

Gesine Bade

Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Unterschätzte Potentiale
Politischer Bildung in der Grundschule



**WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

Gesine Bade

Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Unterschätzte Potentiale
Politischer Bildung in der Grundschule

Gesine Bade

Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit

Unterschätzte Potentiale
Politischer Bildung in der Grundschule



**WOCHEN
SCHAU
WISSENSCHAFT**

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet unter <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© WOCHENSCHAU Verlag,
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2024

www.wochenschau-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Umschlaggestaltung: Ohl Design
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-1593-7 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7566-1593-3 (PDF)
DOI <https://doi.org/10.46499/2098>

Inhalt

1. Einleitung	7
1.1 Erkenntnisinteresse	7
1.2 Begriffe und Konzepte zur Politischen Bildung der Grundschule	11
1.3 Forschungsstand und Desiderate	15
2. Theoretische Grundlagen	21
2.1 Warum Politische Bildung in der Grundschule? Begründungslinien	21
2.2 Die Marginalisierung Politischer Bildung im Sachunterricht	31
2.3 Lehrkräfte als Einflussfaktor	40
3. Methodische Entscheidungen	49
3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage	49
3.2 Grundlegende methodische Entscheidungen	50
3.3 Erhebungsmethode und Durchführung	51
3.4 Sampling und Feldzugang	55
3.5 Datenverarbeitung	59
3.6 Datenauswertung	60
3.7 Darstellung der Ergebnisse und die Rolle der Forscherin	61
4. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse	63
4.1 Vorstellungen zur Politischen Bildung	63
4.2 Erfahrungen mit Politischer Bildung	100
4.3 Aussagen über das Vorwissen, die Fähigkeiten und Interessen von Grundschulkindern in Bezug auf Politische Bildung	131
4.4 Belastungsfaktoren – Umstände, die Politische Bildung erschweren oder verhindern	159
4.5 Politische Bildung stärken	177

5. Diskussion und Fazit	189
5.1 Ergebnisse zusammengefasst	189
5.2 Anschluss an die Erkenntnisse von Kuhn und Hilligen	192
5.3 Implikationen für die Zukunft	194
Abbildungen und Tabellen	205
Abkürzungen	206
Literatur	207
Anhang	222

1. Einleitung

In einer repräsentativen Studie von 2017 wurden Erwachsene zur Demokratiefähigkeit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland befragt. Bei der Frage, wie die demokratischen Überzeugungen und Fähigkeiten der heranwachsenden Generation gefördert werden könnten, wurden den Befragten Maßnahmen vorgeschlagen, wie bspw. besserer Politikunterricht, demokratische Erfahrungen im Sportverein, mehr Beteiligungsrechte junger Menschen u.Ä. (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk 2017, 17). Alle Vorschläge wurden von einer Mehrheit der Befragten als sinnvoll eingestuft, nur eine Maßnahme wurde mehrheitlich als eher nicht sinnvoll eingestuft: mit Politischer Bildung in der Grundschule zu beginnen.

Dieses Ergebnis verdeutlicht, dass Politische Bildung außerhalb fachdidaktischer Diskurse nicht selbstverständlich in der Grundschule verortet wird. Obwohl politisch bildende, demokratische und sozialwissenschaftliche Bildungsziele seit Beginn des Sachunterrichts Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre Teil des Faches und somit ein fest vorgesehener Bestandteil des Grundschulunterrichts sind. Inwieweit diese Ziele umgesetzt werden und damit auch Eingang in die öffentliche Wahrnehmung des Faches erhalten, ist ungeklärt. Hans-Werner Kuhn bezeichnete 2003 den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als „ein Phantom“, 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, 7). Ob Kuhns Aussage über das fehlende Bewusstsein von Lehrkräften auch 2020 noch zutrifft und ob bzw. inwieweit Sachunterrichtslehrkräfte Vorstellungen zu und Erfahrungen mit Politischer Bildung im Sachunterricht haben, ist das Hauptanliegen dieser Dissertation.

1.1 Erkenntnisinteresse

Um das zugrundeliegende Erkenntnisinteresse dieser Dissertationsschrift zu verdeutlichen, wird exemplarisch auf die Geschichte der Politischen Bildung im Sachunterricht eingegangen, die sich im historischen Verlauf vor allem dadurch ausweist, dass aufkommende emanzipatorische Ansätze entweder verdrängt oder nicht umgesetzt wurden. Zwei Beispiele aus der Historie des Faches sollen die Marginalisierung emanzipatorischer Politischer Bildung verdeutlichen (Näheres dazu im Kapitel 2.2.2). Schon zu Beginn des 19. Jahrhunderts entwickelten sich

teilweise sehr progressive Ansätze, wie bspw. Adolph Diesterwegs demokratische Realienbildung, die Kindern aller Schichten ermöglichen sollte, bestehende Herrschaftsverhältnisse zu verändern (vgl. Massing 2003, 54; Richter 1996, 264; Hänsel 1980, 14). Nach dem Scheitern der Revolution 1848/49 und mit Durchsetzung der Stiehlschen Regulative wurde der Realienunterricht im Umfang stark eingedämmt und demokratische Elemente des Faches wurden zugunsten autoritätsorientierter Gemeinschaftsideologien ersetzt. Damit wurden Bildungsziele wie Mündigkeit und Selbstbestimmung bewusst aus der Zielsetzung des Faches entfernt.

Das zweite Beispiel für eine vorsätzliche Exklusion Politischer Bildung aus der Realien- bzw. Heimatkunde bezieht sich auf die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts. In den 1950er und 1960er Jahren befand sich das Fach erneut in „obrigkeitsstaatlicher Kontinuität“ (Massing 2003, 55). Die politischen Fachanteile erschöpften sich in affirmativer und bagatellisierender Institutionenkunde. Demokratisches und politisches Lernen, mit einem emanzipatorischen Anspruch, konnte auf diese Weise nicht stattfinden. Diese „Erziehung zur Anpassung“ (Becker, Herkommer, Bergmann 1970) fußte auf den Phasenmodellen der älteren Entwicklungspsychologie, die einen ersten Bezug zum Politischen frühestens ab der Pubertät konstatierte (vgl. Ackermann 1996, 97) und eine Thematisierung politischer Inhalte in der Grundschule dadurch als „Verfrühung“ und „Überforderung“ ausschloss. Erst Ende der 1960er, Anfang der 1970er Jahre änderte sich diese Einstellung grundlegend und die erziehungswissenschaftliche und bildungspolitische Kritik an der Heimatkunde wuchs (vgl. Massing 2003, 56). Das wissenschaftsorientierte Fach „Sachunterricht“ entstand und in den neu verfassten Rahmenrichtlinien wurde emanzipatorischer Politischer Bildung, auch aufgrund der aufkommenden politischen Sozialisationsforschung, nun eine wichtige Funktion zugewiesen (vgl. NRW 1969, 250; zit. n.: Massing 2003, 56). In dieser Zeit erlebte der Diskurs um Politische Bildung in der Grundschule eine starke, aber kurze Konjunktur. Denn die wissenschaftlichen Diskussionen stagnierten schon nach kurzer Zeit und wurden von politischen Auseinandersetzungen überlagert. Dietmar von Reeken (2005, 187) gibt an, dass auch die Skepsis der Grundschullehrkräfte gegenüber Politischer Bildung dazu beitrug, dass die Diskussionen verstummten, indem die Umsetzbarkeit und die „Kindgemäßheit“ politischen Lernens bezweifelt wurden. Für die darauffolgenden zwanzig Jahre war Politische Bildung für Kinder im Grundschulalter weder für die Sachunterrichtsdidaktik noch für die Politikdidaktik ein Thema. Ende der 1970er, Anfang der 1980er Jahre wurden die progressiven Lehrpläne überarbeitet und die politischen Inhalte zu Gunsten des sozialen Lernens zurückgedrängt (vgl. von Reeken 2005,

187; Richter 1996, 272). Erneut wurde ein allzu emanzipatorischer Ansatz des Faches marginalisiert und durch vermeintlich „kindgemäßere“ Inhalte ersetzt.

Während die Abschaffung politisch bildender Lernziele im Beispiel aus der Zeit Adolph Diesterwegs einen staatlichen Hintergrund aufweist, waren Ende der 1970er Jahre vorrangig gesellschaftliche Skepsis ausschlaggebend für die Reduktion Politischer Bildung. Lehrkräfte und Autor*innen der Bildungspläne stufte Politische Bildung als Überforderung ein. Wolfgang Hilligen vermutete, dass die Lehrkräfte befürchteten, dass die „Wende zum Intellektuellen und zum Kritischen“ (1973, 2) den Schonraum zerstören könnte, den die Grundschule gewährleisten solle. Diese Befürchtungen seien teilweise nachvollziehbar, teils jedoch auch auf die Ablehnung der Bildungsreformen und des gesellschaftlichen Fortschritts zurückzuführen (vgl. Hilligen 1973, 2). Hilligen verweist auf Forschungsergebnisse aus Interviews mit Grundschullehrkräften, die Anfang der 1970er Jahre vom Seminar für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften an der Universität Gießen durchgeführt wurden. Er fasst zusammen, dass sich die Auswahlkriterien und Denkmuster der tradierten, volkstümlichen Bildung hartnäckig halten würden: das Tun habe Vorrang gegenüber dem Denken, die Anschauung habe Vorrang gegenüber der Erkenntnis, das Magisch-Märchenhafte habe Vorrang gegenüber der Realität, kurzum: für „kindgemäß“ würden Lehrkräfte das halten, was natürlich, einfach und unproblematisch erscheint (vgl. ebd. 3). Dem gegenüber stellt er die Erkenntnisse der modernen Entwicklungspsychologie: „Jeder Gegenstand kann jedem Kind in jedem Stadium der Entwicklung in intellektuell redlicher Weise vermittelt werden, sofern die Struktur dieses Gegenstandes in der Art und Weise dargestellt wird, wie das Kind jeweils Dinge betrachtet“ (Brunner 1970, 44; zit. n.: Hilligen 1973, 3). Die befragten Grundschullehrkräfte würden die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie ebenso missverstehen, wie die der Sozialisationsforschung. Häufig fielen in der Interviewstudie biologistische Begabungszuschreibungen auf, die die unterschiedliche Lernbereitschaft mit biologischer Determiniertheit erklärten. Die verschiedenen Bedingungen der Sozialisation blieben entweder unberücksichtigt oder waren unbekannt. Becker, Herkommer und Bergmann hatten 1967 ähnliche Erkenntnisse in einer Lehrkräftestudie (jedoch an weiterführenden Schulen) gesammelt, in der von der Natürlichkeit von Über- und Unterordnungsverhältnissen ausgegangen wurde. Konflikte wurden zugunsten des „Gemeinwohls“ abgelehnt, eine untergründige Furcht vor gesellschaftlichen Veränderungen wurde beschrieben und die Tendenz zu einer apolitischen (und damit durchaus politisch wirkenden) Einstellung (vgl. Hilligen 1973, 4; Becker, Herkommer, Bergmann 1970). Hilligen beendet seine

besorgniserregende Diagnose der Politischen Bildung in der Grundschule der damaligen Zeit mit der Aussage:

Nicht daß ein Fundament [Politischer Bildung] fehlt, erschwert politische und humane Bildung in der Sekundarstufe, sondern daß die Grundstufe (entgegen guter Absichten der in ihr Lebrenden) ein durch die Sozialisationsinstanzen gelegtes Fundament verstärkt, auf dem politische Erziehung und Gesellschaftslehre nicht aufbauen können (Hilligen 1973, 5).

Für Hilligen sind nicht allein die Lehrkräfte verantwortlich für die fehlende emanzipatorische Bildung, sondern immer auch die gesellschaftlichen, bildungspolitischen und systemischen Verhältnisse, in denen Grundschulbildung stattfindet.

Für dieses Dissertationsprojekt, das knapp 50 Jahre nach Hilligens Aussagen durchgeführt wird, stellt sich die Frage, ob die Erkenntnisse die Hilligen und Becker et al. erhoben haben, heute noch feststellbar sind. Abgesehen von der wissenschaftlichen und fachdidaktischen Betroffenheit, die die damaligen Ergebnisse auslösten, zeigen sie exemplarisch, dass auch noch so fortschrittliche, progressive, wissenschaftlich fundierte, politisch gewollte und curricular umgesetzte Bildungsziele scheitern, wenn Lehrkräfte die zugrundeliegenden Vorstellungen nicht teilen.

Der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013), die aktuell geltende didaktische Konzeption des Faches, setzt sozialwissenschaftliche Grundbildung und die inkludierte emanzipatorische Politische Bildung mittlerweile als selbstverständlichen Teil des Sachunterrichts voraus. In jedem Bildungs- und Lehrplan für den Sachunterricht lassen sich (mehr oder weniger) politische Inhalte finden und das, obwohl seit den 1970er Jahren bis weit in die Anfänge der 2000er Jahre hinein Politische Bildung praktisch ausgeklammert war. Selbst der erste Entwurf des Perspektivrahmens von 2003 sprach noch nicht von Politischer Bildung (vgl. Goll 2020; GDSU 2003). Heutzutage ist es wissenschaftlicher, fachdidaktischer und politischer Konsens, dass Kindheit kein politikfreier Raum und infolgedessen auch der Sachunterricht Ort Politischer Bildung ist bzw. sein muss. Vor dem Hintergrund, dass Politische Bildung im Sachunterricht jedoch keine entwickelte Tradition aufweist und in der Historie eher marginalisiert als gefördert wurde, stellt sich die Frage, inwieweit die angenommene Selbstverständlichkeit Politischer Bildung in den didaktischen, politischen und rechtlichen Bildungsdokumenten auch in der unterrichtspraktischen Realität der Grundschulen ankommt. In dieser Dissertation wird der übergeordneten Frage nachgegangen, welche Bedeutung die Lehrkräfte Politischer Bildung im

Sachunterricht zuschreiben. Fokussiert werden dabei die Vorstellungen und Aussagen von Sachunterrichtslehrer*innen zur Politischen Bildung im Sachunterricht, ihre Erfahrungen und Einstellungen zur Politischen Bildung mit Kindern in der Grundschule (genauere Ausführungen zur Forschungsfrage und den Unterfragen siehe Kapitel 3.1 u. 3.6).

1.2 Begriffe und Konzepte zur Politischen Bildung der Grundschule

Bisher wurde vorrangig von „emanzipatorischer Politischer Bildung“ gesprochen. Was damit gemeint ist und warum diese Form politischen Lernens besonders betont wird, soll im Folgenden erläutert werden.

Die Geschichte der Politischen Bildung im Sachunterricht zeichnet sich vor allem durch die Marginalisierung dieses Bereiches aus, indem politisch-emanzipatorische Zielsetzungen mehrfach aus dem Fach ausgegliedert wurden, weil sie entweder politisch/gesellschaftlich nicht erwünscht waren oder weil am Interesse und/oder den kognitiven Kompetenzen von Grundschulkindern gezweifelt wurde. Die immer wieder auch fortschrittlichen Impulse, wie die genannte „demokratische Realienbildung“ Adolph Diesterwegs (1850), aber auch die politischen Konzeptionen von Gertrud Beck und Paul Ackermann in den 1970er Jahren formulierten einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch an politische Bildungsprozesse in der Grundschule. Exemplarisch seien hier drei didaktische Lernziele zitiert, die Gertrud Beck 1972 u.a. in ihrer Publikation „Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule“ veröffentlichte, die für Lehrkräften herausgegeben wurde, um die Umstellung auf die neuen Lehrpläne, die erstmals dezidiert Politische Bildung beinhalteten, zu erleichtern. Als Ziele Politischer Bildung erläutert Beck u.a. Folgendes:

- *Im Mittelpunkt politischer Bildung in der Grundschule muß reales gesellschaftlich-politisches Geschehen stehen, und zwar nicht im Sinne der Beschreibung von Zuständen, sondern im Sinne der Analyse von Bedingungen und Konsequenzen des jeweiligen Entwicklungsstandes einer Gesellschaft (nicht Institutionenkunde, sondern Prozeßanalyse, nicht Stofforientierung, sondern Problemorientierung) unter Berücksichtigung der Notwendigkeit von Veränderung (Beck 1972, 15 f).*
- *Konflikte sind auch für Kinder permanent gegeben, deshalb muß es darum gehen, das Kind zur selbständigen Konfliktbewältigung zu befähigen, nicht es vor Konflikten zu beschützen. Ziel ist die rationale Auseinandersetzung mit Konflikten, seien es individuelle, seien es politische. Das bedeutet, daß Konflikte und Widersprüche bereits in der Grundschule Gegenstand des Unterrichts sein müssen (Beck 1972, 16).*

- *Politische Bildung in der Grundschule soll zur Stellungnahme herausfordern, zum Argumentieren und zum Engagement befähigen. Wenn späteres politisches Verhalten vorbereitet werden soll, dann müssen Handlungsdispositionen grundgelegt werden, die politische Aktivität und Bereitschaft und Fähigkeit zur Mitbestimmung ermöglichen. Dazu bedarf es eines handlungsorientierten Unterrichts, der Solidarisierung von Schülern nicht nur zulässt, sondern provoziert und ihnen Möglichkeiten bietet, ihre Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren und bei der Organisation der Lernprozesse mitzubestimmen (Beck 1972, 17).*

Gertrud Beck fordert in ihrer Publikation sehr wichtige Punkte ein, die teilweise auch in aktuelleren Konzeptionen von Politischer Bildung für die Grundschule außer Acht gelassen werden¹. Mit diesen Darlegungen begründet Beck „Emanzipation“ als Ziel Politischer Bildung im Sachunterricht. Das Wort „Emanzipation“ stammt vom lateinischen Wort *emancipare*, was im römischen Reich „Recht auf Freilassung aus der Gewalt des Hausherrn oder -vaters“ bedeutete. Im 17. und 18. Jahrhundert wandelte sich der Begriff und aus der Gewährung von Selbständigkeit wurde zunehmend die aktive Selbstbefreiung (vgl. Hufer 2017, 14). Kant beantwortete 1783 die Frage: „Was ist Aufklärung?“ mit dem fundamentalen Grundsatz:

Aufklärung ist der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit. Unmündigkeit ist das Unvermögen sich seines Verstandes ohne Leitung eines anderen zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines eigenen Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung (Kant 1999, 20).

Emanzipation ist demnach die Voraussetzung, bzw. der grundlegende, wegweisende Prozess, auf dem Weg zur Mündigkeit.

In der kritischen Theorie der 1960er Jahre wurde betont (wie oben auch bei Beck zu lesen), dass der Weg der Emanzipation des Subjekts über die Kritik der gesellschaftlichen Bedingungen führe (vgl. Greco, Lange 2017, 9). „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie [...] die Menschen nicht darauf vorbereitete, sich in der Welt zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt, und nichts anderes als, ‚well adjusted people‘ produziert“ (Adorno 1971, 109). Emanzipation als Ziel von Bildung zielt damit auf die selbstbestimmte Befreiung und Aufklärung eigenständiger Subjekte. Grundschulkindern wurde (und wird) dieser Status eines

1 Siehe dazu bspw. Dängeli, Kalcsics 2020, die Kritik an der „sozialwissenschaftlichen Perspektive“ des Perspektivrahmens Sachunterricht der GDSU von 2013 üben.

selbstständigen politischen Subjektes auch heute oft noch verwehrt, indem ihnen eigenständiges und selbstbestimmtes Handeln schlichtweg nicht zugeschrieben, zugetraut oder ermöglicht wird (siehe dazu Auswertungskapitel 4.3.2 und Theoriekapitel 2.1.3 u. 2.1.5).

Im Überblick existiert in der Didaktik der Politischen Bildung, der allgemeinen Grundschulpädagogik, der Sachunterrichtsdidaktik, der Sozialpädagogik, der Erziehungswissenschaft, usw. eine Vielzahl an didaktischen Konzeptionen, die eine politisch bildende Zieldimension haben. Im Sachunterricht der Grundschule überwiegen aktuell Konzeptionen (vgl. GDSU 2013), die sich z.B. in Anlehnung an das Politikkompetenzmodell (Detjen, Massing, Richter, Weißeno 2012), auf einen eher eng gefassten Politikbegriff beziehen, der Politik insbesondere als staatliches Handeln versteht². Im Rekurs auf dieses Modell finden sich bspw. Bildungsmaterialien, die eher auf staatsbürgerliche Politikvermittlung, als auf emanzipatorische Politische Bildung ausgerichtet sind (für ausführliche Kritik siehe Bade 2018, 178 ff.). Generell fallen Unterrichtsmaterialien der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts immer noch durch relativ institutionenkundliche und affirmative Zielsetzungen auf (vgl. Lehner, Gryl 2019a, 2019b). Neben diesen Konzeptionen bildet sich seit Beginn der 2000er Jahre die sogenannte Demokratiepädagogik (auch als Demokratieerziehung oder neuer als Demokratiebildung bezeichnet) heraus, die zwar auch Teil ganzheitlicher und kritischer Konzepte ist (vgl. Knauer, Sturzenhecker 2016), aber gerade in allgemein- und grundschulpädagogischen Kontexten auch immer wieder unreflektiert simplifizierende und harmonisierende Gesellschaftsbilder reproduziert, weswegen sie nicht immer einen emanzipatorischen Anspruch, so wie ihn z.B. Beck (s.o.) einfordert, erfüllt. Auch entfernte verwandte Ansätze, wie z.B. das soziale Lernen sind vor allem im Grundschulbereich tief verwurzelt und nach wie vor beliebt.

In diesem kurzen Exkurs zur Vielfalt der politisch bildenden Konzeptionen wird deutlich, dass emanzipatorische Zielsetzungen in der Politischen Bildung der Grundschule nicht selbstverständlich dazugehören. Es existieren jedoch auch Ansätze, die eine sozialwissenschaftliche, kritisch-emanzipatorische Zielsetzung ausdrücklich betonen. Mit dem 2016 erschienenen Buch „Was ist gute politische Bildung?“ der Autorengruppe Fachdidaktik liegt ein sozialwissenschaftlich-transdisziplinäres Verständnis Politischer Bildung vor, das sich sehr passend in das Fachverständnis des vielperspektivischen Sachunterrichts eingliedert. Dem breiten sozialwissenschaftlichen Zugang

2 Für ausführliche Kritik siehe: Autorengruppe Fachdidaktik, 2011; Sander, 2011; Eis, 2011.

liegt ein eher weiter Politikbegriff zugrunde, den Deichmann (2016, 91) in Abgrenzung zu einem engeren Politikbegriff folgendermaßen beschreibt:

*Politik bezieht sich auf die Gestaltung der Grundlagen menschlicher Existenz. Nicht zuletzt ist der Teil der sozialen Realität, welcher durch politische Entscheidungen konstituiert wird, als politische Realität zu erfassen. Mit diesem **engeren Politikbegriff** werden die durch Gesetze festgelegten Handlungsbedingungen und Handlungen der Menschen z.B. in Betrieb, Schule, Familie, etc. – der Alltagswelt – erfasst, aber auch die Institutionen des politischen Systems. Im Sinne eines **weiteren Politikbegriffes** sind sowohl alle Handlungen der Bürger, welche die Bedingungen ihres Zusammenlebens in Gruppen konstituieren, als auch die Kommunikationsprozesse und gesellschaftlichen Handlungen der Bürger, welche deren politisches Bewusstsein beeinflussen, wesentliche Elemente der politischen Realität.*

Mit diesem weiteren Politikbegriff erhalten sämtliche Handlungen und Prozesse eine politische Komponente. Verkürzt könnte man sagen: (Fast) alles ist politisch. Die Autorengruppe betont besonders die subjektiven (sozialwissenschaftlichen) Vorstellungen von Lernenden und die Orientierung des Unterrichtes daran:

Sozialwissenschaftliches Wissen sickert über Sozialisation, Bildung und Medien in die Lebenswelten ein. [...] Im Lernprozess erscheinen solche kollektiven Deutungsmuster als subjektive Vorstellungen der Lernenden. Deshalb gehören Wissenschaftsorientierung und Subjektorientierung zusammen. Guter Unterricht bezieht alltagstheoretische Muster und wissenschaftliche Perspektiven aufeinander [...]. Guter allgemein bildender Unterricht orientiert sich nicht an den Einzelwissenschaften, sondern an Grundprinzipien von Wissenschaftlichkeit. (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik 2016, 80).

Insgesamt hat die Autorengruppe einen sehr umfassenden Unterrichtsansatz entwickelt, der für die Grundschule in vielen Teilen als sehr geeignet erscheint, weil er die Lernvoraussetzungen und Erfahrungen der Lernenden an den Anfang stellt, das sich weit öffnende Feld möglicher politischer Inhalte zulässt und die vielfältigen Angebote der sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen nutzt, um die Lernprozesse zu gestalten. Für den allgemeinen Sachunterricht formuliert die GDSU (2013, 10) ganz ähnliche Ansprüche, doch trotzdem gelingt genau dieser Anspruch in der Ausformulierung der sozialwissenschaftlichen Perspektive eher schlecht als recht, da die Lernenden hier nicht in ihrem Status als politische Subjekte oder Forschende adressiert werden, sondern vorrangig auf das Funktionieren als Bürger*innen und Konsument*innen vorbereitet wer-

den (für ausführliche Kritik siehe Dängeli, Kalcsics 2020). Dängeli und Kalcsics betiteln die sozialwissenschaftliche Perspektive im Vergleich zu allen anderen eher subjekt- und wissenschaftsorientierten Perspektiven deshalb symbolisch als „Bürger- und Konsumentenperspektive“ (ebd. 52). Politische Bildung dürfe nicht als „Bürger*innenbildung“ verstanden werden, die funktional darauf zielt, auf das Leben in einer parlamentarischen Demokratie vorzubereiten. Wenn Politische Bildung in der Grundschule wissenschaftspropädeutisch stattfinden soll, dann muss sie Deutungs-, Interpretations-, De- und Rekonstruktionsprozesse unterstützen. Und das nicht mit dem (funktionalen) Ziel auf Wissenschaft vorzubereiten, sondern mit dem (normativen) Ziel der Emanzipation: „Ohne sozialwissenschaftliche Grundbildung ist keine reflektierte Teilhabe an der sozialen und politischen Welt denkbar“ (s. ebd. 55). Die bisherige Fokussierung der GDSU-Konzeption auf die Bürger*innenrolle und einen eher engen Politikbegriff bleibt hinter diesem Anspruch zurück.

Auch radikaldemokratische Ansätze können der Politischen Bildung in der Grundschule zuträglich sein, indem sie Kritik- und Konfliktkompetenzen in den Fokus rücken (vgl. Westphal 2018; Bade 2022). In einer pluralistischen Gesellschaft lassen sich Konflikte nicht immer (auf-)lösen. Statt vermeintliche Konsense zu befördern, sollten politisch-gesellschaftliche Konflikte und die Kontingenz politisch-gesellschaftlicher Ordnungen offen thematisiert werden. Radikaldemokratische Ansätze füllen hier eine wichtige Leerstelle in den fachdidaktischen Diskussionen der Grundschul- und Sachunterrichtsdidaktik. Dängeli und Kalcsics haben bereits darauf hingewiesen (vgl. 2020, 56 f.).

In diesem Überblick zu den existierenden Konzepten der Politischen Bildung in der Grundschule ist deutlich geworden, dass politisch bildende Settings nicht immer den gleichen normativen Ansprüchen folgen, sondern in ihren Zielsetzungen und Ausgestaltungen sehr unterschiedliche Schwerpunkte haben können. Für dieses Dissertationsprojekt wird es von großem Interesse sein, ob den Lehrkräften die Konzeptionen bekannt sind und welche sie (bewusst oder unbewusst) praktizieren.

1.3 Forschungsstand und Desiderate

Für den spezifischen Bereich der Politischen Bildung im Sachunterricht existiert wenig Forschung. Bisherige Publikationen können in fünf Kategorien eingeteilt werden³ (Stand 09/2020):

3 Diese Auflistung dient der Orientierung und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1. Fachdidaktische Konzeptionen
Beck 1972; Ackermann 1974; Ackermann 1976; Claußen 1976a, 1976b; Beck, Claußen 1976; Silkenbeumer 1979; Süssmuth 1980; Ziegler 1988; George, Prote 1996; Herdegen 1999; von Reeken 2001; Gläser 2002; Kuhn 2003; Richter 2004; Claußen 2006; Schneider 2007; Richter 2007
2. Inhaltsanalysen von Dokumenten wie Lehrwerken oder Lehrplänen
Beck, Hilligen 1973; Mohn 1989
3. Unterrichtspraktische Konzeptionen
Ackermann 1975; Schanz 1976; Richter 2004; Richter 2008
4. Erhebungen zu Vorwissen oder Präkonzepten von Grundschüler*innen
Marz, Augé, Kettler 1978; Kaiser 1996; van Deth, Abendschön, Rathke, Vollmar 2007; Vollmar 2012; Dondl 2012; Baumgardt 2012; Kaiser, Lüschen 2014; Götzmann 2015; Asal, Burth 2016; Dängeli, Kalcsics 2018; Oberle, Ivens, Leunig 2018; Gottfried 2019; Becher, Gläser 2020
5. Bereich der Lehrkräfte- bzw. Professionsforschung
Marz, Augé, Kettler 1978; Albers 2014; Reichhart 2018

Zwei Tendenzen werden aus dieser Auflistung deutlich:

1. Der hohen Publikationsdichte zur Politischen Bildung in der Grundschule in den 1970er Jahren folgte eine längere Karenzzeit, in der das Thema zumindest in den einschlägigen Fachverlagen nicht diskutiert wurde. Erst ab Beginn der 2000er Jahre gewinnt das Thema wieder an Interesse.
2. Während in den 1970ern eher fachdidaktische Konzeptionen erschienen und diskutiert wurden, folgten ab den 2000ern vorrangig Studien, die das politische Vorwissen von Kindern untersuchten.

Aus dieser überschaubaren Forschungsgrundlage wird ersichtlich, dass Politische Bildung in der Grundschule bzw. im Sachunterricht insgesamt ein eher unerforschtes Feld mit großen Desideraten ist. Da diese Dissertation den Blick auf die Vorstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung wirft, werden die bisherigen Erkenntnisse auf diesem Gebiet im Folgenden dargelegt.

Die quantitative Studie von Fritz Marz, Elyane Augé und Sabine Kettler (1978) untersuchte die Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Die Autor*innen führten dazu schriftliche Befragungen von 700 Grundschüler*innen zu Interesse, Motivation, Informiertheit und Haltungen zu ausgewählten gesellschaftlichen Fragestellungen durch und ebenfalls schriftliche Befragungen von 100 Grundschullehrer*innen zur Unterrichtswirklichkeit, Auswahl und Erfahrung mit Lernzielen und Lerninhalten, Unterrichtsvorbereitung und dem Einsatz von Lehr- und Lernmitteln. Als Ziel

der Lehrkräftebefragung geben Marz, Augé und Kettler an, die „zentralen Dimensionen der Schulrealität aus der Sicht der Unterrichtenden“ erfassen zu wollen (vgl. ebd. 143). Sie fokussieren sich dabei nicht auf die „objektive d.h. nachprüfbare Wirklichkeit“, sondern auf die „subjektiven Sichtweisen, die wiederum für die reale Planung und Gestaltung des Unterrichtsgeschehens von entscheidender Bedeutung“ seien (ebd. 143). Mit diesem Anspruch schließt die Studie von Marz, Augé und Kettler an zwei damalige Lehrkräftestudien an, die vor allem den gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich in den weiterführenden Schulen untersuchten (Becker, Herkommer, Bergmann 1970; Marz, Kohl, Steingrüber 1977). Wie bereits beschrieben wurde, zeichneten diese Studien ein beunruhigendes Bild von apolitischer Mentalität geprägten Lehrkräfteeinstellungen, die sich kaum von der unpolitischen Bewusstseinslage ihrer Schüler*innen unterschieden (vgl. Combe 1971, 19). Die Ergebnisse der Lehrer*innen-Studien der weiterführenden Schulen ließen sich in der Grundschuluntersuchung bestätigen:

- deutliche Tendenz zu Gemeinwohl- und Harmonievorstellungen,
- Partnerschaftsvorstellungen- bzw. Gemeinschaftsideologien,
- eher eine Tendenz zu ‚unpolitischerem‘ Lernen,
- eine dominante Status-Quo-Orientierung (vgl. Marz et al. 1978, 144 ff.).

Ähnlich wie die Schüler*innen in der Untersuchung von Marz, Augé und Kettler zeigten auch die Lehrkräfte insbesondere Interesse an Themen aus dem Nahbereich der kindlichen Lebenswelt, weswegen Sie diese eher als Lerngegenstände auswählten. An erster Stelle der favorisierten Unterrichtsthemen lag bspw. die „Freizeitgestaltung“, während Themen wie „Gemeinde“ oder „Gericht“ als letztmögliche Themen in Betracht gezogen wurden (ebd. 145 f.). Als Kriterien für die Themenauswahl wurde in folgende Reihenfolge angegeben:

1. Lehrplan
2. zur Verfügung stehendes Material
3. eigenes Interesse
4. Schülerwünsche (ebd. 147)

An dieser Stelle sei auf eine Studie der allgemeinen Sachunterrichtsdidaktik von Joachim Kahlert (1999) verwiesen, die den Prozess der Unterrichtsvorbereitung bei Sachunterrichtslehrkräften untersuchte. Kahlert stellte fest, dass methodische und aktivitätsorientierte Überlegungen dominierten. Hauptsächliches Ziel der Lehrkräfte war es, Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen, Lebensweltbezüge herzustellen und „schülergeeignete Materialien“ einzusetzen (Kahlert 1999, 192 ff.). Eine zentrale Rolle in der Unterrichtsplanung und -vorbereitung spielte die wahrgenommene Verfügbarkeit von Informationen und Materialien (ebd.

218). Die Fokussierung auf zur Verfügung stehendes Material wird bei Marz et al. ebenfalls sichtbar und entspricht nicht dem Anspruch einer fachdidaktisch begründeten und wissenschaftsorientierten Unterrichtsplanung. Für diese Dissertationsarbeit wird es von Interesse sein, wie politische oder sozialwissenschaftliche Themen aktuell in den Sachunterricht gelangen und ob sich ähnliche Tendenzen, wie sie Marz et al. 1978 und Kahlert 1999 beschrieben haben, finden lassen (siehe Auswertungskapitel 4.2.6).

Ein weiterer wichtiger Faktor wurde von Barbara Reichart (2018) erhoben. In einer quasi-experimentellen Interventionsstudie konnte festgestellt werden, dass Grundschullehramtsstudierende sehr geringe motivationale Orientierungen hinsichtlich Politischer Bildung im Sachunterricht aufweisen und sich das Interesse an Politischer Bildung auch durch ein einsemestriges Universitätsseminar nicht positiv verändern ließ. Nach der Motivation und dem Interesse an Politischer Bildung wird in den hier durchgeführten Lehrkräfteinterviews nicht dezidiert gefragt, trotzdem lassen die Aussagen über Vorstellungen und Erfahrungen bezüglich politischer Bildungsprozesse evtl. Verknüpfungen mit den Ergebnissen von Reichart (2018) zu (mehr dazu siehe Auswertungskapitel 4.1).

Ein letzter Forschungsbereich, der für diese Dissertation wichtig ist, sind die relativ gut untersuchten Inhaltsstrukturen des Sachunterrichts. Dabei wird in meist quantitativen Studien die Verteilung der Unterrichtsthemen in Lehrplänen, Schulbüchern oder Klassenbüchern erhoben (vgl. Schreier 1979; Mitzlaff 1985; Einsiedler, Schrimmer 1986; Strunck, Lück, Demuth 1998). Exemplarisch kann z.B. die Untersuchung von Björn Risch und Gisela Lück (2004) angeführt werden, in der 37 Klassenbücher einer Grundschule in Bielefeld bezüglich der Inhalte des Sachunterrichts der 1. und 2. Klasse der vergangenen 30 Jahre analysiert wurden. Für den Bildungsanspruch einer vielperspektivischen und wissenschaftsorientierten Sachunterrichtsdidaktik waren die Ergebnisse besorgniserregend. Der Sachunterricht wurde oft durch Deutsch oder Mathe ersetzt, mit 40 % überwogen die Biologithemen und die restliche Unterrichtszeit wurde mit Sozialerziehung, Heimatkunde und Verkehrserziehung gefüllt (vgl. ebd. 65).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die umfangreichen Schulbuchstudien von Beate Blaseio (2004), die Sachunterrichtslehrwerke der letzten 30 Jahre untersuchte und folgende Entwicklungstendenzen feststellte:

- Fortführung traditioneller Inhalte der Heimatkunde
- Gleichzeitige Aufnahme neuer, fächerübergreifender oder auch „sachunterrichtsfremder“ Inhalte
- Kontinuierlicher Rückgang physikalischer, chemischer und technischer Themen
- Kontinuierlicher Rückgang soziologischer, politischer und sozialgeografischer Inhalte (Blaseio 2004, 315–341)

Vor allem die erneut sichtbar werdende Marginalisierung sozialwissenschaftlicher und damit auch Politischer Bildung ist für diese Dissertation von Interesse. Die Analyse der Lehrkräfteinterviews wird zeigen, ob sich Ähnliches oder Gegenteiliges aus den Aussagen der Lehrkräfte herauslesen lässt.

Mit dieser Einleitung soll nun das grundlegende Forschungsinteresse, wichtige Begriffe und Konzepte Politischer Bildung und der zeit- und wissenschaftshistorische Kontext dieser Forschung dargelegt sein. Im Folgenden werden die theoretischen Grundlagen (Kapitel 2), die methodischen Entscheidungen (Kapitel 3), die Ergebnisse (Kapitel 4), die Diskussion der Ergebnisse und das Fazit (Kapitel 5) folgen.

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Warum Politische Bildung in der Grundschule? Begründungslinien

Diese Forschungsarbeit beinhaltet die Grundannahme, dass Politische Bildung ein unverzichtbarer Bestandteil der Grundschulbildung ist bzw. sein sollte. Warum Politische Bildung bereits im Kindesalter stattfinden soll, wird im Folgenden dargelegt.

2.1.1 Politische und rechtliche Vorgaben

In allen 16 Schulgesetzen der deutschen Bundesländer finden sich bereits innerhalb der ersten beiden Paragraphen wichtige Aussagen zum politischen und demokratischen Bildungsauftrag der Institution Schule (vgl. KMK 2020). Folgende beispielhafte Auszüge gehören zu den Schulgesetzen derjenigen Bundesländer, in denen die an der Studie teilnehmenden Lehrkräfte arbeiten.

- Hessisches Schulgesetz (HSchG):
Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen, in Anerkennung der Wertordnung des Grundgesetzes und der Verfassung des Landes Hessen [...] staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und [...] zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen. (§2 Abs. 2 S. 2 HSchG)
- Niedersächsisches Schulgesetz (NSchG):
Die Schülerinnen und Schüler sollen fähig werden, die Grundrechte für sich und jeden anderen wirksam werden zu lassen, die sich daraus ergebende staatsbürgerliche Verantwortung zu verstehen und zur demokratischen Gestaltung der Gesellschaft beizutragen. (§2 Abs. 1 NSchG)
- Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen (SchulG):
Die Jugend soll erzogen werden im Geist [...] der Demokratie und der Freiheit [...]. Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen, [...] die grundlegenden Normen des Grundgesetzes und der Landesverfassung zu verstehen und für die Demokratie einzutreten. (§2 Abs. 2 SchulG)
- Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt (SchulG LSA):
In Erfüllung dieses Auftrages ist die Schule insbesondere gehalten [...] die Schülerinnen und Schüler auf die Übernahme politischer und sozialer Verantwortung im Sinne der freiheitlich-demokratischen Grundordnung vorzubereiten. (§1 Abs. 2 S. 2 SchulG LSA)

Mehr oder weniger konkret wird erklärt, dass die Schule einen staatsbürgerlichen und demokratischen Bildungsauftrag hat. Es ist ersichtlich, dass hier vor

allem auf die funktionalistische, systemstabilisierende Rolle von Erziehung fokussiert wird. Weiterführend wird aber auch die Übernahme von Verantwortung und die Möglichkeit der Mitgestaltung gleichermaßen als Pflicht und Recht formuliert. Als wie wichtig die politisch-demokratischen Kompetenzen erachtet werden, zeigt deren Stellung innerhalb der Schulgesetze. In allen Gesetzen finden sich Aussagen zu diesem Bildungsauftrag innerhalb der ersten zwei Paragraphen. Damit wird für die gesamte Institution Schule ein grundlegender demokratiebildender Anspruch formuliert. Die Landesschulgesetze gelten ausnahmslos für jede Schulform. Daraus folgt, dass auch die Grundschule einen gesetzlichen politisch-demokratischen Bildungsauftrag erhält, von dem sie sich nicht ausnehmen kann oder darf.

Ähnliches formuliert die KMK in ihrem Beschluss „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2009/2018):

Die besondere Verantwortung der Schule ergibt sich daraus, dass sie die einzige gesellschaftliche Institution ist, in der es gelingen kann, alle Kinder und Jugendlichen zu erreichen. Schule kommt daher als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsraum eine hohe Verantwortung zu. Schule muss ein Ort sein, an dem demokratische und menschenrechtliche Werte und Normen gelebt, vorgelebt und gelernt werden. (KMK, 2009/2018, S. 3)

Auch hier gilt der demokratisch-politische Bildungsauftrag für alle Schulformen. Ein besonderer Fokus wird dabei auf den Beginn politischer Lernprozesse gelegt, indem es heißt: „Schülerinnen und Schüler sollen so früh wie möglich an die Grundprinzipien unserer demokratischen Staats- und Gesellschaftsordnung herangeführt und mit ihnen vertraut gemacht werden.“ (ebd. S. 5) Diese Formulierung umgeht zwar die direkte Nennung der Grundschule und des Sachunterrichts, weist jedoch darauf hin, dass politisches Lernen nicht erst im späteren Verlauf der Schullaufbahn stattfinden soll. Was „so früh wie möglich“ konkret bedeutet, ist der Gegenstand fachdidaktischer Forschungen und wird in Kapitel 2.1.5 dargestellt.

Auch wenn der KMK-Beschluss in der Kritik steht, weil Politische Bildung vorrangig als Querschnittsaufgabe betrachtet wird und die politisch bildenden Fächer dadurch keine ernstgemeinte bildungspolitische Stärkung erfahren, demonstriert er den politischen Konsens aller Bundesländer, die Schule als elementaren Ort politischer Lern- und Bildungsprozesse zu begreifen. Diese Empfehlungen stehen im inhaltlichen Zusammenhang mit zahlreichen Beschlüssen der

Kultusministerkonferenz und orientieren sich an internationalen Abkommen auf der Ebene der Vereinten Nationen und des Europarates (vgl. ebd. S. 12 f.).

Die Beispiele der Landesschulgesetze und des aktuellen KMK-Beschlusses zeigen, dass Schule als Ort Politischer Bildung gesetzlich fest verankert ist. Dass die darin enthaltene Zielsetzung politischer Bildungsprozesse eher von einem staatsbürgerlichen und systemstabilisierenden Verständnis ist, ist kritisierbar, aber historisch und systemisch ebenso nachvollziehbar. Entscheidend ist, dass die Grundschule aus den genannten Dokumenten heraus einen direkten Bildungs- und Erziehungsauftrag erhält, der demokratische Erfahrungen und Politische Bildung einfordert.

2.1.2 Curriculare und fachdidaktische Verankerung

Bundesweit basieren nahezu alle aktuellen Lehrpläne für das Grundschulfach Sachunterricht auf der fachdidaktischen Konzeption, die im „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der GDSU (2013) verfasst ist. Vor allem die Einteilung der Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts in die sogenannten Fachperspektiven wurde für die Curricula übernommen (vgl. Hartinger/Giest 2015, 262). Politische Bildung ist damit als fester Bestandteil des Sachunterrichts in der sozialwissenschaftlichen Perspektive verankert, die im hessischen Kerncurriculum bspw. „Gesellschaft und Politik“ genannt wird (Hessisches Kultusministerium, 2017, 15). Inwieweit sich die inhaltliche Ausgestaltung der Lehrpläne und die Fachperspektiven des Perspektivrahmens teilweise erheblich voneinander unterscheiden, wird in Kapitel 2.2.1 dargelegt. Festgehalten werden soll an dieser Stelle vor allem, dass die Curricula als politisch-gesetzliche Unterrichtsvorgabe Politische Bildung fest im Sachunterricht verorten und sich damit auf die derzeit geltende Fachkonzeption der GDSU (2013) beziehen.

Der Perspektivrahmen selbst beinhaltet Politische Bildung erst seit seiner zweiten Auflage 2013 (vgl. Goll 2020). Konzeptionell orientiert sich die sozialwissenschaftliche Perspektive vor allem am Politikkompetenzmodell nach Weißeno et al. (2010) und gliedert sich in Themenbereiche, wie bspw.:

- TB SOWI 1: *Die politische Ordnung,*
 - TB SOWI 2: *Politische Entscheidungen,*
 - TB SOWI 3: *Das Gemeinwohl*
- und in sogenannte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (DAH), wie bspw.:
- DAH SOWI 1: *An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren,*
 - DAH SOWI 2: *Argumentieren sowie zwischen Einzelnen oder zwischen Gruppen mit unterschiedlichen Interessen und Bedürfnissen verhandeln*

- DAH SOWI 3: *Politisch urteilen* (weitere Ausführungen zur Konzeption in Becher, Gläser 2020).

Dängeli und Kalcsics (2020) kritisieren an der Grundlegung des genannten Politikkompetenzmodells (Weißeno et al. 2010) und der Fokussierung auf dessen Basiskonzepte die Orientierung an einem eher engen Politikbegriff, der Politik einseitig auf staatliches Handeln verkürzt. Henkenborg bemängelt ebenfalls, dass eine derartige Auffassung die Differenz zwischen „der Politik“ und „dem Politischen“ vernachlässige. Die Lebenswelt der Schüler*innen gerate unweigerlich aus dem Blick (vgl. Henkenborg 2011, 125). Als Ziel der sozialwissenschaftlichen Perspektive wird nicht (wie in anderen Perspektiven) der Aufbau wissenschaftlicher Arbeits- und Handlungsweisen angestrebt, sondern die Förderung von Kompetenzen für das Leben in der Demokratie (vgl. GDSU 2013, 27). Damit geht es nicht primär um sozialwissenschaftliche, grundlegende Fähigkeiten, wie das Analysieren, Beurteilen, Reflektieren oder Weiterentwickeln bestimmter Sachverhalte, sondern eher werden Kinder in ihrer Bürger*innen-Rolle adressiert und darauf vorbereitet, gute (funktionale) Staatsbürger*innen zu werden (für ausführliche Kritik siehe Dängeli, Kalcsics 2020). Ohne sozialwissenschaftliche Grundbildung ist jedoch „keine reflektierte Teilhabe an der sozialen und politischen Welt denkbar“ (s. ebd. 55). Eine staatsbürgerliche Bildung ersetzt diesen Anspruch nicht, sondern bleibt hinter ihm zurück.

Zurzeit (2022) befindet sich der Perspektivrahmen in der allgemeinen Überarbeitung. Inwieweit die Kritik an der sozialwissenschaftlichen Fachperspektive Einzug in deren Neukonzeption erhält, wird sich zeigen. Es zeichnet sich jedoch ab, dass die aktuell in der GDSU aktiven Didaktiker*innen für Sozialwissenschaften eher Abstand vom Politikkompetenzmodell (Weißeno et al. 2010) nehmen und weitere fachdidaktische und/oder fachwissenschaftliche Bezüge in die Diskussion einbringen (vgl. Dängeli, Kalcsics 2020; Simon 2021, Baumgardt, Lange 2022). Für viele ist der Diskurs um die sozialwissenschaftliche Grundbildung im Sachunterricht notwendig und längst überfällig. Insgesamt ist es aber Konsens, dass Politische Bildung ein fest verankerter und unverzichtbarer Bestandteil des Faches ist.

Während in der Sachunterrichtsdidaktik seit den 1970er Jahren ein Verständnis dafür existiert, dass Politische Bildung ein wichtiger Teil der elementaren Grundbildung ist (siehe Kapitel 1.2), klammerten und klammern die Fachdidaktiken der sozialwissenschaftlichen und politisch bildenden Fächer die Grundschule als Arbeits- und Forschungsfeld weitgehend aus. Die Transferstelle für Politische Bildung stellte 2016 im Zuge ihres Jahresthemas: „Wenig erreichte Zielgruppen der Politischen Bildung“ fest, dass Kinder und

insbesondere Grundschul Kinder als Zielgruppe Politischer Bildung größtenteils nicht (an-)erkannt werden (Transferstelle für Politische Bildung 2016, 23). Es wird angemahnt, dass weder zielgruppenspezifische Fachkonzepte entwickelt, noch Zugangsmöglichkeiten erforscht werden, obwohl die Notwendigkeit früher politischer Bildungsprozesse allgemein bekannt und empirisch belegt ist. Die Transferstelle stellt die Marginalisierung von Kindern als Zielgruppe Politischer Bildung ebenso für den schulischen, wie für den außerschulischen Bildungsbereich fest. Das zeigt, dass der Konsens innerhalb der GDSU bezüglich Politischer Bildung als fester Teil des Sachunterrichts etwas Besonderes ist. In Zukunft müssen jedoch auch die anderen sozialwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen und Fachdidaktiken, wie bspw. die allgemeine Politikdidaktik, Kinder als Adressaten ihrer Lern- und Bildungskonzepte wahr- und ernstnehmen.

2.1.3 Politische Bildung ist ein Kinderrecht

Nach der Veröffentlichung des 16. Kinder- und Jugendberichts der deutschen Bundesregierung (2020), der die Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter untersuchte, titelt das Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention: „Politische Bildung ist ein Kinderrecht!“ (Netzwerk Kinderrechte, 2021). Genau genommen wird Politische Bildung nicht wörtlich als Kinderrecht in der UN-Kinderrechtskonvention (Übereinkommen über die Rechte des Kindes, 1989) benannt. Wohl aber existieren Rechte, die maßgeblich auf die politische Selbstbestimmung zielen und dadurch die Förderung politischer Kompetenzen beinhalten oder voraussetzen. Allem voran das Recht auf Beteiligung – Artikel 12. Darin verpflichten sich die Vertragsstaaten, die Meinung von Kindern in allen das Kind berührenden Angelegenheiten angemessen zu berücksichtigen (KRK, 1989). Artikel 13 fordert das Kinderrecht auf umfassende, freie Meinungsäußerung ein und Artikel 17 den Zugang zu kindgerechten Medien und Informationen aus nationalen und internationalen Quellen (s. ebd.). Darüber hinaus stehen viele weitere Rechte der insgesamt 54 Artikel der Konvention direkt oder indirekt mit den Zielsetzungen Politischer Bildung in Verbindung. Inwieweit die UN-Kinderrechte in Deutschland verwirklicht sind, wird alle 5 Jahre im Umsetzungsbericht von unabhängigen Expert*innen der „National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e. V.“ (NCD) erhoben. In diesem Bericht werden der Öffentlichkeit und den Vereinten Nationen die Umsetzungsprobleme dargelegt und entsprechende Empfehlungen zur Problemlösung ausgesprochen. Im aktuellen Bericht (NCD 2019) werden u.a. Versäumnisse und Verstöße gegen die UN-

Kinderrechtskonvention benannt, die den politischen Subjektstatus von Kindern und ihren Zugang zu Politischer Bildung betreffen. Die NCD empfiehlt dem UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes folgende Forderungen an die deutsche Bundesregierung zu stellen:

- Bezogen auf Art. 12 (KRK, 1989) soll das Wahlalter in Kommunal-, Landtags-, Bundestags- und Europawahlen sowie für Bürgerentscheide herabgesetzt werden. Des Weiteren sollen systemisch fest verankerte Kinder- und Jugendbeteiligungsstrukturen in allen Politikbereichen etabliert werden, die Kinder und Jugendliche betreffen (vgl. NCD, 2019, 12). Besonders hervorzuheben ist die Forderung, Politische Bildung schulisch und außerschulisch „flächendeckend“ zu fördern, „damit Kinder und Jugendliche erkennen und erfahren, welche Rechte ihnen zustehen und wie sie diese einfordern und umsetzen können“ (s. ebd.).
- Bezogen auf Art. 17 (KRK, 1989) fordert die NCD auch die politisch bedeutsame Medienbildung, „flächendeckend in frühkindliche, schulische und außerschulische Bildungskontexte strukturell einzubetten“ und die „Schutz-, Beteiligungs- und Förderrechte“ von Kindern auch im digitalen Raum zu gewährleisten, um „gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen“. (vgl. NCD, 2019, 31).

Vor allem in den Begründungen der Forderungen wird deutlich, als wie wichtig Politische Bildung und Partizipation für die Anerkennung des Kindes als Subjekt einzuordnen sind. Politische Bildung wird hier nicht – wie in den Landesschulgesetzen (s.o.) – als Systemstabilisator verstanden, sondern als Hauptinstrument, junge Menschen über ihre Rechte zu informieren und sie zu befähigen, diese wahrzunehmen. Die Zielsetzung Politischer Bildung folgt somit nicht einer funktionalistischen, sondern einer emanzipatorischen Logik. Kinder und Jugendliche sollen ihren Status als Rechtssubjekt mit politischer Selbstbestimmung erkennen, um ihr Recht auf Teilhabe nutzen zu können. Teilhabe wird als grundlegende Freiheit und Voraussetzung für eine egalitäre Gesellschaft und nicht als funktionale Bürger*innenpflicht zur Stabilisierung des politischen Systems verstanden. Politische Bildung „dient“ auf diese Weise an erster Stelle dem Subjekt und nur nachgeordnet dem System.

Da die UN-Kinderrechte international für Kinder von 0 bis 18 Jahren gelten, erscheint es fast redundant festzuhalten, dass Politische Bildung nach geltendem Völkerrecht ein fest verankerter Bestandteil der Grundbildung sein muss. Vor allem die aktuellen Forderungen der UN, die politische Beteiligung, den Zugang zu Informationen und die Politische Bildung für Kinder in Deutschland zu stärken und vollumfänglich zu gewährleisten, weisen darauf hin, dass die Umsetzung dieser Rechte in Deutschland weiterhin ausbaufähig ist.

2.1.4 Gesellschafts- und Zukunftsrelevanz

Vor dem Hintergrund aktueller und zukünftiger globaler Herausforderungen stellt sich die Frage, welche Bedeutung Politischer Bildung in der Grundschule bei der Bewältigung dieser Anforderungen zukommt. Seit der Weltwirtschaftskrise ab 2007 wird in den Sozialwissenschaften von der multiplen oder sogenannten „Vielfachkrise“ gesprochen. Dabei ist eine Krise „das Ergebnis von Spannungen und Widersprüchen in [sozialen] Verhältnissen. Zu einer Krisensituation gehört auch, dass sich bei einer Vielzahl von Akteuren wenigstens kurzfristig die Einsicht einstellt, dass angesichts der erfahrenen Störungen die Verhältnisse geändert werden müssten“ (Demirovic et al. 2011, 11). Die „Krise“ ist damit als „ein umkämpftes soziales (Kräfte)Verhältnis und Terrain gesellschaftlicher Kämpfe zu verstehen.“ (Bader et al. 2011, 26). Bader et al. definieren vier aktuell zentrale Krisenkomplexe: die Krise der finanzdominierten Akkumulation, die sozial-ökologische Krise, die Dauerkrisen der Reproduktion und die Krise der parlamentarischen Demokratie (vgl. ebd.). Brand spricht zusätzlich von der Krise der erzwungenen Migration, der Krise der Geschlechterverhältnisse, der Krise der politischen Institutionen, sowie von Krisen der Ernährungssicherheit (vgl. Brand, 2011). Diese komplexen Problemlagen werden von Kindern und Jugendlichen sehr wohl wahrgenommen, weswegen sich viele junge Menschen seit einiger Zeit für Klimagerechtigkeit oder gegen Menschenfeindlichkeit engagieren. Sie fordern u.a. die konsequente Umsetzung internationaler Verträge und demokratischer Versprechen ein. Gleichzeitig suchen viele Menschen Sicherheit im Rückzug auf nationale Räume und in autoritären Denkmustern. Ungleichheitsideologien, Menschenfeindlichkeit, die Relativierung von NS-Verbrechen und Antisemitismus lassen sich zunehmend auch „in der Mitte der Gesellschaft“ feststellen (Decker, Brähler, 2018). Die zunehmende Distanz und Ablehnung demokratischer Verfahren, rechtsstaatlicher Institutionen, öffentlich-rechtlicher Medien und gesellschaftlicher Vielfalt untergraben die freiheitliche demokratische Grundordnung. Diese Phänomene spiegeln gesellschaftliche Konfliktlinien wider und verweisen gleichzeitig auf einen dringenden Handlungsbedarf in der Förderung und Stärkung Politischer Bildung im schulischen wie im außerschulischen Bereich (vgl. Albrecht et al. 2020, 7).

Eine Untersuchung des Deutschen Kinderhilfswerks zeigte bereits 2007, dass ein Zusammenhang zwischen politischen Erfahrungen in der Kindheit und dem späteren politischen Engagement im Erwachsenenalter besteht (vgl. Deutsches Kinderhilfswerk e.V. 2007). Eine Schlussfolgerung der Autor*innen lautete, dass frühe politische Bildungsprozesse den Zugang zu politischer Partizipation eröffnen und maßgeblich dazu beitragen politisch/gesellschaftliches

Engagement anzubahnen und auszubilden (vgl. ebd. 37). Wenn die komplexen globalen Krisen demokratisch, unter Einbezug der Gesamtgesellschaft angegangen werden sollen, werden motivierte und politisch gebildete Menschen aus allen Teilen der Gesellschaft gebraucht. Nimmt man die Ergebnisse der Studie des Deutschen Kinderhilfswerkes (2007) ernst, muss allen Kindern bereits während der Grundschule Politische Bildung und Erfahrungen mit politischer Partizipation ermöglicht werden. Zum einen, weil später engagierte und gebildete Erwachsene gebraucht werden, zum anderen, weil auch die Perspektiven und Lösungsansätze von Kindern in die aktuellen politischen Debatten einfließen müssen (vgl. Art. 12, KRK). Für die Mitgestaltung der Zukunft braucht es also Zugang zu Informationen, die Förderung politischer Fähigkeiten und die Ermöglichung von politischer Partizipation auch bzw. besonders für Kinder im Grundschulalter.

2.1.5 Das Politische in der kindlichen Lebenswelt wahr- bzw. ernst nehmen

Dass Kinder vielfältige Vorstellungen und Präkonzepte zum Politischen haben, belegen empirische Untersuchungen (Marz, Augé, Kettler 1978; Kaiser 1996; van Deth, Abendschön, Rathke, Vollmar 2007; Vollmar 2012; Dondl 2012; Baumgardt 2012; Kaiser, Lüschen 2014; Götzmann 2015; Asal, Burth 2016; Dängeli, Kalcsics 2018; Oberle, Ivens, Leunig 2018; Gottfried 2019; Becher, Gläser 2020). Auch auf theoretischer Ebene argumentieren Fachdidaktiker*innen seit den 1970er Jahren immer wieder für die Wahrnehmung und Anerkennung des Politischen in der kindlichen Lebenswelt (Beck 1972; Ackermann 1974; Ackermann 1976; Claußen 1976a, 1976b; Beck, Claußen 1976; Silkenbeumer 1979; Süßmuth 1980; Ziegler 1988; George, Prote 1996; Herdegen 1999; von Reeken 2001; Gläser 2002; Kuhn 2003; Richter 2004; Claußen 2006; Schneider 2007; Richter 2007).

Kinder sehen und hören in den Medien Bilder und Meldungen von Krieg und Gewalt, sie sitzen am Abendbrotstisch, wenn ihre Eltern [...] Vorurteile und Bewertungen äußern, sie erfahren in der Schule und im Sportverein, welche Bedeutungen Hierarchien und Autoritäten, Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse für das Zusammenleben von Menschen haben, sie erleben [...] was soziale Ungleichheit [...] bedeutet. (von Reeken 2001, 15)

Von Reeken führt weiter aus, dass Kinder diese Erfahrungen nicht nur unterschwellig aufnehmen, sondern auch in bemerkenswerter Präzision artikulieren können (vgl. ebd.; Klafki 2005, 3). Kinder sind aber nicht nur direkt von politischen Deutungsmustern, Handlungsformen und Ereignissen betroffen, sondern auch von politischen Entscheidungen und Prozessen, die für sie erst einmal intransparent sind, bspw. wenn sich im Zuge finanzpolitischer Entscheidungen die Anzahl von Lehrkräften an ihrer Schule ändert oder ein Elternteil durch eine veränderte Arbeitsmarktpolitik einen neuen, familienunfreundlicheren Job annehmen muss. Auf diese bewussten und unbewussten Lernprozesse wird in Theorien zur Sozialisation Bezug genommen.

Sozialisationstheorien fassen Annahmen und Aussagen zusammen, die sich mit der menschlichen Persönlichkeitsentwicklung als ‚Subjektwerdung‘ befassen. Der Mensch wird als ‚Subjekt‘ verstanden, wenn er als erlebendes, denkendes und handelndes Individuum den materiellen, sozialen und kulturellen ‚Objekten‘ seiner Umwelt entgegentritt. (s. Hurrelmann 2002, 7)

Besonders hervorzuheben ist der Prozess der politischen Sozialisation, in dem sich „ein Individuum politisch relevante Persönlichkeitsmerkmale, Kenntnisse, Gefühls- und Werthaltungen und Verhaltensmuster aneignet“ (Ackermann 1999, 194). Die Grundschule nimmt in diesem Prozess eine wichtige Funktion ein, weil sie als eine der ersten institutionellen Bildungsinstanzen nach der primären Sozialisationsinstanz „Familie“ wirkt, bevor die Peergroup, Freizeit und Medien an Bedeutung gewinnen. George und Prote erklären, dass Politische Bildung in der Grundschule damit eine kompensatorische Funktion erfüllen könnte, indem sie die latenten sozialisatorischen Grundlegungen aufdeckt und zur Reflexion anregt. (vgl. George, Prote, 1996, 4). Nach von Reeken müsse vor allem der Einfluss von Eltern und weiteren familiären Bezugspersonen kompensiert werden. Unter Bezugnahme auf den Geschichtsdidaktiker Gerhart Maier (1999) erklärt von Reeken, dass die private Erziehung oft die Entpolitisierung von Kindern befördere, weil gesellschaftliche Verhältnisse nicht thematisiert werden und „Idyllenbildung“ forciert wird (vgl. von Reeken 2001, 53). Eine derartige Ausgangssituation stellt hohe Anforderungen an eine subjektorientierte und emanzipatorische Politische Bildung in der Grundschule. Dass anspruchsvolle politische Bildungssettings bereits in der Grundschule verwirklicht werden können, zeigen insbesondere die Studien von Berti (1994, 2001, 2002) und Allen/Kirasic/Spillich (1997). Die Ergebnisse dokumentieren, dass bereits kurze politisch bildende Lernarrangements ausreichen, um positive Veränderungen in

den Konzeptualisierungen von Kindern anzuregen, wenn diese interaktiv und schüler*innenorientiert gestaltet wurden. Für den Lernerfolg war damit nicht das Alter der Lernenden entscheidend, sondern eher die Möglichkeit, selbstbestimmt und gemeinsam mit anderen zu lernen. Diese Erkenntnisse zeigen, dass nicht nur wichtig ist, **dass** Politische Bildung in der Grundschule stattfindet, sondern auch **wie**.

Neben der Stabilisierung des politischen Systems, der Förderung einer gebildeten, engagierten Zivilgesellschaft und der Einhaltung der UN-Kinderrechte ist eine frühe, regelmäßige und methodisch-didaktisch kompetent angelegte Politische Bildung in der Grundschule auch entwicklungspsychologisch relevant. Immer noch wird weitläufig davon ausgegangen, dass politische Inhalte erst ab der Sekundarstufe I bearbeitbar sind und deswegen auch erst spät in den Bildungsbiografien der Schüler*innen auftauchen. Dass diese Annahmen falsch sind, wurde bereits mehrfach darlegt (s.o.). Im Sinne eines sukzessiven Aufbaus von Kompetenzen und Konzepten, wie es bspw. ein Spiralcurriculum vorsieht (vgl. Schnotz, 2011, 142), sollte auch Politische Bildung von Anfang an unter Berücksichtigung von entwicklungs- und lernpsychologischen Gesichtspunkten als selbstverständlicher Teil der Grundbildung in der Grundschule stattfinden. Denn nur wenn Vorstellungen, Fachkonzepte und grundlegende Kompetenzen angebahnt wurden, kann darauf auch in weiterführenden Schulformen aufgebaut werden. Für diverse Fachdisziplinen, bspw. im MINT-Bereich, ist eine frühe Bildung und die Thematisierung im Vorschul- und Grundschulalter vollumfänglich gesellschaftlich und bildungspolitisch anerkannt. Die Vorstellung einer frühen Politischen Bildung ist hingegen nach wie vor für viele Erwachsene abwegig. Bernhard Claußen bewertet eine solche Ansicht wie folgt:

Die Anschauung von Politikfreiheit oder -ferne der kindlichen Lebenswelt gehört zum Inventar jener Ideologien, die – selbst schon von eminent politischer Relevanz – als falsches Bewußtsein und Rechtfertigungsersatz der Perpetuierung schlechter, weil von Irrationalität sowie mangelnder Aufklärung und Demokratie geprägter Realität zu arbeiten. Die vermeintliche Kindgemäßheit, mit der sie verbrämt wird, soll ihr den Anschein und ihren Apologeten wohl obendrein noch so etwas wie Gutmenschlichkeit attestieren. Doch ist sie in Wahrheit nur ein Ausdruck fehlender Achtung vor den naturrechtlich gegebenen Subjektqualitäten von Kindern. (Claußen, 2006, S. 9 f.)

Dass der kindlichen Lebenswelt die politische Dimension und infolgedessen Kindern das Recht auf Politische Bildung abgesprochen wird, ist für Claußen irrational, nicht aufgeklärt und undemokratisch. Was als vermeintliche Kind-

orientierung legitimiert wird, ist nach Claußen ein Zeichen für die Missachtung von Kinderrechten (s.o.).

Das Ausklammern politik- und gesellschaftswissenschaftlichen Lernens findet sich nicht nur in gesellschaftlichen Vorurteilen gegenüber Kindern wieder, sondern auch in der unterrichtlichen Bearbeitung diverser Lerngegenstände im Sachunterricht. Hilligen kritisierte bereits 1973 das technisch-praktische Erkenntnisinteresse, das im neu konzipierten Sachunterricht der 1970er Jahre vorherrschen würde. In der Überwindung der volkstümlichen Bildung wurde insbesondere auf die Erklärung alltäglicher und technischer Phänomene fokussiert. Hilligen kritisiert, dass dabei „grundlegende Fragen, nach dem Warum und Wozu“ außer Acht gelassen würden (s. Hilligen, 1973, 6). Statt die Funktionsweise von technischen Gegenständen, wie dem Auto oder dem Fließband zu untersuchen, sollten Fragen nach der Notwendigkeit im Zentrum stehen. Technische Entwicklungen müssen auch mit gesellschaftswissenschaftlichen Kategorien untersucht werden. Was leistet ein Auto für ein glückliches Leben und eine menschenwürdige Umwelt? Was bedeutet ein Fließband für diejenigen, die daran arbeiten? Fundamentale gesellschaftliche Probleme und Konflikte können in der Grundschule (in angepasster Form) ebenso wie im Politikstudium diskutiert werden. Klammert Sachunterricht die politisch-gesellschaftliche Dimension seiner Lerngegenstände aus, „kann die Wirkung einer unhinterfragten Hinnahme der Welt weiter verstärkt werden“ (ebd.). Hilligen weist damit früh in der Geschichte des modernen Sachunterrichts auf die Wichtigkeit einer ganzheitlichen Bearbeitung der Lerninhalte hin und kritisiert, dass gesellschaftswissenschaftliche Fragestellungen generell eher unbeachtet blieben. Dabei haben alle Inhalte, die das menschliche Zusammenleben berühren und einer öffentlichen Regelung bedürfen, eine politisch-gesellschaftliche Relevanz, die nicht unterschlagen werden darf. Inwieweit das ganzheitliche und integrierte Lernen im Sachunterricht auch heute (knapp 50 Jahre nach Hilligen) immer noch nicht gewährleistet ist, soll im nächsten Abschnitt untersucht werden.

2.2 Die Marginalisierung Politischer Bildung im Sachunterricht

2.2.1 Die Stellung Politischer Bildung in Curricula, Publikationen und Professuren

Auch wenn die Annahme, Politischer Bildung käme im Sachunterricht nur eine untergeordnete Rolle zu, von Fach- und Sachverständigen wahrscheinlich bestätigt werden würde, ist es weitaus schwieriger, sie an validen Kriterien zu be-

legen. Im Folgenden soll die Stellung Politischer Bildung im Sachunterricht in aktuellen Lehrplänen, Fachpublikationen und Hochschulprofessuren betrachtet werden, um zu überprüfen, ob eine Ungleichverteilung und/oder Benachteiligung der sozialwissenschaftlichen und Politischen Bildung im Sachunterricht zu beobachten ist.

Lehrpläne

Während sich die derzeit gültigen Sachunterrichtslehrpläne der Bundesländer in ihrer Anlehnung an den GDSU-Perspektivrahmen sehr ähneln, unterscheiden sie sich jedoch maßgeblich in der inhaltlichen Ausgestaltung der Fachperspektiven. An dieser Stelle wird vor allem auf die Verortung und Bedeutung der Politischen Bildung geschaut. Eine aktuelle Lehrplananalyse von Becher und Gläser (2020) bestätigt noch immer, was von Reeken 2005 bereits erklärte: „Auch die neueren Sachunterrichtslehrpläne weisen kaum dezidiert politische Themen aus.“ (von Reeken, 2005, 190). Doch lässt sich mittlerweile eine gewisse Spannweite feststellen, die von der expliziten Nennung politischer Inhalte und Kompetenzen bis hin zur völligen Ausparung dieser reicht (vgl. Becher, Gläser, 2020, 56). Beispielhaft sollen die Anteile Politischer Bildung in den Lehrplänen von Sachsen und Niedersachsen gezeigt werden, um die teilweise erheblichen Unterschiede zu verdeutlichen. Im Lehrplan von Sachsen (2019) werden fünf Lernbereiche für den Sachunterricht ausgewiesen. Nur der „Lernbereich 1: Zusammen leben und lernen“ könnte unter Nutzung eines sehr weiten Politikverständnisses Aspekte politischen Lernens beinhalten (vgl. Becher, Gläser, 2020, 56). Der Lernbereich wird in der ersten und zweiten Klasse mit acht Unterrichtsstunden veranschlagt, in der dritten und vierten Klasse mit 12 Stunden. Für die gesamte Grundschulzeit kommen 25 Stunden dem Lernbereich 1 zu. Im Vergleich kommt der Lernbereich 3 (belebte Natur) auf 80 Stunden und Lernbereich 4 (unbelebte Natur) auf 45 Stunden. Das zeigt eine sehr ungleiche Verteilung zwischen den naturwissenschaftlichen Lernbereichen und dem sozialen/politischen Lernen. Die Defizite sind jedoch nicht nur quantitativ feststellbar, sondern auch in den Inhalten. Im Lernbereich 1 können Becher und Gläser (2020, 56 f.) in den Themen der ersten/zweiten Klasse keine politischen Bezüge feststellen und in der dritten/vierten Klasse höchstens in den Bereichen „Einblick [...] in die Lebensweise von Menschen anderer Kultur“ (s. Staatsministerium für Kultus Freistaat Sachsen 2019, 18), „Medienkompetenzen“ (ebd., 25) und „Lebensgewohnheiten früher und heute“ (ebd.). Damit wird deutlich: Politische Bildung ist im sächsischen Sachunterrichtslehrplan so gut wie nicht vorgesehen.

Im Vergleich dazu stellt das niedersächsische Kerncurriculum (2017) eindeutige Bezüge zur Politische Bildung in der Perspektive „Gesellschaft, Politik

und Wirtschaft“ her. Ein eigener Lernbereich „Demokratie und Partizipation“ umfasst diverse Inhalte und Kompetenzen der Politischen Bildung, die sich auf den kindlichen Nahraum, das schulische Zusammenleben, aber darüber hinaus auch auf die politisch-gesellschaftliche Makroebene beziehen (vgl. Becher, Gläser, 2020, 57). Niedersachsen stellt damit zwar ein sehr positives Beispiel dar, bundesweit führt die sozialwissenschaftliche und Politische Bildung jedoch ein Schattendasein, das vor allem in der direkten Gegenüberstellung mit der naturwissenschaftlichen Grundbildung deutlich wird. Becher und Gläser fordern deswegen eine grundlegende Überarbeitung der Sachunterrichtslehrpläne zur flächendeckenden Implementierung Politischer Bildung ab der ersten Klasse (vgl. ebd., 58). Für diese wichtige Veränderung sei es notwendig, politisch bildende Lernziele und Lernbereiche mit fachdidaktischen Diskursen zu vernetzen und mit empirischen Erkenntnissen zu begründen (ebd.).

Fachpublikationen (Stichprobe)

Dass die Anzahl der Publikationen zur Politischen Bildung im Sachunterricht seit den 1950er Jahren im deutschsprachigen Raum sehr stark schwankte und es von ca. 1980 bis in die Anfänge der 2000er Jahre nur eine verschwindend geringe Thematisierung politischer Lernprozesse im Grundschulalter in der fachdidaktischen Öffentlichkeit gab, wurde bereits in der Einleitung beschrieben. Um die These, dass sozialwissenschaftlicher und Politischer Bildung auch heute noch eine eher untergeordnete Rolle innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zukommt, zu begründen, wurden die Tagungsbände der GDSU-Jahrestagungen der letzten 10 Jahre untersucht (2012–2021). In die Auswertung flossen alle Beiträge (240 Titel) der Klinkhardt-Schriftenreihe „Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ ein, um zu vergleichen, inwieweit die verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts abgebildet sind. Spitzenreiter sind allgemeine sachunterrichtsdidaktische Beiträge (98), gefolgt von Titeln, die dem naturwissenschaftlichen Lernen zugeordnet werden können (54) und Beiträgen zu perspektivnetzenden Thematiken (30), politisch/sozialwissenschaftliche Bezüge ließen sich bei 21 Titeln feststellen. Das zeigt, dass auch innerhalb der neueren fachdidaktischen Diskurse natur- und sozialwissenschaftliche Beiträge nicht gleichverteilt sind.

Hochschulprofessuren

Die sachunterrichtsdidaktische Forschung und Ausbildung von Lehrkräften, findet an deutschen Hochschulen statt. Um zu prüfen, welche Rolle Politischer Bildung dabei zukommt, wurde in Anlehnung an eine Studie von Blaseio (2020)

zu den Berufsbiografien deutscher Sachunterrichtsprofessor*innen ein Blick auf die aktuell besetzten Hochschulprofessuren geworfen⁴. Pro Person wurden die online verfügbaren Arbeits- und Forschungsschwerpunkte, die Berufsbiografie und die Publikationen ausgewertet. Von vorrangigem Interesse war die generelle fachliche Ausrichtung eines*iner Professor*in. Von den derzeit 56 Sachunterrichtsprofessuren (Stand 09/2021) weisen 22 ein Forschungs- und/oder Arbeitsprofil auf, das vor allem dem naturwissenschaftlichen und technischen Lernen im Sachunterricht zugeordnet werden kann. 15 Professor*innen können der allgemeinen Grundschuldidaktik/-pädagogik zugeordnet werden. 14 weisen ein gesellschaftswissenschaftliches Profil (vorrangig vertreten: politisches und historisches Lernen) auf, drei ein eher geisteswissenschaftliches und zwei ein geografisches.

Neun von 16 Bundesländern weisen keine*n Sachunterrichtsprofessor*in mit gesellschaftswissenschaftlichem Arbeits- oder Forschungsschwerpunkt auf, während Professuren mit Schwerpunkten in NaWi/Technik und/oder Grundschulpädagogik überall vertreten sind. Das zeigt, dass ein Ungleichgewicht in der Schwerpunktsetzung und Forschungsausrichtung besteht. Die sachunterrichtsdidaktische Forschung und Lehramtsausbildung wird zu einem Großteil durch Personen verwirklicht, die sich als allgemeine Grundschul- oder Fachdidaktiker*innen für die Naturwissenschaften und/oder Technik verstehen. Gesellschaftswissenschaftliche Fachausrichtungen bilden die Minderheit.

Nicht nur die Sachunterrichtsdidaktik

Die Vernachlässigung der Politischen Bildung im Grundschulalter findet nicht nur in der Sachunterrichtsdidaktik, sondern auch in der allgemeinen Didaktik der Politischen Bildung statt. Die Fachdidaktik setzt sich vorrangig mit der schulischen Politischen Bildung der Sekundarstufe I und II auseinander. Neben der außerschulischen, beruflichen oder inklusiven Politischen Bildung bestehen auch erhebliche Desiderate für die Politische Bildung im Elementar- und Primarbereich. Auf der interaktiven „Landkarte der Forschung zur politischen Bildung“ der Fachstelle für Politische Bildung sind Wissenschaftler*innen und

4 Als „Sachunterrichtsprofessur“ werden Professuren bezeichnet, die „Sachunterricht“ oder „Sachunterrichtsdidaktik“ in ihrer Denomination tragen. Da der Verschmelzungsgrad zwischen Grundschulpädagogik und Sachunterricht unterschiedlich ausgeprägt ist, wurden aus Bayern, Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz nur diejenigen Professor*innen gezählt, die Sachunterricht in ihren Arbeits- und/oder Forschungsschwerpunkten ausweisen. Vergleichbare Professuren in Österreich und der Schweiz mussten aus Kapazitätsgründen ausgelassen werden (Auswahl in Anlehnung an Blaseio, 2020, 174 f.).

Forschungseinrichtungen verzeichnet, die Politische Bildung zum Forschungsgegenstand haben (s. Transfer für Bildung e.V. 2021). Aufgeführt werden Forschungsschwerpunkte und -methoden, disziplinäre Verortung, Zielgruppen und die Bereiche, zu denen geforscht wird. 70 der Forscher*innen (Stand 08/2021), die zur schulischen Politischen Bildung forschen, geben an, sich mit den Lernprozessen von Jugendlichen und Erwachsenen zu beschäftigen. 40 von ihnen inkludieren in ihre Arbeit auch die schulische Politische Bildung mit Kindern. Da „Kinder“ nicht näher definiert sind, wird nicht ersichtlich, ob sich die Forschungstätigkeit direkt auf das Grundschulalter bezieht. Nur zwei Forscherinnen auf der Landkarte (Andrea Becher und Eva Gläser) beschäftigen sich in ihrer Forschung ausschließlich mit der Politischen Bildung im Kindesalter. Damit wird deutlich, dass dieser Bereich im Vergleich zu den anderen relativ klein ist. Auch die Transferstelle für Politische Bildung hat diese Lücke bereits erkannt und Kinder als vernachlässigte Zielgruppe der Politischen Bildung deklariert (vgl. ebd.).

2.2.2 Die Marginalisierung Politischer Bildung im Sachunterricht in historischer Pfadabhängigkeit?

Wie bereits in der Einleitung angeführt wurde, beinhaltet die Geschichte der Politischen Bildung im Sachunterricht viele Beispiele für ihre phasenweise Marginalisierung, Exklusion oder Instrumentalisierung. Im Folgenden soll diskutiert werden, ob die historische Tradierung dazu beiträgt, dass Politische Bildung nach wie vor ein Nischendasein in der Sachunterrichtsdidaktik fristet und immer noch eher staatsbürgerkundlich bzw. affirmativ als emanzipatorisch verstanden wird.

Gerold Scholz beschreibt in seiner „kurze[n] Geschichte des Sachunterrichts“ wie insbesondere der Sputnik-Schock und die Abgrenzung zur Heimatkunde dazu führten, dass der Sachunterricht Ende der 1960er/Anfang der 1970er Jahre wissenschaftsorientiert und progressiv neu begründet wurde (vgl. Scholz 2020). Demnach sollten sich Unterrichtsinhalte und Lernziele vorrangig an wissenschaftlichen Erkenntnissen ausrichten (vgl. Köhnlein, 2011). Jedoch:

Die neuen Curricula konnten sich in der Praxis nicht durchsetzen; insbesondere waren die Lehrer nicht für die neuen Anforderungen ausgebildet. Außerdem gab es politische Widerstände. Schon in den frühen 70er Jahren wurden Teile der Reform zurückgenommen; heimatliche Verhältnisse sollten wieder stärker berücksichtigt werden. (Köhnlein, 2011)

Die darauffolgende didaktische Wende zur „Kindorientierung“ ließ die Debatten verstummen und den Kontakt zu den fachwissenschaftlichen Bezugsdisziplinen abreißen. Im Zuge einer oftmals fehlinterpretierten Kindorientierung wurden Politik und Politische Bildung daraufhin als „nicht kindgemäß“ deklariert und allmählich zu Gunsten des sozialen Lernens aus den Curricula entfernt (vgl. von Reeken 2005, 187). Neben den Lehrplänen kamen auch die fachdidaktischen Konzeptionen des Sachunterrichts bspw. die erste Version des Perspektivrahmens (GDSU, 2002) ohne bzw. (je nach Politikverständnis) mit einem absoluten Minimum an Politischer Bildung aus. Illustrieren lässt sich das Ausklammern politischer Fragen und Bildungsziele an dem von Walter Köhnlein entwickelten „Vielperspektivischem Sachunterricht“ (VPSU). Lange Zeit wurde dieses Modell entwickelt und diskutiert, bevor es maßgeblich und einvernehmlich in die Konzeption des Perspektivrahmens einfluss. Im VPSU gliedert Köhnlein das „Universum der Sachen“ in neun Dimensionen:

1. Kind und Heimat
2. Kind und Geschichte
3. Kind und Landschaft
4. Kind und Wirtschaft
5. Kind und soziales Umfeld
6. Kind und physische Umwelt
7. Kind und konstruierte Welt
8. Kind und lebendige Welt
9. Kind und Umwelt (vgl. Köhnlein 2012, 64).

Köhnlein verortet das soziale und politische Lernen in der fünften Dimension „Kind und soziales Umfeld“. An der Wahl des Titels wird deutlich, dass Kinder vorrangig in ihrem privaten und sozialen Nahraum adressiert werden. Eine politische oder kinderrechtliche Dimension, die Kinder als Rechtssubjekte mit politischen Interessen und als Teil der Gesellschaft definiert, wird in der Konzeption nicht deutlich. Besonders tradiert wirkt auch der Rückgriff auf den Heimatbegriff, der sich auf die Lebenswelt von Kindern beziehen soll. Vor allem in einer von Diversität geprägten Migrationsgesellschaft ist unklar, welchen Nutzen ein historisch zweifelhaftes (weil stark missbrauchtes) Heimatkonzept haben kann. Ebenso ist die Annahme, Erwachsene würden die diversen, aktuellen, kindlichen Lebenswelten kennen, verstehen und danach Unterricht konzipieren können, problematisch.

Der VPSU und die erste Version des GDSU-Perspektivrahmens bilden hier nur einen kleinen Ausschnitt, der zeigt, dass Sachunterricht Kinder bis vor kurzem noch eher unpolitisch und unglobal vorrangig in ihrer Privatheit adressierte.

Die Exklusion politisch bildender Prozesse wurde daraufhin verstärkt kritisiert:

[Es ist] um so bemerkenswerter, daß auch die spätere Modernisierung der Heimatkunde durch Formen eines teilweise immerhin natur- und technikwissenschaftlich besser fundierten und um die Aktivitätsneigung der Kinder berücksichtigende Methoden angereicherten Sachunterrichts weiterhin sich der gezielten Bearbeitung politischer Themen enthält – und gerade dadurch systemaffirmativer politischer Sozialisation zuarbeiten kann. (s. Richter 1996 zit. nach Claußen 2006, 16 f.)

Auch Claußen kritisierte nicht nur das Fehlen Politischer Bildung, sondern ebenfalls die affirmative Ausrichtung:

Insofern ist die vor mehr als dreißig Jahren formulierte Defizitanzeige (von Hilligen 1973; Beck u.a. 1973, Scholz 1973) im Grundsatz auch heute gültig. Der Politikbezug in der Grundschule allgemein und besonders in ihrem Sachunterricht ist, zumal im Gewande von Alibifunktionen, ganz überwiegend und im wesentlichen nicht dazu angetan, emanzipatorische Lernprozesse zu befördern. (Claußen 2006, 18 f.)

Mit der zweiten Version des GDSU-Perspektivrahmens von 2013 hielt die Politische Bildung wie bereits dargelegt mit einem eher engen und staatsbürgerkundlichen Politikverständnis wieder Einzug in die allgemeine Fachkonzeption des Sachunterrichts. Seitdem steigt die Anzahl der Publikationen zur Politischen Bildung im Sachunterricht. Vor allem die Herausgeberbände von Richter (2007) „Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule“ und von George/Prote (1996) „Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ hatten entscheidenden Anstoßcharakter, ebenso diverse Studien, die gebetsmühlenartig das Vorhandensein politischen Wissens und Interesses bei Grundschüler*innen erhoben und belegten. Nicht zuletzt werden auch die derzeitigen gesellschaftlichen Herausforderungen, wie bspw. demokratiefeindliche Strömungen, dazu beigetragen haben, dass die Rolle Politischer Bildung im Grundschulalter bei der Ausbildung reflektierter Bürger*innen wieder stärker in den Blick gerät.

Welche fachdidaktischen Debatten in Zukunft geführt werden müssen, um die Fortführung der Marginalisierung Politischer Bildung zu verhindern, soll im Folgenden besprochen werden.

2.2.3 Aktuelle Desiderate

Im Folgenden sollen Diskurse und Desiderate aufgezeigt werden, die für die Politische Bildung im Sachunterricht relevant sind und sein werden.

Kompetenzmodell, Politikbegriff, Lehr-/Lernverständnis, (Bürger*innen-)Leitbilder

Nachdem sich die GDSU für die sozialwissenschaftliche Perspektive im Perspektivrahmen von 2013 insbesondere am Kompetenzmodell von Weißeno, Detjen, Juchler, Massing und Richter (2010, 2012) orientiert hat, wird nun auch vermehrt Kritik innerhalb der GDSU geäußert, die vor allem den engen Politikbegriff infrage stellt (vgl. Dängeli, Kalcsics 2020). Ebenso stehen auch das zugrunde gelegte instruktions- und outputorientierte Unterrichtsverständnis sowie die Fokussierung auf Fachwissen und Fachsprache in der Kritik (vgl. Autorengruppe Fachdidaktik, 2011). Des Weiteren erscheint es doppelt fragwürdig, Kinder im Grundschulalter vor allem in ihrer Rolle als Bürger*innen zu adressieren. Erstens sollte Politische Bildung im emanzipatorischen Sinne darauf vorbereiten, die eigene Subjekthaftigkeit wahrzunehmen und zu nutzen, bevor Kinder unreflektiert darin geschult werden als „gute Bürger*innen“ im System zu „funktionieren“. Zweitens werden gerade Kinder oftmals nicht als Bürger*innen anerkannt, indem ihnen z.B. grundlegende Bürgerrechte, wie das aktive, aber auch das passive Wahlrecht, verwehrt bleiben. Es wird eine zukünftige Aufgabe der Sachunterrichtsdidaktik sein, sich über Zielvorstellungen, einen grundlegenden Politikbegriff und ein daraus resultierendes Lehr- und Lernverständnis für politische Lernprozesse im Sachunterricht auseinanderzusetzen. Nach der zuletzt sehr dominanten Debatte um Kompetenzorientierung und Lernstandsdiagnostik sollte es in Zukunft wieder vermehrt um eine konstruktive Auseinandersetzung über normative Zielsetzungen gehen. Vorstellbar wäre bspw. ein Anknüpfen an die lebhaften und progressiven Diskurse der 1970er Jahre (vgl. bspw. Claußen, 1976, 91 ff.).

Allgemein gilt: Die Fähigkeits- und Interessenhorizonte junger Lernender dürfen nicht unterschätzt werden. Gerade Kinder haben zu aktuellen Krisen und Entwicklungen grundlegende Fragen. Diese Fragen können die Basis politischer Bildungsprozesse im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht bilden.

Der Diskurs um einen emanzipatorischen Anspruch Politischer Bildung

2010 flammte der Diskurs um einen kritisch-emanzipatorischen Anspruch Politischer Bildung erneut auf, als das Handbuch „Kritische politische Bildung“ (Lösch, Thimmel, 2010) erschien. Die Autor*innen des Buches kritisierten weiterhin noch

existierende affirmative Tendenzen in der schulischen Politischen Bildung, die gesellschaftliche Konflikte ausblenden und bestehende Verhältnisse ohne kritische Prüfung bestärken würden. Des Weiteren wurde beanstandet, dass Schüler*innen als politische Subjekte unbeachtet blieben und der Fokus zu oft auf einer rein kognitiven Wissensvermittlung liege. Affektive sowie handlungsbasierte Lernprozesse würden außer Acht gelassen. Die Reaktionen auf diese Kritik waren vielfältig und bisher ist der Diskurs nicht abgeschlossen. In der Fachdidaktik des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts wurde diese Debatte jedoch bisher nicht geführt, obwohl sie für das politische Lernen in der Grundschule maßgeblich ist. Bei der Sichtung von Unterrichtsmaterialien, Landes- und Schulcurricula zur Politischen Bildung fallen immer wieder unkritische, institutionenkundliche und affirmative Grundannahmen auf. Wissensvermittlung steht fast immer im Vordergrund. An reale Krisen oder gar die politischen Erfahrungen der Kinder wird selten angeknüpft. Problem- und konflikthaltige Themen wie bspw. Terrorismus, Krieg, Flucht oder Klimawandel gelten allgemeinhin als komplex und entgegen bildungswissenschaftlichen Kenntnissen als ‚nicht kindgemäß‘. Nur allzu oft scheiden sie deshalb und mit der Begründung, Kinder nicht ängstigen zu wollen, als Lerngelegenheiten aus. Nur selten erleben sich Grundschüler*innen in der Rolle, das Politische ihrer Lebenswelt, z.B. in ihren Erfahrungen mit Rassismus, Sexismus oder der Ausgrenzung von Kindern, bewerten zu dürfen und gemeinsam an Utopien und Lösungsmöglichkeiten zu arbeiten.

Bisher fehlt es in der Fachdidaktik des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts an Theoriebildung und didaktischen Konzepten, um Politische Bildung mit einem kritisch-emanzipatorischen Anspruch in der Grundschule umzusetzen.

Verwirrende Konzeptvielfalt?

Seit den 2000er Jahren gewinnt die Demokratiebildung (auch Demokratiepädagogik oder Demokratieerziehung) zunehmend an Bedeutung. Damit entwickeln sich weitere Spielarten Politischer Bildung, die zwar politisch gefordert, jedoch fachdidaktisch noch nicht ausreichend theoretisch diskutiert und empirisch erprobt sind. Diskurse bestehen vor allem um die zugrundeliegenden Demokratietheorien, die je nach Grundannahmen zu ganz unterschiedlichen Bildungszielen führen können. Deliberative Demokratietheorien unterscheiden sich in ihren normativen Zielvorstellungen z.B. erheblich von radikaldemokratischen Theorien. Für das politische Lernen in der Grundschule wurde bisher nur ansatzweise abgewogen, mit welchen Demokratietheorien politische Lernprozesse begründet und angestoßen werden können. Insgesamt bedürfen die Verhältnisse der verschiedenen Begriffe und Konzepte zueinander einer grundlegenden Klärung. Denn

die vielen verwendeten Termini sorgen nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch fachintern für Verwirrung (vgl. Widmaier, 2019, 17).

2.3 Lehrkräfte als Einflussfaktor

Seit Beginn der Lehrer*innenforschung wird untersucht, welchen Einfluss Lehrkräfte auf die Unterrichtsqualität und die daraus resultierenden Lernerfolge haben. Da die Politische Bildung in der Grundschule nach Angabe des 16. Kinder- und Jugendberichts (vgl. BMFSFJ, 2020, 199 ff.) vor allem von Lehrkräften eher umgangen wird, soll in dieser Dissertation u.a. untersucht werden, ob sich die Aussagen des Kinder- und Jugendberichts bestätigen lassen:

Den meisten Lehrkräften erscheint das Thema [Politische Bildung] zu kompliziert und zu konfliktbeladen, als dass es sich angemessen mit Grundschulkindern besprechen ließe, und auch in der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung gibt es zu wenig entsprechende Angebote. Insofern werden die Möglichkeiten politischer Bildung an Grundschulen bislang nicht ausreichend genutzt. (ebd., 52)

Ähnliches erklärte Kuhn schon 2003:

Dass Politische Bildung im Sachunterricht bedeutsam ist, scheint in einem diametralen Gegensatz zur unterrichtlichen Praxis zu stehen. Im Alltagsbewusstsein der Lehrenden spielen politische Inhalte nur eine marginale Rolle. Während soziales Lernen konsensfähig ist, gilt politisches Lernen als umstritten. (Kuhn, 2003, 20).

Lehrkräfte wurden bereits in den Studien der 1970er Jahre (siehe Einleitung) zum „Hauptuntersuchungsgegenstand“. Aber haben Lehrer*innen überhaupt einen so maßgeblichen Einfluss auf die Gestaltung von Unterricht und auf den Lernerfolg? Liegt es in ihrem Wirkungsbereich, Politischer Bildung im Sachunterricht eine wichtigere Rolle zukommen zu lassen?

2.3.1 Die Macht der Lehrkräfte

Mit dem Aufkommen internationaler Vergleichsstudien fokussierte sich die Bildungsforschung maßgeblich auf die Lernenden (vgl. Krumm, 2014). Befeuert durch die Rezeption der PISA-Studie (2001) folgten alles bestimmende Debatten über die Optimierung von Lernprozessen, Qualitätsentwicklung, Kompetenzdefinitionen, geeignete Messinstrumente und Wirksamkeitserhebungen. In der Fachdidaktik der Politischen Bildung prallten insbesondere unterschiedliche Bil-

dungsvorstellungen und Unterrichtsleitbilder aufeinander (vgl. Juchler, 2012). Diskutiert wurde über normative Zielvorstellungen, Kompetenzmodelle und die Definition von Kerninhalten. Mit dem Erscheinen von John Hatties Metastudien „Visible Learning 2009“ und „Visible Learning for Teachers 2012“ änderte sich der Fokus auf den Einfluss der Lehrkräfte. Nach Hattie hängen ca. 50 % des Lernerfolgs davon ab, was ein*e Schüler*in mitbringt (z.B. an Intelligenz oder Vorwissen). Von den systembedingten Einflussfaktoren kommt der Lehrperson die größte Bedeutung zu. Die Lehrkraft hat mit ca. 30 % einen größeren Einfluss auf den Lernerfolg eines Lernenden als die schulisch-strukturellen Faktoren (siehe Abb. 1). Hattie resümierte daraufhin: „Teachers matter!“ bzw. „Teachers make a difference“ (Hattie, 2003). Hatties Studien zeigten, dass viele effektive Faktoren, um die Unterrichtsqualität positiv zu beeinflussen, auf der Ebene der Ausgestaltung des Unterrichts liegen und somit direkt von der Lehrperson beeinflusst werden können (vgl. Lipowsky, Lotz, 2015). Beispielsweise zeigten folgende Faktoren aus dem Untersuchungsbereich „Lehrperson“ unerwartet hohe Effektstärken: Unterrichtssequenzen mit anschließender Reflexion (Micro-Teaching), Klarheit der Instruktion (Teacher clarity) und eine gute Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen (teacher-student-relationship).

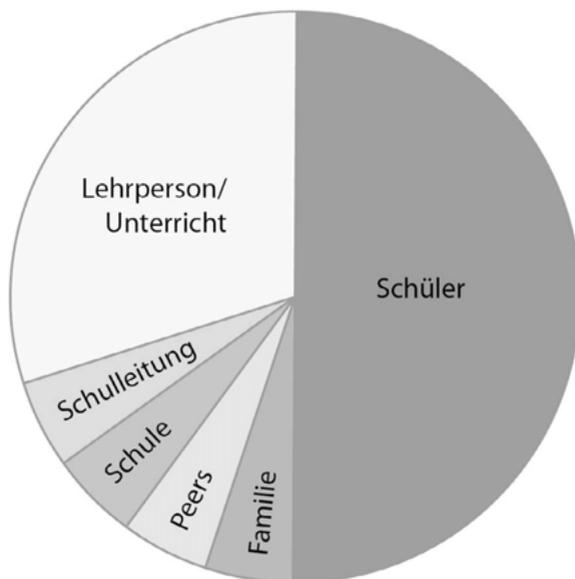


Abb. 1: Faktoren für Lernerfolg (aus Lipowsky, Lotz, 2015).

Auch wenn die Metaanalyse von Hattie gewissen methodisch bedingten Aussageschwächen unterliegt⁵, liefert sie wichtige Hinweise auf die Frage nach zentralen Einflussfaktoren für schulische Lern- und/oder Misserfolge. Dass Lehrkräfte zu den zentralen Einflussfaktoren gehören, ist ein wichtiger Ausgangspunkt für diese Forschungsarbeit, weil er auf die Bedeutsamkeit von Lehrer*innenforschung und Lehrer*innenaus-, Fort- und Weiterbildung verweist.

2.3.2 Die Ohnmacht der Lehrkräfte

Seit Hatties Metastudien liegt der Forschungsfokus auf den Bildungsakteuren und -akteurinnen und weniger auf der Ebene der Inhalte, Methoden, Ziele und Organisationsformen. „Statt über Klassengrößen und Schularten möchte man jetzt lieber über Qualifikationen von Lehrerinnen und Lehrern und die spezifischen Konzepte, Bedürfnisse und Möglichkeiten von Schülerinnen und Schülern sprechen“ (vgl. Besand, 2013, 6). Besand mahnt damit an, dass der fachdidaktische Zieldiskurs und die Diskussion über bildungspolitische Rahmenbedingungen des Lernens in der Schule vor der Untersuchung des Mindsets von Schüler*innen und Lehrkräften nicht in den Hintergrund treten dürfe. Vielmehr seien diese Bereiche eng miteinander verknüpft und können nicht losgelöst voneinander betrachtet werden. Im Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2013) wird dies sehr eindrücklich deutlich. Helmke stellt evidenzbasiert dar, welche Faktoren Einfluss auf die Unterrichtsqualität nehmen:

Das Hauptanliegen des Modells ist es, zu zeigen, dass Unterricht ein Angebot darstellt, das im günstigsten Fall Lernprozesse auf Seiten der Lernenden initiieren, Kompetenzen fördern und Bildungsziele erreichen **kann**. Ob das Unterrichtsangebot genutzt wird (oder verpufft), hängt zwar auch von Faktoren wie der Persönlichkeit und der Professionalität der Lehrenden ab, jedoch ebenso von vielen anderen Faktoren (siehe Modell). Unterricht wird hier als komplexes, systemisches Geschehen beschrieben. Helmke erklärt, dass nicht immer alle Faktoren perfekt ausgebildet sein müssen, damit Unterricht zu Lernerfolgen führt. Defizite in einigen Faktoren können bis zu einem gewissen Grad durch besondere Stärken in anderen Bereichen ausgeglichen werden. Auch verläuft die Kausalrichtung des Modells nicht nur von der Lehrkraft in Richtung des*der

5 Die Herkunft der von Hattie verwendeten Daten stammen aus englischsprachigen Studien mit einem sehr breiten Erfassungszeitraum von mehreren Jahrzehnten (vorwiegend aus den 80er und 90er Jahren) sowie aus dem gesamten Bildungswesen – es sind also Untersuchungen aus Vorschule, Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung berücksichtigt worden. Dies gilt es zu berücksichtigen, wenn die Ergebnisse der Hattie-Studie interpretiert werden (Hänsel, 2019).

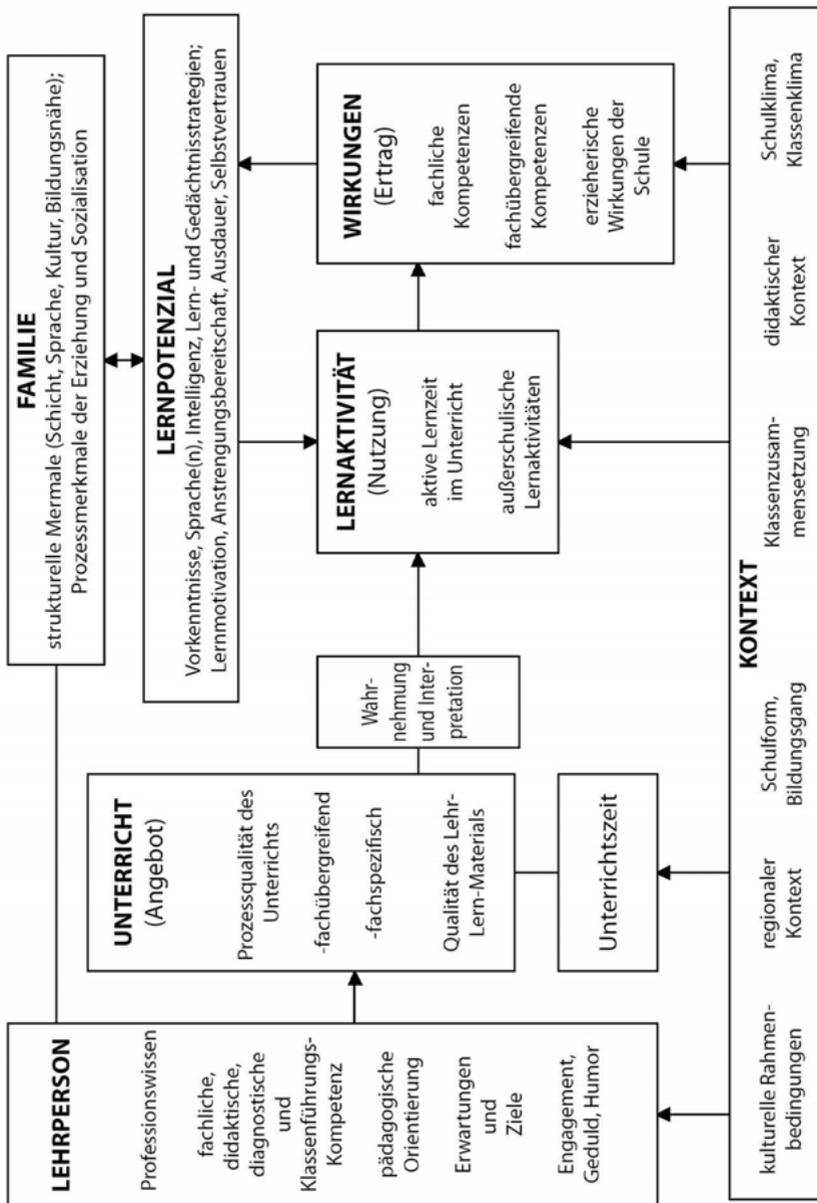


Abb. 2: Angebots- Nutzungs-Modell zur Wirkungsweise von Unterricht (aus Helmke, 2013, 17).

Schüler*in, sondern auch umgekehrt. Veränderungen in der Motivation oder den Leistungen der Lernenden verändern auch das Unterrichtsangebot, was zeigt, dass Schüler*innen nicht nur ein Teil des Systems sind, sondern es im Ganzen wechselseitig beeinflussen.

Helmkes Modell widerspricht Hatties Ergebnissen nicht, sondern differenziert diese weiter aus. Für dieses Dissertationsprojekt ist entscheidend, dass Unterrichtsqualität und Lernerfolge nicht nur von der Lehrperson, sondern von diversen Faktoren abhängen. Nur ein Bruchteil davon sind steuer- und beeinflussbar. Diese Erkenntnis soll nicht als Argument gegen die Relevanz von Lehrkräftebildung und -forschung missverstanden werden. Hatties Ergebnisse zeigten bereits, wie wichtig die Lehrperson ist. Helmkes Modell soll jedoch die Erwartungen an die Effektivität der „Stellschraube Lehrkraft“ relativieren. Denn Lehrer*innen können noch so gut ausgebildet, kompetent und motiviert sein – ob und inwieweit ein*e Schüler*in ein Lernangebot für sich nutzbar machen kann, hängt von vielen weiteren Faktoren ab.

Was Helmkes Modell unter all den genannten Faktoren nicht genügend abbildet, sind die Determinanten, die durch das Schulsystem und die jeweilige Bildungspolitik gegeben sind. Es ist anzunehmen, dass die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Lehrperson und damit auch auf die Unterrichtsqualität haben. Krause und Dorseman (2014) geben den empirischen Erkenntnisstand der Belastungsforschung wieder und legen systemische Stressfaktoren dar, die sich negativ auf die Gesundheit, das Wohlbefinden und die Leistungsfähigkeit von Lehrkräften auswirken⁶:

- Hohe Anzahl an Schüler*innen in der Klasse, insbesondere wenn der Anteil schwieriger Schüler*innen hoch ist (Frenzel/Götz, 2007)
- Hohes Arbeitspensum, quantitative Überforderung, starker Zeitdruck, langanhaltende Phasen mit Arbeitsspitzen, Übernahme mehrerer Zusatzämter neben der Unterrichtsverpflichtung (Abel/Sewell, 1999; Bradley, 2007)
- Hoher Lärmpegel und schlechte akustische Rahmenbedingungen (Hecker, 1994; Oberdörster/Tiesler, 2006)
- Übernahme von Aufgaben, die nicht der Qualifikation entsprechen; hohes Ausmaß administrativer Aufgaben und bürokratischer Zwänge (Burke, Greenglass/Schwarzer, 1995)

6 Die Auflistung stellt nur einen Auszug dar. Für die gesamte Darstellung s. Krause, Dorseman, 2014, 992.

- Schlechte räumliche Situation, fehlende Arbeitsplätze, fehlende Lehr- und Lernmittel, schlechte Hygiene am Arbeitsplatz (Kaempf/Krause, 2004; Kyriacou, 2001)
- Überforderung durch Reformtempo und Anzahl angestrebter Veränderungen, die auch im Zusammenhang mit den Instrumenten des New Public Managements stehen, z.B. externe Evaluation, Qualitätsmanagement, messbare Erfolgskennzahlen (Friedman, 1991; Lambert/McCarthy, 2006; Nido et al. 2008)
- Qualitative Überforderung, die beispielsweise bei Berufsbeginn stark ausgeprägt sein kann (Albrecht et al, 2009); Versetzung an eine andere Schulform (Friedel/Dalbert, 2003)
- Jobunsicherheit, (im Vergleich) geringe Entlohnung und niedriger Status (Wilson, 2002)

Die Auflistung zeigt, welche systemischen Rahmenbedingungen erheblich belastend auf Lehrkräfte wirken und damit auch die Unterrichtsqualität negativ beeinflussen können. Besonders unbefriedigend ist der Umstand, dass Faktoren wie die Klassengröße und ein angemessenes Stundendeputat seit Jahren in der Belastungsforschung diskutiert werden, ohne dass bildungspolitisch darauf reagiert wird (vgl. Krause, Dorsemagen 2014, 1006).

Diese Befunde der allgemeinen Bildungs- und Lehrkräfteforschung können auch auf die Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule Anwendung finden. Viele der Stressfaktoren sind in Grundschulen besonders stark ausgeprägt. Durch das Klassenlehrer*innenprinzip unterrichten Lehrer*innen besonders viele Fächer fachfremd (vgl. Goll, 2020, 181). In der Aus- und Weiterbildung spielt Politische Bildung (wenn überhaupt) nur eine untergeordnete Rolle. Selbst diejenigen, die Sachunterricht studieren, kommen nur rudimentär mit den Inhalten oder der Didaktik Politischer Bildung in Kontakt. Eine aktuelle Studie zur Lehrer*innenprofessionalität in der Politischen Bildung im Sachunterricht kommt zu dem Schluss, dass selbst ein gezieltes Universitätsseminar ein geringes politisches Selbstkonzept und das Interesse an Politischer Bildung nicht positiv verändern kann (vgl. Reichhart, 2018).

All diese Umstände, das fehlende Interesse an Politischer Bildung, die unspezifische Lehramtsausbildung, die öffentliche Annahme, dass Politisches zu kompliziert und nicht kindgerecht sei und die starke Überlastung der Lehrkräfte, führen zu einer Perpetuierung der Verhältnisse.

2.3.3 Die Überzeugungen der Lehrkräfte als Dreh- und Angelpunkt?

Um herauszufinden, welche Rolle Lehrkräfte Politischer Bildung im Sachunterricht einräumen, werden in den Interviews die Vorstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte mit Politischer Bildung erfragt. In der Lehrkräfteforschung zeigte sich, dass vor allem „berufsbezogenen Überzeugungen“ (engl. teacher beliefs) eine besondere Bedeutung zukommt, weil „sie die Auswahl von Zielen und Handlungsplänen, die Wahrnehmung und Deutung von Situationen sowie das didaktische und kommunikative Handeln und Problemlösen im Unterricht beeinflussen und steuern“ (Reusser/Pauli, 2014, 642).

Trotz vieler Versuche existiert kein akzeptiertes Modell, das berufsbezogene Überzeugungen strukturiert, sie von Wissen, Werten, Einstellungen und motivationalen Orientierungen abgrenzt oder sie zu Ihnen in Beziehung setzt. Verwandte Studien fokussieren auf subjektive Theorien (Dann, 1989, 2000), epistemologische Überzeugungen (Bendixen/Feucht, 2013), pädagogische Orientierungen oder Grundhaltungen (Fend, 1998, 2008).

Berufsbezogene Überzeugungen werden in dieser Forschungsarbeit oft Vorstellungen genannt und beziehen sich auf jene Komponenten der Handlungskompetenz von Lehrkräften, welche über das rein deklarative, prozedurale und fachliche Wissen hinausgehen. In internationalen Vergleichsstudien der Lehrerbildungsforschung werden „teacher beliefs“ als Teil der professionellen Kompetenz mitberücksichtigt, bspw. in den Studien MT21 (Blömeke, Kaiser, Lehmann, 2008), TEDS-M (Blömeke, 2012) oder TALIS (OECD, 2009). Zu den Merkmalen von berufsbezogenen Überzeugungen von Lehrer*innen gehört es, dass sie sich immer auf einen bestimmten Gegenstand, wie z.B. auf konkrete Inhalte, Prozesse, Personen oder Strukturen richten. Ähnlich wie berufsbezogenes Wissen stehen Überzeugungen nicht allein, sondern bilden Cluster, d.h. mehr oder weniger komplexe Figurationen. Das Forschungsprogramm „subjektive Theorien“ (Dann, 1989, 2000) hat sich vor allem auf diesen Aspekt fokussiert und herausgefunden, dass die subjektiven berufsbezogenen Überzeugungen in ihrer Struktur wissenschaftlichen Theorien ähneln, indem sie z.B. rekonstruierbar sind und semantische Netzwerke bilden. Dabei können sie von „individueller oder kollektiver Natur, explizit oder eher implizit, fragmentarisch und sogar widersprüchlich sein und sich [...] zu mehr oder weniger kohärenten, theorieförmigen Handlungs- und Aussagesystemen verbinden“ (Reusser/Pauli, 2014, 643). Ein weiteres Merkmal ist, dass Beliefs stets affektiv aufgeladen sind, indem sie normative Bewertungskomponenten enthalten. Sie werden von ihren Träger*innen als wahr eingestuft und geben dem berufsbezogenen Handeln Sicherheit, Struktur und Orientierung (vgl. Reusser/Pauli, 2014, 642 f.). Überzeu-

gungen bringen zum Ausdruck, was eine Lehrkraft für richtig hält, worauf sie vertraut und mit welchem Professionsideal sie sich identifiziert (Terhart, 2007). Eine große Rolle spielt dabei unter anderem der individuell verinnerlichte Habitus (vgl. Bourdieu, 1974; Oevermann 1999), der als „System verinnerlichter Muster“ (Bourdieu 1974, 143) beschrieben werden kann. Diese Muster sorgen unbewusst dafür, dass man sich in einer sozialen Gruppe automatisch versteht, indem Situationen ähnlich wahrgenommen und interpretiert werden und unter Beachtung verinnerlichter Grenzen ähnlich gehandelt wird. Bei Lehrkräften besteht die Besonderheit, dass sie bereits selbst in ihrer eigenen Schulzeit stabile Vorstellungen darüber entwickelt haben, wie sich Lehrkräfte verhalten und wie schulisches Lernen abläuft (vgl. Lortie 1975). Tyack und Tobin betonen, dass vor allem die Sozialisation, aber auch die Ausbildung und die Initiation von Lehrer*innen zu verinnerlichten pädagogischen Handlungs- und Deutungsmustern führen, die sich dann wiederum in institutionalisierten Praktiken und kollektiven Regeln im Schulkontext manifestieren (vgl. „grammar of schooling“ Tyack/Tobin, 1994). Ähnlich wie die von Tyack und Tobin beschriebenen Strukturen in der Schule sind auch biografisch geformte Überzeugungen sehr stabil und resistent gegenüber Veränderungen. Sie tragen maßgeblich zur Identität des Handelnden bei, indem sie ähnlich wie der Habitus das Agieren entlasten und es vor Infragestellung schützen. Tiefsitzende und erfahrungsgesättigte Beliefs können auch als Filter oder Frames wirken und somit einen starken Effekt auf Wahrnehmung und Bewertung haben (Fives/Buehl, 2012). Zentrale Überzeugungen können nur schwer aufgegeben oder verändert werden. Diese trägen und komplexen Veränderungsprozesse werden in ähnlicher Weise in der Conceptual Change Forschung (Pajares, 1992) oder der Biografieforschung (Hericks, 2006) beschrieben. Ebenso schwierig wie die Umstrukturierung von Überzeugungen ist auch die Zugänglichkeit zu diesen tiefsitzenden Kognitionen. Während ein Teil von ihnen explizit verbalisiert werden kann, können andere Teile nur fragmentarisch benannt werden oder verbleiben auf der Ebene des Unbewussten. Diese Bereiche fallen unter die Termini „implizites“, „dispositionales“, oder „stummes“ Wissen (Neuweg, 2002). Dabei gilt, je stärker eine Überzeugung in automatisierte, alltägliche Deutungs- und Handlungsroutinen eingeflochten ist, desto schwieriger können sie sich bewusstgemacht werden (vgl. ebd.). Das Bewusstmachen und die rationale Analyse werden jedoch als wichtiger Ausgangspunkt für die Veränderung von Überzeugungen angesehen. Die Lehr- und Lernforschung empfiehlt auf Grundlage dieser Erkenntnisse der Lehreraus- und Weiterbildung die Arbeit an diesen impliziten, tiefsitzenden, handlungsleitenden Kognitionen. Damit zentrale Überzeugungen nicht nur be-

wusst, sondern im Zuge der Aus- und Weiterbildung auch reflektiert und verändert werden können, „müssen alternative Wahrnehmungsmuster, Strategien, Routinen und Handlungsmittel objektiv und subjektiv verfügbar gemacht und als verständlich, einleuchtend und produktiv wahrgenommen werden“ (Reusser/ Pauli 2014, 645; vgl. Wahl, 2001).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Überzeugungen und Vorstellungen von Lehrkräften eine zentrale Bedeutung für ihre Handlungsentscheidungen haben. Für die Politische Bildung im Sachunterricht ist dies besonders bedeutsam, weil Sachunterrichtslehrkräfte 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, woran sich entscheidet, welche Rolle diesem Bildungsbereich im eigenen Sachunterricht zugewiesen wird. Aufgrund dieser These sollen die Überzeugungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung im Sachunterricht erhoben werden. Die methodischen Entscheidungen im Forschungsvorhaben werden im nächsten Kapitel dargelegt.

3. Methodische Entscheidungen

Methoden sind Instrumente, die dabei helfen, auf (sinnvolle) Fragen (passende) Antworten zu finden (vgl. Blatter et al., 2018, 1). In dieser Forschungsarbeit geht es darum, einen Weg zu finden, die Rolle Politischer Bildung im Sachunterricht aus der Perspektive von Lehrkräften zu beleuchten. Daher ist die methodische Grundausrichtung in der qualitativen und interpretativen Sozialforschung verortet, woraus sich diverse zueinander in Bezug stehende Gestaltungsentscheidungen ergeben. Weil eine reflexive und fundierte Methodik auch die Kommunikation über den Forschungsprozess erleichtert (vgl. ebd.), sollen die methodischen Entscheidungen und Bezüge hinsichtlich der Datengewinnung, -verarbeitung, Interpretation und Darstellung der Ergebnisse im Folgenden dargelegt werden.

3.1 Erkenntnisinteresse und Forschungsfrage

Das Erkenntnisinteresse und die übergeordnete Forschungsfrage haben sich im Laufe des Forschungsprozesses immer weiter konkretisiert. Zu Beginn bestand das Erkenntnisinteresse relativ global darin, die Rolle Politischer Bildung im Sachunterricht in der realen, unterrichtspraktischen Umsetzung politischer Lerngegenstände zu erkunden und zu dokumentieren, z.B. anhand von Unterrichtsbeobachtungen, ethnografischen Feldnotizen und einer interpretativen Datenauswertung. Die Lehrkräfteinterviews, die nun den Hauptdatensatz darstellen, sollten ursprünglich als Vorgespräche fungieren, um die inhaltlichen Ansichten der Lehrkräfte kennenzulernen und Zugang zum Unterricht zu bekommen. In den Gesprächen wurde jedoch deutlich, dass viele der Lehrkräfte keine politisch bildenden oder im weiteren Sinne gesellschaftswissenschaftlichen Themen für ihren Unterricht im darauffolgenden Schuljahr planten. Unterrichtsbeobachtungen fanden deshalb nur in drei Fällen statt⁷. In den Interviews zeigten sich hingegen sehr interessante Aussagen und Annahmen zur Politischen Bildung im Grundschulalter. Das Erkenntnisinteresse fokussierte sich deshalb auf die Aussagen der Lehrkräfte. Im Erhebungszeitraum 05/2018 bis 09/2020 wurden insgesamt 15 leitfadengestützte Interviews mit Lehrkräften durchgeführt,

7 Folgende Unterrichtsbeobachtungen wurden durchgeführt: eine Doppelstunde in einer ersten Klasse zum Thema „Apfel“, zwei Doppelstunden in einer dritten Klasse zur „Historie des Stadtteils“ und fünf Sitzungen eines Klassenrates einer vierten Klasse.

die unter folgender übergeordneten Fragestellung standen: Welche Vorstellungen und Erfahrungen haben Sachunterrichtslehrkräfte zur Politischen Bildung im Sachunterricht?

3.2 Grundlegende methodische Entscheidungen

Vor allem die Schlussfolgerung der ersten Vorgespräche mit Lehrkräften, dass Politische Bildung kein selbstverständlicher Teil des Sachunterrichts ist, befeuerte das Interesse, Ursachen, Kontexte und die individuellen Erfahrungen der Lehrkräfte genauer zu erforschen. Diesem Forschungsinteresse konnte am ehesten durch ein qualitatives Vorgehen entsprochen werden:

Qualitative Forschung hat ihren Ausgangspunkt im Versuch eines vorrangig deutenden und sinnverstehenden Zugangs zu der [...] sozialen Wirklichkeit. Sie bemüht sich dabei, ein möglichst detailliertes und vollständiges Bild der zu erschließenden Wirklichkeitsausschnitte zu liefern. Dabei vermeidet sie so weit wie möglich, bereits durch rein methodische Vorentscheidungen den Bereich möglicher Erfahrungen einzuschränken [...]. Die bewusste Wahrnehmung und Einbeziehung des Forschers und der Kommunikation mit den ‚Beforschten‘ als konstitutives Element des Erkenntnisprozesses ist eine zusätzliche, allen qualitativen Ansätzen gemeinsame Eigenschaft. (von Kardorff, 1995, 4)

Diese Definition beinhaltet die maßgeblichen Merkmale, die auch für dieses Forschungsvorhaben gelten. Zuerst handelt es sich um einen Versuch – einen explorativen Vorstoß – Vorstellungen und Erfahrungen zur Politischen Bildung im Sachunterricht zu erheben (die letzten empirischen Erkenntnisse dazu stammen von Hilligen, 1973, 2 f.). Wie bereits erklärt, geht es darum, die Aussagen der Lehrkräfte tiefgründig zu verstehen, sie zu interpretieren und in einem weiteren Schritt zu hinterfragen und zu problematisieren. Dabei soll so offen und gründlich wie möglich vorgegangen werden, um einen detaillierten Eindruck davon zu erlangen, was Sachunterrichtslehrkräfte zur Politischen Bildung denken, wissen und erlebt haben. Meine Positionen als Forschende sind dabei, ebenso wie meine Grundannahmen und mein sprachlicher Ausdruck, ein konstitutiver Teil des Forschungsprozesses.

Trotz bzw. wegen der grundlegenden Offenheit gelten auch für qualitative Forschungsprozesse wissenschaftliche Gütekriterien. Es existieren einige Konzeptionen für Gütekriterien qualitativer Forschung (Mayring 1983, Miles, Hubermann 1994, 277 ff., Steinke 2010). Für diese Forschungsarbeit soll die

wissenschaftliche Bewertbarkeit insbesondere über die intersubjektive Nachvollziehbarkeit sichergestellt werden (vgl. Steinke 2010), indem alle relevanten Entscheidungen und Probleme im Forschungsprozess, die Erhebungsmethodik, die Transkriptionsregeln, die Ausgangsdaten (als Ankerbeispiele im Text) und die Auswertungsmethodik dokumentiert sind.

Der eigene Anspruch dieser Arbeit 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 geht es darum, einen eröffnenden Einblick in die Vorstellungen von Lehrkräften zum Thema zu erhalten und Rahmenbedingungen und Handlungskontexte nachzuvollziehen, die evtl. ebenso handlungsleitend, aber bisher unbekannt sind.

3.3 Erhebungsmethode und Durchführung

Die Grundannahmen, dass sich die Überzeugungen einer Lehrkraft maßgeblich auf den Prozess der Unterrichtsplanung und -ausgestaltung auswirken (s. Kap. 2.3.3) und dass sich diese Vorstellungen in Sprache dokumentieren lassen, stellen die Weichen für die Entscheidung den Forschungsgegenstand in Interviews mit Lehrkräften zu erheben. Diese grundlegende Festlegung bringt nachgeordnete Entscheidungen mit sich: Welche Form der Gesprächsführung ist dem Forschungsinteresse angemessen? Welche Gesprächsinhalte führen dazu, Kommunikation über Vorstellungen und Erfahrungen zur Politischen Bildung im Sachunterricht zu initiieren?

Zuerst sollen einige grundsätzliche Herausforderungen dargestellt werden, die auftreten, wenn Politische Bildung thematisiert und dabei Implizites zur Sprache gebracht werden soll. Im Kapitel 2 habe ich den Forschungsgegenstand der Politischen Bildung im Sachunterricht und die Bedeutung von berufsbezogenen Überzeugungen für das unterrichtspraktische Handeln von Lehrkräften dargelegt. Von Interesse sind die konkreten Erfahrungen zu politisch bildenden Lernprozessen und -gegenständen im Sachunterricht und die Vorstellungen zur Politischen Bildung im Allgemeinen, aber auch als spezifischer Teil des Sachunterrichts. Nach unterrichtspraktischen Erfahrungen zu politischen Lernprozessen lässt sich vergleichsweise leicht fragen. Sie liegen auf der Ebene der alltäglichen, berufsbezogenen Erfahrungen und lassen sich explizieren. Das Erfassen von Vorstellungen zur Politischen Bildung in Bezug auf Ziele, Inhalte oder

Methodik dieser Teildisziplin des Sachunterrichts ist demgegenüber anspruchsvoller. Zwei Herausforderungen spielen hier eine Rolle: das teilweise sehr distanzierte Verhältnis der Lehrkräfte zur Dimension des Politischen und ein sehr unterschiedliches, teilweise sehr alltägliches Verständnis von Politischem und 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 weltweiten COVID-19-Pandemie nicht mehr vis-a-vis, sondern telefonisch statt.

Der Interviewleitfaden

Das Interview startet mit Fragen zur Unterrichtspraxis, um die Lehrperson direkt in ihrer Rolle als Sachunterrichtslehrkraft und in ihrem Professionsverständnis zu adressieren. Pretests, die mit biografischen Fragen starteten, zeigten, dass die Lehrkräfte über die Dauer des Interviews in der privaten und biografischen Perspektive verblieben. Aufgrund dessen sprechen die ersten Fragen die Lehrperson direkt als Sachunterrichtslehrkraft an.

Leitfragen und zugeordnete Aufrechterhaltungs- und Nachfragen	Bezug zum Forschungsinteresse Funktion im Gespräch
<p>Aus der Praxis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was machen Sie gerade im Sachunterricht (SU) z.B. thematisch, methodisch, etc.? • Anschluss: Was war vorher dran? Was ist danach geplant? • Wie werden Themen für den SU ausgewählt? • Welche Themen der politischen Bildung werden im SU in den verschiedenen Klassenstufen behandelt? • Wie ist die allgemeine Aufteilung zwischen natur- und gesellschaftswissenschaftlichen Themen? • Anschluss: Warum finden Ihrer Meinung nach so wenige politische/gesellschaftswissenschaftliche Themen statt? • Können Sie von Highlight-Momenten berichten, bei denen wirklich ein „politischer“ Lernprozess stattgefunden hat? • Mit welchen Methoden zum politischen Lernen haben Sie (gute) Erfahrungen gemacht? • Welche Erfahrungen haben Sie zum Vorwissen (im politischen/gesellschaftswissenschaftlichen Bereich) der Kinder? • Haben die Schüler*innen Interesse in diesem Bereich? • Anschluss: Kommen manchmal Fragen zu politischen/gesellschaftlichen Ereignissen? • Behandeln Sie aktuelle Ereignisse/politische Nachrichten? 	<p>Es geht darum die Gesprächssituation mit einer Frage einzuleiten, die in jedem Fall beantwortet werden kann. Die Lehrkraft soll sich als Expert*in für den eigenen SU wahrnehmen.</p> <p>Inhaltlich soll ein Überblick über die thematische Ausrichtung des SU gewonnen werden. Es wird nach Themen und nicht nach Kompetenzen gefragt, weil sich zeigte, dass Lehrkräfte hauptsächlich nach Themen planen.</p> <p>Anschließend geht es darum, die Erfahrungen und Ansichten zur Politischen Bildung zu explizieren.</p> <p>Dann sollen die Erfahrungen und Annahmen zum Vorwissen, den Interessen und Fähigkeiten von Grundschulkindern bezüglich politisch/gesellschaftlich relevanter Inhalte erhoben werden.</p>

<p>Biografisches:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bitte stellen Sie sich ausführlich vor. Legen Sie einen Fokus auf Ihre derzeitige berufliche Situation. • Wann sind Sie geboren? • Wie groß ist Ihre derzeitige Schule? Wo liegt sie? Beschreiben Sie den kulturellen und sozioökonomischen Background Ihrer Schüler*innenschaft. • Welche Ausbildung haben Sie durchlaufen? • Welche Rolle spielte Politische Bildung in Ihrem Studium? Welche im Referendariat? • Warum haben Sie sich für Grundschullehr- amt entschieden? (Warum für das Fach Sachunterricht?) 	<p>Hier geht es darum, die Biografie der Lehrkraft genauer kennenzulernen.</p> <p>Angaben zur Schule und der Schüler*innenschaft sollen helfen, Rahmenbedingungen der Erfahrungen und Ansichten besser einordnen zu können.</p>
<p>Verständnisfragen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist für Sie Sachunterricht? • Was ist für Sie Politische Bildung? • Was ist Politik? • Sind Sie ein politischer Mensch? 	<p>Diese sehr direkten Fragen, sollen die Lehrkraft in eine Situation bringen, in der sie ihr Verständnis explizieren muss.</p>
<p>Bedarfe:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Braucht es mehr Politische Bildung in der Grundschule/im Sachunterricht? • Was braucht es, um Politische Bildung zu stärken? 	<p>Hier soll die Lehrkraft ihr Know-how und ihre Expertise, z.B. (Ideen für die zukünftige Schulentwicklung), einbringen.</p>

Tab. 1: Interviewleitfaden

3.4 Sampling und Feldzugang

Die Auswahl der ersten Interviewpartner*innen geschah über ein Schneeball-Verfahren, d.h. der Feldzugang wurde über wenige sogenannte Gatekeeper hergestellt, die dem Forschungsvorhaben weitere Teilnehmende vermittelten. Erst im Zuge erster Auswertungsprozesse erfolgte die darauffolgende Auswahl der Interviewpartner*innen nach dem „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. In Anlehnung an den Ansatz der „Grounded Theory“ steht das Sampling nicht von Beginn an fest, sondern wird vor dem Hintergrund aufkommender theoretischer Fragestellungen immer wieder neu angepasst, erweitert und/oder intensiviert. Zuerst wurden Lehrkräfte gesucht, die sich hinsichtlich der Länge ihrer Dienstertfahrung und ihres Alters unterschieden. Ebenso wurde darauf geachtet, dass männliche und weibliche Lehrkräfte vertreten waren. Durch das Spektrum von Kriterien sollte eine breite Feldabdeckung erzielt werden, damit auch Ansichten und Vorstellungen entdeckt werden können, die evtl. nur bei ganz bestimmten Personengruppen mit ganz bestimmten Merkmalskombinationen auftreten. Einige Kriterien stellten sich als besonders ergiebig für Fragestellungen zur Politischen Bildung dar. Beispielsweise hatten Lehrkräfte, die Politischer Bildung offen und interessiert gegenüberstanden und vielleicht sogar in ihrer Ausbildung diesbezüglich einen Schwerpunkt gelegt hatten, bereits Erfahrungen zum Thema sammeln können und neben den Chancen auch die Herausforderungen dieses Bildungsbereiches im Blick. Ebenso zeigten sich besonders spannende politische Lernprozesse in Klassen, die sich durch eine besondere kulturelle und sozioökonomische Diversität auszeichneten. Diese Kriterien (die Sensitivität für Politische Bildung und das Unterrichten in heterogenen Lerngruppen) wurden daraufhin in der weiteren Suche nach Interviewteilnehmer*innen intensiviert. Weil bisher wenige Lehrkräfte aus heterogenen Lerngruppen teilgenommen hatten, wurde verstärkt danach gesucht. Weil sich aufgrund des Themas vor allem an Politischer Bildung interessierte Lehrkräfte gemeldet hatten, wurde daraufhin nach Lehrkräften gesucht, die von sich aus sagten, dass sie sich damit nicht auskennen würden. Im Laufe der Studie wurde im Sinne des theoretischen Sampling darauf Wert gelegt, das Feld so weit wie möglich abzudecken und darum, auch Lehrkräfte aus ländlichen und städtischen Regionen, aus weiteren Bundesländern und fachfremde Lehrkräfte zu gewinnen.

Daraus ergibt sich für das Forschungsvorhaben eine Stichprobe aus 15 Lehrer*innen-Interviews. Den 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. Acht der Teilnehmenden ließen sich relativ wohlgesonnen auf die Interviewanfrage ein, die restlichen sieben mussten mehrfach überzeugt werden teilzunehmen, teilweise wurden die Gesprächstermine auch kurz vorher abgesagt und mussten neu verabredet werden. Das zeigt, dass der Feldzugang zur Gruppe der Grundschullehrkräfte nicht ohne Weiteres gegeben ist. Im Folgenden sind die teilnehmenden Lehrkräfte in der alphabetischen Reihenfolge ihrer anonymisierten Codenamen zu sehen:

Code-Name	Jahrgang	Geschlecht	Region	fachfremd	Aussagen der Lehrkräfte zum sozioökonomischen und kulturellen Hintergrund ihrer Schüler*innen	Interviewzeitpunkt
BM	1969	w	Sachsen-Anhalt, Kleinstadt		„eine gesunde Mischung [...] wir haben sehr sehr wenig Ausländeranteil.“ (BM 32:00)	Dez. 2018
CO	1980	w	Nordrhein-Westfalen, Kleinstadt	x	„ziemlich gemischt, aber es ist keine Problemschule oder so etwas. Es ist eher so, dass die Kinder schon gut behütet sind“ (CO 17:30)	Sep. 2020
DF	1972	w	Hessen, Kleinstadt		„Mittelständisch [...] eine Elternschaft der der Leistungsgedanke auch sehr wichtig ist. Aber wir haben natürlich trotzdem auch Kinder mit Migrationshintergrund.“ (DF 29:30)	Mai 2018
DFE	1987	w	Hessen, ländlich	x	„Mittelschicht, und teilweise höhere Schicht, aber auch ein paar mit Migrationshintergrund, aber wenige“. (DFE 10:56)	Juni 2019
EE	1987	w	Hessen, Großstadt		„Die Schule ist bunt gemischt, sowohl vom Sozialindex, als auch vom kulturellen Hintergrund. Also 60 % der Schüler haben einen Migrationshintergrund.“ (EE 41:20)	März 2019

EM	1963	w	Hessen, Kleinstadt		„Unser Einzugsgebiet hat eher noch so einen dörflichen Charakter. [...] Die Familien sind alle sozial gut aufgestellt und auch wirtschaftlich gut aufgestellt.“ (EM 43:17)	Feb. 2019
EN	1976	w	Hessen, Kleinstadt		„Unsere Schulleitung arbeitet darauf hin, dass wir als Brennpunktschule anerkannt werden, weil viele Kinder aus sozial schwachen Familien kommen, bzw. viele mit Migrationshintergrund, viele Flüchtlingsfamilien. [...] Ansonsten haben wir Kinder aus der Mittelschicht und man muss schon sagen, viele Eltern an unserer Schule sind bildungsfern.“ (EN 04:42)	Okt. 2018
FN	1979	m	Hessen, Großstadt		„Wir haben hier vom Klientel gehobene Bildungsschicht [...] Vielleicht sogar schon ein bisschen drüber. Viele Kinder aus reichen Familien.“ (FN 36:00)	Jan. 2019
HI	1991	w	Niedersachsen, ländlich		„Ich würde sagen wir haben so die ganz normale, bürgerliche Klientel, also ein paar Flüchtlingskinder natürlich dabei, [...] ich sage mal so eine ganz durchschnittliche Schülerschaft.“ (HI 03:51)	April 2020
NI	1961	m	Hessen, Großstadt		„Wir haben alles! Wir haben in jeder Klasse, vom Professorenkind bis zu wirklich Kindern aus extremsten prekärsten Verhältnissen. Die gesamte Bandbreite. Und wir haben bei uns sehr sehr viele Nationen.“ (NI 56:36)	Nov. 2018
NM	1967	m	Hessen, Kleinstadt		„Die Großzahl der Eltern hat einen hohen Bildungsstand. [...] vor 15 Jahren, hatten wir ungefähr ein Kind mit Migrationshintergrund in der Klasse, mittlerweile sind es sieben.“ (NM 38:23)	Dez. 2018
NZ	1990	m	Hessen, Großstadt		„Bei uns ist es halt einfach heterogen, nicht nur von der Herkunft der Eltern her, sondern auch, was die sozialen Stände angeht [...] und dann haben wir ganz viele Eltern dabei, deren Kinder sind im Teilhabe- und Bildungspaket. [...] Ganz viel Alleinerziehende, also wir haben hier alles. Alles! Bunt gemischt.“ (NZ 38:30)	Feb. 2019
TX	1965	w	Hessen, ländlich		„Einzugsgebiet, das ist gehoben, gemischt. Also kann man nicht vergleichen mit einer Brennpunktschule.“ (TX 06:15)	Aug. 2018

VN	1970	m	Hessen, Großstadt		„Ansonsten vom Klientel: Gemischt. Wir haben alles! (VN 55:35) Der nichtdeutsche Hintergrund, der ist mehr als 50 % pro Klasse.“ (VN 57:38)	Nov. 2018
WA	1969	m	Hessen, Großstadt	x	„Die Eltern sind also sehr bildungsnah.“ (WA 28:29) „Das ist obere Mittelschicht kann man sagen“. (WA 31:59)	April 2019

Tab. 2: Sampling

3.5 Datenverarbeitung

Die Interviews wurden mit Audioaufnahmegegeräten mitgeschnitten und anschließend transkribiert. Durch die Transkription erfahren die Daten eine grundlegende Veränderung. Während in einer Gesprächssituation diverse nonverbale Kommunikationsebenen (wie bspw. Gestik und Mimik) eine Rolle spielen, dokumentiert sich im Transkript vor allem das auditiv Wahrnehmbare. Bei der Übersetzung einer Gesprächssituation in einen Text stößt ein Transkript logischerweise an Grenzen. Vorrangig konzentrierte sich die Transkription auf das direkt Hörbare, alles Non-verbale wurde damit ausgeklammert. Aber auch das Hörbare kann nicht eins zu eins wiedergegeben werden. Bspw. kann angegeben werden, dass ein Wort besonders betont wurde, wie sich die Betonung jedoch genau darstellt wird (meistens) nicht beschrieben. Da die folgenden Schritte der Datenauswertung jedoch auf einen handhabbaren und überschaubaren Text angewiesen sind, ist die Transkription trotz der Veränderung der Daten ein notwendiger, unabdingbarer Schritt. Im Folgenden werden die Transkriptionsregeln dargelegt.

Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort mit leichter Sprachglättung, bspw. Korrektur von Dialekt und starker Umgangssprache zum Zweck besserer Lesbarkeit. Fehlerhafter Satzbau und fehlerhafte Ausdrücke werden beibehalten. (Regeln zur Sprachglättung siehe Fuß/Karbach, 2014, 40) I: Interviewer*in, B: Befragte*r Folgendes Zeicheninventar findet Anwendung (nach Fuß/Karbach, 2014, 62 f.):
(3)	Angabe der Pause ab einer Länge von drei Sekunden
Immer, unbedingt	Betontes Wort, betonte Silbe
niemals	Laut gesprochenes Wort
<i>niemals</i>	Leise gesprochenes Wort
einf-	Wortabbruch
(räuspert sich) (seufzt) (lacht)	Non-verbale Äußerungen
(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen
(Handy klingelt)	Hintergrundgeräusche
[...?], [...?], #15:03#	Unverständliches Wort, mehrere unverständliche Worte, mit Zeitangabe
(mein?/dein?), #15:03#	Alternativ vermuteter Wortlaut mit Zeitangabe

Tab. 3: Transkriptionsregeln (nach Fuß, Karbach, 2014, 62 f.)

3.6 Datenauswertung

In der empirischen Sozialforschung hat sich ein breites Repertoire an Auswertungsmethoden für qualitative Fragestellungen entwickelt. Nach Abwägung verschiedener Ansätze, wie bspw. hermeneutischer, wissenssoziologischer und diskursanalytischer Verfahren, Deutungsmuster- und Hegemonieanalysen, der dokumentarischen Methode und der Grounded Theory habe ich mich für die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, Kuckartz 2007, 2018, Kruse 2014) entschieden. Sie eignet sich insbesondere für subjektive Perspektiven, Denkweisen, Orientierungen und Bedeutungszuschreibungen. Ihr typisches Datenmaterial sind neben Texten, Dokumenten, Beobachtungsprotokollen, Presseartikeln u.ä. auch Interviewtranskripte. Ab einer gewissen Datenmenge (siehe Transkripte im Anhang) steht der Aufwand tiefenhermeneutischer Analysen nicht mehr im Verhältnis zum Erkenntnisertrag, der dadurch gewonnen wird (vgl. Blatter, 2018, 137). Da die Lehrkräfte sehr offen und ehrlich in den Interviews gesprochen haben und vieles bereits sehr treffend explizieren konnten, waren tiefenhermeneutische, dokumentarische oder rekonstruktive Verfahren nicht nötig. Die qualitative Inhaltsanalyse 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 strukturierende 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 deduktiv gebildete 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. Die für diese Forschungsarbeit verwendeten, induktiven und deduktiven Analysekategorien werden ausführlich im Kapitel vier dargestellt. Da eines der Hauptgütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse das systematische und regelgeleitete Vorgehen ist, soll dieses Vorgehen in seiner Schrittfolge

dokumentiert und dadurch nachvollziehbar gemacht werden. Der nachfolgende Ablauf wurde angewendet, um das Datenmaterial zusammenfassend und strukturierend zu analysieren.

In Anlehnung an das Ablaufmodell einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 70, 85) und das Ablaufmodell einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2015, 98, 100).	
Erster Materialdurchlauf (in MAXQDA): Sortierung in thematische Einheiten/Kategorien (deduktiv und induktiv gebildet)	
Reduktion auf die wesentlichen Kategorien (die entweder direkt aus der Fragestellung abgeleitet werden können oder sich induktiv als relevant herausgebildet haben)	
Innerhalb der Kategorien: Paraphrasierung inhaltstragender Textstellen, Sammlung aller passenden Ankerbeispiele , die einen gefundenen Aspekt belegen können	Immer wieder Rückversicherung im Interviewtranskript und in den Ankerbeispielen eines Inhaltsbereiches (um Paraphrasierung, Generalisierung, Strukturierung, Reduktion und Problematisierung legitimieren zu können) teilweise Revision von Kategorien oder Entscheidungen
Strukturierung (inhaltlich und formal) der gefundenen Tendenzen innerhalb einer Unterkategorie	
Reduktion auf die wesentlichen Inhalte (z.B. wenn sie häufig vorkommen oder besonders prägnant sind), Streichung von Dopplungen	
Ergebnisaufbereitung Zusammenstellung, Bündelung der Ergebnisse (Verfassen des Auswertungskapitels – Kap. 4)	
Interpretation und Deutung der zusammengefassten Tendenzen (in Kap. 4)	

Tab. 4: Schritte der Datenauswertung (nach Mayring, 2015)

3.7 Darstellung der Ergebnisse und die Rolle der Forscherin

Alle qualitativen forschenden Wissenschaftsdisziplinen stehen vor der Aufgabe, die Wirklichkeit nicht nur in theoretisch hergeleitete Kategorien zu ordnen, sondern in der Darstellung der Analyseergebnisse den spezifischen Besonderheiten der Situationen Rechnung zu tragen. Es geht um den Versuch, den Forschungsgegenstand in seiner Eigenstrukturiertheit zu verstehen und dies im Medium des Textes zu rekonstruieren und zu (re-)präsentieren. „Jede Darlegung ist selektiv, sie stellt eine Auswahl aus unendlich vielen Beschreibungsmöglich-

keiten dar (Sacks, 1963).“ Für die Darstellung qualitativer Daten existiert kein kanonisierbares Verfahren (vgl. Matt, Flick, 2010, 579; zit. n.: Sacks 1963). Jede Darstellung kommt jedoch einer „Übersetzung“ und damit einer (Neu-)Konstruktion des Forschungsgegenstandes gleich. „Damit steht der Forscher vor dem praktischen Problem, wie er seine Daten auswerten und darstellen soll. [...] Jede Schwerpunktsetzung führt zu unterschiedlicher Auswertung, Bedeutung und Präsentation der Daten“ (s. ebd., S. 581). Trotzdem oder gerade deswegen ist die Darstellung der Ergebnisse nicht beliebig. Die Validität wird über die Offenlegung und Nachvollziehbarkeit aller relevanten Forschungs- und Interpretationsschritte sichergestellt. „Der Wissenschaftler ist für die Qualität seiner Arbeit selbst verantwortlich, er hat die moralische Verpflichtung zur Sorgfalt. Diese Forderung zielt darauf ab, die eigene Autorschaft im Text sichtbar werden zu lassen, die eigenen Vorstellungen, Perspektiven und Kompetenzen offen zu legen“ (s. ebd. 585 f). Aus diesem Grund habe ich mich gegen eine nüchterne und (vermeintlich) neutrale Darstellung entschieden. Die Aussagen der Lehrkräfte werden geordnet, strukturiert und zusammengefasst in den jeweiligen Kategorien dargestellt. Das alles geschieht in einem ersten Schritt so sachlich und beschreibend wie möglich. In einem zweiten Schritt werden diese Forschungsergebnisse jedoch bereits diskutiert und, wenn nötig, auch problematisiert. Damit weicht diese Darstellung etwas von der üblichen Form ab, die Daten erst darzustellen und dann zu bewerten. Hier passiert beides in einem Schritt (siehe Tab.4).

Zur Rolle des*der Forschenden im Forschungsprozess schreibt Roig (2021): „Erfahrung sollte nicht mehr als Hindernis, sondern als Bereicherung für die Wissensbildung betrachtet werden“ (ebd., 127) und „Indem Forscher*innen die Relevanz ihrer eigenen Position in der Welt und damit die Beeinflussbarkeit ihrer Wissensansprüche anerkennen und verstehen, sind sie authentischer und wahrhaftiger, als wenn sie behaupten, neutrale Beobachter*innen zu sein“ (ebd. 128). Ich verfasse diese Dissertation unter den Grundannahmen, dass Politische Bildung in der Grundschule relevant und bedeutend ist, jedoch aus vielen Gründen heraus marginalisiert wird. Meine Perspektive für diese Auswertung der Interviews ist also keine neutrale oder objektive. Ich lese, analysiere, exzerpiere und strukturiere den Inhalt des Gesagten vor dem Hintergrund meiner Kenntnisse und Erfahrungen. Dabei bemühe und bemühte ich mich stets sachdienlich und reflektiert vorzugehen.

4. Darstellung und Auswertung der Ergebnisse

4.1 Vorstellungen zur Politischen Bildung

Im Folgenden sollen die Vorstellungen, Annahmen und Ansichten der befragten Lehrkräfte zur Politischen Bildung dargestellt werden. Wie bereits in den methodischen Entscheidungen beschrieben wurde, orientierten sich die Schritte der Datenauswertung an der Vorgehensweise der zusammenfassenden (Mayring 2015, 70, 85) und der strukturierenden Inhaltsanalyse (ebd., 98, 100). In diesem Abschnitt erfolgt nun die Darstellung der Ergebnisse, die direkt daran anknüpfend gedeutet und ggf. problematisiert werden. Im Zuge der Analyse und Strukturierung der Aussagen der Lehrkräfte wurden drei Kategorien gebildet, in denen ähnliche Vorstellungen zur Politischen Bildung gebündelt werden:

1. Vorstellungen, die an Fachkonzepte und -diskurse anschließen
In dieser Kategorie werden Vorstellungen von Politischer Bildung gezeigt, die sich mit fachdidaktischen Konzepten oder Diskursen verbinden lassen. Dazu zählen Aussagen zum Verhältnis von Kompetenzen und Inhalten, zum Demokratie-Lernen, zu missionierenden oder herrschaftslegitimierenden Zielsetzungen, sowie Vorstellungen die Politische Bildung eher als Institutionenkunde begreifen.
2. Vorstellungen, die das unmittelbare Miteinander fokussieren
In dieser Kategorie werden Vorstellungen gebündelt, die Politische Bildung jenseits von fachdidaktischen Konzeptionen eher als soziales Lernen und/oder Moralerziehung begreifen. Im Fokus stehen keine gesellschaftlichen, politischen Fachinhalte, sondern das unmittelbare, alltägliche Miteinander.
3. Unpolitische und antipolitische Vorstellungen
In dieser Kategorie sammeln sich Annahmen zur Politischen Bildung, die ebenfalls nicht anschlussfähig an bestehende fachdidaktische Konzeptionen sind. Als unpolitisch werden dabei diejenigen Aussagen bewertet, die die politische Dimension von Themen und den nötigen pluralistischen, demokratischen Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozess nicht wahrnehmen oder erkennen und ihm deshalb keine Zeit einräumen. Als antipolitisch werden diejenigen Argumentationen gewertet, die eine politisch bildende, eigenständige Auseinandersetzung nicht nur nicht erkennen, sondern sie gezielt verhindern oder sogar delegitimieren.

Im Folgenden werden die einzelnen Aspekte der Unterkategorien wiedergegeben, indem je mindestens ein exemplarisches Ankerbeispiel die Argumentation in der originalen Sprache zeigt und das Gesagte anschließend erläutert und gedeutet wird. Die vorgestellten Tendenzen und Aspekte werden nicht nur wiedergegeben, sondern auch verortet und ggf. problematisiert. Eine abschließende Bewertung der Ergebnisse und die Rückbindung an die Forschungsfragen dieser Dissertation werden in Kapitel 5 vorgenommen.

Wie werden die unterschiedlichen Vorstellungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung dargestellt? Die Lehrkräfte äußern in den Interviews unterschiedliche Annahmen, Ansichten und Vorstellungen dazu, was ihrer Meinung nach Politische Bildung ist. Einige der Lehrkräfte verwenden im Laufe des Interviews verschiedene, sich teilweise widersprechende Konzepte Politischer Bildung, (z.B. NZ, NI, WA), andere arbeiten durchgehend mit derselben Definition (z.B. EE, DFE, BM) und wieder andere zeigen Schwierigkeiten, Politische Bildung näher beschreiben oder erklären zu können (z.B. CO, DFE, TX). Da die Personen häufig nicht konsistent in ihren Aussagen sind und sich nicht die Gesamtargumentationen häufen, sondern eher verschiedene Teilaspekte, werden im Folgenden keine Fälle oder Typen, sondern sehr prägnante oder häufig vorkommende Annahmen über Politische Bildung beschrieben und ggf. problematisiert.

4.1.1 Vorstellungen, die an Fachkonzepte und -diskurse anschließen

Politische Bildung kompetenzorientiert, aber inhaltsleer?

DF definiert Politische Bildung beispielhaft:

Politische Bildung bedeutet für mich dann analog, wenn ich im Grundschulbereich jetzt bin tatsächlich den Schülern auch zu erklären, dass sie Rechte haben. Sie haben ja Rechte, Kinderrechte nämlich. Also ihnen ihre Rechte transparent zu machen und ihnen auch Möglichkeiten zu geben, politisch aktiv zu werden. Und das bedeutet in der Schule für mich, dass es Mitsprachemöglichkeiten geben muss, also dass sie, dass sie auch erstmal Informationen bekommen, dass sie sich eine eigene Meinung bilden können, dass diese, dass es auch Möglichkeiten gibt, diese Meinung zu äußern, dass diese Meinung gehört wird und im besten Fall, dass sie auch Mitbestimmungsmöglichkeiten haben, um tatsächlich in diese- auch als Heranwachsender Verantwortung übernehmen zu können, für die Gesellschaft, um tatsächlich die Gesellschaft der Demokratie im besten Fall weiterführen zu können. (DF 18:10)

DF beschreibt Grundschüler*innen als rechtliche und politische Subjekte, denen Optionen zum politischen Handeln, zur Mitsprache, zur Informationsgewinnung und Meinungsbildung offenstehen müssen. Vom System Schule geht sie dabei auch auf eine gesellschaftliche Ebene und benennt das Bildungsziel, „die Gesellschaft der Demokratie im besten Fall weiterführen zu können“ (DF 18:10).

Die Lehrerin BM beschreibt ihre unterrichtliche Zielsetzung in Bezug auf Politische Bildung am Beispiel des Umganges mit einem geflüchteten Jungen in ihrer Klasse:

Das ist für mich natürlich mein Grundziel. Dass die Kinder über den Tellerrand gucken, dass sie selbst nachdenken: Warum ist jemand hier? Warum flüchtet der überhaupt? Das, was mir zu Hause ganz oft fehlt bei den Eltern, man bekommt das ja im Gespräch mit, dass viele Kinder noch nie was davon gehört haben oder halt dieses Stammtischgerede. (BM 18:30).

BM beschreibt damit Weitblick, selbstbestimmtes Denken und analytisches Fragenstellen als Grundziele ihres Unterrichts. Diese Ziele bezieht sie auf einen zeithistorisch-, sowie politisch relevanten Inhaltsbereich: „Flucht“, der nicht nur von globaler, sondern auch von persönlicher Bedeutung ist, wenn bspw. Kinder mit Fluchterfahrungen Teil der Schulklasse sind.

Was die beiden Definitionen Politischer Bildung von DF und BM verbindet, ist die Verwendung eines eher weiten Politikbegriffes (siehe Einleitung). Während sich Politische Bildung für viele Personen vor allem in einem eher engen Verständnis mit „der Politik“, im Sinne staatlicher, gesetzgebender Prozesse beschäftigen soll, plädieren viele Politikdidaktiker*innen für die Nutzung eines weiteren Politikbegriffes, der „das Politische“ in der jeweiligen Lebenswelt ausfindig macht, indem auch die öffentliche Kultur oder die antagonistischen Konflikte innerhalb einer Gesellschaft (Henkenborg 2011, 125) als Themen politischer Bildungsprozesse fungieren. DF benennt als Beispiel den Inhaltsbereich der politischen Partizipation im System Schule. BM illustriert ihre Vorstellungen von Politischer Bildung am Umgang mit einem geflüchteten Jungen. Beide Beispiele setzen nicht die staatlich-institutionelle Dimension des Themas in das Zentrum, sondern wählen einen lebensweltlichen Zugang. Beide Lehrkräfte erkennen das Potential dieser politischen Lerngelegenheiten und nehmen sie ernst. Eine weitere Gemeinsamkeit der beiden Definitionen ist die Darstellung politisch und sozialwissenschaftlich relevanter Fähigkeiten, die Schüler*innen erproben und aufbauen können sollen. Der Erwerb von Wissen wird in diesen Aussagen eher als Mittel zum Zweck des Aufbaus der genannten Fähigkeiten

gesehen, denn als Hauptziel Politischer Bildung. Damit docken die Beschreibungen von DF und BM sehr konkret an aktuelle fachdidaktische Konzeptionen an, die das Politische in der Lebenswelt der Kinder zum Ausgangspunkt machen und den Aufbau relevanter politischer Kompetenzen zum Ziel haben.

Ähnlich kompetenzorientierte Definitionen Politischer Bildung werden von FN, NZ und TX gegeben:

- *Politische Bildung in der Grundschule ist für mich eine eigene Position aufgrund von Informationen reflektiert ziehen zu können oder für sich einnehmen zu können. Um diese dann in einen fairen Austausch mit anderen zu hinterfragen. Und auch offen zu bleiben, für Veränderungen, die dadurch entstehen. Und zu erfahren, dass man durch das Bilden von Gruppen, die zu einer Meinung stehen, auch etwas bewirken und umsetzen kann. Dass man aber, um in einer Gruppe eine Meinung bilden zu können, auf Kompromisse angewiesen ist. (FN 42:38)*
- *Politische Bildung ist für mich die-, nicht bloß irgendein Faktenwissen, sondern, dass man jederzeit in der Lage [ist], kritisch zu sein, sich selbst zu informieren und sich selbst eine Meinung zu bilden. Unter Berücksichtigung allen-, von allen Tatsachen, die man findet. Und vor allem der Punkt kritisch zu sein, dass man da nicht an irgendjemanden glaubt oder vertraut, nur weil, keine Ahnung, weil man jemanden mag. (NZ 46:14)*
- *Also ich finde ja, es fängt früh an und ich finde, dass fängt eigentlich damit an, dass man sagt, man muss versuchen sich [...] seine Meinung zu bilden und nicht die Meinung vom Nachbarn zu bilden und eigentlich finde ich zu Politischer Bildung gehört auch viel mehr die Wahrnehmung offen zu haben für alle anderen. (TX 32:00)*

Auch hier werden wichtige Fähigkeiten genannt und dargestellt, die Ziele Politischer Bildung sind. Allerdings beziehen die Sprechenden diese Fähigkeiten nicht auf politisch, gesellschaftlich relevante Inhalte, Themenbereiche oder epochaltypische Schlüsselprobleme (vgl. Hilligen, Klafki), was im Folgenden kurz problematisiert werden soll.

Die erwähnten Kompetenzen, wie bspw. kritisch zu sein, die eigene Meinung ohne Beeinflussung Anderer zu bilden oder eine Position einnehmen zu können, könnten ebenso Zielsetzungen des Deutsch-, Ethik- oder Kunstunterrichts sein. Ohne Frage gehören sie zum humboldtschen Bildungsideal (vgl. Berglar 1970, 87) und sind unverzichtbar für das aufgeklärte, eigenständige Individuum. Politische Bildung erreicht ihre Zielsetzung, ähnlich wie jede andere Fachdidaktik, jedoch nur am direkten Fachgegenstand. Um kritisch über gesellschaftliche Verhältnisse nachdenken und sprechen zu können, bedarf es Lerngegenständen, die auf eben jener makropolitisch-makrosoziologischen Ebene lie-

gen. Kinder müssen die Möglichkeit erhalten, sich über gesamtgesellschaftliche Fragen und Probleme eine Meinung zu bilden, mitdiskutieren und Lösungen einbringen zu dürfen. Wenn politisch relevante Inhalte nicht selbstverständlicher Teil des Sachunterrichts sind, kann die sogenannte „Parallelisierungsfalle“ (Pohl 2004, 173) auftreten. Wenn Politik nur „im Kleinen“, bspw. im sozialen Lernen oder nur über Demokratieverfahren innerhalb der Klasse, erfahren wird, gilt es als unwahrscheinlich, dass die Lernenden in der Lage sein werden, Politik auf einer systemischen Makroebene zu verstehen, geschweige denn mitzugestalten. Aufgrund dessen ist es für eine ganzheitliche Politische Bildung von größter Bedeutung, dass Kinder politische und demokratische Verfahrensweisen nicht losgelöst von politisch, gesellschaftlich relevanten Inhalten erfahren, sondern auch im Sinne sozialwissenschaftlicher Wissenschaftspropädeutik, zu Fragestellungen und Problemen forschen dürfen, die evtl. weit außerhalb des ihnen von Erwachsenen attestierten Erfahrungsspektrums liegen (siehe Kapitel 4.3).

Wichtig ist zu erwähnen, dass auf Grundlage der hier gezeigten Interviewausschnitte keine Aussage darüber getroffen werden kann, ob die Lehrkräfte NZ, FN und TX Politische Bildung wirklich derart inhaltsleer auffassen oder in der Interviewsituation die Benennung des zugrundeliegenden Gegenstandsgebietes schlicht vergessen wurde. Es ist jedoch anzumerken, dass allein kompetenzorientierte Definitionen nicht ausreichen, um Politische Bildung als Fachdidaktik die sich mindestens auf zwei Bezugswissenschaften (Politikwissenschaft und Soziologie) stützt, zu beschreiben.

Demokratiepädagogik – Praxis schlägt Theorie

Weitere Vorstellungen zur Politischen Bildung beziehen sich vor allem auf die, seit Beginn der 2000er Jahre an Gewicht gewonnene, Demokratiepädagogik⁸. Die Lehrkräfte rekurrieren in vielfältiger Weise auf Demokratie als konkrete Handlungs- und Lebensform:

Politische Bildung ist für mich erstmal ganz wichtig, gerade in der Grundschule, [...], dass die Kinder jetzt so die Prinzipien unserer Demokratie verinnerlichen und auch schon so weit es geht, gut vorgelebt bekommen. In dem man halt Wert darauf legt, dass Entscheidungen in der Klasse demokratisch gelöst werden, man einen Klassensprecher demokratisch wählt und ja immer Wert auf dieses Demokratielernen macht, dass politisches Lernen nicht nur heißt, dass man das einmal als Thema hat und dann abbakt, sondern dass man versucht, diese Demokratieerziehung eigentlich in allen Bereichen

⁸ Je nach Kontext auch Demokratieerziehung, Demokratielernen, Demokratiebildung.

und die ganze Zeit im Schul(alltag?) zu integrieren, indem auch einen Schülerrat oder sonstiges irgendwie ins Leben ruft. Damit das einfach selbstverständlich, ja, zum Alltag der Kinder gehört. (HI 55:27)

Demokratieverständnis. Das ist so das große Aushängeschild für Politische Bildung würde ich sagen mit Grundschulkindern. Und da erfahren sie ganz praktisch, was Mehrheitsbildung heißt und was es auch heißt jemanden zu überzeugen. Also sie diskutieren auch miteinander und andere entscheiden sich auch um und lassen sich eben argumentativ irgendwie dann überzeugen. Und dass die Mehrheit auch nicht immer Recht hat, das ist auch eine Aussage, die ich mal in so eine Runde reingehe und sage so: Ja, nur weil das jetzt die Meisten wollen, heißt das nicht, dass das gut sein muss. 'Also da finde ich entsteht ein politisches oder ein gesellschaftliches Verständnis. (FN 21:00)

Die Lehrkräfte beschreiben hier konkrete demokratische Tätigkeiten, die im täglichen Zusammenleben einer Schulklasse notwendig werden: Miteinander diskutieren, Entscheidungen treffen und eine*n Klassensprecher*in wählen. HI benennt den Vorteil des Demokratielernens darin, dass es sich allgegenwärtig in den Schulalltag integrieren ließe, während Politik-Lernen eher einmalig als Unterrichtsthema stattfinden würde und danach „abgehakt“ sei. Demokratie solle somit als Selbstverständlichkeit zum Alltag der Kinder gehören. Anzumerken ist, dass Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform genau genommen keine Selbstverständlichkeit ist, sondern des stetigen Einvernehmens und der Unterstützung ihrer Mitglieder bedarf. Demokratie kann nicht vermittelt oder eingeübt werden (so, wie es bspw. Himmelmann formuliert (vgl. Himmelmann 2004, 12)), sondern muss zwar als Errungenschaft verstanden werden, in ihren Prinzipien aber auch streitbar sein dürfen. Im Rahmen emanzipatorischer Politischer Bildung ist es nicht zielführend, Demokratie an sich oder demokratische Prozesse im Konkreten als etwas Unantastbares zu stilisieren, vielmehr sollte es darum gehen, Lerngegenstände auch infrage zu stellen und weiterentwickeln zu dürfen.

Die bereits oben erwähnte Parallelisierungsfalle (Pohl 2004, 173) klingt auch hier an, wenn FN erklärt, dass durch die demokratischen Tätigkeiten auf der sozialen Mikroebene ein politisches und gesellschaftliches Verständnis entstehen würde. Während die Parallelisierung von Demokratie als Lebens- und Gesellschaftsform durch eine enge Verbindung in der Lebenswelt vielleicht sogar naheliegt, sei darauf verwiesen, dass dies mit der Herrschaftsform Demokratie nicht so einfach gelingen kann. Die verschiedenen Ebenen sind nicht „baugleich“, sondern unterscheiden sich. Emanzipatorische Politische Bildung

möchte Lernende befähigen, jede der Ebenen prinzipiell zu verstehen, hinterfragen und ggf. mitgestalten zu können.

Während der fachdidaktische Diskurs über die Stärken und Schwächen der Ansätze des Demokratielernens und der Politischen Bildung zum Erliegen gekommen ist und beide Konzepte eher als komplementär angesehen werden (vgl. Breit/Schiele 2002; Breit/Schiele 2004; Goll 2011), lassen sich die Aussagen der Lehrkräfte FN und HI dahingehend interpretieren, dass dem direkten demokratischen Handeln Vorrang gegenüber einer kognitiven, eher theoriebasierten Beschäftigung mit der Thematik gegeben wird. FN erklärt sogar später im Interview, dass demokratische Verfahren durchgehend im Klassenrat angewendet werden, aber Demokratie als Lerngegenstand oder Unterrichtsthema nicht bearbeitet wird (FN 22:03). Demokratie erscheint damit hauptsächlich als etwas das man (selbstverständlich) tut und nicht als etwas über das man nachdenkt.

Ersetzt Schüler*innenpartizipation Politische Bildung?

Besonders ernstzunehmend sind Argumente in den Interviews, die erklären, dass durch Räume der Mitbestimmung im Schulalltag der „politische Teil des Sachunterrichts“ bereits abgedeckt sei. Bei BM, die mit Ihren Schüler*innen eher keine politischen Unterrichtsinhalte bearbeitet, dafür aber von umfangreichen Beteiligungsformen in der Schule berichtet, wird dies deutlich. Ebenso betonen VN und NI, dass sie beinahe täglich Abstimmungen durchführen und dadurch die demokratischen Einstellungen fördern. Als Beispiel sei hier EE zitiert, die die Halbjahresthemen im Sachunterricht aufzählt, um zu illustrieren, dass ihr Sachunterricht alle Fachperspektiven berücksichtigt: „Dann haben wir jetzt das erste Mal in der zweiten Klasse, das Thema des Klassensprechers. Und damit eben den politischen Teil des Sachunterrichts abgedeckt.“ (EE 04:24) Aus der Aussage wird nicht deutlich, ob das Prinzip der politischen Repräsentation in Form eines*iner Klassensprechers*in als politisch bildendes Unterrichtsthema eine längere und intensivere Beschäftigung erfährt oder ob lediglich die Wahl einer Klassenvertretung durchgeführt wird. Im Sinne eines integrativen Sachunterrichtsverständnisses erscheint es etwas mager, dass keines der weiteren Sachunterrichtsthemen einen politisch bildenden, sozialwissenschaftlichen Aspekt beinhalten soll.

Eine weitere Lehrerin berichtet von der Substitution politischer Unterrichtsthemen durch Formen der Schüler*innenpartizipation. An der betreffenden Grundschule existiert ein ausgeprägtes Gremiensystem mit Klassenrat, Kinderkonferenz, Vollversammlung und Räteystem. Als vor einiger Zeit ein schuleigenes Curriculum für den Sachunterricht entwickelt wurde, zitiert die Lehrerin ihre Kolleg*innen, die politisch bildende Themen bereits im bestehen-

den Gremiensystem verwirklicht sahen und diese deswegen nicht ins neue Curriculum mit aufnahmen:

Das heißt zu dem Zeitpunkt als das Schulcurriculum erarbeitet wurde, war schon Gremienarbeit vorhanden und da hat man gemerkt in der Diskussion, wenn man da auf politische Bildung kam, dass gesagt wurde: Ja aber, das ist ja schon. Wir haben schon den Klassenrat und wir haben schon die Kinderkonfe-. Also wir haben ja schon Gremienarbeit, die erfolgreich prakti- das ist doch politische Bildung. 'Das ist natürlich auch zum Teil schon auch politische Bildung. [...] Aber tatsächlich Themen (4) wurden dann hauptsächlich eigentlich besprochen, wenn Wahlen mal vor der Tür standen. (DF 22:47)

In dieser Schilderung zeigt sich ein sehr ernstzunehmender Fall. Bei der Entwicklung des Schulcurriculums wurden keinerlei politische Unterrichtsthemen aufgenommen, mit der Begründung, dass erfolgreich praktizierte Gremienarbeit bereits ausreichend Politische Bildung beinhalten würde. So wird Politisches (außerhalb des schulischen Mikrokosmos') nur noch marginal und zufällig thematisiert, wenn z.B. Wahlen anstehen. Hier kann von der vollkommenen Ersetzung politischer Unterrichtsinhalte durch demokratiepädagogische Methoden gesprochen werden. Wie bereits mehrfach in dieser Dissertation gesagt, sind Politische Bildung und Demokratiebildung nicht deckungsgleich. Sie dürfen und können einander nicht ersetzen, sondern müssen sich vielmehr in ihren Stärken und Schwächen ergänzen. Zugespitzt kann hier die These aufgestellt werden, dass die (demokratische) Praxis der (politischen) Theorie vorgezogen wird. Tun schlägt Kognition.

Politische Bildung als Staatsauftrag und Mission

In einigen wenigen Fällen beziehen die Lehrkräfte ihre Arbeit auf die Funktion innerhalb der Gesellschaft und des politischen Systems:

Und dann haben wir natürlich ganz klar auch einen Auftrag: Wir sind Beamte. Wir sind vereidigt auf die Verfassung. Wir haben einen Erziehungsauftrag in Deutschland. Und müssen natürlich alles dafür tun, um das demokratische System, das wir in Deutschland haben, entsprechend zu unterstützen. Und dann kommen wir dann zu der ganzen Sache „Demokratieverständnis“ und solche Sachen. [...] Das heißt, das geht dann schon in diese Richtung, wo Politische Bildung anfängt auch was, klingt jetzt doof, aber irgendwo was Staatstragendes zu werden. (NI 40:42)

NI bezieht sich hier auf das öffentlich-rechtliche Dienst- und Treueverhältnis zum Staat, auf das er als verbeamteter Lehrer vereidigt ist. Gemäß § 7 Abs. 1 Nr. 2 BeamStG darf in das Beamtenverhältnis nur berufen werden, wer die Gewähr dafür bietet, dass sie*er jederzeit für die freiheitliche demokratische Grundordnung (fdGO) im Sinne des Grundgesetzes eintritt. Aus dem Beamtenstatus leitet sich also nicht zwingend ein „Erziehungsauftrag“ ab, sondern eher die Pflicht zur Unterstützung der fdGO. Der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ist bspw. im Hessischen Schulgesetz festgeschrieben. § 2 besagt, dass die Schüler*innen befähigt werden sollen, zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen. Der Auftrag lautet also nicht, dass Schülerinnen und Schüler in gleicherweise wie Beamte das politische System unterstützen sollen, sondern dass sie die Fähigkeiten erlangen sollen, das System mitzugestalten. Es ist wichtig, Politische Bildung nicht als etwas „Staatstragendes“ (NI), im Sinne der unreflektierten Legitimation von Herrschaft zu verstehen. Ob NI sich darauf bezogen hat, ist nicht herauszulesen. Ebenso könnte er auch auf die wichtige Funktion Politischer Bildung in einer Demokratie verwiesen haben, indem der Lernprozess die eigenständige Auseinandersetzung mit dem Politischen zwar angeregt, aber ergebnisoffen angelegt ist, sodass politische Urteile prinzipiell auch systemkritisch ausfallen können.

Problematisch werden Annahmen dann, wenn Politische Bildung als Instrument zur Verbesserung gesellschaftlich-politischer Verhältnisse verstanden wird (vgl. Sander 2014, 28). Die Aussagen von HI enthalten diesbezüglich ein bedenkliches Wording:

Politische Bildung ist für mich erstmal ganz wichtig, gerade in der Grundschule, wo die Kinder, ja ich sage mal ein bisschen formbar noch sind, dass man gerade dabei jetzt so den Grundstein schon bei den Kindern legt, dass die Kinder jetzt so die Prinzipien unserer Demokratie verinnerlichen. (HI 55:20)

Gerade als ich dann in meinem Studium auch das „Politische Lernen“ hatte, oder auch die „Politische Sozialisation“, wo es darum ging, inwieweit sich politische Ansichten und Einstellungen bei den Kindern ändern oder was heißt ‚ändern‘, aber anpassen lassen oder bestmöglich, wo man dann auf Sie einwirken kann, hat mich das einfach nur noch weiter darin bestärkt jetzt, ja wirklich Grundschullehrerin zu werden. (HI 15:20)

HI spricht davon, dass Grundschulkindern noch „formbar“ und ihre politischen Einstellungen anpassbar seien, bzw. dass man auf diese einwirken könne. Durch

den Zusatz, dass dies im Sinne der Demokratie geschehen solle, wird die Aussage politisch zwar entschärft, prinzipiell aber hat Politische Bildung nicht das Ziel Lernende zu formen, anzupassen oder gezielt auf ihre politischen Einstellungen einzuwirken. Sander beschreibt eine solche Zielsetzung als „Mission“, die immer dann auftritt, wenn Politische Bildung „in erster Linie als Transportweg zur Verbreitung politischer Überzeugungen“ gesehen wird (Sander 2014, 28). Ähnlich wie die unreflektierte Herrschaftslegitimation, behandelt auch der missionarische Ansatz die Lernenden wie Objekte, die der gültigen Wahrheit der Lehrenden zu folgen haben (ebd.). Dabei geraten Lernende als Subjekte ihrer Lernprozesse und Konstrukteure sozialer Deutungen aus dem Blick.

Kontextualisiert man die Aussagen von HI, wird deutlich, dass eine „Erziehung zur Anpassung“ nicht ihr Ziel ist. Wie in Kap. 4.4.7 beschrieben wird, setzte sie sich gegen den Druck ihrer Vorgesetzten für eine Thematisierung politischer Themen im Unterricht ein, sie bearbeitete anspruchsvolle Themen wie Flucht, Migration oder Protestlieder und nahm selbst eine Protestlieder-CD mit ihrer Klasse auf. Ihr Vokabular kann evtl. vor dem Hintergrund, dass sie sich mit fremdenfeindlichen und unkorrekten Äußerungen von Eltern im Unterricht auseinandersetzen musste, folgendermaßen interpretiert werden: HI hat erlebt, dass antidemokratische Einstellungen von den Eltern auf die Kinder übertragen werden, weswegen sie als Ziel formuliert, die Einstellungen der Schüler*innen anzupassen und zu formen, damit die „Prinzipien unserer Demokratie verinnerlicht“ werden.

Trotz des Kontextes bleibt das Wording problematisch. Auch wenn die Absichten zur Besserung sozialer Realitäten nachvollziehbar sind, darf Bildung und allem voran Politische Bildung (aufgrund ihrer diesbezüglichen Historie) nicht instrumentalisiert werden, um erwünschte politische Zustände zu erzeugen.

Politische Bildung reduziert auf Institutionenkunde

Die Lehrerin TX hat im Interview (ähnlich wie DFE und CO) relative Schwierigkeiten über Politische Bildung zu sprechen. Sie kommt schließlich zu dem Schluss: „Politische Bildung im engen Sinn, denke ich, machen wir nicht in der Grundschule. Also wirklich: Wie ist das hier und wie ist das aufgebaut? oder Gemeinderat oder solche Themen.“ (TX 19:39)

Als Referenz dient TX der eigens erlebte Politikunterricht (TX 32:00). Der Aufbau verschiedener staatlicher Institutionen, wie bspw. der Gemeinderat oder „Themen, die man so aus Gemeinschaftskunde früher kennt“ (TX 32:00), empfindet sie als nicht passend für die Grundschule. Auf Grundlage dieser genannten Themen kommt sie zu dem Schluss, dass Politische Bildung in

der Grundschule nicht „gemacht“ wird (s.o.). Zu einer ähnlichen Einschätzung kommt VN. Er bezweifelt, dass man den Aufbau des Parlamentes in der Grundschule behandeln könne: „Also wir werden hier sicherlich nicht irgendwie ‚Wie ist unser Parlament aufgebaut?‘ oder sowas. Das kann man in der Grundschule nicht besprechen, weder mit Erstklässlern, noch mit Viertklässlern. Funktioniert nicht.“ (VN 35:35)

Die Vorstellung davon, was Politische Bildung ist, wird von beiden relativ verkürzt als die Vermittlung von Wissen über staatlich-politische Institutionen wiedergegeben. Der Gegenstandsbereich aktueller politikdidaktischer Konzeptionen, sowie deren Zielsetzungen, nicht nur Wissen aufzubauen, sondern ebenso politisch, sozialwissenschaftliche Kompetenzen zu fördern, sowie Kinder als politische Subjekte mit politischen Erfahrungen und Einstellungen ernst zu nehmen, scheint offensichtlich nicht bekannt zu sein. Der Rückgriff auf die Erfahrungen der eigenen Schulzeit ist zwar nachvollziehbar, aber nicht legitim. Gerade die Politische Bildung hat in ihrer noch jungen Geschichte innerhalb der BRD einige Professionalisierungsschritte durchlaufen. Der Gegenstandsbereich, die Fachdidaktik und Fachmethodik entwickelten sich diskursiv stetig weiter.

Während die genannten Vorstellungen und Tendenzen sich in bestehenden Fachkonzepten wiederfinden lassen, gilt dies für die folgenden Aussagen nur eingeschränkt oder gar nicht.

4.1.2 Vorstellungen, die das unmittelbare Miteinander fokussieren Soziales Lernen und Moralerziehung

Des Öfteren berichten die Lehrkräfte ausführlich von ihrem Vorgehen beim Schlichten alltäglicher Konflikte in der Klasse (WA, NI, VN, BM, FN). Für einige ist der soziale Umgang miteinander eine Hauptaufgabe Politischer Bildung:

- *Das ist Politische Bildung, [...] zu merken, wie bestimmte Verhaltensweisen, die ich an den Tag lege, Verhaltensweisen von meiner Umwelt halt hervorrufen in Konflikten und Streitigkeiten. Der hat zu mir jetzt ein schlimmes Wort gesagt! Wie gehe ich damit um? oder ‚Wie/Was bewirke ich, wenn ich anderen Kindern irgendetwas antue?‘ Und solche Sachen. (NI 39:00)*
- *Politische Bildung ist für mich das ganze Leben, das ganze Zusammenleben von morgens bis abends in so einer großen Gruppe und ich sag den Kindern immer, wenn Streitigkeiten sind: ‚Wenn ihr schon Probleme habt in der Klasse, wie soll das dann erst in der Welt besser werden?‘ [...] dass sie einfach drüber nachdenken, über das Zusammenleben. Das ist für mich eigentlich am allerwichtigsten. (BM 43:56)*

Während NI vor allem personale Fähigkeiten innerhalb von Konflikten, wie Selbstreflexion und Empathie, beschreibt, stehen für BM eher die Vermeidung von Konflikten und das „Nachdenken über das Zusammenleben“ im Fokus. Beide Aussagen zur Politischen Bildung betreffen das unmittelbare soziale Miteinander. Die Ebene des Sozialen Lernens wird kaum überschritten. Bei BM wird zwar auf „die Welt“ und eine allgemeinere Reflexion über das Zusammenleben verwiesen, dennoch steht die individuelle soziale Mikroebene im Fokus der Auseinandersetzung. BM konkretisiert und begründet im Folgenden ihr Vorgehen zur Politischen Bildung:

Aber dieses große Ganze, [...] über Politik, Kriege reden, Konflikte reden, das mache ich mit den Kindern ja ganz ganz ganz klein. Und ich denk immer, dass es ganz wichtig ist [...], dass ich wirklich bei den Kindern in dieser kleinen Gruppe anfangen. Dass ich ihnen klarmache, dass es auf der ganzen Welt auch nur funktionieren kann, wenn sich jeder Mensch so benimmt, wie wir es versuchen wollen in der Klasse. Ohne dass es große Prügeleien, Beschimpfungen und so gibt. Das ist für mich erstmal ganz wichtig und ich glaube ja fest daran, dass wenn die Kinder das verinnerlicht haben und ich sag mal so „gute Menschen“ – na das hört sich blöd an „gute Menschen“, sind, also die so eine ethische, moralische Vorstellung haben vom Zusammenleben, dass ich dann denke, dass wenn sie erwachsen sind, dieses Schneeballprinzip. (BM 48:58)

BM legt hier sehr offen ihren politisch bildenden Ansatz dar. Das aktuelle zeithistorische und weltpolitische Geschehen wird von ihr eher nicht in seiner Komplexität thematisiert, sondern es wird die Annahme verfolgt, dass die Ausbildung und Förderung sozialer Kompetenzen innerhalb der Klassengemeinschaft ausreiche, um „den guten Menschen“ mit „ethischen, moralische Vorstellungen vom Zusammenleben“ heranzubilden. Während auf der einen Seite das Ziel bereits fraglich ist (Was ist der gute Mensch?), ist auch die Vorgehensweise zu kritisieren. Die Erziehung zu einem sozialen, gewaltfreien Umgang darf sozialwissenschaftliche Analyse- und Urteilsfähigkeiten nicht ersetzen, sondern kann diese höchstens ergänzen. Ebenso ist die Annahme, dass „Streitigkeiten“ und Konflikte etwas Schlechtes oder zu Vermeidendes seien, aus fachdidaktischer, sowie demokratietheoretischer Sicht nicht zu stützen (vgl. Westphal 2018). Des Weiteren leben die Lernenden in einer pluralistischen Welt, die eben nicht durch ein einheitliches ethisch-moralisches, gewaltfreies Zusammenleben gekennzeichnet ist. Vielmehr sind Werte und Moral teilweise hoch individuell, kontextabhängig und werden oft erst in der sozialen Interaktion sichtbar. Eine Analyse solch unterschiedlicher Moralvorstellungen innerhalb eines politisch-

gesellschaftlichen Konfliktes könnte beispielsweise eine wichtige Lerngelegenheit darstellen, um die Eigenlogik von Konflikten zu verstehen (vgl. Reinhardt 2018, 79 ff.). Ähnliche Aussagen im Sinne einer vermeintlich universell gültigen Moralerziehung tätigt WA, er betont, dass auch „das Böse“ zum Menschen dazu gehöre: „Ich [finde] [...] zum Menschen gehört eben das Bösessein oder das Schubsen genauso dazu und das ist halt, versuche ich mit jeder Stunde im Grunde genommen zu vermitteln und deswegen ist es für mich das auch politisch.“ (WA 41:00) Für WA ist eine wichtige Komponente Politischer Bildung sein Auftreten als Lehrer und sein Führungsstil in der Klasse. Jede Stunde sei deshalb eine „politische Stunde“: „Also für mich ist Politische Bildung einfach eher, wie ich auch als Lehrkraft auftrete und was ich mit den Kindern, im Grunde genommen, wie ich eine Klasse führe. Das ist für mich, jede Stunde ist für mich eine politische Stunde.“ (WA 39:00) Um seinen Anspruch einer moralischen Erziehung umzusetzen, ist er bemüht „korrekt“ zu handeln:

Also im Grunde genommen ist es wichtig, dass ich eben auch mit meinem Handeln schon mal versuche wirklich korrekt umzugehen und korrekt heißt für mich, dass ich möglichst das was es alles gibt, benenne, dass ich nichts verteufele, also es ist ja Quatsch zu sagen: ‚Ich bin immer gerecht, ich bin immer nett und ich bin immer fair.‘ Das sind aber Ziele, die ich anstrebe und für mich gehört immer dazu und das ist für mich auch politisch, auch wenn ich sage als der Handelnde oder als der Verantwortliche in der Klasse, wenn ich sage: ‚Da hab ich mich verrannt, da tut’s mir leid und das war falsch.‘ [...] Ich muss mich auch bei Schülern entschuldigen können [...] ich bin dann Vorbild, [...] dann lernen Kinder auch sich bei anderen zu entschuldigen. (WA 40:00)

WA folgt der Annahme, dass aus dem Vorleben des erwünschten, moralisch-sozialen Verhaltens eine Übernahme dieser Verhaltensweisen durch die Lernende erfolgt. Insgesamt lassen sich die Aussagen und auch die sprachlichen Wendungen von WA („nichts verteufeln“, „nett und fair sein“) nicht auf die Fachkonzepte einer emanzipatorischen, wissenschaftspropädeutischen Politikdidaktik übertragen.

In der Definition Politischer Bildung von EE, wird Moralerziehung im Sinne einer „Wertevermittlung“ in das Zentrum ihrer politisch bildnerischen Bemühungen gesetzt:

Politische Bildung ist für mich, den Schüler oder die Kinder zu einem toleranten, offenen Schüler oder Menschen zu erziehen, ist vielleicht zu ein hartes Wort, aber zu begleiten ein, also ich möchte gerne die Schülerinnen und Schüler dabei begleiten und in die Richtung begleiten, ein toleranter und offener Mensch zu sein, der im Umgang mit anderen gewisse Werte und Regeln kennt. Und sich in, dadurch in einer Gemeinschaft gut zurechtfinden kann. (EE 47:44)

EE möchte die Schülerinnen und Schüler zu offenen und toleranten Menschen erziehen bzw. sie in diesem Prozess begleiten. Durch die Kenntnisse von „Werten und Regeln“ sollen sich die Lernenden in „einer Gemeinschaft zurechtfinden“.

Inwieweit Politische Bildung auch eine sozialisatorische, bzw. anpassende Funktion verfolgen sollte, ist sicherlich streitbar. Theodor Adorno sagt dazu Folgendes: „Erziehung wäre ohnmächtig und ideologisch, wenn sie [...] die Menschen nicht darauf vorbereitete, sich in der Welt zurechtzufinden. Sie ist aber genauso fragwürdig, wenn sie dabei stehen bleibt, und nichts anderes als ‚well adjusted people‘ produziert“ (Adorno, 1971, S. 109).

Diese Aussagen der Lehrkräfte zeigen, dass Politische Bildung in der Grundschule nicht allein auf die Vermittlung sozialer Umgangsregeln und moralischer Vorstellungen reduziert werden sollte, auch wenn dies in den besten (demokratischen) Absichten geschieht. Wie bereits gesagt, fördert es nicht die Orientierung in einer pluralistischen Welt, wenn vermeintlich einheitlich gesetzte moralische Regeln vermittelt werden. Ohne einen Bezug zu bereits relativ weit ausgehandelten Wertesystemen, wie den UN-Menschenrechten oder dem deutschen Grundgesetz, ist die Auswahl der als wichtig empfundenen Werte, Regeln und Normen vergleichsweise willkürlich und liegt allein in der Hand der jeweiligen Lehrkraft. Dies kann dazu führen, dass der Prozess der Aushandlung des gemeinsamen Zusammenlebens (auf der individuellen Mikro- sowie auf der politischen Makroebene) als etwas bereits entschiedenes, unumstößliches und nicht als diskursiv und gestaltbar erfahren wird.

Besonders bedeutsam wird diese Auffassung Politischer Bildung, wenn die sozialen Lernziele vor allem auf die Vermittlung und Einhaltung von Regeln reduziert werden. Einige Lehrkräfte legen in ihren Ausführungen großen Wert auf die Regeln innerhalb der Klasse (BM, VN, EM, EN, EE). EM betont die Funktion des „Demokratieverhaltens“ für den Unterricht:

Politische Bildung ist für mich dieses Demokratieverhalten, [...] Rücksicht nehmen, Empathie entwickeln, Solidarität, ja Demokratie dieses Mitentscheiden, aufeinander aufpassen, miteinander etwas machen, das ganze Spektrum letztendlich und dann kommt das ja auch letztendlich, wenn du sagst, du machst eine Gruppenarbeit in Deutsch müssen sie ja auch miteinander irgendwie auskommen, Regeln festhalten, Rituale haben, Abläufe, auch schulische Abläufe, auch den Kindern klarmachen, hier hat jeder ein Recht auf Unterricht, wenn du hier Quatsch machst, kann ich dich rauschmeißen, das ist auch mein Recht. (EM 51:15)

EM zählt als Ziele Politischer Bildung vor allem soziale Kompetenzen auf: Rücksicht nehmen, Empathie entwickeln, aufeinander aufpassen, etwas miteinander machen. Eher politische Ziele, wie Solidarität und Mitbestimmung werden zwar erwähnt, aber nicht ausgeführt. EM erklärt, dass es letztlich darauf ankomme, dass die Schüler*innen „miteinander irgendwie auskommen“. Dafür brauche es Regeln, Rituale, Abläufe und die Kenntnisse der eigenen Rechte (wobei das Beispiel, dass Lehrkräfte das Recht haben „quatsch-machende“ Schüler*innen rauszuschmeißen eher unglücklich gewählt ist). Im Großen und Ganzen geht es EM darum, zu erklären, dass für die Durchführung von Unterricht ein soziales Miteinander unabdingbar ist. Inwieweit die Herstellung dieses Zusammenlebens jedoch ein subjektivierender, politisch bildender oder objektivierender, disziplinierender Prozess ist, obliegt der jeweiligen Zielsetzung und Ausgestaltung durch die Lehrkraft. In Bezug auf die Aussage von EM sei darauf hingewiesen, dass Politische Bildung nicht als funktionalistische Regelkunde missverstanden werden darf, die darauf abzielt, dass Schülerinnen und Schüler das System Schule störungsfrei absolvieren.

4.1.3 Unpolitische und Antipolitische Vorstellungen „Labern tun wir genug“

Es folgen Aussagen, die nicht anschlussfähig an bestehende fachdidaktische Konzeptionen sind und politisches Lernen eher verhindern oder sogar delegitimieren. Als unpolitisch werden dabei diejenigen Aussagen bewertet, die die politische Dimension von Themen und den nötigen pluralistischen, demokratischen Meinungsbildungs- und Aushandlungsprozess nicht erkennen, wahrnehmen und ihm 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.

Politische Bildung ohne Spaßfaktor? – Politische Bildung unbekannt

Die Lehrerin HI erklärt, warum im Sachunterricht häufiger naturwissenschaftliche Themen bearbeitet werden:

Also im Studium da, ich habe halt deshalb ja auch extra Geschichte als Bezugsfach für den Sachunterricht gewählt, weil ich mich eher für diese Schiene interessiere und fand ja auch das politische Lernen sehr gut. Aber je mehr ich dann praktische Erfahrungen und dann als Lehrerin hatte, habe ich einfach gemerkt, dass so das naturwissenschaftliche Lernen, vielleicht mache ich auch einfach das politische Lernen nicht richtig, kann auch sein, mir mehr Spaß macht, weil ich finde das für die Kinder oder die, motivierender. Gerade wenn man halt diese Experimente macht im Sachunterricht, irgendwie Frühblüher selber züchtet, eine Pflanze pflanzt, die Kinder das beobachten können, darüber ein Tagebuch führen oder wenn die irgendwas bauen oder experimentieren. Die sehen dann halt immer direkt so einen Effekt, haben diesen Staunmoment, dieses ‚Aha‘ und ‚Wow‘ und ich finde das hat man bei den anderen 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, als wenn sie einfach so ein bisschen den Unterricht, na was heißt durchziehen, [...] 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)

HI beschreibt, dass sich ihr eigenes Themeninteresse mit steigender unterrichtspraktischer Erfahrung wandelte. Obwohl sie im Studium einen gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt legte, unterrichtet sie nun lieber naturwissenschaftliche Themen, weil diese für die Kinder motivierender seien. Sie beschreibt, dass beim naturwissenschaftlichen Experimentieren direkt wahrnehmbare Lerneffekte und „Staunmomente“ zu beobachten seien, was beim gesellschaftswissenschaftlichen Lernen eher nicht der Fall sei. Sie führt daraufhin Gedankenexperimente als sozialwissenschaftliche Methodik an, betont jedoch, dass im Gegensatz dazu „dieses handelnde Tätigwerden“, das sie den Naturwissenschaften zuschreibt, wesentlich interessanter für die Kinder sei. Diese wären mit „Feuereifer“ dabei und die Begeisterung sei „kindlicher“ und „natürlicher“. Das Zitat steht exemplarisch für eine Reihe von ähnlichen Aussagen: „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 Ankerbeispiel 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. Als Beispiel für sozialwissenschaftliches Lernen erwähnt Sie Gedankenexperimente, bei denen man nicht handelt, sondern spezifische Situationen konstruiert und durchdenkt. Interessanterweise führt ebenso NZ Gedankenexperimente an, als er begründen möchte, warum Politische Bildung nicht (immer) interessant für Grundschulkindern ist:

In der vierten Klasse muss man zum Beispiel einen Fahrradführerschein machen. Da sind die Kinder schon Feuer und Flamme für, weil die Fahrrad fahren dürfen, weil da ein Polizist dabei ist, weil da Straßenschilder-. Die fühlen sich dann erwachsen. Wenn ich denen dann sage: Komm wir überlegen mal, ist das eigentlich-?' Das interessiert die gar nicht! (NZ 15:30)

Mit der Aussage „Komm wir überlegen mal, ist das eigentlich-?“ bezieht sich MY auf Gedankenexperimente, die er im vorherigen Teil des Interviews häufiger erwähnt. Er setzt ebenfalls wie HI mit dem Beispiel eines Gedankenexperimentes einen diametralen kognitiven Gegenpol zur jeweiligen körperlichen Tätigkeit, bei HI: Experimentieren, bei NZ: Fahrradfahren. Interessanterweise nennen beiden Lehrkräfte das Gedankenexperiment, wenn sie erklären wollen, dass man beim politischen Lernen nicht handelnd tätig wird, sondern dass der Denk- und Lernprozess nur im Abstrakten stattfindet⁹. Auf einer Alltagsebene ist das verständlich, Sozialwissenschaften werden eher mit einer theoretischen, Naturwissenschaften eher mit einer praktischen Methodik verknüpft. Aus fachdidaktischer Perspektive sind das allerdings sehr simplifizierende und inkorrekte Annahmen, die von großer Unkenntnis zeugen. Den Lehrkräften scheint die vielfältige Fachmethodik der Didaktik der Sozialwissenschaften nicht bekannt zu sein. Auch in der Politischen Bildung existieren diverse Methoden, die akti-

9 Gedankenexperimente der Politischen Bildung zuzuordnen erscheint vor allem vor dem Hintergrund unpassend, dass diese Methode überwiegend von den Naturwissenschaften oder der Philosophie genutzt wird, um schwer bis unmöglich zu realisierende Situationen zu konstruieren (z.B. Schrödingers Katze).

vieren und bspw. das politische Handeln fördern. Zu betonen ist auch, dass geistige und körperliche Tätigkeiten nicht voneinander getrennt und unterschiedlich bewertet werden können. Eine Trennung der Bereiche „Denken“ und „Tun“ ist nicht zielführend. In der Aussage von HI wird deutlich, dass sie nicht in der Lage ist, das von ihr hervorgehobene ganzheitliche und forschende Lernen auf gesellschaftswissenschaftliche Themenbereiche anzuwenden. Ebenso NZ, der mit dem Fahrradführerschein auch noch ein sehr politisches Beispiel wählt, um zu verdeutlichen, dass sich Kinder nicht für Politische Bildung interessieren. Denn Verkehrserziehung bzw. Mobilitätsbildung hat zum Ziel, sich im Ordnungssystem Verkehr zurechtzufinden. Dafür braucht es nicht nur motorische Kompetenzen, wie das Fahrradfahren, sondern auch ein Verständnis von den Akteuren, Regeln und Verfahren innerhalb des Systems. Vor allem die subjektiven, politischen Erfahrungen spielen eine wichtige Rolle, z.B. wenn Kinder im von Erwachsenen dominierten Verkehr bereits Gefährdungen erlebt haben. Das Ordnungssystem Verkehr sollte neben allen bestehenden Gesetzmäßigkeiten auch als politisch gestaltbar erfahren werden. Generationen-, Macht- und Nachhaltigkeitsfragen sind von aktueller und zukünftiger Bedeutung und sollten in einer Unterrichtseinheit zur Mobilitätsbildung ebenso eine Rolle spielen, wie der von der Verkehrswacht vergebene Fahrradführerschein. NZ gelingt diese perspektivenübergreifende Herangehensweise nicht. Politische Bildung wird von ihm auf Gedankenexperimente reduziert und für den Kontext der Verkehrserziehung kategorisch ausgeschlossen, indem er den Kindern diesbezüglich kein Interesse attestiert: „Das interessiert die gar nicht!“ (NZ 15:30).

Abschließend sei zu den Aussagen von HI und NZ noch auf den „Spaß-Anspruch“ hingewiesen, der an den Sachunterricht gestellt wird und auch auf die Wortwahl. HI erwähnt den „Feuereifer“, die „kindliche, natürliche Begeisterung“. NZ spricht davon, dass die Schüler*innen „Feuer und Flamme“ seien, wenn sie vor der Polizei Fahrrad fahren. 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 eine Antwort auf diese Annahme, dass Bildung kein Entertainment darstellt und Erkenntnisprozesse auch schwer, mühsam und von Frustrationen gekennzeichnet sein dürfen. Lehrkräfte sollten nicht reflexartig Anstrengendes für ihre Schülerinnen und Schüler vermeiden. Auf der anderen Seite, ist sozialwissenschaftliches Lernen genau wie das naturwissenschaftliche Experimentieren von spannenden Forschungsfragen, aktivierenden Methoden und einem zielgerichteten Erkenntnisprozess gekennzeichnet. Aber dafür müssen sozialwissenschaftliche Erkenntnis- und Lern-

prozesse offensichtlich bekannter werden. Die Lehrkräfte sind hier nicht allein in der Pflicht, vielmehr stehen auch die Lehramtsausbildung und die sozialwissenschaftlichen Fachdidaktiken in der Bringschuld, mehr Konzepte für den Sachunterricht zu entwickeln, sie in die Sachunterrichtsaus- und Weiterbildung zu integrieren und allgemein bekannter zu machen¹⁰.

Argumente gegen politische Themen im Sachunterricht

Im Folgenden werden Aussagen gezeigt und problematisiert, in denen erklärt wird, warum eine Thematisierung politischer Inhalte im Sachunterricht eher nicht stattfindet.

EE äußert unter anderem ihren Respekt vor politischen Themen und führt aus, dass es sich dabei auch um tragische und „schwere Themen“ handeln kann:

Ich glaube politische Themen sind so breitgefächert und häufig ja selbst nicht so einfach zu durchschauen. Und wenn man erstmal Politik hört als Begriff, dann ‚Öh!‘ ist erstmal so eine Blockade oder so ein: ‚Huups! Das ist ein Thema, da traue ich mich kaum dran.‘ (EE 19:01)

Also politische Themen können natürlich auch tragisch sein. Wenn man äh, das mal geschichtlich beleuchtet, wie da die Politik Deutschlands sich entwickelt hat. [...] Aber, also ich glaube einfach, dass Politik sehr tiefe und sehr schwere Themen hat. (EE 20:58)

Für sich alleinstehend ist an diesen Aussagen nichts auszusetzen. Es ist eher hervorzuheben, dass auch schwierige und traurige Themen im Inhaltsspektrum des Sachunterrichts verortet werden. Im Interview verwendet EE diese Argumentation allerdings dazu, um zu begründen, dass sie Themen wie den Nationalsozialismus oder die Judenverfolgung eben nicht im Sachunterricht thematisieren würde, sondern nur kurz besprechen würde, wenn ein aktueller Anlass es erfordern würde. Aufgrund des eigenen Respekts vor politisch-historischen Themen und der Tragik, die beispielsweise einem Thema wie dem Holocaust innewohnt, schließt EE diese Themen kategorisch als Unterrichtsthema für ihren Sachunterricht aus. Diese Argumentation steht exemplarisch für alle Lehrkräfte, bei denen es im Interview zum Thema „Nationalsozialismus“ kam. Niemand (außer HI) konnte sich eine Thematisierung im Sachunterricht in Form einer

¹⁰ Den MINT-Fächern gelingt dies (mit besonderer staatlicher Unterstützung) seit mehreren Jahrzehnten.

Unterrichtseinheit vorstellen. Es erscheint überflüssig, aber in Anbetracht solcher Aussagen auch wichtig, klar zu artikulieren, dass die Themen des Sachunterrichts nicht nach dem Themeninteresse einer Lehrkraft und auch nicht nach Zuschreibungen wie „tragisch, tief, schwer“ (wäre das Pendant dazu „lustig, oberflächlich, leicht“?) ausgewählt werden dürfen. Der Sachunterricht hat das Ziel eine Orientierung in und eine Teilhabe an der Welt zu ermöglichen, dafür braucht es auch Lerngelegenheiten, die Erwachsenen kompliziert, ernst und tragisch erscheinen. Kinder haben das Recht auf Bildung, das beinhaltet auch, dass ihnen keine wichtigen Informationen vorenthalten werden.

Ein ähnliches Beispiel kommt von FN. Er berichtet davon, dass Kinder mit Fluchterfahrung auf eine Feuerschutzübung sehr emotional reagiert haben und zieht seine Schlüsse für politische Bildungsprozesse daraus:

Das hat eine große Diskussion bei den [anderen] Kindern ausgelöst und auch ein Verständnis für die Tragweite des Elends und wie prägend das ist. Und das es auch hier noch ist, auch wenn die Kinder hier in Sicherheit sind. [...] Wobei ich sagen würde, es geht immer um das menschliche Elend und weniger um die politischen Hintergründe. Das ist noch so weit weg von den Grundschulkindern. Oft hab ich das Gefühl, das ist so: Ja, aber warum? Ja also ich meine, die haben ja da gelebt, warum wollen die das jetzt erobern? Was haben die denn davon? [...] Das ist nicht so wirklich logisch. (FN 33:37)

FN beschreibt hier, dass es ihm in erster Linie darum geht Empathie für das Verhalten und die Gefühle der geflüchteten Kinder zu fördern. Es geht ihm „weniger um die politischen Hintergründe“, weil entweder die Situation im Herkunftsland oder die Fragen, die dazu von den Kindern gestellt werden „nicht so wirklich logisch“ sind. Worauf FN die Aussage: „das ist nicht so wirklich logisch“ genau bezieht, geht aus dem Zitat nicht hervor. Es ist nachvollziehbar, dass in dieser Situation eine pädagogisch-empathische Erstversorgung notwendig war. Im Sinne einer Politischen Bildung, die sich komplexen Themen nicht verwehrt, wäre es jedoch ebenso wünschenswert, im Unterricht auch über Fluchtursachen zu sprechen und dass auch vordergründig „unlogische“ Nachfragen oder „unlogische“ Situationen in Konfliktgebieten thematisiert werden und eine Klärung erfahren.

Diese Aussagen sollen zeigen, welche Argumente verwendet werden, um politische Themen für den Unterricht zu disqualifizieren. EE argumentiert mit ihrer eigenen Unkenntnis und dem Respekt vor politischen Themen, wie auch damit, dass dieser Bereich generell tragische Themen, wie bspw. den Nationalso-

zialismus beinhaltet. FN thematisiert dies ebenso wie EE eher zwischenmenschlich und außerhalb von Unterricht, ohne eine Aufarbeitung der Hintergründe, weil es „noch so weit weg“ von den Grundschulkindern sei und die Fragen zu und/oder die Situationen in den Konfliktgebieten eher widersprüchlich seien.

Daraus könnte die These aufgestellt werden, dass Sachunterrichtsthemen eher von Lehrkräften ausgewählt werden, wenn:

- sich die Lehrkraft in diesem Themenbereich sicher fühlt,
- es sich um harmlose, unkomplizierte und fröhliche Themen handelt,
- die Themen „nah dran“ an den Schüler*innen sind,
- in sich nicht widersprüchlich und leicht zu verstehen sind.

Dazu passen die folgenden Argumente von NZ und VN, die sich ebenfalls gegen eine tiefgründige Thematisierung sozialwissenschaftlicher Themen im Sachunterricht aussprechen. NZ argumentiert vor allem mit zeitlichen Gründen, seinen eigenen Ansprüchen und der Realität des Schulalltages. Er berichtet von einem Schulausflug und einer Stadtführung durch ein historisches Hugenotten-Viertel, wobei er auf politische Hintergründe oder aktuelle Bezüge hätte eingehen können, dies aber aus folgenden Gründen nicht getan hat. Zuerst führt er an, dass zeitliche Gründe eine Rolle spielen: „Das [die gesellschaftliche Betrachtung des Themas] mache ich dann natürlich nicht. Weil erstens kommen Sie nicht dazu.“ (NZ 07:31) Danach gewährt NZ Einblick in eine Argumentation, nach der soziale und politische Themen nur ganzheitlich und in ihrer Komplexität korrekt bearbeitet werden sollen:

Inwieweit werden Sie in der vierten Klasse so einem Thema [Hugenotten, Flucht und Migration] dann gerecht? Ein Thema anzusprechen, um es anzusprechen, ergibt ja in dem Fall dann auch keinen Sinn. [...] Also ein Thema einfach anzusprechen und zu sagen: ‚Das wär jetzt aber ein interessantes Thema!‘ und dann macht man da mal 40 Minuten was dazu und da wird die gesamte Dimension, die dahinter ist, wird ja nicht angesprochen. Man müsste das quasi nehmen und dazu eine Reihe planen. [...] Da ist dann halt wichtig mehr dieses Faktenwissen in dem Fall. Ich selbst, von selbst, von meiner persönlichen Sozialisation her finde das alles super spannend, könnte ich stundenlang drüber reden. Aber das mache ich nicht im Sachunterricht immer. Man macht so einzelne Themen dann auch mal so was: ‚OK, wie ist eure Meinung dazu? Ist das fair in euren Augen? Wie seht ihr das?‘ (NZ 09:00)

Als letztes Argument gegen eine sozialwissenschaftliche oder politische Bearbeitung des Themas führt NZ die Schulrealität an: „In meinem Schulalltag, der ist halt anders, als man sich das vermutlich außerhalb der Schule vorstellt [...]

da ist man froh, wenn man es schafft, dass die Kinder beschult werden.“ (NZ 08:30). NZ vertritt die Auffassung, dass jedes Sachunterrichtsthema eine gesellschaftliche Dimension aufweist (NZ 07:20), dass eine sozialkritische Betrachtung wichtig sei und ihn dieser Zugang vor dem Hintergrund seiner eigenen Lebenserfahrung besonders interessiere. Trotzdem argumentiert er gegen eine Thematisierung dieser Inhalte, indem er folgende Gründe anführt:

1. NZ beschreibt, dass ihm generell die Zeit für eine ausführliche Bearbeitung von gesellschaftlichen und politischen Fragen fehle.
2. Zum Thema Flucht und Migration erklärt NZ, dass eine bloße Erwähnung oder verkürzte 40-minütige Bearbeitung dem Thema nicht gerecht werden würde. Vielmehr müsse man eine Unterrichtseinheit planen, was er jedoch bisher nicht getan hat.
3. Politische und gesellschaftswissenschaftliche Kompetenzen fördert er im Sachunterricht bei vereinzelt Themen, in dem Meinungen, Einschätzungen und Perspektiven der Schüler*innen erfragt werden.
4. Zuletzt erklärt NZ, dass man froh ist, „wenn man es schafft, dass die Kinder beschult werden“ (NZ 08:30).

Das zweite Argument soll genauer betrachtet werden: „Eine verkürzte Bearbeitung wird dem Thema nicht gerecht“. „Gerecht“ könnte bedeutet, dass es sich um eine wichtige Thematik handelt, welche jedoch eine gewisse Komplexität aufweist, sodass eine oberflächliche Bearbeitung nicht ausreicht, um die Zusammenhänge und die Bedeutung angemessen nachzuvollziehen. Da NZ für eine tiefgründige Bearbeitung in Form einer Unterrichtseinheit keine Zeit hat, entfällt das Thema vollständig, wird also weder erwähnt, noch verkürzt behandelt. Für das Thema „Flucht und Migration“ ist dies besonders bedauerlich, denn NZ gibt an, dass ihn dieses Thema sehr interessiert und er selbst, sowie der Großteil seiner Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund aufweist. Darüber hinaus handelt es sich um ein aktuelles, gesellschaftlich und politisch wichtiges Schlüsselproblem mit einem hohen Bildungspotential. Der von NZ angestrebte Perfektionismus, ein Thema ganzheitlich und tiefgründig zu bearbeiten, verhindert letztendlich jede Art der Umsetzung oder Thematisierung.

Eine weitere wichtige Argumentation, die erklärt, warum politisch-historische Themen nicht bzw. nicht ausführlich behandelt werden, stammt vom Lehrer VN. Die Klasse beschäftigte sich mit der Regionalgeschichte und zur Zeit des Nationalsozialismus entstehen bei den Lernenden Fragen:

Und da kommt man aber halt nach meiner Erfahrung ganz schnell an die Grenzen. Dass man dann eben sagt: ‚OK, ja [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 die Schüler*innen Fragen stellen, wie bspw. „Wer war Hitler?“. Nach Aussagen von VN seien die Kinder jedoch „noch wirklich unvorgebildet“, weswegen eine ausführliche Bearbeitung einer solchen Frage einen „riesen Raum“ einnehmen würde, was die Kinder aufgrund ihres Alters überfordern würde. Ähnlich wie bei NZ wird hier argumentiert, dass eine tiefgründige Bearbeitung (zu) viel Zeit 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 entsteht (unvorgebildet, überfordert), wird in Kapitel 2 weiter ausgeführt. Hier ist wichtig, dass dieses Bild verwendet wird, um zu legitimieren, dass wichtige politisch-historische Inhalte, trotz signalisiertem Interesse der Lernenden, von einer tiefgründigen Bearbeitung im Unterricht ausgeschlossen werden. 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 derartigen 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 bereits Vorwissen zu diesem Thema, teils sehr detailliert, teils bruchstückhaft. 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 von Kindern im Grundschulalter. Die Lehrkraft VN nimmt sich ähnlich wie NZ 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, verschiedenste Medien, die Sekundarstufe oder politische Gruppen Antworten auf diese Fragen anbieten.

Als letztes Beispiel für Argumente gegen die Thematisierung komplexer politischer Themen folgen die Aussagen von WA, einem fachfremd unterrichtenden Sachunterrichtslehrer. Im Interview frage ich ihn, ob man Grundschulkindern nur harmlose Themen zutraut:

Ganz ehrlich, bei solchen politischen Prozessen [gemeint ist der Syrienkonflikt ab 2011], [...] da blicke ich ja selber nicht durch. [...] Also das möchte ich nicht mit Grundschulern. Deren Konflikte sind woanders. Und das kann ich sehr wohl-, das finde ich auch ganz wichtig. Sich in andere Kinder rein zu versetzen und zu gucken: Was ist das? Und durchspielen und die Zeit nehmen. Aber ich finde, das dann globalpolitisch, wo wir's gerade mit so einer Zeit zu tun haben, wo Populisten alles zusammenfassen, auf einen Punkt, [...] da bin ich vorsichtig, nicht nur, weil ich dann auch weiß, dass hier die Eltern hier aus den konservativen Parteien meistens hier rekrutiert werden, dass die mir dann irgendwann auch auf der Matte stehen. Aber darum geht's mir auch gar nicht, das ist ja-, mir geht's-, ich denke ich werde auf jeden Fall den Mund aufmachen, wenn ich irgendwas höre, was gegen-, ja Miteinander und wie man das macht, das werde ich immer, Mund aufmachen. Aber das muss ich dann nicht, finde ich jetzt nochmal, parteipolitisch oder im Globalen irgendwie betrachten. Das finde ich-, also das überfordert Kinder! (WA 49:00)

WA's Argumentation baut sich folgendermaßen auf: Er selbst „blickt“ bei politisch komplexen Themen „nicht durch“, weshalb er diese auch nicht mit Grundschüler*innen bearbeiten möchte. Die Konflikte und Interessen der Kinder lägen auf der sozialen Mikroebene, weshalb es sehr wichtig sei, dass man sich für diese Konflikte Zeit nimmt und sie durchspielt, indem man sich in andere Kinder hineinversetzt. WA bezieht sich dabei, wie an vielen Stellen des Interviews, auf den Klassenrat, eine Methode, die je nach Umsetzung soziales und/oder politisches Lernen fördern kann. WA argumentiert, dass der im Gegensatz zur sozialen Mikroebene, die globale Makroebene nicht in der Grundschule thematisieren möchte. Er wehrt sich dagegen komplexe Verhältnisse auf einen Punkt zusammenzufassen, so wie es Populisten täten. Mit solchen Zusammenfassungen sei er vorsichtig, auch aufgrund der eher konservativen Elternschaft. Bei Verstößen gegen das soziale Miteinander würde er immer eingreifen, aber sich abbildende Konflikte müsse er nicht auf einer partei- oder globalpolitischen Metaebene besprechen, weil das Kinder überfordern würde.

Ich frage WA, ob er auf Fragen der Schüler*innen eingehen würde, wenn diese z.B. nach einer Lösung des Syrien-Konfliktes fragen würden:

Kinder aus Syrien, die wissen was Panzer sind und die wissen, was da los ist. Das ist nicht die Lebenswelt meiner Klasse. Und das heißt, wenn mir jetzt ein Kind kommt und sagt: Ja, die führen da Krieg!' oder so, dann ist es so, dass ich dann über Krieg sprechen kann, aber das ist viel zu weit weg und das finde ich, steht mir nicht zu, dass ich Lösungen anbiete. (WA 45:00)

Ähnlich wie in der Aussage über die Vorgehensweise von Populisten (siehe oben), sagt WA hier, dass es ihm nicht zustünde, Lösungen anzubieten. Die Annahme von Politischer Bildung ist hier wahrscheinlich, dass Politische Bildung im Sinne von simplifizierenden Erklärungen ein komplexes Geschehen reduziert zusammenfasst und Problemlösungen diktiert. Diese Annahme wird auch im Folgenden sichtbar:

Der nächste Schritt, dass ich dann sage: ‚Ganz genauso ist es!‘ Oder dass ich dann an- fange und auch sage, wie problematisch das ist so mit den Russen und mit den Ammis, die da unten alle- und dieses Ganze. Das finde ich dann schwierig. [...] Ansonsten [...] ich finde es auch ganz fatal, wenn man das dann nicht thematisiert, weil es die Kin- der ja selbst beschäftigt. Aber ich hätte jetzt ein Problem damit zwinghaft denen ein Thema überzustülpen, weil die Gesellschaft darüber redet, was jetzt nicht das Thema der Kinder ist. (WA 45:21)

WA differenziert seine vorher stattgefundenene Ablehnung komplexer Themen etwas. Er sagt, er würde solche Inhalte thematisieren, wenn es die Kinder selbst beschäftigt, aber er würde solche Themen nicht zwinghaft „überstülpen“. Es ist ein berechtigter Einwand, Kindern keine Themen aufzuzwingen, andererseits ist es im System Schule gängige Praxis, dass Unterrichtsinhalte von der Lehrkraft vorgegeben werden, wie bspw. in den Hauptfächern Mathematik und Deutsch.

Wichtig ist noch einmal das Fehlkonzept Politischer Bildung zu verdeutlichen, das WA hier referiert, im ersten Zitat sagt er, man dürfe Komplexes nicht auf einen Punkt zusammenfassen, dann sagt er, es stehe ihm nicht zu, Lösungen anzubieten und im letzten Zitat lehnt er es ab, zu sagen: „Genauso ist es!“. Evtl. meint WA damit, dass es schwierig ist, eine sach- und kindgerechte Sprache für komplexe politische Sachverhalte zu finden. Er möchte nicht die Deutungshoheit über eine Thematik haben. Interessant ist, dass er denkt, dass Politische Bildung genauso arbeiten würde: klare Antworten, Zusammenfassungen und Lösungen liefern. Politische Bildung ist im Sinne forschenden Lernens eher das Gegenteil. Es geht eher darum Simplifizierendes und Deutungshoheiten infrage zu stellen, diverse Antworten und Lösungen gemeinsam zu suchen und/oder

selbst zu entwickeln. WA legt hier eine sehr fragwürdige Vorstellung dar, welche Rolle er als Lehrkraft in einem politischen Forschungs- und Lernprozess spielen sollte. Seine Intention, politisch nicht indoktrinieren zu wollen, ist sicher gut gemeint, mit seinem Fehlkonzept Politischer Bildung und der daraufhin stattfindenden Exklusion politisch brisanter Themen aus dem Unterricht, verpasst er allerdings wichtige Bildungsgelegenheiten.

Die Aussagen darüber, dass Kinder nur auf der sozialen Mikroebene Interessen hätten und alles Politische und Globale sie überfordern würde, werden in Kapitel 4.3.2 und 4.3.3 weiter vertieft. An dieser Stelle ist es wichtig festzustellen, dass die defizitorientierten Annahmen über Kinder, ähnlich wie bei NZ und VN dazu verwendet werden, um die Marginalisierung und Exklusion Politischer Bildung und politischer Themen zu begründen.

4.1.4 Politikbegriff der Lehrkräfte

Um festzustellen, welche persönlichen Vorstellungen die Lehrkräfte zum Begriff „Politik“ haben, wurden sie im Interview gebeten, diesen Begriff zu definieren. Im Folgenden werden die Aussagen zusammengefasst und strukturiert wiedergegeben. Neben den direkten Antworten wurden auch andere Passagen der Interviews genutzt, in denen der Politikbegriff der Lehrkräfte deutlich wird.

Politik findet in staatlichen Institutionen statt – ein (zu) enger Politikbegriff

In überwiegender Mehrheit wurde Politik von den Lehrer*innen als etwas beschrieben, das institutionalisiert und innerhalb des staatlichen Ordnungssystems stattfindet. Häufig wurde direkt auf Institutionen, wie Parteien, Politiker [sic], Wahlen und das Parlament Bezug genommen, ebenso auf die Ebenen Bund, Länder, und Kommunen. Als Beispiel für diese Aussagen folgt ein Zitat der Lehrerin EN:

Bei Politik denke ich natürlich jetzt in erster Linie an die verschiedenen Parteien, ne? Die, oder an die einzelnen Instanzen hier, Landtag, Bundestag und so weiter. Das ist für mich erstmal so der Oberbegriff von Politik. Aber auch in den Kommunen, im Stadtteil oder so, was, dass bestimmte Leute sich bereit erklären für-, ich sag jetzt mal den Stadtteil, die Stadt oder das Land zu tun und Sachen ausarbeiten, um dann diese Dinge vertreten zu können, um dann natürlich gewählt oder nicht gewählt zu werden. Das ist für mich Politik oder? Ich weiß es nicht (lacht). (EN 56:59)

EN zeigt sich in ihrer Politikdefinition relativ vage und unsicher. Ähnlich verhält es sich bei den Lehrkräften TX, DFE, EM, CO, DF und BM. Die Aussa-

gen haben den Charakter von Assoziationen und Gedankengängen. Die Lehrkräfte greifen bei ihren Antworten auf ein weit verbreitetes und alltägliches Bild von Politik zurück: Politik ist das, was Politiker*innen tun. Einen ähnlich engen Politikbegriff verwendet VN:

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 weil Kinder da zu wenig Einblick haben und deswegen auch da zu wenig verstehen. (VN 42:10)

Kurz darauf konkretisiert VN seine Aussage: „Der Begriff „Politik“ ist für mich immer irgendwie so, weiß ich nicht, Nachrichten und Berlin und weiß ich nicht. Wo ich mit den Kindern wenig drüber reden oder fast gar nicht drüber rede.“ (VN 44:48) VN gibt relativ offen an, was er unter Politik versteht. Er beschreibt sie als Domäne der Erwachsenen und der Politiker [sic], die schwer verständlich und deswegen für Kinder unzugänglich ist. Damit dürfte er nicht nur auf allgemeine Zustimmung treffen, sondern er beschreibt auch die tatsächliche politische Situation von Kindern, die in Deutschland über so gut wie keine institutionellen Informations- und Mitbestimmungsmöglichkeiten verfügen, bspw. indem sie vom aktiven und passiven Wahlrecht ausgeschlossen sind. Ihnen fehlen damit grundlegende Bürger*innenrechte. VN liegt also richtig, wenn er erklärt, dass Kinder im Grundschulalter keinen Zugang zu institutioneller Politik haben, allerdings sollte im Sinne Politischer Bildung nicht der Schluss daraus gezogen werden, Politisches mit Kindern aufgrund dessen nicht zu behandeln. Mit der Nichtthematisierung wird die Exklusion von Kindern verstärkt. Stattdessen sollte Politische Bildung Wege der politischen Teilhabe aufzeigen und Kinder bestärken und befähigen diese für die eigenen Interessen zu nutzen.

Im Interview wird deutlich, dass VN demokratische Methoden und Prinzipien im direkten Zusammenleben der Klasse am Herzen liegen. Der von VN verwendete enge Politikbegriff, der Politisches auf das reduziert, was innerhalb staatlicher Institutionen stattfindet, steht ihm jedoch im Weg, das Politische in der Lebenswelt der Kinder und im Schulalltag seiner Klasse zu sehen, bzw. diese Dimension ebenfalls als politisch zu definieren. In dieser Anschauung steht die „Welt der Erwachsenen“ (politisch) der „Welt der Kinder“ (nicht politisch) diametral gegenüber. Dabei leben Erwachsene und Kinder in derselben Welt und

die Parallelen und Verbindungen zwischen dem Politischen in Institutionen, sowie in der Lebenswelt, stellen wichtige Lerngelegenheiten dar, die ein zu eng gefasster Politikbegriff versäumt.

Alles ist Politik – ein grenzenloser Politikbegriff

Neben einem (zu) engen Politikbegriff ist in den Interviews ebenso eine sehr allgemeine und weite Auffassung von Politik festzustellen (DEF, NM, EE, EM, CO, BM, FN, WA).

- I: Was ist für dich Politik?
B: Auch das ganze Leben. Ich kann das nicht kleiner machen. [...] Jeder macht Politik. (BM 45:00)
- I: Was ist für dich Politik?
B: Ähm (3) Das Streben nach gemeinsamen Zielen und Werten. (FN 43:50)
- Ja, also Politik ist eigentlich-, (lacht), umgibt uns überall. Also wenn ich mich drüber aufrege, dass das Brot so teuer geworden ist, dann ist das Politik, ja? Wenn ich Heuschnupfen habe und mich ärgere, dass die Pollen so aggressiv sind, ist das Politik. Umweltpolitik. (WA 49:57)

Auf der einen Seite ist es aus Sicht der Politischen Bildung wünschenswert, nicht nur institutionelle, staatliche Strukturen und Prozesse als Politik zu definieren. Auf der anderen Seite sind „das ganze Leben“ (BM), „jeder“ (BM), „das Streben nach gemeinsamen Zielen und Werten“ (FN) und „überall“ (WA) sehr allgemeine Aussagen, die ebenso auf die Verallgemeinerung andere Gesellschafts-, Geistes-, Kultur-, Kunst- und Sprachwissenschaften zutreffen könnten. Die Lehrkräfte HI und NI beziehen sich bei ihren Erklärungen deutlich mehr auf politische Kernkategorien. HI gibt u.a. an, dass politische Entscheidungen alle betreffen:

Politik ist wichtig. [...] Politik ist ja irgendwie so das, was uns alle betrifft [...]. Das sieht man jetzt ja gerade an Corona auch sehr deutlich, dass die politischen Entscheidungen jetzt ja gerade sehr in unser alltägliches Leben eingreifen. (HI 56:18).

NI verweist auf das politische Grundprinzip „Konflikt“, welche nicht nur in Parlamenten stattfinden:

In meiner Klasse haben die Kinder gerade Stress mit einer Lehrerin, das ist Politik. Da hat die Klasse ein Interesse. [...] Und da sind wir ganz schnell bei solchen Sachen, wie Klassenrat, Klassenparlament, wo es letztendlich darum geht, solche Grundprinzipien der politischen Auseinandersetzung: Wie gehe ich mit solchen Konflikten um?

Wie gehe ich als Gruppe damit um? Und Kinder fangen- ich habe das Gefühl so in der 3. Klasse geht das langsam los, dass Kinder merken, dass sie als Gruppe eine Macht haben. Dass sie als Klassengruppe durchaus in der Lage sind, Sachen durchzusetzen [...], Wir können da was machen. Wir haben die Macht. Wenn wir bestimmte Sachen machen.‘ Das ist für mich Politik. (NI 43:31)

NI definiert Politik als etwas, das sich grundsätzlich in Konflikten und Auseinandersetzungen zeigt. Für seine Beispiele nutzt er Auseinandersetzungen aus dem direkten Schulalltag. Zum Zusammenhang zwischen der politischen Makro- und Mikroebene sagt NI Folgendes:

Und wenn die Kinder wissen, das ist eigentlich was wir hier machen, das ist eigentlich Politik. Und was da oben passiert in den Parlamenten, das ist eigentlich genau das gleiche. Ich bin eigentlich dagegen zu sagen, [...] das sind zwei Welten, die nichts miteinander zu tun haben. [...] Ich finde, das hat ganz ganz viel miteinander zu tun und hängt ganz eng zusammen. Und das finde ich wichtig, wenn die Kinder- meine Kinder das begreifen. (NI 44:07)

NI plädiert dafür, dass Kinder das Politische ihrer Lebenswelt erleben und begreifen, indem sie Gemeinsamkeiten mit der institutionalisierten Politik entdecken, um die verschiedenen Logiken zu verstehen und sich selbstbewusster in den beiden Welten bewegen zu können.

Insgesamt zeigt sich, dass viele Lehrkräfte neben den eher engen institutionellen Politikdefinitionen, auch sehr allgemeine Formulierungen verwenden, um zu erklären, dass Politik auch darüber hinausgeht. Die viel zu allgemeinen Wendungen zeigen jedoch, dass den meisten Lehrkräften dieser Interviewstudie politikwissenschaftliche und soziologische Kernkategorien nicht bekannt sind. Nur HI und NI gelingt es einen eher weiten Politikbegriff anschlussfähig zu erklären.

Politik als negativ besetzter Begriff, der trotzdem wichtig ist

Acht von 15 Lehrkräften äußern ausdrücklich, dass der Begriff „Politik“ eine negative Bedeutung für sie hat (TX, EN, EE, EM, CO, HI, BM, NZ, VN). Die Erklärungen diesbezüglich reichen von negativen Erfahrungen in der Kommunal- und Schulpolitik (EM, VN), über schlechte Erfahrungen mit dem eigenen Politikunterricht (HI, TX), über Sorgen zum Aufkommen rechtsradikaler Tendenzen in der etablierten Parteienlandschaft (TX, CO), über mehr oder weniger unspezifische Politikablehnung (EN, EM, HI, NZ) bis hin zu einer negativen Belastung des Begriffes im Zusammenhang mit dem DDR-Regime

(BM). Zwei Lehrerinnen (EE und DF) geben an, sich wesentlich mehr mit dem Begriff „Demokratie“ identifizieren zu können. DF verwendet beide Begrifflichkeiten annähernd synonym:

Politik. (7) Jetzt ableiten würde vom Begriff „Polis“, ne? Dann wäre es die Herrschaft vom Volk. (4) So ganz grob gesagt, das heißt Politik macht sich bei mir bemerkbar, zum einen im alltäglichen Leben, also, Politik, jetzt muss ich überlegen, also zum einen: In welcher Gesellschaftsform lebe ich? Welche Möglichkeiten der Meinungsäußerung habe ich? Das betrifft für mich schon den Bereich der Politik. [...] Also ich kann meine Meinung frei äußern. Ich lebe in einer Demokratie, ich habe Mitspracherechte, ich kann Verantwortung übernehmen, ich habe Rechte, die mir die Politik, die Gesellschaftsform der Demokratie und da siehst du schon, dass ich ganz stark bei Demokratie schon bin, bei meinem Politikverständnis. (DF 16:33)

Neben der relativen begrifflichen Unschärfe und der Ablehnung spricht sich aber ein Großteil der Lehrkräfte für die Relevanz und Wichtigkeit von Politik aus. NZ erklärt dies folgendermaßen:

Politik ist für mich, dass die Menschen sich überlegen, wer welche Posten am besten wie lange bekommt, um da selbst gut was abzuschneiden. So. Es kann doch nicht sein, dass Menschen gehen, sich politisch engagieren wollen, aber nicht in den Stereotyp passen und deswegen zum Beispiel nicht sich zur Wahl aufstellen lassen können, stattdessen dann ein, ein Bänker, ne? Bänker! Dann auf einmal Gesundheitsminister wird. Diese Ursula von der Leyen hat ja schon jedes Amt mittlerweile einmal durchgehabt. Gott weiß, was die überhaupt kann. Ich weiß es nicht. Die anderen haben gar keine Idee, was sie machen wollen, kritisieren einfach nur das, was die anderen sagen. Also ich finde es so lächerlich. Ich könnte da kotzen. Also ich, als Privatmensch könnte kotzen, wenn ich mir das angucke.

[Es folgen weitere Äußerungen zu Kinderarmut, Fluchtursachen, Irakkrieg, IS, Skandal-Berichterstattung und deutschen Waffenexporten.]

I: Also kein positiver Begriff für Sie?

B: Nein. Für mich ist es kein positiver Begriff, das heißt aber nicht, dass man sich da nicht auskennen muss. Weil genau das sonst weiter fortgeführt wird. Also umso beschissener ich den Begriff finde oder die Sache dahinter, desto mehr motiviert es mich, dann halt auch dahinter mündige Menschen zu ja-, oder Menschen zu helfen, mündig zu werden, nennen wir es mal so. (NZ 48:26)

Einschätzung zur eigenen Betroffenheit: „Bin ich ein politischer Mensch?“

Der folgende Abschnitt legt die Antworten auf die Frage „Sind Sie ein politischer Mensch?“ dar. Das Ziel der Frage ist es, dass die Teilnehmenden ausmachen und erklären, inwieweit sie sich selbst als vom Politischen betroffen sehen. Die Frage ist bewusst offen formuliert, sodass Anknüpfungspunkte sowohl im Privaten, als auch im Beruflichen hergestellt werden können. Welche Rolle spielt Politik im eigenen Leben und/oder als Teil der eigenen Persönlichkeit? Es soll nicht darum gehen, die Lehrkräfte auf ihr politisches Interesse, ihre Engagiertheit oder Informiertheit hin zu überprüfen. Vielmehr soll die eigene wahrgenommene Betroffenheit erfragt und abgeschätzt werden. Die Lehrkräfte definieren dabei selbst, was sie unter „politisch sein“ verstehen. Die gewählten Kriterien mit denen das „Politischsein“ oder „-nichtsein“ beschrieben werden, sind dabei genauso aufschlussreich, wie die Aussagen, die sie über sich selbst tätigen. Ein Stück weit können Bezüge zum Politikbegriff hergestellt werden, indem auch untersucht wird, ob vor allem staatsbürgerliche Pflichten, wie bspw. das Wählengehen benannt werden oder ob auch Tätigkeiten, die einem weiteren Politikbegriff zugeschrieben werden können, aufgezählt werden.

Zählt man die unmittelbar anschließenden Reaktionen auf die Frage „Sind sie ein politischer Mensch?“ aus, antworten fünf Lehrkräfte mit einem klaren „Ja“ (EE, NI, BM, WA, NZ), vier verorten sich eher in der Mitte (EN: „Jein“, EM: „nicht 100 %“, CO: „mittel“, HI: „normal“) und sechs verneinen die Frage direkt (TX, DEF, NM, VN, DF, FN).

Politisches Interesse

Fast alle Lehrkräfte beschreiben sich in ihrer Antwort als politisch interessiert. Während DEF sogar Freude an politischen (Unterrichts-)themen hat, sich gerne einarbeitet und NZ diesen Bereich als „super spannend“ (NZ 09:22) beschreibt, gibt EN an, dass sie nur bestimmte Thematiken interessieren:

Mein Mann ist z.B. politisch total interessiert und den frage ich zumindest immer mal, dass er mir in kurzen Sätzen erklärt: ‚Was ist denn da gerade?‘ Weil mir ist das schon manchmal alles so ein bisschen, gähn (gähnt). Weil ich ja, einfach andere Interessen habe [...]. Aber an sich möchte ich natürlich schon wissen, was abgeht, überall, also auf der Welt, bei uns im Land, bei uns im Stadtteil-, ich sag mal, das ist ja wirklich das, was um die Ecke ist. Was passiert denn hier? (EN 59:05).

EN zeigt mit dieser Aussage die Ambivalenz auf, die die Thematik des politischen Interesses beinhalten kann. Einerseits sind politische Konflikte und Probleme oft

komplex und nicht leicht zu verstehen, andererseits möchte sie gern „wissen, was abgeht“ (EN). Besonderes Interesse äußert EN für den eigenen politischen Nahbereich, den Stadtteil, „das, was um die Ecke ist“ (EN). Ähnlich wie EN, gibt auch NM an, dass er Interessen hat, die ihm wichtiger sind, als die politische Informiertheit. Auf die Frage, ob er ein politischer Mensch ist, antwortet er wie folgt:

Ich weiß nicht, ob mir das so wichtig ist. Also [...] manche Dinge sind mir wichtig und manche Dinge sind Sachen, ja, die mir jetzt unwichtiger sind, sag ich jetzt einfach mal so. Weil sie mich persönlich nicht so betreffen oder weil es andere Dinge gibt, die mich einfach interessieren. (NM 55:54)

NM begründet das geringere Interesse mit der fehlenden Betroffenheit und damit, dass andere Bereiche ihn mehr interessieren.

Politisches Engagement

Neben dem politischen Interesse wird meist die aktive Mitgliedschaft in einer politischen Organisation oder anderweitiges politisches Engagement angeführt, um das eigene Politisch-sein oder -nichtsein zu begründen. Das Interesse wird dabei häufig angeführt um das, nach eigener Aussage, „fehlende politische Engagement“ abzumildern:

Also ich glaub, ich bin kein politischer Mensch. Weiß ich nicht, es ist schwierig zu sagen, weil ich, also ich würde mich nicht als politisch aktiver Mensch bezeichnen. Auf jeden-, es ist schon, dass mich das interessiert, aber nicht so, dass ich jetzt die Energie da reinstecke, das zu ändern oder so. (TX 42:35)

Viele Lehrkräfte beschreiben sich vor allem deshalb nicht als politische Personen, weil sie nicht aktiv politisch handeln:

„[Ich bin kein politischer Mensch], weil ich mich nicht aktiv einbringe. Ich verfolge mit, ich bilde mir auch eine Meinung. Ich gehe auch wählen. Aber ich bin in keiner politischen Aktion irgendwie aktiv, außer dass ich mal hier was weiß ich irgendwo demonstriere gehe, wenn die GEW eine Demo macht. Das zählt für mich nicht. Und von daher bin ich [...] politisch interessiert, aber nicht politisch aktiv.“ (FN 44:38)

FN zählt eine Reihe von Tätigkeiten auf, die ebenso als politisches Engagement gewertet werden könnten, wie bspw. die politische Meinungsbildung, das Wählen und die Teilnahme an einer gewerkschaftlichen Demonstration. Trotzdem

würde er sich nicht als politisch aktiv beschreiben. Im Gegensatz zu diesem eher engen Verständnis von politischen Handlungen, erklären DF, BM und NZ, dass sie sich selbst als politische Menschen begreifen, weil sie eben jenen Tätigkeiten nachgehen. Die eigene Meinungsbildung und der Austausch mit Anderen werden von BM und NZ als zentrale Handlungen benannt, durch die sie sich als politisch denkende und handelnde Menschen wahrnehmen und beschreiben. Damit greifen sie auf ein eher weiteres, umfassenderes Konzept vom Politischen zurück, als es FN tut, für den die Bildung einer politischen Meinung und ähnliche Handlungen noch nicht ausreichen, um sich selbst als „politisch“ zu definieren. Daran wird deutlich, wie unterschiedlich die verschiedenen Politik- und Engagementkonzepte sind, die die Lehrkräfte nutzen.

Politisches Wissen, Informiertheit, Motivation und Frustration

Einige der Lehrkräfte verwenden ihr politisches Wissen und/oder ihre Informiertheit bezüglich tagespolitischer Ereignisse, um zu beschreiben, inwieweit sie sich als politische Personen verstehen. EE, CO und NZ geben dabei an, gut informiert zu sein und einen guten Überblick, über die aktuellen politischen Nachrichten zu haben. Einige, wie EN und DEF erklären, dass sie in politischen Themen nicht sehr informiert seien: „Also ich würde sagen, nein. Also ich bin schon [...] ein politischer Mensch, aber ich hab nicht so viel Wissen, sag ich mal so.“ (DEF 30:23)

WA und BM beschreiben sich selbst als politische Menschen mit politischem Interesse und Engagement. Sie erklären ihre Probleme bei der Beschaffung von Informationen:

Wobei [...] ich mich manchmal ärgere, dass ich doch so wenig Ahnung habe und deswegen versuche manchmal auch meinen Senf mal ein bisschen zurückzuhalten. [...] Ich kann mich zwar gegen Populisten [positionieren], das regt mich total auf und Trump und AFD und diesen ganzen Quatsch. Und trotzdem habe ich auch sowas in mir, so eine Sehnsucht nach einfachen Antworten. (WA 50:52)

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 und für den einen ist es wahr, der es vielleicht beobachtet und geschrieben hat, für einen anderen Menschen ist es nicht wahr. Und ich hab immer ganz große Probleme, über große Dinge, Konflikte zu reden, weil ich einfach denke, ich habe zu wenig Informationen oder vielleicht auch zu viele Informationen. Das ist für mich immer sehr sehr schwierig. (BM 46:24)

BM legt hier sehr offen ihre Probleme bei der Einschätzung der Seriosität von Informationen und Berichterstattungen dar. Der Komplexität von politischen Problemen und Konflikten begegnet sie mit Respekt. Obwohl sich BM und WA als politische Menschen verstehen, nehmen die Schwierigkeiten beim Verstehen politischer Sachverhalte in ihren Argumentationen zentrale Punkte ein, weswegen sie zweifeln, ob sie sich wirklich als politische Personen definieren können bzw. dürfen. Diese Aussagen hier darzustellen ist wichtig, weil sie 1.) einen echten Bedarf an politik-/sozialwissenschaftlicher Weiterbildung in der dritten Phase der Lehrer*innenbildung oder ganz generell in der Erwachsenenbildung zeigen und 2.) veranschaulichen, dass davon ausgegangen wird, dass nur Personen, die die „große Politik“ (BM) in Gänze verstehen und Informationen sofort als wahr oder unwahr einordnen können, sich als politisch kompetent beschreiben dürfen. Das Besondere am Politischen ist jedoch, dass nie alle Informationen zugänglich sind, nie alle Perspektiven bekannt sind und der Wahrheitsgehalt von Berichten nicht immer direkt überprüft werden kann. Auch die Folgen und Auswirkungen von politischen Entscheidungen liegen in der Zukunft und sind aufgrund dessen unbekannt. Die politische Auseinandersetzung beruht also immer zu einem gewissen Maß auch auf Nichtwissen, das es mit einzukalkulieren und zu reflektieren gilt. In den Fällen von BM und WA kann es als relativ selbstreflektiert gewertet werden, dass ihnen die eigenen Schwierigkeiten bei der Verfolgung des aktuellen Zeitgeschehens so präsent sind. Der Mangel an Informationen und Deutungswissen könnte sicher in Eigenarbeit oder durch Weiterbildungen aufgeholt werden. Wichtig für den Beruf einer Lehrperson, die auch politisch bildende Aufgaben übernimmt, ist jedoch das Bewusstsein, dass man gerade beim Aufkommen von politischen Problemen und Konflikten nie die Sicherheit haben kann, etwas vollkommen zu durchdringen und zu verstehen. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Ereignisse komplex und vielschichtig sind. Dietmar von Reeken erklärt, dass es gerade in einer Demokratie wichtig ist, eine stabile Motivation aufrechtzuerhalten, politische Probleme und Konflikte trotz ihres hohen Anforderungsgrades verstehen, beurteilen und vielleicht sogar (mit-)lösen zu wollen (vgl. von Reeken 2001, 50). Auch wenn von Reeken mit diesem Bildungsziel in erster Linie Schüler*innen adressiert, ist die Motivation sich mit dem Politischen auseinanderzusetzen zu wollen, auch für Lehrpersonen von Bedeutung. Denn einerseits sind sie selbst Teil eines demokratischen Systems und andererseits unterrichten sie junge Menschen darin, die eigenen politischen Interessen zu erkunden, zu artikulieren und einzubringen. Im besten Falle fungieren die Lehrkräfte als Vorbilder, die trotz der diversen, systemimmanenten, politischen

Frustrationsmomente eine eigene Motivation für die politische Auseinandersetzung und Teilhabe bilden können.

Ein Beispiel dafür, dass die systemimmanenten Frustrationsmomente jedoch auch dazu führen können, die eigene politische Motivation zu verlieren, kommt von VN:

Ich habe eine Zeit lang im Personalrat hier mitgewirkt und da nervt mich einfach zu Vieles in dieser politischen Welt, als dass ich jetzt wirklich sagen könnte, ich engagiere mich politisch, um was zu bewirken oder sowas. Weil ich da oft einfach nur den Frust kriege. [...] Wir sind Pädagogen geworden, um Kinder zu ermutigen und das Gegenteil tun wir hier jeden Tag. Wir entmutigen und im Moment in Klasse vier ganz besonders, wir müssen quasi die Kinder entmutigen und sagen: ‚Wie, du willst aufs Gymi? Nee, das schaffste nicht!‘ Und das ist so unpädagogisch! Das heißt, wir verstoßen hier jeden Tag gegen unsere Berufsethik im Grunde und das macht viele Kollegen – das macht uns kaputt! Und ja [...] wenn wir politisch – Und das meine ich halt, ich bin kein politischer Mensch, weil mich das so nervt! Und was würde ich denn bewirken? Eigentlich müssten wir demonstrieren gehen und sonst was. Ja, ich war auf der Demo! [...] aber es bewirkt halt nichts. Man rennt so gegen Windmühlen. (VN 1:13:50)

VN äußert hier wichtige Kritik an der Leistungsdoktrin im deutschen Schulsystem, die besonders sichtbar wird, wenn entschieden werden muss, welche weiterführende Schulform die Kinder nach der vierten Klasse besuchen können. VN beschreibt, wie unpädagogisch und wertend er diese Situation erlebt und dass dies seiner Meinung nach gegen die „Berufsethik“ (VN) verstoße. VN hat trotz einiger Versuche mitzuwirken (Personalrat, Demonstrationen), an den von ihm festgestellten Missständen nichts ändern können. Als Folge zieht er sich aus den offiziellen Gremien und Partizipationsmöglichkeiten zurück. Dieses Beispiel ist wichtig, weil VN sehr nachvollziehbar die anspruchsvolle und ambivalente politisch-gesellschaftliche Funktion aufzeigt, die sich im Beruf der Grundschullehrkräfte vereint. Einerseits soll die Grundschule bestmöglich die verschiedenen Fähigkeiten junger Menschen fördern und sie auf das Leben in der Gesellschaft vorbereiten, andererseits soll die Grundschule die Anschlussfähigkeit an das weiterführende, dreigliedrige Schulsystem gewährleisten. Dafür werden die Schüler*innen auf Grundlage ihrer Leistungen in den Hauptfächern am Ende der vierten Klasse einer weiterführenden Schulform zugeordnet. Diese frühe Selektion im deutschen Schulsystem wird seit langem von vielen Seiten kritisiert, ist aber weiterhin gängige Praxis. Weil mit der Zuordnung zu einer Schulform auch die Verteilung von Lebenschancen einhergeht, ist es verständ-

lich, dass es auf die Kinder sowie auf die Lehrkräfte entmutigend wirkt, wenn trotz großer Bemühungen die Gymnasialempfehlung nicht ausgesprochen werden kann. Die Kritik von VN am Schulsystem ist also nachvollziehbar und in gewisser Weise ist ebenso der Frust an den politischen Beteiligungsmöglichkeiten im Bereich der Bildungspolitik verständlich.

Politisches in der pädagogischen Arbeit

Die Lehrkräfte NM, EM, NI und HI stellen in ihren Erklärungen Verbindungen zu ihrer beruflichen Arbeit her. NM würde sich eher nicht als politische Person beschreiben, versteht aber die Vermittlung von Werten in der Schule als politische Arbeit:

Ich meine ich bin in keiner Partei drin, von daher könnte ich jetzt erstmal sagen, ich bin unpolitisch, aber dadurch, dass ich in der Schule ganz viel versuche von diesen Werten zu vermitteln, denk ich mal, kann man sagen, klar das geht auch in politische Arbeit rein. (NM 55:54)

Ähnlich ist es bei EM, die sich nicht als politisch aktiv beschreibt, sich jedoch für das soziale Miteinander einsetzt:

Dass ich jetzt hier politisch groß aktiv bin da oder irgendwas mache, das eher nicht so. Also eher so Richtung wir gucken mal, dass wir alle so friedlich miteinander auskommen. Und versuche da jetzt endlich schon auch in der Schule einen Grundstein zu legen, dass die Kinder sehen, es gibt auch andere Wege als hauen, treten und schlagen. (EM 54:58)

Ein weiteres Beispiel ist NI, der auf die Frage, ob er ein politischer Mensch sei, direkt damit antwortet, dass er sonst nicht Lehrer wäre. Er versteht seine Funktion als Grundschullehrkraft als grundständig politisch. Als Grund für seine Berufswahl gibt er an, dass er etwas bewirken und verändern möchte. Was genau, konkretisiert er nicht:

Als ich überlegt habe, Lehrer zu werden, hab ich mir überlegt, wo gibt es einen Bereich, wo ich am meisten bewirken kann. Und so bin dazu gekommen, Grundschullehrer zu werden. [...] Ich wollte [...] irgendwas machen, wo ich irgendwas verändern kann. (NI 46:41)

Diese Beispiele zeigen, dass einige der Lehrkräfte die politische und gesellschaftliche Relevanz ihrer Arbeit durchaus sehen und den Beruf als Grundschullehrkraft sogar aus eigenem Idealismus heraus ergriffen haben. Weiter zu erforschen bleibt, ob Lehrkräfte generell ihre gesellschaftliche und politische Relevanz in der Sozialisation und der Bildungsbiografie der Lernenden erkennen und reflektieren.

Zusammenfassung

Die Auswertung der Frage „Sind Sie ein politischer Mensch?“ zeigt, wie unterschiedlich die Kriterien und Anforderungen sind, die zur Beantwortung dieser Frage herangezogen werden. Sehr häufig werden das eigene Interesse und das eigene Engagement diesbezüglich dargelegt. Generell herrschen viele Vorstellungen vor, die zu einem eher engen, staatsbürgerlichen Politikkonzept passen, wie bspw. die häufige Darlegung des Meinungsbildungsprozesses vor einer Wahl. Einige wenige Aussagen heben sich davon ab, indem sie eine etwas differenziertere und auch breitere Vorstellung vom „politisch sein/nicht-sein“ darlegen. Einige wenige gehen reflektiert mit den politisch-gesellschaftlichen Erfordernissen ihres Berufes um und teilweise ebenso selbstkritisch mit ihren eigenen politischen Kompetenzen.

Insgesamt ist es für die Politische Bildung in der Grundschule von großer Bedeutung, ob sich die Lehrenden selbst als vom Politischen betroffen, als direkt und/oder indirekt involviert begreifen oder ob sie sich fern von alledem fühlen. Lehrende bestimmen den Raum für politisch-sozialwissenschaftliche Unterrichtsinhalte und den politischen Austausch im Klassenraum. Dietmar von Reeken legt als eines der Hauptziele der Politischen Bildung im Sachunterricht das Wecken des Interesses am Politischen fest. Zur Bedeutung der Lehrkraft für dieses Bildungsziel sagt er Folgendes:

Die Sachunterrichtslehrerin spielt beim Aufbau der [politischen] Motivation eine wichtige Rolle: Sie kann politische Lernprozesse nur dann glaubhaft anleiten, wenn sie sich selbst den Kindern als politisch interessiert präsentiert. Außerdem muss sie ein anregungsreiches Milieu schaffen, das geeignet ist, die Interessen der Kinder zu vertiefen und neu zu entfachen. Dabei muss allerdings eingeräumt werden, dass Interesse prinzipiell unverfügbar ist, Motivation also nicht einfach erzeugt werden kann. (von Reeken 2001, 50).

Gleiches gilt auch für die Lehrpersonen. Ebenso wie bei Schüler*innen Interesse und Motivation nicht einfach erzeugt werden kann, ist es auch für die Lehrenden legitim, wenn sie als Privatperson nicht überdurchschnittlich am Politischen interessiert sind.

In ihrer beruflichen Funktion als Lehrkraft müssen sie jedoch, wie von Reeken fordert, eine gewisse Professionalität herstellen können, indem sie sich selbst als „interessiert präsentieren“ (s.o.) und geeignete politische Lernsettings kreieren können.

Die Auswertung zeigt, dass nur wenige Lehrkräfte dieser Studie sich als politische Personen definieren und/oder eine persönliche Verbindung zum Politischen haben. Weitere Forschungen könnten untersuchen, inwieweit sich das persönliche Interesse/Desinteresse auf den tatsächlich stattfindenden Unterricht auswirkt. Zu vermuten ist, dass Themen, die einer Lehrkraft selbst nicht sehr nah sind, auch für den Unterricht eher nicht gewählt und vorbereitet werden.

4.2 Erfahrungen mit Politischer Bildung

Zu Beginn dieser Forschungsarbeit war es ein erklärtes Ziel das Know-how und die Expertise von Lehrkräften zur Umsetzung Politischer Bildung im Sachunterricht zu sammeln und zusammenzufassen. Der Interviewleitfaden enthält deswegen einige Fragen zu Best-Practice-Beispielen, gut funktionierenden Methoden und Berichten aus dem laufenden Sachunterricht. Sehr schnell wurde während der Gespräche jedoch klar, dass die Lehrkräfte Politische Bildung als Begrifflichkeit und Konzept nicht dezidiert von anderen Bildungszielen abgrenzen, wodurch spezifische Praxiserfahrungen nicht ohne Weiteres „abgerufen“ und/oder benannt werden konnten. Darüber hinaus erklärten einige der Lehrkräfte, dass Politische Bildung in ihrem Sachunterricht eher nicht stattfinden würde, weshalb sie davon auch nicht berichten konnten.

Das Forschungsziel, die Praxis-Expertise für Politische Bildung in der Grundschule zu bündeln und zu strukturieren, konnte also vorerst nicht ohne Weiteres verfolgt werden. Die systematische Datenauswertung zeigte allerdings, dass die Lehrkräfte an diversen Stellen in den Interviews von politisch bildenden Situationen und damit von Praxis-Erfahrungen berichteten. Nicht immer handelt es sich dabei um Beschreibungen aus dem Sachunterricht. Vieles wurde eher am Rande des Unterrichtes verhandelt. Das folgende Unterkapitel soll daher zuerst die Argumente zeigen, die verwendet wurden, um zu erklären, warum keine oder nur wenig Politische Bildung im Sachunterricht stattfindet. Danach sollen

die (durchaus politisch bildenden) Gespräche und Konflikte am Rande des Unterrichts genauer betrachtet werden, gefolgt von den wenigen genannten Best-Practice-Beispielen. Zum Schluss des Kapitels folgt eine Darlegung und Problematisierung der Rassismuserfahrungen, von denen die Lehrkräfte berichtet haben.

4.2.1 Argumente für wenig Erfahrung mit Politischer Bildung

An den teilweise sehr langen Pausen und Überlegungen, die auf Interviewfragen zu politisch bildenden Unterrichtsbeispielen, Methoden und Best Practice-Beispielen folgen, wird deutlich, dass dieser Bereich wenig mit dem Alltagsgeschäft der Lehrkräfte zu tun hat.

Also wenn du jetzt so in die politische Richtung fragst, da fällt mir jetzt spontan ehrlich gesagt nichts ein. (CO 14:28)

Aber diese Frage nach den Themen, die man als politische bezeichnen könnte im Sachunterricht der Grundschule, da würde mir spontan auch nichts einfallen. (WA 02:20)

CO und WA erklären direkt, dass ihnen zur Politischen Bildung im Sachunterricht nichts einfällt. Das kann einerseits darauf hindeuten, dass die Fragen zu unspezifisch formuliert sind oder dass die Begrifflichkeiten für die Lehrkräfte leere Worthülsen darstellen. Andererseits kann die teilweise geäußerte Ratlosigkeit auch darauf hindeuten, dass dieser Bildungsbereich in der Praxis des Sachunterrichts unterrepräsentiert ist oder sogar vernachlässigt wird. Findet Politische Bildung im Sachunterricht dieser Lehrkräfte nicht bewusst, strukturiert oder geplant statt? Welche Argumente und Erklärungen werden für das Auslassen politischer Lernprozesse angeführt?

Ein zu enger curricularer Rahmen

HI hat in ihrem Sachunterrichtsstudium einen Schwerpunkt auf die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive gelegt und ist für Politische Bildung sensibilisiert. Von ihrem ersten Unterrichtseinsatz im Referendariat berichtet sie, dass es wenig Möglichkeiten für Politische Bildung gab, weil es im Schulcurriculum fehlte: „Ich kam dann danach in eine zweite Klasse [...] und ja, da gab es dann nicht so viele Bereiche, die man jetzt groß mit dem politischen Lernen hätte füllen können.“ (HI 12:11)

Ähnliches führt DF an, die beschreibt, dass das Schulcurriculum ihrer Schule für den Sachunterricht vor allem auf technisches und naturwissenschaftliches Lernen setzt. Zum Thema „Flucht“ erklärt sie, dass es den meisten Lehrkräften

darum ginge, die Kinder gut zu integrieren. Das Ziel sei nicht, zu verstehen, was zur Flucht geführt hat, über welche Routen und warum die Kinder nach Deutschland kamen.

Aber das was vorher war [Fluchtursachen], also warum dieses Kind eigentlich hier ist, dieser Bereich, glaub ich, der wird oft nicht angesprochen, (4) weil es an Zeit fehlt, weil die Prioritäten dann einfach andere sind und vielleicht auch gerade im Sachunterricht beim Thema von „Konsum Brot“ ist und man irgendwie verabredet hat, dass man in zwei Wochen die Lernkontrolle schreibt (lacht). Das passt jetzt da nicht rein. Also tatsächlich auch so dieses sich auf gesellschaftliche Veränderungen einzustellen curricular. (DF 48:04)

Die Argumentation von DF legt dar, dass Lehrkräfte aktuelle gesellschaftliche und politische Ereignisse nicht ansprechen, weil dafür die Zeit fehle und die Prioritäten anders verteilt sind. Die Themen und Lernkontrollen sind im Kollegium verabredet und davon Abweichendes „passt jetzt nicht rein“. DF sagt, dass die Arbeit mit dem Schulcurriculum eigentlich zu starr ist und nicht flexibel genug, um auf gesellschaftliche Veränderungen und Herausforderungen zu reagieren. Welche Verantwortung tragen die Lehrkräfte für die Ausgestaltung des Sachunterrichts? Das Schulcurriculum und die Zeitplanung können evtl. nur bedingt beeinflusst werden. Interessant ist die Anmerkungen, dass „die Prioritäten dann einfach andere sind“. An diesem Einwurf wird deutlich, dass die Ausgestaltung des Sachunterrichts in der Grundschule auch maßgeblich von der inhaltlichen und didaktischen Schwerpunktsetzung der Lehrkraft abhängt. Diese pädagogische Freiheit ist wichtig und schützenswert, sie darf aber nicht dazu führen bestimmte Bildungsbereiche aus dem Unterricht zu exkludieren.

Keine (große) Relevanz

DF erklärt, dass sie im Studium den gesellschaftswissenschaftlichen Schwerpunkt im Sachunterricht belegt hat. Aber „nur“ aus Interesse, nicht aus der Relevanz heraus. „Das waren Themen [Gesellschaftswissenschaften im Studium], die mich interessiert haben, aber wo ich jetzt sage, die Relevanz im Grundschulbereich ist dann doch nicht so groß.“ (DF 07:15)

FN spricht ebenfalls über die Relevanz, bzw. die Stellung, die Politischer Bildung in der Grundschule zukommt: „Politische Themen sind- naja, du hast es irgendwie oft mit dabei, aber jetzt reines Thema ist es echt gar nicht so viel.“ (FN 06:08)

Beide Zitate zeigen, dass gesellschaftswissenschaftlichen (DF) und politischen (FN) Themen eine eher geringe Bedeutung für die Grundschule zugeschrieben wird. Es kann sein, dass damit auf die gängige Marginalisierung Politischer Bildung für diese Schulform hingewiesen wird. Es könnte allerdings auch bedeuten, dass DF und FN diese Zuschreibung teilen. Deutlich wird dies, wenn FN die Vorzüge naturwissenschaftlichen Lernens im Gegensatz zu dem eher „verkopften“ Lernen der Gesellschaftswissenschaften hervorhebt. Er kommt zu dem Schluss:

Und im Grunde muss ich schon sagen, dass ich damals an der Uni schon immer dachte, dass dieser Schwerpunkt mit Gesellschaftswissenschaften: ‚Boah, muss das überhaupt für die Schule sein? Also für die Grundschule, ja?‘ (FN 18:44)

Wenn überhaupt, nur mit dabei

Wie bereits oben von FN beschrieben, werden politische Themen oder Bildungsziele nie eigenständig behandelt, sondern wenn überhaupt nur im Verbund mit anderen Bildungsbereichen vermittelt. NI beschreibt es ähnlich:

Also Politische Bildung machen wir im Sachunterricht generell wenig, ganz wenig, weil jetzt zum Beispiel machen wir gerade Verkehrserziehung, das hat mit Politischer Bildung gar nichts zu tun. [...] Viele Themen, die wir im Sachunterricht machen, sind [...] naturwissenschaftliche Themen, technische Themen. Das heißt reine politische Themen haben wir nicht so direkt. (NI 02:30)

NI zeichnet damit ein sehr weitverbreitetes Bild vom Sachunterricht: Naturwissenschaftliche und technische Themen sind sehr präsent. Rein politische Themen finden nicht statt. Es bleibt zu fragen, inwieweit das Konzept eines vielperspektivischen und im Zuge dessen auch eines sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts bekannt ist. Die Nennung der Verkehrserziehung zeigt, dass die politische Dimension dieser klassischen Sachunterrichtsthemen nicht erkannt wird und infolgedessen im Unterricht auch keinen Raum einnimmt.

4.2.2 Politisches in Gesprächen und in Alltäglichem

Gesellschaftliche und politische Themen, die in der Öffentlichkeit besonders viel Aufmerksamkeit erhalten, gelangen über die Schüler*innen auch in den Klassenraum. Viele der Lehrkräfte geben an, dass Fragen und Anmerkungen zu aktuellen politischen Ereignissen vor allem am Rande des Unterrichts, z.B.

in der Frühstückspause oder vor dem Unterrichtsbeginn von den Schüler*innen eingebracht werden. Ein häufiges Beispiel sind anstehende Wahlen:

Aber sonst so, dass man sagt politische Themen, eher so tagespolitisch eben wenn eine Wahl war, dass man mal was bespricht. (VN 04:25)

Wenn gewählt wurde, dann kriegst du auch durch die Aussagen der Kinder mit, was die Eltern gewählt haben, auch das ist ganz interessant. An der Stelle spreche ich so Sachen schon an, aber das ist kein [Unterrichts-]Thema. Also das wird dann zum Thema von einer halben Stunde. Das gibt ein Gespräch darüber und [...] ich nehm nicht das ähm wie der Landtag sich aufbaut und so. Sowas nicht. Also oder was der Stadtrat ist, man könnte das ja auch so runterbrechen. Das nicht. Also was der Bürgermeister ist, das ist schon Thema, weil der taucht auch immer wieder mal auf. (FN 17:40)

Bei NI und FN wird deutlich, dass „Wahlen“ zwar punktuell thematisiert, aber nicht zum konkreten Unterrichtsgegenstand werden. Institutionenkunde bspw. zum Aufbau der jeweiligen parlamentarischen Ebene (Landtag, Stadtrat) schließt FN als Unterrichtsinhalt aus. Die Thematisierung einzelner Ämter und Funktionen, die den Schüler*innen bekannt sein könnten, ist für FN aber akzeptabel. Im weiteren Gespräch betont er, dass er sich vor allem gegen die frontale Vermittlung solcher Inhalte wehrt und den Nutzen für die Schüler*innen bezweifelt.

Dieses Beispiel ist wichtig, weil die Grundlage von FN's Argumentation, warum „Wahlen“ kein Sachunterrichtsthema sind, darin besteht, dass „Wahlen“ nur in ihrer strukturellen Funktion für das politische System gesehen werden. Alle anderen Aspekte, die Grundschulkindern motivieren könnten, sich für das Thema zu interessieren und Fragen dazu zu stellen, werden erst einmal nicht mit einbezogen. Aus dieser einseitigen Betrachtung schlussfolgert FN ein pädagogisches, didaktisches Vorgehen, das an eine zurecht nicht passend erscheinende Institutionenkunde und frontale Politikvermittlung erinnert. Das Zitat von FN steht hier exemplarisch für eine Reihe von ähnlichen Argumentationen (FN, TX, EE, NZ, WA, EM). Daran wird deutlich, dass nicht der Lerngegenstand an sich ungeeignet ist, sondern die Vorstellungen der Lehrkräfte über die Bearbeitung des Gegenstandes sich sehr einseitig auf einen nicht kindgerechten Zugang konzentrieren. Diese einseitige Vorstellung von politischem Lernen führt schließlich dazu, dass selbst Themen, die von den Kindern eingebracht und nachgefragt werden, als ausführlich zu behandelnde Unterrichtsinhalte ausgeschlossen werden.

Ein weiteres Thema, das von den Schüler*innen nach Aussage einiger Lehrkräfte öfter eingebracht wird, ist die Beschäftigung mit den Staatschefs anderer Nationen. Hier zwei Beispiele:

Zum Beispiel war nämlich auch nicht nur Trump Thema, da war nämlich auch hier der koreanische Diktator Thema und die Konflikte zwischen denen, das war öfters Thema. (EN 42:16)

Ständig diskutiere ich mit meinen Kindern über Erdogans Politik der Türkei und was weiß ich. (NI 06:46)

Vor allem Donald Trump, Recep Tayyip Erdoğan, Wladimir Putin und Kim Jong-un werden von den Kindern erwähnt, aber auch in Witzen und selbst gemalten Bildern mal bewundert und mal verunglimpft. Einige Lehrkräfte begründen dieses Interesse mit der phasenweise intensiven Beschäftigung in den Medien, andere erklären es mit der Herkunft der Kinder und der Thematisierung innerhalb der Familien:

Sie kriegen mit, welche Positionen die Eltern zu bestimmten Persönlichkeiten haben; Können das inhaltlich gar nicht begründen warum, obwohl bei Donald Trump durchaus schon. [...] Da denke ich gerade an einen Jungen, der malt dann immer. Und der malt Kim Jong-un und Donald Trump und Putin und so und das sind für ihn die schlimmen, bösen Despoten. Die setzt er eigentlich auch gleich mit Voldemort. Auch ganz spannend! Auch das ist so eine Bezugsgröße für ihn, von Ungerechtigkeit, Gewalt und Angst letztendlich auch, die erzeugt wird, um bestimmte Dinge einzufordern. Das nimmt dieser Junge durchaus war und thematisiert das auch. Und sagt auch: ‚Trump ist ein Arsch! Kann jetzt gar nicht genau sagen warum, aber das ist ein Arschloch.‘ Und das kriegt der mit, durch die Haltung seiner Eltern. (FN 25:28)

Hier stellt FN das Interesse und die Beschäftigung eines Schülers mit autokratisch agierenden Regierungschefs dar. Die Abneigung gegen diese Personen habe der Junge von seinen Eltern übernommen und könne sie nicht weiter begründen. Interessant ist, dass diese Interessen- und Themenbeispiele genannt werden, um zu illustrieren, wie viel Vorwissen die Schüler*innen in politischen Themen bereits besitzen. Die Lehrkräfte sind gleichermaßen stolz und verwundert, wenn sie beschreiben, womit sich einige ihrer Schüler*innen beschäftigen. Ebenso wie das Thema „Wahlen“, werden auch die Regierungschefs anderer Nationen nur am Rande erwähnt, vor Schulbeginn oder nach

der Pause (ebenso bei BM und EN). Damit findet ein weiteres Thema, dass Kinder von sich aus in die Schule tragen, nicht als Lerngegenstand innerhalb von Unterricht statt, sondern wird, wenn überhaupt, in den Zwischenzeiten besprochen.

Ein gegenteiliges Beispiel kommt von BM. Sie berichtet, dass ihre Schüler*innen eher kein Interesse am Politischen haben und wenige Fragen einbringen, weswegen sie dafür oft selbst sorgt:

Also wenn spezielle Daten sind und ich schreibe mein Datum an die Tafel, dann fällt mir sehr oft spontan was dazu ein, was an diesem Tag so ist. Und dann erzähle ich mit den Kindern ganz kurz darüber: Warum gibt es überhaupt einen Frauentag? Warum muss das sein oder warum wurde der ins Leben gerufen vor sehr langer Zeit? Ist das heute noch nötig? Wie sieht's bei euch in der Familie aus? Wie sind da die Aufgaben verteilt oder so ganz einfache Dinge, was macht ihr an dem Tag und warum macht ihr's eigentlich nicht immer? Und den Kindern fällt das natürlich auch ein, dass die Mama sehr wichtig ist und dass es eigentlich komisch ist, dass man so einen Tag hat. Es müsste jeder Tag Frauentag sein. (BM 19:34)

BM lässt sich relativ kurzentschlossen vom Datum des Tages inspirieren, um den Lernenden etwas über historische, politische und gesellschaftliche Hintergründe z.B. zum Weltfrauentag (8. März) zu erzählen. Sie stellt Fragen, um mit den Schüler*innen über die Bedeutung und Sinnhaftigkeit eines solchen Tages ins Gespräch zu kommen. Auch wenn es hervorzuheben ist, dass BM ganz selbstverständlich Politisches zum Thema macht, finden auch diese Inhalte nicht strukturiert und bewusst geplant innerhalb des Sachunterrichts statt. Auch hier werden politische Lerngegenstände eher am Rande diskutiert, spontan und mit wenig Vorbereitung und zeitlichem Aufwand. Sozialwissenschaftlich relevante Themen erfahren dadurch eine bestimmte Wertung. Zwar wecken sie das Interesse (bei Schüler*innen und Lehrkräften), werden in den Medien und Familien besprochen und zeichnen sich durch Konflikt- und Diskussionspotential aus, trotzdem wird dafür keine Unterrichtszeit aufgewendet. NI und EN geben an (siehe oben), dass sie „öfters“ (EN) und „ständig“ (NI) über aktuelle politische Ereignisse mit ihren Schüler*innen sprechen. Dazu stellt sich die Frage, ob es nicht auch inhaltlich, sowie zeitlich entlasten würde, wenn derartige Themen Teil eines Sachunterrichts wären, der elementare politische Analyse- und Urteilskompetenzen stärken würde. Damit würden die Lernenden Fachmethoden an die Hand bekommen, um relevante politische Ereignisse auch eigenständig verstehen und einordnen zu können. Besonders wichtig erscheint dies, wenn die

Lernenden mit politisch komplexen und schwer zu durchdringenden Nachrichten konfrontiert werden, wie in den folgenden Beispielen:

Als [...] Busch [George, Senior] damals den Irak bombardiert hat und die Ölfelder brannten, da kamen Kinder zu mir in die Klasse Morgenkreis [...]: ‚Da brennt alles, da brennt alles, wie kann man denn das anstecken?‘ Also da war das aber fast eher dieses, dieser Umweltaspekt der da, ne? Also wie kann man tatsächlich das der Umwelt der Natur, wir müssen doch irgendwie hier weiterleben, aber natürlich hat das auch eine politische Dimension und da war ich total erschrocken als junge Lehrerin. Da war ich in der Situation total hilflos. Und ich hab da in der Tat glaub ich gesagt, dass, also ich hab’s nicht sofort aufgelöst, ich hab gesagt: ‚Mir geht’s genauso gerade.‘ Also tatsächlich auch so meine eigene, mein eigenes Entsetzen darüber zu zeigen und ich hab, ich hab dann gesagt: ‚Ehrlich gesagt ist das jetzt ein Thema, da muss ich mich jetzt selbst erst mal fit machen.‘ Und dann haben wir das, haben wir das ein, zwei Tage später nochmal besprochen. Das hat natürlich diese Ohnmacht bei den Kindern nicht geklärt. Das haben wir, also ne? Man selbst hat das ja nicht verstanden. Warum das jetzt angeblich politisch notwendig war, das zu tun. (DF 40:38)

DF berichtet hier von einer sehr herausfordernden Situation. Lernende haben Fragen und Ängste zu einer sehr bedrohlich wirkenden politischen Situation, dem zweiten Golfkrieg. DF geht sehr offen mit den Schüler*innen um, teilt die Sorgen und erklärt, dass sie sich selbst erst in das Thema einarbeiten muss, um Antworten zu geben. Dieses Beispiel zeigt, dass es immer wieder auch Situationen gibt, in denen Unterrichtszeit zur Klärung aktueller Ereignisse eingeräumt werden muss, um eine gewisse emotionale und fachliche Erstversorgung zu gewährleisten.

Von ähnlich fordernden Themen berichtet EN:

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- Wir fangen alle zusammen an und dann sagt einer: ‚Ähm ja ich hab hier gehört Aleppo, was ist n dass eigentlich?‘ So ist das nicht. [...] 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 sehr 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 Grundschulkinder interessieren, sondern auch die Erklärungen von FN wie diese Fragen besprochen werden. Denn ähnlich wie auch in den bisherigen Argumentationen, werden diese Fragen 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 Thema einnehmen darf. In FN's Fall gelangen die sozialwissenschaftlichen und politischen Fragen eher nicht in den Morgenkreis oder den Sachunterricht. Er richtet seinen Sachunterricht nach eigener Aussage eher technisch und naturwissenschaftlich aus. Für politische Fragen, Lern- und Diskussionsbedürfnisse bleibt dann nur die Variante, den Lehrer morgens vor dem Unterricht darauf anzusprechen und zu hoffen, dass er „darauf anspringt“ (FN).

Das Sprechen über Gewalttaten und Terroranschläge

Eine besondere Stellung in den Interviews, haben die Erinnerungen der Lehrkräfte an die Emotionen und Fragen der Schüler*innen nach Terroranschlägen eingenommen. Die Lehrkräfte können sich meist sehr spezifisch an die Gesprächssituationen und Ängste der Kinder nach Attentaten erinnern. Ähnlich wie DF (siehe oben) berichten die Lehrkräfte von ihrer eigenen Hilf- und Antwortlosigkeit:

Auch bei dem Attentat, da in Berlin, was da letztes Jahr an Weihnachten war, da kamen sofort Fragen von den Kindern. Natürlich kann ich denen auch keine Lösungen

geben, aber das ist einfach das Bedürfnis auch mal darüber kurz drüber sprechen zu können. (NM 26:11)

Manchmal gibt es aber Sachen, wo die Kinder mit Fragen ankommen und das finde ich, ich persönlich finde es wichtig, die nicht damit stehen zu lassen und sei es drum, dass man erstmal auch nur ein Gespräch darüber führt und das kann manchmal Kindern auch schon helfen. Nämlich da jemanden zu haben, der einem zuhört, bei den Ängsten, die sie einfach haben diesbezüglich. Das heißt ja nicht, dass man Antworten hat, unbedingt. Gerade bei solchen Anschlägen oder sonstigen Sachen, gibt es keine Antworten. (NM 01:01:53)

Aus den Aussagen lässt sich sehr gut herauslesen, dass bei den Schüler*innen ein echtes Bedürfnis nach Austausch und Information besteht. NM erklärt, dass es bei den Kinderfragen in erster Linie um den Raum dafür geht und nicht unbedingt um korrekte Antworten. Eine weitere Schilderung kommt von NI:

Als damals der Angriff auf Nine Eleven gewesen ist. Da kann ich mich noch dran erinnern, da hab ich ne ganze Stunde haben wir – das war ne zweite Klasse, ne ganze Stunde darüber geredet. Ne ganze Mathestunde. Die Stunde war vorbei, die war gegessen. Weil Kinder aber in die Schule kamen mit so massiven Eindrücken, die sie im Kopf hatten und das natürlich aufgefangen werden musste. (NI 08:11)

NI spricht hier von der emotionalen Versorgung, die seine damaligen Zweitklässler*innen nach den Anschlägen vom 11. September 2001 benötigten. Die Intensität, mit der er erklärt, dass er eine ganze (Mathe-)Stunde für die Gespräche aufgewendet hat, zeigt, dass dies anscheinend eine Normabweichung darstellt. Vergleicht man rückblickend die globale politische Bedeutung und die außerordentliche Brutalität dieser Anschläge, erscheint die Verwendung einer Mathestunde vollkommen gerechtfertigt. Die Erklärung von NI zeigt jedoch, dass wahrscheinlich nicht immer vom eigentlichen Unterrichtsplan abgewichen wird, auch wenn die politische Lage es erfordern würde.

Eine interne jährliche informelle Umfrage unter den Sachunterrichtsstudierenden der Universität Kassel¹¹ zeigt, dass (wenn diese zum Zeitpunkt der Anschläge vom 11. September 2001 bereits geboren und im Kindesalter waren)

¹¹ Diese Umfrage wird jährlich im ersten Semester des Sachunterrichtsstudiums an der Universität Kassel im Rahmen der Einführungsvorlesung „Die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts“ durchgeführt.

nur ca. 50 % der Studierenden angeben, dass mit ihnen über diese Vorkommnisse in der Schule gesprochen wurde. Die anderen ca. 50 % erhielten keine Gespräche, Informationen und Orientierung in dieser Situation. Auch in den Interviews dieser Studie zeigt sich, dass nur die Lehrkräfte NM, NI, VN und FN davon berichten über Terroranschläge und Gewaltverbrechen mit ihren Klassen ins Gespräch zu kommen. Die anderen Lehrer*innen äußern sich zu diesem Punkt nicht bzw. bringen von sich aus nichts dazu ein. Hier wäre weitere Forschung wichtig, um zu erheben, wie derzeit mit solch anfordernden emotionalen und politischen Situationen in der Grundschule verfahren wird und welche sozialwissenschaftlichen und politikdidaktischen Konzepte helfen könnten, um Informationen zu analysieren und Diskussionen zu versachlichen. Grundschul- und Sachunterrichtslehrkräfte werden in diesem Bereich kaum ausgebildet und können in der Reaktion auf solche Ereignisse oft nur ihre eigenen biografischen Erfahrungen nutzen. Als zu prüfende These für die Zukunft ergibt sich die Frage, ob eine derart vielschichtige Überforderungssituation dazu führt, dass Lehrkräfte eher das Schweigen und die Nicht-Thematisierung wählen als den offenen kommunikativen Umgang. Eventuell könnte guter sozialwissenschaftlicher und politisch bildender Sachunterricht dazu beitragen, dass einige Fachkonzepte und -methoden zur Analyse und Einordnung derartiger Ereignisse bereits bekannt wären. Ebenso wäre es wünschenswert, dass Kinder ihre Fragen zu gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen ganz selbstverständlich im Sachunterricht äußern können und dort Hilfe erfahren, um dem erklärten Ziel des Sachunterrichts ein Stück näher zu kommen – die Welt zu verstehen.

Weitere politische (und persönliche) Gespräche im Grundschulalltag

Grundschüler*innen und Lehrkräfte verbringen viel Zeit miteinander. Das Klassenleiter*innen-Prinzip sieht vor, dass so viele Fächer und Stunden wie möglich durch dieselbe Lehrkraft abgedeckt sind, damit die Schüler*innen eine feste Bezugsperson haben und fächerübergreifender, projektorientierter Unterricht besser gelingen kann. In der Folge kann ein besonderes Bindungs- und Vertrauensverhältnis entstehen, das dazu führt, dass Schüler*innen und Lehrkräfte über teilweise sehr persönliche und kontroverse Themen diskutieren:

In einer Klasse habe ich mal ein jüdisches Mädchen gehabt, eine Menge muslimische Kinder, haben wir immer, christliche Kinder und ein Mädchen, die meinte: ‚Ich bin Atheistin!‘. Und da haben wir immer heftige Diskussionen geführt, das war toll. (NI 19:44)

Die Sache mit den Flüchtlingen. Das wir dann eben auch wieder auf einer Weltkarte eben einfach mal gucken: „Mensch wo kommst Du her, welchen Weg bist Du gegangen?“ [...] Und da haben wir Geschichten gehört. Ich erinnere mich [...] wie der [A.] uns erzählt hat, wie er ein halbes Jahr vorher nach Deutschland gekommen [ist] und auf Deutsch das erzählt hat und alle Kinder mit offenem Mund eben dastanden. [...] Das sind dann eben Sachen: ‚Mensch, du kommst von da, du kommst von da.‘ [...] OK, wir kommen alle aus verschiedenen Ländern.‘ [...] Und ja das sind interessante Gespräche, wo mir es eben immer wichtig ist, damit wir– dass wir eben sagen: ‚OK wir sind aber hier ein Team und wir müssen miteinander irgendwie arbeiten und jeder hat hier seine– sein Bleiberecht.‘ (VN 11:10)

Aber nicht nur zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen finden persönliche Gespräche mit politischen Dimensionen statt, sondern auch unter den Schüler*innen:

Auch zu unterschiedlichen Kulturen, da gibt es schon immer mal die Frage, auch am Rande, während Spielsituationen, während Frühstückspausen oder während Bewegungszeiten, ja ähm, da sagt immer ein Schüler zu einem anderen Schüler: Ja, du bist doch auch Türke, ne? und sagte er: ‚Nee, ich bin kein Türke. Meine Mama ist Deutsche und ich bin ja hier geboren.‘ Also der wusste da relativ Bescheid, wenn er hier geboren ist, dann ist er ganz klar, in seiner Definition dann auch deutsch. Und dann sagte er: Ja, aber du redest türkisch zu Hause. Dein Papa redet doch türkisch, also bist du Türke.‘ und dann war das natürlich ganz spannend zu sehen, wie einigen die sich oder welches Bild haben sie. (EE 30:16)

Diese ausgewählten Ankerbeispiele sollen zeigen, wie persönlich und kontrovers die Themen sein können, die im Grundschulalltag auftauchen. DEF und EE berichten bspw. von Kindern, die in Pflege- oder Regenbogenfamilien aufwachsen und wie diese teilweise noch unbekanntes Familienformen bei den anderen Kindern für Gesprächsstoff und Nachfragen sorgen. In der Grundschule entsteht aus den genannten Gründen eine besondere Atmosphäre des Miteinanders. Durch die hohe Diversität an Religionen, Kulturen und sozialen Hintergründen kommt es immer wieder zu wichtigen Austausch- und Lerngelegenheiten, die einen bedeutenden Grundstein für eine offene und demokratische Gesellschaft bilden können. Die Lehrkräfte in dieser Interviewstudie betreiben einen großen Aufwand, um diesen Gesprächen und Fragen Raum zu geben und ein soziales Miteinander für alle zu ermöglichen. Die daraus entstehenden Anlässe und Notwendigkeiten für Politische Bildung werden von den Lehrkräften

jedoch leider nur in einem sehr geringen Maß erkannt und wahrgenommen. Viele der Lerngelegenheiten verstreichen ungenutzt. Diese Wertung ist nicht so zu verstehen, dass alle privaten Details der Schüler*innen für politisch bildenden Unterricht Verwendung finden sollen! Es ist wichtig und gut, dass Vieles dieser Themen in persönlichen Gesprächen und am Rande von Leistungsdruck und Unterricht verhandelt wird. Aber eventuell könnte es die Lehrkräfte entlasten, wenn gesellschaftliche Vielfalt und die sich daraus ergebenden Kontroversen als selbstverständliche Sachunterrichtsthemen stattfinden würden. Für die Lebensrealität und Zukunft der meisten Schüler*innen ist es bedeutsam, politische Dimensionen und soziale Phänomene zu erkennen und selbstbestimmt darin agieren zu können. Dafür braucht es (mehr) fachlichen und didaktisch konzipierten sozialwissenschaftlichen Sachunterricht.

Diese Forderung bestärkt sich auch durch den folgenden Abschnitt, der die Antworten der Lehrkräfte zusammenfasst, die einen Lernprozess beschreiben sollten, bei dem ihrer Meinung nach politisches/sozialwissenschaftliches Lernen stattgefunden hat.

4.2.3 Die wenigen Highlights politischen Lernens

Im Rahmen der Interviews wurden alle Lehrkräfte nach Best-Practice-Beispielen für politisches Lernen gefragt. Es sollte darum gehen, gut gelingende Lernsettings zu sammeln und deren Gelingensbedingungen festzuhalten. Da nur sehr wenig Lehrkräfte darauf antworteten, sollen die wenigen Beispiele hier nun aufgeführt werden.

Vom Protestsong zur Kinderbeteiligung beim Spielplatzbau (HI)

Die Lehrkraft HI hat mit ihrer Klasse einen Coversong der Gruppe „Die Ärzte“ auf CD aufgenommen. Eine besondere Rolle hat dabei der Liedtext gespielt: „Es ist nicht deine Schuld, dass die Welt ist wie sie ist, es wär nur deine Schuld, wenn sie so bleibt“. Im Zuge der Proben und Aufnahmen gab es immer wieder Gespräche darüber, wieviel und was Kinder an dieser Welt verändern könnten und ob die Welt noch zu retten sei. HI klärte daraufhin über die Kinderrechte auf und die Schüler*innen lernten, dass jedes Kind ein Recht darauf hat, an politischen Entscheidungen, beteiligt zu werden. Drei Wochen später kam dann der Bürgermeister in die Schule, um die Schüler*innen an der Neugestaltung eines Spielplatzes zu beteiligen. Die Klasse von HI zeigte sich sehr interessiert und wortgewandt. Sie nutzten ihre Kenntnisse über die ihnen zustehenden Beteiligungsrechte. HI beeindruckten die argumentativen Kompetenzen ihrer Schüler*innen sehr:

Wir haben dann, ich glaube drei Wochen nachdem wir das Lied aufgenommen hatten, Besuch vom Bürgermeister bekommen, der gesagt hat, dass er den Spielplatz umgestalten will und da dürften dann die Kinder etwas machen. Und das hat die Kinder total gefreut und dann sind wir zum Bürgermeister gegangen und haben dann gesagt: Ja, das liegt daran, dass wir Kinder Mitspracherecht haben und auch in der Politik etwas sagen dürfen, oder? Und das war für mich so ein Moment wo ich dachte: ‚Och Mensch wie schön.‘, da haben die jetzt irgendwie jetzt diese Spielplatzsache, die damit ja jetzt so erstmal nichts zu tun hatte, genutzt, um etwas zu verknüpfen und so gesehen haben, da finde ich jetzt irgendwie selber Sachen, die ich, (in?) meinem Leben jetzt beeinflussen kann. (HI 41:11)

HI's Schüler*innen kennen ihre Rechte und wenden Gelerntes an. Mit der Spielplatzgestaltung haben sie einen Bereich gefunden, in dem sie sich aktiv einbringen und mitbestimmen können. Stand zu Beginn des politischen Lernens noch die Frage im Raum, ob Kinder überhaupt etwas an der Welt verändern können, fordern sie drei Wochen später ihr Mitspracherecht beim Bürgermeister ein. HI kann zu Recht stolz auf diesen Lernprozess sein, zumal dieses Beispiel auch zeigt, dass Politische Bildung im Sinne eines Spiralcurriculums bei immer wiederkehrender Thematisierung besser gelingt.

Kinderrechte – „weil ihnen das gar nicht bewusst war“ (DF, EM)

DF und EM antworten auf die Frage nach Highlights Politischer Bildung ebenfalls mit Unterrichtseinheiten zum Thema „Kinderrechte“, die bei allen Beteiligten einen bleibenden Eindruck hinterlassen haben:

Dann hab ich auch so einen Elternnachmittag gemacht und [...] die Eltern mussten dann von einem Plakat zum nächsten gehen, also von einem [Kinder-]Recht zum nächsten und die Kinder haben den Eltern erklärt, was sie eigentlich für Rechte haben und dann haben sie sich immer so einen Anstecker halt mitgenommen und das hängt dann immer noch am Kühlschranks. Also ich hab die Vier da schon vor einem Jahr abgegeben und wenn du dann Eltern triffst, die sagen dann, das hängt immer noch bei uns am Kühlschranks, also das war ist für Eltern beeindruckt und die Kinder wachsen auch über sich hinaus. Das hat am nächsten Tag hat das auch eine Wirkung in der Schule, das ist schon Wahnsinn, also die fühlen sich auch das erste Mal so ernstgenommen und wahrgenommen haste das Gefühl. Das ist schon was ganz Besonderes muss man sagen. (EM 06:56)

Zum Lernerfolg hat hier sicher nicht nur das wichtige und bestärkende Thema der Kinderrechte beigetragen, sondern wahrscheinlich auch das Format (Elternachmittag mit Plakatausstellung) und die Rollenumkehr (Kinder erklären etwas den Erwachsenen). Insgesamt ein schönes Beispiel, wie Politische Bildung in der Grundschule gelingen kann.

Globale Kleidungsherstellung und Kakaoplantagen – Ist das fair? (NM, EE)

Zwei Beispiele zu Themen des Globalen Lernens kommen von NM und EE:

Also zum Beispiel „fair trade“ im Bereich Kakaohandel, das finde ich ein ganz spannendes Thema. Aber auch Kinderarbeit, im Bereich Klamottenherstellung [...] Und das geht auch gut. Und das ist vor allen Dingen für die Kinder auch transparent, weil jeder trägt es und macht sich eigentlich keine Gedanken, wo es herkommt, wie es hergestellt worden ist. (NM 14:14)

Ja! Das Thema Schokolade, tatsächlich. Das war so emotional oder so motivierend, innerlich motivierend für die Kinder, dass die Kinder gesagt haben: ‚Hey das ist überhaupt.‘ – Weil ich habe dann die Frage gestellt: ‚Ist das denn fair, dass die Kinder da in den anderen Ländern, wo Schokolade oder Kakao angebaut wird, die dann zur Schokolade gemacht wird. Dass die Kinder da arbeiten müssen und äh ja?‘ und da hieß es gleich: ‚Nein, das ist nicht fair!‘ Also das war ein sehr prägender Moment, tatsächlich, ja. (EE 23:50)

Ein kurzer Kommentar an dieser Stelle reicht sicher nicht aus, um die Vorzüge des Globalen Lernens, die Thematisierung von Gerechtigkeitsfragen und Lösungsansätzen für die Politische Bildung in der Grundschule hervorzuheben. Diese beiden Beispiele zeigen, dass die Lehrkräfte NM und EE zu den wenigen gehören, die globale Themen bearbeiten und im Zuge dessen sehr gute Erfahrungen gemacht haben.

Thema Flucht und Umgang mit Geflüchteten

Die Lehrkräfte FN, BM und NZ antworten auf die Frage nach Momenten politischen Lernens mit Beispielen zur Thematisierung von Flucht und im direkten sozialen Umgang mit geflüchteten Kindern. Im Ankerbeispiel berichtet BM, wie sie für die Anerkennung eines geflüchteten Jungen in ihrer Klasse arbeiten musste. Sie erklärt, dass sie zuerst die Hintergründe der Flucht und die Umstände während der Flucht thematisieren musste, bevor der Junge Anerkennung erhielt:

Die Kinder sind schockiert [durch die Darstellung der Fluchtumstände], die Kinder denken darüber nach, sie sehen [den geflüchteten Jungen H.] in einem anderen Licht, nehmen ihn anders an. Das ist für mich natürlich mein Grundziel. Dass die Kinder über den Tellerrand gucken, dass sie selbst nachdenken: Warum ist jemand hier? Warum flüchtet der überhaupt? Das, was mir zu Hause ganz oft fehlt bei den Eltern, man bekommt das ja im Gespräch mit, dass viele Kinder noch nie was davon gehört haben. Oder halt dieses Stammtischgerede, was in vielen Haushalten wahrscheinlich am Frühstückstisch: Ja, jetzt ist da einer in eurer Klasse und der benimmt sich so komisch.‘ Der hat zum Beispiel in der ersten Klasse große Probleme mit den Mädchen gehabt im Umgang. Dass ich den Kindern natürlich das auch immer erklären musste und teilweise leider auch den Eltern immer wieder klarmachen musste, warum der Junge da ist, warum der anders ist und dass er halt nicht als schwarzes Schaf gesehen wird, sondern eigentlich als jemand, dem man helfen müsste. Und das ist für mich schon zu hundert Prozent erfüllt, wenn ich das schaffe. (BM 18:35)

BM, FN und NZ führen ähnliche Situationen an, in denen sie Hintergrundinformationen einbringen und für Verständnis werben mussten, damit geflüchtete Menschen nicht stigmatisiert werden. Sie berichten dabei auch von einem Umdenken, dass sie als gelungenen politischen Lernprozess definieren.

Mit diesem Beispiel endet die kurze Auflistung der genannten Best-Practice-Beispiele für politisches Lernen in der Grundschule. Es wird deutlich, dass der jeweils direkte Lebensbezug zum Alltag der Schüler*innen eine wichtige Rolle spielt und dass es in keinem der Fälle um bloße Wissensvermittlung, sondern immer um das Anwenden von Kompetenzen geht. Die Beispiele können damit als Ausgangspunkt für weiterführende curriculare und didaktische Konzeptionen zur Politischen Bildung im Sachunterricht genutzt werden.

Im letzten Abschnitt sollen die Erfahrungen der Lehrkräfte mit Rassismus dargelegt werden. Vor allem das zuletzt dargestellte Ankerbeispiel von BM zeigt, dass die Lehrkräfte mit gesellschaftlichem Rassismus konfrontiert sind und ihren eigenen Umgang damit finden müssen. Da die Bedeutung von rassistischem Gedankengut beim politischen Lernen in der Grundschule eher unerforscht ist, sollen die gefundenen Beispiele in diese Auswertung mit aufgenommen werden, damit davon ausgehend weiter geforscht werden kann.

4.2.4 Erfahrungen der Lehrkräfte mit Rassismus

Auch abseits der Interviewfragen zu den Erfahrungen mit Politischer Bildung, berichten die Lehrkräfte häufig von den Erfordernissen des täglichen sozialen Miteinanders in der Grundschule (besonders gut zu sehen bei BM, NI, NZ und

VN). Besondere Bedeutung erhalten dabei die Situationen, Konflikte und Auseinandersetzungen, die ihren Ausgangspunkt in der kulturellen Diversität der Schülerinnen und Schüler haben. Grundschulen weisen einen besonders hohen Grad an Vielfalt und Heterogenität auf, was von den Lehrkräften gleichermaßen als Gewinn und Herausforderung beschrieben wird.

Wichtig ist zu erklären, dass diese Sammlung an Aussagen nicht intendiert entstanden ist. In den Interviews kam es teilweise sehr zufällig zu diesen Konflikt- und Situationsbeschreibungen. Diese Darlegungen sind jedoch von hoher Bedeutung für diese Forschungsarbeit, weil 1.) die Diversität der Schüler*innenschaft ein Herausstellungsmerkmal von Grundschulen ist, 2.) durch diese Heterogenität viele Anlässe und Notwendigkeiten für Politische Bildung entstehen, die jedoch meistens unerkannt bleiben und 3.) grundlegende sozialwissenschaftliche Kompetenzen allen Beteiligten beim Umgang mit diesen Situationen und Konflikten helfen könnten¹².

Die folgenden Zitate sollen exemplarisch zeigen, von welchen Situationen und Konflikten berichtet wurde und welche Rolle die verschiedenen Beteiligten (Eltern, Kollegium, Schulleitung) dabei einnahmen.

Die Rolle der Eltern bei der Thematisierung von Flucht und Migration

Die Lehrkräfte NZ, CO, BM und HI berichten von ähnlichen Situationen in denen Eltern der Thematisierung der Fluchtbewegungen aus Syrien im Sachunterricht kritisch gegenüberstanden oder sogar intervenierten. Während CO und BM nur kurz erwähnen, dass rechtspopulistisches Gedankengut (CO 31:00) und „Stammtischgerede“ (BM 18:30) der Eltern über die Kinder in den Unterricht gelangten, berichten NZ und HI ausführlicher:

An meiner alten Schule, da war das-, da war die Flüchtlingsdebatte sehr hoch und sehr groß. Und da gab's dann immer wieder Fragen und ich weiß noch ganz genau, dass mich da Kinder gefragt haben, dazu, dass sie Angst haben in die Stadt zu fahren, [...] weil die halt so viel hören. Und weil die Eltern so viel Angst haben. [...] Und [dann] haben [wir] darüber geredet, dass die meisten Kinder, die hierher geflüchtet sind, ja selbst geflüchtet sind vor etwas. Und dass die ja eigentlich auch nichts dafür können und wie man denn darauf kommt, dass man gerade vor denen Angst hat. Und am Ende des Tages war das für diese Kinder ganz klar, dass das Quatsch ist, obwohl das von deren Eltern-, also die haben sich dann quasi auch von deren Eltern abgegrenzt

¹² Dies spricht für eine Intensivierung der gesellschaftswissenschaftlichen Ausbildung in allen Phasen der Lehrer*innenbildung (s. Kapitel 4.5.4).

und das fand ich sehr cool. Dass die dann gesagt haben-, und dann hab ich gesagt: ‚Warum sind eure Eltern vielleicht-, warum sehen die das dann vielleicht nicht?‘ Und dann hat ein Kind gesagt: Ja weil der ja gar keine kennt.‘ Das was man nicht kennt, das macht halt einem ein bisschen mehr Angst. (NZ 33:08)

[Ich] habe das [Fragen der SuS zu den Fluchtbewegungen 2015] dann gleich zu meinem ersten Thema gemacht, dass ich mich mit dem Thema „Flüchtlinge“ und „Kinderrechte“ und so weiter befasst habe und habe dann aber ganz, ganz viel Gegenwind von den Eltern verspürt, gerade von den Eltern die, glaube ich auch, so etwas rechtsgesinnt waren und habe dann von meiner Schulleitung, ja was heißt die „Bitte“ sage ich mal freundlich, erhalten, dieses Thema doch jetzt möglichst bald zu beenden und mich dem „Fischotter“ oder was meine Parallelkollegin gemacht hat, zu widmen. (HI 08:29)

Und dann häufte sich das auch, dass Aussagen der Kinder im Unterricht kommen, so dann war ja, ich habe mein Referendariat im August gestartet und dann kamen so später was so von wegen: Ja ich habe jetzt von Mama und Papa gehört, dass ich eventuell wegen der Flüchtlinge gar keine Weihnachtsgeschenke bekomme, weil Mama und Papa jetzt so viel Geld zahlen müssen, wegen der Flüchtlinge und dann haben sie kein Geld mehr um mir Weihnachtsgeschenke zu kaufen. (HI 10:31)

An den Aussagen von NZ und HI wird deutlich, wie die Äußerungen und Wertungen der Eltern über die Wiedergabe der Kinder in den Unterricht gelangen. Bei NZ übernehmen die Grundschüler*innen die diffusen Ängste der Eltern, bei HI werden konstruierte Szenarien wiedergegeben, die beinhalten, dass durch die Versorgung von Geflüchteten, kein Geld für Weihnachtsgeschenke bliebe. Während CO und BM nur vermuten können, woher die teilweise rassistischen und fremdenfeindlichen Aussagen ihrer Schüler*innen kommen, berichten NZ und HI, dass die Kinder die Bedenken der Eltern direkt übernehmen und im Unterricht wiedergeben. Das Beispiel HI zeigt, dass die Ansichten der Eltern nicht nur inhaltlich Teil des Unterrichts wurden, sondern dass diese sogar intervenierten und eine weiterführende Bearbeitung des Themas im Sachunterricht verhinderten. Die Lehrkraft HI spricht davon, dass sie „Gegenwind verspürte“ (es wird nicht weiter ausgeführt, in welcher Art und Weise) und dass sie über die Schulleitung die Anweisung erhielt, das Thema zu beenden und zum nächsten überzugehen.

Diese Beispiele zeigen, dass die politischen Haltungen der Eltern bei kontroversen Themen eine gewichtige Rolle im Sachunterricht einnehmen können und im schlimmsten Fall politische Bildungs- und Lernprozesse sogar verhindert werden (siehe HI). Es überrascht daher nicht, dass einige Lehrkräfte an-

geben, bei der Wahl der Unterrichtsthemen die Eltern und deren Interessen mit einzukalkulieren und daraufhin bestimmte Inhalte nicht zu thematisieren (NZ, WA). Didaktisch, sozial- und bildungswissenschaftlich kann es als sehr besorgniserregend eingestuft werden, wenn Eltern sich derart destruktiv in die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichtes einbringen und kontroverse Lerngegenstände aktiv verhindern. Es bedarf weiterer Forschungsarbeiten, um die Rolle und den Einfluss der Eltern auf die Praxis Politischer Bildung im Sachunterricht zu erheben. Für die hier stattfindende Untersuchung sind die Fälle NZ und HI wichtig, weil sie zeigen, dass die Ressentiments der Eltern gleichzeitig Ausgangspunkt (NZ) und Verhinderungsgrund (HI) für Politische Bildung in der Grundschule sein können.

Kollegium und Schulleitung im Umgang mit gesellschaftlichen Herausforderungen

Wie das Beispiel HI gezeigt hat, spielen auch das kollegiale Umfeld und die Schulleitung eine bedeutende Rolle beim Umgang mit politisch kontroversen Themen. Während die Schulleitung dort mit den Eltern kooperierte und die Lehrkraft HI anwies das Unterrichtsthema „Flucht und Migration“ zu beenden, tauchen in den Interviews auch Gegenbeispiele auf, in denen die Lehrkräfte und Leitungen der Schulen gemeinsam mit den Eltern beachtliche Aktionen zur Begrüßung und Integration geflüchteter Familien an den Grundschulen organisieren (TX, WA).

Ein Beispiel, dass sich eher zwischen den beiden Polen (HI – Schulleitung verhindert kontroverse, politische Unterrichtsthemen und TX; WA – Schulleitung, Kollegium, Eltern sorgen für Willkommenskultur) verorten lässt, kommt von der Lehrkraft DF. Im Interview erklärt sie, warum das Politische der Lebenswelt, wie bspw. die Hintergründe hinter den Fluchterfahrungen geflüchteter Schüler*innen, eher nicht thematisiert oder überhaupt als Lern- und/oder Gesprächsgegenstand erkannt werden:

Das ist auch dem gezollt natürlich und das mein ich jetzt auch gar nicht böse oder abwertend für die Kolleginnen die da- da ist erstmal der erste Bereich: ‚Wie integriere ich dieses Kind in die Klassen?‘ Und gar nicht unbedingt ‚damit es mir keinen Ärger macht‘ oder so. Das wär jetzt der schlimmste Fall. Sondern tatsächlich, ne? Ist eher so dieses: ‚Dieses Kind ist jetzt hier und es ist ihm fremd. Und wir leiten es an, wie die Schule funktioniert, damit es es leichter hat sich einzuleben.‘ Und auch das ist ja auch ne? Soziales Lernen. [...] Aber das was vorher war, also warum dieses Kind eigentlich hier ist, dieser Bereich, glaub ich, der wird oft nicht angesprochen. (DF 48:04)

Hier wird deutlich, dass für die tägliche pädagogische Arbeit eher das soziale Miteinander im Vordergrund steht. Die eigentlichen Hintergründe und Kontexte in denen Fluchtbewegungen stattfinden werden nicht thematisiert¹³. Weiter fährt sie fort:

Jedenfalls ist es dieses: ‚Warum kommen diese Kinder jetzt hierher?‘ auch im Lehrerzimmer nicht das Thema. Das wäre ja schon mal das erste auch– Also ne? Bevor ich in die Klasse gehe, vielleicht auch tatsächlich erstmal: ‚Wie ist es eigentlich– Wie wollen wir eigentlich so diese Willkommenskultur auch an der Schule schaffen? Es werden jetzt wahrscheinlich immer wieder in Wellen mehrere Kinder kommen. Also: Wie ist unser Verständnis? Wie ist unser politisches Verständnis dazu auch? Ja auch so ein bisschen: soziales Verständnis, gesellschaftspolitisches Verständnis einfach auch: Also wie wollen wir hier als diese Schulgemeinde, als diese kleine Gesellschaft eigentlich das was da Großes gerade passiert auffangen? Das– für meine Einschätzung wird das nicht kommuniziert. (DF 50:17)

DF kritisiert, dass auch unter den Lehrkräften nicht über die Ursachen und Kontexte gesprochen wird, die Flucht und Migration bedingen. Sie wünscht sich mehr Interesse und einen gemeinsamen Austausch darüber, wie eine Willkommenskultur geschaffen und eine gesellschaftspolitische Haltung eingenommen werden könnte. Zudem bemängelt sie das fehlende Bewusstsein dafür, Schule als politischen Ort zu begreifen, der von den übergeordneten Gesellschaftsverhältnissen nicht unberührt bleibt. DF nimmt damit eine wichtige Position ein und zeigt auf, dass eine gesellschaftspolitische Auseinandersetzung und Selbstreflexion innerhalb des Lehrer*innen-Kollegiums von großer Bedeutung wären. Für diese Untersuchung ist dieses Beispiel sehr wichtig, weil es zeigt, dass auch Schulkollegien Hilfe bei der Analyse und Einordnung gesamtgesellschaftlicher Erfordernissen benötigen, um die eigene Rolle und einen angemessenen Umgang damit zu entwickeln. Dies lässt sich auch auf andere Gesellschaftsverhältnisse übertragen, die das Leben und Ler-

13 An dieser Stelle ist es wichtig zu erklären, dass nicht die konkreten biografischen Erfahrungen eines*einer geflüchteten Schüler*in der jeweiligen Klasse im Fokus der Thematisierung stehen sollen. Die Persönlichkeitsrechte des einzelnen Kindes haben hier dezidiert Vorrang! Es sollte jedoch auf einer strukturellen Metaebene darüber gesprochen werden, welche Fluchtursachen existieren und wie eine Flucht verläuft bzw. was sie für die Betroffenen bedeutet. Nur mit einem Minimum an gesellschaftlichem, politischem und zeithistorischem Verständnis kann auch ein soziales Miteinander entstehen, das nicht nur auf allgemeingültigen Regeln, sondern auf Verständnis und Empathie fußt.

nen in der Schule beeinflussen, wie bspw. Gender-, Rassismus-, Klassismus-, Armuts-, oder Nachhaltigkeitsfragen.

Insgesamt lässt sich aus dem Abschnitt „Erfahrungen mit Rassismus“ schlussfolgern, dass nahezu alle Beteiligten in der Grundschule mit Rassismus in Berührung kommen. Dies lässt sich in den Aussagen von Schüler*innen (z.B. bei NZ, NI, BM, CO, HI), in Reaktionen von Eltern (HI, CO, BM), im Agieren der Schulleitung und des Kollegiums (HI, FN, DF), aber ebenso in den eigenen Ansichten erkennen. Die Feststellung derart allgegenwärtiger und problematischer Gesellschaftsverhältnisse im Kontext Schule sollte im Sinne einer „lernenden Organisation“, nicht unbeachtet bleiben. Wie bereits zu Beginn dieses Abschnittes formuliert wurde, erschließt sich daraus ein besonderer Weiterbildungsbedarf für Lehrkräfte, Schulleitungen und weitere Verwaltungsebenen, um einerseits die eigene Involviertheit in die gesellschaftlichen Verhältnisse zu reflektieren und einen Umgang damit zu entwickeln und andererseits die Anlässe und Notwendigkeiten für Politische Bildung auch auf Seiten der Schüler*innen nicht unerkannt verstreichen zu lassen.

4.2.5 Methoden der Politischen Bildung

Um zu erfahren, wie die Lehrkräfte sozialwissenschaftliche und politisch bildende Themen im Sachunterricht umsetzen, wurden sie im Interview nach Unterrichtsmethoden gefragt, mit denen sie in diesem Bereich gute Erfahrungen gemacht haben. Nur zwei Lehrkräfte (DF und HI) konnten darauf antworten, indem sie Lernformen und Methoden nannten, die im Allgemeinen mit sozialwissenschaftlichem, politischem Lernen assoziiert werden. Die meisten Lehrkräfte (TX, NM, EM, BM, FN, DEF, EE, CO) konnten jedoch keine spezifischen Fachmethoden benennen und gaben nach einiger Bedenkzeit eher allgemeine Arbeits- und Sozialformen, wie Plakaterstellung, Referate, Gespräche im Sitzkreis, Gruppenarbeit oder Partnerarbeit an. Insgesamt wurden am häufigsten Rechercheaufträge für die Schüler*innen vorgeschlagen. Zwei Lehrkräfte gaben an, dass die Recherche auch in Form von Interviews stattfinden könne, indem Familienangehörige oder Bekannte zu spezifischen Fragestellungen interviewt werden. Die Internetrecherche wurde ebenfalls zweimal vorgeschlagen, wozu sich NM kritisch äußert:

Ich versuche, wenig mit dem Internet zu arbeiten. [...] Einmal liegt es mit daran, dass wir, wir haben keine Tablets bei uns an der Schule, [...] [wir] können damit nicht ins Internet. [...] Wir haben einen Computerraum, wo wir auch Recherchen machen, aber das ist eine Sache, die muss man erst, also die muss man vorbereitet haben. Sonst,

ansonsten hat man nur ein wildes Suchen und ich finde es effektiver, wir haben eine recht gut bestückte Schulbücherei. [...] Oder ich schau auch zu Hause, dass ich, wenn ich was aus dem Internet rausziehe, dass ich das als Lesetext aufarbeite. Aber da wähle ich dann aus auch, also dann bin ich im Prinzip der Filter, um einfach so ein bisschen zu schauen, dass ich Texte habe, die auch wirklich die Kinder weiterbringen. Wobei es bestimmt auch spannend wäre, zu einem Thema, wenn es jetzt in den Bereich Medienerziehung geht, wirklich mal zu gucken, was gibt es zu einem Thema und was kann man wirklich davon gebrauchen, was man als Informationen aus dem Internet bekommt. (NM 24:40)

NM erklärt, dass er das Internet selten im Unterricht nutzt, weil es an seiner Schule nur einen Computerraum und keine internetfähigen mobilen Endgeräte gibt. Ebenso müsse eine Internetrecherche vorbereitet werden, damit sie ergebnisorientiert verlaufe. Stattdessen lässt NM lieber in der Schulbibliothek recherchieren oder besorgt selbst Texte aus dem Internet, die er dann als Lesetexte aufbereitet. Am Ende der Erklärung räumt er ein, dass es für die Ausbildung von Medienkompetenzen sinnvoll sein könnte, die Schüler*innen auch eigenständig im Internet recherchieren zu lassen und die gefundenen Ergebnisse auf ihre Aussagekraft hin zu untersuchen. Die Internetrecherche zählt sicherlich zu den aufwändigeren Methoden, für die es nicht nur eine adäquate technische Ausstattung braucht, sondern auch eine längere Einführungs- und Übungszeit, bevor die Arbeitsform sicher und effektiv von den Schülern und Schülerinnen genutzt werden kann. Für die Politische Bildung ist sie jedoch von großer Bedeutung, weil gerade aktuelle Ereignisse und Fragestellungen eher nicht mithilfe der Schulbibliothek beantwortet werden können. Vielmehr braucht es aktuelle Nachrichten, Informationen, Kindermedien oder auch einen Blick auf die Online-Selbstdarstellung der beteiligten Akteure (bspw. in einem politischen Konflikt). Das Internet ist mit seinen diversen Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten von großer Bedeutung für politisch-gesellschaftliche Forschungs- und Lernprozesse. Gleichsam ist es auch ein öffentlicher Raum, der einer gewissen Eigenlogik folgt und in dem gerade junge Lernende auf vielfältige Anforderungen stoßen, für deren Einschätzung und Lösung sie Unterstützung benötigen. Vor allem die kriteriengeleitete Bewertung von gefundenen Informationen muss für alle jungen Lernenden nachvollziehbar eingeübt und trainiert werden. Diese wichtigen Fähigkeiten können die Schüler*innen nicht erlernen, wenn die Internetrecherche nicht stattfindet oder die Lehrkraft die Recherche stellvertretend übernimmt. Interessanterweise räumt NM am Ende seiner Aussage ein, dass es spannend wäre, wenn die Schüler*innen Informatio-

nen suchen und diese auf ihre Aussagekraft hin untersuchen würden. Das zeigt exemplarisch, dass anfordernde Methoden oft erst einmal für den Gebrauch in der Grundschule ausgeschlossen werden. Bei näherem Überlegen zeigt sich jedoch, dass man sie durchaus nutzen und Erkenntnisse damit gewinnen könnte.

Folgende weitere Methoden wurden für das sozialwissenschaftliche Lernen im Sachunterricht benannt: Rollenspiele, rotierende Partnergespräche, Philosophieren mit Kindern, Arbeiten mit und aufgrund von Kinderfragen, reziprokes Lesen, Dilemmagespräche, Streitteppichmethode, Platzdeckchenmethode sowie die Wahl von Klassensprecher*innen. Die Lehrkräfte zeigen damit, dass ihnen einige Mikromethoden bekannt sind. Allerdings können nur wenige auf die Frage antworten. Die meisten müssen lange überlegen und antworten dann eher mit allgemeinen Sozial- und Arbeitsformen. Das kann einerseits bedeuten, dass die Frage nach Erfahrungen mit Methoden des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts viel zu offen und unkonkret gestellt wurde und die Lehrkräfte evtl. besser auf eine konkrete Problemstellung oder Anforderungssituation hätten antworten können. Andererseits kann die allgemeine Ratlosigkeit auch bedeuten, dass dieser Bildungsbereich in den Grundschulen nicht regelmäßig stattfindet, dass schlicht keine/wenige Erfahrungen vorliegen und/oder dass die Fachmethodik eher unbekannt ist. Bei den wenigen Methoden, die von den Lehrkräften benannt werden, handelt es sich vorrangig um Mikromethoden. Makromethoden und -Vorgehensweisen, die längere Unterrichtsphasen strukturieren, wie bspw. die Problemstudie, die Konflikt- oder Fallanalyse, die Zukunftswerkstatt oder das Planspiel, werden nicht benannt. In gewisser Weise ist diese Unkenntnis nachvollziehbar, denn der Diskurs um Politische Bildung in der Grundschule wird erst seit wenigen Jahren wieder geführt und hat deswegen in den meisten Ausbildungen der Lehrkräfte nicht stattgefunden. Ebenso entwickelt auch die Fachdidaktik der Politischen Bildung erst seit kurzem wieder Konzepte, Ansätze und Methoden für die Grundschule.

Einige Lehrkräfte äußern, dass Ihnen so schnell keine Methoden einfallen oder sie erstmal darüber nachdenken müssen. BM antwortet auf die Frage nach Methoden, die sich für politisches oder sozialwissenschaftliches Lernen anbieten, folgendermaßen:

Ja, kann ich einfach auch nur sagen, so Klassensprecherwahl zum Beispiel. Es einfach nur so konkret durchzuführen, wie bei den Erwachsenen. Ansonsten Methoden? Na es ist natürlich immer gut, rauszugehen! Und Leute sich von außen zu holen oder rauszugehen mal in ein Altenheim zum Beispiel. Oder wir haben eine Patenschaft mit der Volkssolidarität. Da einfach Menschen von außen einzubeziehen. Ansonsten konkrete Methoden kann ich dir auch nicht wirklich sagen. (BM 21:21)

BM schlägt vor, die Klassensprecher*innen-Wahl so konkret wie möglich und angelehnt an die politischen Wahlen außerhalb der Schule durchzuführen. Ebenso plädiert sie dafür, auch außerschulische Lernorte zu nutzen und Expert*innen in den Unterricht mit einzubeziehen. Als Beispiel nennt sie die Kooperation mit dem Wohlfahrtsverband „Volkssolidarität“. Ein weiteres Beispiel kommt von EM, der Gesellschaftswissenschaften im Studium als wenig lebendig erlebt hat:

Und im Grunde muss ich schon sagen, dass ich damals an der Uni schon immer dachte, dass dieser Schwerpunkt mit Gesellschaftswissenschaften: ‚Boah, muss das überhaupt für die Schule sein? Also für die Grundschule, ja?‘ Gut, ja man kann mal über früher und heute reden [...]. Ich hätte auch damals nicht mehr sagen können, was mich an dem Thema jetzt mehr reizt und fand auch die Vorlesungen alles immer sehr trocken und dachte so: ‚Oar nee, da möchte ich meinen Sachunterricht anders machen!‘ Und von daher wär die Frage, wie kann man es methodisch machen, dass es eben lebendiger wird? Und da habe ich gar nicht so viel erfahren, da habe ich gar nicht so viele Ideen. (FN 19:10)

FN legt zuerst seine Abneigung zur gesellschaftswissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichtes dar und erklärt, dass er bereits in der universitären Lehramtsausbildung die Bedeutsamkeit dieses Bildungsbereiches nicht nachvollziehen konnte. Die diesbezüglichen Universitätsveranstaltungen konnten bei ihm auch kein weiteres Interesse hervorrufen und demotivierten ihn eher. Er entwickelte den Anspruch seinen Sachunterricht interessanter zu gestalten. Für die gesellschaftswissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts fehlen ihm selbst methodische Ideen, um den Unterricht lebendiger zu gestalten. FN konnte also weder in der ersten Phase der Lehramtsausbildung, noch danach Kenntnisse erwerben, wie politisches und sozialwissenschaftliches Lernen aktivierend und motivierend initiiert werden kann. Dieses Zitat zeigt, dass die universitäre Ausbildung von zentraler Bedeutung ist, wenn es darum geht, die Bedeutsamkeit und Umsetzungsmöglichkeiten Politischer Bildung zu vermitteln. Wird dieser Bildungsbereich „trocken“ und langweilig thematisiert, kommt es zu einer Art Übertragungseffekt. Die langweilige Ausbildung führt dazu, dass sich bestehende Vorurteile manifestieren und dieser Bildungsbereich im späteren Beruf eher nicht ausgeführt wird. Die Kritik von FN ist wichtig, um innerhalb der Fachdidaktik nicht nur an passenden Methoden und Konzepten zu arbeiten, sondern auch die Hochschuldidaktik innerhalb der Lehrer*innenbildung in den Blick zu nehmen. Zuerst müssen Lehramtsstudierende die Bedeutsamkeit der

politischen und sozialwissenschaftlichen Grundbildung erfahren und im Zuge dessen auch Umsetzungsmöglichkeiten für die Grundschule kennenlernen und erproben. Komplexe und anspruchsvolle Fachmethoden (bspw. die Konfliktanalyse oder das Planspiel) müssen dabei genauso im Fokus stehen, wie aktuell aufkommende Trends (bspw. Escape Games und Mysterys). FN äußert hier vor allem Kritik an der ersten Phase der Lehramtsausbildung, aber auch in der zweiten und dritten Phase scheint er nicht mehr über die grundständige Methodik und Didaktik der Sozialwissenschaften erfahren zu haben. Insgesamt zeigen die Aussagen, dass eher weniger, teilweise sogar keine Erfahrungen mit der Fachmethodik der politisch-sozialwissenschaftlichen Grundbildung vorliegen bzw. abgerufen werden können. Der Bildungsbereich scheint für die Lehrkräfte eher fremd und abstrakt zu sein.

4.2.6 Aussagen zum Sachunterricht und Politische Bildung

Ein Hauptanliegen dieser Dissertation ist es, die Stellung Politischer Bildung innerhalb des Sachunterrichts zu verorten. Die Lehrkräfte wurden unter anderem gebeten, Allgemeines von ihrem Sachunterricht zu berichten, die Themenauswahl in der Unterrichtsplanung zu beschreiben und politisch bildende Inhalte zu benennen. Im Folgenden werden diese Aussagen ausgewertet, um Rückschlüsse auf den Bereich der Politischen Bildung zuzulassen und eventuelle Spielräume für politisch bildende Lernprozesse zu entdecken.

Themen und Themenauswahl im Sachunterricht

Zum Einstieg in die Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten, von ihrem aktuellen Sachunterricht zu berichten. Unter anderem sollten sie erzählen, welche Unterrichtsthemen derzeit und zuletzt durchgeführt wurden und welche für die Zukunft geplant sind. Diese Frage sollte ursprünglich die Funktion haben, in die Gesprächssituation einzusteigen und ein paar grundlegende Informationen, wie bspw. die aktuelle Klassenstufe zu erfahren. Im Nachhinein erscheint es jedoch sinnvoll einen genaueren Blick auf die Themen zu werfen, die von den Lehrkräften genannt wurden. Eine Auswertung der erwähnten Themen, kann als Überblick fungieren, wie der Sachunterricht der Lehrkräfte im Allgemeinen ausgerichtet ist. Dafür wurden die Themennennungen in die sechs Fachperspektiven des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013) und eine perspektivvernetzende Kategorie eingeordnet und anschließend ausgezählt. Die Ergebnisse liefern einen Einblick in die Themenverteilung und ob bspw. bestimmte Perspektiven bevorzugt behandelt werden. Wie bereits geschildert, berichten die Lehrkräfte von den Unterrichtsthemen auf Basis ihrer Erinnerungen. Einige

haben länger überlegt und konnten mehr Themen nennen, andere haben nach ein bis zwei Nennungen gesagt, dass sie nachgucken müssten und keine weiteren Inhalte angeben. Von der Auszählung kann also kein Rückschluss auf den tatsächlich stattfindenden Sachunterricht gemacht werden, sondern es kann eher ein Eindruck davon gewonnen werden, welche Themen den Lehrkräften besonders präsent sind. Von den 15 interviewten Lehrkräften haben 14 Lehrkräften konkrete Unterrichtsthemen benannt. Auf die Perspektiven des Perspektivrahmens aufgeteilt, lässt sich folgendes Ergebnis feststellen¹⁴:

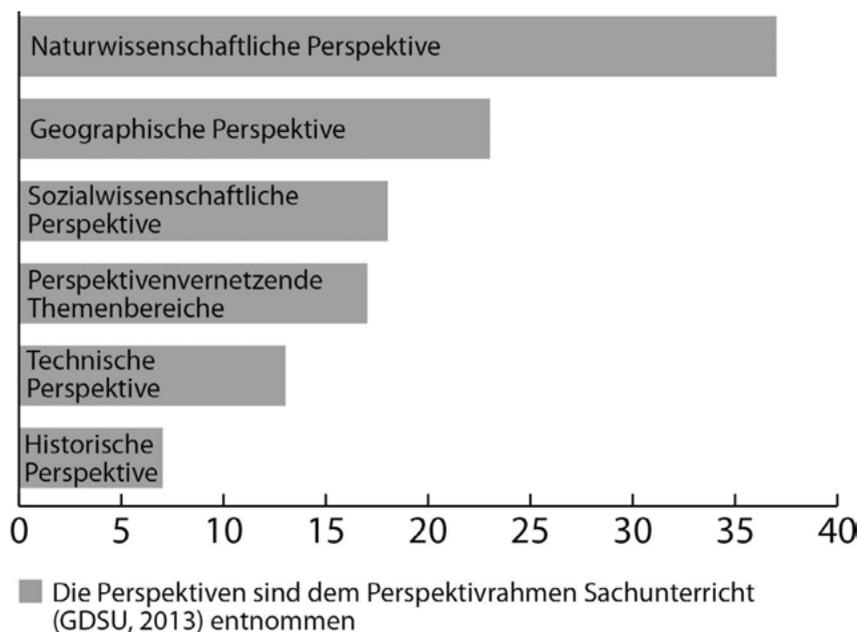


Abb. 3: Verteilung der Sachunterrichtsthemen der Lehrkräfte.

Wie aus der Grafik hervorgeht werden, mit Abstand am häufigsten Themen der naturwissenschaftlichen Perspektive behandelt. Insgesamt konnten 37 Nennungen der naturwissenschaftlichen Perspektive zugeordnet werden. Bei diesen

¹⁴ Die Nennung der Themen „Verkehrserziehung“ und „Sexualerziehung“ wurden bei der Auszählung nicht berücksichtigt, da sie als verpflichtende Themen feststehen und nicht aktiv von den Lehrkräften ausgewählt werden.

Themen wurde das Thema Tiere (inklusive Haustiere, Zootiere, Waldtiere und einzelne Tiere) 15 Mal genannt. Weitere beliebte Themen der naturwissenschaftlichen Perspektive sind Nahrungsmittel wie: Apfel, Getreide oder Kartoffel. Themen, die der geographischen Perspektive zuzuordnen sind, wurden 23 Mal angeführt. Häufig wurde die Thematik des unmittelbaren Nahraums und das Lesen von Karten angeführt. An dritter Stelle steht die sozialwissenschaftliche Perspektive, mit 18 Themennennungen. Klassensprecherwahlen, Kinderrechte und das soziale Miteinander werden oft benannt. Die sozialwissenschaftliche Perspektive wird dicht gefolgt vom perspektivvernetzenden Bereich, dem 17 Nennungen zugeordnet wurden (ohne Verkehrserziehung und Sexualerziehung). Die Themen Ernährung und Müll werden in diesem Bereich am häufigsten genannt. Themen der technischen Perspektive werden 13 Mal angeführt, wobei bei einigen Nennungen nicht eindeutig ist, ob die Inhalte eher naturwissenschaftlich oder eher technisch bearbeitet werden. Die meistgenannten Themen, die dem technischen Bereich zugeordnet wurden, beziehen sich auf das Bauen (Brücken, Fahrzeuge, Roboter, Stromkreisläufe). Die historische Perspektive bildet mit 7 genannten Themen die Kategorie mit der geringsten Präferenz. Die Lehrkräfte nennen relativ unspezifisch das Thema „Früher-Heute“. Einige berichten, dass historisches Themeninteresse meist über die Schüler*innen in den Unterricht kommt, z.B. in Form von kurzen Referaten.

Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrkräfte naturwissenschaftliche und allem voran biologische Themen anführen, wenn sie über die Inhalte ihres Sachunterrichts sprechen. Die relativ häufige Nennung sozialwissenschaftlicher Themen kann darauf zurückgeführt werden, dass die Lehrkräfte gleich nach der Einleitung ins Interview und der Darlegung der Forschungsfrage ein besonderes Augenmerk auf die für sie politischen Themen hatten und deswegen in diesem Bereich besonders viel aufgeführt haben. Ob dieser hohe Stellenwert der sozialwissenschaftlichen Inhalte der Realität entspricht, darf bezweifelt werden, denn bei der Auswertung der Angaben zu den politischen Themen des Sachunterrichts (siehe 4.2), ist dem Großteil der Lehrkräfte relativ wenig eingefallen und einige gaben an, keine politischen Unterrichtseinheiten durchzuführen (z.B. WA, TX, BM, FN, CO).

Zusammenfassend liefert die Auswertung der Themennennung einen guten Einblick in die Unterrichtsinhalte, die den Lehrkräften ad hoc präsent sind. Diese Stichprobe deckt sich zu großen Teilen mit bisherigen Untersuchungen zur Themenverteilung im Sachunterricht (siehe Einführungskapitel).

Als Nächstes soll untersucht werden, wie die Themenauswahl im Sachunterricht vonstattengeht. 13 der 15 Lehrkräfte haben berichtet, wonach sie

entscheiden, welche Themen behandelt werden. In der folgenden Grafik wird sichtbar, welche Auswahlkriterien von den Lehrkräften genannt wurden. Die Kriterien wurden nicht vorgegeben. Mehrfachnennungen waren die Regel.

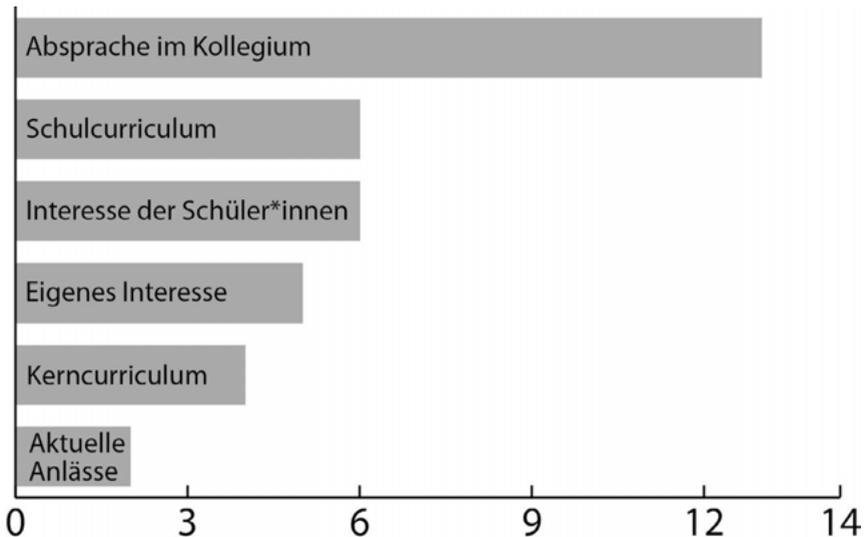


Abb. 4: Auswahlkriterien für Sachunterrichtsthemen.

Alle 13 Lehrkräfte geben an, sich bei der Auswahl der Unterrichtsgegenstände mit Ihren Kolleg*innen abzusprechen. Es existieren jedoch große Unterschiede zwischen der Verbindlichkeit dieser Absprachen. Während einige in Jahrgangsteams arbeiten und die gemeinsam verabredeten Unterrichtsinhalte als relativ fix beschreiben und wenig Freiraum für eigene Ideen oder Kinderinteressen schildern (EE, HI, CO), berichten andere Lehrkräfte, dass die Absprachen eher locker getroffen werden und sie aus dem „Gleichschritt“ auch aussteigen können (BM, EN, NI, VN, FN). Die Absprachen der Themen im Kollegium sind meist an das Schulcurriculum geknüpft, welches i.d.R. auf dem Kerncurriculum des jeweiligen Bundeslandes aufbaut. Die unmittelbare Bezugsquelle für die Wahl der Unterrichtsgegenstände stellt jedoch das eigene Schulcurriculum dar. Hier werden von den meisten Lehrkräften verpflichtende Themen beschrieben, aber auch Wahlthemen und Freiräume benannt. Nur eine Lehrkraft erklärt ausdrücklich, dass das Schulcurriculum kompetenzorientiert formuliert ist, sodass in der Auswahl der Lerngegenstände Freiheiten bestehen. Ebenso ausschlag-

gebend für die Wahl der Unterrichtsthemen, wie das Schulcurriculum, sind die Wünsche und Themen, die Kinder in den Unterricht einbringen. Inwieweit auf die Anregungen der Kinder eingegangen wird, fällt jedoch sehr unterschiedlich aus. Während EN und NM ganze Unterrichtseinheiten auf den Interessen der Kinder aufbauen, erklärt CO, die Fragen und Wünsche der Kinder nur spontan und nicht im großen Rahmen behandeln zu können. FN beschreibt dazu, dass vor allem in den ersten und zweiten Klassen viele Themenwünsche und fachliche Interessen von den Schüler*innen geäußert werden, dass dies aber in den dritten und vierten Klassen abnehme.

Einige Lehrkräfte geben an, dass die eigenen, persönlichen Interessen und die inhaltlichen Schwerpunkte ebenso Auswirkungen auf die Themenauswahl im Sachunterricht haben. EN erklärt, dass sie die eigenen Interessen (in ihrem Fall das Thema „gesunde Ernährung“) ausgiebiger und öfter behandelt, als Themen, die ihr „nicht so sehr liegen“. Vereinzelt werden auch aktuelle Anlässe für die Auswahl von Unterrichtsthemen genutzt.

Insgesamt wird deutlich, dass die Absprachen mit Kolleg*innen, die curricularen Vorgaben und die Interessen der Lernenden den größten Einfluss auf die inhaltliche Ausgestaltung des jeweiligen Sachunterrichts haben.

Themen der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht

In den Interviews wurden die Lehrkräfte gefragt, welche politischen und sozialwissenschaftlichen Themen sie im Sachunterricht behandeln. Da die meisten Lehrer*innen Schwierigkeiten hatten, sich an konkret stattgefundenen Unterrichtsthemen zu erinnern, wurde die Fragestellung dahingehend erweitert, dass sie Unterrichtsthemen nennen sollen, die ihnen in einem breiteren gesellschaftswissenschaftlichen, auch historischen oder geographischen Sinne einfallen, die Politische Bildung zum Ziel haben. Diese Formulierung inkludiert nicht, dass die Lehrkräfte tatsächlich unterrichtspraktische Erfahrungen in diesen Themenfeldern besitzen. Vielmehr geht es darum, den inhaltlichen „Themen-Horizont“ zu erfragen, um zu sehen, welche Inhalte überhaupt im gesellschaftswissenschaftlichen, politischen Lernen verortet werden. Es geht also nicht nur um eine Wiedergabe der tatsächlich stattfindenden politisch-gesellschaftlichen Themen, sondern auch um einen Überblick, welche sozialwissenschaftlichen Unterrichtsinhalte im Allgemeinen von den Lehrkräften benannt werden. Im Folgenden sollen die Aussagen zusammengefasst wiedergegeben und ggf. problematisiert werden.

Ein erstes Ergebnis ist, dass die meisten Lehrkräfte keine politisch bildenden Unterrichtsthemen zur Zeit des Interviews, in der nahen Vergangenheit

oder der zukünftigen Unterrichtsplanung durchführen bzw. einplanen. WA, ein erfahrener Lehrer, sagt, dass ihm politisch bildende Inhalte für Sachunterricht nicht einfallen: „Aber diese Frage nach den Themen, die man als politische bezeichnen könnte im Sachunterricht der Grundschule, da würde mir spontan auch nichts einfallen.“ (WA 02:15). Die meisten versuchen deswegen zu konstruieren, welche Themen passend sein könnten oder versuchen sich zu erinnern, an welchen Stellen im Sachunterricht sie politische Aspekte einfließen lassen. Es fällt auf, dass das politische Lernen nicht im Mittelpunkt steht, sondern lediglich mit erwähnt wird. Zum Beispiel erklärt BM, dass sie beim Thema „Haus- und Nutztiere“ auf Massentierhaltung verweist (BM 08:10) und NM schildert, wie er beim Thema „Getreide“ die Legitimität von Lebensmitteln in Biogasanlagen diskutiert (NM 06:30). An diesen beiden Beispielen wird deutlich, dass die politische Dimension nur erwähnt wird, anstatt im Zentrum des Lernens zu stehen. Die Lehrkräfte benennen ihr Vorgehen folgendermaßen:

- *Ich find ja, dass politische Themen eigentlich überall involviert sind, auch sogar im Naturbereich, wenn es um Tiere zum Beispiel geht. [...] Ich finde Politik ist eigentlich überall drin, in allen Themen. (BM 09:00)*
- *Ich finde gerade diese politischen Sachen stecken ja trotzdem in vielen Bereichen drin, ohne dass wir jetzt ein Politikthema nehmen. (EN 34:07)*

Die Lehrkräfte verweisen darauf, dass jedes Thema politische Aspekte beinhaltet. Während jedoch biologische und lebensweltliche Themen (vgl. Kap. 4.1) in eigenen, exklusiven Unterrichtseinheiten bearbeitet werden, werden vom Großteil der Lehrkräfte keine dezidiert auf Politische Bildung abzielenden Unterrichtsgegenstände behandelt. Politische Themen werden eher als Teilaspekte anderer Themenbereiche mit erwähnt oder gar nicht besprochen. Auf der einen Seite erfüllen die Lehrkräfte damit die Anforderung Lerngegenstände perspektiv- und fächerübergreifend zu bearbeiten. Auf der anderen Seite kann es als bedenklich bewertet werden, dass politisch bildende oder sozialwissenschaftliche Fragestellungen nicht als zentraler Lerngegenstand gesehen werden. Einerseits ist es wünschenswert, politische Fragestellungen und Perspektiven immer auch innerhalb von anderen, perspektivübergreifenden Themen mit anzusprechen. Andererseits ist nicht zu überprüfen, inwieweit diese Aussagen der Lehrkräfte als Ausweichbegründungen gewertet werden können und die eigentliche gezielte sozialwissenschaftliche Auseinandersetzung mit relevanten Fragestellungen letztendlich „unter den Tisch fällt“.

Wenn Politische Bildung immer nur „mit drinsteckt“ und kein Verantwortungsbewusstsein dafür existiert, dass dieser Bereich des Sachunterrichts nicht

nur nebenbei, sondern mitunter hauptsächlich zu fördern ist, dann drohen die Marginalisierung und Exklusion politisch-sozialwissenschaftlicher Lernprozesse. Insgesamt ist die Frage nach politisch bildenden, sozialwissenschaftlichen Themen im Sachunterricht für die meisten Lehrkräfte sehr schwer zu beantworten. Politisch bildende Inhalte sind ihnen wenig präsent und fallen ihnen nicht im selben Maß ein, wie bspw. die biologischen Inhalte (s. Themennennungen bei der Einstiegsfrage Kap. 4.1).

Bei der Nachfrage, welche Themen allgemein für den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht infrage kommen, zeigen die Lehrkräfte gemeinsame Präferenzen. Von einem Großteil werden „Kinderrechte“ als Thema der Politischen Bildung im Sachunterricht benannt. Vergleichbar beliebt ist die Thematisierung der eigenen Kommune, gefolgt von der Regionalgeschichte und der Betrachtung des jeweiligen eigenen Bundeslandes. Fast genauso häufig werden die Themen und Prozesse der Klassenorganisation genannt. Klassensprecher*innenwahlen und die Vermittlung/Erarbeitung der allgemeinen Umgangsregeln werden in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts verortet, ebenso wie die Förderung sozialer Fähigkeiten zum gemeinsamen Zusammenleben innerhalb der Klasse. Vereinzelt geben die Lehrkräfte an, auch anlassbezogen über Politik zu sprechen, wenn z.B. Wahlen sind. Ebenso vereinzelt erklären Lehrer*innen, dass einige Themen auch über die Schüler*innen in den Unterricht kommen. Beispiele dafür sind das häufig erwähnte Interesse an der Zeit des Nationalsozialismus und am Thema „Flucht und Migration“.

Insgesamt zeigen die Lehrkräfte eher weniger Ideen bei der Antizipation möglicher politisch bildender Inhalte für ihren Sachunterricht. Die wenigen Themen, die mehrfach genannt werden, können allenfalls als hinlängliches Minimum Politischer Bildung im Kindesalter gewertet werden. Es scheint an fast allen Schulen der interviewten Lehrkräfte gängig zu sein, die Zeit für die Klassenorganisation (bspw. Klassenleiter*innenstunden oder Schüler*innentretungsaufgaben) aus dem Sachunterricht abzuleiten. Ohne eine ernsthafte Auseinandersetzung, z.B. in Form sozialwissenschaftlicher Analyseprozesse oder der Übertragung auf reale gesellschaftliche Verhältnisse, ist die Konfliktbearbeitung und Regelvermittlung im Rahmen der Klassenführung eher dem sozialen Lernen, als der Politischen Bildung zuzuordnen. Für die Lehrkräfte scheint diese Unterscheidung nicht deutlich zu sein.

Ebenso bedenklich ist die Angabe einiger Lehrkräfte, dass politische Themen vor allem anlassgebunden bearbeitet werden, wenn z.B. gerade Wahlen anstehen. Im Fall von DEF ist es sogar so, dass das Schulcurriculum keiner-

lei Themen der politischen Bildung enthält und die Lehrkräfte gegebenenfalls aktuelle politische Ereignisse ansprechen, wenn dafür Zeit ist. Ebenso problematisch ist die Vorgehensweise, Politisches nur auf Nachfragen der Schüler*innen zu behandeln. In beiden Fällen ist das garantierte und strukturierte Stattfinden Politischer Bildung nicht gewährleistet. Ist sie nicht im Curriculum verankert, sondern findet allenfalls auf Interesse der Schüler*innen oder durch die Bearbeitung aktueller Anlässe statt, wird die Verantwortung für diesen Bildungsbereich dem Zufall überlassen. Wenn keine dringenden Anlässe oder Fragen bestehen, könnte es demnach auch geschehen, dass inhaltliche politisch-sozialwissenschaftliche Auseinandersetzungen überhaupt nicht stattfinden. Abschließend stellt sich also die Frage, wer die Verantwortung dafür trägt, dass ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen den Fachperspektiven des Sachunterrichts besteht und Bildungsbereiche wie die Politische Bildung nicht verschwinden.

4.3 Aussagen über das Vorwissen, die Fähigkeiten und Interessen von Grundschulkindern in Bezug auf Politische Bildung

4.3.1 „Also das Interesse der Kinder war groß!“¹⁵ Aussagen über Vorwissen, Interesse und politische Fähigkeiten

Ein Zitat der Lehrerin DF soll in diesem Kapitel am Anfang stehen. Es betont, dass Kindheit kein politikfreier Raum ist:

Die schauen ja auch Logo oder sitzen bei ihren Eltern auf dem Sofa, wenn die die Nachrichten schauen, das heißt, das sind ja Themen, die umgeben auch die Kinder und es gibt die einen, die das ausblenden und denken oder gesagt bekommen: ‚Das sind jetzt Erwachsenenthemen, das hat dich noch nicht zu interessieren.‘ Und es gibt diejenigen, die sagen: ‚Doch mich interessiert das auf jeden Fall.‘ Ob es Politik ist oder ob das Naturschutz ist. [...] Und ich glaube das ist-, man kann das nicht negieren, dass Kinder politisch interessiert sind. [...] Sie werden damit umspült und manchmal ist es ihnen wichtiger oder nicht so wichtig. Und-. Ja, also es gehört für die Kinder zur Lebenswelt dazu. (DF 43:56)

Ein Großteil der Lehrkräfte berichtet ebenso wie DF davon, dass ihre Schülerinnen und Schüler Vorwissen zu politischen Geschehnissen besitzen und diesbezüglich Fragen stellen. Im Folgenden sollen Ankerbeispiele dargestellt

15 FN 27:10.

werden, die die diversen Aussagen über vorhandenes Interesse, Vorwissen und politisch-sozialwissenschaftliche Fähigkeiten bei Grundschulkindern zusammenfassend veranschaulichen.

Die Lehrerin HI berichtet, dass ihre Schüler*innen viel Redebedarf zu aktuellen Themen haben. Im Interview sagt sie auf die Frage, ob Fragen zu politischen Nachrichten kommen, Folgendes:

Ja. Das sehr viel, also da habe ich sehr wissbegierige Kinder, bei einigen weiß ich auch, dass die regelmäßig diese Kindernachrichten und so sehen. Die erzählen dann mal davon, aber dann ist es tatsächlich meist so ein, die erzählen das und das haben sie gehört, aber nicht so: ‚Warum ist das jetzt irgendwie so?‘, sondern mehr so: ‚Ich habe gehört [...] das ist jetzt so.‘ oder ‚Da wurde jetzt wer, was gewählt.‘ oder ‚Da ist jetzt irgendwas passiert.‘, aber nicht wirklich, dass die dem noch groß auf den Grund gehen wollten. (HI 46:50)

HI erklärt, dass die Schülerinnen und Schüler zwar viel in den Unterricht einbringen, aber keine tiefgründigen, analytischen Nachfragen stellen. Statt es aber auf der allgemeinen Berichtsebene zu belassen, stellt sie selbst die analytischen Fragen und geht mit den Schülerinnen und Schülern den Sachen (im Rahmen der zeitlichen Möglichkeiten) auf den Grund. Exemplarisch berichtet sie von den vielfältigen Erzählungen ihrer Zweitklässler*innen nach einem Wahlwochenende und welche Fragen zusammen anhand der Berichte bearbeitet wurden:

„[...] und dann hat man halt so darüber gesprochen: ‚Warum wurde denn gewählt?‘ und: ‚Wer wurde gewählt?‘ und: ‚Warum ist Wählen wichtig?‘, da sieht man dann schon, dass die Kinder da gewisse Kenntnisse haben.“ (HI 46:00)

Daran wird deutlich, dass HI die Gesprächsanlässe als Lerngelegenheiten nutzt und sie nicht „verstreichen“ lässt. Sie bemängelt nicht, wie andere Lehrkräfte, dass die Schüler*innen auf einer oberflächlichen Ebene verbleiben, sondern bespricht mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam wichtige Fragen: Warum? Wer? Warum ist das wichtig?, die ebenso bei sozialwissenschaftlichen Analysen am Anfang stehen. HI hat dafür in ihren Klassen einen festen Ort geschaffen. Der „Erzählkreis“ am Montag und die „Wochenreflektion“ am Freitag bilden wichtige Räume für politisches Lernen:

Wir haben jeden Montag einen Erzählkreis, wo die Kinder erzählen, was so am Wochenende war oder was sie beschäftigt. Am Freitag habe ich immer in der letzten Stunde mit den Kindern eine Art Wochenreflektion, da kann man entweder sagen,

was einem in der Woche gut gefallen hat, was man blöd fand, Sachen, die einen interessieren. Ich habe so einen-, so eine Fragekarte, da steht immer drauf: ‚Das möchte ich gerne wissen‘. [...] Das ist dann so eine Stunde, wo man dann Fragen nachgeht, manche Fragen schreibe ich mir halt auf, weil ich dann auch nicht immer so ad hoc eine Antwort habe, also da muss ich dann halt auch manchmal sagen: ‚Das würde jetzt den Rahmen sprengen.‘, aber meistens notiere ich mir sowas dann und dann würde das dann am Montag darauf besprochen werden. (HI 49:28)

Ich frage nach Beispielen, welche Fragen von den Kindern kommen. HI berichtet vom Jahresanfang 2020:

Ja, das war zum Beispiel jetzt so, als das mit der Coronakrise anfing, dass dann die Kinder gesagt haben: ‚Ja jetzt habe ich gehört, dass welche in China gestorben sind.‘, das war so, als man noch im Januar dann wieder zusammenkam. Aber da muss ich sagen, da habe ich den Ernst der Lage auch noch nicht so ganz erkannt gehabt. Dann hat man halt einmal auf der Landkarte geguckt: ‚Wo ist denn überhaupt China?‘ und ‚Wie ist das alles so?‘ und dann kam das ja alles erst nach und nach, dass die Kinder dann gesehen haben: ‚Ja, jetzt habe ich das gehört.‘ oder: ‚Jetzt ist da ja schon- und jetzt ist da jemand gestorben‘. Dass sie sowas dann gesagt haben, aber da kam jetzt nicht Fragen von wegen: ‚Wie ist denn jetzt das Virus von China zu uns nach Deutschland oder nach Italien oder sowas gekommen?‘, das haben die Kinder jetzt nicht direkt angesprochen und da wollte ich Ihnen jetzt ehrlich gesagt auch keine Angst machen. Also da habe ich dann im Unterricht eher Sachen behandelt so von wegen: ‚Gesundheitsprävention – wie können wir uns jetzt schützen‘, dass wir uns immer vor der Frühstückspause die Hände waschen, als dass ich da jetzt großartig erzählen wollte, wie, was das jetzt alles so für Folgen für die Kinder haben könnte. (HI 48:18)

Hier wird wieder ersichtlich, wie (individuell) unterschieden wird, worüber Kinder informiert werden und was man ihnen vorenthält. Um ihnen keine Angst zu machen wird nicht erklärt, wie sich ein Virus weltweit verbreitet und es werden auch nicht die Folgen für die Kinder behandelt. Es werden Hygieneregeln vermittelt, aber die Gesamtzusammenhänge, die die Bedeutsamkeit dieser Regeln verdeutlichen, bleiben unbearbeitet.

Insgesamt ist es hervorzuheben, dass HI Raum und Zeit schafft, um auch aktuelle, politische und gesellschaftliche Fragen zu stellen und zu bearbeiten. Dieser bewusste und systematische Freiraum für sozialwissenschaftliche Gesprächs- und Lernanlässe existiert sonst nur selten in Grundschulklassen. Auch HI äußert Vorstellungen davon, was Kinder wissen sollen bzw. wo die Grenzen

des Lernprozesses verlaufen sollen. Es sind wieder Tendenzen herauszulesen, die dem „Beschützen“ Vorrang vor dem „Verstehen“ und dem „Befähigen“ geben (s. Kapitel 2.1.3 u. 2.1.5).

Auch FN gehört zu den Lehrkräften, die angeben, dass Ihre Schüler*innen Interesse an politischen Themen haben. Er berichtet, dass seine Schüler*innen viel mitbekommen. Als Beispiel nennt er einen Jungen, der in der Pause Bilder vom Konflikt zwischen Kim Jong-un und Donald Trump malt. Er male „die bösen Despoten“ und setze sie gleich mit der literarischen Figur des Lord Voldemort, der seine Macht über Ungerechtigkeit, Gewalt und Angst erzeuge. An diesem Beispiel skizziert FN, dass der Junge eine klare politische Haltung habe: „Trump ist ein Arsch!“ (FN 25:25), er könne aber nicht sagen warum. Als Vermutung gibt FN an, dass der Junge die Haltung seiner Eltern wiedergebe (FN 25:28). Besonderes Interesse registriert FN bei der Thematik um Krieg und Flucht. Nachdem ein syrisches Mädchen in die Klasse gekommen war, gab es immer wieder Fragen von den Schülerinnen und Schülern:

Thema Krieg und Angst und Schrecken und die Not, die damit verbunden ist, das haben die Kinder durchaus von sich aus thematisiert, weil sie auch wissen wollten, wie schrecklich das Elend war, was das Mädchen aus unserer Klasse erlebt hat, ob das denn wirklich alles so ist. Also letztendlich ein Abgleich mit dem, was sie alles mal so aufgeschnappt haben. (FN 26:40)

FN stuft die Fragen nicht als Sensationslust, sondern als echtes Interesse ein: „Also das Interesse der Kinder war groß. Auch nicht so eine geifernde Gier nach Sensation, sondern wirklich ein echtes Interesse.“ (FN 27:10) Anders als bei HI gibt es im Klassengeschehen von FN keinen festen Platz, um solche globalen, gesellschaftspolitischen Fragen gemeinsam zu behandeln. Er erklärt, dass seine Schüler*innen ihn eher in Einzelgesprächen vor dem Unterricht zu solchen Themen befragen und dies nicht vor der Klasse, z.B. im Morgenkreis, tun.

Die Lehrerin EE berichtet ebenfalls, wie HI und FN, dass ihre Schüler*innen Vorwissen und politische Gesprächsanlässe mit in die Schule bringen: „Dadurch, dass Politik so weitreichend ist, bringen die da auf jeden Fall, jeder für sich so sein Vorwissen mit.“ (EE 29:25) EE führt Beispiele zur Identitätsbildung an: ‚Du bist Türke. Du bist deutsch.‘ (EE: 29:25), zu Gerechtigkeits- und Regel-Empfinden in Konfliktsituationen, während des Spiels oder im Klassenrat. Es wird deutlich, dass sie einen weiteren Politikbegriff verwendet, der dazu führt, dass sie viele Themen und Kompetenzen der Schüler*innen als politisch erkennt:

Also die haben schon einen Blick dafür, was ist gerecht, was ist ungerecht. Solche Sachen werden dann auch häufig in die Klassenratsmappe geschrieben, wenn irgendetwas ungerecht ist. Und dafür haben Kinder, finde ich, ein ziemlich feines Gefühl, was ungerecht ist. (EE 33:28)

Insgesamt zeigt EE einen differenzierten Blick auf die verschiedenen Vorkenntnisse ihrer Schüler*innen. Sie macht z.B. Abstufungen und erklärt worin die Unterschiede in den (sozialen) Kompetenzen ihrer Schüler*innen liegen. Sie berichtet auch von Schülerinnen und Schülern der vierten Klasse, die die Logo-Kindernachrichten schauen und sehr konkret von politischen Ereignissen berichten können:

Es gibt Kinder die gucken logo, das sagen sie auch: [...] ‚Ich hab in logo gesehen, dass Trump gewonnen hat und mein Papa hätte aber eher Clinton gewählt.‘ und ja, also da sind die schon konfrontiert, nicht alle, aber so ein paar Kinder schon. (EE 35:28)

Von der Heterogenität in Grundschulklassen berichtet auch BM. Sie betont die Highlight-Momente, wenn Kinder mit Vorkenntnissen, Kindern ohne Vorkenntnissen etwas eröffnen können:

Die [Interessen und das Vorwissen] sind sehr vielfältig. Also du hast ja von 26 Kindern, hast du ja 26 verschiedene Individuen. Von: ‚Ich weiß alles über Pflanzen und Tiere!‘ und ‚Ich weiß gar nichts über Pflanzen und Tiere!‘ [...] Und ja das ist halt eine Bandbreite. Kann man nicht erklären. Das ist eigentlich bei jedem anderen Thema so, dass du immer Kinder hast, die gar nichts wissen, die kein Vorwissen haben und Kinder, die natürlich sehr viel wissen. [...] Und das ist immer sehr toll, wenn du Kinder hast, die dann darüber berichten können und andere, die wissen halt nicht so viel, denen das dann- diese Welt zu öffnen. (BM 25:06)

Der Lehrer NZ attestiert seinen Schülerinnen und Schülern im Allgemeinen sehr gute Wahrnehmungsfähigkeiten: „Die kriegen ganz viel mit! Die kriegen alles mit! [...] Alles, was man zu Hause bespricht, alles, was im Fernsehen läuft, kriegen die mit.“ (NZ 27:08)

Aus dieser sehr guten Wahrnehmung resultieren teilweise skurrile aber für sozialwissenschaftliche Lernprozesse wichtige Fragen:

Zum Beispiel war mal eine Frage, fand ich ganz interessant das Thema, da war ich auch leicht geschockt auch und zwar kam mal die Frage von einem Schüler, ob Juden

alle Nazis sind. So völlig sinnlos, ne? So und dann habe ich da gesagt: ‚Wie zum Teufel kommst du denn darauf?‘ Ja und dann war er auch so leicht geschockt. Man hat ja auch so ein bisschen so dieses, dass man diese Antisemitismusebatte und dass man da aufpassen soll, wie die Kinder dann reden und so, dass man halt ganz genau auch einschreiten soll und Partei beziehen soll. Da hab ich mir den mal zur Seite genommen und gesagt: ‚Hier, was erzählst du denn da?‘ Und da hat er mir halt erzählt, dass er, dass er das mal gehört hat und was ich davon halte. Der wusste aber noch nicht mal, was ein Nazi ist. Der hat einfach diese Begrifflichkeiten genommen und hat da einfach gar nicht gewusst was der Inhalt-, der wusste auch nicht was Juden sind. Also das ist halt so das Ding. Der wusste Nazi sind irgendwas Negatives und Juden keine Ahnung, was die sind. Was ist das? Ja und da hat der mich gefragt und dann habe ich-, dann haben wir den zweiten Weltkrieg mal zum Beispiel so angeschnitten. GEsagt: ‚Da und da ist das und das passiert.‘ -in der Richtung und so. [...] Dann hat man zum Beispiel darüber geredet und dann habe ich ihnen gesagt: ‚OK: Religion das, das und das. Nazis waren die und die und die.‘ Hab ich gesagt: ‚Ergibt das Sinn, deine Frage?‘ Sagt der: ‚Nein! Das ist ja völliger Quatsch!‘ So. Also mit sowas kommen die dann auch. (NZ 28:50)

Dieses Beispiel zeigt sehr eindrucksvoll, dass die Schüler*innen von NZ sich trauen auch Fragen an ihn zu richten, deren Erkenntnisprozess offensichtlich noch am Anfang steht. Ohne zu wissen, was beide Begrifflichkeiten „Juden“ und „Nazis“ bedeuten, werden sie verwendet und verknüpft. Das illustriert sehr gut, wie breit die Kenntnisse und Berührungspunkte mit bedeutsamen, zeithistorischen Begriffen bereits sein können, dass jedoch tiefergehendes Wissen und Orientierungshilfe fehlen. Der Lehrkraft wird hier vertraut, dass sie diese Orientierungshilfe leisten kann. Es ist zu vermuten, dass ein stabiles Lehrer-Schüler-Verhältnis (in diesem Fall sind beide männlich) besteht, indem auch kontroverse und strittige Fragen gestellt werden können. NZ reagiert sehr angemessen, indem er sich der Thematik annimmt und die Frage schnell beantwortet. Er hätte sie auch vertagen und evtl. nicht bearbeiten können. Nicht herauszulesen ist, ob er sie in der Großgruppe bearbeitet oder im Zweiergespräch. Generell zeigt sich NZ an einigen Stellen im Interview, ähnlich wie andere Lehrkräfte, sehr begeistert von den diskursiven, sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten und Interessen seiner Schüler*innen (im Gegensatz zu seinen defizitorientierten Wertungen, siehe Kapitel 4.3.2) Seit einigen Monaten absolviert er eine Weiterbildung zum Ethiklehrer und bringt seitdem verstärkt meinungsbildende Diskussionen in den Sachunterricht ein. Er resümiert:

Ethik ist [...] ein Fach, wo Menschen, wo Kinder ihre Meinung sagen können, aber diese halt auch begründen müssen. Und da kommen wirklich wirklich krasse Antworten raus. Also das ist heftig! Die Kinder haben so viel Input, noch so ein moralisches Bewusstsein. (NZ 04:45)

NZ zeigt sich begeistert, aber in gewisser Weise auch überrascht, inwieweit Kinder bereits ihre Meinung begründen können und moralische Urteilkategorien verwenden. Auch in anderen Lehrkräfte-Interviews wird deutlich, dass Kompetenzen in diesem Bereich immer in gewisser Weise unerwartet sind und wenn sie sichtbar werden, begeistert gelobt werden. Das deutet darauf hin, dass sogar Lehrkräften, die ihren Schülerinnen und Schülern gesellschaftspolitisches Vorwissen und Interesse attestieren, diskursive Urteilsfähigkeiten eher nicht oder zumindest nicht in dieser Qualität erwarten. Damit bestärkt sich die Tendenz, dass Grundschul Kinder in dem was sie kognitiv leisten können, zuerst einmal unterschätzt werden (siehe Kapitel 2.1.5.).

Anders argumentiert NI, der nicht überrascht ist, dass Kinder über politisch-soziale Grundfähigkeiten verfügen, sondern davon ausgeht, dass Kinder ganz selbstverständlich in der Lage sind, sich z.B. in der Welt zu verorten:

Wir haben alle Auseinandersetzungen, die es in der Gesellschaft gibt. Wir haben alle Weltanschauungen, die es so gibt. Die haben wir bei uns in der Klasse vor uns sitzen. Und das macht es extrem spannend. [...] Weil Kinder natürlich in der Lage sind- [...] Kinder sind ja dabei so ihre Welt zu sortieren, zu gucken: ‚Wer bin ich? Wo bin ich in der Welt?‘ Und stellen natürlich Fragen. Auch um sich selbst zu orientieren. Und da entstehen natürlich in solchen Klassen, die wir vor uns haben, entstehen extrem spannende Gespräche. Ich muss sagen auch für mich. Ich finde das für mich selber spannend. Was kommt von den Kindern? Was stellen die für Fragen? (NI 12:00)

NI beschreibt hier zuerst die Diversität seiner Schülerschaft und die daraus resultierenden für ihn sehr spannenden Analyse- und Identitätsprozesse. Er erklärt, dass Kinder sich in einer Entwicklungsphase befinden, in der sie „ihre Welt sortieren“, in der sie sich zu verorten suchen: ‚Wer bin ich? Wo bin ich in der Welt?‘. Diese Suchbewegungen und Fragestellungen sind nicht nur Teil der kindlichen Entwicklung, sondern in ähnlicher Weise auch für sozialwissenschaftliche Forschungsprozesse grundlegend. Für den Sachunterricht könnte es also sehr gewinnbringend sein, die ohnehin bestehenden sozialwissenschaftlichen Fragestellungen der Schüler*innen aufzugreifen und zu begleiten.

NI erklärt darüber hinaus, dass ein sicheres Vertrauensverhältnis zwischen Lernenden und Lehrkraft eine wichtige Bedingung darstellt, um über politische und religiöse Weltanschauungen zu sprechen:

Weil dadurch, dass wir Klassenlehrer sind und viele Stunden in der Klasse sind, die Kinder ein sehr sehr enges Verhältnis eigentlich haben, Vertrauensverhältnis glaube ich auch haben, kommen natürlich ganz oft Sachen. In meiner Klasse, ständig diskutiere ich mit meinen Kindern über Erdogans Politik in der Türkei und was weiß ich, weil Kinder die aus der Moschee kommen mit irgendwelchen Ansichten. Kommen in die Schule. Kinder streiten sich untereinander: ‚Du bist ja kein richtiger Türke, weil Du das und das machst.‘ Zum Beispiel. Das sind dann Sachen, die natürlich aufgegriffen werden müssen und das geht in der zweiten Klasse zum Teil schon los, dass solche Diskussionen geführt werden. [...] Von den Kindern! Nicht von mir irgendwie aufgesetzt. ‚Wir diskutieren da jetzt drüber!‘. Und das sind natürlich alles Sachen, wo wir Stellung beziehen müssen, auch allein schon was den Klassenfrieden angeht und solche Sachen. Und solche Diskussionen führen wir eigentlich zunehmend und immer mehr. (NI 07:00)

NI illustriert hier sehr anschaulich, dass er nicht nur als Lehrkraft, sondern auch als Ansprechpartner, Diskussionspartner und Streitschlichter fungiert, wenn es z.B. zu identitätspolitischen oder interreligiösen Auseinandersetzungen kommt. Politisches und Religiöses wird hier zusammen diskutiert, was für die weiten Felder „Herkunft“, „Identität“ und „Heimat“ sicher konstitutiv ist, jedoch auch darauf hinweist, wie wichtig eine fachliche und fundierte Herangehensweise an diese wichtigen Debatten ist. Es braucht nicht nur pädagogisches Feingefühl, um diesen Themen Platz einzuräumen, sondern auch sozialwissenschaftliche Fachkenntnisse, in diesem Fall zu türkischer Politik und den Fallstricken verkürzter Identitätsaussagen: Was ist ein „richtiger“ Türke? An der Aussage: ‚Du bist ja kein richtiger Türke, weil Du das und das machst.‘ markiert NI die kritische Grenze, ab der Aussagen thematisiert werden müssen: ‚Das sind dann Sachen, die natürlich aufgegriffen werden müssen [...] wo wir Stellung beziehen müssen, auch allein schon was den Klassenfrieden angeht.‘ (NI 06:50). Damit erklärt MH, dass bei Aussagen, die elementare Grund-, Kinder- und Menschenrechte berühren, z.B. weil Kinder aufgrund bestimmter politischer oder religiöser Handlungen ausgeschlossen werden könnten, die Verantwortung zur Positionierung und Thematisierung dieser Grenzüberschreitung unumgänglich ist. NI führt als Begründung „den Klassenfrieden“ an, ebenso könnte er seinen Berufseid als verbeamtete Lehrkraft anführen, der ihn dazu verpflichtet die freiheitlich-demokratische Grundordnung zu schützen. Wichtig ist hervorzuheben,

NI berichtet, dass diese „Diskussionen“ bereits ab der zweiten Klasse stattfinden und dass nicht er sie einbringt, sondern die Kinder sie einfordern. Diese Aussage stützt die Beobachtung, dass Kinder bereits früh politisch relevante Fragen diskutieren wollen. Im Gegensatz dazu werden im Folgenden Aussagen dargestellt, die Grundschulkindern wenig Vorwissen und so gut wie kein eigenes Interesse an politischen Ereignissen attestieren.

4.3.2 „Das interessiert die nicht!“¹⁶ Aussagen zu fehlendem Interesse und nicht vorhandenem Vorwissen bei Kindern zu politischen Themen

Auf die Frage, ob Kinder Interesse an und Wissen zu aktuellen, politischen Themen haben, können einige Lehrkräfte keine Angaben machen. TX gibt an, die Wissensstände ihrer Schüler*innen in diesem Bereich nicht zu kennen. Sie vermutet, dass ihre Schüler*innen Nachrichten zwar wahrnehmen würden, die Bedeutung oder Problemhaftigkeit würde aber nicht erkannt und in der Schule dazu wenig nachgefragt werden: „aber eigentlich hab ich so das Gefühl, das geht an denen so ein bisschen vorbei“ (TX 35:16). Ähnlich ist es bei DEF, die keine Aussage über das Vorwissen ihrer Klasse zu politischen Themen treffen kann. Sie gibt jedoch an, dass viel Interesse zum Thema „Flucht“ bestand: „Ansonsten kann ich das zu den politischen Themen generell gar nicht jetzt sagen, da hab ich einfach zu wenig Erfahrung. Sondern nur jetzt in Bezug auf Kinderrechte und [...] da konnten sie gar nichts mit anfangen.“ (DEF 13:24) Die Lehrerin EM attestiert nicht nur fehlendes Vorwissen, sondern gänzlich Desinteresse. Sie zeigt sich etwas enttäuscht, dass nicht mal Donald Trump von Interesse ist: „Also man könnte jetzt meinen, jetzt Trump ist ja immer wieder in aller Munde, da müssten sie ja vielleicht mal was mitbekommen, aber die haben wahrscheinlich schon eine Meinung so dazu, aber das ist nicht so ihr Ding“ (EM 21:24).

EN erklärt, dass Kinder in „den meisten Bereichen“ noch kein großes Vorwissen besäßen:

Also die Kinder haben ja, sag ich mal in den meisten Bereichen wenig oder zumindest nicht so großes Vorwissen, dass sie jetzt die Experten sind. Alles was man ihnen erstmal anbietet ist ja toll und neu und überhaupt. Und die Kinder sollen ja ihre Interessen erstmal entdecken. (EN 31:20)

EN reproduziert die weit verbreitete Annahme, dass Kinder, ähnlich wie unbeschriebene Blätter, über so gut wie noch keine Vorerfahrungen verfügen. Auch

¹⁶ NZ 12:40.

spezifische Interessen seien noch nicht ausgeprägt und müssen „erstmal entdeckt“ werden. Hier werden die kognitiven Fähigkeiten, die vielfältigen Interessenslagen und lebensweltlichen Vorerfahrungen von Heranwachsenden im Grundschulalter wahrscheinlich maßgeblich marginalisiert.

An diesen Aussagen wird deutlich, dass die Lehrer*innen wenig über die Vorkenntnisse ihrer Schüler*innen im sozialwissenschaftlichen Themenfeld wissen. Das kann mehrere Gründe haben. Vielleicht haben bisher keine derartigen Themen im Unterricht oder in Klassengesprächen stattgefunden, vielleicht gab es bisher keine Anlässe oder Notwendigkeiten, Politisches zu thematisieren, vielleicht gibt es für derlei keinen Raum und keine Frage-Kultur im Schulalltag, vielleicht fehlt auch einfach das Vertrauensverhältnis, um derartige Fragen zu stellen. Ebenso ist es möglich, dass die Lehrkräfte auch nicht über das nötige Verständnis und die nötige Sensibilität verfügen, um politische Lerngelegenheiten als diese zu erkennen und zu nutzen. Was ebenso auffällt ist, dass TX, DEF und EM von ihrer Schüler*innenschaft sagen, dass sie gut situiert und kulturell wenig divers sei. Eine Fragestellung für weitere Forschungen könnte lauten: ergeben sich in kulturell und sozial eher homogenen Lerngruppen weniger Anlässe für politische Gespräche und/oder Auseinandersetzungen?

In einer Schule, deren Schüler*innen als sehr heterogen und divers beschrieben werden, kommt jedoch auch der Lehrer NZ zu dem Schluss, dass junge Lernende politisch-gesellschaftliche Fragestellungen nicht annähernd so interessant finden wie naturwissenschaftliche Themen. Dem folgenden Interview-Ausschnitt geht voraus, dass NZ davon berichtet, dass er selbst im Sachunterrichtsstudium Gesellschaftswissenschaften als Schwerpunkt studiert hat. In der Praxiserfahrung habe er aber festgestellt, wie viel interessanter naturwissenschaftliche Themen und Experimente für Kinder seien:

B: Ich hab dann im Nachhinein gemerkt, dass die Naturwissenschaften den Kindern viel mehr Spaß machen. Das ist ein Fakt.

*I: Aber Sie haben gerade gesagt, dass die [Schüler*innen] eigentlich auch gerne philosophieren und über Gerechtigkeitsfragen-*

B: Die philosophieren gerne, das ist völlig unerheblich. Aber es gibt einfach-. Die sind nicht so interessant für die Kinder die Themen.

I: Ja?

B: Also philosophische Themen mal dahingestellt, da muss man erstmal hinkommen, dass man mit Kindern philosophieren kann, ja? Das ist erstmal ein Prozess. Und unabhängig davon sind halt die Themen für die Kinder-, also ganz banales Beispiel: „Ist das und das gerecht oder ungerecht oder wie auch immer.“ aufzubauen und das dahin

zu kriegen, dass die Kinder darüber philosophieren und nicht irgendjemand-, dessen Meinung irgendwie einfach nachsprechen. Ist das eine. Oder einfach eine Lösung zu haben, eine andere Lösung reinzukippen und dann ändert das die Farbe. Das ist-, das können-, das kann man nicht nachvollziehen, wie interessant das für Kinder ist. Das ist einfach für Kinder viel interessanter, da können Sie noch so lange studieren und sagen: „Und das ist aber für die Kinder wichtig!“ Das bockt die gar nicht. Das interessiert die nicht. Die sind dann-, das macht die-, das ist für die viel interessanter. Da brauchen wir uns doch halt auch nichts vorzumachen. (NZ 12:40)

Bei den Aussagen: „Die sind nicht so interessant für die Kinder die Themen.“ und „Das bockt die gar nicht. Das interessiert die nicht.“ bezieht sich MY vermutlich auf die Gesellschaftswissenschaften, die er im Studium kennengelernt hat. Es wird nicht klar ersichtlich, weil er auch vom Philosophieren spricht. Aus seiner Unterrichtserfahrung geht für ihn hervor, dass naturwissenschaftliche Themen wesentlich interessierter angenommen werden: „Das kann man nicht nachvollziehen, wie interessant das für Kinder ist. Das ist einfach für Kinder viel interessanter.“ (NZ) Als Beispiel hierfür erzählt er von einem Experiment, in dem er zwei Lösungen mischt, woraufhin sich die Farbe der entstandenen Lösung verändert. Für die Auswertung ist interessant, dass er Gesellschaftswissenschaften und Naturwissenschaften klar trennt, diametral gegenübergestellt und als vollständig unterschiedlich in ihrer Interessantheit für Kinder beschreibt. In seinen Aussagen scheint er für die gesamte Gruppe seiner Schülerschaft zu sprechen, d.h. seine Aussagen scheinen ohne Ausnahme für alle Lernende zu gelten. Des Weiteren entkräftet er andere Ansichten zur Interessantheit der Fachdisziplinen, indem er andere Ansichten als „sich etwas vormachen“ degradiert: „Da brauchen wir uns doch halt auch nichts vorzumachen.“ (NZ 12:40).

Insgesamt ist zu vermuten, dass auch NZ die vielfältigen und diversen Interessen seiner Schüler*innen unterschätzt. In seiner Argumentation legt er allein die wahrgenommene Freude der Kinder beim naturwissenschaftlichen Experimentieren zugrunde, um zu verdeutlichen, dass sozialwissenschaftliche Lernarrangements diese Freude nicht aufweisen und daher nicht von Interesse sind. Wahrscheinlich weil NZ zeitgleich eine Weiterbildung zum Ethiklehrer besucht, vermischt er sozialwissenschaftliches Lernen mit geisteswissenschaftlichen Arbeitsweisen, wie dem Philosophieren, das er als sehr anspruchsvoll beschreibt, weil es einiges an Zeit bräuchte bevor Kinder grundlegende Kompetenzen erwerben, wie bspw. die Wiedergabe der eigenen Meinung. In der Zusammenschau illustriert NZ ein vermutlich weit verbreitetes Vorurteil: Gesellschaftswissenschaftliche Themen sind anspruchsvoll und freudlos, wes-

wegen sie als unpassend für Kinder deklariert werden. Hier wird ein Blickwinkel deutlich, der davon ausgeht, dass Kinder sich in erster Linie für Einfaches und Spaßiges und nicht für komplexe Themen interessieren. Das Interesse von Grundschüler*innen wird an sichtbarer Freude gemessen. Auch die verwendete Sprache des Lehrers ist sehr machtvoll und scheint über die Kinderinteressen quasi zu verfügen. Vollumfänglich wird erklärt, dass Kinder sich nur für Naturwissenschaften interessieren, ohne Ausnahmen. Diese machtvollen Zuschreibungen und das Reden über Kinder als wären sie Objekte, wird weiter unten im Abschnitt zur Lebensweltorientierung noch einmal Thema (siehe Kapitel 4.3.3).

Etwas elaborierter, aber ähnlich machtvolle Zuschreibungen kommen vom Lehrer VN, als er erklärt, warum auf die Zeit des Nationalsozialismus in der Grundschule noch nicht eingegangen werden kann:

Und da kommt man aber halt nach meiner Erfahrung ganz schnell an die Grenzen. Dass man dann eben sagt: ‚OK, ja [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 eine hohe Nummer. Das würde einen 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 beschreibt die Grenzen Politischer Bildung in der GS. Er berichtet, dass beim Thema Zweiter Weltkrieg und der Zerstörung der Städte manchmal die Frage käme, wer Hitler sei. VN beschreibt die Schüler*innen als „noch wirklich unvorgebildete Kinder“ (VN 05:45). Mit ihnen dieses Thema zu bearbeiten sei „schon eine hohe Nummer“ (ebd.). Das würde einen sehr großen Raum einnehmen, was die Kinder überfordern würde. Es folgt die Erklärung, dass man „aus den Fingern gesaugte Antworten“ nähme, um das Thema „nicht in der Luft verpuffen zu lassen“. Das bedeutet, die Relevanz der Fragen und das Bildungspotential der Thematik wird durchaus erkannt, aber bewusst nicht ausgeschöpft. Was ähnlich wie bei NZ auffällt, ist der Absolutheitsanspruch der Aussage: „aber so richtig drauf eingehen kann man einfach mit der Altersstufe noch nicht.“ (VN 05:53). Wieder gibt es keine Belege oder Begründungen, sondern Setzungen. Das relativ stark wirkende Argument der Überforderung wird gebracht, aber nicht näher erklärt, was genau die Kinder überfordert. Der sehr große Raum wird angesprochen, den eine konkrete Bearbeitung des Themas be-

nötigen würde. Es stellt sich die Frage, warum ein Thema mit einer derartigen gesellschaftlichen Bedeutung, das noch dazu von den Kindern eingebracht und nachgefragt wird, diesen Raum nicht erhält. Die Lehrkräfte handeln entgegen fachdidaktischer Leitlinien, die empfehlen, Kinderfragen im Sachunterricht Platz und Gewicht einzuräumen. Besonders fraglich ist die Erklärung, dass die Kinder „noch wirklich unvorgebildet“ seien und man deswegen nicht mit ihnen zu der Thematik arbeiten könne. Wenn es nicht die Aufgabe der Grundschule ist, Kinder historisch, politisch „vorzubilden“ – wessen Aufgabe ist es dann? Es scheint, als würde man hoffen, die Kinder würden sich zu diesen komplizierten Themen der Vergangenheit selbst aufklären. Ein sehr wichtiger Lernprozess wird auf diese Weise dem Zufall überlassen, anstatt ihn zu begleiten und zu unterstützen.

Der Lehrer WA erklärt mit einem ähnlichen Absolutionsanspruch, dass globale Themen für Kinder zu komplex seien:

Wir haben ja hier auch dieses- das Problem, dass wir ja-, was heißt ein Problem? Das ist aber so, dass halt Kinder ja erstmal sehr egozentrisch hier auch an die Schule kommen. Dass ich dieses überhaupt erstmal Verantwortung übernehmen, alles sich ja hier so anbahnt und deswegen sind sicherlich solche Themen, die dann halt so globaler zu betrachten sind, auch immer ganz schwierig, die so mit den Kindern zu besprechen. (WA 02:30)

WA reagiert mit dieser Aussage auf das Thema „Kinderarbeit“, das ich beiläufig als Beispiel für ein Unterrichtsthema der Politischen Bildung erwähne. Seine Schüler*innen kämen egozentrisch an die Grundschule und zuerst müsste der Lernprozess angebahnt werden, was es heißt, Verantwortung zu übernehmen. Deswegen seien solche globaleren Themen „immer ganz schwierig mit den Kindern zu besprechen“ (WA). Nimmt man diese Aussage ernst und WA beim Wort, würde das bedeuten, dass Kinder zu Beginn der Grundschule noch keine Verantwortung übernehmen könnten und dass Kinder partout erst einmal „sehr“ (WA) egozentrisch seien. WA spricht ähnlich wie NZ und VN wieder vollumfänglich für alle Kinder und setzt das negative Vorurteil voraus, dass Kinder vor allem die eigene Person in das Zentrum des Denkens stellen. Inwieweit er damit recht hat, könnten kognitions- und entwicklungspsychologische Forschungen verifizieren oder falsifizieren. Wichtig für diese Forschungsarbeit ist, dass diese vorausgesetzten Defizite als Argumentation verwendet werden, warum Grundschulkinder ganz grundsätzlich vor allem das Tragen von Verantwortung lernen sollten, bevor man mit ihnen globale Themen bearbeitet. Die Lehrkraft gibt hier

einen wichtigen Einblick in die von ihr festgelegte Reihenfolge der Themen und Lernprozesse. Nicht die Interessen der Kinder sind dafür maßgeblich, sondern die Bearbeitung vorausgesetzter Defizite der Schüler*innen.

Ein weiteres Beispiel dafür, welche Kompetenzen Kindern zugetraut werden und welche eher nicht, kommt von der Lehrerin EM. Im Interview antwortet EM auf die Frage, ob Themen, wie die eigene Gemeinde oder Europa eher geografisch oder eher politisch-historisch bearbeitet werden. EM sagt:

Eher geografisch also Hauptstädte, Länder, Welt aus was die insgesamt besteht kannst du sagen, bei deinem eigenen-, deiner eigenen Stadt kannst du halt schon sagen, wer der Chef ist, eben der Bürgermeister, aber das ist noch schwer nachzuvollziehen. (EM 20:45)

Ich frage, ob sie findet, dass solche Themen zu abstrakt seien. EM antwortet:

Ja dadurch, dass du Klassenrat hast und ich eben eine Lehrerin bin und ich ja auch wieder einen Chef hab, nämlich meinen Schulleiter, dann verstehen die das so langsam, dass es da immer auch so eine Hierarchie gibt, aber das ist noch nicht so, damit können die wenig anfangen. (EM 21:01)

Ich frage ob zum Thema „Flucht und Migration“ Fragen von den Schülerinnen und Schülern kamen. EM sagt:

Nee bei uns kam gar nichts. [...] Da dann sehen die auch nur die Panzer, die da fahren und dass die schießen. Dass ein Kind dann wirklich leidet, das also das ihnen begreiflich zu machen ist [...] ist schwierig. (EM 25:00)

Zusammenfassend beschreibt EM, dass politisch-historische Themen, die außerhalb der eigenen Kommune liegen, für ihre Schüler*innen „noch schwer nachzuvollziehen“ sind. Durch die Struktur in der Schule würden sie so etwas wie Hierarchie „so langsam“ verstehen, aber noch „wenig damit anfangen können“. Die Perspektive von Kindern auf der Flucht sei ihren Schülerinnen und Schülern nur schwierig „begreiflich zu machen“. Die verwendeten Verben zeichnen ein eindeutiges Bild. Die Schüler*innen von EM können in politischen und zeithistorischen Themenbereichen:

- (noch) schwer nachvollziehen
- langsam verstehen
- (noch) wenig damit anfangen
- schwer begreifen.

Damit konstruiert EM ein Bild von ihren Schülerinnen und Schülern, denen nach ihren Aussagen nicht nur das Interesse an politischen Themen, sondern auch die nötigen kognitiven Fähigkeiten fehlen würden, um politische, historische oder globale Themen zu bearbeiten. An zwei Stellen setzt sie das Wort „noch“ hinzu. Es ist „noch“ schwer für die Lernenden, Politisches nachzuvollziehen, die Schüler*innen können „noch“ wenig damit anfangen. Dieser Zusatz lässt darauf schließen, dass die Lernenden über diese Fähigkeiten zu einem späteren Zeitpunkt verfügen, aber in der Grundschule sei dies „noch“ nicht möglich. Es ist zu vermuten, dass hier auf veraltete Reifetheorien zurückgegriffen wird. (Alle) Kinder reifen gleichzeitig, stufenweise und bestimmte kognitive Fähigkeiten haben sie erst später, auf einer höheren Stufe. Das widerspricht empirischen Ergebnissen, die belegen, dass Grundschul-, zum Teil sogar Kindergartenkinder komplexe sozialwissenschaftliche Sachverhalte bearbeiten und diskutieren können, solange dies in einem passenden Setting, mit angemessener Methodik und in der Kooperation mit anderen Kindern geschieht (vgl. Kaiser/Lüschen 2014; Lüschen 2015). EM lässt damit außer Acht, dass Kinder die Chancen erhalten müssen, sozialwissenschaftliche, soziale und politische Fähigkeiten zu erwerben. Diese für das Leben elementaren Kompetenzen fallen ihnen nicht einfach irgendwann, irgendwie zu, sondern sie müssen angebahnt und gefördert werden. Es muss Räume und Möglichkeiten geben, um auch in jungen Jahren politische und gesellschaftliche Fragestellungen zu bearbeiten. Es ist die Aufgabe der Grundschule, dafür zu sorgen (siehe Kapitel 2.1.1). Lehrkräfte können sich nicht eigenmächtig davon befreien, indem sie argumentieren, dass Kinder in solchen Themenbereichen „noch“ keine Fähigkeiten besäßen. Viel eher müssten gezielte Lernsettings entwickelt und durchgeführt werden, wenn die Beobachtung gemacht wird, dass Schüler*innen in ihrer Fähigkeitsentwicklung noch am Anfang stehen.

Um ein letztes Beispiel für vollumfängliche und biologistische Könnenszuschreibungen zu nennen, soll im Folgenden CO zitiert werden, die auf die Frage antwortet, warum sozialwissenschaftliche Themen, wie bspw. „Krieg und Frieden“ oder „Nationalsozialismus“ wenig in der Grundschule behandelt werden. Auch CO begründet dies mit der Reife und den kognitiven Fähigkeiten junger Lernender:

Das ist halt höchstens dann in der Vier, also vorher bin ich auch der Meinung, die Kinder sind da auch vorher, ist es auch schwierig in dem Alter, den Kindern das dann so ein bisschen näher zu bringen muss man sagen. (CO 08:53)

Ich frage: Warum? „Ja, es ist so auch vom Denken und vom Verständnis her sind die jetzt in den früheren Schuljahren, in dem Alter noch nicht so ganz so reif.“ (CO 09:13)

CO beschreibt im ersten Zitat (08:53) die Schwierigkeit, den Kindern diese Themen näherzubringen, was durchaus berechtigt ist. Für gute Politische Bildung brauchen Lehrkräfte Ausbildung und Qualifikation. Auf meine Nachfrage hin, warum es schwierig für dieses Alter sei, erklärt sie dies mit dem Denken und dem Verständnis in den frühen Schuljahren und dass die Schüler*innen „noch nicht ganz so reif“ seien. An einer anderen Stelle frage ich CO, ob sie Landtagswahl- oder Bundestagswahlergebnisse mit den Schülerinnen und Schülern bespricht. CO antwortet:

B: Ja, dementsprechend halt. Wenn ich jetzt natürlich ein erstes oder zweites Schuljahr habe, muss ich sagen, dann ist es für die Kinder noch sehr, sehr weit weg. [...] Aber wenn man jetzt zum Beispiel gerade halt, sagen wir mal im vierten Schuljahr ist, dann auf jeden Fall, dann passt es ja.

I: Also ab Dritte, Vierte sozusagen.

B: Ja, weil mit den Kleinen das nee, ja. Das wäre noch zu früh. (CO 32:20)

CO sagt hier aus, dass sie Wahlergebnisse erst in der dritten und vierten Klasse bespricht, weil es „mit den Kleinen“ „noch zu früh“ wäre (CO 32:20). Als einzige Begründung wird vorangehend erklärt, dass es für die Kinder im ersten oder zweiten Schuljahr „noch sehr, sehr weit weg“ sei (CO 32:15). Im vierten Schuljahr würde es „ja dann passen“.

Es ist festzuhalten: es wird keine fundierte Begründung für diese Sortierung gegeben. Die Argumentation bewegt sich eher auf der Ebene von „gefühltem Wissen“. Warum ist eine Thematisierung von Wahlen für die Kinder in der dritten Klasse auf einmal „nah“ bzw. „passend“, während es für Kinder in der zweiten Klasse noch „sehr, sehr weit weg ist“ und entsprechend „unpassend“ sei? Diese Widersprüche tauchen bei den Lehrkräften mehrfach auf, was darauf hindeutet, dass die subjektiven Vorstellungen zu den politischen und sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten von Grundschüler*innen eher fragmentarisch und wenig kohärent sind (vgl. zu „subjektiven Theorien“: Reusser, Pauli 2014, 643). Auch die Annahmen zur Kompetenzentwicklung im Grundschulalter beruhen also eher auf biografischen Erfahrungen, als auf wissenschaftlich-systematischen Erkenntnissen, weswegen diese auch eher einem Alltags-, als einem Fachverständnis entsprechen.

Zur gleichen Diskussion, um die Unterschiede zwischen 1./2. und 3./4. Klasse, äußert sich auch VN. Er argumentiert jedoch weniger auf Grundlage eines biologischen Reifemodells, als eher mit der fehlenden Lebenserfahrung in jungen Jahren:

Das Niveau ist halt ein anderes. Ne? Ich kann mit Erst- und Zweitklässlern eben eine Weltkarte nur bedingt angucken. Aber Dritt- und Viertklässler, die wissen schon: „Ach da war ich im Urlaub und da.“ [...] Und dann kann ich da ganz anders rangehen und andere Sachen voraussetzen. Und insofern gibt's da vom Niveau schon einen großen Unterschied. (NV 33:37)

NV begründet den Unterschied im Niveau vor allem mit der voranschreitenden Lebenserfahrung. Wenn Kinder bereits öfter im Urlaub gewesen sind, können sie Landkarten besser lesen, so seine Ausführung. Das würde bedeuten, Kinder wären also auch früher in der Lage Karten zu lesen¹⁷, wenn sie schon früher Erfahrungen damit hätten. Die Grundschule kann demnach ein idealer Ort sein, um politische und gesellschaftliche Erfahrungen zu machen und diesbezügliche Kompetenzen aufzubauen.

„Die hatten dann halt irgendwo etwas aufgeschnappt“ (CO 12:28)

Nach den Defizitzuschreibungen, die Grundschulkindern Interesse, Vorwissen, Fähigkeiten, Reife und Erfahrung zur Bearbeitung von politischen, gesellschaftlichen Fragestellungen absprechen, soll nun auf eine Redewendung eingegangen werden, die häufig zur Erklärung verwendet wurde, woher Kinder Vorwissen zu politischen Themen haben. Einige der Lehrkräfte verwendeten auffallend oft das Verb „aufschnappen“, um zu beschreiben, woher die Fragen der Kinder kommen. Die Lehrerin CO verwendet das Wort besonders oft (insgesamt acht Mal). Sie erklärt, dass ihre Viertklässler im Allgemeinen nicht nach aktuellen politischen Ereignissen fragen. Sie sagt dazu käme „erstaunlicherweise wenig“ (CO 12:02). Ihr fällt aber ein, dass beim Thema „Deutschland“ die Schüler*innen das Thema „Nationalsozialismus“ angesprochen hätten und es auf Nachfrage dann thematisiert wurde: „Die hatten dann halt irgendwo etwas aufgeschnappt und wollten es erklärt bekommen. (CO 12:28) Ich frage CO, ob sie einer anderen Lehrerin zustimmen würde, die angab, dass Grundschul Kinder sich nur für Fußball und Ponys interessieren würden. CO sagt:

¹⁷ Kartenlesen ist nur bedingt ein gutes Beispiel, weil dafür eine gewisse Lesekompetenz Voraussetzung ist, die in der ersten Klasse nicht vorausgesetzt werden kann.

Vom Interesse her ist es schon so, dass die Kinder wirklich andere Interessen haben, das stimmt. Weil, ich meine, höchstens mit zehn Jahren und so, da ist dann mal Fußball oder Reiten oder, ne, sowas halt einfach Thema. Aber es ist halt, die schnappen dann viel auf durch Medien oder so, das ist dann manchmal auch vielleicht zufällig, zu Hause oder so. (CO 13:48)

CO vermutet bei Interessen und Nachfragen, die außerhalb des von ihr als klassisch gewerteten Interessenspektrums von Grundschüler*innen liegen, einen zufälligen Prozess, den sie als „aufschnappen“ beschreibt. In gewisser Weise ist es sicher richtig, informellen und impliziten Lernprozessen einen großen Anteil an kindlichen Wissensbeständen zuzuschreiben; andererseits dürfen die Erklärungen für das Zustandekommen von Vorwissen und Interessen sich nicht eindimensional darin erschöpfen. Auch Kinder können bereits vielfältige Interessenlagen ausbilden, die dem widersprechen, was gesellschaftlich als für Kinder geeignet deklariert wird. Wird das Wort „aufgeschnappt“ inflationär verwendet, fällt auf, dass die Wahrnehmungsfähigkeiten von Kindern in gewissem Maße überschätzt, insgesamt jedoch unterschätzt werden. Dies sei kurz erklärt: das digitale Wörterbuch der deutschen Sprache¹⁸ gibt an, dass „aufschnappen“ salopp dafür verwendet wird, wenn etwas zufällig gehört und sich gemerkt wird. Damit deutet sich an, dass die Herkunft des Aufgeschnappten unbestimmt ist. Der Prozess verläuft nicht intendiert, zufällig und einmalig. Nutzt man diese Annahme vollumfänglich und alleinig für die Wahrnehmung von Grundschulkindern, hieße das, sie würden sich nicht gezielt informieren, keinen spezifischen Interessen folgen und willkürlich Informationen „speichern“. Besonders die Annahme, dass Kinder nach einmaligem Kontakt mit einer Information, diese sofort behalten, wiedergeben und Nachfragen dazu formulieren können, erscheint bei den Aussagen zum Interesse am Nationalsozialismus (CO 12:28) als fragwürdig. Wie oft müssen Kinder bis zur vierten Klasse bereits mit Fakten, Namen und Erzählungen zum Nationalsozialismus in Berührung gekommen sein, damit Sie an einer passenden Stelle im Unterricht weiterführende Fragen formulieren können? Viele der teilnehmenden Lehrkräfte berichten, dass ihre Schüler*innen dezidierte Fragen nach Adolf Hitler, „den Juden“ und dem zweiten Weltkrieg stellen. Dieses einheitlich wahrgenommene Interesse, kann nicht allein auf zufälliges „Aufschnappen“ zurückgeführt werden. Kinder kommen vielfach und sehr unterschiedlich mit gesellschaftlich relevanten Themen in Be-

¹⁸ Vgl. Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/aufschnappen> (Stand 6.9.2022).

rührung, sie haben feine Antennen für die Bedeutsamkeit, die solchen Themen innewohnt. Gerade weil das Thema Krieg und insbesondere die Grausamkeiten des zweiten Weltkrieges als nicht kindgerecht erachtet werden, haben Kinder vielfach keinen Zugang zu Informationen. Eltern und Erwachsene sehen sich nicht im Stande und/oder in der Rolle ihre Kinder über diesen Teil der Vergangenheit aufzuklären. Der Sachunterricht als Ort der historischen und politischen Grundbildung könnte der ideale Ort sein, um die bruchstückhaften Kenntnisse in fundiertes Orientierungswissen zu überführen (siehe Kapitel 4.3.3). Wenn jedoch grundlegend davon ausgegangen wird, dass Kinder vermeintlich „Nicht-kindgerechtes“ lediglich zufällig „aufschnappen“ und sich nicht ernsthaft dafür interessieren und damit beschäftigen wollen, dann werden nicht nur die Interessen, sondern auch die Wahrnehmungsfähigkeiten von Grundschulkindern maßgeblich marginalisiert.

„So richtig Tiefe ist da nicht drin“¹⁹

Ein letztes Ankerbeispiel für die zugeschriebenen Defizite von Grundschulkindern, soll illustrieren, dass Lehrkräfte das Fehlen sozialwissenschaftlicher Grundkompetenzen bemängeln und es gleichzeitig als Argument für die Nicht-Thematisierung politischer Themen verwenden. Die folgenden Aussagen kommen von der Lehrerin BM, als ich frage, ob ihre Schüler*innen etwas zu Donald Trump wissen wollten:

Also das kommt manchmal in der vierten Klasse [...]. Und ja zufälligerweise fällt dann mal der Name Trump und die machen sich über den lustig, also die schnappen so Dinge auf, die sie von ihren Eltern vielleicht hören und finden den lustig, aber so richtig Tiefe ist da nicht drin bei vielen. (BM 26:40)

Ein weiteres Beispiel folgt, in dem berichtet wird, dass die Kinder zu unspezifisch fragen und eine Thematisierung selbst nicht ausführlich einfordern.

Also, als dieses Thema war mit den Wahlen und als Obama gegangen ist, das ist denen natürlich auch aufgefallen und da kamen die morgens auch mit an, aber das war so alles so unspezifisch. Da fiel mal ein Satz. Oder die finden den Namen halt einfach lustig: ‚Obama‘ und: ‚Der ist jetzt gegangen‘. So. Also- Aber, konkrete Sachen kommen da gar nicht. (BM 27:30)

19 BM 26:40.

BM ist nicht die einzige Lehrkraft, die erklärt, dass den Kindern fundiertes Wissen fehlt, dass keine konkreten Nachfragen kommen und dass Hintergründe und Zusammenhänge unbekannt sind. An sich sind das legitime Beobachtungen. An einigen Stellen dienen sie jedoch dazu, zu begründen, warum mit Grundschulkindern nicht weiterführend über Politisches/Gesellschaftliches gesprochen wird. Die Lehrkräfte erkennen hier ihre Aufgabe nicht, diese Grundkompetenzen in der Grundschule anzubahnen, Kinder zu ermutigen, Fragen zu stellen und Zeit einzuräumen, um derartigen Interessen nachzugehen. Viele Kinder haben in ihrem bisherigen Leben wenig Berührungspunkte mit sozialwissenschaftlichen Fragestellungen gehabt, vor allem denjenigen muss man diese wichtigen Erfahrungen ermöglichen. Wenn Grundschullehrkräfte fehlende Kompetenzen entdecken, ist es ihre Aufgabe diese Kompetenzen zu fördern. Vor allem bei sozialwissenschaftlichen Themen wird in gewisser Weise darauf vertraut, dass die Kinder sich das Wissen und die Fähigkeiten, die es für diesen Bereich braucht, außerschulisch oder in den weiterführenden Schulen aneignen. In den weiterführenden Schulen ist es aber oftmals zu spät ein riesiges Themengebiet einzuführen, wenn in der Grundschule dazu nicht bereits gearbeitet wurde. Aus dieser fordernden und teilweise enttäuschten Perspektive auf die Schüler*innen wird ersichtlich, dass Lehrkräfte ihre Verantwortung für diese Kompetenzentwicklung nicht sehen und/oder tragen.

4.3.3 Das Maß aller Dinge: der direkte lebensweltliche Nahraum

Aussagen darüber was Kinder interessiert bzw. interessieren sollte

An einigen Stellen der Interviews wird deutlich, dass die Lehrkräfte sehr genaue Vorstellungen davon haben, was Kinder interessiert. Häufig taucht die Grundannahme auf, dass Kinder vor allem das Direkte und Unmittelbare motiviert. BM beschreibt dies folgendermaßen, als sie auf die Frage antwortet, ob ihre Schüler*innen etwas über aktuelle politische Ereignisse wissen:

Die kriegen das wahrscheinlich mit von zu Haus. Aber die sprechen das eigentlich nicht an. Also das, was die Kinder interessiert, ist ja unmittelbar immer das, was ringsum passiert. Also wenn die morgens mit dem Bus kommen und es war ein Unfall in der Straße, dann ist das hochaktuell, ganz wichtig, dann wird darüber geredet. Aber so andere Themen, die weit außerhalb ihres Lebensbereiches liegen oder der Stadt liegen oder des Dorfes, die kommen eigentlich in der Schule ganz selten an. (BM 25:50)

BM erklärt, dass die Interessen von Kindern im unmittelbaren Nahraum liegen und auch nur diese Themen in der Schule ankommen. An Fragen und Themen zu politischen Ereignissen kann sie sich nicht erinnern.

EM beschreibt das Interesse ihrer Schüler*innen ähnlich. Nachdem sie erläutert hat, dass Politisches nicht so das „Ding“ ihrer Klasse sei, führt sie aus:

Also eher Sport ist ihr Ding, das sind diese Dinge. Spiele, wie wenn wo so der Nintendo so aufkam und solche Sachen. Da tauschen sie sich so darüber aus. [...] Einer will sogar YouTuber werden genau. Und sonst ist es sehr stark auch an den Eltern orientiert, was die so ihr Leben zuhause letztendlich auch, was die da so treiben. (EM 22:21)

EM's Schüler*innen interessieren sich demnach nicht für politische Ereignisse, sondern eher für Sport, Computerspiele, YouTube und für Dinge die zu Hause in den Familien geschehen. Auch weitere Lehrkräfte (wie z.B. CO) zeichnen ein Bild ihrer Schüler*innen, dass sehr privat erscheint. Politisches, Gesellschaftliches, Kontroverses oder Globales wird nicht nachgefragt und aufgrund dessen auch nicht behandelt. Ein Kreislauf. Wenn die Schüler*innen sich tatsächlich nur für ihre eigene Lebenswelt

interessieren sollten und selbst nicht darüber hinaus kommen, wenn sie selbst nicht in der Lage sind, ihre eigene Sozialisations-Blase kognitiv zu verlassen, dann wäre es vor allem für diese Lernenden wünschenswert, im Sachunterricht Lerngelegenheiten zu schaffen, die einen Blick über den Tellerrand hinaus ermöglichen. Die Nichtthematisierung politischer Inhalte aufgrund der vermeintlich fehlenden politischen Interessen, die jungen Menschen von Erwachsenen zugeschrieben werden, ist eine Argumentation, die in einigen Interviews besonders deutlich geworden ist.

Ein weiteres Argument ist das bewusste Fernhalten von politischen Themen. Dazu folgen zwei Beispiele in unterschiedlicher Intensität. VN erklärt, dass Politisch-Systemisches nicht thematisiert werden könne, Gesellschaftliches hingegen schon:

Ja, also wir werden hier sicherlich nicht irgendwie: ‚Wie ist unser Parlament aufgebaut?‘ oder sowas. Das kann man in der Grundschule nicht besprechen, weder mit Erstklässlern, noch mit Viertklässlern. Funktioniert nicht. Aber ne gesellschaftliche-, ja schon bei Kindergartenkindern, wenn man sich solche Bilder anguckt, da mit Straßenverkehr oder im Supermarkt oder sowas, diese gesellschaftliche- Wie gehen wir im Alltag miteinander um? Das ist immer. Das ist Alltag. (VN 35:35)

Das direkte soziale Miteinander, der Alltag und allgemein Gesellschaftliches liegen demnach im Verstehenshorizont von Kindern. Fragen des politischen Systems seien nicht bearbeitbar, auch nicht in der vierten Klasse. Eine Aussage mit einem hohen Absolutionsanspruch. Interessant sind dabei die Bilder, die kreiert werden. Das Parlament ist als Ort in seiner systemischen Logik nicht versteh- oder behandelbar. Wohl aber der bekannte Straßenverkehr und der Supermarkt. Wenn die Grundannahme dahinter ist, dass sich nur Alltägliches und Bekanntes als Unterrichtsinhalt eignet, würde alles Neue, Unbekannte und Abstrakte als Lerngegenstand delegitimiert. Politische Themen werden mit dieser Argumentation häufig für die Grundschule ausgeschlossen (siehe Kapitel 4.1.3), in vielen anderen Bereichen, wie bspw. der Mathematik, in Fremdsprachen oder Naturwissenschaften werden aber durchaus vergleichbar komplexe Bildungsinhalte mit Kindern bearbeitet, ohne dass der fehlende Alltagsbezug eine Rolle spielt. Besonders deutlich wird diese Argumentation bei WA, der erklärt, dass man nur das bespricht, womit man direkt zu tun hat. Für ihn ist es besonders wichtig authentisch zu sein und „nur das [zu] verkörpern, was ich wirklich bin“ (WA 42:20). Er erklärt, wie er Auseinandersetzungen mit Schülerinnen und Schülern klärt und warum das für ihn wichtiger ist, als politische Themen zu besprechen:

Ich dann schon immer: ‚Du machst mich jetzt grad richtig wütend und ich bin richtig sauer‘. [...] und wenn ich dann nachher dann denke: ‚Das war unfair!‘, kann ich mich auch entschuldigen. Dann ist das authentisch. Aber wir haben mit der Bundeswehr nichts zu tun oder wir haben jetzt mit irgendwelchen Parteipolitikern nichts zu tun, deswegen muss ich jetzt da auch gar nichts sagen, ne? (WA 43:10)

WA erklärt, dass er und seine Schüler*innen („wir“) mit politischen Themen, wie der Bundeswehr oder Parteipolitiker*innen nichts zu haben. Eher hätten Grundschul Kinder mit sozialen Situationen, Konflikten und Stimmungen zu tun, darüber können sie Bildung erhalten. Bei allem, was außerhalb dieses direkten Alltagsgeschehens liegt, wehrt sich WA gegen eine Thematisierung. Er räumt jedoch danach ein, dass er Politisches auch besprechen würde, wenn Kinder konkret danach fragen. Hier wird wieder deutlich (wie oben bei BM), dass die Lernenden in eine Art „Vorleistung“ gehen müssen. Sie müssen Interesse zeigen und angemessene Fragen stellen, dann können sie (eventuell) Informationen erhalten.

Ich frage WA, ob es nicht legitim sei mit Grundschulkindern über die Intervention der Bundeswehr in den Syrienkonflikt nachzudenken. Ich führe an,

dass ich zuletzt mit Lehrkräften gesprochen habe, die syrische geflüchtete Kinder unterrichten.

Gut, das ist jetzt wieder eine Sache, da gehe ich mit. Aber wenn Kinder aus Syrien, die wissen was Panzer sind und die wissen, was da los ist. Das ist nicht die Lebenswelt meiner Klasse. Und das heißt, wenn mir jetzt ein Kind kommt und sagt: Ja, die führen da Krieg!' oder so, dann ist es so, dass ich dann über Krieg sprechen kann, aber das ist viel zu weit weg und das finde ich, steht mir nicht zu, dass ich Lösungen anbiete. Wenn jetzt ein Kind, das davon betroffen ist, irgendwie sowas in den Raum wirft, dann würde ich das auch immer besprechen, weil ich da auch die Kinder nicht mit allein lassen möchte. [...] Aber ich finde, dass der nächste Schritt, dass ich dann sage: ‚Ganz genauso ist es!‘ Oder dass ich dann anfangen und auch sage, wie problematisch das ist so mit den Russen und mit den Amis, die da unten alle- und dieses Ganze. Das finde ich dann schwierig. [...] Ich hätte jetzt ein Problem damit, zwanghaft denen ein Thema überzustülpen, weil die Gesellschaft darüber redet, was jetzt nicht das Thema der Kinder ist, ne? (WA 45:21)

WA erklärt am Beispiel des Syrienkonflikts, wann er komplexe politische Themen bearbeitet: wenn ein (betroffenes) Kind es von sich aus einbringt. Was er schwierig findet: Lösungen und Wertungen anzubieten. Ebenfalls findet er es schwierig, die Komplexität einer Situation mit „diesem Alter“ zu bearbeiten. Wie bereits an mehreren Stellen gezeigt werden konnte, kennt WA sich mit politik- und sozialwissenschaftlichen Lernprozessen nicht sehr gut aus, denn es geht dabei nicht darum einfache Lösungen anzubieten, sondern vielmehr darum, die komplexen Situationen zu verstehen und gemeinsam über Lösungsansätze nachzudenken. Dass es für derart vielschichtige Auseinandersetzungen keine „einfachen Lösungen“ gibt, sollte eines der Hauptlernziele sein. Des Weiteren gibt er an, ein solches Thema nicht „zwanghaft überstülpen“ zu wollen. Es versteht sich von selbst, dass gute Politische Bildung (auch im Sinne des Beutelsbacher Konsenses) dies nicht vorsieht oder beinhaltet. Eine „zwanghafte Überstülpung“ sollte in jedem Fach und Bildungsbereich vermieden werden. Das Anliegen und die tiefere Bedeutung einer Thematisierung sollten immer transparent und nachvollziehbar sein. WA warnt davor, Themen der Gesellschaft mit den Themen der Kinder gleichzusetzen. Auf der einen Seite ist die Mahnung berechtigt, dass Lehrkräfte nicht nur nach eigenen Interessen und über die Köpfe der Lernenden hinweg unterrichten sollen. Auf der anderen Seite ist es problematisch anzunehmen, dass die Themen von Kindern sich maßgeblich oder gar diametral von denen der Gesamtgesellschaft, zu der Kinder dazugehö-

ren, unterscheiden. Wäre es nicht wünschenswert, ihnen eine Teilhabe am gesellschaftlichen Diskurs zu ermöglichen? Wäre es nicht wichtig, die Perspektive junger Menschen auf das Ganze zu hören?

Besonders hervorzuheben sind an dieser Stelle jedoch die Setzungen, dass WA als Hauptargument gegen eine Thematisierung von z.B. „Syrien“ verwendet, dass dies „nicht die Lebenswelt“ seiner Klasse und „viel zu weit weg“ sei. Damit werden Lerngegenstände die außerhalb der bekannten, alltäglichen und im Übrigen von Erwachsenen zugeschriebenen Lebenswelt liegen, als Gesprächs- oder gar Unterrichtsinhalte exkludiert. Im weiteren Interview erklärt WA, dass das Thema Umweltschutz seinen Schülerinnen und Schülern am Herzen läge und er dazu eine Unterrichtseinheit zum Thema „Müll und Müllvermeidung“ durchgeführt habe. Ich frage daraufhin, ob Lerninhalte eher ausgewählt werden, wenn sie im Allgemeinen nicht strittig, von den Eltern erwünscht und in der Vorbereitung nicht zu aufwendig sind. WA antwortet:

Ich bin der Meinung, [...] das [Reden und Nachdenken über den Syrienkonflikt] können Grundschüler nicht erwerben. [...] Also als ich studiert habe, das ist ja nun schon lange her. Da war's im Religionsunterricht, ging's um das Thema „Empathie“. Und die damaligen Profs haben gesagt: ‚Empathie ist von der Entwicklung der Kinder auch frühestens im dritten Schuljahr überhaupt zu erwarten.‘ [...] Im Sachunterricht zu dem Zeitpunkt hieß es: ‚Kinder können keine Karten in der Grundschule lesen. Diese Orientierung ist nicht da. [...] Das ist mittlerweile alles weg. Wird alles vorausgesetzt und ich behaupte, [...] eher geht die Entwicklung in eine andere Richtung. [...] Aber ich behaupte jedes Mal, wenn die Kinder hier die kleine Grundschule verlassen und ich natürlich das Thema „Hessen“ gemacht habe, dass die keine Ahnung haben davon. Dass die nicht wirklich wissen, was das ist. [...] Es wird aber so getan, als ob. Und deswegen ganz ehrlich, bei solchen politischen Prozessen, die Sie gerade geschildert haben, da blicke ich ja selber nicht durch. [...] Also das möchte ich nicht mit Grundschulern. [...] Deren Konflikte sind woanders. [...] Sich in andere Kinder rein zu versetzen und zu gucken: Was ist das? Und durchspielen und die Zeit nehmen. Aber ich finde, das dann globalpolitisch, wo wir's gerade mit so einer Zeit zu tun haben, wo Populisten alles zusammenfassen, [...] Aber da bin ich vorsichtig, nicht nur, weil ich dann auch weiß, dass hier die Eltern hier aus den konservativen Parteien meistens hier rekrutiert werden, dass die mir dann irgendwann auch auf der Matte stehen. [...] Ich denke ich werde auf jeden Fall den Mund aufmachen, wenn ich irgendwas höre, was gegen-, ja Miteinander und wie man das macht, das werde ich immer, Mund aufmachen. Aber das muss ich dann nicht, finde ich jetzt nochmal, parteipolitisch oder im Globalen irgendwie betrachten. Das finde ich-, also das überfordert Kinder! (WA 49:00)

WA argumentiert, dass Kinder im Grundschulalter globale, konflikthaltige Themen nicht „erwerben“ können. Er zitiert die wissenschaftlichen Erkenntnisse seiner Ausbildung, in der er gelernt hat, dass Kinder vor der dritten Klasse bestimmte Kompetenzen, wie „Empathie empfinden“ nicht leisten können²⁰. Bei WA's Bsp. zur Nachhaltigkeit seines Unterrichts zum Thema „Hessen“ sagt er sehr allgemeingültig, dass er überzeugt ist, „dass die [Schüler*innen] keine Ahnung haben davon. Dass die nicht wirklich wissen, was da ist“ (WA). Es ist sicher wichtig, die Wirksamkeit von Schulunterricht kritisch zu sehen und nicht zu überschätzen. Die Absolution, mit der diese Aussage jedoch getätigt wird, ist von eher destruktivem Charakter und marginalisiert die Fähigkeiten und das Wissen von Grundschulkindern erneut maßgeblich. Vor allem, weil WA dies nutzt, um seine Delegitimierung von komplexen Lerngegenständen zu festigen: Kinder haben, selbst wenn sie thematischen Unterricht (z.B. zum Thema Hessen) erhalten haben, keine Ahnung davon.

WA betont noch einmal, dass für ihn das soziale Lernen am wichtigsten ist. Kinder sollen sich in ihr direktes Gegenüber hineinversetzen können, seine Beweggründe verstehen und sozial handeln. Kurz erwähnt er, dass er auch nicht möchte, dass die (eher konservativen) Eltern bei ihm auf der Matte stehen. Dann betont er aber wieder, dass er das direkte Miteinander immer verteidigen würde und bei Verletzungen sofort einschreiten würde, „aber das muss ich dann nicht, finde ich jetzt nochmal, parteipolitisch oder im Globalen irgendwie betrachten. Das finde ich-, also das überfordert Kinder!“ (WA 49:00) Mit dem Todschlagnargument der Überforderung beendet WA seine Argumentation und hat damit seinen Standpunkt deutlich gemacht: komplexe Situationen außerhalb des direkten Nahraums überfordern junge Lernende.

Für diesen Abschnitt bleibt festzuhalten, dass einige Lehrkräfte sehr klare und feste Überzeugungen davon haben, welche Interessen, Themen, Bedürfnisse, Fähigkeiten und Wissensstände Grundschul Kinder haben. Diese Zuschreibungen drehen sich vor allem um den alltäglichen, bekannten und sozialen Nahraum, die sogenannte Lebenswelt der Kinder. Alles was außerhalb dieses von den Erwachsenen definierten Rahmens liegt, kommt für einige Lehrkräfte erst einmal nicht als Lern-, Gesprächs- oder gar Unterrichtsgegenstand in Betracht.

20 Interessant wäre zu erfahren, ob damals damit gemeint war, dass man diese Kompetenzen bei Kindern nicht messen oder beobachten konnte. Und ob aus dem Nicht-messen/Nicht-beobachten-können folgt, dass man Kinder von Themen und Fragestellungen, die Empathie erfordern, fernhält?

Schüler*inneninteressen außerhalb des direkten Nahraums

Im direkten Gegensatz zu den festen Annahmen, dass Kinder sich nur für das Alltägliche und Bekannte interessieren, stehen die vielfältigen Aussagen über Themeninteressen, die weit jenseits dieses Horizontes liegen. Im Folgenden sollen zwei Themen vorgestellt werden, die besonders häufig von den Lehrkräften genannt wurden.

Zuerst soll das Interesse am zweiten Weltkrieg, an der NS-Zeit und dem Holocaust beschrieben werden. CO berichtet, dass ihre Schüler*innen vor allem in der vierten Klasse Fragen stellen, wenn das Thema „Deutschland“ bearbeitet wird. CO gibt an, das Thema „NS-Zeit“ erst zu besprechen, wenn die Schüler*innen „eine gewisse Reife erreicht haben“ (CO 08:30):

Also es ist bei uns auch so, dass wir das tatsächlich im vierten Schuljahr, kommen da tatsächlich dann manchmal Fragen von den Kindern auf. Und dann wird das auch thematisiert natürlich, ne. Also vor allen Dingen, wenn (diese?) Richtung „Nationalsozialismus“ denkst oder so, da müssen natürlich auch erstmal, ja, eine gewisse Reife erreicht haben, dass die das auch verstehen natürlich das Thema. Aber das ist bei uns so in der Vier, dass es dann auch mal thematisiert wird, wenn die Kinder da auch Fragen stellen, wenn sie hier oder da mal etwas aufschnappen. (CO 08:49)

Dieses allgemeine Interesse wird auch von FN, EN, VN, NI und NZ beschrieben. Während FN, VN und NI davon berichten, dass häufig nach Hitler gefragt wird, fragen die vorrangig muslimischen Schüler*innen bei NZ auch danach was mit „den Juden“ geschehen ist. EN berichtet von einem Jungen, der sich vor allem für den Verlauf des zweiten Weltkrieges und die militärischen Fakten interessierte. Ein besonderes Beispiel kommt von NM und BM. Bei NM berichten die Schüler*innen unter anderem von Gedenkstätten, die sie mit ihren Eltern besuchten. Bei BM ist es so, dass eine wichtige NS-Gedenkstätte direkt im Ort liegt und dort auch sehr präsent ist:

In der vierten Klasse mache ich das [Thematisierung der Gedenkstätte] immer so, wenn wir über [die Heimatstadt] reden [...] und für mich immer schwierig ist, den Kindern das konkret zu machen, ohne denen Fotos zu zeigen, weil ich finde, das ist einfach zu früh. Wir erzählen darüber. Die Kinder gehen auch jeden Tag- und das ist wieder so eine Sache, die jeden Tag mit einfließt, die gehen jeden Tag an diesen weißen Gedenksteinen vorbei, weil der Todesmarsch ja hier stattfand und einige Kinder sagen dann auch, ganz krass eigentlich: Ja, hier sind viele Menschen gestorben, die haben die eingesperrt in die Scheune und die sind erschossen worden. Und dann stoppe ich

das Kind natürlich nicht. Die erzählen darüber, gucken mich an und dann versuche ich das auch zu erklären, was das für Menschen waren, dass sie unschuldig waren und dass das eine Sache ist, die man nicht vergessen darf, dass es deshalb auch wichtig ist, dass man drüber spricht, dass diese Gedenksteine da sind und gepflegt werden. Sie sollten auf diese Stolpersteine auch mal achten, habe ich ihnen das auch erklärt. So ganz einfach, die Menschen hatten einfach eine andere Religion, ne andere Kultur und die hier nicht erwünscht war, von einigen anderen. Und ja, das ist immer schwierig. Ich versuch das immer so spontan zu entscheiden, wie ich das den Kindern erklär. [...] Ich zeige ihnen auch von dieser Feldscheune Bilder, aber nur von diesem Gebäude, von diesem Friedhof und den weißen Kreuzen und wir sprechen darüber schon, aber ich mach das ohne Fotos. (BM 23:39)

In der genannten Scheune wurden kurz vor Ende des zweiten Weltkrieges 1945 die Überlebenden mehrerer Todesmärsche aus Konzentrationslagern eingesperrt. Das Gebäude und das darin befindliche Stroh wurden in Brand gesetzt. Personen, die versuchten zu fliehen, wurden erschossen. Insgesamt starben über tausend unschuldige Menschen. Einen Tag nach dem Massaker entdeckte die US-Armee die Feldscheune samt den verbrannten Leichen. Die Armee dokumentierte den Massenmord mit Fotos, die kurz darauf um die Welt gingen und bspw. im US-amerikanischen Life-Magazin abgedruckt wurden. Von diesen Bildquellen spricht BM, wenn sie sagt, dass sie diese Fotos nicht in den vierten Klassen zeigt. Die Gedenkstätte ist in der Kleinstadt sehr gegenwärtig, sie umfasst einen großen Friedhof, ein großes Außengelände und ein Erinnerungszentrum. Dieses Beispiel zeigt, dass auch schwere und ernste Themen, die von vielen Erwachsenen als nicht kindgerecht eingestuft werden, in der alltäglichen Lebenswelt von Grundschülerinnen und Grundschulern eine Rolle spielen können. Aber auch die Aussagen der Lehrkräfte, die keine NS-Gedenkstätte im direkten Umfeld haben, zeigen, dass das Interesse an der deutschen Geschichte und einem der schlimmsten Kapitel der Menschheit bereits bei sehr jungen Lernenden gegeben ist. Wie bereits oben geschrieben wurde, nehmen nicht alle Lehrkräfte ihre Verantwortung wahr, junge Menschen diesbezüglich mit Bildung und Informationen zu versorgen.

Ein weiteres Thema, das nach Aussagen einiger Lehrkräfte für viel Aufmerksamkeit und Interesse sorgt, ist die Thematik „Flucht und Migration“. DFE und DF berichten, dass diesbezüglich viele Fragen kommen und ein großes Interesse besteht. CO erklärt:

Das ist eigentlich so ein Alltagsthema, finde ich. Dass man da immer wieder darauf eingeht, aber jetzt nicht [...] gezielt so: ‚Sachunterrichtsstunde ist jetzt und wir machen das jetzt‘, sondern das sind Themen, wo wir auch immer wieder, wenn jetzt die Kinder [...] in den Medien was aufschnappen oder halt wirklich wenn jetzt ein Kind in die Klasse kommt. (CO 10:00)

Das Thema scheint sehr präsent in der Grundschule von CO zu sein. Es kommt oft zur Sprache, es wird oft thematisiert, die Kinder „schnappen“ es in den Medien auf und geflüchtete Kinder kommen in die Klasse. Obwohl es so ein allgegenwärtiges „Alltagsthema“ ist, wird es nicht fachlich und strukturiert im Sachunterricht bearbeitet. Ähnliches berichten NI, VN, BM, FN und WA, bei denen vor allem die Neuankunft von geflüchteten Kindern für viele Fragen und Interesse sorgt.

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 Grundschulkin- der für ernste, bedeutende und traurige 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, dass Schüler*innen sich (ausschließlich) für spaßige und einfache Gegenstände aus dem sozialen Nahraum begeistern. Die sich daraus abgeleiteten Schlüsse einiger Lehrkräfte, dass daher vor allem bekannte und lebensweltnahe Unterrichtsthemen für den Sachunterricht gewählt werden sollten, werden durch diese Ergebnisse infrage gestellt.

Abschließend stellt sich die Frage, ob die Lehrkräfte allein die Verantwortung für die Marginalisierung der Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen im Bereich des politisch-sozialwissenschaftlichen Lernens tragen. NM, NI, VN und DF betonen, dass ein stabiles Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkraft und Schüler*innen ausschlaggebend dafür ist, die Kinder und ihre Interessen kennenzulernen. Nicht immer ist die Schule mit 45-Minuten-Rhythmus, hohen Rollen- erwartungen, großen Klassen und allgegenwärtigem Noten- und Leistungsdruck der geeignete Ort, um ein Vertrauensverhältnis aufzubauen, in dem politisch- gesellschaftliche kontroverse Fragen diskutiert und etwaiger Dissens ausgehalten werden können. Die Annahmen und Aussagen über die Schüler*innen, die in diesem Kapitel deutlich wurden, können ebenso als Hinweis interpretiert werden, dass das System Schule ein wirkliches Kennenlernen, ein tiefgründiges Interesse

aneinander und die Lust darauf gemeinsam auch schwere Themen zu durchsteigen eher verhindert als fördert. Diese und weitere Belastungsfaktoren, die Politische Bildung in der Grundschule erschweren und von denen die Lehrkräfte berichten, sollen im nächsten Kapitel dargelegt werden.

4.4 Belastungsfaktoren – Umstände, die Politische Bildung erschweren oder verhindern

Im Folgenden werden Faktoren dargelegt, die nach Aussage der Lehrkräfte belastend auf sie wirken. Es wird angegeben, dass durch die Belastungen nicht nur die berufliche Tätigkeit im Allgemeinen, sondern auch die Politische Bildung im Sachunterricht erschwert wird. Nicht immer ist es im Folgenden möglich, die Belastungsfaktoren, denen Grundschullehrkräfte generell ausgesetzt sind, von denjenigen zu trennen, die speziell politisch bildende Lernprozesse verhindern oder erschweren. Für diese Forschungsarbeit ist es jedoch wichtig, die Belastungsaussagen der Lehrkräfte zusammenfassend wiederzugeben, weil sie zeigen, dass die Unterrichtsqualität nicht nur von den individuellen Kompetenzen einer Lehrkraft abhängt, sondern ebenso vom sozialen und systemischen Umfeld in dem Unterricht stattfindet. Zu betonen ist, dass diese Auswertungskategorie nicht intendiert entstanden ist. Keine Frage im Interviewleitfaden zielte darauf ab, die Belastungen, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind, zu erheben. Dennoch sprach ein Großteil der Lehrer*innen von – nach eigener Aussage – unverhältnismäßigen Herausforderungen und Schwierigkeiten im Berufsalltag. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden.

4.4.1 „It’s the system!“ – Allgemeiner systemischer Unmut

Viele Lehrkräfte benennen das Schulsystem als Solches oder Faktoren, die durch das Schulsystem determiniert sind, um die Herkunft der beruflichen Belastungen zu erklären. Im Folgenden werden diese zusammenfassend und strukturiert dargelegt. Auch wenn die Lehrkräfte in einigen der Aussagen nicht direkten Bezug auf die politischen Bildungsprozesse im Sachunterricht nehmen, kann hypothesenartig gefragt werden, ob die allgemein dargelegte Last nicht auch zu einer Verschlechterung der Unterrichtsqualität im Sachunterricht führt. Das erste Ankerbeispiel kommt von NI, der mehr Vertrauen und Eigenverantwortung für Grundschullehrkräfte fordert:

Wir haben zu viele Hierarchien, die ich fürchterlich finde. Ich glaube, wenn man uns arbeiten lassen würde, dann würden wir schon viel Politische Bildung machen können und würden vielleicht auch besser arbeiten können. Also ich sehe das große Problem darin, dass wir eine Menge Vorgaben kriegen, was wir machen müssen, was wir erreichen müssen, dank PISA-Studie und was weiß ich. (NI 01:04:00)

Nicht nur die vielen Vorgaben, sondern auch die häufigen Änderungen der Vorgaben werden von einigen Lehrkräften kritisiert. „[...] nach jeder Wahl wird neu diskutiert, jeder Schulversuch verläuft irgendwann mal im Sande und dann kommt der nächste Schulversuch und dann kommt wieder das nächste. Ständig gibt es neue Richtlinien, Rahmenrichtlinien, Rahmenpläne und so weiter und so fort.“ (NI 01:04:20)

DF bemängelt ebenso, dass ständig neue Inhalte und Ansprüche an die Grundschulen formuliert werden. Als Beispiele dieser Überforderungen benennt sie die Einführung des kompetenzorientierten Unterrichts, die Durchsetzung von Inklusion, die Umstellung auf das Kerncurriculum und aktuell die Integration geflüchteter Kinder. DF kritisiert, dass diese Themen als „Einzelbaustellen“ (DF 59:00) von den Schulen und Schulämtern wahrgenommen und nicht vernetzt behandelt werden würden. NI befürchtet, dass die immer wieder wechselnden neuen Vorgaben zu Ermüdung und Frustration führen. Er erklärt, dass wenn die Schulleitungen den politischen Druck ungefiltert an die Lehrkräfte weitergeben, es nach einiger Zeit zu den bekannten Berufskrankheiten bei den Lehrkräften kommt:

[...] dann wird es unerträglich als Lehrer zu arbeiten. Ist für mich auch ein Grund, warum viele Lehrerinnen und Lehrer ausbrennen [...] oder dann irgendwelche Probleme haben, irgendwann anfangen später zynisch zu werden, irgendwie Alkoholprobleme kriegen und so weiter und so fort. Ich sehe da die größten Probleme und das sind strukturelle Sachen. (NI 01:05:30)

Es erscheint zunächst widersprüchlich, dass kritisiert wird, dass sich zu viel, zu häufig verändert und im nächsten Moment wird angemahnt, dass sich nichts verändert. Zur grundlegenden Verfasstheit des Schulsystems äußert sich VN:

Es ist dasselbe Schulsystem, wie vor 100 Jahren. Das muss man sich eben mal vorstellen, das geht völlig an der Gesellschaft und an der Wirklichkeit der Kinder und auch unserer Wirklichkeit vorbei und wir kriegen da ein Korsett eingeschnürt, der uns kaum atmen lässt. Und das ist das große Problem. (VN 01:10:28)

Als Hauptproblem des Grundschulsystems wird von NI und VN der hohe Leistungsdruck, der durch die frühe Selektion nach Klasse vier für alle Beteiligten entsteht, benannt. NI sagt diesbezüglich: „Das Schulsystem macht das Gegenteil von dem, was wo wir eigentlich drauf vereidigt sind, also wir müssten eigentlich, als verfassungstreue Pädagogen, müssten wir eigentlich alles dafür tun, dass unser Schulsystem zersprengt wird.“ (NI 01:12:38) Was zunächst sehr destruktiv klingt, muss im Kontext gesehen werden. NI erklärt, dass sich das dreigliedrige Schulsystem historisch mehrfach durchgesetzt hat, entgegen demokratischer, humanistischer und pädagogischer Interessen. Für ihn ist der Grundsatz der Chancengleichheit auf diese Weise nicht gegeben, weswegen er davon spricht, dass das Schulsystem das Gegenteil seines eigentlichen Auftrages erzielt. VN äußert ebenfalls eine sehr deutliche Kritik an den zentralen Mechanismen der Grundschule. Zur Leistungsbewertung und der Selektion nach Klasse vier sagt er: (siehe Kapitel 4.4.5): „Und das ist so unpädagogisch! Das heißt, wir verstoßen hier jeden Tag gegen unsere Berufsethik im Grunde und das macht viele Kollegen- das macht uns kaputt!“ (VN 1.13:50)

Auch EM attestiert dem Grundschulsystem, dass es veraltet sei und „grundsaniert“ (EM 57:11) werden müsse. Sie berichtet von einem gestiegenen Bedarf nach „sozialem Lernen“ und bezieht sich dabei auf die sozialen Herausforderungen, die entstehen, wenn inklusiver und integrativer Grundschulunterricht umgesetzt werden soll. Von einem Großteil der Lehrkräfte werden programmatische Schlagworten wie „Inklusion“, „Digitalisierung“ oder „Integration“ und die damit verbundenen politischen und gesellschaftlichen Ansprüche als enorme Überforderung beschrieben. Viele beklagen, dass die Steigerung der Anforderungen jedoch nicht in eine Anpassung der Rahmenbedingungen, wie der Ausstattung, der Unterstützungssysteme und der Aus-/Fort- und Weiterbildungsmöglichkeiten mündet. Einige der Lehrkräfte geben an, teilweise so stark mit anderen Themen beschäftigt zu sein, dass voraussetzungsreiche und anspruchsvolle Unterrichtsinhalte, wie die Politische Bildung im Sachunterricht nicht stattfinden können.

EM kritisiert beispielsweise, die Überforderungssituation, wenn Kinder mit sehr geringen Deutschkenntnisse am regulären Unterricht teilnehmen sollen, obwohl sie eher einer Intensivklasse²¹ zugeordnet werden müssten:

21 Intensivklassen sind Lerngruppen, die erst grundständige Deutschkenntnisse erwerben, bevor sie in den Regelunterricht eingegliedert werden. Intensivklassen wurden vor allem 2015 im Umgang mit der teilweise hohen Anzahl geflüchteter Minderjähriger ein wichtiges Mittel.

Ja das ist total krass, die gucken nicht, wie gut kann das Kind deutsch, sondern einfach nur wie lange ist das in Deutschland. [...] Das muss in eine normale Klasse und dann musst du halt gucken, wie du mit klarkommst. (EM 24:21)

Für EM ist es besonders unverständlich, dass Regelungen ohne die Orientierung am Kindeswohl durchgesetzt werden und dass sie als Lehrkraft mit dem Mehraufwand dieser Regelungen allein gelassen wird. Für viele Lehrkräfte ist es eine sehr anspruchsvolle Aufgabe Kinder mit geringen Deutschkenntnissen (und mit teilweise erheblichen Traumata) in den Unterricht einzubinden und für den grundlegenden Spracherwerb zu sorgen. Die Lehrkräfte entwickeln zwar eigenständig Förderideen und Unterrichtsmaterial, aber für die meisten gibt es keine strukturierte, fachliche Unterstützung (bspw. BM). Des Weiteren berichtet EM, dass sie im Zuge der Inklusion vermehrt mit weiteren Personen zusammenarbeitet, um bspw. beeinträchtigte Kinder bestmöglich zu unterrichten:

Eine ganz Gehörlose [Schülerin] und dann müsste dann auch immer, musste mit Dolmetschern zusammenarbeiten, mit Schulassistenten musste immer mehr zusammenarbeiten, die in deiner Klasse sind, also das ist mittlerweile gang und gäbe. (EM 42:32)

Es kommt zu einem erhöhten Arbeits- und Kommunikationsaufwand, mit besonderen Erfordernissen in der Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung. Für die neuen Aufgaben gibt es nach EM's Aussage jedoch keine Anpassung im Stundendeputat oder ähnlichem, sie kommen „einfach on top“.

Abgesehen von den immer wieder aufkommenden besonderen Herausforderungen, erklärt NZ, dass es insbesondere in der Grundschule eine große Herausforderung ist, allen Kindern mit den unterschiedlichsten Bedürfnissen gerecht zu werden:

Das ist in meinen Augen auch mit Abstand-, mit Abstand viel schwieriger ist, als auf jeder anderen Schulform. [...] Sie sind die ganze Zeit in so einem Dingens, dass Sie überlegen: ‚Wie kriegen diese Kinder das gebacken, dass die einen auch mitkommen und die anderen aber auch was lernen?‘ Das ist halt alles nicht so einfach! (NZ 41:58)

FN berichtet, dass unter all den Anforderungen der Sachunterricht als Fach an Bedeutung verliert. Oft wird die Unterrichtszeit für andere Dinge, wie Klassengeschäfte, die Regelung des sozialen Miteinanders oder zur Klärung von Konflikten genutzt (siehe auch HI). Mit zunehmender Klassenstufe verschiebt sich der Fokus aller Beteiligten zunehmend auf die Fächer Deutsch und Mathe,

weswegen der Sachunterricht an Bedeutung verliert. „So und dann wird Sachunterricht gefühlt auch, ist es zwar immer noch ein Hauptfach, aber es fühlt sich anders an. Es ist so alles: „Deutsch, Mathe, Deutsch, Mathe!“ und so Sachunterricht läuft so nebenbei.“ (FN 13:36)

Insgesamt stehen viele Lehrkräfte den systemischen Gegebenheiten des deutschen Grundschulsystems kritisch gegenüber und zeigen mit ihren Aussagen, dass ihre Arbeit an vielen Punkten erschwert wird. Es bedarf weiterer Forschungsarbeit, um zu klären inwieweit die systemischen Zwänge eine ambitionierte, emanzipatorische Politische Bildung eher verhindern als fördern.

4.4.2 Das Korsett ist (auch) selbstgemacht – Regelungen und Festlegungen im Kleinen schränken den pädagogisch-didaktischen Gestaltungsspielraum ein

Es gehört zum sogenannten Klassenleiter*innen-Prinzip und zur Normalität an deutschen Grundschulen, dass eine Lehrkraft auch Fächer unterrichtet, für die sie nicht ausgebildet ist. Das erhöht zum einen die gemeinsame Zeit einer Klassenleitung mit ihrer Lerngruppe und zum anderen ist der vielseitige Lehrkräfteeinsatz notwendig, um mit den teilweise sehr geringen personellen Ressourcen zu haushalten. Ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte müssen also immer auch mit Kolleg*innen zusammenarbeiten die das Fach ohne Ausbildung, also „fachfremd“, unterrichten. HI berichtet, dass das schuleigene Curriculum an ihrer Schule hauptsächlich Inhalten auflistet, um den fachfremden Kolleg*innen die Arbeit zu erleichtern:

Den [Lehrplan] haben wir nach Inhalten gegliedert. Weil man ja auch viel fachfremd unterrichtet, gerade den Sachunterricht. Und da würden sich glaube ich viele Kollegen gar nicht richtig orientieren können, wenn (ich?) da nur irgendwelche Kompetenzen nennen würde, also da brauchen die dann einfach Inhalte. (HI 24:44)

Inhaltskataloge zu verfassen entspricht nicht den aktuellen didaktischen Standards. Die Themenfestlegungen engen den didaktischen Gestaltungsfreiraum enorm ein. HI gibt an, dass sie von diesem festgesetzten Plan im Grunde nicht abweichen kann:

Ja, ich würde sagen nicht so frei. Also mein Schulleiter legt sehr viel Wert darauf, dass wir im Jahrgang arbeiten, das heißt wir legen, wir haben immer Jahrgangstreffen, wo sich dann, also bei mir jetzt aktuell dann alle vier Lehrer der vierten Klasse treffen. Und dann wird, werden halt die Themen besprochen, so wann wer anfängt, mit

irgendeinem Thema und dann wird immer grob gesagt: ‚OK, bis dann und dann ist dann irgendwie Stichtag und dann machen wir weiter.‘ (HI 22:22)

Der Spielraum für eigene inhaltliche Ideen ist im Fall von HI durch das Schulcurriculum und durch die fixe Zeitplanung im Jahrgangsteam stark eingeschränkt. HI musste sich zudem für eigene, abweichende Themenideen gegenüber ihren Kolleginnen und Kollegen rechtfertigen. Sie antwortet auf die Frage, ob es einen Bedarf nach mehr Politischer Bildung in der Grundschule gibt, folgendermaßen:

Ja. Das glaube ich schon. Also ich merke es ja daran, dass ich immer wieder verständnislos angeguckt werde, wenn ich halt sage: ‚Ich mache jetzt das Thema Flüchtlinge‘. Oder ich habe jetzt bei dieser Schul-CD den Song „Deine Schuld“ von den Ärzten genommen und nicht irgendwie „drei kleine Wölfe tanzen im Wald“ oder so. [...] Oder wenn ich jetzt sage, dass ich gerne das Thema „Drittes Reich“ später in einer Klasse behandeln will, dass man auch gesagt hat: ‚Wie kann das denn sein, dass du sowas machst?‘. Da glaube ich schon, bräuchte man ja, erstmal mehr Engagement von den Lehrern. (HI 01:00:53)

Für HI ist hier die Verständnislosigkeit der Kolleg*innen ein Faktor, weswegen Politische Bildung im Sachunterricht eher nicht stattfindet. Sie beschreibt Szenen, in denen sie sich für politische Lernsettings rechtfertigen musste und kommt deshalb zu dem Schluss, dass vor allem an der Sensibilisierung anderer Lehrkräfte gearbeitet werden müsse, um Politischer Bildung in der Grundschule mehr Bedeutung beizumessen. (siehe Kapitel 4.4.9). Insgesamt bewegt sich HI in einem sehr engen Korsett aus Vorgaben und Erwartungen. Das Schulcurriculum fungiert eher als Anleitung für Fachfremde, denn als tiefgründige Fachkonzeption. Die erwartete Arbeit in Jahrgangsteams führt zu engen inhaltlichen und zeitlichen Festlegungen, die den Sachunterricht wenig offen für die Anliegen der Schüler*innen oder die Thematisierung aktueller, politischer Ereignisse machen.

Ähnlich formuliert es FN, der die zunehmende Reglementierung im Kleinen kritisiert:

Ich mache hier an der Schule [...] die Erfahrung, dass es ein großes Interesse daran gibt, Pflichtthemen festzulegen. [...] Und ich finde das insofern schwierig, weil das für mich grotesk ist zu den Bildungsstandards, die wir entwickeln. Und dann letztendlich doch über Festlegung von Inhalten-, hätten wir auch bei Lernzielen bleiben können. (FN 07:35)

FN sieht in der Festlegung von Pflichtthemen einen Widerspruch zu den kompetenzorientierten Bildungsstandards und berichtet, dass er versucht in den Fachkonferenzen für weniger Festlegungen zu werben, damit der Sachunterricht frei und kreativ bleibt. Inwieweit Regelungen, Vereinbarungen und Festlegungen „im Kleinen“, also innerhalb einer Grundschule, politisches Lernen eher verhindern als fördern, sollte zukünftig untersucht werden.

4.4.3 „Die Hinterhöfe der Nation?“ – Rahmenbedingungen von Grundschulunterricht

Im Folgenden werden die Aussagen der Lehrkräfte zu den Rahmenbedingungen von Grundschulunterricht (Zeit, Raum, Personal, Ausstattung, Klassengröße) zusammenfassend dargestellt. Während zu Beginn des Kapitels eher der allgemeine Unmut über „das Schulsystem“ wiedergegeben wurde, werden nun die konkreten Kritikpunkte an den Bedingungen gezeigt, die sich in den meisten Fällen direkt aus dem übergeordneten Schulsystem ergeben. Die genannten Faktoren sind eher den allgemeinen Belastungsfaktoren zuzuordnen. Es kann jedoch vermutet werden, dass sie den Sachunterricht besonders treffen, da er als nicht so bedeutend wie „Deutsch und Mathe“ (siehe FN) angesehen wird und infolgedessen am ehesten Abstriche in der Unterrichtsqualität toleriert werden. Ebenso ist anzunehmen, dass die Politische Bildung besonders leidet, da die Lehrkräfte aufgrund der hohen Auslastung keine Ressourcen haben, um sich für einen Bildungsbereich zu engagieren, der im Sachunterricht keine feste Tradition hat und dessen Fehlen daher kein Aufsehen erregt.

BM fasst die problematischen Rahmenbedingungen exemplarisch zusammen:

Das ist ziemlich schwierig, mit einer riesen Klasse von 26 Kindern Experimente vorzubereiten in diesem Stundenvolumen von 45 Minuten. Ich kann das natürlich für mich auch erweitern, wenn ich Projektstage zum Beispiel mache, aber die Möglichkeiten in der Schule, mit den technischen Ausstattungen, die wir haben, mit den materiellen Ausstattungen, die wir haben, ist natürlich schwierig. Das und immer allein als Lehrer. (BM 16:30)

In dieser Aussage stecken die Belastungsfaktoren: Klassengröße, Zeit (45-Minuten Rhythmus), technisch-materielle Ausstattung und Personal. Auch WA macht eine ähnliche Aussage:

Und das ist in der Grundschule das schlimmste: die großen Klassen. [...] Also es kann alles-, alles geht, aber die Vorstellung, dass man mit 25 Kindern in der Grundschule könne, die ist aus dem letzten Jahrhundert. Das hat nichts mehr mit der Realität zu tun. (WA 30:28)

WA berichtet, dass er teilweise Klassen mit bis zu 30 Kindern unterrichtet. Die großen Lerngruppen entstehen dadurch, dass im Laufe eines Schuljahres Kinder hinzukommen, z.B. aus den umliegenden Privatschulen. Trotz der Neuzugänge werden aufgrund von Personal- und Raumangel keine neuen Klassen eröffnet. Vor allem der Personalmangel wird häufig erwähnt, was dazu führt, dass die Lehrkräfte vermehrt auf die Mitarbeit der Eltern angewiesen sind, z.B. bei der Durchführung von Experimenten (BM), bei Exkursionen (EM) oder im generellen Schulalltag (EM). Je nach Grundschule ist es unterschiedlich schwer, die Eltern zur Mitarbeit zu motivieren, was zu teilweise problematischen Abhängigkeitsverhältnissen zwischen Lehrkraft und Eltern führt.

NI, VN und WA berichten, dass es an ihren Schulen zu wenig Platz und Räume gibt. Teilweise sind die räumlichen Gegebenheiten so knapp, dass es nicht einen einzigen Raum gibt, der als „Puffer“ fungieren könnte, um bspw. eine zusätzliche Klasse zu eröffnen. WA berichtet, dass ein Antrag an die Kommune, die Schule um ein Stockwerk aufzustocken, abgelehnt wurde. Ebenso „eng kalkuliert“, wie die Nutzung der Räume, ist die Verteilung der Lehrkräfte auf die Klassen. NI und VN berichten, dass jede Lehrkraft ihrer Schule die Klassenleitung einer Klasse innehat. Darüber hinaus gibt es keine Lehrkräfte, die bspw. als Puffer oder Springer*innen fungieren könnten, wenn eine Lehrkraft erkrankt oder anderweitig ausfällt. Diese Strukturen in ihrer derart engen Kalkulation sind nicht in der Lage auftretende Herausforderungen aufzufangen. Die Erfordernisse können nur durch die Mehrarbeit aller Beteiligten bewältigt werden. Wenn dies durchgehend der Fall ist, ist von einer ständigen Überlastung auszugehen, was zu den oben genannten psychischen Gefährdungen (siehe NI) führen kann.

Viele Lehrkräfte berichten, dass es für den Sachunterricht zu wenig Unterrichtszeit gibt (NM, EM, VN, HI, DF, BM). Bei den hessischen Lehrkräften wird Sachunterricht in der ersten und zweiten Klasse zweistündig und in der dritten und vierten Klasse vierstündig unterrichtet. Damit findet das Fach im Schnitt dreistündig statt. Oft findet der Klassenrat, einmal die Woche 30- bis 45-minütig, in der Zeit des Sachunterrichts statt (z.B. bei FN, VN, WA, DF). In Niedersachsen (bei HI) existiert keine extra Stunde für Klassenleitung und Klassengeschäfte. Dies wird dann oft im Sachunterricht bearbeitet. Die Aussa-

gen vieler Lehrkräfte, dass es vor allem an der zur Verfügung stehenden Unterrichtszeit fehlt, ist somit insgesamt nachvollziehbar: „Also es fehlt tatsächlich an Zeit, es fehlt tatsächlich, ja Raum und Zeit ist in dem Fall das gleiche.“ (DF 57:43) VN erklärt, dass er aufgrund des engen Zeitplans Gespräche über aktuelle Ereignisse auslöst:

Man hat halt auch zu wenig Zeit für sowas! Man hat seinen Plan und ich denke: ‚Oar nee, ja ich- man müsste eigentlich vielleicht mal über die Wahl reden oder sowas! Aber Nö, ist jetzt mal nicht dran, weil wir haben ja in Deutsch und überall unser Thema und ist jetzt auch mal nicht so wichtig.‘ (VN 31:39).

Er sieht außerdem zu wenig Freiräume und Zeit für eine individuelle Themenwahl.

EM kritisiert die Prioritäten in der Zeitverteilung der Fächer vor allem im Vergleich zur Bedeutung, die an ihrer Schule dem Religionsunterricht eingeräumt wird. EM erklärt, dass sie nicht das Gefühl habe, dass Sachunterricht allgemein als Hauptfach behandelt werde. EM würde mehr Zeit für Politische Bildung sehr begrüßen:

Also da müsste Schule, könnte da in meinen Augen müsste da mal grundsaniiert werden! [...] Und die Klassenlehrerstunde für demokratische und Politische Bildung kriegst du nicht. Was eigentlich mindestens genauso wichtig ist. Das finde ich halt, da könnte man, da müsste man mal neu denken, überdenken. (EM 57:11)

Ähnlich wie bei HI, wünscht sich auch EM eine extra Stunde in der Woche für die Geschäfte der Klasse, für die umfassende Schüler*innen-Gremienarbeit an ihrer Schule, die bisher für die Schüler*innen ehrenamtlich „on top“ gekommen ist. Auch Konflikte müssen immer wieder bearbeitet und geschlichtet werden. Ohne „Klassenstunde“ wird meist der Sachunterricht verwendet, um die anstehenden Thematiken zu bearbeiten. Insgesamt wird deutlich, dass die Lehrkräfte in teilweise sehr prekären Rahmenbedingungen unterrichten. Unter den (zu) großen Klassen, der (zu) eng kalkulierten Personal- und Raumausstattung, der fehlenden technischen und materiellen Ausstattung und dem zeitlich engen Korsett (45-Minutenrythmus, dreistündiger Sachunterricht, keine extra Stunde für Klassengeschäfte) leidet nicht nur die Unterrichtsqualität und infolgedessen die Schüler*innen, sondern auch und vor allem die Lehrkräfte.

4.4.4 Viel Kontrolle und wenig öffentliche Anerkennung

Die folgenden Belastungsfaktoren, die von den Lehrkräften genannt werden, beziehen sich auf die öffentliche Wahrnehmung und Anerkennung von Grundschullehrkräften.

Wir bewegen uns in einem Konstrukt, in einer Welt, die auf der einen Seite sehr hierarchisch organisiert ist, vom Kultusministerium, über die Schulämter, Schulleitung bis runter zu uns Lehrern, wo man uns wenig vertraut, wo man ständig das, was Schröder damals meinte: „Die Lehrer sind faule Säcke!“, das, was in der Öffentlichkeit, wie wir gesehen werden, in unserer Arbeit, bis hin zu Misstrauen, was uns gegenüber gebracht wird, von Kontrollinstanzen, Schulamt, Kultusministerium, Schulleitung. Da sehe ich die größten Hemmnisse. (NI 01:04:00)

NI beschreibt den hierarchischen Aufbau des Schulsystems und empfindet die Strukturen vor allem als Kontrollinstanzen, die vor allem auf dem Vorurteil beruhen, dass Lehrkräfte ohne Kontrolle nicht ordentlich arbeiten würden. NI fühlt sich durch die vielen Instanzen, von denen er Weisungen erhält, in seinem Handlungsspielraum beschränkt. Ihm fehlt besonders das selbstständige Arbeiten, das wird auch in weiteren Aussagen deutlich, in denen er das deutsche mit dem finnischen Schulsystem vergleicht.

Ansonsten hat man da [in Finnland] ein relatives Vertrauen den Lehrkräften gegenüber, es ist in Deutschland nicht so. In Deutschland gibt es Kontrolle, gibt es Hierarchie, gibt es Sanktionen und in diesem Geflecht bewegt man sich. Unerträglich eigentlich! (NI 01:05:00)

NI schildert, dass er den Eindruck hat, die Gesellschaft würde eine Grundschullehrkraft mit „einem besseren Kindergärtner“ gleichsetzen. Er kritisiert, dass es durch die öffentliche Wahrnehmung des Berufes zu wenige Männer in dem Beruf gibt:

Das heißt wenn man hier Männer haben möchte, muss man erstmal mehr verdienen. Logisch. Man muss vielleicht auch, man muss das Sozialprestige ein bisschen hochschrauben. [...] Und da wir das nicht haben, wird's hier auch nicht mehr Männer geben. (NI 01:16:34)

NI gibt die relativ niedrige Bezahlung und das geringe Sozialprestige des Berufes an, um zu erklären, warum der Beruf gesellschaftlich vor allem als Frauen-

beruf angesehen wird. Er nimmt damit auf den niedrigen Stellenwert und die fehlende öffentliche Anerkennung Bezug. Auch NZ übt sehr deutliche Kritik, die mehrere Faktoren betrifft. Er erklärt, dass Grundschullehrkräfte einer sehr hohen Arbeitsbelastung ausgesetzt sind, die sich aus vielen Erfordernissen ableitet. NZ nimmt vor allem auf die Elternarbeit, Integrationsarbeit, Inklusion, Klassengröße, Personalmangel und die politisch/gesellschaftliche Wertschätzung Bezug:

Es ist einfach so, gehen Sie mal sechs Stunden da mit rein, gucken Sie mal mit wie viel verschiedenen Kinder Sie da zu tun haben, ja? Wenn man quasi-, man hat ganz viel Kinder, die man in den Unterricht integrieren muss, die inklusiv beschult werden, die aus unterschiedlichen Ländern kommen, die die Sprache vielleicht noch nicht können, deren Eltern hierher antanzen ständig. Man hat einfach- also wenn man möchte, dass die Qualität des Unterrichts immer besser wird, dann sollte man vielleicht die Umstände für die Lehrer so ein bisschen verbessern. Und das ist jetzt kein Rumgemeckere auf hohem Niveau, wie das vielleicht Leute meinen ab und an, die gar keine Ahnung von diesem Schulwesen haben. Wir haben einfach zu wenig Lehrer, wir haben zu viele Lasten, die Hälfte der Lehrer geht am Stock, da brauchen wir uns nicht über solche Themen [Politische Bildung im Sachunterricht] zu unterhalten. Da geht's um ganz andere Themen und zwar um politische Themen erstmal. Da muss es erstmal in der Politik eine Wertschätzung für unseren Job hier erstmal vielmehr noch reinkommen. Es kann nicht sein, dass jeder Bänker quasi mehr verdient als wir, was jetzt nicht heißt, dass wir nichts verdienen, es heißt einfach nur, da ist eine gewisse Wertschätzung da. Wenn man Kindern und den Leuten, die diese Kinder erziehen und den Sachen beibringen, nicht die Wertschätzung bringt, dass die man sich auch-, dass die halt da auch ihre Zeit und so investieren können, dann braucht man sich nicht zu wundern, wenn gewisse Themen auf der Strecke bleiben. Ich hab zehn verschiedene Sachen zu tun. Dann ist nicht meine Frage am Abend: 'Ok, wie kriege ich jetzt die Politische Bildung da noch ein bisschen mehr mit rein?' Das ist das Ding. (NZ 53:01)

NZ erklärt sehr nachvollziehbar, wie ein Engagement für Politische Bildung auf Seiten der Lehrkraft durch die allgemeinen und systemischen Belastungen quasi verunmöglicht wird. Er illustriert sehr anschaulich die täglichen Anforderungen, Erwartungen und Schwierigkeiten denen er als Lehrkraft gegenübersteht. Wenig von dem, was NZ beschreibt, hat direkt mit der Konzeption und Durchführung von Unterricht zu tun. Es sind die großen allgemeinen Anforderungen (Inklusion, Integration, Sprachbarrieren, Lehrkräftemangel, fehlende Anerkennung), denen die Grundschulen vermehrt ausgesetzt sind, ohne dass die

politische Unterstützung im gleichen Umfang geleistet wurde. Die hohe Verantwortung, die trotzdem auf den Schultern einer Grundschullehrkraft lastet, wird sehr treffend von EN beschrieben (ähnlich auch bei EM):

Weil sie [Grundschullehrkräfte] [...] müssen so viele Dinge im Blick haben. Die müssen diese häusliche Situation im Blick haben, die müssen die einzelnen Kinder natürlich im Blick haben, mit ihren verschiedenen Auffälligkeiten oder mit ihren verschiedenen Schwierigkeiten und sollen natürlich das Lernen im Blick haben, für alle Kinder. Und das ist an unsere Schule schon eine große Herausforderung. (EN 06:59)

Vor allem die Lehrkräfte von Grundschulen aus sogenannten „sozialen Brennpunkten“ verspüren eine große Last ihrer Verantwortung unter den genannten Bedingungen gerecht zu werden. Die fehlende öffentliche Anerkennung für ihre Arbeit spielt im Großen und Ganzen eventuell nur eine kleine Rolle unter den zahlreichen Belastungsfaktoren. Weil zur mangelnden öffentlichen, jedoch auch die fehlende politische Wertschätzung zählt und diese direkt in die beschriebenen systemischen Rahmenbedingungen mündet, ist sie ein nennenswerter Faktor für diese Forschungsarbeit.

4.4.5 Leistungsdruck und frühe Selektion – die Lehrkräfte fühlen mit den Kindern

Am Ende der Grundschule steht für alle Schüler*innen die Entscheidung an, auf welche weiterführende Schule sie in Zukunft gehen werden. Viele Lehrkräfte berichten, dass die Empfehlung für das Gymnasium eine der Hauptsorgen ist, die vor allem die Eltern beschäftigt: „Die Eltern kommen, in der ersten Klasse und fragen: ‚Was müssen wir tun, damit mein Kind aufs Gymnasium kann?‘“ (VN 01:09) Ebenso berichten DF und NM, dass ihre Elternschaft den Druck um die Gymnasialempfehlung direkt an die Lehrkräfte weitergibt. Zum Ende der vierten Klasse scheint es in den Klassen dann kaum noch ein anderes Thema zu geben als die sogenannten Empfehlungsgespräche:

Es fängt jetzt an, mit Gesprächen für weiterführende Schulen, [...] die uns unheimlich unter Druck setzten, die Kinder unheimlich unter Druck setzten und es bleibt für nichts mehr Zeit! Weil wir einfach einen Test nach dem anderen machen müssen, um belegen zu können und um Elterngespräche und Beratungen durchführen zu können. (VN 01:08)

In dieser Aussage wird deutlich wie einnehmend der bevorstehende Schulwechsel ist und wie sehr Lehrkräfte und Schüler*innen unter Druck geraten. Mithilfe von Tests werden die Leistungen der Schüler*innen erfasst, um den Eltern eine Beratungs- und Empfehlungsgrundlage zu bieten. Dieses Vorgehen wird vor allem von den hessischen Lehrkräften beschrieben. Die umfangliche Leistungsbewertung wird von VN als große Belastung empfunden:

Und was wir an der Uni und auch im Referendariat gelernt und beigebracht bekommen haben, können wir in diesem Schulsystem nicht umsetzen und das fängt eben ganz simpel bei der Bewertung und bei diesem Leistungs- und Notendruck an, ja? Wir sind Pädagogen geworden, um Kinder zu ermutigen und das Gegenteil tun wir jeden Tag. Wir entmutigen und im Moment in Klasse vier ganz besonders. (VN 01:13:50)

VN beschreibt, dass er die in der Ausbildung erworbenen Konzepte nicht umsetzen kann, weil die schulische Leistungsbewertung dazu führt, dass Kinder das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten verlieren. Es betrübt ihn sehr, dass er vor allem am Ende der Grundschulzeit vielen Kindern nicht die ersehnte Gymnasialempfehlung aussprechen kann und ihnen immer wieder erklären muss, dass sie dafür nicht gut genug seien (siehe VN 01:13:00). Der hohe Leistungsdruck im Zuge der frühen Leistungsselektion in Klasse vier ist vor allem für diejenigen Lehrkräfte ein großes Thema, die zum Zeitpunkt des Interviews gerade eine vierte Klasse unterrichten. Die Grundschullehrkräfte empfinden die Durchführung der Tests, das Bewerten, Selektieren, Empfehlen und Beraten als große Last. Vor allem die Vergabe von Zukunftschancen und die Entmutigung vieler Lernender spielt eine Rolle bei der empfundenen Belastung.

4.4.6 Elternarbeit als Belastungsfaktor

Die Elternarbeit unterscheidet sich je nach dem Einzugsgebiet der Grundschulen. Die Eltern aus wohlhabenden Einzugsgebieten werden von einigen Lehrkräften teilweise als überfürsorglich und/oder leistungsorientiert bezeichnet: „Das sind die Helikopter- oder Drohneneltern“. (WA 27:52) Dass die Elternarbeit mit dieser Klientel aufwändig und teilweise sogar belastend sein kann berichten unter anderem EM, NM, DF und WA. Besonders problematisch wird die Situation, wenn die Erwartungen und Anforderungen der Eltern sich auf die Auswahl der Unterrichtsthemen z.B. im Sachunterricht auswirken. Einige Lehrkräfte berichten davon, dass Eltern die Themenwahl in ihrem Unterricht beeinflusst haben oder bestimmte Lerngegenstände gar nicht erst behandelt werden, da Schwierigkeiten mit den Eltern befürchtet werden. Dieser Punkt

wirkt sich besonders auf die Themen der Politischen Bildung im Sachunterricht aus. Ein Extrembeispiel für den Einfluss der Eltern und wie schwer es angehenden Lehrkräften gemacht wird anspruchsvolle Unterrichtsgegenstände zu wählen, kommt von HI. Als sie über „Flucht und Migration“ sprechen möchte, erfährt sie „Gegenwind“:

Und habe dann aber ganz, ganz viel Gegenwind von den Eltern verspürt, gerade von den Eltern die, glaube ich auch, so etwas rechtsgesinnt waren und habe dann von meiner Schulleitung, ja was heißt die „Bitte“ sage ich mal freundlich, erhalten, dieses Thema doch jetzt möglichst bald zu beenden und mich dem „Fischotter“ oder was meine Parallelkollegin gemacht hat, zu widmen. (HI 08:29)

Auch von der Seminarleitung ihres damaligen Studienseminars erhielt HI in dieser Situation keine Unterstützung, weswegen sie schließlich das Thema wechselte. „Das habe ich dann natürlich auch gemacht, man ist ja auch ein bisschen von seinen Seminarleitern im Referendariat anhängig.“ (HI 10:31)

Es muss an dieser Stelle nicht ausgeführt werden, welche Lern- und Bildungschancen den Schüler*innen entgehen, wenn ein von ihnen gewünschtes Thema nicht behandelt wird, weil Teile der Elternschaft dies verhindern.

Auch WA gibt an, sich bei der Themenwahl an den Wünschen der Eltern zu orientieren, vor allem, wenn es um politische oder gesellschaftliche Themen geht: „Wenn wir [Lehrkräfte] uns jetzt zu sehr in die eine oder andere [politische] Richtung äußern, kann es durchaus sein, dass wir dann irgendwie so eine Rückkopplung über die Eltern bekommen und da sind wir zumindest hier sensibilisiert.“ (WA 03:00) WA erklärt, dass die Elternschaft seiner Schule vor allem über ein konservatives und stark leistungsorientiertes Weltbild verfügt, weswegen er sich nicht politisch äußert, damit nicht der Eindruck entsteht, er würde die Schüler*innen beeinflussen wollen. EE berichtet Ähnliches, auch hier haben die Eltern Einfluss auf die Themenwahl: „Aber tatsächlich hat man bei schweren Themen, auch die Eltern im Hinterkopf. [...] Gerade was jetzt auch so irgendwie, ja. Rassismus oder so zu tun hat, da hätte ich schon, würde ich schon überlegen.“ (EE 59:11) Die Eltern üben aber nicht nur implizit Einfluss auf die Themenwahl aus, sondern auch ganz direkt. EE und NZ berichten, dass Eltern vor allem Änderungswünsche zu den sexualpädagogischen Inhalten im Sachunterricht haben oder eine Thematisierung sogar gänzlich verhindern wollen. DF berichtet, dass die Eltern an ihrer Schule über eine Abstimmung in der Schulkonferenz ganz erheblich darauf Einfluss genommen haben, dass eine zur Verfügung stehende Unterrichtsstunde nicht als Stunde für Klassengeschäfte

oder Gremienarbeit, sondern als dritte Sportstunde verwendet wurde. Die Beispiele zeigen, dass vor allem in der Grundschule die Interessen der Eltern eine gewichtige Rolle spielen. Bei HI, NZ und EE nahmen sie direkt Einfluss auf die Themenwahl im Sachunterricht, bei WA und EE indirekt. Vor allem in den Aussagen von HI wird deutlich, dass die Argumente der Eltern keiner fachlich/didaktischen Logik, sondern sehr unwissenschaftlichen Alltagsvorstellungen folgen, dazu was Kinder wissen und lernen sollen.

4.4.7 Veränderte bzw. unbekannte Kindheiten

Vor allem die älteren Lehrkräfte berichten davon, dass sie den Eindruck haben, dass sich die Arbeit mit den Kindern generell verändert hat und sie dadurch vor neuen Herausforderungen stehen, die teilweise belastend wirken können. TX berichtet, dass sich die Aufmerksamkeit der Kinder über die Jahre verringert hätte:

Die Bedingungen, Sachen zu vermitteln werden auch schlechter. Also das ist einfach so die, die Aufmerksamkeitsspanne hat sich verändert und die Kinder sind inzwischen-, also unsere Kinder jedenfalls, sind völlig überfüllt. Also wenn Du früher einen Ausflug gemacht hast, dann war das was Besonderes und heute wird das halt mit abgehakt. Oder ins Staatstheater fahren oder solche Sachen. Das hat sich einfach total verändert. [...] Da merkt man nochmal wie krank das System bei uns eigentlich ist. Die Kinder sind völlig überfüllt. Ja und dann noch was reinfüllen, das ist einfach schwierig. (TX 49:55)

TX benutzt mehrfach das Wort „überfüllt“, um zu erklären, wie sie ihre Schüler*innen heutzutage wahrnimmt. Sie erklärt, dass ein rumänischer Junge neu in ihre Klasse kam und sich sehr über jede Art von Lern- und Bildungssetting gefreut hat. Diese Wertschätzung, bspw. für eine Exkursion ins Museum, vermisst TX bei den deutschen Kindern. Sie erklärt, dass alle Kinder, zu Beginn ihrer Lehrtätigkeit, aufmerksam und dankbar für Neues gewesen wären. Aktuell wäre es sehr schwer ihre Schüler*innen für Unbekanntes zu begeistern, bzw. etwas zu finden, das noch unbekannt sei. Für TX stellt diese veränderte bzw. unbekannte Kindheit, als neue Planungsgrundlage für ihren Sachunterricht, eine große Herausforderung dar.

NI berichtet davon, dass die kulturellen und religiösen Konflikte im Laufe seiner Berufstätigkeit zugenommen haben. Dadurch entstehen neue Herausforderung:

In meiner Klasse, ständig diskutiere ich mit meinen Kindern über Erdogans Politik der Türkei und was weiß ich. [...] Kinder streiten sich untereinander: ‚Du bist ja kein richtiger Türke, weil Du das und das machst.‘ Zum Beispiel. Das sind dann Sachen, die natürlich aufgegriffen werden müssen und das geht in der zweiten Klasse zum Teil schon los, dass solche Diskussionen geführt werden und ich stelle auch fest zunehmend geführt werden. [...] Da denke ich mir manchmal: ‚Was geht hier gerade ab, dass ich mit Kindern über Kreationismus und über, über- solche Sachen diskutieren muss?!‘ In der zweiten Klasse zum Teil schon. Da denke ich mir: ‚Ehy, das geht ganz gewaltig jetzt in eine Richtung, die auf der einen Seite spannend ist, aber auf der anderen Seite auch komisch ist.‘ (NI 19:44)

Die besondere kulturelle und religiöse Diversität an NI's Schule hat über die Jahre zugenommen. Da NI ein offenes und diskussionsfreudiges Klassenklima pflegt, dringen die Konflikte und Auseinandersetzungen seiner Schüler*innen zu ihm durch. Auf diese Weise lernt er die Kinder mit ihren Konflikten sehr gut kennen. Er zeigt sich erstaunt darüber, welche komplexe Themen die Kinder bereits früh ansprechen und bearbeiten wollen, als Beispiele nennt er die Politik von Erdogan, die Frage ab wann man „ein richtiger Türke“ ist und Diskussionen über Kreationismus. NI erklärt, dass er es „komisch“ findet, wenn er mit sehr jungen Lernenden über derart vielschichtige und teilweise auch sehr persönliche Konflikte sprechen soll. Einerseits beschreibt er diese Diskussionen als „hoch spannend“ und wichtig, andererseits äußert er ein gewisses Unbehagen. NI zeigt sich im gesamten Interview sehr offen, dem Gesprächsbedarf seiner heterogenen Schüler*innenschaft gegenüber. Für ihn hat sich nicht nur die Kindheit an sich geändert (mehr Wissen, gesteigertes Themeninteresse), sondern auch die kulturelle Herkunft seine „Adressat*innen“. Die gestiegene Diversität stellt für NI dabei kein Problem dar, sondern ist für ihn eher ein pädagogischer Ansporn. Was ihn belastet ist die Unsicherheit, inwieweit er komplexe Thematiken mit seinen Schüler*innen bearbeiten soll. Da ihm aktuelles didaktisches Wissen diesbezüglich fehlt, verlässt er sich auf seinen Instinkt und gesellschaftliche Normen, die, wie in Kapitel 4.3.3 bereits gezeigt wurde, Kinder jedoch oft in ihren Interessen und Fähigkeiten unterschätzen.

BM verfügt ebenso wie TX und NI über viel Berufserfahrung und bestätigt, dass sich die Kinder im Laufe der Jahre verändert haben. Den aktuellen Grundschulkindern attestiert sie, dass es ihnen an Gerechtigkeitsempfinden und Empathie mangle: „Aber dass sie von sich aus merken, wann es angenehm ist und wie es angenehm ist mit anderen Menschen zusammenzuleben und was Recht und Unrecht ist. Finde ich, das fehlt vielen Kindern heute.“ (BM

45:37) Den fehlenden moralischen Kompass spricht BM an mehreren Stellen an. Sie führt dies auf das fehlende Bildungsinteresse der Eltern und den nicht reglementierten Medienkonsum ihrer Schüler*innen zurück. Für sie hat über die Jahre hinweg eine Veränderung in den sozialen Fähigkeiten der Grundschulkin-der stattgefunden. Die Förderung dieser Kompetenzen und die Mehrarbeit, die für die Herstellung eines Klassen-Miteinanders nötig wird, empfindet BM als zunehmend belastend.

4.4.8 Kolleg*innen als Belastungsfaktoren

Ein Belastungsfaktor, der auch direkte Auswirkungen auf die Politische Bildung im Sachunterricht hat, ist das direkte berufliche Umfeld einer Lehrkraft, das Kollegium. Es kann stärkend und unterstützend wirken. Im Folgenden werden jedoch Beispiele dargelegt, in denen Kolleg*innen als destruktiv oder belastend beschrieben wurden.

DF beschreibt ihr Kollegium als unpolitisch. Im Zuge der Fluchtbewegungen von 2015 wünschte sich DF Austausch und eine Positionierung zur eigenen Rolle im gesellschaftspolitischen Geschehen:

Wie ist unser Verständnis? Wie ist unser politisches Verständnis dazu auch? Ja auch so ein bisschen: soziales Verständnis, gesellschaftspolitisches Verständnis einfach auch: Also wie wollen wir hier als diese Schulgemeinde, als diese kleine Gesellschaft eigentlich das was da großes gerade passiert auffangen? Das- für meine Einschätzung wird das nicht kommuniziert. Das ist das Eine und wenn ich so bei mir im Kollegium durchgebe ob es da jetzt auch Verbindungen irgendwie auf den privaten Bereich- ich wüsste nicht- ich war die einzige die gewerkschaftlich organisiert war im Kollegium. Auch das zeigt ja schon eine gewisse Haltung. (DF 50:17)

DF erlebt sich als einzige Lehrkraft im Kollegium, der politische Themen und politisch bildende Unterrichtsinhalte wichtig sind. Die unpolitische Haltung der anderen Lehrkräfte führt für sie zu einer Marginalisierung der Politischen Bildung in der Grundschule. Dies drückt sich für DF durch folgende Beispiele aus: keine politischen Inhalte im Sachunterrichtsschulcurriculum, keine Positionierung und/oder Willkommenskultur zu den Fluchtbewegungen 2015, kein Engagement für eine zusätzliche Stunde für politische Gremienarbeit und/oder Schüler*innenvertretung), keine gewerkschaftliche Organisation des Kollegiums.

Auch HI beschreibt ihr Kollegium als nicht besonders politikinteressiert, zusätzlich werden politische Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen mar-

ginalisiert. Sie berichtet von der Reaktion eines Kollegen, der hörte, dass sie mit ihrer Klasse ein politisches Protestlied aufgenommen hat:

Wir hatten jetzt mal vor zwei Jahren einen Politiklehrer als Abordnung vom Gymnasium, mit dem ich mich mal unterhalten habe, der auch völlig verduzt zu mir gesagt hatte, dass er gar nicht verstehen würde, warum ich jetzt diese CD da aufgenommen hätte, weil das, weil Politik ja erst später am Gymnasium unterrichtet werden würde und ob die Viertklässler das überhaupt verstehen könnten. Also da fehlt bei vielen glaube ich so ein bisschen die Verständnis oder auch so die Wichtigkeit, vielleicht auch dass man nicht genügend Wissen so über die politische Sozialisation der Kinder verfügt, dass man nicht genau weiß, wann so gewisse Einstellungen und so bei den Kindern schon sehr gefestigt werden. Und dass man vielleicht aber auch irgendwo nicht weiß wie jetzt, wie man selber als Lehrer das unterrichten müsste oder sollte. Also ich kenne viele ältere Kollegen, die hatten sowas wie politisches Lernen gar nicht in ihrer Ausbildung gehabt. Und ich glaube, die sagen auch einfach so aus diesem Grund so: ‚Da lasse ich jetzt die Finger von, weil da wüsste ich gar nicht wie ich das irgendwie thematisieren sollte und bleibe lieber beim Igel oder so.‘ (HI 01:02:26)

HI illustriert am Beispiel ihres Gymnasialkollegen, dass einigen Lehrkräften Verständnis und Wissen um die Bedeutung politischer Lernprozesse in der Grundschule fehlen. Als Begründung führt sie an, dass Politische Bildung lange Zeit nicht Teil der Grundschullehrer*innenbildung war. Für HI kann der Umstand, dass sie selbst gut ausgebildet und engagiert in diesem Bildungsbereich ist und sich gleichzeitig in einem kollegialen Umfeld bewegt, dass wenig Verständnis dafür hat, als ungünstig beschrieben werden. Im bereits dargestellten Fall (siehe oben) wurde deutlich, dass HI sich nicht nur gegen die Schulleitung und einige Eltern für politisches Lernen durchsetzen musste, sondern dass auch im Kollegium Vorurteile und Zweifel bestehen, die die Umsetzung von zeitgemäßem Sachunterricht erschweren. Insgesamt beschreiben noch mehr Lehrkräfte (z.B. FN, NZ, EM) wie schwierig die Kommunikation und Arbeit innerhalb des Kollegiums oft ist. Das zeigt, dass die Lehrkräfte an den Schulen Unterstützungssysteme und Zeit für den Austausch miteinander (z.B. Form von Supervision) benötigen.

Insgesamt soll die in Kapitel 4.4 vorgestellten Auswertungskategorien die beruflichen Belastungsfaktoren abbilden, die in den Gesprächen teilweise viel Raum eingenommen haben. Grundschullehrkräfte sind, wie kaum eine andere Berufsgruppe, multiplen Anforderungen ausgesetzt, die unter schlechten Rahmenbedingungen sehr schnell zu einer unüberwindbaren Belastung

werden können. Vor allem systemisch determinierte Faktoren und die erlebte Ohnmacht gegenüber vermeintlich Unveränderbarem sorgen unter den Lehrkräften für große Frustration. Mit dem Anspruch dieser Forschungsarbeit die explorativen Lehrkräfteinterviews strukturiert wiederzugeben, die Umstände von Grundschulunterricht und die Sichtweisen von Lehrkräften zu verstehen, ist es ein wichtiger Teil der Ergebnisse die beruflichen Belastungen ausführlich darzustellen. Auch wenn sich nicht alles Genannte direkt auf die Politische Bildung auswirkt, so wird zumindest ein indirekter Zusammenhang vermutet, denn Lehrkräfte, die ständig hochgradig belastet sind, können sich nicht vollumfänglich der Qualität von Unterricht widmen. Im folgenden Kapitel sollen Lösungsansätze vorgestellt werden, die von den Lehrkräften kamen, um Politischer Bildung im Grundschulunterricht ein höheres Gewicht einzuräumen.

4.5 Politische Bildung stärken

Die bisherigen Analysen konnten zeigen, dass Politische Bildung im Sachunterricht an vielen Stellen einer Marginalisierung unterliegt. Sei es durch fachliche Defizite der Lehrkräfte oder aufgrund der diversen, teilweise systemisch determinierten Arbeitsbelastungen denen Grundschullehrkräfte ausgesetzt sind. In den Interviews wurden die Lehrerinnen und Lehrer gefragt, wie und wodurch Politische Bildung in der Grundschule gestärkt werden könne. Ihre Ideen sollen im Folgenden zusammenfassend und strukturiert wiedergegeben werden.

4.5.1 Mehr Raum, mehr Zeit

Einer der Hauptaspekte in der Diskussion um die Stärkung Politischer Bildung in der Grundschule, ist die Frage, ob dafür genügend Zeit und Freiraum existieren. Die Lehrkräfte bewerten diese Faktoren unterschiedlich. Einige erklären, dass die Zeiteinteilung in der Grundschule relativ flexibel gestaltbar ist:

Aber das ist das Schöne an der Grundschule, [...] dass wir eben uns die Zeit nehmen können, das dann eben auch in anderen Unterricht oder wie auch immer und als Klassenlehrer erst recht zu besprechen. Ich denke, das ist in weiterführenden Schulen schwierig, wo dann eben zack Gongschlag und weiter. [...] Wir finden immer irgendwie nochmal ein bisschen Zeit dafür. (VN 19:54)

VN führt aus, dass die Nutzung der Unterrichtszeit in der Grundschule nicht so fest determiniert ist, wie bspw. in weiterführenden Schulen. Wichtige Themen könnten demnach auch unabhängig von der Fächervorgabe des Stundenplans

behandelt werden. Vor allem als Klassenlehrer*in, mit besonders vielen Stunden in einer Klasse, kann die Lernzeit flexibel eingeteilt und genutzt werden. Auch TX und EM betonen die zeitliche Freiheit, über die sie als Klassenleitung verfügen. Beide unterrichten an Schulen, die eine extra Unterrichtsstunde für Klassengeschäfte pro Woche zur Verfügung stellen. Hier thematisieren sie auch Aktuelles, Nachfragen und Anliegen der Schüler*innen, weswegen sie zu dem Schluss kommen, dass es nicht mehr Zeit für Politische Bildung braucht (diese sei ja vorhanden), sondern hauptsächlich mehr Willen und Wissen zur Umsetzung. EN führt dies ähnlich aus:

Wenn irgendwas gerade ansteht oder auch z.B. mit diesen Terroranschlägen, als die waren, das muss auch in der Grundschule besprochen werden. Weil, wir wissen auch nicht inwieweit zu Hause besprochen wird. Und das ist ein wichtiges Thema, das geht uns alle was an. Und ich finde, dass alle Lehrer, da auch ihre eigenen Interessen und ihre eigenen Unterrichtsplan wirklich in den Hintergrund stellen müssen, um aktuelle Dinge anzusprechen. Ich finde, da muss sich jeder auch mal 20 Minuten für Zeit nehmen. Das müsste sich, also sollte sich ändern. (EN 01:02:24)

EN fordert die einzelnen Lehrkräfte auf, sich mehr Zeit für die Thematisierung von aktuellen, politischen Inhalten zu nehmen. Damit legt sie die Verantwortung für das tatsächliche Stattfinden politischer Gespräche in die Hände der Lehrkräfte.

Doch nicht alle Lehrer*innen können sich ihre Zeit flexibel einteilen oder haben das Gefühl genug Freiraum zu haben. Während VN zu Beginn des Interviews (siehe oben VN 19:54) noch die flexible Zeiteinteilung in der Grundschule hervorhob, zeichnet er zum Ende des Gesprächs, auf die Frage nach der Stärkung Politischer Bildung, ein anderes Bild:

Wir haben für alles hier zu wenig Zeit! Und der Klassenrat eben zum Beispiel, das ist das, was am Wochenende, am Freitag- Wenn wir alles geschafft haben, dann machen wir den! Und dann fällt er leider immer mal aus, weil ja an solchen Stellen kann man eben nochmal gut einsparen: ‚Nee wir müssen das und das noch zu Ende arbeiten!‘ Und das ist sehr schade und man könnte viel mehr auf die alltäglichen Gespräche eingehen, wenn wir da mehr Zeit hätten. (VN 01:03:48)

Er beschreibt, dass die zur Verfügung stehende Unterrichtszeit sehr knapp bemessen ist und nicht für alles Wichtige ausreicht. Der Klassenrat am Ende der Woche würde „immer mal“ ausfallen und auf die täglichen Konflikte und An-

liegen könne nicht immer eingegangen werden. Während VN für den gesamten Grundschulalltag spricht, bezieht sich CO konkret auf den Sachunterricht: „Wo jetzt auch die Kinder sagen: ‚Das würden wir gerne mal im Sachunterricht machen‘, dass man sich dafür die Zeit nimmt, das schon. Nicht viel, aber ein bisschen [...] da wünscht man sich manchmal noch ein bisschen mehr Luft.“ (CO 28:57)

Laut den Aussagen von VN und CO fehlt es an Zeit und Freiraum in der Grundschule, um Aktuelles und die Anliegen der Kinder zu bearbeiten. NI erklärt, dass es nicht nur an fehlender Zeit mangelt, sondern dass es auch einer anderen Art und Struktur des Lernens bedürfe. Er würde sich Grundschule grundsätzlich als Ganztagschule wünschen, in der man den starren 45-Minuten-Rhythmus verlassen kann (NI 01:06:56). Darin würde er auch eine Chance für die politischen Gespräche und Konflikte sehen, die sonst nicht in den eng getakteten Vormittag passen. DF erklärt ebenfalls, dass es an der zur Verfügung stehenden Zeit mangelt. Sie wünscht sich ähnlich wie NI, dass es nicht allein in der Verantwortung der Lehrkräfte liegt, Politische Bildung umzusetzen und Räume dafür zu schaffen. Vielmehr brauche es strukturelle, bildungspolitische Unterstützung, um Politischer Bildung in der Grundschule Platz und Gewicht einzuräumen (DF 57:43).

4.5.2 Curriculum ausbauen

Für den Diskurs um die Verankerung Politischer Bildung im Curriculum gilt ähnliches, wie zur Frage des zeitlichen Freiraums. Einige wenige Lehrkräfte sagen Politische Bildung sei in den bestehenden Dokumenten bereits ausreichend aufgegriffen:

Ich denke, dass es im Kerncurriculum mit aufgegriffen ist, sowas wie „Demokratieverständnis“ soll erarbeitet werden und wenn man sich daran halten würde, dann-, nein, denke ich, ist es genug. Es ist integriert und es gehört dazu und es ist auch wichtig. Es ist nur eben die Frage, ob das dann wirklich praktisch immer so umgesetzt wird. (FN 48:51)

Ähnlich wie FN, sieht es auch NZ. Vor allem der Bereich der Demokratiebildung sei für ihn ausreichend festgeschrieben. Für ihn würde es eher darum gehen, inwieweit sichergestellt wird, dass die Lehrkräfte die Vorgaben auch umsetzen. Inwieweit sie damit jedoch eine Lehrverpflichtung, Kontrollinstanz oder Ähnliches fordern, wird nicht weiter ausgeführt. Ein Problem, dass auch weiter oben schon sichtbar wird, sind die vielfältigen Definitionen Politischer

Bildung. Während für VN und NI vor allem die täglichen politischen Gespräche und Konflikte darunter fallen, ist es für FN und NZ vor allem die Demokratiebildung. Eine inhaltlich-analytische Auseinandersetzung mit gesellschafts- und politikwissenschaftlichen Fragen im Rahmen des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts assoziieren viele Lehrkräfte erst einmal nicht mit dem Begriff „Politische Bildung“. Gerade weil es eine derart große Bandbreite von Konzepten und Alltagsvorstellungen gibt, fordern einige Lehrkräfte klare curriculare Vorgaben:

Ich glaube tatsächlich, dass es dafür klare Vorgaben geben müsste. Denn also, ich kann jetzt ja nur für mich sprechen, also [...] mir selber wurden ja durch das Sachunterrichtsstudium erstmal die Augen geöffnet, wie wichtig überhaupt die Politische Bildung gerade bei den Kindern ist. Ich glaube viele Lehrer, gerade die jetzt vielleicht auch nicht Sachunterricht studiert haben oder auch Nichtlehrer denken, dass Politik so etwas ist, was so erst ab Klasse, ich glaube ich selber hatte es im Gymnasium erst ab Klasse 9 hatte, dass man deshalb damit gar nicht wirklich etwas für kleinere (Kinder/Klassen?) verbindet, weil man vielleicht auch denkt, dass die das nicht verstehen oder so. (HI 58:00)

HI fordert damit klare Vorgaben, weil es nach ihrer Erfahrung größtenteils unbekannt ist, dass Politische Bildung bereits im Grundschulalter ein wichtiger Bestandteil der allgemeinen Grundbildung ist. Weiter führt sie aus:

Ich glaube aber wirklich, gerade weil auch viele Lehrer fachfremd unterrichten, dass es wichtig wäre, dass man einfach eine Vorgabe hat, [...] die besagt, dass man bestimmte Themen im Sachunterricht [...] behandeln müsste und entweder müssten man halt verorten: ‚Das ist im Sachunterricht.‘ und dann ganz klar angeben, weiß ich nicht: ‚In Klasse vier, zwei Wochen lang und dann das und dann das, die Themen.‘ damit gerade halt auch die fachfremden Lehrer genau wissen, so müssen sie das machen. [...] Ich glaube, wenn man es nicht verpflichtend macht, [...] man nicht sicher sein könnte, dass wirklich an jeder Schule in jeder Klasse gelehrt wird. (HI 59:51)

HI bezieht ihre Argumentation vor allem auf fachfremde Lehrkräfte. Sie wünscht sich eine klare Verortung der Politischen Bildung als Pflichtthema im Sachunterricht, um die Bedeutung dieses Bildungsbereiches zu stärken, aber auch um sicherzustellen, dass das Thema „an jeder Schule in jeder Klasse“ stattfindet.

Diese Aussagen bieten wichtige Hinweise für die aktuelle und zukünftige Auseinandersetzung um die Stellung der Politischen Bildung im Sachunterricht. Die vielen unterschiedlichen Konzepte politischer, sozialer und demokratischer Bildung müssen in der fachdidaktischen, aber auch in der curricularen Darlegung besser voneinander abgegrenzt und/oder miteinander verbunden werden. Die Verwendung leerer Worthülsen muss vermieden werden, weil sie sich auf Seiten der Adressaten hauptsächlich mit unprofessionellen Alltagsvorstellungen füllen. Vor allem fachfremde Lehrkräfte brauchen Unterstützung in der Konzeption sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts. Ebenso muss es eine Diskussion darum geben, ob Politische Bildung eines der verpflichtend stattfindenden Themenbereiche des Sachunterrichts sein soll (ähnlich wie Sexualpädagogik und Mobilitätsbildung), damit eine tatsächliche Umsetzung wahrscheinlicher wird. Das alles braucht ein Verständnis von der Wichtigkeit gesellschafts- und politikwissenschaftlicher Grundbildung in der Grundschule. DF drückt es folgendermaßen aus:

Also es müsste auf jeden Fall im Bewusstsein tatsächlich der Politiker ankommen und es ist auf der einen Seite ist die Basis ja da, es gibt die Kinderrechte, es gibt die curricularen und schulgesetzlichen Vorgaben, die KMK spricht klare Empfehlungen aus, es gibt Referenzrahmen für Schulkultur, da steckt das alles auch drin. Aber es gibt keine Ressourcen dafür. (DF 57:43)

DF hat selbst Erfahrungen gesammelt, vor welchen Hürden eine Lehrkraft steht, die den Lehrplananforderungen gerecht werden möchte und einen höheren Stellenwert für Politische Bildung im Schulalltag erreichen möchte. Als Lehrkraft fühlt sie sich von den bildungspolitischen Strukturen alleingelassen. Obwohl es fachdidaktische, gesetzliche, politische und sogar völkerrechtliche Dokumente gibt, die den Wert Politischer Bildung für Kinder betonen, mangelt es letztendlich an der direkten Umsetzung und den benötigten Ressourcen, um den formulierten Ansprüchen gerecht zu werden (siehe Kapitel 4.4.3

4.5.3 Unterrichtsmaterial und außerschulische Bildungspartner*innen

Ein weiterer Punkt im Interview war die Frage, ob sich die Lehrkräfte mehr Unterrichtsmaterialien zur Politischen Bildung im Sachunterricht wünschen. Vier Lehrkräfte (NI, VN, EN HI) verneinten dies direkt: „Ich glaube auch, dass es genügend Material gibt, also ich hatte jetzt nicht so Schwierigkeiten Materialien zu finden, also man muss es ja nur mal googeln, da findet man auch genügend an Fachzeitschriften.“ (HI 58:10)

Die beiden fachfremden Lehrerinnen (CO, DFE) hingegen bewerteten den Zugang und die Zurverfügungstellung von Materialien als sehr wichtig und positiv für die Stärkung Politischer Bildung:

Ich finde definitiv Material. [...] Sobald man liest „Material“, wird man [...] hellhörig und guckt sich das an. [...] Sobald ich dann sehe, das ist Material, mit dem ich arbeiten kann, arbeite ich gerne damit. [...] Wenn die Themen mich interessieren und ich Material bekomme, an die Hand, was ich selbst aber trotzdem auch überarbeiten kann, also es muss jetzt auch nicht perfekt ausgearbeitetes Material sein, aber einfach sag ich mal Impulse. (DFE 32:30)

DFE benennt die für sie relevanten Kriterien für gutes Unterrichtsmaterial. Es muss sie persönlich interessieren, bearbeitbar und praxistauglich sein. Vor allem wünscht sie sich Ideen und Impulse für ihren Sachunterricht. CO gibt Ähnliches an, fügt jedoch noch hinzu, dass die Materialien mit Fortbildungen verknüpft werden sollten, um es besser anwenden zu können. DFE betont, dass sie sich wünschen würde, dass die Materialien z.B. in Form von Unterrichtszeitschriften von den Schulen z.B. über ein Abonnement zur Verfügung gestellt werden würden (DFE 32:40). Damit wird vor allem der enorme Bedarf der fachfremden Lehrkräfte an Unterstützung in der Unterrichtsvorbereitung sichtbar. Durch die fehlende Ausbildung ist es für sie schwieriger Ideen zu entwickeln und passende Materialien zu finden. Generell ist ihr Zugang zu fachinternen Fragestellungen, Entwicklungen und Neuheiten nachvollziehbarer Weise eingeschränkter, als bei ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräften.

EE gibt an, dass sie sich gern Medien und Materialien bei der lokalen Medienstelle ausleiht. Sie kritisiert, dass für den Sachunterricht dort hauptsächlich naturwissenschaftliche Themen angeboten werden:

Die Erfahrung, die ich gemacht habe, ist, dass es zu ziemlich vielen naturwissenschaftlichen Themen [...] eine DVD gibt, die man gucken kann. Da gibt es zum „Wasser“ was, da gibt es zum „Feuer“ etwas, da gibt es zum „Igel“ etwas, zum „Schmetterling“, zum Thema „Milch“, ja all so etwas gibt es ganz klar. (EE 52:36)

Da vor allem gesellschaftliche und politische Themen einer starken Aktualität unterworfen sind und sich ständig weiterentwickeln, schlage ich der Lehrerin DF im Interview die Möglichkeit vor, die aktuellen Unterrichtsentwürfe- und Ideen von Studierenden, auf einer interaktiven Plattform zu veröffentlichen. Darüber könnten Lehrkräfte Zugriff auf aktuelle Themen und entsprechend

passende Ideen für den Sachunterricht haben. DF ist der Idee gegenüber nicht abgeneigt, betont jedoch, wie wichtig die Praxistauglichkeit der Unterrichtsentwürfe sei:

Also das fände ich zum Beispiel auch total spannend zu sagen: ‚OK, ich hab jetzt hier mal eine Unterrichtsvorbereitung [von Studierenden], würde das mal ausprobieren und dann Feedback dazu geben, dass an der Stelle würde ich vielleicht anders machen oder das hat mir gut gefallen.‘ Also das, tatsächlich könnte ich mir gut vorstellen, wichtig finde ich dabei, die Rückmeldung der Praxis. (DF 54:44)

Damit wird deutlich, dass die Lehrkräfte nicht „einfach nur“ Material, Impulse, Ideen oder theoretische Überlegungen, sondern erprobte und weiterentwickelte Unterrichtskonzepte benötigen.

Eine besonders vielversprechende Idee zur Stärkung der Politischen Bildung im Sachunterricht kommt von EE: „Also ich fände es auch gut, wenn tatsächlich häufiger Experten zu Rate gezogen werden. Wie beispielsweise bei der Berufswahl, die oder bei den Berufen des Polizisten, des Feuerwehrmanns, ja einfach Experten, die einen da unterstützen oder ansprechbar sind.“ (EE 51:07) Die Kooperation mit Expert*innen und außerschulischen Bildungspartner*innen wird wahrscheinlich in Zukunft ein wichtiger Faktor für die Sicherung qualitativer politischer Bildungssettings sein. Die verschiedenen politik- und sozialwissenschaftlichen Inhalte und Bildungskonzepte differenzieren sich immer weiter aus. Auch ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte werden die große politische Themenvielfalt nicht immer allein bewältigen können, vor allem wenn es zu sehr anfordernden Situationen kommt, wie bspw. Extremismus- und Diskriminierungsfällen. Ein vielfältiges und ausgebautes Netzwerk an außerschulischen Bildungsakteuren und Expert*innen ist jedoch für den Grundschulbereich noch „Zukunftsmusik“. Zwar existieren bereits einige wenige Leuchttürme und Modellprojekte, die sich auf politische Bildungsprozesse für Kinder im Grundschulalter fokussieren, die außerschulische Bildungslandschaft für die Politische Bildung in der Grundschule kann jedoch thesenartig als unterentwickelt und unterfinanziert beschrieben werden. In weiteren Forschungsarbeiten könnten die Erfahrungen der Modellprojekte gesammelt, weiterentwickelt und evaluiert werden. Systemisch gesehen werden jedoch politische Förderprogramme darüber entscheiden, inwieweit Lehrkräfte Unterstützung und Expertise in der sozialwissenschaftlichen Grundbildung von außen erhalten.

4.5.4 Schlüsselfaktor Lehrkräftebildung

Die Interviewpartner*innen betonen immer wieder, wie wichtig die Kompetenzen und Motive der einzelnen Lehrkräfte für den Unterricht sind. Da in der Grundschule mehr pädagogische Freiheiten bestehen, als an weiterführenden Schulen, können Lehrkräfte auch verstärkt ihre eigenen Schwerpunkte einbringen. Fehlt das Bewusstsein für die Bedeutung eines Bildungsbereiches wie bspw. der Politischen Bildung, kann es geschehen, dass diese gar nicht, falsch oder problematisch zum Tragen kommt. NZ antwortet auf die Frage, wie Politische Bildung in der Grundschule gestärkt werden könne, folgendermaßen:

Also erstmal müssten die meisten [Lehrkräfte] in der Regel auch ein bisschen mehr Abnung von Politik haben. [...] Da fehlt halt so ein bisschen manchmal vielleicht bei den Lehrern das Bewusstsein, ne? Wissen halt auch. Weil die meisten-, Sie müssen auch gucken, wie viele Lehrer sind denn überhaupt politisch aktiv? Und nur, weil man ab und an mal eine Zeitung liest, [...] heißt das noch lange nicht, dass man irgendwie politisch ist. (NZ 50:08)

NZ attestiert den meisten seiner Kolleg*innen Defizite im Bewusstsein und im Wissen um Politisches. Er sieht eine Verbindung zwischen der Relevanz von Politischer Bildung und dem eher niedrigen politischen Engagement. Ähnliche Lücken sieht auch HI bei ihren Kolleg*innen:

Also da fehlt bei vielen [Lehrkräften] glaube ich so ein bisschen die Verständnis oder auch so die Wichtigkeit, vielleicht auch dass man nicht genügend Wissen so über die politische Sozialisation der Kinder verfügt. [...] Und dass man vielleicht aber auch irgendwo nicht weiß wie jetzt, wie man selber als Lehrer das unterrichten müsste oder sollte. (HI 01:02:26)

HI erklärt damit, dass den Lehrer*innen nicht bekannt ist, wie wichtig Politische Bildung bereits im Kindesalter ist. Sie betont vor allem den Mangel an Wissen zur praktischen Umsetzung. Die Lehrkräfte wüssten nicht, „wie“ man politisch bildet.

Viele Befragte beschreiben diese Defizite ähnlich und argumentieren, dass der Schlüsselfaktor zur Stärkung Politischer Bildung die Lehrkräfteausbildung ist. DF sagt:

Es fehlt aber auch und da wäre natürlich auch der universitäre Bereich gefordert. [...] Es müsste noch stärker ins Bewusstsein der Studierenden auch kommen, dass der Bildungsauftrag auch ist Schülerinnen zur Verantwortung [...] zu einem mündigen Bürger zu erziehen. (DF 57:43)

DF betont damit die grundsätzliche Bewusstseinsbildung für die Bedeutung Politischer Bildung und ihrer Zielsetzungen in der ersten Phase der Lehrer*innenausbildung. EN sieht dies ähnlich:

Also was in der Ausbildung [...] auf jeden Fall mit rein muss ist, wie wichtig dieser Stellenwert einfach ist, dass diese Wichtigkeit. Ich hab Lehrer, die sind seit 40 Jahren in der Schule, [...] die würden halt nie einen Klassenrat machen, weil das haben sie vor 40 Jahren nicht gemacht, vor 20 Jahren nicht gemacht, warum sollte sie den jetzt dann noch anfangen? Und ich finde wirklich, dass da gerade für die ganzen neuen Lehrer-, ich meine an denen [den Älteren] wird man jetzt nichts mehr ändern können, aber an den neuen Lehrern, dass die wirklich jetzt diese Wichtigkeit erkennen. Das finde ich schon, dass das im Studium schon passieren muss. (EN 01:10:10)

EN betont mit dieser Argumentation, dass das Wissen um die Bedeutung Politischer Bildung vor allem angehenden Lehrkräften vermittelt werden muss. Sie erklärt, dass es für ältere Kolleg*innen schwierig wäre, noch einmal umzudenken und Inhalte in ihren Unterricht zu integrieren, die bisher unbeachtet geblieben sind. Sie betont, dass sie den „Anstoßeffekt“ als besonders stark empfindet, wenn er bereits im Studium stattfindet:

Ich glaube ganz ehrlich, wenn ich so ein [politikdidaktisches] Seminar besucht hätte und man da 12 Wochen lang [...] regelmäßig hingehet, vielleicht da auch nochmal mitbekommt: Wie kann ich das mit der Eins umsetzen oder mit einer Vier, was kann ich da für Themenschwerpunkte, wie kann ich's einleiten?; dass man, wenn man sowas hat, bestimmt auch eher im Unterricht einsetzt, weil man das Ganze kennt. Als wenn man das noch nie gemacht hat, der erste Schritt auf, zu einem neuen Thema finde ich immer schwierig. (EN 01:16:46)

EN erklärt welche Inhalte sie sich in einem Universitätsseminar zur Politischen Bildung in der Grundschule gewünscht hätte. Die Seminare, die sie im Studium besucht hat, waren vor allem auf Fachwissenschaftler*innen ausgelegt:

Das finde ich schon, dass das im Studium schon passieren muss. Wie man das natürlich macht, ist halt schwierig. Weil, ich hab selber im Studium miterlebt, dass genau diese politischen Seminare immer irgendwie Würgereiz ausgelöst haben. Das fanden alle auch wirklich langweilig. Und die politischen Seminare, das muss ich aber auch dazu sagen, waren nicht nur für Lehrer. [...] Und das ist ein großer Unterschied, [...] weil das Null auf Schule abgezielt hat. [...] Wie kann ich damit in der Schule umgehen? Wenn das nie Thema ist, dann ist es wieder Eigenerarbeitung, für Viele zu anstrengend. (EN 01:11:06)

EN erklärt damit nachvollziehbar, dass sich universitäre Seminare zur Politischen Bildung zwingend notwendig auch mit Praxis- und Umsetzungsfragen befassen müssen. Die Aneignung dieser Kompetenzen würde sonst in der alleinigen Verantwortung der Lehrkräfte liegen. Der Hinweis auf die schlechten Erfahrungen, die EN im Studium gemacht hat, könnte ein ausschlaggebender Punkt sein, um die Rolle Politischer Bildung in der universitären Sachunterrichtsausbildung in Zukunft genauer zu untersuchen.

Neben der ersten Phase der Lehrkräftebildung wurden auch Fortbildungen sehr oft genannt²², um das Verständnis und das Wissen zur Politischen Bildung in der Grundschule zu stärken. Einige Lehrkräfte erklären im Zuge dessen, welche Rahmenbedingungen für gelungene Fortbildungen wichtig seien. DFE erklärt, dass es für sie als Mutter wichtig sei, dass die Fortbildungen innerhalb der Arbeitszeit bzw. der Kinderbetreuungszeiten und nicht am Wochenende liegen. DFE wünscht sich, dass Lehrer*innenbildung generell von den Schulleitungen unterstützt und die Teilnahme an Fortbildungen erleichtert werden sollte (DFE 33:20). BM sieht es ähnlich. Ihre Schule liegt in einem sehr ländlichen Gebiet. Für Lehrkräftefortbildungen muss sie meist ca. 200 km weit fahren. Das würde sie an einem Nachmittag, nachdem sie unterrichtet hat, nicht mehr schaffen, weswegen sie sich wünscht, dass die Fortbildungen zu ihr an die Schule kommen und für das gesamte Kollegium angeboten werden (BM 49:51). WA wünscht sich längerfristige und begleitende Fortbildungen. Ein ideales Format wären für ihn drei Nachmittage über ein Halbjahr verteilt. Zuerst würde man neue Inhalte kennenlernen und hätte dann Zeit dies in seinen Unterricht zu integrieren. Beim zweiten und dritten Treffen könnte die Umsetzung dann jeweils reflektiert und beratend begleitet

²² Es ist anzumerken, dass kein*e Interviewpartner*in auf die zweite Ausbildungsphase (das Referendariat) Bezug genommen hat. Es waren ausschließlich die erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung im Gespräch.

werden. Nur auf diese Weise würden nach WA neue Konzepte auch für ältere Kolleg*innen umsetzbar werden (WA 21:50). Aus den Aussagen wird deutlich, dass sich die Lehrkräfte mehr Fortbildungen wünschen, die sich besser in ihre Arbeitszeiten integrieren lassen. Fast alle Fortbildungen werden von den Lehrkräften in ihrer Freizeit besucht und kommen sozusagen „on top“. Obwohl die Weiterbildung von Lehrkräften gesetzlich als notwendig für die Erhaltung der Unterrichtsbefähigung erachtet wird, geben einige der befragten Lehrer*innen an, wenig strukturelle Unterstützung zu erfahren, um sich weiterzubilden zu können.

Neben den Rahmenbedingungen entwerfen die interviewten Lehrkräfte auch inhaltliche Ideen für Fortbildungen zur Politischen Bildung. BM möchte gern grundsätzliche Fragen diskutieren: „Für mich immer ist immer die Frage, was darf ich denn jetzt den Kindern sagen und was darf ich nicht sagen? Oder inwieweit [...] über Politik, Kriege reden, Konflikte reden.“ (BM 48:58) NM interessiert sich (ähnlich wie EE, HI, FN und CO) vor allem für die methodische Umsetzung:

Was ich [...] spannend finde, ist wirklich so, mal so Vorstellungen, wie geht man mit solchen, mit solchen Konfliktthemen um. Mit solchen brisanten Themen, die plötzlich vor der Schule aufkommen, was für Methoden gibt es da? [...] weil da hab ich mir noch gar keine Gedanken zu-, ich hab es einfach gemacht. So, wie ich es für richtig halte, mit Kindern darüber zu reden. Aber ich finde es nicht schlecht, da für solche Sachen halt auch Anleitungen zu bekommen. (NM 59:00)

EE erachtet eine grundsätzliche Sensibilisierung für Politische Bildung als notwendig:

Also ich denke das Fortbildungen tatsächlich ganz gut wären, um Lehrern ein, den Blick wieder zu öffnen, wie kann ich politische Themen in den Sachunterricht implementieren und eingliedern und wie kann ich beispielhaft an den Themen auch den politischen Aspekt beleuchten? (EE 51:07)

DF betont, dass Fortbildungen allein nicht ausreichen:

Wenn ich mir die Unterstützungsangebote beim Schulumt anschau, also Fortbildungsangebote für Lehrkräfte. Dann ist das nicht viel Demokratie, dann ist da gesunde Grundschule, dann haben wir da Medienkompetenz, also Bereich Digitalisierung, dann haben wir Umweltschule, aber so eine Schule „Schule der Partizipation“ oder

„politische Schule“ oder was auch immer oder „Schule der Demokratie“. Da gibt's noch kein Zertifikat und Schulen sind manchmal auch so, dass die gerne ein Zertifikat hätten. [...] Da muss es erstmal im Bewusstsein sein und es müsste auf der gesamten Breite, Bandbreite: Phase eins, Phase zwei. [...] Und dann tatsächlich über Fortbildungen und über Ressourcen. (DF 01:00:56)

DF kritisiert das bisherige Fortbildungsangebot und weist auf die Lücken hin, die zur Politischen Bildung im Grundschulbereich bestehen. Auch gäbe es kein politisches, gesellschaftswissenschaftliches Zertifikat für Schulen, das diese als besonders motiviert in diesem Bereich ausweisen könnte. Für DF fehlt es am generellen Bewusstsein und am politischen Willen, diesem Bildungsbereich mehr Bedeutung beizumessen. Sie plädiert für mehr Ressourcen um Politische Bildung ganzheitlich, in allen drei Phasen der Lehrkräftebildung, zu stärken.

Ein Zitat von EN soll diesen Abschnitt abschließen, das zeigt, dass bereits ein kurzes Gespräch einen sensibilisierenden Effekt haben kann:

Weißt du was ich spannend finde? Dadurch dass wir jetzt Kontakt hatten, finde ich, dass mein Blickwinkel sich jetzt auch nochmal geändert hat, weil man natürlich ein bisschen anders den Unterricht anguckt. [...], Wo ist denn das [das Politische] überall? und ich mir jetzt erst wirklich Gedanken mache- [...] Eigentlich fast überall, aber was könnte ich denn noch machen. Eigentlich finde ich das auch für mich total positiv, dass ich da auch für mich nochmal irgendwie ein bisschen-, weiß ich nicht, das auch in die Richtung nochmal vertiefe. [...] Weil ich das einfach auch wirklich wichtig finde. (EN 01:18:26)

EN bezieht sich auf ein Gespräch, das wir einige Wochen vor dem Interviewtermin geführt haben. In diesem Gespräch habe ich ihr mein Forschungsprojekt dargelegt. Von einer ähnlichen Bewusstseinsbildung berichtet auch TX einige Wochen nach dem Interview. Diese beiden Fälle zeigen, dass bereits ein Gespräch eine erste Sensibilisierung für die Bedeutung Politischer Bildung darstellen kann. Daraus kann die Forderung abgeleitet werden, Lehrkräfte-Fortbildungen in diesem Bereich zukünftig auszubauen.

5. Diskussion und Fazit

Im Folgenden soll reflektiert werden, ob und inwieweit die Forschungsfragen beantwortet werden konnten und welche Schlussfolgerungen für die Zukunft daraus resultieren.

5.1 Ergebnisse zusammengefasst

In den theoretischen Grundlagen der Arbeit konnte gezeigt werden, dass in rechtlichen, fachdidaktischen und politischen Dokumenten Politische Bildung ganz selbstverständlich und mit enormen Ansprüchen verbunden (bspw. als Instrument der Demokratisierung, Aufklärung, „Immunisierung“ gegen demokratie- und menschenfeindliche Ideologien, zur Herstellung von Chancengleichheit und politischer Selbstbestimmung etc.) als Aufgabe des Sachunterrichts deklariert wird. Ausgehend von dieser angenommenen Selbstverständlichkeit Politischer Bildung sollten in einer ersten Konzeption des Forschungsvorhabens teilnehmende Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt werden, um die Ansätze und Umsetzungen Politischer Bildung im Sachunterricht zu dokumentieren und zu analysieren. Als übergeordnetes Erkenntnisinteresse sollte untersucht werden, inwieweit und in welcher Form die als fester Bestandteil deklarierte Politische Bildung in der Unterrichtsrealität stattfindet. Die ersten Vorgespräche und Unterrichtsbesuche zeigten jedoch, dass politisch und sozialwissenschaftlich bildender Sachunterricht nicht zur Realität der befragten Lehrkräfte gehörte. Diese gaben meist naturwissenschaftliche, insbesondere biologische Themen an, die sie im Sachunterricht bearbeiteten. Durch diesen Umstand fokussierte sich das Forschungsvorhaben auf die Vorstellungen der Lehrkräfte zur Politischen Bildung, in der Grundannahme, dass diese Vorstellungen zentral für die Unterrichtsplanung und -gestaltung sind (vgl. Hattie 2009; Reusser/Pauli 2014). Welche Bedeutung kommt der Politischen Bildung im Sachunterricht aus Sicht der Lehrkräfte zu? Welche Vorstellungen und Erfahrungen verbinden sie mit Politischer Bildung? Welche Hindernisse und Hinderungsgründe stehen einer Umsetzung im Weg? Der Anspruch der Forschungsarbeit ist es, explorativ (suchend, entdeckend, aufzeigend) nach den Vorstellungen und Erfahrungen zur Politischen Bildung im Sachunterricht sowie nach Zusammenhängen und Handlungshintergründen zu forschen. Dabei kommt qualitativer Forschung nicht die Aufgabe zu, repräsentativ oder vollständig alle vorkommenden Überzeugungen und Erfahrungen in ihrer tatsächlichen Verteilung abzubil-

den. Vielmehr geht es darum, einen eröffnenden Einblick in die Vorstellungen von Lehrkräften zum Thema zu erhalten und Rahmenbedingungen und Handlungskontexte nachzuvollziehen, die evtl. ebenso handlungsleitend, aber bisher unbekannt sind. Auf diese Weise gelingt es, einen Einblick zu erhalten, welche Rolle Politische Bildung im Sachunterricht der befragten Lehrkräfte spielt und welche Perspektiven auf Seiten der Lehrkräfte dazu existieren. Die so gewonnenen Erkenntnisse können eine Grundlage bilden, um Forschungshypothesen zu formulieren, die dann im Weiteren quantitativ untersucht werden müssen. Sie können aber auch erste Hinweise für fachdidaktische Konzeptionen und bildungspolitische Auseinandersetzungen geben, die aktuell an Bedeutung zunehmen, da Kinder als vernachlässigte Zielgruppe der Politischen Bildung immer mehr in den Fokus verschiedener Bildungsakteure gelangen (vgl. Transferstelle politische Bildung 2016). Die 15 leitfadengestützten Interviews mit (studierten und fachfremden) Sachunterrichtslehrkräften wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse u.a. mit nachfolgenden Analysekategorien ausgewertet:

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

Im Folgenden sollen die wichtigsten Erkenntnisse zusammengefasst werden. Die Zusammenfassung erfolgt stark verkürzt, die ausführlichen Darlegungen sind im Kapitel vier nachzulesen.

Besonders auffällig ist die Tendenz unter den Befragten, dass Konzepte, Zielsetzungen und Methoden der Politischen Bildung größtenteils unbekannt sind. Die oft sehr subjektiven Vorstellungen von Politischer Bildung beruhen u.a. auf dem eigenen, erlebten Politikunterricht und erschöpfen sich in diesen Fällen in affirmativer Institutionen- und Regelkunde. Es verwundert daher nicht, dass ein Teil der Lehrkräfte politische Lerngegenstände als „nicht kindgerecht“ deklariert und damit aus dem Sachunterricht exkludiert. Kaum eine der teilnehmenden Lehrpersonen behandelt dezidiert politische Themen im Unterricht. Seltener werden politische Aspekte eines Unterrichtsthemas am Rande mitbesprochen, sie werden jedoch nicht zum zentralen Lerngegenstand. In den meisten Fällen werden politische Fragen der Schüler*innen zu aktuellen Ereignissen, Konflikten und Problemen eher außerhalb des Unterrichts bspw. in der Frühstückspause oder vor dem Morgenkreis verhandelt. Fast alle Lehr-

kräfte berichten von einem großen Interesse der Schüler*innen an politischen, gesellschaftlichen und historischen Themen. Insbesondere die Inhaltsbereiche Krieg, Flucht, Migration und die Zeit des Nationalsozialismus werden von den Lehrkräften als Interessensgebiete angegeben, zu denen häufig Nachfragen von den Schüler*innen kommen. Ebenso wird von Auseinandersetzungen unter den Schüler*innen berichtet, die die Themen Religion, Identität, Herkunft, Geschlecht und Status betreffen – sozialwissenschaftliche Kernkategorien. Strukturiert und fachdidaktisch für den Sachunterricht aufbereitet werden diese Kernthemen jedoch nicht. Es fällt auf, dass die Initiative für derartige Lernprozesse häufig von den Kindern ausgeht. Nicht immer werden die sozialwissenschaftlichen und politisch bildenden Potentiale dieser Initiativen, die sich meist anhand von Schüler*innenfragen äußern, erkannt. Teilweise wird kritisiert, dass die Schüler*innen nicht konkreter weitergefragt hätten und dass es deswegen nicht zu einer tiefgründigen Bearbeitung gekommen sei. Die Schüler*innen werden mit solchen Aussagen in eine Art „Hol-Pflicht“ gebracht; nur wer konkret und fordernd weiterfragt, erhält Antworten und Bildung. Die Verantwortung für sozialwissenschaftliche Grundbildung wird damit auf die Lernenden übertragen.

Es fällt auf, dass Kompetenzen und Vorwissen der Schüler*innen im politisch-gesellschaftlichen Lernbereich häufig als marginal und defizitär bewertet werden. Mit teilweise sehr pauschalisierenden Universalaussagen werden die Fähigkeiten und Zugänge von Kindern zum Politischen, entgegen aktueller Forschungsergebnisse, maßgeblich unterschätzt. Es wird ersichtlich, dass das Professionsverständnis einiger Sachunterrichtslehrkräfte diesen Bildungsbereich nahezu ausklammert. Vereinzelt Aussagen zufolge läge es nicht im Verantwortungsbereich einer Sachunterrichtslehrkraft die Fragen der Lernenden bspw. zu aktuellen und vergangenen Kriegen, zu Gesellschaftsverhältnissen und Diskriminierungserfahrungen zu behandeln oder bei der eigenständigen Erarbeitung von Antworten zu unterstützen. Diese in einigen Fällen festzustellende Verantwortungsablehnung kann als alarmierend eingestuft werden. Wo, wann, wie und von wem sonst können Grundschüler*innen Hilfe bei der Bearbeitung sozialwissenschaftlicher und politischer Fragen erhalten?

Stark komprimiert können drei Hypothesen aus den Inhaltsanalysen generiert werden:

1. Es bestehen große fachliche Defizite bei den befragten Sachunterrichtslehrkräften. Wissenschaftliche Fachkonzepte Politischer Bildung sind größtenteils unbekannt.
2. In den Aussagen der Lehrkräfte über das Wissen, die Interessen und Kompetenzen von Grundschüler*innen in politischen/sozialwissenschaftlichen

Themenbereichen finden sich vor allem Defizitannahmen. Politische, komplexe Sachverhalte werden Kindern nicht zugetraut. Teilweise nutzen die Lehrkräfte ihre eigene Überforderung auf diesem Gebiet als Ausschlusskriterium, um zu begründen, warum derartige Themen nicht mit Grundschüler*innen zu bearbeiten seien.

3. Viele Lehrkräfte deklarieren selbst einen enormen Weiterbildungsbedarf auf dem Feld der Politischen Bildung. Um die fachlichen Defizite in Politischer Bildung aufzuarbeiten, braucht es jedoch Weiterbildungsmöglichkeiten und unterstützende Strukturen im Schulsystem. Die hohe Arbeitsbelastung führt dazu, dass die Lehrkräfte einer eigenständigen Einarbeitung in diese Fachkontexte und/oder einer strukturierten berufsbegleitenden Weiterbildung nur bedingt nachgehen können.

Inwieweit lassen sich diese Ergebnisse mit bisherigen Erkenntnissen und Diskursen verknüpfen? Im Folgenden sollen die aktuellen mit älteren Ergebnissen verbunden werden.

5.2 Anschluss an die Erkenntnisse von Kuhn und Hilligen

Hans-Werner Kuhn bezeichnete 2003 den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als „Phantom“, als etwas, das zwar in der Einbildung, aber nicht in der Realität existiert. Diese Forschungsarbeit konnte Hinweise darauf liefern, dass die Ziele, Inhalte und Methoden sozialwissenschaftlicher und Politischer Bildung im Sachunterricht immer noch ähnlich unbekannt zu sein scheinen wie in Kuhns Annahmen von 2003. Zudem führen veraltete, problematische Konzepte von Politischer Bildung als Institutionenkunde und Staatsbürger*innenerziehung dazu, dass der Bildungsbereich negativ konnotiert und als „nicht kindgerecht“ eingestuft wird. Ebenso existieren fehlerhafte Vorstellungen von „politischer“ Moral- oder Sozialerziehung, die ebenfalls bereits in Kuhns Herausgeberband diskutiert wurden (vgl. Kuhn 2003). An Kuhns Aussagen kann also noch immer angeschlossen werden. Noch weiter zurück liegen die Erkenntnisse, die Wolfgang Hilligen 1973 aus den Interviews mit Grundschullehrkräften zieht (siehe Einleitung), nach denen Denkmuster bei den Lehrkräften vorherrschen, die dem Tun Vorrang gegenüber dem Denken und dem Magisch-Märchenhaften Vorrang gegenüber der Realität geben (siehe 4.1.3 und 4.3.3). Tendenzen dessen konnten erneut entdeckt und aufgegriffen werden. Auch heute wählen einige der befragten Lehrkräfte Themen für den Sachunterricht danach aus, ob dabei handwerklich/händisch gearbeitet werden kann. Vor allem die naturwissenschaftlichen und technischen Themen erfüllen diese Kriterien in den Augen der

Lehrkräfte, während die Fachmethoden der Politischen Bildung nahezu vollkommen unbekannt sind und infolgedessen in der Unterrichtsplanung nicht beachtet werden. Die politische, gesellschaftliche, globale und auch historische Realität wird ebenso wie bei Hilligen von vielen Lehrkräfte als nicht „kindgemäß“ beurteilt. Der Syrienkonflikt, die Judenvernichtung im Nationalsozialismus, aktueller Antisemitismus, Rassismus, Religions- und Geschlechterverhältnisse bilden nur wenige Beispiele dieser Arbeit, gegen deren Thematisierung sich ausgesprochen wurde. Hilligens Fazit lautete 1973, dass Grundschulunterricht, der diese Realitäten nicht bearbeitet, bei den Lernenden eine Wahrnehmung der Welt bestärken würde, an der emanzipatorische Politische Bildung nicht ansetzen kann. Dieses Fazit kann durch die Ergebnisse dieser Arbeit teilweise bestärkt werden, denn nicht nur das Auslassen bedeutender zeithistorischer Fragen, sondern auch die unkritische Reproduktion bestehender Verhältnisse verhindert emanzipatorische Lerngelegenheiten. Bspw. wird mit demokratiepädagogischen Ansätzen, wie der Klassensprecher*innenwahl, dem Klassenrat, Abstimmungs- und Entscheidungsverfahren versucht, den Schüler*innen demokratische Erfahrungen zu ermöglichen, insgesamt kommt es jedoch nicht dazu, dass diese Verfahren und ihre zugrundeliegenden Prinzipien als Unterrichtsgegenstand thematisiert werden. Auf diese Weise bleibt es beim unreflektierten Einüben demokratischer Praktiken, die in vielen Fällen auch erhebliche demokratie-immanente Frustrationsmomente beinhalten, die ihrerseits genauso unbearbeitet bleiben. Die emanzipatorischen Bildungspotentiale im Lernen an solch realen politischen Erfahrungen verstreichen ungenutzt.

Kapitel 2.3 beschäftigt sich damit, inwieweit Lehrkräfte ein Einflussfaktor für die Politische Bildung im Sachunterricht sind. Während John Hattie den Lehrkräften (im Vergleich zu allen anderen externen Faktoren) sehr viel Einfluss auf den allgemeinen Lernerfolg von Schüler*innen zuschreibt, zeigen Theorien, wie das „Angebots-Nutzungs-Modell“ von Andreas Helmke, dass Lehrkräfte nur einen sehr beschränkten Teil dazu beitragen, was und ob gelernt wird (s. Kap. 2.3). Diese Forschungsarbeit arbeitet mit der Grundannahme, dass Lehrkräfte maßgeblich darüber entscheiden, welche Themen in welcher Art und Weise im Unterricht Raum erhalten. Zum Teil konnte diese Annahme bestärkt werden. Politische Bildung findet vor allem bei denjenigen Lehrpersonen statt, denen Politische Bildung bekannt ist. Die Erfahrungen und Vorstellungen der Lehrkräfte geben den Ausschlag, ob ein politischer Lerngegenstand einen Platz in ihrem Sachunterricht erhält oder nicht. Das Mindset der Lehrkräfte entscheidet darüber, wie viel Lernzeit wofür aufgewendet wird, welche Schüler*innenfragen Aufmerksamkeit erhalten und wie der Unterricht

gestaltet wird. Die Vorstellungen und Erfahrungen der Lehrkräfte bilden damit einen ernstzunehmenden Faktor für das Bildungsangebot im Sachunterricht. Ebenso ist in dieser Forschungsarbeit aber herausgekommen, dass Lehrkräfte nicht allein der zentrale Faktor für politische Bildungsprozesse sind. Sie stehen diversen Rahmenbedingungen und berufsbedingten Belastungen gegenüber, die ihr pädagogisches Handeln einschränken. Die systemischen Rahmenbedingungen innerhalb der Schule, bildungspolitische Entscheidungen, Reformen, Vorgesetzte, Kolleg*innen, Eltern, gesellschaftliche Erwartungen und der allgemeine gesellschaftliche Leistungsdruck zählen zu den Faktoren, die das Lehrer*innenhandeln beeinflussen und die pädagogische Freiheit einschränken. Dieser Befund schließt direkt an die Aussagen von Hilligen (1973, siehe Einleitung) an, dass nicht allein die Lehrkräfte die Verantwortung für das Nichtstattfinden Politischer Bildung tragen, sondern ebenso systemische, bildungspolitische und gesellschaftliche Verhältnisse dazu führen. Hervorzuheben sind die Ergebnisse zur Arbeitsbelastung der Lehrkräfte. Die Belastungen werden von den Lehrkräften als teilweise so erheblich eingestuft, dass für eine umfassende Unterrichtsvorbereitung oder regelmäßige Weiterbildung schlicht keine Zeit bleibt. Dadurch perpetuieren sich die Missstände und die Umsetzung Politischer Bildung bleibt weiterhin unwahrscheinlich.

5.3 Implikationen für die Zukunft

5.3.1 Knackpunkt Lehrer*innenbildung

Der 16. Kinder- und Jugendbericht der deutschen Bundesregierung, der sich insbesondere mit der Förderung demokratischer Bildung im Kinder- und Jugendalter auseinandersetzt, verweist auf das Fehlen demokratischer und Politischer Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Als wichtige Maßnahme zur Stärkung des Bildungsbereichs sieht der Bericht nicht nur die weitere Festschreibung in den Rahmenplänen, sondern auch die systematische Vorbereitung der Lehrkräfte auf die Erfordernisse Politischer Bildung im Rahmen der Lehramtsausbildung.

Sichergestellt werden muss überdies, dass politische Bildung im Rahmenplan des Sachunterrichts der Grundschule nicht nur gleichberechtigt zu anderen Bildungsbereichen vorkommt, sondern auch unterrichtet wird. Das allerdings kann nur gelingen, wenn Lehrkräfte in ihrer Ausbildung systematisch auf diese Aufgabe vorbereitet werden. (BMFSFJ 2020, 82)

Der Bericht führt überdies auch notwendige Ausbildungsinhalte auf, die verpflichtender Bestandteil aller Lehramtsausbildungen werden sollten. Das Fach Sachunterricht wird besonders hervorgehoben:

Die Kommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichts empfiehlt daher dringend, dass Ausbildungsangebote zur Absicherung einer Grundqualifikation im Bereich der politischen Bildung in allen Bundesländern verpflichtend für alle angehenden Lehrerinnen und Lehrer implementiert werden. Das gilt auch und im Besonderen für die Lehrerinnen und Lehrer des Sachunterrichts an Grundschulen, zu deren Aufgaben es gehört, zur politischen Bildung von Grundschülerinnen und Grundschülern im Rahmen des Sachunterrichts beizutragen. Sicherzustellende Ausbildungsbestandteile sind neben Gütekriterien politischer Bildung, Grundsätze demokratischer Schulentwicklung, diskriminierungssensible und rassismuskritische Bildung, Kooperation mit außerschulischen Trägern der politischen Jugendbildung und politische Medienbildung. Einen besonderen Bedarf sieht die Kommission auch in der gezielten Weiterbildung von Lehrkräften, die als Seiten- und Quereinsteigerinnen und -einsteiger in den Schuldienst gehen. (BMFSFJ 2020, 558)

Damit fokussiert der aktuelle Kinder- und Jugendbericht auf sehr wichtige Inhalte der Lehrkräftebildung, die durch die vorliegende Forschungsarbeit bestärkt und ergänzt werden können. Neben einer Ausbildung in den genannten Themenbereichen sollte auch eine grundlegende Bewusstseinsbildung für Lernprozesse der sozialwissenschaftlichen und politischen Grundbildung stattfinden. Sensibilität für die politischen Erfahrungen, Fragen und Interessen von Schüler*innen zu entwickeln und entsprechende Fachkompetenzen aufzubauen, ist ein anspruchsvoller Prozess, der fachlich begleitet werden muss. Das alltägliche, pluralistische und konfliktbeladene Miteinander in der Grundschule birgt und benötigt gleichermaßen politisch/sozialwissenschaftliche Bildungs- und Reflexionsprozesse. Einige der teilnehmenden Lehrkräfte geben an, dass sie selbst oder ihre Kolleg*innen sich nicht für politische Fragestellungen und zeithistorisches Weltgeschehen interessieren. Sich inhaltlich mit Politischem zu befassen, erfordert neben einer stabilen demokratischen Motivation und einer gewissen Frustrationstoleranz auch sozialwissenschaftliche Grundkompetenzen (wie bspw. Recherche-, Analyse- und Urteilskompetenzen). Damit Lehrkräfte Schüler*innen in ihren politischen und sozialwissenschaftlichen Lern- und Bildungsprozessen unterstützen können, müssen Lehrkräfte sich selbst (sowie die Schüler*innen) als in das Politische involviert begreifen. Nur wer sich selbst für politische Fragestellungen (zumindest ansatzweise) interessiert, kann

den emanzipativen Wert von sozialwissenschaftlicher und Politischer Bildung einschätzen. Da einige der befragten Lehrkräfte angaben, sich nicht für derartige Themenbereiche zu interessieren, stellt sich die Frage, ob es nicht ein Ausschlusskriterium für den Beruf der Sachunterrichtslehrkraft darstellt, wenn ein gesamter Inhaltsbereich als uninteressant deklariert wird. Zudem das eigene Desinteresse teilweise als Begründung fungiert, um zu erklären, warum politische Themen für Kinder ungeeignet sind. Eine umfassende und ganzheitliche Lehrkräftebildung fokussiert deshalb nicht nur auf die Vermittlung von Fachwissen und die Förderung von Fachkompetenzen der Politischen Bildung, sondern setzt Selbstreflexionsprozesse in Gang.

Angehende Lehrkräfte sollten insbesondere in der ersten Phase der Lehrkräftebildung, dem Studium, Gelegenheiten erhalten, die eigene Bewusstseinsbildung für politische Fragen zu trainieren und die Bedeutung einer frühen politisch/sozialwissenschaftlichen Grundbildung im Kindesalter zu erkennen. Alle Didaktiken sind aufgefordert, diesbezügliche universitäre Forschungs- und Lehrprojekte weiter auszubauen. Dies gilt für die Politikdidaktik ebenso wie für die Sachunterrichtsdidaktik und die allgemeine Grundschulpädagogik. Im Theorieteil dieser Arbeit wurde bereits deutlich, wie marginal die theoretischen und empirischen Grundlagen im Feld der Politischen Bildung in der Grundschule allseitig bearbeitet wurden und werden. Hier ist viel Arbeit nachzuholen.

Für eine fortschrittliche und aktuelle Lehramtsausbildung auf diesem Gebiet wird es neben der eigenen Bewusstseinsbildung und dem Wissen über frühe politische Bildungsprozesse auch um Kenntnisse der fachmethodischen Umsetzung gehen. In den Interviews dieser Arbeit konnte gezeigt werden, dass die Methodik und Herangehensweise einer modernen, kritisch-emanzipatorischen Politischen Bildung nahezu unbekannt sind. Die universitäre Lehre ist damit aufgefordert, nicht nur theoretische Basics zu vermitteln, sondern auch zwingend verschiedene Konzepte der unterrichtspraktischen Umsetzung zu fokussieren. Soll Politische Bildung in der Grundschule stattfinden, brauchen Lehrkräfte dringend fachliches und methodisches Know-how, um Politische Bildung im Kindesalter angemessen, aktivierend und kreativ umzusetzen.

Auffällig ist, dass die befragten Lehrkräfte nur über die erste und dritte Phase der Lehrkräftebildung sprechen, wenn es um ihre eigene Berufsbiografie und die Frage nach Möglichkeiten der Stärkung Politischer Bildung geht. Auch auf Nachfrage kann sich keiner der Teilnehmenden an eine Thematisierung Politischer Bildung im Referendariat erinnern, was darauf schließen lässt, dass im Vorbereitungsdienst andere Inhalte und Schwerpunkte von Bedeutung waren. Hier ließe sich sicher weiter forschen, inwieweit die verschiedenen Perspektiven

des Sachunterrichts thematisiert und abgedeckt werden und welche Rolle der politisch/sozialwissenschaftlichen Grundbildung in der Referendariatsausbildung zukommt.

Einig sind sich die Lehrkräfte über die hohe Bedeutung der dritten Phase der Lehrkräftebildung. Insbesondere fachfremd eingesetzte Sachunterrichtslehrkräfte wünschen sich Unterstützung in Form von längerfristigen Weiterbildungs- und Unterstützungsangeboten und Zugang zu qualitativ hochwertigen Lehr-/Lernmaterialien. Von vielen der teilnehmenden Lehrkräfte wurde angemahnt, dass sie nahezu keine Fortbildungen oder Ähnliches zur Politischen Bildung kennen. Immer wieder werden Ihnen die gleichen naturwissenschaftlichen Weiterbildungsmaßnahmen für den Sachunterricht vorgeschlagen. Grundlegende, einführende und begleitende Fortbildungen zur Politischen Bildung in der Grundschule existieren nach ihrer Aussage nicht. Maximal zu kleineren Methoden, wie dem Klassenrat und der Klassensprecherwahl, wird etwas angeboten. Im Allgemeinen führt die hohe Arbeitsbelastung jedoch dazu, dass Weiterbildungen nur besucht werden können, wenn sie sich mit den Arbeitszeiten und den privaten familiären Verpflichtungen verbinden lassen. Einige Lehrkräfte berichten davon, dass sie aufgrund des Lehrkräftemangels nicht für Fortbildungen freigestellt werden.

Diese Forschungsarbeit konnte zeigen, dass ein existentieller Aus-, Fort- und Weiterbildungsbedarf unter den befragten Lehrkräften besteht. Ein Zitat zeigt dies auf sehr eindrückliche Weise. Bei BM herrscht eine grundlegende Unsicherheit darüber, wozu sie als Lehrkraft befugt ist und sie fragt während des Interviews: „Was darf ich denn jetzt den Kindern sagen und was darf ich nicht sagen? Oder inwieweit [...] über Politik, Kriege reden, Konflikte reden.“ (BM 48:58) Leitend ist die Annahme, dass Fachkonventionen bestünden, die reglementieren, inwieweit Lehrkräfte Kinder über reale, komplexe und teilweise grausame Sachverhalte aufklären dürfen. Es kann ebenso angenommen werden, dass die Lehrkraft bei der Thematisierung von Politik auf den hartnäckigen und leider weit verbreiteten Mythos Bezug nimmt, dass Lehrkräfte zu allgemeiner Neutralität verpflichtet seien. Oft wird Politische Bildung mit der Vermittlung von Einstellungen und Ansichten gleichgesetzt, weswegen argumentiert wird, dass dies Sache des Elternhauses und nicht der Schule sei. Dass hier maßgebliche Fehlkonzepte von Politischer Bildung unter den befragten Lehrkräften bestehen, konnte in Kapitel 4.1 gezeigt werden. Es besteht eine ernstzunehmende Unsicherheit, wie komplexe und angstbesetzte Themen mit jungen Lernenden bearbeitet werden können. Diese Unsicherheit gilt nicht nur für die Bearbeitung politischer, sozialwissenschaftlicher Problemlagen der gesellschaftlichen und

globalen Makroebene, sondern auch für die Thematisierung von individuellen Erfahrungen, bspw. mit rassistischen, sexistischen oder adultistischen Gesellschaftsverhältnissen.

Die Ergebnisse dieser Studie sollten alle Entscheidungsträger*innen und Akteure der Lehrkräftebildung alarmieren, Politische Bildung als inhaltlichen Schwerpunkt der Aus-, Fort- und Weiterbildungsprogramme stärker in den Fokus zu nehmen! Politische Bildung muss zwingend ein fester und bedeutsamer Bestandteil aller Phasen der Grundschullehrkräftebildung werden!

5.3.2 Anschlussforschung – Was sollte demnächst folgen?

Wie bereits beschrieben, ist das Gebiet der Politischen Bildung in der Grundschule im Vergleich zu anderen Forschungsfeldern relativ unbearbeitet. Es bedarf dringend mehr theoretischer und empirischer Forschung, die den Ist-Zustand erhebt, den Soll-Zustand diskutiert und zukunftsfähige Konzepte entwickelt. Im Folgenden sollen einige Forschungsansätze genannt sein, die nötig sind, um inhaltliche Fortschritte zu erzielen.

Subjekt- und Feldforschung

Es wird weiterhin wichtig sein, die Sichtweisen und Perspektiven jener zu erheben, die am System Schule direkt beteiligt sind. Lehrer*innen, Schüler*innen, Eltern, Schulleitungen und Sozialpädagog*innen haben wichtige Erfahrungen und sehr spezifische Handlungskontexte, die bei genauer Untersuchung dazu beitragen können, Systemschwächen und Bildungshindernisse zu erkennen und zum Thema zu machen. Es hat in der Vergangenheit einige Studien gegeben, die das Interesse und das Vorwissen von Grundschüler*innen im politischen Bereich untersucht und belegt haben. In zukünftigen Forschungsarbeiten sollte also davon ausgegangen werden, dass Kinder politisch interessierte, wissende und involvierte Subjekte sind. Es sollte nicht mehr darum gehen, Politik-Kompetenzen zu definieren und ihr Vorhandensein oder Fehlen zu messen. Vielmehr könnte es ein gewinnbringender Forschungszugang sein, mit Grundschüler*innen über aktuelle politische Themen und Schlüsselprobleme ins Gespräch zu kommen und zu erfragen, was sich junge Menschen in Bezug auf ihre schulische politische Bildung wünschen, um selbstbestimmt an gesellschaftlichen Diskursen und politischen Entscheidungen teilhaben zu können. Es braucht kreative Forschungskonzepte, die jungen Menschen auf Augenhöhe begegnen und ihre Anliegen und Wünsche ernst nehmen und fachdidaktisch einordnen.

Konzepte für politisch bildenden und sozialwissenschaftlichen Sachunterricht

Eine wichtige Aufgabe didaktischer Forschung ist die Entwicklung von Vermittlungs- und Umsetzungskonzepten. Dass politisch bildender Sachunterricht möglich ist, wird von keiner Seite bestritten, dennoch mangelt es an Unterrichtskonzepten, die sich den aktuellen und komplexen gesellschaftlichen Problemen widmen und wissenschaftlich entwickelt und erprobt sind. In den bekannten Unterrichtszeitschriften wird ersichtlich, dass politisch bildende Praxisvorschläge meistens fehlen, was die Sichtbarkeit und Selbstverständlichkeit Politischer Bildung im Sachunterricht weiter schmälert. Neben thematischen Unterrichtskonzepten mangelt es auch an Konzept- und Theorieentwicklung zu übergeordneten Thematiken wie bspw. der immer noch weitverbreiteten Annahme einer vermeintlichen ‚Neutralitätsverpflichtung‘ der Lehrkraft. Ebenso fehlen Vorschläge zur Umsetzung kritisch-emanzipatorischer Politischer Bildung in der Grundschule oder zur Anbahnung und Förderung echter politischer Partizipation. Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit sprechen sehr dafür, mehr Praxiskonzepte zu entwickeln, die genau solche Felder fokussieren, damit Lehrkräfte sinnvolle Unterstützung im anspruchsvollen Schulalltag erfahren. Konzeptionelle Entwicklungsarbeit wird dringend gebraucht.

Konzepte zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften

Wie bereits beschrieben, ist Lehrkräftebildung ein wichtiger Dreh- und Angelpunkt, um Lehrkräfte mit dem nötigen Know-how und aktuellen Forschungsergebnissen zu versorgen. Jedoch fehlt es auch hier an Forschung und Konzepten, was nicht zuletzt mit der geringeren Ausstattung des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts gegenüber dem technisch-naturwissenschaftlichen Sachunterricht an den Universitäten zusammenhängt (s. Kap. 2.2 und 4.2.6). Für die Entwicklung tragfähiger Ausbildungskonzepte wäre es sinnvoll, sich verstärkt mit den Voraussetzungen und Perspektiven der Studierenden zu beschäftigen. Wenn, wie oben beschrieben, das Ziel ist, eine verstärkte Bewusstseinsbildung für politische Lernprozesse anzustreben, müssen die Sichtweisen und Lernprozesse der Studierenden vermehrt im Fokus stehen. Des Weiteren ist auch in der Ausbildung in Politischer Bildung die Frage der Verschränkung von Theorie und Praxis bedeutsam. Lehrkonzepte, die beides beinhalten, sollten in Zukunft verstärkt entwickelt und beforscht werden.

Die Kooperation von schulischen und außerschulischen Bildner*innen

Die Transferstelle für Politische Bildung forschte 2016 zu wenig erreichten Zielgruppen der Politischen Bildung und stellte fest, dass Kinder zwei-

felsohne dazuzählen. Nur sehr wenige außerschulische Akteure der Politischen Bildung arbeiten mit Grundschulkindern, was den AdB (Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V.) 2020 dazu veranlasste, das Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ ins Leben zu rufen. Im Modellprojekt werden Träger der außerschulischen Bildung gefördert und unterstützt, um politische Bildungsprojekte und -konzepte für Grundschüler*innen zu entwickeln und zu erproben. Die sieben bundesweiten Pilotstandorte zeigen, dass Interesse unter außerschulischen politischen Bildungsakteuren besteht, sich auf diesem Feld weiter zu professionalisieren. Darüber hinaus gibt es einige etablierte Bildungsträger, die langjährige Erfahrung in der Arbeit mit Grundschüler*innen haben, wie bspw. das „EPIZ – Zentrum für Globales Lernen“ aus Berlin oder der „Makista e.V. – Bildung für Kinderrechte und Demokratie“ aus Frankfurt. Für die Sachunterrichtsdidaktik könnte es ein lohnenswertes Unterfangen darstellen, stärker mit außerschulischen Bildungspartner*innen zusammenzuarbeiten, um gemeinsam Konzepte für die Politische Bildung zu erarbeiten, die nicht nur im Unterricht, sondern auch im Schulleben und im Ganztagsbetrieb Anwendung finden. Zumal außerschulische Partner*innen oft ein differenziertes Verständnis für die hierarchischen, adultistischen Gesellschaftsverhältnisse mitbringen und das System Schule damit aktiv und gewinnbringend infrage stellen können. Die Expertisen aus schulischer und außerschulischer Profession ließen sich verbinden, was auf einem derart kleinen Feld wie der Politischen Bildung in der Grundschule zu wichtigen Erkenntnissen und Fortschritten führen könnte. Die Dokumentation und Erforschung einer solchen Kooperation würde ein Pionieranliegen sachunterrichtsdidaktischer Forschung darstellen und könnte die allseitigen Anstrengungen, Herausforderungen und Potentiale Politischer Bildung mit Grundschüler*innen aufzeigen.

5.3.3 Nur die Spitze des Eisbergs? Gesellschaftliche und politische Implikationen

Diese Dissertation konnte exemplarisch zeigen, dass immer noch gesellschaftliche Grundannahmen handlungsleitend sind, denen ein defizitorientierter Blick auf Kinder zugrunde liegt. Auffällig ist, dass die Kompetenzen und das Vorwissen von Schüler*innen im politisch-gesellschaftlichen Bereich oftmals als marginal angesehen werden. Mit teilweise sehr pauschalisierenden Aussagen werden die Fähigkeiten und Zugänge von Kindern zum Politischen, entgegen aktueller Forschungsergebnisse, maßgeblich unterschätzt. Um Kindern im Grundschulalter eine grundlegende Politische Bildung zu ermöglichen, müssen

diese defizitorientierten Perspektiven vermehrt diskutiert und zugunsten einer ressourcenorientierten Betrachtungsweise minimiert werden.

Es ist zu diskutieren, ob es sich hierbei um ein spezifisches Lehrkräfte-Phänomen handelt. Lehrkräfte sind mit ihren Vorstellungen und Ansichten über das, was Kinder vermeintlich interessiert und wozu sie vermeintlich in der Lage sind, nicht allein. Die Ergebnisse dieser Studie lassen vermuten, dass es sich um einen exemplarischen Ausschnitt weit verbreiteter und tradierter gesellschaftlicher Grundannahmen in Bezug auf die Fähigkeiten und Interessen von Kindern handelt, die nicht spezifisch daraus resultieren, dass Grundschullehrkräfte Expert*innen für Kinder und Kindheiten sind, sondern dass sich vielmehr **trotz** des täglichen Umgangs mit Kindern die gesellschaftlichen Negativannahmen stabil halten. Auch wenn die meisten der Lehrkräfte von sehr weitreichenden politischen und komplexen gesellschaftlichen Fragen der Kinder berichten, führt dies nicht dazu, den defizitorientierten Blick auf Kinder in Bezug auf sozialwissenschaftliche Kompetenzen und Interessen zu überdenken. Diese Stabilität und Resistenz „berufsbezogener Überzeugungen“ beschreiben Reusser und Pauli (2014) sehr eindrucksvoll in einer Zusammenfassung der bisherigen Lehrkräfteforschung in diesem Bereich (vgl. 645 ff.).

Es gilt also vielmehr danach zu fragen, wie gesellschaftlich tief verwurzelte, insbesondere adultistische Vorstellungen und Systeme thematisiert und abgebaut werden können. Um nicht weiterhin nur an der Spitze des Eisbergs zu laborieren, müssen tieferliegende gesellschaftliche Strukturen und Grundorientierungen sichtbar gemacht und infrage gestellt werden. Werden Kinder in ihren Menschen- und Kinderrechten ernstgenommen und als politische Subjekte anerkannt, kann bzw. muss dies zu einer grundlegenden Überarbeitung des Schul- und Bildungssystems führen. Bernhard Claußen forderte bereits 2006 ein „vehementes politisches Interesse“ (s.u.) für eine grundlegende Reform des Bildungssystems, um emanzipatorische politische Lernprozesse zu ermöglichen:

Insofern ist die vor mehr als dreißig Jahren formulierte Defizitanzeige (von Hilligen 1973; Beck u.a. 1973, Scholz 1973) im Grundsatz auch heute gültig. Der Politikbezug in der Grundschule [...] [ist] nicht dazu angetan, emanzipatorische Lernprozesse zu befördern [...]. Um sie zu ermöglichen, bedürfte es einer mit vehementem politischen Interesse gewollten, durchgesetzten und geförderten Bildungsreform, die nicht nur auf eine bereichsweise curriculare Ergänzung und Erneuerung hinausläuft, sondern den Sachunterricht als Ganzes und die Institution Grundschule insgesamt in einem Prozeß der Innovation des Bildungswesens überhaupt umgreift, der über ökonomistische Innovationen und organisatorische Ausbesserungen [...] hinausweist. (Claußen 2006, 18 f.)

Kinder haben insbesondere im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention grundlegende Rechte, die im direkten Zusammenhang mit dem Zugang zu Politischer Bildung stehen (bspw. KRK, Art. 12, 13, 17). Es kann dementsprechend als Menschenrechtsverletzung betrachtet werden, Kindern diesen Zugang direkt oder indirekt vorzuenthalten. Aus kinderrechtlicher Perspektive steht die Marginalisierung und Exklusion Politischer Bildung in enger Verbindung mit der Nicht-Achtung des Kindes als politisches Subjekt. Die flächendeckende Vorenthaltung Politischer Bildung (nicht nur durch Lehrkräfte, sondern auch durch die hinderlichen schulischen Rahmenbedingungen) zeigt, dass Grundschulkinder immer noch nicht als Träger*innen spezifischer Rechte und politischer Interessen wahrgenommen werden. Die Forderungen des aktuellen Umsetzungsberichtes der UN-Kinderrechte (s. NCD in Kap. 2.1.3) sind besonders wichtig für die Grundschule. Je früher Kinder über ihre Rechte aufgeklärt und dazu befähigt werden, diese zu nutzen, desto eher können sie sich bei Bedarf von gesellschaftlichen Verhältnissen emanzipieren.

5.3.4 Implikationen für das Fach Sachunterricht

Die Ergebnisse dieser Forschungsarbeit zeigen, dass das Professionsverständnis einiger Sachunterrichtslehrkräfte den Bereich der sozialwissenschaftlichen Grundbildung nahezu ausklammert. Einigen Aussagen zufolge läge es nicht im Verantwortungsbereich einer Sachunterrichtslehrkraft, Fragen zu aktuellen und vergangenen Kriegen, zu Gesellschaftsverhältnissen und Diskriminierungserfahrungen zu bearbeiten. Diese festzustellende Verantwortungsablehnung kann als alarmierend eingestuft werden. Wo, wann, wie und von wem sonst können Grundschüler*innen Hilfe bei der Bearbeitung politischer und sozialwissenschaftlicher Fragen erhalten?

Die aktuellen KMK-Beschlüsse zur Politischen Bildung (KMK 2018) definieren diesen Bildungsbereich als Querschnittsaufgabe der gesamten Schule, was dazu führen kann, dass es keine explizite Zuständigkeit für die politisch/sozialwissenschaftliche Lernprogression von Schüler*innen gibt. Damit die Verantwortung für diese wichtigen Bildungsprozesse jedoch nicht hinweggediffundiert, braucht es konkrete Fachzuständigkeiten. Das Fach Sachunterricht nimmt sich dieser Aufgabe an. Seit den ersten Konzeptionen des wissenschaftsorientierten Sachunterrichts der 1970er Jahren, ist Politische Bildung ein fester Bestandteil des Faches, jedoch ist die Marginalisierung dieses Bildungsbereiches augenscheinlich (s. Kap. 2.2 und 4.2.6). Möglicherweise ergeben sich aus den Ergebnissen dieser Arbeit grundsätzliche Fragen an die Realisierbarkeit des mehrperspektivischen Sachunterrichts mit derart vielen Bezugsdisziplinen. Ins-

besondere in Hessen müssen angehende Lehrkräfte in den (je nach Auslegung) sieben Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts in absurd kurzer Studienzeit ausgebildet werden, wobei es nahezu ausgeschlossen ist, die sieben Bezugsdisziplinen in ihrer spezifischen Fachkultur und Fachdidaktik kennenzulernen und zu studieren. Dies schaffen auch integrative Fach- und Ausbildungsansätze nicht. Ein fundiertes Studium kann auch unter optimalen Ausbildungsbedingungen nicht für derart viele Fachperspektiven garantiert werden. Damit die Fächer der politischen, sozialwissenschaftlichen, historischen, sozialgeografischen Bildung im Sachunterricht nicht verschwinden, sollte auf lange Sicht über eine Teilung der naturwissenschaftlichen und der gesellschaftswissenschaftlichen Grundbildung im Elementarbereich diskutiert werden, so wie es bspw. in den USA mit den Fächern „Science“ und „Social Studies“ organisiert ist. Eine weitere Möglichkeit wäre es, in deutschen Sachunterrichtskollegien Teamarbeit zu ermöglichen und zu forcieren, so dass sich Teams bilden, in denen ausgebildete Expert*innen jeweils für die naturwissenschaftlichen, aber insbesondere auch die sozialwissenschaftlichen/politischen Lern- und Bildungsprozesse Verantwortung tragen. Ob nun grundsätzliche oder pragmatische Lösungen anvisiert werden, damit sozialwissenschaftliche und Politische Bildung stattfindet, muss sie nicht nur fest vorgeschrieben, sondern auch vorgesehen und eingeplant sein. Es müssen explizite Verantwortlichkeiten festgelegt sein und generalisiert betrachtet müssen die Fächer der Politischen Bildung, zu denen insbesondere der Sachunterricht zählt, eine umfassende bildungspolitische Aufwertung erfahren (vgl. Albrecht, Bade, Eis, et al. 2020).

Abbildungen und Tabellen

Abb. 1: Faktoren für Lernerfolg (aus Lipowsky, Lotz, 2015).	41
Abb. 2: Angebots- Nutzungs-Modell zur Wirkungsweise von Unterricht (aus Helmke, 2013, 17)..	43
Abb. 3: Verteilung der Sachunterrichtsthemen der Lehrkräfte.	125
Abb. 4: Auswahlkriterien für Sachunterrichtsthemen.. . . .	127
Tab. 1: Interviewleitfaden	54
Tab. 2: Sampling	58
Tab. 3: Transkriptionsregeln (nach Fuß, Karbach, 2014, 62 f.)	59
Tab. 4: Schritte der Datenauswertung (nach Mayring, 2015)	61

Abkürzungen

BeamtStG	Beamtenstatusgesetz
BMFSFJ	Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend
BNE	Bildung für nachhaltige Entwicklung
BPB	Bundeszentrale für politische Bildung
DVPB	Deutsche Vereinigung für Politische Bildung e.V.
evtl.	eventuell
fdGO	freiheitliche demokratische Grundordnung
GDSU	Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
GPJE	Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung
KMK	Kultusministerkonferenz
KRK	UN-Kinderrechtskonvention
MINT	Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik
NCD	National Coalition Deutschland – Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention e.V.
NSchG	Niedersächsisches Schulgesetz
SchulG	Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen
SchulG HE	Hessisches Schulgesetz
SchulG LSA	Schulgesetz des Landes Sachsen-Anhalt
Sek I, Sek II	Sekundarstufe I, Sekundarstufe II
SU	Sachunterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler
USA	United States of America
VPSU	Vielperspektivischer Sachunterricht

Literatur

- ABEL**, Millicent; Sewell, Joanne (1999): Stress and burnout in rural and urban secondary school teachers. *The Journal of Educational Research*, 92(5), 287–293.
- ACKERMANN**, Paul (Hg.) (1974): Politische Sozialisation. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- ACKERMANN**, Paul (Hg.) (1975): Politisches Lernen in der Grundschule. Unterrichtsentwürfe für 8–12-jährige (2. Aufl.). München: Kösel-Verlag.
- ACKERMANN**, Paul (1976): Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. München: Kösel-Verlag.
- ACKERMANN**, Paul (1996): Das Schulfach „Politische Bildung“ als institutionalisierte politische Sozialisation. In Bernhard Claußen; Rainer Geißler (Hg.), *Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Ein Handbuch* (S. 91–100). Wiesbaden: Springer VS.
- ACKERMANN**, Paul (1999): Art. Politische Sozialisation. In Georg Weißeno (Hg.), *Lexikon der politischen Bildung* (S. 194–196). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- ADORNO**, Theodor W. (1966/1971): Erziehung – wozu? In Gerd Kadelbach (Hg.), *Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker 1959–1969* (S. 105–119). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- ALBERS**, Stine (2014): Das Thema „Erwerbslosigkeit“ in der Lehrer-/innenbildung für den Sachunterricht an der Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ALBRECHT**, Achim; Bade, Gesine; Eis, Andreas; Jakubzyk, Uwe (Hg.) (2020): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- ALBRECHT**, Susan; Johns, Beverley; Mounstevan, Joyce; Olorunda, Olufunmilola (2009): Working conditions as risk or resiliency factors for teachers of students with emotional and behavioral disabilities. *Psychology in the Schools*, 46, 1006–1022.
- ALLEN**, Gary L.; Kirasic, Kathleen C.; Spillich, George (1997): Children's political knowledge and memory for political news stories. *Child Study Journal*, 27(3), 163–176.
- ASAL**, Kathrin; Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- AUTORENGRUPPE** Fachdidaktik (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BADE**, Gesine (2018): Kritische politische Europabildung im Sachunterricht? In Andreas Eis; Claire Moulin (Hg.), *Kritische politisch Europabildung – Die Vielfachkrise Europas als kollektive Lerngelegenheit?* (S. 171–182). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.

- BADE**, Gesine (2022): Kritikfähigkeit, In: Iris Baumgardt; Dirk Lange (Hg.): *Young Citizen. Handbuch politische Bildung in der Grundschule* (S. 170-178). Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- BADER**, Pauline; Becker, Florian, Demirović, Alex; Dück, Julia (2011): Die multiple Krise – Krisendynamiken im neoliberalen Kapitalismus. In: Alex Demirović, Julia Dück, Florian Becker, Pauline Bader (Hg.), *VielfachKrise: Im finanzdominierten Kapitalismus* (S. 11–28). Hamburg: VSA Verlag.
- BAUMGARDT**, Iris (2012): *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BAUMGARDT**, Iris; Lange, Dirk (Hg.) (2022): *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bonn, Bundeszentrale für politische Bildung.
- BECHER**, Andrea; Gläser, Eva (2020): Politische Bildung im Sachunterricht – theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk; Bernd Overwien (Hg.), *Wann, wenn nicht jetzt? Politische Bildung in der Schule stärken* (S. 54–61). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- BECHER**, Andrea; Gläser, Eva (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In Susanne Offen, Matthias Barth, Ute Franz; Kerstin Michalik (Hg.), *„Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 58–65). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BECK**, Gertrud (1972): *Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule*. Frankfurt/M.: Hirschgraben-Verlag.
- BECK**, Gertrud; Hilligen, Wolfgang (Hg.) (1973): *Politische Bildung ohne Fundament. Untersuchungen zu Richtlinien, Fibeln, Lehrerhandbüchern für den Unterricht in der Grundschule*. Neuwied am Rhein, Berlin: Hermann Luchterhand Verlag.
- BECK**, Gertrud; Claussen, Claus (1976): *Einführung in die Probleme des Sachunterrichts*. Scriptor Verlag.
- BECKER**, Egon; Herkommer, Sebastian; Bergmann, Joachim (1970): *Erziehung zur Anpassung. Politische Bildung in den Schulen – Eine soziologische Untersuchung* (3. Auflage). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BEUTEL**, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): *Erfahrene Demokratie: Wie Politik praktisch gelernt werden kann*. Opladen: Leske + Budrich.
- BENDIXEN**, Lisa; Feucht, Florian (2013): Personal epistemology in the classroom: what does research and theory tell us and where do we need to go next? In Lisa Bendixen; Florian Feucht (Hg.): *Personal epistemology in the classroom. Theory, research and implications*.
- BERGLAR**, Peter (1970): *Wilhelm von Humboldt*. Hamburg: Rowohlt Taschenbuchverlag.
- BERTI**, Anna Emilia (1994): Children's understanding of the concept of the state. In Mario Carretero; James F. Voss (Hg.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (S. 49–76). London: Routledge.

- BERTI**, Anna Emilia; Andriolo, Alessandra. (2001): Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, Nation-State, Government) Before and After Teaching. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, (127), No. 4, 346–377.
- BERTI**, Anna Emilia (2002): Children's understanding of society: psychological studies and their educational implications. In Elisabet Nasmann; Alistair Ross (Hg.), *Children's Understanding in the New Europe. European Issues in Children's Identity and Citizenship Series* (S. 89–107). London: Trentham Books Ltd.
- BESAND**, Anja (Hg.) (2013): Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BLASEIO**, Beate (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts der Primarstufe im Spiegel von Sachunterrichtswerken von 1979 bis 2000. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BLASEIO**, Beate (2020): Wer forscht und lehrt auf einer sachunterrichtsdidaktischen Professur? Ein Überblick über die Berufsbiographien deutscher Professorinnen und Professoren für die Didaktik des Sachunterrichts. In Susanne Offen, Matthias Barth, Ute Franz, Kerstin Michalik (Hg.), *Brüche und Brücken – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts* (S. 173–180). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- BLATTER**, Joachim; Langer, Phil C.; Wagemann, Claudius (2018): *Qualitative Methoden in der Politikwissenschaft. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- BLÖCKER**, Yvonne; Hölscher, Nina (2014): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BLÖMEKE**, Sigrid; Kaiser, Gabriele; Lehmann, Rainer (Hg.) (2008): Professionelle Kompetenz angehender Lehrerinnen und Lehrer. Wissen, Überzeugungen und Lerngelegenheiten deutscher Mathematikstudierender und -referendare; erste Ergebnisse zur Wirksamkeit der Lehrerausbildung (S. 221–246). Münster: Waxmann.
- BLÖMEKE**, Sigrid (2012): Does greater teacher knowledge lead to Student Orientation? The relationship between teacher knowledge and teacher beliefs. In Johannes König (Hg.), *Teachers' Pedagogical Beliefs* (S. 15–35). Münster: Waxmann.
- BMFSFJ** (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.
- BOURDIEU**, Pierre (1974): Zur Soziologie der symbolischen Formen. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- BRADLEY**, Graham (2007): Job tenure as a moderator of stressor strain relations: A comparison of experienced and new-start teachers. *Work and Stress*, 21, 48–64.
- BRAND**, Ulrich (2011): Die Multiple Krise – Dynamik und Zusammenhang der Krisendimensionen, Anforderungen an politische Institutionen und Chancen progressiver Politik. In Ulrich Brand (Hg.), *Post-Neoliberalismus? Aktuelle Konflikte und gegen-hegemoniale Strategien* (S. 23–44). Hamburg: VSA.
- BREIT**, Gotthard; Schiele Siegfried (Hg.) (2002): Demokratie-Lernen als Aufgabe der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

- BREIT**, Gotthard; Schiele, Siegfried (Hg.) (2004): Demokratie braucht politische Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- BRENNER**, Stan-Olof; Sörbom, Dag; Wallius, Eva (1985): The stress chain; A longitudinal confirmatory study of teacher stress, coping and social support. *Journal of Occupational Psychology*, 58(1), 1–13.
- BRÜGELMANN**, Hans (2020): Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut, 2020. München: Deutsches Jugendinstitut e.V. file:///D:/Downloads/KJB_Br%C3%BCgelmann_Exp16KJB_06042021.pdf.
- BRUNNER**, Jérôme Seymour (1970): Der Prozeß der Erziehung. Berlin, Düsseldorf.
- BÜTTNER**, Christian; Meyer, Bernhard (Hg.) (2000): Lernprogramm Demokratie. Weinheim, München: Juventa.
- BURKE**, Ronald; Greenglass, Esther; Schwarzer, Ralf (1996): Predicting teacher burnout over time: Effects of work stress, social support, and self-doubts on burnout and its consequences. *Anxiety, Stress and Coping*, 9, 261–275.
- CLAUSSEN**, Bernhard (1976a): Materialien zur politischen Sozialisation. Zur sozialwissenschaftlichen Fundierung politischer Bildung. München, Basel: UTB Reinhardt.
- CLAUSSEN**, Bernhard (1976a): Zur Theorie der politischen Erziehung im Elementar- und Primarbereich. Eine Analyse neuerer Konzeptionen. Frankfurt/M.: Haag + Herchen.
- CLAUSSEN**, Bernhard (2006): Politische Bildung in der Grundschule. Fachdidaktische Aspekte der Primarstufe (2. Aufl.). Hamburg: Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung.
- COMBE**, Arno (1971): Kritik der Lehrerrolle. München: List.
- DÄNGELI**, Michel; Kalcsics, Katharina (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard; Eva Engeli (Hg.), „Wie ich mir das denke und vorstelle ...“ – Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft (S. 253–268). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DÄNGELI**, Michel; Kalcsics, Katharina (2020): „Das Politische“ – Ein Lerngegenstand des Sachunterrichts. In Susanne Offen, Matthias Barth; Kerstin Michalik (Hg.), „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts (S. 51–57). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DANN**, Hans-Dietrich (1989): Subjektive Theorien als Basis erfolgreichen Handelns von Lehrkräften. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 7(2), 247–254.
- DANN**, Hans-Dietrich (2000): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Martin Schweer (Hg.): *Lehrer-Schüler-Interaktion. Pädagogisch-psychologische Aspekte des Lebens und Lernens in der Schule* (S. 79–108). Opladen: Leske + Budrich.
- DECKER**, Oliver; Brähler, Elmar (Hg.) (2018): Flucht ins Autoritäre. Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft. Gießen: Psychosozial-Verlag.

- DEICHMANN**, Carl (2016): Politikdidaktische Ansätze zur Erschließung der Welt. In Kerstin Pohl (Hg.), *Positionen der Politischen Bildung* 2 (S. 88–103). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- DETJEN**, Joachim; Massing, Peter; Richter, Dagmar; Weißeno, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- DEUTSCHES** Kinderhilfswerk e.V. (Hg.) (2007): Vita gesellschaftlichen Engagements. Eine Studie zum Zusammenhang zwischen früher Beteiligung und dem Engagement bis ins Erwachsenenalter. Verfügbar unter https://www.jugendnetz-berlin.de/de-wAssets/docs/07engagement/dkhw_studie_engagement.pdf [Abgerufen: 23.9.2021].
- DEUTSCHES** Kinderhilfswerk e.V. (Hg.) (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland. Verfügbar unter <https://www.dkhw.de/schwerpunkte/kinderrechte/kinderreport-2017-demokratiekompetenz-von-kindern-und-jugendlichen/>.
- DIESTERWEG**, Adolph (1850): Wegweiser zur Bildung für deutsche Lehrer. Bearbeitet und herausgegeben von F. A. W. Diesterweg (4. Auflage). Essen: Bädeker.
- DONDL**, Jakob (2012): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- DWDW**: Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache: <https://www.dwds.de/wb/aufschnappen> [Abgerufen: 23.9.2021].
- EDELSTEIN**, Wolfgang; Fauser, Peter (2001): Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm (Heft 96). Bonn: BLK.
- EINSIEDLER**, Wolfgang; Schirmer, Gudrun (1986): Sachunterrichtsreform und Unterrichtsgestaltung. Eine Analyse von Schülerarbeitsmappen 1968–1981. In *Die Deutsche Schule* (78), 316–326.
- EIS**, Andreas (2011): Transformation von Staatlichkeit in Europa. Fachkonzepte und Deutungswissen in der qualitativen Lern- und Unterrichtsforschung. In Thomas Goll (Hg.), *Politikdidaktische Basis- und Fachkonzepte* (S. 91–102). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- FEND**, Helmut (1998): Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrleistung. Weinheim: Juventa.
- FEND**, Helmut (2008): Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- FISCHER**, Hans-Joachim; Giest, Hartmut; Pech, Detlef (Hg.) (2013): Der Sachunterricht und seine Didaktik: Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (Bd. 23)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FISCHER**, Hans-Joachim; Giest, Hartmut; Peschel, Markus (Hg.) (2014): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (Bd. 24)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FISCHER**, Hans-Joachim; Giest, Hartmut; Michalik, Kerstin (Hg.) (2015): Bildung im und durch den Sachunterricht. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (Bd. 25)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- FIVES**, Helenrose; Buehl, Michelle (2012): Spring cleaning for the „messy“ construct of teachers' beliefs. In Karen Harris, Steve Graham; Tim Urdan (Hg.), *Educational Psychology Handbook* (2. Aufl.) (S. 471–499). Washington: APA.
- FRANZ**, Ute; Giest, Hartmut; Hartinger, Andreas, Heinrich-Dönges, Anja; Reinhoffer, Bernd (Hg.) (2018): Handeln im Sachunterricht. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Bd. 28). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FRANZ**, Ute; Giest, Hartmut; Haltenberger, Melanie; Hartinger, Andreas; Kantreiter, Julia; Michalik, Kerstin (Hg.) (2021): Sachen und Sprache. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Bd. 31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- FRENZEL**, Anne; Götz, Thomas (2007): Emotionales Erleben von Lehrkräften beim Unterrichten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 283–295.
- FRIEDEL**, Anja; Dalbert, Claudia (2003): Belastung und Bewältigung bei Grundschullehrerinnen. Die Auswirkungen einer Versetzung an die Förderstufe und der Einfluss der Ungewissheitstoleranz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17, 55–68.
- FRIEDMAN**, Isaac A. (1991): High and low burnout schools: School culture aspects of teacher burnout. *Journal of Educational Research*, 84, 325–333.
- FUSS**, Susanne; Karbach, Ute (2014): Grundlagen der Transkription. Opladen, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- GDSU** (Hg.) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GDSU** (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht (vollst. überarb. u. erw. Ausg.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GEORGE**, Siegfried; Prote, Ingrid (Hg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwabach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- GERWING**, Christa (1994). Streß in der Schule. Belastungswahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 8, 41–53.
- GIEST**, Hartmut; Heran-Dörr, Eva; Archie, Carmen (Hg.) (2012): Lernen und Lehren im Sachunterricht: zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Bd. 22). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GIEST**, Hartmut; Goll, Thomas; Hartinger, Andreas (Hg.) (2016): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Bd. 26). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GIEST**, Hartmut; Hartinger, Andreas; Tänzer, Sandra (Hg.) (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts* (Bd. 27). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GLÄSER**, Eva (2002a): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- GLÄSER**, Eva (2002b): Von der Orientierung am Kind zur Perspektivität von Kindern – ein didaktisches Prinzip des Sachunterrichts im Wandel. In Hanns Petillon (Hg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 153–160). Opladen: Leske + Budrich.

- 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: Huber.
- GOLL**, Eva-Maria (2020): Politische Bildung in der Grundschule. In Sabine Achour, Matthias Busch, Peter Massing; Christian Meyer-Heidemann (Hg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 179–181). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- GOLL**, Thomas (Hg.) (2011): *Bildung für die Demokratie. Beiträge von Politikunterricht und Demokratiepädagogik*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- GOTTFRIED**, Lara M. (2019): *Politisches Lernen mit Concept Maps. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund*. Münster, New York: Waxmann.
- GÖTZMANN**, Anke (2015): *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- GRECO**, Sara Alfa; Lange, Dirk (2017): *Mündigkeit in der Politischen Bildung. Zur Einleitung*. In Sara Alfa Greco; Dirk Lange (Hg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung* (S. 9–13). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HÄNSEL**, Dagmar (1980): *Didaktik des Sachunterrichts. Sachunterricht als Innovation der Grundschule*. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- HÄNSEL**, Michael (2019): *Kritik an der Hattie-Studie*. Verfügbar unter http://www.mhaensel.de/guter_unterricht/hattie_kritik.html [Abgerufen am 30.9.2021].
- HANSEN**, Rüdiger; Knauer, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (2011): *Partizipation in Kindertageseinrichtungen: So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Weimar: Das Netz.
- HARTINGER**, Andreas; Giest, Hartmut (2015): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. In Joachim Kahler, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller; Steffen Wittkowske (Hg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. (2. aktual. u. erw. Aufl., S. 257–263). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HATTIE**, John (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- HATTIE**, John (2012): *Visible Learning for Teachers. Maximizing impact on Learning*. London: Routledge.
- HECKER**, Ralph (1994): *Lärmbelastung in der Schule*. *Zeitschrift für Arbeitswissenschaft*, 48, 90–98.
- HEITMEYER**, Wilhelm; Jacobi, Juliane (Hg.) (1991): *Politische Sozialisation und Individualisierung. Perspektiven und Chancen politischer Bildung*. Weinheim, München: Juventa.
- HEINZEL**, Friederike (Hg.) (2011a): *Generationenvermittlung in der Grundschule: Ende der Kindgemäßheit?* Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- HEINZEL**, Friederike (2011b): *Kindgemäßheit oder Generationenvermittlung als grundschulpädagogisches Prinzip*. In Friederike Heinzel (Hg.), *Generationenvermittlung in der Grundschule: Ende der Kindgemäßheit?* (S. 40–68). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- HELMKE**, Andreas; Helmke, Tuyet; Pham, Giang (2013): Unterrichtsqualität und Unterrichtsdiagnostik. In Anja Besand (Hg.), *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung* (S. 17–30). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HENKENBORG**, Peter (2011): Wissen in der Politischen Bildung – Positionen der Politikdidaktik. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 111–132). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HERDEGEN**, Peter (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Ein Lern- und Arbeitsbuch. Hamburg: Auer Verlag.
- HERICKS**, Uwe (2006): Professionalisierung als Entwicklungsaufgabe. Rekonstruktionen zur Berufseingangsphase von Lehrerinnen und Lehrern. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HESSISCHES** Kultusministerium (2017): Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen – Primarstufe – Sachunterricht. Wiesbaden: Hessisches Kultusministerium.
- HILLIGEN**, Wolfgang (1973): Reform der Grundstufe – nicht gefragt? In Gertrud Beck, Gabriele Grauel, Wolfgang Hilligen, Charlotte Röhner; Edith Scholz (Hg.), *Politische Bildung ohne Fundament. Untersuchungen zu Richtlinien, Fibeln, Lehrerhandbüchern für den Unterricht in der Grundschule* (S. 1–10). Neuwied am Rhein, Berlin: Luchterhand Verlag.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2001): Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HIMMELMANN**, Gerhard (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? In Wolfgang Edelstein; Peter Fauser (Hg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“*. Berlin: BLK.
- HOLLSTEIN**, Betina; Ullrich, Carsten (2003). Einheit trotz Vielfalt? Zum konstitutiven Kern qualitativer Forschung. *Soziologie* 32, (4), 29–43.
- HUFER**, Klaus-Peter (2017): Weiter aktuell: Emanzipation in der politischen Bildung. In Sara Alfa Greco, Dirk Lange (Hg.), *Emanzipation. Zum Konzept der Mündigkeit in der Politischen Bildung* (S. 14–21). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- HURRELMANN**, Klaus (2002): Einführung in die Sozialisationstheorie. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- JUCHLER**, Ingo (Hg.) (2012): Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- KAEMPF**, Stefanie; Krause, Andreas (2004): Gefährdungsbeurteilungen zur Analyse psychischer Belastungen am Arbeitsort Schule. In Walter Bungard, Barbara Koop; Christian Liebig (Hg.), *Psychologie und Wirtschaft leben – Aktuelle Themen der Wirtschaftspsychologie in Forschung und Praxis* (S. 314–319). München: Rainer Hampp.
- KAHLERT**, Joachim. (1999): Vielperspektivität bewältigen. Eine Studie zum Management von Wissen und Information bei der Vorbereitung von Sachunterricht. In: Walter Köhnlein, Brunhilde Marquard-Mau; Helmut Schreier (Hg.), *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht* (S. 192–225). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- KAISER**, Astrid (1996): Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht (2. Aufl.). Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität, Zentrum für Pädag. Berufspraxis.
- 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: Schneider Verlag Hohengehren.
- KANT**, Immanuel (1999): Was ist Aufklärung? In Horst Brandt (Hg.), *Immanuel Kant. Was ist Aufklärung? Ausgewählte kleine Schriften* (S. 20–22). Hamburg: Felix Meiner.
- KLAFKI**, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. *Widerstreit – Sachunterricht*, 4.
- KMK** (2009/2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2018/Beschluss_Demokratieerziehung.pdf [Abgerufen: 23.9.2021].
- KMK** (2020): Schulgesetze der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/rechtsvorschriften-lehrplaene/uebersicht-schulgesetze.html> [Abgerufen: 23.9.2021].
- KNAUER**, Raingard; Sturzenhecker, Benedikt (Hg.) (2016): Demokratische Partizipation von Kindern. Weinheim, Basel: Beltz.
- KNÖRZER**, Martina; Förster, Lars; Franz, Ute; Hartinger, Andreas (Hg.) (2019): Forschendes Lernen im Sachunterricht. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (Bd. 29)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- KOCH**, Christina (2017): Wissen von Kindern über den Nationalsozialismus. Eine quantitativ-empirische Studie im vierten Grundschuljahr. Wiesbaden: Springer VS.
- KÖHNLEIN**, Walter (2011): Die Bildungsaufgaben des Sachunterrichts und der genetische Zugriff auf die Welt. *GDSU-Journal 1*.
- KRAUSE**, Andreas; Dorsemagen, Cosima (2014): Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf. Arbeitsplatz- und bedingungsbezogene Forschung. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz; Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf: (2. überarb. u. erw. Aufl.)* (S. 987–1012). Münster, New York: Waxmann.
- KRUMM**, Hans-Jürgen (2014): Lehrkompetenzen. Auf die Lehrenden kommt es an! Verfügbar unter <https://www.goethe.de/ins/br/de/spr/mag/20406817.html> [Abgerufen am 27.9.2021].
- KRUSE**, Jan (2014): Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz (2. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- KUCKARTZ**, Udo (2007): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten (2. akt. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUCKARTZ**, Udo (2018): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung (4. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- KUHN**, Hans-Werner (Hg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader. Herbolzheim: Centaurus.
- KYRIACOU**, Chris (2001): Teacher stress: Directions for future research. *Journal of Educational Review*, 53(1), 27–35.
- LAMBERT**, Richard; McCarthy, Christopher (2006): Understanding teacher stress in an age of accountability. Greenwich: Information Age Publishing.
- LEHNER**, Michael; Gryl, Inga (2019a): „Neoliberalismus“. Diskussion eines Grundbegriffs zur Analyse sozioökonomischer Gegenwart und zur Reflexion von Bildungsinhalten. *GW-Unterricht*, 155 vom 3/2019, 5–16.
- LEHNER**, Michael; Gryl, Inga (2019b): Neoliberalismus in NRWs Sachunterrichtsbüchern? *GW-Unterricht* 156 vom 4/2019, 5–18.
- LISA**. Sachsen-Anhalt (2017/2019): Fachlehrplan Grundschule. Sachunterricht. Verfügbar unter https://lisa.sachsen-anhalt.de/fileadmin/Bibliothek/Politik_und_Verwaltung/MK/LISA/Unterricht/Lehrplaene/GS/Anpassung/lp_gs_sach_01_08_2019.pdf [Abgerufen am 28.9.2021].
- LÖSCH**, Bettina; Thimmel, Andreas (Hg.) (2010): Kritische politische Bildung. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- LORTIE**, Dan (1975): Schoolteacher. A sociological study. Chicago: University of Chicago Press.
- LOTZ**, Miriam; Lipowsky, Frank (2015). Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Unterricht – Ein Blick auf ausgewählte Aspekte der Lehrer-Schüler-Interaktion. In Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz; Karola Schöppe (Hg.), *Begabungen entwickeln und Kreativität fördern* (S. 97–136). München: kopaed.
- LPB** (2001): Schulstudie PISA I. Verfügbar unter <https://www.lpb-bw.de/schulstudie-pisa> [Abgerufen am 28.9.2021].
- LÜSCHEN**, Iris (2015): Der Klimawandel in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Dissertation. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- MARZ**, Fritz; Augé, Elyane; Kettler, Sabine (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogischen Möglichkeiten. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- MARZ**, Fritz; Kohl, Werner; Steingrüber, Dieter (1977): Bestandsaufnahme: Sozialkundeunterricht. Stuttgart: Metzler.
- MATT**, Eduard (2010): Darstellung qualitativer Forschung. In Uwe Flick, Ernst von Kardorff; Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl.) (S. 578–587). Hamburg: Rowohlt.
- MASSING**, Peter (2003): Politische Bildung durch historisches Lernen im Sachunterricht. In Hans-Werner Kuhn (Hg.), *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden* (S. 53–75). Herbolzheim: Centaurus.
- MAY**, Michael (2008): Demokratielernen oder Politiklernen? Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.

- MAYRING**, Philipp (1983): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- MAYRING**, Philipp (2015): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- MARQUARDT**, Brunhilde (1982): Kind- und Wissenschaftsorientierung im Sachunterricht. Thesen und Fragen. In Roland Lauterbach; Brunhilde Marquardt (Hg.), *Sachunterricht zwischen Alltag und Wissenschaft. Grundlagen und Beispiele für Schulpraxis und Lehrerbildung* (S. 45–54). Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule e.V.
- MILES**, Matthew; Huberman, A. Michael (1994): *Qualitative Data Analysis – An Expanded Sourcebook* (2. Aufl.). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications, Inc.
- MITZLAFF**, Hartmut (1985): *Heimatkunde im Sachunterricht. Historische und systematische Studien zur Entwicklung des Sachunterrichts – zugleich eine kritische Entwicklungsgeschichte des Heimatideals im deutschen Sprachraum*. Dortmund: Dissertationsdruck im Eigenverlag.
- MOHN**, Erich (1989): *Politische Inhalte der Lehrpläne „Sachunterricht“*. Weingarten: Pädagogische Hochschule Weingarten, Forschungsstelle für Politisch-Gesellschaftliche Erziehung.
- 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*. Abrufbar unter <https://www.unicef.de/blob/202058/eebcc2a92d857ea830d84c9b6eb3ca40/die-umsetzung-der-un-kinderrechtskonvention-in-deutschland-data.pdf> [Abgerufen am 23.9.2021].
- NCD** (2021): *16. Kinder- und Jugendbericht: Politische Bildung ist ein Kinderrecht*. Abrufbar unter <https://netzwerk-kinderrechte.de/2021/02/01/16-kinder-und-jugendbericht-politische-bildung-ist-ein-kinderrecht/> [Abgerufen am 23.9.2021].
- NEUWEG**, Georg (2002): *Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik, 48(1), 10–29*.
- NIDO**, Miriam; Trachler, Ernst; Ackermann, Knut; Brüggem, Susanne; Ulich, Eberhard (2008): *Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS, Kanton Aargau)*. Zürich: iafob.
- NIEDERSÄCHSISCHES Kultusministerium** (2017): *Kerncurriculum für die Grundschule. Schuljahrgänge 1–4. Sachunterricht*. Hannover: Niedersächsisches Kultusministerium.
- OBERDÖRSTER**, Markus; Tiesler, Gerhard (2006). *Akustische Ergonomie der Schule*. Bremerhaven: NW-Verlag.
- OBERLE**, Monika, Ivens, Sven; Leunig, Johanna (2018): *EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsrunde*. In Klaus, Detterbeck; Helmar, Schöne (Hg.), *Europabildung in der Grundschule* (S. 101–117). Frankfurt/M.: Wochenschau Verlag.
- OECD** (2009): *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*. Verfügbar unter <http://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf> [Abgerufen am 27.9.2021].

- OFFEN**, Susanne; Barth, Matthias; Franz, Ute; Michalik, Kerstin (Hg.) (2020): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. *Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts (Bd. 30)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- OEVERMANN**, Ulrich (1999): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In Arno Combe; Werner Helsper (Hg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 70–182). Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- PAJARES**, Frank (1992): Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307–332.
- PATTON**, Michael Quinn (1990): *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Saint Paul: Sage Publications, Inc.
- POHL**, Kerstin (2004): Demokratie-Lernen als Aufgabe des Politikunterrichts? Die Rezeption von Deweys Demokratiebegriff und die Parallelisierungsfälle. In Gotthard Breit; Siegfried Schiele (Hg.), *Demokratie braucht politische Bildung*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- REICHHART** Barbara (2018): Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht. Wiesbaden: Springer VS.
- REINHARDT**, Sibylle (2013): Soziales und politisches Lernen – gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In Helmut Bremer, Mark Kleemann-Göhring, Christel Teiwes-Kügler; Jana Trumann (Hg.), *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen. Beiträge für eine soziologische Perspektive* (S. 239–252). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- REUSSER**, Kurt; Pauli, Christian (2014): Berufsbezogene Überzeugungen von Lehrerinnen und Lehrern. In Ewald Terhart, Hedda Bennewitz; Martin Rothland (Hg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2., überarb. u. erw. Aufl., S. 642–661). Münster, New York: Waxmann.
- RICHTER**, Dagmar (1996): Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In Siegfried George; Ingrid Prote (Hg.), *Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule* (S. 261–284). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- RICHTER**, Dagmar (Hg.) (2004): *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- RICHTER**, Dagmar (Hg.) (2007): *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für Politische Bildung.
- RICHTER**, Dagmar (Hg.) (2008): *Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- RICHTER**, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2017): So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Weinheim: Beltz Juventa.
- RICHTER**, Elisabeth; Lehmann, Teresa; Sturzenhecker, Benedikt (2018): Demokratiebildung in Kindertageseinrichtungen. In Iris Ruppig (Hg.), *Kinder und Demokratie* (S. 73–96). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.

- RISCH**, Björn; Lück, Gisela (2004): Stiefkinder des Sachunterrichts. In: *Grundschule (10)*, S. 63–66.
- ROIG**, Emilia (2021): *Why we matter*. Das Ende der Unterdrückung. Berlin: Aufbau-Verlag.
- SACKS**, Harvey (1963): Sociological Description. In *Berkeley Journal of Sociology*, 8, 1–16.
- SANDER**, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In Autorengruppe Fachdidaktik (Hg.), *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift* (S. 9–26). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SANDER**, Wolfgang (2014): Geschichte der politischen Bildung. In Wolfgang Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 15–30). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- SCHAARSCHMIDT**, Uwe; Kieschke, Ulf; Fischer, Andreas W. (1999): Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 46(4), 244–268.
- SCHANZ**, Rainer (Hg.) (1976): Der sozialkundlich-politische Aspekt des Sachunterrichts in der Grundschule. Mainz: Institut für Lehrerfort- und Weiterbildung.
- SCHAUENBERG**, Eva-Maria (2011): Auch ein Politiker ist ein Mensch – vom Zusammenhang zwischen sozialem und politischem Lernen. In Thomas Goll (Hg.), *Bildung für die Demokratie* (S. 83–100). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- SCHNEIDER**, Ilona Katharina (2007): Politische Bildung in der Grundschule. Sachinformationen, didaktische und methodische Überlegungen, Unterrichtsideen und Arbeitsmaterialien für die 1. bis 4. Klasse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SCHNOTZ**, Wolfgang (2011): Pädagogische Psychologie kompakt (2. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHOLZ**, Gerold (2020): Eine kurze Geschichte des Sachunterrichts oder: Zum Verhältnis von Politik und Erziehungswissenschaft. *Widerstreit-Sachunterricht*, 25.
- SCHREIER**, Helmut (1979): Sachunterricht – Themen und Tendenzen. Eine Inhaltsanalyse von Lehrberichtszeichnungen Kasseler Grundschulen im Zeitraum 1967–1975. Paderborn: Schöningh.
- SILKENBEUMER**, Rainer (Hg.) (1979): Politischer Unterricht und soziales Lernen in der Grundschule. Frankfurt/M.: Diesterweg.
- SILWKA**, Anne (2001): Demokratie lernen und leben: Gutachten und Empfehlungen. Band 2 Civic Education. *Anglo-amerikanische Ansätze einer Erziehung für Demokratie und Zivilgesellschaft*. Weinheim: Freudenberg Stiftung.
- SIMON**, Toni (Hg.) (2021): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und (Sachunterricht(s)didaktik). Wiesbaden, Springer VS.
- STAATSMINISTERIUM** für Kultur, Freistaat Sachsen (2004/2009/2019): Lehrplan Grundschule. Sachunterricht. Dresden: Sächsisches Staatsministerium für Kultus.
- STEINKE**, Ines (2010): Gütekriterien qualitativer Forschung. In Uwe Flick; Ernst von Kardorff; Ines Steinke (Hg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (8. Aufl.) (S. 319–330). Hamburg: Rowohlt.

- STRUNCK**, Ulrich; Lück, Gisela; Demuth, Reinhard (1998): Der naturwissenschaftliche Sachunterricht in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis – Eine quantitative Analyse der Entwicklung in den letzten 25 Jahren. In *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* (1), 69–80.
- SÜSSMUTH**, Hans (Hg.) (1980): Soziale Studien in der Grundschule. Fragen an die Sozialwissenschaften. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- TERHART**, Ewald (2007): Erfassung und Beurteilung der beruflichen Kompetenz von Lehrkräften. In Manfred Lüders; Jochen Wissinger (Hg.), *Forschung zur Lehrerbildung. Kompetenzentwicklung und Programmevaluation* (S. 37–62). Münster: Waxmann.
- TRANSFER** für Bildung e.V. (2017): Kinder als Zielgruppe (an-)erkennen. Verfügbar unter <https://transfer-politische-bildung.de/dossiers/zugangsmoeglichkeiten/mitteilung/artikel/kinder-als-zielgruppe-an-erkennen/> [Abgerufen: 23.9.2021].
- TRANSFERSTELLE** politische Bildung (2016): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung. Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Jahresthema 2016 der Transferstelle politische Bildung. Verfügbar unter https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2016-TpB-Zugaenge-web.pdf [Abgerufen am 23.9.2021].
- TRANSFER** für Bildung e.V. (2021): Landkarte der Forschung zur politischen Bildung. Verfügbar unter <https://transfer-politische-bildung.de/transfermaterial/forschungslandkarte/> [Abgerufen am 26.9.2021].
- TYACK**, David; William, Tobin (1994): The „grammar“ of schooling: Why has it been so hard to change? *American Educational Research Journal*, 31(3), 453–479.
- UN-KRK**- UN-Kinderrechtskonvention (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Verfügbar unter <https://www.unicef.de/blob/194402/3828b8c72fa8129171290d21f3de9c37/d0006-kinderkonvention-neu-data.pdf> [Abruf: 22.9.2021].
- VAN Deth**, Jan W.; Abendschön, Simone; Rathke, Julia; Vollmar, Meike (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden: Springer VS.
- VESTIN**, Frances (1971): Alle Macht den Kindern. Handbuch der positiven Kinderindoktrination (S. 118–119). Stockholm (1969), deutsche Ausgabe Berlin: Gerhardt.
- VOLLMAR**, Meike (2007): Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In Jan W. van Deth, Simone Abendschön, Julia Rathke; Meike Vollmar (Hg.), *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 119–160). Wiesbaden: VS für Sozialwissenschaften.
- VOLLMAR**, Meike (2012): König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer und schulischer Ressourcen. Wiesbaden: Springer VS.
- VON Kardorff**, Ernst (1995): Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In Uwe Flick (Hg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl.) (S. 3–12). Weinheim: Beltz.

- VON** Reeken, Dietmar (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler, Hohengehren: Schneider Verlag.
- VON** Reeken, Dietmar (2005): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In Wolfgang Sander (Hg.), *Handbuch politische Bildung* (S. 184–195). Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- WAHL**, Diethelm (2001): Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157–174.
- WEISSENO**, Georg; Detjen, Joachim; Juchler, Ingo; Massing, Peter; Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- WESTPHAL**, Manon (2018): Kritik- und Konfliktkompetenz. Eine demokratietheoretische Perspektive auf das Kontroversitätsgebot. In *Politik und Zeitgeschichte. Politische Bildung, APUZ 13–14/2018* vom 26.3.2018, 12–17.
- WIDMAIER**, Benedikt (2019): Demokratieförderung und politische Bildung. Eine sozialisationstheoretische Perspektive. *Journal für Politische Bildung*, 2/2019, 16–20.
- WILSON**, Valerie (2002): Feeling the strain. An overview of the literature on teacher stress. York: Reports Express.
- ZIEGLER**, Ingrid (1988): Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen. Opladen: Leske + Budrich.

Anhang

DANK

In erster Linie danke ich den teilnehmenden Lehrkräften, ohne die diese Interviewstudie nicht möglich gewesen wäre. Danken möchte ich auch meinen Freund*innen und Kolleg*innen an der Universität Kassel, die mir stets mit Hilfe und Anregungen zur Seite standen: Prof. Andreas Eis, Prof. Bernd Overwien, Dr. Manuela Pötschke, Sophia Gebauer, Nicholas Henkel, Silke Stoklossa-Metz, Julia Schätzlein, Prof. Frauke Grittner, Nilda Inkermann, Oliver Emde, dem gesamten Team des Fachgebietes „Didaktik der Politischen Bildung“ und der Arbeitsgruppe „Sachunterricht“. Insbesondere möchte ich meiner Familie danken, ohne die dieses Vorhaben ein Traum geblieben wäre!

Übersicht der Sachunterrichtsprofessuren – 56 Professor*innen

Stand 09/2021

Professor*innen mit Schwerpunkt NaWi/Technik (NW/T)	22
Professor*innen mit Schwerpunkt Grundschulpädagogik/allg. Didaktik (GP)	15
Professor*innen mit Schwerpunkt Gesellschaftswissenschaften (GeWi)	14
Professor*innen mit Schwerpunkt Philosophie (P)	3
Professor*innen mit Schwerpunkt Geografie (Geo)	2

Bundesland	Standort	Namen	Angaben zu inhaltl. Schwerpunkten (online zugänglich)
Baden-Württemberg	Freiburg	Prof. Dr. Schönknecht (GP) Dr. Damaris Knapp (GP)	Professionalisierung, Unterrichtsentwicklung, Kindheits- und Genderforschung, Diagnostik und Förderung und Sachunterricht Schwerpunkt: Religion
	Heidelberg	Prof. Dr. Friedrich Gervé (GP)	Didaktik des Sachunterrichts, Analyse, Entwicklung und Einsatz von Medien und Materialien für den Sachunterricht, Sachunterricht und Digitalisierung, Öffnung von Unterricht, Individualisierung und gemeinschaftliches Lernen (Inklusion) im Sachunterricht, kollaborative Unterrichtsentwicklung; Studiengangentwicklung
	Ludwigsburg	JunProf. Dr. Stine Albers (GeWi) Prof. Dr. Bettina Blanck (GeWi)	Professur für sozialwissenschaftliches Lernen
	Schwäbisch-Gmünd	Prof. Dr. Thomas Irion (NW/T)	Schwerpunkte: Digitale Grundbildung (im naturwiss. SU) Generell Digitalisierung
	Weingarten	Prof. Dr. Bernd Reinholfer (GP)	Didaktik des Sachunterrichts,
Bayern	Augsburg	Prof. Dr. Andreas Hartinger (GP)	Didaktik des Sachunterrichts
	Bamberg	Prof. Dr. Ute Franz (NW/T)	Naturwiss. Lernen im Su
	Erlangen-Nürnberg	Prof. Dr. Bärbel Kopp (GP) Prof. Dr. Sabine Martschinke (GeWi)	Digitalisierung, Inklusion Inklusion, Projekte zu Kinderrechten und Mitbestimmung von Kindern
	Regensburg	Prof. Dr. Astrid Rank (GeWi)	Kompetenzentwicklung (Inklusion, BNE, Demokratiebildung)
	Würzburg	Prof. Dr. Andreas Nießeler (P)	Theorie des Sachunterrichts, Philosophieren mit Kindern

Bundesland	Standort	Namen	Angaben zu inhaltl. Schwerpunkten (online zugänglich)
Berlin	HU Berlin	Prof. Dr. Detlef Pech (GeWi) Prof. Dr. Sarah Dannemann (Vertretung) (NW/T)	Politisch-historische Bildung mit/von Kindern Biologie
	FU Berlin	Prof. Dr. Hilde Köster (NW/T) Dr. Philipp Straube (NW/T)	NaWi NaWi
Brandenburg	Potsdam	Prof. Dr. Björn Egbert (NW/T)	NaWi, Technik, Wirtschaft
Bremen	Bremen	Prof. Dr. Lydia Murmann (NW/T) Prof. Dr. Meike Wulfmeyer (GeWi)	Physik BNE, Globales Lernen, Politische Bildung, Historisches Lernen ...
Hamburg	Hamburg	Prof. Dr. Kerstin Michalik (P)	Forschendes Lernen in NaWi, historisches Lernen, Philosophieren
Hessen	Frankfurt	Prof. Dr. Diemut Kucharz (GP)	Sprachförderung, allgm. Didaktik
	Gießen	Prof. Dr. Anja Seifert (GP)	Allgm. Didaktik
	Kassel	Prof. Dr. Heike Blümer (NW/T) Ehemals Frauke Grittner (GP)	Technik Grundschulpädagogik
Mecklenburg-Vorpommern	Rostock	Prof. Dr. Nina Kim Dunker (NW/T)	Chemie, NaWi

Bundesland	Standort	Namen	Angaben zu inhaltl. Schwerpunkten (online zugänglich)
Niedersachsen	Hannover	Prof. Dr. Claudia Schomaker (NW/T)	NaWi
	Hildesheim	Prof. Dr. Katrin Hauenschild (GP) Prof. i.R. Dr. Bernd Thomas (GeWi)	Didaktik u. Methodik d. Sachunterrichts, BNE u. Umweltbildung Historische Bildungsforschung, historisches und politisches Lernen im Sachunterricht
	Lüneburg	Prof. Dr. Matthias Barth (NW/T)	BNE, Umweltwissenschaften
	Oldenburg	Prof. Dr. Maja Brückmann (NW/T)	NaWi
	Osnabrück	Prof. Dr. Eva Gläser (GeWi)	Politische Bildung und historisches Lernen
	Vechta	Prof. Dr. Steffen Wittkowske (NW/T) Dr. Dr. Thomas Must (Vertretung) (GeWi)	Schulgärten, Ernährung (BNE), NaWi Historisches Lernen, Historische Bildung
Nordrhein-Westfalen	Bielefeld	Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (GeWi)	Sozialwissenschaften, Politische Bildung
	Dortmund	Prof. Dr. Thomas Goll (GeWi)	Politikdidaktik, Politische Bildung ...
	Duisburg-Essen	Prof. Dr. Inga Gryl (Geo) Prof. Dr. Steffen Rumann (NW/T)	Geografie, Digitalisierung Chemie
	Köln	Prof. Dr. Daniela Schmeinck (NW/T)	NaWi, Geografie, digitale Medien, Lehr-Lernforschung
	Münster	Prof. Dr. Anna Windt (NW/T)	NaWi
	Paderborn	Prof. Dr. Andrea Becher (GeWi) Prof. Dr. Eva Blumberg (NW/T)	Gesellschaftswissenschaften NaWi
	Siegen	Prof. Dr. Sarah Gaubitz (Vertretung) (P)	Werteorientierung
	Wuppertal	Prof. Dr. Miriam Kuckuck (Geo)	Geografie

Bundesland	Standort	Namen	Angaben zu inhaltl. Schwerpunkten (online zugänglich)
Rheinland-Pfalz	Koblenz-Landau	Prof. Dr. Heike De Boer (GP) Prof. Dr. Miriam Leuchter (GP)	Unterrichtsforschung, Schulentwicklungs-forschung, allgm. Didaktik des SU
Saarland	Saarbrücken	Prof. Dr. Markus Peschel (NW/T)	NaWi
Sachsen-Anhalt	Halle (Saale)	Prof. Dr. Michael Gebauer (NW/T) Dr. Nina Kallweit (JP) (GeWi)	Ökologie, Umwelt, NaWi Sozialwiss.politisches Lernen, inklusive politische Bildung
Sachsen	Chemnitz	N.N. zuletzt Prof. Dr. Björn Egbert (NW/T) Prof. Dr. Leena Kristin Bröll (NW/T)	Digitale Medien, NaWi, Technik, allgm. Didaktik und Methoden
	Dresden	Prof. Dr. Martina Knörzer (GP)	Grundschulpädagogik/-didaktik
	Leipzig	Prof. Dr. Bernd Wagner (GEWi) Prof. Dr. Kim Lange-Schubert (NW/T)	Sozialwissenschaften/Gesellschaftswissenschaften, historisches Lernen, Politische Bildung NaWi, Technik
Schleswig-Holstein	Flensburg	Prof. Dr. Beate Blaseio (GP)	Grundschuldidaktik/-pädagogik, Allgemeine Didaktik und Methodik des SU
Thüringen	Erfurt	Prof. Dr. Sandra Tänzer (GP)	Pädagogik und Didaktik des Sachunterrichts

Analyse der Themenverteilung in den Beiträgen der Reihe

„Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts“ der GDSU,
von 2012–2021

	GDSU-Jahresbände der Jahre:										Gesamt
	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	
Sozialwissenschaftliche Perspektive	2	2		2	1	2	4	1	4	3	21
Naturwissenschaftliche Perspektive	7	2	7	5	5	8	9	4	4	3	54
Technische Perspektive	1	2	1			2	2	1		1	10
Geographische Perspektive	1	1					1		1		4
Historische Perspektive	2	2		2	1	1	1	3		1	13
Perspektivenvernetzend	1	2	2	1	2	7		7	4	4	30
Philosophieren mit Kindern		1		5			1	1		2	10
Allg. SU-Didaktik, Lehrer*innenbildung	9	9	14	18	14	3	8	9	8	6	98



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politik und Bildung

Susann Gessner, Philipp Klingler, Maria Schneider (Hg.)

Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule

Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis

Welche Potenziale birgt der Sachunterricht in der Grundschule für politische Bildungs- und Lernprozesse? Wie können die sozialwissenschaftlichen Perspektiven im Sachunterricht theoretisch reflektiert und unterrichtspraktisch eingebunden werden? Der Sammelband gibt einen Überblick zu grundlegenden Fragen politischer Bildung in Grundschule und Sachunterricht. Darüber hinaus werden ausgewählte Aufgaben- und Inhaltsfelder politischer Bildung anhand konkreter Praxisimpulse vorgestellt. Neben Kolleg*innen aus der Fachdidaktik, der Schulpädagogik und der Politikwissenschaft haben Studierende und Lehrkräfte zu diesem Sammelband beigetragen.

Der Sammelband gibt einen Überblick zur politischen Bildung in Grundschule und Sachunterricht. Darüber hinaus werden ausgewählte Aufgaben- und Inhaltsfelder praxisnah vorgestellt.



ISBN 978-3-7344-1526-5
224 S., € 32,90

PDF ISBN 978-3-7566-1526-1,
€ 31,99

Unter Mitarbeit von:

Simone Abendschön | Iris Baumgardt | Isabell Baumgärtel-Gienskey | Andrea Becher
| Susann Gessner | Eva Gläser | Charleen Kassel | Philipp Klingler | Andreas May
| Anne-Kathrin Meinhardt | Birgit Redlich | Theresa Rütermann | Johanna Schäfer |
Maria Schneider | Anja Seifert | Toni Simon | Martina Tschirner | Saskia Warburg |
Fabian Welsch

www.wochenschau-verlag.de



@Wochenschau_Ver



@wochenschau.verlag



@wochenschau.verlag



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Politik und Bildung

Thomas Goll, Eva-Maria Goll (Hg.)

Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissen- schaftlichen Sachunterrichts

Der Sachunterricht der Grundschule ist der erste bedeutende Ort für das systematische gesellschaftsbezogene Lernen von Kindern. Anders als in den Bildungskonzeptionen der Kindertagesstätten, in denen soziales Lernen und Partizipationserfahrungen im Vordergrund stehen, geht es in ihm um den nachhaltigen Kompetenzerwerb in Hinsicht auf Politik und Wirtschaft, Geschichte und Geographie sowie gesellschaftliche Herausforderungen.

Im vorliegenden Sammelband geben ausgewiesene Fachleute eine Übersicht über den Stand der aktuellen Diskurse und Forschungen in der Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts und leiten aus diesen Impulse für die unterrichtspraktische Umsetzung ab.



ISBN 978-3-7344-1448-0
376 S., € 48,00

PDF ISBN 978-3-7344-1449-7
€ 47,99

Unter Mitarbeit von:

Holger Arndt | Andrea Becher | Julia Crede | Joachim Elsner | Eva Gläser | Markus Gloe | Eva-Maria Goll | Thomas Goll | Inga Gryl | Nina Kallweit | Dörte Kanschik | Bettina König | Kerstin Michalik | Bernhard Ohlmeier | Wolfgang Sander | Claudia Schomaker | Ricarda Steinmayr | Verena Stürmer | Michaela Vogt | Nico Wangler

www.wochenschau-verlag.de



@Wochenschau_Ver



@wochenschau.verlag



@wochenschau.verlag



**WOCHEN
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

Wissenschaft

Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis,
Uwe Jakubczyk, Bernd Overwien (Hg.)

Jetzt erst recht: Politische Bildung!

**Bestandsaufnahme und
bildungspolitische Forderungen**

Politische Fähigkeiten und demokratische Haltungen zu entwickeln, sind Bildungsziele aller Schulformen. Die Wirklichkeit widerspricht vielfach diesen Zielen. Aktuelle Daten zeigen, dass Politischer Bildung nur eine geringe Bedeutung in der Schule zukommt und dass sie häufiger als jedes andere Fach fachfremd unterrichtet wird.

Den Herausgeber*innen dieses Sammelbandes geht es darum, die längst überfällige Debatte über die dringend notwendige Stärkung Politischer Bildung anzustoßen. Die Empfehlungen in diesem Band wurden von ca. 100 Expert*innen erarbeitet und richten sich an bildungspolitische Akteure in den Landtagen, an Fachverbände, Gewerkschaften sowie an Universitäten, Aus- und Weiterbildungsinstitutionen.



ISBN 978-3-7344-0978-3, 280 S.

€ 32,90

PDF: ISBN 978-3-7344-0979-0

€ 26,99

Mit Beiträgen von

Hermann Abs, Achim Albrecht, Gesine Bade, Andrea Becher, Ilka Brecht, Andreas Eis, Eva Gläser, Marcel Grieger, Maria Grüning, Ilka Hoffmann, Marianne Huttel, Uwe Jakubczyk, Steve Kenner, Sanem Kleff, Dirk Lange, Monika Oberle, Bernd Overwien, Wolfgang Sander, Julia Schätzlein, Samuel Seip, Alexander Wohnig, Johanna Ziemes und Bettina Zurstrassen

www.wochenschau-verlag.de



@Wochenschau_Ver



@wochenschau.verlag



@wochenschau.verlag

Inhalt

Kinder haben ein Recht auf Politische Bildung. Doch häufig werden ihnen politische Themen nicht zugetraut und das Politische ihrer Lebenswelt negiert. Die Berichte der Lehrer*innen in diesem Band geben Einblicke in die vielfältigen Interessen und Fragen von Kindern zu aktuellen und vergangenen Krisen und Konflikten. Die kindlichen Fähigkeiten und wichtigen Potentiale Politischer Bildung werden dabei jedoch weitgehend unterschätzt. Die Gründe dafür sind vielschichtig, wie eine hohe Arbeitsbelastung, Defizite in der sozialwissenschaftlichen Lehramtsausbildung oder fehlende Angebote der Fachdidaktik.

Die Autorin

Gesine Bade ist wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung an der Universität Kassel. Ihre Arbeitsschwerpunkte sind Politische Bildung in der Grundschule, politische Partizipation junger Menschen sowie Bildung für nachhaltige Entwicklung.

ISBN 978-3-7344-1593-7



 **WOCHEN
SCHAU**
WISSENSCHAFT

© Wochenschau Verlag, Frankfurt/M.