

### Lernen über politische Institutionen - Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern

Weißeno, Georg

Veröffentlichungsversion / Published Version

Sammelwerksbeitrag / collection article

#### Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Weißeno, G. (2004). Lernen über politische Institutionen - Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern. In D. Richter (Hrsg.), *Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht* (S. 211-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-85321-7>

#### Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-SA Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

#### Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-SA Licence (Attribution-NonCommercial-ShareAlike). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

# 13 | Georg Weißeno

## Lernen über politische Institutionen – Kritik und Alternativen dargestellt an Beispielen in Schulbüchern

### Problemstellung

Landläufig gilt die Vermittlung politischer Gegenstände im Sachunterricht als schwierig, als wenig motivierend, weil sie die Schülerinnen und Schüler in diesem Alter – so die Behauptung – noch nicht interessieren. Politik sei schwer verständlich, da sie zu abstrakt ist und sich z. B. im fernen Berlin oder Washington ereignet. Politik sei erst Älteren wichtig und noch nicht kindgemäß, da die Partizipation (z. B. durch Wahlentscheidung) erst später möglich wird. Überdies schade ein häufiger Medienkonsum der Entwicklung der Kinder, die ihre Aufmerksamkeit mehr den Kindersendungen schenken sollten. Nachrichten werden meist am Abend gesendet und sie bedienen sich eines Vokabulars, das Kinder noch nicht verstehen: Politik befinde sich deshalb außerhalb des Erfahrungshorizontes eines Kindes. Insofern seien allenfalls Annäherungen an die „große Politik“ möglich durch die Analogiebildung von Familie und Politik, von Politik in der Gemeinde und Politik in Berlin oder Paris.

Das Aufsuchen der Politik im Kleinen vor Ort begrenzt sicherlich die Welterschließung. Der Kern der Politik, polity, politics, policy ist dabei meist nicht angesprochen. Möglicherweise wird der fatale Eindruck unterstützt, dass Politik ohnehin etwas wenig Erfreuliches ist, etwas aus dem man sich besser heraushält. So ist in der Praxis immer wieder zu beobachten, dass selbst existentielle aktuelle politische Probleme, wie Krieg und Terror, in der Grundschule nicht thematisiert werden. In vielen Klassen wurde weder über die Kriege in Jugoslawien und Afghanistan, noch über die politischen Folgen des 11. September 2001 gesprochen, obwohl es die meisten Kinder brennend interessiert haben dürfte. Die Nichtbeachtung zentraler aktueller poli-

tischer Ereignisse versucht Erfahrungsbereiche auszugrenzen und überlässt die politische Sozialisation anderen. Denn Kinder, die über einen Krieg von Mitschülern, Eltern oder Nachrichtensendungen nichts erfahren, gibt es eigentlich nicht. Auch Kinder wollen die Politik, das Handeln der Politiker/innen verstehen lernen.

Hier ist die Didaktik des Sachunterrichts gefordert, weil sie Antworten für die Erschließung der politischen Welt finden muss. Die allgemein gehaltene Forderung des „Perspektivrahmens Sachunterricht“ der GDSU (2002, 6), das Lernen der Kinder „auf verantwortliches Handeln in öffentlichen und privaten Zusammenhängen“ zu richten, scheint in der theoretischen fachdidaktischen Diskussion bisher wenig konkretisiert zu sein. Selbst der Perspektivrahmen schreibt den zur Zeit beobachtbaren Zustand fort, indem er lediglich fordert, „politisch-soziale Probleme angemessen zu behandeln, in die Kinder selbst eingebunden sind.“ (S.10) Die allgemeine Formel kann weit oder eng interpretiert werden. Wenn man hier herausliest, dass alle Themen, die die Kinder bewegen, behandelt werden sollen, liegt eine weite Interpretation vor, während eine enge die „Eingebundenheit“ versteht als direktes Involviertsein, was z. B. bei Kriegen in der Ferne nicht möglich sein dürfte. Der Perspektivrahmen verweist in diesem Zusammenhang beispielhaft auf die „Rechte von Kindern (mit dem Ziel, in der Schule und im Gemeinwesen Rechte bewusst in Anspruch zu nehmen und dabei auch den Wert von Verantwortung für andere Menschen und für sinnvolle Ziele zu erfahren und zu praktizieren)“ (S.10). Dies könnte man als eine enge Aufgabe verstehen.

Ob eine mögliche Beschränkung auf die unmittelbare Eingebundenheit der Kinder durchzuhalten und sinnvoll ist, wird zu diskutieren sein. In diesem Beitrag vertrete ich die These, dass die Beschränkung auf die politischen Institutionen vor Ort nicht ausreicht, um politische Prozesse verstehbar zu machen und um die viel weiter gehende Neugier der Kinder zu befriedigen. Hierzu prüfe ich exemplarisch die in den Schulbüchern vorherrschende „Institutionenkunde“, indem ich die Erkenntnisse der Politikdidaktik berücksichtige. Grundsätzlich sollten Grundschülerinnen und -schüler nicht nur lernen eigene Rechte wahrzunehmen, sondern auch die unterschiedlichen Interessen bzw. Positionen in einem politischen Prozess zu verstehen. Die politische Urteilsbildung ist nicht erst ein Ziel für die älteren, sondern auch für die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Zunächst diskutiere ich deshalb einige Überlegungen zum politischen Lernen im Sachunterricht und überprüfe dann an einem typischen Beispiel aus einem Schulbuch die konkreten Umsetzungsmöglichkeiten.

## Didaktik des Sachunterrichts und politisches Lernen

Die Frage, wie politisch-soziale Probleme angemessen zu behandeln sind, wird in der Diskussion über die Didaktik des Sachunterrichts kontrovers beurteilt. Der Sachunterricht „will Fenster öffnen in unbekannte Bezirke und fremde Welten“ (Duncker 1994, 29). Die politische Welt ist eine solche fremde öffentliche Welt, in der die Kinder noch nicht selbständig agieren können. Zudem folgt sie anderen Regeln als das private familiäre Leben. In der Didaktik des Sachunterrichts finden sich eine Reihe von Ansätzen, die mit diesem Problem unterschiedlich umgehen. Hier

unterscheide ich 6 verschiedene Grundmuster, die im Folgenden darauf hin zu überprüfen sind, wie sie dem Wesen des Politischen als fremder Welt gerecht werden:

- Interessenorientierter Ansatz
- Analogisierungsansatz
- Ansatz konzentrischer Kreise
- Erfahrungsansatz
- Lebensweltansatz
- politikorientierter Ansatz

Von vielen Didaktikerinnen und Didaktikern wird die Illusion genährt, dass die Kinder durch „die Teilnahme an Entscheidungen durch den Klassenrat“ und/oder durch eine „problemorientierte Erkundung z. B. der Gemeindeverwaltung, des Umweltamtes, um deren Funktionsweise und Aufgaben kennen zu lernen und so diese Institutionen im eigenen Interesse nutzen zu können“ (Prote 2000, 164) bereits zu Akteuren im politischen Leben werden. Aus politikwissenschaftlicher Sicht ist das engagierte Sich-Einbringen Einzelner oder kleiner Gruppen wünschenswert für das Gemeinwesen. Aber diese bürgerschaftliche Tugend muss abgestimmt sein mit anderen Tugenden wie z. B. Rechtsgehorsam, Loyalität, Gerechtigkeit und Solidarität (Buchstein 2002, 19). Erst dieses Set gemeinwohl-orientierter Einstellungen, die auch miteinander konkurrieren können, stößt zum Kern des Politischen vor. Die Engführung auf die Partizipation oder das Interesse reicht nicht aus, um das Verständnis des Politischen aufzubauen.

Die Formulierung eigener Interessen (z. B. die Forderung eines Spielplatzes) – selbst wenn sie gemeinschaftlich von einer Klasse vorgetragen wird – führt überdies nicht zwangsläufig zum Erfolg im öffentlichen Konzert der vielen Alternativen, die andere gesellschaftliche Gruppen formulieren. Meldet eine Klasse eine Forderung in der politischen Arena der Gemeinde an, so muss dies von den anderen Akteuren nicht einmal aufgegriffen werden, da sie andere Probleme für vordringlicher halten (z. B. die Finanzierung einer U-Bahn) und mächtigere Interessengruppen dahinter stehen. In diesem Zusammenhang muss vor der Weckung zu hoher Erwartungen an die Politik gewarnt werden, um nicht schon im Grundschulalter die Politikverdrossenheit durch die nicht zu vermeidenden Frustrationen zu befördern. Denn „Politik ist die Gesamtheit der Aktivitäten zur Vorbereitung und zur Herstellung gesamtgesellschaftlicher verbindlicher und/oder dem Gemeinwohl orientierter und der ganzen Gesellschaft zugute kommender Entscheidungen“ (Meyer 2000, 15). Das Interesse eines Einzelnen oder sogar einer Klasse kollidiert immer mit anderen Interessen. Insofern ist die Formulierung von Einzelinteressen lediglich ein Baustein in der Gesamtheit der öffentlichen Aktivitäten. Politik ist mehr als Forderungen stellen.

Der weit verbreitete interessenorientierte Ansatz in der Didaktik des Sachunterrichts greift deshalb zu kurz und birgt eine große Gefahr für die Entwicklung des Politikverständnisses in sich, da er zu einer falsch verstandenen Anspruchsmentalität führen kann. Alle Bürgerinnen und Bürger, Schülerinnen und Schüler jeden Alters sollten lernen, dass die in einem demokratischen Verfahren produzierten Entscheidungen in ihrem Entstehungsprozess zwar immer offen, aber in ihrem Ergebnis für alle Betroffenen verbindlich sind. Die Förderung eines Betroffenheitskultes, der nur nach Akti-

onen ruft, würde den Aufbau eines realistischen Verständnisses von demokratischem Handeln unterlaufen, denn die Partizipation führt keineswegs zwangsläufig zum Erfolg. Zu beachten ist des Weiteren, dass man vor der Veröffentlichung von Forderungen eine rationale Abschätzung der Erfolgsaussichten vornehmen sollte. Hierzu benötigen die Lernenden Wissen über das Verfahren und die Inhalte. „Unterschiede, die sich in den verschiedenen Sichtweisen ausdrücken, die wir als Staatsbürger haben, und denjenigen, die unseren Umgang mit jenen partikularen Belangen unseres Alltagslebens bestimmen, sind Lernenden zu verdeutlichen, wenn sie kritik- und handlungsfähig werden sollen, damit sie nicht inadäquate Ansprüche an (politische) Handlungsbereiche in der Gesellschaft stellen“ (Richter 2002, 168). Statt einer idealistischen Überhöhung des Partizipationsgedankens ist eine mutige und zugleich realistische Einschätzung der Partizipationschancen angezeigt. Jenseits von Interesse und Partizipation bedarf es hierzu weiterer Kategorien wie Macht, Herrschaft, Recht usw.

Die Muster des Handelns im Alltag und im öffentlichen Leben sind grundverschieden. Deshalb greifen des Weiteren Ansätze zu kurz, die eine Analogisierung zwischen Privatem und Öffentlichem vornehmen. Immer wieder finden sich in der Literatur Beispiele, die vorgeben Politik zu erklären. „Als ich Klassenlehrerin eines ersten Schuljahres war, bekam eines Tages jede Klasse von der Schule einen Softball geschenkt (...). In meiner Klasse entstand bald das Problem, dass die Mädchen mit dem Ball Fangen, die Jungen dagegen lieber Fußball spielen wollten. (...) Ich besprach das Problem in der Klasse. (...) Wenn wir zwei Bälle hätten, dann könnte jede Gruppe jeden Tag in der Pause Ball spielen. (...) Dieser Vorschlag überzeugte uns. (...) Diese Beispiel zeigt, dass Kinder, wenn sie selber direkt betroffen sind, bereits ein Bewusstsein bzw. eher ein intuitives Empfinden für Gleichheit entwickelt haben“ (Prote 2000, 160f.). Die Autorin stellt dies als Demokratie-Lernen dar. Indes beschreibt sie eigentlich die Regelung eines sozialen Handlungsproblems, denn alle Attribute einer öffentlichen politischen Diskussion fehlen. Die Klasse ist keine politische Öffentlichkeit, sondern ein im Vergleich eher intimer Bereich. Soziales Lernen wird in dem Beispiel analogisierend gleichgesetzt mit politischem Lernen. Als Beleg hierfür wird oftmals behauptet: „Die Kinder sind mehr an gesellschaftlichen Problemen interessiert als an im engeren Sinne politischen Fragestellungen“ (Moll 2001, 261). Der Analogisierungsansatz bleibt unpolitisch und ignoriert die Differenz in der Lösung sozialer und politischer Probleme.

In diesem Zusammenhang wird auf die Notwendigkeit verwiesen, dass sich die Schülerinnen und Schüler in politische Verfahren einüben sollen. Dies ist sicher wichtig, doch darf man nicht dabei stehen bleiben, wenn die Lernenden den Sinn von Politik verstehen lernen sollen. Das politische Lernen kann sich „nicht mit der Nachahmung von Ritualen (wie Wahlkampf), auf das Rollenlernen (Klassensprecher-Rolle) und die Unterscheidung von Verfahren (offenes, verdecktes und geheimes Abstimmen) bescheiden. Politisches Lernen muss vielmehr den Sinn des Sprecher- oder Vertretungsprinzips (Vertrauensrolle, Arbeitsteilung) und der demokratischen Beteiligung und Entscheidungsverfahren (Freiheits- und Gleichheitsprinzip) erschließen“ (Behrmann 1996, 123). Diese tiefer gehenden Ansprüche machen bekannt mit unterschiedlichen Perspektiven auf ein Verfahren und eröffnen so erst die politischen Dimensio-

nen eines Vorgangs. Die Mehrperspektivität in der Betrachtung ist notwendig, um demokratische Prozesse verstehen zu lernen.

Ein in der Praxis verbreiteter Ansatz folgt dem Prinzip der konzentrischen Kreise. Das Kind soll zunächst im eigenen Erfahrungsbereich Erfahrungen sammeln, bevor es sich mit weiter entfernten Ereignissen beschäftigt (Vom Nahen zum Fernen). Von der Familie über die Gemeinde zur Politik in Berlin und später in Brüssel. Dabei werden aber die strukturellen Unterschiede der verschiedenen Ebenen nicht gesehen. Heidelberg ist nicht Berlin. Die Familie ist ohnehin nicht demokratisch verfasst. Überdies ist „die Annahme, dass das räumlich Nahe auch das psychisch Nahe sei, durch die Massenkommunikationsmittel sehr fragwürdig geworden“ (Ackermann 1976, 14). Aktionen von Greenpeace in aller Welt oder der Krieg in Jugoslawien oder die Bundestagswahl interessieren die Schülerinnen und Schüler aus aktuellem Anlass sogar mehr als ein Unterrichtsgang ins Rathaus. Medienereignisse beschäftigen die Kinder genauso wie die Erwachsenen. Die Aktualität politischer Ereignisse motiviert und der Unterricht darf diese Erfahrungsobjekte nicht ausblenden mit der Begründung, der Lebenskreis der Familie sei näher und deshalb besser verstehbar.

Nicht weniger problematisch sind Verfahren, die konkret-sinnlich-anschauliche Erfahrungen grundsätzlich als Anknüpfungspunkt für den Erkenntnisgewinn ansehen. Dieser Erfahrungsansatz bleibt in der Erlebniswelt der Schülerinnen und Schüler. Politik allerdings ist selten unmittelbar oder eigentätig erfahrbar. Der Unterrichtsgang ins Rathaus ist keine politische Erfahrung, da dort keine politischen Prozesse miterlebt werden, es sei denn die Kinder demonstrieren im Rathaus. Die kindliche Wirklichkeit ist nicht allein auf den Heimatort bezogen. So ist es nämlich durchaus möglich, mit einem Fall aus der Vorstellungswelt der Kinder zu beginnen, um dann zum eigentlichen politischen Problem fortzuschreiten. Die Vorstellungswelt ist nicht auf die Heimatgemeinde begrenzt, auch wenn altersbedingt z. B. Berlin räumlich noch nicht zugeordnet werden kann. Der Politikbegriff ist vom Raumbegriff zu unterscheiden. Das Politikverständnis kann sich nur dann aufbauen, wenn es keine politischen Frageverbote gibt, die mit fehlenden konkret-sinnlichen Erfahrungen begründet werden. Politik ist meistens auch für die Erwachsenen nicht konkret-sinnlich erfahrbar. Es gibt gleichwohl Brücken zwischen der Beschäftigung mit subjektiv erfahrbaren Ereignissen und der komplexen politischen Wirklichkeit.

Solche Anknüpfungspunkte im Erfahrungsbereich der Schülerinnen und Schüler, die zwar keinesfalls schon die Erklärung in sich tragen, über die es indes erst einmal aufzuklären gilt, gibt es viele. Fälle, Ereignisse und Konflikte im politischen Bereich gelangen immer auch in die Familien und erst recht in die Schulklassen. „Die politisch-soziale Welt ist ein wesentlicher Bereich in den Lebenswirklichkeiten von Kindern, über die aufzuklären ist, da sie mit subjektiven Erfahrungen meist nicht zu verstehen ist. Begriffe und Kategorien helfen beim Verstehen, da sie Wirklichkeit differenzieren“ (Richter 2000, 34). Wenn aber die meisten politischen Zusammenhänge im Alltag nicht eigenständig verstanden werden, so muss es Aufgabe des Unterrichts sein darüber aufzuklären. Es gibt keinen unverfälschten Kinderblick auf die Politik, wohl aber viele Fragen und noch Unverständnis. Die interpersonalen Beziehungen in Familie und Schulklasse geben hier nicht immer Hilfestellung. Dies gilt

besonders für benachteiligte Lebenszusammenhänge. Während in intellektuellen Milieus heute, auch bei politisch nicht Engagierten, selbstverständlich über Politik diskutiert wird, gilt dies für andere so nicht. Es gibt auch weiterhin Elternhäuser, die die Bürgerrolle nicht annehmen, sondern sich als „private citizen“ zurückziehen. Sie können kein ernsthaftes Leitbild für die öffentliche Schule und ihren Erziehungsauftrag abgeben.

Damit haben wir bereits den Blick auf die unterschiedlichen Lebenswelten gerichtet, die gleichfalls als Anfangspunkt für Fachdidaktiken des Sachunterrichts dienen. Der Lebensweltansatz hat nichts mehr mit der Reduzierung der Wahrnehmungen auf konkret-sinnlich-anschauliche Erfahrungen zu tun. Die subjektive Seite der Lernenden mit ihren Bedürfnissen, Interessen und Emotionen ist vielmehr mit der Systemwelt der Politik und ihren Herausforderungen zu verknüpfen. Dieser Brückenschlag wird wie folgt gesehen: „Die Lebenswelt ist weder nur eine subjektive oder beliebige Interpretation der Menschen, noch ist sie allein von ihnen gestaltet oder zu verantworten. Es lassen sich Strukturen der Lebenswelt identifizieren, die verallgemeinerte Bedürfnisse aufzeigen und auf Bedeutsamkeit hinweisen. Beeinflusst wird die Lebenswelt des Weiteren von Systemen wie Wissenschaft, Wirtschaft oder Politik, was sich zwar der Wahrnehmung aus der Perspektive der Lebenswelt entziehen kann, jedoch nicht ohne Wirkung auf die Lebenswelt ist“ (Richter 2002, 19). Der Auftrag des Sachunterrichts liegt demnach in der Sozial- und Systemintegration: Das Sozialverhalten soll das gute Zusammenleben aller ermöglichen, die Systemintegration Wissen über Gesetze und Institutionen vermitteln, um die Lebenswelt verstehen zu können.

Dieser Ansatz von Dagmar Richter geht über die rein erfahrungsorientierten Ansätze in der Didaktik des Sachunterrichts hinaus und stellt Anknüpfungspunkte zur gesamten gesellschaftlichen Wirklichkeit her. Die Komplexität des politischen Lernens erfordert eine methodisch-systematische Unterweisung in die Funktionszusammenhänge der Politik, die nicht mehr über eigenes Probedenken oder konkrete sinnliche Wahrnehmung erkennbar sind. Politische Aktionen oder Inszenierungen (z. B. für Tempo 30 vor der Schule) sind nur ein Teil der öffentlichen Diskussionen. An der Entscheidung sind viele Institutionen und Interessengruppen beteiligt. Ein Blick in die Funktionszusammenhänge ist im übrigen auch in anderen Fächern nötig: Die Welt des Magnetismus in der Physik erschließt sich genauso wenig über das Tun und die bloße Anschauung, da dieses Phänomen auf elektrische Ströme zurückzuführen ist. Auch im naturwissenschaftlichen Sachunterricht können die beobachtbaren Phänomene nicht isoliert abgehandelt werden. Der lebenskundliche Ansatz, so wie er von den Lehrerinnen und Lehrern in der Praxis meist verstanden wird, kommt indes selten über das Vorwissen der Kinder hinaus. In der Praxis wird die Lebenswelt häufig mit der Erfahrungsorientierung verwechselt und dadurch der Unterricht unter einem anderen Schlagwort weiterhin entpolitisiert.

Notwendig erscheint mir eine Repolitisierung des Sachunterrichts. Die fachlichen Perspektiven sind in den vergangenen Dezennien zu sehr aus dem Blickfeld geraten. Deshalb möchte ich den mit dem Lebensweltansatz beschrittenen Weg konsequent weitergehen und mit einem politikorientierten Ansatz den Fokus auf das Wesen des

Politischen lenken. Dieser Vorschlag erhebt nicht den Anspruch, für alle Bereiche des Sachunterrichts ein schlüssiges Konzept anzubieten. Er ist vielmehr politikdidaktisch motiviert und will einen Beitrag aus domänenspezifischer Perspektive liefern. Diese bewusst vorgenommene Akzentuierung der Politik will den Blick für einen politischen Sachunterricht öffnen und einer Tendenz entgegenwirken, die die Grundschülerinnen und -schüler von vornherein dümmert als sie sind. Dem Credo, „Grundschulkindern sind in der Regel überfordert, wenn sie Politik als notwendig kontroversen Prozess betrachten sollen“ (Herdegen 1999, 46), muss man widersprechen. Vielmehr gilt es die ursprünglichen, spontanen Meinungen der Kinder nicht abzuqualifizieren, sondern ernst zu nehmen und auf diejenigen Elemente hin zu untersuchen, die eine Entwicklung politischer Erklärungsmuster ermöglichen. Das Argument der Überforderung kann vorschnell als „Killerphrase“ benutzt werden.

Es muss und kann schon in der Grundschule gelingen, die Normen und Sinngebungen der Politik als Übereinkünfte herauszustellen und dabei die unterschiedlichen Interessen gesellschaftlicher Gruppen darzustellen. Die Behandlung politischer Themen darf nicht nur kindbestimmt sein. „Sätze über die Alltagswirklichkeit, in der Alltagssprache ausgesprochen, werden nach den Maßgaben der Wissenschaften abgeklärt“ (Soostmeyer 1988, 63). Es ist Aufgabe der Lehrerin oder des Lehrers, hier Übersetzungsarbeit zu leisten und die kindlichen Sichtweisen durch politikwissenschaftliche Erklärungsmuster zu ergänzen. Die Kinder können durchaus Weltinterpretationen in ihr ursprüngliches Verstehen übernehmen. Dies darf keine Überwältigung sein, aber ein fachliches Deutungsangebot.

Es fehlen den Schülerinnen und Schülern meist Begriffe, mit denen sie ihre Alltagsrealität entschlüsseln und systematisieren sowie ihr Alltagswissen in politisches Fachwissen überführen können. Dieses Begriffsinstrumentarium muss eingeführt werden, damit die Schülerinnen und Schüler nicht weiterhin mit ihren Begriffen aus der Lebenswelt arbeiten müssen und sich deshalb schwer tun mit der Formulierung weiterreichender Einsichten. Das nötige Sachwissen muss der Lehrende anbieten. Der Austausch unterschiedlichen Wissens unter den Kindern scheitert oftmals an den wenigen sprachlich bereits verfügbaren Begriffen. Erfahrung ist angewiesen auf Reflexion und Strukturierung. Deshalb müssen formale und abstrahierende Denkbewegungen auch im Sachunterricht angestoßen werden. Sicherlich dürfen daran keine zu hohen Erwartungen geknüpft werden, aber zumindest ansatzweise kann die bloße Anhäufung von Erfahrungen durchbrochen werden.

Nicht nur für politisches Lernen gilt, dass die Lehrer/inrolle viel Empathie und die Fähigkeit ein Gespräch zu führen erfordert. Ermuntert man die Kinder zum Reden und Mitteilen dessen, was sie aus ihrer Lebenswelt mitbringen, achtet man ihre lebenspraktische Autonomie. Da aber das politisch relevante Wissen „asymmetrisch verteilt ist, müssen Informationen und Deutungen weitergegeben werden. Für jeden Lehrenden bedeutet es eine Herausforderung, die Balance zwischen der lebenspraktischen Autonomie der Kinder und der Vermittlung von Wissen zu finden“ (Weißeno 2000, 183). Es bleibt Aufgabe der Grundschule, das Alltagswissen durch fachliches Wissen zu erweitern. Die Welt politischer Institutionen verweist immer auf Funktionszusammenhänge, die politikwissenschaftlich interpretiert werden müssen. Martin

Wagenschein spricht daher von der „Einwurzelung“ (1970, 464) wissenschaftlicher Weltinterpretationen in das ursprüngliche Verstehen des Kindes. Gerade das Kennenlernen von politischen Institutionen erfordert diese gedankliche Anstrengung in zweifacher Hinsicht: Zum einen verschließt sich beispielsweise den Kindern meist das System der Gemeindeverwaltung, zum anderen erfordert politisches Lernen, das über die Lebenshilfe hinauskommen will, eine Institutionenkunde, die die Gemeindeverwaltung im Zusammenhang mit politischen Prozessen und Politikverhalten beschreibt. Dies soll im Folgenden an einem Beispiel genauer untersucht werden.

## Die Gemeinde im Schulbuch des Sachunterrichts

Bereits der Perspektivrahmen der GDSU verweist auf den Gegenstand der Gemeinde, der in vielen Schulbüchern für das 3. oder 4. Schuljahr unter dem Aspekt der Gemeindeverwaltung aufgegriffen wird. Meist ist dies sogar der einzige Gegenstand im Schulbuch, der direkt auf die Politik verweist, da eine öffentliche Institution genannt wird. Damit verbinden die meisten Schulbücher die Öffnung des Unterrichts zu ihrem lokalen Umfeld. Denn es ist „im Normalfall nur vor Ort eine direkte Begegnung mit Politikern, politischen Institutionen und Prozessen einschließlich deren Beeinflussung durch Kinder möglich“ (von Reeken 2001, 88). Von Reeken gibt eine Vielzahl von unterrichtspraktischen Hinweisen zur Behandlung kommunalpolitischer Themen (S. 88 f.).

Genauer untersuchen möchte ich im Folgenden eine Doppelseite aus einem Schulbuch für das 3. Schuljahr (Bausteine Sachunterricht 3. Verlag Moritz Diesterweg, Frankfurt am Main 1997, 38-39). Dieses Schulbuchkapitel wurde ausgewählt, da es einen typischen Zugang zum Gegenstand zeigt und eine sehr hohe Auflage hat. Hinzu ziehen werde ich die Erläuterungen im Lehrerband (Bausteine Sachunterricht 3. Kommentare und Erläuterungen, Frankfurt a. M. 1997, 87-90), denen in der Praxis deshalb entscheidende Bedeutung zukommt, da die meisten Lehrerinnen und Lehrer fachfremd unterrichten und sich auf die Aussagen verlassen dürften. Auch in anderen Schulbüchern wird ähnlich verfahren. Sie können aber aus Platzgründen nicht alle herangezogen werden. Die exemplarische Analyse folgt bewusst nur dem politikorientierten Ansatz um den neuen Deutungshorizont für die Didaktik des Sachunterrichts klar herauszuarbeiten. Die abschließende Entwicklung alternativer Vorgehensweisen soll die Überlegungen veranschaulichen.

Der Lehrerkommentar folgt einem Mix aus verschiedenen professionellen Überlegungen des Sachunterrichts. Am meisten scheint er noch dem didaktischen Ansatz der konzentrischen Kreise zu folgen. Unberücksichtigt bleiben im Kern die anderen Ansätze. Die vorgeschlagenen Aufgaben und Erkundungen folgen dem Prinzip „Was ist was?“. Welche Aufgaben gibt es und wer beschließt was? Zielkonflikte der Politik werden auf diese Weise ausgeblendet und die Welt des Politischen als harmonisches Gebilde dargestellt. Der Lehrerkommentar rechtfertigt dies damit, dass die „fremden Bereiche Politik und Verwaltung“ (Lehrerband, 87) erst noch verständlich gemacht werden müssen. Politik ist also etwas Fernes, das den Kindern mit „sie selbst betreffenden Beispielen“ (S. 87) erklärt werden muss.

# GEMEINDE

## Das Rathaus ist für alle da



WEGWEISER	
ERDGESCHOSS	ZIMMER
Hausmeister/Auskunft	10
Fundamt	11
Gemeindekasse	12
Bauamt	13
Einwohnermeldeamt/ Passamt	14
Gewerbeamt	15
OBERGESCHOSS	ZIMMER
Bürgermeister	21
Verzammer/Anmeldung	22
Standesamt	23
Kultur- u. Sportamt	24
Amt für öffentliche Ordnung	25
Umweltamt	26



- Wer heiraten will, geht zum \_\_\_\_\_
- Einen Ausweis bekommt man \_\_\_\_\_
- Etwas Gefundenes kann man \_\_\_\_\_ abgeben.

- 1 Was haben die Leute im Rathaus zu tun? Erzähle zu dem Bild und ergänze den Lückentext.
- 2 Trage ein, welches Amt jeweils zuständig ist. Beachte den Wegweiser.
- 3 Plant einen Besuch in eurem Rathaus. Welche Ämter gibt es dort? Welche Ämter wollt ihr besuchen?

Welches Amt ist zuständig?	
Die Eltern deines griechischen Freundes wollen ein Lokal eröffnen, wo müssen sie hin?	
Die Klasse 3b will beim Flohmarkt in der Fußgängerzone einen Stand aufbauen. Sie braucht dazu eine Genehmigung.	
Die Kinder aus der Bolzstraße wollen, dass auf ihrer Spielfläche Fußballtore aufgestellt werden. Sie schreiben einen Brief.	
Einige Kinder haben festgestellt, dass im Bach viele tote Fische sind. Sie wollen das telefonisch melden.	

Abb. 1  
aus:  
Bausteine  
Sachunterricht 3 ©  
Verlag Moritz  
Diesterweg,  
Frankfurt am  
Main 1997

Abb. 2  
aus:  
Bausteine Sach-  
unterricht 3  
© Verlag  
Moritz  
Diesterweg,  
Frankfurt am  
Main 1997



**Wer beschließt in unserer Gemeinde?**

Im Sitzungssaal des Rathauses tagt

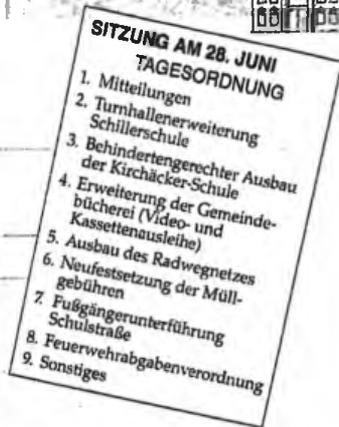
Die Sitzung wird geleitet von

Er/Sie heißt:

Die Ratsversammlung hat bei uns \_\_\_\_\_ Mitglieder.

Es sind \_\_\_\_\_ Frauen und \_\_\_\_\_ Männer.

Namen von Ratsmitgliedern:



Können die Stadträte auch raten, was ich in meiner Hand habe?



Interview mit dem Ratsmitglied

Herr/Frau \_\_\_\_\_

Er/Sie ist für  Jahre in die Ratsversammlung gewählt.

Die nächste Wahl ist im Jahr .

Er/Sie setzt sich als Ratsmitglied besonders ein für:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Er/Sie setzt sich für Dinge ein, die auch für Kinder wichtig sind, z. B.:

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

- 1 Wer beschließt in eurer Gemeinde? Erkundigt euch im Rathaus. Kennt ihr Ratsmitglieder mit Namen?
- 2 Unterstreiche auf der abgebildeten Tagesordnung die Punkte, die auch für Kinder wichtig sind.
- 3 Macht mit einem Ratsmitglied ein Interview.
- 4 Ladet Ratsmitglieder in eure Klasse ein. Bereitet Fragen vor und überlegt Wünsche, die ihr vorbringen könnt.

Die Zielsetzung, dass „bei den Kindern auch schon eine gewisse Handlungsfähigkeit in Angelegenheiten, die sie selbst betreffen, aufgebaut werden“ (S. 87) kann, bleibt unpolitisch, da dieses Handeln sich im konkreten Fall weitgehend auf das Fund-, Standes-, Gewerbeamt usw. bezieht, mithin auf den Bereich der Lebenshilfe (Breit/Weißeno 2003, 34) in Bezug auf Behördengänge. Die Schülerinnen und Schüler erhalten Hinweise zur Bewältigung einer zukünftigen alltäglichen Lebenssituation. Dies gehört sicher auch in den Unterricht, wird aber dann misslich, wenn der Unterricht nicht zur Dimension des politischen Lernens vorstößt. Dies gilt um so mehr, da diese Unterrichtseinheit in dem Schulbuch die einzige ist, die sich auf Politik bezieht. Das Rathaus wird als unpolitische Verwaltungseinheit und der Gemeinderat auf seine Einnahmequellen wie Hunde- und Getränkesteuer sowie auf den Bau von Straßen und Turnhallen reduziert. Die Diskussionen in einer Gemeinde über ein Bauprojekt o.ä. finden keine Erwähnung. Den Schülerinnen und Schülern werden die Auseinandersetzungen einer lebendigen politischen Gemeinde nicht zugemutet.

Die Lokalpolitik kommt als unpolitische Arena daher und die Gemeinde wird als Institution vorgestellt, die die Aufgaben des Staates ausführt. Sicher ist es wichtig zu wissen, dass die Gemeinde die Aufgabe hat, Kindergartenplätze (Lehrerband, 88) bereit zu stellen. Viel wichtiger für das politische Lernen ist indessen der Konflikt um eine ausreichende Anzahl an Plätzen und um den Sinn dieser sozialpolitischen Maßnahme. Ein Elternteil, meist Mütter, kann oftmals erst bei vorhandenen Kindergartenplätzen den Beruf weiter ausüben. Angesichts knapper Gelder entstehen in den Gemeinden zwangsläufig Konflikte z. B. zwischen dem Bau eines Kindergartens oder dem Bau einer Turnhalle. Die Gemeinde muss dies regeln und zu einer breit akzeptierten Lösung voranbringen. In diesem Prozess wird der Sinn der Politik und ihrer Entscheidungen konstituiert. „Die Frage nach dem Sinn von Institutionen ist für den Politikunterricht entscheidend. Dies bedeutet nicht, dass Fragen nach dem Aufbau und nach der Funktion der Institutionen vernachlässigt werden sollen“ (Massing 1997, 291). Die Diskussion über den Gestaltungsspielraum in der Erfüllung von Aufgaben und das Aushandeln der Lösungen macht politisches Lernen möglich. Eine solche Problemstellung betrifft Angelegenheiten, die nach den politikorientierten Ansätzen in der Didaktik des Sachunterrichts behandelt werden können.

Auch die Unterrichtseinheit „Wer beschließt in einer Gemeinde?“ wird im Lehrerband unpolitisch dargeboten. „Einzelne Gemeinderäte (...) können angesprochen und nach ihren Schwerpunkten, Initiativen und nach den Ausschüssen, in denen sie tätig sind, befragt werden“ (Lehrerband, 88). Die Aufgabe der Kinder besteht darin Fragen zu stellen und zur Selbstdarstellung zu ermuntern, nicht jedoch das Befragen im Hinblick auf tagespolitische Ereignisse in der Gemeinde, die in der Bürgerschaft kontrovers beurteilt werden. Natürlich können die Schülerinnen und Schüler noch nicht mit einem Gemeinderat diskutieren, aber die Fragen könnten dazu dienen sich ein Bild von der Position des Befragten in einer aktuellen Frage zu machen. Dabei geht es dann in der Tat um die Finanzkompetenz und den politischen Spielraum, den eine Gemeinde hat. Die Schulbuchautoren bleiben indessen bei ihrem „Was ist was?“ Prinzip: „Woher hat die Gemeinde all das Geld für Schulen, Schwimmbäder, die Turnhallen u. dgl.?“ (S. 88) Politische Zusammenhänge im engeren Sinn stellen sie

nicht her, der politische Prozess der Entscheidungsfindung in der Gemeinde (politics) kommt ebenso wenig vor wie die sozialpolitischen Inhalte (policy) in der Kindergartenfrage. Die Autoren haben allenfalls die Form des Politischen (polity) im Blick. Im Schulbuch wird auf Seite 38 in den Gegenstand Gemeinde eingeführt. Das Bild zeigt Bürgerinnen und Bürger auf dem Weg zum Rathaus, eine Türkin ist auch dabei. Die Menschen wollen zum Standesamt („verheiratet“), zum Passamt („Kinderausweis“) und zum Fundamt („Zimmer 11“). Eher aus dem Rahmen fällt ein Rollstuhlfahrer, der sich über die Rampe freut. Sein Problem wird nicht durch Fragen erschlossen. Mit Rathaus verbinden die Autoren nur Ämter als Dienstleistungsorte, die die Bürger aufsuchen können, um sich Dokumente zu besorgen oder Anträge zu stellen. Der Sinn der Institutionen wird nicht hinterfragt. Warum ist ein Gewerbeamt für die Lokaleröffnung und -überwachung wichtig? Warum darf ich meine Sachen nur auf dem genehmigten Flohmarkt verkaufen? usw. Der Sinn solcher Regelungen für das Gemeinwesen liegt in den Wettbewerbsregeln, den Hygienevorschriften, den Steuereinnahmen, den sicheren Verkehrswegen etc. Erst ein Konfliktfall macht den Sinn deutlich, der in der bloßen Umsetzung eines Gesetzes nicht unbedingt aufscheint – schon gar nicht, wenn wie im vorliegenden Fall die Lückentexte nur Einsetzübungen für richtige Begriffe sind.

Dass die Autoren den politischen Sinn der Institutionen nicht sehen, darauf deutet auch der Lehrerband hin: „Die Klasse kann sich eine vorbereitete Erklärung, dass sie auf dem Einwohnermeldeamt war, mit einem amtlichen Stempel bestätigen lassen“ (S. 89). So sehr man diesen Hinweis auf die kindliche Freude verstehen kann, so sehr geht diese Botschaft am politischen Lernen vorbei. Konkretistisch begründen die Autoren auch den Besuch im Fundamt: „Das Fundamt ist für Kinder interessant, weil sie selbst auch dorthin gehen können“ (S. 89). Dies ist weder ein erfahrungsorientiertes noch ein lebensweltlich orientiertes politisches Lernen. Auch die Vorschläge „in das Trauzimmer zu gehen“ sowie den Sitzungssaal der Gemeinde und das Zimmer des Bürgermeisters zu besichtigen (S. 90), interessieren die Kinder sicherlich, aber politisches Lernen im Sinne des politikorientierten Ansatzes findet dabei nicht statt. Bis hinein in die Vorschläge für Fragen an den Bürgermeister („Was hat er/sie an diesem Tag alles schon gemacht, was muss er/sie noch erledigen? Hat er/sie eine Amtskette und ein Dienstauto?“ , S. 90) wird deutlich, dass sich die Autoren wohl mehr von der kindlichen Neugier lenken lassen, damit aber die Chance des Brückenbaus vom Alltäglichen zur Politik vergeben. Natürlich müssen die Kinder lernen, welche Aufgaben ein Bürgermeister hat, aber bei einem Besuch im Rathaus sollte die Begegnung mit der Person als Politiker und seine politischen Begründungen für die Entscheidungen in Sachfragen im Vordergrund stehen. Die von den Autoren vorgesehene Besichtigung von Amtsräumen ist lebenskundlich und folgt zudem keinem der o.g. fachdidaktischen Ansätze.

Die Methoden müssen nicht nur motivieren und Spaß machen, was hier sicherlich gegeben sein dürfte, sie dürfen im Kontext anspruchsvollen schulischen Lernens aber nicht nur Lebenshilfe sein, sondern einen politischen Gegenstand erschließen. Die Autoren kommen in diesem Kapitel nicht von der Lebenshilfe zu Politik. Auf Seite 39 des Schülerbuches geht es um die Frage: „Wer beschließt in unserer Gemeinde?“ Prä-

sentiert wird eine „kindgerechte“ Tagesordnung, die so niemals in der Realität vorkommen dürfte. Es geht darin um Schulen, Radwege, Müllgebühren, Feuerwehr, Bücherei, nicht hingegen um Genehmigungen, Bauordnungs-, Satzungs-, Erschließungsfragen. Im Lehrerband (S. 90) wird dies damit begründet, dass diese Angelegenheiten für die Kinder wichtig sind. Tangieren die Müllgebühr oder die Feuerwehrabgabenordnung tatsächlich die Interessen der Kinder? Stattdessen müsste die Frage im Sinne eines interessenorientierten Ansatzes oder auch eines politikorientierten Zugangs zu einer Tagesordnung lauten: Welche Interessensgruppen betreiben oder verhindern warum die Lösung der auf die Tagesordnung gesetzten Punkte? Solch ein Unterricht kommt zum Kern des politischen Lernens und zeigt das Funktionieren eines demokratischen Gemeinwesens. Er stellt nicht nur die „Was ist?“ oder „Wer ist?“ Fragen, sondern auch die „Warum?“ Frage.

Der Gemeinderat ist ein wichtiges gewähltes demokratisches Entscheidungsgremium. Er ist als Institution der Bürgerschaft für die Austragung und Lösung der Konflikte zuständig. „Für die Kommunalpolitik gibt es in der Dimension polity vor allem die Gemeindeordnungen der Länder und die Hauptsatzungen der einzelnen Gemeinden, in der Dimension policy eine Vielzahl von konkreten Einzelaufgaben, die als Umweltpolitik, Kulturpolitik, Sozialpolitik, Baupolitik und Stadtentwicklungspolitik zusammengefasst werden. (...) Schließlich sind in der Dimension politics u. a. Entscheidungsprozesse über Konflikte zwischen Parteien und Bürgerinitiativen, über die Interesse von Vereinen oder Ortsteilen zu betrachten“ (Nassmacher 1999, 15 f.).

Aus diesem breiten Spektrum wählen die Schulbuchautoren keinen Gegenstand aus. Stattdessen lassen sie die Schülerinnen und Schüler Informationen sammeln über die Zusammensetzung des Gemeinderats. Die Kinder sollen auch mit einem Gemeinderat ein Interview führen über das, was ihm wichtig ist und dabei ihre Wünsche vortragen. Kein Inhalt der Politik wird explizit thematisiert, die möglicherweise vorhandenen Interessen der Klasse nicht vorgetragen und artikuliert. Ein Ansatz der Didaktik des Sachunterrichts ist hier schwierig zu identifizieren, denn das „Wünsche äußern“ ist nicht mit dem öffentlichen Artikulieren von Interessen identisch. Die Wünsche sind vielleicht noch der Lebenswelt entnommen, weisen aber keinesfalls auf politisch Bedeutsames hin, da das soziale Lernen in der Begegnung mit einem Gemeinderat nicht zum Kern des Politischen vordringt und die konkret-sinnlich-anschaulichen Erfahrungen nicht für einen politischen Erfahrungsgewinn genutzt werden.

Abschließend möchte ich einen Weg zur Behandlung des Gegenstandes Gemeinde im Sinne des politikorientierten Ansatzes skizzieren. Ein Streitfall in (fast allen) Gemeinden ist beispielsweise die Ansiedlung eines Supermarktes, eines Einkaufszentrums, eines Aldi-Marktes. Wer sind die Akteure in diesem Prozess? 1.) Solch ein Projekt beschäftigt eine Vielzahl von *Ämtern*: Stadtentwicklung, untere Wasserbehörde, Ordnungsamt, Bauamt, Liegenschaftsamt. Sie müssen ein Konzept für die ausgewiesene Fläche entwickeln und die organisatorischen Voraussetzungen schaffen (z. B. Ankauf von Flächen, Bebauungsplan). Der Gemeinde steht die Gewerbesteuer zu. 2.) Dies ruft die unterschiedlichsten *Interessengruppen* und Bürgerinitiativen im Beteiligungsverfahren auf den Plan: Umweltschutzgruppen wollen die Ansiedlung am Ortsrand auf der grünen Wiese aus ökologischen Gründen ver- oder behindern

(Artenvielfalt, versiegelte Flächen, Verkehrsanbindung, Lärmschutz etc.), Geschäftsleute im Ortskern befürchten Umsatzrückgänge und eine zusätzliche Konkurrenz mit einer breiten Produktpalette. Die IHK wird um ein Gutachten über die Wirtschaftlichkeit gebeten. 3.) Die *Nachbargemeinden* fürchten den Abzug von Kaufkraft und Steuereinnahmen. 4.) Die Wünsche der *Kaufinteressenten* machen den Ämtern der Gemeinde zu schaffen und beschäftigen die Bürgerinnen und Bürger. 5.) Die *Parteien* wollen verschiedene Investoren locken, vielleicht nicht alle die Aldi-Gruppe, vielleicht wollen einige keine Ansiedlung und zugleich schielen sie auf die öffentliche Meinung und die Stimmung in der Bevölkerung. 6.) Die Art und Häufigkeit der Berichterstattung in der *Gemeindepresse* beeinflusst die öffentliche Meinungsbildung genauso wie das Auftreten von Bürgerinitiativen. 7.) In Veranstaltungen, *Vereinen* und Kirchengemeinden (Öffentlichkeit) wird darüber diskutiert. Die sozialen Schichten in der Wohnbevölkerung werden das geplante Angebot unterschiedlich nutzen und sich entsprechend artikulieren. 8.) Da der *Bürgermeister* meist direkt gewählt ist, wird er versuchen eine breite Mehrheit für seinen Vorschlag bei möglichst vielen Akteuren zu gewinnen. Er führt mit allen Gespräche, informiert die Presse, macht in festgefahrenen Situationen Vermittlungsvorschläge etc. Er ist darauf bedacht, als großer Mediator und tatkräftiger Politiker zu erscheinen.

Nun können alle diese Aspekte nicht Gegenstand des Sachunterrichts im 3. Schuljahr werden. Im Sinne eines politikorientierten Ansatzes ist es allerdings hilfreich, eine Fallanalyse mit mehreren (3–4) Akteuren vorzunehmen. Bei der Ansiedlung eines Aldi-Marktes können beispielsweise die Interessen der Umweltschützer, der Geschäftsleute und von zwei Parteien näher untersucht werden. Der Sinn der Gemeindeverwaltung als politische Institution kommt zum Tragen, da bei den verschiedenen Ämtern Stellungnahmen erfragt werden (Bau-, Gewerbe-, Umweltamt und Amt für öffentliche Ordnung). Der Gemeinderat wird als Entscheidungsgremium eingeführt und vorgestellt. Die Parteien dienen als Brücke. Methodisch lässt sich dieses Szenario mit Erkundungen, Interviews, Flugblättern, Lückentexten, Satzergänzungen etc. umsetzen. Zwar benötigt diese Unterrichtssequenz mehr Zeit (4–6 Stunden), aber dafür können Grundlagen der Demokratie exemplarisch erarbeitet werden. Die Struktur einer solchen Unterrichtssequenz könnte wie folgt aussehen:

**1. Stunde Kennenlernen der konfligierenden Interessen**

Unterrichtsschritte	Arbeitstechniken	Materialien
Beschreibung des Problems in der Gemeinde: Gegner und Befürworter des Aldi-Marktes. Einbeziehung des Vorwissens	Textanalyse	Artikel im Gemeindeblatt/ Zeitung
Analyse des Fallbeispiels	Aus dem Text die 4 Positionen der Akteure in einem eigenen Text beschreiben	Arbeitsblätter
Ergebnissicherung	Schülervorträge	Schlüsselwörter an der Pinwand
Hausaufgabe	Satzergänzungsaufgabe	Arbeitsblatt

**2./3. Stunde Erkundungen bei den Akteuren**

Unterrichtsschritte	Arbeitstechniken	Materialien
Formulierung von Fragen an Umweltgruppe, Sprecher der Geschäftsleute, CDU und SPD-Ratsmitglied	Entwicklung eines Fragebogens	Arbeitsblätter
Durchführung der Erkundungen	Erkundung	Kassettenrekorder Protokollblatt
Auswertung der Erkundungen	Berichte der Gruppen	
Ergebnissicherung	Argumente sammeln	Tafel/Heft

**4. Stunde Befragung eines Verwaltungsangestellten**

Unterrichtsschritte	Arbeitstechniken	Materialien
Beschäftigung mit den Verwaltungsabläufen	Informationen aus Schaubildern und Texten gewinnen	Schaubilder zur Gemeinde
Probleme der Gemeinde bei der Ansiedlung von Aldi	Expertenbefragung	
Auswertung des Gesprächs	Argumente sammeln	Tafel/Heft

**5. Stunde Rollenspiel einer Gemeinderatssitzung**

Unterrichtsschritte	Arbeitstechniken	Materialien
Erarbeitung der Positionen CDU, SPD, FDP, Grüne	Informationen aus Texten übernehmen und Hineindenken in die Rolle	Schaubilder zum Gemeinderat Rollenkarten
Simulation einer Diskussion im Gemeinderat	Rollenspiel	
Auswertung des Rollenspiels und Sichtung der Argumente	Unterrichtsgespräch	

Die Unterrichtssequenz stellt Politik in ihren Zusammenhängen dar. Die einzelnen Stunden erfordern viel methodisches Geschick der Lehrerinnen und Lehrer. Insbesondere die Textauswahl muss alterstufengemäß sein. Die Lehrenden können die Abläufe keineswegs nur moderieren oder alles den Externen überlassen. Im Gegenteil: Es kommt immer darauf an „Übersetzungen“ der abstrakten Zusammenhänge in konkrete, personenbezogene zu liefern. Fälle mit ähnlicher Struktur finden sich in jedem Jahr in jeder Gemeinde. Ein Neubauprojekt im Kreis oder in der Gemeinde ist in allen Investitionshaushalten vorgesehen. Insofern kann ein flexibel einsetzbares Schulbuch an einem Beispiel den Weg zeigen und dabei zusätzlich wieder verwendbare Informationen vorsehen. Dann kann die Lehrerin bzw. der Lehrer durch eine aktuelle Recherche das Schulbuch schnell ergänzen und umschreiben. Politikorientierter Sachunterricht ist möglich und nötig.

## Ausblick

Ein politikorientierter fachdidaktischer Zugang zeigt die Politik in ihren Abläufen und Regeln sowie in ihrer Interessengebundenheit. Soziales Lernen und Lebenshilfe werden darin integriert, ohne dass beides zum alleinigen Unterrichtsmuster wird. „Wichtig ist, dass politische Prozesse auch auf lokaler Ebene als interessengeprägt und konflikträchtig wahrgenommen werden, damit nicht in die Gemeinschaftsideologie und die Harmonisierungstendenzen der alten Heimatkunde zurückgefallen wird (wozu manche Kommunalpolitiker mit ihrer Betonung der eigentlich „unpolitischen“ Arbeit vor Ort kräftig beitragen könnten!)“ (von Reeken 2001, 88). Kinder verstehen politische Vorgänge in ihrer Gemeinde – und in Berlin oder anderswo. Dies allerdings ist aus ihren Beiträgen nicht immer leicht herauszuhören. Durch den Unterricht wird erst noch „aus ihren Geschichten das Politische herausgearbeitet, indem z. B. ihre Geschichten „entprivatisiert“, Verallgemeinerungen und Besonderheiten diskutiert oder Zusammenhänge und Differenzen zwischen verschiedenen Fallbeispielen aufgeklärt werden“ (Richter 1999, 137). Schülerinnen und Schüler sollen kritik- und handlungsfähig werden. Zu hoffen ist, dass wieder mehr Lehrerinnen und Lehrer den Mut zu einem politikorientierten Lernen finden. Auch die Schule kann ihren Beitrag zum Abbau der Politikverdrossenheit leisten.

### Literatur

- Ackermann, P.: Einführung in den sozialwissenschaftlichen Sachunterricht, München 1976  
 Behrmann, G.: Demokratisches Lernen in der Grundschule. In: George, S./ Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach 1996, 121–150  
 Breit, G./ Weißeno, G.: Planung des Politikunterrichts. Eine Einführung. Schwalbach 2003  
 Buchstein, H.: Bürgergesellschaft und Bürgerkompetenzen. In: Breit, G./ Massing, P. (Hrsg.): Die Rückkehr des Bürgers in die politische Bildung. Schwalbach 2002, S. 11–27  
 Duncker, L.: Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In: Duncker, L./ Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim 1994, S. 29–40

- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2002
- Herdegen, P.: Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Donauwörth 1999
- Massing, P.: Institutionenkundliches Lernen. in: Sander, W. (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. Schwalbach 1997, S. 287–300
- Meyer, Th.: Was ist Politik? Opladen 2000
- Moll, A.: Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern, Schwalbach 2001
- Nassmacher, H./Nassmacher, K.-H.: Kommunalpolitik in Deutschland. Opladen 1999
- Prote, I.: Für eine veränderte Grundschule. Schwalbach 2000
- Reeken, D. v.: Politisches Lernen im Sachunterricht, Baltmannsweiler 2001
- Richter, D.: Interessenskonflikte und Machtverhältnisse: Rekonstruktionen kategorialer Konzepte bei Grundschülerinnen und Grundschulern. In: Frohne, I. (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999, S. 117–140
- Richter, D.: Sachunterricht – Ziele und Inhalte, Baltmannsweiler 2002
- Richter, D.: Politisches Lernen in der Grundschule. In: Grundschule (32), (4), (2000), S. 30–34
- Soostmeyer, M.: Zur Sache Sachunterricht, Frankfurt 1988
- Wagenschein, M.: Ursprüngliches Verstehen und exaktes Denken, Stuttgart 1970
- Weißeno, G.: Historisch-politisches Lernen im Sachunterricht – Fachdidaktische Analyse einer Unterrichtsstunde. In: Richter, D. (Hrsg.): Methoden der Unterrichtsinterpretation. München 2000, S. 163–76