

Gesellschaftliches Lernen in der Grundschule

Wider das Verschwinden der politischen Bildung

Einleitung

Ich versuche in diesem Beitrag soziales Lernen und politische Bildung einerseits auseinander zu halten und andererseits begründet aufeinander zu beziehen: in einem Konzept eines gesellschaftlichen Lernens.

Angesichts der gegenwärtigen Situation in der Grundschulpädagogik bedeutet dies zunächst, die Aufspaltung von Sozialem und Politischen rückgängig zu machen; konkret: das Verschwinden der politischen Bildung in der Grundschule aufzuheben.

Das Verschwinden der politischen Bildung zeigt sich in der Vermischung von Innen und Außen, in der Unterstellung, das Zusammenleben in der Schule und das in der Gesellschaft sei strukturgleich. Didaktisch formuliert: Wie eine Gesellschaft organisiert ist, können Schüler im Miteinander im Binnenraum der Schule lernen. Dieser These kann man nur dann zustimmen, wenn das Soziale Lernen sowohl in der Auseinandersetzung mit Gesellschaft wie mit Schule das Politische nicht unterschlägt.

In bezug auf die Friedenserziehung in der Grundschule schreiben SANDER/SANDER 1996: „Die Friedenserziehung verfehlt daher ihren Gegenstand, wenn sie in erster Linie auf den Versuch setzt, Frieden durch die pädagogische Beeinflussung des Sozialverhaltens der Schülerinnen und Schüler, durch Einübung eines friedlichen Verhaltens im persönlichen Bereich zu entwickeln. (...) Die – gerade im Vorschul- und Primarbereich unter Pädagoginnen und Pädagogen weit verbreitete - Auffassung, Friedenserziehung müsse `im Kleinen´, in den sozialen Beziehungen der Kinder beginnen, verkennt, daß es keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten im sozialen Nahbereich und der Entstehung bzw. Verhinderung von Kriegen gibt (S. 177).“

Zutreffend ist aus meiner Sicht, dass es keinen direkten Zusammenhang zwischen dem Umgang mit Konflikten im sozialen Nahbereich und der Entstehung bzw. Verhinderung von Kriegen gibt. Allerdings gibt es einen indirekten Zusammenhang, weil jede wichtige politische Handlung Kinder betrifft. Die Beziehung zwischen politischer Bildung und sozialem Lernen muss in dieser wechselseitigen Abhängigkeit bestimmt werden, die sich aus der Relation von Eigenständigkeit und Aufeinander Angewiesenheit ergibt. „Politische Bildung ist pädagogischer Umgang mit Politik (a.a.O, S. 178)“, wie Sander schreibt, aber auch Moment des Sozialen.

Über das Verschwinden der politischen Bildung in der Grundschule

Entwürfe für ein Kerncurriculum für Europaschulen enthalten die Beschreibung einer „europäischen Dimension“. In ihrer inhaltlichen Füllung finden sich fast nur soziale Dimensionen: Sich selbst kennen lernen; den anderen kennen lernen; Andersartigkeit wahrnehmen; Andersartigkeit erkennen, Perspektiven übernehmen können; Flexibel im Denken und Handeln sein; Werte und Normen kennen lernen und nach ihnen leben (vgl. Auf dem Weg 2002, S. 14).

Die Grundlage dieser Orientierung findet sich in Beschlüssen der Kultusministerkonferenz. So heißt es im KMK Beschluss vom 8. Juni 1978: „Europa ist nicht nur ein geographischer Begriff. Das Europa-Bild ist wesentlich geprägt durch das gemeinsame historische Erbe und eine gemeinsame kulturelle Tradition (KMK 1978).“ Im Jahre 1990 wird konkretisiert: „Die Schule hat die Aufgabe, ein europäisches Bewusstsein unter der heranwachsenden Generation zu entwickeln. (...) Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken (KMK 1990).“

Zweierlei fällt an den Texten auf. Erstens wird der Prozess der Bildung einer europäischen Union entpolitisiert und enthistorisiert. Ein einheitliches Europa ist keineswegs natürliche Konsequenz der gemeinsamen kulturellen Tradition. Es ist vielmehr ein Akt politischer und ökonomischer Rationalität. Dass dies so ist, wird unmittelbar sichtbar an der Frage, ob die Türkei zu Europa gehört oder nicht, ob Europa ein geopolitischer Raum ist oder eine auf kulturellen und religiösen Wurzeln gründender Verbund von Staaten. Zweitens wird eine europäische Binnenperspektive als Norm gesetzt. Der politische Prozess der europäischen Einigung kann aus der Sicht zum Beispiel eines Asylbewerbers durchaus als Versuch der Abschottung Europas von der sog. „3. Welt“ verstanden werden. Um die Gründe und Folgen der europäischen Einigung zu verstehen, wird man Europa in Beziehung zu den übrigen Staaten dieser Welt setzen müssen. Das Ziel, ein Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken, kommt damit einer Art Denkverbot gleich. Das Wort „kritisch“ kommt in den Verlautbarungen der Kultusministerkonferenz nirgends vor. Vielmehr wird eine historische Entwicklung zu einer unhinterfragbaren Norm. In den siebziger Jahren – so behaupte ich – wäre eine Formulierung wie „Werte und Normen kennen lernen und nach ihnen leben“ nicht ohne Kritik geblieben.

1988 hatte GERTRUD BECK formuliert: „Politische Bildung findet in der Grundschule kaum statt (S. 405).“ 1996 schreibt DAGMAR RICHTER: „Es finden sich `nur` Überlegungen zum sozialen Lernen, also zu Einstellungen oder Formen menschlichen Miteinanderumgehens, nicht aber Überlegungen, wie das Politische, also Probleme und Regelungen gesellschaftlichen Zusammenlebens für GrundschülerInnen in emanzipatorischen Formen des Lernens zu ermöglichen ist (Richter 1996, S. 263).“ Im Jahre 2000, in der 2. Auflage des „Lexikon Sachunterricht kommt sie zu dem gleichen Ergebnis (Vgl. Kaiser 2000, S. 160). Auch in neueren grundschulpädagogischen Handbüchern ist politische Bildung kein Thema. Das ist erstaunlich, denn 1979 formulierten BECK/CLAUSEN: „Die stärksten Impulse für eine Neuorientierung der sozialwissenschaftlichen Aspekte des Sachunterrichts kamen aus den Versuchen, Ergebnisse und Überlegungen zur Didaktik der politischen Bildung auf die Grundschule zu übertragen (Beck/Clausen 1979, S. 198).“

Mögliche Gründe für das Verschwinden

DAGMAR RICHTER äußert den Verdacht „... daß zu den tradierten Grundzügen des Sachunterrichts auch die weitgehende Verhinderung politischer Bildung gehört ... (1996, S. 263)“ und kommt zu der Vermutung: „Mit den politisch-historischen Zeiten wechselten lediglich die didaktischen Begründungen, warum kleine Kinder `große Politik` noch nicht verstehen können (ebd.).“

Die Ursache für das Ausblenden politischer Bildung in der Grundschule sieht sie vor allem im Fehlen einer Theorie der Didaktik des Sachunterrichts.

Ich teile DAGMAR RICHTERS These, dass das Fehlen einer Theorie der Didaktik des Sachunterrichts ein Grund für den Mangel an Konzepten zur politischen Bildung ist. Dies hat

auch dazu geführt, dass die Beziehung zwischen Analyse und Norm, anders formuliert, zwischen Wissen und Einstellung, im Sachunterrichtsdiskurs nach dem angeblichen Ende der Heimatkunde nicht geklärt worden ist. Die Verbindung von „Heimatkunde“ und „Heimatliebe“ ist nicht wirklich analysiert worden. MARCUS RAUTERBERG weist in seiner Dissertation nach, dass die Behauptung, es habe einen Bruch zwischen Heimatkunde und Sachunterricht gegeben, zumindest für die Lehrpläne und Richtlinien nicht zutrifft (vgl. Rauterberg 2002). Die Formulierung der KMK „Ziel der pädagogischen Arbeit muss es sein, in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken (KMK 1990),“ entspricht den pädagogischen Zielen der alten Heimatkunde – nur, dass jetzt Europa die Heimat sein soll.

Das Verschwinden der politischen Bildung mag auch Entwicklungen geschuldet sein, die insgesamt die Bildungslandschaft betreffen. Wenn in den siebziger Jahren ein Bildungsaufbruch durch äußere Reformen versucht wurde, so war in der Folge der Versuch der Veränderung von Schule und Unterricht durch „innere Reform“ zu beobachten. In der Grundschule heißt dies vor allem eine Diskussion um die Veränderung von Unterrichtsformen, zum Beispiel durch „Offenen Unterricht“.

In der Phase der „äußeren Reform“ geriet das Verhältnis von Schule und Gesellschaft als Machtverhältnis in den Blick und damit auch das Verhältnis zwischen Schülern und Lehrern als Machtverhältnis. Die „innere Reform“ ebnete die tatsächlichen oder möglichen Interessenkonflikte eher ein. Politische Bildung im Sinne einer Analyse der Lebenswirklichkeit der Schüler mit den Mitteln einer Theorie gab es wohl nur für eine kurze Zeit in den siebziger Jahren in der Folge der Studentenbewegung. Diffamiert als „Konfliktpädagogik“ warf man ihr vor, grundlegend gegen die Fürsorgepflicht gegenüber Kindern zu verstoßen. Das von BECK/AUST UND HILLIGEN geschriebene „Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule“ (1972) versuchte etwa Aufklärung über Lebenswirklichkeit zu leisten und zwar in einer Weise, die sowohl helfen sollte, die subjektive Verarbeitung von Realität einzubeziehen als auch den Kindern zu ermöglichen, eine eigene Position zu finden und zu formulieren. Der dabei gelegentlich vorhandene Rückgriff auf eine neomarxistische Theorie verletzte damals, wahrscheinlich wie heute, ein Tabu. Eine geschlossene und in mancher Hinsicht auch dogmatische Gesellschaftstheorie wie der Neomarxismus, steht heute im aktuellen Diskurs nicht mehr zur Verfügung. Die von Dagmar Richter angemahnte Rezeption der „Theorie des kommunikativen Handelns“ als Gesellschaftstheorie (vgl. Richter 1996, S. 279) für eine Theorie des Sachunterrichts ist nicht erfolgt.

Wenn man davon ausgehen kann, dass Schule und Unterricht das Selbstverständnis einer Kultur im Unterricht präsentieren, so verweist der Mangel an politischer Bildung vielleicht auch auf einen Mangel an Analysefähigkeit oder Willen zur Analyse in der Kultur. Die fehlende Alternative zu unserer Gesellschaft, die sich als kapitalistisch und demokratisch versteht, ist vielleicht ein weiterer Grund dafür, dass uns die Kategorien zur Selbstkritik abhanden gekommen sind.

Ein weiterer Grund für die Marginalisierung der politischen Bildung mag auch darin bestehen, dass das Konzept der politischen Bildung der siebziger Jahre in mancher Hinsicht ein ähnliches Schicksal erlitt, wie zuvor die politische Institutionenkunde. So wenig das Wissen über demokratische Prozeduren allein zu einem Verständnis der Demokratie führen kann, so wenig kann ein allein kognitiv orientierter Unterricht zur Reflexion der eigenen Handlungen und Vorstellungen führen. Die Erfahrung, dass Kinder zum Beispiel in der Lage sind, die Einsicht zu formulieren, dass man Menschen nicht nach ihrer Haarfarbe beurteilen, aber

dennoch an ihrer Vorstellung festhalten, dass „Rothaarige frech sind“, hat deutlich gemacht, dass auch politisches Wissen im schulischen Kontext als Schulwissen zu betrachten ist.

Der Mangel an politischer Bildung begründet sich m.E. aber auch aus der falschen Alternative von Wissenschafts- und Kindorientierung. Die gegen den Versuch der Begründung eines wissenschaftlichen Sachunterrichts einsetzende Rückbesinnung auf einen naiven Erfahrungsbegriff, die Wiederaufnahme heimatkundlicher Ansätze, hängt zusammen mit einem Bild des Kindes als a-politischem Wesen. Das Kind ist in diesem Bild klein und unschuldig und noch nicht von der Gesellschaft verdorben. Implizit ist damit eine didaktische Vorstellung enthalten, die dem Kind eine Integration in die Gesellschaft ermöglichen will, die seine „Naivität“ bewahrt. Die „Neue Kindheitsforschung“, die Kinder als eigenständig aktiv und als politisch beschreibt, hat sich noch nicht durchgesetzt. Dies lässt sich am „Perspektivrahmen Sachunterricht“ zeigen.

Der „Perspektivrahmen Sachunterricht“ ist das Ergebnis einer Diskussion in der „Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU)“ mit dem Ziel, eine für alle Bundesländer geltende Konzeption für den Sachunterricht zu entwickeln. Er nennt fünf Perspektiven. Eine davon ist die sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive. Zur Konzeption dieser Perspektive findet sich die folgende Zielsetzung:

„Sozial- und kulturwissenschaftliches Lernen findet im Spannungsfeld zwischen

- den Erfahrungen des Zusammenlebens, die Kindern zugänglich sind, und
- den inhaltlichen und methodischen Angeboten aus der Perspektive der Sozial- und Kulturwissenschaften statt.

Menschen leben in der Gesellschaft zusammen. Sie gestalten ihr Leben im öffentlichen und privaten Bereich unter verschiedenen politischen, sozialen, kulturellen, ökonomischen, physischen und ethnischen Voraussetzungen. Dabei haben alle Menschen gemeinsame und auch unterschiedliche Möglichkeiten und Interessen, Lebensstile und Deutungsmuster. Differenzen unter Menschen sind etwas Selbstverständliches. Mit solchen Unterschieden konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen, ist eine Herausforderung zur Orientierung im Umgang mit sich selbst und im Verhältnis zu anderen Menschen (GDSU 2002).“

Auf den ersten Blick erscheint der Perspektivrahmen als Konsenspapier zustimmungsfähig. Beim zweiten Lesen fällt auf, dass bestimmte Denkmuster tradiert werden: Das eine ist eine Personalisierung von Systemen, das andere ist ein naiver Erfahrungsbegriff.

Der Text der GDSU ebnet die Differenz zwischen Psychologie und Soziologie zugunsten der Psychologie ein. Die entscheidende soziologische Frage nach der gesellschaftlichen Organisation von Interessen, Lebensstilen und Deutungsmustern wird nicht gestellt. Jeder Mensch, auch ein Kind, geht nicht nur mit anderen Menschen um, sondern lebt in einem Spannungsverhältnis von System und Lebenswelt als gemeinsamer Figuration. Das Ausblenden des Systems und die Konstruktion der Schule als bloßer Lebenswelt führt das soziale Lernen zu einer kritiklosen Einübung in nicht durchschaute Systeme. Der Umgang mit anderen Menschen wird zum Beispiel in der Schule von der Macht der Institution gerahmt. Macht- und Machtmissbrauch gehören von daher zu den Alltagserfahrungen von Kindern. Aber das ist im Perspektivrahmen ebenso wenig Thema, wie in anderen Veröffentlichungen, die Wert darauf legen, „von den Erfahrungen der Kinder“ auszugehen. Der naive Erfahrungsbegriff zeigt sich in der Einschränkung: „den Erfahrungen, ... die Kindern zugänglich sind.“

Hier wird nicht zwischen Erlebnis und Erfahrung unterschieden. Es mag sicher Erlebnisse geben, die Kindern nicht zugänglich sind. Viele Themen der politischen Bildung sind ihnen

aber ebenso wie den Erwachsenen über Medien vermittelt. Das heißt: Handlungen, die Erwachsene im politischen Raum vollziehen, begründen sich heute vielfach auf einem Wissen, das im wesentlichen aus den Medien stammt und nur mehr mittelbar mit einer leiblichen oder sozialen Erfahrung verbunden werden kann. Auf Seiten der politischen Akteure ist eine klare Trennung von politischer Handlung und medialer Vermittlung nicht mehr möglich. Das gilt ebenso für Kriegspropaganda wie für die Bildungsreform – um nur zwei Beispiele zu nennen. GERHARD DE HAAN schreibt: „Die Lebenswelt ist für Grundschulkindern zentral eine Medienwelt (de Haan 1996, S.216).“ Damit unterscheiden sich Kinder und Erwachsene nicht mehr grundsätzlich.

Von Erfahrungen lässt sich dann sprechen, wenn Erlebnisse reflektiert worden sind, also in Sprache und Bildern gebracht. Mit den Erfahrungen sind Theorien untrennbar verwoben. Damit stellt sich die Frage der „Zugänglichkeit“ anders, nämlich als Frage nach der Verstehbarkeit von Theorien. Die Bezeichnung des Unterrichts als „Sachunterricht“ verstellt den Blick darauf, dass es in diesem Unterricht nie um die „Sache“, nie um „Fakten“, sondern um die Beziehung zwischen einem Phänomen und seiner Deutung geht. Sachunterricht ist die Arbeit an Phänomenen und den dazu vorhandenen und möglichen Theorien.

Die Entgegensetzung von Erfahrung und Theorie ist wissenschaftstheoretisch nicht haltbar, gehört aber, wie der Perspektivrahmen zeigt, zu den weiter erzählten Mythen. Tradiert wird damit auch im Perspektivrahmen, was MARCUS RAUTERBERG bei seiner Analyse der Lehrpläne feststellte: „Diese grundsätzlich nicht alternativlose didaktische Grundfigur, vom Erfahren zur korrekten Kenntnis zu gelangen, dominiert auch bei der Bearbeitung der Gegenstände des Sachunterrichts, die nicht in einer heimatkundlichen Tradition stehen (Rauterberg 2002, S. 267).“ Damit wird auch die Täuschung der Kinder weitergeführt, die in der Heimatkunde angelegt war. Die Erfahrungen der Kinder, von denen der Unterricht angeblich ausgehen soll, sind „idealisierte Erfahrungen“ (vgl. a.a.O, S. 264). Die vermeintliche Kindorientierung als ideologischer Rahmen verhindert die Wahrnehmung, dass die konkreten Erfahrungen der Kinder kaum zum Gegenstand von Unterricht werden. Politische Bildung und soziales Lernen könnte allerdings genau hier ansetzen.

Gesellschaftliches Lernen

Ich unterscheide zwischen „Sachlernen“, gesellschaftlichem Lernen“, „sprachlichem Lernen“, „ästhetischem Lernen“, und „kulturellem Lernen“. Dies sind Bezeichnungen für unterschiedliche Aufmerksamkeiten auf die Figuration von Mensch, Natur, Gesellschaft und Kultur. Dieser komplexe Zusammenhang ist in seiner jeweiligen historischen Ausprägung keinem Menschen, keiner Wissenschaft und keiner Kultur im Ganzen zugänglich. Wir bewegen uns als Erwachsene, als Pädagogen oder als Wissenschaftler darin und versuchen uns selbst aufzuklären, im Diskurs mit anderen zu verständigen und durch Handlungen die Situation zu verändern bzw. zu beeinflussen. Schule hat als eigenständige, von den übrigen Lebenszusammenhängen getrennte Einrichtung die schwierige Aufgabe, in der Spanne zwischen Wissen und Nicht-Wissen sowohl zu vermitteln, was man wissen kann, wie auch, wie mit Nicht-Wissen gelebt werden kann und muss. Ich spreche von „Sachlernen“, und nicht von „Sachunterricht“, von „gesellschaftlichem Lernen“ und nicht von „Sozialem Lernen“ oder „Politischer Bildung“ oder „Demokratie Lernen“ usw., weil für mich der Ausgangspunkt der Überlegungen darin besteht, zu fragen, was wir Erwachsenen lernen. Denn dies, was wir lernen, ist die Umgebung der Schule, die in der Schule präsent ist. Ich betone das Lernen und nicht das Wissen, spreche von „Lerngesellschaft“ und nicht von „Wissensgesellschaft“ weil die Fähigkeit sich auf veränderte Situationen einzustellen wahrscheinlich zu den Schlüsselqualifikationen in einer modernen Gesellschaft gehört. Ich verstehe Lernen als einen

Prozess der Veränderung der Vergewisserung und unsere heute mögliche und notwendige Denkweise als eine, die in der Lage ist, sich den bisherigen Mythen und Metaphysiken zu verweigern. Wir lernen und korrigieren, was wir tun und wissen letztlich nicht, ob wir voran gekommen sind oder ob wir es nur anders machen. Dieses Lernen, in das wir als Erwachsene eingebunden sind Kindern zu ermöglichen ist aus meiner Sicht Aufgabe der Schule. Das heißt: Kinder haben das Gleiche zu lernen wie wir – aber nicht notwendig auf die gleiche Weise. Denn dies ist die Chance der Schule, dass sie entlastet von bestimmten Handlungszwängen Lernprozesse in Szene setzen kann. Die Schule kann Situationen ermöglichen, in der Kinder lernen können, das zu lernen, was wir lernen. Die Schule präsentiert nicht nur die Kultur, sie repräsentiert sie auch, in dem sie methodisch und didaktisch eine Auswahl vornimmt und die Erwachsenenkultur in einer für Lernprozesse geeigneten Weise darstellt. Dabei bleibt das Spannungsverhältnis von Innen und Außen, von Präsentation und Repräsentation bestehen. Dies bedeutet, dass sich je spezifisch die Aufmerksamkeiten auf verschiedene Zusammenhänge richten müssen.

Aus den Überlegungen heraus bekommt auch das Wissen eine andere Bedeutung. Wissen ist heute als situationsbezogen zu verstehen. Neben einem kulturell tradierten Wissen gibt es eine Vielfalt an Wissensformen – z.B. wissenschaftliches Wissen, lebenspraktisches Umgangswissen, ästhetisches Wissen, fühlendes Denken usw.

Diese Wissensformen lassen sich kaum entlang ihrer Gegenstände bestimmen, vielmehr entlang der Arten der Erzeugung von Wissen. Wissenschaftliches Wissen verlangt eine andere Beziehung zu dem Gegenstand als etwa ästhetisches Wissen. Unterscheiden lassen sich auch Notwendigkeiten und Formen der Versicherung über das Wissen. Idealtypisch ist wissenschaftliches Wissen angewiesen auf die Überprüfung der Zulässigkeit seiner Herstellungsmethode; lebenspraktisches Umgangswissen wird dagegen kaum erfolgreich sein, wenn es nicht unhinterfragt Konzepte anwendet. Von daher lassen sich die Wissensformen auch unterscheiden in bezug auf die Situationen, in denen es Sinn macht oder nützlich ist, sie heranzuziehen. Schließlich ist eine eindeutige Trennung von begrifflichem und auf Erfahrung beruhendem Wissen überholt.

„Lernen“ meint aus dieser Sicht: Eine Veränderung des Wissens mit dem Ergebnis, zu neuen Formen der Generierung von Bedeutungen fähig zu sein. Lernen ist ein ganzheitlicher Prozess, in dem die Vielfalt an Informationen mit der Komplexität der vorhandenen Bedeutungsmöglichkeiten verbunden wird. Wissen, auch medial erworbenes Wissen, ist schon immer mit (wertbezogenen) Deutungen verbunden. Initiierte Lernprozesse werden sich also auf die Vielfalt an Wissensformen beziehen müssen und dabei bedenken, dass man es mit zum Teil festen zum Teil flexiblen Verbindungen von Situationen und Konzepten zu tun hat. Der Satz des Kindes „Alle Rothaarigen sind frech“, muss aus seiner Sicht nicht für die Kinder zutreffen, mit denen es spielt. Er kann auch zum Beispiel nur auf ein Kind in der Klasse bezogen sein. Wissen kann nicht als abfragbares Wissen verstanden werden, sondern als Fähigkeit, etwas in Gang zu setzen und sich dazu reflektiert verhalten zu können.

Daraus ergibt sich für gesellschaftliches Lernen die Aufgabe, entlang gewählter Aufmerksamkeiten real und sprachlich handelnd und reflektierend mit komplexen Situationen umzugehen.

Soziales Lernen und Soziales Lehren

SANDER/SANDER sehen die Aufgabe Sozialen Lernens darin, an den „psychischen Bedingungen politischer Urteilsfähigkeit“ zu arbeiten (1996, S. 178). Empathie, Rollendistanz

und Ambiguitätstoleranz seien Voraussetzungen friedenspolitischer Urteilsfähigkeit. HANNS PETILLON entwickelt einen Zielkatalog Sozialen Lernens, dessen Zielperspektive als „Gegenseitigkeit“ bestimmt wird. Der Zielkatalog bildet ein Netzwerk miteinander verbundener Zielbereiche. Dazu gehören u.a. Wissen, Regeln, Toleranz, Kritik, Ich-Identität, Kommunikation, Sensibilität, Konflikt, Kooperation, Solidarität. Die „Ich-Identität“ steht dabei im Mittelpunkt (vgl. 1993). GERTRUD BECK hat in einer Reihe von Beiträgen die Bedeutung der peer-group für soziale Lernprozesse hervorgehoben. Das bedeutet für den Unterricht, dass er Räume und Zeiten bereitstellen muss, um soziale Lernprozesse unter Kindern zu ermöglichen. Zur Entwicklung von Moral, von Freundschaft und der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel brauchen Kinder andere Kinder – auch in der Schule. In bezug auf die Frage, wie Erwachsene diese Prozesse unterstützen können, schreibt sie u.a.:

„ – Freiräume schaffen

Kinder brauchen andere Kinder, sie müssen die Möglichkeit haben sich mit anderen Kindern auseinanderzusetzen und selbständig ihr Leben zu gestalten. (...)

- Regeln festlegen und durchsetzen

Für Räume in denen Erwachsene und Kinder gemeinsam leben und lernen (also Familie und Schule) ist es wichtig, Regeln festzulegen, die Gleichheit und Freiheit für alle Beteiligten sicherstellen und die Würde jeder Person respektieren. (...)

- Selbständigkeit respektieren

Als Erwachsener muß man bereit sein, zuzuhören, wenn die Kinder etwas über ihr Leben mit anderen Kindern erzählen wollen, man muß aber auch akzeptieren, wenn sie nichts erzählen wollen. (Beck 1996, S. 13f).“

GERTRUD BECK skizziert in ihrer Aufzählung Eigenschaften, Haltungen und Maßnahmen von Erwachsenen. Sie beschreibt Aufgaben von Erwachsenen, den mit den Kindern gemeinsam geteilten Raum und die gemeinsam geteilte Zeit im Sinne einer sozialen Lernkultur zu gestalten. Kultur lässt sich bestimmen anhand der Fragen, was darin getan und gedacht werden kann, was erlaubt ist und was nicht, was erwünscht und was unerwünscht. Eine bewusste Gestaltung der Unterrichtskultur geht von der Grundlage aus, dass in jedem Grundschulunterricht intendierte, aber auch „ ... latente und nicht intendierte politische Sozialisationsprozesse ab(laufen), und zwar auch gerade dann, wenn dies den Lehrerinnen und Lehrern nicht bewußt ist (George/Prote 1996, S. 4).“ Soziales Lernen in dem hier skizzierten Sinne richtet sich an Lehrerinnen und Lehrer, die von ihnen ermöglichte Kultur zu reflektieren und sich zu fragen, ob sie wirklich jene sozialen Lernprozesse nahe legen, die sie für wünschenswert halten. „Gegenseitigkeit“ als soziales Lernziel wäre aus dieser Sicht etwas, was zunächst Lehrerinnen und Lehrer zu lernen hätten, was PETILLON leider nicht ausführt. Denn „Gegenseitigkeit“ meint nicht, wie PETILLON zu recht schreibt, „Gleichmacherei“, sondern: „Vielmehr bedeutet Gegenseitigkeit nicht Gleichheit im Sinne der Aufhebung individueller Verschiedenartigkeit, sondern eher das subtile Zusammenspiel des Aufeinanderabstimmens von Unterschieden (1993, S. 86).“

Politisch-gesellschaftliches Lernen

Für eine Umweltbildung hat GERHARD DE HAAN sieben Aspekte angeführt: *Vernetztheit, Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Perspektivenverschränkung, Geschichtlichkeit, Zukunftsbezug* (vgl. de Haan 1989 und 1996).

Diese sieben Aspekte lassen sich auf gesellschaftliches Lernen übertragen. auch wenn der eine oder andere Aspekt dabei anders bestimmt werden muss als es für Umweltbildung zutreffend erscheint. Anschlussfähig ist dieses Konzept deshalb, weil es Umweltfragen aus einer kulturtheoretischen Sicht betrachtet und Schüler als Handelnde in einer Kultur. Damit

ergibt sich die Möglichkeit, bisherigen Problemen der politischen Bildung zu entgehen. Dazu zähle ich nicht nur die Vernachlässigung des Politischen zugunsten des Sozialen, sondern auch die Spannung zwischen einem weiten und einem engen Politikbegriff, die Spannung zwischen Analyse und Norm und die Spannung zwischen Gesellschaft und Schule und schließlich die zwischen bloß kognitivem Wissen und emotional/leiblicher Betroffenheit. Konzepte der politischen Bildung als Institutionenkunde sind ebenso überholt wie Konzepte der bloßen Moralerziehung oder Konzepte eines schein-demokratischen Miteinanders im Klassenraum. Im sozialen Miteinander der Schüler mit ihren Lehrerinnen ist das Politische sowohl auf der Innenseite, also im Verhältnis der Schüler zur Institution, wie auf der Außenseite, also im Verhältnis der Gesellschaft zur Institution enthalten. Schüler und Lehrer handeln gemeinsam im Sinne eines sozialen Handelns wie im Sinne eines politischen Handelns im Rahmen sozialer und politischer Gegebenheiten in einer Gesellschaft. Von daher stellt sich die Frage, wie Schüler lernen können, die Gegebenheiten in denen sie leben zu verstehen, lernen können, darin zu handeln und lernen können, über ihre Handlungen zu reflektieren. Voraussetzung dafür ist, dass die Beziehungen zwischen Individuum und sozialem und politischen Rahmen zum Gegenstand der Betrachtung werden. Dabei wird unterstellt, dass der einzelne Schüler, auch Kinder im Grundschulalter, bewusst oder unbewusst sich sozial und politisch verhalten. Das Soziale oder Politische ist nicht als Wissen zu erwerben und es ist auch nicht im Sinne eines Rituals als nicht verstandene Handlung einzuüben. Vielmehr hat Unterricht als Inszenierung von Szenen und Situationen hier die Aufgabe, die durch das Zusammenleben und deren Entwicklung notwendigen Formen des politischen und sozialen Handelns zu ermöglichen und kritisch zu analysieren. Es geht darum, zum einen „... dem Kind deutlich zu machen, wie sehr sein eigenes Verhalten gesellschaftlich vermittelt und politisch bestimmt ist (Ackermann 1976, zit. n. Richter 1996, S. 271).“ Es geht aber auch darum, die eigenen Wünsche und die eigenen Formen sozialen und politischen Handelns sowohl zu ermöglichen, wie zu reflektieren. Erkennbar werden soll also die *Vernetztheit* des einzelnen Kindes in einem sozialen und politischen Zusammenhang.

Nun besteht ein Problem aller Vernetzungstheorien darin, dass sie die Knoten missachten. Im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit stehen die Verbindungen zwischen den Knoten bzw. der leere Raum im Netz. Das Netz wird von außen betrachtet. Entscheidend für soziale, pädagogische und politische Prozesse aber ist die Perspektive von dem Einzelnen auf das Netz. Der Begriff dafür ist *Betroffenheit*. Gemeint ist damit nicht die eine Seite in dem Gegensatz von Emotion und Verstand, sondern Betroffenheit als Gegenteil von Gleichgültigkeit. Grundschulkindern sind in und außerhalb der Schule betroffen von sozialen und politischen Entscheidungen und das, was sie betrifft, versuchen sie in den Diskurs und die Handlungen einzubringen. Sie sind nicht betroffen in einer Rolle, sondern in ihrer ganzen Person, mit dem was sie fühlen, denken, sich wünschen und wollen. Betroffen sind sie als ganze Wesen.

„*Ganzheitlichkeit* meint die Einbeziehung und Verbindung aller Dimensionen individueller Weltbemächtigung: sowohl des sinnlichen Moments auch des kognitiven sowie die Tätigkeit mit der Hand (de Haan 1989, S. 9).“ Ganzheitlichkeit stellt den Menschen in all seinen Dimensionen in das Zentrum. Es geht um die Bedeutung des eigenen Leibes in der Welt. Zu dieser Ganzheitlichkeit gehört auch das Verhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Es ist keine Gesellschaft denkbar, die alle Wünsche befriedigen oder eliminieren könnte. Noch in den Manipulationen der Werbung sind offenbar unhintergebar Wünsche enthalten. Die Wünsche über eine andere Beziehung zwischen Welt und Leib gehören hierher.

Ein anderer Aspekt der Ganzheitlichkeit wird von DE HAAN unter dem Stichwort „*Perspektivverschränkung*“ behandelt. Gemeint ist hier nicht nur die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel. „Unter Perspektivverschränkung wird nun die Einbeziehung von Sichtweisen und damit Aussagen verstanden, die nicht dem Kalkül der Rationalität unterliegen (de Haan 19996, S. 223).“ Gemeint sind vor allem Bücher der Kinderliteratur, Märchen, Mythen und Phantasien. „Wir denken, daß so ein Horizont erschlossen wird, der entscheidend ist für innovatives Denken und Handeln. Denn erst das Verlassen der üblichen Bahnen der Problemlösung kann jene Kreativität fördern, ohne die die ökologische Krise kaum zu bewältigen sein dürfte (de Haan 1989, S. 10).“ Was hier über die „ökologische Krise“ gesagt wird, kann man verallgemeinern. Es geht darum, Denkmöglichkeiten zuzulassen, die neu sind; Denkmöglichkeiten, die noch unfertig sind und eher assoziativ gedacht werden. Erziehung zur Demokratie kann nicht allein meinen, unser gegenwärtiges Demokratieverständnis zu vermitteln. Man kann auch fragen, welche anderen Denkmöglichkeiten sind in nicht-wissenschaftlichen Kontexten formuliert worden. Man kann dieser Frage auch dadurch nachgehen, dass man mit Kindern untersucht, wie Menschen zu anderen Zeiten oder an anderen Orten bestimmte Probleme gelöst haben oder lösen. Perspektivverschränkung meint aber auch, sich in die Sichtweisen anderer Menschen zu versetzen, verstehen zu lernen, welchen Blick sie auf das Netz richten, in dem alle gemeinsam miteinander verbunden sind. Perspektivverschränkung unterstellt eben, dass es mehrere mögliche Perspektiven gibt und nicht nur die eine, wahre und richtige. An die Stelle der Vermittlung von Wahrheit tritt aus dieser Sicht die Vermittlung der Fähigkeit um die Gegebenheit unterschiedlicher Perspektiven zu wissen, sich eine eigene suchen zu können und diese im Gespräch mit anderen sowohl behaupten als auch revidieren zu können. Zentrale Kategorie für Perspektiven ist die Zeit. Dies meint sowohl die Vergangenheit, wie die Zukunft. Um zu lernen, dass die Gegenwärtige eine von vielen möglichen Perspektiven ist, braucht es den Blick zurück, wie den in die Zukunft.

Für ein Konzept gesellschaftliches Lernens wird der Blick auf die Perspektiven aus der Gegenwart erfolgen können: Wie blicken wir aus der Gegenwart auf die Vergangenheit, wie würde sich aus der Vergangenheit die Gegenwart ausmachen? *Geschichtlichkeit* als Perspektive kann also von der Gegenwart ausgehen und fragen, wie das geworden ist, was als Selbstverständlichkeit empfunden wird.

DE HAAN verweist an dem Unterschied von „Naturwissenschaft“ und „Naturgeschichte“ auf einen Aspekt, der mir wesentlich für Geschichtsbewusstsein zu sein scheint. Während die Geschichtswissenschaft wie die Naturwissenschaft ideell an Regeln und Gesetzen interessiert ist, hat die Naturgeschichte gesammelt. Sie war interessiert an dem Einzelnen, dem Besonderen, dem Außergewöhnlichen. Dies ist auch der Sammelleidenschaft von Kindern zu eigen. „Diese Form der Auseinandersetzung mit Natur kann nicht die exakten Naturwissenschaften heutiger Provenienz ersetzen. Was der naturgeschichtliche Zugang aber leistet, ist eine deutlich erkennbare Einbindung der Naturwahrnehmung in den kulturellen Kontext (de Haan 1996, S. 230).“ Am einzelnen, die Kinder interessierenden Gegenstand, lässt sich die Historizität menschlichen Zusammenlebens zeigen; gleich ob dies Klassenordnungen sind, Klassenzimmereinrichtungen, Begründungen für Armut, oder Krieg oder Postkarten aus dem Felde. Die Perspektive besteht darin, jene Aspekte der Vergangenheit zu betrachten, die ein Verstehen der Gegenwart erleichtern. Dies unterscheidet sich von einem engen historischen Verständnis dadurch, dass es nicht primär am Verstehen der vergangenen Zeit interessiert ist, sondern am Verstehen der Gegenwart. Damit rückt der Prozess der Gesellschaftsgeschichte in den Mittelpunkt des Interesses. Und eben dies kann vielleicht leichter am Besondern als am Allgemeinen gezeigt werden.

In den Blick gerät so auch, dass die Wahrnehmung gesellschaftlicher Probleme kulturell bedingt ist. In Anlehnung an DE HAAN kann man sagen, dass das, was als gesellschaftliches Problem identifiziert wird, Resultat ist von Übereinkünften in einer Sozietät, d.h. einer kulturellen Gemeinschaft (vgl. de Haan 1996, S. 214). Sichtbar wird so auch, was in dem Prozess verdrängt worden ist, was sich durchgesetzt hat und was nicht und worüber es in der Gegenwart eine Übereinkunft gibt und worüber einen Streit.

Gleiches gilt für den Blick auf die Zukunft.

Zukunftsbezug meint in dem Konzept von DE HAAN zweierlei. Einmal ist Zukunftsbezug als Prognose zu verstehen. Dies meint die Verlängerung von erwünschten – oder in der Regel eher unerwünschten – gegenwärtigen Situationen. Erstellte Prognosen enthalten dabei häufig den Widerspruch, dass ihre Funktion darin besteht, eben dies nicht eintreten zu lassen, was prognostiziert wird. Ein anderer Aspekt von Zukunftsbezug besteht nicht in der Verlängerung der Gegenwart in die Zukunft, sondern bezieht sich auf eine Zukunft, die in der Gegenwart noch gar nicht real vorhanden ist. Es geht darum, eine „wünschbare Zukunft“ (de Haan 1996, S. 231) zu denken, es geht um Utopien. „Die Schule als gesellschaftlich ausdifferenziertes System wäre dann der Ort, an dem diese utopischen Entwürfe angeregt, ausphantasiert und durchgespielt werden könnten (a.a.O., S. 231f).“ Ergänzend lässt sich hinzufügen, dass es zur Aufgabe der Schüler gehören könnte, für sich eine dieser Utopien zu wählen, zu verteidigen, zu modifizieren und vielleicht auch zu verwerfen.

Handlungsorientierung ist zum Lieblingsbegriff der Grundschulpädagogik geworden. Für die Grundschulpädagogik ist Handlungsorientierung ein gefährlicher Begriff. Denn all zu oft wird das Handeln zum Selbstzweck. Im Kontext sozialen Lernens wird dabei häufig unterstellt, dass der, der etwas tut, auch weiß, was er tut. Das scheint mir eine gewagte Annahme: Selber ein Werbeplakat herzustellen mag eine Reihe von Kompetenzen schulen, aber nicht notwendig zu einem Verständnis der Bedeutung von Werbung im eigenen Konsumverhalten führen.

Handlungen sind die Voraussetzung der Reflexion, weil die Handlung eben erst das herstellt, was sich anschließend betrachten lässt. Ein Verständnis von Handlungsorientierung, wie an dem Beispiel des Werbeplakates, dass es beim bloßen Handeln lässt, ist kaum ein Beitrag zum Verstehen gesellschaftlicher Zusammenhänge. Die Orientierung am Handeln als Methode des Unterrichts – wie dies häufig in der Grundschulpädagogik anzutreffen ist – unterschlägt, dass im Handeln immer die Frage nach dem „richtigen Handeln“ enthalten ist.

Da es ein „richtiges Handeln“ nicht geben kann, sondern nur ein angemessenes, ist die Leitfrage nach dem „richtigen Handeln“ das Motiv, um nach den Wirkungen und Nebenwirkungen von Handlungen sowie nach der Verkettung von Handlungsmotiven und Handlungsursachen zu fragen.

Entgegen der Tendenz vieler Grundschullehrer, das Handeln der Kinder einfachen und für richtig erachteten Merksätzen folgen zu lassen, geht es hier nicht um die Vermittlung „richtiger Handlungen“, sondern um die Eröffnung der Frage, was denn eine richtige Handlung ist. Zum Handeln gehört die Reflexion und Handlungsorientierung ist Teil eines pädagogischen Lernprozesses, in der eine „falsche Handlung“ eine Bedeutung im Prozess des Lernens bekommen kann. Ähnlich prozessorientiert wird auch das Kriterium der Produktorientierung zu verstehen sein. Ganz gleich, welche Produkte hergestellt werden: Immer geht es nicht darum, am Ende ein Produkt zu haben, sondern darum, dass der Prozess, der zu dem Produkt führt, ein Lernprozess ist. Handlungen sind im schulischen Kontext – bei aller gesellschaftlichen Ernsthaftigkeit, die sie haben können – Simulationen von Realität. Dies ist der Schonraum, der einen lernenden Umgang mit Realität erst ermöglicht.

Die Anlehnung an die genannten Aspekte, ausgehend von der Betroffenheit des Einzelnen in einem gesellschaftlichen Zusammenhang hat eben diesen Zusammenhang und seine Verstehbarkeit zur Voraussetzung. Nun trifft dies für viele in der Schule zu verhandelnden Fragen nicht zu. Es ist nicht sinnvoll über solche Fragen nur totes Wissen zu vermitteln. Es ist aber auch nicht sinnvoll, fast gewaltsam nach „kindgemäßen“ Möglichkeiten handelnder Erfahrung zu suchen. Dies wird dem Gegenstand nicht gerecht und nimmt Kinder nicht ernst. Dabei gibt es die Möglichkeit, Kinder Erfahrungen machen zu lassen, die nicht auf Handeln beruhen, sondern auf Mithören, Mitdenken und Mitfühlen.

Umgang mit dem Fremden

Wenn es richtig ist, dass der gesellschaftliche Raum abstrakt ist, dass das gesellschaftliche Wissen der Kinder auch aus Medien und nicht aus persönlichen Erfahrungen stammt, dann gehört zum gesellschaftlichen Lernen auch das Erlernen Sachverhalten, die sich nicht durch unmittelbare Erfahrung erschließen. Damit stellt sich die Frage, wie das Fremde mit dem Erfahrungshorizont von Kindern im Grundschulalter verbunden werden kann.

Eine Verbindung ist allen Menschen geläufig aus ihrem Alltag: Nicht alles, was wir wissen, haben wir auch verstanden. Von vielen Dingen haben wir eine Ahnung, aber kein festes Wissen. Zu den Lernprozessen von Kindern gehört es, sich mit Sachverhalten zu beschäftigen, die aus der Sicht eines Erwachsenen weit über den Verstehenshorizont von Kindern hinausgehen. Wer als 10jähriger Goethes Faust liest wird sich allerdings das in die Geschichte hineindenken und aus ihr entnehmen, was ihm wichtig ist. Kenntnisse laufen auch häufig dem Verstehen voraus und umgekehrt, aus dem Verstehen heraus ordnen sich bisher unverbundene Kenntnisse zu einem Wissen oder einem Konzept. Dies ist kein Plädoyer für Auswendiglernen und Pauken. Es schließt vielmehr an vier Motive von Kindern zu lernen an: Um etwas zu können, was andere können; um jemanden zu erfreuen; um jemanden zu ärgern oder um anzugeben. Angeben lässt sich am besten mit nicht verstandenen Kenntnissen. Es ist ein Plädoyer für die Berücksichtigung der Ungleichzeitigkeit von Lernprozessen. Es bleibt dennoch Aufgabe der Schule eben jene Verknüpfung zu unterstützen, die als Verstehen bezeichnet werden kann.

Diese Verknüpfung von Fremdem und Erfahrung kann wiederum im *Erzählen* durch den Erwachsenen als eine Form von Verknüpfung deutlich werden.

Der Lehrende als Erzähler macht im Moment des Erzählens die zeitliche und räumliche Spanne zwischen Erzähltem und Erzählung sichtbar. Die Erzählung, im Unterschied zur Erklärung, lebt von jenem, was "zwischen den Zeilen steht". Sie macht damit zweierlei deutlich: Zum einen, dass sich von Etwas etwas erzählen lässt und zweitens, dass die Erzählung das Erzählte nicht vollständig zu erfassen vermag. Die Erzählung macht weiterhin sichtbar, dass alles und damit auch alle von Menschen gemachten Dinge eine Geschichte haben, von der sich Momente sagen lassen. Die Erzählung schließlich kann, da sie von der Abbildung frei ist, Momente zusammenbringen und hörbar machen, die als sinnliche Erfahrung nicht wahrnehmbar sind. Erzählt werden kann von dem Wald, der sowohl ein Ort ist, wo man Vögel beobachten kann, als auch Produkt der Forstwissenschaft. Die Erzählung kann das Biotop mit dem Leben des Frosches verbinden, sogar mit dessen Tötung. Erzählt werden kann auch von den Irrtümern der Wissenschaft, von den Ursachen der Irrtümer und den Folgen der "richtigen" Erkenntnisse. Erzählen lässt sich von den Fernseh Bildern als Erweiterung unserer Möglichkeiten, zu sehen und zu denken, und dem Fernsehgerät als Medium, das unsere Wahrnehmungs- und Denkmöglichkeiten nicht nur modelliert, sondern auch einschränkt. Die Erzählung lässt - zumindest zwischen den Zeilen - den scheinbar nicht sagbaren Zusammenhang des Widersprüchlichen aufscheinen. Das naturwissenschaftliche Modell von Welt wird so in seiner Erkenntnisleistung ebenso deutlich wie in seiner Ungewissheit. Die Nähe der Erzählung zur Kunst macht sie tauglich als Mittel, eine weitere Perspektive auf das

eigene Leben und die Welt um einen herum entwickeln zu können. Und die Erzählung kann davon eine Ahnung geben, wovon sich kaum noch etwas wissen lässt. Von Zeit zu Zeit wird diese Sicht in der pädagogischen Diskussion ans Tageslicht gehoben und dabei das ästhetische Moment des Erzählens betont. Die Qualität der Erzählung, d.h. die Bedeutung, die sie als vermittelbare Erfahrung bekommen kann, hängt wesentlich von ihrer ästhetischen Qualität ab. Ich will damit sagen: Über die Nutzung von fiktionaler Kinderliteratur für politische Bildung hinaus halte ich die Erzählung des Lehrers oder eines anderen Erwachsenen für eine Vermittlungsform, von der ich mir wünschen würde, dass sie sich wieder entwickelt. Denn auch noch anders als in einem Buch wird an der erzählenden Person das biographische deutlich, d.h., die Art und Weise, wie ein erwachsener Mensch subjektiv seine Lebenswirklichkeit verarbeitet hat. Dieses biographische Moment ist ein zum Teil zufälliger, zum Teil aber eben nicht zufälliger Bezugspunkt, von dem aus eine Ordnungsform sichtbar wird im Umgang mit Kultur und Gesellschaft. Dies ermöglicht den Kindern zwei Arten von Fragen zu stellen: Wie war es oder ist es und: wie empfinden Sie dies oder wie haben Sie es empfunden? Diese Fragen können freilich nur dann gestellt werden, wenn die Erzählung nicht in Form einer „wahren“ Interpretation von Realität auftritt, sondern in der Form, dass sie die Perspektivität des Erzählers kenntlich macht. Zu dieser vom Erzähler eingenommenen Perspektive können die Schüler eine eigene einnehmen. Neben dem Handeln und dem sprachlichen Handeln ist das Zuhören auch nur eine Methode gesellschaftlichen Lehrens. Aber sie ermöglicht ebenso wie die anderen den Zusammenhang von Vernetzung, Betroffenheit, Ganzheitlichkeit, Perspektivenverschränkung, Geschichtlichkeit und Zukunftsbezug. Als perspektivische Erzählung ermöglicht sie Kindern auch eine Handlungsorientierung entlang der Frage: Was hätte ich gedacht, gefühlt oder getan?

Literatur

Auf dem Weg ... zu einem Kerncurriculum für die Europäische Dimension an den hessischen Europaschulen. Paper präs. auf der Tagung „Curriculum mit europäischer Orientierung“ am 28.-29.8. 2002.

Beck, G.: Politische Sozialisation und politische Bildung in der Grundschule. Frankfurt am Main 1972.

Beck, G./Aust, S./Hilligen, W.: Arbeitsbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Frankfurt am Main 1972 (3. Aufl.).

Beck, G.: Grundschule als Instanz politischer Sozialisation. In: G. Beck u.a. (Hrsg.): Politische Bildung ohne Fundament. Neuwied/Berlin 1973.

Beck, G.: Soziales Lernen in der Grundschule. In: H. Roth/A. Blumenthal (Hrsg.): Soziales Lernen in der Schule. Hannover u.a. 1977.

Beck, G./Clausen C.: Einführung in Probleme des Sachunterrichts. Frankfurt/M. 1979.

Beck, G.: Politisches Lehren und Lernen in ausgewählten Schulformen und Schulbereichen. Primarstufe. In: W.W. Mickel/D. Zitzlaff (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Band 264. Bonn 1988.

Beck, G.: Kinder lernen mit- und voneinander. Projekt Oase, Bericht No. 11, hrsg. v. d. Primarstufe, FB 2 der Universität-Gesamthochschule Siegen. Siegen 1996.

Bergmann, K.: Historisches Lernen in der Grundschule. In: S. George/I. Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 319-342.

De Haan, G.: Kulturorientierte Umweltbildung in der Grundschule. In: S. George/I. Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 211-236.

- De Haan, G.: Ökologie-Handbuch Grundschule. Weinheim und Basel 1989.
- Dettmar-Sander, C./Sander, W.: Friedenserziehung in der Grundschule – Aufgaben und didaktische Zugänge. In: S. George/I. Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 174-195.
- Elias, Norbert: Über die Zeit. Frankfurt/M. 1988.
- GDSU (Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.
- George, S./Prote, I.: Zur Einführung: Das erweiterte Verständnis der politischen Bildung in der Grundschule und die besondere Bedeutung des integrierten Sachunterricht. In: dies. (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 3-16.
- Häußling, A.: Was heißt Sachlernen? Ein theoretischer und praktischer Beitrag zum Lernen aus der Sicht der Sprache. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe 14(1986), Nr. 7. S. 238-244.
- Häußling, A.: Sachlernen als Arbeit an Deutungskonzepten. Der Sachunterricht vor einer neuen Herausforderung. In: Kinder auf dem Wege zum Verstehen der Physik, hrsg. v. W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau, H. Schreier. Bad Heilbronn 1997, S. 263-284.
- Kaiser, A. (Hrsg.): Lexikon Sachunterricht. Hohengehren 2000.
- KMK: Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. Juni 1978.
- KMK: Europa im Unterricht. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 7. Dezember 1990.
- Markowitsch, H.-J.: Dem Gedächtnis auf der Spur. Vom Erinnern und Vergessen. Darmstadt 2002.
- Petillon, H.: Soziales Lernen in der Grundschule. Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt am Main 1993.
- Rauterberg, M.: Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn/Obb. 2002.
- Richter, D.: Didaktikkonzepte von der Heimatkunde zum Sachunterricht – und die stets ungenügend berücksichtigte politische Bildung. In: S. George/I. Prote (Hrsg.): Handbuch zur politischen Bildung in der Grundschule. Schwalbach/Ts 1996, S. 261-284
- Samson, A.: Demokratie Lernen und Leben. In: 21 Das Magazin für zukunftsfähige Bildung, Heft 1, Februar 2003, S. 25-26.
- Wedekind, H.: Partizipation in der Grundschule. In: Die Grundschulzeitschrift Heft 157, Sept. 2002 (16.Jg.), S. 6-9.