



REPORT DER DEUTSCHEN VEREINIGUNG
FÜR POLITISCHE BILDUNG

POLIS

3 | 2024

Schwerpunkt

Politische Bildung
für und mit Kindern

Zeitung

Beratungsgremium der KMK fordert mehr Demokratiebildung an Schulen

Fachbeiträge

Simone Abendschön
Kinder und Politik

Gesine Bade

Kinder – eine vernachlässigte Zielgruppe Politischer Bildung.
Und was Adultismus damit zu tun hat

Daniel Maus

„Alle Kids kennen Trump“. Aussagen zum Interesse und Vorwissen der Lernenden im Bereich Politik

Leonhard Birnbacher und Judith Durand

Bildung und Demokratie mit den Jüngsten – Demokratiebildung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung

Didaktische Werkstatt

Jasmin-Marei Christen und Sarah Heyme
Wir sollten den Kindern und uns mehr zutrauen! –
Tipps für die politische Bildung mit Kindern

Johanna Rohde

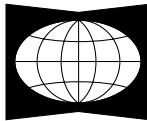
„Wir gründen ein Kinderparlament!“ –
Ein Partizipationsprojekt mit Kindern in Ganztagschulen

DVPB aktuell

Politische Bildung ungerecht verteilt



WOCHE
NSCHAU
VERLAG



**WOCHE
SCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

POLITIK UNTERRICHTEN



von Karin Meendermann
Reihe „Politik unterrichten“
ISBN 978-3-7344-1665-1, 96 S. DIN A4, € 28,90
PDF: ISBN 978-3-7566-1665-7, € 27,99



Politische Bildung in der Primarstufe stärken

In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Und wie können wir uns daran beteiligen? Diesem Gestaltungsauftrag geht politische Bildung nach. Dabei legt politische Bildung in der Grundschule häufig den Fokus auf Projekte und Aktionen.

Dieses Buch zeigt, wie Schüler*innen im Sachunterricht systematisch an das Ziel politischer Bildung – politische Mündigkeit – herangeführt werden können.

Im Zentrum steht ein Planungsmodell – „eine Roadmap“ – zum Lernen politischer Kompetenzen im Fach Sachunterricht. Sie nimmt die Erfahrungen der Schüler*innen auf und führt sie über spezifische Themen weiter. Unterrichtstragende fachdidaktische Prinzipien und Methoden werden aufgezeigt, erklärt und leiten zu den Zielen politischer Bildung. Die Roadmap kann zur Planung, Durchführung und Evaluation von sozialwissenschaftlichem Unterricht genutzt werden. Bildungsangebote zur Fähigkeit, aktiv an politischen Prozessen teilzunehmen, informierte Entscheidungen zu treffen und Verantwortung zu übernehmen, konkretisieren die Ausführungen praxisnah und können in den alltäglichen Unterricht der Grundschule eingebracht werden.



www.wochenschau-verlag.de

Editorial

Politische Bildung mit Kindern? Geht das überhaupt? Sind Kinder nicht viel zu jung für Politik? Sollte man sie damit belasten? Braucht man nicht ein gewisses Abstraktionsvermögen, um Politik zu begreifen? Lange Zeit dachte man so. Auch die politische Bildung richtete sich deshalb vermehrt an Jugendliche und junge Erwachsene. So stellte der 16. Kinder- und Jugendbericht des Deutschen Bundestages 2020 fest, dass politische Bildung in der Grundschule thematisch und strukturell nur unzureichend verankert sei. Die aktuelle Ausgabe der POLIS möchte dazu beitragen, die politische Bildung mit Kindern nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der frökhkindlichen Bildung und im außerschulischen Bereich stärker in den Blick zu nehmen. Denn politische Bildung ist ein lebenslanger Prozess, der bereits im frühen Kindesalter beginnt, wie wir aus der politischen Sozialisationsforschung wissen.

Simone Abendschön fasst diese Befunde in ihrem Beitrag zusammen und zeigt die Herausforderungen auf, die sich für die politische Bildung daraus ergeben. *Gesine Bade* geht der Frage nach, weshalb Erwachsene Kindern ihr (Kinder)Recht auf politische Bildung häufig versagen. *Daniel Maus* hat Grundschullehrkräfte zu ihrem Wissen über das kindliche Interesse an Politik befragt. Dass politische Bildung bereits in der Kita beginnen kann, wenn dort Demokratie erlebbar wird, zeigen *Judith Durand* und *Leonhard Birnbacher* auf. Wie politische Bildung in der Ganztagsgrundschule gelingen kann, verdeutlicht *Johanna Rohde* in einem Projektbericht. Schließlich geben *Jasmin-Marei Christen* und *Sarah Heyme* viele Tipps für die Praxis der politischen Bildung mit Kindern.

Die POLIS-Redaktion bedankt sich ganz herzlich bei den Autor:innen dieser Ausgabe und wünscht den Leser:innen eine interessante Lektüre.

Martina Tschirner

POLIS

Politische Bildung für und mit Kindern

Zeitung

Beratungsgremium der KMK fordert mehr Demokratiebildung an Schulen	4
--	---

Fachbeiträge

<i>Simone Abendschön</i>	
Kinder und Politik	7
<i>Gesine Bade</i>	
Kinder – eine vernachlässigte Zielgruppe Politischer Bildung (Und was Adultismus damit zu tun hat)	10
<i>Daniel Maus</i>	
„Alle Kids kennen Trump“ Aussagen von Sachunterrichtslehrkräften zum Interesse und Vorwissen der Lernenden im Bereich Politik	13
<i>Leonhard Birnbacher und Judith Durand</i>	
Bildung und Demokratie mit den Jüngsten – Demokratiebildung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung	16

Didaktische Werkstatt

<i>Jasmin-Marei Christen und Sarah Heyme</i>	
Wir sollten den Kindern und uns mehr zutrauen! – Tipps für die politische Bildung mit Kindern	19
<i>Johanna Rohde</i>	
„Wir gründen ein Kinderparlament!“ – Ein Partizipationsprojekt mit Kindern in Ganztagschulen	22

DVPB aktuell

Impuls	
<i>Thomas Krüger, Till Mischko und Janine Prüfer</i>	
Politische Bildung ungerecht verteilt	25
Berichte	
Berlin: #aktiveSchüler_innen 2024	27
Brandenburg: Bildungspolitik in Brandenburg – Wohin führt der Weg?	28
Nordrhein-Westfalen: Strukturen nonformaler politischer Bildung – Institutionen, Organisation(en) und Förderlinien in herausfordernden Zeiten	29
–: Die demokratische Gesellschaft unter Druck?	30
DVPB-Herbsttagung 2024: Politische Bildung in Zeiten autoritärer Versuchungen	31

LITERATUR

Rezensionen	32
Vorschau / Impressum	34

* Die Redaktion stellt den Autor:innen und Autoren grundsätzlich frei, in welcher Form sie eine gendergerechte Schreibweise anwenden möchten.



Zeitung

Beratungsgremium der KMK fordert mehr Demokratiebildung an Schulen

Die Ständige Wissenschaftliche Kommission (SWK), das unabhängige Beratungsgremium der Kultusministerkonferenz (KMK), hat im Juli die Stellungnahme „Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung“ veröffentlicht. Darin gibt sie u. a. Empfehlungen für die langfristige Stärkung der Fächer Politik und Geschichte und eine demokratische Schulkultur sowie Hinweise für den Umgang mit akuten Krisen und Konflikten.

Die SWK weist auf die zunehmende Bedrohung des demokratischen Rechtsstaats und auf Defizite in der politischen Bildung an Schulen hin. „An Schulen werden demokratiefeindliche, rechtsextremistische, antisemitische, antimuslimische oder andere menschenfeindliche Aussagen offen geäußert. Gleichzeitig zeigt die Forschungslage, dass Schüler:innen weniger Vertrauen in Politik haben und ihnen häufig politisches Wissen fehlt, um sich rational mit Entscheidungen und Lösungsansätzen auseinanderzusetzen.“

Felicitas Thiel, Co-Vorsitzende der SWK und Professorin für Schulpädagogik und Schulentwicklungsforschung an der FU Berlin betont: „Schule hat einen besonderen Auftrag für Demokratiebildung, denn sie ist die einzige Institution, die alle Kinder und Jugendlichen erreicht. In den Fächern Politik und Geschichte können die Grundlagen gelegt werden, damit Kinder und Jugendliche sich fundiert mit politischen Prozessen und

gesellschaftlichen Konflikten auseinandersetzen können.“ Daher sei es erforderlich, Demokratiebildung in Schulen noch besser zu verankern. „Das betrifft zunächst den politischen und historischen Fachunterricht, der unverzichtbare grundlegende Beiträge zur Bildung mündiger Bürgerinnen und Bürger leistet. Daneben muss Demokratiebildung auch als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip weiterentwickelt werden. Eine wirksame Verankerung von Demokratiebildung bedarf aber auch einer koordinierten Schulentwicklung, die von allen Lehrkräften sowie von einer aktiven Schulleitung getragen wird“, wie es in der 76-seitigen Stellungnahme heißt.

Besonders in den ersten Schuljahren sehen die Fachleute erheblichen Verbesserungsbedarf: „Dem Bereich des politischen Lernens wird in der Grundschule offensichtlich nicht der Stellenwert eingeräumt, der dieser für die Demokratiebildung hat“, heißt es im Gutachten. Die Misere betrifft aber auch ältere Jahrgänge: „In der Sekundarstufe ist in keinem Land Unterricht im Fach Politik durchgehend vorgesehen“, bilanzieren die Forscher*innen nach ihrem Blick in die Stundenpläne. Besonders in den Klassen fünf und sechs gebe es Lücken. Und selbst in der Oberstufe „schwankt das Stundenkontingent an Gymnasien zwischen null und 7,5 Stunden“ politischen Unterrichts pro Woche. Sie sprechen sich dafür aus, dass die Fächer Politik und Geschichte nach der Grundschule durchgängig angeboten werden. „Dazu kommt, teilweise bedingt durch

fachfremden Unterricht, dass im Unterricht häufig nicht das notwendige Wissen sowie die Handlungs- und Urteilskompetenz vermittelt werden, die für eine Teilnahme an der Gesellschaft als mündige Bürger:innen nötig sind.“

Demokratiebildung als fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip soll sich in einem demokratischen Unterrichtsklima ausdrücken. „Dies bedeutet, dass Werte wie Toleranz und Respekt Grundlage der Interaktion zwischen Lehrkräften und Schüler:innen sowie zwischen Schüler:innen in jedem Unterrichtsfach sein müssen. Jedes Unterrichtsfach muss sich am Leitbild der Erziehung zur Kooperationsbereitschaft, Kritikfähigkeit und Mündigkeit orientieren.“

Der Politikunterricht wird dafür kritisiert, „dass politische Handlungskompetenzen der Schüler:innen zwar oftmals im Vorwort oder in der Präambel als Unterrichtsziel benannt werden, bei den detaillierteren und für Lehrkräfte (und Schulbuchverlage) handlungsleitenden jahrgangs- und themenspezifischen Vorgaben solche Handlungskompetenzen jedoch kaum Erwähnung [finden]. Operatoren, die auf Handlungsfähigkeit bezogen sind, finden sich kaum; diese beziehen sich vor allem auf Analyse- und Urteilsfähigkeit. Auch eine klare Ausrichtung auf Kompetenzorientierung wird teilweise vermieden. Einstellungen werden in den Curricula selten thematisiert. Sehr selten werden motivationale Aspekte wie Selbstwirksamkeitsüberzeugung als fachliche Bildungsziele benannt, obwohl diese für



© Janetzko/SWK

die Kompetenzentwicklung eine hohe Relevanz haben. Thematisch fällt auf, dass Kategorien der nachhaltigen Entwicklung, wie Klimaschutzpolitik oder das Mensch-Tier-Verhältnis, in Curricula der Sekundarstufen kaum vorkommen ebenso wie das Verhältnis von Religion zu Staat bzw. Gesellschaft.“

Wie Armin Himmelrath im Spiegel zusammenfasst, drängen die Bildungsfachleute ihre Auftraggeberin, die KMK, deshalb zu verbindlichen, bundesweiten Verabredungen. Sie geben sieben konkrete Empfehlungen:

1. Die Länder sollen sich auf einheitliche Kompetenzziele in der Demokratiebildung für die Fächer Politik und Geschichte einigen. Die Lehrpläne, aber auch die Ausbildung von Lehrer*innen, müssten darauf ausgerichtet werden.
2. Die Fächer Politik und Geschichte sollen durchgängig unterrichtet werden – von der Grundschule bis zum Ende der Sekundarstufe I, also bis zur neunten oder zehnten Klasse.
3. Der heutige Unterricht muss nach Ansicht der Fachleute gezielt weiterentwickelt werden. Dazu gehöre etwa der Einsatz innovativer Methoden, also etwa von Planspielen oder Serious Games, Spielen also, die nicht der Unterhaltung dienen, sondern Informationen vermitteln sollen.
4. Demokratiebildung soll zum fächerübergreifenden Unterrichtsprinzip in allen

Schulfächern werden. Dazu gehöre auch der Umgang mit Fake News und deren Quellen und eine gelebte Diskussions- und Krisenkultur.

5. Ganz generell sollen Schulen stärker demokratisch organisiert sein und die Mitbestimmung von Kindern, Jugendlichen und Eltern fördern. Dies gelte insbesondere für Schulen in benachteiligten Lagen.
6. Die Fachleute fordern außerdem verpflichtende demokratiepädagogische Module in der Lehramtsausbildung.
7. Und: Die Schulen müssten bessere strukturelle und materielle Voraussetzungen für Demokratiebildung auf allen Ebenen erhalten. Sie sollen damit unter anderem in die Lage versetzt werden, außerschulische Lernorte stärker zu nutzen oder internationale Austauschprogramme durchzuführen.

Vonseiten der Politikdidaktik ist das Papier jedoch nicht unumstritten. Z.B. Sibylle Reinhardt kritisiert in der aktuellen GWP (Heft 3/2024), dass zentrale Diskussionen ausgelassen wurden. Sie bemängelt u.a. die unzureichende Berücksichtigung von „Konfliktfähigkeit“ im verwendeten Kompetenzkatalog, die fehlende Einbeziehung von Soziologie und Wirtschaftswissenschaften als Bezugswissenschaften und fordert eine stärkere Einbeziehung der fachdidaktischen Gesellschaften in die Weiterarbeit.

SWK, Spiegel, news4teachers, br/la

SINUS-Jugendstudie 2024: Optimistisch trotz gefühlter Einflusslosigkeit

Die qualitative Jugendstudie „Wie ticken Jugendliche?“ untersucht alle vier Jahre auf Basis von mehrstündigen Einzelexplorationen die Lebenswelten der 14- bis 17-Jährigen und berichtet über die aktuelle Verfassung der jungen Generation in den unterschiedlichen Lebenswelten.

Die Studie zeigt, dass Jugendliche zwar ein Bewusstsein für soziale Ungleichheit haben, aber wenig Interesse an politischen Themen zeigen. Im Vergleich zu 2020 ist keine Zunahme der Politisierung festzustellen, und trotz der allgegenwärtigen Krisen spielt Politik eine geringe Rolle in ihrem Leben.

In der Studie wird betont, dass das Bewusstsein für politische Themen vor allem durch deren mediale Präsenz beeinflusst wird, Jugendliche sich aber selten persönlich betroffen fühlen (Ausnahme: Klimakrise, Diskriminierung). „Krisen aktivieren einen Teil der Jugendlichen, wenn auch nur kurzfristig (z.B. Gespräche mit Vertrauten, Info-Recherchen) und führen kaum zu langfristigem politischem Engagement. Der andere Teil der Jugendlichen tendiert zur Verdrängung, weil er sich kognitiv oder emotional überfordert fühlt. Hauptgründe für die Distanz zu politischen Themen und Beteiligungsformen sind die gefühlte Einflusslosigkeit und die als gering empfundene persönliche Kompetenz. Die Mehrheit der Jugendlichen befürwortet das Wahlrecht ab 16 Jahren. Einige fühlen sich aber nicht ausreichend dafür vorbereitet.“

„Die Mehrzahl der Jugendlichen, quer durch alle Lebenswelten, möchte mitreden und Gehör finden. [...] Was aber Mitbestimmung und Mitgestaltung angeht, sind die Einschätzungen kontrovers und, insbesondere hinsichtlich der angenommenen Erfolgsschancen, stark lebensweltlich geprägt. Barriere Nr.1, an der Mitsprache und Mitgestaltung der jungen Generation oft scheitern, sind „die Erwachsenen“, von denen sich viele Jugendliche nicht ernstgenommen und respektiert fühlen“, heißt es in der Studie.

Überraschendster Befund ist laut Studienautor Calmbach, dass sich die Jugendlichen trotz aller Krisen eine Bewältigungsoptimismus bewahren würden. Trotz Zukunftsängsten sind 84 Prozent der befragten Teenager zwischen 14 und 17 Jahren zufrieden oder sehr zufrieden mit ihrem Alltagserleben.

inus-institut, br/la

Politische Bildung wird von rechts bedroht

Wer sich in Sachsen für Demokratie engagiert, setzt sich laut einer qualitativen Studie im Auftrag der Otto-Brenner-Stiftung einem besonderen Risiko aus. Wie die Wissenschaftsstiftung der IG Metall in Frankfurt am Main mitteilte, kommt es häufig zu persönlichen Beleidigungen und Bedrohungen. Zwei Drittel der befragten politischen Bildner*innen berichtet von gezielten Störungen und Behinderungen, 40 Prozent erleben Beleidigungen und Bedrohungen. Betroffene erhöhen daher ihre privaten Sicherheitsmaßnahmen, meiden etwa bestimmte Stadtviertel oder zeigen Familienmitglieder nicht mehr in den Sozialen Medien. Zurückdrängen lassen sich die Aktiven in der politischen Bildung jedoch nicht: Nur sieben Prozent der Befragten geben an, aufgrund der Bedrohungslage über einen Tätigkeitswechsel nachzudenken.

„Aktive in der politischen Bildung setzen sich mit hoher Motivation aktiv für die Demokratie und gegen Rechtsextremismus ein. Genau deswegen werden sie von rechts unter Druck gesetzt“, sagt Studienautor Thomas Laux, der für die Untersuchung 134 politische Bildner*innen in Sachsen befragt und zehn ausführlich interviewt hat. Die Bedrohungslage für die politische Bildung entwickelt sich in Sachsen unter besonderen Bedingungen: Die AfD erhält hohe Zustimmungswerte und die extreme Rechte ist in etablierten, vernetzten und ausdifferenzierten Strukturen organisiert.

Zukünftig dürfte sich die Bedrohungslage noch weiter zuspitzen. „Unsere Ergebnisse zeigen, dass hohe Wahlergebnisse für die AfD eine entscheidende Rahmenbedingung für gesteigerte Angriffe darstellt“, so Thomas Laux. Mit Blick auf die Landtagswahlen im Herbst ergänzt Teresa Lindenauer: „Der rechte Druck auf Schulen, die Landeszentrale für politische Bildung und außerschulische Bildungsträger wird sich erhöhen. Hier gilt es, entschlossen gegenzuhalten.“

Otto-Brenner-Stiftung, dlf, br/la

Bundeszentrale löscht umstrittenes Video zum „Fußball-Patriotismus“

Die Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) hat ein Video zurückgezogen, das einen möglichen Zusammenhang zwischen der WM 2006 und einem „Rechtsruck in Deutschland“ thematisierte. Der Beitrag war zeitweise auf Instagram verfügbar, wurde jedoch am Donnerstag plötzlich entfernt. Nach einer Kampagne rechter Medien wurden heftige Kritiken in den Kommentaren geäußert. Auch das Bundesinnenministerium zeigte sich wenig begeistert. Die bpb bezeichnete die Veröffentlichung nachträglich als Fehler.

In dem Clip mit dem Titel „2006 – ein Sommermärchen für den Nationalismus“ fragte eine Sprecherin: „Sind Poldi, Klinsi und Co. schuld am Rechtsruck in Deutschland?“ Die Antwort gab sie kurz darauf: „Steile These, aber da könnte schon was dran sein.“ Der Beitrag beschrieb anschließend, wie die Fußball-Weltmeisterschaft 2006 in Deutschland – bei der Jürgen Klinsmann (Klinsi) Bundestrainer war und Lukas Podolski (Poldi) Nationalspieler – viele Menschen in Schwarz-Rot-Gold hatten feiern lassen. „Party-Patriotismus“ sei das genannt worden. Am Schluss des Videos

wird der Politikwissenschaftler und Antisemitismusforscher Clemens Heni mit seiner These zitiert, dass der deutsche Fußball-Patriotismus den Rechtsruck in Deutschland befördert habe.

Der Sprecher der bpb bestätigte am Donnerstagnachmittag, dass das Video gelöscht worden sei. Die Veröffentlichung sei ein Fehler gewesen. „Das Video entspricht inhaltlich und in der Umsetzung nicht den Qualitätsansprüchen der Bundeszentrale für politische Bildung“, sagte er. Auch die übrigen Videos aus der betroffenen Serie „Politik raus aus den Stadien“ würden nun aus dem Netz genommen und einer „kritischen Qualitätsprüfung“ unterzogen.

Die taz verwies auf Forschungen, die einen Zusammenhang zwischen dem Fußball-Patriotismus und der Abwertung von Minderheiten in Deutschland untersuchen. So hatten der Soziologe Wilhelm Heitmeyer und sein Team 2006 in der Langzeitstudie „Deutsche Zustände“ den Fußballtaumel kritisch analysiert. Auch die Sozialpsychologin Dagmar Schediwy hatte in ihrer Studie „Ganz entspannt in Schwarz-Rot-Gold“ den Party-Patriotismus kritisch beleuchtet.

taz, tagesspiegel, br/la



Fanmeile während der Fußballweltmeisterschaft in Berlin 2006

© commons.wikimedia



Fachbeiträge

Simone Abendschön

Kinder und Politik

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich nicht nur die objektive Lebenssituation von Kindern in westlichen Gesellschaften verändert, damit einhergehend lässt sich allgemein ein Paradigmenwechsel im Verständnis und der Erforschung von Kindheit erkennen. Kinder werden zunehmend als Expert*innen ihres eigenen Lebens und weniger als „unfertige“ Gesellschaftsmitglieder verstanden. Mit diesem gewandelten Verständnis gingen auch gesellschaftspolitische Bemühungen und Forderungen einher, Kindern mehr Teilhabe an Entscheidungsprozessen innerhalb ihrer Lebenswelt zu ermöglichen. So z.B. durch die UN-Kinderrechtskonvention oder auch die Kinder- und Jugendberichte des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

Sowohl die politische Bildung als auch die politische Sozialisationsforschung hinkten diesen Entwicklungen längere Zeit hinterher. So stellte der Freiburger Didaktiker Hans-Werner Kuhn 2003 beispielsweise erneut fest, dass es zum Thema politische Bildung in der Grundschule kaum Bemühungen oder Ideen gäbe. Während seit jeher über politische Einstellungen Jugendlicher im medialen Diskurs berichtet wird, sie gewissermaßen als demokratische „Wasserstandsmelder“ dienen, wird bei Kindern häufig davon ausgegangen, dass sie in einem Vakuum fernab aller Politik leben (sollen). Dabei werden sie in ihrer Lebenswelt direkt mit den Folgen gesellschaftspolitischer Entwicklungen und Ereignisse konfrontiert. Sie

treffen in Kitas und Grundschulen auf „neue“, aus anderen Ländern geflüchtete Spiel- und Klassenkameraden und über Themen wie Umweltverschmutzung oder Kinderrechte wird an diesen Orten ebenfalls gesprochen. Mediale Bilder über Krieg und Terror sowie die Auswirkungen des Klimawandels machen vor dem Kinderzimmer ebenfalls nicht halt. Dass sich schulische (wie außerschulische) politische Bildungsangebote vor allem an Schüler*innen ab der Klassenstufe 7 richten, bildet weder die Lebensrealität heutiger Heranwachsender noch den politischen Sozialisationsprozess, der bereits in der Kindheit startet, ausreichend ab.

Seit einigen Jahren lässt sich jedoch eine vorsichtige Trendwende erkennen, die den beschriebenen Entwicklungen Rechnung trägt. So gibt es von zahlreichen Anbietern wie auch der Bundes- bzw. den Landeszentralen für politische Bildung inzwischen ein vielfältiges Materialangebot und spezielle Nachrichtensendungen für die Gruppe der Grundschulkinder. Aber auch die aktuellen Bildungspläne der meisten Bundesländer lassen Bestrebungen erkennen, demokratisches und politisches Lernen in der Grundschule zu ermöglichen. So werden z.B. in Hessen und auch in Baden-Württemberg die Unterstützung von Werten und Normen, die Fähigkeit und Bereitschaft zur demokratischen Teilhabe sowie Wissen zu Politik und Zeitgeschehen als wichtige Lernziele erachtet. Die politische Sozialisationsforschung sowie die Politikdidaktik unterstützen mit ihren Befunden zunehmend

Bestrebungen für eine stärkere politische Teilhabe von Kindern.

Prof. Dr. Simone Abendschön forscht und lehrt am Institut für Politikwissenschaft der Jutta-Liebig-Universität Gießen.



Politische Sozialisation

Zu Beginn der politischen Sozialisationsforschung in den USA in den 1960er-Jahren interessierte man sich insbesondere für eine grundlegende politische Unterstützung und Identifikation der Bevölkerung mit dem demokratischen System. Weil diese Orientierungen als früh erworben, als weitgehend prägend bzw. stabil im Lebensverlauf und damit als wichtige Basis für eine lebenslange gelungene Bürgerschaft galten, betrachtete man die Kindheit als eine zentrale Phase im politischen Sozialisationsprozess. Die Forschung konzentrierte sich folgerichtig auf Kinder im Grundschulalter und den Einfluss der Familiensozialisation. Ab den 1970er-Jahren erfolgte eine Neuorientierung der Studien. Im Mittelpunkt des Forschungsinteresses standen nun kognitive politische Kompetenzen und man fragte insbesondere nach der Entwicklung politischer Denkfähigkeit und des

Verständnisses von politischen Konzepten. Kinder im Grundschulalter sah man vor diesem Hintergrund noch nicht dazu in der Lage, abstrakt denken und ein konsistentes politisches Bewusstsein entwickeln zu können. Damit wurde politisches Lernen ins Jugendalter verschoben. Dass die politische Bildung als Schulfach fast überall erst in der siebten Klasse beginnt und in der Grundschule allenfalls auf demokratisches und soziales Lernen verwiesen wird, weist darauf hin, dass dieses Verständnis entsprechend in der Politikdidaktik Fuß gefasst hat.

Die skizzierte Entwicklung der Forschung spiegelt die Einteilung in eine primäre und eine sekundäre politische Sozialisationsphase wider. Das Grundschulalter wird der primären Phase zugeordnet, in der vor allem durch latente Sozialisationsprozesse politische Verhaltensdispositionen vorstrukturiert und erste politisch relevante Kenntnisse und Orientierungen ausgebildet werden. Insbesondere Einflüsse zunächst unpolitischer Erfahrungen, z. B. im Rahmen der Familiensozialisation, gelten dabei als relevant. Umfassende politische Konzepte wie Macht und Herrschaft werden allerdings für diese Altersgruppe häufig als zu kompliziert oder nicht im kindlichen Interessenbereich dargestellt und ins Jugendalter verwiesen. Nach dieser Lesart beginnt die politische Sozialisation zwar in der frühen Kindheit, eine politische Persönlichkeit bildet sich aber erst in der sekundären Sozialisationsphase (ab ca. 14 Jahren) heraus, wenn vertieft durch manifeste Lernprozesse politische Kenntnisse und Orientierungen z. B. über das politische System erworben werden (z. B. Schmidt 1995). Ein solches Verständnis bezieht sich auf entwicklungspsychologische Stufenmodelle der Denkentwicklung, wie sie u.a. von Jean Piaget entworfen wurden. Danach wird die politische Identitätsbildung vor allem als Reifungsprozess dargestellt, welcher bestimmter biologischer bzw. kognitiver Kompetenzen bedarf, die sich in der Kindheit erst noch entwickeln müssen.

Nachdem jüngere Studien altersabhängige Reifungsprozesse für das politische Lernen in Frage stellen und Kinder als politisch und soziomoralisch potenziell weitaus kompetenter darstellen, steht der Weg für eine politische Bildung innerhalb wie auch außerhalb des Sachunterrichts in der Grundschule wieder offen. So belegen beispielsweise Befunde

des „Demokratie Leben Lernen“-Projekts (van Deth et al. 2007) sowie anderer Studien, dass Grundschulkinder viele politische Themen und Institutionen kennen und bereits in der Lage sind, politische Konzepte in einem gewissen Umfang zu verstehen. Sie sind bereits politisch involviert und interessiert, verfügen über politische Kenntnisse (Abendschön, Tausendpfund 2017; Gemmeke 1998; van Deth et al. 2007), kennen und unterstützen demokratische Werte und Normen bzw. verfügen mitunter sogar über ein komplexes Moral- und Normenverständnis (Nunner-Winkler 2007, Brügelmann 2008). Einschlägige Studien zeigen weiterhin, dass bereits sechsjährige Kinder Konzepte zu sozialer Identität, Fairness, Autorität, Konflikt und sozialen Konventionen sowie gesellschaftliche und institutionelle Rollen konzeptualisieren wie auch demokratische Kompetenz ausgebildet haben können (Sears, Levy 2003, Emler et al. 1987). Nach Ohlmeier (2006) befinden sich Kinder daher bereits auf dem „Pfad demokratischer Bürger*innentugenden“.

Die Entwicklung politischer Involviering lässt sich somit als ein gradueller Prozess verstehen: Am Ende der Grundschulzeit verfügen Kinder zwar mengenmäßig über mehr und auch komplexeres politisches Wissen, aber bereits die Erstklässler*innen können politische Konzepte ausgebildet haben, die fachlich korrekt, wenn auch weniger ausdifferenziert und miteinander verknüpft sind (Götzmann 2015). Kinder entwickeln im Bereich Politik und Gesellschaft bereits früh sogenannte „naive Theorien“, die es ihnen erlauben, Informationen korrekt abzuspeichern, also in einen bestehenden Wissensbestand zu integrieren.

Durch gezielte Informationen, z. B. durch den Schulunterricht, können die Ausbildung von falschen bzw. „Misskonzepten“ vermieden und politische Kenntnisse gefördert werden (Berti, Andriolo 2001). Dass eine interaktive Auseinandersetzung mit entsprechenden politischen Inhalten unter Zuhilfenahme passender Materialien und unter Anleitung von Lehrenden wichtiger sein kann als altersbedingte Entwicklungsprozesse, zeigen ebenfalls Interventionsstudien mit Grundschüler*innen. Auch diese hinterfragen entwicklungspsychologische Stufenansätze, denen zufolge sich politisches Wissen erst entwickeln kann, wenn zuvor allgemein for-

mal operative logische Strukturen erworben wurden. Ein fehlendes kindliches Verständnis für abstrakte Konzepte röhrt vielmehr von fehlendem Input, Praxis und Erfahrung der Schüler*innen her und ist nur teilweise altersabhängig. Das zeigten sowohl Oberle und andere mit dem Projekt „Europa in der Grundschule“ (2018) sowie Abendschön und Faas (2018) mit einer Evaluationsstudie eines speziell auf Kinder ausgerichteten Besuchsprogramms des rheinland-pfälzischen Landtages. Durch entsprechenden Unterricht können also politische Kenntnisse schon in der Grundschule überaus effektiv vermittelt und die Schulkinder auf einen Wissensstand gebracht werden, der dem von etwa 13- bis 14-Jährigen entspricht (Allen et al. 1997; Berti, Andriolo 2001). Zudem erweist sich die Mediennutzung zur politischen Information (beispielsweise in Form von Kindernachrichten) als äußerstförderlich für den Erwerb politischen Wissens (Gemmeke 1998). Neben dieser Befundlage zum kognitiven politischen Kompetenzerwerb zeigen sich auch positive Effekte auf eine grundlegende Werte- und Normenunterstützung, wenn Kinder sozial integriert sind, beispielsweise in Vereinen, sowie durch schulische Bemühungen zum demokratischen Lernen (Abendschön 2010). Untersuchungen zur Institutionalisierung von Klassenkonferenzen oder Klassenräten in der Grundschule kommen ebenfalls zu positiven Ergebnissen: Perspektivenübernahme, Konfliktfähigkeit und Streitkultur der Schüler*innen können gestärkt, Ko-Konstruktionsprozesse hinsichtlich des Zusammenlebens gefördert werden (z. B. de Boer 2006, Ohlmeier 2006).

Im Ergebnis bedeutet dies, dass politisches und demokratisches Lernen sowohl institutionalisiert im Rahmen eines Schulfaches als auch durch weitere Elemente des Grundschulebens stattfinden kann.

Herausforderungen

Steht also einer Stärkung politischer Bildung im Sachunterricht und Grundschulalltag nichts mehr im Wege? Herausforderungen bzw. Widerstände, die einer allgemeinen Aufbruchsstimmung entgegenstehen (können), möchte ich aus drei Perspektiven skizzieren.

So bestehen *erstens* Unterschiede im politischen Lernen im Grundschulalter zwischen verschiedenen sozialen Gruppen. Insgesamt

muss dabei festgehalten werden, dass die „üblichen Verdächtigen“ sowohl der Bildungs- als auch der Partizipationsforschung, nämlich ein Migrationshintergrund, das Aufwachsen in einer Familie mit niedrigem sozioökonomischem Status und teilweise auch weibliches Geschlecht, Schüler*innen in ihrer Entwicklung zentraler politischer Orientierungen benachteiligen. Bereits zu Schulbeginn zeigen sich Unterschiede dieser frühen politischen Sozialisationsprozesse, die am Ende der Grundschulzeit nach wie vor bestehen und sich damit auch auf die weitere politische Identitätsbildung auswirken. In Bezug auf eine gelungene und gleichberechtigte politische Integration benachteiligter Heranwachsender in Deutschland sollten die politischen Bildungsbemühungen daher auch die politische Sozialisation von Kindern nicht-deutscher Herkunft und von Kindern, die in einem benachteiligten sozioökonomischen Umfeld aufwachsen, im Blick behalten bzw. explizit durch Angebote adressieren. Denn sonst besteht die Gefahr, dass bereits bestehende Ungleichheiten reproduziert und weiter verstärkt werden.

Zweitens zeigen sich Skepsis und fehlende Kenntnisse von Grundschullehrkräften im Hinblick auf die politische und demokratische Bildung (Bade 2024). In ihrer umfangreichen Untersuchung mit Sachunterrichtslehrkräften stellte Gesine Bade unter anderem fest, dass die Lehrenden zentrale Fachkonzepte Politischer Bildung zu einem großen Teil nicht kennen. Weiterhin gehen viele Lehrkräfte davon aus, dass für ihre Schüler*innen politische Themen zu komplex seien und ihnen ein kognitiver Zugang fehle. Bei sich selbst sehen sie großen Einarbeitungsbedarf in politische Themen, den sie aufgrund der allgemeinen hohen Belastung im Schulalltag nicht decken könnten.

Als dritte und letzte Herausforderung möchte ich darauf verweisen, dass nicht nur unter Lehrkräften, sondern auch in der Gesellschaft allgemein, Zurückhaltung bis Ablehnung hinsichtlich des Bedarfs einer frühen politischen Bildung von Kindern besteht. Das zeigen sowohl eine Umfrage des Deutschen Kinderhilfswerk (2017) als auch persönliche Gespräche mit Lehrkräften und Eltern im Kontext von Forschungsprojekten mit Kindern. Man kann also davon ausgehen, dass auch einige Eltern nur wenig Bedarf an poli-

tischem Lernen in der Primarstufe sehen und hier aktive Überzeugungsarbeit nötig ist.

Fazit

Jenseits von normativen Appellen wie „Kinder an die Macht!“ gibt es gute Gründe, die für eine Integration politischer Bildung im Sachunterricht bzw. in der Grundschule allgemein sprechen. Die Befundlage zeigt, dass Kinder eben „nicht in einer politikfreien Welt“ (Götzmann 2007) leben. Bereits in der Kindheit werden wichtige Weichen für weiteres politisches Lernen und damit für den Weg zur demokratischen Bürgerschaft gestellt. Bereits bei Schuleintritt bestehen sozial bedingte Unterschiede in politisch relevanten Kompetenzen, auch aus dieser Sicht ist es sinnvoll, mit politischer Bildung – der Zielgruppe angepasst – bereits in der Grundschule bzw. sogar in der Kita zu beginnen und bereits Kindern verschiedener Herkunft, kommunale Teilhabemöglichkeiten, wie z. B. durch Kinderkonferenzen, zu eröffnen.

Weiterhin zeigt der Blick auf die Herausforderungen, dass Grundschullehrkräfte und Eltern mit an Bord geholt und davon überzeugt werden müssen, dass es sich lohnt, bereits mit ihren Kindern über politische Themen zu sprechen und entsprechende Konzepte zu vermitteln. Das Bewusstsein dafür, dass Grundschulkinder „junge Bürger der jetzigen Gesellschaft“ sind (van Deth 2005), die bereits politische Konzepte kennen bzw. kennenlernen möchten, muss bereits in der Lehramtsausbildung geweckt werden. Hier müssen bei den angehenden Grundschullehrer*innen auch die inhaltlichen Voraussetzungen sowie die Befähigung geschaffen werden, Politik an der Grundschule zu unterrichten.

Literatur

- Abendschön, S. (2010): Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft. Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter, Baden-Baden.
- Abendschön, S., Faas, T. (2018): Abschlussbericht Kinder im Landtag: Nachhaltige Lernerlebnisse von Grundschulkindern? Mainz.
- Abendschön, S., Tausendpfund M. (2017): Political knowledge differences between children. American Behavioral Scientist, 61, S. 204–221.
- Allen, G. L., Kirasic, K. C., Spilich, G. J. (1997): Children's Political Knowledge and Memory for Political News Stories. Child Study Journal, 27, 163–77.
- Bade, G. (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit: Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule, Frankfurt/Main.
- Berti, A. E., Andriolo, A. (2001): Third Graders' Understanding of Core Political Concepts (Law, nation-State, Government) Before and After Teaching. Genetic, Social and General Psychology Monographs, 4, S. 346–377.
- de Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege, Wiesbaden.
- Brügelmann, H. (2008): Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule? In: Backhaus, A., Knorre, S., Brügelmann, H., Schiemann, E. (Hg.): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen, Siegen, S. 193–215.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V.(Hg.) (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland.
- Emler, N., Reicher, S., Ross, A. (1987): The social context of delinquent conduct. Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 28 (1), S. 99–109.
- Gemmeke, M. (1998): Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool, Amsterdam.
- Götzmann, A. (2007): Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und Grundschülern. In: D. Richter, D. (Hg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn, S. 73–88.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Nunner-Winkler, G. (2007): Zum Verständnis von Moral – Entwicklungen in der Kindheit. In: Horster, D. (Hg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Wiesbaden, S. 51–76.
- Oberle, M., Ivens, S., Leunig, J. (2018): EU-Planspiele in der Grundschule – Ergebnisse einer Interventionsstudie. Ein Zwischenruf. In: Detterbeck, K., H. Schoene, H. (Hg.): Europabildung in der Grundschule, Frankfurt/Main, S. 101–118.
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Hamburg.
- Schmidt, M. G. (1995): Politische Sozialisation. In: Schmidt, M.G., Wörterbuch zur Politik, Stuttgart, S. 754.
- Sears, D. O., Levy, S. (2003): Childhood and adult political development. In: Sears, D.O., Huddy, L., Jervis, R. (Hg.): Oxford handbook of political psychology, Oxford, S. 60–109
- van Deth, J. W. (2005): Kinder und Politik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41, S. 3–6.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J., Vollmar, M. (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden.

Gesine Bade

Kinder – eine vernachlässigte Zielgruppe Politischer Bildung

Und was Adultismus damit zu tun hat

Die Marginalisierung Politischer Bildung in der Grundschule

Der Zugang zu Politischer Bildung ist für Kinder im Grundschulalter nicht selbstverständlich. 2016 mahnte die Transferstelle für Politische Bildung, dass insbesondere Grund-



Dr. Gesine Bade ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin im Fachgebiet Didaktik der Politischen Bildung (PoWi) der Universität Kassel.

schulkinder als Zielgruppe politischer Bildung größtenteils nicht (an-)erkannt werden (Transferstelle für Politische Bildung 2016, S. 23). Es fehle an zielgruppenspezifischen Fachkonzepten und der Erforschung von Zugangsmöglichkeiten, im schulischen wie im außerschulischen Bereich. 2020 kommt der 16. Kinder- und Jugendbericht zu dem Ergebnis, dass politische Bildung in der Grundschule weiterhin ein Nischendasein friste. In gesetzlichen Richtlinien und didaktischen Konzeptionen würde die Bedeutung politischer Bildung zwar mittlerweile hervorgehoben, in Curricula und Lernmaterialien aber unzureichend umgesetzt (vgl. BMFSFJ 2020, S. 200). Der Bericht kritisiert, dass der Sachunterricht, den fachlichen Fokus zu sehr auf die Anbahnung naturwissenschaftlicher Bildung lege und dass die überwiegende Zahl von Sachunterrichtslehrkräften nicht für politische Bildung ausgebildet sei. Dem Sachunterricht kommt dabei eine schwierige Schlüsselrolle zu, denn einerseits ist er der vorgesehene Ort für politische Bildungsprozesse in der Grundschule, andererseits soll das Fach auch eine Handvoll weiterer Fachdisziplinen vermitteln und vorbereiten. Dass die politischen Lerngelegenheiten dabei oft ins Hintertreffen geraten, wurde immer wieder kritisiert, bspw. bezeichnete Hans Werner Kuhn 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, S. 7). Es existiert eine Reihe an Studien, die die inhaltliche Struktur und die Umsetzung des interdisziplinären Fachanspruches in der Praxis untersuchen. Exemplarisch soll die Untersuchung von Björn Risch und Gisela Lück angeführt werden, in der Klassenbücher der vergangenen 30 Jahre einer Grundschule in Bielefeld bezüglich der Inhalte des Sachunterrichts analysiert wurden. Für den Bildungsanspruch eines vielperspektivischen und wissenschaftsorientierten Sachunterrichts sind die Ergebnisse besorgniserregend. Der Sachunterricht wurde oft durch Deutsch oder Mathematik ersetzt, mit 40% überwogen die Biologiethemen und die restliche Unterrichtszeit wurde mit Sozialerziehung, Heimatkunde und Verkehrserziehung gefüllt (Risch, Lück 2004).

Zu ähnlichen Ergebnissen kommen die umfangreichen Schulbuchstudien von Beate Blaseio (2004), die Sachunterrichtslehrwerke der letzten 30 Jahre untersuchte und feststellte, dass u.a. traditionelle Inhalte der längst überwunden geglaubten Heimatkunde fortgeführt wurden und ein kontinuierlicher Rückgang soziologischer, politischer und sozial-geografischer Inhalte zu verzeichnen war. Das Nichtstattfinden sozialwissenschaftlicher und damit auch politischer Bildung in der Grundschule ist also gut dokumentiert. Aber was sind die Gründe für diese Marginalisierung? Wird Kindern im Grundschulalter Politische Bildung schlichtweg nicht zugetraut? Oder ist das Alter von Lernenden bei der Bearbeitung und Durchdringung komplexer politischer Themen wirklich der limitierende Faktor?

Was Kinder politisch wissen und können – ein kurzer Blick in die Forschung

In den 1960er-Jahren rückte die politische Sozialisation in den Fokus der Politikdidaktik. Grund waren US-amerikanische Forschungsergebnisse, die annahmen, dass sich poli-

tische Orientierungen bereits frühkindlich durch die Familie manifestieren – die sogenannte Persistenzthese (Abendschön 2022). Für kurze Zeit rückte die Kindheit in das Zentrum politischer Sozialisationsforschung. Die These wurde jedoch bald kritisiert und ab den 1970er-Jahren trugen entwicklungspsychologische Stufenmodelle (z.B. von Jean Piaget) dazu bei, dass Sozialisation als ein Reifungsprozess verstanden wurde, in dem sich biologische Reife, kognitive und moralische Kompetenzen aufeinander aufbauend entwickeln. Die Politikdidaktik wandte sich daraufhin der Jugend als entscheidende Phase für politisches Lernen zu, was teilweise bis heute wirkt. In der neueren Kindheitsforschung werden Kinder nicht mehr (nur) als „unfertige Gesellschaftsmitglieder“ (Hurrelmann, Bründel 2003) gesehen, sondern als eigenständige Gestalter*innen ihrer Sozialisation.

Eine ganze Reihe von Erhebungen untersuchte das politische Vorwissen und die gesellschaftsrelevanten Präkonzepte von Kindern im Grundschulalter, wie bspw.: van Deth et al. 2007; Dondl 2012; Kaiser, Lüschen 2014; Götzmann 2015; Asal, Burth 2016; Becher, Gläser 2020, u.v.m.

Die Studien zeigen, dass Stufenlogiken den politischen Sozialisationsprozessen im Kindesalter nicht gerecht werden und dass Kinder politisch als weitaus kompetenter Akteur*innen angesehen werden müssen, als bisher angenommen. Simone Abendschön fasst die bisherige Forschung zusammen: „Kinder im Grundschulalter sind bereits politisch involviert und interessiert, sie verfügen über politische Kenntnisse, Interesse und Orientierungen“ (Abendschön 2022).

Haben Kinder ein Recht auf Politische Bildung?

Während sich Fachkreise darüber einig sind, dass Kindheit kein politikfreier Raum ist und die Interessenhorizonte von Kindern nicht unterschätzt werden dürfen, zeigen empirische Erkenntnisse, dass vielerorts in der Gesellschaft der Sinn politischer Bildung in

der Grundschule (noch immer) grundsätzlich infrage gestellt wird (Deutsches Kinderhilfswerk 2017). Die Rechtslage ist jedoch eindeutig. Alle 16 Landesschulgesetze übertragen der Institution Schule einen dezidiert politischen Bildungsauftrag. Im hessischen Schulgesetz heißt es beispielsweise: „*Die Schulen sollen die Schülerinnen und Schüler befähigen [...] staatsbürgerliche Verantwortung zu übernehmen und [...] zur demokratischen Gestaltung des Staates und einer gerechten und freien Gesellschaft beizutragen.*“ (§2 Abs. 2 S. 2 HSchG). Als wie wichtig die Förderung politisch-demokratischer Kompetenzen erachtet wird, zeigt deren Stellung innerhalb der Schulgesetze. In allen Schulgesetzen finden sich Aussagen zum politischen Bildungsauftrag der Schule innerhalb der ersten zwei Paragraphen. Da die ersten Paragraphen für alle Schulformen gelten, folgt daraus, dass auch die Grundschule einen gesetzlichen politisch-demokratischen Bildungsauftrag erhält, von dem sie sich weder ausnehmen kann noch darf. Ebenso betont die Kultusministerkonferenz (KMK): „*Schule kommt (...) als Ort der demokratischen Wissensvermittlung und gleichzeitig als demokratischer Erfahrungsräum 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. Der KMK-Beschluss demonstriert den politischen Konsens aller Bundesländer, die Schule als elementaren Ort politischer Lern- und Bildungsprozesse zu begreifen.

Während die Schulgesetze und KMK-Beschlüsse politische Bildung vor allem systemstabilisierend und affirmativ verstehen, stellt sich die Frage, ob Kinder im Grundschulalter nicht auch jenseits ihrer auf sie zukommen-

den Bürger*innenpflichten, ein Recht auf Teilhabe, Meinungsbildung und Information haben.

„Politische Bildung ist ein Kinderrecht!“

... titelt das Netzwerk zur Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention 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 und/oder voraussetzen. Allem voran Artikel 12 – das Recht auf Beteiligung. 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 (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 NCD-Bericht von 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 fordert u.a. politische Bildung schulisch und außerschulisch „flächendeckend“ zu fördern, damit Kinder „erkennen und erfahren, welche Rechte ihnen zustehen und wie sie diese einfordern und umsetzen können“ (NCD 2019, S. 12).

Der kurze Blick in die rechtliche Lage zeigt, dass sich die juristischen Dokumente zwar schwer damit tun, Kinder im Grundschulalter als Zielgruppe politischer Bildung konkret zu

benennen. Positiv lässt sich auslegen, dass sie immerhin mitgemeint sind und das Recht auf politische Bildung für Kinder damit national und international relativ gut abgesichert ist. Warum hapert es trotzdem an der Umsetzung? Warum findet politische Bildung trotzdem so gut wie nicht statt?

Die (O)n-Macht der Lehrpersonen

Eine qualitative Interviewstudie, die Sachunterrichtslehrkräfte zum Sinn und Zweck politischer Bildung in der Grundschule befragt, kommt zu dem Ergebnis, dass die Vorstellungen der Lehrkräfte zu den politischen und sozialwissenschaftlichen Fähigkeiten von Grundschüler*innen fragmentarisch und wenig kohärent sind (Bade 2024). Immer wieder fallen defizitorientierte Zuschreibungen auf, die die eigentlich bereits gut erforschte Vorwissens- und Interessenslage von Kindern marginalisieren (ebd.). Hinzukommt, dass unter dem Rückgriff auf einen sehr engen Politikbegriff, Politisches fast ausschließlich als staatliches Handeln verstanden wird, was dazu führt, dass das Politische der kindlichen Lebenswelten nur in Einzelfällen gesehen, im Großen und Ganzen aber eher negiert wird. Die Interviewstudie zeigt auf, dass die Abwertung der kindlichen Fähigkeiten und das Absprechen politischer Involviertheit dazu genutzt werden, die eigentliche Verantwortung als Lehrperson für politische Bildungsprozesse von sich zu weisen.

Viele Lehrkräfte nutzen zudem biologistische Zuschreibungen und erklären, dass Kinder erst „reifen“ müssten, um sich mit Politischem auseinanderzusetzen zu können. Nur wenige Lehrkräfte argumentieren, dass die Möglichkeiten politische Erfahrungen zu machen und zu reflektieren wichtig sind, um politisches Wissen und entsprechende Fähigkeiten aufzubauen. Nahezu niemand sieht die Verantwortung bei den Lehrpersonen oder der Grundschule, diese Erfahrungen anzubauen und zu ermöglichen, weswegen die wichtigen Potentiale einer frühen politischen Bildung maßgeblich unterschätzt werden und bleiben.

Was hat Adultismus damit zu tun?

Die defizitorientierten und pauschalisierenden Annahmen der Lehrkräfte über Kinder können mit dem Machtungleichgewicht in Zusammenhang gebracht werden, das Adultis-

mus genannt wird und in der Kinderrechteforschung zunehmend thematisiert wird. Kinder sind in gesellschaftliche Generationen- und Machtverhältnisse eingebunden. Jens Qvortrup beschreibt Kindheit als ein „Segment der Gesellschaft“, dessen Mitglieder zwar altersbedingt wechseln, das sich jedoch durch spezifische Berechtigungs- und Ausschlussprozesse auszeichnet (Qvortrup 2007). Da jede*r Erwachsene dieses Gesellschaftssegment einmal selbst durchlaufen hat, tradieren sich die Ungleichheitsverhältnisse, was es erschwert, sie zu erkennen und zu kritisieren. In adultistischen Gesellschaftsverhältnissen erfahren Kinder in der Regel unbewusst, wie Unterdrückung und die (Aus-)Nutzung von Macht durch Erwachsene funktionieren und erleben Diskriminierung aufgrund des Alters als grundlegendes, gesellschaftlich toleriertes Prinzip (Bade et al. 2024).

Nur allzu oft wird die Fürsorgepflicht Erwachsener gegenüber Kindern genutzt, um berechtigte Förder- und Partizipationsansprüche zu negieren, zwischenmenschlich sowie strukturell, bspw. in der Institution Schule. Oft wird der paternalistische Schutz von Kindern unbegründet über Informations-, Meinungsbildungs- und Teilhaberechte gestellt. Ähnliches ist in den Interviews mit den Lehrkräften zu beobachten, die eine Auseinandersetzung mit Themen politischer Bildung ablehnen, indem sie argumentieren, die Schüler*innen vor Ängsten und Überforderungen schützen zu wollen, während empirische Ergebnisse belegen, dass Schüler*innen die politisch mehr wissen und besser informiert sind, weniger Ängste haben (Abs, Hahn-Laudenberg 2017).

Was muss besser werden?

1. Wer in Bildungskontexten arbeitet oder forscht, muss sich mit Adultismus auseinandersetzen (auch mit dem eigenen). Sämtliche politik- und sachunterrichtsdidaktische Konzepte, Ansätze und Praxen gilt es adultismuskritisch auf ihr historisches Gewordensein, ihre gesellschaftlichen Grundannahmen und ethisch-pädagogischen Begründungen hin zu überprüfen. Auch dieser Text ist nicht frei von Adultismus, zeichnet er doch ein düsteres Bild von Kindern als benachteiligter und unterdrückter Statusgruppe. Weil insbesondere problematisiert werden sollte (und aus Platzgründen), wurden all die wi-

derständigen Praxen und politischen Spielräume, die sich junge Menschen erkämpft haben, nicht genügend erwähnt.

2. Damit Kinder im Grundschulalter Zugang zu politischer Bildung erhalten, muss politische Bildung stattfinden! Die Didaktik der Politischen Bildung, die Sachunterrichtsdidaktik und die Grundschulpädagogik müssen tragfähige Konzepte entwickeln und erforschen. Gesellschaftlich und in den Schulen braucht es mehr echte politische Teilhabe und damit die Schaffung von politischen Erfahrungen und deren Reflexion. Soll die UN-Kinderrechtskonvention ernstgenommen werden, braucht es emanzipatorische und empowernde politische Bildungsansätze (mehr dazu: Bade et al. 2024).
3. Abschließend gilt es, Grundschulen und insbesondere Lehrkräfte zu stärken. Einerseits in der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrpersonen, andererseits schlicht und ergreifend in der finanziellen, personellen und räumlichen Ausstattung von Grundschulen, der einzigen Schulform in Deutschland, in der bedingungslos alle jungen Menschen jeglicher Herkünfte zusammen lernen. Eine bessere Ausgangssituation für politische Bildungsprozesse gibt es nicht, bildungspolitisch wird jedoch (noch) nicht genug dafür getan, dieses Potential zu nutzen und das Recht auf politische Bildung voll umfänglich umzusetzen.

Literatur

- Abendschön, S. (2022): Politische Sozialisation von Kindern im Vorschul- und Grundschulalter, In: Baumgardt, I.; Lange, D. (Hg.): *Young Citizen. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, S. 60–68.
- Abs, H., Hahn-Laudenberg, K. (Hg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016.
- Asal, K., Burth, H.-P. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Opladen, Berlin, Toronto.
- Bade, G. (2022): Kritikfähigkeit, In: Baumgardt, I.; Lange, D. (Hrsg.): *Young Citizen. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*, Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn, S. 170–178.
- Bade, G. (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule, Frankfurt/M., auch als Open Access erhältlich, <https://doi.org/10.46499/2098>
- Bade, G., Kalcsics, K., Kallweit, N. (2023): Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe. In: Chehata, Y. et al. (Hg.): *Handbuch kritische politische Bildung*, Frankfurt/Main, S. 222–230.
- Becher, A., Gläser, E. (2020): Politisches Wissen von Grundschulkindern im Übergang zur Sekundarstufe. In: Offen, S. et al. (Hg.): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts, Bad Heilbrunn, S. 58–65.
- Blaseio, B. (2004): Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts der Primarstufe im Spiegel von Sachunterrichtswerken von 1979 bis 2000, Bad Heilbrunn.
- BMFSFJ (2020): 16. Kinder- und Jugendbericht. Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Berlin.
- Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hg.) (2017): Kinderreport Deutschland 2017. Rechte von Kindern in Deutschland.
- Dondl, J. (2012): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Hurrelmann, K., Bründel, H. (2003): Einführung in die Kindheitsforschung, Weinheim, Basel.
- Kaiser, A., Lüschen, I. (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten, Baltmannsweiler.
- Kultusministerkonferenz (2009/2018): Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule, Berlin.
- Kuhn, H.-W. (Hg.) (2003): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden, Herbolzheim.
- National Coalition Deutschland (NCD) (2019): Der Zweite Kinderrechtereport. Kinder und Jugendliche bewerten die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland 2019, Berlin.
- Qvortrup, J. (2007). Editorial: A reminder. *Childhood*, 14(4), 395–400. Im Internet unter: <https://doi.org/10.1177/0907568207081957> (Letzter Abruf am 06.08.2024)
- Risch, B., Lück, G. (2004): Stiefkinder des Sachunterrichts. In: *Grundschule* (10), S. 63–66.
- Transferstelle politische Bildung (2016): Wenig erreichte Zielgruppen der politischen Bildung. Forschung zu Zugangsmöglichkeiten. Jahresbroschüre 2016.
- UN-Kinderrechtskonvention (KRK) (1989): Übereinkommen über die Rechte des Kindes.
- van Deth, J. W., Abendschön, S., Rathke, J., Vollmar, M. (Hg.) (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr, Wiesbaden.

Daniel Maus

„Alle Kids kennen Trump“

Aussagen von Sachunterrichtslehrkräften zum Interesse und Vorwissen der Lernenden im Bereich Politik

Sachunterrichtslehrkräfte stehen vor der großen Herausforderung, die Inhalte eines vielperspektivischen Faches in wenigen zur Verfügung stehenden Stunden zu unterrichten. Auf der einen Seite stehen beispielsweise in Baden-Württemberg laut Kontingentstundentafel 12 Stunden Sachunterricht für die gesamte Grundschulzeit zur Verfügung, was in der Regel gleichbedeutend mit 3 Stunden Sachunterricht pro Woche und Schuljahr ist. Auf der anderen Seite sieht der Bildungsplan eine große Bandbreite an Standards für inhaltsbezogene Kompetenzen vor.

Der Perspektivrahmen Sachunterricht, eine Ausarbeitung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, kann als maßgebliche Grundlage gelten, die für den Bildungsplan des Faches Sachunterricht (nicht nur) in Baden-Württemberg Pate stand. Danach existieren fünf Perspektiven: *naturwissenschaftliche Perspektive* (belebte und unbelebte Natur), *historische Perspektive* (Zeit – Wandel), *sozialwissenschaftliche Perspektive* (Politik – Wirtschaft – Soziales), *technische Perspektive* (Technik – Arbeit), *geographische Perspektive* (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituationen) (Hartinger, Giest 2022, S. 278). Die sozialwissenschaftliche Perspektive deckt dabei auch politische Themen ab und verfolgt das zentrale Erkenntnisinteresse „menschliches Handeln in sozialen Zusammenhängen und den sozialen Gebilden, die dabei geschaffen werden, verstehen, erklären und analysieren [zu können]“ (Laimböck et al. 2024, S. 123). „Die Schülerinnen und Schüler sind zu befähigen, ihre gesellschaftlich geprägte Alltagswelt zu verstehen und in ihr kompetent handeln zu können; das zentrale Ziel ist somit die Förderung ihrer Mündigkeit“ (Gläser, Richter 2015, S. 9).

Nachfolgend wird eine Herausforderung beschrieben, auf die Sachunterrichtslehrkräfte beim Anvisieren dieser Ziele treffen.

Eine Auswahl treffen

Die zeitlichen Rahmenbedingungen und die bildungspolitisch und wissenschaftlich geprägten Schriftstücke, der Bildungsplan bzw. der Perspektivrahmen lassen bereits ein konzeptionell angelegtes Ungleichgewicht im Sachunterricht hinsichtlich Zeit und Umfang erahnen. In der unterrichtlichen Alltagspraxis hat dies didaktisch zur Folge, dass Themen von den Lehrkräften nicht nur exemplarisch ausgewählt und elementarisierter, sondern priorisiert werden müssen. Dies führt dazu, dass gezwungenermaßen nicht alle inhaltlichen Aspekte platziert werden können.

Als Grundlage für die sozialwissenschaftliche Perspektive im Perspektivrahmen dient laut Becher und Gläser (2023) das Kompetenzmodell von Weißeno et al. Eine Auflistung, welche Mindeststandards die Primarstufe für das Fachwissen Politik erfüllen soll, ist darin aufgeführt: „Das politische Fachwissen umfasst [...] einen Kompetenzbereich, der aber essentiell ist für die Politikkompetenz“ (ebd. S. 53). Ausgehend von den drei Basiskonzepten politische Ordnung, politische Entscheidung und Gemeinwohl werden für den Sachunterricht insgesamt 12 (Fach-)Konzepte wie beispielsweise Demokratie, Wahlen und Repräsentation mit jeweils konstituierenden Begriffen ausdifferenziert (Weißeno et al. 2010). Der Bildungsplan für das Fach Sachunterricht in Baden-Württemberg berücksichtigt dieses politische Konzept. Wollen Lehrkräfte politische Themen für ihren Sachunterricht identifizieren, können sie sich daran orientieren.

Interesse und Vorwissen als Auswahlkriterium

Verschiedene Modellvarianten eines Angebots-Nutzungs-Modells der Wirkungsweise des Unterrichts unterstreichen allesamt die tragende Rolle der Lehrkraft für die Ausgestaltung des Lernangebots (Vieluf et al. 2020). Möchte man politische Bildung im Unterrichtsaltag erforschen, sind Aussagen von Lehrkräften deshalb eine geeignete Basis.

Im Rahmen meines Dissertationsprojekts*, einer qualitativen Studie mit dem Titel „Demokratiebildung im Sachunterricht an Grundschulen“ (DiSaG-Studie), wurden baden-württembergische Sachunterrichtslehrkräfte unter anderem danach gefragt, wie sie geeignete

Daniel Maus (M.A.) ist Lehrer und Lehrbeauftragter an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd.



politische Themen für ihren Unterricht identifizieren. Das bereits beschriebene Kompetenzmodell von Weißeno et al. war den Befragten nicht explizit geläufig, sondern wurde ggf. implizit anhand der Orientierung am Bildungsplan beachtet. Da auch Bildungspläne in der Unterrichtsrealität nicht selten unberachtet bleiben, ist ein Ergebnis der DiSaG-Studie, dass der Sachunterricht in Baden-Württemberg diese Mindeststandards verfehlt (Maus 2024a). Eine andere Möglichkeit zur Orientierung für Lehrkräfte bieten fachspezifische Schulbücher und Unterrichtsmaterialien. Aber auch einer Verwendung von Lehrwerken sprachen die befragten Lehrkräfte bislang keine große Bedeutung im Kontext des Sachunterrichts zu. Ein Blick auf Unterrichtsmaterialien zeigt, dass das Politische im Sachunterricht immer noch zu selten aufgegriffen wird (Dängeli, Kalcsics 2021).

Ob ein Themenbereich bzw. ein Thema im Unterricht behandelt wird oder nicht, hängt laut Aussagen einiger Befragten der DiSaG-Studie stattdessen auch davon ab, wie die verantwortliche Lehrperson das Interesse und Vorwissen der Lernenden hierzu einschätzt. Auch eine Studie mit überwiegend hessischen Grundschullehrkräften kommt zu dem Ergebnis, dass ein von den Lehrkräften angewandtes Auswahlkriterium für Sachunterrichtsthemen unter anderem das Lernendeninteresse

ist (Bade 2024). Im schlechtesten Fall wird seitens der Lehrkraft keiner der Aspekte wahrgenommen und deshalb zugunsten anderer Perspektiven, insbesondere der naturwissenschaftlichen, priorisiert. Deshalb ist es von Bedeutung zu erfahren, wie Lehrkräfte das politische Interesse und politische Vorwissen ihrer Grundschüler*innen wahrnehmen.

Forschungsstand und Einschätzung

Der aktuelle Forschungsstand zu diesem Thema lässt sich wie folgt zusammenfassen: „Die Synopse quantitativer und qualitativer Studien zum politischen Wissen zeigt deutlich, dass Kinder politisches Wissen zu verschiedenen Aspekten der Politik besitzen; schon in der Grundschule sind sie in der Lage, diverse politische Begriffe zu nennen und sie näher zu beschreiben“ (Götzmann 2015, S. 73). Neben dem politischen Wissen fällt auch das politische Interesse positiv im Sinne einer frühen Förderung von politischer Bildung aus. Frühe politische Bildung trifft auf das Interesse der Schüler*innen, denn „Kinder interessieren sich für Politik“ (Baumgardt 2022).

Das von Lehrenden bei Kindern wahrgenommene politische Wissen und politische Interesse ist ebenfalls von Bedeutung. Wie oben beschrieben, wird dieser Aspekt nicht selten als Ausgangspunkt für politisches Lernen genutzt. Es geht darum, wie Lehrkräfte die Schüler*innen diesbezüglich taxieren, denn in der Regel nutzen Lehrkräfte für ihre Einschätzung nicht die aktuelle Studienlage oder wissenschaftliche

Diagnoseinstrumente, beziehungsweise testen die Lernenden nicht dahingehend.

Einblicke in Aussagen von Lehrkräften

Im Folgenden werden erste Ergebnisse der DiSaG-Studie vorgestellt, die sich auf die Einschätzung der befragten Grundschullehrkräfte hinsichtlich des politischen Vorwissens und politischen Interesses ihrer Lernenden beziehen. Ziel ist es, Erkenntnisse darüber zu erhalten, welche Bedeutung die befragten Lehrpersonen diesen beiden Aspekten zusprechen. Dazu wurden die Antworten der Lehrkräfte auf die Fragen „Wenn Sie an Ihre Schülerschaft denken, wie nehmen Sie das Vorwissen der Schülerinnen und Schüler für politische Themen wahr?“ und „Wie schätzen Sie das Interesse der Schülerinnen und Schüler für politische Themen ein?“ ausgewertet. Die Analyse zeigt, dass Lehrpersonen eine große Bandbreite hinsichtlich des politischen Vorwissens bei ihren Schüler*innen wahrnehmen. Auch kein Vorwissen wird festgestellt, was konträr zum Forschungsstand steht. Folgende Interviewausschnitte illustrieren dies:

„Also alle kennen sie den Namen Trump. Aber ansonsten ist wirklich, tatsächlich sogar die Schwierigkeit, wie heißt eigentlich unser Bürgermeister. Der ist eigentlich unbekannt, bis wir es behandeln.“ (Lehrperson E, Pos. 20)

„Ich habe Kinder, die eigentlich keine Ahnung haben von sowas, also im Großen nicht ken-

nen, auch durch ihre Eltern nicht oder teilhaben daran. Und wir haben natürlich Kinder, die sehr gut informiert sind. Nachrichten ihrer Eltern mitbekommen, mitbekommen dass Wahlen sind, wer Präsident von Amerika ist oder so.“ (Lehrperson B, Pos. 16)

Es lässt sich erkennen, dass befragte Lehrkräfte bezüglich des politischen Vorwissens auf eine Ausgangslage treffen, in welcher sie auf Kenntnisse im Kontext von tagesaktuuellem Politikgeschehen leichter aufbauen können, als auf Kenntnisse im Kontext des politischen Nahraums der Lernenden. Das ist insofern interessant, als dass der Themenbereich „Leben in der Gemeinde“ Bestandteil des Bildungsplans Sachunterricht Baden-Württemberg ist, der Themenbereich „Internationale Politik“ aber nicht.

In Bezug auf das politische Interesse zeichnet sich hingegen ein eindeutiger Befund ab. Folgende Interviewausschnitte machen dies anschaulich:

„Sehr stark und sie haben auch großes Interesse daran. Und das wird dann auch im Klassenverband erzählt.“ (Lehrperson D, Pos. 10)

„Also das Grundinteresse ist da, weil Kinder sind grundsätzlich neugierig und wenn man es richtig anstellt, interessieren sie sich ja auch für viele Dinge.“ (Lehrperson Z, Pos. 25)

Ein allgemeines Interesse für politische Themen wird von den befragten Lehrkräften wahrgenommen. Lehrperson D merkt darüber hinaus an, dass dieses Interesse Ausgangspunkt für von den Lernenden selbst initiierten Interaktions- und Kommunikationsprozessen über politische Themen sein kann. Dies kann von der Lehrperson im Sinne einer Förderung von politischer Bildung aufgegriffen und durch ein entsprechendes Lehr-Lernarrangement vertieft werden.

Aufgrund der aus den Interviewausschnitten abgeleiteten Erkenntnisse soll im nächsten Schritt die Beziehung der beiden Aspekte reflektiert werden.

Verhältnis von Interesse zu Wissen und umgekehrt

Ein Zusammenhang zwischen politischem Wissen und politischem Interesse ist empirisch nicht von der Hand zu weisen (Besand et al.



© privat

Politische Bildung ist auch mit Grundschulkindern möglich.

2013). Einerseits lässt die Korrelation die Vorstellung zu, dass durch politisches Wissen politisches Interesse generiert werden kann (Frech, Juchler 2011) und andererseits, dass politisches Interesse Grundlage für politisches Wissen ist (Besand et al. 2013). Somit lässt sich nicht erkennen, ob eine Person wenig über Politik weiß, weil sie kein Interesse dafür aufbringt oder umgekehrt. Beide Aspekte sind auch deshalb relevant, weil sie als wichtige Voraussetzung für politische Partizipation angesehen werden (Westle, Tausendpfund 2019). „Politisches Wissen bildet [darüber hinaus] eine Basis für die (Weiter-)Entwicklung von politischen Urteils- und Handlungsfähigkeiten, aber auch für eine reflexive Herausbildung politischer Einstellungen“ (Abs et al. 2024).

Kritik am Auswahlkriterium

Aufgrund des komplexen Verhältnisses beider Aspekte ist es ungünstig, sie als Ausgangspunkt für das Zustandekommen eines Angebots politischer Bildung im Sachunterricht zu wählen. Ein solches Vorgehen ist auch deshalb zu kritisieren, weil befragte Lehrpersonen nicht bei allen Lernenden auf politisches Vorwissen zurückgreifen können. Politische Bildung sollte unabhängig von politischem Vorwissen oder politischem Interesse der Schüler*innen ein Existenzrecht besitzen. In der Folge kann in Teilen der Schülerschaft von einem Wachstum der Aspekte ausgegangen werden und diese Aspekte von der Lehrkraft didaktisch aufgegriffen werden. Platziert die Lehrkraft keine politischen Themen, können im schulischen Kontext auch beide Aspekte nicht gestärkt werden. Dies kann auch zu einer Marginalisierung von politischer Bildung in der Grundschule beitragen und eine solche Vernachlässigung gilt es aufzulösen.

Perspektive

Politische Bildung für und mit Kindern zu stärken, ist auch in der Grundschule eine große Herausforderung. Doch sie kann gelingen, wenn Lehrkräfte Kinder mit ihren eigenen Anliegen, bspw. durch Mitwirkung, Mitbestimmung und Selbstbestimmung, in den Unterricht einbinden (Maus 2024b, S. 61). Mehrere Punkte können darüber hinaus bei der Förderung von politischer Bildung in der Primarstufe hilfreich sein: eine einfache (Fach-) Sprache verwenden, Themen schüler*innenorientiert auswählen (lassen), politische

Themen von Klasse eins bis vier unterrichten, das bereits vorhandene politische Interesse und politische Vorwissen von Lernenden aufgreifen und politische Konflikte als Konflikte beibehalten. Im ersten Schritt aber sollten Sachunterrichtslehrkräfte politische Themen, unabhängig von dem der Klasse zugesprochenem politischen Interesse und politischen Vorwissen, in ihren Unterrichtsalltag integrieren, um Lernenden die Möglichkeit zu bieten, mit politischen Fragen in Kontakt zu kommen.

Anmerkung

* Der vorliegende Beitrag enthält Ergebnisse und Auszüge meiner noch unveröffentlichten Dissertation.

Literatur

- Abs, H.-J. Hahn-Laudenberg, K., Deimel, D., Ziemes, J.-F. (Hg.) (2024): ICCS 2022. Schulische Sozialisation und politische Bildung von 14-Jährigen im internationalen Vergleich. Münster.
- Bade, G. (2024): Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätzte Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule. Frankfurt/Main.
- Baumgardt, I. (2022): Demokratische Grundschule. In: Baumgardt, I., Lange, D. (Hg.): Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule. Bonn, S. 29–38.
- Becher, A., Gläser, E. (2020): Politische Bildung im Sachunterricht. Theoretische Begründungen, historische Bezüge und grundlegende Konzeptionen. In: Albrecht, A., Bade, G., Eis, A., Jakubczyk, U., Overwien, B. (Hg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen. Frankfurt/M, S. 45–61.
- Becher, A., Gläser, E. (2023): Politisches Wissen von Kindern im Grundschulalter – konzeptionelle Begründungen und empirische Befunde. In: Gessner, S., Klingler, P./Schneider, M. (Hg.): Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. Impulse für Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt/M, S. 49–60.
- Besand, A., Birkenhauer, P., Lange, P. (2013): Politische Bildung in digitalen Umgebungen. Eine Fallstudie zum Projekt DU HAST DIE MACHT. Stuttgart.
- Dängeli, M., Kalcsics, K. (2021): Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht - Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 53–68.
- Frech, S., Juchler, I. (Hg.) (2011): Bürger auf Abwegen? Politikdistanz und politische Bildung. Schwalbach/Ts.
- Gläser, E., Richter, D. (Hg.) (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn.
- Goll, E.-M. (2020): Politische Bildung in der Grundschule. In: Achour, S., Massing, P., Meyer-Heidemann, C. (Hg.): Wörterbuch Politikunterricht. Frankfurt/M., S. 179–181.
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- Hartinger, A., Giest, H. (2022): Perspektivrahmen Sachunterricht. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller S., Wittkowske, S. (Hg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 277–282.
- Laimböck, G. et.al. (2024): Wissenschaftliches Denken im vielperspektivischen Sachunterricht. In: Egger, C., Neureiter H., Peschel, M., Goll, T. (Hg.): In Alternativen denken. Kritik, Reflexion und Transformation im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 117–126.
- Lenzgeiger, B., Lohrmann, K. (2021): Politische Konzepte in den bundesdeutschen Lehrplänen zum Sachunterricht. In: Simon, T. (Hg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden, S. 81–92.
- Maus, D. (2024a): Demokratiebildung in der Grundschule. In: Schöne, H./Carmele, G. (Hg.): Demokratiebildung in der Schule. Kontroversen um das Bildungsziel Demokratie. Frankfurt/M., S. 175–189.
- Maus, D. (2024b): Kinderleicht zur Demokratie. In: Didacta – Das Magazin für lebenslanges Lernen (1), S. 60–63.
- Vieluf, S. Praetorius, A.-K., Rakoczy, K., Kleinknecht, M., Pietsch, M. (2020): Angebots-Nutzungs-Modelle der Wirkweise des Unterrichts. Ein kritischer Vergleich verschiedener Modellvarianten. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 66, S. 63–80.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P., Richter, D. (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Westle, B., Tausendpfund, M. (Hg.) (2019): Politisches Wissen. Relevanz, Messung und Befunde. Wiesbaden.

Weitere Infos

Daniel Maus hat auf der didacta Messe 2022 in Köln in einem Interview mit bildungsklick TV über politische Bildung in der Grundschule gesprochen. Hier geht es zum Video:



Leonhard Birnbacher und Judith Durand

Bildung und Demokratie mit den Jüngsten – Demokratiebildung in der öffentlich verantworteten Kindertagesbetreuung

Demokratiekrise und Demokratiebildung

Aufgrund der vielfältigen Herausforderungen und Problemkonstellationen, denen sich die demokratisch verfasste Gesellschaft gegenwärtig gegenüberstellt, blicken die Sozialwis-



Dr. Leonhard Birnbacher ist Sozialwissenschaftler und Wissenschaftlicher Referent im Projekt „Demokratiebildung im Ganztag“ und hat im Projekt „Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI) in der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ mitgearbeitet.



Judith Durand ist Diplom-Erziehungswissenschaftlerin und Grundsatzreferentin in der Fachgruppe „Pädagogische Konzepte für die Kindheit“ der Abteilung „Kinder und Kinderbetreuung“ am Deutschen Jugendinstitut (DJI).

senschaften zunehmend skeptisch auf den Zustand und die Zukunft der Demokratie.* Befunde, die institutionelle und normative Entdemokratisierungsprozesse herausstellen (Selk 2023, S. 11), die Vertrauensverluste in die formalen Repräsentationsorgane der Demokratie ausmachen (Merkel et al. 2020) oder auf eine Zunahme gesellschaftlicher Konfliktfelder und -linien verweisen (Mau et al. 2023) tragen zu der Einschätzung bei, dass die „Demokratie der Gegenwart“ (Münker 2022) vor ernstzunehmenden Herausforderungen steht. Auch das Bildungssystem und die Frühe Bildung sind hiervon beeinflusst und sehen sich verstärkt bildungspolitischen Forderungen gegenüber, durch Demokratie- und Wertebildung dieser ausgemachten Krise entgegenzutreten. Bereits die Frühe Bildung soll folglich, wie es unter anderem im 16. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregie-

rung heißt, die „Fundamente demokratischen Verhaltens“ im Kindesalter legen und einen Beitrag zu Demokratie von morgen leisten (BMFSFJ 2020, S.7). Mit dieser Forderung wird aber nicht allein auf den gegenwärtigen Krisenmoment reagiert. Demokratie- und Wertebildung sind in der demokratisch verfassten Gesellschaft darüber hinaus mit grundlegender Bedeutung verknüpft: in dem sie bereits die Jüngsten mit den wesentlichen Normen und Prinzipien der Demokratie vertraut machen, zielen sie auf die langfristigen Bestandsvoraussetzungen der Demokratie. Anerkennung, Teilhabe, Toleranz, Engagementbereitschaft und die Fähigkeit zum Kompromiss nach Konflikten bilden in einer Demokratie keine nachgeordneten Seinskriterien, sondern sind für ihr dauerhaftes Funktionieren von wesentlicher Bedeutung. Sie müssen als nicht-erzwingbare Voraussetzungen gleichermaßen erlernt wie gelebt werden (Selk et al. 2012, S. 266). Politiktheorie und praktische Politik heben hervor, dass Bildung und Wertevermittlung die „vorgelagerte Hälfte der demokratischen Willensbildung“ (Honneth 2012, S. 435) darstellen und im Zentrum politischen Handelns stehen (van Raften 2019, S. 10f.).

Rechtliche Verankerung früher Demokratiebildung

Dass die Aufgabe der demokratiepolitischen Daseinsvorsorge von Seiten des Staates initiiert und aufgegriffen wird, zeigt sich in der Frühen Bildung sodann in der rechtlichen Verankerung von Demokratiebildung. Denn es ist zunächst der Bund** der mithilfe des Kinder- und Jugendhilferechts vorgibt, dass Kinder in Kindertageseinrichtungen durch die Vermittlung grundlegender Sozialkompetenzen und die Beteiligung an allen sie betreffenden Angelegenheiten auf ein Leben in der Demokratie vorbereitet werden sollen. Der gesetzlich festgeschriebene Förderauftrag ist auf die geistige und körperliche Entwicklung des Kindes ausgerichtet und gleichermaßen auf dessen soziale und emotionale. Die „Vermittlung

orientierender Werte und Regeln“ ist, wie es im Sozialgesetzbuch heißt, wesentlicher Bestandteil der pädagogischen Arbeit (SGB VIII, § 22 Abs. 3). Damit verknüpft ist die Garantie unveräußerlicher Beteiligungsrechte. Kinder sind entsprechend ihrem jeweiligen Entwicklungsstand in alle sie betreffenden Entscheidungen miteinzubeziehen, was seitens der Träger von Kindertageseinrichtungen deziert sichergestellt werden muss (SGB VIII § 22 a; SGB VIII § 45 Abs. 2). Die weitere Ausgestaltung dieses vom Bund gesetzten Rahmenauftrages obliegt qua verfassungsgemäßer Zuständigkeit für das Bildungswesen dann jedoch den Ländern. Sie greifen den Auftrag in ihren Bildungsprogrammen für Einrichtungen der frühen Bildung auf und differenzieren ihn nach jeweils eigenen Schwerpunkten weiter aus. So existieren konkret 16 verschiedene Bildungsprogramme, die zwar durch einen gemeinsamen „Orientierungsrahmen“ der Kultus- und Jugendministerkonferenz miteinander verbunden sind, jeweils aber eigenständige pädagogische Inhalte referieren. Wie Studien zeigen, variiert dementsprechend die Präzisierung dessen, was die Bundesländer unter frühkindlicher Demokratiebildung verstehen, ebenso wie die Ausgestaltung der konzeptionellen Vorgaben (Birnbacher et al. 2023, S. 62 ff.).

Frühe Demokratiebildung als Grundpfeiler der Demokratie

Wie Demokratiebildung in Schule oder Erwachsenenbildung ist auch die in Kindertageseinrichtungen für das Funktionieren unserer demokratischen Gesellschaft von wesentlicher Bedeutung (Olk et al. 2010). Sie ist den tragenden „Bauelementen der Demokratie“ (Böckenförde 2004) zuzurechnen und lässt sich nicht auf ein Instrumentarium reduzieren, das immer erst dann zum Tragen kommt, wenn die demokratische Gesellschaft sich in der Krise befindet, sich in ihr Demokratieverdrossenheit breitmacht oder antidemokratische Haltungen auf dem Vormarsch sind. In diesem Sinne warnt bspw. Klaus Holz,

Mitglied im Vorstand des Bundesausschusses Politische Bildung, davor, Demokratiebildung zu verkürzen und auf Extremismusprävention zu reduzieren. Ähnlich konstatiert auch der Erziehungswissenschaftler Benedikt Sturzenhecker dezidiert mit Blick auf Kinder und Jugendliche, dass eine primär auf Prävention ausgerichtete Demokratiebildung zwar mögliche negative Entwicklungsverläufe von Kindern und Jugendlichen bearbeiten, so aber die Förderung einer positiven Entwicklung ins Hintertreffen gerate. Letzteres markiere aber die zentrale Aufgabe im Bereich der Kinder- und Jugendbildung (Sturzenhecker 2006). Insbesondere die Frühe Bildung, die mit Menschen ohne bereits festgelegte und organisierte politische Agenda zu tun hat, hat nicht primär die Aufgabe, gegenzusteuern oder zu verhindern, sondern soll vielmehr einem positiven Leitbild folgen. Ihr geht es nicht um eine Verhinderungspädagogik, sondern um eine Gestaltungspädagogik (Hafenerger 2019), die auf das erfahrungsbasierte Lernen grundlegender demokratischer Prinzipien, Haltungen und Werte setzt. Fluchtpunkt ist dabei ein Demokratieverständnis, das in der Demokratie nicht allein eine auf dem Prinzip der kollektiven Selbstbestimmung und Gleichheit basierende Herrschaftsform sieht, sondern gleichfalls eine Lebensform. Erst wenn grundlegende demokratische Werte und Umgangsformen fest im alltäglichen Leben einer demokratisch verfassten Gesellschaft verwurzelt sind und dort erfahren werden, lässt sich, wie der US-amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey und die auf seinen Arbeiten aufbauende pragmatistische Demokratietheorie betonen, überhaupt von einer Demokratie sprechen. „Die Demokratie“, so Dewey, „ist mehr als eine Regierungsform; sie ist in erster Linie eine Form des Zusammenlebens, der gemeinsamen und miteinander geteilten Erfahrung“ (Dewey 1993, S. 121.). Werte und (Sozial-)Kompetenzen werden in diesem Verständnis als mindestens ebenso essenziell für die demokratisch verfasste Gesellschaft gewichtet wie die institutionelle Umsetzung des Selbstregierungs- und Gleichheitsprinzips. Aus Sicht der pragmatistischen Demokratietheorie sind es nicht allein demokratische Werte und Prinzipien jenseits des formalen Politikbetriebs, die eine Demokratie kennzeichnen; was diese für Dewey und den pragmatistischen Strang normativer

Demokratietheorien ausmacht, ist, dass Erfahrungen von Solidarität, Kooperation und Teilhabe in vielen gesellschaftlichen Einrichtungen, Bereichen oder Orten gemacht werden und damit die Demokratie erlernt und verinnerlicht wird (ebd.). Während in anderen demokratietheoretischen Entwürfen Kinder höchstens indirekt mitgedacht werden, berücksichtigt Dewey diese explizit mit seinem ganzheitlichen Ansatz, indem bereits ihnen die Möglichkeit gegeben sein muss, Demokratieerfahrungen zu machen. Gerade die von ihnen besuchten Bildungseinrichtungen müssen ein Ort sein, an dem sie im Sinne einer „embryonic society“ (Dewey 1915, S. 15) die Gelegenheit haben, die Grammatik des demokratischen Zusammenlebens zu erfahren und zu erlernen.

Muster und Umgangsweisen durch Erfahrungen verinnerlichen

Vor allem Selbstwirksamkeitserfahrungen spielen hierbei eine entscheidende Rolle. Kinder lernen in jungen Jahren insbesondere über körperliche und soziale Erfahrungen in ihrem alltäglichen Leben. Frühkindliche Demokratiebildung ist demnach als ein Prozess zu verstehen, bei dem sich das Subjekt in einer an demokratischen Werten geprägten Kultur ausbildet und durch Erfahrungslernen soziale und kulturelle Muster verinnerlicht (Eberlein et al. 2021). Die Kindheitsforschung zeigt, dass die ersten Jahre in der Entwicklung von Kindern prägend sind. In dieser Zeit werden wesentliche Grundlagen der Identität und Persönlichkeit gelegt. Kinder übernehmen durch die Erfahrungen im Alltag als nachwachsende Generation mimetisch das bereits existierende bewusste wie unbewusste Regelwerk sozialer und kultureller Codes (Wulf 2005). Dabei wird bestehendes Handlungswissen nicht nur erlernt und von den älteren Generationen übernommen, sondern gleichsam weiterentwickelt und dadurch zu eigen gemacht. Dieser Prozess beginnt nicht erst bei älteren Kindern, sondern bereits mit der Geburt, bspw. die Entwicklung eines Werte- und Normsystems (Keller 2007). Maßgeblich für diese Bildungs- und Kompetenzerwerbsprozesse sind die Erlebnisse, die junge Kinder in ihrer familiären und außerfamiliären Lebenswelt machen. In der Interaktion mit erwachsenen Bindungspersonen entwickeln sie Emotions- und Stressregulationskompe-

tenzen, die Sicherheit bieten und Exploration, Lernen und Partizipation ermöglichen (Grossmann/Grossmann 2017). Im Kontakt mit Gleichaltrigen können Kinder sich im sozialen Miteinander erproben, Sozialkompetenzen und Ambiguitätstoleranz ausbilden. Dabei entwickeln sie ein Bild von sich selbst als Teil des sozialen Gefüges (Ittel et al. 2014). Als erste „wertebildende pädagogische Instanz“ (Schubarth/Tegeler 2016, 266) prägen frühkindliche Betreuungsinstitutionen die Entwicklung von Normen, Werten und moralischen Überzeugungen von Kindern mit – entscheidend sind demnach, nach welchen Werten und Prinzipien diese organisiert sind und wie die pädagogische Arbeit gestaltet ist.

Demokratiebildung in der Kita-Praxis

Was bedeutet das für die pädagogische Praxis? Dieser Frage ist die Studie ‚Bildung und Demokratie mit den Jüngsten (BilDe)‘ des Deutschen Jugendinstituts von 2019 bis 2023, gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), nachgegangen. Demokratie in Kindertageseinrichtungen kann nicht gelehrt werden, sondern muss im Alltag für alle Beteiligten durch die Erfahrung von Zugehörigkeit in Vielfalt und die Möglichkeit von kindgerechter Beteiligung an den Prozessen in ihrer Lebenswelt erfahrbar sein. Entscheidend ist, ob Kinder demokratische Werte wie Anerkennung, Wertschätzung und Beteiligung auf unterschiedliche Weise erleben und sich selbst darin erproben können. Wie die Ergebnisse der BilDe-Studie zeigen, erfordert dies zunächst von Leitungen und pädagogischen Fachkräften Bewusstsein und Verständigung über die Ziele der pädagogischen Arbeit und die leitenden Werte und Normen, nach denen sie die pädagogischen Angebote, die Raumgestaltung in- und außerhalb der Kita sowie die zwischenmenschlichen Begegnungen richten. Dazu gehört auch, sich über Grenzen der Beteiligung zu verständigen und dazu, welche Entscheidungen von Fachkräften zum Wohle der Kinder getroffen werden. In Anlehnung an demokratietheoretische und demokratiekpädagogische Überlegungen können im Wesentlichen drei zentrale Ebenen für die pädagogische Arbeit unterschieden werden (Eberlein et al. 2021, Richter et al. 2017, Höhme-Serke et.al. 2011). So können auf *formalpartizipatorischer Ebene* Be-

teiligungsformate strukturell verankert sein, wie über einen Kita-Rat, Kinderkonferenzen, Beschwerdeverfahren oder eine Kita-Verfassung. Schon junge Kinder können z.B. in regelmäßig stattfindenden Kinderkonferenzen über Erlebnisse oder Konflikte reden und gemeinsam Regeln zum Umgang miteinander diskutieren und beschließen. Sie können sich auf diesem Wege darin üben, ihre eigene Position und Bedürfnisse zu artikulieren und andere Perspektiven zu akzeptieren. Dabei müssen formalpartizipatorische Formate gleichermaßen durch eine sensitive Interaktionsgestaltung von Fachkräften begleitet werden und Entscheidungen müssen echte Konsequenzen haben. Die *alltagspartizipatorische Ebene* richtet den Blick auf die Gestaltung der Interaktionen zwischen Fachkräften und Kindern im Alltag, die auf Wahrnehmung und Berücksichtigung von kindlichen Bedürfnissen abzielen, wie z.B. beim Essen, Schlafen, der Auswahl von Spielorten oder Bildungsthemen. Wenn Kinder bspw. früh in die Gestaltung der Essenssituationen eingebunden werden, sei es über Verantwortlichkeiten bei Tischdiensten, das Selbstschöpfen des Essens oder das Recht, nicht alles essen zu müssen, was der Speiseplan anbietet, können sie erfahren, dass ihre Bedürfnisse ernstgenommen werden und sich in der Übernahme von Verantwortung für die Gemeinschaft üben. Herausfordernd dabei ist, eine angemessene Balance zwischen Beteiligung und Struktur zu geben. Denn selbstverständlich dürfen Kinder durch Beteiligungsformen nicht überfordert werden und Methoden müssen kontinuierlich dem Alter der Kinder angepasst werden. Fachkräfte haben maßgeblichen Einfluss auf die Qualität der Demokratiebildung in ihrer Einrichtung. Diese zu praktizieren setzt anspruchsvolle Kompetenzen der Fachkräfte und einen reflektierten Umgang mit der Asymmetrie der Beziehung voraus. Weiter ist querliegend die *Wertebene* bedeutend. Die BilDe-Studie zeigt, wie wichtig es ist, im Team einen offenen Diskurs dazu zu führen, welche Normen und Werte den Umgang miteinander und das professionelle Selbstverständnis der Leitungen und Fachkräfte leiten. Denn die Interaktionen im Team und mit den Kindern, die Interaktionen der Kinder untereinander ebenso wie die alltäglich wiederkehrenden Situationen und Rituale wie ein Morgenkreis, die Begrüßung oder Verabschiedung von

Kindern und Familien transportieren bereits Werte und Normen. Dazu gehört auch, dass Fachkräfte dafür sensibel sind, wie die Kinder untereinander agieren und sie proaktiv Vorurteile der Kinder untereinander oder auch Ausgrenzungen thematisieren.

Demokratiebildung als Aufgabe für die gesamte Institution

Entscheidend ist auch, dass sich nicht nur die pädagogische Praxis, sondern die gesamte Institution an demokratischen Grundwerten orientiert. Denn auch in der Zusammenarbeit der Leitung mit dem Team, der Teamkolleginnen und -kollegen untereinander oder dem Träger zeigt sich, ob das Miteinander an demokratischen Werten ausgerichtet ist. Wenn pädagogische Fachkräfte selbst wenig Gestaltungsspielraum in der Kita haben, wird es wiederum schwierig, Kindern diesen authentisch zu ermöglichen. Die Bedingungen für Demokratiebildung müssen in der gesamten Institution und dem System Kindertagesbetreuung geschaffen werden. Dafür ist eine entsprechende Unterstützung aus Fachpolitik und den Stützsystemen der Kinder- und Jugendhilfe notwendig. Kitas leisten durch ihre strukturelle Verankerung in der Gesellschaft und ihren pädagogischen Auftrag einen bedeutsamen Beitrag zur Gesellschaft von Morgen und können dabei auch eine Säule bei der Erneuerung der Demokratie darstellen. Die Verantwortung für die demokratische Verfasstheit der Gesellschaft kann Kita allerdings nicht alleine tragen. Dies kann nur im Zusammenspiel mit anderen gesellschaftlichen Schlüsselakteuren gelingen.

Anmerkungen

- * Der vorliegende Artikel basiert auf einem Beitrag, den wir zuerst in Aus Politik und Zeitgeschichte Nr. 13-14/2022 veröffentlicht haben.
- ** Ausschlaggebend für die rechtliche Verankerung frühkindlicher Demokratiebildung ist trotz der Existenz der allgemeinen Menschenrechte, der UN-Kinderrechtskonvention und der Menschen- und Kinderrechtsabkommen auf europäischer Ebene in der Bundesrepublik der nationale Rechtsrahmen (vgl. Eberlein et al. 2021).

Literatur

- Birnbacher, L., Durand, J., Költsch, A., Mielke, P., Spielhaus, R., Stadler, K. (2023): Bildung und Demokratie. Empirische Perspektiven auf Kita und Schule, Weinheim/Basel.

Böckenförde, E. (2004): Demokratie als Verfassungsprinzip, in: Isensee, J., Kirchhof, P. (Hg.). Handbuch des Staatsrechts der Bundesrepublik Deutschland, Bd. II, Heidelberg, S. 429–496.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 16. Kinder- und Jugendbericht, Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter, Bundestagsdrucksache 19/24200, 11. 11. 2000.

Dewey, J. (1993): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, Weinheim/Basel.

Dewey, J. (1915): The School and Society, Chicago.

Eberlein, N., Durand, J., Birnbacher, L. (2021): Bildung und Demokratie mit den Jüngsten. Bezugsmodelle, Diskurse und Konzepte zur Demokratiebildung in der Kindertagesbetreuung. Weinheim/Basel.

Grossmann, K., Grossmann, K. E. (2017): Bindung – Das Gefüge psychischer Sicherheit, Stuttgart.

Hafenerger, B. (2019): Begriffsvielfalt, Entgrenzung, Aufmerksamkeitskultur. Kommentare zur neuen Unübersichtlichkeit auf dem Arbeitsfeld der politischen Bildung, in: Journal für Politische Bildung 2/2019, S. 10–15.

Honneth, A. (2012): Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. Ein vernachlässigtes Kapitel der politischen Philosophie. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 15, H. 3, S. 429–442.

Kultusministerkonferenz, Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 3./4.6.2004, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_03-Fruhe-Bildung-Kindertageseinrichtungen.pdf (Letzter Abruf: 12.08.2024)

Höhme-Serke, E., Beyersdorff, S. (2011): Mit Kindern Demokratie leben, Aachen.

Ittel, A., Raufelder, D., Scheithauer, H. (2014): Soziale Lerntheorien, in: Ahnert, L. (Hrsg.), Theorien in der Entwicklungspsychologie, Berlin/Heidelberg, S. 330–353.

Keller, M. (2007): Moralentwicklung und moralische Sozialisation, in: Horster, D. (Hrsg.), Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen, Heidelberg, S. 17–50.

Münkler, H. (2022): Die Zukunft der Demokratie, Wien.

Olk, T./Roth, R. (2010): Mehr Partizipation wagen. Argumente für eine verstärkte Beteiligung von Kindern und Jugendlichen, Gütersloh.

Selk, V./Jörke, D. (2012): Der Vorrang der Demokratie. Die pragmatistische Demokratietheorie von John Dewey und Richard Rorty. In: Lembcke, O.W., Ritzi, C., Schaal, G. S. (Hg.): Zeitgenössische Demokratietheorie. Band 1: Normative Demokratietheorien, Wiesbaden, S. 255–284.

Sturzenhecker, B. (2006): Prävention ist keine Jugendarbeit. Thesen zu Risiken und Nebenwirkungen der Präventionsorientierung, in: Sozialmagazin 1/2006, S. 14–21.

van Rahden, T. (2019): Demokratie. Eine gefährdete Lebensform, Frankfurt/Main.

Wulf, C. (2005): Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual, Bielefeld.



Didaktische Werkstatt

Jasmin-Marei Christen und Sarah Heyme

Wir sollten den Kindern und uns mehr zutrauen! – Tipps für die politische Bildung mit Kindern

„[...] Ich glaube tatsächlich, als wir gestartet haben, da saß ich mit meiner Chefin da und wir haben überlegt, wie man das Thema Kinderrechte behandeln kann und ich dachte das geht mit Zweitklässlern doch nicht. Da gab es bei mir eine Blockade und ich wollte das mit älteren Kindern machen. Aber das Problem lag bei mir und nicht bei den Kindern! Ich kann mit Kindern sprechen, aber manchmal ist es auch anstrengend, weil man alles runter brechen muss. Aber das ist mein Problem, dass musste ich lernen und das habe ich gelernt. Aber das war die größte Herausforderung.“ (Zitat aus der Projektevaluation „Demokratie-Profis in Ausbildung!“ 2023)

„Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ ist ein Projekt des Arbeitskreises deutscher Bildungsstätten e. V. und entwickelt und erprobt deutschlandweit Formate der politischen Bildung mit Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren. Darüber hinaus werden im Rahmen des Projektes Fortbildungen und Veranstaltungen für Fachkräfte organisiert. In diesem Artikel stellen wir einige zentrale Erkenntnisse und Praxistipps vor, die im Projekt diskutiert oder an unseren Pilotstandorten erprobt wurden.

Um mit Kindern zu politischen Fragestellungen zu arbeiten, brauchen wir ...

- **Offenheit** dafür, uns auf die Perspektiven der Kinder einzulassen.
- **Zutrauen** in die Kompetenzen der Kinder, dass sie sich mit politischen Themen beschäftigen können und in der Lage sind, sich eigene Meinungen zu bilden. Das heißt auch, anzuerkennen, dass die Kinder die Expert*innen ihrer Lebenswelt sind und daher selbst am besten wissen, was sie betrifft und interessiert.
- **Motivation**, sich auf Kinder einzulassen und ihre Perspektiven aufzugreifen. Aber auch die Motivation, immer wieder neu auf die jeweilige Gruppe zu schauen und Konzepte und Themen an die Bedürfnisse der Kinder anzupassen.
- **Zeit und Flexibilität**, um nicht zu viel in zu kurzer Zeit bloß zu vermitteln, sondern gemeinsam im Tempo und Rhythmus der Gruppe etwas zu erarbeiten. Politische Bildung sollte dabei als ein Prozess verstanden werden, der nicht einer in den Stein gemeißelten Struktur folgt, sondern in dem flexibel auf die verschiedenen Bedürfnisse und aufkommenden Themen eingegangen wird. Bei der politischen Bildungsarbeit mit Kindern werden dafür i. d. R. mehr Zeit, mehr Pausen und mehr Flexibilität benötigt, als mit anderen Altersgruppen.

- **Freiräume**, um Diskussionen und Positionierungen zu ermöglichen und eine Vielfalt an Meinungen aushalten zu können.

Jasmin-Marei Christen und Sarah Heyme arbeiten im Modellprojekt „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“, beim Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten (AdB). Das Projekt wird gefördert vom BMFSFJ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (2020–2023) sowie von der Bundeszentrale für politische Bildung.



- **Fehlerfreude**, gemeinsam Dinge auszuprobieren, ohne den Druck zu haben, dass es funktioniert.

Bei den Fachkräften ansetzen – Einstieg ins kritische Erwachsensein

Erwachsene trauen Kindern in der Regel nur wenig zu. Leider gilt dies ebenso für viele Fachkräfte der (non-formalen) politischen Bildung, weshalb es bisher kaum Angebote für Kinder gibt. Zu groß sind die Vorbehalte,

HALT!(UNG) ERINNERN DISKUTIEREN ÄNDERN

Das Kartenspiel zum Einstieg in ein kritisches Erwachsensein



© AdB

Das Kartenset lässt sich in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften und politischen Bildner*innen in der außerschulischen Bildung einsetzen. Es ist auf der Internetseite des AdB als Druckvorlage verfügbar: <https://politischbilden.de/>

dass Kinder noch viel zu klein für politische Themen seien. Zu gering ist das Zutrauen, dass Kinder sich eine eigene Meinung bilden können. Zu wenig wird ihre Perspektive und Expertise anerkannt. Kurz: Zu prägend ist der strukturelle und individuelle Adultismus, der in unserer Gesellschaft herrscht.

Was braucht es also an Hilfestellungen für die Praxis, um die politische Bildung mit Kindern zu stärken? Ein entscheidender Aspekt für die Arbeit mit Kindern ist eine adultismuskritische Haltung der politischen Bildner*innen, die Kinder als vollwertige Menschen und mit der Fähigkeit der eigenen Meinungs-

bildung respektiert und einbezieht. Was genau das bedeutet, beschreibt ManuEla Ritz mit ihren Ausführungen zum „kritischen Erwachsensein“. (Ritz, Schwarz 2022)

Um Fachkräften gemeinsam einen Einstieg in ein kritisches Erwachsensein zu ermöglichen, wurde im Rahmen des Modellprojektes „Demokratie-Profis in Ausbildung! Politische Bildung mit Kindern“ von Dana Meyer (www.anti-bias-meyer.de) eine spielerische Methode konzipiert und gemeinsam mit dem AdB erprobt. Zur Reflexion und Diskussion zum Adultismus und die eigene Haltung gegenüber Kindern werden Fachkräfte

mit vielseitigen Fragen konfrontiert. Einige sind biografisch, andere reflektieren Machtverhältnisse und die eigenen Erfahrungen damit – immer im Bezug zur Bildungsarbeit. Ein Kartenset dient dabei als Anlass zur Reflexion im Sinne eines Türöffners zu Beginn, während oder am Ende von Veranstaltungen, wie z.B. bei Fortbildungen für politische Bildner*innen oder anderen Fachkräften. Es kann allerdings keine umfassende Auseinandersetzung mit dem Adultismus und der diversitätsreflektierten, politischen Bildung mit Kindern ersetzen.

Das Kartenset mit dem Titel „Halt!(ung), erinnern, diskutieren, ändern“ ist künftig in geringer Stückzahl gedruckt über den AdB sowie als Druckvorlage auf der Internetseite des AdB verfügbar (<https://politischbilden.de/>).

Mit den Kindern loslegen – Anregungen für die politische Bildung mit Kindern

Es wird zwar oftmals so suggeriert, aber DIE eine Methode gibt es nicht! Das gilt nicht nur für die politische Bildungsarbeit mit Kindern, sondern auch mit allen anderen Zielgruppen. Die Stärke unserer Profession ist es, dass wir jeweils auf die Menschen schauen, mit denen wir arbeiten, aus vorhandenen Methoden wählen, diese anpassen und mit dem umgehen, was dann passiert. Soweit basiert politische Bildung für alle Altersgruppen auf den gleichen Grundsätzen, die wir uns immer wieder aufs Neue bewusstmachen sollten.

Als Anregung für die eigene Bildungspraxis, geben wir an dieser Stelle exemplarisch einige Tipps und Impulse zu Methoden und Formaten, die im Rahmen des Projektes entwickelt und erprobt wurden.

Formate mit Kindern entwickeln! Entwickeln Sie gemeinsam mit Kindern Formate für Kinder! Machen Sie so „ganz nebenbei“ politische Bildung und erweitern Sie Ihre Methodensammlung! Kinder können von der ersten Idee, über die Erstellung von Begleitmaterien bis in die Erprobung einbezogen werden. Dabei können Rätselspiele und Schatzsuchen einen guten Rahmen bieten, um ein Thema kreativ zu erarbeiten. Beispielsweise kann eine Detektiv-Rallye eine spielerische Auseinandersetzung mit Themen wie Diversität und Vorurteilen ermöglichen.

Keine Angst vor großen Begriffen! Die Nutzung abstrakter Begrifflichkeiten im Politikkontext kann einschüchternd sein und die Erwachsenen daran hindern, überhaupt mit Kindern in politische Themen einzusteigen. Denn es bleibt die Frage, wie diese Begriffe greifbar und verständlich gemacht werden können. Erarbeiten Sie deshalb die Begriffe gemeinsam und lassen Sie die Kinder ihre Definitionen kreativ verfassen! Über das Visualisieren und Versprachlichen in eigenen Bildern und Worten entstehen so anschauliche Zugänge.

So kann z.B. im Rahmen einer Projektwoche zum Globalen Lernen über viele Themen diskutiert und schließlich eine Ausstellung im Sinne eines Glossars erstellt werden. Ein Beispiel dafür findet sich zusammengefasst im Buch „Wunderwelten – Welt der Wunden. Was wir gewollt haben werden...“, das im Rahmen unseres Projektes entstanden ist und sich als Hintergrundmaterial für die politische Bildungsarbeit eignet. (Vgl. dazu auch Zarębska 2021)

Mitbestimmung und Teilhabe in der Schule unterstützen! Durch Schüler*innenvertretungen dürfen Schüler*innen aktiv an Entscheidungs- und Gestaltungsprozessen in Schule und Unterricht mitwirken. Um ihnen ihre Rechte und Pflichten aufzuzeigen und ihnen Raum zu bieten, Ideen und Pläne zu entwerfen, bieten sich wiederkehrende Seminare an. Im Rahmen unseres Projektes ist dafür eine Handreichung entstanden, die Schülerverteilte*innen auf ihre Arbeit vorbereitet und hilfreiche Tipps dafür gibt.

Die Handreichung findet sich unter:
<https://go.adb.de/kl-sv>

Bücher und Sozialräume verknüpfen! Nehmen Sie Bücher und Geschichten als Ausgangspunkt und verbinden Sie diese mit kreativen Methoden oder Sozialraumerkundung! So kann beispielsweise das Kinderbuch „Ein Mittelschönes Leben. Ein Kinderbuch über Obdachlosigkeit“ von Kirsten Boie und Jutta Bauer in Kombination mit einer Stadtteilführung z.B. durch eine (ehemals) wohnungslose Person genutzt werden, um das Thema Wohnungslosigkeit zu bearbeiten und im eigenen Stadtteil sichtbar zu machen. Ebenso können in interaktiven Lesestunden z.B. auf Stadtfesten, Kinder durch das mehrfach prämierte

Kinderbuch „Julian ist eine Meerjungfrau“ von Jessica Love über Geschlechtervielfalt, heteronormative Erwartungen, Schwarzsein und vielfältige Familienformen ins Gespräch kommen und ihre eigenen Figuren zum Thema basteln.

Kinderrechte konkret einfordern! Kinderrechte und Kinderwünsche mit Blick auf die Kommune konkret in den Blick nehmen und Kindern den Zugang zur Kommunalpolitik eröffnen! Alle sprechen über die Relevanz von Kinderrechten, aber wer hört den Kindern eigentlich zu und fragt nach, was sie für besonders wichtig halten? Um Wünsche und Ideen zu sammeln und mit Kommunalpolitiker*innen oder anderen Entscheider*innen ins Gespräch zu kommen, gibt es viele Konzepte. So kann z.B. eine Kinderstadt gebaut werden, während sich thematisch mit Kinderrechten auseinandersetzt wird. Oder es können anhand von Fotorallyes konkrete Ideen und Vorschläge entwickelt werden, wie die eigene Stadt kinderfreundlicher gestaltet werden kann. Die Ergebnisse können als Ausgangspunkt für Diskussionen mit politischen Akteur*innen dienen.

Diversität in Ansprache und Vorbereitung beachten! Ansprache und Rahmung barrierearm gestalten! Bemühen Sie sich bewusst darum, die Begegnung von Kindern aus ganz unterschiedlichen familiären und religiösen Hintergründen zu ermöglichen. Hilfreich ist dafür die (ehrlicherweise eher aufwendige) Ansprache der Eltern zur Bewerbung der Maßnahmen – z.B. in Rahmen von Informationsabenden in Unterkünften für Geflüchtete und durch Kooperationen mit verschiedenen Glaubensgemeinschaften und anderen Akteur*innen vor Ort. Auch die bewusste Anpassung der Programmgestaltung und Fachkräftevorbereitung, um Kindern mit Behinderung die Teilnahme zu ermöglichen, ist wichtig.

Aktivierende Spiele für inhaltliche Diskussionen nutzen! Spielerische Elemente sind hilfreich, um Kindern den Zugang zu den komplexen politischen Themen zu erleichtern. Um ein Bewusstsein für die Mechanismen von Meinungsbildung zu bekommen, könnten Sie mit Kindern verschiedene Aussagen untersuchen, um zu erfahren, ob es Fak-

ten, Fakes oder Meinungen sind. Oder um in das Thema Kinderrechte einzusteigen, könnten Sie ein Plüschaninchchen herumreichen und dabei die Bedürfnisse des Kaninchens zusammentragen, um dann den Transfer auf die Kinderrechte herzustellen.

Keine Langeweile! Was mit Jugendlichen gut funktioniert, funktioniert mit Kindern noch besser. Was mit Jugendlichen schlecht läuft, geht mit Kindern richtig schief. Was bei Kindern gut läuft, macht auch Erwachsenen mehr Spaß.

Kurz gesagt: Politische Bildung mit Kindern erfordert ein Besinnen auf die allgemeinen Prinzipien, Ansätze und Ansprüche non-formaler politischer Bildung sowie eine klare adultismuskritische Haltung, Fehlerfreude und Flexibilität. Vertrauen Sie also auf Ihre Expertise als politische Bildner*innen. Reflektieren Sie Ihre Haltung und Konzepte. Gehen Sie immer auf die Interessen, Erfahrungen und Bedarfe Ihrer jeweiligen Gruppe ein und haben Sie den Mut, politische Bildung mit Kindern zuzulassen!

Literatur

- Boie, K. (2008): Ein mittelschönes Leben. Ein Kinderbuch über Obdachlosigkeit. Mit Bildern von Jutta Bauer, Hamburg, Verlag Hinz und Kunzt (ab 6 Jahren).
- Love, J. (2013): Julian ist eine Meerjungfrau, München, Knesebeck Verlag (ab 4 Jahren).
- Ritz, M., Schwarz, S. (2022): Adultismus und kritisches Erwachsensein. Hinter (auf-) geschlossenen Türen, Münster.
- Zarębska, I. (2021): Wunderwelten – Welt der Wunden? Wie gelingt politische Bildung mit Kindern? In: Außerschulische Bildung 2/2021, S. 41–46. Online verfügbar unter: <https://fachzeitschrift.adb.de/wunderwelten-welt-der-wunden/> Letzter Abruf: 12.08.2024

Weitere Informationen

- Weitere Informationen zum Modellprojekt finden sich unter: <https://demokratieprofis.adb.de/>
- Zu den Tipps gibt es Expertise an unseren Pilotstandorten, vgl. <https://demokratieprofis.adb.de/pilotstandorte/>
- Materialien und Hintergrundbeiträge für die politische Bildung finden sich hier: <https://politischbilden.de>

Johanna Rohde

„Wir gründen ein Kinderparlament!“

Ein Partizipationsprojekt mit Kindern in Ganztagschulen

2025 steht vor der Tür und somit auch die Umsetzung des Rechtsanspruchs auf eine Ganztagsbetreuung, zunächst für die neuen Erstklässler*innen, dann für alle Grundschulkinder.



Johanna Rohde ist Referentin für gesellschaftspolitische Jugendbildung bei der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in Nordrhein-Westfalen.

Die Ganztagsbetreuung spielt also für das Aufwachsen von immer mehr Kindern eine immer größere Rolle. Somit ist es wichtig, Antworten auf Fragen wie „Wie kann Partizipation im Ganztag gelingen?“, „Wie wird er zu einem wahrhaft kindgerechten Ort?“ und „Wie kann der Ganztag zu einem Ort politischer Bildung werden?“ zu finden. In dem Projekt „Wir gründen ein Kinderparlament“ widmete sich ein Team aus Mitarbeiter*innen von Ganztagschulen, eines Ganztagschulträgers und der politischen Bildung diesen Fragen und insbesondere ganz konkret dem Beteiligungsformat „Kinderparlament“ bzw. der Gründung eines solchen Gremiums. So entstand ein Konzept für Projekttage, bei denen alle Kinder des Ganztags an der Gründung ihres Kinderparlaments beteiligt werden.

Grundidee und Ablauf des Projekts

Ziel des Projekts war es, einen Weg zu erproben, wie Partizipation dauerhaft im Ganztag verankert und Kindern das wirkliche Mitgestalten ihres Umfeldes ermöglicht werden können. Dafür braucht es zum einen ein klares Verständnis bei allen Beteiligten, dass Kinder ein Recht auf Mitbestimmung haben, und zum anderen Strukturen, die eine Umsetzung dieses Rechts sicherstellen. Kinder- und v. a. Jugendparlamente sind eine Form struktureller Beteiligung – in Kommunen weit verbreitet, im Ganztag aber kaum vorzufinden. So entstand die Idee, in mehreren Offenen Ganztagschulen (OGS) zu erproben, wie ein solches Parlament eingeführt werden und ausgestaltet sein sollte. Dem Anspruch einer frühen Einbindung der Kinder folgend, sollten die Kinder schon bei der Gründung der Parlamente eine zentrale Rolle einnehmen. „Wie können Grundschulkinder das Regelwerk ihres Parlaments selbst entwickeln?“ Das war die Leitfrage, die den evangelischen Kirchenkreis Iserlohn als Träger mehrerer Ganztagsbetreuungen, die jeweiligen Ganztags-Leitungen und mich als Netzwerkstelle für politische Bildung umtrieb. So entstand die Idee, dass die Kinder, und zwar alle Kinder des jeweiligen Ganztags, bei einem so genannten „Verfassungskonvent“ an der Entwicklung des grundlegenden Regelwerks mitwirken sollten.

Um dieses ambitionierte Projekt umsetzen zu können, bildete sich ein multiprofessionelles Projektteam bestehend aus zwei Mit-

arbeitenden des Kirchenkreises als Träger der Ganztagschulen, den OGS-Leitungen der drei Projektstandorte und der Netzwerkstelle „Politische Bildung“ der Arbeitsgemeinschaft der evangelischen Jugend in NRW. Im Projektverlauf stießen weitere OGS-Mitarbeitende sowie drei Teamer*innen dazu. Gemeinsam absolvierten sie die unten abgebildeten Projektetappen.

Bei den Konventen belegte jedes Kind am ersten Tag einen der folgenden Workshops: „Aufgaben von Parlamenten – Erklärfilm drehen“, „Wahlen – Wahlurnen und Stimmzettel gestalten“, „Arbeitsweisen von Parlamenten – eine Sitzung simulieren“, „Kommunikation – wie das Parlament über Beschlüsse informieren wird“, „Wahlkampf – den Wahlkampf planen“, „Netzwerk – Unterstützer*innen für die Parlamentsarbeit finden“, „Gute Parlamentarier*innen – wichtige Eigenschaften herausarbeiten“, „Zukunft der Schule – Themen und Ideen sammeln“. Die Ergebnisse aus den Workshops wurden am zweiten Tag zusammengetragen, diskutiert und als Elemente der neuen Verfassung abgestimmt.

Inhaltliche Schwerpunkte des Projekts: Demokratie und Partizipation – zwei wichtige Themen für Kinder

Das Projekt stellte durch sein Ziel, eine Verfassung für den Ganztagsbereich der jeweiligen Grundschule zu erarbeiten, zwei für die politische Bildung typische Themenfelder in den Mittelpunkt des Lernens.



Zum einen wurden Grundlagen der Demokratie besprochen. Die Kinder setzten sich in Workshops mit Wahlen (Wahlkampf, Wahlprozedere) und Parlamentarismus (gute Politiker*innen, Gremiensitzungen, Rolle von Kommunikation und von Netzwerken) auseinander. Dabei wurde deutlich, dass die meisten Kinder keinerlei Vorwissen darüber mitbrachten. Sie konnten sich, von sehr wenigen Ausnahmen abgesehen, nicht an Wahlplakate auf den Straßen, die letzten Parlamentswahlen oder wahlbezogene Gespräche von Erwachsenen erinnern. Lediglich wenn die Schule bereits Klassenräte oder SV-Wahlen installiert hatte, gab es ein Grundverständnis von Demokratie, auf das aufgebaut werden konnte. Die Kinder waren aber, unabhängig davon, ob wenig oder sogar kein Vorwissen vorhanden war, interessiert an einer Auseinandersetzung mit dem politischen System in Deutschland und an dem Entwickeln eigener Ideen für die Demokratisierung ihrer Ganztagsschule.

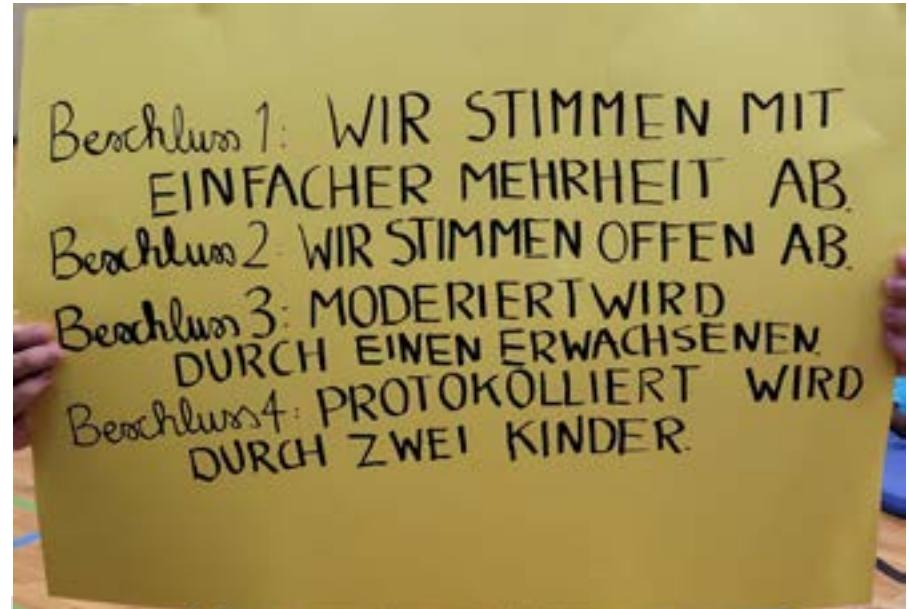
Zum anderen drehte sich an den Projekttagen vieles um Partizipation. Sie war sowohl explizites Thema als auch impliziter Handlungsleitlinie. Sowohl der Ansatz, das Projekt in Grundschulen umzusetzen, als auch die Grundidee des Projekts, die Kinder schon bei der Parlamentsgründung und nicht erst bei der ersten Wahl einzubinden, folgte dem Ideal „Partizipation von Anfang an“. Die Kinder zeigten sich motiviert, nicht nur über Partizipation und Demokratie zu reden, sondern konkret etwas zu gestalten, das Bestand hat und den Ganztag nachhaltig prägen wird.

Ein kritischer Blick auf das Projekt

Bei aller Euphorie über positive Aspekte des Projekts sollen problematische nicht unterschlagen werden.

Für mich als Projektverantwortliche war die größte Herausforderung, mit den begrenzten Zeitressourcen der anderen Projektbeteiligten, insbesondere der OGS-Mitarbeitenden umzugehen:

Immer wieder betonten die OGS-Mitarbeitenden, dass sie für Planungen, Materialaufbereitung und Reflexionsrunden keine Zeit hätten. Sie seien in ihrer Arbeitszeit stets von Kindern umgeben und hätten keine ruhige Minute, beispielsweise um ihren Workshopablauf zu verschriftlichen. Die politische



© privat

Kinder sind durchaus in der Lage, (politische) Aushandlungsprozesse zu führen und mehrheitlich Beschlüsse zu fassen.

Bildung sollte sich also bei Großprojekten im Kontext Offener Ganztag bewusst sein, dass die Partner*innen nicht viele Ressourcen einbringen können.

In der praktischen Arbeit mit den Kindern war deren stark nachlassende Konzentration die größte Herausforderung. Sie hatten bereits den regulären Unterricht hinter sich und Schwierigkeiten, sich erneut zu konzentrieren. Daher würde ich empfehlen, solche Vorräte im Rahmen eines ganzen Projekttags inkl. Vormittag zu ermöglichen. Auf diese Weise hätte man auch mehr Zeit, das Gesamtprojekt „Kinderparlament“ und die Rolle der Workshops genauer zu erläutern. Trotz wohlüberlegter Worte bei der Moderation des Auftaktplenums schienen viele Kinder erst am zweiten Projekttag, als die Workshopergebnisse zur „Verfassung“ zusammengesetzt wurden, zu verstehen, was der rote Faden ist und inwiefern sie an einer „Verfassung“ arbeiten.

Kritisch anzumerken ist auch die begrenzte Tiefe der Veränderungen, die durch Kinderparlamente möglich sind: Auch wenn die Mitarbeitenden den Kindern Mitbestimmung ermöglichen und das Kinderparlament bestmöglich unterstützen wollen, stößt Partizipation im Ganztag schnell an Grenzen. Die Kinder können über das Kinderparlament zwar Ausflugsziele auswählen, bei Anschaffungen mitentscheiden und Regeln des Zu-

sammenlebens erlassen, die wesentlichen Fragen (z. B. die Auswahl und Einteilung der Mitarbeitenden, die Festlegung der Betreuungszeiten und Finanzfragen) bleiben jedoch ausschließlich in der Hand der Erwachsenen. Das Kinderparlament hat nicht einmal Beratungsrecht.

Im Projekt wurde immer wieder deutlich, dass es eigentlich einer Klärung und einer Verbesserung des Verhältnisses zwischen Schul- und Ganztagsleitung und den Mitarbeitenden beider Bereiche bedarf (Rother, 2022, S. 68). Im Rahmen eines Projekts können politische Bildner*innen als externe Projektbeteiligte zwar für eine stärkere Gleichberechtigung von Schule und Ganztag und somit für eine ganzheitlichere Sicht auf Bildung werben, aber nicht gewachsene Beziehungen grundlegend verändern.

Auch die Pädagogik der jeweiligen Ganztagsschule wird sich nicht durch einzelne Interventionen ändern lassen: Die politischen Bildner*innen und Teamer*innen waren irritiert angesichts der Strenge (klare Ansagen; mehrfaches Androhen von Strafen) im Ganztag und empfanden dies als hierarchisch und somit nicht als partizipationsfördernd. Anders lasse sich der Tagesablauf mit den bis zu 80 Kindern, laut Einschätzung der OGS-Mitarbeitenden, nicht umsetzen. Die Teamer*innen taten sich mit diesem Vorgehen schwer, merkten in den eigenen Workshops aber

auch, dass die von ihnen präferierte, aber eben nur von ihnen praktizierte „sanftere Pädagogik“ die Kinder verunsicherte und nicht die gewünschten Ergebnisse erzielte.

Vom Einzelprojekt zur Grundsatzfrage: „Welche Rolle kann die politische Bildung in Ganztagsgrundschulen spielen?“

Das Projekt war für mich als ansonsten primär außerhalb der Schule tätige politische Bildnerin ein erster Versuch, außerschulische politische Bildung in den Ganztag zu tragen. Meine Hoffnung, dass Ganztagsbetreuungen unter mehrreli Gesichtspunkten für politische Bildung ein spannendes Handlungsfeld sein können, erwies sich in vieler Hinsicht als berechtigt:

Eine Stärke dieses Orts besteht darin, dass Ganztagsbetreuungen (zukünftig) von fast allen Kindern, unabhängig von Milieu, finanzieller Ausstattung der Eltern und den individuellen Interessen der Kinder, besucht werden. Somit weist der Ganztag ähnliche Vorteile auf wie Schulen und könnte dazu genutzt werden, breite Bevölkerungsgruppen an politische Bildung heranzuführen. Während Kooperationsprojekte mit Schulen am Vormittag jedoch durch die Taktung der Schulstunden, curriculare Vorgaben und Leistungsdruck erschwert werden, ist der Ganztagsbetrieb in seiner Ausgestaltung freier. Zwar gibt es Vorgaben, wie dass es Phasen für das Mittagessen, AGs und Hausaufgabenbetreuung geben soll, allerdings lässt sich diese Struktur für Projekte ohne großen Aufwand aussetzen. Projekte im Ganztag können also vielfältige Formen annehmen: Aktionen an



Die Ganztagsgrundschule bietet vielfältige Möglichkeiten, Kinder an der Gestaltung ihrer Lebenswelt zu beteiligen und sie an die politische Bildung heranzuführen.

© privat

mehreren Nachmittagen, kontinuierlich arbeitende AGs, Projekttage/-wochen in den Ferien usw.; mit allen Kindern des Ganztagsbetriebes, mit einzelnen Gruppen oder mit einer sich für das konkrete Projekt formierenden Interessensgruppe. Auch die Tatsache, dass der Ganztag von Trägern der Jugendhilfe gewährleistet wird, also (zumindest theoretisch) sozial- statt schulpädagogisch geprägt ist und somit nicht der Leistungsbewertung dient und fächerübergreifend angelegt ist (Sauerwein 2019, Rother 2022), erleichtert die Zusammenarbeit.

Spannend ist das Handlungsfeld auch, weil es ein dynamisches, sich derzeit stark entwickelndes ist: Derzeit müssen bestehende Angebote um- und v.a. ausgebaut werden sowie neue Ideen entwickelt und erprobt werden, um dem Anspruch gerecht zu werden, nicht nur Betreuung, sondern Bildungsakteur zu sein. Hier bietet sich die Möglichkeit, Mitarbeitende frühzeitig für politische Bildung zu motivieren und zu befähigen sowie aufzuzeigen, wie politische Bildung strukturell verankert werden kann.

Fazit

Insgesamt haben die Kinder, unabhängig vom individuellen Umfang ihres Vorwissens, großes Interesse an politisch bildenden Maßnahmen und eine Offenheit gegenüber Projekten rund um Demokratie gezeigt. Sie wirkten motiviert, sich mit ganz konkreten Fragen des Zusammenlebens im Ganztag auseinanderzusetzen, und gewillt, das Parlament als Abgeordnete*r oder als Wählerschaft zu unterstützen.

Ganztagsgrundschulen eignen sich also, das zeigt das Projekt deutlich, gut für politische Bildung. Hier können Kinder aus allen Milieus erreicht und Grundlagen für politisches Interesse gelegt werden. Die größte Herausforderung bei der Entwicklung solcher Aktivitäten besteht darin, die Kinder nach dem regulären Schulunterricht nicht zu überfordern, sondern der verringerten Konzentration am Nachmittag Rechnung zu tragen. Alternativ bieten die im Ganztag stattfindenden Ferienprogramme die Möglichkeit, auch schon am Vormittag mit Kindern zu arbeiten.

Nicht nur die Konzentrationsfähigkeit der Kinder, sondern auch die zeitlichen Ressourcen der Mitarbeitenden sind begrenzt. Dass Mitarbeitende im Ganztag in der Regel kei-

nerlei Zeit für die Vor-/ Nachbereitung ihrer Angebote bezahlt bekommen, sondern das neben der Kinderbetreuung erledigen müssen, erschwert die Kooperation und kann dazu führen, dass externe Partner*innen, z.B. politische Bildner*innen, den größten Teil der Planung übernehmen müssen. Das birgt die Gefahr, dass sie sich eher wie Dienstleister*innen denn als Teil eines multiprofessionellen Teams fühlen, und verringert die Möglichkeiten des voneinander Lernens.

Anmerkung:

* Teile des vorliegenden Artikels wurden entnommen aus: Rohde, Johanna: Der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung kommt – was tun als politische Bildung? In: Gramoll, Annika; Jantschek, Ole (Hg.): In Verantwortung – Jugendliche als Mitgestalter*innen politischer Bildung und demokratischer Politik. Jahrbuch 2023. Ev. Trägergruppe für gesellschaftspolitische Jugendbildung. Berlin, S. 44–49.

Das Konzept und Bildungsmaterialien der beschriebenen Projekttage werden derzeit als Handreichung aufbereitet. Sie werden im Herbst 2024 hier zum Download zur Verfügung stehen: <https://www.aej-nrw.de/themen/politische-bildung/>

Literatur

Rother, P. (2022): Handlungsfeld D: Interne Zusammenarbeit Die interne Zusammenarbeit im Ganztag unter Anerkennung der unterschiedlichen Kompetenzen und Zuständigkeiten (mit) gestalten. In: Deutsches Jugendinstitut/Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (Hg.): Ganztag für Grundschulkinder. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. Ein Wegweiser der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF), S. 66–75.

Sauerwein, M. (2019): Partizipation in der Ganztagschule – vertiefende Analysen formal und inhaltlich überarbeitete Version der Originalveröffentlichung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 22 (2019) 2, S. 435–459. Online verfügbar: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/18995/pdf/Sauerwein_2019_Partizipation_Ganztagschule_A.pdf. Letzter Zugriff: 04.07.2024.



DVPB aktuell

IMPULS Politische Bildung ungerecht verteilt

von Thomas Krüger

unter Mitarbeit von Till Mischko und Janine Prüfer

Wie Studien zeigen, stehen die Angebote politischer Bildung nicht allen Kindern und Jugendlichen gleichermaßen offen. Wer über die Krise der Demokratie spricht, muss auch über Kinderarmut sprechen.

Demokratie ist eine Gesellschaftsform, die in jeder Generation neu gelernt werden muss und deren Fortbestand nicht ohne Weiteres vorausgesetzt werden darf.¹ Dabei ist der demokratische Zusammenhalt weltweit am Bröckeln: Erstmals seit 2004, so zeigen etwa die Zahlen des Transformationsindex 2022 der Bertelsmann Stiftung, wurden mehr autokratische als demokratische Staaten verzeichnet. Von 137 untersuchten Ländern sind nur noch 67 Demokratien, während die Zahl der Autokratien auf 70 gestiegen ist.² Im Angesicht vieler Krisen fühlen sich Menschen zudem zunehmend überfordert. So gibt ein Großteil der Befragten einer Studie der Friedrich Ebert Stiftung an, dass politische Probleme gegenwärtig so vielschichtig erscheinen, dass sie schwer zu verstehen sind. Gestiegen ist auch der Anteil derer, die politische Entscheidungen an Expert*innen übertragen möchten oder unkomplizierte Abstimmungsverfahren präferieren.³

Diese Zahlen sind erschreckend und unterstreichen die besondere Relevanz von Angeboten der politischen Bildung sowie spezifisch demokratiebildender Konzepte wie beispielsweise der kinderrechtebasierten Demokratiebildung. Entwicklungspsychologische Erkenntnisse bestätigen vor diesem Hintergrund, dass „je früher desto besser“ auch hier gilt.⁴ Da Kitas und Grundschulen die Orte sind, in denen alle Kinder noch gemeinsam lernen, kommt ihnen eine Schlüsselfunktion in der politischen Bildung zu. Das sehen auch die für den Kinderreport 2024 befragten Kinder und Jugendlichen so: 73 Prozent heben die Verantwortung für die Vermittlung demokratischer Werte und Kompetenzen von Kita und Schule hervor. 57 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen fordern politische und gesellschaftliche Themen bereits in der Grundschule zu behandeln. Allerdings zeigen aktuelle Studien des Deutschen Kinderhilfswerkes, dass Potenziale für eine kinderrechtebasierte Demokratiebildung vor allem in der Grundschule nicht genutzt werden. So erleben Kinder einen Bruch in ihren Demokratierfahrungen, wenn sie von der Kita in die erste Klasse kommen. Den Schüler*innen wird zwar vereinzelt kognitives Wissen über demokratische Grundwerte und

Thomas Krüger ist Präsident des Deutschen Kinderhilfswerks



Till Mischko, Fachstelle Kinderrechtebildung, Träger im Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter



Janine Prüfer, Fachstelle Kinderrechtebildung, Träger im Kompetenznetzwerk Demokratiebildung im Kindesalter



Institutionen ab der ersten Klasse vermittelt, doch werden sie von Beteiligungsformaten ausgeschlossen und die Kinder in ihrer Vielfalt nicht repräsentiert.⁵

Im außerschulischen Ganztag wird den genannten demokratiebildenden Konzepten eine große Bedeutung eingeräumt, doch stellen mangelnde Zeit- und Personalressourcen die größte Herausforderung in der Umsetzung dar.⁶ Zudem wünschten sich die befragten Fachkräfte mehr professionelle Beratung und Begleitung sowie praxisnahe, anwendbare Methoden.⁷

Wenn politische Bildung in den Kindertageseinrichtungen, Schulen und im Ganztag unzureichend umgesetzt wird, hat dies negative Auswirkungen auf die politische und demokratische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Schaut man genauer hin, zeigt sich, dass es bei den Zugängen zur politischen Bildung zudem weitreichende Unterschiede gibt.

Sozioökonomische Benachteiligungen und politische Bildung

Vor allem denjenigen Schüler*innen, die bereits von Hause aus über ein hohes Maß an kulturellem Kapital verfügen, werden im Verlauf ihres Bildungsweges wichtige Angebote Politischer Bildung zuteil, was sowohl in qualitativer als auch in quantitativer Hinsicht gilt. Hierin liegt einer der Aspekte begründet, warum sie über ein größeres politisches Interesse verfügen und ihr Vertrauen in die Demokratie als Staatsform signifikant höher ist. Menschen, die in ihrer politischen Mündigkeit gefördert werden, setzen sich häufiger für die Demokratie und eine offene Gesellschaft ein. Wie Studien der Einstellungs- und Partizipationsforschung zeigen, spiegelt sich die politische Ungleichheit entlang der sozialen Ungleichheit.⁸ Eine Studie der Friedrich Ebert Stiftung kommt dabei zu dem Schluss: „Inwiefern dieser Zusammenhang durch die Schulformen noch reproduziert oder ‚nur‘ nicht ausgeglichen wird, ist eine offene Frage. Nichtsdestotrotz lässt sich als zentrales Fazit festhalten: Politische Bildung an deutschen Schulen ist ein elitäres Angebot und das darf sie nicht sein.“⁹

Der Zugang zu politischer Bildung ist in hohem Maße für die demokratischen Teilhabemöglichkeiten eines Menschen von Belang, denn für politisches Engagement wird häufig eine Kenntnis politischer Sachverhalte vorausgesetzt. Dies kann beispielsweise bedeuten, dass verlangt wird, sich in bestimmte Themenkom-

plexe hineinzuarbeiten oder Kenntnisse über politische Organisationen und Strukturen zu besitzen. Zudem gelten im politischen Betrieb rhetorische Techniken und eine analytische Auf-fassungsgabe als vorteilhaft. Wer diese Grundlagen nicht erlernt hat, fühlt sich mitunter schnell ausgeschlossen.¹⁰ Dies hat, unter anderen Faktoren, Konsequenzen für den demokratischen Zusammenhalt. So kam jüngst eine Studie der Bertelsmann Stiftung zu dem Ergebnis,

die Demokratie nicht in allen gesellschaftlichen Schichten über eine mehrheitliche Zustimmung verfügt. Es zeichnet sich ein Gefälle ab, wonach die Demokratie eine stabile Unterstützung bei höher gebildeten Kindern und Jugendlichen hat, in den mittleren und niedrigen Bildungsschichten jedoch an Zustimmung verliert. So stimmen über drei Viertel (77 Prozent) der höher Gebildeten einer Bewertung von Demokratie als guter Regierungsform zu. Damit wächst der Anteil in dieser Gruppe im Vergleich zu 2022 um sieben Prozentpunkte an. Die Befragten mit (angestrebtem) mittlerem Schulabschluss bewerteten die Demokratie jedoch nur noch zu 55 Prozent als gut. In der Gruppe der Befragten mit (angestrebtem) niedrigerem Bildungsstand rutscht die Zustimmung zur Demokratie im Vergleich zum Vorjahr um ganze 15 Prozentpunkte ab und liegt aktuell bei lediglich 40 Prozent. Die Demokratie verliert damit in dieser Gruppe zunehmend an Rückhalt.¹¹

Gerade in Familien, die von Armut betroffen sind, haben die Angehörigen häufig Diskriminierungen erlebt oder die Erfahrung gemacht, dass ihr politisches Engagement nicht gewürdigt wird, sodass gegenüber politischer Arbeit Vorbehalte bestehen können.¹² Armut und soziale Unsicherheit verursachen zudem ein hohes Maß an Stress. Betroffene Personen verfügen mitunter nicht über die erforderlichen emotionalen und kognitiven Ressourcen, um sich politischem Engagement widmen zu können. Darüber hinaus mangelt es ihnen häufig an der Erfahrung politischer Selbstwirksamkeit, die sich aus anderen Lebensbereichen, in denen sie vor allem Ohnmacht erfahren, überträgt.¹³ Hier liegt es an der politischen Bildung, klassismus- und habitussensible Konzepte zu entwickeln und die Zugänge zu den entsprechenden Angeboten auszuweiten.

Darüber hinaus ist es aus einer gesellschaftspolitischen Perspektive jedoch nicht tragbar, wenn 2,88 Millionen Kinder unter 18 Jahren in Deutschland als armutsgefährdet gelten.¹⁴ Wenn über die Krise der Demokratie gesprochen wird, müssen auch Lösungen für das Problem der Kinderarmut gefunden werden. Dass hier gegenwärtig zu wenig geschieht, zeigen beispielsweise die Umfragewerte des Kinderreports 2023, der vom Deutschen Kinderhilfswerk herausgegeben wurde. Der Aussage, dass sich Politiker*innen dem Problem nur unzureichend widmen, stimmen 84 Prozent der befragten Kinder und Jugendlichen zu. Auch bei den Erwachsenen ist eine große Mehrheit dieser Ansicht. Diese Zahlen unterstreichen das Problembewusstsein in der Bevölkerung für das Thema und rufen zum schnellen Handeln auf.¹⁵

Das Gefühl, nicht zur Gesellschaft dazugehören, ist bei betroffenen Kindern von Beginn an präsent und wirkt sich in hohem Maße auf ihr Selbstwirksamkeitsempfinden aus. So erleben sie Benachteiligungen in sämtlichen Bereichen ihres Lebens, wie beispielsweise der Ernährung oder der gesundheitlichen Versorgung.¹⁶ Zudem sind sie klassistischen Vorurteilen ausgesetzt, die mitunter unbewusst reproduziert werden und beispielsweise in Form von Stigmatisierungen oder stereotypen Zuschreibungen auftreten können.¹⁷ Kinder, die unter prekären Bedingungen aufwachsen, fühlen sich schon früh von der Gesellschaft abgelehnt. Wie Studien zeigen, werden sie häufiger ausgesetzt und erleben häufig körperliche und emotionale Gewalt.¹⁸ Armut bedeutet dabei nicht nur, ökonomisch benachteiligt zu sein, sie schränkt auch das in der UN-Kinderrechtskonvention verankerte Recht auf Beteiligung (Art. 12) in hohem Maße ein. Betroffene Kindern wird oft der Zugang zum kulturellen Leben erschwert, sie haben schlechtere Chancen auf Erfolg im Schulsystem und auf ihrem weiteren Bildungsweg.

Vor diesem Hintergrund braucht es beides: Neben gerechten Zugängen zu Angeboten der politischen Bildung sind auch Maßnahmen der Entprekarisierung erforderlich, um der Krise der Demokratie etwas entgegenzusetzen. Vor allem das virulente Problem der Kinderarmut muss dabei von der Politik ins Auge gefasst werden. Wirksame Maßnahmen wurden beispielsweise in dem Papier „Gleiche Teilhabechancen für armutsbetroffene Kinder“¹⁹ des

Deutschen Kinderhilfswerkes formuliert. Darin wird u.a. eine Gesamtstrategie zur Bekämpfung der Kinderarmut, ein Rechtsanspruch auf Förderung und Teilhabe sowie bezahlbarer Wohnraum gefordert.

Anmerkungen

- 1 BMFSFJ (2021): Demokratie braucht Euch! Wie Pädagoginnen und Pädagogen Demokratie aktiv gestalten. Berlin. Abrufbar unter: https://www.demokratie-leben.de/fileadmin/Demokratie-Leben/Downloads_Dokumente/Publikationen/Demokratie-braucht-Euch.pdf; Zugriff 08.08.2024.
- 2 Bertelsmann Stiftung (2023): Demokratie weltweit unter Druck: Zahl der autoritären Regierungen steigt weiter. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2022/februar/demokratie-weltweit-unter-druck>; Zugriff 08.08.2024.
- 3 Friedrich-Ebert-Stiftung (2023): Studie 2023: Vertrauen in Demokratie in Krisenzeiten. Abrufbar unter: <https://www.fes.de/studie-vertrauen-in-demokratie>; Zugriff 08.08.2024.
- 4 Blöcker, Yvonne/Hölscher, Nina (2014): Kinder und Demokratie. Zwischen Theorie und Praxis. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 48.
- 5 Theel, Tobias/Valtin, Anne/Schlüzy-Neumann, Katja (2023): Abschlussbericht Forschungsprojekt

zu Demokratiebildungsprozessen bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule, S. 40.

- 6 Berger, Alina/Grapentin-Rimek, Theresa/Knoche, Elisabeth/Nicklas, Hannah/Schomaker, Lea (2024): Kinderrechtebasierte Demokratiebildung im außerunterrichtlichen Ganztags Ergebnisse einer bundesweiten quantitativen Befragung pädagogischer Fachkräfte im Hort und Ganztag im Primarbereich, S. 36, 39, 57.
- 7 Ebd., S. 61–63.
- 8 Friedrich-Ebert-Stiftung (2019): Wer hat, dem wird gegeben: Politische Bildung an Schulen. Abrufbar unter: <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/15611.pdf>; Zugriff 08.08.2024.
- 9 Ebd.
- 10 Bödeker, Sebastian (2014): Die ungleiche Bürgergesellschaft – Warum soziale Ungleichheit zum Problem für die Demokratie wird. Abrufbar unter: <https://www.bpb.de/themen/bildung/dossier-bildung/189941/die-ungleiche-buergergesellschaft-warum-soziale-ungleichheit-zum-problem-fuer-die-demokratie-wird>; Zugriff 08.08.2024.
- 11 Bertelsmann Stiftung (2023): Jugendliche in Deutschland blicken optimistischer in die eigene Zukunft als vor einem Jahr. Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/themen/aktuelle-meldungen/2023/august/jugendliche-in-deutschland-blicken-optimistischer-in-die-eigene-zukunft-als-vor-einem-jahr>; Zugriff 08.08.2024.
- 12 Schader Stiftung (2016): Führen prekäre Lebens- und Arbeitsbedingungen zu Politikverdrossenheit? Abrufbar unter: <https://www.schader-stiftung.de/themen/gemeinwohl-und-verantwortung/fokus/finanzkrise/artikel/fuehren-prekaere-lebens-und-arbeitsbedingungen-zu-politikverdrossenheit>; Zugriff 08.08.2024.
- 13 Ebd.
- 14 Funcke, Antje/Menne, Sarah (2023): Factsheet Kinder- und Jugendarmut in Deutschland (Bertelsmann Stiftung). Abrufbar unter: <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/factsheet-kinder-und-jugendarmut-in-deutschland>; Zugriff 08.08.2024.
- 15 Deutsches Kinderhilfswerk (2023): Kinderreport Deutschland 2023. Kinderarmut in Deutschland. Berlin. Abrufbar unter: www.dkhw.de/kinderreport2023; Zugriff 08.08.2024
- 16 Funcke/Menne, Jugendarmut.
- 17 Heinrich-Böll-Stiftung (o. J.): Klassismus ist ... Abrufbar unter: https://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/plakat_klassismus.pdf; Zugriff 08.08.2024.
- 18 Funcke/Menne, Jugendarmut.
- 19 Deutsches Kinderhilfswerk (2021): Gleiche Teilhabechancen für armutsbetroffene Kinder – Unsere Forderungen. Abrufbar unter: https://www.dkhw.de/fileadmin/Redaktion/1_Umsere_Arbeit/1_Schwerpunkte/7_Kernforderungen/Kernforderungspapier_Gleiche_Teilhabechancen_fuer_armutsbetroffene_Kinder_final.pdf; Zugriff 08.08.2024.

BERICHTE

Berlin

#aktiveSchueler_innen2024

Auch in diesem Jahr, zum achten Mal in Folge, zeichnete der Landesverband Berlin der DVPB aktive Schüler:innen für ihr politisches Engagement aus. In diesem Jahr lautete das Thema: „*Lokal oder global, vom Kiez bis in die Welt – Wie habt ihr euch im letzten Jahr engagiert?*“

Der Preis wurde am 25.06.2024 in der Landeszentrale für politische Bildung unter der Patenschaft der Bildungssenatorin Katharina Günther-Wünsch und gemeinsam mit dem Landesschüler:innenausschuss (LSA) Berlin übergeben. In diesem Rahmen wurden auch die engagierten Mitglieder des LSA, die dieses Jahr ausscheiden, verabschiedet und geehrt. Besonders erfreut hat uns, dass die Veranstaltung von vielen jungen Menschen besucht wurde.

Die Auszeichnung ist mit einem Preisgeld in Höhe von 200 EUR dotiert, welches von der DVPB Berlin zur Verfügung gestellt wurde. Die Jury beschloss neben dem ausgeschriebenen Preis noch zusätzlich zwei Engagementpreise zu vergeben:

Der **Hauptpreis** ging an die FioRa-AG („Fichte ohne Rassismus“) des Fichtenberg-Gymnasiums für ihr vielfältiges und wirkungsvolles Engagement

gegen Rechtsextremismus und für Demokratie, Toleranz und Vielfalt. Die AG ist in einer Gremien-Struktur organisiert mit gewählten Schüler:innen aus allen Klassen aller Jahrgangsstufen. Sie ist dabei aktiv in vielen Formaten, wie Projekttagen, Informationsveranstaltungen, Netzwerktreffen, Filmabenden und Patenschaften. Besonders hat sich die AG mit einer Aktion dieses Jahr hervorgetan: Nach Bekanntwerden des „Potsdamer Geheimtreffens“ und aufgrund des steigenden Zuspruchs rechtsextremer Kräfte hat die AG eine Demonstration mit dem Titel „Schule gegen rechts – 1933 soll im Geschichtsbuch bleiben“ organisiert und im ganzen Bezirk und anderen Schulen beworben. 2000 Menschen sind gemeinsam gegen Rechtsextremismus auf die Straße gegangen.

Die Schüler:innen der „AG Gemeinsam gegen Diskriminierung“ des Max-Planck-Gymnasiums gewannen einen **Engagementpreis** für ihren Einsatz gegen Antisemitismus. Die AG hat mit einem Stolperstein ihre klare Haltung für die Demokratie, für das Erinnern und gegen Hass zum Ausdruck gebracht. Sie würdigten die Lebensleistung der Familie Krotoczyński, erinnern an die Verbrechen des Nationalsozialismus und halten die Erinnerung an die Opfer und ihrer Lebensgeschichten aufrecht. Bei der Verlegung des Stolpersteins traf die Schulgemeinschaft die Familienangehörigen, die für diesen Anlass aus den USA angereist waren. Mit viel Ausdauer und Empathie gestaltet die AG seit Jahren vielfältige Projekte, in denen sie und ihre Mitschüler:innen sich mit gesellschaftspolitisch relevanten Themen befassen

und dabei gleichzeitig ihren Blick kritisch in die Vergangenheit richten.

Einen weiteren **Engagementpreis** erhielt Kira Bazilevska vom Gymnasium am Europapark. Kiras Engagement zeichnet sich besonders durch ihre vielfältigen Aktivitäten und ihre hohe Selbstständigkeit aus. Schwerpunkt ihres Engagements ist, dass sie auf die katastrophale humanitäre Lage in der Ukraine aufmerksam macht. Gleichzeitig setzt sich Kira umfassend für LGBTQ+-Initiativen aus Osteuropa ein. Sie hat zu beiden großen Themen an vielen politischen Aktionen teilgenommen und an zahlreichen Hilfsprojekten und Initiativen, wie Kundgebungen und Spenden Sammlungen, mitgewirkt.

Die Vorstellung der Preisträger:innen sowie Fotos der Preisverleihung findet sich demnächst auf der Landesverbandsseite dvpb-berlin.de

Myoung-Le Seo (DVPB Berlin)<



Hauptpreis

Foto: Anne Hasenmeier

Brandenburg

Bildungspolitik in Brandenburg – Wohin führt der Weg?

Inmitten eines spannungsgeladenen Wahljahres in Brandenburg stehen die Landtagswahlen im September vor der Tür. Nach den besorgniserregenden Ergebnissen bei den Kommunal- und Europawahlen im Juni stellt sich die Frage, wie die demokratischen Parteien reagieren, welche Antworten sie finden. Welche Bildungspolitik kann den Herausforderungen zwischen Lehrkräftemangel und sich Gehör verschaffenden antidemokratischen Positionen im Land begegnen? Unter der Frage *Wohin führt der Weg der Brandenburger Bildungspolitik?* organisierte der Brandenburger Landesverband der Deutschen Vereinigung für politische Bildung (DVPB) zusammen mit dem Lehrstuhl für Politische Bildung der Universität Potsdam am 2. Juli 2024 eine Diskussionsveranstaltung. Eingeladen waren die bildungspolitischen Sprecher*innen der Fraktionen, darunter Petra Budke (Bündnis 90/Die Grünen), Gordan Hoffmann (CDU), Katja Poschmann (SPD) und Jeff Staudacher (FDP). Der Einladung an den Campus Griebnitzsee folgten Interessierte und Studierende.

Nach einer eröffnenden Vorstellungsrunde sind die Teilnehmenden schnell in den direkten Austausch gekommen. Im Format des World-Cafés haben die bildungspolitischen Sprecher*innen jeweils einzeln zu vier Themen mit den anderen Teilnehmenden diskutiert. In 4x4 studentisch betreuten Diskussionsrunden haben dabei folgende zur Debatte gestanden:

Antidemokratische Positionen und Einstellungen im Raum Schule: Diese Gruppe hat sich mit der Herausforderung durch antidemokratische Tendenzen in Schulen auseinandergesetzt. Es ist diskutiert worden, wie aktuelle Maßnahmen und Strategien des Landes Brandenburg bewertet werden und welche neuen Initiativen die Parteien planen, um Lehrkräfte und Schüler im Umgang mit extremistischen und antidemokratischen Positionen zu schulen. Einig sind sich die Diskutant*innen gewesen, dass außerschulische Partner eine wichtige Rolle spielen und die politische Bildung in Schulen gestärkt werden muss. Betont worden ist auch die Notwendigkeit, Schulsozialarbeit und psychologische Unterstützung zu verbessern, um frühzeitig auf problematische Tendenzen reagieren zu können.

Lehrkräfteausbildung im Kontext des Lehrkräftemangels: Die zweite Gruppe hat den akuten Lehrkräftemangel und die Rolle der Lehrer*innenausbildung dabei thematisiert. Diskutiert worden sind Pilotprojekte zur dualen Lehrer*innenausbildung und die Potenziale des „Start-Chancen Programms“ zur Verbesserung der Lehrkräfteausbildung in Brandenburg. Die Sprecher*innen der Parteien haben ihre Zukunftspläne skizziert, wobei deutlich geworden ist, dass innovative Ausbildungsmodelle und eine bessere finanzielle Ausstattung von zentraler Bedeutung sind.

Anpassung des Lehrplans Politik: In der dritten Gruppe sind Fragen zur Anpassung des Lehrplans bzw. zur curricularen Verankerung des Fachs Politik

erörtert worden. Während alle bildungspolitischen Sprecher*innen der Forderung nach mehr politischer Bildung Sympathie/Zustimmung entgegenbracht haben, sind die Positionen für eine Stärkung des Fachs in der Studententafel auseinandergegangen. Überlegt worden ist beispielsweise die Idee Medienbildung und politische Bildung stärker zu verzahnen, aber auch den Anteil politischer Bildung in allen Fächern zu erweitern. Zu problematisieren ist bei letzterem freilich die entsprechende Professionalisierung der Lehrkräfte in der Breite. Nicht zuletzt hat auch der Austausch über eine Transformation von Schule insgesamt geblüht, hin zu mehr demokratischer Beteiligung und modernen, kollaborativen Lehr-Lernformaten.

Bildungssystem & soziale Segregation: Die vierte Gruppe hat sich der sozialen Segregation im Bildungssystem gewidmet. Thematisiert worden ist, ob ein längeres gemeinsames Lernen von Schüler*innen vorteilhaft wäre, um Chancengleichheit zu fördern. Weitere Themen sind die Inklusion und Integration, die Unterstützung von Lehrkräften durch zusätzliches Personal und die Entlastung von Lehrkräften in großen, heterogenen Klassen gewesen. Die Abgeordneten haben Maßnahmen zur finanziellen Unterstützung benachteiligter Schüler*innen vorgestellt und die Notwendigkeit von Kooperationen mit NGOs und Jugendämtern betont.

Im abschließenden Austausch ist deutlich geworden, dass der Lehrkräftemangel und die Überlastung der Lehrpersonen zentrale Themen für alle anwesenden Parteien sind. Während einige Parteien eine grundlegende Reform des Schulsystems forderten, setzen andere auf Effizienzsteigerung durch Bürokratieabbau. Die Veranstaltung hat gezeigt, dass die Bildungspolitik in Brandenburg vor großen Herausforderungen steht und innovative sowie nachhaltige Lösungen notwendig sind, um diese zu bewältigen. Die Rolle der politischen Bildung ist von den verschiedenen Parteivertreter*innen unterschiedlich stark eingeschätzt worden. Auch in Brandenburg bleibt der Ausbau wie auch das Verhältnis von fächerübergreifender und fachlicher politischer Bildung Thema. Die Stärkung politischer Bildung bleibt unbedingtes Anliegen der DVPB Brandenburg! Auch Sie können uns weiterhin dabei unterstützen und unserer Online-Petition für den Ausbau der politischen Bildung im Land Brandenburg durch eine Unterschrift Gewicht verleihen.

Vorstand der DVPB Brandenburg
Pierre Kabisch, Luisa Girnus, Sebastian Ihle

QR-Code Positionspapier:



<https://bit.ly/4cUpwAt>

Veranstaltungshinweis

„Politische Bildung mit Kindern selbstverständlich machen“

Veranstaltungsserie: Veranstaltungen zum Abschluss des Modellprojektes

Demokratie-Profis in Ausbildung

Fachtagung:

Mittwoch, 9. Oktober, 09:00 – 17:00

Veranstaltungsort: Botschaft für Kinder – Hotel Rossi Berlin

Workshopstag:

Donnerstag, 10. Oktober, 09:00 – 17:00, Berliner Landeszentrale für politische Bildung – Besuchszentrum Ostkreuz

Veranstalter: Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e.V. (ADB)

Berliner Landeszentrale für politische Bildung [www.berlin.de/politische-bildung](http://berlin.de/politische-bildung)

Ausgehend von den Erkenntnissen des Modellprojektes, sollen mit Akteur*innen aus der politischen Bildung, Politik, Verwaltung sowie der Kinder- und Jugendarbeit die Herausforderungen und Potenziale politischer Bildung mit Kindern im Grundschulalter (von 6 bis 12 Jahren) konkretisiert werden.

Die Workshops bieten Zeit und Raum für Input und eigene konzeptionelle Gedanken, die im hektischen, bildnerischen Alltag oft zu kurz kommen. Vor dem Hintergrund der von 2020 bis 2024 im Modellprojekt gesammelten Erfahrungen werden Anregungen für konkrete Formate und Vorhaben geboten. In vier Workshopangeboten wird jeweils ein Ansatz oder Thema in den Fokus gestellt. Nach theoretischem und praktischem Input gibt es für alle teilnehmenden Fachkräfte den Raum, gemeinsam für die eigene bildnerische Praxis weiterzudenken. Die Vorhaben und Fragen der Teilnehmenden konkretisieren die Themen und Ziele.

Inhalte der Workshops sind:

- Die Erprobung und Weiterentwicklung einer interaktiven Lesestunde mit Kindern
- Ansätze der politischen Bildung für Partizipation in der Kommune
- Methodenwerkstatt: Methodenwahl und Formatentwicklung
- Besuch einer interaktiven Ausstellung und Diskussion zu niedrigschwelligeren Bildungsformaten im öffentlichen Raum

Weitere Informationen unter:

<https://demokratie-profs.adb.de/series/veranstaltungen-zum-abschluss-des-modellprojektes/>

Nordrhein-Westfalen

Strukturen nonformaler politischer Bildung – Institutionen, Organisation(en) und Förderlinien in herausfordernden Zeiten

Dieses Paper diskutiert Entwicklungsbedarfe aus Sicht von politischen Bildungsanbieter*innen in Nordrhein-Westfalen. **Ziel ist es, eine Grundlage für Diskussionen zu bieten und mögliche Strategien zur Weiterentwicklung und stärkeren Ausstattung der politischen Bildung zu erörtern.** Hierzu bringe ich insbesondere die **Erfahrungen** und **Expertisen** von Bildungswerken aus Nordrhein-Westfalen in den Austausch ein, die größtenteils in der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW (LAAW.nrw) organisiert sind. Alle diese Mitgliedseinrichtungen sind nach dem Weiterbildungsgesetz (WbG NRW) anerkannte Bildungswerke und viele davon haben keine (finanzstarke) Trägerstruktur hinter sich, sie müssen sich also zu 100 % von Zuwendungen und Teilnehmerentgelten finanzieren.

Was ist aktuell besonders herausfordernd für die Gesellschaft?

Die aktuellen Herausforderungen für unsere Demokratie und die Welt sind gewaltig. Die bisherigen Lebensgrundlagen aller Menschen und das austarierte Ökosystem der Erde sind gefährdet. Der Kampf um die begrenzten Ressourcen befördert gewaltbestimmte Auseinandersetzungen. Fluchtursachen nehmen weltweit zu. Ungleichheiten verschärfen sich sowohl global als auch national. Ob die Auswirkungen der Klimakrise verringert werden können oder die Ressourcennutzung ungebremst weitergeht, hängt auch davon ab, inwieweit die Menschen es schaffen, die globalen Herausforderungen gemeinsam anzugehen und wie sie darüber miteinander in die Kommunikation kommen. Immer mehr Menschen fühlen sich in diesen Zeiten des Umbruchs und der Transformation zunehmend verunsichert und ratlos. Menschen kommunizieren immer häufiger in sogenannten (digitalen) Echokammern mit Menschen, die eine ähnliche Weltsicht vertreten. Menschen mit unterschiedlichen Erfahrungshintergründen schauen verschieden auf die weltweiten Konflikte, und es gelingt den demokratischen Gesellschaften derzeit immer weniger, diese Unterschiedlichkeiten in einem lösungsorientierten Diskurs miteinander in Beziehung zu setzen. Es fehlen damit kollektiv durchdachte Zukunftsvorstellungen für ein gutes Leben aller Menschen. Demgegenüber brauchen wir Menschen eine kollektive Vorstellung des guten Zusammenlebens, um uns aktiv für die Bewältigung der dargestellten Krisen einzumischen.

Welche Rolle kann und soll die politische nonformale Bildung in Zeiten der Verunsicherung und Ratlosigkeit einnehmen? Inwieweit unterstützen heutige Strukturen und Förderlinien die Akteur*innen der politischen Bildung dabei?

In Nordrhein Westfalen ist die nonformale politische Bildung vielfältig institutionalisiert und organisiert. Die wichtigsten Institutionen und Organisationen sind die Landeszentrale für politische Bildung, Volks-

hochschulen, Politische Stiftungen, Einrichtungen der politischen Bildung sowie Bürgerinitiativen und NGOs. Sie sind themenspezifisch ausgerichtet und bringen eine Vielfalt von Ansätzen und Perspektiven in die Bildungsarbeit ein. Durch diese vielfältige Trägerlandschaft werden Menschen aus unterschiedlichen Milieus durch unterschiedliche Methoden und Bildner*innen erreicht. Die Bildungswerke sind vor Ort im engen Austausch mit ihren Teilnehmer*innen und bekommen die Bedarfe und Anliegen der Menschen weitgehend mit. Durch die örtliche Anbindung sind gewachsene Netzwerke vorhanden, und es bestehen persönliche Kontakte zu Brückenmenschen und Institutionen, die wichtige weitere Zugänge zu Zielgruppen ermöglichen. Hier gilt, dass im jahrelangen Austausch und durch Projekte bereits wichtige Erkenntnisse gewonnen wurden und eine breite Expertise dazu aufgebaut werden konnte, wie auch gerade Menschen erreicht werden können, die bisher zu wenig vom politischen Bildungsangebot erreicht wurden. In den vielfältigen Seminaren, Tagesangeboten, Bildungsreisen, Kongressen, Arbeitsgemeinschaften und Austauschen treffen Menschen zusammen, die sich aus Interesse mit politischen Themen beschäftigen und in den Austausch miteinander gehen.

Um uns als Welt-Gesellschaft menschen- und planetenfreundlich weiter zu entwickeln, ist es notwendig, miteinander in einen ernsthaften und achtsamen Austausch zu kommen. Dazu benötigen die Menschen mehr Orte und Gelegenheiten, um andere Menschen und andere Sichtweisen kennenzulernen. Die Demokratie lebt davon, dass Menschen aus unterschiedlichen Milieus und mit unterschiedlichen Hintergründen sich daran aktiv beteiligen und sich als wirkmächtig empfinden.

Eine der einschneidendsten Veränderungen der letzten Jahre für die (politische) Weiterbildung in NRW war – neben der COVID-19-Pandemie und den Folgen des Krieges in der Ukraine – das **novellierte Weiterbildungsgesetz**. Das neue WbG NRW ist am 01. Januar 2022 in Kraft getreten. Es enthält als Neuerung die Möglichkeit von der Beantragung einer Entwicklungspauschale und Innovationsfondsmittel (zusätzliches Geld für projektbezogene innovative Arbeit) Gebrauch zu machen. Das Themenpektrum der Weiterbildungsangebote wurde erweitert. Neu hinzugekommen ist neben der kulturellen und der Gesundheitsbildung, ebenso auch der Bereich „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“. Der Nachweis eines qualitätstestierten Zertifikates ist in das neue Gesetz aufgenommen worden. Auch gibt es nun eine Verpflichtung zur Teilnahme am „Berichtswesen Weiterbildung NRW“.

Was sich gut liest und in der Sinnhaftigkeit von den Weiterbildner*innen auch nicht angezweifelt wird, birgt aber zunehmend große Schwierigkeiten. Einen Großteil ihrer Arbeit verbringen die pädagogischen Mitarbeiter*innen der Bildungswerke damit, Förderanträge zu schreiben, die Daten für das Berichtswesen einzupflegen und Evaluationen auszuwerten sowie Verwendungsnachweise zu erstellen. Gerade die kleineren Bildungswerke müssen diese Zusatzaufgaben ohne zusätzliche finanzielle Unterstützung stemmen und sind immer mehr mit Verwaltungsaufgaben beschäftigt. Mittel für beispielsweise die kostenpflichtige Qualitätsüberprüfung oder die zeitaufwändige Dokumentation oder entsprechende Organisationsentwicklung gibt es nicht.

Die Bildungswerke in NRW sind auch im novellierten Weiterbildungsgesetz weiterhin verpflichtet, ein

gewisses Maß an „Unterrichtsvolumen“ zu leisten. Auch hierbei wird die Sinnhaftigkeit nicht angezweifelt. In Zeiten von z.B. aufsuchender Bildungsarbeit oder Bildungsarbeit in sozialen Medien setzt sich aber immer mehr die Erkenntnis durch, dass ein Abbilden der Leistung in Unterrichtsstunden und Teilnehmertagen, Maßeinheiten aus den Anfängen des Gesetzes (1975), nicht mehr zeitgemäß ist!

Mit Sorge betrachte ich auch die Entwicklungen mit Bezug auf die **Landeszentrale für politische Bildung NRW**. Aktuell sind Personalstellen und Themenbereiche aus der Landeszentrale zur Staatssekretärin im Ministerium für Kultur und Wissenschaft (MKW NRW) ausgelagert worden und es gibt Verunsicherungen zur institutionalisierten Beheimatung der politischen Bildung. Die Mittel für die anerkannten Einrichtungen der politischen Bildung werden nun auch nicht mehr über die Landeszentrale vergeben, sondern über die Bezirksregierungen in NRW. Auch wenn ich mir anschau, in welchem Verhältnis die Bildungswerke der politischen Bildung zu den Verwaltungsstrukturen und Förderlinien stehen, so findet in der Regel eine alleinige Steuerung durch die Vorgaben der Zuwendungsgeber*innen statt. Bildungswerke bewerben sich durch Anträge um Fördergelder und damit um die finanzielle Ausstattung, um mit ihrem Angebot der politischen Bildung die Menschen zu erreichen.

Zusammenfassung

Demokratie ist die beste Gesellschaftsform, um Vielfalt gemeinwohlorientiert und zukunftsweisend zur Bewältigung der aktuellen Herausforderungen zu nutzen. Dafür muss gewährleistet sein, dass sich mehr Bürger*innen als wirkmächtiger Teil der Gesellschaft empfinden. Gerade auch die kleinen politischen Bildungsanbieter*innen (ohne große Trägerstrukturen im Hintergrund) sind dabei wichtige Partner und haben besondere Zugänge zu diversen Lebenswelten. Damit die Vielfalt der Bildungsanbieter*innen stabilisiert und vergrößert werden kann, müssen Förderlinien entbürokratisiert werden und Zusatzaufgaben müssen entsprechend zusätzlich finanziell unterfüttert werden.

Die nonformale politische Bildungslandschaft kann bei den aktuellen politischen und gesellschaftlichen Herausforderungen im Sinne einer Stärkung der Demokratie unterstützen.

Dafür benötigt sie

- eine stärkere finanzielle Grundausstattung,
- weniger projektbezogene Förderung,
- weniger Bürokratie,
- eine zeitgemäße Fördersystematik,
- eine starke und parteienübergreifende Organisation, die den Austausch über die aktuellen Herausforderungen der politischen Bildung koordiniert und die Bildungswerke unterstützt

Ich freue mich auf den Austausch mit den Kolleg*innen aus Wissenschaft und Praxis der nonformalen politischen Bildung und hoffe auf weiterführende Ergebnisse, die zu einer Stärkung der nonformalen politischen Bildung führen.

Düsseldorf, den 29. Mai 2024

Iris Witt

Geschäftsführerin der Heinrich Böll Stiftung NRW

Landesvorsitzende (eine von drei) der Deutschen

Vereinigung für politische Bildung NRW

Vorständin der Landesarbeitsgemeinschaft für eine andere Weiterbildung NRW

Nordrhein-Westfalen

Die demokratische Gesellschaft unter Druck?

Das Landesforum der DVPB NW ist seit vielen Jahren ein Ort des Austauschs, der Vernetzung und des Wiederehens von politisch-gesellschaftlichen Bildner:innen. Hiermit möchten wir Sie herzlich zum diesjährigen Landesforum einladen.

Derzeit erleben wir vielfältige Bestrebungen aus dem In- und Ausland, die demokratisch-westlichen Gesellschaften zu destabilisieren. Über soziale Medien wird Hass verbreitet, mit Fake News Verunsicherung erzeugt, das Vertrauen in die Politik, die Demokratie gezielt ausgehöhlt. Das wirkt sich u.a. in zunehmend gereizten gesellschaftlichen Debatten in Politik und Medien aus, aber auch im alltäglichen Miteinander. Infolgedessen nimmt auch die Bereitschaft ab, in einen konstruktiven Dialog einzutreten. Viele Menschen ziehen sich aus Angst vor möglichen Repressionen aus dem öffentlichen Diskurs gar zurück. Damit überlassen wir aber zunehmend denjenigen den öffentlichen Raum, die der demokratischen Gesellschaft und unserem Staat, in dem wir leben, schaden wollen. Auch wenn politische Bildung diese Probleme nicht alleine lösen kann, muss sie Angebote für den politischen Dialog öffnen. Sie muss vor allem die Fähigkeiten zur friedlichen politischen Auseinandersetzung, auch über kontroverse gesellschaftliche Konflikte fördern. Die Schulen stehen mit dieser Aufgabe nicht alleine.

Das Landesforum richtet sich an Lehrkräfte, Studierende und Referendar:innen sowie an außerschulische politische Bildner:innen. Im Mittelpunkt des Landesforums 2024 steht die praktische Erprobung und theoretische Reflexion neuerer Lehrlernmethoden und Kommunikationsinstrumente, die politische Bildner:innen im Rahmen ihrer Bildungsarbeit einsetzen können. Zielsetzung der Veranstaltung ist aber nicht nur eine fachliche und didaktisch-methodische Fortbildung der Teilnehmenden, sondern auch eine

Förderung der Vernetzung von schulischer und außerschulischer politischer Bildung durch den Dialog im Landesforum. Es geht um einen Schulterschluss der politischen Bildner:innen angesichts herausfordernder politischer Bildungsarbeit.

Programm

09:30 Uhr Registrierung, Steh-Kaffee/Imbiss, Verlags-Ausstellung im Foyer

10:00 Uhr Grußworte Prof. Dr. Bettina Zurstrassen (Landesvorsitzende der DVPB NW e.V.) weitere Grußworte angefragt.

10:30 Uhr Vorstellung des Programms

11:00 Uhr Workshophase 1

12:30 Uhr Mittagspause

13:30 Uhr Workshophase 2

15:30 Uhr Verabschiedung, Ende der Veranstaltung
Im Anschluss an das Landesforum findet die Mitgliederversammlung der DVPB NW e. V. vor Ort statt.

Workshops (Zeitplan folgt):

- **Diskriminierung im Schulalltag begegnen und intervenieren** (Dana Meyer, Referentin für politische Bildung, Trainerin, Beraterin & Dozentin)
- **Umgang mit der AfD im sozialwissenschaftlichen Unterricht** (Michael Bisping und Oliver Krebs, Universität Münster)
- **Antifeminismus und Demokratie** (Dr. Inga Nüthen, Universität Marburg)
- **Grenzen der Kontroversität** (Markus Kindlinger, Universität Münster)
- **Politische Bildung made by Erasmus+! – Demokratie in der EU stärken** (Dr. Leena Ferrogh, blinc eG/BUPNET (Göttingen))
- **Wie soziale Medien die Vorstellung von Politik und Demokratie prägen** – Instagram-Berichterstattung der Tagesschau (Anton Meier, Universität Bielefeld)

Weitere Referent*innen sind angefragt.

Anmeldung unter:

<https://dvpb-nw.de/landesforum-der-dvpb-nw-2024/>



Veranstaltungshinweise

Der Progressive Eltern- und Erzieherverband NW e.V. bietet an:

WEBTALK-REIHE: Als pädagogische Fachkraft Haltung zeigen für Demokratie und Menschenrechte

In einer Zeit, in der unsere Gesellschaft von vielfältigen Krisen geprägt ist, sehen wir uns mit zunehmend polarisierendem Diskursen und einer wachsenden Tendenz zu Extremismus und Demokratiefeindlichkeit konfrontiert. Auch Kitas, Schulen und andere Bildungseinrichtungen bleiben davon nicht unberührt. Für pädagogische Fachkräfte stellt dies eine zusätzliche Herausforderung dar.

Mit den Webtalks wird ein niedrigschwelliges und gut in den Alltag integrierbares digitales Format angeboten. Die 1,5 stündigen Talks beinhalten einen kurzen Impuls vortrag sowie Raum für Reflexion, Austausch und Transferperspektiven für die pädagogische Praxis. Insgesamt gibt es drei digitale Webtalks zu verschiedenen Schwerpunktthemen.

Webtalk 1: Demokratie und Pädagogik?! – Zusammenhänge & Aktuelle Herausforderungen
Freitag, 04.10.2024, 17:00 – 18:30 Uhr

Webtalk 2: Gendergerechte & queersensible Pädagogik
Freitag, 08.11.2024 17:00 – 18:30 Uhr

Webtalk 3: Rassismus im pädagogischen Alltag erkennen lernen und aktiv werden
Freitag, 22.11.2024, 17:00 – 18:30 Uhr

Leitung: Dana Meyer
Kosten: € 10,- pro Talk
oder € 30,- für Talkreihe

Anmeldung möglich über
<https://pevnw.com/cms/veranstaltungen/8240/>



Die demokratische Gesellschaft unter Druck? – Landesforum der DVPB NW am 12.11.2024



DVPB-Herbsttagung 2024

Politische Bildung in Zeiten autoritärer Versuchungen

21. – 23. November 2024

Evangelische Akademie Hofgeismar



Dass an die Politische Bildung immer wieder Erwartungen gestellt wurden, als Feuerwehr gegen radikale und extremistische politische Entwicklungen vorzugehen, hat ihr fachliches Selbstverständnis zunächst maßgeblich mitgeprägt. So stand etwa die Gründung der Bundeszentrale für politische Bildung 1952 unter dem Vorzeichen eines „erzieherischen Verfassungsschutzes“. Und auch die flächendeckende Einführung des politischen Unterrichts in Gymnasien mit der Saarbrücker Rahmenvereinbarung (1960) ist maßgeblich durch Hakenkreuzschmierereien Ende der 1950er-Jahre angestoßen worden. Seither hat sich die politische Bildung in vielen kontroversen Debatten und diskursiv entwickelten Leitbildern, mit eigenen Lehrstühlen und einer reichen Publikationslandschaft zunehmend professionalisiert.

In den vergangenen Jahren sind die Begrifflichkeiten der 1950er-Jahre aber wieder in die politischen Debatten zurückgekehrt. Dazu gehören Ideen für ein (wehrhaftes) Demokratiefördergesetz auf Bundes- und Landesebene wie auch die Forderung an die Politische Bildung, sich zu der in den 1950er-Jahren im Zuge von zwei Parteiverbotsverfahren vom Bundesverfassungsgericht definierten „freiheitlich-demokratischen Grundordnung“ zu bekennen und dieses Bekenntnis auch schriftlich gegenüber Fördergebern zu bestätigen.

Als größter Dachverband der Politischen Bildung in Deutschland sieht sich die Deutsche Vereinigung für Politische Bildung (DVPB) verpflichtet, diese Entwicklungen kritisch zu begleiten und den Diskurs dazu anzuregen.

Tagungsprogramm

Donnerstag, 21. November 2024

16.00 Uhr

Begrüßung und Eröffnung

Die verrechtlichte Profession – Politische Bildung zwischen Verfassungsauftrag und Pädagogik?

Michael May im Gespräch mit Martina Tschirner

Demokratiebildung und Lehrerprofessionalität: Haltung als Leitidee und Herausforderung

Susann Gessner/Philipp Klingler/Maria Schneider

18.30 Uhr Abendessen

Informelles Beisammensein

Freitag, 22. November 2024

Ab 7.30 Uhr Frühstück

9.00 Uhr

Forschungsprojekt PRÄViS: Passung außerschulischer Angebote der Radikalisierungsprävention mit den Bedarfen der Unterstützung in Schulen

Gudrun Heinrich/Alexandra Gericke/Nils Zenker

10.00 Uhr

Gefährdete Demokratie?

moderiert durch Andrea Szukala

Demokratie ohne arbeitenden demos? Kritische Demokratiebildung gegen autoritäre Versuchungen
Sascha Reginer

Von der Reaktion zur Kuration: Politische Bildung unter polarisierten Ungewissheitsbedingungen
Christian Mühlweis

Entdemokratisierung im Namen der Demokratie. Postliberaler Rassismus und Versichertheitlichkeit politischer Bildung
Malte Kleinschmidt

12.30 Uhr Mittagessen und Pause

13.30 Uhr **Wehrhafte Demokratie**

Wehrhafte Demokratie! In der Schule Grenzen staatlicher Toleranz im liberalen Rechtsstaat kontrovers diskutieren
Georg Lauss

Parallele Projektvorstellung:
Demokratisch in der Postdemokratie – gesellschaftliche Teilhabe voneinander lernen
Tabea Müller/Anna Fuchs/Sophia Schmidt

14.30 Uhr

Der 7. Oktober 2024 und die Folgen

moderiert durch Gudrun Heinrich

Der Krieg in Gaza. Herausforderung für das Klassenzimmer zwischen Kritik und Antisemitismus
Philipp Mittnik

*Der 7.10. und dessen Folgen – Deutungen von Schüler*innen im Unterricht ersetzen, verändern, ergänzen?*
Konstantin Rosenberger

16.00 Uhr Kaffeepause mit Kuchen

16.30 Uhr

Kulturelle Bildung als politische Bildung

moderiert durch Benedikt Widmaier

Musik für die innere Sicherheit? Demokratiebildung in der außerschulischen Musikpädagogik
Dominik Feldmann

Kulturelle Bildung in Zeiten autoritärer Versuchungen. Versäumnisse und Notwendigkeiten eines erweiterten Kritikbegriffs für die kulturelle Bildung
Nils Zimmer

18.00 Uhr Abendessen

Abendprogramm/informelles Beisammensein

Samstag, 23. November 2024

Ab 7.30 Uhr Frühstück

9.00 Uhr

Politik der politischen Bildung

moderiert durch Alexander Wohngig

Vom Kummerkasten zum Werkzeugkoffer: Über die Rolle von Verbänden für die Stärkung von Lehrkräften (vor Landtagswahlen)
Ilka Maria Hameister

Politisierung eines Großvorhabens der politischen Bildung: Das Demokratiefördergesetz in der medialen Darstellung (2016–2024)
Brian Miehle/Andrea Szukala

Auf zu neuen Ufern oder gemeinsam gegen den Strom schwimmen? Mobile Beratung und Politische Bildung in Zeiten autoritärer Zuspitzungen
Sarah Fey / Heiko Klare

11.30 Uhr Resümée und Abschluss

12.00 Uhr Mittagessen

Anschließend für delegierte Mitglieder der DVPB:
13.00 Uhr Delegiertenversammlung der DVPB
16.00 Uhr Verabschiedung, Ende der Veranstaltung

Eine Kooperationsveranstaltung von
DVPB,
DVPB Landesverband Hessen und
Bundeszentrale für politische Bildung

TAGUNGSKOSTEN

€ 60,00 Teilnahmebeitrag regulär
(inkl. Vollverpflegung/Einzelzimmer)
€ 40,00 Teilnahmebeitrag DVPB-Mitglieder
(inkl. Vollverpflegung/Einzelzimmer)

Die Tagungskosten sind bei Anreise zu begleichen (Barzahlung oder EC-Karte).

Nicht in Anspruch genommene Leistungen werden nicht erstattet. Bei Eingang einer Abmeldung später als 10 Tage vor Tagungsbeginn werden 80% der gebuchten Leistungen in Rechnung gestellt.

Hinweis: Delegierte der DVPB-Delegiertenversammlung melden sich über ein internes Formular an, das über die Landesverbände verschickt wird.

Schriftliche Anmeldung bis zum **21. Oktober 2024** (Tg.-Nr. 24126).



Dieser Beitrag ist digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2380.3175>



Literatur

Verschüttete Geschichten der Verleugneten

Frank Nonnenmacher (Hg.): Die Nazis nannten sie „Asoziale“ und „Berufsverbrecher“. Verfolgungsgeschichten im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik.

Frankfurt/M.: Campus Verlag 2024, 372 Seiten, 29 Euro.



„Die Zeit heilt keine Wunden, sie lehrt nur mit dem Unbegreiflichen umzugehen“ schreibt Siegrid Fahricker, die in dem kürzlich von Frank Nonnenmacher herausgegebenen Sammelband *Die Nazis nannten sie „Asoziale“ und „Berufsverbrecher“: Verfolgungsgeschichten im Nationalsozialismus und in der Bundesrepublik* die Geschichte ihrer Großmutter Anna Burger aufarbeitet, „die 1941 im KZ Ravensbrück mit dem schwarzen Winkel und der Nummer 6193 eingesperrt wurde“. Die Besonderheit der Publikation ergibt sich nicht nur durch die weitere Aufarbeitung der Verfolgung dieser lange Zeit vernachlässigten Opfergruppe, sondern vor allem durch die 20 persönlichen Beiträge von Nachkommen der Verfolgten, die das Schweigen in ihren Familien und der Gesellschaft

durchbrechen und die Geschichten ihrer Verwandten ans Licht bringen. Nonnenmacher, dessen eigener Onkel im KZ Flossenbürg als „Asozialer“/„Berufsverbrecher“ interniert gewesen war, verwebt zunächst in einem berührenden einleitenden Beitrag persönliche Geschichte mit einem kritischen Blick auf die Gründe der fehlenden Aufarbeitung und gängigen Vorurteile, die diese Opfergruppen bis heute begleiten. Er zeigt nicht nur eindringlich, dass vieles von dem, was damals als „gesetzeswidriges Verhalten“ galt, oft nichts anderes als soziale Notwehr in Zeiten extremer Unterdrückung und Armut war. Darüber hinaus gibt er auch Einblicke in sein langjähriges Engagement zur offiziellen Anerkennung der „Asozialen“ und „Berufsverbrecher*innen“ als Opfergruppe des Nationalsozialismus zu, die erst 2020 erfolgte, die Suche nach anderen Nachkommen von Verleugneten und den Gründungskongress des „Verbands für das Erinnern an die verleugneten Opfer des Nationalsozialismus“, dessen erstes beeindruckendes Produkt der vorliegende Sammelband darstellt. Auf eine kompakte historisch-wissenschaftliche Einordnung der Thematik durch Julia Hörath folgt das Herzstück des Buchs: Geschichten und Lebenswege jener, die als „Berufsverbrecher*innen“ oder „Asoziale“ gebrandmarkt, verfolgt und ermordet wurden, rekonstruiert aus der Perspektive engagierter Familienangehöriger. „In allen hier beschriebenen Fällen geht es um deviantes Verhalten, um unangepasste Lebensstile, um die Strategien der Menschen, in Krisenzeiten, Armut und materieller Not ein erträgliches Auskommen zu finden,“ heißt es in der Einleitung. So gibt der Band Einblicke in die unterschiedlichsten Biografien von Menschen, die aus anderen Gründen wie Sexarbeit, Obdachlosigkeit oder Abtreibung als soziale Außenseiter*innen gehandhabt und daher vom NS-Regime als „minderwertig“ und „gemeinschaftsunfähig“ eingestuft wurden.

Es sind die Kinder, (Groß-)Enkel*innen und (Groß-)Nichten und Neffen, die familiäres Schweigen, Scham und Widerstände überwunden und Informationen aus Archiven und KZ-Gedenkstätten über ihre Angehörigen zusammengetragen haben, um die Erinnerung an ihre Vorfahren zu bewahren. Die Beiträge räumen folglich auch Platz für die eigenen Erfahrungen bei der Aufarbeitung ein, was den Sammelband nicht nur zu einem historischen Dokument, sondern zu einem lebendigen Zeugnis über die anhaltenden Auswirkungen der NS-Verfolgung auf die nachfolgenden Generationen macht. Lediglich der Frage, wie mit diesen Lebensgeschichten im

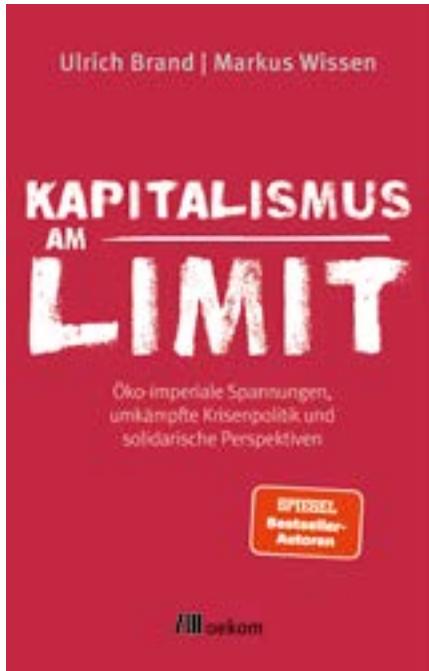
schulischen oder pädagogischen Kontext gearbeitet werden könnte und sollte, geht der Sammelband leider nicht nach und so erwähnt Nonnenmacher, der sich über viele Jahre in Landes- und Bundesvorständen der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung engagiert hat, lediglich seine Arbeit an Schulen. Da einige Geschichten aus Österreich stammen, wäre auch die Einbindung der spezifischen Geschichte Österreichs, seiner Verfolgungspraktiken und Aufarbeitung eine wertvolle Ergänzung gewesen, um das Thema umfassender zu beleuchten.

Insgesamt zeigt die Publikation, dass Jahrzehnte-lange Verleugnung und Ignoranz sowie die Kontinuitäten der Stigmatisierung des Unrechts, das diesen Menschen widerfuhr, noch weiter verstärkt haben. Der Sammelband stellt dabei eine bedeutende und bewegende Intervention in die Erinnerungskultur und die viel zu lange auf sich wartenden Aufarbeitung der Verfolgung dieser Opfergruppe dar. Damit wird den Betroffenen auch ein Denkmal gesetzt – schade, dass die allermeisten Angehörigen der Opfergruppe diese Entwicklungen selbst nicht mehr erleben konnten.

Judith Goetz

Mit Antonio Gramsci und Nicos Poulantzas emanzipatorische Handlungsfähigkeit entfalten

Ulrich Brand, Markus Wissen: Kapitalismus am Limit. Öko-imperiale Systeme, umkämpfte Krisenpolitik und solidarische Perspektiven
München: Oekom Verlag 2024, 305 Seiten, 24 Euro.



In welcher Weise derzeitige Krisendiagnosen der modernen, westlichen Gesellschaften durch die Thematisierung des Klimawandels zutreffend sind, ob die derzeitigen Krisenbewältigungsstrategien geeignet sind, dieser gerecht zu werden, und welche emanzipatorischen Handlungsfähigkeiten erforderlich sind, um dieser grundlegenden Krise entgegenzuwirken, ist Gegenstand des neuen Buches von Ulrich Brand und Markus Wissen. Mit diesem Buch setzen sie die Analyse ihres bekannten Buchs „Imperiale Lebensweise. Zur Ausbeutung und Natur im globalen Kapitalismus“ fort.

Im Zentrum der Studie steht die These, dass das kapitalistische System auf Expansion als konstitutivem Prinzip beruht. In Anlehnung an den marxistischen Geographen David Harvey wird davon ausgegangen, dass der Kapitalismus konstitutiv „räumlich expansiv und damit imperialistisch ist“ (S. 39). Der Imperialismus stellt nicht nur eine historische Phase des Kapitalismus dar, sondern kann als „Reproduktionsmodus kapitalistischer Gesellschaften“ bezeichnet werden. In diesem Sinne stellt er ein Strukturmerkmal dar, das mit der Begrenzung des Globus an sein Ende kommt. Ein neues Verständnis des Kapitalismus muss berücksichtigen, dass dessen Prinzip auf Konkurrenz-, Wachstums- und Profitlogik beruht, dass gleichzeitig „strukturell blind“ gegenüber den eigenen sozialen und ökologischen Voraussetzungen ist (S. 18). Es müssen zweitens die vielfältigen Verbindungen des Kapitalismus mit patriarchalen, rassifizierten und kolonialen Herrschaftsverhältnissen berücksichtigt werden. Und schließlich sind kapitalistische Gesell-

schaften drittens auf eine imperiale Lebensweise angewiesen, um sich zu reproduzieren. Dies führt gleichzeitig dazu, dass sie mitverantwortlich sind für die Überschreitung planetarischer Grenzen und die potenzielle Katastrophe für die Menschheit.

Vor diesem Hintergrund plädieren Brand und Wissen für die Entwicklung von emanzipatorischen Handlungsfähigkeiten, die sie in einer Verknüpfung von Antonio Gramscis Verständnis des „Alltagsverständes“ und Nicos Poulantzas „Oppositionszentren“ in den Strukturen und Organisationen der Gesellschaften entdecken. Die internen Auseinandersetzungen in den gesellschaftlichen Strukturen und Organisationen begreifen sie als „Oppositionszentren“, die mit den Akteuren aus den gesellschaftlichen Kämpfen verknüpft werden müssen, denn die Oppositionszentren im Sinne Poulantzas’ allein wären zwar „notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung“ einer Transformation des Staates (S. 238). „Emanzipatorische Akteure“, so Brand und Wissen, „denen es um weitreichende Transformationen geht, sollten sich die Spannungsverhältnisse bewusst werden, in denen sie sich notwendigerweise bewegen, nämlich Politik in den und gleichzeitig gegen die Institutionen des kapitalistischen Staates zu machen“ (S. 208).

Als Beispiele wählen sie hier u.a. die Gewerkschaften, die sich auch in Transformationsprozessen befänden, in denen interne Auseinandersetzungen und Aushandlungsprozesse in ähnlicher Weise erfolgen würden wie in gesellschaftlichen Alltagssituationen. An diese Prozesse könnte eine emanzipatorische Krisenpolitik anknüpfen. Die vorherrschenden Krisenbewältigungsstrategien moderner liberaler Gesellschaften hingegen, die u.a. Konzepte eines grünen, digitalen Kapitalismus als Ausweg vorschlagen, würden die existenzielle Krise verkennen, in der die Menschheit sich befindet, während die Politik der Rechten die imperiale Lebensweise versucht autoritär zu stabilisieren (S. 170). Notwendig wäre eine global-solidarische Perspektive, die die sozial-ökologische Krise solidarisch bearbeitet, indem sie die liberale Demokratie transzendiert und „in einer solidarisch-radikalen Demokratie gleichsam aufhebt“, statt hinter diese zurückzufallen (S. 192). Wenn es aber den modernen Gesellschaften nicht gelingt, sich dem notwendigen Transformationsprozess angemessen zuzuwenden, besteht die Gefahr der Entwicklung autoritärer Gesellschaften. Ulrich Brand und Markus Wissen zeigen in ihrem aktuellen Buch, auf welche Weise und unter welchen Bedingungen das gesellschaftliche Verhältnis des Menschen zur Natur zugleich das Verhältnis zu anderen und letztlich zu sich selbst bestimmt wird.

Waltraud Meints-Stender

Zwischen historischer Kontinuität, hegemonialem Alltag und dominanzgesellschaftlicher Selbstentlastung

Gilda Sahebi: Wie wir uns Rassismus beibringen. Eine Analyse deutscher Debatten
Frankfurt/M.: Verlag S. Fischer 2024, 464 Seiten, 26 Euro.



Zu Beginn des Buchs wird dessen Schwerpunkt besprochen: die Auseinandersetzung mit der Abwehrhaltung in Deutschland, wenn es um Rassismus-Debatten geht und die Vermeidung des Rassismus-Begriffs. Der Autorin geht es dabei nicht darum, Leute an den Pranger zu stellen und als rassistisch zu markieren, sondern darum, vorherrschende Denkmuster und Debatten nachzuholziehen und gleichzeitig die Positionen und Perspektiven von den Betroffenen von Rassismus und/oder Antisemitismus sichtbar zu machen.

Die Autorin gibt einen kleinen Einblick in die komplexe Geschichte des Rassismus in Deutschland und beginnt bei der Reichsgründung im Jahr 1871. In der Diskussion beleuchtet sie Begriffe und Debatten wie beispielsweise bezüglich des sogenannten „Volkes“ und die Frage, wer warum als „deutsch“ anerkannt wird. Im zweiten Kapitel wird ein sehr zentraler Aspekt des Rassismus thematisiert, nämlich wie rassistische Glaubenssätze und Denkweisen von klein auf ansozialisiert werden und im Alltag eingeprägt sind, im Sinne von erlernten Denkmustern. Es wird betont, dass Rassismus keine extreme Ausnahme in der Gesellschaft ist, sondern in ihr selbst normalisiert ist.

Auch wird auf die deutsche Zugehörigkeits- und Staatsbürger*innendebatte eingegangen. Die Autorin befasst sich tiefergehend mit rassistischen Narrativen und der gesellschaftlichen Abwehr gegenüber Rassismusvorwürfen. Hier wird ein wichtiges Thema problematisiert, nämlich dass Rassismus in Deutschland nach wie vor eher als moralischer Vorwurf wahrgenommen wird und meistens nicht als kollektive

Herausforderung erkannt wird. Die Autorin erläutert schließlich das Verhältnis von rassistischem Denken und Handeln und dass Gewalt nicht automatisch aufgrund von Einstellungen erfolgen muss, sondern dass (oft auch latente) Denkweisen überwiegen und damit häufig nicht problematisiert werden. Verhandelt wird außerdem die aktuelle Nahostkonflikt-Debatte.

Schließlich wird die sogenannte Migrationsdebatte diskutiert, u.a. mit Blick auf den sogenannten sexualisierten Rassismus wie im Nachgang der Kölner Silvesternacht und die tendenziöse mediale Berichterstattung diesbezüglich. Neben der vermeintlichen deutschen Leitkultur, spielen hier auch sogenannte „Zivilisierungssargumente“ aus der Kolonialzeit eine Rolle. Die Autorin setzt sich kritisch damit auseinander, ohne jedoch die sexuelle Gewalt an den Opfern zu relativieren.

Gilda Sahebi diskutiert außerdem eine Seite des Rassismus, die kaum öffentlich sichtbar gemacht wird, aber wesentlich für die (Re-)Produktion der bisherigen Bereiche ist: Rassismus seitens „linker“ und progressiver Akteur*innen. Die Autorin zeigt auf, dass auch vermeintlich linke Personen ebenso

wie rechte Personen rassistisch denken und handeln können, dass jedoch das Selbstbild ein anderes ist und Linke dies trotz des Rufs nach Vielfalt und Antirassismus tun. Es zeigt sich, dass über den gesamtgesellschaftlichen und alltäglichen Rassismus in diesen Kreisen geschwiegen wird und dass auch hier die Verwendung des Rassismusbegriffes nach wie vor weitestgehend vermieden wird.

Das Buch befasst sich außerdem mit der AfD. Ein besonders wichtiger Hinweis der Autorin ist jener, dass sich die Programmatik anderer Parteien, aus der sogenannten „Mitte der Gesellschaft“ zum Teil aber kaum von jenen der AfD unterscheidet. Zugleich weist sie im Kontext vom sogenannten Rechtsruck sowie der Normalisierung von Menschenfeindlichkeit darauf hin, dass rassistische Narrative nichts Neues sind und dass sie historisch eine lange Tradition haben. Umso wichtiger ist es laut der Autorin, dass seitens der Mehrheitsgesellschaft, politischen Parteien und Medien Gegennarrative entwickelt werden. Im letzten Kapitel wird die Aussage „Deutschland ist kein Einwanderungsland“ verhandelt: Auch in der Hinsicht, dass Deutschland dies in struktureller und

ideeller Hinsicht nicht ist oder nicht sein will, auch wenn die Autorin darauf hinweist, dass sich in den letzten Jahren von zivilgesellschaftlicher Seite etc. einiges verbessert hat. Gilda Sahebi stellt schließlich fest, dass viele Veränderungen nur von struktureller Seite erfolgen können.

Am Ende des Buches wird an 374 Todesopfer von rechter Gewalt seit 1945 gedacht. Insgesamt wird die Betroffenenperspektive dank des Buches zugänglich gemacht, ohne dabei Personen mit rassistisch geprägter Denkweise zu kriminalisieren. Gleichzeitig wird das „Meisternarrativ“ Rassismus mitsamt seiner historischen Kontinuität, seiner hegemonialen Verankerung und seinem alltagstauglichen Charakter auf diversen Ebenen kritisch behandelt. Ein großer Gewinn beim Lesen des Buches ist dessen Fokus auf die anhaltende Tabuisierung von Rassismus, die Instrumentalisierungsmittel insbesondere durch Othering und schließlich die Problematisierung der dominanzgesellschaftlichen Selbstentlastung.

Lara Kierot

Diese Beiträge sind digital auffindbar unter: DOI <https://doi.org/10.46499/2380.3176>

Die nächsten Hefte

- POLIS 4/2024 (22. Dezember): Klimakrise und sozial-ökologische Transformation
- POLIS 1/2025 (1. April): Hören. Beurteilen. Handeln: Politische Bildung auf die Ohren.
- POLIS 2/2025 (1. Juli): 60 Jahre DVPB
- POLIS 3/2025 (1. Oktober): Inklusive politische Bildung

Liebe Leserinnen und Leser,

haben Sie Wünsche und Vorschläge für zukünftige Heftthemen? Wollen Sie selbst einen Beitrag schreiben? Reizt es Sie, auf einen bereits erschienenen Beitrag zu antworten? Oder: Möchten Sie einfach nur Ihre Kritik an einem veröffentlichten Artikel übermitteln? In jedem Fall: Schreiben Sie an die Redaktion:
Lichtweg 12, 36039 Fulda, tschirner@em.uni-frankfurt.de.

Impressum

POLIS

Report der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung
Herausgegeben von der Deutschen Vereinigung für Politische Bildung durch den Bundesvorsitzenden Prof. Dr. Alexander Wohnig (www.dvpb.de)
28. Jahrgang 2024

Leitende Redakteurin

Dr. Martina Tschirner
Lichtweg 12, 36039 Fulda
Tel.: 0661 9621133

Verlag

Wochenschau Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Eschborner Landstraße 42–50
60489 Frankfurt/M.
www_wochenschau-verlag.de

Redaktion

Dr. Martina Tschirner (MT) (V.i.S.d.P.)
Dr. Oliver Emde
Dr. Luisa Girnus (lu)
Dr. Moritz Peter Haarmann (MPH)
Dr. Gudrun Heinrich (GH)
Jun.-Prof. Dr. Steve Kenner (SK)
Prof. Dr. Dirk Lange (DL)
Antje Menn

Verantwortlich für den Themenschwerpunkt

Dr. Martina Tschirner

Verantwortlich für die DVPB aktuell

Antje Menn

Verantwortlich für die ZEITUNG und LITERATUR

Prof. Dr. Dirk Lange / Patrick Bredl (br)

Buchbesprechungen

Unverlangt eingesandte Rezensionsexemplare können nicht zurückgesandt werden.

Abonnentenbetreuung

Bestellungen und Fragen zum Abonnement richten Sie bitte an info@wochenschau-verlag.de, Tel.: 069-7880772-0. Bestellungen von Einzelheften richten Sie bitte an wochenschau@brocom.de oder Tel.: 07154/132730.

Herstellung

Susanne Albrecht, Opladen

Layoutentwurf

Wochenschau Verlag

Druck

in the EU

Erscheinungsweise

4 Hefte jährlich.

Preise

Einzelheft: 12,90 € zzgl. Versandkosten.

Digitale Ausgabe: 11,99 €

Abonnement: 42,00 € zzgl. Versandkosten.

In den (Inlands-)Bezugspreisen sind 7% Mehrwertsteuer enthalten.

Anzeigenpreise

Preisliste Nr. 1 vom 1. Januar 2024

Anzeigen

presse@wochenschau-verlag.de

Bankverbindung

Volksbank Weinheim

IBAN DE59 6709 2300 0001 2709 07

BIC GENODE61WNM

© Wochenschau Verlag

Dr. Kurt Debus GmbH

Alle Rechte vorbehalten. Ein Nachdruck darf nur mit vorheriger Einwilligung des Verlages erfolgen.

Beilagen-/Beihefterhinweis

Dem Heft liegen Verlagsbeilagen bei:

- Katalog Schule und Unterricht Sommer 2024
- Flyer Debus Pädagogik

ISSN: 1433-3120

Bestell-Nr.: po3_24

PDF ISBN 978-3-7566-0081-6

Bildnachweise

Aufmacherfotos der Rubriken:

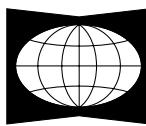
„Zeitung“: © Gina Sanders, fotolia.com;

„Fachbeiträge“: © raven, fotolia.com; „Forum“:

Franz Pfuegl, fotolia.com; „Didaktische Werkstatt“:

© Robert Neumann, fotolia.com; „Literatur“:

© adistock, fotolia.com



**WOCHE
NSCHAU
VERLAG**

... ein Begriff für politische Bildung

KINDERRECHTE UND BILDUNG



hrsg. von Dominik Bär, Friderike Csaki und Roland Roth

Reihe „Kinderrechte und Bildung“

ISBN 978-3-95414-146-3, 568 S., € 56,00

PDF: ISBN 978-3-95414-147-0, € 54,99



Handbuch kinderfreundliche Kommunen

Die Rechte von Kindern sind zu achten, zu schützen und zu fördern. Kinder müssen angemessen an Entscheidungen beteiligt werden, die sie betreffen. Diese Maßstäbe gelten auch und gerade für Kommunen in Deutschland. Kinderrechte sind für Kommunen daher kein beliebiges Randthema, sondern eine Kernaufgabe kommunaler Selbstverwaltung. Jede Kommune muss im Hinblick auf Kinderfreundlichkeit ihren eigenen Weg gehen. Ein Modell, das für alle passt, gibt es deshalb nicht.

Die Fachbeiträge dieses Handbuchs bieten vielfältige Anregungen, wie die lokale Umsetzung der anspruchsvollen und weitreichenden Ziele und Normen der UN-Kinderrechtskonvention gelingen kann. Kommunen kommt dabei eine besondere Rolle zu, weil sie die Lebensbedingungen und Entwicklungschancen junger Menschen durch ihre Einrichtungen und Dienste nachhaltig prägen. Kinderrechte werden in erster Linie vor Ort verwirklicht.



Praxis der Kinderrechte an deutschen Schulen

Schulen haben die Aufgabe, Kinder über die Rechte zu informieren, die ihnen das Grundgesetz und die UN-Kinderrechtskonvention zuerkennen. Mehr noch: Kinder müssen erleben, dass ihre Meinungen gehört und ihre Interessen respektiert werden.

Wie werden in Unterricht und Schulleben die Kindermenschenrechte berücksichtigt und gelebt? In diesem Band berichten Lehrer*innen, Schüler*innen und andere an Schulentwicklung Beteiligte über Probleme und Gelingen bei der Umsetzung der Kinderrechte an ihren Schulen. Es werden anregende Beispiele dargestellt, wie Meinungen und Interessen der Schüler*innen verstärkt berücksichtigt werden können. Dabei steht das Recht auf Beteiligung im Zentrum. Die Praxisbeispiele werden durch konzeptionelle Überlegungen und Materialien ergänzt, die Schulen dabei unterstützen, die Kinderrechte umfassend und programmatisch in ihre Arbeit aufzunehmen.

hrsg. von Adolf Bartz, Katharina Gerarts, Lothar Krappmann und Claudia Lohrenscheit
Reihe „Kinderrechte und Bildung“
ISBN 978-3-95414-192-0, 384 S., € 36,00
PDF: ISBN 978-3-95414-193-7, € 35,99

