

Prozedurales Wissen für das Politische: Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen

1 Einleitung

Aufgabe des Sachunterrichts ist es, Kinder dabei zu unterstützen, sich ihre Umwelt zu erschließen und diese sachorientiert zu verstehen, um darin mitwirken zu können (GDSU 2013; Köhnlein 2022). Um diesem Anspruch gerecht zu werden, zielt der Sachunterricht ebenso auf den Erwerb deklarativen und konzeptionellen Wissens in Form von Konzepten wie auf die Entwicklung prozeduralen Wissens in Form von Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen (GDSU 2013). Ausgehend von den verschiedenen Bezugsdisziplinen der Didaktik des Sachunterrichts werden daher in den einzelnen Perspektiven des Sachunterrichts Konzepte sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen formuliert, deren Erwerb das Erreichen fachspezifischer Bildungsziele ermöglichen soll.

Für die sozialwissenschaftliche Perspektive ist die Politikwissenschaft (neben z.B. der Ökonomie und der Soziologie) eine Bezugsdisziplin. In der Politikdidaktik wurde in den vergangenen Jahren kontrovers diskutiert, welches politische Wissen Schüler*innen im Unterricht (weiter-) entwickeln sollen. Dabei lag der Fokus der Diskussion neben dem zugrundeliegenden Wissenschafts- und Lernverständnis auch auf der Frage, wie politisches Wissen strukturiert werden kann und – abgeleitet davon – welches konkrete Wissen somit in die Curricula aufgenommen werden soll (Weißeno et al. 2010; Autorengruppe Fachdidaktik 2011; Detjen et al. 2012; Sander 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Diskutiert wurden vor allem Konzepte; prozedurales Wissen wurde wenig beachtet.

Diese Fokussierung auf politische Fakten und Konzepte spiegelt sich auch in der Sachunterrichtsdidaktik wider. So konzentrierten sich die Autor*innen zentraler Bestandsaufnahmen im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht bisher vor allem auf politische Fakten und (Prä-) Konzepte, über die Schüler*innen verfügen und die sie im Rahmen des

Sachunterrichts (weiter-)entwickeln (z.B. Dängli & Kalcsics 2018; Gläser & Becher 2020). Prozedurales Wissen wie politische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wurde bisher – womöglich auch aufgrund der wenigen Forschungsergebnisse – nur am Rande berücksichtigt.

Dieser Beitrag greift die benannte Forschungslücke auf und hat zum Ziel, den theoretischen Forschungsstand sowie empirische Befunde zu den Denk- Arbeits- und Handlungsweisen im Bereich der politischen Bildung zu systematisieren: Ausgehend von der Beschreibung und Einordnung der im Perspektivrahmen Sachunterricht berücksichtigten Wissensarten (Kapitel 2) werden diese Wissensarten in verschiedenen Kompetenzmodellen aus der Politikdidaktik identifiziert (Kapitel 3). Das prozedurale politische Wissen wird in einem weiteren Schritt beschrieben und es werden einschlägige empirische Befunde dargestellt (Kapitel 4).

2 Im Perspektivrahmen Sachunterricht adressierte Wissensarten

Wenn der Sachunterricht Kinder dabei unterstützen soll, „sich belastbares und geordnetes Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen, sich in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren und in diesem Sinne zu handeln“ (Götz et al. 2022, S. 18), entspricht dies einem Wissensverständnis, welches als die Befähigung zum Tun bzw. als Voraussetzung und Ergebnis menschlichen Handelns bezeichnet werden kann (Stehr & Grundmann 2010).

Dabei kommt es nicht auf die Quantität des Wissens an – insbesondere die Qualität und die Art der Vernetzung des Wissens haben sich als relevant erwiesen (Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005; Renkl 2020). In der Pädagogischen Psychologie wurden verschiedene Systematiken entwickelt, wie Wissen klassifiziert und untergliedert werden kann (Gruber & Stamouli 2020). Diese Unterscheidungen ermöglichen eine Fokussierung der jeweils anvisierten Ziele und die gezielte Gestaltung einer Lehr-Lernsituation.

Während in umfassenden Darstellungen (z.B. Alexander, Schallert & Hare 1991; de Jong & Ferguson-Hessler 1996) viele verschiedene Wissensarten (z.B. strategisches Wissen, metakognitives Wissen, situationales Wissen) thematisiert und definiert werden, kristallisieren sich in pädagogisch-psychologischen Modellen und Systematiken vor allem zwei Wissensarten heraus: zum einen deklaratives und konzeptuelles Wissen,

zum anderen prozedurales Wissen. Diese werden auch im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) berücksichtigt. Dabei muss beachtet werden, dass diese Begriffe zwar in vielen Modellen und Systematiken auftauchen, aber unterschiedlich definiert werden. So scheint Konsens darüber zu bestehen, dass diese Wissensarten unterschieden werden können; die Grenze zwischen den Wissensarten wird allerdings – je nach zugrundeliegender Theorie – unterschiedlich gezogen (im Überblick: Levin 2018).

Unter deklarativem Wissen – oftmals auch als *Wissen, was* bezeichnet – wird in einem engen Begriffsverständnis Wissen über Sachverhalte, Fakten und Begriffe verstanden. Manche Autor*innen gehen in einem weiten Begriffsverständnis davon aus, dass darunter auch Relationen dieser Sachverhalte, Fakten und Begriffe gefasst werden, wie Klassifikationen und Kategorien, Prinzipien und Verallgemeinerungen, Theorien, Modelle und Strukturen (de Jong & Ferguson-Hessler 1996; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005). Andere Autor*innen beschreiben eben diese Form als konzeptuelles Wissen und machen damit eine neue Wissensfacette auf (Alexander, Schallert & Hare 1991; Anderson et al. 2004). Im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) werden unter der im Kompetenzmodell aufgeführten deklarativen Wissensart alle inhaltlichen Fragestellungen, also sowohl Sachverhalte, Fakten und Begriffe als auch Konzepte gefasst und diese begrifflich als Themenbereiche bezeichnet. Daraus kann gefolgert werden, dass die Autor*innen dieses Kompetenzmodells ein weites Begriffsverständnis von deklarativem Wissen grundlegen.

Bei der Beschreibung prozeduralen Wissens steht der Anwendungscharakter, also das *Wissen, wie*, im Mittelpunkt. Darunter wird Wissen über Prozesse und Routinen (Alexander, Schallert & Hare 1991; Shavelson, Ruiz-Primo & Wiley 2005) sowie Methoden und Kriterien für die Anwendung von Fähigkeiten und Techniken (Anderson et al. 2004) verstanden. Uneinigkeit besteht bezüglich der Fähigkeit zur Verbalisierung dieses Wissens. Während manche Autor*innen davon ausgehen, dass es sich dabei ausschließlich um Fertigkeiten handelt und so die Handlung stärker in den Fokus stellen (Anderson et al. 2004), fassen andere Autor*innen die Definition weiter und zählen auch verbale Beschreibungen von Vorgehensweisen zum prozeduralen Wissen (de Jong & Ferguson-Hessler 1996). Die im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) beschriebenen Kompetenzen, die sich dem prozeduralen Wissen zuordnen

lassen, werden als Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen bezeichnet. Durch den Einbezug der Begrifflichkeit der Denkweisen wird deutlich, dass prozedurales Wissen in diesem Verständnis nicht nur tatsächliche Handlungen, sondern auch verbale Beschreibungen beinhalten kann.

Beide Wissensarten – deklaratives/konzeptuelles und prozedurales Wissen – können sich sowohl auf fachübergreifende Inhalte und Vorgehensweisen als auch auf fachliches, domänenspezifisches Wissen beziehen (Renkl 2020). Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird dieser Logik gefolgt. Daher werden sowohl Themenbereiche als auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen perspektivenbezogen und perspektivenübergreifend formuliert (GDSU 2013).

Obwohl Wissen in der Alltagssprache oftmals mit deklarativem Wissen gleichgesetzt wird (Gruber 2008), wird deutlich, dass das prozedurale Wissen eine ebenso bedeutende Wissensart darstellt. Zwischen beiden Wissensarten besteht keine hierarchische Rangfolge. So zeigen empirische Untersuchungen, dass die Wissensarten voneinander abhängig sind und sich gegenseitig beeinflussen (Schneider, Rittle-Johnson & Star 2011; Levin 2018). Auch im Perspektivrahmen Sachunterricht wird betont, dass es sich bei der Unterscheidung in Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen um eine heuristische Trennung handelt, beide Wissensarten von zentraler Bedeutung sind und zusammen gedacht werden müssen (GDSU 2013).

Wenn im Folgenden die Begrifflichkeiten deklaratives und prozedurales Wissen verwendet werden, liegt diesen Ausführungen ein weites Begriffsverständnis zugrunde.

3 Politikdidaktische Modelle

In der sozialwissenschaftlichen Perspektive, unter welcher im Perspektivrahmen Sachunterricht auch die politische Bildung gefasst wird, sind durch die aufgeführten Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen Bezüge zu politikdidaktischen Modellen erkennbar (GDSU 2013).

Bei der Betrachtung politikdidaktischer Modelle wird deutlich, dass die grundsätzliche Logik der Strukturierung der Kompetenzen in deklarative und prozedurale Wissensformen – wenn auch meist nicht explizit benannt – wiederzufinden ist. So werden in den Modellen politische Themenbereiche sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aufgeführt, mit denen

sich Schüler*innen im Rahmen der schulischen politischen Bildung auseinandersetzen sollen. Dabei bestehen in den Modellen – trotz der oftmals ähnlichen Strukturierung – auch zentrale Unterschiede, die unter anderem auf der jeweiligen theoretischen Fundierung und einer daraus resultierenden inhaltlichen Schwerpunktsetzung basieren.

Diese Unterschiede werden auch im Abstraktionsgrad der Modelle deutlich. So wird in manchen Modellen detailliert deklaratives politisches Wissen aufgeführt (z.B. konkrete Wahlprinzipien), welches die Schüler*innen während der Schulzeit erwerben sollen (z.B. Weißen et al. 2010). In anderen Modellen werden die deklarativen Wissensformen hingegen exemplarisch anhand einzelner Beispiele illustriert (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Krammer 2008) oder es wird noch allgemeiner konstatiert, dass jeder Sachverhalt zum Gegenstand politischer Entscheidung werden kann (z.B. Petrik 2010; Grammes & Welniak 2016).

Um die eher übergeordneten, allgemeinen Ziele politischer Bildung, welche in verschiedenen Überlegungen und Modellen aufgeführt werden, wie die Entwicklung von Mündigkeit (GPJE 2004; Henkenborg 2014b; Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Reinhardt 2019) oder Konfliktfähigkeit (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Reinhardt 2011; Sander 2014) verfolgen zu können, reicht es allerdings nicht aus, dass die Schüler*innen sich ausschließlich kognitiv mit deklarativen Wissensformen auseinandersetzen. Gegenstand vieler Modelle sind neben deklarativen Wissensformen daher auch prozedurale Wissensformen, deren besondere Bedeutung für die politische Bildung hervorgehoben wird (Autorengruppe Fachdidaktik 2011).

Dabei stehen alle Autor*innen politikdidaktischer Modelle vor der Herausforderung, diese oftmals schwer voneinander trennbaren prozeduralen Wissensformen abzugrenzen. Obwohl die Modelle auch hier auf den ersten Blick große Gemeinsamkeiten aufweisen – verschiedene prozedurale Wissensformen wie Urteilen oder Handeln werden (im Gegensatz zum Sehen (Petrik 2010) häufig genannt (z.B. GPJE 2004; Krammer 2008; Detjen et al. 2012; Autorengruppe Fachdidaktik 2016) – wird bei genauerer Betrachtung deutlich, dass sich das dahinter liegende Verständnis der Begrifflichkeiten stark unterscheidet. Diese Unterschiede werden im folgenden Kapitel aufgegriffen.

Berücksichtigt werden muss, dass in den meisten dieser Modelle politische Bildung von Schüler*innen der Sekundarstufe adressiert und bei der

Formulierung deklarativen und prozeduralen Wissens somit nicht auf entwicklungsspezifische Unterschiede zu Grundschüler*innen eingegangen wird. Lediglich in wenigen Modellen werden Kompetenzen aufgeführt, die sich explizit auf die politische Bildung von Grundschüler*innen beziehen (z.B. GPJE 2004; Weißeno et al. 2010). So wird zum Beispiel bei Weißeno und Kolleg*innen das Konzept Repräsentation für die Primarstufe durch den*die Klassensprecher*in, Bürgermeister*in und Gemeinderat abgebildet. Dieses und weitere Modelle dienen dem Perspektivrahmen Sachunterricht als wesentliche Grundlage für die Ausdifferenzierung der Themenbereiche und Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen.

4 Prozedurales Wissen in der Politischen Perspektive: Politische Denk- Arbeits- und Handlungsweisen in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung

Bisherige Bestandsaufnahmen im Bereich politischer Bildung im Sachunterricht beziehen sich vor allem auf deklaratives Wissen, welches die Schüler*innen im Sachunterricht erwerben oder über das sie verfügen (z.B. Dängli & Kalcsics 2018; Gläser & Becher 2020). In diesem Beitrag liegt der Fokus auf prozeduralen Wissensformen.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass politische Bildung, verstanden als Entwicklung politischen Wissens und politischer Handlungen (GPJE 2004), keinen Alleinvertretungsanspruch für diese prozeduralen Wissensformen erheben kann. So sind diese Wissensformen auch in anderen Perspektiven des Sachunterrichts sowie anderen Disziplinen relevant. Dadurch wird die Verschränkung prozeduralen und deklarativen Wissens deutlich: Erst durch den Anwendungskontext, also den Bezug zu deklarativen politischen Wissensformen, wird klar, dass es sich hierbei um prozedurales politisches Wissen handelt (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2013).

Im Folgenden wird zunächst die Vielfalt der Begriffsdefinitionen dargestellt. In Anlehnung an die Überlegungen von Hilligen (1976), May (2007), Petrik (2010) und Detjen et al. (2012) werden dabei die prozeduralen politischen Wissensformen Sehen, Analysieren/Urteilen und Handeln unterschieden. Hierbei ist zu beachten, dass die Übergänge zwischen den prozeduralen Wissensformen fließend sind. Da vorhandene empirische Studien auf unterschiedliche Operationalisierungen der prozeduralen

Wissensformen zurückgreifen, ist eine Zuordnung nicht immer eindeutig möglich.

In einem nächsten Schritt werden empirische Studien beschrieben und diskutiert, in denen diese prozeduralen Wissensformen untersucht wurden. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich die Forschungslage im Bereich der politischen Bildung im Sachunterricht bisher als defizitär darstellt (Goll 2021; Richter 2021). Daher werden die vorgestellten empirischen Ergebnisse zum prozeduralen Wissen von Grundschüler*innen mit Studienergebnissen ergänzt, deren Stichprobe auch Schüler*innen jenseits des Grundschulalters umfassen. Bei der Auswahl der empirischen Studien wurde zudem das bereits beschriebene wechselseitige Zusammenspiel deklarativer und prozeduraler Wissensformen berücksichtigt: So werden lediglich Studien herangezogen, in denen sich die prozeduralen Wissensformen Sehen, Analysieren/Urteilen, Handeln auf politische deklarative Wissensformen beziehen. Grundlage für diese politischen deklarativen Wissensformen bilden die Modelle der Forscher*innengruppe um Weißeno et al. (2010) und der Autorengruppe Fachdidaktik (2011).

4.1 Sehen: Politische Wahrnehmung und politisches Interesse

Um sich auf politische Inhalte einzulassen, die Bereitschaft zu entwickeln, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und diese zu erschließen, müssen Schüler*innen zunächst in der Lage sein, politische Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte zu sehen (GPJE 2004; May 2007; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Im Folgenden werden unter Sehen die politische Wahrnehmung und das politische Interesse gefasst.

Begriffsklärungen

Die Fähigkeit, politische Probleme wahrzunehmen und zu erkennen, gilt als intrinsischer Anlass für politisches Denken und Handeln (Petrik 2013). Während manche Autor*innen die individuelle politische Wahrnehmung als Teil des Analysierens betrachten (GPJE 2004; Nohlen 2004), soll diese im Folgenden – unter der Annahme, dass die politische Wahrnehmung eine Bedingung für die Analyse darstellt (Petrik 2010) – gesondert berücksichtigt werden. Welche politischen Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte Schüler*innen wahrnehmen, hängt von ihren Haltungen sowie Denkweisen ab (Nohlen 2004; Hippe 2011). Dabei besteht die individuelle Wahrnehmung des Politischen zunächst aus „unver-

bundenen, ungeordneten, selbstbezüglichen und personifizierten Einzeldrücken“ (Petrik 2013, S. 335).

Geht die Wahrnehmung von Fragestellungen, Problemen und Sachverhalten über die individuelle Perspektive hinaus, wird dieser eine überindividuelle Bedeutung zugeschrieben (Kiel 2018). Diese Facette der individuellen Wahrnehmung wird auch als Perspektivenerweiterung und damit als Vorstufe der Perspektivenübernahme bezeichnet (Petrik 2013). Im Sinne einer Perspektivenerweiterung sollen Schüler*innen in der Lage sein, eine gruppenzentrierte Perspektive einzunehmen und andere Personen mitzudenken.

Eng verbunden mit der individuellen, politischen Wahrnehmung ist das Konstrukt des politischen Interesses. In Anlehnung an die Konzeption der Person-Gegenstands-Theorie der Münchner Gruppe um Schiefele (1974) mit den Erweiterungen der Forscher*innengruppe Krapp (2007) kann unter Interesse die relativ stabile Beziehung einer Person zu einem Gegenstand verstanden werden, welche sich durch positive Emotionen, einen verbesserten Bezugswert, intrinsischen Charakter und erkenntnistheoretische Orientierung auszeichnet. Gegenstand des politischen Interesses sind politische Fragestellungen, Probleme und Sachverhalte, also deklaratives politisches Wissen. Politisches Interesse gilt als wesentliche Voraussetzung für das Streben politische Inhalte zu durchdringen sowie als Voraussetzung für politisches Handeln (von Reeken 2001; Neller 2002; Rathke 2007; Detjen et al. 2012).

Empirische Studien

Gegenstand entsprechender Studien ist die Frage, ob (Grund-)Schüler*innen politische Themen wahrnehmen und welches Interesse sie an Politik und spezifischen politischen Themen haben.

Zum ersten Aspekt des politischen Sehens, der politischen Wahrnehmung, liegen verschiedene Studien vor. Um einen Einblick in die politische Wahrnehmung von Grundschüler*innen zu gewinnen, bleiben im Folgenden allerdings Studien unberücksichtigt, in denen politische Themen vorgegeben wurden, da hier unklar ist, ob die Grundschüler*innen diese Themen tatsächlich von sich aus wahrnehmen (z.B. Moll 2001; van Deth et al. 2007; Andresen, Neumann & Public 2018). *Wie stelle ich mir die Welt im Jahr 2030 vor?* Diese Frage beantworteten 230 Kinder im Alter von vier bis zehn Jahren, indem sie im Rahmen der Studie von Haug (2011) Bilder gestalteten und diese beschrieben. Untersucht wurde,

ob die befragten Kinder bei dieser relativ freien Aufgabenstellung politische Themen aufgreifen. 60 der 230 Bilder enthielten politische Inhalte, wobei unter politischen Inhalten Krieg und Frieden, Umweltzerstörung und Umweltschutz, Armut und Reichtum sowie Darstellungen von Naturkatastrophen, Nationalflaggen, Nationalfarben und politischen Institutionen verstanden wurden. Die Studie zeigt, dass die befragten Kinder diese (politischen) Themen und Problemstellungen von sich aus wahrnehmen. Inwieweit sie diese als politisch gestaltbar einordnen, bleibt jedoch unklar. So ergab eine Interviewstudie mit zwölf Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe, dass Kinder Nachrichten nur dann als politisch einordnen, wenn deren politischen Bezüge sehr deutlich sind (Meckel 2008). Im Rahmen einer Untersuchung des Kinderbarometers (Müthing, Razakowski & Gottschling 2018), in dem der Fokus auf dem Themenbereich Mitbestimmung lag, wurden 3560 Schüler*innen der vierten bis siebenten Jahrgangsstufe in Deutschland gefragt, bei welchen Themenbereichen in ihrer Stadt bzw. Gemeinde sie gerne mitbestimmen würden. Für diese Fragestellung wurde ein offenes Antwortformat gewählt und die Antworten mittels qualitativer Inhaltsanalyse kategorisiert. Es zeigt sich, dass die Schüler*innen vor allem bei der Stadtplanung sowie der Planung von Spielplätzen, Sport- und Freizeitmöglichkeiten mitentscheiden möchten. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Schüler*innen diese Themen wahrnehmen und mit ihnen einen politischen Handlungsspielraum verbinden. Auch in den von Asal und Burth (2016) durchgeführten Gruppendiskussionen mit elf Grundschüler*innen wird deutlich, dass diese vereinzelte lokalpolitische Probleme wahrnehmen. Auf die Frage, was sie machen würden, wenn sie einen Tag das Amt des*der Bürgermeister*in innehätten, benannten die Kinder die Schaffung von Kindergartenplätzen sowie die Beseitigung von Müll. Ähnlich, aber aufgrund der umfassenderen Fragestellung auch bundes- und weltpolitische Themen berücksichtigend, antworteten die in der qualitativen Studie von Melchert (2014) befragten Kinder. *Was wünschst du dir für deine Stadt? Was forderst du für die Welt von morgen? Was würdest du der Bundeskanzlerin sagen?* Zu diesen Fragen gestalteten 42 Grundschüler*innen Bilder, die im Anschluss analysiert wurden. Dabei wurde deutlich, dass von den Kindern auch hier die Stadtentwicklung als relevant wahrgenommen wird. Noch häufiger wurden allerdings die Themenbereiche Umwelt und Armut genannt. Daraus lässt sich schließen, dass die befragten Schüler*innen ein politisch breites Problembewusstsein aufwei-

sen. Allerdings wird aufgrund der offenen Fragestellungen (wünschen, fordern, sagen) nicht klar, inwieweit die Kinder mit den Themen konkretes politisches Handeln verbinden.

Insgesamt zeigen diese sehr unterschiedlich angelegten Studien, dass Grundschüler*innen politische Themen wahrnehmen und erkennen. Diese politischen Themen können der kommunal-, landes- und bundespolitischen Ebene zugeordnet werden. Dabei kommt es stark auf die jeweilige Formulierung der Aufgabenstellung an: Wenn hier gezielt politische Akteur*innen integriert werden, äußern Schüler*innen die Erwartung, dass jene vorhandene Probleme lösen können. Ob die politische Wahrnehmung dabei über die individuelle politische Wahrnehmung hinausgeht und bereits von einer Perspektivenerweiterung gesprochen werden kann, wird – ebenfalls bedingt durch die Fragestellungen – nicht zweifelsfrei deutlich. So lassen die Nennungen der Begriffe Armut und Umwelt zwar vermuten, dass die Schüler*innen hier die Lebenssituationen anderer Menschen in ihre Überlegungen miteinbeziehen. Konkret formuliert wird dies allerdings nicht.

Zum zweiten Aspekt des politischen Sehens, dem politischen Interesse von Schüler*innen, liegen heterogene Befunde vor. Im Rahmen einer quantitativen Studie befragte Hafner (2006) 149 Schüler*innen der vierten und siebenten Jahrgangsstufe zu ihrem Interesse an Politik. Dabei zeigt sich, dass 76% der Teilnehmenden Politik als wenig interessant betrachten. Darüber hinaus wurden die Kinder hingegen zu ihrem Interesse an einzelnen, spezifischen (politischen) Themen befragt. Hier äußerten viele Schüler*innen, sich sehr für die Themen Terror/Krieg (64%) und Umwelt/Umweltschutz (46%) zu interessieren. Ein ähnliches Bild zeigt sich auch in der Studie von Tausendpfund (2008). Hier gaben 62% der 765 durch einen Fragebogen befragten Grundschüler*innen in der vierten Klasse an, sich wenig oder gar nicht für Politik zu interessieren. Auch diese Schüler*innen wurden zusätzlich zu einzelnen Themenbereichen (Krieg, Terroranschläge, Umweltverschmutzung, Hunger, Arbeitslosigkeit, Migration) befragt. Mehrfachnennungen waren zulässig. Diese Untersuchung ergab, dass die Schüler*innen vor allem ein thematisches Interesse mitbringen, insbesondere für die Themen Hunger, Umweltverschmutzung und Krieg. Vergleicht man diese Befunde mit den Ergebnissen der Studie von van Deth et al. (2007), welche im Rahmen desselben Projekts 724 Grundschüler*innen zu Beginn der ersten Klasse befragten, wird deutlich, dass die Themenbereiche Krieg und Terroranschläge für

Kinder besonders interessant zu sein scheinen. Hier gaben 33% der befragten Kinder an, dass sie sich am meisten für Terroranschläge interessieren, während 20% der Kinder Krieg am interessantesten fanden. Auch bei dieser Befragung hatten die Erstklässler*innen die Möglichkeit, aus einer vorgegebenen Themenauswahl den für sie interessantesten Themenbereich auszuwählen. Mehrfachnennungen waren jedoch nicht möglich. Da die Schüler*innen allerdings dazu aufgefordert wurden, sich für einen Themenbereich zu entscheiden, bleibt unklar, inwieweit der jeweils gewählte Themenbereich tatsächlich ihrem Interesse entspricht. Auch in einer quantitativen Interventionsstudie wurde zum ersten Messzeitpunkt bei 418 Viertklässler*innen das politische Interesse erfasst; dabei ergab sich eine mittlere Ausprägung ($M = 2.4$ bei einer vierstufigen Skalierung von $min = 1$ bis $max = 4$) (Oberle, Ivens & Leunig 2018).

Einschränkend muss bei der Interpretation dieser Studien berücksichtigt werden, dass das Interessenskonstrukt zumeist eindimensional („*Interessierst du dich für ...*“) erhoben wurde. Es wird nicht deutlich, inwieweit mit Politik oder politischen Themenbereichen positive Emotionen, ein verbesserter Bezugswert, intrinsischer Charakter und eine erkenntnistheoretische Orientierung verbunden werden. Die aufgeführten Studien geben Hinweise darauf, dass Kinder im Grundschulalter Interesse an einzelnen politischen Themen haben, dieses Interesse aber nicht zwingend mit Politik verbinden. Offen ist, inwiefern bei den Befragten überhaupt ein bzw. welches Politikbegriffsverständnis vorliegt respektive vorausgesetzt werden kann. Wünschenswert wären zudem weitere Studien zum politischen Interesse von Grundschüler*innen, in welchen die Mehrdimensionalität des Interessenskonstrukts berücksichtigt wird.

4.2 Politisches Analysieren und politisches Urteilen

Das politische Sehen geht dem politischen Analysieren und Urteilen voraus (Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Je nach Kompetenzmodell wird das Analysieren entweder als Teilkomponente der Urteilsfähigkeit gesehen (GPJE 2004) oder Analysieren und Urteilen stellen zwei eigenständige Kompetenzen dar (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2010, 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Begriffsklärungen

Nach dem Prinzip der Schüler*innenorientierung sollen Kinder und Jugendliche befähigt werden, politische Lagen sowie ihre eigene Position zu analysieren (Pohl 2022). Analysieren und Urteilen sind stets auf Gegenstände bezogen – in der politischen Bildung können dies z.B. politische Ereignisse, politische Prozesse, politisch-gesellschaftliche Konflikte, politische Interessen, politische Entscheidungen sowie strukturelle Bedingungen und institutionelle Ordnungen sein (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Achour 2022; Waldis & Ziegler 2022; Wohnung 2022). Ziel des Analysierens ist es, den Urteilsgegenstand besser zu verstehen (Detjen et al. 2012).

Um sich in der Welt orientieren zu können, gilt die Fähigkeit zum politischen Urteilen als wichtiges Ziel der politischen Bildung (GPJE 2004; Krammer 2008; Grammes 2011; Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Detjen et al. 2012; Lange 2011; Petrik 2011; Reinhardt 2011; Sander 2011; Henkenborg 2014a; Reinhardt 2019; Fischer & Lange 2022). Als Voraussetzung für das Bilden von Urteilen gilt neben deklarativem Wissen über den zu beurteilenden Gegenstand auch die Fähigkeit, die eigene Sichtweise diskursiv begründen zu können (Detjen et al. 2012).

Im aktuellen Diskurs zur politischen Bildung gibt es verschiedene Auffassungen zur Klassifizierung politischer Urteile. Zentral ist dabei die Unterscheidung zwischen kontrastierenden bzw. analysierenden Sachurteilen und qualifizierenden bzw. normativen Werturteilen (Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Petrik 2011; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Um Sachurteile fällen zu können, ist es notwendig, zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem unterscheiden und einen politischen Sachverhalt strukturiert wiedergeben zu können (GPJE 2004). Werturteile hingegen bezeichnen „die Fähigkeit, kontroverse Wertvorstellungen, politische Positionen und gesellschaftstheoretische Konzepte abzuwägen“ (Petrik 2010, S. 145) und auf dieser Basis zu generalisierbaren Aussagen zu kommen sowie die eigene politische Identität auszubilden. Diese beiden Urteilsarten wirken zusammen: Da durch Analysieren Sachurteile gebildet werden, ist dies die Basis für das anschließende (Wert-)Urteil (Detjen et al. 2012; Detjen 2013). Nach Petri (2018) sind allerdings nicht nur Wissen, sondern auch Emotionen zentrale Komponenten für das Bilden von Werturteilen. Im Prozess des Urteilens wird zwischen unterschiedlichen Argumenten abgewogen; bei der Urteilsfin-

dung soll dann begründet Stellung genommen werden (Detjen et al. 2012).

Empirische Studien

Aus einer Untersuchung mit 121 Viertklässler*innen (Dörner 2012, zit. nach Dörner 2018) ging hervor, dass Kinder innerhalb einer Gruppendiskussion zum Thema Integration „zu politischen Themen Stellung nehmen und ihre Meinung begründen können“ (Dörner 2018, S. 137). Während es hier darum ging, dass Schüler*innen eigene Urteile bilden, erforschte Burdewick (2003) das Urteilen über die Argumente anderer. Anhand einer Fallanalyse eines Abgeordneten eines Jugendparlaments wurde deutlich, dass dieses politische Wissen als unabdingbar für seine eigene politische Urteilsfähigkeit im Jugendparlament betrachtet.

In ihrer Studie mit 402 Schüler*innen der gymnasialen Oberstufe zeigen Weißeno und Weißeno (2021), dass selbst Oberstufenschüler*innen des Gymnasiums Schwierigkeiten beim Urteilen haben. Die Autor*innen unterteilen fünf Stufen des politischen Urteilens: Ein erheblicher Teil der befragten Schüler*innen erreicht nicht die Stufe 1 (Übernahme einer Position bzw. Behauptung), sondern verbleibt auf Stufe 0 (keine passende Antwort zur Fragestellung bzw. kein Entscheidungsprozess). Insbesondere das Formulieren fachlich angemessener Argumente stellt viele Schüler*innen vor Herausforderungen. Es zeigt sich ferner, dass politisches Wissen und politische Urteilsfähigkeit in mittlerem Ausmaß zusammenhängen. Es muss jedoch berücksichtigt werden, dass Weißeno und Weißeno (2021) die Fähigkeit zum Urteilen durch die Fähigkeit zum Argumentieren operationalisierten.

Insgesamt ist die Frage, inwieweit Schüler*innen verschiedener Altersgruppen in der Lage sind, politische Urteile zu treffen, nicht zufriedenstellend zu beantworten. Die Forschungslage bleibt hier defizitär und heterogen zugleich. Insbesondere besteht das Problem, dass Urteilen in Gruppenerhebungssituationen nur schwer vom Argumentieren als Bestandteil des Handelns (Kapitel 4.3) abgegrenzt werden kann, da das Aussprechen des Urteils in einem Gruppenkontext bereits als Teil des Argumentierens verstanden werden kann. Analysieren und Urteilen sollten verstärkt Gegenstände zukünftiger empirischer Studien sein. Zu prüfen ist dabei auch, inwiefern Wissen über politische Sachverhalte eine Disposition für politisches Analysieren und Urteilen darstellt.

4.3 Politisches Handeln

Politischem Handeln wird in der Politikdidaktik ein hoher Stellenwert zugemessen (Reinhardt 2011; Detjen et al. 2012; Brombach 2013; Thorweger 2018). Daher nimmt das prozedurale Wissen in Form von politischem Handeln einen zentralen Platz in zahlreichen Politikkompetenzmodellen ein (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; GPJE 2004; Backhaus, Moegling & Rosenkranz 2010; Petrik 2010; Detjen et al. 2012). Grundlage hierfür ist, Schüler*innen als „Subjekte mit spezifischen Fähigkeiten und nicht als Objekte von Politik, Erziehung und Bildung zu betrachten“ (Burdewick 2010, S. 351). Übergeordnetes Ziel ist es, Schüler*innen zu ermöglichen, sich durch politisches Handeln zurechtzufinden sowie an politischen Prozessen teilzuhaben und dadurch auch grundsätzlich deren Handlungsbereitschaft zu stärken (Sutor 1992; Krammer 2008; Henkenborg 2014a; Autorengruppe Fachdidaktik 2016).

Ebenso wie beim politischen Sehen und beim politischen Urteilen gehen allerdings die Ansichten darüber, wie der Begriff des politischen Handelns definiert wird, weit auseinander. Während verschiedene Autor*innen auch das kommunikative Handeln, wie Sprechen, Diskutieren und Argumentieren als Teil des politischen Handelns betrachten (z.B. GPJE 2004; Detjen 2013; Henkenborg 2014a), betonen andere Autor*innen, dass politisches Handeln des (außer-)schulischen Engagements in Initiativen und Gremien bedarf (z.B. Behrmann, Grammes & Reinhardt 2004; Petrik 2013; Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Durch die Berücksichtigung des kommunikativen Handelns wird deutlich, dass zwischen politischem Urteilen und Teilaspekten politischen Handelns ein enger Zusammenhang besteht. So kann das politische Urteilen als eine innere, mentale Handlung verstanden werden (Kapitel 4.2), die, in dem Moment, in dem das Urteil ausgesprochen und gegenüber anderen begründet wird, zur äußeren politischen Handlung, genauer zu kommunikativem Handeln in Form von Argumentieren, wird (Detjen et al. 2012).

In Anlehnung an Hedtke (2011) sowie Dängeli und Kalcsics (2021), welche von einer partizipationspädagogischen Bescheidenheit im Sinne realistischer politischer Handlungsziele – gerade für Kinder im Grundschulalter – ausgehen, liegt der Fokus im Folgenden auf dem Argumentieren und der Handlungsbereitschaft im Kontext Schule.

Begriffsklärungen

Ziel einer Argumentation ist es in der Regel, eigene Standpunkte darzustellen sowie einen oder mehrere andere von einer Position zu überzeugen (Detjen et al. 2012). Hierfür ist es notwendig, „eigene Positionen [...] zu vertreten, auf Gegenargumente adäquat einzugehen sowie Konfliktlösungsverfahren einzusetzen und zu reflektieren“ (Autorengruppe Fachdidaktik 2016, S. 147). Somit wird das Verhandeln, d.h. das Verwenden von Strategien sowie das Vorschlagen von Kompromissen, als Teil des Argumentierens betrachtet. Vorausgesetzt werden hierfür verschiedene weitere Komponenten deklarativen und prozeduralen Wissens wie z.B. das Wissen um Rede- und Geschäftsordnungsregeln, um Mitwirkungs- und Durchsetzungsmöglichkeiten sowie um Argumentationstechniken und die Fähigkeiten und Fertigkeiten, dieses Wissen adäquat umsetzen zu können (Autorengruppe Fachdidaktik 2016). Zentral ist zudem das Wissen zur Sache. Wird von politischem Argumentieren gesprochen, ist diese Sache eine politische Fragestellung oder ein politisches Problem, welche oder welches u.a. durch die Kenntnis verschiedener politischer Konzepte bearbeitet werden kann (Henkenborg 2014a).

Unter politischer Handlungsbereitschaft wird die Bereitschaft bzw. Absicht verstanden, in (naher) Zukunft politische Handlungen zu tätigen. Wesentlich ist dabei die Unterscheidung zwischen *Partizipation reden* (z.B. argumentieren) und *Partizipation handeln* (z.B. wählen) (Ingrisch 1997). Während in zahlreichen Ausführungen der Fokus vor allem auf Handlungen liegt, welche das Ziel der Beeinflussung realer politischer Entscheidungen haben (z.B. Autorengruppe Fachdidaktik 2016; Oberle, Ivens & Leunig 2018), wird im Folgenden hierzu (im Sinne von *Partizipation reden*) auch die Bereitschaft kommunikativen Handelns einbezogen.

Empirische Studien

In verschiedenen empirischen Studien wurde das politische Handeln von Schüler*innen anhand des Argumentierens bzw. ihrer Handlungsbereitschaft operationalisiert. Die Erhebungen fanden im Rahmen von Gruppendiskussionen, Planspielen und Befragungen statt. Anhand dilemmaorientierter Gruppendiskussionen, deren Merkmal es ist, dass die Teilnehmenden auf Basis ihrer eigenen Überzeugungen argumentieren, untersuchte Dondl (2013), wie Grundschüler*innen zu verschiedenen Themen

(Menschenrechte, Machtverteilung und Partizipation) argumentieren und verhandeln. Die untersuchten 49 Viertklässler*innen zeigen die Fähigkeit zur Abstraktion: In den Diskussionen entwerfen die Kinder unterschiedliche Lösungsansätze und einigen sich in teilweise langwierigen und komplexen Prozessen auf einen Kompromiss. Die Kinder zeigen starke Empathiefähigkeit sowie „Willen und [...] Vermögen zur Perspektivenübernahme“ (Dondl 2013, S. 197), indem sie eigene und fremde Gedanken verknüpfen und an Vorredner*innen anschließen. Insgesamt lässt sich eine hohe Selbst- und Diskursreflexivität bei den Kindern feststellen.

Darüber hinaus liegen mehrere Untersuchungen vor, in denen durch Plan- und Rollenspiele politisches Handeln simuliert und verschiedene politische Fragestellungen durch politisches Argumentieren bearbeitet werden. Im Unterschied zu Gruppendiskussionen bekommen die Teilnehmenden eines Planspiels eine bestimmte Rolle zugewiesen; die Aufgabe besteht darin, aus Perspektive dieser Rolle zu argumentieren. So ist es möglich, dass die eigene Überzeugung ignoriert werden muss, sofern sie nicht mit der zugeteilten Rolle vereinbar scheint. Dementsprechend kann durch die Teilnahme an Plan- bzw. Rollenspielen die Kompetenz zur Perspektivenübernahme gefördert werden. In einem Planspiel zur Verhandlung über den Bau einer Umgehungsstraße leiteten Grundschüler*innen aus vier Klassen politische Verhandlungen durch Stimmungsabfragen ein (Zimmer 2014). Sofern keine direkte Einigung erreicht wird, versuchen die Kinder, den Konflikt zu lösen und Meinungsunterschiede auszuhandeln. Dazu reduzieren sie die Komplexität des Konflikts, indem sie die Verhandlungsmasse in kleinere Segmente unterteilen und additiv, d.h. einzeln über diese abstimmen. Dass eine zu starke Segmentierung jedoch auch hinderlich für das politische Argumentieren sein kann, ergab eine Studie von Sobernheim (2018). Die untersuchten 13 Berufsschüler*innen im Alter von 17 bis 20 Jahren nahmen an einer Debatte zur Einführung einer Stimm- und Wahlpflicht teil, die in Form eines Rollenspiels realisiert wurde. In der Anfangsphase stellen die Teilnehmenden ihre Argumente knapp dar, d.h. reduzieren die Komplexität des Konflikts sehr. So kommen die Debattierenden rasch in einen Schlagabtausch. In der Folge werden die Themen eher additiv diskutiert, wodurch keine ausreichend komplexe Debatte mehr möglich ist. Positiv zu vermerken ist, dass die Schüler*innen ihre Argumente auf Sachwissen stützen und diese sachlich formulieren. Teilweise sind Bemühungen erkennbar, andere von der eigenen Position zu überzeugen.

Weiterhin liegen Untersuchungen vor, die den Fokus auf die Effekte der Teilnahme an Planspielen – insbesondere in Bezug auf die Handlungsbereitschaft – legen. In einer quantitativen Befragung äußerten 360 Viertklässler*innen nach der Teilnahme an einem Planspiel zu politischen Entscheidungen des Rats der EU (z.B. Einführung einer Lebensmittelampel) größere Handlungsbereitschaft (Oberle, Ivens & Leunig 2018). Gleiches bestätigt sich auch in einer Befragung mit 308 Schüler*innen des Gymnasiums, der Gesamtschule und der Berufsschule (Leunig & Oberle 2018). Die Handlungsbereitschaft von 669 bzw. 1324 Neuntklässler*innen an Politik wird durch politisches Wissen, vorhandene Handlungserfahrung sowie das fachspezifische Selbstkonzept beeinflusst (Grobshäuser & Weißeno 2021; Weißeno & Landwehr 2018). Demgegenüber zeigt sich bei 401 Oberstufenschüler*innen des Gymnasiums, dass das Fachinteresse und die allgemeine Selbstwirksamkeit mit der Handlungsbereitschaft zusammenhängen, nicht aber das Fachwissen (Weißeno & Schmidt 2019). In Bezug auf die Handlungsbereitschaft geht aus einer Untersuchung des Kinderbarometers (Müthing & Razakowski 2020) hervor, dass sich 60% der Kinder und Jugendlichen im Alter von 9 bis 14 Jahren bei Entscheidungen auf kommunaler Ebene einbringen möchten und Interesse an lokaler Mitbestimmung haben. Diese Ergebnisse stehen teilweise im Widerspruch mit der International Civic and Citizenship Education Study: Im internationalen und europäischen Vergleich sind (das politische Wissen und) die politische Argumentationskompetenz von 14-jährigen Schüler*innen aus Nordrhein-Westfalen signifikant schwächer ausgeprägt (Hahn-Laudenberg & Abs 2017). Wurden die 14-jährigen Schüler*innen befragt, inwieweit sie staatsbürgerliche, institutionsbezogene und problembezogene Handlungsbereitschaft (z.B. Teilnahme an Wahlen, Parteibeitritt, Abgeordnete kontaktieren) sowie zivilen Ungehorsam (z.B. Verkehr blockieren) beabsichtigen, wenn sie erwachsen sind, antworteten diese eher zurückhaltend und liegen damit signifikant unterhalb des europäischen Durchschnitts (Deimel & Hahn-Laudenberg 2017).

Aus den vorliegenden Studien wird deutlich, dass auch Grundschüler*innen schon einige Aspekte des politischen Argumentierens beherrschen: Sie können sich in andere hineinversetzen, sich auf vorangegangene Beiträge beziehen, komplexe Verhandlungsgegenstände in überschaubare Aspekte segmentieren, Meinungsunterschiede aushandeln, verschiedene Lösungsansätze entwickeln und zu Kompromissen kommen. Empirische Befunde mit Sekundarstufenschüler*innen lassen Rückschlüsse

darauf zu, dass grundlegende Teilkompetenzen des politischen Handelns bereits im Grundschulalter angebahnt werden sollten, damit in der Sekundarstufe daran angeknüpft werden kann. So äußern Kinder und Jugendliche Handlungsbereitschaft – erste Studien zeigen, dass sich diese durch politische Rollen- und Planspiele fördern lässt. Im Sinne der partizipationspädagogischen Bescheidenheit muss jedoch auch hier davon ausgegangen werden, dass zwischen der Bekundung von Bereitschaft im (Grund-)Schulalter und dem tatsächlichen aktiven Beeinflussen von realen politischen Entscheidungen, das in den meisten Fällen erst als Erwachsener möglich ist, ein großer Unterschied liegt. Selbst diejenigen Kinder und Jugendlichen, die sich in speziellen Parlamenten einbringen, erleben ihre Argumentation durch die Autorität von Erwachsenen als eingeschränkt (Burdewick 2003; Hutschenreuter 2014). Hier wird deutlich, dass auch Rahmenbedingungen beeinflussen, welches prozedurale Wissen Schüler*innen in der Schule erwerben können.

5 Fazit

Über welches prozedurale politische Wissen verfügen Grundschüler*innen? Die Darstellung ausgewählter empirischer Studien macht deutlich, dass diese Frage nur in Bezug auf die jeweilige politische prozedurale Wissensform (politisches Wahrnehmen/Interesse, politisches Analysieren/Urteilen, politisches Handeln) beantwortet werden kann. So zeigt die Forschungslage zur politischen Wahrnehmung, dass Grundschüler*innen politische Themen wahrnehmen und erkennen. Demgegenüber können die Forschungsergebnisse zum politischen Interesse unter anderem aufgrund des unklaren zugrundeliegenden Politikverständnisses und der teilweise unzureichenden Operationalisierung des Interessenkonstrukts kaum interpretiert werden (Kapitel 4.1). Auch beim politischen Urteilen fehlt es an aussagekräftigen Studien. Erkenntnisse zum politischen Argumentieren lassen sich vor allem aus qualitativen Studien ableiten. So gibt es Hinweise darauf, dass bereits Grundschüler*innen in der Lage sind, sich auf vorangegangene Beiträge zu beziehen und Meinungsunterschiede auszuhandeln (Kapitel 4.3).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die vorgenommene Sichtung empirischer Befunde die Bedeutung der Wissensformen politisches Wahrnehmen/Interesse, politisches Analysieren/Urteilen und politisches Handeln für das politische Lernen der Kinder stützt. Weiterführende und

insbesondere auch quantitative Befunde zur Untermauerung dieser Annahmen wären jedoch wünschenswert.

Trotz der defizitären empirischen Befundlage besteht auf theoretisch-konzeptioneller Ebene Konsens, dass prozedurale politische Wissensformen zentral für die politische Bildung von Grundschüler*innen im Sachunterricht sind (z.B. GDSU 2013). Allerdings existiert eine Diskrepanz zwischen der unbestrittenen Bedeutsamkeit prozeduraler politischer Wissensformen (Kapitel 2 und Kapitel 3) und der geringen Aufmerksamkeit, die dieser Bereich in der empirischen Sachunterrichtsforschung bislang erfahren hat. Aufgrund der Komplexität der prozeduralen politischen Wissensformen scheint es besonders schwierig, diese trennscharf zu erheben. Deutlich wurde, dass diese empirisch nicht einheitlich operationalisiert werden, was einen Vergleich und eine Systematisierung der Studien erschwert. Für eine evidenzbasierte Förderung prozeduralen politischen Wissens im Sachunterricht wären Studien wichtig, welche sich an theoretischen Konzeptualisierungen orientieren.

Die Analyse der theoretischen Grundlagen und die Sichtung der empirischen Studien zeigt, dass eine deutlichere Konzeptualisierung auch für den Perspektivrahmen Sachunterricht (2013) wünschenswert wäre: Im Perspektivrahmen werden die prozeduralen Wissensformen Urteilen, Argumentieren, Partizipieren/Handeln (Perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen; GDSU 2013, S. 29-33) aufgeführt. Allerdings fehlen die politische Wahrnehmung und das politische Interesse (vgl. Kapitel 4.1), die die Voraussetzung für die weiteren politischen prozeduralen Wissensformen darstellen und deshalb den anderen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen vorangestellt werden sollten.

Aufgrund bestehender Überschneidungen wäre es zudem sinnvoll, die einzelnen prozeduralen Wissensformen zu schärfen und damit auch die Beziehung, in welcher diese zueinanderstehen, deutlicher herauszuarbeiten. In den Ausführungen zur prozeduralen Wissensform *An ausgewählten gesellschaftlichen Gruppen partizipieren* wird so beispielsweise lediglich erwähnt, dass sowohl die politische Urteilsfähigkeit als auch die politische Handlungsfähigkeit gefördert werden sollen (GDSU 2013, S. 30). Offen bleibt hier, ob Urteilen als Voraussetzung oder Teil des Partizipierens verstanden wird.

Da die politische Bildung im Perspektivrahmen in der sozialwissenschaftlichen Perspektive verortet wird, welche auch die Bereiche Wirtschaft

und Soziales umfasst, sollten die prozeduralen Wissensformen zudem jeweils auf diese verschiedenen Bereiche bezogen werden.

Weitere Forschung ist zudem mit Blick auf Unterrichtsprozesse vonnöten: Um prozedurales politisches Wissen im Sachunterricht zu fördern, brauchen Lehrkräfte Anhaltspunkte, über welche Lernausgangslagen Kinder verfügen könnten und welche Entwicklungsschritte im Grundschulalter möglich und angemessen sind.

Literatur

- Achour, Sabine (2022): Gesellschaftliche Diversität. Herausforderungen und Ansätze. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 365-374.
- Alexander, Patricia A., Schallert, Diane L. & Hare, Victoria C. (1991): Coming to Terms: How Research in Learning and Literacy Talk About Knowledge. In: Review of Educational Research, 61 (3), pp. 315-343.
- Anderson, John R., Bothell, Daniel, Byrne, Michael D., Douglass, Scott, Lebiere, Christian & Qin, Yulin (2004): An Integrated Theory of the Mind. In: Psychological Review, 111 (4), pp. 1036-1060.
- Andresen, Sabine, Neumann, Sascha & Public, Kantar (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim.
- Asal, Katrin & Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Opladen, Berlin, Toronto.
- Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg., 2011): Konzepte der politischen Bildung. Eine Streitschrift. Schwalbach/Ts.
- Autorengruppe Fachdidaktik (2016): Was ist gute politische Bildung? Leitfaden für den sozialwissenschaftlichen Unterricht. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Backhaus, Kerstin, Moegling, Klaus & Rosenkranz, Susanne (2010): Kompetenzorientierung im Politikunterricht. Kompetenzen, Standards, Indikatoren in der politischen Bildung der Schulen; Sekundarstufen I und II. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Behrmann, Günter C., Grammes, Tilman & Reinhardt, Sibylle (2004): Politik: Kerncurriculum Sozialwissenschaften in der gymnasialen Oberstufe. In: Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): Kerncurriculum Oberstufe II. Weinheim, S. 322-406.
- Brombach, Guido (2013): Demokratie braucht aktive Nutzerinnen und Nutzer. Politische Bildung im digitalen Zeitalter. In: Klaus-Peter Hufer (Hrsg.): Wissen und Können. Schwalbach/Ts., S. 224-230.
- Burdewick, Ingrid (2003): Jugend – Politik – Anerkennung. Eine qualitative empirische Studie zur politischen Partizipation 11- bis 18-Jähriger. Wiesbaden.
- Burdewick, Ingrid (2010): Politische Partizipation von Kindern und Jugendlichen im Kontext moralischer Entwicklung und politischer Bildung. In: Bettina Lösch & Andreas Thimmel (Hrsg.): Kritische politische Bildung. Schwalbach/Ts., S. 351-364.

- Dängli, Michel & Kalcsics, Katharina (2018): Politische Vorstellungen von Primarschülerinnen und -schülern zu ausgewählten Lerngegenständen. In: Marco Adamina, Markus Kübler, Katharina Kalcsics, Sophia Bietenhard & Eva Engeli (Hrsg.): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“. Bad Heilbrunn, S. 253-268.
- Dängli, Michel & Kalcsics, Katharina (2021): Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 53-67.
- de Jong, Ton & Ferguson-Hessler, Monica G. M. (1996): Types and Qualities of Knowledge. In: Educational Psychologist, 31 (2), pp. 105-113.
- Deimel, Daniel & Hahn-Laudenberg, Katrin (2017): Gesellschaftliche Partizipationsbereitschaft. In: Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.): Das politische Mindset von 14-Jährigen. Münster, New York, S. 205-232.
- Detjen, Joachim (2013): Politikkompetenz. Urteilsfähigkeit. Schwalbach/Ts.
- Detjen, Joachim, Massing, Peter, Richter, Dagmar & Weißenö, Georg (2012): Politikkompetenz – ein Modell. Wiesbaden.
- Dondl, Jakob (2013): Politik-Lernen in der Grundschule. Überlegungen zur politischen Bildung anhand einer Studie zu demokratieorientierten Vorstellungen von Viertklässlern. Bad Heilbrunn.
- Dörner, Julia K. (2018): Wie Europabildung in der Grundschule gelingt. Empirische und praktische Erkenntnisse. In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 135-147.
- Fischer, Sebastian & Lange, Dirk (2022): Qualitative empirische Forschung zur politischen Bildung. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 99-109.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollst. überarb. u. erw. Ausg. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva & Becher, Andrea (2020): Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten. In: Achim Albrecht, Gesine Bade, Andreas Eis, Uwe Jakubczyk & Bernd Overwien (Hrsg.): Jetzt erst recht: Politische Bildung! Frankfurt/M., S. 62-83.
- Goll, Thomas (2021): Politisches Lernen und politische Sozialisation in Kita und Grundschule. In: Thomas Goll & Ingrid Schmidt (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an? Bad Heilbrunn, S. 17-40.
- Götz, Margarete, Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Hartinger, Andreas, Miller, Susanne, Wittkowske, Steffen & Reeken, Dietmar von (2022): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 15-28.
- GPJE (2004): Anforderungen an nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Grammes, Tilman (2011): Konzeptionen der politischen Bildung – bildungstheoretische Lesarten aus ihrer Geschichte. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 27-50.
- Grammes, Tilman & Welniak, Christian (2016): Politische Bildung. In: Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V. (Hrsg.): Hommage an die Demokratiepädagogik – 10 Jahre DeGeDe. Berlin, S. 75-81.

- Grobshäuser, Natalie & Weißenö, Georg (2021): Does Political Participation in Adolescence Promote Knowledge Acquisition and Active Citizenship? In: *Education, Citizenship and Social Justice*, 16 (2), pp. 150-164.
- Gruber, Hans (2008): Lernen und Wissenserwerb. In: Wolfgang Schneider & Marcus Hasselhorn (Hrsg.): *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, S. 95-104.
- Gruber, Hans & Stamouli, Eleni (2020): Intelligenz und Vorwissen. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): *Pädagogische Psychologie*. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, S. 25-44.
- Hafner, Verena (2006): *Politik aus Kindersicht. Eine Studie über Interesse, Wissen und Einstellungen von Kindern*. Stuttgart.
- Hahn-Laudenberg, Katrin & Abs, Hermann Josef (2017): Politisches Wissen und Argumentieren. In: Hermann Josef Abs & Katrin Hahn-Laudenberg (Hrsg.): *Das politische Mindset von 14-Jährigen*. Münster, New York, S. 77-111.
- Haug, Lena (2011): *Junge StaatsbürgerInnen? Politik in Zukunftsvorstellungen von Kindern*. Wiesbaden.
- Hedtke, Reinhold (2011): Die politische Domäne im sozialwissenschaftlichen Feld. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): *Konzepte der politischen Bildung*. Schwalbach/Ts., S. 51-68.
- Henkenborg, Peter (2014a): Lernen auf Kompetenzen beziehen. In: Peter Henkenborg, Gerrit Mambour & Marie Winckler (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Politik unterrichten*. Frankfurt/M., S. 61-69.
- Henkenborg, Peter (2014b): Qualitätskriterien: Was heißt Kompetenzorientierung in der politischen Bildung? In: Peter Henkenborg, Gerrit Mambour & Marie Winckler (Hrsg.): *Kompetenzorientiert Politik unterrichten*. Frankfurt/M., S. 29-42.
- Hilligen, Wolfgang (1976): *Zur Didaktik des politischen Unterrichts*. Opladen.
- Hippe, Thorsten (2011): Gute Arbeit im Kapitalismus? Das Arbeitsverhältnis als Beispiel für die Vorteile didaktischer Interdisziplinarität. In: *Gesellschaft, Wirtschaft, Politik*, 60 (1), S. 73-84.
- Hutschenreuter, Ilka (2014): „Hiermit eröffne ich...“ - Gesprächspraxis in einem Schülerparlament. In: Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 190-193.
- Ingrisch, Michaela (1997): *Politisches Wissen, politisches Interesse und politische Handlungsbereitschaft bei Jugendlichen aus den alten und neuen Bundesländern. Eine Studie zum Einfluß von Medien und anderen Sozialisationsbedingungen*. Regensburg.
- Kiel, Ewald (2018): Schlüsselprobleme weiter denken! In: Karl-Heinz Braun, Frauke Stübiger & Heinz Stübiger (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliche Reflexion und pädagogisch-politisches Engagement*. Wiesbaden, S. 109-123.
- Köhnlein, Walter (2022): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 100-108.
- Krammer, Reinhard (2008): Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In: *Forum Politische Bildung* (Hrsg.): *Kompetenzorientierte Politische Bildung*. Innsbruck, Bozen, Wien, S. 5-14.

- Krapp, Andreas (2005): Psychologische Bedürfnisse und Interesse. Theoretische Überlegungen und praktische Schlussfolgerungen. In: Regina Vollmeyer & Joachim C. Brunstein (Hrsg.): Motivationspsychologie und ihre Anwendung. Stuttgart, S. 23-38.
- Krapp, Andreas (2007): An Educational–Psychological Conceptualisation of Interest. In: International Journal for Educational and Vocational Guidance, 7 (1), S. 5-21.
- Lange, Dirk (2011): Konzepte als Grundlage der politischen Bildung. Lerntheoretische und fachdidaktische Überlegungen. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 95-109.
- Leunig, Johanna & Oberle, Monika (2018): Wirkungen politischer Planspiele auf Einstellungen, Motivationen und Kenntnisse von Schülerinnen und Schülern zur Europäischen Union. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 213-237.
- Levin, Mariana (2018): Conceptual and Procedural Knowledge During Strategy Construction. A Complex Knowledge Systems Perspective. In: Cognition & Instruction, 36 (3), pp. 247-278.
- May, Michael (2007): Demokratiefähigkeit und Bürgerkompetenzen. Kompetenztheoretische und normative Grundlagen der politischen Bildung. Wiesbaden.
- Meckel, Nina (2008): Angela Wer?! Kinder und ihr log(o)isches Verständnis von Politik. Eine Untersuchung zur kindlichen Wahrnehmung der Nachrichtensendung logo und deren Auswirkung auf das politische Interesse und Wissen von Kindern. Saarbrücken.
- Melchert, Johannes (2014): Politische Themen: Was Grundschulkindern wichtig ist. In: Yvonne Blöcker & Nina Hölscher (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Schwalbach/Ts., S. 99-115.
- Moll, Andrea (2001): Was Kinder denken. Zum Gesellschaftsverständnis von Schulkindern. Schwalbach/Ts.
- Müthing, Kathrin, Razakowski, Judith & Gottschling, Maren (2018): LBS-Kinderbarometer 2018. Stimmungen, Trends und Meinungen von Kindern aus Deutschland. <https://www.lbs.de/unternehmen/u/kinderbarometer/index.jsp> [18.03.2022].
- Müthing, Kathrin & Razakowski, Judith (2020): LBS-Kinderbarometer Deutschland 2020. So denken wir! https://www.lbs.de/media/unternehmen/west_6/kibaro/2020_Kinderbarometer.pdf [24.03.2022].
- Neller, Katja (2002): Politische Informiertheit. In: Martin Greiffenhagen, Sylvia Greiffenhagen & Katja Neller (Hrsg.): Handwörterbuch zur politischen Kultur der Bundesrepublik Deutschland. 2. Aufl. Wiesbaden, S. 363-369.
- Nohlen, Dieter (2004): Analysieren. In: Dieter Nohlen & Rainer-Olaf Schultze (Hrsg.): Lexikon der Politikwissenschaft. 5. Aufl. München, S. 17-20.
- Oberle, Monika, Ivens, Sven & Leunig, Johanna (2018): EU-Planspiele in der Grundschule. Ergebnisse einer Interventionsstudie. In: Helmar Schöne & Klaus Detterbeck (Hrsg.): Europabildung in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 101-117.
- Petri, Annette (2018): Emotionssensibler Politikunterricht. Konsequenzen aus der Emotionsforschung für Theorie und Praxis politischer Bildung. Frankfurt/M.

- Petrik, Andreas (2010): Ein politikdidaktisches Kompetenz-Strukturmodell. Ein Vorschlag zur Aufhebung falscher Polarisierungen unter besonderer Berücksichtigung der Urteilskompetenz. In: Ingo Juchler (Hrsg.): Kompetenzen in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 143-158.
- Petrik, Andreas (2011): Das Politische als soziokulturelles Phänomen. Zur Notwendigkeit einer wertebezogenen, soziologischen und lernpsychologischen Modellierung politischer Basiskonzepte am Beispiel „politische Grundorientierungen“. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 69-93.
- Petrik, Andreas (2013): Von den Schwierigkeiten, ein politischer Mensch zu werden. Konzept und Praxis einer genetischen Politikdidaktik. 2. Aufl. Opladen.
- Pohl, Kerstin (2022): Politische Bildung als Unterrichtsfach in der Schule. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 143-151.
- Rathke, Julia (2007): Welche Fragen zum richtigen Zeitpunkt? Entwicklung eines standardisierten Kinderfragebogens. In: Jan W. van Deth, Simone Abendschön, Julia Rathke & Meike Vollmar (Hrsg.): Kinder und Politik. Wiesbaden, S. 29-82.
- Reinhardt, Sibylle (2011): Fachdidaktische Prinzipien als Brücken zwischen Gegenstand und Methode: Unterrichtsplanung. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 147-162.
- Reinhardt, Sibylle (2019): Politik Didaktik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II. 8. Aufl. Berlin.
- Renkl, Alexander (2020): Wissenserwerb. In: Elke Wild & Jens Möller (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Berlin, Heidelberg, S. 3-24.
- Richter, Dagmar (2021): Politische Bildung in der Primarstufe. In: Dirk Lange & Volker Reinhardt (Hrsg.): Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder politischer Bildung. 2. Aufl. Baltmannsweiler, S. 143-150.
- Sander, Wolfgang (2011): Kompetenzorientierung in Schule und politischer Bildung – eine kritische Zwischenbilanz. In: Autorengruppe Fachdidaktik (Hrsg.): Konzepte der politischen Bildung. Schwalbach/Ts., S. 9-25.
- Sander, Wolfgang (2013): Die Kompetenzblase - Transformationen und Grenzen der Kompetenzorientierung. In: Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften, 4 (1), S. 100-124.
- Sander, Wolfgang (2014): Politische Bildung im gesellschaftswissenschaftlichen Lernbereich und in Integrationsfächern. In: Wolfgang Sander (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 4. Aufl. Schwalbach/Ts., S. 194-202.
- Schiefele, Hans (1974): Lernmotivation und Motivlernen. Grundzüge einer erziehungswissenschaftlichen Motivationslehre. München.
- Schneider, Michael, Rittle-Johnson, Bethany & Star, Jon R. (2011): Relations Among Conceptual Knowledge, Procedural Knowledge, and Procedural Flexibility in Two Samples Differing in Prior Knowledge. In: American Psychological Association, 47 (6), pp. 1525-1538.
- Shavelson, Richard J., Ruiz-Primo, Maria A. & Wiley, Edward W. (2005): Windows Into the Mind. In: Higher Education, 49, pp. 413-430.

- Sobernheim, Janine (2018): Politisches Argumentieren. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 155-173.
- Stehr, Nico & Grundmann, Reiner (2010): Expertenwissen. Die Kultur und die Macht von Experten. Beratern und Ratgebern. Weilerswist. 2. Aufl. Weilerwist.
- Sutor, Bernhard (1992): Politische Bildung als Praxis. Grundzüge eines didaktischen Konzepts. 2. Aufl. Schwalbach/Ts.
- Tausendpfund, Markus (2008): Demokratie Leben Lernen – Erste Ergebnisse der dritten Welle. Politische Orientierungen von Kindern im vierten Grundschuljahr. <http://www.mzes.uni-mannheim.de/publications/wp/wp-116.pdf> [29.11.2021].
- Thorweger, Jan E. (2018): Guter Politikunterricht ist heterogenitätssensibel und partizipativ. In: Volker Reinhardt (Hrsg.): Wirksamer Politikunterricht. Bielefeld, S. 175-185.
- van Deth, Jan W., Abendschön, Simone, Rathke, Julia & Vollmar, Meike (Hrsg., 2007): Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr. Wiesbaden.
- von Reeken, Dietmar (2001): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlage und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler.
- Waldis, Monika & Ziegler, Béatrice (2022): Politische Bildung in der Schweiz. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 574-582.
- Weißeno, Georg, Detjen, Joachim, Juchler, Ingo, Massing, Peter & Richter, Dagmar (2010): Konzepte der Politik. Ein Kompetenzmodell. Bonn.
- Weißeno, Georg & Landwehr, Barbara (2018): Politische Partizipation, Selbstkonzept und Fachwissen: Ergebnisse einer Studie. In: Béatrice Ziegler & Monika Waldis (Hrsg.): Politische Bildung in der Demokratie. Wiesbaden, S. 175-190.
- Weißeno, Georg & Schmidt, Anja (2019): Fachinteresse, Selbstwirksamkeit, Partizipationsbereitschaft und politisches Wissen von Oberstufenschüler/-innen. In: Georg Weißeno (Hrsg.): Politik lernen. Wiesbaden, S. 195-212.
- Weißeno, Simon & Weißeno, Georg (2021): Political Judgement Competency Among Upper Secondary-School Pupils. In: Citizenship Teaching & Learning, 16 (1), pp. 7-27.
- Wohning, Alexander (2022): Handlungsorientierung. In: Wolfgang Sander & Kerstin Pohl (Hrsg.): Handbuch politische Bildung. 5. Aufl. Frankfurt/M., S. 251-259.
- Zimmer, Miriam (2014): Wie verhandeln Kinder? Eine empirische Studie zur kommunikativen Kompetenz von Grundschülerinnen und Grundschülern in politischen Verhandlungsgesprächen. In: Yvonne Blöcker & Nina Hölscher (Hrsg.): Kinder und Demokratie. Schwalbach/Ts., S. 175-194.