

Stufenmodelle für den inklusiven Politikunterricht

Andreas Petrik, David Jahr

Inhaltsverzeichnis

1.	Abkürzungsverzeichnis	2
2.	Einleitung zum Fach	3
	2.1 Politik und Demokratisierung	3
	2.2 Inklusiver Politikbegriff: Vier politische Handlungs- und Deutungsräume	6
	2.3 Fünf politische Kompetenzen	10
	2.4 Übergreifendes Stufenmodell für den inklusiven Politikunterricht	12
	Der basale oder personale Zugang: Ich und meine Bedürfnisse	14
3.	Überschrift REMI Fachwissen Stufenmodelle	Fehler! Textmarke nicht definiert.
	Überschrift Stufenmodell A: Schlüsselthema „Körper und Gesundheit“	Fehler! Textmarke nicht definiert.
4.	Überschrift REM Literaturverzeichnis	38

1. Abkürzungsverzeichnis

ReMi = Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung

SuS = Schülerinnen und Schüler

KMK = Kultusministerkonferenz

Meso-Institutionen = Institutionen, die angesiedelt sind zwischen der Makroebene großer gesellschaftlicher Systeme auf der einen und der Mikroebene persönlicher alltäglicher Erfahrungen auf der anderen Seite.

2. Einleitung zum Fach

Politik lässt sich einfach als die verbindliche Regelung unseres Zusammenlebens definieren – und zwar auf allen Ebenen: lokal (auch im Viertel oder in der Schule), regional, national und international. Den normativen Kern bildet die Demokratie. Sie beruht auf der Vorstellung, dass politische Entscheidungen direkt oder indirekt von möglichst allen Menschen mitbestimmt werden können. Dies setzt gleiche Grundrechte für alle voraus sowie die Regel, dass Mehrheiten diese Rechte nicht abschaffen dürfen; insbesondere der Schutz der schwächsten Minderheiten ist hierbei unverzichtbar. In diesem Sinne verstehen wir Demokratie als einen Prozess, der darauf abzielt, immer mehr Menschen gleiche Rechte und wirksame Teilhabe (Partizipation) zu ermöglichen.

Das Schulfach Politische Bildung (oder auch Politik/Wirtschaft/Soziales) befasst sich sowohl mit demokratischer als auch mit undemokratischer Politik (wie etwa autokratischen Entscheidungen oder Machtmissbrauch). Es ist der profilbildende Ort in der Schule, an dem Demokratiebildung nicht bloß als Querschnittsaufgabe verstanden, sondern politikwissenschaftlich und soziologisch fundiert wird. Wir begreifen diese beiden Bezugswissenschaften als gleichberechtigt und betrachten den Politikunterricht konsequent als das „Hauptfach der Demokratie“.

Was gute politische Bildung ausmacht, ist dabei ebenso umstritten wie die Politik selbst. Dies spiegelt sich schon darin wider, dass das Fach in jedem Bundesland anders heißt und unterschiedliche Schwerpunkte setzt. In der Primarstufe ist es zwar als sozialwissenschaftliche Perspektive in den Sachunterricht integriert, faktisch aber oft gar nicht vorhanden (vgl. Simon, 2021). Im 5. und 6. Schuljahr existiert das Fach fast gar nicht, im 7. selten, und in der Oberstufe ist es häufig bloß fakultativ, also ein Wahlfach (vgl. Gökbudak et al., 2022). Zugleich finden wir außerhalb des eigentlichen Unterrichts politisch relevante Zugänge über demokratie- und menschenrechtspädagogische Ansätze, etwa in der Vorschule und darüber hinaus in allen Bildungsstufen.

Obwohl bisher keine allgemeinen Bildungsstandards der KMK für die politische Bildung entwickelt wurden, verfügen wir über wichtige Orientierungspunkte: Eine KMK-Expertise unseres Fachs definiert politische Kompetenzen und Lernniveaus; zudem existiert ein KMK-Beschluss zu „Demokratie als Ziel, Gegenstand und Praxis historisch-politischer Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK, 2018). Auch die Politikdidaktik als Wissenschaft ist in sich kontrovers, wobei sich an vielen Stellen Schnittmengen zur Demokratiepädagogik ergeben. Wir nähern uns dem Fach im Folgenden über Konsensmomente an und markieren später explizit, wo wir einen eigenen Weg verfolgen.

Ziel dieses Beitrags ist die Entwicklung eines inklusiven Modells für politisches Lernen, das es bisher in der Politikdidaktik in dieser Form nicht gibt. Die zentralen Zusammenhänge des ReMi-Vorhabens – zwischen Sozialem Lernen, pädagogischer Diagnostik, inklusiver Didaktik und demokratischem Schulleben – werden zudem in einem vertiefenden Beitrag erläutert (vgl. Prengel, i.V.).

Inklusiver Politikunterricht muss für alle Lernenden zugänglich sein, unabhängig von ihren kognitiven Voraussetzungen. Daher integrieren wir das soziale Lernen (die Basis des Miteinanders) fest in die Fachdidaktik. Urteilsbildung beginnt somit nicht erst bei der Analyse von Institutionen (wie dem Bundestag), sondern bereits beim Erfahren von Selbstwirksamkeit und beim Aushandeln von Regeln im Alltag (etwa in Kitaversammlungen oder im Klassenrat).

2.1 Politik und Demokratisierung

Unsere Fachgesellschaft, die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung, definiert Politik als „verbindliche (...) Regelung von grundlegenden Fragen und Problemen des gesamtgesellschaftlichen Zusammenlebens“ (GPJE, 2004, S. 10). Politik betrifft also die

Regeln, nach denen Menschen ihr Zusammenleben ordnen - in der Schule, in der Kommune, im Staat und international. Der Politikwissenschaftler Meyer (2003, S. 41) ergänzt:

„Politik ist die Gesamtheit aller Aktivitäten zur Vorbereitung und Herstellung gesamtgesellschaftlich verbindlicher und/oder am Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugutekommender Entscheidungen.“

Den Herstellungsprozess von Verbindlichkeit nennen wir Politikzyklus. Dabei betrachten wir die Form (polity) als *Handlungsrahmen*, den kontroversen Inhalt (policy) als *Handlungsanlass* und Prozess der Auseinandersetzung (politics) als politische *Handlung*, deren Ergebnis eine neue, vorläufige polity bildet. Diese drei „Dimensionen des Politischen“ (Meyer, 2003, S. 83 ff.) sind eng verbunden mit den vier Basiskategorien Konflikt und Konsens sowie Macht und Recht:

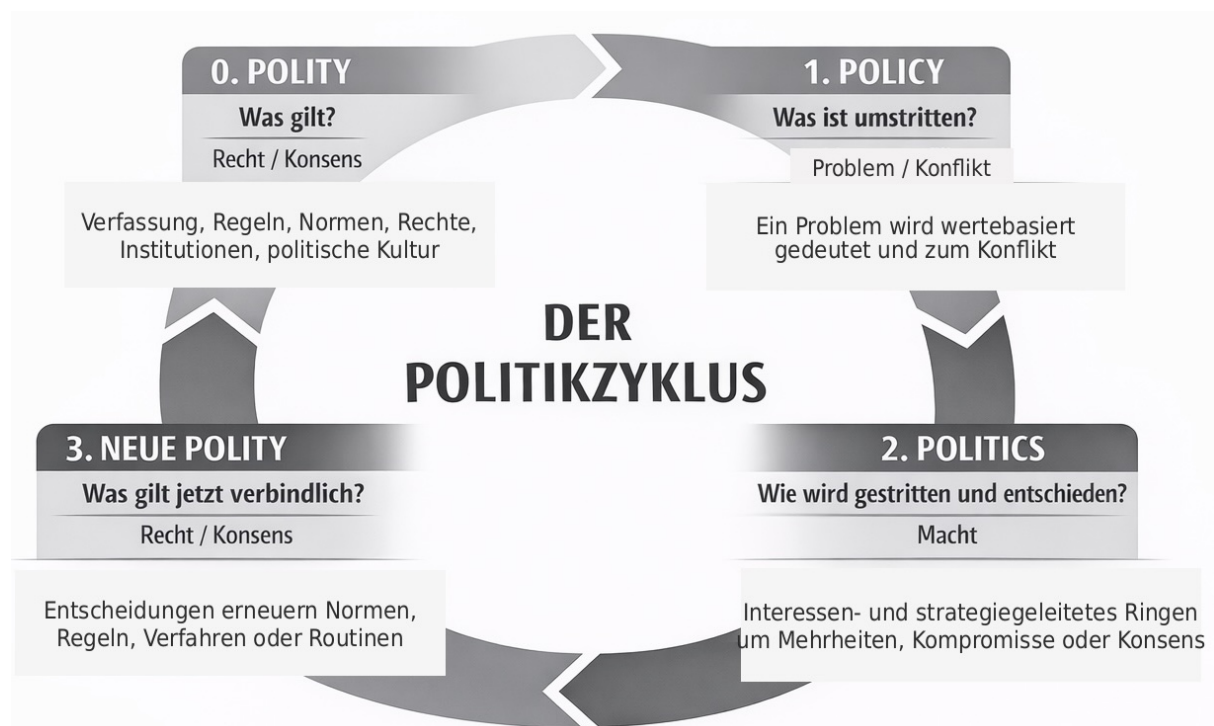


Abb.1: Politik als zyklischer Aushandlungsprozess in möglichst demokratischer Rahmung

Für inklusive politische Bildung sind die drei Dimensionen des Politischen besonders hilfreich (vgl. auch Stegkemper, 2022, S. 23 ff.). Sie zeigen erstens, dass politisches Lernen nicht mit abstrakten Institutionen beginnen muss. Der Ausgangspunkt liegt vielmehr in der Frage, welche Regeln, Rechte, Verfahren, Normen und Rituale bereits als polity in sozialen Gruppen mehr oder weniger konsensuell gelten (vgl. auch Jahr, 2022, S. 21 f.). Zweitens machen sie sichtbar, dass politische Inhalte (policy) immer wertgebunden und zumeist umstritten sind. Drittens kann nachvollzogen werden, dass politische Auseinandersetzungen von unterschiedlichen Machtverhältnissen (politics) geprägt sind und innerhalb eines normativ oder/und rechtlich geordneten Rahmens ausgetragen werden. Das vorläufige Ergebnis politischer Auseinandersetzung verändert wiederum diesen Rahmen und schafft damit eine neue polity.

Die Konflikte demokratischer Politik kreisen im Kern um zwei Grundfragen: Wie sollen Güter, Chancen und Lasten verteilt werden – eher gleich, nach Bedarf oder nach Leistung? Und wer darf über diese Verteilung entscheiden – wenige, viele oder möglichst alle? Für inklusive Ansätze kommt hinzu, wer überhaupt als voll zugehörig gilt, welche Rechte jemand hat und wer

mitentscheiden darf. Aus solchen Konflikten sind in verschiedenen Gesellschaften unterschiedliche demokratische Grundorientierungen hervorgegangen, etwa marktliberale, demokratisch-sozialistische, konservative und antiautoritär-postmaterialistische Werthaltungen; hinzu kommen antidemokratische Orientierungen wie Links- oder Rechtsextremismus und Islamismus, die bestimmte Werte absolut setzen und damit die unantastbaren Menschenrechte verletzen (vgl. Petrik, 2013, S. 160 ff.).

Konsens bedeutet in diesem Zusammenhang daher nicht inhaltliche Einigkeit, sondern die gemeinsame Anerkennung des demokratischen Rahmens: Grund- und Menschenrechte, rechtsstaatliche Verfahren und Institutionen. Dazu gehören etwa die freie Entfaltung der Persönlichkeit, die Unverletzlichkeit der Wohnung, Meinungs-, Presse- und Glaubensfreiheit, soziale Sicherheit, Volkssouveränität in direkter oder indirekter Form, Pluralismus, Minderheitenschutz und Toleranz. Konsens meint also vor allem die Anerkennung gemeinsamer Spielregeln, nicht die Aufhebung politischer Differenzen.

Historisch entsteht Demokratie aus dem Wechselspiel von Konflikt und Konsens. Rechte von Arbeiter/-innen, Frauen, Kindern, Menschen mit Behinderungen, Homosexuellen, Schwarzen, Nicht-Binären und anderen Gruppen wurden und werden nicht von selbst gewährt, sondern politisch erkämpft, öffentlich begründet und rechtlich abgesichert. Ähnlich verhält es sich mit Themen wie sozialer Ungleichheit oder Klimawandel: Politisch wird ein Sachverhalt erst dann, wenn er öffentlich als Problem anerkannt wird und über Ursachen, Verantwortlichkeiten und Lösungen gestritten wird. Demokratisierung bedeutet deshalb, dass zuvor ignorierte Gruppen oder Themen dauerhaft Zugang zum politischen System erhalten und Teil der Entscheidungsfindung werden. Demokratisch ausgerichtete Politik zielt damit – bei allen Umwegen – auf die Lösung von „Inklusionsproblemen“ als „schritt- und stufenweise Erweiterung von Solidarität“ (Brunkhorst, 2000, S. 263 ff.). Inklusion ist aus dieser Sicht kein Zusatzthema, sondern ein Wesensmerkmal demokratischer Politik und zugleich Ziel wie Verfahrensanspruch (vgl. Jahr & Hölzel, 2019).

Über den bestehenden demokratischen Konsens hinaus bleibt umstritten, welche Form Demokratie künftig annehmen soll. Benjamin Barber (1994) fordert mit seiner „strong democracy“ mehr direkte Mitbestimmung; Joan Tronto (2015) verbindet in der „care democracy“ Demokratie mit der politischen Organisation von Fürsorge und richtet den Blick besonders auf den Schutz machtarmer Gruppen. Für inklusive politische Bildung ist dieser Ansatz anschlussfähig, auch wenn eine solche Ordnung gesellschaftlich bislang nicht konsensfähig ist. Für unser Kompetenzmodell bleibt der Fürsorgebegriff dennoch zentral, weil soziales und politisches Lernen hier eng zusammengehören.

Mit Barber (1994, S. 120 ff.) lässt sich Demokratie deshalb knapp als „Transformation“ von Konflikten in „Konsens“ beschreiben. Gemeint ist damit nicht die Aufhebung politischer Differenzen, sondern der immer wieder neu herzustellende Konsens über demokratische Verfahren und Strukturen, wie ihn auch Habermas (1988) für deliberative Demokratie voraussetzt.

Mehrheitsentscheidungen gelten dabei nur vorläufig, bis sie auf rechtmäßigem Weg verändert werden. Gerade unter Bedingungen fortschreitender Individualisierung (vgl. Beck, 1986), Singularisierung (vgl. Reckwitz, 2019) und eines mit Beschleunigung verbundenen Resonanzverlusts (vgl. Rosa, 2019) sinken die Chancen auf umfassende inhaltliche Übereinstimmung; umso wichtiger wird die Fähigkeit, tragfähige Kompromisse auszuhandeln.

Demokratische Transformation braucht neben Konflikt und Konsens auch Macht und Recht. Mit Macht meinen wir im Sinne Max Webers (1985, S. 28) die „Chance innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen (...) durchzusetzen“. Inklusion bleibt moralisch folgenlos, wenn sie nicht in politische Macht, stabile Mehrheiten und schließlich in einklagbares Recht übersetzt wird. Die Kategorie Recht gehört deshalb systematisch in die polity-Dimension: Sie bezeichnet den

verlässlichen Rahmen aus Grund- und Menschenrechten, Gesetzen, Verfahren und Institutionen, der eine Demokratie „wehrhaft“ macht, um sich gegen Akteure zu schützen, die demokratische Ordnung und Menschenrechte aktiv untergraben.

Politik ist deshalb immer auch, wie Max Weber (1919, S. 4) formuliert, „Streben nach Machtanteil oder nach Beeinflussung der Machtverteilung, sei es zwischen Staaten, sei es innerhalb eines Staates zwischen den Menschengruppen, die er umschließt.“ Macht kann zerstörerisch eingesetzt werden – etwa in Krieg, Unterdrückung oder Ausschluss. Sie kann aber auch dazu dienen, die sozialen und ökologischen Lebensbedingungen vieler rechtlich abzusichern und zu verbessern. Konflikt und Konsens sowie Macht und Recht sind daher aufeinander bezogen: Konfliktaustragung braucht Konsens als Grundlage, Konsensbildung setzt Konflikte voraus; Recht braucht Macht zur Durchsetzung, und Macht muss an Recht gebunden sein.

2.2 Inklusiver Politikbegriff: Vier politische Handlungs- und Deutungsräume

Wie wir eben gesehen haben, reicht ein enger institutionenbezogener Politikbegriff für inklusive politische Bildung nicht aus. Für uns zentral ist Deweys (2006 [zuerst 1899]) Vorstellung der „embryonic society“. Gemeint ist: Demokratische Aushandlungs- und Entscheidungsprozesse beginnen nicht erst in Parlamenten, sondern schon im Alltag. Dort lernen Menschen, Regeln auszuhandeln, mit Konflikten umzugehen und gemeinsame Entscheidungen zu treffen. Wir arbeiten deshalb mit einem weiten Politikbegriff, der an den soziologischen Ansatz des „unscharfen Orts der Politik“ anschließt (Beck et al., 1999; vgl. auch Autorengruppe Fachdidaktik, 2011 u. 2026).

Um diese Weite des Politischen didaktisch handhabbar zu machen, unterscheiden wir – ausgehend vom „Modell der Wissensformen“ (Grammes, 1998, S. 70; erweitert in Petrik, 2013, S. 24 u. Abb. 1) – vier politische Handlungs- und Deutungsräume. Sie benennen nicht vier abgeschlossene Welten, sondern vier Perspektiven auf das Politische: als Privatmensch (Mikroebene), als Aktivist in der Öffentlichkeit (Mesoebene), als Funktionärin in Institutionen (Makroebene) und als Forscher in Universitäten (Metaebene):

Die Wissensformen in Kindersprache

Lebenswelt: „Politik ist, wie wir zuhause, in der Kita oder mit Freundinnen Regeln finden und Probleme lösen.“

Öffentlichkeit: „Politik ist, wenn Gruppen draußen ihre Meinung zeigen – in Vereinen, Medien oder Demos.“

Institutionen: „Politik ist, wenn Politiker (und Unternehmer und Richterinnen) entscheiden.“

Sozialwissenschaft: „Politik ist, wenn Forscher erklären, warum es Probleme gibt und wie sie gelöst werden (könnten).“

Die ersten drei Handlungs- und Deutungsräume verstehen wir analog zu Deweys Unterscheidung von Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und Regierungsform, wobei der Begriff Gesellschaftsform nicht von Dewey, sondern von Himmelmann stammt (2016). Er bezeichnet den öffentlichen Handlungs- und Deutungsraum im Sinne deliberativer Demokratie nach Habermas (1988). Bei Grammes (1998) wird diese Meso-Ebene mit dem didaktischen Dreieck visualisiert, weil hier auch Bildungsinstitutionen, Medien und Fachdidaktiken als gesellschaftliche Vermittlungsinstanzen

angesiedelt sind. Die Forschungsebene ist bei Dewey implizit mitgedacht als Verbindung von Handlung (doing) und Nachdenken über die Konsequenzen (reflection) (learning by doing and thinking about it):

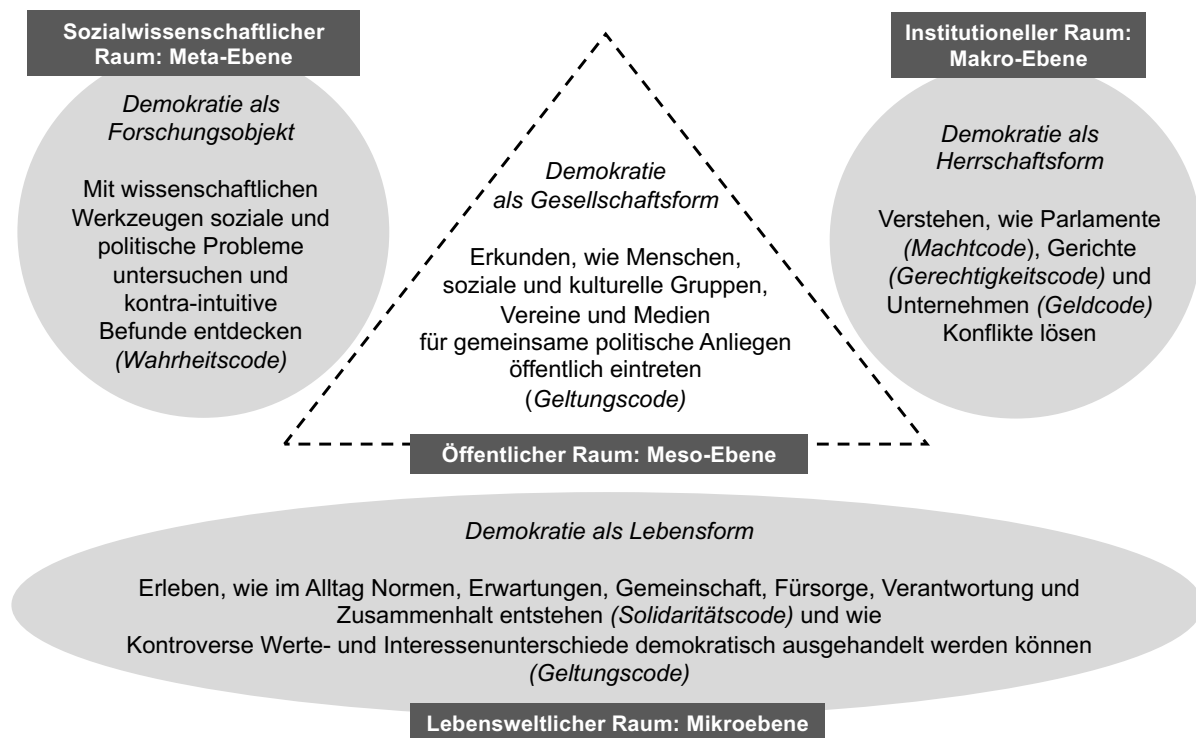


Abb. 2: Vier politische Handlungs- und Deutungsräume

Von der Mikro- bis zur Meta-Ebene nehmen Komplexität und Wissensabhängigkeit zu. Für den inklusiven Unterricht ist das entlastend: Lernende müssen Politik nicht sofort über abstrakte Begriffe erschließen, sondern können von vertrauten Situationen ausgehen und schrittweise zu komplexeren politischen Zusammenhängen gelangen.

Anders als im Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ (Richter et al., 2017, S. 16 ff.; 44 ff.) bezeichnen wir diese lebensweltlichen Prozesse jedoch noch nicht als Demokratie in ihrer Ausprägung als „Regierungsform“. Denn damit sind eher übergreifende, auf Dauer gestellte Verfahren, Rollen und Zuständigkeiten gemeint. Kinderräte, Abstimmungen oder Mehrheitsentscheidungen sind hier zwar wichtige Brücken zum institutionellen Raum. Sie regeln aber zunächst nur das Zusammenleben in einer konkreten Gruppe, etwa in der Kita oder Klasse. Solche Regeln können wieder verändert werden und gelten nicht automatisch auch für andere außerhalb dieser Gruppe. Die Kommunikation in diesem Raum ist deshalb meist stärker auf Verständigung ausgerichtet als auf strategische Durchsetzung (arguing statt bargaining) (vgl. Petrik, 2013, 356 ff.; Richter et al., 2017, S. 48).

In diesem Sinn wird hier Demokratie als Lebensform erfahrbar, aber noch nicht Demokratie als institutionalisierte Regierungsform. Auch wenn man von Kinderräten spricht, bleiben ihre Handlungen auf den Nahbereich und auf zwischenmenschliche Beziehungen bezogen. Politische Begriffe werden hier also in analoger Weise verwendet.

Übergeordnetes Bildungsziel ist es, mit zunehmender politischer Kompetenz nach und nach alle vier Räume gleichermaßen zu verstehen, sie zumindest in der Vorstellung („deutend“) betreten können, ohne zwangsläufig in ihnen handeln zu müssen: Die wenigsten Kinder und Jugendlichen wollen später Politikerinnen, Journalisten oder Sozialwissenschaftlerinnen werden.

In jedem Raum stehen andere Ziele im Vordergrund: In der Lebenswelt geht es vor allem um Geborgenheit und Schutz, in der Öffentlichkeit um Aufmerksamkeit und Gehör, in Institutionen um verbindliche Entscheidungen und in den Sozialwissenschaften um begründete Erkenntnis. Die Maßstäbe, nach denen Handlungen in diesen Räumen jeweils als gut oder schlecht gelten, nennen wir mit Talcott Parsons (1977) „Codes“:

1. Lebensweltlicher Handlungs- und Deutungsraum

Der lebensweltliche Raum ist an konkrete Personen, Beziehungen, Bedürfnisse und überschaubare Situationen gebunden. Hier geht es um Demokratie als Lebensform: um Wissen und Können, die Menschen brauchen, um ihren konflikthaften Alltag zu bewältigen und gut miteinander zu leben. Dazu gehören Selbstwahrnehmung, Selbstachtung und Anerkennung der Anderen sowie die Fähigkeit, sich in Beziehungen auszudrücken und sich von Rollenerwartungen zu lösen.

Alltagspolitik zeigt sich hier im Umgang mit Normen: Menschen übernehmen Regeln, befolgen sie, stellen sie infrage, missachten sie oder entwickeln sie weiter. Dabei unterscheiden wir zwei Modi: den Solidaritätscode und den Geltungscode.

Der Solidaritätscode meint die trotz aller Konflikte oft selbstverständliche Fürsorge und Verantwortungsübernahme in nahen Beziehungen und Gruppen (vgl. Meyer, 2003, S. 44 ff.). Hier geht es um tatsächlichen oder unterstellten Konsens. Die Förderung von Ich-Stärke, Solidarität und Zusammenhalt nennen wir soziales Lernen. Für eine inklusive Politikdidaktik gehört es dazu, weil hier Respekt, Toleranz und Kompromissfähigkeit ebenso erfahrbar werden wie Minderheitenschutz und Meinungsfreiheit; darin zeigen sich Überschneidungen zur Demokratiepädagogik (vgl. Brügelmann, 2020, S. 16 ff.; KMK, 2018).

Zugleich zeigt Forschung, dass prosoziales Lernen allein noch kein Politikverständnis erzeugt. Dafür muss auch die bewusste Regelung von Konflikten eingeübt werden (vgl. Reinhardt, 2009a).

Dazu gehören, wie auch der KMK-Beschluss betont, die Auseinandersetzung mit „ausgrenzenden, menschenverachtenden und antidemokratischen Grundpositionen“ sowie die Förderung von Ambiguitätstoleranz (KMK, 2018, S.2 ff.). Schon Kinder zwischen drei und fünf Jahren urteilen bei Verteilungsfragen differenzierter, wenn sie ihre Position begründen oder Widerspruch erfahren (vgl. Li & Tomasello, 2022).

Der Geltungscode bezeichnet Abgrenzungen gegenüber anderen, die anders sprechen, leben, lieben, essen, aussehen oder denken (vgl. Meyer, 2003, S. 44 ff.). Dahinter steht die Frage, ob und warum die eigenen Werte für andere verbindlich sein sollen. Antidemokratisch wird dieser Code, wenn Menschen abgewertet, unterdrückt oder ihnen grundlegende Rechte abgesprochen werden.

Politisch relevant werden solche Aushandlungen, wenn sich in ihnen Konfliktlinien zeigen, die auch institutionell bedeutsam sind, etwa Macht, Verantwortung, Fürsorge, Verteilung, Eigentum, Gender, Umwelt, Religion, Strafe oder Migration. Von alltagspolitischem Handeln sprechen wir, wenn sich Beteiligte ausdrücklich und mit einem über die Situation hinausweisenden Regelungsanspruch auf solche Konfliktlinien beziehen. In solchen Auseinandersetzungen werden politische Grundorientierungen sichtbar.

2. Öffentlicher Handlungs- und Deutungsraum

In der Mitte des Modells der vier politischen Räume (Abb. 1) steht das didaktische Dreieck. Es markiert den Bereich, in dem zwischen den anderen Räumen vermittelt wird. Hier sind nicht nur Fachdidaktik, Medien und Kultur angesiedelt, sondern auch gesellschaftliche Akteurinnen, die

Öffentlichkeit gezielt nutzen, um Probleme sichtbar zu machen und auf Politik einzuwirken, etwa Nichtregierungsorganisationen und soziale Bewegungen.

Zum öffentlichen Raum gehören außerdem Meso-Institutionen wie Kitas, Schulen, Polizei, Rettungsdienste oder Feuerwehr. Sie gehören nicht zum engeren staatlichen Herrschaftsapparat, machen aber erfahrbar, dass es Regeln und Probleme gibt, die über Familie, Freundeskreis oder Peergroup hinausgehen. Auch Vereine zeigen mit ihren Geschäftsordnungen bereits kleine Formen organisierter Öffentlichkeit und Entscheidung. Hier haben deshalb auch Zivilgesellschaft und Zivilcourage ihren Ort. Der öffentliche Raum beginnt dort, wo Menschen wahrnehmen, dass Probleme nicht mehr nur privat sind, sondern viele betreffen oder öffentlich verhandelt werden müssen. Dazu gehören auch Versuche, andere zu überzeugen, Interessen auszugleichen und Aufmerksamkeit für ein Thema zu schaffen. Gerade für kleine Kinder oder für Lernende mit basalem oder elementarem Zugang ist dieser Raum pädagogisch anspruchsvoll, weil sie sich meist zuerst für das interessieren, was sie selbst unmittelbar betrifft (vgl. Richter et al., 2017, S. 151).

3. Institutioneller Handlungs- und Deutungsraum

Dieser Raum orientiert sich am professionellen Blick derjenigen, die in politisch relevanten Institutionen arbeiten, etwa in Parlamenten, Wirtschaftsunternehmen oder Gerichten. Hier geht es um Demokratie als Regierungs- bzw. Herrschaftsform. In diesem Raum werden Fälle und Konflikte bearbeitet, die über einzelne Personen hinausgehen, und es werden verbindliche Entscheidungen getroffen. Politikerinnen müssen beachten, ob ihre Entscheidungen Zustimmung und damit Macht stärken oder schwächen (Machtcode). Managerinnen werden vor allem am Gewinn gemessen (Geldcode), Juristinnen an rechtsstaatlichen Maßstäben wie Verhältnismäßigkeit (Gerechtigkeitscode). Das Wissen, das nötig ist, um solche Logiken zu verstehen, nennen wir institutionelles Wissen.

Dieses Wissen bildet den Kern eines traditionellen Politikunterrichts mit engem institutionellen Politikbegriff. Es ist wichtig, um Macht kontrollieren, eigene Interessen einbringen und Verantwortung übernehmen zu können. Wer politische Institutionen nicht versteht, kann sich im politischen System schwer orientieren. Das schwache Verständnis solcher abstrakter Vorgänge gilt als ein Grund für Politik-, Parteien- und auch Demokratieverdrossenheit. Dieser Raum setzt viel abstraktes Vorwissen voraus. Über basale und elementare Zugänge ist er zunächst in seinen sinnlich erfassbaren Anteilen aufschließbar, über primäre und sekundäre Zugänge zusätzlich in seinen abstrakten Funktionsweisen. Mit Lawrence Kohlberg (1995) nennen wir das Verständnis demokratischer Institutionen als Voraussetzung friedlicher Konfliktlösung „konventionell“, die prinzipielle und theoriegeleitete Infragestellung und Erweiterung bestehender Demokratieformen dagegen „postkonventionell“.

4. Sozialwissenschaftlicher Handlungs- und Deutungsraum

Dieser Raum bezeichnet den theoretisch und methodisch geleiteten Meta-Blick auf lebensweltliches, öffentliches und institutionelles Handeln – und auch auf sozialwissenschaftliches Handeln selbst. Er ist deshalb mehr als bloße Abstraktion aus Alltagserfahrungen. Sozialwissenschaftliches Denken ist zugleich distanziert und beteiligt, weil Forschende selbst Teil der Gesellschaft sind. Der hier leitende „Wahrheitscode“ bedeutet nicht, dass Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen unfehlbar wären oder eine letzte Wahrheit besäßen. Gemeint ist vielmehr die gemeinsame Suche nach vorläufigen, intersubjektiv nachvollziehbaren Erkenntnissen. Dazu braucht es einen transparenten theoretisch-normativen Standpunkt und eine nachvollziehbare Methode.

Sozialwissenschaftliche Studien machen oft sichtbar, was im Alltag oder in Institutionen selbstverständlich erscheint und deshalb gar nicht weiter bemerkt wird. Deshalb kommen sie nicht selten

zu kontra-intuitiven Ergebnissen, also zu Einsichten, die dem Alltagsverstand widersprechen. So zeigt Forschung immer wieder, dass ein Abtreibungsverbot die Abtreibungsquote eher erhöht oder jedenfalls nicht senkt, während Liberalisierungen langfristig oft mit mehr Aufklärung und einer Stärkung von Mädchen und Frauen verbunden sind. Auch der Ausbau von Straßen kann Staus verschärfen, weil dadurch zusätzlicher Autoverkehr entsteht. Solche Meta-Erkenntnisse schon in elementarisierte Form in inklusiven Politikunterricht einzubringen, ist didaktisch anspruchsvoll. Ein elaboriertes systemisch-postkonventionelles Denken, das auch die Entstehung und Angemessenheit von Wissen reflektiert, bleibt besonders voraussetzungsreich.

Wir fassen zusammen: Das Politische lässt sich nur multiperspektivisch verstehen, als Zusammenspiel von lebensweltlichem, öffentlichem, institutionellem und sozialwissenschaftlich-systemischem Wissen. Das nennen wir den polyzentrischen oder inklusiven Politikbegriff. Grundlage ist ein weites Politikverständnis.

2.3 Fünf politische Kompetenzen

Aus dieser räumlich differenzierten Bestimmung des Gegenstands lassen sich politische Kompetenzen nun genauer formulieren. Sie sind Werkzeuge, die Lernende über spezifische Aufgaben in diesen Räumen nach und nach erwerben, um sich dort immer selbstständiger orientieren und handeln zu können. Kompetenzen getrennt zu beschreiben, ist zwar immer eine analytische Vereinfachung, die reale Lernprozesse nur begrenzt abbildet. Zugleich ist diese Unterscheidung notwendig, um Lernen untersuchen und gezielt planen zu können.

Das Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften für die KMK (vgl. Behrmann et al., 2004) ist aus unserer Sicht innerhalb der Politikdidaktik besonders differenziert und inklusionsoffen, weil es den in Lehrplänen verbreiteten Dreischritt von Analysekompetenz, Urteilskompetenz und Handlungskompetenz weiter ausdifferenziert (vgl. auch Jahr, 2019). Erstens wird die Perspektivenübernahme als eigene Kompetenz gefasst, die alle anderen Kompetenzen vorbereitet und unterstützt. Unter Perspektivenübernahme bzw. Perspektivenwechsel verstehen wir sowohl das Verständnis für die Pluralität von Sichtweisen, aber auch die didaktische Anregung zur bewussten Aufgabe einseitiger Perspektiven, wenn sie bestimmte Menschengruppen diskriminieren oder ausschließlich privat auf öffentliche bedeutsame und politisch-institutionelle Zusammenhänge schauen. Zweitens wird politische Handlungsfähigkeit in mikropolitische Konfliktfähigkeit und makropolitische Partizipationskompetenz unterschieden. Drittens wird Urteilskompetenz als politisch-moralische Urteilsbildung verstanden und damit auch von subjektiven Werten her bestimmt; in diesem Sinne ist sie primär eine Selbstkompetenz (vgl. Petrik, 2013, S. 344 ff.). Davon abgegrenzt wird das Sachurteil als Ziel sozialwissenschaftlichen Analysierens. Ergänzt haben wir Anforderungen des sozialen Lernens, vor allem Selbstwahrnehmung und Selbstfürsorge als Voraussetzung des Perspektivenwechsels sowie die Wahrnehmung eigener Interessen in der politisch-moralischen Urteilsbildung. Zudem haben wir den Katalog der „personalen und sozialen Kompetenzen“ aus dem Konzept der „Kinderstube der Demokratie“ integriert (vgl. Richter et al., 2017, S. 128 ff.). So wird die normative demokratische Grundlage unseres Kompetenzmodells ausdrücklich sichtbar.

1. Perspektivenwechsel (Selbstwahrnehmung und Selbstdistanzierung): Fähigkeit, die eigene Perspektive im Sinne von Selbstachtung und Selbstsorge wahrzunehmen und anzuerkennen und auf dieser Grundlage andere Perspektiven und Rollen in problemhaltigen Situationen, bei

Konfliktparteien und Funktionsträgern wahrzunehmen, zu verstehen, voneinander zu unterscheiden, probeweise einzunehmen und theoretisch zu verallgemeinern. Dazu gehören Empathie ebenso wie die Anbahnung von Zukunftsfähigkeit als globaler Perspektive auf Problemlagen.

2. Sozialwissenschaftliches Analysieren (Sachurteil): Fähigkeit, gesellschaftliche, wirtschaftliche und politische Probleme und Konflikte mithilfe sozialwissenschaftlicher Denkmodelle und empirischer Befunde auf Strukturen und Zusammenhänge hin zu untersuchen, um ein Sachurteil zu bilden. Dazu gehört auch, Sachurteile von Werturteilen unterscheiden zu lernen und die Rolle von Wissenschaft kritisch zu betrachten.

3. Konfliktlösung (Demokratiefähigkeit): Interaktive Fähigkeit, in mikro- und makropolitischen Auseinandersetzungen die eigene Position argumentativ zu vertreten, auf Gegenargumente angemessen einzugehen und demokratische Verfahren der Konfliktlösung einzusetzen und zu reflektieren, die Dissens, Konsens oder Kompromiss in begründeter Form ermöglichen. Dazu gehören Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz sowie der bewusste Verzicht auf gewaltförmige Auseinandersetzungen.

4. Politisch-moralische Urteilsbildung (Selbstkompetenz): Fähigkeit, eigene Interessen, Wertvorstellungen und Orientierungen wahrzunehmen und zu artikulieren, fremde Werte und politische Positionen zu analysieren und gegeneinander abzuwägen sowie daraus ein eigenes Werturteil und eine verallgemeinerungsfähige politische Identität zu entwickeln, zu begründen und zu reflektieren. Zentral ist dabei die Fähigkeit, zwischen demokratischen, menschenrechtsbasierten Einstellungen und antidemokratischen Ungleichwertigkeitsvorstellungen zu unterscheiden.

5. Partizipation (Organisationskompetenz): Fähigkeit zur Teilnahme an sozialen Gruppen und Prozessen, an kommunaler Selbstverwaltung, sozialen und politischen Initiativen, innerbetrieblicher und innerorganisatorischer Mitbestimmung sowie an informellen und formalisierten Prozessen öffentlicher Meinungs- und Willensbildung. Dazu gehören Verantwortungsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit, Zivilcourage, Solidarität und Gemeinsinn.

In Kindersprache können wir sie folgendermaßen ausdrücken:

1. Perspektivenwechsel: „Ich kann wahrnehmen, was ich selbst denke und fühle – und ich kann versuchen zu verstehen, was andere denken und fühlen.“

2. Sozialwissenschaftliches Analysieren: „Ich kann mit Fragen, Informationen und anderen Hilfsmitteln untersuchen, worum es bei einem Problem geht und warum es entstanden ist.“

3. Konfliktlösung: „Ich kann mit anderen nach fairen Regeln streiten und mithelfen, eine gute Lösung zu finden.“

4. Politisch-moralische Urteilsbildung: „Ich kann erkennen, welche Werte mir und anderen wichtig sind, und ich kann begründen, warum ich etwas gerecht oder ungerecht finde.“

5. Partizipation: „Ich kann in Gruppen, in der Schule, in der Öffentlichkeit und in der Politik mitmachen, mitreden und mitentscheiden.“

Wie diese fünf politischen Kompetenzen sich potenziell entwickeln, soll im folgenden Stufenmodell skizziert werden, bevor dieses dann auf einzelne Basisinhalte angewendet wird.

2.4 Übergreifendes Stufenmodell für den inklusiven Politikunterricht

Die vier politischen Deutungs- und Handlungsräume beschreiben, worauf sich politisches Denken und Handeln beziehen kann: auf lebensweltliche, öffentliche, institutionelle und sozialwissenschaftliche Zusammenhänge. Sie markieren damit unterschiedliche Gegenstandsbereiche politischen Lernens und Handelns bis ins Erwachsenenalter. Mit ihnen nehmen soziale Komplexität und Wissensabhängigkeit zu.

Davon zu unterscheiden ist die Frage, wie Menschen diese Räume erschließen können. Hier setzen wir mit den inklusiven Zugängen an. Sie beschreiben weder neue Räume noch starre Altersstufen, sondern unterschiedliche Weisen, sich politische Situationen, Probleme und Zusammenhänge anzueignen. Zugänge sind also Formen der Erschließung. Sie bestimmen, mit welcher Art von Wahrnehmung, Interaktion, Abstraktion und Reflexion Menschen sich in den vier politischen Räumen bewegen können.

Anknüpfen können wir dabei an den Entwurf der Fachgruppe Sozialwissenschaften für die KMK (vgl. Behrmann et al., 2004, S. 336 ff.). Dieser unterscheidet – in Anlehnung an Kohlbergs Entwicklungsmodell, aber bereits altersunabhängig gedacht – drei „entwicklungslogische Niveaus“: personal (vorkonventionell), institutionell (konventionell) und systemisch (postkonventionell). Die Autorengruppe Fachdidaktik (2026, S. 167 ff.) ergänzt schließlich das „öffentliche“ bzw. interaktive Zwischenniveau (vgl. ausführlich Petrik, 2013, S. 341 ff.).

Diesen Ansatz erweitern wir nun um inklusive Zugänge im Sinne der „Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung“ (vgl. Geiling & Hehn-Oldiges, 2022). *Basal* nennen wir personal, weil hier die Wahrnehmung eigener Bedürfnisse und unmittelbarer Betroffenheit im Vordergrund steht. *Elementar* nennen wir interaktiv, weil hier der Austausch mit anderen und die gemeinsame Aushandlung von Situationen und Regeln hinzukommen. *Primär* nennen wir koordinativ, weil hier Regeln, Verfahren und organisierte Zusammenhänge bewusster aufeinander bezogen werden können. *Sekundär* nennen wir meta-reflexiv, weil hier politische Wirklichkeit begrifflich, verallgemeinernd und in Ansätzen systematisch gedeutet werden kann. Die vier Zugänge bauen dabei aufeinander auf, ohne starre Entwicklungsstufen zu bilden.

Zur Orientierung zeigt die folgende Matrix in vereinfachter Form, wie die vier Zugänge prinzipiell in allen vier politischen Räumen vorkommen können. Sie beschreibt keine vollständigen Lernziele, sondern exemplarische Formen der Erschließung. So wird sichtbar, dass Zugänge und Räume nicht deckungsgleich sind: Ein sekundärer Zugang zum lebensweltlichen Raum ist etwas anderes als sozialwissenschaftliches Wissen, und auch basale oder elementare Zugänge können sich auf institutionelle oder sozialwissenschaftliche Zusammenhänge richten. Die Zuordnung erfolgt idealtypisch; einzelne Themen wie Gerichte oder Rechte können je nach Perspektive auch in mehreren Räumen bedeutsam werden:

Zugang \ Raum	1. Lebensweltlicher Raum	2. Öffentlicher Raum	3. Institutioneller Raum	4. Sozialwissenschaftlicher Raum
<i>basal / personal</i>	eigene Bedürfnisse und Stimmungen spüren und zeigen (z. B. Hunger, Rückzug, Nähe, Unruhe)	eine gemeinsame Situation als viele betreffend erleben (z. B. Lärm in der Gruppe, Unruhe vor der Mittagsruhe, Freude oder Ärger im Morgenkreis)	geregelte Rollen, Symbole und Entscheidungen sinnlich wahrnehmen (z. B. Leitung entscheidet, Glocke signalisiert Beginn, Ampel/Flagge/Polizei als Ordnungssymbole)	einfache Muster an Bildern, Fällen oder Daten wahrnehmen (z. B. „viel/wenig“, „alle/allein“, „Streit/Frieden“, „darf/nicht darf“ in Bildkarten, Fotos oder einfachen Diagrammen)
<i>elementar / interaktiv</i>	mit anderen aushandeln und einfache Regeln mittragen (z. B. Spielzeug teilen, Reihenfolge klären, Spiel-Konflikt lösen)	eigene Anliegen zeigen und gemeinsam vertreten (z. B. Mittagsruhe anders regeln, anderes Essen wünschen, Spielregeln verändern wollen)	einfache Verfahren mitvollziehen (z. B. Abstimmung, Klassenrat, Kinderparlament, Regelplakat)	einfache Deutungen vergleichen (z. B. warum streiten zwei Kinder? warum ist etwas unfair?)
<i>primär / koordinativ</i>	Regeln vergleichen, begründen und auf neue Situationen beziehen (z. B. Familienregeln, Klassenregeln, Gruppenregeln)	gemeinsame Anliegen öffentlich vertreten (z. B. Klassen-sprecherin, Beschwerde, Aushang, Schulversammlung)	Regeln, Ämter und Zuständigkeiten einordnen und aufeinander beziehen (z. B. Schulleitung, Bürgermeisterin, Gericht, Bundestag)	Begriffe und Befunde ordnen (z. B. Gerechtigkeit, Wahl, Rechte, Armut, Klima; einfache Ergebnisse aus Umfragen oder Beobachtungen)
<i>sekundär / meta-reflexiv</i>	lebensweltliche Muster reflektieren (z. B. Macht, Geschlechterrollen, Ungleichheit im Alltag)	Öffentlichkeit als Vermittlungsraum analysieren (z. B. Medien, Protest, NGOs, Schule als Meso-Institution)	Institutionen begrifflich deuten und kritisch reflektieren (z. B. Gewaltenteilung, Rechtsstaat, Interessenvertretung)	Theorien, Methoden und Forschungsstände reflektieren (z. B. Interviews, Statistiken, Deutungsmodelle zu sozialer Ungleichheit oder Demokratie)

Abb. 3: Zusammenhang zwischen Räumen und Zugängen

Für den Grundschulbereich liegt inzwischen ein deutlich ausgebauterer politikdidaktischer Forschungs- und Diskussionsstand vor, während frühe politische Bildung im Kita-Bereich sowie insbesondere basale bzw. elementare inklusive Zugänge weiterhin lückenhaft erforscht sind (vgl. Baumgardt & Lange 2022; Theel et al., 2023; Utler, 2021). Zugleich wird Demokratiebildung im Kita-Bereich in neueren Arbeiten stärker als Frage von Qualitätsentwicklung, Partizipation, Diversität, Diskriminierungskritik und Inklusion gefasst (vgl. Trân, 2024). Obwohl die hier beschriebenen Zugänge altersunabhängig gedacht sind und Menschen mit basalem, elementarem, primärem oder sekundärem Zugang daher nicht mit bestimmten Altersstufen gleichgesetzt werden dürfen, greifen wir in diesem Bereich mangels entsprechend ausdifferenzierter politikdidaktischer Forschung teilweise auf Befunde aus der Kindheits- und Entwicklungsforschung zurück. Diese Befunde dienen nicht dazu, Erwachsene mit Kindern gleichzusetzen. Sie helfen vielmehr, grundlegende Formen von Wahrnehmung, Interaktion und Urteilsbildung sichtbar zu machen, an die politische Bildung anschließen kann.

Neuere Studien zeigen, dass Kinder schon früh moralische Urteile bilden und konkrete Vorstellungen von richtig und falsch entwickeln – bezogen auf überschaubare, lebensweltliche Situationen (vgl. Turiel, 2018). Damit hängt auch der Befund zusammen, dass Kinder in sinnlich erfahrbaren und sozial überschaubaren Situationen häufig stärker abstrahieren und fremde Perspektiven besser erschließen können, als frühe Forschungen von Piaget und Kohlberg nahelegen (vgl. Stern,

2002; Dimitrova & Lüdmann, 2014; Röhner, 2020). Eine erste „Theory of mind“, also die Fähigkeit zu verstehen, dass andere etwas anderes denken, wissen, glauben, wollen oder planen können als man selbst, kann sich bereits ab etwa drei Jahren entwickeln (vgl. Böckler-Rettig, 2019, S. 11 u. 41 ff.). Unbestritten bleibt zugleich Piagets (1974; 1990) Annahme, dass sich prosoziale, also auf Rücksicht, Kooperation und gemeinsames Handeln gerichtete Potenziale besonders in interaktiven, kooperativen und auch kontroversen Aushandlungsprozessen entfalten (vgl. Hammond, 2014; Li/Tomasello, 2022). Kinder können neuerer Forschung zufolge schon ab zwei Jahren gemeinsame Ziele verfolgen und ein Grundverständnis der beteiligten Rollen bzw. Perspektiven entwickeln (vgl. Tomasello, 2009).

Schon Piaget beschreibt lange Übergangszonen zwischen seinen Stufen, die von manchen früher, von anderen später oder nie erreicht werden. Kohlberg weist außerdem darauf hin, dass seine Stufen zwar hierarchisch aufgebaut sind, das im Alltag tatsächlich genutzte Niveau jedoch stark vom jeweiligen Kontext abhängt. Auch Menschen, die überwiegend komplex und reflektiert denken, greifen in bestimmten Situationen auf einfachere Deutungs- und Handlungsmuster zurück – etwa unter Stress, in engen Beziehungen oder beim bloß preisorientierten Einkaufen. In heterogenen Klassen ist daher wahrscheinlich, dass sich diese zeitlichen Verschiebungen und Ungleichzeitigkeiten im Durchschreiten der Entwicklungsphasen in gesteigerter Form zeigen. Gerade bei Kindern mit Förderschwerpunkt geistige Entwicklung müssen wir deshalb fragen, ob und wie sie über basale Zugänge hinaus auch elementare oder primäre Zugänge während der Schulzeit erreichen können. Das politische Handlungswissen, das mit diesen Zugängen jeweils erreicht werden kann, skizzieren wir im Folgenden mithilfe der fünf Kompetenzen. In den vier Stufenmodellen wird es anschließend spezifischer auf Lehrplanthemen bezogen.

Der basale oder personale Zugang: Ich und meine Bedürfnisse

Der basale bzw. personale Zugang ist emotional-sensomotorisch geprägt. Im Vordergrund stehen Selbstentwicklung sowie augenblicksgebundene gestische, mimische und stimmlich-vorsprachliche Interaktion. Teilhabe am sozialen Leben findet hier über Sinneswahrnehmungen wie Hören, Sehen, Riechen, Schmecken und Anfassen statt, über das Signalisieren von Befindlichkeiten und Bedürfnissen, über das Manipulieren von Gegenständen, über Bewegung und über stimmliche Mitteilungen. Die Bindung an erwachsene Bezugspersonen ist sehr eng. Interaktionen mit anderen Kindern oder Erwachsenen werden danach bewertet, ob man sich wohl oder unwohl fühlt und ob ein Gegenüber das eigene Verhalten positiv oder negativ sanktioniert. Ein Gegenüber wird unter anderem als Spiegel, Orientierung oder Schutz empfunden. Die basale Form der Partizipationskompetenz äußert sich hier als Fähigkeit, die eigene Betroffenheit auszudrücken sowie Eindrücke aus dem materiellen und personalen Umfeld aufzunehmen. Sie ist potenziell von Geburt an vorhanden. Ihre Entwicklung benötigt die Anleitung und Unterstützung von Erwachsenen, die non-sprachliche Beiträge in sprachliche Beiträge übersetzen (vgl. Richter et al., 2017, S. 137).

Dieser Zugang ist auf sinnlich wahrnehmbare und überschaubare soziale Situationen angewiesen, in denen eigene Aktionen und Reaktionen direkt wahrgenommen und gespiegelt oder durch bewusst herbeigeführte visuelle Impulse wie Bilder und Klänge sowie haptische Materialien wie Bauklötze, Figuren und Puppen angeregt werden. Politisches bzw. demokratisches Lernen findet hier vor allem als soziales Lernen statt, also als Einübung von Routinen und Ritualen, die ein möglichst friedliches Miteinander trotz oft unterschiedlicher Stimmungen und Bedürfnisse ermöglichen.

Folgendes Wissen und Können soll mit dem basalen Zugang vermittelt werden:
--

Perspektivenwechsel: Wahrnehmen und Zeigen der eigenen Bedürfnisse.

Konfliktfähigkeit: Zulassen von anderen, gegenläufigen Bedürfnissen und Stimmungen. Sich nach Unstimmigkeiten wieder beruhigen. Akzeptanz einfacher Regeln des Umgangs, die zumeist von Erwachsenen, aber auch von anderen Kindern bzw. Jugendlichen gesetzt werden.

Analysefähigkeit: Unterscheiden können, ob eine Situation gerade ein Streit ist oder harmonisch, im Einklang. Regeln kennen und wiedererkennen. Verschiedene soziale Rollen erfahren und als unterschiedlich wahrnehmen.

Urteilsbildung: Artikulieren bzw. zeigen, ob man etwas, das gerade passiert, gut oder schlecht findet, was man möchte oder nicht möchte.

Partizipation: Lust und Bereitschaft, sich an Aktivitäten anderer Kinder zu beteiligen bzw. integriert zu werden, dabei zu sein und dazuzugehören oder sich abgrenzen und zurückziehen zu wollen, Aufgaben anzunehmen.

Der elementare oder interaktive Zugang: Ich – Du – Wir

Dieser Zugang ist symbolisch geprägt, also durch die Fähigkeit, Dinge, Personen und Situationen durch Wörter, Bilder, Gesten und Rollenspiel darzustellen. Menschen mit diesem Zugang nehmen ein Gegenüber als jemand wahr, der eigene Gedanken und Gefühle haben kann, und können eine erste „Theory of mind“ entwickeln, also eine Vorstellung davon, was ein Gegenüber anders als man selbst denkt, weiß, glaubt, will oder plant. Eine Unterscheidung zwischen einem Objekt und dessen mentaler Repräsentation, also eine erste Abstraktion, ist möglich, wenn das Objekt zuvor selbst erlebt, bildlich gesehen oder angefasst wurde. Eine interaktive soziale Politikvorstellung entsteht, weil das Bewusstsein beginnt, dass ein Gegenüber eine eigene Perspektive auf die Welt haben könnte und man nun versuchen kann – oder sogar muss –, gemeinsame Ziele zu verfolgen oder unterschiedliche Ziele zu akzeptieren. Der Perspektivenwechsel bleibt dabei an konkrete Personen und überschaubare Situationen gebunden.

„Als-ob-Spiele“ mit Puppen und Figuren erlauben es, Situationen nachzuspielen oder zu erfinden. Dabei können soziale Rollen und soziale Unterschiede wahrgenommen werden, zum Beispiel Geschwister, Elternteile, Erzieherinnen sowie Menschen mit verschiedenen Berufen und verschiedener ethnischer Herkunft. Unterschiedliche Macht wird zunächst oft mit unterschiedlichem Alter verbunden, also etwa mit älteren Geschwistern, Betreuerinnen oder Eltern. In heterogenen Gruppen wird Alter als Hauptparadigma zur Einschätzung der Möglichkeiten anderer zunehmend durch andere Kriterien sozialer Differenzierung abgelöst. Bei Verteilungsproblemen, also bei der Knappheit von Gütern, glauben Menschen mit diesem Zugang zunächst, dass ihre Peers die gleichen Bedürfnisse, Rechte und Pflichten haben wie sie selbst. Sie besitzen eine quantitative Vorstellung von Gleichberechtigung. Durch Widerspruch und Gegenargumente werden Kinder zu qualitativen Gerechtigkeits- und Verteilungskriterien angeregt, die die Umstände der Betroffenen einbeziehen, also eine Vorstellung von Bedarfsgerechtigkeit entwickeln (vgl. Krappmann, 1993, S. 137; Li/Tomasello, 2022).

Die Streitkultur (Konfliktfähigkeit) wird dabei auch von bestehenden Gruppenhierarchien und Gendervorstellungen beeinflusst (vgl. Dittrich et al., 2001, S. 154–155; Siegler et al., 2016, S. 604). Internationale Studien zu frühen Bildungssettings zeigen zudem, dass Erfahrungen von Zugehörigkeit, Grenzziehung und Ausschluss bereits in frühen Gemeinschaften politisch bedeutsam werden und Partizipation wie Konfliktkultur mitprägen (vgl. Berge, 2021). In demokratischen Kindergartenprojekten erwerben Kinder mit elementarem, interaktivem Zugang bereits praktisches Verfahrenswissen über Entscheidungsabläufe und über die Herstellung einer Mikro-Öffentlichkeit.

Beispiele dafür sind „Kinderverfassungen“, „Gruppenkonferenzen“ und „Kinderparlamente“, in denen Regeln über Zeit, Inhalt und Menge der Mahlzeiten, über Zeit und Dauer der Mittagsruhe oder über passende Spielkleidung für drinnen und draußen festgelegt werden. In einigen Fällen kann sogar indirekt über die Einstellung neuer Erzieherinnen mitbestimmt werden (vgl. Papke-Hirsch et al., 2018; Richter et al., 2017, S. 129–141; Nutbrown & Clough, 2009). Der Ausgleich verschiedener individueller Bedürfnisse durch verbindliche Regelungen bei gleichzeitigem Minderheitenschutz verdeutlicht Demokratie als Lebensform.

Folgendes Wissen und Können soll mit dem elementaren Zugang vermittelt werden:

Perspektivenwechsel: Wahrnehmen, Zeigen und Benennen eigener Bedürfnisse, wahrnehmen, dass Bedürfnisse, Problemwahrnehmungen und Ideen anderer von den eigenen abweichen können, und versuchen, die Motive dafür zu verstehen. Fähigkeit zur Teilnahme an lebensweltlichen Rollenspielen, die einfache soziale Situationen simulieren.

Konfliktfähigkeit: Sich bei Unstimmigkeiten auf eine Auseinandersetzung einlassen, fremde Meinungen tolerieren, Regeln und gemeinsame Ziele vereinbaren, Kompromisse eingehen sowie vereinbarte Abläufe einhalten und gemeinsame Entscheidungen akzeptieren. Verstehen, dass Minderheiten in der Gruppe besonders geschützt werden müssen, sofern sie niemandem schaden, und Kinderrechte als Rahmen gerechter Aushandlung kennen.

Analysefähigkeit: Das Streitthema in Auseinandersetzungen bzw. Problemlöseprozessen benennen können, den Verlauf von Aushandlungen oder Problemlösungen im Nachhinein beschreiben können, sachliche von emotionalen und destruktiven Beiträgen unterscheiden können, Umstände von Betroffenen einbeziehen können, Gleichberechtigung als Grundlage des demokratischen Zusammenhalts verstehen und akzeptieren.

Urteilsbildung: Eine eigene Meinung und erste eigene Wertvorstellungen formulieren und zu begründen versuchen, verschiedene Meinungen und Bewertungen unterscheiden sowie Motive für unterschiedliche Sichtweisen zu verstehen versuchen. Gemeinsame Entscheidungen im Nachhinein auf ihre Gerechtigkeit hin bewerten können.

Partizipation: Bereitschaft, Verantwortung für die Gruppe zu übernehmen, Verbündete für bestimmte Vorhaben zu suchen, organisatorisch mitzuhelfen, Vorhaben und Entscheidungen gemeinsam umzusetzen, auch dann, wenn sie nicht der eigenen Meinung entsprechen.

Der primäre, koordinative Zugang: Regeln und Gesellschaft

Dieser konkret-operationale Zugang ermöglicht die innere Repräsentation von Ereignissen, die zuvor erlebt wurden. Menschen mit diesem Zugang verstehen, dass verschiedene Perspektiven daher rühren können, dass Personen unterschiedliches Wissen über eine Situation haben, weil sie unterschiedliche Erfahrungen gemacht haben. Zugleich spielen Peergroups, also engere Freundinnen oder Angehörige der eigenen Gruppe, eine wachsende Rolle für die Beurteilung dessen, was richtig oder falsch ist. Die Rolle von Eltern, Kita und Schule relativiert sich. Der soziale Perspektivenwechsel wird komplexer, und der organisationale Kontext von Kita, Grundschule usw. gerät zunehmend ins Bewusstsein.

Mit diesem Zugang können Regeln, Verfahren und organisierte Zusammenhänge bewusster verstanden werden. Während im elementaren Zugang bereits erste Formen von Mikro-Öffentlichkeit erfahrbar werden, wird nun auch der öffentliche Handlungsraum als eigener Raum politischer Auseinandersetzung deutlicher erschließbar, also Demokratie als Gesellschaftsform (vgl.

Götzmann, 2015; Utler, 2021). Regeln und Verfahren des Interessenausgleichs gewinnen damit einen expliziten Stellenwert. Damit einher gehen Vorstellungen zu gesellschaftlichen Rollen und politischen Ämtern, etwa Erzieherin oder Bundeskanzlerin, sowie zu politischen Prozessen – vom Problem über die Aushandlung bis zur Lösung, also zum Politikzyklus. Definitionen und Fachtermini können angebahnt werden, sind dabei jedoch noch weniger relevant. Das Verständnis für Ämter ist analogisch, das heißt, es wird für alle politischen Räume von einer Amtsträgerin auf eine andere übertragen, etwa von der Kita- oder Schulleitung auf die Kanzlerin (vgl. Asal & Burth, 2016). Ähnlich ist der Klassenrat aus dieser Sichtweise heraus zunächst das Gleiche wie der Bundestag. Deshalb sprechen wir hier von analogen Brücken zu Demokratie als Herrschaftsform innerhalb der Lebens- und Gesellschaftsform.

Die konkret-operationale Abstraktionsfähigkeit erlaubt zudem die didaktische Arbeit mit überschaubaren Fällen oder Dilemmata, die eine Reflexionsebene außerhalb eigener Erlebnisse und Handlungen verlangen. Abstrakte Erkenntnisse aus der Beschäftigung mit Fällen, zum Beispiel autoritätskritische und gleichheitsorientierte, also demokratische, Einstellungen, müssen sich dabei nicht zwangsläufig im späteren Gruppenhandeln widerspiegeln. Dort werden Autoritäten und traditionelle Geschlechterrollen oft fraglos akzeptiert (vgl. Dondl, 2013). Der prinzipielle Unterschied zwischen theoretischer Einsicht und praktischem Handeln bleibt grundsätzlich auch im Erwachsenenalter bzw. über den sekundären Zugang hinaus bestehen, wie sich etwa am bekannten Gegensatz von Umweltbewusstsein und Umwelthandeln zeigen lässt.

Folgendes Wissen und Können soll mit dem primären Zugang vermittelt werden:

Perspektivenwechsel: Verschiedene Gruppenkonstellationen und ihre gemeinsamen Interessen unterscheiden können. Öffentliche Berufsgruppen von privaten bzw. sozialen Gruppen unterscheiden können, verstehen, dass sie spezielles Wissen, spezielle Rechte und damit mehr Einfluss haben. Teilnahme an Rollenspielen, die komplexere soziale Situationen mit Vertreterinnen sozialer Gruppen simulieren.

Konfliktfähigkeit: Verstehen, dass Gesetze, festgelegte Abläufe, Entscheidungsverfahren und Grundrechte – je nach Raum in unterschiedlicher Form – dazu dienen, Konflikte fair zu bearbeiten, Entscheidungen zu ermöglichen und Minderheiten zu schützen.

Analysefähigkeit: Private von öffentlichen, also gesellschaftlichen, Problemen und Konflikten unterscheiden können, die privat nicht mehr gelöst werden können. Die notwendige konflikt- und problemlösende Rolle politisch relevanter öffentlicher Gruppen für die Demokratie im Ansatz und auf die kommunale politische Ebene bezogen verstehen: Politikerinnen, Unternehmerinnen, Journalistinnen, Juristinnen, Wissenschaftlerinnen, Parteien, NGOs, soziale Organisationen.

Urteilsbildung: Demokratische Werte wie freie Persönlichkeitsentwicklung, Toleranz, Meinungsfreiheit, Minderheitenschutz und Mitbestimmung als Grundlage demokratischen Zusammenlebens benennen und in einfachen Fällen wiedererkennen können. Verstehen, dass unterschiedliche politische Positionen mit verschiedenen Lebenslagen, Berufen und Wertvorstellungen zusammenhängen können, und deren Fehlen oder Verletzung als undemokratisch wahrnehmen. Eine eigene wertebasierte Position zu konkreten öffentlichen, besonders kommunalen Konflikten formulieren können.

Partizipation: Fähigkeit, im kommunalen Raum eigene Interessen öffentlich zu artikulieren, dazu nötige Kontakte zu möglichen Verbündeten zu knüpfen bzw. kommunale Prozesse beobachtend, also forschend, zu begleiten und Verantwortliche zu kontaktieren.

Der sekundäre, meta-reflexive Zugang: Fachbegriffe und sozialwissenschaftliches Wissen

Dieser Zugang erreicht die formale Operation und damit die Grundlage für eine wissensgeleitete Meta-Betrachtung von Situationen, Handlungen und Handlungsregeln. Fachbegriffe und dahinterstehende Ideen bzw. Konzepte können als Werkzeuge begriffen werden, um eigenes und fremdes Handeln besser zu verstehen. Dazu ist die Vorstellung einer „imaginären Dritten“ nötig, also einer virtuellen äußeren Perspektive auf die Interaktion zweier oder mehrerer Menschen. Regelungen können nun situationsübergreifend formuliert, Normen als ihre Grundlage anerkannt und Gesetze als ihre Entsprechung im staatlichen Raum verstanden werden. Konventionen, die außerhalb des eigenen Interaktionsradius gelten, also Rechte und Pflichten, geraten ins Blickfeld. Soziale Rollen werden nicht mehr ausschließlich persönlich-interpersonal betrachtet, sondern potenziell bereits transpersonal, also auf ihre gesellschaftliche Funktion unabhängig vom Menschen dahinter bezogen. In Erweiterung des Regelbewusstseins der primären Stufe kommt jetzt potenziell ein Institutionenbewusstsein hinzu, wobei Institutionen als Regel-, Positions- und Zuständigkeitsgefüge verstanden werden. Demokratie wird damit in Ansätzen als Herrschaftsform zugänglich.

Auch das hypothetische Denken kann auf Basis der erweiterten Abstraktionsfähigkeit erreicht werden, so dass teilweise bereits der sozialwissenschaftliche Raum betreten wird und entsprechendes Wissen sowie in Ansätzen seine methodische Herstellung, zum Beispiel über Interviews, erarbeitet werden kann. Das erlernte theoretische Wissen übernimmt dann die Rolle der objektiven Perspektivenkoordination. Die imaginäre dritte Perspektive wird damit also entpersonalisiert. Ein Streit um eine Klassenregel wird dann nicht mehr nur aus der Sicht einer weiteren Person auf den Konflikt betrachtet, sondern z. B. als Frage von Macht, Beteiligung, Fairness oder Regelgeltung gedeutet.

Folgendes Wissen und Können soll mit dem sekundären Zugang vermittelt werden:

Perspektivenwechsel: Fähigkeit, politisch-institutionelle und persönliche Perspektiven auseinanderzuhalten. Teilnahme an einfachen Planspielen, die in regionalen oder nationalen Institutionen spielen, oder an Rollenspielen, die interkulturelle Konflikte simulieren; Teilnahme an internationalen Planspielen eventuell in stark vereinfachter Form.

Konfliktfähigkeit: Verstehen, dass Geschäftsordnungen, klare Rederegeln und rechtsstaatliche Verfahren politische Auseinandersetzungen auf der Grundlage demokratischer Werte und Menschenrechte fair, gleichberechtigt und entscheidungsfähig machen und dass getroffene Entscheidungen als vorläufig verbindlich anzuerkennen sind.

Analysefähigkeit: Kenntnis einfacher sozialwissenschaftlicher Befunde zu zentralen politischen Problemen und Konflikten, etwa zu Rechtsextremismus, internationalen Menschenrechtsverletzungen, Kriegen, Klimawandel, Terrorismus, sozialer Ungleichheit, Fake News, Verschwörungstheorien oder Internethetze. Hinzu kommt die Kenntnis elementarer politischer Strukturen auf Landes-, Bundes- und europäischer Ebene, gegebenenfalls auch international (UNO).

Urteilsbildung: Parteien und politische Positionen nach zentralen Grundorientierungen unterscheiden können, etwa markoliberal, konservativ, demokratisch-sozialistisch, grün-antiautoritär sowie rechts- oder linkspopulistisch bzw. extremistisch. Eigene Wertorientierungen reflektieren, fremde Wertorientierungen analysieren und zwischen demokratischen, menschenrechtsbasierten und antidemokratischen Positionen unterscheiden können. Eine eigene momentane Wertetendenz und Position zu aktuellen nationalen und in Ansätzen internationalen Konflikten formulieren und begründen können. Eine eigene momentane Nähe zu bestimmten sozialen Organisationen und politischen Parteien begründen können.

Partizipation: Wissen um und gegebenenfalls Anwendung von Instrumenten, mit denen man als Staatsbürgerin auf kommunaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene politisch mitwirken kann, etwa Petitionen, Bürgerinitiativen, Wahlen, Abstimmungen, Mitgliedschaften, Leserbriefen oder Beiträgen in sozialen Medien.

3. Stufenmodelle zu vier politischen Räumen

Nun entwickeln wir für jeden Raum ein Stufenmodell. Als Grundlage nutzen wir die acht politikdidaktischen Prinzipien, die zugleich Inhalte abstecken und Makromethoden für Sek. I und II bereitstellen (vgl. Petrik, 2013, S. 40 ff. u. 60 ff.; Reinhardt, 2022, S. 79 ff.). Wichtig ist, dass Begriffe wie Konflikt, Problem, Fall oder Handlung hier einer konkreten fachdidaktischen Definition folgen:

1. Konfliktorientierung (Konfliktanalyse, Planspiel, Konferenzsimulation)
2. Problemorientierung inkl. Wissenschaftspropädeutik (Problemstudie, Politikwerkstatt, Erhebung)
3. Handlungsorientierung (Projekt, Bürgeraktion, Service Learning)
4. Schülerorientierung (Rollenspiel, Forumtheater, lebensweltliche Fallanalyse)
5. Fallprinzip (institutionelle Fallstudie, Gerichtssimulation)
6. Zukunftsorientierung (Zukunftswerkstatt, Szenariotechnik)
7. Werteorientierung bzw. politisch-moralische Urteilsbildung (Dilemma-Methode)
8. Genetische Orientierung (Lehrstücke, Gründungssimulationen, soziale Erfindungen u. Experimente)

Ein inklusiver Ansatz braucht stets sinnlich erfahrbare, sicht-, hör- und anfassbare Phänomene, die auch als innere Bilder oder Vorstellungen erlebt werden können. Aus Sicht der Lernenden verschwimmen deshalb häufig die Grenzen zwischen inhaltlichen und methodischen Zugängen zum Politischen. Für unsere Stufenmodelle ordnen wir die genannten Prinzipien daher nicht einfach nebeneinander an, sondern verdichten sie zu vier methodisch-inhaltlichen Schwerpunkten, die jeweils einen der zuvor entwickelten politischen Handlungs- und Deutungsräume besonders gut erschließen. Die Begriffe „Wir“, „Fälle“, „Konflikte“ und „Probleme“ bezeichnen dabei weder vollständige Methoden noch bloße Synonyme der genannten Prinzipien. Sie markieren vielmehr inhaltliche Teilbereiche, in denen sich bestimmte Prinzipien und Methoden bündeln.

Die folgende Übersicht bündelt diese didaktische Übersetzung der vier politischen Räume in inhaltliche Teilbereiche, Leitaktivitäten und thematische Schwerpunkte. Die gängigen Lehrplanthemen politischer Bildung in der Grundschule und Sekundarstufe I werden dabei idealtypisch den vier Räumen zugeordnet (vgl. ähnlich Autorengruppe Fachdidaktik, 2026, S. 86):

Teilbereich	Politischer Raum	Leitaktivität	Thematische Schwerpunkte
1. Wir	Lebenswelt	Unsere Gruppe entdecken	Werte, Emotionen, Träume, Lebensstile, Streit, Autoritäten, Regeln und Regelverletzung, Konfliktlösung
2. Fälle	Öffentlichkeit	Einen lebensweltlichen oder rechtlichen Fall lösen	Kinderrechte, Menschenrechte, Grundrechte, Rechtsstaat, Mobbing, Hate Speech, Fake News, Kriminalität, Extremismus, Gerichte, Verfassungsschutz
3. Konflikte	Institutionen	Einen politischen Konflikt untersuchen und beurteilen	Parlamentarische Demokratie, Gewaltenteilung, Konfliktlinien, soziale Bewegungen, NGOs, politische Parteien, Pluralismus, Europäische Union, UNO, internationale Konflikte, Globalisierung
4. Probleme	Sozialwissenschaft	Ein gesellschaftliches Problem erforschen	Soziale Ungleichheit/Sozialstaat, Diskriminierung, Medien und Internet, Umweltschutz, Krieg und Frieden

Abb. 4: Politische Räume, Teilbereiche und Lehrplanthemen

Teilbereich 1. Wir: Unsere Gruppe entdecken

Dieser Teilbereich gehört zum lebensweltlichen Raum, weil die Lernenden hier sich selbst, ihre Gruppe und ihr unmittelbares Zusammenleben als politischen Nahbereich erfahren. Eine erste Politisierung, die besonders gut auch Menschen mit basalem oder elementarem Zugang einbeziehen kann, versprechen wir uns vom genetischen Prinzip nach Wagenschein. Gemeint sind damit „soziale Experimente“: überschaubare, aber politisch relevante Selbsterfahrungssituationen. Die Kinder beschäftigen sich hier nicht mit externen oder nur medial präsenten Fällen, Konflikten oder Problemen, sondern mit sich selbst und ihrer Gruppe. In diesem Sinne werden sie selbst zum Fall. Deshalb nennen wir diese Inhaltsstruktur kurz „Wir“ bzw. „Unsere Gruppe entdecken“.

Die einfachste Form solcher sozialen Experimente sind Verteilungsspiele zur möglichst gerechten Aufteilung knapper und begehrter „eigener“ Güter wie Süßigkeiten oder Buntstifte. Dabei werden immer auch Vorstellungen von Entscheidungsfindung, Gerechtigkeit, Macht und Gender berührt (vgl. Krappmann, 1993; Papke-Hirsch et al., 2018; Halbert, 2021). Entscheiden und Verteilen bilden hier einen basalen Zugang zu zentralen politischen Konfliktlinien jeder Gesellschaft, wie sie in 2.1 über politische Grundfragen eingeführt wurden. Entscheidungs- und Urteilsprozesse können dabei über rote und grüne Feedbackkugeln, Entscheidungshüte, Standbilder, Emotionen-Uhren oder Entscheidungsfelder auf dem Boden visualisiert bzw. inszeniert werden (vgl. Halbert, 2021). So werden auch reflexive Vorgänge auf basalem Niveau bildlich oder körperlich wahrnehmbar. Komplexer sind sogenannte Inselfszenarien, in denen die Kinder sich vorstellen, auf einer Insel überleben zu müssen oder in einem abgelegenen Bergdorf gemeinsam neu anzufangen (vgl. Petrik, 2022). Hier können sie sich auch Träume erzählen – als frühe Form utopischen Denkens – und so die Grundidee einer Zukunftswerkstatt kennenlernen, ohne schon stark von der Gegenwart abstrahieren zu müssen.

In solchen Verteilungsszenarien erleben Kinder sich selbst als Gestalterinnen ihrer Welt. Sie erfahren potenziell Selbstwirksamkeit, aber auch ersten „politischen Frust“, wenn konträre Bedürfnisse und unterschiedliche sprachliche, körperliche oder emotionale Machtmittel aufeinanderprallen. So werden Hierarchien und latente Konflikte innerhalb der Gruppe sichtbar und bearbeitbar. Impulse der Erzieherinnen und Lehrerinnen verschärfen diese Konflikte bewusst, um die Zone der nächsten Entwicklung zu eröffnen. Sie helfen bei Lösungen jedoch erst dann, wenn die Kinder selbst nicht weiterwissen (sokratische Erzieherinnen- bzw. Lehrer-Rolle). Auswertungsfragen und Feedbacks führen schließlich zu einer ersten Selbstreflexion als Anbahnung der Urteilskompetenz: Was ist mir wichtig? Was finde ich gut, was schlecht? Bei manchen Kindern entsteht dabei vielleicht schon eine erste Ahnung öffentlicher oder institutioneller Regelungsformen über Interessenausgleich und demokratische Verfahren. Der Schwerpunkt dieses Teilbereichs bleibt jedoch die lebensweltliche Selbst- und Gruppenerfahrung; öffentliche und institutionelle Regelungsformen

erscheinen zunächst nur in ersten Vorformen. Grundlage ist ein meist noch unbegründeter, aber akzeptierter Dissens: Wir sind verschieden, und gerade deshalb müssen wir gemeinsame Lösungen finden.

Teilbereich 2. Fälle: Einen lebensweltlichen oder rechtlichen Fall lösen

Fälle gehören in unserem Modell zum öffentlichen Raum, wenn private oder lebensweltliche Situationen so erzählt, dargestellt oder diskutiert werden, dass sie stellvertretend für größere soziale, rechtliche oder politische Fragen öffentlich bedeutsam werden. Für den öffentlichen Handlungsraum bündeln wir daher vor allem lebensweltliche Fallanalyse, elementarisierte Dilemma-Methode und solche Formen der Fallarbeit, in denen Einzelfälle öffentlich lesbar und diskutierbar werden. Diese elementarisierte Fallorientierung ist mit elementarer Konfliktorientierung verwandt, ohne jedoch schon zu stark institutionelles Personal und institutionelle Entscheidungsstrukturen einzubeziehen. Privates gerät hier also durch seine rechtliche, moralische oder soziale Rahmung ins öffentliche Interesse.

Solche Fälle können fiktiv sein, wie etwa der realistische Fall Christian: Der Jugendliche Christian gerät in einen möglicherweise gewaltförmigen Streit mit seinen Eltern über seine Beteiligung im Haushalt und seinen Schulabbruch und reißt schließlich von Zuhause aus. Dieser Fall regt dazu an, über Rechte und Pflichten von Eltern und Kindern nachzudenken – von spontanen emotionalen Reaktionen bis hin zur Arbeit mit ausgewählten Paragraphen des Bürgerlichen Gesetzbuches, die z. B. Unterhaltspflichten der Eltern oder Mithilfepflichten von Kindern im Haushalt regeln (vgl. Reinhardt, 2022, S. 122 ff.).

Eine höhere Motivationswirkung sehen wir bei realen Fällen, auch wenn diese oft schwerer zugänglich und komplexer sind. Ein Beispiel ist der „Fall Klaus“ (Sperling 2002), der von einem Jugendlichen handelt, der Diebstahl begeht und verurteilt wird (dieser und andere Fälle finden sich im didaktischen Koffer: <https://didaktik.politik.uni-halle.de/didaktischer-koffer/>). Besonders geeignet erscheinen uns Fälle, in denen von vorherrschenden oder angeblichen Normen abweichende Lebensstile und prekäre Lebenssituationen – etwa Homo- und Transsexualität, Obdachlosigkeit, Migrationshintergrund, Gewalt bzw. soziale Vernachlässigung in der Erziehung oder Internethetze – an Einzelpersonen stellvertretend für soziale Gruppen sichtbar werden. Fälle können aber auch reale Vorfälle in Meso-Institutionen wie Vereinen, Feuerwehr, Medien oder eben in Kita und Schule selbst sein.

Fälle, wie wir sie verstehen, sind von der kognitiven Anforderung her mit Dilemma-Geschichten vergleichbar. Auch sie verlangen meist eine rechtliche oder moralische Lösung und führen so zur Konfliktorientierung hin. Sie sollten sprachlich einfache Situationen und Personenkonstellationen schildern, die vorgelesen, gemalt, mit Figuren nachgestellt, per Standbild oder Rollenspiel nachgespielt oder als Trickfilm gezeigt werden können. Um soziale Perspektivenwechsel zu ermöglichen, sind simulative Methoden wie Rollenspiele unverzichtbar. Hilfreich sind auch einfache dialogische Übungen wie der Kontrollierte Dialog: Lernende müssen fremde Positionen zunächst so wiedergeben, dass sich ihr Gegenüber verstanden fühlt, bevor sie ihre eigene Sicht entfalten. Fremde Positionen nachsprechen zu können ist noch nicht unbedingt Perspektivenwechsel, aber ein erster Schritt dorthin und zugleich eine Vorbereitung auf spätere Streitgespräche.

Im Unterschied zur Problemorientierung beforschen die Kinder die Fälle hier noch nicht selbst und arbeiten auch nicht mit basalen statistischen oder wissenschaftlichen Befunden. Vielmehr lernen sie, das soziale Problem moralisch, sozial und rechtlich zu verstehen und zu beurteilen (vgl. Dondl, 2013). Institutionelles Wissen wie Positionen und Lösungskonzepte von Parteien und Bewegungen spielt dabei bewusst noch keine zentrale Rolle. So bleibt diese elementare Fallorientierung nah am Erlebnishorizont der Kinder, schafft aber bereits einen ersten abstrakten Lernanlass: von außen

auf ein nachvollziehbares soziales Phänomen zu schauen und dabei Analyse- und Urteilskompetenz einzuüben.

Teilbereich 3. Konflikte: Einen politischen Konflikt untersuchen und beurteilen

Gemeint sind hier nicht die lebensweltlichen Streitigkeiten der Lernenden selbst und auch nicht stellvertretende Einzelfälle, sondern institutionell gerahmte Konflikte, in denen funktionale Rollen, Zuständigkeiten, Interessen und Machtmittel aufeinandertreffen. In dieses Stufenmodell integrieren wir auch projektartiges Arbeiten, weil nahräumliche institutionelle Konflikte aus inklusiver Sicht möglichst partizipativ, vor Ort und mit realen Akteurinnen bearbeitet werden sollten.

Darunter verstehen wir Interessenkonflikte in nahräumlichen Meso-Institutionen und Räumen wie Kita, Schule, Stadtviertel und Kommune. Sie beruhen auf einem übergeordneten Regelsystem, in dem transpersonale, funktionale Rollenträgerinnen handeln. Im Mittelpunkt stehen daher nicht private Streitigkeiten, sondern Themen wie die Grundregeln der Kita („Kita-Verfassung“), Aufgaben, Verantwortung und Machtbefugnisse der Erzieherinnen, deren professionelles Verhältnis zueinander und zu den Kindern, Rechte und Bedürfnisse der Kinder, die Struktur der Angebote, die Rolle der Eltern im Gefüge bis hin zum kommunalen Streit um Lärm in der Kita oder die Schließung bzw. den Bau eines Jugendzentrums (vgl. Meyer, 2003) bzw. Schwimmbads (vgl. Petrik, 2006). Für den Grundschulbereich sind folgende Konflikte – allerdings erst für die 4. Klasse – empirisch erprobt: „Menschenrechte auf Klassenebene: Gewaltanwendung wegen 10-Euro?“, „Machtverteilung auf Gemeindeebene: Verwendung der Energiesparprämie?“, „Menschenrechte auf Gemeindeebene: Besetzung der Hausmeisterstelle?“, „Partizipation auf Gemeindeebene: Wandern oder Bürgermeisterwahl?“ (vgl. Dondl, 2013). Diese Bausteine erscheinen uns für Menschen mit basalem Zugang kaum und für diejenigen mit elementarem Zugang nur in stark vereinfachter, visualisierter Form erfassbar, etwa mit Standbildern, Figuren, Bildern, Comics oder einzelnen Rollen- und Planspielelementen.

Im Fokus stehen politische Aushandlungsprozesse, die Kinder- und Jugendinteressen berühren. Auch ein Kontakt zu entsprechend geschulten bzw. didaktisch begleiteten Kommunalpolitikerinnen oder Vertreterinnen von NGOs kann einen ersten Zugang zum institutionellen Wissen eröffnen.

Institutionelle Rollen lassen sich darüber hinaus durch Planspiele, Konferenz-, Podiumsdiskussions- und Gerichtssimulationen in den Horizont der Lernenden bringen. Eine Verbindung von lebensweltlichem und institutionellem Wissen leisten Talkshowsimulationen, weil dort Vertreterinnen verschiedener Handlungskontexte auftreten und ihre Konflikte austragen können:

Privatpersonen verschiedener sozialer Milieus, Politikerinnen, Aktivistinnen, Unternehmerinnen und Experten. So lernen die Lernenden, institutionelle Aushandlungsprozesse nicht nur zu beobachten, sondern in ersten Ansätzen auch in ihren Rollen, Interessen und Machtbeziehungen zu verstehen.

Teilbereich 4. Probleme: Ein gesellschaftliches Problem erforschen

Im Unterschied zum institutionellen Konflikt stehen hier nicht primär Akteuren, Machtmittel und Entscheidungen im Vordergrund, sondern gesellschaftliche Problemlagen als Gegenstand von Untersuchung, Deutung und Befundbildung. Zukunftsorientierung im engeren Sinne ist in der Politikdidaktik stark mit Abstraktion vom Hier und Jetzt verbunden, etwa in der Szenariotechnik über einen Bruch mit der Gegenwart. Solche Bildungsangebote setzen frühestens die kognitiven Fähigkeiten der konkret-operationalen Phase voraus, also den primären Zugang, vermutlich sogar

eher den sekundären Zugang. Deshalb fokussieren wir hier die Inhaltsstruktur gesellschaftliches Problem in einer Form, die nähräumlich erfahrbar bleibt, indem sie an konkreten gegenwärtigen und individualisierbaren Problembeispielen veranschaulicht wird, die zugleich oft stark zukunftsrelevant sind.

Sinnlich wahrnehmbare gesellschaftliche Problemzonen lassen sich außerhalb der Schule gemeinsam mit den Lernenden aufsuchen. Projektmethode, Problemstudie, Service Learning und Erkundung fallen hier strukturell zusammen, dienen aber vor allem dazu, gesellschaftliche Probleme an konkreten Beispielen erfahrbar und untersuchbar zu machen. Kinder können etwa Kontakt zu Familien aufnehmen, die von Sozialleistungen leben. Sie können andere Kinder und Jugendliche, Erwachsene, alte Menschen, Politikerinnen, Wissenschaftlerinnen, Polizistinnen, Migrantinnen, homosexuelle oder transgeschlechtliche Menschen und Angehörige vieler anderer Gruppen über ihre Alltagserfahrungen interviewen oder sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten an einem Flüchtlings- oder Umweltschutzprojekt beteiligen. Das wäre dann elementare Kinderforschung. Die Antworten der befragten Menschen können mit basalem Zugang kaum und auch mit elementarem Zugang oft nur mithilfe visualisierender Übersetzungshilfen durch Erzieherinnen o. ä. ausgewertet werden. Videoaufzeichnungen von Interviewpartnerinnen könnten hier zumindest einen körper-sprachlichen und klanglichen Zugang eröffnen. So kann gesellschaftliche Wirklichkeit nicht nur erlebt, sondern in ersten Ansätzen auch systematisch untersucht und als Problemzusammenhang gedeutet werden.

4. Führerscheine für Kinder und Jugendliche

In der politischen Bildung können sich Kinder und Jugendliche in verschiedenen Bereichen Führerscheine erwerben, also praktische politische und sozialwissenschaftliche Fähigkeiten schrittweise aneignen. Die sechs Führerscheine schließen an unsere vier Stufenmodelle an. Der Diskussions-Führerschein vertieft das Modell „Wir“, Konflikt-, Fall- und Problem-Führerschein entsprechen den drei weiteren Modellen. Die beiden Forschungs-Führerscheine vertiefen vor allem das Problemmodell, indem sie eigenständige sozialwissenschaftliche Methoden einüben.

Die Führerscheine sind für Schülerinnen- und Schülerhand gedacht. Deshalb formulieren sie Fähigkeiten knapp, schülernah und handlungsorientiert. Die beiden rechten Spalten bleiben frei, damit Kinder und Jugendliche ankreuzen können, was sie mit Hilfe und was sie allein schon können.

4.1. Diskussions-Führerschein: Alltagskonflikte demokratisch diskutieren

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Streit zulassen	Ich kann zuhören, auch wenn jemand etwas anderes denkt oder fühlt als ich.		
B	Regeln einhalten	Ich kann darauf achten, dass wir unsere Gesprächsregeln einhalten, und ich kann merken, wenn		

		jemand unfair diskutiert oder Regeln verletzt.		
C	Meine Meinung erklären	Ich kann sagen, was ich denke und warum ich das denke.		
D	Andere erklären lassen	Ich kann andere fragen: „Warum denkst du das?“ und ihnen Zeit geben, es zu erklären.		
E	Andere verstehen	Ich kann versuchen zu verstehen, warum jemand anders denkt als ich.		
F	Eine Lösung finden	Ich kann helfen, dass wir am Ende eine Lösung oder eine Entscheidung finden, zum Beispiel weiterreden, abstimmen oder eine Lösung suchen, mit der alle leben können.		
G	Wertegegensätze erkennen	Ich kann erkennen, dass Menschen sich nicht nur streiten, sondern dass ihnen oft unterschiedliche Werte wichtig sind.		
H	Konfliktlinien unterscheiden	Ich kann erkennen, dass ähnliche Wertegegensätze auch in anderen Streitfragen wieder auftauchen, zum Beispiel bei Verteilung oder bei der Frage, wer entscheiden darf.		
I	Fair oder unfair erkennen	Ich kann merken, ob eine Idee fair für alle ist oder ob sie manche benachteiligt.		
J	Über Streit sprechen	Ich kann erklären, warum Gesprächsregeln, Klassenrat oder Kinderparlament helfen, Streit regelmäßig, fair und verlässlich zu besprechen.		

4.2 Konflikt-Führerschein: Politische Konflikte analysieren

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Konflikt verstehen	Ich kann sagen, worum es bei dem Konflikt geht und warum Menschen darüber streiten.		
B	Politische Ebene erkennen	Ich kann sagen, ob es ein Streit in meiner Stadt, im Staat oder zwischen Staaten ist.		

C	Akteure erkennen	Ich kann sagen, welche Gruppen, Parteien, Medien, Initiativen oder anderen Akteure beteiligt sind.		
D	Regeln und Verfahren verstehen	Ich kann erklären, nach welchen Regeln über den Konflikt gesprochen und entschieden wird.		
E	Macht und Recht	Ich kann erklären, wer in dem Konflikt viel Einfluss hat und welche Gesetze oder Regeln wichtig sind.		
F	Unterstützung und Beteiligung	Ich kann erklären, wer eine Seite unterstützt und wer bei der Entscheidung mitreden oder mitbestimmen darf.		
G	Geschichte und mögliche Folgen	Ich kann erklären, wie der Konflikt entstanden ist und was passieren könnte, wenn eine bestimmte Lösung gewählt wird.		
H	Interessen, Perspektiven und Konfliktlinien	Ich kann erklären, was die verschiedenen Seiten wollen, warum ihnen das wichtig ist und welche Werte oder Konfliktlinien dahinterstehen.		
I	Sach- und Werturteil	Ich kann erklären, wie der Konflikt wahrscheinlich gelöst wird, und ich kann begründen, welche Lösung ich für richtig halte.		
J	Reflexion	Ich kann erklären, warum es hilft, einen Konflikt Schritt für Schritt zu untersuchen, und welche Fragen mir dabei besonders helfen.		

4.3 Fall-Führerschein: Soziale, wirtschaftliche und rechtliche Fälle analysieren

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Den Fall verstehen	Ich kann erklären, worum es in einem sozialen, wirtschaftlichen oder rechtlichen Fall geht.		
B	Fragen stellen	Ich kann wichtige Fragen zum Fall formulieren, die mir helfen, ihn besser zu verstehen.		
C	Rollen und Beziehungen erkennen	Ich kann sagen, wer im Fall welche Rolle hat, wer zu wem gehört und wer wofür zuständig ist.		

D	Perspektiven einnehmen	Ich kann erklären, wie verschiedene Menschen denselben Fall unterschiedlich erleben.		
E	Regeln, Rechte und Hilfen prüfen	Ich kann sagen, welche Regeln oder Rechte wichtig sind und ob Schule, Jugendamt, Gericht oder andere Stellen helfen müssen.		
F	Lösungen überlegen	Ich kann verschiedene Möglichkeiten überlegen, wie der Fall entschieden oder gelöst werden könnte.		
G	Entscheidungen vergleichen	Ich kann meine Lösung mit einer echten Entscheidung vergleichen und erklären, warum sie vielleicht anders ist.		
H	Folgen und Regeländerungen beurteilen	Ich kann erklären, welche Folgen eine Entscheidung oder Regeländerung für verschiedene Gruppen hat und ob Regeln geändert werden sollten.		
I	Erkenntnisse erklären	Ich kann erklären, was ich aus diesem Fall über Politik, Wirtschaft, Recht oder Gesellschaft gelernt habe.		

4.4 Problem-Führerschein: Gesellschaftliche Probleme wissenschaftsnah untersuchen

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Problem erkennen	Ich kann erklären, welches gesellschaftliche Problem untersucht wird und warum es nicht nur einzelne Menschen betrifft.		
B	Betroffenheit beschreiben	Ich kann erklären, welche Familien, Gruppen, Regionen oder Länder unterschiedlich stark betroffen sind.		
C	Vermutungen prüfen	Ich kann sagen, was ich zuerst vermute, und ich kann prüfen, was Fachleute dazu herausgefunden haben.		
D	Wissenschaftliche Erklärungen verstehen	Ich kann erklären, warum Fachleute das Problem manchmal anders erklären, als man zuerst denkt.		

E	Maßnahmen und ihre Folgen vergleichen	Ich kann erklären, welche Maßnahmen vorgeschlagen werden und für wen sie Vorteile oder Nachteile haben.		
F	Sachurteil bilden	Ich kann begründen, welche Maßnahme nach dem, was Fachleute derzeit herausgefunden haben, sachlich am sinnvollsten wirkt.		
G	Wissenschaft und Manipulation unterscheiden	Ich kann erklären, woran Erwachsene oder Fachleute erkennen, ob etwas wissenschaftlich begründet, schlecht gemacht oder manipulativ ist.		
H	Transfer und Handeln	Ich kann sagen, was ich selbst tun kann und wie das Problem mit Politik und Gesellschaft zusammenhängt.		

4.5. Forschungs-Führerscheine

Forschung in den Sozialwissenschaften ist komplex, weil hier naturwissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Formate parallel existieren. Vereinfacht gesagt, kann man zum einen geschlossen vorgehen und mithilfe eines standardisierten Verfahrens Vermutungen überprüfen. Zum anderen kann man in einem offenen Verfahren mit wenigen ausführlicheren Erhebungen neues Wissen entdecken und die dann gewonnenen Daten interpretieren.

	Menge der Befragten	Vorgehen	Typische Erhebungsformen
standardisiert forschen	relativ viel	Hypothesen entwickeln → Erhebung durchführen → Hypothesen bestätigen oder verwerfen	Online-Umfragen, Fragebogenstudien
offen forschen	relativ wenig	Thema eingrenzen → Erhebung durchführen → interpretieren und neue Vermutungen entwickeln	Interviews, teilnehmende Beobachtung, Gruppendiskussionen

Standardisiertes Forschen ist stark strukturiert und funktioniert schon ab der Grundschule. Offene Interviews verlangen deutlich mehr an Zuhören, Nachfragen und Deuten und sind erst später realistisch. Für jüngere Kinder eignet sich als Vorform das Kinder-Interview: 1. eine offene Frage stellen, 2. gut zuhören, 3. eine Nachfrage stellen, 4. aufschreiben, was gesagt wurde.

4.5.1 Umfrage-Führerschein: Mit Umfragen Meinungen erforschen

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Thema finden	Ich kann sagen, was ich herausfinden möchte, und ich kann eine klare Frage zu meinem Thema aufschreiben.		
B	Umfrage planen	Ich kann überlegen, wen ich befragen möchte und wie viele Menschen ich ungefähr fragen will.		
C	Vermutungen überlegen	Ich kann eine Vermutung aufschreiben, die ich mit meiner Umfrage überprüfen will.		
D	Fragen entwickeln	Ich kann klare Fragen zu meinem Thema schreiben und passende Antwortmöglichkeiten überlegen.		
E	Fragebogen erstellen	Ich kann meine Fragen in einen übersichtlichen Fragebogen bringen und darauf achten, dass sie gut verständlich sind.		
F	Umfrage durchführen	Ich kann Menschen freundlich um ihre Teilnahme bitten und die Antworten sammeln.		
G	Ergebnisse auswerten	Ich kann zählen, wie oft welche Antwort vorkommt, und ich kann erklären, ob meine Vermutung zu den Ergebnissen passt oder nicht.		
H	Ergebnisse vorstellen	Ich kann meine Ergebnisse mit einem Plakat oder Diagramm zeigen und anderen erklären, was ich herausgefunden habe.		
I	Reflexion	Ich kann sagen, was bei meiner Umfrage gut funktioniert hat, und ich kann überlegen, was ich beim nächsten Mal anders machen würde.		

4.5.2. Interview-Führerschein: Mit Interviews Erfahrungen verstehen

	Schritt	Ich kann...	Das kann ich mit Hilfe.	Das kann ich allein.
A	Thema finden	Ich kann sagen, was ich über Menschen herausfinden möchte, und ich kann eine klare Frage zu meinem Thema aufschreiben.		
B	Interview planen	Ich kann überlegen, wen ich interviewen möchte, wie viele Personen ich ungefähr befragen will und		

		ob ich das Interview aufnehmen darf.		
C	Fragen vorbereiten	Ich kann offene Fragen formulieren, bei denen Menschen viel erzählen können, und ich kann mir Leitfragen aufschreiben.		
D	Interview führen	Ich kann freundlich Fragen stellen, gut zuhören, nachfragen und Notizen machen oder das Gespräch aufnehmen.		
E	Interview aufschreiben	Ich kann wichtige Aussagen aus dem Interview aufschreiben und Stellen auswählen, die besonders gut zu meiner Frage passen.		
F	Interview verstehen	Ich kann erklären, was ich aus den Aussagen gelernt habe und welche neuen Vermutungen oder Fragen daraus entstehen.		
G	Ergebnisse vorstellen	Ich kann meine Ergebnisse mit Zitaten aus dem Interview erklären und anderen zeigen, was ich herausgefunden habe.		
H	Reflexion	Ich kann sagen, was beim Interview gut funktioniert hat, und ich kann überlegen, was ich beim nächsten Interview anders machen würde.		

5. Exemplarische Entwürfe für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand

Der gemeinsame Ausgangspunkt, den alle unsere Stufenmodelle haben, ist eine große Chance in der politischen Bildung für das Lernen am gemeinsamen Gegenstand, also für einen Lernprozess, in dem alle Lernenden – unabhängig von ihren individuellen Voraussetzungen – gemeinsam an einem inhaltlich sinnvollen Gegenstand lernen. In unserem Modell sind diese Ausgangspunkte entweder ein gesellschaftliches Problem, ein politischer Konflikt, ein sozialer, rechtlicher oder wirtschaftlicher Fall oder eine lebensweltliche Situation. Darüber hinaus dienen die Stufenmodelle der ReMi-Konzeption dem selbstständigen individuellen oder partnerschaftlichen Lernen in der Freiarbeit oder in der Lernbüroarbeit

Um das Lernen am gemeinsamen Gegenstand zu ermöglichen, ist es sinnvoll, Themen zu wählen, die für alle Lernenden Bedeutung haben. Stufenmodelle unterstützen das Durchdringen von Themen mit ihren unterschiedlichen individuellen Zugängen. Dabei sollen individuelle Phasen mit Phasen gemeinsamen Austauschs in der Lerngruppe gekoppelt werden. Für weitere Anregungen zum Lernen am gemeinsamen Gegenstand in der politischen Bildung vergleiche Fischer (2020 und 2022), Barsch (2022) sowie Baumann und Bernasconi (2022).

Beispiel gesellschaftliches Problem

Möglicher gemeinsamer Gegenstand: ein gesellschaftliches Problem wie soziale Armut oder Klimawandel wird durch ein Video präsentiert.

Gemeinsames Ziel: Die Kinder und Jugendlichen erkennen, wie zerstörerisch ein konkretes gesellschaftliches Problem ist und wie dringlich eine Lösung ist.

Zugang	Beispielaktivität
sprachlich/reflexiv	Lernende schreiben ihre Gedanken zum gesellschaftlichen Problem auf oder führen eine Diskussion darüber.
visuell/ästhetisch	Lernende malen die Situation nach oder erstellen eine Collage, die das gesellschaftliche Problem darstellt.
handelnd	Lernende spielen die Szene nach oder entwickeln ein Rollenspiel zum gesellschaftlichen Problem. Lernende erkunden das Problem durch eine Stadtteilbegehung.
kognitiv	Lernende analysieren verschiedene Problemdefinitionen und übertragen sie auf die Szene.
persönlich/biografisch	Lernende erzählen von eigenen Erfahrungen mit dem gesellschaftlichen Problem und vergleichen diese mit der erlebten Szene.

Abbildung 1: Beispielaktivität unterschiedlicher Lernzugänge bei Ausgangspunkt gesellschaftliches Problem

6. Entwürfe für die Arbeit an Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen

Obwohl sich politische Bildung auch auf Gegenstände bezieht, die nicht unmittelbar im Erfahrungsraum der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen liegen (da sie ja mit dem Abstrakten der Gesellschaft in Berührung kommen sollen), bieten sich in diesem Unterricht prinzipiell viele Möglichkeiten, um an den Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen zu arbeiten. Politische Bildung folgt im Sinne der Schülerorientierung von Rolf Schmiederer (1977, S. 81) dem Anspruch, politisches Lernen nicht zum „Selbstzweck“ werden zu lassen. Der Unterricht soll „dem Schüler dienen“, um dessen Emanzipation zu ermöglichen.

Hierfür ist unser Stufenmodell ein stimmiger Ausgangspunkt. Unser Stufenmodell politische Bildung ist ja nicht auf wenige bestimmte Themen begrenzt, sondern es eröffnet bestimmte Perspektiven auf viele mögliche Themen. Wenn beispielsweise von den Kindern und Jugendlichen das Thema Jugendkriminalität an die Fachkraft herangetragen wird, dann kann es zum ersten als gesellschaftliches Problem erforscht werden, zum zweiten als möglicherweise aktueller politischer Konflikt analysiert werden. Oder es kann zum dritten als ein lehrreicher und zum Zeitpunkt des Unterrichts abgeschlossener Fall im Kontext von Jugendkriminalität studiert werden. Zum vierten kann im Sinne der Perspektive „Wir“ die Klasse selbst diskutieren und entscheiden, wie sie mit Regelverstößen in ihrer Kitagruppe oder in ihrer Klasse in einer Dorfgründungssimulation (vgl. Petrik, 2013) umgeht und später thematisieren, inwiefern hier Zusammenhänge zu Jugendkriminalität in der Gesellschaft bestehen. Besonders letzteres, also der lebensweltliche Ausgangspunkt des

Stufenmodells „Wir“, bietet die Möglichkeit, Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen aus Perspektive ihres nahen Umfelds zu thematisieren.

Per- spek- tive	Mögliches Thema des Unterrichts
Prob- lem	Was sagen die Sozialwissenschaften: Ursachen und Lösungen von Jugendkriminalität
Kon- flikte	Zur aktuellen Diskussion: Soll das Strafrecht für Jugendliche verschärft werden?
Fall	Sexting – Fallstudie zu Jugendkriminalität im digitalen Raum als sozialer, rechtlicher oder wirtschaftlicher Fall (vgl. Bohn 2022)
Wir	Unsere Gruppe – unsere Regeln: Wie gehen wir mit Verstößen um, wie entscheiden wir und was ist fair?

Abbildung 2: Thema Jugendkriminalität – verschiedene Perspektiven

7. Kommentierter Überblick über weitere Stufenmodelle

Um Lernfortschritte und Bildungsgänge beurteilen zu können, brauchen wir eine Vorstellung davon, wie politisches Lernen idealtypisch angeregt wird und altersabhängig abläuft. Dies ist kein leichtes Unterfangen. Zum einen, weil politische Lernprozesse zahllosen gesellschaftlichen Einflüssen ausgesetzt sind. Zum anderen, weil es nur wenige echte Längsschnitt-Analysen gibt. Die meisten großen Studien zur politischen Bildung (wie „Civic Education“ CIVED und „Civics and Citizenship Education“ ICCS) beschränken sich auf Momentaufnahmen zu bestimmten Einstellungen. Außerdem gehen die Vorstellungen über eine Stufung, also abgrenzbare Realisierungsstadien politischer Kompetenzen oder auch „Zonen der nächsten Entwicklung“ (Wygotski 1978), in der politischen Bildung weit auseinander. Dies liegt v. a. an unterschiedlichen Politikbegriffen sowie am ungeklärten Verhältnis zwischen individuellen politischen Lernwegen und allgemeinen Entwicklungsmodellen.

Vier Grundvarianten von Stufungen werden in Studien verwendet: Erstens die Orientierung an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen für das Abitur (EPAs), wie sie in den meisten Bildungsplänen noch zu finden sind. Zweitens domänenspezifische Niveaus nach Bybee (1997), wie sie die PISA-Studie verwendet. Drittens Stufen- bzw. Entwicklungsmodelle nach Piaget und Kohlberg und viertens das demokratiepädagogische Modell der unterschiedlichen Deutungsräume. Diese vier Modelle werden bisher kaum vergleichend diskutiert oder konsequent auf inklusive Bildung angewendet. Auch soziales Lernen bleibt, bis auf das demokratiepädagogische Modell, zumeist unberücksichtigt.

7.1 Orientierung an den EPAs

In einer Studie zur Europäischen Union werden drei Kompetenz-Niveaus unterschieden (vgl. Manzel, 2007, S. 198 ff.):

K1: „Politisches Verstehen“ als Fähigkeit, Informationen aus einem Text zu ermitteln und wiederzugeben; z. B.: Für wen steht der Begriff „Brüssel“?

K2: „Analysieren“ als textbezogenes Anwenden, Interpretieren; z. B. Unterschied zwischen bestimmten Verfahren zur (Nicht-)Einbeziehung des Europaparlaments.

K3: „Urteilen“ als reflektiertes Bewerten der Analyse von K2; z.B.: Sollen Lobbyisten beim Entwurf von Richtlinien gefragt werden?

Hier erkennen wir die Anforderungsbereiche der EPAs „Wiedergeben, Anwenden, Beurteilen“, die jedoch einigen Forscherinnen und Forschern zufolge keine Stufen darstellen, sondern verschiedene Kompetenzen, die jeweils auf unterschiedlichen Niveaus ausgeprägt sein können (vgl. Vollmer, 2008). Dies wird insbesondere anhand der Frage nach der Rolle von Lobbyisten deutlich, deren Beantwortung jeweils von der persönlichen Bewertung bestimmter Interessengruppen abhängt, die wiederum auf ganz verschiedenen Urteilsniveaus erfolgen kann. Sinnvollerweise unterscheidet daher eine weitere Studie zum Kompetenzmodell der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE, 2004, S. 30; Massing/Schattschneider, 2005, S. 30) zwischen *Anforderungsbereichen* im Sinne der EPAs (also Fähigkeiten, Kompetenzen) und *Anforderungsstufen* (also Kompetenzniveaus):

Kompetenz: Urteilsfähigkeit (Politik, Wirtschaft, Gesellschaft, Recht)	Anforderungsbereiche (Kompetenz-Subskala)		
Anforderungsstufen	Wiedergeben (Kennen)	Anwenden (Analysieren, Erklären u. Transfer)	Beurteilen (Reflektiert politisch urteilen und handeln)
Stufe 1	eine oder mehrere ausdrücklich angegebene politische Informationen identifizieren	den Hauptgedanken des Textes oder die zentrale Kontroverse erkennen	eine eigene Meinung formulieren
Stufe 2	aus konkurrierenden Informationen die richtigen auswählen	die Begründungen den Positionen in der Kontroverse zuordnen	eine eigene Meinung mit Bezug auf die Informationen der Texte und der eigenen Schlussfolgerungen äußern und begründen
Stufe 3	Beziehungen der Informationen untereinander herausfinden	die Informationen/Positionen des Textes erkennen und sie auf vergleichbare Probleme anwenden	ein eigenes Urteil fällen; mit Hilfe der Informationen, der Schlussfolgerungen und darüber hinausgehender Überlegungen begründen

Abbildung 3: GPJE: Anforderungsbereiche der Kompetenz Urteilsfähigkeit

Die Stufen werden in dieser Studie nicht inhaltlich benannt, man kann sie jedoch folgendermaßen mit Inhalt füllen: Auf Stufe 1 kann eine Lernende Einzelelemente herausfiltern, z. B. Thesen und Gegenthesen benennen. Auf Stufe 2 kommt die Erkenntnis einfacher Zusammenhänge, Unterschiede und Begründungen dazu. Auf Stufe 3 können systematische und prinzipielle Zusammenhänge erkannt werden. Damit besteht eine große Ähnlichkeit zu den vier Stufen, die Bybee (1997) zur scientific literacy konzipiert hat, wobei die unterste, sogenannte nominelle Stufe fehlt. Das GPJE-Modell bildet Urteilsbildung ohne expliziten Bezug zu eigenen Werten und Interessen ab und kann Werturteile daher nur begrenzt erfassen.

7.2 Scientific literacy nach Bybee

Bybees (1997) Stufen stellen unterschiedlich komplexe Zugänge zu einem *spezifischen Gegenstandsbereich* dar. Ein Vorschlag überträgt sie folgendermaßen auf politisches Lernen (vgl. Weißeno, 2008; Goll, 2022):

1. *Nominal: Kenntnisse: Themen und Begriffe, naive Identifizierung von Begriffen, Fehlkonzeptionen*
2. *Funktional: Faktenwissen, korrekte Verwendung von Begriffen und Formalismen*
3. *Konzeptuell und prozedural: Zentrale Konzepte & Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen, Prinzipien*
4. *Multidimensional: Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens, Einordnung in wirtschaftliche, soziale und kulturelle Eigenlogiken*

Kriterium für die nächsthöhere Stufe ist die zunehmende formale Komplexität der Gegenstandsbetrachtung. Im Vordergrund steht dabei Begriffslernen. Ein linearer und altersbezogener Lern- oder Entwicklungsweg soll hier ausdrücklich nicht beschrieben werden. Dieser Aufgabe stellen sich dagegen Stufenmodelle nach Piaget und Kohlberg, die zurzeit implizit und explizit die stärkste Grundlage politischer Konzeptionen und Studien darstellen. Sie sind eine zentrale Grundlage für unser Stufenmodelle für den inklusiven Politikunterricht, hinzukommen neuere, vor allem für die basalen, elementaren und primären Zugänge aufschlussreiche Ansätze (Tomasello, 2009; Röhner, 2020).

7.3 Stufenmodelle nach Piaget und Kohlberg

Kohlbergs Studien zufolge erweitert sich die individuelle Gesellschafts-Betrachtung in drei „Stadien“, die jeweils in zwei „Stufen“ unterteilbar sind: von vorkonventionellen, autoritätsgebundenen (Stufe 1) und egozentrischen (Stufe 2), über konventionelle, gruppen- (Stufe 3) und gesellschaftsbezogenen (Stufe 4), zu postkonventionell-autonomen, vertragstheoretischen (Stufe 5) und universell-prinzipiellen (Stufe 6) Betrachtungsweisen. Dabei müssen niedrige Stufen durchlaufen werden, um hohe zu erreichen. Vorkonventionell denken Kohlberg zufolge die meisten Kinder unter neun Jahren, konventionell die meisten Jugendlichen und Erwachsenen und postkonventionell bloß eine Minderheit ab 16 Jahren. Aus Basis der einbezogenen neueren empirischen Befunde lässt sich die potenzielle Kompetenzentwicklung der fünf politischen Kernkompetenzen dann folgendermaßen darstellen:

	Privat/ Subjektiv: <i>Abgrenzung</i>	Öffentlich/ in- teraktiv: <i>Austausch</i>	Politisch-Insti- tutionell: <i>Koordination</i>	Systemisch: <i>Meta-Ana- lyse</i>
Perspek- tiven- wechsel	ego- oder gruppen- zentrierte Per- spektive; Problemab- wehr	gegenseitige Perspektiven- übernahme; Problembe- wusstsein	subjektive Perspektiven- koordination; Problemlö- seinstanzen	objektivie- rende Perspektiven- koordination; Generalisie- rung
Analyse- fähigkeit	Personalisie- rung, Ontolo- gisierung	Unterscheidung von Werten, In- teressen, Ursa- chen, Folgen	Vergleich der policy-, polity- und politics- Di- mension	explizite An- wendung so- zialwissen- schaftlicher Theorien
Konflikt- fähigkeit	Harmonismus, Konfliktflucht oder Angriff	Wertevergleich, Begründungen, Toleranz	Prämissenklä- rung, Lösungs- verfahren	Argumentati- ons-analyse
Urteilsbil- dung	unbegründete Meinung, ge- lebte Werte	begründeter (moralischer) Standpunkt	institutionelles (kritisches) Ordnungsbild	„Liberale Iro- nikerin“ (Rorty), politi- sche Empa- thie

Partizipation	politisches Desinteresse; „Aktionismus“	Zuschauer*in, öffentliches Engagement	Interventions- oder Aktivbürger*in	„Diskurs-Bürger*in“, Intellektuelle
----------------------	---	---------------------------------------	------------------------------------	-------------------------------------

Abbildung 4: Politische Kompetenzen und ihre potenzielle Entwicklung im erweiterten Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften (vgl. ausführlich Petrik 2013, 348)

Man kann kritisch gegen dieses Modell einwenden, dass die gewählten Begriffe privat – teil-öffentlich – institutionell – systemisch in anderen Kontexten unterschiedlich gebraucht werden und könnte neutraler von Niveau eins bis vier sprechen. Auch enthält das Modell eine Diskrepanz zwischen dem didaktisch legitimen und notwendigen Anspruch, ein Meta-Niveau zu deklarieren, und den unter Lernenden ungleich verteilten sprachlichen, intellektuellen und motivationalen Ressourcen, dieses zu erreichen. Ebenso verhält es sich mit den formulierten Partizipationsansprüchen der Handlungsfähigkeit. Wir haben in Kapitel 2 die aktuellen Kritikpunkte und Erweiterungen am Kohlbergmodell ausführlich diskutiert und in unser Modell integriert.

Das Modell der Fachgruppe Sozialwissenschaften weist zwei Kriterien zur Stufung (Graduierungsparameter) auf: Einmal einen inhaltlichen Lernweg von subjektiv-privaten zu systemisch-sozialwissenschaftlichen Sichtweisen auf Gesellschaft. Zum anderen nimmt zugleich die formale Komplexität der Gegenstandsbetrachtung zu, ähnlich wie in Weißenos Modell. Auf Basis der gemeinsamen Idee einer (auch) formalen Komplexitätssteigerung lassen sich beide Modelle aufeinander beziehen, um einen Diskussionsstand abzubilden:

Politische Grundbildung (civic literacy) (Weißeno 2008, nach Bybee 1997)	Nominal Kenntnisse: Themen & Begriffe; naive Identifizierung von Begriffen, Fehlkonzeptionen	Funktional Faktenwissen, korrekte Verwendung von Begriffen und Formalismen	Konzeptuell & prozedural Zentrale Konzepte & Verfahren, Herstellung von Beziehungen zwischen Fakten, Begriffen, Prinzipien	Multidimensional Besonderheiten politikwissenschaftlichen Denkens, Einordnung in wirtschaftliche, soziale & kulturelle Eigenlogiken
Entwicklungslogische Niveaus (Behrmann et al., 2004; Petrik 2013)	privat Person/Gruppe, Bedürfnis, Alltagsverständnis (Mikroebene)	Teil-Öffentlich Problemwahrnehmung, Pluralismus, Argumentation (Mesoebene)	Institutionell Verfahren, Prinzipien, Prämissen, Konzepte (Makroebene)	Systemisch Wissenschaftliche Modelle und Wissensgenerierung (Metaebene)

Abbildung 5: Diskussionsstand: Zwei politische Stufenmodelle im Vergleich

Eine solche vergleichende Diskussion findet bisher nicht statt. Das liegt zum einen daran, dass Kohlbergs Modell als Grundlage politischer Bildung generell umstritten ist. Kritiker fürchten, dass die Nutzung des Kohlberg-Schemas im Unterricht „Gesinnungsethik“ und „Moralisieren“ befördern könnte und der Komplexität des Politischen nicht gerecht würde (vgl. Detjen, 2000). Befürworter halten dagegen, dass im Gegenteil nur ein Lernweg von Moral über Recht zur Politik tatsächlich den Sinn des demokratischen Systems verdeutlichen könne (vgl. Reinhardt, 2009b). Zweitens hat Weißeno sein Modell bisher nicht weiterentwickelt. Im maßgeblich von ihm

mitgeprägten Modell „Politikkompetenz“ fehlt eine Stufung (vgl. Detjen u. a., 2012). Allerdings spielen dort Piaget und Kohlberg indirekt mit hinein, indem die Unterscheidung „inter- und transpersonaler Deutungsräume“ angedeutet wird. Diese Deutungsräume wiederum finden sich im demokratiepädagogischen Modell.

7.4 Das demokratiepädagogische Stufenmodell des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“

Einen deutlichen Gegenakzent zur Begriffsorientierung stellt das erfahrungszentrierte Kompetenzmodell des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ dar. Den Zielsetzungen entsprechend ist es überfachlich angelegt (vgl. Abs et al., 2004; de Haan et al., 2007). Die Domäne ist nicht Politik, sondern sind Schule und Gesellschaft als demokratische Handlungsfelder. Im Zentrum steht die Interaktion der lernenden Demokratinnen und Demokraten mit anderen Mitgliedern der Gesellschaft im Rahmen existierender und wünschenswerter demokratischer Strukturen. Die dazu erforderliche „demokratische Handlungskompetenz“ besteht aus drei Teilkompetenzen, die wiederum in je vier „Zielsetzungen“ für das Ende der Sekundarstufe I unterteilt werden (Abb. 14). Diese Teilkompetenzen werden den drei pädagogischen Schlüsselkompetenzen der OECD (mittlere Spalte) und ferner den „klassischen“ vier Kompetenzen zugeordnet:

Klassische Kompetenzbegriffe	Kategorien von Schlüsselkompetenzen laut OECD (2005)	Teilkompetenzen laut demokratischer Handlungskompetenz
Fach- bzw. Sachkompetenz	Interaktive Anwendung von Wissen und Medien (»Tools«) • Interaktive Nutzung von Wissen und Informationen • Interaktive Anwendung von Sprache, Symbolen und Texten • Interaktive Anwendung von Medien	1.1. Für demokratisches Handeln Orientierungs- und Deutungswissen aufbauen 1.2. Probleme demokratischen Handelns erkennen und beurteilen
Methodenkompetenz		1.3. Systematisch handeln und Projekte realisieren 1.4. Öffentlichkeit herstellen
Selbstkompetenz	Eigenständiges Handeln • Verteidigen und Wahrnehmen von Rechten, Interessen, Grenzen und Erfordernissen • Realisieren von Lebensplänen und persönlichen Projekten • Handeln in größeren Kontexten	2.1 Eigene Interessen, Meinungen und Ziele entwickeln und verteidigen 2.2. Interessen in demokratische Entscheidungsprozesse einbringen 2.3. Sich motivieren, Initiative zeigen und Beteiligungsmöglichkeiten nutzen 2.4. Eigene Werte, Überzeugungen und Handlungen im größeren Kontext reflektieren
Sozialkompetenz	Interagieren in heterogenen Gruppen • Gute und tragfähige Beziehungen unterhalten • Fähigkeit zur Zusammenarbeit • Bewältigen und Lösen von Konflikten	3.1. Die Perspektive anderer übernehmen 3.2. Normen, Vorstellungen und Ziele demokratisch aushandeln und miteinander kooperieren 3.3. Mit Diversität und Differenz konstruktiv umgehen und Konflikte fair lösen 3.4. Empathie, Solidarität und Verantwortung gegenüber anderen zeigen

Abbildung 6: Teilkompetenzen der demokratischen Handlungskompetenz (de Haan/ Edelstein/ Eikel 2007: 11)

In den Zielsetzungen für die Sekundarstufe I finden sich Parallelen sowohl zu den Kompetenzen des GPJE-Modells wie zu denjenigen der Fachgruppe Sozialwissenschaften (siehe oben). Die klassische Einteilung in Sach-, Methoden-, Selbst- und Sozialkompetenz weisen de Haan et al., (2007, S. 9) zu Recht als zu domänen-unspezifisch und zudem als „irreführend“ zurück, weil kein Anwendungs-Kontext von Kompetenzen auf seine wissensbezogenen, methodischen oder sozialen Anteile reduziert werden kann. Dies entspricht der konsensuellen Auffassung, dass jede Kompetenz stets das Zusammenspiel von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften beschreibt. Gleichzeitig aber werden die Teilkompetenzen des BLK-Programms doch zu den klassischen Kompetenzen in Bezug gesetzt. Dadurch erscheinen die Analyse- und Handlungskompetenz („interaktive Anwendung von Tools“) nicht deutlich genug als je eigenständige Dimension. Die genuin politikwissenschaftlichen und soziologischen Instrumentarien zur Gesellschafts-Analyse und

Beurteilung bleiben – absichtsgemäß – Nebensache. Diese müssten jedoch in einem politikdidaktischen Stufenmodell ausgestaltet werden.

Die Stärke des Modells liegt darin, eine je eigenständige Selbstkompetenz und Interaktions- bzw. Konfliktlösungskompetenz auszuweisen. Erstens wird so die identitätsprägende Seite der politischen Urteilsbildung einbezogen. Zweitens weicht die Tendenz zum nahräumlich-demokratischen und politikfernen Harmonismus, die das BLK-Programm anfänglich auszeichnete, einer konsequenteren Orientierung am Ziel Konfliktlösung.

Eine Stufung der Teilkompetenzen ist nicht vorgesehen und so bleibt unklar, in welchen individuellen Ausprägungen sich diese entwickeln können. Somit können keine Aussagen darüber gemacht werden, von welchen (un)demokratischen Alltagsvorstellungen ausgehend ein Lernprozess in Richtung Demokratiekompetenz beschriftet werden kann. Allerdings lassen sich die vier Zielsetzungen (1.1-1.4 usw.) der drei (Teil-)Kompetenzen teilweise als Stufen rekonstruieren: Sie beginnen mit der eher nahräumlichen, personenbezogenen Aneignung von Wissen, der Entwicklung von Interessen und Übernahme fremder Perspektiven (Demokratie als Lebensform), um schließlich in öffentliches Handeln, Selbstreflexion „im größeren Kontext“ und gelebte Verantwortung zu münden (Demokratie als Gesellschafts- und Herrschaftsform).

In einer früheren Veröffentlichung erfahren wir, dass der demokratiepädagogische Bildungsgang sich an Piagets Stufenmodell anlehnt, also ein Entwicklungsmodell darstellt. Danach durchlaufen Lernende zwei unterschiedlich komplexe Deutungsräume, zunächst die Familie und Kita- bzw. Schul-Polis und dann das politische System in einer Spiralbewegung (vgl. Breit & Eckensberger, 2004):

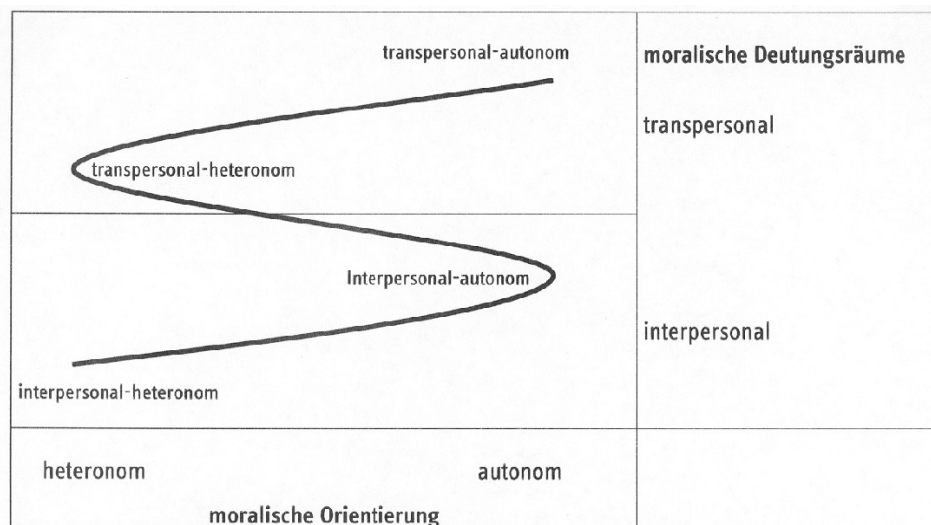


Abbildung 7: Von der interpersonalen zur transpersonalen Moralentwicklung (Breit/Eckensberger 2004: 8)

Im interpersonalen (zwischenmenschlichen) Raum können Lernende bereits bestimmte Teilkompetenzen der drei Demokratie-Kompetenzen erwerben, die ihnen ein autonomes Handeln innerhalb dieses Kontextes ermöglichen. Autonomie bedeutet in diesem Zusammenhang ein souveränes Urteil abgeben zu können, das auf gegenseitiger, normorientierter Achtung basiert. Der Übergang zum transpersonalen (überpersönlichen, institutionellen) Raum wirft Lernende jedoch wieder auf ein heteronomes (abhängiges, unselbstständiges) Stadium zurück, weil die im interpersonalen Raum gewonnenen Erkenntnisse zunächst nicht angemessen auf die Makroebene der gesellschaftlichen Institutionen angewendet werden können. Dies kann zur unflexiblen Fixierung auf bestehende Machtverhältnisse und Systemstrukturen verführen. Erst wenn diese Strukturen kognitiv soweit durchdrungen sind, dass sie von einer demokratisch-prinzipiellen Warte aus

betrachtet werden können, lässt sich von einer transpersonal-autonomen Urteilskompetenz sprechen, die das im Modell angestrebte Ziel „kritische Systemloyalität“ ermöglicht. Diese Graduierung stellt eine sinnvolle Basis für politische Stufenmodelle dar, weil sie Übergänge von mikropolitischer Erfahrung zu systemorientierter Reflexion kennzeichnet. Deutungsräume sind daher ein zentraler Bestandteil unseres inklusiven Modells, verbunden mit einer politikdidaktischen Schärfung der Kompetenzen.

8. Literaturverzeichnis

8.1 Literatur außer Stufenmodell

- Abs, H. J./Diedrich, M./ Klieme, E. (2004): Evaluation des BLK-Modellprogramms „Demokratie lernen und leben“. Erster Bericht über die Ergebnisse der Eingangserhebung 2003. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung. Online unter: https://www.pe-docs.de/volltexte/2011/1902/pdf/Klieme_Eckhard_Evaluation_des_BLK_Modellprogramms_Eingangserhebung_D_A.pdf
- Asal, K. & Burth, H.-P. (2016). Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie. Budrich UniPress.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.). (2011). *Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift*. Wochenschau Verlag.
- Autorengruppe Fachdidaktik. (2026). Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Aktualisierte Auflage. Wochenschau Verlag.
- Barber, B. (1994). Starke Demokratie. Über die Teilhabe am Politischen. Rotbuch.
- Barsch, S. (2022). Inklusives historisch-politisches Lernen am Beispiel „Geteiltes Deutschland“. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hrsg.). *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschule und Inklusion* (S. 244-259). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Baumann, S. / Bernasconi, T. (2022). Politisches und demokratisches Lernen von Schüler_innen mit komplexer Behinderung. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hrsg.). *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschule und Inklusion* (S. 125–141). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Baumgardt, I. & Lange, D. (Hrsg.). (2022). *Young Citizens. Handbuch politische Bildung in der Grundschule*. Bundeszentrale für politische Bildung.
- Beck, U. (1986). Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Suhrkamp.
- Beck, U., Hajer, M. A. & Kesselring, S. (1999). *Der unscharfe Ort der Politik*. Leske + Budrich.
- Behrmann, G. C., Grammes, T. & Reinhardt, S. (2004). Politik: Kern-Curriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: H.-H. Tenorth (Hrsg.), *Kerncurriculum Oberstufe II: Biologie, Chemie, Physik – Geschichte, Politik* (S. 322–406). Beltz.
- Berge, A. (2021). The politics of belonging: Educators' interpretations of communities, positions, and borders in preschool. In: *International Research in Early Childhood Education*, 11(2), 24–40.
- Böckler-Rettig, A. (2019). *Theory of Mind*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Breit, H./ Eckensberger, L. H. (2004): Demokratieerziehung zwischen Polis und Staat. In: *Dipf informiert* 6, S. 6–11.
- Brügelmann, H. (2020). Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum. Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern. Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut. Deutsches Jugendinstitut.
- Brunkhorst, H. (2000). Einführung in die Geschichte der politischen Ideen. Fink.

- Bybee, R. (1997). Achieving scientific literacy. From purposes to practices. Portsmouth.
- de Haan, G. /Edelstein, W./Eikel, A. (Hrsg.) (2007): Qualitätsrahmen Demokratiepädagogik. Demokratische Handlungskompetenz fördern, demokratische Schulqualität entwickeln. Weinheim: Beltz.
- Detjen, J. (2000): Werteerziehung im Politikunterricht nach Lawrence Kohlberg? Skeptische Anmerkungen zum Einsatz eines Klassikers der Moralpsychologie in der politischen Bildung. In: Breit, G./Schiele, S. (Hrsg.) *Werte in der politischen Bildung* (S. 303-335), Schwalbach/Ts: Wochenschau.
- Detjen, J./Massing, P./Richter, D./Weißen, G. (2012). Politikkompetenz. Ein Modell. Wiesbaden: Springer VS.
- Dewey, J. (2006 [zuerst 1899]). The School and Society. Kessinger Publishing.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2014). Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung. Leitlinien der Entfaltung der emotionalen Welt. Wiesbaden.
- Dittrich, G./Dörfler, M./Schneider, K. (2001). Wenn Kinder in Konflikt geraten. Eine Beobachtungsstudie in Kindertagesstätten. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- Dondl, J. (2013). Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn.
- Fischer, C. (2020). Inklusion im Politikunterricht. Ein fallbezogener Denkanstoß. Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Fischer, C. (2022). Politisches Lernen im inklusiven Unterricht. Reflexion am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema „Antisemitismus“. In: Jöhnck, J./Baumann, S. (Hrsg.). *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschule und Inklusion* (S. 218–243). Frankfurt/M.: Wochenschau.
- Geiling, U. & Hehn-Oldiges, M. (2022). Fachunspezifische basale Zugänge des Lernens. Online unter: <https://inklusive-didaktik.de/fachunspezifische-basale-zugaenge-des-lernens/>
- Goll, T. (2022). Political Literacy von Kindern. Befunde, Implikationen, Herausforderungen. In: Becher, A./Blumberg, E./ Goll, T./ Michalik, K. /Tenberge, C. (Hrsg.). *Sachunterricht in der Informationsgesellschaft* (S. 131–138). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gökbudak, M., Hedtke, R. & Hagedorn, U. (2022). *5. Ranking Politische Bildung. Politische Bildung im Bundesländervergleich*. Universität Bielefeld, Fakultät für Soziologie.
- Götzmann, A. (2015). Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Wiesbaden.
- GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.). (2004). *Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der politischen Bildung an Schulen*. Wochenschau Verlag.
- Grammes, T. (1998). Kommunikative Fachdidaktik. Politik – Geschichte – Recht – Wirtschaft. Leske + Budrich.
- Habermas, J. (1988). Faktizität und Geltung. Beiträge zur Diskurstheorie des Rechts und des demokratischen Rechtsstaats. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Halbert, F. (2021). *Farbenfroh und kontrovers: Wie Kinder zwischen drei und sechs Jahren politische Konflikte lösen (lernen)*. BA-Arbeit, Universität Halle, in: Didaktischer Koffer. <https://www.zsb.uni-halle.de/download/didaktischer-koffer/>
- Hammond, S. I. (2014). Children's early helping in action. Piagetian developmental theory and early prosocial behavior. In: *Frontiers in Psychology*, 5.
- Himmelmann, G. (2016). Demokratie-Lernen – Eine Aufgabe moderner Schulen. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V. (Hrsg.), *Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe*. Berlin. S. 61–81.
- Jahr, D. (2019). Potenzialorientierung in der politischen Bildung: Fachdidaktische Aspekte zu Anerkennung und Diagnostik in heterogenen Lerngruppen. In: M. Veber, R. Benölken & M. Pfitzner (Hrsg.), *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken* (S. 79–96). Waxmann.
- Jahr, D. (2022): Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion. Springer VS.
- Jahr, D. & Hölzel, T. (2019). Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: D. Jahr & T. Hölzel (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung* (S. 9–24). Springer VS.

- 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. Online unter: <https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/weitere-unterrichtsinhalte-und-themen/demokratiebildung.html>
- Kohlberg, L. (1995). Die Psychologie der Moralentwicklung. Aufsatzsammlung. Frankfurt am Main.
- Krappmann, L. (1993). „Nun spielt doch endlich etwas Schönes!“ Aushandeln, Streit und Freundschaft in der Kinderwelt. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.), *Was für Kinder. Aufwachsen in Deutschland. Ein Handbuch* (S. 135–141). München.
- Krappmann, L. (1999). Die Reproduktion des Systems gesellschaftlicher Ungleichheit in der Kinderwelt. In: M. Grundmann (Hrsg.), *Konstruktivistische Sozialisationsforschung* (S. 228–239). Frankfurt am Main.
- Li, L. & Tomasello, M. (2022). Disagreement, justification, and equitable moral judgments: A brief training study. In: *Journal of Experimental Child Psychology*, 223.
- Manzel, S (2007). Kompetenzzuwachs im Politikunterricht. Ergebnisse einer Interventionsstudie zum Kernkonzept Europa. Münster.
- Massing, P./Schattschneider, J. S. (2005). Aufgaben zu den Standards der Politischen Bildung. In: GPJE – Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (Hrsg.): *Testaufgaben und Evaluationen in der politischen Bildung* (S. 23–40). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Meyer, T. (2003). *Was ist Politik?* 2., überarb. und erw. Aufl. Leske + Budrich.
- Nutbrown, C. & Clough, P. (2009). Citizenship and inclusion in the early years: understanding and responding to children’s perspectives on “belonging”. In: *International Journal of Early Years Education*, 17(3), 191–206.
- Parson, T. (1977). *Social Systems and the Evolution of Action Theory*. Free Press.
- Papke-Hirsch, N., Adam, A. & Ruppin, I. (2018). Politische Bildung in Kindertageseinrichtungen? Internationale und nationale Konzepte politischer Erziehung und Bildung im Elementarbereich. In: I. Ruppin (Hrsg.), *Kinder und Demokratie* (S. 51–72). Weinheim/Basel.
- Petrik, A. (2006). Schwimmbad oder Einkaufszentrum? Schüler simulieren einen lokalpolitischen Entscheidungsprozess. In: *Praxis Politik*, 4/2006, 14–19.
- Petrik, A. (2013). Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13. 2., erweiterte u. aktualisierte Aufl. Budrich.
- Petrik, A. (2022). Genetisches Prinzip. In: I. Baumgardt & D. Lange (Hrsg.), *Young Citizens. Handbuch für die Politische Bildung in der Grundschule* (S. 141–147). Bonn.
- Piaget, J. (1974). *Theorien und Methoden der Erziehung*. Frankfurt am Main: Fischer.
- Piaget, J. (1990). *Das moralische Urteil beim Kinde*. München: DTV.
- Reckwitz, A. (2019). Die Gesellschaft der Singularitäten. Zum Strukturwandel der Moderne. Suhrkamp.
- Reinhardt, S. (2009a). Ist soziales Lernen auch politisches Lernen? Eine alte Kontroverse scheint entschieden. In: *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik*, 2009(1), 119–125.
- Reinhardt, S. (2009b): Wie kommen die Werte in die politische Bildung? In: Oberreuter, H. (Hrsg.): *Standortbestimmung Politische Bildung* (S. 37–47), Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Reinhardt, S. (2022). Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Richter, E., Lehmann, T. & Sturzenhecker, B. (2017). So machen Kitas Demokratiebildung. Empirische Erkenntnisse zur Umsetzung des Konzepts „Die Kinderstube der Demokratie“. Beltz.
- Röhner, C. (2020). Politisch-soziales Lernen im Elementarbereich. In: R. Braches-Chyrek, C. Röhner, H. Sünker & M. Hopf (Hrsg.), *Handbuch frühe Kindheit* (S. 747–759). 2. Aufl. Budrich.
- Rosa, H. (2019). Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung. Suhrkamp.
- Prengel, A. (i.V.): Soziales Lernen, pädagogische Diagnostik und inklusive Didaktik im demokratischen Schulleben. Online unter: <https://inklusive-didaktik.de/soziales-lernen-paedagogische-diagnostik-und-inklusive-didaktik-im-demokratischen-schulleben/>

- Schmiederer, R. (1977). *Politische Bildung im Interesse der Schüler*. Köln/Frankfurt a. M.: EVA.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter*. Berlin/Heidelberg.
- Simon, T. (Hrsg.). (2021). Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Beiträge zum Verhältnis von Demokratie(lernen) und Sachunterricht(sdidaktik). Wiesbaden.
- Sperling, K. (2002). Jugendkriminalität - eine Fallstudie. Eine Unterrichtsreihe für 9. Klassen im Fach Sozialkunde. In: Didaktischer Koffer, online unter: <https://didaktik.politik.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe03/>
- Stegkemper, J. M. (2022). *Konstrukte einer politischen Welt von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Stern, E. (2002). Wie abstrakt lernt das Grundschulkind? Neuere Ergebnisse der entwicklungspsychologischen Forschung. In: H. Petillon (Hrsg.), *Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule – Kindperspektive und pädagogische Konzepte* (S. 27–42). Opladen.
- Theel, T., Valtin, A. & Schluzy-Neumann, K. (2023). Demokratiebildungsprozesse bei Kindern im Übergang von der Kita in die Grundschule. Ein qualitatives Forschungsprojekt. Abschlussbericht. Deutsches Kinderhilfswerk.
- Tomasello, M. (2009). Die Ursprünge der menschlichen Kommunikation. Frankfurt am Main.
- Trân, H. M. (2024). Demokratiebildung in Verfahren der Qualitätsentwicklung in Kitas. Eine Dokumentenanalyse. Zur Stellung von Partizipation, Kinderrechten, Diversität, Diskriminierungskritik und Inklusion in der kindheitspädagogischen Qualitätslandschaft. Budrich Academic Press.
- Tronto, J. C. (2015). *Who Cares? How to Reshape a Democratic Politics*. Cornell University Press.
- Turiel, E. (2018). Moral Development in the Early Years. In: *Human Development*, 61(4/5), 97–308.
- Utler, S. J. (2021). Political education of young children: teacher descriptions of social studies teaching for children in 1st–4th grade in Norwegian primary school. In: *Journal of Social Science Education*, 20(3), 102–129.
- Vollmer, H. J. (2008), *Kompetenzen und Bildungsstandards: Stand der Entwicklung in verschiedenen Fächern*. In: Weißeno, G. (Hrsg.) (2008). Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn, S. 33–49.
- Weber, M. (1919). *Politik als Beruf*. Duncker & Humblot.
- Weber, M. (1985). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss der verstehenden Soziologie*. 5., revidierte Aufl. Hrsg. von J. Winckelmann. Mohr.
- Weißeno, G. (Hrsg.) (2008). Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat. Bonn.
- Wygotski, L. S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
-
- Weiterführende Fachliteratur:
- Abendschön, S. & Vollmar, M. (2007). Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder „Demokratie leben lernen“? In: J. van Deth, S. Abendschön, J. Ranke & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 205–223). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Crouch, C. (2008). *Postdemokratie*. Suhrkamp.
- Crouch, C. (2011). Das befremdliche Überleben des Neoliberalismus. Postdemokratie II. Suhrkamp.
- Greven, M. Th. (2000). Kontingenz und Dezision. Beiträge zur Analyse der politischen Gesellschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hansen, R. & Knauer, R. (2017). Die Kinderstube der Demokratie. Eckpunkte eines Konzepts zur Eröffnung der Demokratiebildung von Kindern in Kindertageseinrichtungen. In: B. Sturzenhecker, E. Richter & T. Lehmann (Hrsg.), *So machen Kitas Demokratiebildung* (S. 15–27). Beltz.
- Jahr, D. (2021). Zwischen Kompetenzentzug und Integrationsinszenierung. Widersprüche inklusiven Unterrichts am Fallbeispiel eines Rollenspiels im „inkluisiven“ Politikunterricht. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*, 2. Online unter: www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/627

- Jahr, D. & Petrik, A. (2023). Politikunterricht inklusiv? Argumentationstheoretische und dokumentarische Rekonstruktion einer doppelten Vereinnahmung von Person und Sache im Rollenspiel. In: M. Oberle & M.-M. Stamer (Hrsg.), *Politische Bildung in der superdiversen Gesellschaft*. i. V.
- Jöhnck, J. & Baumann, S. (2022). Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Grundlagen und Praxisbeispiele für Förderschulen und Inklusion. Wochenschau.
- Krappmann, L. & Peuckert, U. (1995). Entwicklungsschritte von Kindern und Jugendlichen und die Altersmischung in Kindergarten und Hort. In: L. Krappmann & U. Peuckert (Hrsg.), *Altersgemischte Gruppen in Kindertagesstätten. Reflexionen und Praxisberichte zu einer neuen Betreuungsform* (S. 90–125). Lambertus.
- Kropp, C. (1999). Jugendliche in der zweiten Moderne: politische Privatiers? In: U. Beck, M. A. Hajer & S. Kesselring, *Der unscharfe Ort der Politik* (S. 63–87). Leske + Budrich.
- Lange, D. (2008). Kernkonzepte des Bürgerbewusstseins. Grundzüge einer Lerntheorie der politischen Bildung. In: G. Weißenö (Hrsg.), *Politikkompetenz. Was Unterricht zu leisten hat* (S. 245–258). Springer VS.
- Miller, M. (Hrsg.). (1986). Kollektive Lernprozesse. Studien zur Grundlegung einer soziologischen Lerntheorie. Suhrkamp.
- Montada, L. (2002). Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 418–442). 5. vollst. überarb. Aufl. Beltz.
- Nungesser, F. (2020). The Social Evolution of Perspective-taking. Mead, Tomasello, and the Development of Human Agency. In: *Pragmatism Today*, 11(1), Special Issue Action, Agency and Practice.
- Petrik, A. (2017). Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: A. Petrik & S. Rappenglück (Hrsg.), *Handbuch Planspiele in der politischen Bildung* (S. 35–57). Wochenschau.
- Petrik, A. (i. V.). Regiebuch zur Dorfgründungssimulation. Wochenschau.
- Prengel, A. (2016a). *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WIFF), WiFF Expertisen 47.
- Prengel, A. (2016b). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 49–63). Klinkhardt.
- Reeken, D. v. (2001). Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, D. (2007). Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben? In: D. Richter (Hrsg.), *Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule* (S. 36–53). Wochenschau.
- Ruppin, I. (2018). Kinder und Demokratie, Sozialkompetenz oder Demokratiefähigkeit. Zur Einleitung. In: I. Ruppin (Hrsg.), *Kinder und Demokratie* (S. 6–14). Beltz.
- Schecker, H. & Parchmann, I. (2006). Modellierung naturwissenschaftlicher Kompetenz. In: *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 12, 45–66.
- Selman, R. (1980). The Growth of Interpersonal Understanding. Developmental and Clinical Analysis. Academic Press.
- Selman, R. L. (1984). Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Suhrkamp.
- Simon, T. & Geiling, U. (2016). Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: U. Böing & A. Köpfer (Hrsg.), *Be-Hinderung der Teilhabe* (S. 199–208). Klinkhardt.
- Streit, R. (1994). Individuelle Gesellschaftsbilder. Seismo.
- van Deth, J. (2005). Kinder und Politik. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 41/2005, 3–6.
- van Deth, J. (2007). Einführung: Kinder als junge Staatsbürger. In: J. van Deth, S. Abendschön, J. Ranke & M. Vollmar (Hrsg.), *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 9–27). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Weißenö, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell*. Wochenschau.

- Wiesendahl, E. (1981). *Moderne Demokratietheorie. Eine Einführung in ihre Grundlagen, Spielarten und Kontroversen*. Diesterweg.
- Wimmer, H. (1996). *Evolution der Politik. Von der Stammesgesellschaft zur modernen Demokratie*. Mit einem Vorwort von A. Rapoport. WUV.

8.2 Literatur und Materialien zum Stufenmodell „Wir“

- Halbert, F. (2025). *Farbenfroh und kontrovers. Wie Kinder zwischen drei und sechs Jahren politische Konflikte lösen*, in: *Didaktischer Koffer*. Online: <https://www.zsb.uni-halle.de/download/didaktischer-koffer/>
- Jahr, D. (2022). *Die Politik der Schulklasse. Dokumentarische Videoanalysen unterrichtlicher Praktiken zwischen Integration und Destruktion*. Springer VS.
- Petrik, Andreas (2013). Der genetische Ansatz. In: C. Deichmann & C. K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 37–56). Wochenschau.
- Petrik, Andreas (i. V.). *Regiebuch zur Dorfgründungssimulation*. Wochenschau.

8.3. Literatur und Materialien zum Stufenmodell „Fälle“

- Autorengruppe Fachdidaktik. (2026). *Was ist gute politische Bildung. Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht*. Aktualisierte Auflage. Wochenschau Verlag.
- Dondl, J. (2013). *Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern*. Bad Heilbrunn.
- Fischer, C. (2022). Politisches Lernen im inklusiven Unterricht. Reflexion am Beispiel einer Unterrichtsreihe zum Thema „Antisemitismus“. In: J. Jöhnck & S. Baumann (Hrsg.), *Politische Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (S. 218–243), Wochenschau.
- Petrik, A. (2013). *Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik*. Studien zur Bildungsgangforschung, Bd. 13. 2., erweiterte u. aktualisierte Aufl. Budrich.
- Reinhardt, S. (2022). *Politik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Cornelsen.
- Fall Klaus: Sperling, K. (2002). *Jugendkriminalität - eine Fallstudie. Eine Unterrichtsreihe für 9. Klassen im Fach Sozialkunde*. In: *Didaktischer Koffer*, online unter: <https://didaktik.politik.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe03/>
- Fall Christian: Reinhardt, S. (2021). *Die Fallstudie als Konkretion des Fallprinzips und als handlungsorientierte Methode (am Beispiel des Falles „Christian“)*. In: *Didaktischer Koffer*, online unter: <https://didaktik.politik.uni-halle.de/didaktischer-koffer/unterrichtsreihen/reihe08/>

8.4. Literatur und Materialien zum Stufenmodell „Konflikte“

- Becher, A.; Gläser, E. & N. Kallweit (2025): *Krieg und Frieden im Kontext von Sachunterricht und seiner Didaktik*. In: C. Schomaker, M. Peschel & T. Goll (Hrsg.), *Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit*. Julius Klinkhardt, S. 157-169.
- Dondl, J. (2013). *Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern*. Bad Heilbrunn.
- Moegling, K. / Peter, H. (2001): *Didaktische Modelle und Unterrichtsversuche nachhaltigen Lernens in der Schule*. In: Moegling, K. / Peter, H. (Hrsg.): *Nachhaltiges Lernen in der politischen Bildung. Lernen für die Gesellschaft der Zukunft*. Opladen: Leske + Budrich, S. 101–153.

- Kaiser, A. & C. Röhner (Hrsg.). (2009). *Sachunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Petrik, Andreas (2006): Schwimmbad oder Einkaufszentrum? Schüler simulieren einen lokalpolitischen Entscheidungsprozess. *Praxis Politik* 4/2006, S. 14-19.
- Poschmann, J. & E. Gläser (2024): Kindernachrichten und Politische Bildung. Ein Studienprojekt für Sachunterrichtsstudierende. In: A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. Julius Klinckhardt. S. 171-179.

Weitere Literaturhinweise für das Stufenmodell Konflikte

- Kallweit, N. (2019): Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Kallweit, N. (2023): Ich packe vorsichtshalber meinen Koffer. In: *Die Grundschule Zeitschrift*, N. 342
- Becher, Andrea (2007): Die (un-)bekannte Stadt vor der Haustür. Erfahrungsbericht über einen Stadtrundgang andere Art in einer 4. Klasse. In: *Grundschulmagazin* 3/ 2007, S. 27-32.
- Becher A, Grewe C. Stolpersteine Osnabrück. Projektmaterial für Grundschule und Sekundarstufe I. Büro für Friedenskultur der Stadt Osnabrück; 2021.
- Becher, A. (2023): Kinderbücher zu Holocaust und Nationalsozialismus. Kriterien zur Einordnung und Auswahl sowie Buch- und Filmempfehlungen. In: *Magazin – Rezensionen – Online-Extra zum Themenheft Grundschule Sachunterricht* 99/2023, 1-9; Friedrich Verlag. <https://www.friedrich-verlag.de/shop/mwdownloads/download/link/id/109859> [08.2024]..
- Otten, M./ Becher, A. (2023). (Über-)Leben im Nationalsozialismus (Themenheft Zeitschrift „Grundschule Sachunterricht“
- Schwarz, F. (2023): Kinder unterm Hakenkreuz. Unterrichtsmaterialien bei dtv: <https://www.dtv.de/service/schule-kita/kostenlose-unterrichtsmaterialien>
- Mistral, L. (2007): Rahel lebt in Israel, Nasser im Westjordanland. Kneesebeck.
- Eduard, Altarriba (2022): Was ist Krieg?. Beltz.
- Letria, J. J./Letria, A. (2022): Der Krieg. Midas Kinderbuch.
- Romanyschyn, R./ Lessiw, A. (2022): Als der Krieg nach Rondo kam. Gerstenberg Verlag
- Wendt, I. / Boratynski, A. (1993): Der Krieg und sein Bruder. Patmos
- Themenheft „Krieg und Frieden“, *Sachunterricht Weltwissen* 2023: <https://www.westermann.de/artikel/23702301/Sachunterricht-Weltwissen-Krieg-und-Frieden-Eine-fachliche-Herausforderung-fuer-Lehrkraefte>

8.5. Literatur und Materialien zum Stufenmodell „Probleme“

- Kaiser, A. & C. Röhner (Hrsg.). (2009). *Sachunterricht. Kompetent im Unterricht der Grundschule*. Schneider Verlag Hohengehren.