

1 Zur Einführung: Entwicklung der Problemstellung

1.1 Begründungszusammenhang und Erkenntnisinteresse: zur Forschungslage in der Politikdidaktik für die Grundschule

Zur Bedeutung des Politik-Lernens in der Grundschule

Unter Pädagogen ist mittlerweile unumstritten, dass Kinder bereits im Grundschulalter ihre politische Umwelt wahrnehmen, sich für die zentralen gesellschaftlichen Fragen interessieren und zumindest in Ansätzen politisch denken. So machen Unter-Zehnjährige täglich politische Erfahrungen in schulischen und außerschulischen Kontexten und entwickeln dabei politische Vorstellungen und Haltungen. Die Institutionen, Inhalte und Prozesse der Politik reichen tief in die Lebenswelt der Kinder hinein.¹ Da Kinder außerdem bereits die notwendigen Fähigkeiten besitzen, um sich mit vielen politischen Problemen sachgemäß auseinanderzusetzen,² haben sie einen Anspruch darauf, politisch gebildet und aufgeklärt zu werden.³

Diesen Anspruch kann die Sozialisationsinstanz Schule erfüllen. Dabei darf Kindheit auch in der Grundschule nicht als „Schonraum“ vor dem Politischen verstanden werden. Es ist Aufgabe der Schule, die Auswirkungen und Hintergründe von Politik für Kinder verständlicher und durchschaubarer zu machen. Die Kritik einer möglichen Indoktrination greift dabei nicht. Sozialisation und Erziehung finden unausweichlich in einem politisch gesetzten Rahmen statt und haben damit immer auch politisch bildende Wirkung. In diesem Sinne gibt es ebenso wenig einen apolitischen Schulunterricht wie politisch neutrale Lehrpläne. Die konkreten Maßgaben für eine Thematisierung politischer Wertvorstellungen im Unterricht setzen die *Richtlinien des Beutelsbacher Konsenses*⁴. Die schulische Auseinandersetzung mit Politik beugt der Gefahr vor, dass die politischen Vorstellungen der Kinder im Wesentlichen von außerschulischen Vermittlern geprägt werden und sie dabei Indoktrination und Manipulation ausgesetzt sind.

Als Ziel politischer Bildung gilt die Entwicklung politischer Mündigkeit.⁵ Diese Absicht fußt auf der Überzeugung, dass die Demokratie als Staatsform keine unantastbare und auf Dauer gesicherte Erscheinung darstellt. Da der freiheitliche Staat (nach Ernst-Wolfgang Böckenförde) von Voraussetzungen lebt, die er selbst nicht garantieren kann, bedarf er des mündigen Bürgers. Jedoch wird der Mensch nicht als Demokrat geboren

¹ Vgl. hierzu Kapitel 1.3.2, *Befunde zu den politischen Vorstellungen von Kindern*, S. 17ff.

² Vgl. ebd., S. 21ff.; außerdem z. B. von Reeken 2005, 191.

³ Siehe hierzu z. B. auch von Reeken 2005, 188; Richter 2003, 143f.

⁴ Vgl. hierzu Kapitel 2.1.1, *Auf der Suche nach angemessenen Inhalten der politischen Bildung für die Grundschule*, S. 28f.

⁵ Vgl. hierzu ebd., S. 28

und Demokraten fallen nicht einfach vom Himmel (vgl. Biedermann 2006, 81). Als ein ständiger Neuschöpfungsprozess ist die Demokratie somit darauf angewiesen, dass die heranwachsenden Mitglieder einer Gesellschaft die essenziellen demokratischen Prinzipien kennen, verstehen und schätzen lernen.⁶ Forschungen zur politischen Sozialisation von Kindern zeigen, dass eine frühe Begegnung mit politischen Problemen ausschlaggebend dafür ist, dass sie ein nachhaltiges Interesse für den Bereich des Politischen entwickeln.⁷

Damit kann die Grundlage geschaffen werden für die Entwicklung eines politischen Engagements, auf das die Demokratie angewiesen ist. Die einzige Institution, die sicherstellen kann, dass Kinder zielgerichtet mit politischen Problemen und demokratischen Prinzipien konfrontiert werden, ist die Schule.

Die Inhalte des Politik-Lernens im Fokus des fachdidaktischen Interesses

Unter Politikern, Pädagogen und Fachdidaktikern herrscht mittlerweile Konsens darüber, dass das Politik-Lernen eine wichtige Aufgabe der Grundschule sein sollte. In den letzten Jahren wird dieses Anliegen immer stärker seitens der didaktischen Literatur unterstützt.⁸ Stand die politische Bildung für die Grundschule in Deutschland bis zum Ende des letzten Jahrhunderts (mit Ausnahme der reformfreudigen 1970er Jahre) noch nicht im Fokus des allgemeinen Forschungsinteresses, so gab es in jüngster Zeit zahlreiche Veröffentlichungen, sodass mit Frank Nonnenmacher und Maria Skubich festgestellt werden kann: „Politik als Inhalt für die Grundschule ist (wieder-)entdeckt.“ (Nonnenmacher/Skubich 2006, 3)

Bei genauerer Betrachtung der politikdidaktischen Literatur für die Grundschule fällt allerdings auf, dass die verschiedenen Ansätze hinsichtlich ihrer Einschätzung des für die Kinder angemessenen Grades an Komplexität und Problemorientierung stark voneinander abweichen. Während einige didaktische Ansätze für die Grundschule ein demokratieorientiertes und soziales Lernen in den Mittelpunkt stellen,⁹ halten andere ein problemorientiertes politisches Lernen für angebrachter.¹⁰ Zwischen den verschiedenen Ansätzen liegen grundlegende inhaltliche Differenzen.¹¹ Georg Weißeno bringt es auf den Punkt, wenn er konstatiert, dass es „[b]islang ungeklärt [ist], welche Inhalte im Politikunterricht behandelt werden sollen“ (2007, 15).

Problematisch ist dieser Umstand vor allem deshalb, weil die fachdidaktische Definition konkreter Inhalte zur politischen Bildung in der Grundschule die Basis für ein effizientes und erfolgreiches Politik-Lernen darstellt. Lehrpläne, Schulbücher und Lehrer benötigen den Rückgriff auf anschauliche Begriffe und Konzepte. Diesen zugrunde liegen sollte ein empirisch gesicherter Forschungsprozess, welcher sowohl in einem fachwissenschaftlichen Fundament, als auch in der Lebens- und Vorstellungswelt der Kinder wur-

⁶ Vgl. hierzu Kapitel 2.1.2, *Demokratieperspektiven als Kristallisationspunkt*, S. 29f.

⁷ Vgl. hierzu Kapitel 1.3.2, *Befunde zu den politischen Vorstellungen von Kindern*, S. 19f.

⁸ Vgl. hierzu Kapitel 2.3.1, *Politikdidaktische Ansätze*, S. 49ff.

⁹ Siehe z. B. Himmelmann 2005, Beutel/Fauser 2001, Prote 2000.

¹⁰ Siehe vor allem von Reeken 2007, Weißeno/Detjen u. a. 2010.

¹¹ Siehe Kapitel 2.1.3, *Zur Debatte „Politik-Lernen vs. Demokratie-Lernen“*, S. 31ff. und Kapitel 2.3.1, *Politikdidaktische Ansätze*, S. 49ff.

zelt. Für Lehrer birgt eine uneingeschränkte Freiheit bei der Auswahl politischer Lerninhalte große Risiken. Ebenso verlieren ein Lehrplan und ein Lehrbuch, die alle Varianten des Unterrichts zulassen wollen, eher an Orientierungskraft als sie zu steigern.¹²

Defizitäre Forschungslage als Problem politikdidaktischer Ansätze

Es stellt sich die Frage, weshalb die verschiedenen Beurteilungen der politischen Kompetenzen von Kindern und die jeweils daraus abgeleiteten Inhalte politischen Lernens für die Grundschule derart stark voneinander abweichen. Ein Hauptgrund für den großen Interpretationsspielraum liegt wohl an einem Mangel an empirisch gesicherten Befunden. Dagmar Richter formulierte 1998, dass bislang „nicht bekannt [ist], wie Alltagswissen der Kinder über Politik (...) genauer aussieht. (...) Welche Segmente der verschiedenen Politikfelder werden von ihnen erfasst? Welche Konzepte liegen ihren Vorstellungen zugrunde?“ (Richter 1998b, 59) Obgleich in den letzten Jahren einzelne Studien zu den politischen Vorstellungen von Kindern durchgeführt worden sind,¹³ konnten die von Richter aufgeworfenen Fragen bis heute nicht hinreichend beantwortet werden. Es liegen kaum Ergebnisse dazu vor, auf welche Weise Kinder politische Vorstellungen entwickeln. Das „didaktische Wissen über das politische Lernen (...) [ist] noch vor allem gekennzeichnet durch riesige Forschungsdefizite (...). Wir wissen noch viel zu wenig (...) über die spezifischen Lernvoraussetzungen für politisches Lernen im Grundschulalter (...).“ (von Reeken 1999, 47)

Wenn das didaktische Prinzip der Kindorientierung ernst genommen wird, drängt sich die folgende Frage auf: Wie können Inhalte des Politik-Lernens abgesteckt werden, wenn über die politischen Vorstellungen von Grundschulern kaum etwas bekannt ist? Eine Antwort ist bei Dirk Lange zu finden, der feststellt, dass „die politikdidaktischen Begrifflichkeiten und Kategorien [noch viel zu oft] in der Politikwissenschaft gewonnen und auf politische Lernprozesse übertragen [werden], ohne zu fragen, ob diese überhaupt mit der Logik der Lerner kompatibel sind“ (Lange 2006, 33). Mit anderen Worten: Das Problem der fachdidaktischen Überlegungen zum Politik-Lernen liegt darin, dass die Rolle der Grundschul Kinder als Lernende weitgehend vernachlässigt wird. Insgesamt befindet man sich im Bereich der politischen Bildung für Kinder auf einem zum größten Teil noch unerforschten Terrain und insbesondere für die Grundschule gilt die These von Jan van Deth, „dass eine überzeugende empirische Untermauerung politischer Lernprozesse bis heute fehlt“ (2005, 5).

Die Offenlegung politischer Vorstellungen der Lernenden als eine wichtige Forschungsaufgabe der Politikdidaktik

Bevor Inhalte zum Politik-Lernen in der Grundschule formuliert werden können, müssen zunächst Fragen zu den Kompetenzen der Kinder beantwortet werden. Die Fragen sollten sich beispielsweise auf ihre Erfahrungen mit politischen Problemstellungen richten, auf die kognitiven und moralischen Fähigkeiten zum Begreifen von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform, oder auf das Verständnis zu politischen

¹² Vgl. Weißeno/Detjen u. a. 2010, 11.

¹³ Vgl. hierzu Kapitel 1.3.2, *Befunde zu den politischen Vorstellungen von Kindern*, S. 21f.

Konzepten wie Partizipation, Öffentlichkeit, Macht und Gewaltenteilung. Nur im Zuge einer Auseinandersetzung mit derartigen Fragen wird es möglich, politische Bildung adressatenorientiert und kindgerecht zu organisieren. Es muss „ans Licht kommen“, wie die Kinder „von sich aus auf Themen, Inhalte, Gegenstände reagieren, damit diese inhaltlich weitergeführt werden können“ (Schelle 2002, 122).

Diese Forderungen entspringen mitunter einem Didaktikverständnis, welches in jüngster Zeit unter dem Begriff der Outputorientierung ins Rampenlicht der schulpädagogischen Diskussion gerückt wurde. Diese Outputorientierung stellt spezifische und bis heute nur wenig berücksichtigte Anforderungen an die Didaktik des Lernens. Wenn es einem inputorientierten Didaktikverständnis noch genügt, die Lerninhalte unter fachwissenschaftlichen Aspekten auszuwählen, muss eine outputorientierte Didaktik den Blick vor allem auf die vorhandenen und zu erwerbenden Kompetenzen der Kinder richten. Die outputorientierte Didaktik „interessiert sich nicht nur für die erwünschten, sondern zugleich für die beobachtbaren Wege, Gegenstände und Strukturen des politischen Lernens. Hier reicht die kategoriale Erfassung der Sachstruktur politischer Bildung nicht mehr aus. Die Entstehung und der Wandel von Kenntnissen und von Vorstellungen über Politik lassen sich nicht allein durch fachwissenschaftliche Bezüge erklären. Die Politikdidaktik benötigt einen kategorialen Zugang zu den domänenbezogenen Vorstellungen von Lernenden (...).“ (Himmelmann 2005c, 259).

Dieser kann auf verschiedene Weise erfolgen. Carl Deichmann stellt die Frage, ob aus geäußerten „Meinungen, Einstellungen und Wertorientierungen (...) bestimmte ‚Grundorientierungen‘, ‚Orientierungsmuster‘ oder ‚Deutungsmuster‘ herauskristallisiert werden [können.] (...) Wenn dies gelingen würde, hätte die politische Bildung das theoretische [und darüber hinaus wohl auch das methodische; Anm. J.D.] Instrumentarium in der Hand, mit dessen Hilfe die Ziele eher erfolgsversprechend realisiert werden könnten. Denn weiß der Pädagoge, von welchem ‚Weltbild‘ aus der Schüler an die Interpretation der aktuellen Politik und an die Grundlagen politischer Probleme herangeht, können politische Lernprozesse so organisiert werden, dass (...) hierauf im Rahmen einer umfassenderen politikdidaktischen Konzeption reagiert werden kann.“ (Deichmann 2004, 38f.) Dirk Lange zielt mit der Auffassung, dass die entscheidende empirische Forschungsaufgabe der Politikdidaktik im Erheben und Analysieren der „Vorstellungen von Lernenden über Politik“ (Lange 2006, 39) liegt, in dieselbe Richtung wie Deichmann. Lange und Deichmann machen zudem deutlich, dass das Herauskrystallisieren von Grundorientierungen, Orientierungsmustern, Deutungsmustern oder Vorstellungen von Lernenden kein einfaches Unterfangen ist. Vorliegende Arbeit nimmt sich der Herausforderung an, die empirisch abgesicherten Kenntnisse zu den demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern zu erweitern.

1.2 Zielsetzungen der Arbeit

Die vorliegende Arbeit versucht sich dem (von Carl Deichmann angesprochenen) „Weltbild“ anzunähern, das die Basis für die Art und Weise ist, wie Schüler an grundlegende politische Probleme herangehen. Auf diese Weise soll dazu beigetragen werden, die aufgezeigten Forschungslücken innerhalb der politischen Sozialisationsforschung und der politischen Didaktik zu schließen und die Grundlage für ein effizientes und zielge-

richtetes *politisches Lernen*¹⁴ in der Grundschule zu schaffen. Wenn die Staatsform Demokratie fortwährend aus der Gesellschaft heraus getragen und erneuert werden muss, und wenn die Institution Schule beim Prozess der Sozialisation nachkommender Generationen eine entscheidende Rolle spielt, dann ist es letztlich auch der Anspruch der vorliegenden Arbeit, Grundlagen für einen Unterricht zu schaffen, der Kinder bei ihrer Entwicklung hin zu mündigen und verantwortungsvollen Bürgern in der Demokratie unterstützt.

Das primäre Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, bei Viertklässlern vorhandene politische Vorstellungen auszuleuchten und darzustellen. Auf der Basis dieser Ergebnisse werden Aussagen getroffen zu den Inhalten, die Kinder im politischen Lernbereich verstehen und verhandeln können. Als Forschungsmethode bei der Datenerhebung dient die auf demokratieorientierten Dilemmageschichten basierende leitfadengestützte Gruppendiskussion. Mithilfe dieses Verfahrens werden unter anderem *präreflexive*¹⁵ politische Vorstellungen der Kinder aufgezeigt. Untersucht wird auch, in welchem Maße sich die Vorstellungen der Kinder mit allgemeinen Prinzipien der Demokratie (wie z. B. Partizipation) überschneiden. In einem weiteren Schritt werden die Ergebnisse zu den politischen Vorstellungen der Viertklässler mit der vorhandenen Literatur zum Politik-Lernen in der Grundschule verglichen. Es wird unter anderem die Frage beantwortet, inwieweit die aktuellen didaktischen Ansätze und Schulbücher tatsächlich an die Lernvoraussetzungen und Lebenswelten der Kinder anknüpfen.

Verschiedene Bildungsstudien der letzten Jahre mussten feststellen, dass der familiäre Sozialstatus erheblich mit den Schulleistungen der Kinder korreliert.¹⁶ Anknüpfend an diese Erkenntnis ist es ein Bestreben der vorliegenden Arbeit, die Kinder auch unter dem Aspekt ihres sozialen Status zu sehen. Deshalb wird der Frage nachgegangen, ob der familiäre Hintergrund der Kinder sichtbare Auswirkungen auf ihre politischen Vorstellungen und ihre diskursiven Kompetenzen mit sich bringt. Im Forschungsdesign der

¹⁴ Der Ausdruck des „politischen Lernens“ soll für den Kontext der vorliegenden Arbeit an dieser Stelle präzisiert werden. Er integriert, sofern nicht anders gekennzeichnet, auf inhaltlicher Ebene die politikwissenschaftlich umrissenen Dimensionen eines „weiten“ und eines „engen“ Politikbegriffs. Letzterer erschöpft sich in Institutionen, Inhalten und Prozessen, die im Alltagsverständnis der meisten Menschen als politisch angesehen werden (z. B. der Staat, Parlamente und Parteien sowie deren normative Vorstellungen und Entscheidungsprozesse). Das weite Verständnis von Politik hingegen greift überall dort, wo sich Menschen mit Aushandlungen und Entscheidungen des öffentlichen Aspekts ihres gesellschaftlichen Lebens auseinandersetzen. (Vgl. hierzu Rohe 1994; von Reeken 2007, 9)

Politisches Lernen kann grundsätzlich zu jeder Zeit und an jedem Ort stattfinden. Die vorliegende Arbeit allerdings bezieht sich auf das politische Lernen im Rahmen der politischen Bildung. Der wesentliche Unterschied liegt in der „Intention“: Beim politischen Lernen im Kontext von Bildungsveranstaltungen hat sich „(...) jemand – der Staat, Politikwissenschaftler, Politikdidaktiker, die Lehrerin oder wer auch immer – (...) überlegt, mit welchen Zielsetzungen, an welchen Inhalten, mit welchen Methoden oder Medien hier politisch gelernt wird (...)“ (Vgl. von Reeken 2007, 28)

¹⁵ Wenn hier und in nachfolgenden Passagen der Arbeit vom „Präreflexiven“ die Rede ist, sollen darunter Gefühle und Handlungen verstanden werden, zu denen der kognitive Zugang fehlt und die nicht zu versprachlichen sind. Sie stehen im Gegensatz zum „Reflexiven“. Während das Reflexive „Selbstanalyse des Bewusstseins als Freilegung seiner (...) Strukturen, (...) Verständnis- und Erkenntnishorizonte und der Grundformen seiner gegenstandskonstituierenden Bewusstseinsakte“ ist, fehlt dem Präreflexiven das selbstbetrachtende Element (vgl. Halder 2003, 268).

¹⁶ Siehe z. B. Bos/Bonsen u. a. 2008; Bos/Lankes u. a. 2003, 281; Bos/Hornberg u. a. 2007, 24.

Arbeit wird dieser Problemstellung allerdings eine nur untergeordnete Bedeutung beigemessen. Empirisch abgesicherte Aussagen sind in diesem Zusammenhang daher nicht zu erwarten.

Neue Erkenntnisse darüber zu gewinnen, inwiefern sich das verwendete Forschungsdesign zur Erschließung politischer Vorstellungen von Kindern eignet, ist eine weitere Absicht der vorliegenden Arbeit. Schließlich sollen die Ergebnisse der Untersuchung Hinweise darauf geben, ob die Kombination demokratieorientierter Dilemmageschichten mit leitfadengestützten Gruppendiskussionen eine weiterzuentwickelnde Basis für ein anwendungsbezogenes Unterrichtskonzept in der Grundschule ist.

1.3 Die politischen Vorstellungen von Kindern – zum aktuellen Forschungsstand

Schon für Jean-Jacques Rousseau nehmen Vorstellungen eine das Wesen des Menschen konstituierende Rolle ein: „Die Art und Weise, wie eine Vorstellung sich bildet, gibt dem menschlichen Geist seinen Charakter. (...) Die mehr oder weniger große Fähigkeit, Vorstellungen untereinander zu vergleichen und deren Beziehungen zueinander herauszufinden ist das, was dem Menschen mehr oder weniger Geist gibt (...).“ (Rousseau 1995, 427) Wie aber entsteht eine Vorstellung, was macht sie aus und wie steht sie in Beziehung zum Lernen oder zu Begriffen wie Verstehen oder Wahrnehmung?

Diesen Fragen soll im ersten Abschnitt dieses Kapitels nachgegangen werden. Kinder stehen dabei im Mittelpunkt des Interesses. Im zweiten Abschnitt (S. 17ff.) werden die wissenschaftlichen Ergebnisse zu (im weiteren Sinne) politischen Vorstellungen von Kindern im Grundschulalter zusammengefasst.

1.3.1 Zum Begriff der Vorstellung – Überblick und Politikbezug

Begriffsannäherung

Der Begriff der Vorstellung hat eine enorme Bedeutungsvielfalt (siehe Fröschl 1985, 4f.) und wird im Kontext verschiedener Wissenschaften unterschiedlich verwendet. Abgeleitet wird der Begriff „Vorstellen“ von „etwas vor sich hinstellen“, was im übertragenen Sinne so viel bedeutet, wie etwas vor das „geistige Auge“ stellen (ebd., 4). Schon vor über 100 Jahren wurde zu bedenken gegeben, dass man, „wenn man von ‚Vorstellungen‘ spricht, (...) damit bald die Vorstellungsacte, die Thätigkeit des Vorstellens verstehen, bald jedoch mit diesem Ausdruck das Vorgestellte, den Vorstellungsinhalt, meinen“ kann (Twardowski 1982, Nachdruck der 1. Auflage von 1894, 1). In diesem Sinne wird einerseits von der Kognitionspsychologie betont, dass Vorstellungen „analoge Repräsentationen“ sind, also „Objekte, die andere spiegelbildlich wiedergeben“ (Wessels 1994, 284). Andererseits reicht die Breite der Bedeutungen des Vorstellungsbegriffs „von der Kennzeichnung aller geistigen Inhalte schlechthin bis zur Bezeichnung anschaulicher Gedankeninhalte“ (Fröschl 1985, 4). Konkret heißt das, dass Vorstellungen inhaltlich bezogen werden können „auf Gegenstände, Tiere und Pflanzen, auf Phänomene und Ereignisse der unbelebten Natur, auf technische Konstrukte verschiedenster Art, auf Gegenwart und Zukunft, auf soziale Gegebenheiten und Vorgänge wie Familien, Berufe, Tausch, Streit, Versöhnung, Verbote, Pflichten und Rechte“ (Kahlert 2002, 13f.). Politik im oben darge-

stellten Sinne lässt sich in diese Liste der sozialen Gegebenheiten und Vorgänge nahtlos einreihen.

Zur Entstehung und Erweiterung von Vorstellungen

Die Entstehung und Erweiterung von Vorstellungen beginnt beim Menschen schon am Tag der Geburt, über Schall- und Tasteindrücke wohl noch früher. Viele Vorstellungen, die Kinder in den ersten Lebensjahren entwickeln, erweisen sich in der Praxis als zuverlässig und sind eine gute Voraussetzung für erfolgreiches Handeln und Interagieren. Kinder erreichen dann die von ihnen verfolgten Ziele. Aber häufig bilden Kinder auch Vorstellungen aus, die im Widerspruch zu den Feststellungen anderer Menschen oder zu Erscheinungen und Ereignissen der Umwelt stehen. Dieser Widerspruch verhindert oftmals die Integration des Neuen und Fremden in die eigene Gedankenwelt oder erfolgreiches Handeln (vgl. hierzu Kahlert 2002, 14f.). Dieser Zustand wird als unbefriedigend empfunden und es wird versucht, die „erfahrene ‚Erklärungslücke‘ zu schließen, indem die Übereinstimmung zwischen dem subjektiven Bewusstsein des Lernenden und der Umwelt wiederhergestellt wird“ (Lange 2005, 263). Dieses Modell der Herstellung eines Gleichgewichts zwischen kognitiven Vorstellungen und Erleben der Umwelt geht zurück auf Jean Piaget (1896–1980). Grundannahme ist die Existenz zweier komplementärer Formen der Erfahrungsverarbeitung. In Form der „Assimilation“ wird der Störfaktor, der nicht in das subjektive Weltbild passt, beseitigt, indem das abweichende Umwelterlebnis an die vorhandene Bewusstseinsstruktur angebunden wird. Bei der „Akkommodation“ hingegen wird das Gleichgewicht durch „kognitive Strukturanpassung“ hergestellt (vgl. S. 87; außerdem Piaget 1992, 412ff.). Dieses Modell der Erfahrungsverarbeitung lässt sich auch auf die Psyche des Kindes beim Politik-Lernen beziehen. Einerseits werden neue Inhalte an die schon vorhandenen politischen Vorstellungen angeknüpft, andererseits verändern sich die ursprünglichen Vorstellungen. Oder mit den Worten Dirk Lange: „Erfahrungen werden entweder als neue Inhalte an die Struktur des Politikbewusstseins geknüpft oder sie bewirken deren Umstrukturierung.“ (2005, 265) Somit „bauen Kinder teils aus Neugier, teils notgedrungen unablässig an ihren Vorstellungen von der Welt“ (Kahlert 2002, 15). Angesichts dieses Prozesses wird die selbst gesteuerte und aktive Rolle des Menschen beim Lernen besonders offenbar. So kommt dem „lernenden Kind die entscheidende Aktivität“ zu bei den „psychischen Akten des Entdeckens und Erfassens von Ähnlichkeiten, des Erzeugens von geistigen Entwürfen, die sich in Vorstellungen und Konzepten niederschlagen“ (Köhnlein 2001, 63f.). In diesem Sinne ist auch „politisches Lernen (...) ein konstruierender Vorgang“ und die „Entwicklung von Demokratiebewusstsein (...) eine vom Lernenden selbstständig zu erbringende Tätigkeit“ (Lange 2005, 264).

Vorstellungen in Abgrenzung von Verstehen, Wahrnehmung und Begriffsbildung

Walter Köhnlein sieht in der Vorstellung eine Art Vorstufe zur Begriffsbildung. Demnach sind Vorstellungen eher „vage und unsicher“ und „ursprünglicher als elaborierte Modelle des Denkens und begriffliche Fixierungen“ (Köhnlein 2001, 65). Kindliche Vorstellungen werden sicherer und konsistenter, wenn sie durch Erfahrung, Denken und kommunikativen Austausch an Substanz gewinnen. Schließlich kann sich „aus der verdichteten

Vorstellung“ ein Begriff bilden. Somit ist der Begriff oder „das tragfähige Modell des Denkens“ die „Kristallisation der Vorstellung“. An diesem Punkt kommt man dem Begriff des Verstehens, der im Zusammenhang mit den kindlichen Vorstellungen von Politik durchaus von Bedeutung ist, sehr nahe. Dabei soll Verstehen in der vorliegenden Arbeit (mit Kahlert/Inckemann 2001, 13) so aufgefasst werden, „dass es jemandem gelingt, eigenständig eine in sich stimmige, schlüssige, reproduktionsfähige und somit auch mitteilbare Beziehung zwischen einer jeweils aktuellen Wahrnehmung und bereits Bekanntem, Vertrautem, Gesichertem herzustellen“. Diese Anbindung an die subjektive Stimmigkeit ist allerdings noch keine hinreichende Voraussetzung für Verstehen. Das eigene Verständnis muss immer auch so kommuniziert werden, dass es für andere nachvollziehbar ist. Dabei gelingt den Anderen der Prozess des Nachvollziehens besser, wenn man sich selbst „auf Vorstellungen, Deutungen, Wahrnehmungen stützt, die man als gemeinsam geteilt, bewährt, belastbar beurteilen kann. (...) Verstehen bedeutet somit (...) Wissen in ein subjektiv stimmiges, eigenen Vorstellungen und äußeren Anforderungen entsprechendes Gleichgewicht zu bringen“ (ebd., 14). Eine weitere Konkretisierung erhält der Begriff der Vorstellung, wenn er (mit Jaspers, dargestellt bei Fröschl 1985, 9) von dem der Wahrnehmung abgegrenzt wird. Demnach erscheinen Vorstellungen „im inneren subjektiven Vorstellungsraum“ und sind „abhängig vom Willen, werden aktiv produziert“, während Wahrnehmungen „im äußeren objektiven Raum“ erscheinen und „unabhängig vom Willen“ passiv hingenommen werden. Wie Vorstellungen zum Themenfeld Politik bei Kindern konkret aussehen, soll im Folgenden betrachtet werden.

1.3.2 Befunde zu den politischen Vorstellungen von Kindern

Obgleich „[r]epäsentative Untersuchungen und zahlreiche Fallstudien belegen, dass Grundschulkinder einzelne Elemente der Politik bewusst wahrnehmen“ (Claußen 2003, 58) und die generelle Fähigkeit von Kindern im Grundschulalter zum Aufnehmen, Verarbeiten und Beurteilen von politischen Zuständen unbestritten ist (vgl. hierzu Kapitel 1.1), trifft man in Bezug auf die konkreten politischen Vorstellungen von Kindern auf ein hohes Maß an Heterogenität. So stellt Don Rowe mit Blick auf die Ergebnisse empirischer Studien fest: Das Alter zwischen sieben und neun Jahren „appears to be a crucial link in the passage from childhood to adulthood as far as political awareness is concerned. It broadly coincides with the first stage of the growth of realistic socio-political knowledge such that, whilst weaker students in this age group are still largely child-like in their construction of the political world, there are those at the other end of the scale who have already developed a societal perspective.“ (Rowe 2005, 108)

Frühe amerikanische Untersuchungen zur politischen Sozialisation von Kindern

Die politische Sozialisation von Kindern wurde vor allem in den 1960er und frühen 1970er Jahren zunächst in den USA erforscht. Rückblickend war dies die Hochzeit wissenschaftlicher Forschung zur politischen Sozialisation von Kindern. Wenn diese Forschungen aus heutiger Sicht in vieler Hinsicht zu kritisieren und mit Bedacht zu interpretieren sind (dazu an späterer Stelle in diesem Kapitel mehr), so können diese Einschränkungen ihre grundsätzlichen immanenten Erkenntnisse im Wesentlichen nicht erschüttern (vgl. hierzu auch Claußen 1976, 16). Bei der Übertragung der Ergebnisse auf deut-

sche Grundschüler in der Gegenwart ist dennoch Zurückhaltung geboten – hauptsächlich deshalb, weil die Untersuchungen mittlerweile ca. 40 Jahre zurückliegen und die politischen Kulturen beider Länder in vielen Bereichen alles andere als deckungsgleich sind (vgl. hierzu auch Götzmann 2007, 73). In den frühen amerikanischen Untersuchungen wird bewiesen, dass bereits Kinder im Vorschulalter Vorstellungen vom politischen System haben. Diese sind zumeist stark personalisiert. So kommen David Easton und Jack Dennis 1969 zu dem Ergebnis, dass der US-Präsident schon für sehr kleine Kinder eine zentrale Figur darstellt und die Politik als Ganzes verkörpert. Von Kindern, auch schon von sehr jungen, wird er als „Abstraktum“ verehrt. Mit ihm werden Assoziationen „bezüglich seiner Tätigkeiten (Gesetzgebung, Weisungen an andere), seiner Eigenschaften (Hilfsbereitschaft, Zuverlässigkeit, Vertrauenswürdigkeit und Güte) sowie seiner Machtkompetenz (nahezu unumschränkte und unkontrollierte Herrschaft) verbunden“ (Claußen 1976, 13): „Not only do most of our group of our children feel warmly toward the President, they also feel that he is benevolently disposed toward them and would respond to their needs.“ (Easton/Dennis 1969, 177) Vieles deutet darauf hin, dass Kinder „bereits erste konzeptuelle Modelle zum Amt des Präsidenten entwickeln und eine realistische Vorstellung von seinen Aufgaben haben. Sie überbewerten seine Aufgaben und Kompetenzen jedoch und schätzen sie fast schon heldenhaft ein.“ (Götzmann 2007, 78) Dieses positive Bild vom Präsidenten geht einher mit einer äußerst positiven Bewertung der eigenen Nation. Negativ belegte Vorstellungen sind eher selten: „[C]hildren seem more aware of the positive than of the negative aspects of public figures. They evidently are reluctant to evaluate leaders unfavorable.“ (Greenstein 1969, 67) „(...) children see the President through rose-colored glasses. No taint of criticism, mistrust, or indifference creeps into the picture.“ (Easton/Dennis 1969, 189) Diese Vorstellungen werden vorkognitiv aufgebaut und sind primär affektiver Natur. Die positive Einstellung zum Präsidenten nimmt zwar mit zunehmendem Alter ab, letztlich wird die Personalisierung der Politik aber nur ersetzt durch ebenso unkritische Einstellungen gegenüber den wichtigsten politischen Institutionen, wie etwa dem Kongress oder der Regierung: „(...) the child interprets government as something provided to further his welfare and that of the people around him.“ (Ebd.) Während es noch relativ viele Zweitklässler gibt, die mit dem Begriff „Government“ wenig anfangen können (etwa ein Viertel) geht die Zahl der Kinder, die „Government“ nicht erklären können, mit zunehmendem Alter zurück: „Not later than grade 4 they acquire some idea that there is a general structure called government, and they are able to express a variety of feelings about it.“ (Easton/Dennis 1969, 165) Die Vorstellungen von der politischen Welt sind zwar insgesamt durchaus positiv, jedoch können sozial- und milieutypische Abstufungen ausgemacht werden: Die positive Beziehung der Kinder zu Politikern, zu politischen Institutionen und zum politischen System nimmt relativ stark ab, wenn das soziale Umfeld der Kinder der herrschenden Ordnung feindlich gegenübersteht (vgl. hierzu auch Herdegen 1999, 37). Grundsätzlich ist in der Unterschicht, im Vergleich zur Mittel- und Oberschicht, weniger Staatsloyalität und die damit verbundene positive Identifikation mit dem politischen System und seinen Repräsentanten vorhanden. Der Präsident etwa erscheint hier nicht mehr als der „wichtige, wohlwollende und hilfsbereite Übervater, (...) sondern als eine Art freundlicher Großpapa, der politisch eigentlich irrelevant ist“ (Claußen 1976, 14). Die Übereinstimmung der politischen Orientierung zwischen Eltern und Kindern zeigt sich am deutlichsten in der

Unterschicht (vgl. Claußen 1976, 14). Generell ist die Institution Familie, die in den ersten Lebensjahren des Kindes meist eine Art Erziehungsmonopol besitzt, im Wesentlichen für die Weitergabe von politischen Vorstellungen zuständig. Von Fred I. Greenstein wird die Bedeutung der Familie als Instanz der politischen Sozialisation deshalb sehr hoch eingeschätzt, weil Kinder in den ersten Lebensjahren nahezu uneingeschränkt auf einer unbewussten Ebene lernen und weil die Inhalte, die unbewusst gelernt werden, stets unreflektiert als Tatsachen in die eigenen Denkstrukturen eingeordnet werden (vgl. Greenstein 1969, 78ff.). Die Institution der Schule, die erst viel später auf die Sozialisation und die Lernprozesse der Kinder einwirkt, kann laut Greenstein daher niemals an die Bedeutung der Familie heranreichen (vgl. auch Ziegler 1988, 44f.). Greenstein erklärt, dass gerade im frühen Kindesalter die Parteipräferenzen bei Kindern und ihren Eltern nahezu identisch sind (Greenstein 1969, 72ff.). Es kommt bei Grundschulern zu einer positiven (und nur selten negativen) Bindung an die von den Eltern favorisierte Partei, noch bevor sachliche Informationen über Inhalte oder Ziele der Partei bekannt sind. Auf ähnliche Weise kommt bei den amerikanischen Kindern in den 1960er Jahren auch ein gewisser Antikommunismus und ein formales Demokratiebekenntnis zustande: „Children also appeared to have opinions about Communism as a threat to our country. (...) Children associated the word „democracy“ with our nation and valued it highly. (...) The attitudes children develop before the sixth grade are typically generalized judgments of good (America and democracy) and bad (communism).” (Hess/Torney 1967, 25) Unterschiede hinsichtlich der politischen Vorstellungen werden von den US-Studien auch in Bezug auf die Geschlechter ausgemacht. Greenstein fand heraus, dass Buben besser über politische Nachrichten informiert sind und sich mehr für nationale Nachrichten interessieren, während Mädchen den Blick mehr auf lokale Nachrichten richten. Außerdem nennen Buben auf die Frage nach Vorbildern für ihr Leben öfter Persönlichkeiten aus der Politik (vgl. Ziegler 1988, 46). Ein weiteres Untersuchungsergebnis von Greenstein verweist auf das Prinzip der „konzentrischen Kreise“ (vgl. Götzmann 2007, 83). Demnach nehmen Kinder grundsätzlich eher das Nahe, also die lokale Politik, wahr. Erst später entwickeln sie ein Konzept für das Ferne, für die staatliche Ebene. Bezüglich der Einstellungen von Kindern gegenüber staatlichen Bestimmungen wird (von Hess/Torney 1967, 52) konstatiert, dass Gesetze grundsätzlich als gerecht und unveränderlich betrachtet werden. So glauben in der dritten Klasse 24 % der Kinder, dass Gesetze grundsätzlich unverrückbar sind und Bestrafung eine unvermeidliche Konsequenz falschen Handelns ist (vgl. auch Ziegler 1988, 48). Zusammenfassend kann man als wichtigste Ergebnisse der frühen amerikanischen Sozialisationsforschung festhalten, dass Kinder in ihren Vorstellungen vom Politischen durch Sozialisationsinflüsse aus dem Bereich der Familie in hohem Maße prädestiniert werden. Die politische Welt insgesamt wird von den Kindern überwiegend positiv wahrgenommen, wobei das Ausmaß dieser Wahrnehmung vom sozialen Umfeld abhängt. In diesem Zusammenhang spricht Klaus Wasmund von einer „Resistenz der frühen (emotionalen) Bindungen gegenüber späteren (kognitiven) Lernprozessen“ (vgl. Claußen 1976, 17; außerdem Wasmund 1976, 55). Insgesamt untermauern die US-Studien den Ansatz der „Persistenz des frühen Lernens“, welcher die Stabilität des zuerst Gelernten betont und die Phase der frühen Kindheit als die bedeutungsvollste im Prozess des lebenslangen Lernens charakterisiert. Ferner wird festgestellt, dass die Ausprägung der kindlichen

Vorstellungen affektiv und unkritisch erfolgt, dass nicht zwischen verschiedenen Alternativen abgewogen wird und keine Maßstäbe zur Beurteilung von Informationen existieren.

Anknüpfungen an die frühen amerikanischen Studien

Diese frühen amerikanischen Forschungsergebnisse stießen in den 1970er Jahren in Deutschland auf großes Interesse und wurden in unterschiedlicher Art und Weise aufgegriffen.¹⁷ Einige Ansätze werden in Teilen fortgeführt. Friedhelm Nyssen (1974) etwa findet explizit auf Deutschland bezogen heraus, dass politisches Verhalten beim Menschen sehr viel früher als bis dahin erwartet beginnt. Er zeigt auf, dass sich bereits im Vorschulalter Einstellungen und Erklärungsmuster entwickeln und dass diese aufgrund ihrer emotionalen Bedeutsamkeit künftig als WahrnehmungsfILTER wirken und spätere Lernprozesse beeinflussen können (vgl. hierzu Claußen 1976). Klaus Wasmund untersuchte im Jahr 1972 die Vorstellung von Kindern der vierten Jahrgangsstufe über Wahlen und Wahlkampf (vgl. Wasmund 1976, 29ff.). Dabei wurden 162 Kinder aufgefordert, ihre Beobachtungen und ihr Wissen aufzumalen. Ein Ergebnis ist, dass auf den Bildern vor allem die Parteikürzel erscheinen (das Kürzel der SPD bei 71 % der Kinder, das Kürzel der CDU bei 33 %). Die Kanzlerkandidaten Willy Brandt (46 %) und Rainer Barzel (6 %) kommen weniger häufig vor. Im Vergleich zu anderen Kategorien fällt die Darstellung von Personen jedoch überdurchschnittlich hoch aus. Somit kann wie in den schon erwähnten Studien von einer Tendenz zur Personalisierung von Politik gesprochen werden. Nahezu alle Kinder beziehen sich auf eine politische Thematik und offenbaren damit ein grundsätzliches politisches Vorverständnis. Als Konflikt zwischen mindestens zwei Parteien wird der Wahlkampf nur von 30 Kindern betrachtet. Dieses Ergebnis ähnelt der Einschätzung von Hess und Torney, wonach Kinder politische Konflikte herunterspielen (vgl. Ziegler 1988, 68f.). Ähnlich wie die amerikanischen Studien entdeckt auch Wasmund kaum negative Äußerungen über Parteien oder Politiker, er interpretiert die allermeisten Bilder als „Sympathiebilder“ (Wasmund 1976, 46f.).

Vielfach werden die amerikanischen Studien jedoch stark kritisiert. Neben handwerklichen Fehlern und einer ungerechtfertigten Generalisierung (siehe Claußen 1976) wird vor allem eine systemkonforme und nicht genügend kritisch-reflexive Ausrichtung bemängelt. In den meisten deutschen Forschungsansätzen, die den amerikanischen folgten, sind die Untersuchungsgegenstände folglich mehr von einer kritischen Sicht auf Autoritäten und die systemstabilisierende Funktion von Sozialisationsinstanzen geprägt. So stellt Gertrud Beck (1970) fest, dass die politische Sozialisation in der Grundschule zu einer Verstärkung der in der frühen Kindheit erworbenen Einstellungen und Verhaltensweisen beiträgt. Ulf Preuß-Lausitz bestreitet die generelle Zurückstufung schulischer Sozialisationseinflüsse hinter jene der Familie. Er betont im Jahr 1973 einen relativ großen Einfluss der Schule auf Schüler, deren Familie keine ausdrücklichen politischen Orientierungen vermitteln oder mit ihren Normen und Interpretationen im Widerspruch zu den herrschenden Werten stehen (vgl. Ziegler 1988, 58).

¹⁷ Siehe z. B. Nyssen 1974, Claußen 1976, Wasmund 1976, Beck 1970/1973, Ackermann 1974, Wacker 1976.

Jack Dennis stellt im Jahre 1980 (in ebd., 69f.), wiederum mittels einer US-amerikanischen Studie, ein wesentliches früheres Forschungsergebnis infrage. Im Abstand von jeweils einem halben Jahr führt er während des US-Präsidentenwahlkampfes zwei Befragungen von Kindern im Grundschulalter und ihren Eltern zu ihren Parteipräferenzen durch. Dabei stellte er fest, dass bei den Kindern ein bedeutender Zuwachs an Wissen und Einstellungen stattfand. Dieses betrifft sowohl den jeweiligen Präsidentschaftskandidaten und die zugehörigen Parteisymbole als auch ganz spezifische politische Inhalte der beiden Lager. Aus diesen Ergebnissen wird der – früheren Untersuchungen widersprechende – Schluss gezogen, „dass die angegebenen Parteipräferenzen, auch gerade bei den 10jährigen, nicht auf affektiver Übernahme, sondern auf kognitiven Vorgängen beruhen“ (ebd., 70). Die große Veränderlichkeit der Vorstellungen in einem Zeitraum von nur sechs Monaten kann als ein Argument gegen die These der Persistenz des frühen Lernens angesehen werden. Bezüglich der Parteipräferenzen zwischen Kindern und Eltern werden, wie auch in den Vorgängeruntersuchungen, insgesamt positive Korrelationen ausgemacht.

Neuere Studien zum Politikverständnis von Kindern

Auch in der spärlich gesäten neueren Literatur zu den politischen Vorstellungen von Kindern werden immer noch die Ergebnisse der frühen amerikanischen Forschungen aufgegriffen, bestätigt, modifiziert oder widerlegt. Belegt wird die personalisierende Betrachtungsweise der politischen Welt (vgl. Herdegen 1999, 38). Da vielfach angenommen wird, dass politisches „Lernen im Jugendalter (...) als mindestens genauso prägend wie politisches Lernen im Kindesalter“ ist (ebd.), erfährt die These der Persistenz des frühen Lernens abermals eine Relativierung. Sie kann dann noch als gültig erachtet werden, wenn sie eingeschränkt wird „auf grundlegende Loyalitäten (z. B. nationale, religiöse oder ethnische Identifikationen) und allgemeine politische Orientierungen (z. B. Identifikation mit der Demokratie)“ (ebd.). Anke Götzmann stellt in einer Interpretation früherer Studien zur politischen Sozialisationsforschung fest, dass Kinder ein gedankliches „Konzept zu Wahlen aus ihrem Weltwissen“ besitzen und dass sie den Zweck einer Wahl kennen (Götzmann 2007, 81). Nach Götzmann wissen in der vierten Klasse 65 % der Kinder, was Wahlen sind. Weitere 29 % beschränken sich auf die tautologische Aussage, dass Wahlen das Wählen einschließen (siehe ebd., 84). „Allerdings ist dieses Konzept noch nicht derart ausdifferenziert, dass ein politisches Wissen darüber vorhanden ist, welche Ämter mittels Wahlen besetzt werden können“ oder dass die Amtsträger ihre Entscheidungen am Gemeinwohl orientieren sollten (ebd., 81). Die Untersuchungen der Italienerin Anna E. Berti zeigen für neun- bis zehnjährige Kinder, dass „meist eine vage Vorstellung vom Staat“ vorhanden ist. Die Kinder beschreiben „Krieg als Zusammenstoß zwischen Nationalstaaten, in denen politische Autoritäten über Beginn oder Ende von Kriegen entscheiden. Sie geben eine Ursache als Kriegsgrund an und beschreiben in der Regel physische und materielle Folgen.“ (Vgl. Richter 2007a) Katharina Kalcsics, Kathleen Raths und Beatrice Dätwyler stellen in ihrer österreichisch-schweizerischen Studie zum Politikverständnis von Schülerinnen und Schülern der zweiten und fünften Jahrgangsstufe fest, dass die Vorstellungen zu Institutionen und Prozessen problembehaftet sind (Kalcsics/Kathleen u. a. 2010, 112). Das Politikver-

ständnis ist vorwiegend auf Personen zentriert (ebd., 108f.). Die Kinder sind sich „bereits teilweise bewusst, dass das ‚Volk‘ eine wichtige Rolle spielt. Aber es scheint eher ein Vorschlagsrecht für Änderungen zu haben.“ Beim Regieren handelt es sich demnach „um einen Top-down-Prozess und die Politiker/innen werden nicht als Repräsentanten des Staatsvolkes verstanden“ (ebd., 112). Im Zuge einer standardisierten Befragung von mehreren Hundert Erstklässlern durch das Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung wird festgestellt, dass alle befragten Kinder über ein (Vor-)Verständnis politischer und gesellschaftlicher Themen und Prozesse verfügen. „Dieses kindliche Verständnis deckt sich bei den Wissensfragen nicht immer mit den tatsächlichen ‚Fakten‘, trifft aber meistens den Kern der angesprochenen Themen und zeigte Reflexions- und Argumentationskompetenz aufseiten der Kinder (...).“ (van Deth/Abendschön u. a. 2007, 207) Den größten Niveauunterschied hinsichtlich der untersuchten Wertorientierung gibt es beim sozioökonomischen Status: umso „besser“ der Stadtteil, desto „privilegierter“ die Kinder bei Themen wie der „Unterstützung gleichberechtigter Verteilung der täglichen Aufgaben zwischen den Geschlechtern“ (ebd., 185). Bei einer ebenfalls vom Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung durchgeführten Befragung zu den politischen Orientierungen von Viertklässlern lässt die Auswertung von 750 Fragebögen darauf schließen, dass „die meisten Kinder nicht nur mit politischen Fragen vertraut sind, sie zeigen auch Interesse an den zentralen gesellschaftlichen Fragen“ (Tausendpfund 2008). Die meisten Probanden verfügen „über grundlegende politische Kenntnisse“ und zeigen „eine große Unterstützung für sozial wünschenswerte Verhaltensweisen“. Ein vergleichsweise geringes politisches Wissen haben Kinder nicht-deutscher Herkunft und Schüler, die in sozioökonomisch schwächeren Stadtteilen aufwachsen (vgl. ebd.). Insgesamt haben etwa zwei von drei Befragten schon „von Demokratie gehört“ und einer von Dreien meint, dass ein Land eine Demokratie ist, „wenn alle Bürger mitbestimmen können“ (ebd., 22). Fast 100 % kennen die Flagge der Bundesrepublik Deutschland und knapp 90 % geben an zu wissen, dass es ein Gesetz gibt, welches das Stehlen verbietet (vgl. ebd., 25). Bei der Frage nach „belohnenswertem Verhalten“, welche darüber Aufschluss geben soll, inwieweit Kinder demokratische Werte und Normen unterstützen, entscheiden sich die Kinder zuvorderst für „Hilfsbereitschaft“ (94,5 %) und Regeltreue (77,3 %). „Kirchenbesuch“ (39,8 %) und „Beliebtheit“ (38,2 %) wird als weniger wichtig empfunden. Nur etwa ein Viertel der Kinder plädiert für „Wählen gehen“, als am unwichtigsten wird „Geldbesitz“ (9 %) eingeschätzt.

Zusammenfassung und die Bedeutung von Fehlkonzepten

Es fällt auf, dass den meisten Studien ein ausschließlich enger Politikbegriff zugrunde liegt (und dies im Gegensatz zum Verständnis des Politischen in der vorliegenden Arbeit steht; vgl. S. 14). Insbesondere gilt dies für die frühen amerikanischen Untersuchungen, welche sich auf den Präsidenten und staatliche Institutionen (wie Regierung oder Parteien) konzentrieren.

Versucht man die Gemeinsamkeiten der vorgestellten Studien herauszuarbeiten, dann ist festzustellen, dass die Vorstellungen der Kinder über die politische Welt auf Personen zentriert und fast durchwegs positiver Natur sind. Unter den Sozialisationsinstanzen wird die Familie als die einflussreichste vermittelnde Größe angesehen. Insgesamt ist unum-

stritten, dass auch schon junge Grundschul Kinder ihre politische Umwelt genau betrachten und teilweise stark ausgeprägte Vorstellungen und Einstellungen haben. Diese richten sich beispielsweise auf politische Repräsentanten, Parteien oder die Nation. Die Kinder entwickeln dabei „naive Theorien zu den politischen Ereignissen und Themen, die ihnen in ihrer Alltagswelt begegnen“ (Richter 2008b, 79).

Da im Bereich des Politischen vieles nicht durch eigene Anschauung zu verstehen ist und Kinder oftmals nicht über die notwendigen Informationen verfügen, interpretieren sie Politisches vielfach unkorrekt, etwa die Rolle von Politikern im Staat.¹⁸ „[Misconceptions] arise when children’s theories cannot fill the gaps in their information, and they necessarily turn to inappropriate analogies and generalisations.“ (Berti 2002, 95) Anke Götzmann erklärt das Phänomen damit, dass Kinder zu einem bestimmten Themengebiet oftmals schon über ein gewisses Wissen verfügen. Kommen sie in Situationen, die es notwendig machen, dass sie das Themengebiet erklären, dann „kreieren“ sie „zusammen mit Konzepten aus anderen Domänen ein mentales Modell. Diese Modelle sind zwar oftmals Misskonzeptionen, da sie auf Analogien beruhen, die in der Wirklichkeit so nicht existieren, sie sind aber für die Kinder in diesem Moment subjektiv plausibel.“ (Götzmann 2007, 81) Ein derartiges Vorgehen lässt sich wohl insbesondere darauf zurückführen, dass bei Grundschulkindern viele der „das politische Lernen flankierenden Fähigkeiten (z. B. das Begriffsvermögen, Texterschließungs-Fertigkeiten, Handhabung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Instrumente, Konzentrationsstärke)“ (Claußen 2003, 60) noch nicht voll ausgebildet sind.

1.4 Zum Aufbau der Arbeit

Die Inhalte des politischen Lernens in der Grundschule bedürfen einerseits einer theoretischen, andererseits einer empirischen Absicherung. Sie müssen sowohl politikwissenschaftlich und fachdidaktisch untermauert als auch kindgerecht sein. Eine Integration all dieser Ebenen und Wissenschaftsbereiche existiert zum gegenwärtigen Zeitpunkt nicht. Deshalb herrscht, wie bereits an früherer Stelle ausführlich erläutert, Handlungsbedarf (vgl. Kapitel 1.1).

In der vorliegenden Arbeit wird die Problemstellung in einem theoretischen und einem daran anknüpfenden empirischen Teil behandelt. Dabei müssen beide Teile aufeinander bezogen werden: Die Erarbeitung des theoretischen Teils hat stets mit Blick auf die empirischen Ansprüche zu erfolgen, welche sich in der Erforschung der demokratieorientierten Vorstellungen von Grundschulkindern bündeln. Andererseits lehnen sich Versuchsvorbereitung und -durchführung (= Datenerhebung) sowie die Erklärungszugänge zu den demokratieorientierten Vorstellungen der Kinder (= Datenauswertung) an die im theoretischen Teil herausgearbeiteten Erkenntnisse an.

Im theoretischen Teil der Arbeit (Kapitel -2105015560) werden mögliche Inhaltsfelder für die politische Bildung in der Grundschule konzeptualisiert. Am Ende dieses Prozesses stehen drei „Dimensionen von Demokratie“ (Kapitel 2.4). Zuvor wird erläutert, wie-

¹⁸ An dieser Stelle sei jedoch darauf verwiesen, dass die Deutung der komplexen politischen Wirklichkeit auch für Erwachsene eine vielfach zu komplizierte Herausforderung darstellt. (Vgl. hierzu Claußen 2003, 60)

so der Begriff der Demokratie den Ausgangspunkt bei der Suche nach angemessenen Inhaltsfeldern darstellt (Kapitel 2.1). Der Demokratiebegriff bedarf aufgrund seiner Vielseitigkeit einer Konkretisierung und wird deshalb von ausgewählten Perspektiven aus analysiert. Zur Sprache kommt die mannigfache Verknüpfung der Lebenswelt von Kindern mit demokratischen Prinzipien. Der Schwerpunkt jedoch liegt auf politikwissenschaftlichen (Kapitel 2.2), unterrichtspraktischen und politikdidaktischen Aspekten (Kapitel 2.3): Insbesondere untersucht werden die gegenwärtig vorhandenen politikdidaktischen Ansätze, von denen Vorschläge dazu ausgehen, welche politischen Inhalte in der Grundschule behandelt werden sollen. Daneben wird die Behandlung politischer Inhalte in aktuellen Schulbüchern für den Sachunterricht dargestellt. Um die herausgearbeiteten Demokratiedimensionen und die empirische Studie in hinreichendem Maße an den im Fokus dieser Arbeit stehenden Viertklässlern auszurichten, kommen außerdem die Lernvoraussetzungen von Kindern im Grundschulalter zur Sprache (Kapitel 2.5).

In einem sich dem theoretischen Teil anschließenden Kapitel (3) wird das forschungsmethodische Vorgehen erläutert. Dabei wird die Methodenauswahl begründet (Kapitel 3.1) und sich mit den für die Studie relevanten Gütekriterien qualitativer Forschung befasst (Kapitel 3.2). Anschließend werden die durchgeführten Maßnahmen zur Erhebung und Analyse der Daten dargestellt (Kapitel 3.3 und 3.4). Es folgt eine Reflexion zur angewandten Forschungsmethode (Kapitel 3.5).

Im empirischen Teil der Arbeit (Kapitel 4) werden die demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern von zwei Gesichtspunkten aus vorgestellt: einem inhaltlichen (Kapitel 4.1) und einem diskursorganisatorischen (Kapitel 4.2). Diese Ergebnisse werden gebündelt und reflektiert (Kapitel 4.3).

In einem abschließenden Teil (Kapitel 5) erfolgen zunächst eine Zusammenfassung der zentralen Erkenntnisse aus der empirischen Untersuchung (Kapitel 5.1) und die Besprechung eines auffälligen Phänomens hinsichtlich der Argumentation der Kinder (Kapitel 5.2). Darüber hinausgehend werden im Hinblick auf die Untersuchungsergebnisse die (in Kapitel -2105015560 bereits vorgestellten) politikdidaktischen Ansätze und Schulbücher zum Sachunterricht einer kritischen Bewertung unterzogen (Kapitel 5.3). Ferner wird ein anwendungsbezogenes Unterrichtsmodell für das politische Lernen in der Grundschule umrissen (Kapitel 5.4). Schließlich zeigt die Arbeit künftige Forschungsperspektiven auf und benennt Aufgaben, die die Grundschule im Bereich der politischen Bildung erfüllen sollte (Kapitel 5.5). Nachfolgend wird der Untersuchungsablauf in vereinfachter und schematischer Form dargestellt.

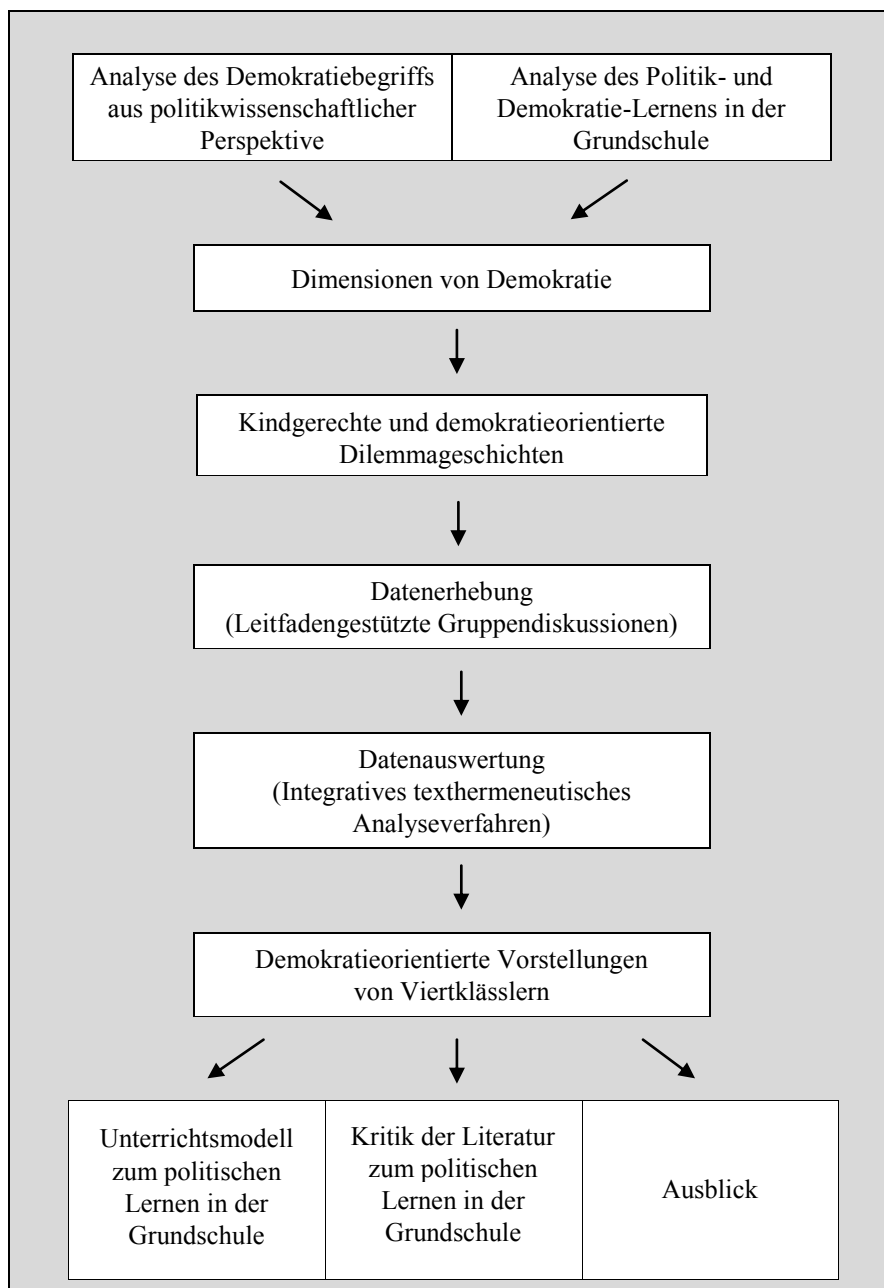


Abbildung 1: Vereinfachter Untersuchungsablauf in schematischer Form