

Theresa Rütermann

Der unterschätzte Raum – Politische Bildung in der Grundschule zwischen schulischem und außerschulischem Lernen

Ein *Good Practice*-Beispiel

Zusammenfassung. Im Mittelpunkt des Beitrags steht das von der Autorin entwickelte Projekt „*Ich kann!*“, bei dem sich Grundschüler:innen, vom Unterricht ausgehend, sozial in einem Pflegeheim engagieren und ihr Engagement bei einem außerschulischen Bildungsseminar politisch reflektieren. Zunächst wird dargestellt, dass es sowohl der schulischen als auch der außerschulischen politischen Bildung an Sichtbarkeit im Grundschulbereich fehlt und insbesondere die Ganztagsbildung als unterschätzt beschrieben werden kann. Dieses Desiderat will das Projekt bearbeiten. Der Praxisbericht zeigt anschaulich, wie sich Schule in den Sozialraum hinein öffnen kann und sich bereits in der Grundschule mit einem außerschulischen Kooperationspartner eine kritische politische Bildung umsetzen lässt. Auch erste Erkenntnisse aus der Begleitforschung werden vorgestellt. Die Ergebnisse weisen zum einen auf die Bedeutsamkeit von außerschulischen Lernorten hin. Zum anderen zeigt sich, dass Raum für Kritik – bspw. an den bestehenden Verhältnissen im Pflegeheim – eine wichtige Rolle spielt. Auch dass die angeführte Kritik auf der Basis der eigenen Erfahrungen und durch Perspektivenübernahme mit Emotionen verbunden ist, geht aus den Daten hervor. Als *Good Practice*-Beispiel will das Projekt einen Beitrag zur Fachdiskussion zu den Möglichkeiten von Kooperationen im Grundschulbereich leisten und zur Umsetzung in der Praxis anregen.

Schlagwörter. Politische Bildung, Grundschule, außerschulisches Lernen

The Underestimated Space – Citizenship Education in Elementary School between in-School and out-of-School Learning

A Good Practice Example

Abstract. The article focuses on the project „*Ich kann!*“ (engl. „*I can!*“) developed by the author, in which elementary school students, starting from a classroom setting, get socially involved in a nursing home and reflect politically on their involvement at an out-of-school educational seminar. Initially, it is shown that both school-based and out-of-school Citizenship Education lacks visibility in the primary school sector and that the full-time classes can be described as underestimated. The project aims to address this desideratum. The practical report vividly shows how schools can participate in social projects and how critical Citizenship Education can already be implemented in elementary school with an out-of-school cooperation partner. Initial findings from the accompanying research are also presented. On the one hand, the results point to the importance of out-of-school places of learning. On the other hand, it is shown that space for criticism – e.g. of the existing conditions in the nursing home – plays an important role. The data also show that criticism based on the participants' own experiences and the assumption of perspectives is associated with emotions. As an example of good practice, the project aims to contribute to the professional discussion on the possibility of cooperation in the primary school sector and to encourage implementation in practice.

Keywords. Citizenship Education, Elementary School, Out-of-School Education

1 Zur Ausgangslage

Es könnte nicht klarer formuliert sein: „Der 16. Kinder- und Jugendbericht attestierte der Schule in allen Bereichen politischer Bildung Defizite“ (BMFSFJ 2020, S. 16). Der im Auftrag der Bundesregierung verfasste Bericht charakterisiert dabei die Grundschule, insbesondere im Bereich der Ganztagsbildung, als „ein[en] in jeder Hinsicht unterschätzte[n] Raum“ (ebd., S. 480). Es fehle an einer Fachpraxis, einer Fachdebatte und Forschung.

Die Brisanz dieser mangelnden Beachtung wird umso deutlicher, wenn man bedenkt, dass circa 50 Prozent der allgemeinbildenden Schulen Grundschulen sind; davon circa 70 Prozent Ganztagschulen (vgl. ebd., S. 184). Allgemein lässt sich sagen, dass sowohl die schulische als auch die außerschulische politische

Bildung kaum auf die Ganztagschulentwicklung der letzten Jahre reagierte (vgl. Becker 2017). Dabei ist die Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern sowie die Öffnung zu anderen Lernorten politischer Bildung und in den Sozialraum hinein, zentral für eine gelingende Förderung politischer und demokratischer Bildung.

Dies ist auch essenziell, wenn Schule den allgemeinen Bildungsauftrag verfolgt, „zur Übernahme von Verantwortung und Engagement in Staat und Gesellschaft zu ermutigen und zu befähigen“ (KMK 2018, S. 4). So findet ‚Verantwortungslernen‘, auch bekannt als *Service Learning/Lernen durch Engagement*, zunehmend Eingang in schulische Curricula. Bereits Kinder im Grundschulalter werden immer häufiger innerhalb und außerhalb der Schule dazu ermuntert, ‚im Kleinen‘ Verantwortung für die Welt zu übernehmen. Hierbei gilt es, besonders kritisch auf jüngst erschienene Kinderbücher zu schauen, die auf die Aktivierung von Kindern im Grundschulalter setzen und sich mit ihren Ideen und Handlungsanleitungen direkt oder indirekt auf die Fridays-For-Future-Bewegung beziehen. Mit Titeln wie *Das Besser-Macher-Buch* (Holzapfel 2019) oder *50 kleine Revolutionen, mit denen du die Welt schöner machen kannst* (Baccalario und Taddia 2019) zielen sie vorrangig auf individuelles Engagement ab („Du kannst den Unterschied machen“, „75 Ideen, mit denen du die Welt veränderst“) und stellen Heldentum („Werde zum Held im eigenen Alltag!“) und Glücksempfinden („Schon kleine Veränderungen können viel bewirken – und machen glücklich.“) in Aussicht.

Somit setzt die Aktivierung und Vermittlung einer Bereitschaft zur gesellschaftlichen Verantwortungsübernahme im Allgemeinen vor politischen Bildungsprozessen ein, die auch eine *kritische* Auseinandersetzung mit solchen Erfahrungen ermöglichen. Wie dieser Raum zwischen schulischem und außerschulischem Lernen bereits in der Grundschule mit dem Anspruch einer *kritischen* politischen Bildung (vgl. Lösch 2013) gestaltet werden kann, wird in diesem Beitrag anhand eines Praxisbeispiels dargestellt.

Für die Konzeption, Umsetzung und Evaluation des von der Autorin entwickelten Projekts waren drei Leitfragen zentral:

1. Lassen sich durch die Reflexion von zivilgesellschaftlichem Engagement politische Lernprozesse bereits in der Grundschule anbahnen? Wenn ja, welche?
2. Lassen sich im Rahmen des Projekts Hypothesen über die kindliche Wahrnehmung der schulischen und außerschulischen Lernorte mit ihren spezifischen Erfahrungsräumen und Settings bilden? Welche Merkmale und Unterschiede kommen zum Ausdruck?

3. Welche (konzeptionellen) Hinweise und Empfehlungen können zur politischen Bildung in der Grundschule abgeleitet werden, insbesondere für Kooperationen mit außerschulischen Partnern?

Im Dreischritt „Sehen – Urteilen – Handeln“ manifestieren sich die wichtigsten Ziele politischer Bildung (vgl. Gagel 2000, S. 27). So geht es in der schulischen wie auch der außerschulischen politischen Bildungsarbeit darum, politisches Wissen zu vermitteln, die politische Urteilsfähigkeit auszubilden bzw. zu stärken und zum politischen Handeln zu befähigen bzw. zu motivieren. Ein zentrales Element ist dabei die Kritikfähigkeit: Durch gezielte Förderung soll in politischen Lernprozessen auch immer wieder das System, in dem man lebt, kritisch und kontrovers betrachtet werden (vgl. Lange 2019):

Es geht [...] bei einem reflexiven Kritikbegriff nicht um beliebige Kritik, Schlechttreden der Verhältnisse oder gar Nörgelei und Krittelei. Es geht auch nicht um binäre Spaltungen in entweder/oder, positiv/negativ, gut/schlecht, optimistisch/pessimistisch, sondern um eine Kritikfähigkeit, die auf einer differenzierten Analyse beruht und auch Zwischentöne und Uneindeutigkeiten sieht, abwägt und aushält. (Lösch 2013, S. 12)

Soziale oder gesellschaftliche Teilhabe¹ ist – anders als es die Bezeichnung vermuten lässt – nicht ausschließlich sozial oder gesellschaftlich. Eine politische Dimension ist jeder Form von Teilhabe inhärent und diese gilt es zu reflektieren. Soziales Engagement kann hierfür einen Ausgangspunkt bilden. Der Übergang zum politischen Lernen muss allerdings didaktisch gestaltet werden und erfolgt nicht automatisch (vgl. Reinhardt 2013).

Bereits Kinder, so die Grundannahme, sind an der Gestaltung von Gesellschaft beteiligt und in die (Re-)Produktion des Sozialen aktiv eingebunden, da sie sich in gesellschaftlichen Gruppen und gesellschaftspolitischen Strukturen bewegen (vgl. Stock-Odabasi/Heinzel 2022, S. 57). Gleichzeitig sind schon im Grundschulalter „politisches Wissen, Kompetenzen und die Unterstützung bestimmter Werte und Normen abhängig von sozialem Status und Herkunft und damit auch die Potenziale, gesellschaftlich und demokratisch zu partizipieren“ (Abendschön 2022, S. 66). Folglich besteht die Gefahr, dass bereits in den Grundschuljahren

1 Der Staat trägt hier auch eine besondere Verantwortung gegenüber benachteiligten Kindern und Jugendlichen. Schätzungsweise 15 bis 20 Prozent jedes Jahrgangs haben wesentlich schlechtere Chancen auf soziale Teilhabe als ihre Altersgenossen (vgl. Heinrich-Böll-Stiftung 2017, S. 5). Das Recht auf Förderung der sozialen Teilhabe könnte insbesondere in der Ganztagschule verortet sein, da sich hier der Raum und die Zeit dafür bietet.

„bestehende Ungleichheiten (re-)produziert und weiter verstärkt werden“ (ebd.). Der Bedarf an politischen Lernprozessen, die allen Kindern Bildung und Teilhabe ermöglichen, ist somit eklatant. Das erklärte Ziel: „Mündige Bürgerinnen und Bürger [, die] nicht nur [dazu] in der Lage [sind], sich in bestehende politische, ökonomische, gesellschaftliche Systeme einzugliedern und zu funktionieren, sondern auch Herrschafts- und Machtstrukturen zu analysieren, sich ein kritisch-reflektiertes Urteil zu bilden und mögliche Handlungsstrategien zu erkennen, um selbst aktiv politische Prozesse nachhaltig beeinflussen zu können.“ (Kenner/Lange 2018, S. 9)

2 Das Projekt „Ich kann!“

Grundschüler:innen, die regelmäßig ein Pflegeheim im Nahraum der Schule besuchen, um dort älteren Menschen vorzulesen und in Vor- und Nachbereitungsphasen ihr zivilgesellschaftliches Engagement politisch reflektieren – das ist die Idee des fächerübergreifenden Projekts „Ich kann!“. Es verknüpft dabei politisches, soziales und literarisches Lernen miteinander und verbindet zudem in zweifacher Hinsicht schulisches und außerschulisches Lernen. Einmal, weil das zivilgesellschaftliche Engagement der Grundschüler:innen in einer sozialen Einrichtung stattfindet. Hier sind reale und authentische Begegnungen mit einem Ausschnitt der sozialen und politischen Welt möglich. Die Besonderheit dabei ist, dass der Erkundungsbereich – ein Pflegeheim – nicht für Lernvorgänge vorstrukturiert ist und über das entdeckende und forschende Lernen von den Kindern vor dem Engagement erst erschlossen wird. Die Reflexion der Sozialerfahrung findet im Sachunterricht und bei einem Bildungsseminar an einem außerschulischen Lernort der politischen Bildung statt. Spezielle Formate und Settings sowie die Räume selbst, bieten dabei besondere „Erfahrungs- und Bildungsmöglichkeiten, die der Schulalltag oft nicht kennt.“ (Becker 2017, S. 11)

Was macht das Projekt „Ich kann!“ zu einem *Good Practice*-Beispiel? Eine mögliche Antwort: Es ist leichter „Kooperationsprojekte durchzuführen, die eher als Anleitung zu sozial verträglichem Handeln verstanden werden, denn solche, welche das kritische Hinterfragen von Macht- und Herrschaftsverhältnissen sowie eine politische Aktivierung in den Fokus stellen.“ (Becker 2017, S. 21) Wenn ‚Verantwortungslernen‘ und ‚bürgerschaftliches Engagement‘ curricular verankert sind und eine politische Bildung von Anfang an – insbesondere eine *kritische* – notwendig ist, braucht es entsprechende didaktische Konzepte und Modelle, die wissenschaftlich fundiert und in der Praxis umsetzbar sind. Das Projekt zeigt, wie ein Bildungsangebot in der Grundschule gestaltet werden kann und leistet so

praxisnah einen Beitrag zum Dialog zwischen außerschulischen Lernorten und Akteur:innen der schulischen Bildung.

Im Folgenden wird die Projektpraxis bezugnehmend auf die fachdidaktischen und fächerübergreifenden Perspektiven skizziert und die Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen beschrieben²: Zu Beginn des Projekts stand die Wahrnehmung des Sozialraums, in dem sich die Grundschule befindet, im Fokus. Im Rahmen eines explorativen Stadtteilrundgangs erschlossen sich die Kinder diesen forschend und fragend. Methodisch diente dabei – und auch im weiteren Projektverlauf – ein Projekttagbuch zur Dokumentation und Reflektion der Erfahrungen und subjektiven Vorstellungen. Entdeckendes Lernen als Unterrichtsprinzip knüpft an den Entdeckungsdrang der Kinder an und bietet ihnen einen Raum, um ihre subjektiven Theorien, Konzepte und Erfahrungen darzustellen und dabei in einen Modus des Reflektierens zu kommen.

Gemeinsam wurde beschlossen, die Bewohner:innen des nahegelegenen Pflegeheims nachbarschaftlich kennenzulernen und ihnen ein Vorleseangebot zu machen. An diese Entscheidung schloss sich eine mehrwöchige Vorbereitungsphase im Sach- und Deutschunterricht an. Die dritte Klasse nahm an einem zweitägigen Stimm- und Präsenztraining teil, das eine Schauspieler:in in Kooperation mit der Projektinitiatorin im Sinne eines politischen Empowerments (vgl. Herriger 2020, S. 14–15) entwickelt hatte. Jede Form von Partizipation baut auf personellen Fähigkeiten auf. Ziel war deshalb, die Kinder zum sozialen und politischen Engagement zu befähigen, sodass Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich sind. Die Kooperation zwischen kultureller und politischer Bildung wird im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als sehr fruchtbar beschrieben, da dem „performativen Forschen und Spielen [...] ein soziales und partizipatives Moment eingeschrieben“ (Bundesverband Theater in Schulen 2018) ist – ein Potenzial, was für politische Bildungsprozesse nur selten genutzt wird. Dieses Defizit wollte das Projekt „Ich kann!“ bearbeiten, da die Kooperation mit der außerschulischen kulturellen Bildung politische Lernprozesse bereichert (vgl. Lange 2011).

Im Zuge einer ersten Erkundung erlebten die Kinder die Heimbewohner:innen und Pflegekräfte in ihrem Alltag, wurden von der Heimleitung durch die Einrichtung geführt und interviewten die Menschen vor Ort. Die Grundschüler:innen wurden durch die Interviews mit einer forschungsorientierten Methode der politischen Bildung vertraut und lernten ziel- und handlungsorientiert, aber in der Begegnung dennoch empathisch, Informationen zu generieren.

2 Vgl. Rütermann 2023 für eine genaue und detaillierte Beschreibung der Projektpraxis sowie des Konzepts mit seinen theoretischen und fachdidaktischen Bezugspunkten.

Im Anschluss fanden in Kleingruppen die wöchentlichen Begegnungen – betreut von einer Erzieherin des Ganztagschulbetriebs – statt. Dabei lasen die Kinder einer kleinen Gruppe von Heimbewohner:innen ausgewählte Literatur vor und kamen mit ihnen ins Gespräch – über den literarischen Text und das Leben selbst. An solchen Schnittstellen zwischen schulischem und außerschulischem Lernen können sinnstiftende, wertvolle Erfahrungen ermöglicht werden, die nicht nur auf persönlicher, sondern auch auf gesellschaftlicher Ebene von Bedeutung sind.

Das zweitägige Reflexionsseminar mit Übernachtung, was in Kooperation mit einem außerschulischen Bildungsträger für die Zielgruppe in Anlehnung an das Modellprojekt „Soziale Praxis und Politische Bildung – *Compassion & Service Learning* politisch denken“ (vgl. Götz, Widmaier, Wohnig 2015) des Hauses am Maiberg entwickelt wurde, setzte hier an. Ziel war es, den Grundschüler:innen einen Raum für kritisch-reflexives Denken zu ermöglichen. Nach der Ankunft im Seminarhaus erinnerten sich die Teilnehmer:innen mithilfe eines Profilbogens an ihre Zeit im Pflegeheim und reflektierten diese z. T. auch kritisch.

Die Zukunftswerkstatt stand als Methode der politischen Bildung (vgl. Becher 2012) im Zentrum des ersten Seminartags. Inhaltlich setzten sich die Drittklässler:innen dabei mit allgemeinen Fragen (In welcher Gesellschaft wollen wir leben? Wie sieht der ideale Sozialstaat aus?) sowie spezifischen Fragen (Was läuft in der Einrichtung schlecht, in der ich vorgelesen habe? Was läuft in unserem Stadtteil schief?) auseinander. In der Utopiephase, die sich an die Kritikphase anschloss, fanden die Kinder unterschiedliche Ausdrucksformen für ihren ‚perfekten Planeten‘. Zuletzt wurde in der Realisierungsphase gemeinsam darüber nachgedacht, was hinter den fantastischen Ideen aus der Utopie steckt und welche Ansatz- und Anknüpfungspunkte es gibt.

Am zweiten Tag war eine Kommunalpolitikerin in das Tagungshaus eingeladen, die zu sozialen Themen arbeitet. Die Schüler:innen bereiteten dieses Treffen vor, indem sie sich Interviewfragen überlegten und auch Forderungen notierten. Zum Abschluss des Reflexionsseminars stand die Leitfrage „Soziales und Politik – Was habe ich damit zu tun?“ im Fokus. Hier wurden insbesondere politische Partizipationsmöglichkeiten herausgearbeitet und aufgezeigt. Mit dem dritten Schuljahr endete auch das Projekt. Im Schulkontext wurde das soziale und politische Engagement der Kinder bei einer Schulvollversammlung und auch im Zeugnis gewürdigt.

3 Vom unterschätzten Raum zu möglichen Erfahrungsräumen – Erste Erkenntnisse auf der Grundlage der projektbezogenen Evaluation

3.1 Forschungsdesign

Das Reflexionsseminar wurde mithilfe von Prozessbeobachtungen (vgl. Breidenstein et al. 2013), audioaufgezeichneter teilnehmender Beobachtung, den ausgefüllten Profildbögen der Grundschüler:innen sowie insbesondere fünf Leitfadeninterviews qualitativ-rekonstruktiv beforscht. Zur Auswertung wurde das sequenzanalytische Verfahren der Dokumentarischen Methode herangezogen (vgl. Bohnsack und Nentwig-Gesemann 2010). Die Interviewfragen wurden möglichst kindgerecht und erzählgenerierend formuliert. Eine vergleichende narrative Ausgestaltung des Interviews ist so möglich (vgl. Nohl 2006, S. 22).

Die dokumentarische Interpretation der Interviews erfolgte anhand der formulierenden und reflektierenden Interpretation. Bei ersterer werden zunächst Ober- und Unterthemen identifiziert und der thematische Gehalt reformuliert. Hier zeigt sich also, ob sich das Forschungsinteresse als Thema auch im Datenmaterial finden lässt. Darüber hinaus ist von Relevanz, worüber die Interviewten „besonders ausführlich, engagiert und metaphorisch“ (Nohl 2009, S. 46) sprechen. Weiterhin richtet sich der forschende Blick auf jene Themen, „die in unterschiedlichen Fällen gleichermaßen behandelt werden und sich insofern gut für die komparative Analyse eignen.“ (ebd.) Die reflektierende Interviewinterpretation stellt die Frage nach der Art und Weise, *wie* ein Thema bearbeitet wird. Es geht folglich um die formale Konstruktion und ein implizites Wissen. Eine Bestimmung des dokumentarischen Sinngehalts erfolgt mittels einer konsequenten sequenzanalytischen und einer komparativen Analyse – sowohl fallintern als auch fallextern (vgl. Nohl 2006).

Die rekonstruierten Orientierungen der interviewten Kinder werden im Folgenden an ausgewählten Transkriptausschnitten expliziert. Im Rahmen dieses Beitrags können in Bezug auf das eingangs formulierte Forschungsinteresse nur einzelne Aspekte exemplarisch dargestellt werden.

3.2 Empirische Einblicke

Zusammenfassend lässt sich rekonstruieren, dass die außerschulischen Lernorte unterschiedliche Räume boten: Raum für Erfahrung, Kritik und Emotionen.

Raum für Erfahrung

Die Kinder benennen in den Interviews Besonderheiten von und Unterschiede zwischen den schulischen und den projektspezifischen außerschulischen Lernorten. Sowohl das Pflegeheim als auch die Akademie für politische und soziale Bildung werden von ihnen als positive ‚Andersorte‘³ und besondere ‚Erfahrungsräume‘ wahrgenommen. Die folgenden Transkriptauszüge veranschaulichen die rekonstruierte Orientierung.

In Bezug auf das Pflegeheim berichten mehrere Kinder davon, dass für sie das Überwinden von Aufregung wegen des unbekanntem Settings bedeutsam war: „Also, ich fand es erstmal aufgeregt und als wir erst mit der Geschichte angefangen haben, hab ich mich beruhigt und dann ging es mir gut. Also ich fand’s sehr toll, es ging mir sehr gut.“ (Sw3: 135–138)⁴ Eine Schülerin beschreibt die Zeit im Pflegeheim und die Begegnung mit alten Menschen als persönlich erkenntnisreich – zum einen in Bezug auf die Einrichtung, zum anderen in Bezug auf das Alter als Lebensphase:

also, mir hat’s sehr geholfen, dass ich auch erkannt habe, also ich hab mir immer gedacht, wo ich noch nicht im Altersheim war, ähm, boah, das Altersheim, das ist ja so blöd und nanana und so und dann, wo ich da war, da hat’s mich auch ein bisschen wie, ähm ... zuhause gefühlt, weil die alten Leute, die sind zwar alt, aber trotzdem sind sie ja immer noch normal, wie wir, nur sie sind halt ein bisschen älter. (Sw1: 287–294)

Durch rational-kognitive („noch normal“) wie emotionale („zuhause gefühlt“) Verarbeitungsprozesse konnten eigene Vorstellungen durch das außerschulische Lernen reflektiert und bewusst („hat mir geholfen“, „erkannt“) bearbeitet werden.

In Bezug auf den außerschulischen Lernort des Kooperationspartners Haus am Maiberg teilen alle Interviewten die Begeisterung „endlich hier“ (Sm2: 5) zu sein. Beim Abschied wird sogar ein temporäres Türschild „als Andenken mitgenommen“ (Sm2: 33), was für einen emotionalen und persönlichen Wert der Erfahrung

3 Vgl. zur Rolle des Raums in der außerschulischen politischen Bildung Münderlein 2017.

4 Im Rahmen der Ergebnisdarstellung werden zur Orientierung für den/die Leser:in die interviewten Schüler:innen (S) unter Angabe ihres Geschlechts unterschieden. Dabei steht w für weiblich und m für männlich. Zudem sind die fünf Interviews durchnummeriert (1 bis 5). Die hinter dem Doppelpunkt stehenden Zeilennummern ermöglichen Rückschlüsse auf die Reihenfolge der Aussagen innerhalb des Interviews.

spricht. Es fällt auf, dass der Freizeitwert der zwei Tage neben den Seminarinhalten in den Erzählungen aller Kinder einen hohen Stellenwert hat. Sie berichten bspw. ausführlich, dass die Übernachtung ein großes Abenteuer war, das ihr Gemeinschaftsgefühl stärkte. Zudem wird die Differenz zum Lernort Schule explizit herausgestellt. So könne während des Bildungsseminars am außerschulischen Lernort „niemand was falsch machen“ (Sm2: 38–39) und überhaupt sei „Schulunterricht [...] irgendwie viel strenger“ (Sw2: 57). Dabei differenzieren bereits die Drittklässler:innen zwischen methodischen, organisatorisch-strukturellen und inhaltlichen Unterschieden. Ein Schüler äußert: „wir machen hier auch ganz andere Sachen, die wir in der Schule nicht SO oft machen“ (Sm1: 77–78). Seine Klassenkameradin konkretisiert: „Ja, und ich finde, also die Zukunftswerkstatt, diese, dieses, ja, dass wir einfach sowas MACHEN sollten, das fand ich richtig, eine gute Idee.“ (Sw2: 9–10) Eine andere betont: „da wo die [Name der Politikerin] oder so gekommen ist. Das war das Wichtigste. Da haben wir sie interviewt, da konnte ich auch mehr erfahren über die alten Leute oder um die Politik und ja, das ist das Wichtigste.“ (Sw3: 45–50)

Raum für Kritik

Die Förderung von Kritikfähigkeit und Kontroversität ist in politischen Bildungsprozessen wesentlich. Die Kooperation zwischen schulischer und außerschulischer politischer Bildung kann hier wirksam werden, da sich letztere auch dadurch auszeichnet, „auf die Hereinnahme von anderen Positionen zu achten und Räume zur Reflexion – auch zur Distanzierung – zu bieten.“ (Schröder/Balzter 2010, S. 494) Wenn Kinder und Jugendliche durch Schule und Gemeinde dazu angeregt bzw. aufgefordert werden, reale Bedarfe in ihrem Nahraum zu finden und diese mit eigenem Engagement zu bearbeiten, ist ein Kooperationspartner der non-formalen Bildung umso wichtiger. Raum und Zeit für kritische Auseinandersetzung bot das Bildungsseminar in besonderer Weise. Hier konnte in den Augen der Kinder geäußert werden, was „uns nicht gefällt. [...] So welche Sachen haben wir besprochen und dann haben wir sie zu einem Thema gemacht.“ (Sw3, 13–14) Dabei wurde „über Probleme gesprochen und halt über das Altersheim und ja, über die Sachen, die in Deutschland nicht so gut laufen oder auf der Welt“ (Sm1: 82–83). Kinder verfügen über naive Theorien zu gesellschaftlichen und politischen Konzepten (vgl. Abendschön 2023, Götzmann 2007) und über „auf Politik bezogene Wahrnehmungs- und Verarbeitungsmuster“ (Ohlmeier 2006, S. 16). Das zeigt sich auch im Datenmaterial. Das Pflegeheim wird als soziale Einrichtung – und damit einhergehend die dort vorherrschenden Verhältnisse für Pflegekräfte und Heimbewohner:innen – kritisch betrachtet. Auch das eigene Engagement, die Frage nach der Verantwortung in einer demokratischen Gesellschaft sowie die Aufgabe und Rolle der Politik werden reflektiert.

Die Interviews zeigen, dass die Kinder einen differenzierten Blick auf das Leben im Pflegeheim und den Pflegeberuf haben. Eine Schülerin sagt:

Was ich so mitbekommen hab, da geht es denen nicht nur von dem Körper aus, also, dass sie nicht mehr so viel machen können, sondern auch da, was da so ist, nicht SO gut, weil es einfach ziemlich langweilig ist und, also, ich find's gut, dass es sowas wie ein Altenheim gibt, aber ich würde mir wirklich wünschen, dass es mehr Unterhaltung und mehr Pfleger und Pflegerinnen gibt. (Sw2: 83–90)

Bildhaft und konkret antwortet eine andere Drittklässlerin auf die Frage, warum die Pflegekräfte nicht öfter freizeitorientierte Angebote machen:

wenn man jetzt zum Beispiel so 98, 99 ist, dann können die ja auch nicht mehr so gut laufen. Also schon, aber nicht mehr so gut und, ähm, dann wird es für die Pfleger, ähm, also da gibt's ja auch nicht so viele Pfleger und ich GLAUBE, dass es bei den Pflegern dann auch ein bisschen stressig ist, wenn die anderen dann auch Medikamente braucht und dann muss man da bei den anderen auch helfen und eine halbe Stunde warten bis die, naja, zu der Toilette kommen und so (Sw1: 225–233)

Es geht also um eine Vielzahl miteinander konkurrierender Einzelbedürfnisse, was zu einer komplexen und unbefriedigenden Situation für alle Beteiligten in der Einrichtung führt. Die Ursache des Problems: „Tja, das können mehrere Gründe sein, aber einer der Hauptgründe ist wahrscheinlich, dass das so schlecht bezahlt wird oder dass die meisten das ziemlich eklig finden, dort zu arbeiten und es unter ihrer Würde befinden“ (Sw2: 92–95). Dabei sei der Beruf, so eine Schülerin in ihrem Profilbogen, „aber eigentlich ganz toll.“ Bereits Drittklässler:innen erkennen strukturelle Probleme, denn es wäre „besser, wenn die, ähm, etwas mehr Zeit sich nehmen könnten“ (Sm2: 68–69). Durch die Verwendung des Modalverbs *können* im Konjunktiv wird die Ursache des Problems außerhalb der Einrichtung, also im System, gesehen. Die Pflegekräfte *können* sich nicht mehr Zeit nehmen, selbst wenn sie gern *würden*. Eine Erkenntnis, die im Zusammenhang mit der Aufgabe und Rolle der Politik gesehen wird. Interessant ist die Aussage derselben Schülerin bezüglich der Frage, ab wann ein Thema – hier die Versorgung der Alten – als politisch gilt: „Also ich find, wenn es so ganz am Anfang wäre, dann hat es WENIGER mit Politik zu tun, aber es hat sich halt schon so weit entwickelt, dass ich finde, dass es schon was mit Politik zu tun hat.“ (Sw2: 158–161) Sie betrachtet die Situation in den Pflegeheimen als zu prekär, um diese individuell oder zivilgesellschaftlich zu bearbeiten, und sieht es als Aufgabe der Politik, eine Entwicklung durch entsprechende Maßnahmen aufzuhalten. Dafür müssten

die Politiker:innen „Hand in Hand arbeiten“ (Sw2: 151); aufgrund der Größendimension des Problems „bräuchte es dann schon so 10 Parteien oder so.“ (Sw2: 153-154) Das außerschulische Seminar schlägt in den Augen der Schülerin eine Brücke zwischen dem individuellen, zivilgesellschaftlichen Engagement und der Politik: „weil wir, naja, einfach so den alten Menschen helfen wollen und, ähm, uns deswegen auch Hilfe von erfahrenen Politikern holen wollen und, ja, deshalb sind wir ja auch eigentlich hier [im Haus am Maiberg, T.R.]“ (Sw2: 18-21)

Die Begleitforschung zeigt, dass Kinder der dritten Klasse über durchaus differenzierte und komplexe Denkmuster und Konzepte verfügen. Daraus lässt sich ableiten, dass es bei politischen Bildungsangeboten innerhalb und außerhalb der Schule „nicht darum [geht], ‚falsche‘ durch ‚richtige‘ Konzepte zu ersetzen, sondern um die Ausdifferenzierung und Erweiterung von vorhandenen Vorstellungen.“ (Baumgardt 2023, S. 19)

Raum für Emotionen⁵

Kritik ist oft mit Emotionen verbunden. Die Fähigkeit zur Empathie und Perspektivenübernahme wird von Reinhardt (2004, S. 4) als eine von fünf Demokratiekompetenzen beschrieben. Diese spielen insbesondere dann in der Verbindung von schulischem und außerschulischem Lernen eine entscheidende Rolle, wenn Schüler:innen sich sozial engagieren. Wie eine ‚politische Bildung mit Gefühl‘ (vgl. Besand, Overwien und Zorn 2019) in der Grundschule gestaltet werden kann, ohne überfordernd oder überwältigend zu sein, zeigt das Projekt „Ich kann!“ in der Planung und Umsetzung. Dabei ist insbesondere die Pendelbewegung zwischen Erlebnis und Reflexion wichtig. In allen Interviews versetzen sich die Kinder empathisch in die Rolle der Pflegebedürftigen, vergleichen ihr Leben mit dem der alten Menschen und antizipieren darüber hinaus ihr eigenes Altsein: „also ich werd ja auch mal alt und da, ähm, ähm, ist mir bestimmt auch langweilig, wenn ich da bin und dass dann zum Beispiel auch Kinder kommen, das find ich auch dann schön“ (Sw1: 261-264). Emotionen sind ein wichtiger Bestandteil von politischen Bildungsprozessen. Soziale und gesellschaftliche Strukturen sowie soziale Ungleichheit evozieren Emotionen, die wiederum der Motor jeder sozialen Bewegung bzw. jeder politischen Aktion sind. Erste Erfahrungen damit können bereits Kinder im Grundschulalter machen.

5 Vgl. Widmaier 2019 zur Rolle von Emotionen in der non-formalen politischen Bildung.

4 Schlussfolgerungen und Forschungsperspektiven

Vom sozialen Engagement zum politischen Lernen: Der Weg vom sozialen Engagement über persönlich bedeutsame (Selbstwirksamkeits-)Erfahrungen hin zu politischen Bildungsprozessen ist bereits in der Grundschule möglich. Und das in einem Maße, wie man es dieser Gruppe bisher kaum zugetraut hat – das zeigt die Evaluation des Projekts „Ich kann!“. Die außerschulische politische Bildung kann hierbei mit ihren stärker gesellschaftskritischen Anliegen eine wichtige Rolle einnehmen (vgl. Lösch 2013) und entsprechende Bildungsangebote entwickeln. Denn aktuell fehlt es – wie eingangs erwähnt – an einer Fachpraxis, Fachdebatte und Forschung. Dieses Desiderat gilt es weiter zu bearbeiten.

Kinder als Zielgruppe: Die Bedürfnisse und Fähigkeiten von Grundschulkindern müssen bei der Modellierung und Umsetzung von Angeboten zum politischen Lernen berücksichtigt werden. Dafür braucht es eine enge Zusammenarbeit zwischen den schulischen und außerschulischen Akteur:innen, sodass die Formate und Angebote zielgruppengerecht bzw. zielgruppenspezifisch sind. Folglich ist ein höherer Aufwand in der Vorbereitung sowie – bspw. im Vergleich mit Jugendlichen – ein höherer Personalschlüssel bei der Umsetzung notwendig. Allgemein „kann davon ausgegangen werden, dass sich alle Themen, die in Angeboten der politischen Bildung umgesetzt werden, auch mit und für Kinder umsetzen lassen.“ (AdB 2020, S. 8)

Politische Bildung mit kritischem Anspruch – auch in der Grundschule: Kritische politische Bildung realisiert sich im Denken in Alternativen. Sie stellt Fragen an das Bestehende und kann – Kraft der Imagination – sich die Verhältnisse anders denken. „Insgesamt könnte der Sachunterricht in der Grundschule einen entscheidenden Beitrag zur Ausbildung von Kritikfähigkeit leisten, doch leider besteht zwischen dem Anspruch und der Wirklichkeit des politischen Lernens in der Grundschule eine Differenz.“ (Bade 2022, S. 174) Um auch dem kritischen Anspruch gerecht zu werden, müssen die didaktischen Perspektiven einer kritischen politischen Bildung in Forschung und Lehre stärker als bisher Berücksichtigung finden.

Ohne Ressourcen geht es nicht: Zeitliche, personelle und auch finanzielle Ressourcen sind entscheidend für die Qualität von Kooperationen und Projekten, die sich zwischen schulischem und außerschulischem Lernen bewegen. Das Projekt „Ich kann!“ wurde bspw. durch OPENION im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“ (mit-)finanziert. Zudem müssen Kooperationsprojekte mit dem Fachunterricht verbunden sein, um Nachhaltigkeit und Verstetigung zu gewährleisten.

5 Auf ein Schlusswort – oder: Was wir von Kindern lernen können

„Die meisten alten Menschen, die dort sind, sind ja ziemlich alt und bei den meisten sind es ja auch vielleicht das letzte Jahr oder auch nur die letzten Wochen, die sie da sind und ich finde, es muss man dann auch nochmal richtig genießen“ (Sw2: 132–136)

Das eigene Leben am Ende „nochmal richtig genießen“ – eine Idee für eine bessere Welt. Eine von vielen, die die Kinder beim Reflexionsseminar formuliert haben. Und eine Idee, die Älteren – ob jugendlich oder erwachsen – vielleicht so nicht mehr als Möglichkeit in den Sinn kommt, weil wir uns schon an vieles gewöhnt haben. „Politische Bildung darf sich nicht darin erschöpfen, kritisch darzustellen, was ist. Sie ist verpflichtet, den Möglichkeitssinn zu stärken, also herauszustellen, was sein könnte.“ (Roth 2018, S. 238) Die Wirklichkeit ist veränderbar – und damit die Zukunft auch.

Literatur

- Abendschön Simone (2020). Politische Sozialisation von Kindern im Vor- und Grundschulalter. In: I. Baumgardt und D. Lange (Hrsg.), S. 60–68
- Abendschön, Simone (2023). Demokratisch-politisches Lernen in der Grundschule. In: S. Gessner, P. Klingler und M. Schneider (Hrsg.), S. 26–35
- Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. [=AdB] (2020). Wo wir stehen: Politische Bildung mit Kindern im Arbeitskreis deutscher Bildungsstätten e. V. 2020. https://demokratie-profis.adb.de/wp-content/uploads/2021/12/2021208_Bedarf_Layout-final.pdf [28.10.2023]
- Baccalario, Pierdomenico und Taddia, Federico (2019). 50 kleine Revolutionen, mit denen du die Welt (ein bisschen) schöner machst. München: dtv
- Bade, Gesine (2022). Kritikfähigkeit. In: I. Baumgardt und D. Lange (Hrsg.), S. 170–176
- Baumgardt, Iris (2023). Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: S. Gessner, P. Klingler und M. Schneider (Hrsg.), S. 16–21
- Becher, Andrea (2012). Denke das Udenkbare: Demokratische Teilhabe durch Zukunftswerkstätten. In: Grundschule Sachunterricht, 2012:3, S. 14–19
- Becker, Helle (2017). Gemeinsam stärker?! Befunde und Fragen. In: Transferstelle Politische Bildung, S. 7–25
- Besand, Anja; Overwien, Bernd und Zorn, Peter (Hrsg.) (2019). Politische Bildung mit Gefühl. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn

- Bohnsack, Ralf und Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2010). Dokumentarische Evaluationsforschung: Theoretische Grundlagen und Beispiele aus der Praxis. Opladen und Farmington Hills: Barbara Budrich
- Breidenstein, Georg; Hirschauer, Stefan; Kalthoff, Herbert und Nieswand, Boris (Hrsg.) (2013). Ethnografie: Die Praxis der Feldforschung. Konstanz: UTB
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [= BMFSFJ] (2020). 16. Kinder- und Jugendbericht: Förderung demokratischer Bildung im Kindes- und Jugendalter. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/162232/27ac76c3f5ca10b0e914700ee54060b2/16-kinder-und-jugendbericht-bundestagsdrucksache-data.pdf> [28.10.2023]
- Bundesverband Theater in Schulen (2018). Theater. Performance. Demokratiebildung. Programmheft der zentralen Arbeitstagung vom 23.–25. November 2018 in Hamburg. <https://www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/files-2018/zat2018-programmheft.pdf> [28.10.2023]
- Gagel, Walter (2000). Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Opladen: Leske, 2. überarbeitete Aufl.
- Gessner, Susann; Klingler, Philipp und Schneider, Maria (Hrsg.) (2022). Grundlagen zur politischen Bildung im Sachunterricht: Impulse für die Fachdidaktik und Unterrichtspraxis. Frankfurt a. M.: Wochenschau
- Götz, Michael; Widmaier, Benedikt und Wohnig, Alexander (2015). Soziales Engagement politisch denken: Chancen für Politische Bildung. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau
- Götzmann, Anke (2007). Naive Theorien zur Politik: Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und Grundschulern. In: D. Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an: Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau, S. 73–88
- Heinrich-Böll-Stiftung (2017). Wirksame Wege zur Verbesserung der Teilhabe- und Verwirklichungschancen von Kindern aus Familien in prekären Lebenslagen. https://www.boell.de/sites/default/files/20170515_wirksame_wege_zur_teilhabe_1.pdf [28.10.2023]
- Herriger, Norbert (2020). Empowerment in der Sozialen Arbeit: Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer, 6. Aufl.
- Holzappel, Miriam (2019). Das Bessermacher-Buch: 75 Ideen, mit denen du die Welt veränderst. Münster: Copenrath
- Kenner, Steve und Lange, Dirk (2018). Einführung: Citizenship Education. In: S. Kenner und D. Lange (Hrsg.): Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 9–20
- Kultusministerkonferenz [=KMK] (2018). Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009 i. d. F. vom 11.10.2018.

- https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkung_Demokratieerziehung.pdf [28.10.2023]
- Lange, Dirk (2011). Szenisches Spiel als Methode und Inhalt politischer Bildung: Interview mit dem Politikdidaktik-Professor Dirk Lange. <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/kulturelle-bildung/60250/szenisches-spiel-und-politik> [28.10.2023]
- Lange, Dirk (2019). Ein wichtiger Teil der Schulkultur. In: *Erziehung und Wissenschaft*, 2019: 7–8, S. 10–11. https://www.gew.de/fileadmin/media/publikationen/hv/Zeitschriften/Erziehung_und_Wissenschaft/2019/EW-07-08-2019-web.pdf [28.10.2023]
- Lösch, Bettina (2013). Was heißt ‚kritische politische Bildung‘ heute? In: *Polis*, 2013:2. <https://www.dvpb.de/wp-content/uploads/2015/03/de2f7a-70742d9e5865e5186a8145a456.pdf> [28.10.2023]
- Münderlein, Regina (2017). Der Raum: Ein wichtiger Partner der politischen Bildung in Schulkoperationen. In: *Transferstelle politische Bildung*, S. 56–60
- Nohl, Arnd Michael (2006). *Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS
- Nohl, Arnd-Michael (2009). *Interview und dokumentarische Methode. Anleitungen für die Forschungspraxis*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 3. Aufl.
- Ohlmeier, Bernhard (2006). *Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur: Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule*. Hamburg: Dr. Kovač
- Reinhardt, Sibylle (2004). Demokratie-Kompetenzen. In W. Edelstein und P. Fauser (Hrsg.): *Beiträge zur Demokratiepädagogik*. Berlin: BLK, S. 1–25 <https://doi.org/10.25656/01:163> [28.10.2023]
- Reinhardt, Sibylle (2013). Soziales und politisches Lernen: Gegensätzliche oder sich ergänzende Konzepte? In: H. Bremer, M. Kleemann-Göhring, C. Teiwes-Kügler und J. Trumann (Hrsg.): *Politische Bildung zwischen Politisierung, Partizipation und politischem Lernen: Beiträge für eine soziologische Perspektive*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 239–252
- Roth, Roland (2018). Gesellschaftliche Mitgestaltung durch demokratisches Engagement und Partizipation. In: S. Kenner und D. Lange (Hrsg.): *Citizenship Education: Konzepte, Anregungen und Ideen zur Demokratiebildung*. Frankfurt a. M.: Wochenschau, S. 229–243
- Rütermann, Theresa (2023). Politisches Lernen im Kontext von sozialem Engagement: Das Projekt „Ich kann!“. In: S. Gessner, P. Klingler und M. Schneider (Hrsg.), S. 110–123
- Schröder, Achim und Balzter, Nadine (2010). Außerschulische politische Jugendbildung und ihr kritisches Potenzial: In: B. Lösch und A. Thimmel (Hrsg.): *Kri-*

- tische politische Bildung: Ein Handbuch. Schwalbach a. Ts.: Wochenschau, S. 483–495
- Stock-Odabasi, Julian und Heinzl, Friederike (2022). Veränderte Kindheit: Gesellschaftlicher Wandel und kindliche Lebenswelten. In: I. Baumgardt und D. Lange (Hrsg.), S. 50–59
- Transferstelle politische Bildung (Hrsg.) (2017). Gemeinsam stärker?! Kooperationen zwischen außerschulischer politischer Bildung und Schule. Jahresbroschüre 2017. Essen: Transferstelle politische Bildung. https://transfer-politische-bildung.de/fileadmin/user_upload/Transferstelle_Jahresbroschueren_PDF/Jahresbroschuere-2017-TpB-Kooperationen-web.pdf [28.10.2023]
- Widmaier, Benedikt (2019). Emotionale Momente. Politische Bildung zwischen Anekdote und Analyse. In: A. Besand, B. Overwien und P. Zorn (Hrsg.), S. 396–409

Autorin

Theresa Rütermann. M.A. Lehrerin an der Heinrich-Wolgast-Schule in Hamburg, 2019/2020 im Projekt PLACE an die Heidelberg School of Education abgeordnet. Forschungsschwerpunkte: kritische politische Bildung, politische Bildung in der Grundschule, literarästhetische Bildung in der Grundschule.
theresa.ruetermann@gmail.com

Korrespondenzadresse:
Theresa Rütermann
Heinrich-Wolgast-Schule
Greifswalder Straße 40
20099 Hamburg