



Deutsches
Jugendinstitut

Materialien zum 16. Kinder- und Jugendbericht

Hans Brügelmann

Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum

Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung
von Kindern

Eine Expertise für das Deutsche Jugendinstitut

Forschung zu Kindern, Jugendlichen und Familien an der Schnittstelle von Wissenschaft, Politik und Fachpraxis

Das Deutsche Jugendinstitut e.V. (DJI) ist eines der größten sozialwissenschaftlichen Forschungsinstitute Europas. Seit über 50 Jahren erforscht es die Lebenslagen von Kindern, Jugendlichen und Familien, berät Bund, Länder und Gemeinden und liefert wichtige Impulse für die Fachpraxis.

Träger des 1963 gegründeten Instituts ist ein gemeinnütziger Verein mit Mitgliedern aus Politik, Wissenschaft, Verbänden und Einrichtungen der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe. Die Finanzierung erfolgt überwiegend aus Mitteln des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und den Bundesländern. Weitere Zuwendungen erhält das DJI im Rahmen von Projektförderungen vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Kommission, Stiftungen und anderen Institutionen der Wissenschaftsförderung.

Aktuell arbeiten und forschen 470 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (davon rund 280 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler) an den beiden Standorten München und Halle (Saale).

Der vorliegende Text wurde als Expertise im Rahmen der Arbeiten zum 16. Kinder- und Jugendbericht erstellt. Ihre Beauftragung erfolgte durch die Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht und wurde durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert.

Der Sachverständigenkommission für den 16. Kinder- und Jugendbericht gehörten folgende Mitglieder an: Dr. Reiner Becker, Prof. Dr. Anja Besand, Ina Bielenberg, Prof. Dr. Julia von Blumenthal, Prof. Dr. Andreas Eis, Prof. Dr. Frauke Hildebrandt, Cansu Kapli, Thomas Krüger, Prof. Dr. Dirk Lange, Hanna Lorenzen, Dr. Stine Marg, Prof. Dr. Kurt Möller, Prof. Dr. Christian Palentien und Christian Weis

In der Geschäftsstelle des Deutschen Jugendinstituts e. V. wirkten mit: Dr. Anne Berngruber, Irene Hofmann-Lun, Dr. Sabrina Hoops, Dr. Liane Pluto und Christine Sporrer (Sachbearbeitung)

Impressum

© 2020 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstraße 2
81541 München

Deutsches Jugendinstitut
Außenstelle Halle
Franckeplatz 1, Haus 12/13
06110 Halle

Datum der Veröffentlichung Dezember 2020
ISBN: 978-3-86379-378-4

Telefon +49 89 62306-0
E-Mail jugendbericht@dji.de

Inhalt

	Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum	5
1	Gegenstand, Kontext und Zielsetzung des Gutachtens	7
2	Politische Bildungsprozesse sind komplex und schließen sowohl kognitive als auch affektive und motivationale Aspekte ein.	12
3	Konzepte und Einstellungen der Grundschul Kinder sind wichtige Schritte auf dem Weg zu zunehmend differenzierteren politischen Vorstellungen und Normen	16
4	Auch für die politische Bildung ist der Schulanfang keine Stunde Null – aber die Voraussetzungen der Kinder streuen sehr breit.	20
5	Interventionen in der Grundschule können die Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen beeinflussen	22
	5.1 Unterrichtsinhalte als Medium politischer Bildung	22
	5.2 Unterrichtsformen als Medium politischer Bildung	24
	5.3 Mitwirkung im Schulleben als Medium politischer Bildung	26
6	Die Möglichkeiten politischer Bildung werden im Alltag der Grundschule wenig genutzt	31
	6.1 Politisch relevante Inhalte im Unterricht	31
	6.2 Formen der Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht	32
	6.3 Partizipationsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene	33
7	Zusammenfassung:	36
8	Empfehlungen	37
	8.1 Bildungspolitik	37
	8.2 Forschung	38
	8.3 Praxisentwicklung	39
9	Nachweise der zitierten und darüber hinaus benutzten Literatur	42

Redaktioneller Lesehinweis:

Für die Veröffentlichung wurden die Expertisen für den 16. KJB neu und einheitlich formatiert. Um die im Bericht in der Fassung der Bundestagsdrucksache 19/24200 vom 11.11.2020 zitierten Quellen aus den Originaltexten in der vorliegenden Fassung schnell überprüfen zu können, werden im Folgenden die entsprechenden Belegstellen aus dem Bericht in der vorliegenden Fassung nachgewiesen:

S. im 16. KJB	Zitat Original-Expertise	Zitat in der vorliegenden Fassung
S. 199	S. 1	S. 5
S. 200	S. 14f.	S. 20f.
S. 200	S. 7	S. 12
S. 200	S. 6	S. 11
S. 200	S. 15	S. 21
S. 200	S. 24	S. 30
S. 200	S. 24	S. 30
S. 200	S. 28f.	S. 36
S. 200	S. 2	S. 7
S. 200	S. 4	S. 9
S. 200	S. 24	S. 31
S. 200	S. 2	S. 7
S. 200	S. 2.	S. 7
S. 201	S. 24f.	S. 31f.
S. 201	S. 26f.	S. 33f.
S. 201	S. 24	S. 33
S. 201	S. 12	S. 17
S. 201	S. 28	S. 35
S. 223	S. 18f.	S. 24ff.
S. 224	S. 19	S. 25
S. 224	S. 25	S. 32
S. 224	S. 25	S. 32
S. 225	S. 26	S. 33

Grundschule als demokratischer Lern- und Lebensraum

Ein Forschungsbericht über soziales Lernen und politische Bildung von Kindern¹

Drei grundlegende Einsichten aus dem Gutachten vorweg:

- **Schon Kinder entwickeln politisch relevante Vorstellungen und Haltungen** – und diese können in der Grundschule über pädagogisch geplante Aktivitäten bzw. die Gestaltung der Lern- und Lebensbedingungen beeinflusst werden. Kinder sind dabei nicht als zu „formende“ Objekte zu sehen, sondern als selbstständige Persönlichkeiten, die von der Schule bei der Entwicklung ihrer Haltungen und Kompetenzen unterstützt werden.
- Politische Bildung leistet einen Teil-Beitrag zum Zusammenspiel von expliziten und impliziten, intentionalen und beiläufigen Sozialisationsprozessen – sie kann nur wirksam werden, **wenn sie sich nicht auf fachliche Beiträge zum Sachunterricht beschränkt**, sondern auch als Unterrichtsprinzip (in allen Fächern bzw. Lernbereichen) ausgelegt wird sowie selbst- bzw. mitbestimmte Arbeitsformen im Unterricht und ernsthafte Möglichkeiten zur Mitwirkung im Schulleben einschließt.
- Schulische Aktivitäten politischer Bildung müssen **gleichzeitig Gegenwarts- und Zukunftsansprüchen** gerecht werden, indem sie dazu beitragen, Kinder auf ihr späteres Leben in der Gesellschaft vorzubereiten, aber auch helfen, schon aktuell die Rechte der Kinder auf Selbst- und Mitbestimmung umzusetzen. Dazu gehört auch, dass Schule sich in den Sozialraum öffnet und Kinder eine lebensnahe Vorstellung davon erhalten, was politische Vorgänge mit dem Leben von Bürgerinnen und Bürgern, Kindern und Familien zu tun haben.

¹ In diesem Gutachten für den Sachverständigenkommission zur Erstellung des 16. Kinder- und Jugendberichts im Auftrag der Bundesregierung stütze ich mich auf Vorarbeiten in meinen eigenen Beiträgen (Brügelmann 2008a+b+c) zu Backhaus u. a. (2008), die ich im Rückgriff auf neuere Studien aktualisiert habe, vor allem mit Bezug auf Tausendpfund (2008); Abendschön (2010; 2017); Biedermann u. a. (2010); Vollmar (2012); Dondl (2013); Götzmann (2015); Asal/Burth (2016); Abendschön/Tausendpfund (2017); Abs/Laudenberg (2017); Haug (2017); Bendig (2018); Andresen u. a. (2018; 2019); Mühting u. a. (2018). Mehrere dieser Arbeiten sind erwachsen aus der für die deutsche Diskussion zentralen Mannheimer Studie, aus der 2008 erst deskriptive Ergebnisse vorlagen (van Deth u. a. 2007).

Ich danke Simone Abendschön, Axel Backhaus, Horst Bartnitzky, Rebekka Bendi, Erika Brinkmann, Wolfgang Brünjes, Anke Götzmann, Elke Hildebrandt, Doro Klose, Georg Lind und Michael Töppler für hilfreiche Kommentare zu einer Vorfassung dieses Textes und Alina Rohde für die editorische Überprüfung des Manuskriptes.

1 Gegenstand, Kontext und Zielsetzung des Gutachtens

Der Blick auf Kinder und Politik muss drei Perspektiven miteinander verbinden:

- Studien aus Entwicklungspsychologie und Soziologie untersuchen die vielfältigen – auch informellen – Einflüsse auf die Vor- und Einstellungen der Kinder, d. h. die Formen und Bedingungen der politischen **Sozialisation im weiteren Sinne**, beispielsweise durch beiläufig mitgehörte Äußerungen von Erwachsenen, Gespräche mit Gleichaltrigen und Einflüsse der Medien. Ihre Befunde erhellen das Zusammenwirken verschiedener „Mechanismen“ politischen Lernens.
- Grundschulpädagogik und Fachdidaktik formulieren Konzepte für eine **intentionale politische Sozialisation**, also für bewusst organisierte Bildungsaktivitäten, z. B. in der Grundschule. Hier geht es um die Entwicklung von Konzepten für eine normativ begründete demokratische Bildung, die aber auch Annahmen über die Prozesse der Sozialisation machen, die sie beeinflussen wollen.
- Ebenfalls normativ wirken die **kinder- und schulrechtlichen Vorgaben** für ein demokratisches Zusammenleben in der Schule², zunächst ganz unabhängig von der Zukunftswirkung bestimmter Maßnahmen.

Die politische Sozialisation von Kindern ist in Deutschland – abgesehen von einigen bemerkenswerten Ausnahmen³ – noch wenig erforscht. Und auch die Didaktik politischer Bildung fristet in der Grundschule eher ein Nischendasein.⁴

Das spiegelt sich in den **Veröffentlichungen** wider. Zum Beispiel fehlt das Stichwort „politische Bildung“ sowohl im „Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik“ (Einsiedler u. a. 2014) als auch im „Kursbuch Grundschule“ (Bartnitzky u. a. 2009) jeweils im Inhaltsverzeichnis und im Register. Die einschlägigen Sammelbände des Grundschulverbands zu „Kinder in Gesellschaft“ (Heinzel 2010a) und zum „Sachunterricht in der Grundschule“ (Gläser/Schönknecht 2013) bieten ebenfalls keine eigenständigen Beiträge zu Konzepten politischer Bildung bzw. zu Studien über politisches Lernen von Kindern⁵. Bei dem größten bundesweiten Praxisprojekt, dem BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ 2002

² Vgl. vor allem die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, vom Bundestag 1992 für Deutschland ratifiziert.

³ S. dazu die Verweise in Fußnote 1 und unten (4).

⁴ Vgl. zu den unterschiedlichen Perspektiven die „fiktive Diskussion“ in Brügelmann u. a. (2008). Bis heute gibt allein der Sammelband „Politische Bildung von Anfang an“ (Richter 2007c) einen umfassenden Überblick über den Diskussionstand. Vgl. zur Situation in England, Österreich und der Schweiz die Beiträge in Mittnik (2016).

⁵ Explizit thematisiert wurden Ziele, Inhalte und Ort der politischen Bildung in der Reihe des Grundschulverbands zuletzt in dem Sammelband von Burk u. a. (2003, S. 14ff.).

bis 2007 (Edelstein/Fauser 2001)), kam mit 14% ebenfalls nur eine Minderheit der Schulen aus der Primarstufe⁶.

Andererseits gibt es **Annäherungen**. Bereits Ende der 1960er Jahre lassen sich erste Ansätze zu einer Didaktik politischer Bildung für die Grundschule ausmachen⁷. Unterrichtseinheiten zum Thema Werbung beispielsweise (Urban 1972) haben versucht, Kinder durch Eigenproduktionen erfahren zu lassen, wie Meinungen „gemacht“ werden⁸. Diese Impulse wurden aber in den späten 1970er und bis Mitte der 1990er Jahre kaum wahr- und aufgenommen⁹. In der Grundschulpädagogik und -didaktik wurde primär über neue Formen des Schriftspracherwerbs und des mathematischen Lernens diskutiert¹⁰ – zwei Lernbereiche, die heute auch in den internationalen Leistungsstudien dominieren¹¹.

Immerhin: **Aktuell** enthält der Beitrag „Sozialwissenschaftlicher Lernbereich“ von Kahlert/Richter (2014, S. 529) im o. g. Handbuch zumindest einen Absatz zu Studien der „politischen Sozialisation“. Und das Kapitel 11.2 „Schule als Lern- und Lebensort“ des „Kursbuch Grundschule“ enthält einen Abschnitt „Mit-Sprache“, in dem von Hecker/de Boer (2009) verschiedene Formen „demokratischen Lernens“, z. B. über Klassenrat und Schulversammlung, vorgestellt werden. Auch wurde vor mehr als 20 Jahren ein eigenständiges Handbuch „Politische Bildung in der Grundschule“ veröffentlicht (George/Prote 1996) und im „Handbuch politische Bildung“¹² gibt es einen Beitrag „Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule“ von Reeken (2005). Außerdem haben Backhaus u. a. (2008) zu verschiedenen Konzepten und Praxisbeispielen der Partizipation von Kindern der Tagungsband „Demokratische Grundschule“ mit vielfältigen Beiträgen publiziert¹³. Im Blick auf die Entwicklung einer demokratischen Grundschule hat sich auch der Grundschulverband (2019, S. 6f.) in seinen „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ eindeutig positioniert. Als Unterrichtshilfe im Detail ausgearbeitete Programme zum sozialen Lernen wie „LEOs Welt“ (Danicke 2012/20) oder – für Klasse 5/6 – „Gemeinsam leben und lernen“ (Hennig/Feige 2014/21) thematisieren zwar auch grundsätzliche Fragen wie Gerechtigkeit und Geltung von Regeln,

⁶ Burfeind u. a. (2011b, S. 83f.) – obwohl sie fast zwei Drittel aller Schulen ausmachen.

⁷ S. etwa Düring (1968); Mildner (1970); Beck (1972; 1973ff.); Ackermann (1973); Gümbel (1976).

⁸ Ähnlich der Ansatz eines „mehrperspektivischen Unterrichts“, s. CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1974/75).

⁹ Beck (1988, S. 205); Scholz (2003, S. 39ff., S. 46); Massing (2007, S. 19).

¹⁰ Vgl. zur Geschichte der Grundschule und der Entwicklung der verschiedenen Lernbereiche Bartnitzky (2019).

¹¹ Vgl. für die Grundschule die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Bos u. a. 2003 bis Hußmann u. a. 2017) und zum Unterricht in Mathematik und den Naturwissenschaften TIMSS (Wendt u. a. 2016). Die auf der Sekundarstufe durchgeführte CIVICS-Studie hat übrigens trotz der für Deutschland ebenfalls wenig erfreulichen Ergebnisse (vgl. Oesterreich 2002; Händle 2003) nie eine vergleichbare Aufmerksamkeit gefunden wie PISA und TIMSS.

¹² Sander (2005); in der Neuauflage (2014) dagegen fehlen stufenspezifische Beiträge.

¹³ S. auch die Praxisbeispiele in Burk u. a. (2003, S. 122ff.) und – stärker fachorientiert – bei Richter (2007, S. 120ff.).

konzentrieren sich aber auf das soziale Miteinander in der Gruppe, z. B. die Einrichtung von Klassenräten, und schließen keine Inhalte politischer Bildung im engeren Sinne ein.

In den Richtlinien und **Bildungsplänen** der Bundesländer für den Sachunterricht finden sich erst seit etwa 20 bis 30 Jahren punktuell Inhalte politischer Bildung, in einigen Bundesländern stellen sie inzwischen sogar einen eigenständigen Bereich dar¹⁴. Ergänzend hat die Bundeszentrale für politische Bildung (2008) unter dem Titel „Demokratie verstehen lernen“ elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule veröffentlicht. Zudem wurden und werden heute in Konzeptionen für den Sachunterricht Machtfragen und Konflikte zum Thema gemacht¹⁵, stärker als im Heimatkundeunterricht in den ersten beiden Jahrzehnten nach dem 2. Weltkrieg. Eine seltene Kontinuität weist das Projekt „Dritte Welt in der Grundschule“¹⁶ auf, das seit 1979 vom Grundschulverband¹⁷ gefördert und in den letzten Jahren unter dem Titel „Eine Welt in der Schule“ entschieden auf das Ziel „Bildung für eine nachhaltige Entwicklung“ hin orientiert wurde und auch deren politische Implikationen thematisiert¹⁸.

Trotz dieser Ansätze: Politische Bildung ist lange Zeit primär als Aufgabe der höheren Schulstufen angesehen worden¹⁹ und zusätzlich wurde ihr Auftrag meist beschränkt auf die Vermittlung von Wissen über politische Institutionen bzw. Prozesse durch Fachunterricht.

¹⁴ Vollmar (2012, S. 22). Götzmann (2015, S. 106ff.) hat zwar die Bildungspläne der Bundesländer durch die Brille des „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) gesichtet. Aber differenzierte Lehrplananalysen zur Partizipationsförderung liegen nur für einige Kantone der Schweiz vor (Maischatz u. a. 2018). Für Deutschland fehlen sie – außer für Baden-Württemberg (A-sal/Burth 2016, 39ff.) – bisher.

¹⁵ Richter (2007c); GDSU (2013, 27ff., 86ff.).

¹⁶ Vgl. die Viertel-(jetzt: Halb-)Jahreszeitschrift „Eine Welt in der Schule“ und zu den Grundlagen schon Schmitt u. a. (1976) sowie die Beiträge zu Schmitt (1989).

¹⁷ Finanziell unterstützt wurde das Projekt vonseiten des Bundesministeriums für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

¹⁸ Vgl. Schmitt (2019, S. 17ff.), z. B. zu Themen wie „Wohlstand und Armut“ „Waren aus aller Welt“, „Klima und Energiegewinnung“; zu den Publikationen des Projekts s. <https://www.welt-inderschule.uni-bremen.de/ueber-uns/publikationen.html>. Im Rahmen des Nationalen Aktionsplans der UN-Dekade: „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ 2004-2015 wurde der „Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung“ 2007 von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ vorgestellt und 2016 in überarbeiteter Fassung veröffentlicht. Er verfolgt das Ziel, den Lernbereich bereits in der Grundschule zu verankern (vgl. Bendig 2018, S. 33f), damit Kinder und Jugendliche „grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen erwerben“ (KMK/BMZ 2016, S. 17).

¹⁹ So schon Sutor (1971); s. auch Himmelmann (2005, S. S. 266ff.). Beispielsweise finden sich im Leitfaden „Was ist gute politische Bildung“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016) keine expliziten Bezüge zur Grundschule. Kritisch zu dieser Einseitigkeit u. a. Giest/Richter (2012, S. 4); Götzmann (2015, S. 7, S. 32). Dass diese Diskussion differenzierter und vor allem bezogen auf das konkrete Thema bzw. die an ihm zu bearbeitenden Aspekte zu führen ist, hat Richter (2015b) am Beispiel der EU demonstriert.

Diese doppelt eingeschränkte Sicht wurde schon früh in Frage gestellt, indem der enge Fokus auf Wissensvermittlung um drei **Perspektiven erweitert** wurde. Danach ist eine politische Bildung, die selbstständiges Denken, Urteilen und Handeln fördern will, auszulegen²⁰

- einerseits als **Fachunterricht** (in der Grundschule als Teil des Sachunterrichts), der über politische Sachverhalte informiert und Methoden zur Analyse und Kritik dieser Sachverhalte vermittelt, darüber hinaus aber auch
- als **Unterrichtsprinzip**, das Aufmerksamkeit für Norm- und Machtfragen in anderen Lernbereichen weckt, u. a. bei einer Lektüre mit sozialen Konflikten oder bei der Frage nach Gerechtigkeit im Ethik- oder Religionsunterricht;
- als Anforderung an **Arbeits- und Sozialformen** im Unterricht, d. h. als Forderung und Unterstützung von Selbstständigkeit, Mitbestimmung, Zusammenarbeit in allen Lernbereichen, z. B. bei Freiarbeit im offenen Unterricht;
- als Leitidee für die Gestaltung des **Schullebens**, z. B. durch Institutionalisierung der Mitwirkungsrechte von Schüler*innen in Entscheidungsgremien wie Klassenrat oder Schüler-/Schulparlament.

Mit dem letzten Punkt wird die Erziehungsperspektive („mündiger Bürger“ der Zukunft) ergänzt um Anforderungen an die Qualität der Erfahrungen in der Schule selbst²¹. Vor allem die **UN-Kinderrechtskonvention** (1989) macht deutlich, dass es in der Schule nicht nur darum geht, Demokratie zu lernen, sondern sie auch schon aktuell zu leben²². Denn die UN-Konvention formuliert nicht nur Schutz- und Förderrechte für Kinder, sie verlangt auch, ihnen Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in Angelegenheiten einzuräumen, die sie persönlich betreffen²³. Dass dies in besonderer Weise für die Schule gelten muss, wurde von der Kultusministerkonferenz²⁴ ausdrücklich als Anforderung an Unterricht und Schulleben formuliert. Obwohl der Anspruch²⁵ also programmatisch geklärt erscheint, bleibt zu prüfen, wie es um seine Umsetzung im Schulalltag steht²⁶.

²⁰ Brügelmann (1969; u. a. 1997; 2014); ein ähnlich breites Verständnis findet sich bei Sander (2008, S. 17ff., S. 125ff.); Burfeind u. a. (2011b); Autorengruppe Fachdidaktik (2016); Hildebrandt/Campagna (2016); Maischatz u. a. (2018). Die Rolle von Emotionen in der politischen Bildung hat erst in den letzten Jahren eine (allerdings wachsende) Aufmerksamkeit gefunden, vgl. die Beiträge zu Besand u. a. (2019).

²¹ Bartnitzky (2008, S. 40ff.), u. a. im Anschluss an den Begriff „Demokratie als Lebensform“ von Himmelmann (2001/2005).

²² Vgl. die Beiträge zu Carle/Kaiser (1998); Beutel/Fauser (2013); Edelstein u. a. (2014); Hecker u. a. (2014); Krappmann (2016).

²³ S. im Einzelnen Eichholz (2008, S. 119f.); Smith (2015, S. 370f.); Coady (2015, S. 385ff.)

²⁴ KMK (2006; 2009)

²⁵ Dieser Anspruch ist durch die Ratifikation der UN-Kinderrechtskonvention für die öffentlichen Einrichtungen in Deutschland ja auch rechtlich bindend.

²⁶ S. dazu unten (4.) und (5.).

Politische Bildung als Vorbereitung auf das zukünftige Leben in der Demokratie ist dagegen weiterhin als Aufgabe für die Grundschule umstritten, und zwar aufgrund von zwei Annahmen, deren Triftigkeit im Folgenden ebenfalls zu überprüfen ist:

- Die Komplexität und Abstraktheit institutioneller Prozesse überfordere Grundschulkind in kognitiver Hinsicht²⁷;
- zudem seien Einstellungen und Verhaltensweisen, die in personalen Bezügen des sozialen Alltags erworben werden, nicht übertragbar auf die stärker formalisierten Aktivitäten im gesellschaftlichen Raum²⁸.

Auf der Basis der Überlegungen in dieser Einführung werden deshalb im Weiteren folgende Fragen untersucht und diskutiert:

- Welche Dimensionen sollte politische Bildung in der Grundschule umfassen (vgl. Abs. 2)?
- Sind die Erfahrungen im Grundschulalter überhaupt bedeutsam für das spätere Leben (vgl. Abs. 3)?
- Welche politisch relevanten Vor- und Einstellungen bringen Kinder in die Schule mit (vgl. Abs. 4)?
- Kann die Grundschule deren Weiterentwicklung beeinflussen (vgl. Abs. 5)?
- Wie(weit) werden diese Möglichkeiten im Schulalltag genutzt (vgl. Abs. 6)?

Nach Erörterung dieser Fragen und einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse (vgl. Abs. 7) werden dann zum Abschluss (vgl. Abs. 8) einige Empfehlungen an Politik, Bildungsforschung und pädagogische Praxis formuliert.

Vorweg ist allerdings darauf hinzuweisen, dass die Forschungslage im Bereich der politischen Bildung und Sozialisation speziell für das Grundschulalter sehr schwach ist²⁹. Nach einer kurzen Welle Ende der 1960er Jahre gab es lange nur vergleichsweise wenige empirische Studien und selbst in den vergangenen 20 Jahren wurden nur noch vereinzelt Untersuchungen durchgeführt³⁰.

Erstes Zwischenfazit: Politische Bildung fristet in der Grundschule bisher ein Nischendasein. Sie hat schon hier ihren Ort, wenn man sie weitere fasst als bloße Institutionenkunde

²⁷ Z. B. Herdegen (1999, S. 38ff., S. 46); Reeken (2001, S. 20). Kritisch zum Einwand der „Überforderung“, auch mit empirischen Befunden Oerter (1992, S. 91); Berti (2006, S. 69f.); Brügelmann u. a. (2008, S. 32f.); Massing (2007, S. 25f.); Abendschön (2010, S. 19); s. dazu auch unten 5.

²⁸ S. dazu unten (3.).

²⁹ Abendschön (2010, 19); Dondl (2013)

³⁰ S. zur generell nur schwach entwickelten Politikdidaktik-Forschung Weißeno (2012), aber auch die in Fußnote 1 genannten Ausnahmen.

2 Politische Bildungsprozesse sind komplex und schließen sowohl kognitive als auch affektive und motivationale Aspekte ein.

In ihrem Entwurf für Bildungsstandards hat die Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung folgendes **Ziel** für die politische Bildung in der Schule formuliert (GPJE 2004, S. 7):

„In einer Demokratie gehört es zu den Bildungsaufgaben der Schule, alle Menschen zur Teilnahme am öffentlichen Leben zu befähigen. Durch politische Bildung fördert die Schule beim jungen Menschen die Fähigkeit, sich in der modernen Gesellschaft und Wirtschaft angemessen zu orientieren, auf einer demokratischen Grundlage politische Fragen und Probleme kompetent zu beurteilen und sich in öffentlichen Angelegenheiten zu engagieren.“

Um die Voraussetzungen für eine solche „**politische Mündigkeit**“ (ebd.) zu erfassen, muss dieses komplexe Ziel ausdifferenziert werden.

Schaut man auf die Forschung zur politischen Sozialisation, so beschränkt sie sich auf zwei **Hauptdimensionen**³¹:

- Wissen und Verstehen
- Werte, Einstellungen und Motive.

Zu beiden Bereichen liegen seit langem auch Studien aus dem Grundschulbereich vor, allerdings vor allem aus den USA³²: Sie haben bereits in den 1960er und 1970er Jahren belegt, dass sich damals dort viele Kinder schon mit 6 bis 10 Jahren für Politik interessierten, dass sie Informationen über aktuelle Ereignisse aufnahmen und Vorstellungen über die Bedeutung von Institutionen und das Funktionieren politischer Prozesse entwickelten³³.

³¹ Begründet und operationalisiert z. B. in der Testentwicklung für die internationalen Vergleichsstudien im Sekundarbereich, s. Biedermann (2016, S: 10f); Abs u. a. (2017, S. 20ff.). Im „National Assessment of Educational Performance“ in den USA wird konzeptuell noch sauberer getrennt in drei Bereiche: *knowledge, dispositions and intellectual and participatory skills* (ICES 2011, S. 4).

³² S. den Überblick bei Dawson u. a. (1977), z. B. mit Bezug auf Hyman (1959/69); Goodman (1959); Greenstein (1965); Hess/Torney (1968); Easton/Dennis (1969); Beck (1973); Moore u. a. (1976); für die Diskussion in der Bundesrepublik wurden die Studien schon früh aufgearbeitet von Behrmann (1969); Harnischfeger (1970); Nyssen (1970); Wasmund (1971); Beck (1972; 1973); sie sind – bei aller forschungsmethodischen Kritik (s. Ziegler 1988, S. 56) – bis heute eine wichtige Referenz, z. B. in den Forschungsüberblicken von Abendschön (2010, S. 75ff.) und Vollmar (2012, S: 37ff.). S. zur Situation in der Schweiz: Kalcsics u. a. (2010).

³³ Vor einer unreflektierten Übertragung von Befunden, die in anderen kulturellen Kontexten gewonnen wurden, warnt – auch im Blick auf die Ergebnisse der internationalen Leistungsvergleiche (z. B. Greenstein 1975; Torney u. a. 1975) – ebenfalls Ziegler (1988, S. 58-62).

Weitere wichtige Dimensionen politischer Bildung³⁴ wie

- methodische Fähigkeiten (z. B. die problembezogene Recherche von Informationen und die Bewertung konkurrierender Interpretationen bzw. Urteile) und
- Handlungskompetenzen (z. B. eigene Interessen vertreten, sachbezogen argumentieren, Konflikte gewaltfrei lösen)

sind bisher kaum untersucht worden³⁵. Das ist ein großes Manko.

Die Konzeption einer neueren Befragung in den USA, nämlich des *National Assessment of Educational Progress* (1998ff.), zielt neben dem politischen Wissen auch auf politische Fertigkeiten und Einstellungen. Die teils geschlossenen, teils offenen Fragen erforderten den Abruf von Wissen bzw. die Fähigkeit, aus Vorgaben zu folgern, Sachverhalte zu analysieren oder zu bewerten. Einige Beispiele verdeutlichen den Ansatz und die Ergebnistendenzen in 4. Klassen³⁶:

- 91% konnten ein Bild der Freiheitsstatue als Symbol für Freiheit benennen;
- 75% wussten, dass jemand, der festgenommen worden ist, das Recht hat, einen Anwalt zu sprechen;
- 47% wussten, dass in einer Demokratie Vertreter*innen gewählt werden, um Gesetze zu machen, weil das einfacher erscheint, als wenn alle immer über jede Frage abstimmen;
- 15% konnten zwei Aufgaben angeben, für die der Staat Steuern ausgibt, z. B. „Straßenbau“ und „Schulen“.

Bei deutschen Schulanfängern ist ebenfalls die Kenntnis von politischen Symbolen am weitesten entwickelt³⁷. Eine differenzierte Übersicht über empirische Studien zum politischen *Wissen* von Kindern in verschiedenen Ländern von 1960 bis 2008

³⁴ Vgl. Giesecke (1965/76); Brügelmann (1969).

³⁵ S. aber die Studien zur Förderung der moralischen Urteilsfähigkeit von Zierer (2005) und bei Lind (2015) sowie das Projekt von Bendig (2018) zur Entwicklung von Handlungskompetenzen.

³⁶ Johnson/Vanneman (2001); s. ergänzend zu den Erhebungen von 2006 und 2010 ICES (2011); eine Übersicht über die wichtigsten Befunde aus den Studien vor 1990 gibt Ziegler (1988), zusammengefasst bei Brügelmann (2008c, S. 212f.).

³⁷ Abendschön/Vollmar (2007, 213); vgl. zu differenzierten Befunden über den Kindern bekannte politische Themen: van Deth (2007b, S. 89ff.); zu ihrem Wissen: Vollmar (2007, 124 ff.); zur Unterstützung von Werten und Normen: Abendschön (2007, 166ff.). Für das LBS-Kinderbarometer wurden Kinder ab der 4. Klasse dazu befragt, welche Probleme sie selbst als Politiker*innen angehen würden. Ihre Nennungen *Finanzfragen*, *Umweltschutz*, *Kinderrechte*, *Arbeitslosigkeit* und *Frieden* verweisen auf ein Wissen um zentrale politischer Entscheidungsfelder.

findet sich in Vollmar (2012, 71ff.), für die Entwicklung von politisch relevanten Einstellungen hat Abendschön (2010, 75 ff.) wichtige Studien zusammengefasst³⁸.

Didaktisch sind die o. g. beiden Hauptdimensionen weiter ausdifferenziert worden, z. B. im Blick auf Fachinhalte in dem Kompetenzmodell von Weißeno u. a. (2010, S. 47ff.). Auch wenn sich dieses Modell auf „Basis- und Fachkonzepte“ beschränkt³⁹, ist unumstritten, dass sich politische Bildung nicht in der Vermittlung von Wissen erschöpfen und deshalb nicht auf Fachunterricht reduziert werden darf. Deutlich wird das in dem umfassenderen Modell der **Politikkompetenz**, das Massen (2012) in vier Dimensionen entfaltet hat⁴⁰:

- Fachwissen
- politische Urteilsfähigkeit
- politische Handlungsfähigkeit
- politische Einstellung und Motivation.

Für den Sekundarbereich folgern z. B. Torney-Purta/Barber (2005) aus den IEA-Studien der 1970er Jahre⁴¹, dass nicht allein die Vermittlung von Wissen über demokratische Prozesse, sondern auch deren Praktizierung im Schulalltag wichtig ist, damit Schüler*innen Zuversicht entwickeln, dass ihre Handlungen etwas bewirken können. So erklären Merkmale des Klassenklimas (z. B. Möglichkeiten der Mitbestimmung im Unterricht) Unterschiede sowohl im erfragten Wissen als auch im Blick auf die Partizipation an politischen Prozessen außerhalb der Schule.

Wie bereits kurz erwähnt, hat die Forschung dabei die Rolle von Emotionen und ihre förderliche wie hinderliche Bedeutung für politische Bildung bisher kaum in den Blick genommen⁴². Zu Recht verweist Besand (2015, S. 221f.) auf den widersprüchlichen Umgang der Didaktik mit dieser Dimension politischen Lernens, da einerseits gefordert wird, den Einfluss der Emotionen zu reduzieren, indem die Förderung der Urteilskraft in den Vordergrund gerückt wird, andererseits mit dem Rückgriff auf Kategorien wie „Interesse“ und „Motivation“ die Kraft (positiver)

³⁸ Beide haben – neben den italienischen Untersuchungen von Berti (2002; 2005) – auch neuere Studien aus den Niederlanden (Gemmeke 1998) und Australien (Howard/Gill 2000) – berücksichtigt. Vgl. speziell zu den Wurzeln von Vorurteilen gegenüber Fremden schon im Grundschulalter Butteltmann/Böhm (2014, S. 921ff.).

³⁹ Es sei angemerkt, dass diese im Übrigen fachintern kontrovers diskutiert werden, s. Massing u. a. (2011) vs. Autorengruppe Fachdidaktik (2011).

⁴⁰ S. dazu auch das Schaubild in Detjen u. a. (2012, S. 241).

⁴¹ Torney u. a. (1975).

⁴² Differenziert werden die Ambivalenzen einer stärkeren „Emotionalisierung“ der politischen Bildung diskutiert bei Besand/Wehner (2019, S. 288ff.).

Emotionen beschworen wird⁴³. Deren Wurzeln aber liegen schon in der frühen Kindheit⁴⁴.

Damit wird – auch für die Schule – eine Unterscheidung bedeutsam, die Geißler (1996, S. 53) für die Analyse der politischen Sozialisation in der Familie herausgearbeitet hat: **manifeste vs. latente Sozialisation**. Für erstere sind Sozialkunde und Politikunterricht mit ihrem expliziten Aufklärungsanspruch typisch, während latente Wirkungen aus eher beiläufigen Erfahrungen mit der Institution Schule und in der Beziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen folgen⁴⁵. Insofern sind Erfahrungen in der Schule bedeutsam, die unter dem Stichwort „heimlicher Lehrplan“⁴⁶ vor allem von Kandzorra (1996) diskutiert worden sind. Einschränkungen für die Entwicklung von Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft sieht sie in den „*Strukturen, Abläufen, Organisationsformen und Inhalten von Schule*“ und in der „*Eigengesetzlichkeit und Eigendynamik der Institution selbst*“⁴⁷. Konkret verweist sie⁴⁸ auf die weithin übliche Begrenzung der Entscheidungs- und Handlungsmöglichkeiten der Schüler*innen im Unterricht, auf die asymmetrische Lehr-Lern-Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern⁴⁹ und auf die durch Konkurrenz bestimmte Interaktion mit den Mitschüler*innen⁵⁰. Damit sind schulische Arbeits- und Sozialformen und ihre institutionellen Rahmenbedingungen auch unter dem Aspekt politischer Bildung zu prüfen.⁵¹

Zweites Zwischenfazit: Politische Bildung hat eine doppelte Aufgabe – die Vermittlung von Konzepten und Kenntnissen zum besseren Verständnis politischer Vorgänge, aber auch die Förderung von Einstellungen, die sich an demokratischen Werten orientieren, und von Kompetenzen wie selbstständiges Denken, Urteilen und Handeln.

⁴³ Vgl. zu deren Rolle in der Politik und zu ihrer Berücksichtigung in der politischen Bildung die Beiträge zu Besand u. a. (2019), wo sich allerdings erstaunlicherweise keine Beispiele für die Primarstufe finden.

⁴⁴ Vgl. die Belege – auch für die moralische Sozialisation – in den Beiträgen zu Oerter/Montada (1998, S. 232ff., S. 758ff., S. 880ff., S. 920ff.) und aktuell die Thesen von Renz-Polster (2019) zum Einfluss der familiären Erziehung auf grundlegende politische Haltungen.

⁴⁵ S. für eine weitere Ausdifferenzierung durch die Dimension der Intentionalität Abendschön (2010, S. 81).

⁴⁶ Vgl. zur Herkunft des Konzepts Zinnecker (1975) im Anschluss an Jackson (1968) und Snyder (1970/1971).

⁴⁷ Kandzorra (1996, S. 71); s. konkret zu den Folgen der Asymmetrie für die Mitsprachemöglichkeiten der Kinder in Lernentwicklungsgesprächen Bonanati (2019).

⁴⁸ Vgl. Kandzorra (1996, S. 81) und unten 6.3.

⁴⁹ - mit der u. a. von de Boer (2006) beobachteten Konsequenz, dass Schüler*innen Mitwirkung eher „mit-spielen“ als offen nutzen (Budde 2010, S. 386f., S. 397f.).

⁵⁰ S. dazu unten (6.2) und (6.3). Auch Nebenwirkungen von Verantwortungsrollen können von den betroffenen Kindern in der Schule durchaus ambivalent erlebt werden und sind bei der Ausgestaltung von Mitbestimmungsmodellen zu bedenken (vgl. Winklhofer 2001).

⁵¹ Ausführlicher unten 5.2/.3 und 6.2/3.

3 Konzepte und Einstellungen der Grundschul Kinder sind wichtige Schritte auf dem Weg zu zunehmend differenzierteren politischen Vorstellungen und Normen

Das Verhältnis zwischen **sozialem und politischem Lernen** ist in der Sachunterrichtsdidaktik und Grundschulpädagogik umstritten⁵².

So stellt sich die Frage, ob Machtfragen, Konfliktregelungen usw. im öffentlichen Leben eine andere Qualität haben als in informellen Beziehungen – oder ob die Unterschiede eher gradueller Art sind. Ein Streit in der Familie lässt sich auf persönlicher Ebene lösen (obwohl auch familienrechtliche Vorgaben bedeutsam werden können), eine Auseinandersetzung zwischen Ministerien findet im Rahmen zugewiesener Zuständigkeiten und Verfahren statt (obwohl auch persönliches Prestige und Animositäten eine Rolle spielen). Hier besteht ein doppeltes **Übersetzungsproblem**: Zum einen erschöpfen politische Prozesse sich nicht in Aktivitäten, wie sie aus sozialen Nahbeziehungen bekannt sind⁵³; zum anderen wenden Kinder Konzepte wie Mitbestimmung, denen sie auf allgemeiner Ebene zustimmen, nicht bruchlos auf der Ebene eigener Alltagserfahrung an⁵⁴. Streitschlichter, Klassenrat, Schulparlament können eine Brücke darstellen auf diesem Kontinuum informeller und institutionell verfasster Beziehungen.

Unabhängig von den genannten objektiven Unterschieden politischer und sozialer Prozesse ist umstritten, ob persönliche Haltungen und Kompetenzen **domänenspezifisch** erworben werden oder in der Entwicklung der jungen Menschen zusammenhängen. Hier ist zu unterscheiden. Es gibt Haltungen (Respekt, Toleranz, Solidarität), die das Verhalten einer Person auf verschiedenen Ebenen gleichermaßen bestimmen und schon früh geprägt werden⁵⁵, was ebenso für Kompetenzen wie Empathie, Perspektivübernahme, Argumentations- und Urteilsfähigkeit gilt. Daneben braucht es aber spezifische Kenntnisse und Konzepte, um das Verhalten anderer in Kleingruppen oder den Wirtschaftskreislauf oder das Funktionieren von Großorganisationen zu verstehen. Allerdings entwickelt sich auch dieses Wissen aus Prä-Konzepten, die Kinder (und Erwachsene!) aufgrund ihrer Alltagserfahrung bilden und durch systematischere Aufklärung differenzieren können.

⁵² Vgl. etwa Massing (2007, S. 20ff.).

⁵³ Z. B. Richter (1997, S. 84); Reeken (1999, S. 10).

⁵⁴ Vgl. Dondl (2013, S. 212, S. 218, S. 226) und insbesondere seine Unterscheidung von Gedankenlogik und pragmatischen Entscheidungen (a.a.O., 201ff.).

⁵⁵ S. zu den Konsequenzen für den Elementarbereich Beinzger/Diehm (2007, S. 96ff.).

Für die Grundschule stellt sich die Frage, wie stark die intensiven sozialen Lernerfahrungen in der Institution Schule⁵⁶ als bedeutsam für die Entwicklung von politischem Wissen und Einstellungen im engeren Sinn angesehen werden können, so dass sie nach Schreier (1996, S. 53) eine Art „**Brücke**“ zwischen den Intim-Erfahrungen in der Familie und den staatlich verfassten Formen von Politik bilden können⁵⁷, indem sie „*modellhaft den Weg vom Miteinander der empathischen Lebensform zur regelhaften, institutionalisierten Staatsform ... wiederholen.*“ Mit seinem „Dreiphasen-ABC der Demokratie-Erziehung in der Grundschule“ verdeutlicht Schreier, dass alltägliches Miteinander in Kleingruppen und Teilhabe an politischen Entscheidungen nicht dasselbe sind, aber Wesentliches gemeinsam haben, dass politische Bildung in der Grundschule insofern in mehreren Stufen zu institutionalisieren ist:

- Empathie, z. B. durch Gespräche über persönliche Erfahrungen/Schwierigkeiten im Morgenkreis oder (vermittelt) über ein Klassentagebuch;
- Redeverhalten als geregeltes Verfahren, z. B. durch die Diskussion von moralischen Dilemmata oder durch die gemeinsame Gestaltung einer Zeitung;
- Einrichtung und Nutzung von Körperschaften, z. B. eines Klassenrats, eines Schülerparlaments, eines Schülergerichts.

Wegen der **Strukturverschiedenheit** informeller sozialer Beziehungen und institutionalisierter gesellschaftlicher Prozesse wurde und wird dennoch bis heute der Sinn einer politischen Bildung in der Grundschule oft grundsätzlich in Frage gestellt⁵⁸.

So wird die Bedeutung des sozialen Lernens in der Intimgruppe für die Entwicklung politischer Haltungen oft in Zweifel gezogen⁵⁹. Andererseits zeigen Studien der politischen Psychologie eine hohe Korrelation zwischen politischen Einstellungen und **allgemeinen Persönlichkeitsmerkmalen**⁶⁰. Letztere wiederum korrespondieren mit Autoritätsstruktur und affektivem Klima in der Familie⁶¹. Beispielsweise gibt es einen Zusammenhang zwischen Erfahrungen mit der Gleichberechtigung der Ge-

⁵⁶ Vgl. etwa Beck/Scholz (1985); Krappmann/Oswald (1995); Krappmann (1996).

⁵⁷ Vgl. Burk (2003, S. 15) und von Hentigs Argument (1993, S. 181): „*Nur wenn wir in kleinen überschaubaren Gemeinwesen dessen Grundgesetze erlebt und verstanden haben [...], werden wir sie in der großen polis wahrnehmen und zuversichtlich befolgen.*“ Kritisch dazu Hättich (1999, S. 179).

⁵⁸ Vgl. Reeken (1999, S. 20), der deshalb fordert, die Begegnung mit genuin politischen Erfahrungen zum Ausgangspunkt politischer Bildung zu machen (2005, S. 187ff.); vgl. dagegen die Vorschläge von Hildebrandt/Pergande (2020) und Hildebrandt u. a. (2020), Selbstwirksamkeitserwartung zu entwickeln, Perspektivwechsel zu üben, Vorurteile bewusst zu machen sowie Konfliktlösungskompetenzen zu fördern, und ihre Begründung dieser Forderungen als grundlegend für eine demokratische Bildung.

⁵⁹ Vgl. etwa Massing (2007, S. 24ff., S. 33); Richter (2007d, S. 36f.) und die Kritik van der Entpolitisierung des Sachunterrichts (z. B. Claußen 2003; Scholz 2003, S. 39ff.).

⁶⁰ So Geißler (1996, S. 61-62), mit Bezug auf Streiffeler (1975, S. 113) und Schulze (1976, S. 38-40). Vgl. zu Ich-Stärke als – auch in dieser Hinsicht – zentralem Ziel der Elementarpädagogik Beinzger/Diehm (2007, S. 91, S. 95).

⁶¹ Geißler (1996, S. 62), mit Bezug auf Renshon (1975).

schlechter in der Familie mit der Zustimmung von Schulanfängern zur Gleichberechtigung von Frauen und Männern oder ihrer Ablehnung⁶². Aber auch konkrete Entscheidungen wie Parteipräferenzen werden in der Eltern-Kind-Beziehung geprägt⁶³. Auch die Wurzeln für eine grundsätzliche Loyalität zum demokratischen System werden in frühen Erfahrungen vermutet⁶⁴.

Abendschön (2010, S. 20f., S. 75ff.) referiert zudem mehrere Studien, die die **Bedeutung früh erworbener Dispositionen** für das politische Denken und Handeln von Erwachsenen betonen, auch wenn diese in der Biographie nicht intakt erhalten bleiben, sondern sich durch spätere Erfahrungen weiter entwickeln und verändern⁶⁵. Zudem ist zu bedenken, dass Einstellungen nicht zwingend Handlungen determinieren und damit erst recht nicht das politische Engagement als Erwachsene⁶⁶. Ein Transfer auf außer- oder nachschulisches Verhalten hängt insofern von weiteren Einflüssen, z. B. von Eltern und Peers, und von situativen Bedingungen ab.

Obwohl die – gerade unter Kindern - verbreitete „**Personalisierung**“ von Politik⁶⁷ zu Recht als verkürztes Verständnis von gesellschaftlichen Machtverhältnissen kritisiert wird, sollte nicht übersehen werden, dass in der Politikwissenschaft neben dem grundlegenden Dreieck⁶⁸ *policy* (Inhalte), *polity* (strukturelle Bedingungen) und *politics* (Aktivitäten) auch das vierte „P“ *person* (Politiker*innen, Bürger*innen) verdient, ernst genommen zu werden⁶⁹, wie beispielsweise die Fülle an Biographien von Führungspersönlichkeiten zeigt, in denen das Wechselspiel von Personen und Strukturen die Analyse politischer Prozesse bestimmt. Insofern lässt sich die für Kinder typische Reduktion formeller auf informelle Beziehungen im Sinne von Prä-Konzepten durchaus auch didaktisch nutzen, wenn Unterricht verstanden wird als Erweiterung und Differenzierung vorhandener Vorstellungen⁷⁰.

Denn seit der konstruktivistischen Wende in der kognitiven Entwicklungspsychologie werden die von Konventionen und Konzepten der Erwachsenen abweichenden Vorstellungen von Kindern als „**Prä-Konzepte**“ verstanden⁷¹, die nach Piaget (1926/80; 1932/54) z. B. sowohl im naturwissenschaftlich-technischen als auch im

⁶² Abendschön/Vollmar (2007, S. 216, S. 219), die auch in anderen Dimensionen einen starken Zusammenhang von Unterschieden und Kenntnissen und Einstellungen mit der familiären Herkunft nachweisen (a. a. O., S. 211, S. 214, S. 215).

⁶³ Vgl. schon Marz u. a. (1978, 134).

⁶⁴ Massing (2007, S. 27f.) im Anschluss an Easton (1965).

⁶⁵ Vgl. als Alternative zu einem „Stufen“- oder einem „Ringe“-Modell der Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen die Metapher eines „Kraftfelds“ unterschiedlicher, miteinander interagierender Einflüsse Brügelmann (2008c, S. 203).

⁶⁶ Hildebrandt/Campana (2016, S. 145).

⁶⁷ Götzmann (2015, S. 56, S. 72), während Hafner (2006, S. 114) das Ausmaß der Personenzentrierung geringer einschätzt als z. B. die frühen us-amerikanischen Studien.

⁶⁸ Vgl. etwa Meyer (2003, S. 84ff.).

⁶⁹ S. die Forderung von Weinacht (1995, S. 63) und zur verbreiteten Vernachlässigung der emotionalen Seite von Politik und politischer Bildung oben 2. und die Einleitung zu Besand u. a. (2019, 11ff.).

⁷⁰ Mosch (2013, S. 4f.).

⁷¹ Vgl. die Beiträge zu Duit (1993).

sozialen Bereich notwendige Vereinfachungen darstellen, mit deren Hilfe Kinder sich, z. B. über Analogien, die komplexe Umwelt verständlich und handhabbar machen⁷². Insofern stellen sie auch beim politischen Lernen notwendige Vor- und Zwischenformen auf dem Weg zu fachlichen und normativen Lernzielen dar⁷³, an denen ein stärker fachlich fokussierter Unterricht anknüpfen muss, wie Massing u. a. (2011, 138) betonen⁷⁴.

Belege für die unterstellte Entwicklung der Prä-Konzepte finden sich in verschiedenen Studien⁷⁵: Zwar neigen Kinder zu einer starken Personalisierung politischer Ereignisse⁷⁶, beginnen aber gegen Ende der Grundschulzeit stärker auf Institutionen zu achten und deren Funktion von den Personen zu trennen, die ein Amt innehaben⁷⁷. Die Funktion von Ämtern und die Bedeutung von Verfahren (Parteien, Wahlen, Gesetze) entwickeln sich dabei aus Analogien zum eigenen Erfahrungsbereich⁷⁸, auch die Zuordnung von Berufen zum öffentlichen oder privaten Sektor gelingt (erst) mit zunehmendem Alter⁷⁹.

Drittes Zwischenfazit: Schon Grundschul Kinder entwickeln Vorstellungen über die Rolle politischer Institutionen und über Normen für politisches Handeln, die zudem als Prä-Konzepte bzw. Dispositionen für die weitere Entwicklung ihres politischen Denkens und ihrer Einstellungen wirksam werden.

⁷² Vollmar (2012, S. 82f.); Götzmann (2008; 2017, S. 248). Vgl. zu konkreten Prä-Konzepten im politischen Bereich Dondl (2013, S. 130 ff.); Weißeno/Götzmann (2015, S. 17ff.); Asal/Burth (2016, S. 92ff.).

⁷³ Götzmann (2007, S. 81).

⁷⁴ Bereits vor 50 Jahren hat Connell (1971, 330 ff.) ein Stufenmodell entwickelt, in dem zunächst grobe Vorstellungen, z. B. zur Bedeutung von Hierarchien und Konflikten, aber auch zu konkreten Phänomenen wie „Amt“ und „Wahlen“, zunehmend differenziert werden (vgl. zu weiteren Stufenmodellen die Übersicht bei Dondl 2013, S. 86ff.). Offen ist die Frage, ob Unterricht Kindern helfe soll, ihre Konzepte zu explizieren und durch Konfrontation mit anderen zu differenzieren (vgl. das Prinzip „vom Singulären über das Divergierende zum Regulären“ bei Gallin/Ruf 1990/98, 19ff.) oder ob Unterricht von fachlichen „Basiskonzepten“ ausgehen soll, die den Kindern in elementarierter Form „vermittelt“ werden (so eher Massing 2007, S. 31f.; Richter 2007d, S. 39ff.), und ob auch deren „Machart“ methodisch reflektiert wird (s. Fußnoten S. 165, S. 181).

⁷⁵ Vgl. die Zusammenfassung bei Götzmann (2007) und die differenzierte Diskussion bei Asal/Burth (2016, S. 58ff.), die zu Recht darauf hinweisen, dass die von Kindern verwendeten Bezeichnungen (z. B. „König“ für Ministerpräsident) noch nichts über die Merkmale und Strukturen der zugrundeliegenden Konzepte aussagen (a. a. O., S. 60f., S. 92ff.), und die Interviewbefunde von Becher/Gläser (2019, S. 184).

⁷⁶ Ein durchgängiger Befund (vgl. etwa auch Greenstein 1975 und Moore u. a. 1985), der aber vermutlich auch für viele Erwachsene gilt.

⁷⁷ Easton/Dennis (1969, S. 116ff.).

⁷⁸ Vgl. schon Connell (1971) und die Parallelität zu „misconcepts“ – besser „pre-concepts“ – im naturwissenschaftlichen Bereich: Sumfleth (1988).

⁷⁹ Moore u. a. (1985, S. 99-100).

4 Auch für die politische Bildung ist der Schulanfang keine Stunde Null – aber die Voraussetzungen der Kinder streuen sehr breit.

Empirische Erhebungen haben in den 1980er Jahren selbst für Lernbereiche wie Schriftsprache⁸⁰ und Mathematik⁸¹ die verbreitete Lehrplan- und Schulbuch-Unterstellung widerlegt, dass Kinder in fachlicher Hinsicht „**unbeschriebene Blätter**“ seien und der Schulanfang in den verschiedenen Lernbereichen eine „Stunde Null“ sei. Van Deth u. a. (2007) haben gezeigt, dass dies auch für die politische Sozialisation gilt, und zwar sowohl für politische Themen, Probleme und Kenntnisse⁸² als auch für demokratische Werte und Normen⁸³. Denn beiläufig erleben Kinder im Alltag politische Ereignisse und Diskussionen auf vielfältige Weise⁸⁴.

Dass viele Grundschulkinder sich schon für Politik **interessieren** (können), ist in Übereinstimmung mit den frühen Studien in den USA⁸⁵ inzwischen auch für Deutschland mehrfach belegt⁸⁶, wobei die Wichtigkeit der Themen von aktuellen Ereignissen und deren öffentlicher Diskussion abhängt⁸⁷. Viele Kinder äußern auch Interesse an einem politischen Engagement⁸⁸. Zudem verfügen Kinder schon in der Grundschule über politische Informationen und Konzepte⁸⁹ und sie entwickeln politische Einstellungen⁹⁰. Diese streuen aber sehr breit. Dies wurde auch für die anderen Lernbereiche eindrücklich belegt von Largo (2009), der am Schulanfang eine Bandbreite von drei Entwicklungsjahren für alle Kompetenzbereiche als normal nachgewiesen hat⁹¹.

⁸⁰ Ferreiro/Teberosky (1979/82); Rathenow/Vöge (1982).

⁸¹ Selter (1993).

⁸² S. oben (2.), van Deth (2007, S. 89 ff.) und Vollmar (2007, S. 159f.; 2012, S. 25, S. 39ff.); Tausendpfund (2008, S. 18ff.)

⁸³ S. oben (2.) und Abendschön (2007, S. 159f.; 2010, 100ff.).

⁸⁴ Berton/Schäfer (2005, S. 35f.); Hafner (2006, S. 91f.); van Deth (2007a, S. 16); Vollmar (2012, S. 222).

⁸⁵ S. oben Anm. 28.

⁸⁶ Vgl. für 8- bis 12jährige Kinder: Hafner (2006, S. 57, S. 93ff.); Haug (2017, S. 256ff.).

⁸⁷ Oesterreich (2002, S. 185); LBS-Initiative (2003, S. 42; 2007, S. 159); Deth (2007b, S. 116).

⁸⁸ Z. B. 50-65% der im LBS-Kinderbarometer 2000 Befragten (Eichholz/Schröder 2002, S. 77f.). Zusätzlich macht Speck (2007, Kap. 2.1) darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche informelle Formen politischen Engagements bevorzugen, z. B. Teilnahme an Demonstrationen, Sprühen von Graffiti, Sammlung von Unterschriften.

⁸⁹ Vollmar (2007, S. 159f.), Tausendpfund (2008, S. 18ff.); Abendschön (2010, S. 102); Götzmann (2017).

⁹⁰ Abendschön (2007; 2010, 350); Ohlmeier (2007); Tausendpfund (2008).

⁹¹ S. für differenziertere Belege die Beiträge zu Moser u. a. (2005).

Das Niveau politischer **Kenntnisse und Konzepte** ist abhängig vor allem von der familiären Sozialisation und deren Bedingungen wie soziale Schicht und Migrationsgeschichte⁹². Die großen Unterschiede zwischen den Kindern finden sich auch noch am Ende der Grundschulzeit⁹³, wobei noch nicht geklärt ist, welche Bedingungen primär dafür verantwortlich sind. Unumstritten ist aber, dass Unterrichtsstil und Schulklima die Entwicklung von Wissen, Einstellungen und Partizipationsbereitschaft mit beeinflussen⁹⁴ und damit auch für späteres politisches Engagement relevant sind.

Darum sind die Ergebnisse der Untersuchung von Abendschön (2010, S. 350ff.) bedeutsam, dass Kinder nicht nur über politische Kenntnisse und Konzepte verfügen, sondern auch schon Einstellungen und Wertvorstellungen entwickeln.

Viertes Zwischenfazit: Angesichts der sehr unterschiedlichen familiären, vor- und außerschulischen Erfahrungen der Schulanfänger hat die (Grund-)Schule eine kompensatorische Aufgabe, um allen Kindern zu helfen, ihren Horizont zu erweitern, und ihnen Möglichkeiten zur Entwicklung einer eigenen Urteilsentwicklung zu eröffnen.

⁹² Tausendpfund (2008, S. 43f.); Biedermann (2016, S. 28ff.); Abendschön/Tausendpfund (2017, S. 204, S. 216); s. aber auch unten 5.1.

⁹³ Vgl. etwa die Befunde bei Asal/Burth (2016, 116) und Becher/Gläser (2019, 184).

⁹⁴ Herdegen (1999, S. 38 f.); Grob (2007); Schwarzer/Zlegovits (2009, S. 337); Biedermann u. a. (2010, S. 81).

5 Interventionen in der Grundschule können die Entwicklung von Kompetenzen und Einstellungen beeinflussen

So wie didaktische Konzepte politischer Bildung vor allem für ältere Schüler*innen entwickelt worden sind, fokussieren Studien zum Wirkungsvergleich gezielter Interventionen ebenfalls den Sekundarbereich⁹⁵. Das zeigt sich auch bei den internationalen Leistungsvergleichen CIVICS/CivEd und ICCS⁹⁶.

Einiges spricht dafür, dass **Schule mehr** Einflussmöglichkeiten bei der Bildung **kognitiver** Konzepte und fachlicher Methoden hat – und damit auch im Sinne einer kritischen Aufklärungs-Funktion – als bei der Entwicklung von Einstellungen. So zeigte eine Auswertung us-amerikanischer Daten der CIVIC-Studie für die Sekundarstufe, dass Schüler*innen Fragen internationaler Politik häufiger mit Lehrpersonen als mit ihren Eltern diskutieren⁹⁷. Für den schulischen Einfluss legen die vorliegenden Befunde nahe, dass Unterricht einen stärkeren Einfluss auf die Aneignung von Wissen und Konzepten hat, während Partizipation für die Entwicklung von Einstellungen bedeutsamer ist⁹⁸, die wiederum ein stärkeres bürgerschaftliches Engagement fördern⁹⁹. Dabei dürfen Interventionsversuche allerdings nicht als Einbahnstraße missverstanden werden, denn Kinder verarbeiten auch politische Einflüsse eigenständig und nehmen weder Informationen noch ihre Bewertung passiv auf¹⁰⁰.

5.1 Unterrichtsinhalte als Medium politischer Bildung

Bei Jugendlichen und Erwachsenen korreliert politisches Wissen sowohl mit der Einstellung zu demokratischen Werten als auch mit dem aktiven politischen Engagement¹⁰¹. Das Niveau des **Wissens** wird bei Kindern vor allem durch Erfahrungen

⁹⁵ So z. B. die Beiträge zu GPJE (2007); Weißeno/Schelle (2015).

⁹⁶ Torney u. a. (1975); Oesterreich (2002); Torney-Purta u. a. (2011); Abs u. a. (2017).

⁹⁷ Baldi u. a. (2001); auch bezogen auf die Grundschule relativiert Vollmar (2012) den Einfluss der Schule im Vergleich etwa zur Familie.

⁹⁸ Ackermann (1996); eine deutliche Wirkung des Unterrichts in der Sekundarstufe auf politische Einstellungen belegen auch die Studie von Niemi/Junn (1998) und Conover/Searing (2000).

⁹⁹ Winklhofer (2008, S. 77).

¹⁰⁰ Vgl. zur Kritik an den simplen „Transport“-Modellen einer Vermittlung von Wissen und Werten in den frühen us-amerikanischen Studien Ziegler (1988, S. 57-58, S. 73, S. 95) und Molenaar u. a. (2006, S. 10-11); s. zu einem methodisch reflektierten Anspruch von „Wissenschaftlichkeit“ und einer entsprechenden Relativierung von „Wissen“ als perspektivisch und immer vorläufig Gagel (2003, S. 166f.).

¹⁰¹ Vollmar (2012, S. 22f.).

in der Familie und Schule bestimmt¹⁰², wobei die Einflüsse allerdings je nach Kompetenzbereich¹⁰³ bzw. Einstellungsdimension¹⁰⁴ unterschiedlich (stark) sind.

Im Hinblick auf die Wirkungen eines Fachunterrichts ist nach der **methodischen Einbettung** zu differenzieren, wie die Hauptbefunde aus us-amerikanischen Evaluationsstudien zu verschiedenen Unterrichtsprogrammen zeigen:

„Wenn Schüler angehalten werden, sachliche Informationen – auf dem Wege des systematischen Begriffslernens, des entdeckenden Lernens oder Problemlösungsverfahrens – zu erschließen, können sie ihr Wissen und ihre Urteilsfähigkeit am ehesten verbessern... Die dem sogenannten Aktionslernen zuzuordnenden Methoden wie Rollen- und Simulationsspiele kommen ihren Zielen, Einstellungsänderungen und Handlungsbereitschaft zu fördern, näher als herkömmliche Verfahren, bleiben dafür aber im kognitiven und analytischen Lernen zurück“

(Schmitt 1977, S. 139, zit. nach Ackermann 1996, S. 95).

Im Anschluss an die Interventionsstudien von Allen u. a. (1997) und besonders von Berti u. a. (2002ff.) in Italien folgert Richter (2007c, S. 11): „Guter Unterricht« kann Grundschüler*innen auf einen Wissensstand bringen, der ohne Unterricht erst bei ca. 13- und 14-Jährigen erreicht ist.“ Ein deutlicher Anstieg des Wissens über politische Sachverhalte ist beispielsweise in der Evaluation des Programms „We the people“ beobachtet worden¹⁰⁵. Aber auch die Entwicklung von **Konzepten** kann schon durch relativ kurze Unterrichtseinheiten so gefördert werden, dass Grundschüler*innen ein Niveau erreichen, das dem von sonst deutlich Älteren entspricht¹⁰⁶. So hat Zierer (2005) gezeigt, dass schon in der Grundschule die moralische Urteilsfähigkeit gefördert werden kann, wenn den Kindern geeignete Dilemmata zur Diskussion angeboten werden¹⁰⁷.

Fachliches Wissen zeichnet sich nicht durch Faktenfülle aus. Sein Niveau ist dadurch bestimmt, dass die Kinder um seine Relativität wissen, darum, wie es durch verschiedene „Brillen“ entsteht¹⁰⁸. Damit kommt es darauf an, wie die Kinder ihr „Wissen“ gewinnen, ob sie auch seine **Macharten** kennenlernen. Das gelingt am

¹⁰² Dagegen dominieren in den Lehrplänen europaweit Vorgaben, Einstellungen und Werte zu vermitteln, vgl. Eurydice (2012, S. 2).

¹⁰³ Vgl. Vollmar (2012, S. 25f., S. 211ff., S. 266ff.), die in diesem Alter den Gleichaltrigen und den Medien noch einen geringeren Einfluss beimisst, anders für das Fernsehen Asal/Burth (2016, S. 115f.).

¹⁰⁴ Vgl. Abendschön (2010, S. 352ff.), die für diesen Bereich durchaus schon Einflüsse von Peers und Medien feststellt.

¹⁰⁵ Richter (2007a, S. 22) mit Bezug auf Bennett/Soule (2005) und für analoge Effekte auf der Sekundarstufe Root/Northup (2007).

¹⁰⁶ Richter (2007a, S. 23) im Anschluss an Berti (2002).

¹⁰⁷ S. grundsätzlich dazu Lind (2015) und speziell für die Grundschule DeVries/Zan (2012).

¹⁰⁸ Vgl. Gagel (2003, S. 166f.); Scholz (2003, S. 46) und die mehrperspektivischen Unterrichtseinheiten der CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1974/75).

ehesten in der gemeinsamen Entwicklung von Deutungen und in der Auseinandersetzung über ihre Berechtigung im (Meta-)Gespräch – zwischen den Kindern und mit der Lehrperson¹⁰⁹.

Insofern ist es wichtig, sich die Effekte unterschiedlicher Sozial- und Arbeitsformen und die Unterrichtskultur anzuschauen – insbesondere mit dem Blick auf die Partizipationserfahrungen, die sie ermöglichen.

5.2 Unterrichtsformen als Medium politischer Bildung

Für die latente politische Sozialisation ist neben den Inhalten zu bedenken, auf welche Weise Kinder sich im Unterricht mit ihnen auseinandersetzen, z. B. wieviel **Selbstständigkeit** ihnen dabei zugestanden wird:

„In den letzten Jahrzehnten hat eine Zunahme individualisierenden und kooperativen Lernens stattgefunden, z. B. über Wochenpläne mit individuellen Anteilen sowie vermehrter Partner- und Gruppenarbeit (Götz, Lohrmann, Ganser & Haag 2005). Die damit verknüpften Erwartungen sind insbesondere, dass Schüler und Schülerinnen über passgenaue Lernangebote bessere Leistungen erbringen, motivierter sind und voneinander lernen. Was viele Lehrpersonen möglicherweise dabei nicht im Blick haben, ist die Tatsache, dass diese Lernformen durchaus auch eine politische Komponente haben, da sie Kompetenzen fördern, die Voraussetzung für Partizipation in einer Gesellschaft sind“¹¹⁰.

Diese Effekte sind aber nur zu erwarten, wenn die Gruppenarbeit mehr ist als eine methodische Variante in einem unverändert lehrerzentrierten Unterricht¹¹¹. Wie bei „Projekten“ kommt es darauf an, dass Kinder (Mit-)Verantwortung für die Problemstellung und für deren Bearbeitung übernehmen. Das beginnt beim Umgang mit Informationen, also deren Recherche, Bewertung und Darstellung, gilt aber auch für die Diskussion kontroverser Standpunkte und die Fähigkeit, die eigene Position zu begründen, aufgrund anderer Sichtweisen zu überdenken und so Konflikte gewaltfrei lösen zu können. Die „Konstanzer Methode zur Dilemma-Diskussion“, die Lind (2002/15) im Anschluss an Piaget (1954) und Kohlberg (1974) entwickelt hat, bietet einen breit erprobten Rahmen, um diese Fähigkeit zum selbstständigen **Denken und Urteilen** zu fördern¹¹².

¹⁰⁹ Gallin/Ruf (1990/98, S. 19ff.); Beck (1998, S. 129, S. 137). Vgl. dazu auch Ansätze zum Philosophieren mit Kindern, z. B. Martens/Schreier (1996); (Ebers/Melchers (2006), Zeitler (2010) und unten 5.3.

¹¹⁰ Hildebrandt/Campana (2016, S. 146).

¹¹¹ Vgl. die Forderung, die Lehrerzentriertheit im Unterricht abzubauen, bei Drews/Wallrabenstein (2002b).

¹¹² Vgl. für empirische Belege grundsätzlich Lind (2015; 2019) und für die Anwendung in der Grundschule Zierer (2005) und die Konzeption des „moral classroom“ von DeVries/Zan (2012). Allerdings erschöpft sich politisches Lernen nicht im abwägenden Diskutieren von Dilemmata, sondern erfordert zusätzlich spezifisches Wissen über gesamtgesellschaftliche Zusammenhänge (Reinhardt 2003, S. 375).

Verschiedene Studien vor allem in den USA¹¹³, u. a. aus der Arbeitsgruppe um Deci und Ryan, bestätigen die Bedeutung **dialogischer** Erfahrungen sowohl in der Familie als auch speziell in der (Grund-)Schule für die Entwicklung von Autonomie und Partizipation¹¹⁴. Partizipationsförderung im Unterricht zielt insofern „auf das soziale Miteinander sowie alltägliche Verständigungs- und Aushandlungsprozesse zwischenmenschlicher Kommunikation innerhalb der eigentlich asymmetrischen Machtverhältnisse zwischen LP und SuS ab. Eine partizipative Grundhaltung der LP vermag es jedoch, diese althergebrachten Machtverhältnisse bewusst zu machen und ein Stück weit aufzubrechen“¹¹⁵.

Diese Sichtweise bestimmt das Konzept einer „**Öffnung des Unterrichts**“¹¹⁶, auf das deshalb Sander (2008, S. 129) ausdrücklich als einen Ansatz demokratischer Bildung verweist, auch wenn die folgenden Merkmale in verschiedenen Auslegungen unterschiedlich akzentuiert werden, wenn „offener Unterricht“ verstanden wird

- als eine bloß methodische Differenzierung der Aufgaben nach Schwierigkeit und Umfang, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in einer Klasse besser gerecht zu werden;
- als Brücke zu den inhaltlichen Erfahrungen und Interessen des einzelnen Kindes im Curriculum insgesamt, aber auch in einzelnen Aufgaben;
- als Zulassen und Fördern von Beziehungen zwischen den in der Schule miteinander lebenden Menschen im Sinne einer wechselseitigen Aufmerksamkeit für Gefühle, persönliche Bedürfnisse und Schwierigkeiten;
- als Überwindung der institutionellen Abschottung des Lehr-/Lernraums Schule von der Lebenswelt der Kinder und ihrer Familien;
- als Anerkennung von (politischer) Mitwirkung der Schülerinnen an Entscheidungen in Schule und Unterricht und Forderung ihrer Mitverantwortung für das eigene Lernen.

Für politische Bildung als Unterrichtsform sind vor allem der dritte und der letzte Punkt bedeutsam. Das muss auch Konsequenzen für die didaktische und methodische Gestaltung des Unterrichts in **anderen Fächern** haben, wie Brinkmann (2008; 2018) am Beispiel des Schriftspracherwerbs deutlich gemacht hat: Freie Texte nicht nur als Medium des Schreibenlernens, sondern auch als Möglichkeit, eigene Themen

¹¹³ Vgl. für die Sekundarstufe die Befunde aus der internationalen CIVIC-Studie bei Torney-Purta u. a. (2001).

¹¹⁴ Vgl. allgemein, auch zum Erziehungsstil in der Familie: Grolnick/Ryan (1987; 1989); Deci/Ryan (1993); Ginsburg/Bronstein (1993); Ryan/Deci (2017); speziell zum politischen Lernen: Ehman (1980); Leppard (1993); Hahn (1999); Conover/Searing (2000); Baldi u. a. (2001); Avery (2002); s. a. die Zusammenfassung bei Molenaar u. a. (2006, S. 12-17).

¹¹⁵ Maischatz u. a. (2018, S. 7); s. insbesondere die entsprechenden Erfahrungen von Kindern mit dem „Besprechungstisch“ bei Hildebrandt/Maischatz (2019, S. 165f.).

¹¹⁶ S. zu unterschiedlich akzentuierten Auslegungen des Konzepts: Wallrabenstein (1991); Jürgens (1996/2004); Peschel (2002); Brügelmann/Brinkmann (2009) und zur Beziehung zwischen offenem Unterricht und demokratischem Lernen: DeGeDe (2019).

zu wählen und eigene Vorstellungen mitteilbar zu machen, mit den Worten des Reformpädagogen Celestin Freinet: „Den Kindern das Wort geben“¹¹⁷. Nimmt man diese Forderungen ernst, bedeutet sie eine tiefgreifende Veränderung der in den Fächern über lange Zeit etablierten Methodentraditionen¹¹⁸. Denn Individualisierung kann nicht bedeuten, Stapel mit Arbeitsblättern zu verteilen, die jedes Kind für sich abarbeitet. Entscheidend sind die Qualität der Aufgaben, die selbstständige Auseinandersetzung mit ihnen, deren soziale Einbettung¹¹⁹ und die Haltung der Lehrperson, die Kinder als Person respektiert und ihre Aneignungsversuche als entwicklungsgemäße Zwischenformen auf dem Weg zu Konventionen ernst nimmt¹²⁰.

Abendschön (2010, S. 352) jedenfalls fand in ihrer Untersuchung in der Lehrperson und im Klassenklima bedeutsame Bedingungen für die Entwicklung von Einstellungen und Werthaltungen¹²¹. Diese Befunde verweisen auf die generelle Bedeutung des sozialen Kontexts – im Sinne der „Demokratie als Lebensform“¹²². Das gilt auch für eine Öffnung des Unterrichts zu außerschulischen Lernorten, die – wie die Wirksamkeit unterschiedlicher Arbeitsformen¹²³ – bisher kaum untersucht worden ist¹²⁴.

5.3 Mitwirkung im Schulleben als Medium politischer Bildung

Befunde von Studien wie des DJI-Kinderpanels machen deutlich: In der Familie werden heute die meisten Kinder an für sie wichtigen Entscheidungen beteiligt – umso mehr, je höher die soziale Schichtzugehörigkeit der Eltern ist¹²⁵. Die Bedeut-

¹¹⁷ Bolmont/Zülch (1981, S. 64).

¹¹⁸ Vgl. Peschel (2003, S. 143ff.) und unten Fußnote 181. Dass Partizipation darüber hinaus einen erheblichen Motivationseffekt für das fachliche Lernen haben kann (vgl. Deci/Ryan 1993; Palentien 2016, S. 109ff.; Ryan/Deci 2017), sollte dabei zusätzlich bedacht werden.

¹¹⁹ Vgl. das Prinzip „vom Singulären über das Divergierende zum Regulären“ bei Gallin/Ruf (1990/98, S. 19ff).

¹²⁰ Brügelmann/Brinkmann (2009, S. 13ff.).

¹²¹ Auf den Wissenserwerb schätzt Vollmar (2012, S. 239ff.) den Einfluss des kulturellen Kapitals der Schule dagegen aufgrund ihrer Befunde zur Entwicklung von politikrelevanten Kenntnissen und Konzepten geringer ein. Optimistischer Dörner (2018, S. 137) aufgrund ihrer Interventionsstudie in vierten Klassen – allerdings mit dem einschränkenden Hinweis auf die hohe Bedeutung der fachdidaktischen Kompetenz der Lehrkräfte, an der es gerade im Feld der politischen Bildung oft mangle.

¹²² Himmelmann (2004; 2005).

¹²³ Ausnahmen sind die Evaluation eines Landtagsbesuchsprogramms durch Abendschön u. a. (2018) und der Zusammenarbeit mit einem Träger der Kinder- und Jugendarbeit durch Bendig (2018).

¹²⁴ Eine der wenigen Studien, die die Wirksamkeit einer konkreten Sozialform evaluieren, haben Götzmann/Weißenö (2019) vorgelegt. Sie stellen in einer Gelegenheitsstichprobe aus vierten Klassen eine leicht positive Entwicklung des politischen Wissens und des fachbezogenen Selbstkonzepts beim Einsatz kooperativer Arbeitsformen fest – allerdings ohne Vergleichsdaten einer Kontrollgruppe.

¹²⁵ Winklhofer (2008, S. 81) mit Bezug auf Alt u. a. (2005, S. 28f.); aktuell: Andresen u. a. (2018, S. 1); Mühting (2008, S. 190ff.). Für den Einfluss der Familie schätzt Bertram (1976, S. 543) diese

samkeit dieser Erfahrungen wird deutlich in weiteren Befunden dieser Studie: Kinder, die in der Familie mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben, nehmen tendenziell auch in der Schule mehr Partizipationsmöglichkeiten wahr¹²⁶; Jugendliche wiederum, die in der Schule Mitwirkungsmöglichkeiten aktiv nutzen, sind auch außerhalb der Schule mit höherer Wahrscheinlichkeit politisch aktiver¹²⁷. Hier hat Schule also eine wichtige kompensatorische Aufgabe.

Denn die für die Entwicklung politischen Engagements und einer demokratischen Haltung als bedeutsam erkannten Bedingungen des familiären Milieus sind auch in der Schule relevant. Sie entsprechen den Merkmalen, die immer wieder als Kennzeichen einer **demokratischen Schule** genannt werden¹²⁸: positives sozial-emotionales Klima, geringes Machtgefälle, hohe Kommunikationsdichte, offener Austrag von Konflikten. Ein Beispiel sind – neben den radikaleren Sudbury-Schools¹²⁹ – die „Just Community Schools“, wie sie Kohlberg u. a. (1978) in den USA entwickelt haben¹³⁰.

Seit den reformpädagogischen Versuchen der 1920er Jahre gibt es eine Tradition politischer Bildung in der Grundschule, die nicht so sehr in fachlichen Zugriffen, sondern in der **Gestaltung des Schullebens** sichtbar wird. Flitner (1992, Kap. 5) nennt zwei Ansätze:

- die Gemeinwesen-Schule, die sich zur politischen Gemeinde hin öffnet, auch an ihrem Leben teilhat – heute wiederbelebt bzw. re-importiert aus dem angelsächsischen Schulwesen als „community school“;
- die Idee der Kinderrepublik, die sich als kleiner „Staat im Staat“ versteht, also mehr inselhaft, im Schonraum eines Landerziehungsheims etwa, ihr eigenes Modell des Zusammenlebens erprobt.

In reformpädagogischen Ansätzen finden sich aber auch eine Reihe **konkreter Institutionen**, die heute für die Gestaltung des Schullebens (wieder) an Bedeutung gewinnen – auch in der Grundschule¹³¹: der Klassenrat, die Schulgemeinde bzw. -versammlung, das Schülergericht¹³².

kontextuellen Effekte („Erziehungsklima“) höher ein als explizite Interventionen der Eltern, also intentionales Erziehverhalten.

¹²⁶ Rieker u.a. (2015, S. 6); auf die Bedeutung der besonders sprachlichen Kompetenzen für eine wirksame Nutzung von Partizipationsmöglichkeiten machen Hauser/Nell-Tuor (2019, S. 10) aufmerksam (vgl. dazu die Belege in den Forschungsbeiträgen zu dem von ihnen herausgegebenen Sammelband, vor allem Schnitzer/Mörgen 2019 und Wyss u. a. 2019).

¹²⁷ Alt u. a. (2005, S. 30f.); Winklhofer (2008, S. 81).

¹²⁸ Geißler (1996, S. 60f., S. 63).

¹²⁹ Sappir (2008a+b); s. zu weiteren „demokratischen Schulen“ Wilke (2008).

¹³⁰ Positive Wirkungen auf die Urteilsfähigkeit der Schüler*innen konnten allerdings bisher nicht sicher nachgewiesen werden (Lind 2019, S. 255).

¹³¹ Vgl. für Faust-Siehl u. a. (1996, S. 48f.).

¹³² Vgl. für ältere Beispiele die Kinderrepubliken in der Reformpädagogik der 1920er Jahre Flitner (1999, Kap. 5), für neuere Schernikau (1996), s. vor allem aber Summerhill (Neill 1969) und neuerdings die Sudbury-Schulen (Greenberg 2004a+b) sowie Sappir (2008a+b) und Wilke (2008).

Für die Konzeption einer demokratischen Grundschule versprechen Formen impliziten Lernens durch **aktive Mitwirkung** der Schüler*innen an **Entscheidungen** in Schule und Unterricht wichtige Erfahrungen für die Kinder. Eine solche Unterrichtskonzeption kann durch drei Prinzipien bestimmt werden:

- “A democratic community that has a parliament, judicial committees, executive committees etc.
- Pluralistic learning that allows students to choose their favorite subjects, and offers self-study programs etc.
- A dialogical relationship based on unique models of interrelationship between adults and children.”¹³³

Insofern ist Partizipation mehr als die Mitwirkung in Gremien – und auch deren Wirksamkeit kein Selbstläufer: Nach Kiper (1997, S. 248) liegen „Chancen und Grenzen der Partizipation ... in der Person der Lehrkraft“. Die Einrichtung eines Klassenrats oder Schulparlaments eröffnet nur Potenziale, deren Entfaltung von der konkreten Umsetzung vor Ort abhängen¹³⁴, wie Wagener (2013) detailliert am Beispiel von Ganztagsgrundschulen gezeigt hat¹³⁵. Entscheidend für eine erfolgreiche Teilnahme der Kinder an Entscheidungen ist neben der Haltung der Erwachsenen, dass der Verfahrensablauf und die Form der Information auf die Bedürfnisse der Altersstufe und die kognitiven Möglichkeiten der Kinder bezogen werden¹³⁶ – und dass sie echte Verantwortung übernehmen können – wie z. B. als Streitschlichter¹³⁷.

Wie groß der **Anteil der Schule** an der Entwicklung politischer Einstellungen ist, lässt sich nur schwer feststellen¹³⁸. Zwar wurden Veränderungen während des ersten Schuljahres unabhängig vom Alter beobachtet, damit ist aber noch nicht belegt, dass sie direkt durch die Schule verursacht sind¹³⁹. Denkbar ist auch eine zunehmende

¹³³ Hecht (2002, S. 2).

¹³⁴ Helsper u. a. (2006, S. 337); s. auch die Streuung im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ und die bei Abs u. a. (2007, S. 69 f.) genannten Ursachen.

¹³⁵ Vgl. zu den Chancen und Schwierigkeiten der Nutzung des Ganztags für eine stärkere Mitbestimmung der Kinder Wagener u. a. (2009); s. zu situationsbezogen unterschiedlichen Konkretisierungen von Partizipation im Grundschulalltag die Beiträge zu Backhaus u. a. (2008, S. 88ff., S. 277ff.).

¹³⁶ Vgl. die Beiträge zu Robischon (2016) und Schröder (2003, S: 127, S. 129, S. 133), der beispielsweise für die Stadtplanung zeigt, wie Anschauung vor Ort oder dreidimensionale Modelle Kindern Urteile über Gestaltungsmöglichkeiten in ihrem Viertel erleichtern können.

¹³⁷ Vgl. zu den Bedingungen Jefferys-Duden (1999); Götzinger/Kirsch (2004).

¹³⁸ Vgl. Langton (1967), vor allem zum Einfluss der Peer-group; Travers (1983); Ackermann (1996, 91) und den Überblick über Studien zum Einfluss verschiedener Sozialisationsagenten bei Molenaar u. a. (2006, S. 12) sowie die empirischen Befunde von Urban (1976) zur hohen Bedeutung von Familie und Peer-group. Vgl. zum Potenzial von Kindermedien (am Beispiel von Hörspielen) Strohmeier (2005, S. 10).

¹³⁹ So aber Abendschön/Vollmar (2007, S. 217), die allerdings auch betonen, dass es der Schule nicht gelinge, außerschulisch bedingte Unterschiede auszugleichen (a. a. O., S. 219).

Aufmerksamkeit der Kinder für Nachrichten in den Medien parallel zum Unterricht¹⁴⁰. Die hohe Aufklärung von Parteipräferenzen, politischer Aktivitätsbereitschaft und auch spezifischen politischen Meinungen durch Bedingungen des familiären Milieus¹⁴¹ lassen eher eine geringe Wirkung der Schule vermuten¹⁴². Auf der Einstellungsebene dürfte dem Unterricht insofern eher eine Verstärker-Funktion zukommen¹⁴³.

So schränkt Richter (2007a, S. 24) im Anschluss an die Schweizer Studie von Biedermann (2006) ein, dass Partizipation zwar das politische Interesse und Engagement stärken könne, aber allein nicht ohne Weiteres zur politischen Bildung beitrage. Insofern – und wegen der Notwendigkeit eines expliziten Brückenschlags von der sozialen zur politischen Ebene¹⁴⁴ – ist es wichtig, Raum für die Übernahme von Verantwortung zu verbinden mit **Reflexion** der dabei gewonnenen Erfahrungen, wie zum Beispiel im Konzept des sog. „Service Learning“¹⁴⁵: „Service Learning bezeichnet [...] einen – meist in Projektform organisierten – Dienst in und für die Gemeinde, der gezielt mit Lerninhalten und Lernprozessen in der Schule ... verknüpft ist.“

Dafür ist es notwendig, dass Schule sich in den Sozialraum öffnet und Kinder eine lebensnahe Vorstellung davon erhalten, was politische Vorgänge mit dem Leben von Bürgerinnen und Bürgern, Kindern und Familien zu tun haben¹⁴⁶. Im besten Falle eröffnet Schule einen praktischen Zugang zu (kommunal-)politischen Partizipationsmöglichkeiten. Die Kooperation mit Kinder- und Jugendbüros und kommunalen Kinderbeauftragten wie auch mit ausgewählten Nichtregierungsorganisationen kann Schule bei dem Auftrag unterstützen, Kinder dabei zu begleiten, sich zu mündigen Persönlichkeiten zu entwickeln, die sich aktiv in demokratische Prozesse einbringen und sich als Gestaltende einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft zu begreifen.

Solche Erfahrungen können aber nicht nur in außerschulischen Projekten (als „community service“) gewonnen werden, wie neben anderen¹⁴⁷ Ohlmeier (2006) in einer qualitativen Fallstudie ausgewählter Klassenkonferenzen in einer Grundschule

¹⁴⁰ Vgl. zur Bedeutung der Mediennutzung für die Bekanntheit von politischen Themen unter Schulanfängern van Deth (2007b, S. 107-108). Auf die wichtige Rolle von Gesprächen, speziell im Elternhaus, verweist schon die Studie von Marz u. a. (1978, S. 133) und allgemeiner van Deth (2007b, S. 107).

¹⁴¹ Vgl. Geißler (1996, S. 57-59, S. 66), der mindestens ein Drittel der Unterschiede auf familiäre Faktoren zurückführt.

¹⁴² Ackermann (1996, 98); an anderer Stelle verweist Geißler (1996, S. 65), allerdings darauf, dass sich auch der Einfluss der Familie nach den vorliegenden Studien nur schwer von dem anderer sozialer Kräfte abgrenzen lässt.

¹⁴³ Ackermann (1996, S. 93).

¹⁴⁴ S. oben 3.

¹⁴⁵ Sliwka (2004, S. 2); ausführlicher zu diesem Ansatz Sliwka (2001); Fricke u. a. (2018) und zur Bedeutung der Reflexion persönlicher Erfahrungen Kahlert (1992, S.155).

¹⁴⁶ Vgl. Bendig (2018, S. 115 ff.).

¹⁴⁷ S. etwa Hutschenreuther (2010, S. 214-215) und die Beiträge zu Edelstein u. a. (2014).

gezeigt hat. Er stellt ein zunehmendes Spektrum an sozialen und politischen Erfahrungsmöglichkeiten fest, je mehr sich demokratische

Verhandlungsverfahren etabliert haben. Insbesondere erwerben die Grundschüler*innen soziale Kompetenzen, die für eine zivilgesellschaftlich ausgerichtete, politische Demokratie von Bedeutung sind¹⁴⁸.

Längerfristige Wirkungen sind wegen der intervenierenden Einflüsse allerdings nur schwer zu belegen, methodisch überzeugende Untersuchungen selten. Immerhin konnten in der Life-Studie von Fend u. a. Einflüsse des schulischen Sozialklimas in der Sekundarstufe auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz gegenüber Ausländern bis ins Erwachsenenalter nachgewiesen werden¹⁴⁹.

Fünftes Zwischenfazit: Festzuhalten ist, dass bereits die Grundschule durch die Thematisierung von politisch relevanten Inhalten im Sachunterricht, aber auch durch Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht und im Schulleben die Entwicklung der kindlichen Vor- und Einstellungen befördern kann, dass die Wirksamkeit solcher Partizipationsformen aber in hohem Maße von der Umsetzung durch die Lehrpersonen in der einzelnen Schule abhängt.

¹⁴⁸ Ohlmeier (2007, S. 70).

¹⁴⁹ Grob (2007, S. 774).

6 Die Möglichkeiten politischer Bildung werden im Alltag der Grundschule wenig genutzt

Die folgenden Befunde stammen zum Teil (6.2) aus Lehrerbefragungen und Unterrichtsbeobachtungen, vor allem aber aus Befragungen von Kindern. In der Kindheits- und Jugendforschung ist es schon länger üblich, auch Grundschul Kinder als „Expert*innen ihrer Lebenswelt“ zu ihrer Sicht auf die sie betreffenden Angelegenheiten zu befragen¹⁵⁰. Durch die wachsende Kooperation zwischen Grundschulforschung und Kindheitsforschung¹⁵¹ und angesichts der UN-Kinderrechtskonvention nimmt auch die Schulforschung die Erfahrungen und Einschätzungen der Kinder ernster als früher.

6.1 Politisch relevante Inhalte im Unterricht

Bereits oben (1.) wurde darauf hingewiesen, dass Richtlinien, didaktische Konzeptionen und Schulbücher Themen politischer Bildung in sehr unterschiedlichem und oft unzureichendem Maße aufnehmen. Die Bedeutung von **Basiskonzepten** politischer Bildung wie Macht, Staat, Gemeinwohl wird zwar in einigen didaktischen Konzeptionen betont¹⁵², sie finden sich aber nicht in allen und nur selten in den Bildungsplänen der Bundesländer¹⁵³.

Das gilt auch für die **Rechte der Kinder** selbst. So hat zwar in den vergangenen Jahren die Kenntnis der UN-Konvention unter Grundschulkindern zugenommen, sie ist aber in den verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich weit verbreitet¹⁵⁴. Das verweist auf unterschiedliche Schwerpunkte in den rechtlichen Vorschriften, aber auch in der Alltagspraxis der Schulen. Denn am Ende der Grundschulzeit gibt erst die Hälfte der Kinder an zu wissen, welche Rechte sie haben¹⁵⁵, und von der UN-Kinderrechtskonvention gehört hat nur ein knappes Viertel¹⁵⁶. Dieser Befund ist ein weiteres Indiz für die generell großen Unterschiede im politischen Wissen der Kinder (s. oben 4.).

¹⁵⁰ Z. B. schon Zinnecker (1995).

¹⁵¹ Vgl. mehrere Beiträge zu den Sammelbänden von Behnken/Jaumann (1995) und Panagiotopoulou/Brügelmann (2003) sowie Heinzl (2010a).

¹⁵² Massing (2007, S. 31ff.); Richter (2007d, S. 39ff.); Detjen u. a. (2012).

¹⁵³ Massing (2007, S. 19, S. 24ff.)

¹⁵⁴ Mühting u. a. (2018, S. 219f.)

¹⁵⁵ Andresen u. a. (2019, S. 51)

¹⁵⁶ A.a.O., S. 53. Vgl. zur langen (Vor-)Geschichte der UN-Kinderrechtskonvention Carle (2014, S. 3f.).

6.2 Formen der Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht

In verschiedenen Lehrerbefragungen und Beobachtungsstudien wurde schon vor 20 Jahren untersucht, welche **Wahlmöglichkeiten** Kinder im Blick auf Themen, Arbeits- und Sozialformen haben. Für eine ernsthafte Mitbestimmung¹⁵⁷ im Unterricht kamen sie auf weniger als 5% der Grundschullehrer*innen, die ihren Schüler*innen solche Möglichkeiten (und das auch nur „mindestens einmal pro Tag“ [!]) öffneten¹⁵⁸.

Aus der Sicht von Kindern gibt es entsprechende Einschätzungen. So wurden im DJI-Kinderpanel 2005 Schüler*innen aus dritten und vierten Klassen befragt. Selbst bestimmen, was in den Schulstunden gemacht wird, konnten danach¹⁵⁹ in der 3./4. Klasse nur

- 4% „fast immer“
- 14% „häufig“
- dagegen
- 55% „selten“ und
- 27% „nie“.

Auch in der parallel publizierten Schülerstudie des Deutschen Kinderhilfswerks gaben nur 20% an, dass sie „schon einmal“ bei der Bestimmung von Unterrichtsthemen mitwirken konnten, und sogar nur 4-5% der Viertklässler*innen, „wichtige Dinge“ mitentscheiden zu dürfen, während immerhin rund die Hälfte der Kinder angab, dass sie „schon einmal“ an der Festlegung von Regeln und an der Gestaltung von gemeinsamen Aktionen wie Klassenfahrten oder Feiern beteiligt waren¹⁶⁰.

Diese Befunde werden auch aktuell noch bestätigt. So wurde in der World Vision Kinderstudie unter dem Aspekt des selbstbestimmten Lernens auch danach gefragt, ob die Kinder „sich in der Mathematik- oder Deutschstunde manchmal aussuchen dürfen, welche Aufgaben sie bearbeiten. 7% der Kinder dürfen dies »oft«, 32% »manchmal.«¹⁶¹

¹⁵⁷ Vgl. zur Vieldeutigkeit des Redens über „Partizipation“ in der Pädagogik Oser/Biedermann (2006).

¹⁵⁸ Brügelmann/Brinkmann (2009, S. 198ff); ähnliche Befunde finden sich bei Gervé (1997); Hanke (1997; 1998); Kanders u. a. (1997); Krüger u. a. (2002); Sturzbecher/Hess (2002); Fatke/Schneider (2005); Lankes/Carstensen (2007, S. 184ff.). Vgl. für ähnliche Befunde in der Sekundarstufe in der Schweiz: Oser/Biedermann (2006, S. 20ff.). Interessant ist der Befund von Alderson/Arnold (1999, 5), dass die Mehrheit der Lehrer*innen in England findet, die Rechte der Kinder seien bereits zureichend umgesetzt, während dies nur eine Minderheit der Schüler*innen so sieht (s. für Ganztagschulen in Deutschland die analogen Befunde von Wagener 2013).

¹⁵⁹ Vgl. Alt u. a. (2005, S. 30) und zu differenzierteren Ergebnissen Behnen u. a. (2004).

¹⁶⁰ Bosenius/Wedekind (2004, S. 296, S. 300, S. 307).

¹⁶¹ Andresen u. a. (2018, S. 5).

Trotz der in der Didaktik immer wieder erhobenen Forderungen nach einer „Öffnung des Unterrichts“¹⁶² ist die Selbst- und Mitbestimmung von **Inhalten und Aufgaben** also bis heute die Ausnahme in der Grundschulpraxis, während – wie der folgende Abschnitt (6.3) zeigt – Kinder bei Entscheidungen über soziale Regeln und Aktivitäten häufiger einbezogen werden¹⁶³.

Noch bedenklicher sind die Befunde aus der Studie von Prenzel (2013) zu den **Beschämungen** und Verletzungen, die Kinder tagtäglich im Schulalltag erleben und die im Widerspruch zu den elementaren Anforderungen der Kinderrechte stehen¹⁶⁴. Sie verweisen auf die Notwendigkeit einer grundlegenden Neuorientierung in der Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern in der Schule. Diese hat ihren Ausdruck in den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen gefunden¹⁶⁵, die u. a. durch das Deutsche Institut für Menschenrechte und das Deutsche Jugendinstitut als Essenz eines mehrjährigen Fachdialogs herausgegeben wurden¹⁶⁶. Eine Implementierung in die Lehrer*innen-Ausbildung steht aber noch aus.

6.3 Partizipationsmöglichkeiten auf Klassen- und Schulebene

Das Grundproblem der Schule ist ihre **Selektionsorientierung**. Noten, vergleichende Leistungstests und andere Mechanismen der Fremdsteuerung erzeugen ein Klima des Gegeneinanders und erschweren Kindern, ihre persönlichen Stärken zu entwickeln und sich ihren Schwächen zu stellen, um an ihnen zu arbeiten. Eine Pädagogische Leistungskultur¹⁶⁷ mit dialogischen Formen mehrperspektivischer Selbst- und Fremdbewertung ist immer noch selten, die Vergabe von Ziffernnoten erhält trotz der seit Jahrzehnten empirisch belegten Schwächen¹⁶⁸ nach wie vor in Befragungen breite Zustimmung¹⁶⁹.

Auch eine **institutionalisierte Mitbestimmung** ist in der Schule nicht so verbreitet, wie man vermuten könnte: Zwar gaben 2004 von den befragten Lehrer*innen 70% an, in ihren Klassen eine(n) Klassensprecher*in zu haben, aber nur 32%, dass

¹⁶² S. dazu oben (5.3) und zu der unbegründeten Sorge schlechterer fachlicher Lernerfolge Peschel (2006); Brügelmann/Brinkmann (2009, S. 217ff.).

¹⁶³ Ähnlich Speck (2007, S. 11) und Winklhofer (2008, S. 79) für das DJI-Kinderpanel (Alt 2004ff.); s. für die Schweiz Fatke/Niklowitz (2003).

¹⁶⁴ Prenzel (2016).

¹⁶⁵ Prenzel (2019).

¹⁶⁶ <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/publikationen/detail/reckahner-reflexionen-zur-ethik-paedagogischer-beziehungen>

¹⁶⁷ Vgl. dazu Winter (2015/18) und speziell für die Grundschule die Vorschläge bei Bartnitzky u. a. (2005; 2006; 2007); Brügelmann (2016).

¹⁶⁸ Arbeitsgruppe Primarstufe (2006/14, S. 15 ff.).

¹⁶⁹ Arbeitsgruppe Primarstufe (2006/14, S. 40ff.).

es einen Klassenrat gebe, und sogar nur 12%, dass die Schule ein Schülerparlament habe¹⁷⁰.

Inzwischen haben das BLK-Programm „Demokratie leben und lernen“, bundesweite und regionale Aktivitäten der DeGeDe e. V., aber auch Initiativen vor Ort wie MAKISTA e. V. in Hessen viele Impulse für die Verbreitung von Klassenrat und Schulparlament gegeben. Mit solchen Partizipationsformen ist ein (Möglichkeits-)Rahmen für veränderte Beziehungen zwischen Kindern und Erwachsenen geschaffen.

In der Regel ist die Zufriedenheit der Kinder mit der **Beziehung zu den Lehrer*innen** heute hoch¹⁷¹ – aber im Durchschnitt niedriger als in anderen Ländern¹⁷². Zudem stellt die World Vision Kinderstudie fest:

„Unsere Ergebnisse zeigen, dass die Mitbestimmungsmöglichkeiten in der Schule auf niedrigem Niveau verharren. Mit 25% am häufigsten sagen die 6- bis 11-Jährigen, dass sie bei der Wahl ihres Sitznachbarn »oft« mitreden können, 45% sagen »manchmal«. Interessanterweise dürfen auch nur 24% »oft« und 35% »manchmal« bei der Aufstellung der Klassenregeln mitbestimmen. Noch etwas weniger Mitspracherechte haben die Kinder bei der Gestaltung des Klassenzimmers (22% »oft«) sowie der Schulfeste (20% »oft«) und bei der Auswahl der Schulausflugs-Ziele (15% »oft«). Schlusslicht ist das Aufstellen der Tische, bei dem nur 11% »oft« mitentscheiden dürfen. Je höher die Klassenstufe, desto mehr Mitsprache wird den Schülern gewährt: Während von den 6- bis 7-Jährigen nur 37% in mindestens einem der aufgeführten sechs Bereiche oft mitbestimmen dürfen, sind es bei den 8- bis 9-Jährigen 53% und bei den 10- bis 11-Jährigen 73%. Auch beim Thema Mitsprache zeigt sich, dass Ganztagschulen besser dastehen: 10% aller Ganztagschüler dürfen in mehr als drei Bereichen mitreden, bei den Halbtagschülern liegt dieser Anteil bei 6%.“¹⁷³

Auch in anderen Studien geben ältere Kinder etwas mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten an als Jüngere¹⁷⁴. Das ist plausibel, denn viele Erwachsene gewähren wachsende Freiräume mit unterstellter zunehmender Vernunft und Verantwortungsfähigkeit. In anderen Studien sind es aber die jüngeren Schüler*innen, die – vor allem im Vergleich zur Sekundarstufe – über mehr Mitbestimmungsmöglichkeiten berichten¹⁷⁵. Auch das ist plausibel, denn das Klassenlehrer*innen-Prinzip in der Grundschule und ihre stärker (reform-)pädagogische Orientierung erleichtern die Umsetzung von Partizipationsansprüchen¹⁷⁶.

Die Widersprüche erklären sich zum Teil zusätzlich daraus, dass es für die Antworten auf die genaue Formulierung der jeweiligen Fragen/Auswahlantworten ankommt – und darauf, wie die Kinder sie verstehen und auf welche Maßstäbe sie sich

¹⁷⁰ Bosenius/Wedekind (2004, S. 298).

¹⁷¹ Andresen u. a. (2018, S. 3).

¹⁷² Andresen u. a. (2019, S. 44).

¹⁷³ Andresen u. a. (2018, S. 5).

¹⁷⁴ Vgl. etwa Weber u. a. (2010, S.333).

¹⁷⁵ Andresen u. a. (2019, S. 63).

¹⁷⁶ Stadie (2015, S. 218f.).

beim Antworten beziehen¹⁷⁷. Diese doppelte Interpretationsbedürftigkeit verweist auf die Notwendigkeit, standardisierte Erhebungen zu ergänzen durch stärker qualitative Untersuchungen¹⁷⁸.

Grundsätzlicher ist festzuhalten, dass nicht eine als eingeschränkt unterstellte Einsichtsfähigkeit den Umfang von Freiräumen bestimmen sollte, sondern dass sich der Pädagogik die Aufgabe stellt, Beteiligungsmöglichkeiten so zu gestalten, dass sie Kindern eine ernsthafte **Mitwirkung ermöglichen**¹⁷⁹. Besondere Beachtung verdient dabei der Hinweis von Winklhofer (2008, S. 80ff.), dass es vor allem Kinder mit bestimmten Persönlichkeitsmerkmalen und Kompetenzen (und damit auch aus privilegierten Milieus) sind, die Beteiligungsangebote nutzen (können)¹⁸⁰.

Sechstes Zwischenfazit: Die unter 5. beschriebenen Möglichkeiten politischer Bildung in der Grundschule werden bisher weder auf der inhaltlichen Ebene noch durch die Entwicklung von Formen ernsthafter Selbst- und Mitbestimmung im Unterricht ausreichend genutzt.

¹⁷⁷ Hartinger (2008, S. 190).

¹⁷⁸ Vgl. Heinzel (2010b) und unten 7.2).

¹⁷⁹ Stadie (2015, S. 35), im Anschluss an Schroeder (1995) und Oerter (1992; 1998); s. zur Beteiligung bei der Schulbau-Planung auch Anm. 204.

¹⁸⁰ Ausführlicher Bacher u. a. (2007).

7 Zusammenfassung:

Als wesentliche Erträge der Forschung über die politische Sozialisation von Grundschulkindern und zu den Chancen pädagogischer Interventionen lässt sich festhalten:

- Bereits im **Grundschulalter** entwickeln Kinder Aufmerksamkeit für politische Fragen, Vorstellungen über politische Prozesse bzw. Strukturen und Werthaltungen.
- In diesen Prä-Konzepten und Einstellungen wurzelt die weitere Entwicklung politischer Orientierungen und Dispositionen, auch wenn die Stabilität konkreter Vor- und Einstellungen und die **Dauerhaftigkeit** der Wirkung früher Erfahrungen auf späteres politisches Denken und Engagement noch ungeklärt sind.
- Ebenfalls schwer abzuschätzen ist, wie groß der potenzielle **Beitrag der Schule** zu diesen Erfahrungen sein kann, zumal politisch relevante Inhalte aktuell nur eine geringe Rolle in Bildungsplänen und im Unterricht selbst spielen und auch Räume für eine ernsthafte Beteiligung in den Schulen gegenwärtig nur sehr begrenzt eröffnet werden.
- Als **Potenzial** lassen sich aber zwei Einflussmöglichkeiten für die Grundschule nachweisen:
 - Durch eine **explizite**, sach- und altersgemäße Thematisierung politischer Inhalte kann die Entwicklung von Kenntnissen und Konzepten wesentlich gefördert werden – schon Grundschulkindern reagieren nicht lediglich affektiv auf politische Phänomene, sondern eignen sich politisch relevantes Wissen an, bilden kognitive Strukturen und nutzen die ihnen verfügbaren Informationen für begründete Urteile.
 - Implizit können Kindern durch ernsthaftere Partizipationsmöglichkeiten im Schulleben, aber auch im Unterricht selbst, politisch relevante Erfahrungen im Umgang mit Regeln, mit Macht, mit Konflikten und ihrer Lösung ermöglicht werden, die zur Entwicklung von demokratischen Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten beitragen.

Bei allen diesen Überlegungen ist immer im Blick zu behalten, dass Schule nicht nur als Raum politischen Lernens zu gestalten ist, sondern auch als **Lebensraum** den Kinderrechten gerecht werden muss¹⁸¹.

¹⁸¹ Krappmann (2016) und die Konkretisierungen in weiteren Beiträgen zu Krappmann/Petry (2016); s. insbesondere zum Selbstverständnis einer demokratischen Schule als inklusiver Schule Eichholz (2018).

8 Empfehlungen

Die Folgerungen aus dem beschriebenen Sachstand beziehen sich auf zwei verschiedene Fragestellungen:

- Welche *politischen Inhalte* eignen sich in welcher Form als *Gegenstand* politischer Bildung im Grundschulunterricht?
- Welche *sozialen Formen* des Lebens und Lernens werden dem Anspruch einer demokratischen Grundschule am ehesten gerecht?

Sie sind auf drei Ebenen zu bearbeiten.

8.1 Bildungspolitik

Bildungspläne und Handreichungen für die Grundschule sollten systematisch daraufhin überprüft werden, ob sie dem hier beschriebenen umfassenden Verständnis politischer Bildung gerecht werden, und zwar konkret im Blick auf

- fach- und altersgerechte Inhalte in den Lehrplänen für den Sachunterricht¹⁸²,
- die Thematisierung von Norm- und Machtfragen in anderen Fächern als generelles Unterrichtsprinzip,
- die Stärkung von Selbstständigkeit, Selbst- bzw. Mitbestimmung und Zusammenarbeit über Arbeitsformen wie Freiarbeit und Projekte in allen Lernbereichen¹⁸³,
- die Mitwirkungsrechte von Schüler*innen im Schulleben, z. B. durch die Institutionalisierung von Entscheidungsgremien wie Klassenräten und Schulparlamenten, und zureichende Zeitbudgets für diese Aufgaben und Aktivitäten.

Eine solche **Inspektionsevaluation** der rechtlichen Rahmenvorgaben und Arbeitshilfen ist kurzfristig möglich, wenn auf die Expertise von Gremien wie der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik (DeGeDe e. V.), der Gesellschaft für

¹⁸² Vgl. die Hinweise von Götzmann (2015, S. 190), die im Blick auf Konzepte und Fachbegriffe eine stärkere Orientierung am „Perspektivrahmen Sachunterricht“ (GDSU 2013) fordert, der andererseits aber auch als immer noch zu wenig „politik“-orientiert kritisiert wird (Scholz 2003, S. 42f.).

¹⁸³ Auch hier gilt: Es reicht nicht das Etikett, sondern kommt auf die Qualität der Mitbestimmung und Eigenverantwortung der Kinder an, vgl. neben Peschel (2002) beispielsweise für den Anfangsunterricht freies Lesen und Schreiben im Lernbereich Sprache (Brinkmann 2018; u. a. 2019), Eigenproduktionen im Mathematikunterricht (Selter/Spiegel 1998; Häsel-Weide/Nührenbörger 2017), Projekte im Sachunterricht (s. die Beiträge von Schönknecht u. a. in Bartnitzky u. a. 2005; 2006) und kreative Aktivitäten im Bereich ästhetischer Bildung (s. die Hefte 3-5 von Rora u. a. zu Bartnitzky u. a. 2007); vgl. speziell für den Sport Derecik u. a. (2013).

die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) und der Bundeszentrale für politische Bildung zurückgegriffen wird.

Zum zweiten sollten die Bildungsverwaltungen der Länder die **kooperative Schul- und Unterrichtsentwicklung von unten** (s. 8.3) in diesem Bereich anregen und unterstützen, in Weiterführung des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ und in Analogie zum erfolgreichen naturwissenschaftlichen Programm „SINUS“.

Vor allem aber muss die Bildungspolitik der – z. B. durch die Fokussierung der Evaluationsstudien wie IGLU und VERA auf die vermeintlichen Hauptfächer – drohenden **Verengung des Unterrichts** entgegenreten. So erhebt in den USA das „National Assessment of Educational Progress“ seit 1998 in den 4. Klassen nicht nur Leistungen im Lesen, in Mathematik und den Naturwissenschaften, sondern auch die Entwicklung von politikrelevanten Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen im Bereich „Civics“¹⁸⁴.

8.2 Forschung

Die sehr lückenhafte Forschungslage erfordert Aktivitäten vor allem unter zwei Gesichtspunkten¹⁸⁵:

Inhaltlich geht es darum, den potenziellen **Einfluss der Schule** auf die politische Sozialisation der Kinder im Kontext weiterer Faktoren genauer zu erfassen. Dazu müssen einerseits die Bedingungen über Schule und Familie hinaus auf Medien, Gleichaltrige¹⁸⁶ und auch auf die außerschulische Kinder- und Jugendarbeit¹⁸⁷ erweitert werden. Daneben gewinnen die Chancen und Risiken der **Digitalisierung** für eine stärkere gesellschaftliche Partizipation – auch von Kindern – an Bedeutung¹⁸⁸; ihre Konsequenzen für die politische Bildung sind aber kaum untersucht¹⁸⁹.

Zudem sind auch die **Kriterien** für den Lernerfolg differenzierter zu erfassen, z. B. nicht nur Einstellungen und Wissen, letzteres wiederum nicht nur als schlichte

¹⁸⁴ NCES (2011).

¹⁸⁵ S. ergänzend die nach wie vor bedeutsamen Überlegungen von Abs u.a. (2007, S. 71ff.) aufgrund der Evaluation des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ (vor allem ihre Vorschläge 1 bis 3).

¹⁸⁶ Abendschön (2010, 357); Vollmar (2012, S. 278).

¹⁸⁷ Vgl. dazu die Studie von Bendig (2018).

¹⁸⁸ Vgl. zur Rolle der sozialen Medien bei Jugendlichen Besand (2012) und Besand u. a. (2013).

¹⁸⁹ Kneuer (2018, S. 15); s. ergänzend die kontroverse Diskussion über einen pädagogisch angemessenen Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule die Beiträge zu Peschel/Irion (2016) und Irion u. a. (2018).

Kenntnisse („perzeptives Wissen“), sondern auch als Funktions- bzw. Erklärungswissen¹⁹⁰. Vor allem ist das Kompetenzspektrum auf die Handlungsfähigkeit der Kinder, z. B. ihr selbstständiges Denken und Urteilen¹⁹¹, zu erweitern.

In *forschungsmethodischer* Hinsicht sind mehr **Längsschnittstudien**, die auch über die Schulzeit hinausreichen, notwendig, um die Wirkung von verschiedenen Formen der Intervention besser einschätzen zu können. So fehlen Studien zu den Wirkungen unterschiedlicher Methoden bzw. Arbeitsformen fast ganz – und sie sind zudem zu wenig kontextsensibel.

Detaillierte **Fallstudien** und Mikroanalysen von Kinderpartizipation im Unterricht sind ebenso selten¹⁹² wie **qualitative** Untersuchungen zu den Konzepten der Kinder, die deren subjektive Bedeutung ausloten¹⁹³. Wie oben betont müssen statistische Daten konkretisiert und differenziert werden: Für die Einschätzung der Mitbestimmungsmöglichkeiten von Kindern reicht es beispielsweise nicht zu erheben, wie oft Klassenratssitzungen durchgeführt werde, sondern man muss wissen, zu welchen Themen und in welchen Formen die Beratungen durchgeführt wurden – und unter welchen spezifischen Bedingungen sie eher oder weniger erfolgreich waren¹⁹⁴. Forscher*innen können sich jedenfalls nicht (mehr) darauf beschränken, nur als „*developmental tourists*“¹⁹⁵ punktuelle Erhebungen durchzuführen, ohne die **sozialen Kontexte und kulturellen Bedeutungen konkreter Praktiken** zu erfassen. Besonders wichtig ist dafür, auch die Kinder selbst zu Wort kommen zu lassen¹⁹⁶.

8.3 Praxisentwicklung

Vielfältige Erfahrungen mit Schulreformen in den vergangenen 50 Jahren haben gezeigt, dass sich Veränderungen, die unter die Oberfläche gehen sollen, nicht von oben verordnen lassen. Verschiedene der berichteten Studien haben eine große Varianz *innerhalb* der untersuchten Konzepte/Methoden aufgezeigt. Politik und Verwaltung können insofern nur Möglichkeitsräume eröffnen (oder verschließen...), die **Alltagspraxis** muss **vor Ort entwickelt** werden. Aufgabe der Bildungsverwaltung ist es, Erfolg versprechende Ansätze zu unterstützen und gelungene Beispiele

¹⁹⁰ Vollmar (2012, S. 84, S. 90ff., S. 117ff.).

¹⁹¹ Vgl. Lind (2015; 2019).

¹⁹² Vgl. aber Peschel (2006); Zierer (2005); Bendig (2018); Hildebrandt/Maischatz (2019), die Beiträge zu Hauser/Nell-Tour (2019a) und vor allem die Studien im Umfeld um Breidenstein (2006).

¹⁹³ Zu den wenigen Ausnahmen zählen die Gruppendiskussionen bei Asal/Burth (2016, S. 70ff.) und die Einzelinterviews von Becher/Gläser (2019, S. 183ff.).

¹⁹⁴ Fichten u. a. (2011); s auch Hartinger (2013).

¹⁹⁵ Chambers (2012).

¹⁹⁶ Vgl. die Beiträge zu Honig u. a. (1999) und die aktuellen Kinderstudien (z. B. Andresen u. a. 2018; 2019; Mühting u. a. 2018), aber auch Tisdall (2016), die neben den Chancen auch die Risiken dieses Forschungsansatzes diskutiert. Vgl. zu einer gelungenen Verbindung verschiedener methodischer Zugänge schon bei 10-Jährigen die Studie „NRW Kids“ (Zinnecker u. a. 2002) und die Evaluation des Kinderrechte-Projekts in Bendig (2018).

überregional sichtbar zu machen, damit die Ideen und Erfahrungen an anderen Orten produktiv werden können¹⁹⁷.

Die Vielfalt der in demokratischer Schulentwicklung engagierten Verbände¹⁹⁸, Netzwerke¹⁹⁹ und Programme²⁰⁰ bieten ein **großes Praxis-Repertoire** von – über viele Jahre entwickelten – Konzepten und konkreten Erfahrungen an. Sie können für eine Schul- und Unterrichtsentwicklung von unten genutzt werden, denn diese Initiativen haben nicht nur inhaltliche Ideen für eine Demokratisierung der (Grund-)Schule²⁰¹, sondern auch Verfahren der Selbst- und Fremdevaluation, des Erfahrungs- und Kompetenzaustauschs und der wechselseitigen Unterstützung entwickelt, die nachhaltige Reformen ermöglichen²⁰². Denn diese erfordern – auf der Basis klarer Zielperspektiven, aber auch mit konkreten Vorschlägen für ihre Umsetzung – je nach Voraussetzungen **unterschiedliche „nächste Schritte“**²⁰³. Wichtig ist dabei die Einbeziehung der Eltern²⁰⁴, da eine Erweiterung der Partizipationsmöglichkeiten in der Schule zu Konflikten mit deren Erwartungen an Schule, aber auch mit „innerfamiliären“ Traditionen führen kann.

Beachtung finden sollte auch das **Umfeld der Schule** als Lernort, in dem sich theoretische Lerngegenstände mit der Lebenswelt von Kindern verbinden können. Strukturen von Politik und Verwaltung und demokratische Prozesse können beispielhaft an konkreten Themen wie Schulwegsicherung oder der Entscheidung über die Gestaltung öffentlicher Plätze erlebt und reflektiert werden²⁰⁵. Dabei können insbesondere die Jugendhilfe und – bezogen auf globale Themen – Nichtregierungsorganisationen wichtige Kooperationspartner*innen sein.

¹⁹⁷ Vgl. dazu die im Förderprogramm „Demokratie leben!“ (BMFSFJ 2020) geplanten Kompetenzzentren.

¹⁹⁸ Z. B. die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e. V., der Grundschulverband e. V. und das bundesweite Bündnis „Bildung für eine demokratische Gesellschaft“, aber auch regionale Initiativen wie MAKISTA e. V.

¹⁹⁹ Z. B. der reformpädagogisch orientierte Schulverbund „Blick über den Zaun“ e. V. und die gGmbH „Schule im Aufbruch“, aber auch regionale Verbände wie das Kinderrechte-Netzwerke in Hessen (Student/Gebhard 2014); vgl. speziell für den Grundschulbereich Töpler (2019b).

²⁰⁰ Z. B. der „Deutsche Schulpreis“ und die Schulakademie der Robert-Bosch-Stiftung

²⁰¹ Backhaus u. a. (2008); Beutel/Fauser (2013); Edelstein u. a. (2014); Hecker u. a. (2014); die „Standards“ des Schulverbunds Blick über den Zaun und die Broschüren der DeGeDe e. V.

²⁰² S. die Konzepte und Erfahrungsberichte in: Blick über den Zaun (2007; 2019); Groeben u. a. (2010); de Boer/Peters (2011); Hecker u. a. (2013).

²⁰³ S. etwa die situationsbezogen zu klärenden Fragen des „Index für Inklusion“ von Booth/Ainscow (2017).

²⁰⁴ Vgl. Portmann (2014) und zur institutionellen Rahmung Töpler (2019a).

²⁰⁵ Vgl. zur Beteiligung von Kindern in der „Phase Null“ bei der Planung neuer Schulgebäude den „Baukasten Bremen“ unter <https://www.baukasten-bremen.de/Kinder-%20und%20Jugendbeteiligung.html> oder das Konzept der Baupiloten unter <http://www.baupiloten.com/2017/11/30/schule-entwickeln-mit-kindern/>.

Fazit: Ziel all‘ dieser Bemühungen müsste es sein, die verschiedenen Elemente zu einem **integrativen Ansatz** politischer Bildung zusammenzuführen, der die Dimensionen

- Fachunterricht
- Unterrichtsprinzip
- Arbeits- und Sozialformen
- Mitwirkung im Schulleben und
- Öffnung der Schule in das gesellschaftliche Umfeld

stimmig aufeinander bezieht und konkretisiert – und dabei die Kinderrechte als Standards für die Wahl der Inhalte, Methoden und Rahmenbedingungen im Blick behält²⁰⁶.

Die größte **Anforderung** stellt sich jedoch den **Lehrer*innen** im Schulalltag: für die Kinder ein anregendes, herausforderndes, kritisches und unterstützendes Gegenüber zu sein – ohne sie bzw. ihre Entwicklung nach den eigenen Vorstellungen zu wollen oder unbewusst zu steuern²⁰⁷.

²⁰⁶ Vgl. die Beiträge zu Bensen u. a. (2016) und Krappmann u. a. (2016) sowie exemplarisch zur Umsetzung in der Laborschule Bielefeld Frerke (2019).

²⁰⁷ Vgl. Brügelmann/Brinkmann (2009, 18ff.) und das Konzept der Lehrperson als „neutral chair(wo)man“ bei Stenhouse (1970)

9 Nachweise der zitierten und darüber hinaus benutzten Literatur

- Abendschön, S. (2007): Demokratische Werte und Normen. In: van Deth u. a. 2007, S. 161-203.
- Abendschön, S. (2010): Die Anfänge demokratischer Bürgerschaft., Sozialisation politischer und demokratischer Werte und Normen im jungen Kindesalter. Nomos: Baden-Baden.
- Abendschön, S. (2017): Children's political learning in primary school – evidence from Germany. In: Education 3-13, Vol. 45, No. 4, S. 450-461. Download: <https://doi.org/10.1080/03004279.2015.1115115> [Abruf: 2.9.19]
- Abendschön, S./Tausendpfund, M. (2017): Political knowledge of children and the role of sociostructural factors. In: American Behavioral Scientist, Vol. 61, No. 2, S. 204-221.
- Abendschön, S./Tausendpfund, M. (2018): Was wissen Kinder von Europa? In: Detterbeck/Schöne 2018, S. 71-86.
- Abendschön, S./Vollmar, M. (2007): Kinder, Politik und die Zukunft der Demokratie: Können Kinder 'Demokratie leben lernen'? In: Deth, u. a. 2007, S. 205-223.
- Abendschön, S., u. a. (2018): Kinder im Landtag: Nachhaltige Lernerlebnisse von Grundschulkindern? Abschlussbericht über die Evaluation der neuen Besuchsprogramme des Landtags Rheinland-Pfalz für Grundschulen. Download: <http://dokumente.landtag.rlp.de/landtag/drucksachen/8130-17.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Abs, H. J./Hahn-Laudenberg, K. (Hrsg.) (2017): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Ergebnisse der International Civic and Citizenship Education Study 2016. Waxmann: Münster.
- Abs, H. J., u. a. (2007): Abschlussbericht zur Evaluation des BLK-Programms "Demokratie lernen und leben". Materialien zur Bildungsforschung; 19. GFPF u. a.: Frankfurt a. M. Download: https://www.pedocs.de/volltexte/2010/3123/pdf/MatBild_Bd19_D_A.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Abs, H. J., u. a. (2017): Einleitung. In: Abs/Hahn-Laudenberg (2017, 9-26).
- Ackermann, P. (1973): Politisches Lernen in der Grundschule. Unterrichtsmodelle zur Friedenserziehung. Kösel Verlag: München.
- Ackermann, P. (1996): Das Schulfach ‚Politische Bildung‘ als institutionalisierte politische Sozialisation. In: Claußen, u. a. 1996, S. 91-100.
- Alderson, P./Arnold, S. (1999): Civil Rights in Schools 1996-1998. Final Report to ESRC March 1999. Institute of Education/University: London.
- Allen, G. L., u. a. (1997): Children's political knowledge and memory for political news stories. In: Child Study Journal, Vol. 27, No. 3, S. 163-176.
- Alt, C. (2004): Lebenswelten von Kindern – mit ihren Augen gesehen. Erste Ergebnisse aus dem DJI-Kinderpanel. In: DJI-Bulletin 67, Sommer 2004, S. 4-7.
- Alt, C. (Hrsg.) (2005a): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. Bd. 1: Aufwachsen in Familien. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Alt, C. (Hrsg.) (2005b): Kinderleben – Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen Bd. 2: Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Alt, C. (Hrsg.) (2007): Kinderleben – Start in die Grundschule. Bd. 3: Ergebnisse aus der zweiten Welle. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Alt, C. (Hrsg.) (2008): Kinderleben - individuelle Entwicklungen in sozialen Kontexten. Bd. 5: Persönlichkeitsstrukturen und ihre Folgen. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Alt, C., u. a. (2005): Familie und Schule – Übungsfelder der Demokratie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 15. Jg., H. 41, S. 24-31.
- Andresen, S. (2010): Kinderberichterstattung. In: Heinzel 2010a, S. 21-31.
- Andresen, S., u. a. (2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Zusammenfassung. <https://www.worldvision.de/sites/worldvision.de/files/pdf/World-Vision-Zusammenfassung-vierte-Kinderstudie.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Andresen, S., u. a. (2019): Children's Worlds+. Eine Studie zu Bedarfen von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Arbeitsgruppe Primarstufe (2014): Sind Noten nützlich und nötig? Zifferzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes, erstellt an der Universität Siegen. Grundschulverband e. V.: Frankfurt a. M. (erg. 2. Aufl.; 1. Aufl. 2006).
- Arbeitsstelle Friedenserziehung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg (Hrsg.) (1992): Werkheft 1 ‚Kinderleben‘. Selbstbestimmung und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen. Kinderschutzbund: Freiburg.
- Asal, K./Burth, H.-P. (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Verlag Barbara Budrich: Leverkusen.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.) (2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Wochenschau Verlag: Schwalbach.

- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Avery, P. G. (2002): Political tolerance, democracy and adolescents. In: Parker 2002, S. 113-130.
- Bacher, J., u. a. (2007): Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Alt 2007, S. 271-298.
- Bacia, E./Abs, H. J. (2017): Politische und zivilgesellschaftliche Bildung in Kernlehrplänen. In: Abs/Hahn-Laudenberg 2017, S. 27-46.
- Backhaus, A., u. a. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule - Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Arbeitsgruppe Primarstufe/FB2. Verlag Universität Siegen. Download: https://www.pedocs.de/front-door.php?source_opus=13014 [Abruf: 2.9.19]
- Baldi, S., et al. (2001): What democracy means to ninth graders: U.S. results from the international IEA civic education study. National Center for Education Statistics: Washington D. C. Download: www.nces.ed.gov/programs/quarterly/vol_3/3_2/q5-1.asp [Abruf: 2.9.19]
- Ballestrem, K. G., u. a. (Hrsg.) (1995): Sozialethik und politische Bildung. Festschrift für Bernhard Sutor zum 65. Geburtstag. Schöningh: Paderborn.
- Barrett, M./Buchanan-Barrow, E. (eds.) (2005): Children's understanding of society. Psychology Press: Hove.
- Bartnitzky, H. (2008): Grundschule in Deutschland – ein Demokratie-Modell? In: Backhaus u. a. 2008, S. 38-60.
- Bartnitzky, H. (2019): Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule. 50 Jahre Grundschulreform – 50 Jahre Grundschulverband. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 148/149. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2005): Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 1/2 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht). Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 119: Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2006): Pädagogische Leistungskultur. Materialien für Klasse 3/4 (Deutsch, Mathematik, Sachunterricht). Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 121: Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2007): Pädagogische Leistungskultur. (Ästhetik, Sport, Englisch, Sozial/Arbeitsverhalten). Beiträge zur Reform der Grundschule. Bd. 124: Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 127/128. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Bartnitzky, H., u. a. (Hrsg.) (2012): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2). Bd. 134: Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Becher, A./Gläser, E. (2019): Politisches Wissen von Grundschulkindern – die qualitative Studie „PoWi-Kids“. In: Holzinger u. a. 2019, S. 179-188.
- Beck, G. (1972): Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Hirschgraben Verlag: Frankfurt a. M.
- Beck, G. (1973): Autorität im Vorschulalter. Beltz: Weinheim/Basel.
- Beck, G. (1988): Politisches Lehren und Lernen in ausgewählten Schulformen und Schulbereichen. In: Mickel/Zitzlaff 1988, S. 402-408.
- Beck, G. (1998): Kinder lernen mit- und voneinander. Soziales Lernen in der Grundschule. In: Brügelmann 1998, S. 127-138.
- Beck, G./Scholz, G. (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Rowohlt: Reinbek.
- Beck, G./Scholz, G. (1996): Demokratie lernen in der Grundschule? In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, S. 18-21.
- Behnken, I./Jaumann, O. (Hrsg.) (1995): Kindheit und Schule. Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Juventa: Weinheim/München.
- Behnken, I./Zinnecker, J. (2005): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Expertise zum 8. Kinder- und Jugendbericht der Landesregierung NRW.
- Behnken, I., u. a. (2004): Lernen, Bildung, Partizipation. Die Perspektive der Kinder und Jugendlichen. Befragung zum 8. Kinder und Jugendbericht des Landes N RW (im Auftrag des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder). Siegener Zentrum für Kindheits-, Jugend- und Biografieforschung der Universität (SiZe): Siegen/Pro-Kids: Herten.
- Behrmann, G. C. (1969): Politische Sozialisation in den USA und Politische Bildung in der Bundesrepublik. In: Gesellschaft, Staat, Erziehung, 14. Jg., H. 3, S. 145-160.
- Beinzger, D./Diehm, I. (2007): Politische Bildung in Kindergarten und Vorschule. In: Richter (2007c, 89-102).
- Bendig, R. (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Globales Lernen in Kooperation von Schule, Zivilgesellschaft und Jugendarbeit. Springer VS: Wiesbaden.
- Bennett, S. F./Soule, S. (2005): We the people. The citizen and the constitution. 2005 finalists' knowledge of and support for American democratic institutions and processes. Center for Civic Education: Calabasas, CA. Download: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED491055.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Berti, A. E. (1988): The development of political understanding in children between 6-15 years old. In: Human Relation, Vol. 41, No. 6, S. 437-446.
- Berti, A. E. (2002): Children's understanding of society: Psychological studies and their educational implications. In: Näsman, u. a. 2002, S. 89-108.
- Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett/Buchanan-Barrow 2006, S. 69-103.

- Berti, A. E./Andriolo, A. (2001): Third graders' understanding of core political concepts (Law, nations-state-government) before and after teaching. In: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 127, No. 4, 346-377.
- Berti, A. E./Benesso, C. (1998): The concept of nation-state in Italian elementary school children: Spontaneous concepts and effects of teaching. In: *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, Vol. 124, No. 2, S. 185-209.
- Berti, A. E. (2005): Children's understanding of politics. In: Barrett/Buchanan-Barrow 2006, S. 69-103.
- Berton, M./Schäfer, J. (2005): Politische Orientierung von Grundschulkindern. Ergebnisse von Tiefeninterviews mit Pretests mit 6- bis 7-jährigen Kindern. Working Paper Nr. 86. Mannheimer Zentrum für Sozialforschung. Download: <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-86.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Bertram, H. (1976): *Gesellschaftliche und familiäre Bedingungen moralischen Urteilens*. Dissertation. Universität: Düsseldorf.
- Besand, A. (2012): Abkehr von der Instruktion in der politischen Bildung. Soziale Medien als Chance für selbstgesteuerte, dialogische und adressatenorientierte Bildungsprozesse. In: *wirtschaft+politik*, H. 1, S. 52-56.
- Besand, A. (2014): Gefühle über Gefühle. Zum Verhältnis von Emotionalität und Rationalität in der politischen Bildung. In: Korte 2015, S. 213-224.
- Besand, A./Wehner, M. (2019): „Wir dürfen uns die Emotionen in der politischen Bildung nicht von den Rechten wegnehmen lassen“. In: Besand u. a. 2019, S. 288-301.
- Besand, A., u. a. (2012): *Politische Bildung in digitalen Umgebungen*. Technische Universität: Dresden. Download: <https://tu-dresden.de/gsw/phil/powi/dpb/ressourcen/dateien/dl/Politische-Bildung-in-digitalen-Umgebungen.pdf?lang=de> [Abruf: 2.9.19]
- Besand, A., u. a. (Hrsg.) (2019): *Politische Bildung mit Gefühl*. Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn.
- Beutel, W./Fauser, P. (Hrsg.) (2013): *Demokratie erfahren. Analysen, Berichte und Anstöße aus dem Wettbewerb „Förderprogramm Demokratisch Handeln“*. Debus Pädagogik/Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Biedermann, H., u. a. (2010): *Staatsbürgerinnen und Staatsbürger von morgen: Zur Wirksamkeit politischer Bildung in der Schweiz. Ein Vergleich mit 37 anderen Ländern*. Universität: Fribourg.
- Blick über den Zaun (Hrsg.) (2007): *Beobachten, bewerten, beraten. Verfahren und Werkzeuge für eine andere Evaluation*. Download: http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2017/01/B%C3%BCZ_Beobachten-bewerten-beraten-Evaluation.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Blick über den Zaun (2019): *Schulentwicklung ist unsere Sache – professionelle Unterstützung bleibt notwendig! Erklärung des Schulverbands ‚Blick über den Zaun‘ am 11. Mai 2019 in Göttingen*. Download: <http://www.blickueberdenzaun.de/wp-content/uploads/2019/05/Bu%CC%88Z-Erkla%CC%88rung-2019-Schulentwicklung-ist-unsere-Sache.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- BMFSFJ (2012): *Für ein Kindgerechtes Deutschland! Qualitätsstandards für Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Allgemeine Qualitätsstandards und Empfehlungen für die Praxisfelder Kindertageseinrichtungen, Schule, Kommune, Kinder- und Jugendarbeit und Erzieherische Hilfen*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Berlin. Download: http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/kindergerechtes-deutschland-brosch_C3_BCcre-qualit_C3_A4tsstandards,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [Abruf: 2.9.19]
- BMFSFJ (2020): *Förderaufruf für Modellprojekte im Handlungsfeld „Demokratieförderung“ im Rahmen des Bundesprogramms „Demokratie leben!“*. Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend: Berlin.
- Bolmont, R./Zülch, M. (1981): „Den Kindern das Wort geben“ – Unterricht nach der Freinet-Methode. In: Zülch (1981, 64-83). Download: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17514&la=de [Abruf: 2.9.19]
- Bonanati, M. (2019): „was willst DU denn machen?“ – partizipative Ordnungen in Lernentwicklungsgesprächen. In: Hauser/Nell-Tuor 2019a, S. 87-103.
- Bonsen, M., u. a. (2016): *10 Jahre DeGeDe*. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V.: Berlin. Download: <https://www.degede.de/wp-content/uploads/2019/06/degede-festschrift-2016-10jahre.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Booth, T./Ainscow, M. (2017): *Index für Inklusion: Ein Leitfaden für Schulentwicklung*. Beltz: Weinheim (2. korr. und akt. Aufl.; engl. 1st ed. 2011).
- Bos, W., u. a. (Hrsg.) (2003): *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Waxmann: Münster u. a.
- Bosenius, J./Wedekind, H. (2004): „Mitpestümmen“. Schülerstudie 2004 des Deutschen Kinderhilfswerks und Super RTL zur Partizipation von Viertklässlern. In: *Deutsches Kinderhilfswerk e. V.* 2004, S. 287-309.
- Breidenstein, G. (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. VS-Verlag: Wiesbaden.
- Brinkmann, E. (2008): „Demokratische Grundschule“ – Anmerkungen aus einer fachdidaktischen Sicht. In: *Backhaus u. a.* 2008, S. 222-226.
- Brinkmann, E. (2018): *Der Spracherfahrungsansatz im Anfangsunterricht*. In: *Grundschule*, 50. Jg., H. 6, S. 28-32.
- Brinkmann, E., u. a. (2019): *ABC-Lernlandschaft*. vpm/Klett: Stuttgart (3. vollst. überarb. Neuauflage; 1. Aufl. 2008).

- Brügelmann, H. (1969): Political education in the modern Western democracies. Vervielf. Ms. Institute of Education/University: London.
- Brügelmann, H. (Hrsg.) (1998): Kinder lernen anders: vor der Schule – in der Schule. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 2000).
- Brügelmann, H. (2008a): Demokratisiert Schule und Unterricht – statt die Belehrung „von oben“ zu optimieren. In: Backhaus u. a. 2008, S. 107-114.
- Brügelmann, H. (2008b): Probleme der Forschung zur „demokratischen“ Schule und Perspektiven für ihre Evaluation. In: Backhaus u. a. S. 2008, 182-187.
- Brügelmann, H. (2008c): Politisches Lernen durch Demokratie-Erfahrungen in der Grundschule? Theoretische Konzepte und empirische Studien zur politischen Sozialisation von Kindern. In: Backhaus u. a. 2008, S. 193-215.
- Brügelmann, H. (2014): Kinderrechte: Selbst- und Mitbestimmung in der Grundschule. In: Grundschule aktuell, Nr. 127, S. 6-11. Download: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16178> [Abruf: 2.9.19]
- Brügelmann, H. (2015): Vermessene Pädagogik – Standardisierte Schüler. Zu Risiken und Nebenwirkungen von PISA, Hattie, VerA und Co. Beltz: Weinheim/Basel.
- Brügelmann, H. (2016): Kinderrechte und Schulqualität: Plädoyer für eine pädagogische Lern- und Leistungskultur. In: Krappmann/Petry 2016, S. 136-148.
- Brügelmann, H./Brinkmann, E. (2009): Öffnung des Anfangsunterrichts. Theoretische Prinzipien, unterrichtspraktische Ideen und empirische Befunde. Arbeitsgruppe Primarstufe/Universität. Universi Verlag: Siegen (1. Aufl. 2008). Download unter: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16872> [Abruf: 2.9.19]
- Brügelmann, H., u. a. (1997): Kinderrechte – Menschenrechte. Alte und neue politische Bildung in der Grundschule. In: Siegen:Sozial, 2. Jg., H. 2, S. 13-18. Download: <https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17563> [Abruf: 2.9.19]
- Brügelmann, H., u. a. (Hrsg.) (1998): Jahrbuch Grundschule. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung [Schwerpunkte: Offener Unterricht; Mathematik]. Erhard Friedrich Verlag: Seelze.
- Brügelmann, H., u. a. (2008): Demokratisierung der Grundschule? Eine (teilweise) fiktive Diskussion. In: Backhaus u. a. (2008, 21-35.).
- Budde, J. (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik, 56. Jg., H. 3, S. 384-401. Download: https://www.pedocs.de/volltexte/2013/7153/pdf/ZfPaed_3_2010_Budde_Inszenierte_Mitbestimmung.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (2008): Demokratie verstehen lernen. Elf Bausteine zur politischen Bildung in der Grundschule. Bonifazius Verlag: Paderborn.
- Burfeind, G., u. a. (Hrsg.) (2011a): Mitwirkung! Ganztageschulentwicklung als partizipatives Projekt. Deutsche Kinder- und Jugend-Stiftung. Download: <http://www.ganztaegig-lernen.de/media/web/download/th10.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Burfeind, G., u. a. (2011b): Elementare Demokratiebildung – zur Förderung und Entwicklung von Alltagspartizipation in der Grundschule. In: Burfeind u. a. 2011, S. 79-106.
- Burk, K. (2003): Demokratie lernen in der Grundschule – Fragezeichen. In: Burk u. a. 2003, S. 14-24.
- Burk, K., u. a. (Hrsg.) (2003): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 116. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Buttelmann, D./Böhm, R. (2014): The ontogeny of the motivation that underlies in-group bias. In: Psychological Science, Vol. 25, No. 4, S. 921-927.
- Carle, U. (2014): Herzlichen Glückwunsch zum Kinderrechte-Geburtstag! In: Grundschule aktuell, Nr. 127, S. 3-5.
- Carle, U./Kaiser, A. (Hrsg.) (1998): Rechte der Kinder. Schneider: Hohengehren.
- Chambers, R. (2012): Provocations for development. Practical Action Publishing: Rugby.
- CIEL-Arbeitsgruppe Reutlingen (1974/75): Aufsätze zur Konzeption 1 + 2. Stücke zu einem mehrperspektivischen Unterricht. Klett: Stuttgart.
- Claußen, B. (2003): Politische Bildung in der Grundschule. Fachdidaktische Aspekte der Primarstufe. Studiengesellschaft für Sozialwissenschaften und Politische Bildung: Hamburg.
- Claußen, B./Geißler, R. (Hrsg.) (1996): Die Politisierung des Menschen. Instanzen der politischen Sozialisation. Leske+Budrich: Opladen.
- Claußen, B./Wasmund, K. (Hrsg.) (1982): Handbuch der politischen Sozialisation. Agentur Pedersen: Braunschweig.
- Coady, M. M. (2015): Citizenship: Inclusion and exclusion. In: Wyn/Cahill 2015, S. 377-389.
- Coelen, T./Otto, H.-U. (Hrsg.) (2008): Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch. VS Verlag Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Colberg-Schrader, H./Oberhuemer, P. (Hrsg.) (2001): Aufwachsen von Kindern – private und öffentliche Verantwortung. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Connell, R. W. (1971): The child's construction of politics. Melbourne University Press: Melbourne.
- Conover, P. J./Searing, D. D. (2000): A political socialization perspective. In: McDonnell u. a. 2000, S. 91-123.

- Danicke, B. (2012/20): LEOs Welt. Institut für angewandte sozialwissenschaftliche Forschung e. V.: Berlin (Publikation 2020; Materialien bereits einsehbar unter <https://isfev.de/> [Abruf: 2.9.19]).
- Dawson, R.E., u. a. (1977): Political socialization. Little, Brown & Co., Boston/Toronto.
- de Boer, H. (2006): Klassenrat als interaktive Praxis. Auseinandersetzung – Kooperation – Imagepflege. Springer VS: Wiesbaden.
- de Boer, H./Peters, S. (Hrsg.) (2011): Grundschule entwickeln – Gestaltungsspielräume nutzen. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 131. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Deci, E. L./Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223-238.
- DeGeDe (2019): Demokratiepädagogik & offener Unterricht. Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik: Berlin, in Kooperation mit dem Grundschulverband: Frankfurt. Download: <https://www.degede.de/media-thek/faltblatt-demokratiepaedagogik-offener-unterricht/> [Abruf: 17.8.20]
- Derecik, A., u. a. (2013): Partizipation in der Offenen Ganztagsgrundschule. Pädagogische Grundlagen und empirische Befunde zu Bewegungs-, Spiel- und Sportangeboten. VS Verlag Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Detjen, J., u. a. (2012): Politikkompetenz – ein Modell für den Unterricht. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Detterbeck, K./Schöne, H. (Hrsg.) (2018): Europabildung in der Grundschule. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Deutsches Kinderhilfswerk e. V. (Hrsg.) (2004): Kinderreport Deutschland. Daten, Fakten, Hintergründe. Kopaed: München.
- Dörner, J. K. (2018): Wie Europabildung in der Grundschule gelingt. Empirische und praktische Erkenntnisse. In: Schöne/Detterbeck 2018, S. 135- 147.
- Dondl, J. (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Drerup, J./Schweiger, G. (Hrsg.) (2015): Handbuch Philosophie der Kindheit. Metzler: Stuttgart.
- Drews, U./Wallrabenstein, W. (Hrsg.) (2002a): Freiarbeit in der Grundschule. offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 114. Grundschulverband: Frankfurt.
- Drews, U./Wallrabenstein, W. (2002b): Abbau von Lehrerzentriertheit – eine legitime Frage? In: Drews/Wallrabenstein 2002a, S. 68-77
- Düring, P. (1968): Politische Bildung in Grundschule und Hauptschule. Ehrenwirth: München.
- Duit, R. (Hrsg.) (1993): Alltagsvorstellungen und naturwissenschaftlicher Unterricht. Aulis Verlag: Köln.
- Easton, D. (1965): A systems analysis of political life. John Wiley & Sons: Newreeken York et al.
- Easton, D./Dennis, J. (1969): Children and the political system. Origins of political legitimacy. Mc Graw-Hill: New York.
- Ebers, T./Melchers, M. (2006): Praktisches Philosophieren mit Kindern. Konzepte, Methoden, Beispiele. Lit-Verlag: Berlin u. a.
- Edelstein, W./Fauser, P. (2001): "Demokratie lernen und leben". Gutachten für ein Modellversuchsprogramm der BLK. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung: Bonn.
- Edelstein, W., u. a. (Hrsg.) (2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Debus Pädagogik/Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Ehman, L. H. (1980): The American school in the political socialization process. In: Review of Educational Research, Vol. 50, No. 1, S. 99-119.
- Eichholz, R. (2008): Demokratische Grundschule? In: Backhaus u. a. 2008, S. 115-121.
- Eichholz, R. (2018): Eine Schule für Alle: Die inklusive Schule. In: Rathmann/Hurrelmann 2018, S. 368-382.
- Eichholz, R./Schröder, R. (2002): Kinder und Politik. In: LBS-Initiative Junge Familie 2002, S. 71-98.
- Einsiedler, W., u. a. (Hrsg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (4. erg. u. akt. Aufl.; 1. Aufl. 2001).
- Eurydice (2012): Pointers to active citizenship in education policies in Europe. Download: <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/8099ece3-7cf7-445e-8f90-2d012bc1476d> [Abruf: 2.9.19]
- Farrell, A., et al. (eds.) (2016): The SAGE handbook of early childhood research. Sage: Los Angeles et al.
- Fasching, H. (Hrsg.) (2019): Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern und ihren Transitionen über die Lebensalter. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Fatke, R./Niklowitz, M. (2003): „Den Kindern eine Stimme geben“. Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz. Pädagogisches Institut der Universität: Zürich.
- Fatke, R./Schneider, H. (2005): Kinder- und Jugendpartizipation in Deutschland. Daten, Fakten, Perspektiven. Bertelsmann Stiftung: Gütersloh.
- Faust-Siehl, G., u. a. (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 98. Grundschulverband – AK Grundschule: Frankfurt a. M. Rowohlt: Reinbek.
- Ferreiro, E./Teberosky, A. (1979/82): Literacy before schooling. Heinemann: Portsmouth (1982)/London (1983) (span. 1979).
- Fichten, W, u. a. (2011): Der Beitrag der Praxisforschung zu einer demokratisch-partizipativen Schul- und Unterrichtsentwicklung. In: Ludwig u. a. 2011, S. 39-53.

- Flitner, A. (1999): Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts. Jenaer Vorlesungen. Serie Piper 1546: München/Zürich (erw. Neuauflage; 1. Aufl. 1992).
- Freinet, C. (1980): Pädagogische Texte. Mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet. Rowohlt: Reinbek.
- Freke, N. (2019): Partizipation von Anfang an. Erziehung zu Verantwortung und Demokratie. In: Grundschule aktuell. H. 147, S. 18-21.
- Fricke, M., u. a. (Hrsg.) (2018): Konzepte sozialer Bildung an der Schule. Compassion – Diakonisches Lernen – Service Learning. Waxmann: Münster u. a.
- Gagel, W. (2003): Wissenschaftsorientierung. In: Sander 2003, S. 156-168.
- Gallin, P./Ruf, U. (1990): Sprache und Mathematik in der Schule. Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz. Illustriert mit sechzehn Szenen aus der Biographie von Lernenden. Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz: Zürich (Neuaufgabe Friedrich/Kallmeyer: Seelze 1998).
- GDSU (Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Klinkhardt: Bad Heilbrunn (1. Fassung 2002).
- Geißler, R. (1996): Politische Sozialisation in der Familie. In: Claußen/Geißler 1996, S. 51-70.
- Gemmeke, M. (1998): Politieke betrokkenheid van kinderen op de basisschool. Thesis Publishers: Amsterdam.
- George, S./Prote, I. (Hrsg.) (1996): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Gervé, F. (1997a): Freie Arbeit in der Grundschule – eine praxisbegleitende Fortbildungskonzeption zur Steigerung der Innovationsrate. Päd Diss. Pädagogische Hochschule: Schwäbisch Gmünd.
- Gervé, F. (1997b): Zur Praxis der freien Arbeit in der Grundschule. Situationsanalyse zur Entwicklung einer innovationswirksamen Fortbildungskonzeption. OASE-Bericht No. 39. FB 2 der Universität-Gesamthochschule: Siegen.
- Giesecke, H. (1976) Didaktik der politischen Bildung. Juventa: München (neue Ausgabe; 1. Aufl. 1965).
- Giest, H./Pech, D. (Hrsg.) (2010): Anschlussfähige Bildung im Sachunterricht. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Giest, H./Richter, D. (2012): Politik – nein, danke!? WARUM, WAS und WIE – politische Bildung im Sachunterricht. In: Sachunterricht, H. 4/2012, 4-7.
- Giest, E., u. a. (Hrsg.) (2019): Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Ginsburg, G. S./Bronstein, P. (1993): Family factors related to childrens' intrinsic/extrinsic motivation orientation and academic performance. In: Child Development, Vol. 64, S. 1461-1474.
- Gläser, E./Richter, D. (Hrsg.) (2015): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret: Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Gläser, E./Schönknecht, G. (Hrsg.) (2013): Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 136. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.) (1997): Jahrbuch Grundschulforschung. Bd. 1. Studien Verlag: Weinheim.
- Goodman, M. E. (1959): Emergent citizenship. A study of relevant values in four-year-olds. In: Childhood Education, Vol. 24, No. 2, S. 67-72.
- Götz, T., u. a. (2005): Einsatz von Unterrichtsmethoden – Konstanz oder Wandel? In: Empirische Pädagogik, 19. Jg., S. 342-360.
- Götzinger, M./Kirsch, D. (2004): Grundschulkindern werden Streitschlichter: Ein Ausbildungsprogramm mit vielen Kopiervorlagen. Verlag an der Ruhr: Berlin.
- Götzmann, A. (2007): Naive Theorien zur Politik – Lernpsychologische Forschungen zum Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Richter 2007c, S. 73-88).
- Götzmann, A. (2015): Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule. Springer: Wiesbaden.
- Götzmann, A. (2017): Elementary School Children's Political Knowledge. In: American Behavioral Scientist, Vol. 61, No. 2, S. 238–253.
- Götzmann, A./Weißeno, G. (2019): Kooperatives Lernen, fachbezogenes Selbstkonzept und politisches Wissen von Grundschüler/-innen. In: Weißeno 2019, S. 135-150.
- GPJE (Hrsg.) (2004): Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Entwurf der Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- GPJE (Hrsg.) (2007): Wirkungsforschung zur politischen Bildung im europäischen Vergleich. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Gravemeijer, K., et al. (eds.) (1990): Context free production tests and geometry in realistic mathematics education. Freudenthal Institut: Utrecht.
- Greenberg, D. (2004a): Endlich frei! Leben und Lernen in der Sudbury-Valley-Schule. Arbor: Freiamt im Schwarzwald (engl. 1987).
- Greenberg, D. (2004b): The Pursuit of Happiness: The Lives of Sudbury Valley Alumni. The Sudbury Valley School Press: Framingham, MA.
- Greenstein, F. I. (1965): Children and politics. Yale University Press: New Haven.

- Greenstein, F. I. (1975): The benevolent leader revisited: Children's images of political leaders in three democracies. In: *American Political Science Review*, Vol. 69, N o. 4, S. 1371-1398.
- Grob, U. (2007): Schulklima und politische Sozialisation. Hat das perzipierte soziale Klima einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung von politischem Interesse und Toleranz? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 53. Jg., H. 6, S. 774-799.
- Groeben, A. v. d. (2010): *Wir wollen Schule machen! Eine pädagogische Streitschrift*. Barbara Budrich: Wiesbaden.
- Grolnick, W. S./Ryan, R. M. (1987): Autonomy in children's learning: An experimental and individual difference investigation. In: *Journal of Educational Psychology*, Vol. 81, S. 143-154.
- Grolnick, W. S./Ryan, R. M. (1989): Parents styles associated with children's self-regulation and competence in school. In: *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 52, S. 890-898.
- Grundschulverband (2019): *KINDER LERNEN ZUKUNFT*. Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule. In: *Grundschule aktuell*, H. 147, Beihefter S. 1-8.
- Gümbel, G. (1976): Curriculare Ansätze zum politischen Lernen. In: *Grundschule*, 8. Jg., H. 2, S. 58-64.
- Gürlevik A., u. a. (Hrsg.) (2016): *Jugend und Politik. Politische Bildung und Beteiligung von Jugendlichen*. Springer VS: Wiesbaden.
- Händle, C. (2003): Bereitschaft zu Partizipation in Schule und Gesellschaft gering. In: *Grundschule*, 35. Jg., H. 6, S. 55-56.
- Häsel-Weide, U./Nührenböcker, M. (2012): Fördern im Mathematikunterricht. In: *Bartnitzky u. a. 2012*, H. 4.
- Hättich, M. (1999): Der Polisgedanke und seine Anwendung auf die Schule. In: *Hepp/Schneider 1999*, S. 178-183.
- Hafner, V. (2006): *Politik aus Kindersicht: Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern*. Ibidem Verlag: Stuttgart.
- Hahn, C. L. (1999): Citizenship education: An empirical study of policy, practices and outcomes. In: *Oxford Review of Education*, Vol. 25, N o. 1/2, S. 231-250.
- Hanke, P. (1997): Schriftspracherwerbsprozesse von Kindern nach verschiedenen didaktisch-methodischen Ansätzen des Anfangsunterrichts. In: *Glumpler/Luchtenberg 1997*, S. 233-250.
- Hanke, P. (1998): Offener Anfangsunterricht im Spiegel von Theorie und Praxis – Ansprüche und Realitäten. In: *Brügelmann u. a. 1998*, S. 72-78.
- Harnischfeger, A. (1970): Politische Sozialisation. In: *Geschichte in Wissenschaft und Unterricht*, 21. Jg., H. 2, S. 80-90.
- Hartinger, A. (2008): Öffnung des Unterrichts als Element einer demokratischen Schule. In: *Backhaus u. a. 2008*, S. 188-192.
- Hartinger, A. (2013): Sachunterricht heute: Konzeptionierungen und Befunde der Forschung. In: *Gläser/Schönknecht 2013*, S. 24-34.
- Haug, L. (2017): "Without Politics It Would Be Like a Robbery Without Police". Children's interest in politics. In: *American Behavioral Scientist*, Vol. 61, No. 2, S. 254-272. Download: <https://doi.org/10.1177/0002764216689125> [Abruf: 2.9.19]
- Hauser, S./Nell-Tuor, N. (Hrsg.) (2019a): *Sprache und Partizipation im Schulfeld. Mündlichkeit*, Bd. 6. hep verlag: Bern.
- Hauser, S./Nell-Tuor, N. (2019b): Sprache und Partizipation – eineiige Zwillinge oder zwei ungleiche Geschwister? In: *Hauser/Nell-Tuor 2019a*, S. 9-17.
- Hecht, Y. (2002): Pluralistic Learning as the core of democratic education. IDEC 2002. Download: <http://www.adec.edu.au/documents/pluralistic.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Hecker, U./de Boer, H. (2009): Mit-Sprache. In: *Bartnitzky u. a. 2007*, S. 376-393.
- Hecker, U., u. a. (2013): Grundschule entwickeln im Dialog. *Grundschule aktuell*, Themenheft 121. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Hecker, U., u. a. (2014): Kinderrechte lernen und leben? *Grundschule aktuell*, Themenheft 112. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Hecker, U., u. a. (Hrsg.) (2020): *KINDER LERNEN ZUKUNFT: Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 150. Grundschulverband: Frankfurt.
- Heinzel, F. (Hrsg.) (2010a): *Kinder in Gesellschaft. Was wissen wir über aktuelle Kindheiten. Beiträge zur Reform der Grundschule*, Bd. 130. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Heinzel, F. (2010b): Schule aus der Sicht von Grundschulkindern. In: *Heinzel 2010a*, S. 21-31.
- Helsper, W., u. a. (Hrsg.) (2006a): *Unpolitische Jugend? Eine Studie zum Verhältnis von Schule, Anerkennung und Politik*. Springer VS: Wiesbaden.
- Helsper, W., u. a. (2006b): Die Ambivalenzen der Schülerpartizipation – Partizipationsmaße und Sinnstrukturen der Partizipation im Vergleich. In: *Helsper u. a. 2006a*, S. 319-340.
- Hennig, G./Feige, E. (2014/21): *Gemeinsam leben lernen*. Institut für angewandte sozialwissenschaftliche Forschung e.V.: Berlin (Publikation 2021; Materialien bereits einsehbar unter <https://isfev.de/> [Abruf: 2.9.19]).
- Hentig, H. v. (1993): *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft*, Hanser: München/Wien.

- Hepp, G./Schneider, H. (Hrsg.) (1999): Schule in der Bürgergesellschaft. Demokratisches Lernen im Lebens- und Erfahrungsraum der Schule. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Herdegen, P. (1999): Soziales und politisches Lernen in der Grundschule. Grundlagen – Ziele – Handlungsfelder. Auer: Donauwörth.
- Hess, R. D./Torney, J. V. (1967): The development of political attitudes in children. Aldine: Chicago.
- Hildebrandt, E./Maischatz, K. (2019). Partizipation im Unterricht: Der Besprechungstisch. In: Skorsetz u. a. 2019, S. 164-168.
- Hildebrandt, E. /Campana, S. (2016): Partizipation im alltäglichen Unterricht durch Kooperation und Individualisierung in heterogenen Klassen – ein Beitrag zur Demokratiebildung? In: International Dialogues on Education: Past and Present. IDE-Online-Journal, 140–149. Download: <http://www.ide-journal.org/article/2016-volume-3-number-3-partizipation-im-alltaglichen-unterricht-durch-kooperation-und-individualisierung-in-heterogenen-klassen-ein-beitrag-zur-demokratiebildung/> [Abruf: 2.9.19]
- Hildebrandt, F./Pergande, B. (2020): Soziale Fähigkeiten in der Grundschule entwickeln. In: Hecker u.a. 2020, S. 44-53.
- Hildebrandt, F., u. a. (2020): Tragfähige Grundlagen: Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten. In: Hecker u. a. 2020, S. 30-43.
- Himmelmann, G. (2004): Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu? Beiträge zur Demokratiepädagogik. In: Edelstein/Fauser 2004, S. 2-22. Download: <https://www.pedocs.de/volltexte/2008/216/pdf/Himmelmann.pdf> [Abruf: 8.6.2020]
- Himmelmann, G. (2005): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Ein Lehr- und Studienbuch. Reihe Politik und Bildung. Band 22. Wochenschau Verlag: Schwalbach (2. Aufl., 1. Aufl. 2001).
- Holtappels, H. G. (2004): Beteiligung von Kindern in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e. V. 2004, S. 259-274.
- Holzinger, A., u. a. (Hrsg.) (2019): Fokus Grundschule. Bd. 1: Forschungsperspektiven und Entwicklungslinien. Waxmann: Münster.
- Honig, M.-S., u. a. (Hrsg.): (1996) Kinder und Kindheit. Soziokulturelle Muster – sozialisationstheoretische Perspektiven. Juventa: Weinheim/München.
- Honig, M.-S., u. a. (Hrsg.) (1999): Aus der Perspektive von Kindern? Zur Methodologie der Kindheitsforschung. Kindheiten Bd. 16. Juventa: Weinheim.
- Howard, S./Gill, J. (2000): The pebble in the pond: Children's constructions of power, politics and democratic citizenship. In: Cambridge Journal of Education, Vol. 30, No. 3, S. 357-378. Download: <https://doi.org/10.1080/713657154> [Abruf: 2.9.19]
- Hußmann, A., u. a. (Hrsg.) (2017): IGLU 2016. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster.
- Hutschenreuther, I. (2010): „Ja, aber so bei uns mitbestimmen, eigentlich nicht, oder?“. Partizipation von Kindern in der Grundschule. In: Heinzel 2010a, S. 210-222.
- Hyman, H. (1959): Political socialization. The Free Press: New York/Glencoe, Ill.
- Irion, T., u. a. (2018): Wozu braucht die Grundschule die Medien? Grundschule aktuell, Themenheft 142. Grundschulverband: Frankfurt a. M.
- Jackson, P. W. (1968): Life in classrooms. Holt, Rinehart and Winston: New York.
- Jefferys-Duden, K. (1999): Das Streitschlichter-Programm. Mediatorenausbildung für Schülerinnen und Schüler der Klassen 3-6. Beltz: Weinheim.
- Johnson, C./Vanneman, A. (2001): Civics: What Do 4th-Graders Know, and What Can They Do? In: Education Statistics Quarterly, Vol. 3, No. 2. Download: <https://nces.ed.gov/pubs2001/2001460.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Juchler, I. (Hrsg.) (2012), Unterrichtsleitbilder in der politischen Bildung. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Jürgens, E. (2004): Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht – Theorie, Praxis und Forschungslage. Academia Verlag: Sankt Augustin (6. Aufl.; 1. Aufl. 1996).
- Kahlert, J./Richter, D. (2014): Sozialwissenschaftlicher Lernbereich. In: Einsiedler u. a. 2014, S. 536-541.
- Kalcsics, K., u. a. (2010): Was Schülerinnen und Schüler unter Politik verstehen. In: Giest/Pech 2010, S. 109-118.
- Kanders, M., u. a. (1997): Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Abschlussbericht. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie: Bonn.
- Kandzorra, G. (1996): Schule als vergesellschaftete Einrichtung: Heimlicher Lehrplan und politisches Lernen. In: Claußen/Geißler 1996, S. 71-89.
- Kiper, H. (1997): Selbst- und Mitbestimmung in der Schule. Das Beispiel Klassenrat. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Kiper, H. (2003): Mitbestimmung lernen im und durch den Klassenrat. In: Palentien/Hurrelmann 2003, S. 192-210.
- KMK (2006): Erklärung der Kultusministerkonferenz vom 03.03.2006 zur Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte des Kindes. Download: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2006/2006_03_03-Rechte-des-Kindes-UN.pdf [Abruf: 2.9.19]

- KMK (2009): Stärkung der Demokratieerziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.03.2009. Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland – II A - .Download: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_03_06-Staerkerung_Demokratieerziehung.pdf [Abruf: 2.9.19]
- KMK/BMZ (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung. Engagement Global gGmbH: Bonn. Download: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_06_00-Orientierungsrahmen-Globale-Entwicklung.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Knauer, R. (2007): Außerschulische Formen politischer Partizipation von Kindern. In: Richter 2007c, S. 103-118.
- Kneuer, M. (2018): Politikverdrossenheit, Partizipationslücken, Populismus – Krisenphänomene der Demokratie? In: Grundschule aktuell, Nr. 143, S. 13-15.
- Köhnlein, W. u. a. (Hrsg. (1997): Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Kohlberg, L. (1974). Zur kognitiven Entwicklung des Kindes. Suhrkamp: Frankfurt a. M.
- Kohlberg, L., u. a. (1978): Die Gerechte Schul-Kooperative. Ihre Theorie und das Experiment der Cambridge Cluster School. In: Portele 1978, S. 215-259.
- Korte, K.-R. (Hrsg.) (2015): Emotionen und Politik. Begründungen, Konzeptionen und Praxisfelder einer politikwissenschaftlichen Emotionsforschung. Nomos: Baden-Baden.
- Krappmann, L. (1996): Streit, Aushandlungen und Freundschaften unter Kindern. Überlegungen zum Verhältnis von universellen und soziokulturellen Bedingungen des Aufwachsens in der Kinderwelt. In: Honig u. a. 1996, S. 99-116.
- Krappmann, L. (2016): Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest. In: Krappmann/Petry 2016, S. 17-53.
- Krappmann, L./Oswald, H. (1995): Alltag der Schulkinder. Juventa: Weinheim/München.
- Krappmann, L./Petry, C. (Hrsg.) (2016): Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule: Ein Manifest. Debus-Verlag: Schwalbach.
- Krüger, H.-H., u. a. (2002): Jugend und Demokratie. Politische Bildung auf dem Prüfstand Leske + Budrich: Opladen.
- Langton, K. P. (1967): Peer group and school and the political socialization process. In: American Political Science Review, Vol. 11, S. 751-758.
- Largo, R./Belinger, M. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. Piper: München.
- Lauterbach, R. u. a. (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2002): Kindheit 2001. Das LBS-Kinderbarometer. Was Kinder wünschen hoffen und befürchten. Leske + Budrich: Opladen.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2003): Das LBS-Kinderbarometer NRW. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse der Erhebung im Schuljahr 2001/2002. ProKids-Institut: Herten.
- LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) (2007): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2007. Stimmungen, Meinungen, Trends von Kindern in sieben Bundesländern. Ergebnisse des Erhebungsjahres 2006/07. PROSOZ. ProKids-Institut: Herten.
- Leppard, L. J. (1993): Discovering a democratic tradition and educating for public politics. In: Social Education, Vol. 57, No. 1, S. 23-26.
- Lind, G. (2015): Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann. Logos: Berlin (1. Aufl. 2002).
- Lind, G. (2019): Moralerziehung. In: Drerup/Schweiger 2019, S. 252-258.
- Ludwig, L., u. a. (Hrsg.) (2011): Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken. Barbara Budrich: Opladen & Farmington Hills, MI.
- Maischatz, K., u. a. (2018): Projekt „Partizipation im Unterricht der Primarstufe“. Bericht zur Dokumentenanalyse. Pädagogische Hochschule FHNW: Windisch. Download: https://www.fhnw.ch/de/forschung-und-dienstleistungen/paedagogik/institut-kindergarten-unterstufe/partizipation-im-unterricht-der-primarstufe-pau/media/pau_bericht_dokumentenanalyse2018_19.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Maischatz, K., u. a. (2019): Partizipationsförderung in Mikroprozessen des Unterrichts. In: Hauser/Nell-Tuor 2019a, S. 162-180.
- Marahrens, W./Stuik, H. (Hrsg.) (1992): Umgehen (mit) der Endzeitstimmung. Gesellschaftliche und pädagogische Konzepte gegen die Resignation, Verlag an der Ruhr: Mülheim an der Ruhr.
- Martens, E./Schreier, H. (Hrsg.) (1994): Philosophieren mit Schulkindern. Philosophie und Ethik in Grundschule und Sekundarstufe I. Agentur Dieck: Heinsberg.
- Marz, F., u. a. (1978): Bedingungen politischen und sozialen Lernens in der Grundschule. Analysen der Unterrichtswirklichkeit und pädagogische Möglichkeiten. Metzlersche Verlagsbuchhandlung: Stuttgart.
- Massing, P. (2007): Politische Bildung in der Grundschule – Überblick, Kritik, Perspektiven. In: Richter 2007c, S. 18-25.
- Massing, P. (2012): Die vier Dimensionen der Politikkompetenz. In: Aus Politik und Zeitgeschichte APUZ B 46-47, S. 23-29. Download: <http://www.bpb.de/apuz/148216/die-vier-dimensionen-der-politikkompetenz> [Abruf: 2.9.19]

- Massing, P., u. a. (2011): "Konzepte der Politik" – Eine Antwort auf die Kritikergruppe. In: Politische Bildung, 44. Jg., H. 3, S. 134-143.
- McDonnell, L. M., et al. (Hrsg.) (2000): Rediscovering the democratic purposes of education. University Press Kansas: Lawrence.
- Meyer, T. (2003): Was ist Politik. Verlag für Sozialwissenschaften: Opladen.
- Mickel, W./Zitzlaff, D. (Hrsg.) (1988): Handbuch zur politischen Bildung. Leske & Budrich: Opladen.
- Mildner, H. (1970): Grundstufe und politische Bildung. Diesterweg: Frankfurt a. M.
- Mitnik, P. (Hrsg.) (2016): Politische Bildung in der Primarstufe – Eine internationale Perspektive. StudienVerlag: Innsbruck.
- Moolenaar, N., et al. (2006): An exploration of citizenship in primary education: How schools influence children. Working Paper for the ICO Toogdag, November 8th: Amsterdam
- Moore, S. W., et al. (1976): The civic awareness of five and six years olds. In: Western Political Quarterly, Vol. 29, No. 3, S. 410-424.
- Moore, S., et al. (1985): The child's political world. A longitudinal perspective. Praeger Publishers: New York.
- Mosch, M. (2013): Diagnostikmethoden in der politischen Bildung. Vorstellungen von Schüler/-innen im Unterricht erheben und verstehen. Dissertation. Universität: Gießen. Download: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2013/9404/pdf/MoschMirka_2013_02_21.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Moser, U., u. a. (Hrsg.), (2005): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt. Sauerländer Verlage: Oberentfelden.
- Mühting, K., u. a. (2018): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. LBS: Münster/PROSOZ Institut für Sozialforschung: Hertel.
- Näsman, E./Ross, E. (eds.) (2002): Children's understanding in the new Europe. Trentham Books: Stoke on Trent.
- NCES (2011): The Nation's Report Card: Civics 2010. National Center for Education Statistics, United States Department of Education. Download: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main2010/2011466.pdf> [Abruf: 2.9.19]
- Neill, A. S. (1969): Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill. Rowohlt: Reinbek (engl. 1962; dt. Erstauflage Szesny Verlag: München 1965 unter dem Titel Erziehung in Summerhill – das revolutionäre Beispiel einer freien Schule).
- Niemi, R. G./Junn, J. (1998): Civic education. What makes students learn. Yale University Press: New Haven.
- Nyssen, F. (1970): Kinder und Politik. Überlegungen und empirische Ergebnisse zum Problem der politischen Sozialisation. In: *betrifft:erziehung*, 3. Jg., H. 1, S. 20-26.
- Oberle, M. (Hrsg.) (2015): Die Europäische Union erfolgreich vermitteln. Springer VS: Wiesbaden.
- Oerter, R. (1992): Können Kinder ihre Zukunft mitbestimmen? Entwicklungspsychologische Befunde zur Entscheidungsfähigkeit von Kindern. In: Arbeitsstelle Friedenserziehung an der Pädagogischen Hochschule Freiburg 1992, S. 83.-92.
- Oerter, R. (1998): Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: Oerter/Montada (1998, 84-120).
- Oerter, R./Montada, L. (Hrsg.) (1998): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Beltz/Psychologie Verlags Union: Weinheim u. a. (4., korr. Aufl.),
- Oesterreich, D. (2002): Politische Bildung von 14-Jährigen in Deutschland. Studien aus dem Projekt Civic Education. Leske + Budrich: Opladen.
- Ohlmeier, B. (2006): Kinder auf dem Weg zur politischen Kultur. Politisch(relevant)e Sozialisation durch Institutionalisierung einer demokratischen Streitkultur in der Grundschule. Schriften zur Sozialisationsforschung, Bd. 3. Kovac: Hamburg.
- Ohlmeier, B. (2007): Politische Sozialisation von Kindern im Grundschulalter. In: Richter (2007c, 54-72).
- Oser, F./Biedermann, H. (2006): Partizipation – ein Begriff, der Meister der Verwirrung ist. In: Quesel/Oser 2006, S. 17-37).
- Palentien C. (2016): Erziehungswissenschaftliche Betrachtung. Mitwirkung, Interesse und Lernmotivation in der Schule. In: Gürlevik u. a. 2016, S. 103-114.
- Palentien, C./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2003): Schüler-Demokratie. Mitbestimmung in der Schule. Luchterhand: München/Neuwied.
- Panagiotopoulou, A./Brügelmann, H. (Hrsg.) (2003): Grundschulpädagogik meets Grundschulforschung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 7. Leske + Budrich: Opladen.
- Parker, W. C. (ed.) (2002): Education for democracy: Contexts, curricula, assessments. Information Age Publ.: Greenwood, CT.
- Peschel, F. (2002): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Band I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Band II: Fachdidaktische Überlegungen. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Peschel, F. (2003): Demokratie lernen im offenen Unterricht. In: Burk u. a. 2003, S. 142-150.
- Peschel, F. (2006): Offener Unterricht in der Evaluation Teil I+II. Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler (2. Aufl.).
- Peschel, M./Irion, T. (Hrsg.) (2016): Grundschule und neue Medien 2.0. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 141. Grundschulverband: Frankfurt a. M.

- Piaget, J. (1926/80): Das Weltbild des Kindes. Klett-Cotta im Ullstein-Taschenbuch 39001: Frankfurt a. M. u. a. (dt. 1980; frz. 1926).
- Piaget, J. (1932/54): Das moralische Urteil beim Kinde. Rascher: Zürich (frz. 1932; dt. 1954).
- Portele, G. (Hrsg.) (1978): Sozialisation und Moral. Beltz: Weinheim/Basel.
- Portmann, R. (2014): Eltern und Schule – gemeinsam für Kinderrechte. In: Edelstein u. a. 2014, S. 156-165.
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Budrich: Opladen u. a.
- Prenzel, A. (2016): Pädagogische Beziehungen im Lichte der Kinderrechte. In: Krappmann/Petry 2016, S. 149-161.
- Prenzel, A. (2019): Die Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen – Ein Beitrag zu einem stufenübergreifenden Berufsethos. In: Fasching 2019, S. 28-42.
- Quesel, C./Oser, F. (Hrsg.) (2006): Die Mühen der Freiheit – Probleme und Chancen der Partizipation von Jugendlichen. Rüegger: Zürich.
- Rathenow, P./Vöge, J. (1982): Erkennen und Fördern von Schülern mit Lese-/Rechtschreibschwierigkeiten. Westermann: Braunschweig.
- Rathmann, K./Hurrelmann, K. (Hrsg.) (2018): Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion, Beltz Juventa: Weinheim.
- Reeken, D. v. (1999): Historisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Kallmeyer: Seelze.
- Reeken, D. v. (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler.
- Reeken, D. v. (2005) Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule. In: Sander 2005, S. 184-195).
- Reinhardt, S. (2003): Moralisches Lernen In: Sander 2003, S. 363-378).
- Renshon, S. A. (1975): Personality and family dynamics in the political socialization process. In: American Journal of Political Science, Vol. 19, S. 63-80.
- Renz-Polster, H. (2019): Erziehung prägt Gesinnung. Wie der weltweite Rechtsruck entstehen konnte – und wie wir ihn aufhalten können. Kösel: München.
- Richter, D. (1997): Kinder und politische Bildung. In: Köhnlein u. a. 1997, S. 76-89.
- Richter, D. (Hrsg.) (2004): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht. Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Richter, D. (2007a): Das politische Wissen von Grundschülerinnen und -schülern. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, H. 32-33/2007, S. 21-26.
- Richter, D. (2007b): Politische Kompetenzen im Sachunterricht fördern – zum Stand der Forschung. In: Lauterbach, u. a. 2007, S. 59-67.
- Richter, D. (Hrsg.) (2007c): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Band 570. Bundeszentrale für Politische Bildung: Bonn. (Erstauflage bei Wochenschau Verlag: Schwalbach).
- Richter, D. (2007d): Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und –schüler erwerben? In: Richter 2007c, S. 36-53.
- Richter, D. (2015a): Politisches Lernen mit und ohne Concept Maps bei Viertklässlern – eine Interventionsstudie. In: Weißeno/Schelle 2015, S. 37-51.
- Richter, D. (2015b): Politische EU-Bildung in der Grundschule? In: Oberle 2015, S. 111-120.
- Rieker, P., u. a (2016): Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Formen, Bedingungen sowie Möglichkeiten der Mitwirkung und Mitbestimmung in der Schweiz. Springer VS: Wiesbaden.
- Robischon, T. (Red.) (2016): Kinder mischen mit. Das Recht des Kindes auf Beteiligung verwirklichen. Dokumentation des Kongresses am 21. und 22. Juli 2015. Hrsg. von der Schader-Stiftung: Darmstadt.
- Root, S./Northup, J. (2007): Project Citizen. Evaluation report. Center for Civic Education: Calabasas, CA. Download: www.civiced.org/pdfs/PC/ProjectCitizen%20FullReport%202007.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Ryan, R. M./Deci, E. L. (2017): Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. The Guilford Press: New York/London.
- Sander, W. (Hrsg.) (2005): Handbuch politische Bildung. Wochenschau Verlag: Schwalbach (3. Aufl., 4. völlig überarb. Aufl. 2014).
- Sander, W. (2008): Politik entdecken – Freiheit leben. Didaktische Grundlagen politischer Bildung. Wochenschau Verlag: Schwalbach (3. durchgesehene Aufl.).
- Sappir, M. (2008a): Die demokratische Struktur einer Sudbury Schule. In: Backhaus u. a. 2008, S. 301-312.
- Sappir, M. (2008b): Selbstregulierende Demokratie. In: Backhaus u. a. 2008, S. 313-316.
- Schernikau, H. (1996): „Selbstregierung“ von Kindern und Jugendlichen in „Kinderrepubliken“. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, S. 54-59.
- Schmitt, G. (1977): Sozialisationsfelder politischen Lernens in Kindheit und Jugend. Phil. Diss. Universität: Bonn.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (1989): Dritte Welt in der Grundschule. Jubiläumsband zum 20jährigen Bestehen des Arbeitskreises Grundschule. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt a. M.
- Schmitt, R. (Hrsg.) (2019): Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 147. Grundschulverband: Frankfurt a. M.

- Schmitt, R., u. a. (1976): Soziale Erziehung in der Grundschule. Toleranz – Kooperation – Solidarität. Beiträge zur Reform der Grundschule Bd. 28/29. Arbeitskreis Grundschule: Frankfurt a. M.
- Schnitzer, A./Mörge, R. (2019): „Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten. In: Hauser/Nell-Tuor 2019a, S. 18-38.
- Schöne, H./Detterbeck, K. (Hrsg.) (2018): Europabildung in der Grundschule. Wochenschau Verlag: Schwalbach.
- Scholz, G. (2003): Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule – Wider das Verschwinden der politischen Bildung. In: Burk u. a. 2003, S. 39-53.
- Schreier, H. (1996): Demokratieerziehung. Herstellung von Öffentlichkeit im Schulraum. In: Die Grundschulzeitschrift, 10. Jg., H. 100, S. 50-53.
- Schröder, R. (1995): Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und Stadtgestaltung. Beltz: Weinheim u. a.
- Schröder, R. (2003): Kommunale Partizipation von Kindern. In: Weskamp/Zinnecker 2003, S. 118-137.
- Schulze, G. (1976): Jugend und politischer Wandel. Zur gesellschaftlichen Bedeutung politischen Lernens. Juventa: München.
- Schwarzer, S./Zeglovits, E. (2009): Wissensvermittlung, politische Erfahrungen und Politisches Bewusstsein als Aspekte politischer Bildung sowie deren Bedeutung für politische Partizipation. In: Österreichische Zeitschrift für Politikwissenschaft, 38. Jg., H. 3, S. 325-340.
- Selter, C. (1993): Die Kluft zwischen den arithmetischen Kompetenzen von Erstkläßlern und dem Pessimismus der Experten. In: Beiträge zum Mathematikunterricht. Franzbecker: Hildesheim, S. 350-353.
- Selter, C./Spiegel, H. (1997): Wie Kinder rechnen. Klett: Leipzig u. a.
- Skorsetz, N., u. a. (Hrsg.) (2019): Diversität und soziale Ungleichheit – Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule. Springer VS: Wiesbaden.
- Sliwka, A. (2001): Civic Education – Anglo-amerikanische Ansätze und Methoden einer Civic Education für die Schule. Gutachten zum Modellprogramm Demokratie lernen und leben. Freudenberg Stiftung: Weinheim.
- Sliwka, A./Frank, S. (2004). Service Learning – Verantwortung Lernen in Schule und Gemeinde. Weinheim: Beltz.
- Smith, K. (2015): Childhood and youth citizenship. In: Wyn/Cahill 2015, S. 357-376.
- Snyder, B. R. (1970/1971): The hidden curriculum. MIT Press: Cambridge, Mass./Alfred A. Knopf: New York.
- Speck, K. (2007): Mehr Partizipation wagen! Die Teilhabe von Kindern und Jugendlichen an der Gemeinde- bis hin zur Bundespolitik. Beitrag zur Fachtagung: „Entscheiden was richtig ist – Menschen brauchen Werte. Pädagogische Arbeit, Beteiligung und Werteentwicklung“ am 08. Oktober 2007 in Potsdam. Download: <https://docplayer.org/22677780-Mehr-partizipation-wagen-die-teilhabe-von-kindern-und-jugendlichen-an-der-gemeinde-bis-hin-zur-bundespolitik.html> [Abruf: 2.9.19]
- Stadie, A. (2015): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in der Schule. Qualitätsbedingungen von Beteiligungsprozessen. Wissenschaftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung. FB 5 der Universität: Kassel. <https://kobra.uni-kassel.de/bitstream/handle/123456789/2017101953609/StadieWissenschaftlicheHausarbeit.pdf?sequence=3&isAllowed=y> [Abruf: 2.9.19]
- Stenhouse, L. (1970): The Humanities Curriculum Project: An introduction. Heinemann: London.
- Streiffeler, F. (1975): Politische Psychologie. Geschichte und Themen der Theorie politischen Verhaltens. Hoffmann und Campe: Hamburg.
- Strohmeier, G. (2005): Politik bei Benjamin Blümchen und Bibi Blocksberg. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ 41/2005). Download: <http://www.bpb.de/apuz/28782/politik-bei-benjamin-bluemchen-und-bibi-blocksberg?p=all> [Abruf: 2.9.19]
- Student, S./Gebhard, J. (2014): Das Modellschul-Netzwerk für Kinderrechte in Hessen. In: Edelstein u. a. 2014, S. 20-38.
- Sturzbecher, D. (Hrsg.) (2002): Jugendtrends in Ostdeutschland: Bildung, Freizeit, Politik, Risiken. Leske + Budrich: Opladen.
- Sturzbecher, D./Hess, M. (2002): Soziale Schulqualität aus Schülersicht. In: Sturzbecher 2002, S. 155-181.
- Sturzenhecker, B. (2008): Demokratiebildung in der Jugendarbeit. In: Coelen/Otto 2008, S. 704-713.
- Sumfleth, E. (1988): Lehr- und Lernprozesse im Chemieunterricht. Das Vorwissen des Schülers in einer kognitionspsychologisch fundierten Unterrichtskonzeption. Peter Lang: Frankfurt a. M.
- Sutor, B. (1971): Didaktik des politischen Unterrichts. Eine Theorie der politischen Bildung. Schöningh: Paderborn.
- Tausendpfund, M. (2008): Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle: Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr. Working Paper Nr. 166. Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung: Mannheim. Download: http://kinderumweltgesundheit.de/index2/pdf/dokumente/50310_1.pdf [Abruf: 2.9.19]
- Thomas, B. (2013): Auf dem Weg zu einem modernen Grundschulfach: Konzeptionen des Sachunterrichts. In: Gläser/Schönknecht 2013, S. 11-23.
- Tisdall, E. K. M. (2016): Participation, rights and „participatory“ methods. In: Farrell et al. 2016, S. 73-88.

- Töpler, M. (2019a): Elternarbeit/Elternmitwirkung in der Grundschule ... historisch betrachtet und in die Zukunft gedacht. In: Grundschule aktuell, Nr. 146, S. 31-33.
- Töpler, M. (2019b): Der Grundschulverband in Kooperation. Zusammenarbeit mit Gruppen und Verbänden auf Bundes- und Landesebene. In: Grundschule aktuell, H. 147, S. 38-40.
- Torney-Purta, J. V./Barber, C. (2005): Democratic School Engagement and Civic Participation among European Adolescents: Analysis of Data from the IEA Civic Education Study. In: SOWI-Online. Journal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik, 2005 (Special Edition). Download: https://www.researchgate.net/publication/236618629_Democratic_School_Engagement_and_Civic_Participation_among_European_Adolescents_Analysis_of_Data_from_the_IEA_Civic_Education_Study [Abruf: 7.6.2020].
- Torney, J., et al. (1975). Civic education in ten countries: An empirical study. John Wiley & Sons: New York.
- Torney-Purta, J., et al. (2001). Citizenship and education in twenty-eight countries: Civic knowledge and engagement at age fourteen. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement: Amsterdam.
- Travers, E. F. (1983): The role of school in political socialization reconsidered. Evidence from 1970 and 1979. In: Youth and Society, Vol. 14, No. 4, S. 475-500.
- UN-Kinderrechtskonvention (1989), s. zur deutschen Fassung z. B. den Download unter: <https://t1p.de/kinderrechtskonvention> [Abruf: 2.9.19]
- Urban, D. (1972): Wirklichkeit und Tendenz – Unterrichtsbeispiele zur politischen Bildung. Neue Deutsche Schule: Essen.
- van den Heuvel-Panhuizen, M. (1990): Realistic arithmetic/mathematics instruction and tests. In: Gravemeijer et al. 1990, S. 53-78.
- van Deth, J. W. (2005): Kinder und Politik. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APUZ). H. 41, S. 3-6.
- van Deth, J. W. (2007a): Einführung: Kinder als junge Staatsbürger. In: van Deth, u. a. 2007, S. 9-27.
- van Deth, J. W. (2007b): Politische Themen und Probleme. In: van Deth, u. a. 2007, S. 83-118).
- van Deth, J. W., u. a. (Hrsg.) (2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden.
- Vollmar, M. (2007): Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In: van Deth u. a. 2007, S. 119-160.
- Vollmar, M. (2012): König, Bürgermeister, Bundeskanzler? Politisches Wissen von Grundschulern und die Relevanz familiärer Ressourcen. VS Verlag für soziale Wissenschaften: Wiesbaden.
- Wagener, A. L. (2013): Partizipation von Kindern an (Ganztags-)Grundschulen. Ziele, Möglichkeiten und Bedingungen aus der Sicht verschiedener Akteure. Dissertation in der Fakultät II. Universität: Siegen. Beltz Juventa: Weinheim/Basel.
- Wagener, A. L., u. a. (2009): Schlussbericht zur empirischen Expertise ‚Partizipation an ganztägigen Grundschulen‘. Unveröff. Ms. im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. FB2 der Universität: Siegen.
- Wallrabenstein, W. (1991): Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Rowohlt: Reinbek.
- Wasmund, K. (1971): Politische Sozialisation im frühen Schulalter. Zu amerikanischen Untersuchungen über politisches Lernen im außerschulischen Bereich. In: Westermanns Pädagogische Beiträge, 23. Jg., H. 10, S. 530-539.
- Wasmund, K. (1982a): Welchen Einfluss hat die Schule als Agent der politischen Sozialisation? In: Claußen/Wasmund 1982, S. 64-63.
- Wasmund, K. (1982b): Was wird wie und wann im Prozess der politischen Sozialisation gelernt? In: Claußen/Wasmund 1982, S. 143-153.
- Weber, C., u. a. (2008): Partizipation von Kindern in der Grund- und Sekundarschule. In: Alt 2008, S. 317-344.
- Weinacht, P.-L. (1995): Die politische Person und das Persönliche an der Politik. In: Ballestrem u. a. 1999, S. 55-75.
- Weißeno, G. (2012): Zum Stand empirischer politikdidaktischer Forschung. In: Juchler 2012, S. 115-126.
- Weißeno, G. (Hrsg.) (2019): Politik Lernen – Studien und theoretische Ansätze. Springer VS: Wiesbaden.
- Weißeno, G./Götzmann, A. (2015). Politisches Lernen im Sachunterricht zu Demokratie und Bürgerentscheid. In: Gläser/Richter 2015, S. 13-25. Download: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-63306-4> [Abruf: 2.9.19]
- Weißeno, G./Schelle, C. (Hrsg.) (2015): Empirische Forschung in gesellschaftswissenschaftlichen Fachdidaktiken. Springer VS: Wiesbaden.
- Weißeno, G., u. a. (2010): Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell. Wochenschau Verlag: Schwalbach/Bundeszentrale für politische Bildung: Bonn. Download: https://www.pedocs.de/volltexte/2016/12009/pdf/Weiseno_et_al_2010_Konzepte_der_Politik_.pdf [Abruf: 8.6.2020]
- Weißeno, G., u. a. (2019): Theoriebildung und Messen politischer Kompetenz in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Giest u. a. 2019, S. 83-107.
- Wendt, H., u. a. (Hrsg.) (2016): Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Waxmann: Münster u. a.
- Weskamp, P./Zinnecker, J. (Hrsg.) (2003): Bildung und Beteiligung. Die Qualität des Sozialen und die Zukunft der jüngeren Generation. Soziale Akademie Siegen-Wittgenstein, Band 1. Universität: Siegen.

- Wilke, M. (2008): Was sind „Demokratische Schulen“ – und: Kann es Demokratische Schulen wirklich geben? In: Backhaus u. a. 2008, S. 294-300.
- Winklhofer, U. (2001): Wollen sich Kinder beteiligen? Erfahrungen mit Partizipationsangeboten aus der Sicht der Kinder. In: Colberg-Schrader, u. a. 2001, S. 162-176.
- Winklhofer, U. (2008): Demokratische Grundschule – Von der Partizipation zur Selbstbestimmung in der Gemeinschaft. In: Backhaus u. a. 2008, S. 61-84.
- Winter, F. (2018): Lerndialog statt Noten. Neue Formen der Leistungsbeurteilung. Beltz: Weinheim (2. überarb. Aufl.; 1. Aufl. 2015).
- Wyn, J./Cahill, H. (eds.) (2015): Handbook of children and youth studies. Springer: Singapore et al.
- Wyss, C. u. a. (2019): Schülerrückmeldungen zur Förderung der Partizipation in der Schule. In: Hauser/Nell-Tuor 2019, S. 181-207.
- Zeitler, K. (2010): Siehst du die Welt auch so wie ich? Philosophieren in der Kita. Herder: Freiburg.
- Zhao, Y. (2018): What works may hurt: Teachers College Press: New York.
- Ziegler, B. (2016): Politische Bildung in der Primarstufe – Zum Stand der Entwicklungen in der Schweiz im 21. Jahrhundert. In: Mittnik 2016, S. 59-79.
- Ziegler, I. (1988): Politische Bildung an der Grundschule. Empirische Ergebnisse der politischen Psychologie und didaktische Konsequenzen. Leske + Budrich: Opladen.
- Zierer, K. (2005): Können Kinder Moral lernen? Ergebnisse einer Evaluationsstudie. Dissertation. Universität: Regensburg (veröffentlicht: Schneider Verlag Hohengehren: Baltmannsweiler, 2006).
- Zinnecker, J. (Hrsg.) (1975): Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht. Beltz: Weinheim.
- Zinnecker, J. (1995): Pädagogische Ethnographie. In: Behnken/Jaumann 1995, S. 21-37.
- Zinnecker, J., u. a. (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Leske + Budrich: Opladen.
- Zülch, M. (Hrsg.) (1981): Lehrer und Schüler verändern die Schule: Bilder und Texte zur Freinet-Pädagogik. Arbeitskreis Grundschule e. V.: Frankfurt a. M.