der Eindringlichkeit*. Hamburg.
- Baumgardt, Iris (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Detlef Pech Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 26-38.
- Becher, Andrea, Miller, Susanne, Oldenburg, Ines, Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (Hrsg., 2013): *Kommunikativer Sachunterricht – Facetten der Entwicklung*. Baltmannsweiler.
- Benthaus, Benjamin & Duncker, Ludwig (2016): Philosophieren mit Kindern oder Philosophieunterricht für Kinder? Eine schultheoretische Ortsbestimmung. In: Bettina Uhlig & Ludwig Duncker (Hrsg.): *Fragen – Kritik – Perspektiven. Theoretische Grundlagen des Philosophierens mit Kindern*. München, S. 15-22.
- Betzler, Monika (2019): Der Wert der Kindheit. In: Johannes Drerup & Gottfried Schweiger (Hrsg.): *Handbuch Philosophie der Kindheit*. Berlin, S. 203-210.
- Birnbacher, Dieter & Krohn, Dieter (Hrsg., 2002): *Das sokratische Gespräch*. Stuttgart.
- Blanck, Bettina (2021): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Toni Simon (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik)*. Wiesbaden, S. 105-115.
- Blanck, Bettina (2013): Erwägungspädagogik (März 2013). In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): *Inklusion-Lexikon*. Köln. [http://www.inklusionlexikon.de/Erwaegungspaedagogik\\_Blanck.php](http://www.inklusionlexikon.de/Erwaegungspaedagogik_Blanck.php) [29.03.2022].
- Brennan, Samantha (2014): The goods of childhood and children's rights. In: Françoise Baylis & Carolyn McLeod (Ed.): *Family Making: Contemporary Ethical Challenges*. Oxford, pp. 29-45.
- Brinkmann, Vera (2019): Fragen stellen an die Welt. Eine Untersuchung zur Kompetenzentwicklung in einem an den Schülerfragen orientierten Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Brumlik, Micha (2013): Kindwohl und advokatorische Ethik. In: *Ethik Journal* 1. Jg., 2. Ausgabe 2013. [https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user\\_upload/ethikjournal/Texte\\_Ausgabe\\_2013\\_2/Brumlik\\_Kindwohl\\_und\\_advokatorische\\_Ethik\\_EthikJournal\\_1\\_2013\\_2.pdf](https://www.ethikjournal.de/fileadmin/user_upload/ethikjournal/Texte_Ausgabe_2013_2/Brumlik_Kindwohl_und_advokatorische_Ethik_EthikJournal_1_2013_2.pdf) [18.08.2022].

- Conrad, Sarah-Jane, Mathis, Christian & Cassidy, Claire (2018): Philosophieren mit Kindern ist aktive Demokratie. In: Beatrice Ziegler & Monika Waldis (2018): Politische Bildung in der Demokratie. Interdisziplinäre Perspektiven. Wiesbaden, S. 137-154.
- de Boer, Heike (2018): ‚joint meaning making‘ im Forschungsdiskurs zu philosophischen Gesprächen mit Kindern. In: Heike de Boer & Kerstin Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen u.a., S. 33-46.
- de Boer, Heike & Michalik, Kerstin (Hrsg., 2018): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen u.a.
- Dewey, John (1938): Experience And Education. New York.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. und erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Giest, Hartmut, Hartinger, Andreas & Tänzer, Sandra (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Goll, Thomas & Schmidt, Ingrid (Hrsg., 2021): Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens. Bad Heilbrunn.
- Gerhartz-Reiter, Sabine & Reisenauer, Cathrin (Hrsg., 2020): Partizipation und Schule. Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden.
- Gläser, Eva & Richter, Dagmar (Hrsg., 2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Glumpler, Edith (1999): Herausforderung vielperspektivischen Denkens im Sachunterricht durch die Kulturenvielfalt an deutschen Grundschulen. In: Walter Köhnlein, Brunhilde Marquardt-Mau & Helmut Schreier (Hrsg.): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 226-250.
- Gregory, Maughn Rollins, Haynes, Joanna & Murriss, Karin (Ed., 2017): The Routledge Handbook of Philosophy for Children. London/New York.
- Hansen-Schaberg, Inge & Schonig, Bruno (2002): Landerziehungsheim-Pädagogik. Baltmannsweiler.
- Helzel, Gudrun (2018): Kindliche Entwicklungsprozesse beim Philosophieren mit Kindern. Eine empirische Studie zu Ungewissheit und Mehrperspektivität. Opladen, Berlin, Toronto.
- Hentges, Gudrun (Hrsg., 2020): Krise der Demokratie – Demokratie in der Krise? Gesellschaftsdiagnosen und Herausforderungen für die politische Bildung. Frankfurt/M.
- Hessisches Kultusministerium (2011). Bildungsstandards und Inhaltsfelder: Das neue Kerncurriculum für Hessen [Primarstufe]. Wiesbaden.  
<https://kultusministerium.hessen.de/Unterricht/Kerncurricula-Primarstufe> [28.03.2022].
- Himmelman, Gerhard (2005): Demokratie Lernen als Lebes-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Arbeitsbuch. Schwalbach/Ts.
- Hinz, Andreas, Kinne, Tanja, Kruschel, Robert & Winter, Stephanie (Hrsg., 2016): Von der Zukunft her denken. Bad Heilbrunn.
- Jordan, Stefan & Nitz, Christian (2019): Grundbegriffe der Philosophie. Stuttgart.

- Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg., 2022): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 5., aktual. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 4 (10 Seiten).
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim.
- KMK – Sekretariat der Kultusministerkonferenz (2009, i.d.F. von 2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Berlin, Bonn.  
[https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss\\_Demokratieerziehung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf) [29.03.2022].
- Konrad, Franz-Michael & Knoll, Michael (Hrsg., 2018): John Dewey als Pädagoge. Erziehung – Schule – Unterricht. Bad Heilbrunn.
- Kruschel, Robert & Hinz, Andreas (Hrsg., 2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Bad Heilbrunn.
- Kruschel, Robert (Hrsg., 2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusiv und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn.
- Krappmann, Lothar (2019): Kinderrechte und Demokratiepädagogik in der Schule. In: Wolfgang Edelstein, Lothar Krappmann & Sonja Student (Hrsg.): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schalbach/Ts., S. 12-19.
- Lee, Nick (2013): Childhood and Biopolitics. Climate Changes, Life Processes and Human Futures. New York.
- Lenhart, Volker (2006): Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden.
- Liggemeyer, Leonie (2019): Demokratie-Lernen in der Grundschule. Opladen.
- Lin-Klitzing, Susanne & Arnold, Karl-Heinz (Hrsg., 2019): Wolfgang Klafki: Allgemeine Didaktik. Fachdidaktik. Politikberatung. Beiträge zum Marburger Gedenksymposium. Bad Heilbrunn.
- Lipman, Matthew (2003): „Thinking in Education“. Cambridge.
- Martens, Ekkehard (1999): Philosophieren mit Kindern. Eine Einführung in die Philosophie. Stuttgart.
- Michalik, Kerstin (2015): Philosophieren im Sachunterricht. In: Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne & Wittkowske, Steffen (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktual. und erw. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 429-433.
- Michalik, Kerstin (2018): Empirische Forschung zu Wirkungen philosophischer Gespräche mit Kindern. In: Heike de Boer & Kerstin Michalik (Hrsg.): Philosophieren mit Kindern – Forschungszugänge und -perspektiven. Opladen u.a., S. 13-27.
- Miller, Susanne & Brinkmann, Vera (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser, & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 67-77.
- Moll, Andrea (2003): Sachunterricht als Ort politisch-gesellschaftlicher Gespräche. In: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim, S. 191-208.

- Müller, Stefan & Keller, Reiner (2020): Politische Bildung mit soziologischem Blick. Gesellschaft verstehen und gestalten. In: Zeitschrift Politische Bildung 1/2020. Frankfurt/M., S.10-15.
- Neißer, Barbara & Vorholt, Udo (Hrsg., 2012): Kinder philosophieren. Sokratisches Philosophieren: Bd. 14. Münster.
- Nussbaum, Martha (1999): Gerechtigkeit oder Das gute Leben. Frankfurt/M.
- Pech, D. (2020). Tragfähige Grundlagen: Sachunterricht. Didaktische Orientierung des Faches. In: Ulrich Hecker, Maresi Lassek & Jörg Ramseger (Hrsg.): Kinder lernen Zukunft. Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Frankfurt/M., S. 158-167.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (Hrsg., 2019): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn.
- Peschel, Markus (2021): Demokratie und Digitalisierung im Sachunterricht. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 131-145.
- Prenzel, Annedore (2011): Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In: Luise Ludwig, Helga Luckas, Franz Hamburger & Stefan Aufenanger (Hrsg.): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 83–94.
- Prote, Ingrid (2003): Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule. In: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim, S. 39-52.
- Ritz-Fröhlich, Gertrud (1992): Kinderfragen im Unterricht. Rieden.
- Rude, Christophe (2012): Grundlagen, Methodik und Wirkung philosophischer Gespräche mit Kindern. In: Dieter Krohn, Barbara Neißer & Nora Walter (Hrsg.): Kinder philosophieren. Band XIV. Münster, S. 57-82.
- Rumpf, Dietlinde & Winter, Stephanie (Hrsg., 2019): Kinderperspektiven im Unterricht. Wiesbaden.
- Scharmer, Otto (2009): Theorie U. Heidelberg.
- Schreier, Helmut (1999): Nachdenken mit Kindern. Aus der Praxis der Kinderphilosophie in der Grundschule. Bad Heilbrunn.
- Seifert, Anja (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 231-240.
- Seifert, Anja. (2022): Kinderrechte und Kinderrechtsdidaktik im Sachunterricht. In: Susann Gessner, Philipp Klingler & Maria Schneider (Hrsg.): Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Schwalbach/Ts. (im Druck).
- Sharp, Ann Margret (2009): Caring Thinking. In: Eva Marsal & Takara Dobashi (Hrsg.): Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts. Frankfurt/M., S. 206-210.
- Sinhart-Pallin, Dieter & Ralla, Mechthild (2019): Handbuch zum Philosophieren mit Kindern. Baltmannsweiler.

- Simon, Toni (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 1-21.
- UNESCO (1998): Philosophy for children. Meeting of experts 26-27 March 1998. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000116115> [29.03.2022].
- UNESCO (2007): Philosophy. A school of freedom. Teaching philosophy and learning to philosophize: Status and prospects. Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000154173> [28.03.2022].
- Wehling, Hans-Georg (1977): Konsens à la Beutelsbach? Nachlese zu einem Expertengespräch. In: Siegfried Schiele & Herbert Schneider (Hrsg.): Das Konsensproblem in der politischen Bildung. Stuttgart, S. 173-184.
- Weißeno, Georg (2015): Inklusiver Politikunterricht – Förderung der Politikkompetenz. In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert & Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 78-86.

*Martin Siebach*

## **Lern- und Bildungsverständnis in „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ – eine Kritik**

Mit „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ (Weißeno et al. 2010) existiert seit über einem Jahrzehnt ein für Politikdidaktik und -unterricht entwickeltes didaktisches Modell politischen Fachwissens, welches seitdem den Diskurs um politisches Lernen<sup>1</sup> im Sachunterricht dominiert und Grundlage des auf Politik bezogenen Teils des Perspektivrahmens (GDSU 2013) war.

Ausgehend von Foucaults Kritikbegriff wird dieses Konzept aus der Perspektive unterschiedlicher Lernverständnisse (Danish & Gresalfi 2018) und des Verhältnisses von Bildungstheorie und Kompetenztheorie (Eder 2021) problematisiert. Diskutiert wird damit (zunächst theoriebezogen und anschließend anhand von Textausschnitten einer Gruppendiskussion von Grundschüler\*innen), inwiefern das Kompetenzmodell der Erschließung gesellschaftlicher und politischer Wirklichkeit und der Eröff-

---

<sup>1</sup> Das Verhältnis von Lernbegriff(en) und Bildungsbegriff ist komplex. Beide Begriffe werden zum Teil mit ähnlicher Bedeutung, aber auch in Abgrenzung voneinander verwendet (vgl. von Felden 2021, S. 71-79). Kursorisch kann aber festgehalten werden, dass der Bildungsbegriff der komplexere, voraussetzungs- und bezugsreichere Begriff ist und stärker als der Lernbegriff auf Ganzheitlichkeit der persönlichen Entwicklung zielt. Der Lernbegriff hingegen zielt in Verwendungskontexten eher auf kurzfristigere Prozesse (wenn auch nicht immer, wie aus dem Begriff des lebenslangen Lernens ersichtlich wird). Grundsätzlich unterscheiden sich Bildung und Lernen durch einen unterschiedlichen Subjektbegriff; Bildung zielt auf (sozial und kulturelle gerahmte) persönliche Entwicklung des Subjekts, während „Lernen eher einen gesellschaftlich funktionalisierten Subjektbegriff nahelegt.“ (ebd., S. 73) Obwohl ich der Tradition der Bildungstheorie (im Sinne Humboldts und Klafkis) verpflichtet bin, verwende in diesem Beitrag aus pragmatischen Gründen fast ausschließlich den Lernbegriff, weil dieser als weniger voraussetzungsreich gelten kann und folglich die Konzepte mitbezeichnet, die den Ansprüchen der Bildungstheorie nicht entsprechen (wollen oder können). Außerdem ist damit der Anschluss an Diskurse außerhalb des deutschsprachigen Raums erleichtert, in denen der Bildungsbegriff keine Rolle spielt.

nung gesellschaftlicher und politischer Partizipationsmöglichkeiten, also den grundlegenden Bildungszielen politischen Lernens<sup>2</sup>, dient.

## **1 Problemstellung**

Im Diskurs zum politischen Lernen innerhalb des Sachunterrichts erlangte das Kompetenzmodell „Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell“ (Weißeno et al. 2010) im letzten Jahrzehnt eine prägende Stellung (vgl. Richter 2015, S. 160). Wesentliche Teile der im Perspektivrahmen (GDSU 2013)<sup>3</sup> für die sozialwissenschaftliche Perspektive ausformulierten didaktischen Überlegungen gehen auf dieses Kompetenzmodell zurück (vgl. Richter 2015, S. 160).

Aufgrund der

- Auseinandersetzungen um die Passung von Bildungsorientierung und Kompetenzorientierung (Pech & Rauterberg 2007, Eder 2021),
- der im internationalen didaktischen Diskurs aktuellen Diskussion um den didaktischen Stellenwert kognitiver und soziokultureller Lernverständnisse (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021; Téllez-Acosta, McDonald & Acher i.E.) sowie
- im Bewusstsein der Probleme defizitorientierter Perspektiven auf das Lernen von Schüler\*innen (Davis & Museus 2019; Gray, McDonald & Stroupe 2021; Simon & Simon 2019; Fischer 2013)

erscheint es nötig, die im Kompetenzmodell (Weißeno et al. 2010) vorgenommenen didaktischen Setzungen zu hinterfragen, die auf einem kognitiven und defizitorientierten Verständnis von Lernen beruhen und deren Passung mit bildungstheoretischen Positionen fraglich scheint. Diese Problematisierung geht von einer diskurstheoretischen Position in der Tradition Michel Foucaults und der wissenssoziologischen Diskursanalyse aus (vgl. Foucault 1974; Keller 2003).

## **2 Diskurs, Gouvernamentalität und Kritik**

Als Diskurse werden hier kollektiv erzeugte „Unternehmungen der Wissensproduktion“ (Keller 2003, S. 129) verstanden, die in einem jeweils

---

<sup>2</sup> Ein guter Überblick über das Verhältnis von Lernbegriff und Bildungsbegriff findet sich bei von Felden (2021) in Kapitel 3 „Lernen und Bildung“.

<sup>3</sup> Die 2013 erschienene überarbeitete Fassung des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013) entfaltet in ihrer Gesamtheit ebenfalls ein Kompetenzmodell.

spezifischen institutionellen und zeitgebundenen Kontext zu verorten sind. Sie „erzeugen, verbreiten, reproduzieren oder transformieren“ (ebd.) Wirklichkeitsordnungen und Weltdeutungen sowie Handlungen und Praktiken von Akteur\*innen. In Diskursen entscheidet sich, was gesellschaftlich-historisch jeweils sag- und denkbar ist, welche Positionen Dominanz erlangen und welche marginal bleiben. Diskursen kommt Wirkungsmacht bei der Gestaltung gesellschaftlicher Machtverhältnisse zu.

Im Sinne dieses Diskursverständnisses wird das 2010 erschienene Kompetenzmodell der Autor\*innengruppe Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter als gegenwärtig dominante Position im Diskurs der Didaktik des politischen Lernens im Sachunterricht verstanden. Zudem markiert das Erscheinen des Modells in der Sachunterrichtsdidaktik eine grundlegende Neuorientierung; Kompetenzorientierung wurde für den Bereich des politischen Lernens im Sachunterricht etabliert. Diskurstheoretisch betrachtet war dieses Modell Kristallisationspunkt einer umfassenden Bedeutungsverschiebung im Diskurs, da ab diesem Zeitpunkt bildungstheoretische Positionen, die den Diskurs bis dahin prägten, an Bedeutung verloren und kompetenzorientierte Positionen eine dominante Stellung einnahmen.

Aus Diskursperspektive ist das Kompetenzmodell als ein Element jener „recht spezifische[n] und doch komplexe[n] Form [...] Macht auszuüben“ (Foucault 1978/2000, S. 64) einzuordnen, die bei Michel Foucault als „Gouvernementalität“ (ebd.) bezeichnet wird und die er als „die Gesamtheit, gebildet aus Institutionen, den Verfahren, Analysen und Reflexionen, den Berechnungen und Taktiken“ (ebd.) jener Art von „Regierungskunst“ (ebd., S. 59) versteht. Zielgruppen im Kontext des Sachunterrichts sind all jene Personen, die mit politischem Lernen in Verbindung stehen: Hochschullehrer\*innen, Studierende, Seminarleiter\*innen an Lehrer\*innenausbildungs- und Fortbildungsstätten, Lehrer\*innen in Dienst und Vorbereitungsdienst sowie – als Hauptzielgruppe – Primarschüler\*innen.

Diskurse haben entscheidenden Anteil an Gouvernementalität, in ihnen finden Prozesse der Mikropolitik statt und formieren gesellschaftliche Machtverhältnisse durch die diskursive Setzung oder Aushandlung des Sag- und Denkbaren, des Dominanten und Marginalisierten. Mithin wird durch Einnahme einer Diskursperspektive ausdrücklich die politische Dimension von Fachdidaktik betont, ermöglicht sie es doch, auch fachdi-

daktische Diskurse als auf Gouvernamentalität bezogene Phänomene und damit Teil eines politischen Prozesses zu verstehen.<sup>4</sup>

Aus dieser theoretischen Perspektive wird das Kompetenzmodell einer Kritik im Sinne Foucaults (1992) unterzogen.<sup>5</sup> Kritik ist aus dieser Perspektive als Kritik an Praktiken der Gouvernamentalität, also explizit politisch, zu verstehen. In Foucaults Worten ist Kritik „die Kunst, nicht dermaßen regiert zu werden“ (ebd., S. 12). Das verweist auf den emanzipatorischen Aspekt von Kritik; des Vermögens, mittels Kritik (und ohne dass es bereits der Benennung von Alternativen bedarf) aus der Herrschaft herauszutreten und in der Folge Diskurs und Gouvernamentalität zu verändern. Damit wird klar, warum Foucault die Kritik für eine (demokratische) Tugend hält (vgl. ebd., S. 8).

Für das politische Lernen im Sachunterricht bedeutet Kritik in diesem Sinne, zu hinterfragen, ob es im Interesse von Dozent\*innen, Lehrer\*innen und Schüler\*innen ist, dermaßen regiert werden. Ich konzentriere die Kritik am Kompetenzmodell auf zwei zentrale Aspekte: auf das zugrundeliegende *Verständnis vom Lernen* und darauf, inwiefern das Modell *bildungstheoretischen Ansprüchen gerecht werden kann*.

### **3 Kognitive und soziokulturelle Lernverständnisse im Vergleich**

Didaktische Theorie- und Modellentwicklung zielt darauf, ein immer besseres Verständnis dafür zu entwickeln, wie Lernprozesse effektiv initiiert und unterstützt werden können. Im Zentrum des internationalen wissenschaftlichen Diskurses um solche Modelle stand in der Vergangenheit oft die Auseinandersetzung zwischen Vertreter\*innen kognitiver und soziokultureller Lernverständnisse (vgl. Danish & Gresalfi 2018, S. 34). In gewisser Weise stellen diese Lernverständnisse ein Gegensatzpaar dar. Generalisiert ausgedrückt fokussieren kognitive Theorien auf die menta-

---

<sup>4</sup> Als Gegenposition können Versuche gelten, die prinzipielle Offenheit für Handlungsalternativen, die das Politische mit sich bringt, durch die Inanspruchnahme fachdidaktische Expertenwissens einzuschränken. Dies kann beispielsweise durch die Inanspruchnahme (vermeintlichen) Fortschritts, den Verweis auf den fachdidaktischen Mainstream oder die Inanspruchnahme exklusiver Deutungshoheit für die Interpretation empirischer Ergebnisse geschehen. Im Sinne Meyers (2010, S. 66-68) wäre dies als technokratische Entpolitisierungsstrategie einzuordnen.

<sup>5</sup> Sein Verständnis von Kritik findet sich in einem Vortrag an der société française aus dem Jahr 1978 „Qu'est-ce que la critique?“, als Transkript 1990 erschienen und 1992 ins Deutsche übertagen.

len Prozesse des/der einzelnen Lernenden, während soziokulturelle Theorien sich auf die Teilnahme der Lernenden an den sozialen Praktiken innerhalb eines bestimmten *Kontextes*<sup>6</sup> konzentrieren (vgl. ebd.)<sup>7</sup>. Im Folgenden sollen beide Gruppen von Theorien näher charakterisiert und anhand einiger zentraler Merkmale (Vorstellungen zu Wissen, Transfer von Wissen und Motivation) unterschieden werden. Außerdem werden sie danach gegenübergestellt, welche Perspektive sie gegenüber dem Wissen von Schüler\*innen einnehmen.

Selbstverständlich existieren auch weitere Positionen zum Lernbegriff (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 4), z.B. solche, die Elemente beider Perspektiven berücksichtigen und sich um Synergien bemühen (vgl. Danish & Gresalfi 2018). Ich konzentriere mich hier aber auf die Gegenüberstellung der kognitiven und soziokulturellen Perspektiven auf das Lernen aufgrund der großen Bedeutung, die diese in der Auseinandersetzung um Lernen hatten (vgl. Danish & Gresalfi 2018; Gray, McDonald & Stroupe 2021) und weil es mir scheint, dass damit der Diskurs um politisches Lernen im Sachunterricht problematisiert werden kann.

---

<sup>6</sup>Der Begriff Kontext bezeichnet die Gesamtheit des Interagierens von Individuen mit verschiedenen Akteur\*innen, bestimmten soziale Settings (z.B. fachlichem Unterricht in der Primarstufe) und dem Erleben verschiedener Praktiken und Werkzeuge in unterschiedlichen inhaltlich- thematischen Feldern (wie z.B. Schulfächern oder Teilgebieten davon). Dabei sind Kontexte sozial, historisch und kulturell situiert; insbesondere wird davon ausgegangen, dass Rollen und die Bedeutung von Praktiken und Werkzeugen im Laufe der Zeit ausgehandelt wurden (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021): „Kontexte sind somit reichhaltig theoretisierte und komplexe Orte, die auch ihre Geschichte und kulturelle Prägungen beinhalten und den Rahmen dafür bilden, was von jemandem erwartet wird oder auch wozu er berechtigt ist. Sie determinieren die Bedeutung, die diesen Handlungen verliehen wird, und die Art und Weise, wie diese Handlungen (durch Artefakte, Menschen und Symbole) vermittelt werden“ (vgl. Engeström 1999).

<sup>7</sup> Im deutschsprachigen Raum findet sich der Begriff „Lernumgebungen“, der viele Überschneidungen zu den Begriffen „Praktiken und Kontexte“ aufweist. Kahlert (vgl. 2016, S. 141) versteht darunter die materiellen und immateriellen Bedingungen des Lernens, also räumliche Bedingungen, Inhalte und Themen, Methoden, Techniken, Medien, die Lehrperson, andere Schüler, etc. Der Aspekt der historischen und kulturellen Determination, wie er in soziokulturellen Theorien angelegt ist und im Begriff Kontext immer mitgedacht ist, wird allerdings nicht explizit angesprochen, sondern ist allenfalls implizit enthalten.

### 3.1 Kognitive Theorien

Mit "kognitiv" wird eine Gruppe von Theorien oder Modellen bezeichnet, die auf individuelle mentale Prozesse (der Wahrnehmung, Kodierung, Speicherung, Transformation und des Abrufs von Informationen) fokussiert sind (vgl. ebd., S. 35). Dazu gehören die Schematheorie, die Theorien der Informationsverarbeitung, der Konstruktivismus sowie eine Reihe neuerer Arbeiten innerhalb der kognitiven Neurowissenschaften (vgl. ebd.).

Generalisierend ausgedrückt betrachten kognitive Ansätze *Wissen* als die Repräsentation von Informationen im Individuum und damit zusammenhängend die Handhabung, Transformation und das Abrufen dieser Repräsentationen. Ein wichtiges Ziel kognitiver Theorien ist es, anhand der jeweiligen Modelle explizite und differenzierte Vorhersagen darüber zu machen, wie Schüler\*innen in bestimmten Problemlösungs- oder Lernsituationen abschneiden sollten. Die Fähigkeit, Wissen und kognitive Leistungen zu *messen*, kann als zentral für die kognitive Tradition bezeichnet werden.

Als *Transfer* wird die Anwendung von Wissen in einer neuen Situation bezeichnet, unterschiedlich zu der, in der es ursprünglich erworben wurde. Kognitive Ansätze gehen davon aus, dass Wissen (angemessen) abstrakt repräsentiert werden muss, um in unterschiedlichen Situationen anwendbar zu sein (vgl. Day & Goldstone 2012). Meist konzentrieren sich kognitive Ansätze deshalb darauf, *wie* Informationen repräsentiert werden und wie gut diese Repräsentationen die Verwendung in neuen Kontexten ermöglichen (vgl. Danish & Gresalfi 2018, S. 35).

In kognitiven Theorien umfasst *Motivation* die inneren Zustände und Antriebe, die dafür sorgen, ob man etwas tut oder sucht, es zu vermeiden (vgl. ebd.). Zentral ist hier, dass Motivation als individuelles Merkmal verstanden wird, das an bestehende Interessen gebunden ist, Stabilität aufweist und unabhängig von Kontexten untersucht werden kann (vgl. ebd.). Das führt dazu, dass die Verantwortung für fehlende Motivation zum Lernen in erster Linie bei den Schüler\*innen gesucht wird. Aufgabe von Pädagog\*innen ist es aus dieser Perspektive, die Motivation der Schüler\*innen zu erhöhen.

### 3.2 Soziokulturelle Theorien

In soziokulturellen Theorien wird Lernen stets als untrennbar mit dem sozialen und kulturellen Kontext der Lernsituationen verstanden. Lernen wird hier als spezifischer *sozialer Handlungstyp* verstanden, dessen jeweilige unterschiedliche Ausprägung kulturell bestimmt ist. Neben der namensgebenden soziokulturellen Theorie im engeren Sinne fallen unterschiedliche theoretische Ansätze in diese Kategorie; auch die Theorie der situierten Kognition, die kulturhistorische Aktivitätstheorie, der soziale Konstruktivismus und einige Versionen der Theorie der verteilten Kognition gehören dazu (vgl. ebd., S. 36). Trotz der Unterschiede zwischen diesen soziokulturellen Theorien haben sie mehr Gemeinsamkeiten als Unterschiede, besonders im Kontrast mit kognitiven Theorien (vgl. ebd.). Wegen der Bedeutung der historischen und kulturellen Prägung der jeweiligen Lernkontexte ist die Bewusstmachung dieser Prägungen ein wichtiges Anliegen in Forschungskontexten bei Forscher\*innen, die sich diesen Theorien verpflichtet fühlen (vgl. ebd.).

Zentrales Paradigma soziokultureller Perspektiven ist die tiefe Verankerung des *Wissens* und der Prozesse der Wissensaneignung in den kulturellen und historischen Praktiken, in denen sich das Individuum bewegt. Kernannahme ist, dass Wissen das gemeinsame Ergebnis individueller Ressourcen und eines reichhaltigen Kontextes ist. Die Art und Weise, *wie* man dazu kommt, etwas zu wissen, ist demzufolge *untrennbar* mit dem verbunden, *was* man weiß. Aufgrund dessen bilden Aktivitätskontexte die zentrale Erklärung für Wissen und Lernen (vgl. ebd.).

In soziokulturellen Theorien wird oft darauf hingewiesen, dass *Transfer*, so wie er von kognitiven Traditionen definiert wird, kaum nachzuweisen ist. Thematisiert wird jedoch, dass es gerade in menschlichen Alltagsaktivitäten oft möglich ist, sich ohne große Anstrengung oder Herausforderung routinemäßig von einer Situation zur nächsten zu bewegen. Dabei findet offensichtlich auch Transfer statt. Zur Beantwortung der Frage, wie solche situationsübergreifende Fluidität zu erklären ist, wird mit soziokulturellen Theorien der Blick über das Individuum hinaus erweitert, um die Kontexte einzubeziehen, in denen Aktivitäten stattfinden. Aus soziokultureller Perspektive wird sich auf folgendes konzentriert:

- die Praktiken, die in der Lernsituation vorkommen,
- die Art und den Grad der Partizipation der Schüler\*innen an diesen Praktiken sowie
- mögliche Überschneidungen zwischen Kontexten.

Zentral ist, dass Schüler\*innen nicht an sich motiviert oder unmotiviert sind, sondern vielmehr in Bezug auf die Praktiken des Kontextes motiviert oder unmotiviert handeln. *Motivation* wird sowohl als individuelles als auch als kollektives Phänomen gesehen: Aktivitäten nachzugehen oder zu vermeiden wird zwischen den Möglichkeiten, die der Kontext bietet und der individuellen Auseinandersetzung mit diesen Möglichkeiten konstruiert. Aus diesem Perspektivenwechsel ergibt sich ein grundlegender Paradigmenwechsel: Es ist nicht sinnvoll, zu überlegen, ob oder wie Schüler\*innen motivierter (gemacht) werden können, sondern zu reflektieren, wie Unterrichtspraktiken und Kontexte reformiert werden können, um Partizipation und persönliches Engagement zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 36f.).

### 3.3 Zum Forschungsstand

Gray, McDonald und Stroupe (2021) haben untersucht<sup>8</sup>, welche Perspektiven Forscher\*innen auf das Lernen von Schüler\*innen bezüglich Wissen und Wissenserwerb einnehmen. Unterschieden wurde danach, ob sie eher als defizitorientiert oder ressourcenorientiert<sup>9</sup> zu werten sind. Bedeutsam ist das, weil die Einnahme einer Defizitperspektive als problematisch gelten muss. Diese tritt an Schüler\*innen mit einer (von einer in der Hierarchie höhergestellten Instanz herangetragenen) hegemonialen Kategorisierung für Normalität entgegen und dient infolge dessen auch der Aufrechterhaltung dieser hegemonialen Systeme. Verhindert wird dadurch die Verantwortung für exklusive und unterdrückerische Strukturen, Politiken und Praktiken im Bildungsbereich zu adressieren; die Verantwortung für die Defizite werden in der Regel bei den Schüler\*innen- und ihren individuellen Defiziten- gesucht (vgl. Davis & Museus 2019, S.1).

---

<sup>8</sup> Gray, McDonald und Stroupe haben für eine große Bandbreite von Studien zum naturwissenschaftlichen Lernen aus den Jahren 2008 bis 2020 untersucht, welchem Lernparadigma sie verpflichtet sind und ob eine Defizit- oder Ressourcenorientierung zugrunde liegt.

<sup>9</sup> Begriffe im englischen Original: Deficit and asset perspectives (Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 2)

In Tabelle 1 sind die Merkmale der Defizitperspektive und Ressourcenperspektive in Bezug auf schulisches Lernen zusammengefasst.

Tab. 1: Defizit- und Ressourcenorientierung im Vergleich (eigene Darstellung in Anlehnung an Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 2f.)

<b>Defizitperspektive</b>	<b>Ressourcenperspektive</b>
Implizit oder explizit wird die Perspektive bzw. das Wissen der Theoretiker*innen/Lehrer*innen als „richtiger“ verbindlicher Standard gesetzt und Schüler*innen daran gemessen; die höhere Hierarchieebene ist alleiniger Maßstab.	Implizit oder explizit wird eine Perspektive verwendet, die versucht zu verstehen, warum Schüler*innen die Welt so sehen und so handeln, wie sie es tun.
Die Verantwortung für mangelndes Wissen (oder Handeln) wird Schüler*innen zugesprochen, nicht den kontextuellen Merkmalen, dem Fehlen von Gelegenheiten zur Entwicklung eines alternativen Verständnisses oder einem zweifelhaften Verständnis von Bewertung.	Die Verantwortung für das Lernen wird dem Kontext (Lernumgebungen) mit möglicherweise mangelhaften oder fehlenden Gelegenheiten zur Entwicklung von Handlungsalternativen/ alternativer Vorstellungen zugeschrieben.
Üblich: Interventionen, die mangelhaftes/falsches Wissen beheben sollen	Üblich: Interventionen, die sich darauf konzentrieren, den Kontext so umzugestalten, dass Lehrende und Schüler*innen besser zusammenarbeiten können, um partizipativ Lernumgebungen umzugestalten und die Ressourcen der Schüler*innen stärker zu nutzen

Bei der Gegenüberstellung in Tabelle 1 wird klar, dass hinter den beiden Perspektiven je sehr unterschiedliche normative Bezugssysteme stehen. Gut diskutiert werden könnte die ins Auge fallende Passung von Defizitorientierung und neoliberaler Ideologie ergo Bildungspolitik, ähnlich wie das Pech & Rauterberg (2007) für die Kompetenzorientierung geleistet haben. Damit wäre ein Desiderat benannt. Die Ressourcenperspektive kann aufgrund der guten Passung mit den für das politische Lernen im Sachunterricht zentralen Forderungen nach Erleben von demokratischer Mitbestimmung (vgl. Simon 2021), Berücksichtigung unterschiedlicher Standpunkte (vgl. Blanck 2021) und inklusiver Bildung im Sachunterricht (vgl. Simon, 2019) als wünschenswertes Merkmal didaktischer Modelle, Theorien und Werkzeuge festgehalten werden. Gray, McDonald und Stroupe (2021) konnten empirisch feststellen, dass ressourcenorientierte

Perspektiven eher mit einem soziokulturellen Lernverständnis korrelieren, dies wird in Tabelle 2 ersichtlich.

Tab. 2: Zusammenfassender Vergleich kognitiver und soziokultureller Lerntheorien (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 4)

<b>Kognitive Lerntheorien</b>	<b>Soziokulturelle Lerntheorien</b>
<b>Fokussieren</b> auf mentale Repräsentationen und Prozesse der einzelnen Lernenden	<b>Fokussieren</b> auf die Partizipation der Lernenden an den sozialen Praktiken eines bestimmten Lernkontextes
<b>Wissen</b> ist die mentale Repräsentation von Informationen im Bewusstsein des Individuums.  Wissen wird aus beobachtbaren Verhaltensweisen abgeleitet, die durch eine theory of mind erklärbar sind.	<b>Wissen</b> , das als bedeutsam wahrgenommen wird, stammt aus den kulturellen und historischen Praktiken, in die das Individuum eintaucht.  <i>Wie</i> man lernt, ist untrennbar von dem, <i>was</i> man lernt. Kognition und Wissen sind eine gemeinsame Leistung des Individuums und seines partizipativen Kontexts.
Wissen sollte abstrakt repräsentiert werden, um einen kontextübergreifenden <b>Transfer</b> zu ermöglichen.	<b>Transfer</b> wird als Zusammenspiel von Individuum und Kontext gesehen und betrachtet beide im Hinblick auf die Überschneidungen zwischen den Kontexten in der Lernsituation und in den Transferkontexten.
<b>Motivation</b> ist eine individuelle Eigenschaft, die an bestehende individuelle Interessen gebunden ist, Stabilität besitzt und kontextunabhängig untersucht werden kann.	Menschen sind nicht <b>motiviert</b> oder unmotiviert, sondern handeln auf diese Weise ausschließlich in Bezug auf die Praktiken des Kontexts und abhängig von ihren Werten.
Die Nutzung kognitiver Lerntheorien ist oft mit der Einnahme einer <b>Defizitperspektive</b> auf das Wissen von Schüler*innen und selten mit einer Ressourcenorientierung verbunden (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 9-21 sowie S. 27f.).	Die Nutzung soziokultureller Lerntheorien ist oft mit der Einnahme einer <b>Ressourcenperspektive</b> auf das Wissen von Schüler*innen verbunden; eine Defizitperspektive kommt praktisch nicht vor (vgl. Gray, McDonald & Stroupe 2021, S. 9-21 sowie S. 27f.).

## 4 Bildungsbegriff und Kompetenzorientierung

### 4.1 Der Bildungsbegriff im Sachunterricht<sup>10</sup>

Im deutschsprachigen Raum ist es verbreitet, übergeordnete Konzeptionen, aber auch konkreten Unterricht mit Bildungszielen zu begründen, hinter denen als normative Bezugsgröße der Bildungsbegriff steht. Im Rückgriff auf diesen Begriff, den insbesondere Wilhelm von Humboldt Anfang des 19. Jahrhunderts aus den Ideen der Aufklärung heraus entfaltet hat, entwickelte Wolfgang Klafki seine bildungstheoretische Didaktik, die für den Sachunterricht zunächst eine besonders prägende Bedeutung erlangte, was sich nicht zuletzt daran zeigte, dass Klafki den Hauptvortrag auf der Gründungsveranstaltung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts hielt. Bildung gilt für Klafki (1975, S. 45) als

„Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen – das ist der objektive oder materiale Aspekt; aber das heißt zugleich: Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit – das ist der subjektive und der formale Aspekt zugleich im ‚funktionalen‘ wie im ‚methodischen‘ Sinne.“

In seinem im März 1992 gehaltenen Vortrag hat Klafki als grundlegende bildungstheoretische Zieldimension die – zusammenzudenkende – Entfaltung von „Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit“ formuliert (Klafki 1992, S. 13). Damit wurde ein genuin politischer Bildungsauftrag für den Sachunterricht eingefordert, der im Kern an Immanuel Kants Forderung nach Überwindung der Unmündigkeit anschließt (vgl. Kant 1784, S. 481). Mit dieser Zieldimension zeigt sich die gute Passung einer Idee politischen Lernens, die das „Politische“ im Sinne Hanna Arendts als fachliche Grundlage nimmt. „Politik beruht auf der Tatsache der Pluralität der Menschen“ (Arendt 2007, S. 9) ist der Kerngedanke dieser Auffassung des Politischen. Pluralität aber ist für Arendt das Ineinanderfallen von *Gleichheit*, als Menschen, die in einer gemeinsamen Welt leben und sich als gleichwertig anerkennen können, und *Verschiedenheit*, als einzigartige Individuen mit ihren jeweilig verschiedenen Bedürfnissen und Interessen (vgl. Oeftering 2012, S. 60). Den Sinn von Politik sieht Arendt in der Freiheit. Mit Freiheit aber ist nicht ein zu erreichender Zweck, sondern ganz grundsätzlich der Modus des Handelns in der Öffentlichkeit gemeint. Das Politische zeigt sich deshalb im Heraus-

<sup>10</sup> Ausführlich zum Bildungsbegriff im Sachunterricht: Siebach 2019 und Siebach 2022, Kapitel 4

treten der Menschen aus ihrer Privatheit ins öffentliche Sprechen und Handeln; das ist der grundlegende Akt des Politischen. Dieses öffentliche Sprechen und Handeln ist der politische Prozess der Aushandlung der pluralen Interessen der Vielen. Durch die Mitwirkung der Vielen und die Anerkennung der Pluralität der Interessen und Standpunkte wird Politik erst möglich. Das Wesen des Politischen ist also der Prozess der Aushandlung allgemeingültiger Regelungen durch Viele in grundlegender Anerkennung ihrer Pluralität (vgl. Oeftering 2012). Der Bildungsbegriff wiederum zielt ja gerade auf diesen grundlegenden Akt des Heraustretens durch das doppelte Erschlossensein des Menschen für seine Wirklichkeit und dieser Wirklichkeit für den Menschen, auf das er handelnd eingreifen könne.

Mit Blick auf die eingangs vorgestellten Perspektiven auf das Wissen und Handeln von Schüler\*innen wird nun hinreichend deutlich, dass zum Bildungsbegriff ressourcenorientierte Vorstellungen grundsätzlich gut und defizitorientierte Vorstellungen weniger gut passen. Selbiges kann auch für kognitive und soziokulturelle Lerntheorien gelten: soziokulturelle Lerntheorien sind im Gegensatz zu kognitiven anschlussfähiger zum oben skizzierten Bildungsbegriff. Zwar hat die Bildungstheorie grundsätzlich das Individuum und die Entfaltung seiner Möglichkeiten im Blick, aber dieser Fokus auf die individuelle Entwicklung ist immer auf das a priori der gesellschaftlichen Wirklichkeit bezogen. Deshalb kommt den soziokulturellen Bedingungen von Bildungsprozessen in der Bildungstheorie eine doppelte Bedeutung zu: als der die Bedingungen definierende Ausgangspunkt individueller Bildung und als dasjenige Gesellschaftliche, an dem Bildungsprozesse sich abzarbeiten haben und die sie zu überwinden trachten.

#### **4.2 Kompetenzorientierung im Sachunterricht**

In fachdidaktischen Diskursen – nicht nur im Sachunterricht – dominieren seit etwa zwei Jahrzehnten Modelle der Kompetenzentwicklung. Diese beziehen sich ausnahmslos auf das Kompetenzverständnis<sup>11</sup> Weinerts. Kompetenzen werden dort als

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbun-

---

<sup>11</sup> Die Beschreibung Weinerts wird meist als Definition verstanden, obschon ihr Definitionscharakter fraglich bleibt und Weinert selbst lange von einer undefinierbarkeit ausging. (vgl. Eder 2021, S. 78-110).

---

denen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f.)

beschrieben. Dieser komplexe, im Kern kognitiv orientierte Kompetenzbegriff zielt auf Operationalisierung und Überprüfung und wird als auf Output orientiert bezeichnet.<sup>12</sup> Kompetenzen werden in der Regel in kleinere, hierarchische, überprüfbare Teil- bzw. Subkompetenzen aufgesplittet. Ziel von Kompetenzrastern ist dann die kleinschrittige Überprüfung der erreichten Kompetenzniveaus. Das Erscheinen des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2002), insbesondere aber seine Neufassung (GDSU 2013) markieren die Durchsetzung von Kompetenzorientierung im Sachunterricht (vgl. Kahlert & Richter 2014, S. 536).

Martin Eder (2021) hat von einem umfassenden Paradigmenwechsel von der Bildungs- zur Kompetenzorientierung gesprochen. Er untersucht die Begriffe mit ihrer Geschichte detailliert und kommt zu dem Schluss, dass sie grundsätzlich nicht kompatibel sind, weil ihnen gänzlich gegensätzlichen Vorstellungen vom Menschen und seiner Entwicklung zugrunde liegen:

„Sowohl der funktionalistische Ansatz des Kompetenzbegriffs, die uneinheitliche Kompetenztheorie, die Attribuierung der Messbarkeit sowie die daraus unweigerlich resultierende Stufung von Kompetenz widersprechen in umfassender Weise bildungstheoretischen Ansprüchen.“ (ebd., S. 16f.)

Pech und Rauterberg (2007) haben die ideologischen Hintergründe der Konjunktur der Kompetenzorientierung in der neoliberalen Agenda überzeugend problematisiert.

## **5 Zur Analyse des Kompetenzmodells „Konzepte der Politik“**

### **5.1 Lernverständnis im Kompetenzmodell**

Das Kompetenzmodell rekurriert ausdrücklich auf „Erkenntnisse[n] der Lernpsychologie zur Konstruktion und zum Aufbau von Wissen im Gehirn“ (Weißeno et al. 2010, S. 8) und hat damit mentale Repräsentation im Bewusstsein des Individuums im Blick, wie es für kognitive Theorien üblich ist. Zudem bezieht sich das Kompetenzmodell explizit auf kognitive Lerntheorien (ebd., im Abschnitt zu „Wissenserwerb“, S. 20f.). Wis-

---

<sup>12</sup> Eine sehr ausführliche und gründliche Diskussion des Weinertschen Kompetenzverständnisses und seiner Genese findet sich bei Martin Eder (2021, S. 78-114)

senstransfer wird mit dem Begriff des kumulativen Lernens angesprochen, das dadurch gewährleistet werden soll, dass Basiskonzepte auf einer allgemeinen (abstrakten) Ebene die Grundlage für die Konstruktion von Lernaufgaben bereitstellen (vgl. ebd., S. 229). Es wird betont, dass ein zum „Lernen motivierender Politikunterricht erforderlich“ (ebd.) ist. Damit wird die Bedeutung des Lernkontextes für motiviertes Arbeiten angesprochen, allerdings zeigt sich, dass es darum geht, dass Lehrer\*innen die Schüler\*innen motivieren sollen, sich das Wissen anzueignen; Praktiken sowie die Kultur und Werte von Lernkontexten werden nicht angesprochen. Das Kompetenzmodell zielt explizit auf Bildungsstandards, deren Erreichen gemessen werden sollen. Außerdem sind für jedes Basis- und Fachkonzept typische *Fehl*konzepte angegeben, die durch Unterricht zu *beheben* sind. Insofern wird im Kompetenzmodell eine defizitorientierte Perspektive auf das Wissen von Schüler\*innen eingenommen. Die Verantwortung von Lernkontexten für das Lernen von Schüler\*innen, insbesondere durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Zugangsweisen und die Ermöglichung von Partizipation, wird nicht thematisiert. Damit bleiben aber auch mögliche hegemoniale, unterdrückerische sowie exklusive Strukturen und Praktiken in den Lernkontexten ungenannt.

## **5.2 Bildungsverständnis und Kompetenzorientierung im Kompetenzmodell**

Bildung als Leitbild oder theoretisches Konstrukt spielt für das Kompetenzmodell von Weißeno et al. keine Rolle. Trotzdem findet sich der Begriff Bildung in Komposita wie Bildungsziele, Bildungsstandards, Bildungssystem etc. Auch der Begriff „politische Bildung“ kommt zuweilen vor, allerdings ohne dass durch Weißeno et al. auf bildungstheoretische Argumente zurückgegriffen wird. Es ist zu vermuten, dass hier die ‚herkömmlichen‘ Begriffe weiter genutzt werden, auch wenn die zugrundeliegende Logik des Modells eine andere ist. Auf Seite 9 (ebd.) findet sich diese knapp und deutlich ausformuliert:

„Der Erwerb von Kompetenzen soll den Einzelnen zur Bewältigung von Handlungsproblemen in einer durch Pluralität und ständigen Wandel geprägten Gesellschaft befähigen. Die Orientierung des schulischen Lernens an Kompetenzen erfordert Bildungsstandards, die Ziele in konkrete Anforderungen umsetzen und dabei festlegen, welche Kompetenzen die Schüler/-innen wann und auf welcher Jahrgangsstufe erreicht haben sollen. Dieser Prozess soll schließlich in Verfahren münden, mit denen die Kompetenzniveaus empirisch zuverlässig erfasst werden können.“

Damit sind grundlegende Merkmale von Kompetenzorientierung exemplarisch auf den Punkt gebracht: Adressierung von Verantwortung an Schüler\*innen („Erwerb von Kompetenzen des Einzelnen zur Bewältigung von Handlungsproblemen“), Operationalisierung und Output-Orientierung, die mit umfassenden Überprüfungsansprüchen verbunden ist, die Normierung und leistungsbezogene Homogenisierung gewährleisten soll.

Es fällt ins Auge, dass dies auf eine Defizitperspektive auf das Wissen von Schüler\*innen hinauslaufen *muss*, da solche Kompetenzen immer in konkret überprüfbare Handlungen bzw. überprüfbares Wissen übersetzt werden. Die „Bildungsstandards“ auf Basis von Jahrgangsstufen benötigen zwingend einen kriterialen Maßstab, in dem von in der Hierarchie höherstehenden Instanzen verbindlich und kontextunabhängig festgelegt wird, welche Handlungen und welches Wissen als richtig und ausreichend zu bewerten sind.

Auf Basis der bisherigen Ausführungen wird im Folgenden anhand eines Beispiels aus einer von Studierenden initiierten und geleiteten Gruppendiskussion, deren fachlicher Ausgangspunkt das Kompetenzmodell war, eine Kritik an diesem vorgebracht, die sich im Kern auf das zugrundeliegende kognitive Lernverständnis bezieht. Außerdem werden anhand dieses Beispiels die didaktischen Potentiale einer auf ein soziokulturelles Lernverständnis bezogenen Perspektive aufgezeigt.

## **6 Eine Gruppendiskussion von Schüler\*innen zu einem politischen Problem**

Im Rahmen eines Praxismoduls der Sachunterrichtsdidaktik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg entwickelte eine Kleingruppe Studierender ein Unterrichts- und Forschungsprojekt zum politischen Lernen, durchgeführt an einer Leipziger Grundschule. Grundlage war das Kompetenzmodell von Weißeno et al. (2010). Die Studierenden entwickelten ausgehend von einzelnen Fachkonzepten (Gerechtigkeit, Macht, Grundrechte, Konflikt) Dilemmageschichten, die die Grundlage von Gruppendiskussionen mit Schüler\*innen einer 4. Klasse waren. Ziel der Unterrichtseinheit war zum einen, mit den Schüler\*innen das Format einer politischen Gruppendiskussion zu erarbeiten. Insbesondere ging es darum, das Argumentieren zu üben: einen eigenen Standpunkt einzunehmen, ihn zu begründen und auf Gegenargumente zu reagieren. Zum ande-

ren ging es darum, die hinter den Dilemmas liegenden fachlichen Konzepte gemeinsam und im Austausch der Argumente zu erschließen und zu vertiefen. Die ursprüngliche, aus dem Kompetenzmodell abgeleitete Forschungsidee der Studierendengruppe war es, (in Ton und Bild aufgezeichnete) Äußerungen der Schüler\*innen in Hinblick auf die den Geschichten zugrundeliegenden Konzepte zu untersuchen, also Elemente, Differenziertheit und auch mögliche Fehlkonzepte zu identifizieren, um für einen zweiten Durchlauf des Unterrichtsprojekts Interventionen und mögliches zusätzliches Material zu planen. In der Auswertungsphase entdeckten die Studierenden jedoch ganz andere der Untersuchung wertvolle Aspekte. Ihnen fielen die Interventionen der Gesprächsleiter\*innen auf, die recht einseitig und wenig differenziert schienen. Außerdem fiel ins Auge, dass einige Kinder immer sehr viel zur Diskussion beitrugen, andere kaum oder gar nicht zu Wort kamen. Auch die zum Teil geringe Begründungstiefe in den Beiträgen der Schüler\*innen war bemerkenswert. Diese wurde durch die Interventionen der Gesprächsleiter\*innen auch nicht stärker herausgefordert.

Als Beispiel soll hier ein kurzer Ausschnitt einer Gruppendiskussion zu einem Dilemma zum Fachkonzept „Gerechtigkeit“, speziell zum Gegensatz von Bedarfsgerechtigkeit bzw. Chancengerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit präsentiert werden. Die Diskussionsgruppe bestand aus 12 Schüler\*innen. Bei dem Text handelt es sich um eine von mir angefertigte einfache Transkription der Videoaufzeichnung der Gruppendiskussion. (S = Studierende, Gesprächsleiterin, A = Schüler, B = Schüler). Die Datenauswertung erfolgte in der Studierendengruppe (gemeinsam mit mir als Dozenten); methodisch an der grounded theory orientiert.

Dilemma: Im Sachunterricht beschäftigen sich die Schüler mit dem Thema „Gesunde Ernährung“ und stellen nun ihre Ergebnisse vor. Alle Beteiligten haben gute Leistungen erbracht, herausragend war allerdings der Beitrag einer Gruppe von drei Mädchen, die nicht nur viele interessante Informationen zusammengestellt haben, sondern auch einen großen Obstkorb für die ganze Klasse mitgebracht haben. Auch sonst haben die Mädchen immer gute Noten und fallen oft positiv auf. Nun schlägt die Lehrerin vor, dieser Gruppe die drei Gutscheine zu geben, die eine Mutter gespendet hat. Diese laufen ohnehin im nächsten Monat ab und wären ein Bonus für die zusätzliche Leistung. Jedoch sind die Mädchen ohnehin oft in dem Schwimmbad zu Besuch. Einige Kinder, wie Dennis und Carsten, waren noch nie dort, ihre Eltern können sich den teuren Eintritt nicht leisten. Nun überlegt die Lehrerin, wie sie sich entscheiden soll.

Schüler A: „Also ich würde den Jungs, Dennis und Carsten, ähm...also denen würde ich die Karten ähm... geben. Weil die können ja dort nicht hin eigentlich und wenn die Mädchen da schon immer reingehen, dann sollen doch jetzt lieber die Jungs hingehen.“

Studierende S: „Also, du findest es fairer, wenn die zwei Jungs hingehen, weil sie noch nie dort waren, und die Mädchen nicht, weil sie schon so oft da waren. – Teilt jemand die Meinung?“

A: „Ja, also, man könnte es auch so machen, dass ein Mädchen mitkommt und die zwei Jungs?“

S: „Und wie machen es dann die drei Mädchen mit dem einen Gutschein? Wie müssen die sich dann entscheiden?“

A: „Die kaufen noch zwei Karten dazu.“

S: „Aber wenn die sich die Karten kaufen, weil die sowieso so oft da hingehen, die kaufen sich dann sowieso immer die Karten, da ist das dann ja doof.“

Schüler B: „Die Jungs haben ja auch aber nichts zustande gebracht, wofür sie den Gutschein dann kriegen, also da soll man da dann auch nochmal überlegen, weil die Mädchen die haben ja sowas wie es sich,... naja verdient, aber die Jungs haben ja nichts geleistet dafür.“

S: Also die Jungs haben keine besondere Leistung erbracht, deshalb sollen sie dann nichts bekommen?

B: „Ja, der, der den besten Vortrag gemacht hat zum Beispiel soll als Belohnung die Karten kriegen“

S: „Andere?“

A: „Also, für die Jungs wäre das ja vielleicht die einzige Möglichkeit, überhaupt mal in das Schwimmbad zu gehen, also wäre es vielleicht besser, den Jungs die Karten zu geben.“

Im weiteren Verlauf des Gesprächs dominieren weiter die Schüler A und B, auch wenn sich drei weitere Schüler\*innen beteiligen. Die beiden Positionen werden wiederholend weiter vertreten, ohne dass neue Argumente vorgebracht werden. In der Diskussion der beiden Schüler A und B kann man die Konzepte der Bedarfsgerechtigkeit und der Leistungsgerechtigkeit zweifelsohne identifizieren, ohne dass diese Begriffe genannt werden. Die Schüler tragen jeweils ein Argument zur Stützung ihrer Position

vor (A: Haben sonst nicht die Möglichkeit, B: Haben besonderes geleistet).

Macht es Sinn, die vorliegende Unterrichtssequenz unter dem Fokus des kognitiven Erfassens und Ausdifferenzierens des fachlichen Konzepts zu betrachten? Es fällt auf, dass die Kernargumente der beiden Gerechtigkeitskonzepte sofort genannt werden, und zumindest von den beiden Schülern A und B inhaltlich jeweils voll erfasst werden. Da beide aber nicht auf die Argumente des Anderen eingehen, ergibt sich kein Anhaltspunkt, ob das jeweils andere Gerechtigkeitskonzept verstanden wurde. Es bleibt zudem fraglich, ob eine Fokussierung auf den kognitiven Wissensstatus von A und B sinnvoll ist, sind die Äußerungen von A doch nur im Kontext der Zuspitzung des Dilemmas und die Äußerungen von B ggf. als Reaktion auf die Positionierung von A erklärbar. Durch die geringe Partizipation der anderen Schüler\*innen kann zudem nichts über deren Wissen/Verständnis ausgesagt werden.

Den beteiligten Studierenden fielen in der Auswertung der Gruppendiskussion andere Aspekte ins Auge, die es lohnen würde, genauer zu untersuchen:

- die Einseitigkeit der Beteiligung von Schüler\*innen, es beteiligen sich nur wenige Schüler\*innen;
- die Frage, welche Rolle das persönliche/schulische Verhältnis der Schüler A und B bei der gegensätzlichen Positionierung spielte;
- die Konzentration der Moderatorin auf im Wesentlichen zwei Typen von Interventionen: Paraphrasieren des Gesagten und Verständnisfragen;
- die Nicht-Nutzung von vorher erarbeiteten und geplanten Interventionen (z.B. Begründungen fordern, bei Widersprüchen nachfragen, andere Positionen einnehmen, durch Überzeichnung provozieren, andere Schüler\*innen explizit ansprechen);
- das Fehlen alternativer Methoden (z.B. Rollenspiel);
- die Frage, ob der Kreis der Beteiligten nicht zu groß war (12 Schüler\*innen);
- die Frage, inwiefern das auf die Fachkonzepte zugespitzte Dilemma einen zu engen Fokus legt.

Alle diese Aspekte zielen auf Kontext, auf Bedingungen von Gelingen, auf die Ermöglichung größerer Beteiligung und tieferen Engagements.

Unter dem Fokus eines kognitiven Lernverständnisses ist das Gespräch relativ unergiebig, weil ergiebige Analysen in dieser Gruppendiskussion

nur zu zwei Schüler\*innen möglich wären, diese ihre Argumente sehr schnell vorbringen und dann nicht weiter vertiefen oder differenzieren. Insofern dürfte sehr schnell klarwerden, dass die beiden das jeweils vorgebrachte Gerechtigkeitskonzept recht gut durchdrungen haben, die Fachbegriffe aber nicht nutzen. Ein kognitiver Lernprozess wird, auch wegen der fehlenden Interventionen der Gesprächsleiterin, nicht sichtbar.

Unter der Perspektive soziokulturellen Lernverständnisses hingegen wäre eine Analyse höchst interessant, weil, wie in der Aufzählung zum Auswertungsgespräch aufgezeigt, eine große Vielfalt von Fragen zur sozialen Situation, zu Lerngelegenheiten und zum Kontext aufgeworfen werden können. Es wird sichtbar, dass eine große Anzahl von Schüler\*innen an dieser Form von sozialer Praktik nicht partizipieren. Möglichkeiten, den Kontext zu verändern, um mehr Partizipation zu ermöglichen, könnten sich aus einer Analyse auf dem Boden eines soziokulturellen Lernverständnisses ergeben. Ein solches könnte auch mögliche hegemonale, unterdrückerische und exklusive Strukturen und Praktiken in den Blick nehmen, die möglicherweise dazu führten, dass nur eine Minderheit von Schüler\*innen partizipierten.

## 7 Kritik

Das Kompetenzmodell der Autor\*innengruppe Weißeno et al. (2010) kann als exemplarisch für den Paradigmenwechsel von der Bildungsorientierung zur Kompetenzorientierung (Eder 2021) gelten. Der Bildungsbegriff wird weiter genutzt, womöglich um nicht mit einem etablierten Begriffskanon aus der Tradition der politischen Bildung zu brechen. Eine bildungstheoretische Verankerung wird allerdings nicht deutlich, vielmehr zeigt sich ein funktionalistisches Verständnis von Kompetenzerwerb. Die durch diese Nutzung des Bildungsbegriffs vollzogene Gleichsetzung von (zeitgemäßer) Bildung mit Kompetenzerwerb ist in Hinblick auf die von Eder (ebd.) ausführlich begründete fehlende Kompatibilität beider Begriffe und Theoriesysteme fragwürdig; eine begriffliche Abgrenzung wäre wünschenswert. Das Argument, mit dem zu Beginn des Kompetenzmodells Kompetenzorientierung legitimiert wird, scheint mir als Kurzschluss:

„Demokraten fallen nicht vom Himmel“ (Theodor Eschenburg). „Niemand wird als Demokrat geboren“ (Michael Th. Greven). Mit solchen und ähnlichen Formeln wird immer wieder darauf hingewiesen, dass in der Demokratie von den

Bürgerinnen und Bürgern eine Vielzahl von Kompetenzen verlangt werden und zu lernen sind.“ (Weißeno et al. 2010, S. 7)

Den Zitaten von Eschenburg und Greven wird unterstellt, dass sie auf Kompetenzerwerb zielen; sie können als Argument für ein outputorientiertes und kognitives Kompetenzverständnis aber schwerlich in Haftung genommen werden, weil die Autoren den Kompetenzbegriff selbst nicht verwenden, aus anderen Denktraditionen vor der Durchsetzung der Kompetenzorientierung stammen und viel eher in einem am Bildungsbegriff orientierten Verständnis zu verorten sind.

Die funktionalistische Tendenz der Argumentation von Weißeno et al. (2010, S. 9: Kompetenzen zur Bewältigung von gesellschaftlich intendierten Handlungsproblemen) stimmt bedenklich. Die wünschenswerte Entwicklung wird hier ausdrücklich als *zweckhafte* Entwicklung bestimmt. Sie wird als affirmative Reaktion auf das gesellschaftliche a priori verstanden. Als besonders kritisch für das politische Lernen im Sachunterricht ist die dem Modell von Weißeno et al. implizite Verengung auf das kognitive Erschließen von Begriffen und Begriffsnetzen zu bewerten, weil das den unterschiedlichen Voraussetzungen, Herkünften und Zugangsweisen von Schüler\*innen nicht gerecht wird (Pech & Rauterberg 2008).

Die im Kompetenzmodell zutage tretende Defizitperspektive ist ebenfalls als sehr kritisch anzusehen. Verantwortung für Lernen (oder Nicht-Lernen) wird in erster Linie an Schüler\*innen, in geringerem Maße an Lehrer\*innen (durch unzureichende Feststellung und Berücksichtigung der defizitären Schüler\*innen-vorstellungen) und in keiner Weise an mögliche unterdrückerische Strukturen, Politiken und Praktiken in Schule und Unterricht adressiert. Das kann auch als eine Entpolitisierung politischen Lernens gedeutet werden. Dieses wird als funktionelle Angelegenheit einer didaktischen Technik (des richtigen Verhältnisses von angemessenen Standards, ausreichender Überprüfung und zielgenauer Interventionen) verstanden und nicht als Prozess der Auseinandersetzungen über und durch politische Mitbestimmung.

Die Gruppendiskussion und das sich anschließende Auswertungsgespräch der Studierenden (siehe die Stichpunkte unter 6.) schließlich haben gezeigt, dass (in diesem Fall) die kognitive Perspektive für die Entwicklung eines immer besseren Verständnisses dafür, wie Lernprozesse initiiert und unterstützt werden können, wenig ergiebig, eine soziokulturelle Perspektive auf den Gesamtkontext hingegen sehr fruchtbar sein könnte.

Eine Berücksichtigung soziokultureller Lernverständnisse fürs politische Lernen insgesamt wäre deshalb wünschenswert. Hier ließe sich beispielsweise an Überlegungen von Daum (2007, 2012), an empirische Untersuchungen wie z.B. von Wagner und Nießeler (2016) oder Nießeler (2019) und nicht zuletzt an den von Pech und Rauterberg (2008) skizzierten „Bildungsrahmen Sachlernen“ anknüpfen. Auch neueste Entwicklungen aus der Naturwissenschaftsdidaktik (z.B. Gray, McDonald & Stroupe 2021; Téllez-Acosta, McDonald & Acher i.E.) könnten sich diesbezüglich als anregungsreich auch für den Bereich des politischen Lernens erweisen. Außerdem zeigt sich die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung einer auf Unterrichtspraxis bezogenen Forschung im Sachunterricht, die die große Anzahl kognitiv orientierter Studien ergänzen und kontextualisieren würde. Diesbezüglich formulierten Wiesemann und Wille (2014, S. 5):

„Empirische Forschungen, die die Praxis des Sachunterrichts und damit die Schüler als eigensinnige Nutzer didaktischer Verfahren und als Akteure in und von didaktischen Arrangements in den Blick nehmen, liegen kaum vor.“

Politische Bildung hat Partizipation in sehr direktem Sinn zum Ziel *und* zum Inhalt. Ein Weg dahin, der Partizipation eben nicht zentral im Fokus hat, wie er sich im Kompetenzmodell durch kognitive Lernverständnisse, Defizitorientierung auf Lernen und Wissen sowie Outputorientierung zeigt, muss deshalb grundsätzlich hinsichtlich seiner Kompatibilität hinterfragt werden.

Die Beantwortung der Eingangsfrage, inwiefern das Kompetenzmodell den grundlegenden Bildungszielen politischen Lernens dient, fällt überwiegend kritisch aus. Inwiefern das Kompetenzmodell der Erschließung gesellschaftlicher und politischer Wirklichkeit dient, muss offenbleiben, weil diese Wirklichkeiten im Modell ausschließlich als synthetische kognitive Konzepte vorkommen, auch wenn diese politikwissenschaftliche Relevanz besitzen und somit fachwissenschaftlich gut begründet sind. Für die Eröffnung gesellschaftlicher und politischer Partizipationsmöglichkeiten fällt die Bilanz hingegen sehr kritisch aus. Es kann durchaus nicht davon gesprochen werden kann, dass Partizipationsmöglichkeiten allen Schüler\*innen zugutekommen können, da durch den Fokus auf einen kognitiven Lernbegriff, Output- und Defizitorientierung sowie das Ausblenden struktureller Benachteiligungen („unterdrückerische Strukturen, Politiken und Praktiken in Schule und Unterricht“) die Voraussetzungen für inklusive Bildung nicht gegeben sind.

## **Literatur**

- Arendt, Hannah (2007): Was ist Politik? Fragmente aus dem Nachlass. München.
- Blanck, Bettina (2021): Erwägungsorientierter Umgang mit kontroversen Alternativen und reflexivem Wissen um Nicht-Wissen als Chance für Demokratisierung durch vielperspektivischen Sachunterricht. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 105-115.
- Danish, Joshua A. & Gresalfi, Melissa (2018): Cognitive and Sociocultural Perspectives on Learning. Tensions and Synergy in the Learning Sciences. In: Frank Fischer, Cindy E. Hmelo-Silver, Susan R. Goldman & Peter Reimann (Ed.): International Handbook of the Learning Sciences. New York, pp. 34-43.
- Daum, Egbert (2007): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Marlies Hempel (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 139-152.
- Daum, Egbert (2012): Subjektives Kartographieren als Welt-Konstruktion. Wider den Instruktivismus der „Einführung in das Kartenverständnis“. In: Eva Heran-Dörr, Hartmut Giest & Carmen Archie (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 135-142.
- Davis, Lori & Museus, Samuel (2019): What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research. In: Currents, 1(1), pp. 117-130. <http://dx.doi.org/10.3998/currents.17387731.0001.110>
- Day, Samuel B. & Goldstone, Robert L. (2012): The import of knowledge export: Connecting findings and theories of transfer of learning. Educational Psychologist, 47(3), pp. 153-176.
- Eder, Martin (2021): Von der Bildungstheorie zur Kompetenzorientierung. Eine analytische Auseinandersetzung mit zwei zentralen Begriffen der Gegenwart und den Folgen eines Paradigmenwechsels. Bad Heilbrunn.
- Engeström, Yrjö (1999): Activity theory and individual and social transformation. In: Reijo Miettinen Yrjö Engeström & Raija-Leena Punamäki (Ed.): Perspectives on activity theory. New York, pp. 19-38.
- Fischer, Hans-Joachim (2013): Sinn und Unsinn der Naturbildung im frühen Kindesalter. In: Marcus Rauterberg & Svantje Schumann (Hrsg.): Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. 9. Beiheft von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). Berlin, S. 13-31.
- Foucault, Michel (1974): Die Ordnung des Diskurses. Inauguralvorlesung am Collège de France. 02.12.1970. München.
- Foucault, Michel (1992): Was ist Kritik? Berlin.
- Foucault, Michel (1978/2000): Die Gouvernementalität. In: Ulrich Bröckling, Susanne Krasmann & Thomas Lemke (Hrsg.): Gouvernementalität der Gegenwart. Frankfurt/M., S. 41-67.
- Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

- Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Gray, Ron, McDonald, Scott & Stroupe, David (2021): What you find depends on how you see: examining asset and deficit perspectives of preservice science teachers' knowledge and learning In: *Studies in Science Education* 58 (1), pp. 49-80.  
<https://doi.org/10.1080/03057267.2021.1897932>
- Kahlert, Joachim (2016): *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, Joachim & Richter, Dagmar (2014): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzl, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*, 4., ergänzte u. aktualisierte Aufl. Bad Heilbrunn, S. 536-541.
- Kant, Immanuel (1784): Was ist Aufklärung? In: *Berlinische Monatsschrift*, H. 12, S. 481-491.
- Keller, Reiner (2003): Wissenssoziologische Diskursanalyse. In: Reiner Keller, Andreas Hirsland, Werner Schneider & Willy Viehöver (Hrsg.): *Handbuch Sozialwissenschaftliche Diskursanalyse*, Band 2: Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 114-143.
- Klafki, Wolfgang (1975): *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen & Ewald Klewitz (Hrsg.): *Brennpunkte des Sachunterrichts*. Kiel, S. 11-31. Auch erschienen in Ausgabe 4, März 2005 von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de).
- Meyer, Thomas (2010): *Was ist Politik?* 3. Aufl. Wiesbaden.
- Nießeler, Andreas (2019): Kulturelles Lernen im Sachunterricht. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler, S. 14-24.
- Oeftering, Tonio (2012): Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung? In: Ingo Juchler (Hrsg.): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 59-70.
- Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (2007): Sollen wird Können (oder soll Können werden) – Sachunterrichtliche Kompetenzen und ihre gesellschaftliche Bedeutung. In: Roland Lauterbach, Andreas Hartinger, Thomas Feige & Diethard Cech (Hrsg.): *Kompetenzerwerb im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 47-58
- Pech, Detlef & Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. ‚Umgangsweisen‘ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines ‚Bildungsrahmens Sachlernen‘. Beiheft 5 von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). Berlin.
- Richter, Dagmar (2015): Politische Aspekte. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Stuttgart, S. 159-163.
- Schreier, Helmut (2001): Der Prozeß des Wissenserwerbs. In: Joachim Kahlert (Hrsg.): *Wissen, Können und Verstehen*. Bad Heilbrunn, S. 25-35.

- Siebach, Martin (2019): Allgemeinbildung als Kern des Sachunterrichts und das Problem der Identität. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 25-36.
- Siebach, Martin (2022): Identität als Diskursgegenstand der Didaktik des Sachunterrichts. Eine historisch-diskursanalytische Untersuchung. Wiesbaden.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Dietlinde Rumpf & Stephanie Winter (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden. S. 191-202.
- Simon, Toni (2019): Vielperspektivität und Partizipation als interdependente und konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 66-76.
- Simon, Toni (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. In: Ders. (Hrsg.) Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 1-21.
- Téllez-Acosta, María E., McDonald, Scott & Acher, Andrés (i.E.): Sociocultural and cognitive ways of conceptualizing professional vision to support and study novice teachers' learning. In: Journal of Teacher Education.
- von Felden, Heide (2021): Lernen und Bildung. In: Dies. (Hrsg.): Zeitdimensionen des Biographischen. Wiesbaden, S. 71-141.
- Wagner, Bernd & Nießeler, Andreas (2016): Das Bildungspotential von Sammlungsobjekten im Sachunterricht – am Beispiel der Vor- und Nachbereitung von Museumsbesuchen mit Sammlungen aus dem gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Bereich. In: Hartmut Giest, Thomas Goll & Andreas Hartinger (Hrsg.): Zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn, S. 184-191.
- Weinert, Franz (2001): Concept of competence – A conceptual Clarification. In: Rychen, Dominique & Salyanik, Laura H. (Ed.): Defining and Selecting Key Competencies. Göttingen, pp. 45-65.
- Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Wiesemann, Jutta & Wille, Friederike (2014): Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 20, April 2014 (6 Seiten).

## **„Exklusion“ erschließen – ein Beitrag zur Weiterentwicklung politischer Bildung im Sachunterricht?**

### **1 Problemaufriss**

Die (politische) Forderung und das Bestreben gesellschaftliches Zusammenleben *inklusiv(er)* zu gestalten, markieren im Umkehrschluss, dass Menschen nach wie vor systematisch aus gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen werden (Scherr, El-Mafaalani & Yüksel 2017). Oder anders formuliert: die Forderung nach Inklusion verweist auf die ihr inhärente und vorgeschaltete Kritik ausgrenzender Verhältnisse (Kronauer 2022, S. 101). Entgegen der normativen Orientierung am Gleichheits- und Gerechtigkeitsprinzip demokratisch verfasster Gesellschaften kann im Sinne eines machtkritischen Gesellschaftsverständnisses folglich davon ausgegangen werden, dass „gesellschaftliche Differenzverhältnisse [...] Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit“ sind (Arens et al. 2013, S. 9) und diese eine exkludierende Wirkung auf Individuen und Gruppen entfalten können. Auch die Grundschule gehört – trotz ihres historischen Postulats „*eine Schule für alle*“ zu sein (Simon 2021) – nach wie vor zu eben jenen Orten, an denen Macht- und Ungleichheitsstrukturen und somit auch Exklusion auf unterschiedlichen Ebenen (re-)produziert sowie erfahrbar werden (u.a. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013; Gomolla & Radtke 2009; Rösch 2019).

Aus dem normativen Anspruch, Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten<sup>1</sup> für alle Menschen zu realisieren, und der Gleichzeitigkeit exklu-

---

<sup>1</sup> Die beiden Termini *Teilhabe* und *Partizipation* werden hierbei nicht als Synonyme verstanden, sondern gehen auf jeweils unterschiedliche Begriffsverständnisse zurück. Flieger (2017, S. 179) beschreibt Partizipation als „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag, [...] es geht um effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“. Teilhabe kann mit Verweis auf verschiedene (Stufen-) Modelle zur Partizipation (z.B. Hart 1997; Oser & Biedermann 2006) hingegen als eine Ausprägung von (Nicht-)Partizipation bzw. Pseudo-Partizipation beschrieben werden

dierender Verhältnisse, ergibt sich für demokratische Gesellschaften ein Spannungsverhältnis, in dem sich eben jene bewegen. Exemplarisch kann dies mit Verweis auf Ansätze aus der Migrationspädagogik am Phänomen *Migration* aufgezeigt werden, das sowohl nationalstaatliche Grenzen als auch „die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“ (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 35) problematisiert und ferner auf das „Paradox des Demokratischen“ verweist (Füllekruss & Mecheril 2021, S. 222).

Fragen von Inklusion und Exklusion, die in einem engen Verhältnis zueinanderstehen, wie nachfolgend noch aufzuzeigen ist, berühren damit grundlegende Aspekte des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens und stellen somit auch Gegenstand politischer Bildung dar (Jugel, Hölzel & Besand 2020, S. 24). Denn ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis (Pech, Schomaker & Simon 2018, S. 10f.), das diesem Beitrag zu Grunde gelegt wird, sind nicht nur jene Menschen in den Blick zu nehmen, denen Teilhabe erschwert wird, „sondern auch diejenigen, die daran mitwirken, dass Teilhabeerschwernisse noch nicht abgebaut werden“ (Jugel, Hölzel & Besand 2020, S. 28). Inklusion kann demzufolge als gesellschaftspolitische Aufgabe verstanden werden, die alle Menschen betrifft und diese „dazu herausfordert, die institutionellen Grundlagen des gesellschaftlichen Zusammenlebens selbst zu verändern“ (Kronauer 2022, S. 113). Für die Primarstufe stellt das Fach Sachunterricht hierbei einen geeigneten Ort dar, um „Fragen von Inklusion und Exklusion implizit und explizit zum Thema zu machen“ (Simon & Pech 2019, S. 101; Pech 2008) als auch um politische Bildungsprozesse zu initiieren (Richter 2006).

Daran anknüpfend soll im vorliegenden Beitrag das Potenzial der Thematisierung der gesellschaftlich-strukturellen Dimension von Exklusion für die politische Bildung im Sachunterricht diskutiert werden. Jene Überlegungen finden sich ebenfalls in Annäherungen an die inhaltlich-konzeptionelle (und empirische) Ausrichtung inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht (Kallweit 2021; Kallweit & Woloschuk 2022). In Anlehnung an Kronauer (2013, S. 17) wird dem Beitrag ein soziologisches Begriffsverständnis von Exklusion zugrunde gelegt, das diese als Ausgrenzung *in* Gesellschaft auffasst und somit als gesellschaftspolitisches Problem zu adressieren ist. An die damit verbundene These, dass

---

(vgl. Baumgardt 2018, S. 34). In diesem Sinne wird Teilhabe als Voraussetzung von Partizipation aufgefasst (vgl. ebd.), welche sich jedoch im Unterschied zur Partizipation durch „eine eher passive Rolle des Subjekts ausdrückt“ (Simon 2019, S. 69).

der Thematisierung von Inklusion im Kontext politischer Bildung eine Auseinandersetzung mit Exklusion vorgeschaltet werden müsse (vgl. Kronauer 2015, S. 18f.), soll sich im Folgenden der Frage genähert werden, mit welchen Aspekten von Gesellschaft eine sachunterrichtliche Auseinandersetzung für Kinder Potenziale eröffnet. Ferner wird dabei die Frage aufgegriffen, wie Gesellschaft in der Sachunterrichtsdidaktik begrifflich aufgefasst werden kann bzw. sollte.

## 2 ‚Exklusion‘ – eine Begriffsannäherung

Während der Begriff Inklusion in unterschiedlichen Diskursträngen und zahlreichen Publikationen zu finden ist (wie z.B. in der Erziehungswissenschaft, Soziologie als auch auf politischer Ebene im Rahmen internationaler Konventionen wie der UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities) (Ziemen 2012) und mit ihm zugleich eine begriffliche Unschärfe einhergeht, bleibt jener der Exklusion vergleichsweise weniger beachtet (Kronauer 2022). Um sich den skizzierten Leitfragen dieses Beitrags zu nähern, soll im Sinne Kronauers (2015, S. 18f.) zunächst eine Auseinandersetzung mit dem Begriff *Exklusion* erfolgen.

Aus einem soziologischen Verständnis heraus, handelt es sich bei Exklusion, in Anlehnung an Max Weber (1972), um *soziale Schließungen*, die allen sozialen Beziehungen inhärent sind und nicht per se als problematisch einzuordnen sind. Werden soziale Schließungen jedoch für die Eroberung und Durchsetzung von Macht instrumentalisiert und damit Teilhabe- sowie Lebenschancen der exkludierten Personen beeinträchtigt, kann von illegitim geschlossenen Beziehungen resp. sozialer Exklusion gesprochen werden. Die Frage, ab wann es sich um eine (nicht-)legitime soziale Schließung handelt und welche Konsequenzen damit (für die Individuen) verbunden sind, bedürfen hierbei immer wieder politischer Aushandlungen (Kronauer 2009, S. 25ff., 2013, S. 19ff.).

Ein einheitliches Exklusionsverständnis innerhalb der Soziologie existiert allerdings nicht, sodass vielmehr von einem begrifflichen „Minimalkonsens“ gesprochen werden kann, der Exklusion als sozialen Selektionsprozess verbunden mit dem Verlust von Teilhabemöglichkeiten und sozialen Beziehungen konzeptualisiert (Kronauer 2009, S. 26; Terfloth 2013). Die Koexistenz differenter Exklusionsverständnisse geht mit Blick auf dessen Ursprung auf zwei zentrale Entstehungskontexte innerhalb sozialtheoretischer und -politischer Diskurse zurück, die sowohl mit un-

terschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen als auch theoretischen Bezügen einhergehen. Differenzieren lässt sich hier zwischen dem Diskurs zur sozialen Ungleichheit in der Sozialtheorie und -forschung sowie jenem innerhalb der soziologischen Systemtheorie. Letzterer wurde neben Parsons (1964, 1967) vor allem auch durch Luhmann (1995) geprägt. Als Gegenstück zu Inklusion wird Exklusion als eine Funktionsbedingung moderner Gesellschaften und demzufolge nicht als ein historisch bedingtes und überwindbares Problem beschrieben (Kronauer 2009; Stichweh 2009).

In Abgrenzung dazu finden sich im Diskurs zur sozialen Ungleichheit in der Sozialtheorie und -forschung zwei unterschiedliche Strömungen. Dazu zählt die französische Sozial- und Ungleichheitstheorie (u.a. geprägt von Durkheim, Bourdieu und Lenoir) sowie die britische Wohlfahrtheorie, die maßgeblich auf Thomas H. Marshall zurückzuführen ist (Kronauer 2009; Terfloth 2013). Im Gegensatz zu systemtheoretischen Ansätzen wird Exklusion hier als historisch bedingt aufgefasst und herangezogen, um Ausgrenzung und den Verlust gesellschaftlicher Teilhabe zu beschreiben.

Für das Aufkommen der Exklusionsdebatte im europäischen Raum stellt der historische und gesellschaftspolitische Kontext einen zentralen Erklärungsrahmen dar. Nachdem der Begriff in den 1960er und 70er Jahren nur vereinzelt in Frankreich und Großbritannien aufgegriffen wurde, gewann er in den 1980er Jahren zunächst in Frankreich an zunehmender Bedeutung in politischen und (sozial-)wissenschaftlichen Diskursen, bevor er dann über die Europäische Union europaweite Verbreitung fand (Kronauer 2021, S. 405). Im Zuge der steigenden Arbeitslosigkeit und Armut in den 1970er Jahren wurden mit dem normativ eingesetzten Begriff die problematischen gesellschaftlichen Entwicklungen am Arbeitsmarkt, in den sozialstaatlichen Sicherungssystemen sowie in den Haushalts- und Lebensformen vor dem Hintergrund der Vorstellung eines menschenwürdigen Lebens beschrieben (Kronauer 2013, S. 17). Er verwies auf bzw. skandalisierte den Widerspruch kapitalistischer Strukturen innerhalb demokratisch verfasster Gesellschaften, der sich in der „Erosion von Standards“ (Kronauer 2009, S. 24) und der damit verbundenen Re-Individualisierung sozialer Risiken zeigte. Die Sicherung sozialer und politischer Rechte – und damit auch von Teilhaberechten – der Gesellschaftsmitglieder wurde ins Wanken gebracht (Kronauer 2022, S. 111, 2015, S. 21f.). Exklusion muss daher mehrdimensional verstanden wer-

den, da diese sich im Verlust sozialer Rechte, Teilhabe- und Partizipationsmöglichkeiten, im Ausschluss am Arbeitsmarkt und in dem Verlust sozialer Nahbeziehungen ausdrücken kann. Eng verbunden ist damit die Prozesshaftigkeit von Exklusion, da diese Dimensionen in einem engen Zusammenhang miteinander stehen und sich gegenseitig bedingen bzw. verstärken können (Kronauer 2021, S. 417).

Durch die strukturell angelegte Verbindung von Erwerbsarbeit und sozialen Rechten in kapitalistischen Gesellschaften ist Inklusion daher immer gefährdet (Kronauer 2013, S. 23). Vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen im 20. Jahrhundert, aus denen u.a. die Ausweitung von Bürger\*innenrechten sowie die universal geltenden Menschenrechte hervorgingen, stellt der Ausschluss *aus* Gesellschaft, Kronauer (2021, S. 413) folgend, gegenwärtig eine unpassende Beschreibung dar. Der Exklusionsbegriff beschreibe daher viel eher die Gleichzeitigkeit des ‚Drinnein‘ und ‚Draußen‘ resp. die Ausgrenzung *in* Gesellschaft. In diesem Sinne verweist Exklusion daher nicht mehr nur auf den Ausschluss aus Institutionen, sondern rückt viel eher die *Qualität* der möglichen Teilhabe in den Fokus, die durch die Institutionen vermittelt wird (ebd., S. 414). Für die Frage, wer oder was ausgrenzt, ist diese Perspektive zentral, da sie die exkludierenden gesellschaftlichen Verhältnisse in den Fokus rückt und diejenigen, die der Ausgrenzung unterliegen, nicht auch noch auf symbolischer Ebene ausgrenzt (Kronauer 2009, S. 41ff.). In welcher Art und Weise Menschen sich im Spannungsfeld von Inklusion und Exklusion bewegen und inwiefern gesellschaftliche Institutionen daran beteiligt sind, kann hierbei deutlich gemacht werden (Kronauer 2022, S. 104).

### **3 Demokratie – Gesellschaft – Exklusion: Widersprüche als Ausgangspunkt für politische Bildung im Sachunterricht**

#### **3.1 Theoretisch-konzeptionelle Perspektiven**

Die Überwindung ausgrenzender gesellschaftlicher Strukturen, die sich in der Forderung nach einer inklusiveren Gesellschaft widerspiegelt, kommt ohne die Veränderung von Organisationen und Institutionen sowie des Zusammenlebens resp. um die Auseinandersetzung mit den verschiedenen Formen von Exklusion nicht umhin. Die Sichtbarmachung von (potenzieller) Exklusion und damit verbundenen Strukturen kann folglich als zentrale Voraussetzung beschrieben werden. Mit dem Ziel, eine inklusi-

vere Gesellschaft zu realisieren, gehen tiefgreifende Veränderungsprozesse einher, die jedoch auch immer wieder mit (ihren eigenen) Grenzen konfrontiert werden. Diese Grenzen – oder Widersprüche – zeigen sich mitunter dann, wenn es um die Frage nach der Reichweite einer inklusiven Gesellschaft geht (Kronauer 2015, S. 27). Sichtbar wird dies beispielsweise beim Umgang demokratischer Staaten mit globalen Migrationsbewegungen und damit (nicht) verbundenen individuellen und sozialen Rechten, die mit (Nicht-)Zugehörigkeiten und (De-)Privilegierung einhergehen. Die Frage für wen bestimmte Rechte gelten sollen und welche Konsequenzen diese zur Folge haben, tangiert jene nach der Legitimität von (fehlenden) Rechten und der Durchlässigkeit nationalstaatlicher Grenzen, wie eingangs kurz skizziert. Gesellschaftspolitische Herausforderungen und Fragestellungen erfordern somit eine stetige Reflexion und ein Aushandeln demokratischer Werte und Prinzipien, die zentral für Demokratisierungsprozesse sind. Dies wird auch dann relevant, wenn es um die vermeintlich selbstverständliche Umsetzung von Menschenrechten geht, die vor dem Hintergrund ihrer Missachtung und real existierender Ungleichheit nach wie vor „als ein konflikthafter und bis heute unabgeschlossener Prozess“ (Scherr 2016, S. 508) beschrieben werden kann. So bewegen sich auch bzw. *insbesondere* Demokratien stetig zwischen Konsens und Dissens. Dieses kontinuierliche Austarieren kann, in Anlehnung an Mouffe (2007), als konstitutives Merkmal für demokratische Gesellschaften beschrieben werden.

Anknüpfend daran ergeben sich für die politische Bildung zwei Fragen: Inwiefern können gesellschaftliche Konflikte und Spannungsfelder resp. In- und Exklusion in Gesellschaft zum Gegenstand in der (Grund-)Schule werden? In welcher Weise kann politische Bildung in diesem Zusammenhang selbst einen Beitrag zu einer inklusiveren Gesellschaft leisten? Dies berührt vor dem Hintergrund, dass diese oftmals nur bestimmte Zielgruppen adressiert bzw. erreicht und somit als „Elitenprojekt“ (Jugel, Hölzel & Besand 2020, S. 24) Ungleichheit selbst (re-)produziert (Achour & Wagner 2019; Hedtke 2016; Wohnig 2021), zudem grundsätzliche Überlegungen hinsichtlich der Ausrichtung und Ziele politischer Bildung in der Primar- und Sekundarstufe.

Diese zeigen sich u.a. in der begrifflichen Differenzierung zwischen *der Politik* und *dem Politischen*, die keineswegs trivial ist, verweist sie doch auf divergierende und nach wie vor umstrittene Vorstellungen über den Kern politischer Bildung (Gloe & Oeftering 2020, S. 88). Letztge-

nannter Begriff grenzt sich dabei von *der Politik* „im Sinne von *Wissen über Politik*“ (Oeftering 2012, S. 69; Hervor. i. Orig.) ab und beschreibt, in Anlehnung an Hannah Arendts Begriffsverständnis, „das Miteinander-Handeln und das Miteinander-Sprechen über die gemeinsamen Angelegenheiten“ (ebd.). Mit Verweis auf Mouffe (2007) fassen Kenner und Lange (2022, S. 18) das Politische als „immer wieder neu auszuhandelnden Widerstreit“ und benennen damit ein konstitutives Merkmal demokratischer Gesellschaften. Ferner geht es in diesem Spannungsfeld von Konsens und Dissens um Fragen, die „die Angemessenheit und Legitimität der sozialen Ordnung“ (Füllekruss & Mecheril 2021, S. 227) betreffen.

Die Orientierung am Begriff des Politischen, wie er hier skizziert wurde, geht folglich mit einer fachdidaktischen Positionierung in Hinblick auf den Gegenstand und die Aufgabe politischer Bildung in der (Grund-)Schule bzw. den Sachunterricht einher. Dieses Verständnis wird u.a. in Ansätzen aus der politischen Bildung aufgegriffen, die die Ausbildung handlungs- und urteilskompetenter Bürger\*innen als zentrale Zielperspektive formulieren. So bestehe Hedtke (2016) zufolge der zentrale Auftrag der politischen Bildung in der Aufklärung „über die Verhältnisse, die Ungleichheit und Exklusion verursachen und [...] über real existierende Partizipationsoptionen“ (ebd., S. 17). Aus dieser sozialwissenschaftlich-analytischen Perspektive heraus wird das politische System als *veränderbar* begriffen und der Sichtbarmachung und Thematisierung ausgrenzender realer gesellschaftlicher Gegebenheiten und Konflikte eine zentrale Bedeutsamkeit zugesprochen (ebd., S. 20).

In ähnlicher Weise benennt Lange (2008) in seinem subjektorientierten Verständnis politischer Bildung die Ausbildung eines politischen Bewusstseins („Bürgerbewusstsein“) als zentralen Auftrag politischer Bildung, um gesellschaftlich-politische Phänomene identifizieren und interpretieren zu können, sowie diese handelnd zu beeinflussen. Lange (ebd.) plädiert diesbezüglich dafür, die Fachwissenschaft nicht als alleinige Norm für die politische Bildung heranzuziehen, sondern „die Sinnbilder und Sinnbildungen, durch die sich die Lernenden die politisch-gesellschaftliche Wirklichkeit erklären“ (ebd., S. 432), stärker als Bezugspunkt innerhalb fachdidaktischer Gestaltung mitzudenken. Im Artikel „*Young Citizens – Das Politische an der politischen Bildung*“, aus dem 2022 neu erschienenen Sammelband „*Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*“ (Baumgardt & Lange 2022), begründen Kenner und Lange den Ansatz einer subjektorientierten politischen Bil-

dung noch einmal expliziter für die Grundschule bzw. den Sachunterricht. Im Zentrum ihrer Argumentation steht die kritisch-reflexive Mündigkeitsbildung als Referenzpunkt für politische Bildungsprozesse von Kindern (Kenner & Lange 2022, S. 22). Diese zeige „sich in der Fähigkeit, die Demokratie, ihre Strukturen, die ihr immanenten Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie tradierte Denkweisen kritisch zu hinterfragen“ (ebd., S. 19). Hierbei gehe es also nicht darum, Kinder bzw. *Young Citizens* dazu anzuleiten, bestehende demokratische Ordnungen unreflektiert anzunehmen, sondern diese unter Berücksichtigung demokratischer Maßstäbe aktiv und kontinuierlich zu hinterfragen (ebd., S. 18). Damit rücken analytische Fähigkeiten sowie die Bedeutung eines kritisch-reflektierten Urteils, der Kritik- und Konfliktfähigkeit und der Handlungskompetenz“ (ebd., S. 21) in den Vordergrund politischer Bildung im Sachunterricht. Grundlegend für die politische Bildung in der Grundschule ist daher ein Kindheitsbild, welches Kinder als politisch handelnde und denkende Subjekte anerkennt und seine Gegenstände in der Lebenswelt der Kinder identifiziert und aufgreift (ebd., S. 22).

Im Zusammenhang mit der Forderung nach einer stärkeren Wissenschaftsorientierung im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht verweisen auch Dängeli und Kalesics (2021) auf die Bedeutung von Konflikten, die „den eigentlichen Kern des Politischen und damit auch des politischen Lernens [darstellen]“ (S. 58). Die Aneignung von Arbeits- und Umgangsweisen im Sachunterricht wird hierbei als Zugang zur kritischen Analyse von gesellschaftspolitischen Konfliktlinien bedeutsam, da sie die „Distanzierung und Systematisierung und [...] Entwicklung von Analysefähigkeit“ (ebd., S. 63) ermöglicht. Abgegrenzt wird sich damit von einer normativen Ausrichtung politischer Bildung, „die beschreibt, wie Demokratie sein soll und wie demokratisches Verhalten der Bürger\*innen in ihr aussieht“ (Wohnig 2017, S. 36 zit. n. Dängeli & Kalesics 2021, S. 62).

Vennemeyer (2019) greift, ausgehend von einem weiten Inklusionsverständnis, in ihren Überlegungen zu einer inklusiv ausgerichteten politischen Bildung ebenfalls das konflikthafte Moment gesellschaftlicher Strukturen und damit verbundener Exklusion auf. Auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene stellt ihre Analyse und die damit verbundene Frage, „wer aufgrund welcher Eigenschaften aus welchen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen wird“ (ebd., S. 38), Gegenstand dar. Mit dem Blick auf die Strukturen der Gesellschaft, in denen Individuen ver-

strickt sind, können nicht nur lebensweltliche Bezüge hergestellt, sondern auch (eigene) Diskriminierung(-serfahrungen) der Lernenden in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension eingeordnet werden. Damit verbleiben Exklusionserfahrungen nicht mehr nur auf einer individuellen Ebene, sondern können um eine strukturelle und intersektionale Perspektive erweitert werden. Aus dieser Betrachtungsweise heraus werden gesellschaftliche Strukturen hier ebenfalls als *veränderbar* begriffen (ebd.). Sowohl innerhalb der Sachunterrichtslehre – als auch darüber hinaus – gibt es unterschiedliche Diskussionen über die Schwerpunktsetzung didaktischer Konzeptionen der politischen Bildung, die seit jeher bestehen. Diese teils divergierenden Ansätze aus der politischen Bildung zeigen sich mitunter auch im Perspektivrahmen des Sachunterrichts (GDSU 2013), wie Dängeli und Kalcsics (2021, S. 58) feststellen. Die vorangegangenen Ausführungen lassen sich dabei als (sozial)wissenschaftlich-analytische Zugänge einer politischen Bildung im Sachunterricht subsumieren, die gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sowie damit verbundene Exklusion explizit als Gegenstand politischer Bildung in der Primarstufe benennen und damit im fachdidaktischen Diskurs sichtbar(er) machen.

### **3.2 Inhaltliche Anknüpfungspunkte zur Thematisierung von Exklusion als gesellschaftspolitisches Phänomen im Sachunterricht**

An theoretisch-konzeptionelle Perspektiven und Diskurse schließt sich für die inhaltliche Gestaltung politischer Bildung im Sachunterricht die Frage an, welchen Aspekten von Gesellschaft im Zusammenhang mit Exklusion Kindern begegnen sollten. Eine vergleichende Durchsicht zentraler Veröffentlichungen im Kontext der politischen Bildung in der Primarstufe kann hier Aufschluss darüber geben, ob bzw. inwiefern Inklusion und Exklusion als potenzielle Themenfelder relevant werden.

Exemplarisch können hier die zwei Sammelbände der Bundeszentrale für politische Bildung aufgeführt werden: das im Jahr 2007 von Dagmar Richter herausgegebene Handbuch „*Politische Bildung von Anfang an*“ sowie der Sammelband „*Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*“, herausgegeben von Baumgardt und Lange im Jahr 2022. Rein quantitativ betrachtet, zeigt sich hierbei, dass innerhalb der fünfzehn Jahre zwischen beiden Veröffentlichungen eine Entwicklung in Hinblick auf die fachdidaktische Auseinandersetzung mit exklusionsbezogenen Themenfelder für die politische Bildung in der Grundschule

stattgefunden hat. Neben den Themen wie *Krieg und Frieden*, *Kinderrechte*, *Geschlecht* und *Arbeitswelt*, die 2007 bereits im Sammelband zu finden sind, werden im aktuellen Handbuch darüber hinaus die Themenfelder *Migrationsgesellschaft*, *Macht und Herrschaft*, *Armut*, *Reichtum und soziale Ungleichheit*, *Diskriminierungskritik*, *Vorurteils- und Sprachenbewusstheit*, *Rassismuskritik* sowie *Diversität und Empowerment* für die Grundschule politikdidaktisch reflektiert (Baumgardt & Lange 2022). Damit ist auch die Vielzahl an möglichen Themen im Sachunterricht (ohne Anspruch auf Vollständigkeit) benannt, mittels derer gesellschaftspolitische Phänomene wie Exklusion beleuchtet und bearbeitbar gemacht werden können. Um sich mit damit verbundenen gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsstrukturen sowie Differenz- und Ordnungskategorien kritisch auseinanderzusetzen und diese vor dem Hintergrund demokratischer Werte und Prinzipien, sowie Grund-, Menschen- und Kinderrechten zu bearbeiten, gilt es diese zunächst in der kindlichen Lebenswelt zu identifizieren und Räume für Reflexions- und Diskussionsanlässe für Erfahrungen sowie Vorstellungen der Schüler\*innen zu öffnen.

Für die gesellschaftliche Ordnungskategorie „Geschlecht“ arbeiten Sasaki (2022a) und Coers (2021) Potenziale für die Thematisierung im Rahmen der politischen Bildung im Sachunterricht heraus. Ausgehend von einem sozialkonstruktivistischen Verständnis von Geschlecht bzw. Gender können z.B. mediale Repräsentationen aus den kindlichen Lebenswelten oder Unterrichtsmaterialien als Anlass genommen werden, um Geschlechterstereotype sowie Rollenbilder kritisch zu hinterfragen und diese als (Un-)Gleichheitskategorie wahrzunehmen, die gesellschaftliche Strukturen und Lebenswelten in bedeutsamer Weise beeinflussen (ebd.).

Ähnliche Zugänge bieten sich auch für die Auseinandersetzung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsordnungen und in Gesellschaft verankerten rassistischen Strukturen an. Neben der Reflexion der Herstellung, Darstellung und Repräsentation von Gruppen (z.B. in Medien, Lehrmaterialien, Literatur) sowie damit verbundenen Auswirkungen, können im Rahmen der Thematisierung von Migration Macht-, Herrschafts- und Ungleichheitsverhältnisse auch auf globaler Ebene zugänglich gemacht werden (Mecheril 2022, Sasaki 2022b).

Inhaltliche Anknüpfungspunkte und Potenziale ergeben sich demzufolge aus der Problematisierung und Reflexion der (Re-)Produktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in demokratischen Strukturen, die

sich in den Lebenswelten von Kindern identifizieren lassen. Mit der Kritik an gesellschaftlich hergestellten Ungleichheiten kann ein Zugang zum Spannungsfeld von Konsens und Dissens, das demokratischen Gesellschaften immanent ist (Mouffe 2007), eröffnet werden und damit ein Beitrag zum Verstehen von Inhalten, Werten sowie Strukturen der Demokratie geleistet (Coers 2021, S. 223) und kritisch-reflexive Urteils- und Handlungsfähigkeit gefördert werden. Leitend dabei ist, „dass gesellschaftliche Strukturen nicht quasi-natürliche, unveränderliche Gegebenheiten sind, sondern Folge von Entwicklungen und Entscheidungen auf dem Hintergrund von Macht- und Interessenkonstellationen“ (Köhnlein 2012, S. 396).

#### **4 Schlussfolgerungen und Fazit**

Mit dem Begriffspaar Inklusion und Exklusion wird zunächst vor allem auf historisch bedingte, gesellschaftliche Verhältnisse verwiesen, welche zugleich demokratische Gesellschaften in ihrem Selbstverständnis immer wieder herausfordern. Fragen, die sich auf die Realisierung einer inklusiveren und demokratischeren Gesellschaft richten, schließen sich hier an und machen deutlich, dass Inklusion und Demokratie keine „Selbstverständlichkeiten“ darstellen. Sie erfordern zunächst einen kritischen Blick auf „die Wurzeln der Exklusion“ (Kronauer 2022, S. 115).

Politische Bildungsprozesse können hier ansetzen und über die Auseinandersetzung mit Strukturen der Gesellschaft resp. Exklusion einen Beitrag zu gesellschaftlicher Inklusion leisten (Vennemeyer 2019, S. 43). Dabei kann politische Bildung im Sachunterricht, die einen analytischen Blick auf gesellschaftliche Differenzverhältnisse und (De)Privilegierung eröffnet, über die deskriptive Beschreibung ungleicher Lebenswelten von Kindern und Teilhabemöglichkeiten hinausgehen und damit selbst eine kritisch-reflexive Haltung einnehmen. Aus dieser Perspektive rückt folglich auch die einzelne Fachdidaktik und ihre Rolle hinsichtlich der (Re-)Produktion von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in den Blick sowie die Frage, inwieweit auf der theoretischen und konzeptionellen Ebene diskriminierungskritische Perspektiven eingenommen werden (u.a. Fereidooni & Simon 2020; Jordan, Pfautsch & Woloschuk 2022, S. 188f.; Seifert 2021, S. 236f.).

Für die sachunterrichtsdidaktische Forschung gewinnen hierbei Schüler\*innenvorstellungen zu Exklusion an Bedeutung. Kallweit (2021, S.

20f.) konstatiert allerdings, dass diesbezüglich bislang nur auf vereinzelte empirische Erkenntnisse aus der Sachunterrichtsdidaktik verwiesen werden kann, die sich implizit bzw. explizit mit gesellschaftlicher Exklusion beschäftigen. Vorliegende Forschungsarbeiten, die hier zu nennen sind, nähern sich den Perspektiven von Kindern auf Themenbereiche wie Migration (Elfering, Heidrich & Rauhut 2017; Hanhart 2020), Armut bzw. Arbeitslosigkeit (Gläser 2002) sowie dem Heterogenitätserleben von Kindern (Schrumpf 2019). Eine explizitere Kontextualisierung im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht sowie ein stärkerer Fokus auf Exklusion als gesellschaftlich-strukturelles Problem kann hier als Forschungsdesiderat benannt werden. Die empirische Entwicklung und Erprobung entsprechender Lehr-Lern-Settings (Dängeli & Kalcsics 2021, S. 64; Kallweit 2021, S. 20f.) sowie die kritische Analyse und Weiterentwicklung von Lehrmaterialien, die das Nachdenken über die Herstellung von Differenz und Ungleichheit anregen, schließen sich hier an (Coers 2021; Mecheril 2022).

Als weitere zentrale Entwicklungsaufgabe kann die Professionalisierung von (Sachunterrichts-)Lehrkräften benannt werden (Coers 2021; Kanschik 2022). Um Widersprüche und gesellschaftliche Konfliktlinien, hier verstanden als Kern des Politischen, zu thematisieren, müssen diese erst von jenen identifiziert werden (Dängeli & Kalcsics 2021, S. 58). Dabei sollte nicht unbeachtet bleiben, dass sowohl Schüler\*innen (z.B. DJI 2020; Pupeter, Schneekloth & Andresen 2018) als auch (angehende) Lehrkräfte (Fereidooni 2016; Jordan, Pfautsch & Woloschuk 2022) potenziell Exklusion bzw. Diskriminierung erfahren (haben). Diese können durch die Institution Schule und ihre Akteur\*innen (Schüler\*innen und Lehrkräfte), die selbst Teil der oft subtil wirkenden Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sind, (unbewusst) (re-)produziert und verstärkt werden. Mit der (Nicht-)Thematisierung dieser komplexen gesellschaftlichen Verhältnisse in pädagogischen Kontexten gehen folglich Herausforderungen und Fallstricke einher (hierzu vgl. u.a. Dirim & Mecheril 2018; Merl, Mohseni & Mai 2018; Mecheril et al. 2020), die Lern- und Reflexionsprozesse der Lehrenden sowie die Bereitschaft, eigene Positionierungen zu reflektieren, dringend erfordern (Vennemeyer 2019, S. 43). Neben der Wiederholung und Verfestigung von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen in bzw. durch die Institution Schule, ergibt sich für die Themenfelder des Sachunterrichts darüber hinaus ein besonderes Potenzial als „Trigger“ traumatischer Erlebnisse zu fungieren. Die Professionalisie-

rung von (angehenden) Lehrkräften muss diesbezüglich eine stärkere Sensibilisierung forcieren, um die implizite und explizite Bedeutung von potenziellen Traumata in den Themenbereichen des Sachunterrichts erkennen zu können (Kollinger 2019, S. 221).

Im Sinne „einer zukunftsbezogene[n] Sachunterrichtsforschung“ (Seitz 2018, S. 104), die einen reflexiven Umgang mit disparaten Lebensrealitäten sowie Diskriminierungsverhältnissen anstrebt, können für die Weiterentwicklung politischer Bildung im Sachunterricht, differenz-, macht- und rassismuskritische Ansätze aus der Schulpädagogik (z.B. Akbaba et al. 2022; Bücken et al. 2020; Fereidooni & Simon 2020 ) sowie aus der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung (z.B. Budde & Hummrich 2013, 2015) geeignete Anknüpfungspunkte darstellen. Ferner können intersektionale Analyse- und Betrachtungsweisen auf Lehr-Lern-Prozesse Aufschluss über das Zusammenwirken verschiedener Macht- und Diskriminierungsverhältnisse (z.B. Rassismus, Klassismus, Ableismus) geben (Riegel 2016, 2022). Bislang existier(t)en diese wissenschaftlichen Diskurse vorwiegend parallel nebeneinander, sodass ein stärkerer Transfer untereinander mit Blick auf politische Bildungsprozesse als eine Entwicklungsaufgabe für die Sachunterrichtsdidaktik formuliert werden kann. Anschlussfähig können hierbei des Weiteren jüngere fachdidaktische Diskurse aus der (rassismus-)kritischen politischen Bildung (u.a. Füllekruss & Mecheril 2021) sowie aus der inklusionsorientierten politischen Bildung (u.a. Hölzel & Jahr 2019; Kallweit 2021; Vennemeyer 2019) sein.

Mit Blick auf die einführend aufgeworfene Frage, welches Bildungspotenzial mit der Thematisierung gesellschaftlicher Exklusion im Sachunterricht verbunden ist, kann abschließend festgehalten werden, dass diese die Anbahnung eines differenzierten und kritisch-reflexiven Verständnisses von Gesellschaft sowie die eigene Verortung in ihr fördern kann. Der (subtilen) Wirkmächtigkeit von in Gesellschaft verankerten Ungleichheits-, Macht- und Diskriminierungsverhältnisse kann durch das Aufzeigen und Hinterfragen bestehender Verhältnisse entgegengewirkt sowie Veränderungsmöglichkeiten identifiziert werden. Ein demokratisches und inklusionsorientiertes Gesellschaftsverständnis, welches Exklusion als Phänomen *in* Gesellschaft nicht verkennt und (macht-)kritische Perspektiven miteinschließt, kann hier als Voraussetzung verstanden werden.

Vor diesem Hintergrund kann sich nach wie vor dem „normative[n] *Muss*“ (Pech 2008, S. 227) der Thematisierung von Ungleichheit resp.

von in Gesellschaft verankerte Exklusion, wie Pech es formulierte, ausgeschlossen werden, um nicht nur dem Ziel, die Lebenswelten der Lernenden und der ihr inhärenten gesellschaftlichen Strukturen als veränderbar zu erschließen, nachzukommen, sondern – und das kann als Chance für die Disziplin begriffen werden – Sachunterrichtsdidaktik und der in ihr für die Primarstufe verortete politische Bildung weiterzuentwickeln.

## Literatur

- Achour, Sabine & Wagner, Susanne (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Bestandsaufnahme, Rückschlüsse und Handlungsempfehlungen. Berlin.
- Akbaba, Yaliz, Buchner, Tobias, Heinemann, Alisha M.B., Pokitsch, Doris & Thoma, Nadja (Hrsg., 2022): Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen. Wiesbaden.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin.
- Arens, Susanne, Fegter, Susann, Hoffarth, Britta, Klingler, Birte, Machold, Claudia, Mecheril, Paul, Menz Margerete, Plößer, Melanie & Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susanne Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold, Margarete Menz, Melanie Plößer & Nadine Rose (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen in der universitären Lehre. Wiesbaden, S. 7-28.
- Baumgardt, Iris (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 26-38.
- Baumgardt, Iris & Lange, Dirk (Hrsg., 2022): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. Zeitschrift für Inklusion, 4/2013.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, 26, S. 33-41.
- Bücken, Susanne, Streicher, Noelia, Velho, Astride & Mecheril, Paul (Hrsg., 2020): Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Wiesbaden.
- Castro Varela, Maria do Mar & Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter. Weinheim, Basel, S. 23-53.
- Coers, Linya (2021): Über Geschlecht lernen, heißt über und für Demokratie lernen – Geschlecht als Inhalt von Demokratiebildung im Sachunterricht. In: Toni Simon

- (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 219-230.
- Dängeli, Michel & Kalcsics, Katharina (2021): Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 53-67.
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Bielefeld.
- Dirim, Inci & Mecheril, Paul (Hrsg., 2018): Heterogenität, Sprache(n) und Bildung. Eine differenz- und diskriminierungstheoretische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Elfering, Karsten, Heidrich, Christin & Heike Rauhut (2017): Wissen und Einstellungen von Grundschulkindern zu geflüchteten Menschen – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Hartmut Giest, Andreas Hattinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 152-159.
- Fereidooni, Karim (2016): Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Schulwesen. Eine Studie zu Ungleichheitspraktiken im Berufskontext. Wiesbaden.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg., 2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden.
- Flieger, Petra (2017): Partizipation. In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen, S. 179-180.
- Füllekruss, David & Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43, S. 222-232.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus den Perspektiven von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.
- Gloe, Markus & Oeftering, Toni (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Dorothee Meyer, Wolfram Hilpert & Bettina Lindmeier (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87-132.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Wiesbaden.
- Hanhart, Susanne (2020): Migration in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmungen und Bewertung gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse. Wiesbaden.
- Hart, Roger (1997): Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens in Community Development and Environmental Care. London, New York.
- Hedtke, Reinhold (2016): Bildung zur Partizipation. Die Fachdidaktik als Auftragnehmerin der Politik? In: Jürgen Menthe, Dietmar Höttecke, Thomas Zabka, Marcus Hammann & Martin Rothgangel (Hrsg.): Befähigung zu gesellschaftlicher Teilhabe. Beiträge der fachdidaktischen Forschung. Münster u.a., S. 9-24.
- Hölzel, Tina & Jahr, David (Hrsg., 2019): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden.

- Jordan, Aylin Anasal, Pfautsch, Gesine & Nicole Woloschuk (2022): Inklusive Hochschullehre als Diskriminierungskritik. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. 13. Beiheft von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), S. 177-190.
- Jugel, David, Hölzel, Tina & Besand, Anja (2020): Inklusion und politische Bildung – mutig gemeinsam (weiter-)denken und erproben! In: Dorothee Meyer, Wolfram Hilpert, & Bettina Lindmeier (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 23-37.
- Kallweit, Nina (2021): Inklusive politische Bildung im Primarbereich – Eine Annäherung. In: Pädagogische Horizonte, 5, S. 11-25.
- Kallweit, Nina & Woloschuk, Nicole (2022): Exklusion(erfahrungen) als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht – eine theoretische und empirische Annäherung. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 27 (15 Seiten).
- Kanschik, Dörte (2022): Diversität zum (Unterrichts-)Thema machen! Potenziale inklusionsorientierter Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. 13. Beiheft von [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), S. 37-53.
- Kenner, Steve & Lange, Dirk (2022): Young Citizens – Das Politische an der politischen Bildung. In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 18-28.
- Köhnlein, Walter (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Kollinger, Beatrice (2019): Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 211-234.
- Kronauer, Martin (2009): Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In: ders. (Hrsg.): Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart. Bielefeld, S. 24-58.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil, & Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 17-25.
- Kronauer, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert & Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 18-29.
- Kronauer, Martin (2021): Der internationale Diskurs zu sozialer Ausschließung als Exklusion. In: Roland Anhorn & Johannes Stehr (Hrsg.): Handbuch Soziale Ausschließung und Soziale Arbeit. Wiesbaden, S. 405-422.

- Kronauer, Martin (2022): Soziale Exklusion als Ausgangspunkt der Inklusionsdebatte. In: Nico Leonhardt, Robert Kruschel, Saskia Schuppener & Mandy Hauser (Hrsg.): Menschenrechte im interdisziplinären Diskurs. Perspektiven auf Diskriminierungsstrukturen und pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Weinheim, S. 103-115.
- Lange, Dirk (2008): Bürgerbewusstsein. Sinnbilder und Sinnbildung in der Politischen Bildung. *Gesellschaft-Wirtschaft-Politik*, 3, S. 431-439.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion und Exklusion. In: ders. (Hrsg.): *Soziologische Aufklärung*, Bd. 6: Die Soziologie und der Mensch. Opladen, S. 247-264.
- Mecheril, Paul (2022): Migrationsgesellschaft. In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): *Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 276-284.
- Mecheril, Paul, Bücken, Susanne, Streicher, Noelia & Astride Velho (2020): Einleitung. In: Susanne Bücken, Noelia Streicher, Astride Velho & Paul Mecheril (Hrsg.): *Migrationsgesellschaftliche Diskriminierungsverhältnisse in Bildungssettings. Analysen, Reflexionen, Kritik*. Wiesbaden, S. 1-17.
- Merl, Thorsten, Mohseni, Maryam & Mai, Hanna (Hrsg., 2018): *Pädagogik in Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen. Aktuelle erziehungswissenschaftliche Perspektiven zur pädagogischen Praxis*. Wiesbaden.
- Mouffe, Chantal (2007): *Über das Politische, Wider die kosmopolitische Illusion*. Frankfurt/M.
- Oeftering, Tonio (2012): Hannah Arendts Begriff des Politischen als Unterrichtsleitbild der politischen Bildung? In: Ingo Juchler (Hrsg.): *Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 59-70.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006): Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist. In: Carsten Quesel & Fritz Oser (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit. Probleme und Chancen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen*. Zürich, Chur, S. 17-37.
- Parsons, Talcott (1964): Full Citizenship for the Negro American? In: Talcott Parsons (Ed.): *Politics and Social Structure*. New York, pp. 252-291.
- Parsons, Talcott (1967): *Sociological Theory and Modern Society*. New York.
- Pech, Detlef (2008): ‚Ungleichheit‘ thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.): *Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden, S. 227-230.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018): Inklusion sachunterrichtsdidaktisch gedacht. In: dies. (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 10-25.
- Pupeter, Monika, Schneekloth, Ulrich & Sabine Andresen (2018): Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen im Alltag. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim, Basel, S. 180-195.
- Richter, Dagmar (2006): Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht? Ein Kommentar zu Gertrud Beck. In: *widerstreit-sachunterricht.de*, 6. März 2006.
- Richter, Dagmar (Hrsg., 2007): *Politische Bildung von Anfang an*. Bonn.
- Riegel, Christine (2016): *Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen*. Bielefeld.

- Riegel, Christine (2022): Differenzverhältnisse in pädagogischen Räumen. In: Yaliz Akbaba, Tobias Buchner, Alisha M.B. Heinemann, Doris Pokitsch & Nadja Thoma (Hrsg.): *Lehren und Lernen in Differenzverhältnissen. Interdisziplinäre und Intersektionale Betrachtungen*. Wiesbaden, S. 3-22.
- Rösch, Barbara (2019): *Grundschule Schwarz weiß? Denk- und Handlungsansätze für eine rassismuskritische Grundschule. Mit einem kritischen Blick auf Kinderbücher*. Baltmannsweiler.
- Sasaki, Julika (2022a): *Geschlecht*. In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): *Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 299-305.
- Sasaki, Julika (2022b): *Rassismuskritik*. In: Iris Baumgardt & Dirk Lange (Hrsg.): *Young Citizens – Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, S. 358-364.
- Scherr, Albert (2016): *Menschenrechte*. In: Paul Mecheril (Hrsg.): *Handbuch Migrationspädagogik*. Weinheim, Basel, S. 508-521.
- Scherr, Albert, El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg., 2017): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden.
- Schrumpf, Florian (2019): *Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Seifert, Anja (2021): *Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung*. In: Toni Simon (Hrsg.): *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie*. Wiesbaden, S. 231-240.
- Seitz, Simone (2018): *Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 96-111.
- Simon, Toni (2019): *Vielperspektivität und Partizipation als interdependente und konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik*. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler, S. 66-76.
- Simon, Toni (2021): *Die Grundschule als Ort der Demokratie? Für alle?* In: Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt & Sandra Tänzer (Hrsg.): *Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule*. Wiesbaden, S. 101-107.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): *Inklusiver Fachunterricht - Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik*. In: Julia Frohn, Ellen Brodessa, Vera Moser und Detlef Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn, S. 99-106.
- Stichweh, Rudolf (2009): *Leitgesichtspunkte einer Soziologie der Inklusion und Exklusion*. In: Rudolf Stichweh & Paul Windolf (Hrsg.): *Inklusion und Exklusion: Analysen zur Sozialstruktur und sozialen Ungleichheit*. Wiesbaden, S. 29-42.
- Terfloth, Karin (2013): *Exklusion*. [http://www.inklusionlexikon.de/Exklusion\\_Terfloth.php](http://www.inklusionlexikon.de/Exklusion_Terfloth.php) [28.06.2022].

- Vennemeyer, Kerstin (2019): Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Tina Hölzel & David Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 35-49.
- Weber, Max (1972): Wirtschaft und Gesellschaft. Vollständiger Nachdruck der Erstausgabe (1922). Tübingen.
- Wohnig, Alexander (2021): Ungleichheit und politische Bildung. Das Schaffen von Gelegenheiten zu politischer Partizipation als Perspektive politischer Bildungsarbeit. In: heiEducation Journal. Transdisziplinäre Studien zur Lehrerbildung, 7, S. 73-95.
- Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. [http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion\\_Ziemen.pdf](http://www.inklusion-lexikon.de/Inklusion_Ziemen.pdf) [28.06.2022].