

Gertrud Beck/Gerold Scholz

Politische Bildung in der Grundschule

Eine Fallstudie

Vorbemerkung

Dem folgenden Beitrag liegt keine spezielle Forschung zur politischen Bildung in der Grundschule zugrunde. Er stützt sich vielmehr auf eine Langzeitstudie, in deren Rahmen wir eine Grundschulklasse vom ersten Schultag (August 1989) bis zum letzten Schultag (Juli 1993) der Grundschulzeit begleitet haben. 1 Pro Woche haben wir einen Vormittag in der Klasse verbracht und mit Methoden der teilnehmenden Beobachtung protokolliert, wie die Kinder auf die Angebote der Schule reagierten und wie sie miteinander umgingen. Unsere Beobachtungen wurden in Form von Feldnotizen (soweit möglich: dichte Beschreibungen²) festgehalten, die Protokolle in Szenen unterteilt. Diesen Szenen haben wir Suchbegriffe zugeordnet, die ein Auffinden relevanter Szenen erleichtern sollen und zugleich die Möglichkeit bieten, die Häufung spezifischer Verhaltensweisen in bestimmten Zeiten zu erfassen.

Die so entstandene Dokumentation von rund tausend Seiten Protokoll wurde nun daraufhin befragt, was in diesen vier Jahren für uns an politischer Bildung sichtbar geworden ist. Erstes Ergebnis: Der Suchbegriff "Politik" erscheint zum erstenmal nach eineinhalb Jahren und insgesamt nur 11mal. Schauen wir uns nun diese "Politik-Szenen" einmal genauer an:

- 17.1.1991 Diskussion mit dem Mathe-Fachlehrer über den Golfkrieg

Das Gespräch dauerte etwa 25 Minuten. Fast eine halbe Stunde sprechen Zweitklässler über ein politisches Ereignis. Das war - wie der Gesprächsverlauf zeigte - durchaus notwendig, denn die Kinder waren voll von Eindrücken, die sie je nach häuslicher Situation gefiltert oder unverarbeitet mit sich herumtrugen. Einige Besonderheiten lassen sich feststellen:

- Bei den Kindern, die mit den Eltern gemeinsam Nachrichten schauen und bei denen auch darüber gesprochen wird, gibt es detaillierte Informationen und gleichzeitig die Übernahme der elterlichen Positionen.
- Kinder, die ein solch erklärendes Gespräch nicht erfahren, scheinen „äußerst bruchstückhafte Bilder im Gedächtnis zu behalten (brennende TMlfelder, weinende Menschen, tote Babies). Die Bilder lösen Angst aus, bleiben unerklärlich und damit „äußerst bedrohlich. Umso wichtiger ist das Gespräch in der Klasse.
- Kinder, die sich direkt oder indirekt betroffen fühlen, beteiligen sich lebhafter als Kinder, die sonst den Sachunterricht dominieren, hier aber eher als Zuschauer reagieren.
- Erstaunlich ist, wie die Kinder von sich aus (der Lehrer hat kaum steuernd eingegriffen) das Gespräch "geführt" haben. Immer wieder finden sich Rückbezüge auf etwas, was zuvor gesagt wurde, Antworten, Widerspruch, Zustimmung,... Dabei sind alle Kinder in der Lage, die unterschiedlichen Meinungen hinzunehmen. Das hat sicher auch damit zu tun, daß der

Lehrer sich mit Wertungen und einer Lenkung des Gespr.,chs in eine bestimmte Richtung zur • ckhielt. Es zeigt aber auch, daá in den eineinhalb Jahren so etwas wie eine soziale Kultur in der Klasse entstanden war.

- Interessant ist auch, daá die Kinder von sich aus den Vergleich mit eigenen Streitereien (der St.,rkste sein wollen, nicht nachgeben wollen) hergestellt haben. Auch wenn dieser Vergleich hinkt, weil er reale Machtverh.,ltnisse nicht ber • cksichtigt, zeigt er doch zumindest, daá die Kinder □ber sich selbst nachdenken k”nnen, das heiát, bereits ein St□ck Distanz gewonnen haben und zum Perspektivwechsel f.,hig sind.

Im weiteren Verlauf des Tages wurde •berhaupt nicht mehr •ber den Krieg gesprochen. Den Bed□rfnissen der Kinder, ihre Žngste und Erfahrungen darzustellen, war Rechnung getragen, und damit konnte f□r den Rest des Tages wieder unabh.,ngig von den Ereignissen gearbeitet werden.

- 7.8.1992 Mehrheitentscheidung •ber den Namen der Klassenzeitung

Bei der Wahl des Namens f • r die Klassenzeitung erhielt ein Vorschlag, der nur von Buben unterst • tzt wurde, 7 Stimmen, der Gegenvorschlag 8 Stimmen. Ein Junge hatte an der Abstimmung nicht teilgenommen, weil er nach einer Schl.,gerei in der Pause noch sehr w • tend und verletzt war. Die Lehrerin fragte ihn nach seiner Entscheidung. Zun.,chst wollte er noch immer nicht mitmachen. Aber alle Buben baten inst.,ndig um seine Beteiligung. Er entschied sich dann f • r den Vorschlag der Buben und sorgte damit f • r ein Patt. Die Lehrerin schlug eine Kombination beider Vorschl.,ge vor, die von allen akzeptiert wurde.

- 28.8.1992 Besuch beim B • rgermeister der Gemeinde

Im Rahmen einer Unterrichtseinheit •ber den Wohnort hatten die Kinder Fragen an den B • rgermeister vorbereitet. Bei einem Besuch im Rathaus konnten sie diese stellen. Die Fragen waren bunt gemischt: Gibt es genug Radwege? Wie kann man M • ll vermeiden? Kennen Sie Herrn Weber (Vater eines Kindes, der bei der Stadtreinigung arbeitete)? Warum sind sehr viele Deutsche gegen Ausl.,nder? K”nnen Sie etwas gegen Tierversuche tun? Gibt es noch neue Verkehrsampeln?... Die Antworten des B • rgermeisters waren durch leicht herablassendes Wohlwollen charakterisiert ("Das ist wohl das, was du verstehen kannst"), wobei er durchaus auch fragw • rdige Wertungen vornahm (z.B. im Kontext der Frage zur Ausl.,nderfeindlichkeit: erkl.,rlicher Žrger der Deutschen, weil es zu viele Ausl.,nder, vor allem Asylbewerber ohne Asylgrund, gibt).

- 4.12.1992 Diskussion mit dem Mathelehrer •ber die Morde von M”lln und die Ausl.,nderfeindlichkeit

Einige Kinder erz.,hlten von eigenen Erfahrungen mit Ausl.,nderfeindlichkeit oder von Erfahrungen der Eltern. Insgesamt zeigten sich sehr „hnliche Strukturen, wie bei der Diskussion •ber den Golfkrieg: Deutliche Unterschiede zwischen Kindern, die sich direkt betroffen f • hlten und anderen, die das ganze eher als Zuschauer erlebten, und deutliche Unterschiede zwischen Kindern, in deren Familie •ber solche Ereignisse gesprochen wird und anderen, die ihre bruchst • ckhaften Informationen allein verarbeiten m • ssen. Wiederum

hielt sich der Lehrer mit Wertungen zurück, versuchte aber gezielt, die betroffenen Kinder zum Sprechen zu bewegen.

- 12.3.1993 Vorstellung von Arbeitsergebnissen zum Thema

„Länder der Erde vor Zweitklasslern

Vor allem die Kinder, die über ihr ausländisches Heimatland berichteten, waren höchst engagiert. So deutete ein kroatischer Junge auf die Karte: "Kroatien ist da. Das ist noch eine alte Karte, da war Jugoslawien noch zusammen". Er erzählte von der Hauptstadt Zagreb und wieviel Einwohner sie hat (über 1 Million!). Dann mit genauer Jahreszahl: daß Kroatien durch freie Wahlen zustandekam und dann von der Uno anerkannt wurde. Zwei türkische Mädchen hatten eine Landkarte der Türkei angebracht. Sie sprachen sehr klar, zeigten das Land und daß es in Asien liegt, daß aber ein kleiner Teil von Istanbul in Europa liegt. Sie zeigten die Hauptstadt, ein Bild der größten Brücke, bei der man zu Fuß eine Stunde gehen mußte, und Bilder von Lehmhäusern mit einem Stein obendrauf, der bei Erdbeben herunterfällt. Ein indischer Junge hatte sich nur einen Satz ausgesucht: "In Indien gibt es 563 Millionen Einwohner, das sind 150 Millionen mehr als in USA und UdSSR zusammen!"

- Alle „brigen "Politik"-Szenen hatten etwas mit Krieg zu tun. Das hing vor allem damit zusammen, daß einige Kinder aus Ländern stammten, in denen aktuell Krieg geführt wurde (Afghanistan, Indien, Kroatien, Serbien) und nur zu oft haben gerade die Buben aus diesen Ländern politische und persönliche Auseinandersetzungen mit einander verknüpft. Oder es wurden Namen und Fakten aus der Politik benutzt, um andere Kinder zu „rgern ("Hitler" als Schimpfwort, "Einladung in einen russischen Puff", unterzeichnet mit "Boris Jelzin").

Schaut man sich diese Szenen an, so fällt einiges auf:

- Politisches taucht nie isoliert auf, es ist immer verwoben mit dem schulischen Alltag, mit dem Leben und den Beziehungen der Kinder. Es ist ein Teil der Komplexität des Lebens und gewinnt so für jedes Kind eine andere Bedeutung. Und diese subjektive Bedeutung für sich selbst und für andere zu sehen und zu akzeptieren ist wohl bereits ein „äußerst wichtiger Teil politischen Lernens.

- Schule und Unterricht wurde hier so gestaltet, daß aktuelle politische Probleme und Ängste der Kinder jederzeit, auch im Fachunterricht und durch den Fachlehrer aufgegriffen werden konnten. Klassenlehrerin und Mathelehrer bildeten ein Team, das sich über die pädagogische Konzeption verständigte. Beide hatten die gleiche pädagogische Grundeinstellung: Wichtiger als die Vermittlung von Wissen ist es, jedes Kind mit seinen Vorstellungen und Ängsten ernst zu nehmen, es zu Wort kommen zu lassen und zugleich dafür zu sorgen, daß unterschiedliche Sichtweisen nebeneinander existieren können. So hatte die Klassenlehrerin in der Szene mit der Abstimmung über den Namen der Klassenzeitung akzeptiert, daß Jan sich nicht in den Kreis setzte, weil er wütend und verletzt war. Sie hatte ihn nicht zu einer erneuten Unterwerfung gezwungen. Sie gab ihm - wie immer in solchen Situationen - Zeit, mit sich selbst und seinen Gefühlen fertig zu werden. Und sie hielt ihm die Möglichkeit offen, zurückzukehren, hier durch ihre Frage, ob er mitstimmen wolle. Damit ermöglichte sie auch, daß die anderen Jungen Jan anflehten, mitzustimmen und ihm damit die Rückkehr in die Gruppe ermöglichten. Die Szene ist also nicht nur ein Beispiel für eine demokratische Mehrheitsentscheidung, sie ist zugleich viel mehr: sie ist Individualhilfe, spannendes Spiel

und Ausdruck der sozialen Kultur einer Klasse. Sich darstellen, zuhören und andere in ihrem Anderssein akzeptieren, - das sind Grundlagen für Gleichheit und Toleranz.

- Insgesamt haben die politischen Themen keine große Rolle im Unterricht gespielt. Und selbst wenn man berücksichtigt, daß unsere Beobachtungen nur an einem Tag in der Woche stattfanden und wir größere Teile des Unterrichts nichts aussagen können, bleibt festzuhalten, daß es kaum geplante Unterrichtsvorhaben gab, bei denen politischen Themen im Zentrum standen. Umgekehrt wurden politische Themen immer dann aufgegriffen und mit allen oder kleinen Gruppen besprochen, wenn sie akut waren, sei es durch politische Ereignisse, sei es durch individuelle Fragen und Interessen. Daß zweimal der Mathelehrer die Möglichkeit zum Gespräch über politische Ereignisse bot, hing einfach damit zusammen, daß er in der ersten Stunde Unterricht hatte und er es sinnvoll und notwendig erkannte, dem Erziehungsbedarf der Kinder Rechnung zu tragen. Eigene Interessen auszusprechen und fremde Interessen wahrnehmen und verstehen, - auch das ist eine wichtige Voraussetzung, um politisch kompetent handeln zu lernen.

Versucht man eine erste Zwischenbilanz, dann wird deutlich, daß in dieser Klasse nicht so sehr die didaktisch angeleitete Bearbeitung politischer Fragen im Zentrum stand, sondern eher eine allgemeine Grundlegung von Qualifikationen. Damit kann diese Klasse als typisches Beispiel für aktuelle Tendenzen der Grundschulpädagogik gelten: Grundschule wird als Raum für die Grundlegung von Bildung verstanden. Dafür sind die Erfahrungen der Kinder bedeutsam. Ihnen genügend Erfahrungsraum bereit zu stellen ist die Aufgabe der Grundschule. Und als besonders bedeutsam für die Grundlegung politischer Bildung scheinen uns folgende Ziele/Qualifikationen, die in den vier Jahren unserer Beobachtung immer wieder im Zentrum standen:

Würde des Menschen

Im November des 1. Schuljahres, also drei Monate nach der Einschulung, haben wir eine Szene protokolliert, die uns symptomatisch erscheint für die pädagogische Praxis in dieser Klasse: Die Lehrerin hatte die Kinder vor einer kleinen Stellwand versammelt. Sie spielte zusammen mit Ayse im Kontext des Leselehrgangs mit Handpuppen eine Szene vor. Das kleine s (aus Pappe ausgeschnitten) fliegt mit dem Raben Toni, einer Handpuppe, davon. Das große S, ebenfalls aus Pappe, sucht das kleine s. Als nach einigen Verwicklungen dann der Rabe Toni mit dem kleinen s zurück kommt, fragt die Lehrerin in der Rolle des großen S: "Hast du auch meinem Kind nicht weh getan?" und Ayse, in der Rolle des Raben Toni, antwortet: "Frag es doch!"

Hinter dieser Antwort steckt nicht nur das Selbstbewußtsein eines Unschuldigen, dahinter steckt vor allem auch die Vorstellung, daß jeder für sich selbst sprechen sollte, auch Kinder. Und diese Reaktion hat sicher nicht nur mit dem Selbstbewußtsein von Ayse zu tun, sondern vor allem auch mit der Einstellung und den pädagogischen Handlungsweisen der Lehrerin, die immer wieder und bei jeder sich bietenden Gelegenheit versuchte, Kinder für sich selbst sprechen zu lassen. Diese Achtung, dieser Respekt vor der Persönlichkeit jedes Kindes ist wohl eine der wichtigsten Grundlagen, um Selbstbewußtsein und Selbstwertgefühl zu entwickeln. Und diese Achtung zeigte sich in vielen Einzelheiten. "Der muß das nicht machen, das ist seine Sache!" antwortete z.B. die Lehrerin, wenn ein Kind an anderes als "faul" anschließen wollte, oder: "Sprich für dich selbst, nicht über andere!" "Frag es doch selbst!" "Sag ihr das doch selbst!"... Und auch die Bereitschaft, den Kindern Zeit zu lassen, wenn sie wütend, verletzt, traurig waren, um wieder zu sich selbst zu kommen, gehört

hierher. Wenn Kinder nicht die Disziplin aufbrachten, z.B. in einem Kreisgespräch mitzuarbeiten, hatten sie das Recht, den Kreis oder auch den Klassenraum zu verlassen. Und die anschließende Frage lautete: "Willst/Kannst du wieder mitmachen?", und das "ja" und "nein" des Kindes wurde stets akzeptiert. Auch der große Stellenwert, der freien Texten in der aktuellen Grundschulpädagogik beigemessen wird und der sich auch in der Praxis der beobachteten Klasse feststellen ließ, gehört in diesen Zusammenhang. Der nachfolgende Text war durch ein Bild angeregt worden, auf dem man ein Flugzeug über einer Landschaft sah. Die Kinder sollten sich in den Piloten hineindenken. Ayse schrieb:

"Josef fliegte in der Luft. Er sah, alles ist klein. Aber Sonne und Wolken waren zu groß. Eigentlich sollten die Sonne und Wolken klein sein und die Häuser groß sein. Ich glaube, das ist Zauberei. Das habe ich gemacht. Ist das nicht toll? Das erzähle ich jedem: Ich bin der größte Zauberer der ganzen Welt."

Ein Kind, das grammatikalisch die deutsche Sprache noch nicht fehlerfrei beherrscht, ist in der Lage, sich und seine Gedanken in höchst komplexer Lage auszudrücken. Hier zeigt sich nicht nur ein starkes Selbstbewusstsein: Das habe ich gemacht (dadurch, das ich meine Perspektive gewechselt habe), ich werde allen erklären, wie toll ich bin!, sondern der Text ist auch wiederum ein Beleg für die Komplexität kindlichen Lernens: Sprachlernen, Kreativität und soziales Lernen vollziehen sich in der gleichen Situation.

Gleichheit

Da alle Kinder das gleiche Recht haben, gehörte von Anfang an zur sozialen Kultur der Klasse. Im Laufe der ersten zwei Schuljahre hat sich dieses Prinzip immer mehr ausdifferenziert. Immer mehr Kinder waren in immer mehr Situationen in der Lage zu erkennen, dass Gerechtigkeit nur unter Einbeziehung subjektiver Bedürfnisse und situativer Bedingungen möglich ist. So wurde, als selbstgekochte Marmelade verteilt werden sollte, die Größe des Glases oder die Menge des Inhalts direkt in Beziehung gesetzt zur Zahl der Personen in der jeweiligen Familie. Schwierigkeiten bei der Praxis dieser sozialen Kultur gab es aber vor allem durch das Konkurrenzverhalten einzelner Kinder. Immer musste die Lehrerin darauf hinweisen, dass es nicht wichtig sei, am schnellsten fertig zu sein oder am meisten gemacht zu haben. Zunehmend haben dann Kinder untereinander diese "Erziehungsarbeit" übernommen. Aber das Problem blieb, vor allem für einige selbstunsichere Kinder, und dabei vor allem für einige Buben. Und zu Beginn des 3. Schuljahres verschärfte sich für viele Kinder die Situation durch vergleichende Klassenarbeiten. Als Beispiel kann eine Geschichte angeführt werden, die Lukas im 3. Schuljahr geschrieben hat. In dieser Geschichte ging es um zwei Hühner, die auf demselben Hof lebten und immer Streit miteinander hatten. Nach längerem Streit vereinbarten sie einen Hahnenkampf: "Wer gewinnt, bleibt hier, und wer verliert, zieht die Kurve! Achtung, fertig, los! Die beiden Hühner hackten aufeinander los. Der Kampf zog sich eine, zwei, drei und vier Stunden hinaus. Beide Hühner lagen ohnmächtig am Boden. Plötzlich wachten beide auf. Sie schauten sich an und rannte weg. Und niemand hat sie je wieder gesehen." Wieder ist es die Form des freien Schreibens, die hier Gelegenheit gibt, ein Problem zu bearbeiten, u.zw. nicht in Form eines miesen Kompromisses, sondern in all der Schärfe, in der Lukas offensichtlich sich selbst unter Konkurrenzdruck empfand. Die Ambivalenz, die in der Forderung der Schule nach Gleichheit, sozialem Miteinander und gleichzeitiger Leistungsauslese besteht, ist auch durch die intensive Arbeit an einer sozialen Kultur der Klasse, wie wir sie beobachtet haben, nicht aufzulösen. Und es war auch nicht ganz zu verhindern, dass einzelne Kinder zunehmend an den Rand gedrängt wurden oder sich an den Rand drückten.

Toleranz

Daß jedes Kind wichtig ist und das Recht hat, so zu sein, wie es ist, war von Anfang an Prinzip in der Klasse. Aber für die Entwicklung von Toleranz scheint uns noch ein weiteres Moment ausschlaggebend gewesen zu sein: Die Kinder hatten von Anfang an viel Raum und Zeit, sich miteinander auseinanderzusetzen. Die Beziehungen zu anderen Kindern waren, nach unseren Beobachtungen, für die Kinder das wichtigste Anliegen. Durch die Betonung der Würde des einzelnen und das Insistieren auf Gleichheit für alle, gelang es dem Lehrerteam, jedes Kind in das Geflecht sozialer Beziehungen der Klasse einzubeziehen. Und während die Beziehung der Kinder zu den Erwachsenen immer einseitig, unsymmetrisch ist, sind die Beziehungen der Kinder untereinander tendenziell bilateral und symmetrisch. Weil Eltern (und erst recht Lehrer) Beurteilende sind, lernen Kinder, Schwächen zu verstecken und Stärken herauszustreichen. Demgegenüber ermöglichen Freundschaftsbeziehungen zwischen Kindern die wechselseitige Darstellung von Ideen und Gefühlen, offene Verhandlung und schaffen so die Voraussetzung, daß Unterschiede zwischen Personen erkannt und zugelassen werden. Offensichtlich fördert diese Wechselseitigkeit dazu, eigene Schwächen und Stärken zuzugeben. Freunde können Schwächen (bei sich selbst und dem Freund) akzeptieren, ohne sie auszunutzen. Kinder lernen, daß sie und die Freunde, so wie sie sind, mit ihren realen Vorzügen und Mängeln, wertvoll sind.⁴ Diese Grundlegung für Toleranz wurde noch unterstützt durch den schulischen Alltag - Unterschiede der Religion, der Kultur, der Lebensauffassung, des Leistungsvermögens wurde immer wieder als selbstverständlich charakterisiert - und durch einige gezielte Unterrichtsvorhaben (spezielle Auswahl an Kinderliteratur, Treffen mit Kindern einer Sonderschule für Geistigbehinderte,...) unterstützt.

Autorität

Die Gleichheit vor den Regeln bezog sich in der ersten Zeit nur auf Kinder. Zunehmend im Verlauf des 2. Schuljahres wurden die Regeln aber auch als allgemeingültig, d.h. als gültig für Erwachsene und Kinder gleichermaßen, interpretiert. "Würden Sie ihren Freund im Stich lassen?" fragte Norbert die Lehrerin im 2. Schuljahr, als die ihn riefte, weil er zusammen mit Jan zu spät zum Unterricht gekommen war. Und von diesem Zeitpunkt an nehmen solche Szenen zu. Zu Beginn des 4. Schuljahres haben wir eine Szene protokolliert, in der die Lehrerin sich bemühte, mit den Kindern im Kreis über die Aufgaben der nächsten Woche zu sprechen. Immer wieder wurde sie durch zwei Jungen gestört, die nicht aufhören konnten, Grimassen zu schneiden und sich darüber kaputt zu lachen. Darauf hin sagte sie, wie es ihrer Praxis entsprach: Wer nicht mitarbeiten will, darf rausgehen. Als erstes gingen die beiden "Delinquenten", aber dann schlossen sich erst einige und zum Schluß alle Buben an. Die Lehrerin blieb ihrer Linie treu und akzeptierte das. Sie arbeitete zunächst mit den Mädchen weiter. Dann kamen alle Jungen zurück, und Benjamin sagte, quasi als Sprecher der Gruppe: "Wir wollen versuchen, uns zu beherrschen!" Hier zeigt sich nun deutlich, daß es nicht mehr einzelne Kinder sind, die die Gleichheit gegenüber dem Erwachsenen erproben und einklagen. Die Kinder sind sich in der Zwischenzeit der Reaktionen der anderen Kinder derart sicher, daß sie gemeinsam reagieren können, ohne sich abzusprechen. Sie definieren sich nun als Gruppe (und das heißt vor allem mit Gemeinsamkeiten nach innen und Abgrenzung nach außen) und sind fähig, gemeinsam zu handeln, auch gegenüber den Erwachsenen. Auch in diesem Fall hat die Lehrerin das nicht besprochen und auch keine weiteren Konsequenzen

eingepplant (z.B. Formalisierung der Interessensvertretung durch Wahl eines Klassensprechers, einer Klassensprecherin). Aber sie hat in vielen Situationen die Auseinandersetzung mit ihrer Autorität angenommen und so den Kindern ermöglicht, sich auch gegen sie zu definieren.

Konflikte

Das wohl häufigste Problem in diesen vier Jahren waren Konflikte, zwischen einzelnen Kindern, zwischen Kindergruppen, zwischen Kindern von Parallelklassen, zwischen den Kindern und den Lehrern. Die Lehrerin ging damit von Anfang an folgermaßen um: Sie versuchte nur „äußerst selten, die Ursachen der Konflikte zu erforschen, weil sie davon ausging, daß ihr das in vielen Fällen zuwieso nicht gelingen würde. Sie versuchte aber immer, mit den beteiligten Kindern nach Lösungen zu suchen, wie „ähnliche Konflikte in Zukunft vermieden werden könnten. Es gab in ihrem Handeln immer "Vergessen und Vergeben", wenn eine Sache besprochen war, wurde sie nicht nachgetragen, nicht aufgewärmt. Selten hat sie Konfliktdiskussionen mit der ganzen Klasse durchgeführt, aber fast täglich nahm sie sich die Zeit, über Konflikte mit einzelnen oder einer Gruppe von Kindern zu sprechen. Konflikte waren also für die Kinder etwas Alltägliches, mit dem umzugehen sie eine Fülle möglicher Verhaltensweisen erproben konnten. Und da sie den Freiraum hatten, viel und intensiv mit den anderen Kindern umzugehen, entstand eine witzige Mischung zwischen der Bereitschaft, Konflikte offen auszutragen und sich schnell wieder zu verschließen.

Vergleicht man diese Fallstudie mit der Diskussion um politische Bildung in der Grundschule⁵, so muß man sagen, daß die wichtigsten Dimensionen vorhanden waren, daß sie aber kaum bewußt gemacht und durch geplante Unterrichtseinheiten direkt thematisiert wurden. Im Vordergrund stand die Auseinandersetzung mit Gleichheit und Differenz, und zwar im schulischen Alltag. Das entspricht dem allgemein zuerkannten Auftrag der Grundschule und dem aktuellen Stand der Diskussion in der Grundschulpädagogik⁶. Und man kann sich nun zwar wünschen, daß noch mehr politische Themen bearbeitet worden wären, daß z.B. auch eine Hinführung zur Auseinandersetzung mit Macht und Machtkontrolle erfolgt wäre. Aber diese Bearbeitung politischer Themen ist vermutlich nur dann sinnvoll, wenn sie auf grundlegende Erfahrungen aufbauen kann.

1 vgl. Beck/Scholz: Beobachten im Schulalltag, Cornelsen Verlag Scriptor Frankfurt 1995; Beck/Scholz: Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule,rororo Reinbeck 1995

2 vgl. Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beitr.,ge zum Verstehen kultureller Systeme, Frankfurt/M. 1987

3 vgl. u.a. Lichenstein-Rother, I./Röbe, E.: Grundschule - der pädagogische Raum für Grundlegung der Bildung, München 1982

4 Youniss, J.: Die Entwicklung und Funktion von Freundschaftsbeziehungen, in: Edelstein, W./Keller, M. (Hrsg.): Perspektivität und Interpretation. Beitr.,ge zur Entwicklung des sozialen Verstehens, Frankfurt/M. 1982, S. 104 f.

5 vgl. zuletzt: G"tz, Margarete: Politische Bildung im Sachunterricht der Grundschule, in: Duncker, L./Popp, W. (Hrsg.): Kind und Sache, 2. Aufl. M • nchen und Weinheim 1996; George, S./Prote, I. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule, Wochenschau Verlag Schwalbach/Ts. 1996

6 vgl. u.a. Prengel, Annedore; P,,dagogik der Vielfalt, Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer P,,dagogik, Leske+Budrich, Opladen