

„Die Insel“ - Multimedial zum eigenen Gesetzbuch

Friedrich Gervé

Hans-Werner Kuhn beschreibt 2003 den Sozialwissenschaftlichen Sachunterricht als „Phantom“ (Kuhn 2003a, 7). Sucht man allerdings nach Kompetenz- und Inhaltsbereichen, die man diesem Phantom zuordnen kann, so wird man durchaus fündig und so scheint das Konstrukt in einer vielperspektivischen Konzeption von Sachunterricht zwischen Lebenswelt und Fachbezug greifbarer geworden zu sein. Ein durchaus umstrittener Inhaltsbereich, der sowohl lebensweltlich als auch fachwissenschaftlich zu beschreiben ist, ist die Politik. Als eine Aufgabe des Sachunterrichts der Grundschule lässt sich demnach die „Politische Bildung“ formulieren und näher bestimmen. „Politik ist jenes menschliche Handeln, das allgemein verbindliche und am Gemeinwohl orientierte Entscheidungen und Regelungen in und zwischen Gruppen von Menschen vorbereitet und herstellt.“ (Weißeno u.a. 2010, 29). Auch wenn diese Definition sicher fachwissenschaftlich auszudifferenzieren ist (Massing 2007a, 281 ff.), so scheint sie als Basis für Überlegungen zum politischen Lernen in der Grundschule durchaus tragfähig, auch weil sie die Abgrenzung zum sozialen Lernen in sich trägt (Massing 2007b; Giest/Richter 2012; Richter 2013;).

„Politisches Lernen im engeren Sinne findet statt, wenn Gesellschaft und Politik explizit zum Thema des Unterrichts gemacht werden“ (Massing 2007b, 24). Dies ist der Fall, wenn z.B. im Unterricht Recht und Gesetze nicht nur als Grundlage sozialen Verhaltens im (Schul-)Alltag und die Menschenrechte bzw. Kinderrechte nicht nur als private Orientierungen bearbeitet werden, sondern im Sinne eines genetischen Unterrichts nach deren Ursprung, Werden und Bedeutung in einer demokratischen Gesellschaft gefragt wird und so den Fachkonzepten „Öffentlichkeit, Macht, Regel-Gesetz, Grundrechte, Partizipation“ (Richter 2007, 46) im Rahmen des Basiskonzept „Ordnung“ (Weißeno u.a. 2010, 72 ff.) zugeordnet werden. Kompetenzorientiert gedacht geht es dann darum, dass Kinder exemplarisch und handlungsorientiert Erkenntnisse über Rechtsstaatlichkeit als demokratisches Prinzip gewinnen (Goll 2015), dass sie ihre Fähigkeit entwickeln, über Recht und Unrecht und die Notwendigkeit und den Sinn von Regeln und Gesetzen kontrovers zu diskutieren, um schließlich eine Be-

wertung einzelner Situationen mit Blick auf das Allgemeinwohl vorzunehmen und sich mit der eigenen Meinung in Abstimmungen entsprechend zu positionieren, dann aber auch die Mehrheitsentscheidung akzeptieren und umsetzen zu können.

Mit der Forderung nach Lebenswelt- und Fachbezug im Sachunterricht sehen wir uns im für Grundschüler*innen offensichtlich schwer zu rekonstruierenden sozialwissenschaftlichen Bereich herausgefordert, handlungsorientierte Zugänge zu eröffnen, die gesellschaftsbezogene Kenntnisse in anspruchsvolle Erfahrungen und Gestaltungssituationen einbetten helfen.

In diesem Beitrag soll diese Herausforderung exemplarisch an der Vorstellung und Analyse einer mediengestützten Lernsituation illustriert werden, in der Kinder weitgehend selbstgesteuert politische Teilkompetenzen entwickeln sollen, die im Bildungsplan für den Sachunterricht in Baden-Württemberg folgendermaßen beschrieben werden: „Die Schülerinnen und Schüler können zentrale ausgewählte Grund- und Kinderrechte beschreiben und auf konkrete Situationen [...] übertragen“ bzw. „Diskussionen, Abstimmungen und das Mehrheitsprinzip als Elemente der Demokratie erkennen und sich an demokratischen Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen beteiligen“ (MKJS BW 2016, 36). Unter dem prozessbezogenen Kompetenzfeld „reflektieren und sich positionieren“ ist außerdem zu lesen: „Die Schülerinnen und Schüler können [...] Empathiefähigkeit entwickeln und Perspektivwechsel vornehmen (zum Beispiel durch das Hineinversetzen in andere Meinungen und Auffassungen [...], in der Auseinandersetzung mit [...] Grund- und Kinderrechten [...]“ (a.a.O., 14). Im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) finden sich ähnliche Kompetenzbeschreibungen als perspektivenbezogene (sozialwissenschaftliche) Denk- Arbeits- und Handlungsweisen des politischen Urteilens: „Schülerinnen und Schüler können

- problemhaltige Situationen, Konflikte oder Entscheidungen nach demokratischen und ethischen Werten beurteilen [...]
- einen eigenen Standpunkt formulieren sowie verschiedene Positionen und Perspektiven erkennen, miteinander vergleichen und wertorientiert Stellung beziehen
- alternative Urteile diskutieren, den Nutzen für Einzelne, für verschiedene Gruppen und die Gesellschaft insgesamt (Gemeinwohl) abwägen [...]

- ausgewählte Konfliktlösungen nach Kriterien der Gerechtigkeit bewerten [...]
- unterlegene Positionen, also die Bedürfnisse von Minderheiten, respektieren“ (a.a.O., 32)

Und der inhaltsbezogene Themenbereich „politische Ordnung“ wird mit folgenden Teilkompetenzen ausdifferenziert: „Schülerinnen und Schüler können

- die Bedeutung des Rechtsstaats für Kinder erklären, indem sie zwischen Regeln und Gesetzen unterscheiden und die Bedeutung der verschiedenen Rollen vor Gericht (Ankläger, Verteidiger, Richter) an einem Konflikt beschreiben
- Kinderrechte als konkrete Beschreibungen von Grundrechten benennen [...]“ (a.a.O., 34).

Als für das Verstehen und Handeln-können notwendig charakterisiert Richter die Kenntnis von Leitideen in Anlehnung an Massing wie „Die Politik soll mittels Entscheidungen das öffentliche Zusammenleben von Menschen in einer Gesellschaft regeln und gemeinsame Probleme unter Berücksichtigung des Gemeinwohls und der demokratischen Ordnung lösen“, oder „das Recht soll Konflikte mittels der rechtlichen Ordnung klären, der Grundrechte und Gesetze zugrunde liegen. Es gewährleistet Sicherheit, Freiheit und Gerechtigkeit für alle Menschen in einer Gesellschaft“ (Richter 2014, 59). Damit ist auch der thematische Rahmen des multimedialen Lernangebots umrissen, welches den Kindern für deren Kompetenzentwicklung ein simulatives Handeln anbietet.

Projektrahmen



Lea nimmt - auf Zeit - die Rolle der Richterin ein und findet vor sich zunächst ein leeres Gesetzbuch. Wie soll sie auf dieser Grundlage Konfliktsituationen allgemein beurteilen, Recht sprechen und damit den Bewohnerinnen und Bewohnern der Insel einen sicheren Rahmen für ihr gesellschaftliches Zusammenleben geben?



Eine Gruppe von Menschen auf einer Insel ohne Gesetze. Das ist der Ausgangspunkt des interaktiven Multimedialprogramms, mit dem Grundschulkindern in Gruppenarbeit am Touchtable modellhaft erfahren können,



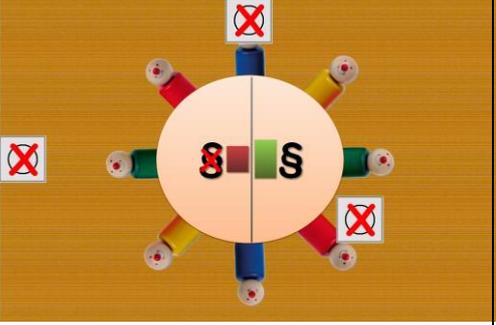
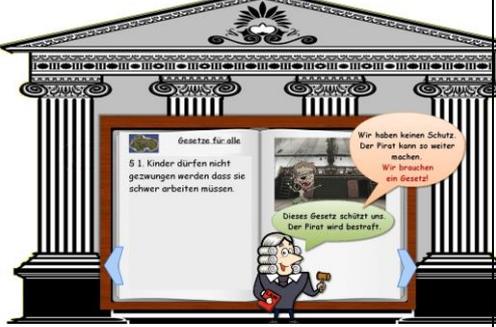
wie Gesetze in demokratischen Strukturen gemacht werden. Die Kinder werden konfrontiert mit multimedial präsentierten Situationen, die zum Nachdenken herausfordern, zum Diskutieren anregen und schließlich dazu, mehrheitlich zu entscheiden, ob ein Gesetz den Bewohnerinnen und Bewohnern der Insel gewünschte Sicherheit geben kann und soll. Nach und nach füllt sich das Gesetzbuch mit von den Kindern selbst formulierten Artikeln. Bei neuen Situationen, wird geprüft, ob für sie bereits eine tragfähige Regelung vereinbart wurde, ob es dafür Rechtssicherheit auf der Insel gibt. Die Situationen beschreiben sozial positiv besetzte Ereignisse, sowie Konflikte, Bedrohungen und mit fortschreitendem Spielverlauf auch Dilemmata, die die Kinder zur Auseinandersetzung mit konkurrierenden Bedürfnissen und Rechten führen. Orientiert sind die Situationen an zentralen Kinderrechten. Durch die Simulation und die Spielfiguren als Akteure soll bewusst die Abstraktion von der eigenen konkreten Lebenssituation hin zu einer allgemeinen gesellschaftlichen Realität provoziert werden.

Den Rahmen bildet ein Projekt, in dem Studierende Lernumgebungen zum politischen Lernen im Sachunterricht entwickeln und in der Praxis erproben. Die Praxiserprobung findet im Rahmen eines Projekttagess statt, an dem Schulklassen zunächst einen Vortrag einer Wissenschaftlerin oder eines Wissenschaftlers (hier z.B. einer Völkerrechtlerin zum Thema

„Recht“) hören und anschließend Lernangebote wahrnehmen (<http://dai-heidelberg.de/de/kindergarten-u20/erlebbare-wissenschaften>). Das hier vorgestellte PC-Programm zum Themenbereich „Menschenrechte“ wurde mit Studierenden konzipiert. Dazu war eine intensive fachliche wie didaktische Auseinandersetzung notwendig, auf deren Grundlage schließlich Struktur und Medienbausteine der Simulation in Form von Bild-, Text-, Ton- und Trickfilmelementen erstellt wurden (Programmierung mit Mediator 9, Gervé 2015). Der Touchtable ermöglicht eine Gruppenarbeit im kommunikativen Kreis um ein interaktives Spielfeld, die Medienelemente werden dabei auf den jeweiligen Spieler hin ausgerichtet, Texteingaben erfolgen über eine mobile Funktastatur.

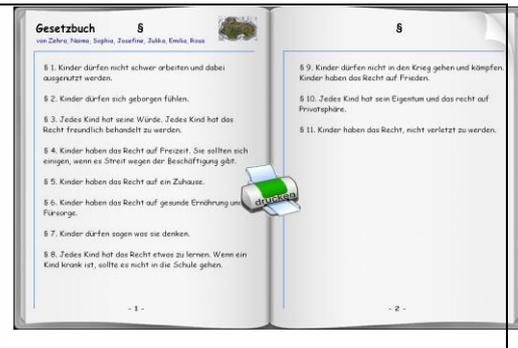
Programmfunktionen

<p>Bestimmung des Rahmens durch Festlegung der Spieleranzahl, der Namensgebungen und der ersten Festlegung des Richterinnen-/Richterpostens. Die „Personalisierung“ erlaubt eine Wiederaufnahme des Spiels nach einer Unterbrechung und unterstützt den Gruppenfindungsprozess.</p>	
<p>Das Spielfeld zeigt unterschiedliche Buttons: grün steht für eine positiv dargestellte Lebenssituation, rot und violett jeweils für eine eher problematische Situation, der Pirat für eine potentielle Rechtsverletzung, die weißen Doppelpfeile für ein Dilemma.</p>	
<p>Zieht eine Spielerin/ein Spieler einen Button mit dem gewürfelten Symbol auf seine Muschel, wird auf ihn*sie ausgerichtet eine Situation präsentiert (Text, Bild, Ton, Trickfilm).</p>	

<p>Wünscht eine Spielerin/ein Spieler ein Gesetz, das für solche Situationen ein allgemeines Recht sichert, so erscheint eine Art Kabinetttisch, an dem nun über die Gesetzesinitiative diskutiert werden soll. Die Figuren geben beim Antippen verschiedene kontroverse Impulse.</p>	
<p>Die Abstimmung erfolgt über das Schieben der Stimmkarten auf das entsprechende Feld, das den Stand bzw. das Ergebnis als Balkendiagramm zeigt.</p>	
<p>Wird dem Gesetzesvorhaben grundsätzlich zugestimmt, wird es im Gesetzbuch ausformuliert. Der eingegebene Text wird zusammen mit dem auslösenden Situationsbild oder -text als Bezug und Erinnerung gespeichert.</p>	
<p>Tritt der Pirat auf und sein Verhalten wird als „schlimm“ empfunden, ...</p>	
<p>... wird zunächst geprüft, ob bereits ein Gesetz zum Schutz vor ihm formuliert wurde. Wird man fündig, so kann der Pirat verurteilt werden und erscheint nicht wieder und das Spiel geht weiter. Andernfalls geht es wieder an den Kabinetttisch.</p>	

Das Gesetzbuch kann zwischendurch immer wieder aufgerufen werden, um nachzusehen, ob es bereits ein Gesetz gibt, welches sich auf eine präsentierte Situation anwenden lässt.

Zum Schluss des Spiels kann das Gesetzbuch mit den Texten der Kinder ausgedruckt werden.



Spielverlauf und angestrebte Kompetenzentwicklung

Zunächst bewegen die Kinder ihre Spielfigur in die Mitte, und schlüpfen so symbolisch in die Rolle einer Bewohnerin/eines Bewohners der Insel. Der Insel wird ein Name gegeben, um weiter in das simulative Handeln in einer fiktiven Gesellschaft einzutauchen. Die Rolle der Individuen als gesellschaftsbildende Einzelpersonen wird dadurch ins Bewusstsein gerückt, dass zusätzlich Namen eingegeben werden können, die nachher auch auf dem Ausdruck des in der Gruppe generierten Gesetzbuches zu finden sein werden. Nach dem Studieren der Spielanleitung, die reihum in Abschnitten zum Vorlesen erscheint und alle Spieler*innen gleich zu Beginn einbindet, wird um den Posten der Richterin/ des Richters gewürfelt. Dieser Platz ist als einziger auch am Tisch festgelegt, so dass jeweils bei einem Wechsel der Position auch ein Platzwechsel aller anderen Spielerinnen und Spieler erfolgt. Das führt zu Bewegung und neuen Sitzpositionen und damit veränderten Perspektiven auf die Gruppe einzelner Spielerinnen und Spieler.

Angestrebte Teilkompetenzen: Die Kinder entwickeln ihre Fähigkeiten sich selbstständig als Gruppe zu finden, sich auf Struktur und Regeln eines Spiels einzulassen und sich in die Situation einer „gesetzlosen“ Insel einzudenken.

Nun beginnt das eigentliche Spiel: reihum wird gewürfelt und jeweils ein Button auf dem Spielfeld mit dem gewürfelten Symbol ausgewählt und zu sich gezogen. Den Spielenden wird nun eine Situation vorgestellt, die sie dahingehend bewerten sollen, ob dazu ein Gesetz erarbeitet werden soll oder nicht. Entscheidet sich die Spielenden gegen eine Gesetzesinitiative, geht das Spiel weiter, andernfalls werden alle aufgefordert, in einer Art

Kabinetts- oder Parlamentssitzung über die Gesetzesinitiative zu diskutieren.

Angestrebte Teilkompetenzen: Die Kinder entwickeln ihre Fähigkeit und Bereitschaft, sich Konfliktsituationen zu stellen und diese vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen und Bedürfnisse mit dem Fokus auf das Allgemeinwohl zu bewerten. Sie entwickeln ihre Fähigkeiten, sich mit konkreten Rechtsfragen inhaltlich zu befassen, sich darüber in der Gruppe auseinanderzusetzen und dabei ggf. kontroverse Positionen wahrzunehmen und zu verstehen.

Sind die Argumente ausgetauscht, geht man zur Abstimmung, die hier als offene Abstimmung konzipiert ist, um die Positionierung der einzelnen Spielerinnen und Spielern einzufordern und deutlich sichtbar werden zu lassen (alternativ wäre hier ggf. auch ein geheimes Verfahren anzubieten).

Angestrebte Teilkompetenzen: Die Kinder erproben und entwickeln ihre Fähigkeit, sich mit ihrer Meinung zu einer alltags- und rechtsbedeutsamen Frage (berührt ist eines der zentralen Kinderrechte) zu positionieren und über eine Abstimmung offen dafür einzutreten. Gleichzeitig stärken sie im Spiel ihre Bereitschaft, eine Mehrheitsentscheidung anzunehmen.

Wird mehrheitlich ein Gesetz eingefordert, leitet nun der Richter bzw. die Richterin die Ausformulierung im Gesetzbuch. Damit wird eine einheitliche, präzise und verbindliche sprachliche Fassung der zuvor argumentativ vertretenen Positionen eingefordert. Dieser Prozess führt zu einer intensiven Spracharbeit und macht deutlich, wie eng gerade auch im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht das Verhältnis von Sache und Sprache ist und welche Bedeutung die (Rechts-)Sprache im politischen Kontext hat.

Angestrebte Teilkompetenzen: Die Kinder entwickeln in der Kommunikation ihre sprachlichen Fähigkeiten und erkennen die Bedeutung der Sprache für das Recht.

Im weiteren Spielverlauf werden die Kinder nun zunehmend auch mit Dilemma-Situationen konfrontiert, die auf der Grundlage widerstreitender Bedürfnisse, Interessen und Rechte zu bewerten sind. Außerdem tritt der Pirat als „Bösewicht“ auf, der offensichtlich (Kinder-)Rechte missachtet. Jetzt wird das eigene Gesetzbuch zu Rate gezogen und hilft bei der Beurteilung der Situationen. Finden sich entsprechende Gesetze, kann der Pirat verurteilt werden und verschwindet aus dem Spiel, muss erst noch ein Ge-

setz erlassen werden, kann er zunächst noch nicht belangt werden und wird noch einmal mit der gleichen Rechtsverletzung auftreten. Die Dilemma-Situationen fordern ggf. dazu auf, entsprechende Bewertungsprozesse gesetzlich zu regeln, also Aushandlungsprozessen einen ordnenden Rahmen zu geben. Sie machen aber auch deutlich, dass nicht alles in allgemein gültigen Gesetzen zu regeln ist, um den nötigen Freiraum für situative Lösungen offen zu halten.

Angestrebte Teilkompetenzen: Die Kinder können ihre Einsichten in Sinn, Konsequenzen und Grenzen der Gesetzgebung vertiefen, erweitern oder ausdifferenzieren.

Das Spiel endet entweder nach einer vorgegebenen Zeit oder indem es von der Gruppe abgebrochen wird. Zum Schluss kann das selbst verfasste Gesetzbuch ausgedruckt und so als Ergebnis der Arbeit für alle verfügbar gemacht werden. Diese Funktion erlaubt außerdem den Vergleich mit den Ergebnissen anderer Gruppen, wodurch der Konstruktionscharakter von Gesetzen reflektiert werden kann.

Die Beschreibung der angestrebten Teilkompetenzen macht deutlich, dass es bei dem Spiel vor allem um die Entwicklung von Fähigkeiten und Haltungen geht. Dennoch sollen die Kinder über das simulative Handeln gezielt auch Kenntnisse aufbauen und Einsichten gewinnen, dass und wie Gesetze in demokratischen Strukturen gemacht werden und welche Bedeutung sie für eine Gesellschaft haben. Inhaltlich sind auch zentrale Kinderrechte Gegenstand der Lernarbeit, die ausgehend von erfahrungsnahen Situationen in der Diskussion und eigenständigen Ausformulierung von den Kindern gewissermaßen induktiv erschlossen werden. Sicherlich bleibt hier die vereinfachende und reduzierende didaktische Rekonstruktion politischer Prozesse aus politikdidaktischer Perspektive im Einzelnen kritisch zu befragen und in einer weiterführenden Reflexion mit den Kindern das „Politische“ zu explizieren.

Beobachtungen und Fragen

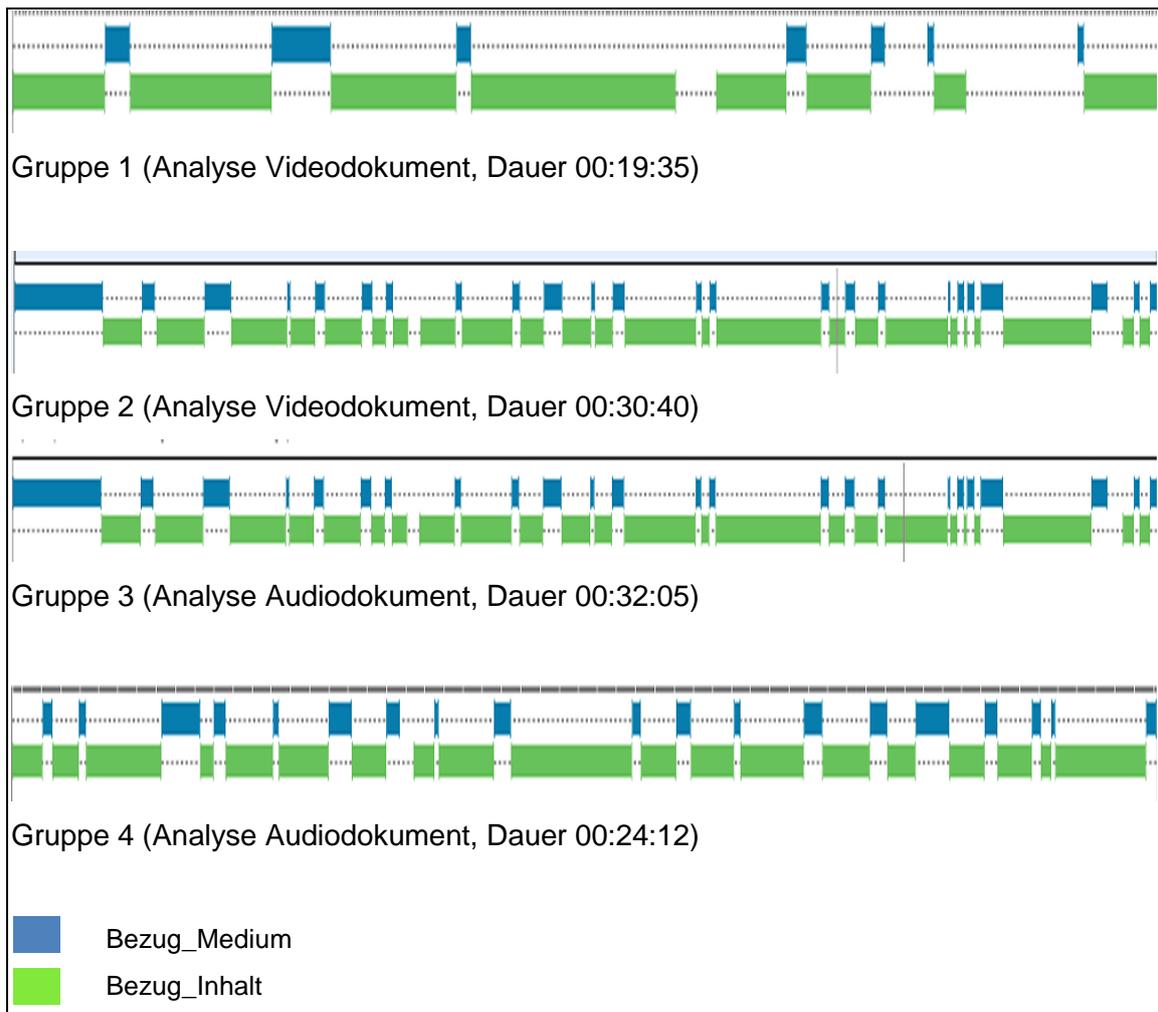
Die folgenden Ausführungen basieren auf Protokollen und Berichten teilnehmender Beobachtung sowie Video- und Audioaufnahmen einer ersten Erprobung des Programms mit sechs Gruppen von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen vierten Klassen. Entsprechend kann hier zunächst nur von ersten Eindrücken im Sinne von „Gelegenheitsbeobachtun-

gen“ (Weißeno, 2007, 315) gesprochen werden, die jedoch zur Präzisierung von offenen Fragen genutzt werden sollen, auch um sich der von Weißeno beschriebenen Warnung zu stellen, Politikunterricht könne gerade in der Grundschule leicht unpolitisch werden (ebd.).



In allen Gruppen lässt sich deutlich beobachten, dass die Touchtable-Technik und das interaktiv-multimediale Arbeitsangebot die meisten Kinder stark motivieren. Sie lassen sich durch die in Bild, Ton und Video präsentierten Situationen sowie die Spielhandlung anregen zu diskutieren, Erfahrungen auszutauschen, Meinungen zu bilden und sich zu positionieren.

Eine Auswertung von Video- und Audiomitschnitten mit Blick auf die zeitliche Verteilung der Aktionen und Beiträge der Kinder in eher medien- bzw. inhaltsbezogen zeigt das Medium deutlich in seiner Funktion als strukturgebendes Werkzeug zur Unterstützung von Kommunikations- und Gestaltungsprozessen im Sachunterricht (Gervé 2013, 63). Überwiegend medienbezogene Aktivitäten nehmen im Mittel ca. 27%, überwiegend inhaltsbezogene ca. 73% der Lernzeit in Anspruch.



Zeitliche Verteilung von medienbezogenen Aktionen und inhaltsbezogenen Beiträgen in der Spielphase (Codierung und Auswertung mit INTERACT 9 von mangold International)

Protokolle und Berichte teilnehmender Beobachtung bestätigen die überwiegend inhaltliche Arbeit der Kinder, die das Medium als Lernhilfe annehmen. Sie zeigen aber auch immer wieder Provokationen oder Störungen vor allem von Jungen, die um ihren Stand in der Gruppe zu buhlen scheinen. Erste inhaltliche Gesprächsanalysen zeigen einzelne Kinder als in der Sache (Kinderrechte) und in der diskursiven Meinungsbildung sehr kompetent. Die Kinder nutzen offensichtlich vorhandenes Vorwissen bzw. ein ausgeprägtes „Unrechtsempfinden“ und aktuelle Alltagserfahrungen [„jetzt mal ehrlich, ich bin selbst ein Muslim, komme aus Syrien“]. Diskutiert wird vor allem in den Phasen der Ausformulierung von Gesetzen. Angesichts der recht eindeutigen Situationen kommt es eher selten zu Kon-

troversen, vielmehr wird im kooperativ entwickelnden Dialog eine gemeinsam getragene Formulierung konstruiert.

S1: "Ich hab' schon eine Idee, was wir schreiben können, soll ich mal sagen?
S3: „Das ist ein armes Flüchtlingskind ...“ S1: „Also wir können schreiben, dass andere Kinder genauso ein Recht haben -“ S2: "in nem Haus zu wohnen und -" S3: "wie Kinder, die reich sind -" S1: "Oder Kinder aus anderen Ländern -" S2: „arme Kinder“ S3: "Kinder aus anderen Ländern - nein" S1: "... haben ein Recht in einem Haus zu wohnen und in die Schule zu gehen, so wie" S3: "so wie andere Kinder" [...]

S4: „Alle Kinder müssen zur Schule“ S5: „nein, sollen! zur Schule gehen“ S3: „müssen!“ [...]

S1: "Jeder hat das Recht nicht geärgert zu werden" S2: "Das ist doch ein Kopftuch, ein Mädchen; es geht um Religion" S1: „ist doch egal“ S3: "nein, wir schreiben: jedes Mensch hat das Recht seine Religion zu wählen“ S1: „Jeder! Mensch“ - „und darf nicht geärgert werden“ [...]

Die Beiträge können überwiegend einem situationsbezogenen, sozial ausgleichenden Denken zugeordnet werden und die Programmangebote, welche eher auf das politische Lernen abheben (z.B. Gesetzesinitiative, Diskussion und Abstimmung im Rat, allgemeine Bewertung von Situationen auf Basis der Gesetze), werden in ihrer „institutionalisierenden“ Form weniger bewusst genutzt. So bleibt die Frage zunächst weiter offen, ob dieses modellhafte Lernen im virtuellen Spiel wirksam zur politischen Kompetenzentwicklung im engeren Sinne beitragen kann, oder ob nicht die Erfahrung nicht doch vorrangig eine Medien- und Gruppenerfahrung bleibt, bei der einerseits doch das Erkunden der Programmfunktionen die inhaltliche Arbeit überlagert und andererseits Gruppenprozesse und inhaltliche Auseinandersetzungen zwar zum sozialen, weniger aber zum politischen Lernen beitragen. Eine stärker auf das Politische ausgerichtete Spieleinführung, -begleitung und -reflexion sowie deren Analyse und eine nachgängige Befragung der Kinder könnten hier Erkenntnisse bringen.

Resümee und Ausblick

„Ein politisches Urteil kann als normativer Schiedsspruch in einer politischen Angelegenheit definiert werden. [...] Solche politischen Urteile enthalten immer Sachurteile, da stets zugleich deskriptive Aussagen über Sachverhalte getroffen werden. Im Kern sind sie aber normative Urteile, da das Politische zur Bewertung bzw. Stellungnahme zwingt“ (GDSU 2013, 32). Der Aufbau der hier vorgestellten multimedialen Lernumge-

bung und die Analyse einer ersten Erprobung weisen auf Realisierungschancen einer Kompetenzförderung in Bezug auf die politische Urteilsfähigkeit in diesem Sinne hin. Die inhaltliche Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Situationen wird sicher umso eher gelingen, je höher die Qualität der Medienbausteine. Hier konnte gerade das multimediale Potenzial noch nicht ausgeschöpft werden. „Die Kombination von vorgefundenen medialen Bausteinen mit eigenen digitalen oder digitalisierten Kreationen (Bild, Ton, Film, Text) kann den Kindern helfen, Phänomene der Lebenswelt vielperspektivisch zu repräsentieren, über die medialen Repräsentanten zu ordnen und schließlich zu individuellen Deutungen der Welt gestaltet auszudrücken, mitzuteilen und zu diskutieren“ (Gervé 2015, 497). In diesem Sinne ließen sich eigene Situationsdarstellungen von Kindern als Produkte eher lebensweltlich orientierter Lernangebote in diesem thematischen Kontext einbauen. Zu überdenken und ggf. zu überarbeiten ist auch die Oberfläche der demokratischen Auseinandersetzung und Entscheidungsfindung über eine Gesetzesinitiative. Es war deutlich zu beobachten, dass die inhaltliche Diskussion überwiegend beim Ausformulieren der Gesetze stattfand. Entscheidungsprozesse liefen eher informell und zuweilen außerhalb der dafür vorgesehenen Programmstrukturen. Das Programm könnte im Sinne eines Planspiels noch expliziter politische Entscheidungswege simulieren (Massing 2004, 165), so könnte die „parlamentarische“ Abstimmung im Anschluss an die Ausformulierung gelegt und möglicherweise um die Option eines geheimen Abstimmungsverfahrens erweitert werden. Will man an der Betonung des Initiativrechts einzelner festhalten, müsste das im Spielverlauf bei der Erstbewertung der Situationen deutlicher eingefordert werden. „Recht und Politik stehen grundsätzlich in einem wechselseitigen Verweisungszusammenhang: Recht bildet die Voraussetzung und das Ergebnis von Politik“ (Kuhn 2003b, 14). Zwar wird Politik als Weg zum Recht rekonstruiert, umgekehrt wäre aber im Programm die Bedeutung des Gesetzbuches für die Politik bzw. als Grundlage für die Rechtsprechung auch im Unterschied zu informellen Regeln des Zusammenlebens noch deutlicher zu machen.

Medien können genutzt werden, „um nicht direkt Wahrnehmbares zugänglich zu machen oder um auf verborgene Aspekte zu fokussieren. Die Multimedialität auf der einen und die Interaktivität auf der anderen Seite erlauben es, beim Einsatz digitaler Medien nicht nur Informationen multimodal aufzunehmen [...], sondern diese auch direkt aktiv gestaltend zu verarbeiten. [...] Im Sinne einer konstruktivistischen Didaktik sind digitale Medien so als leicht form- und kombinierbare Bausteine und vielseitige

Werkzeuge für die individuelle und soziale Konstruktion von (Welt-)Wissen anzusehen“ (Gervé 2015, 496 f.). Dabei muss allerdings eine solche Lernumgebung eingebettet werden in ein umfassenderes Unterrichtsvorhaben, welches die Reflexion über das Spiel, seine Inhalte und Gruppenprozesse einschließt. Offen bleibt die Frage, ob, oder vielleicht besser in welcher Schärfe die Unterscheidung von Demokratie als Herrschafts-, Gesellschafts- oder Lebensform (Himmelmann 2016) Grundschülerinnen und Grundschülern dabei unterstützen kann, ihre Welt zu erschließen, sie zu verstehen und in ihr sozial und politisch handeln zu können. Antworten darauf werden auch das Verhältnis von „realem“ partizipativem Handeln z.B. im Klassenrat oder in der Gemeinde und einem „simulativen“ Handeln in der virtuellen Welt eines Computer- oder Planspiels, dessen Nachhaltigkeit und Transfermöglichkeiten angesichts seiner eingeschränkten Handlungsorientierung (Jöckel 2004) in den Blick nehmen müssen. Möglicherweise gelingt mit dem genetischen Ansatz (Möller 2015) im Spiel der Brückenschlag zwischen der viel beschriebenen Umsetzung von Kinderrechten in der Schule (z.B. Edelstein u.a. 2009, 2014) und der Forderung Politik und Recht selbst zu Themen eines kompetenzorientierten Sachunterrichts zu machen.

Literatur

- BMFSFJ (2015): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. Berlin.
- Edelstein, Wolfgang/Krappmann, Lothar/Student, Sonja (Hrsg.)(2014): Kinderrechte in der Schule. Gleichheit, Schutz, Förderung, Partizipation. Schwalbach/Ts.
- Edelstein, Wolfgang (2009): Demokratie als Praxis, Demokratie als Wert. In: Edelstein, Wolfgang/Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Praxisbuch Demokratiepädagogik. Bonn, S. 7-19.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- Gervé, Friedrich/Peschel, Markus (2013): Medien im Sachunterricht. In: Gläser, Eva/Schönknecht, Gudrun (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt/M., S. 59-77.
- Gervé, Friedrich (2015): Digitale Medien. In: Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts 2. Aufl. Bad Heilbrunn, S. 496-500.
- Giest, Hartmut/Richter, Dagmar (2012): Politik - nein danke!? In: Grundschulunterricht Sachunterricht, Heft 4/2012. München, S. 4-7.
- Goll, Thomas (2015): Das Thema Rechtsstaat im Sachunterricht. In: Gläser, Eva/Richter, Dagmar (Hrsg.): Die Sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 27-42.

- Himmelmann, Gerhard (2016): Demokratie Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform. Schwalbach/Ts.
- Jöckel, Peter (2004): Für ein pragmatisches Verständnis von Handlungsorientierung im Politikunterricht. online: http://www.sowi-online.de/praxis/methode/ein_pragmatisches_verstaendnis_von_handlungsorientierung_politikunterricht.html [zuletzt: 29.9.2016].
- Kuhn, Hans-Werner (Hrsg.) (2003a): Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Herbolzheim.
- Kuhn, Hans-Werner (2003b): Urteilsbildung im Politikunterricht. Schwalbach/Ts.
- Massing, Peter (2004): Planspiele und Entscheidungsspiele. In: Frech, Siegfried/Kuhn, Hans-Werner/Massing, Peter (Hrsg.): Methodentraining für den Politikunterricht. Schwalbach, S. 163-194.
- Massing, Peter (2007a): Politik. In: Weißeno, Georg u.a. (Hrsg.)(2007): Wörterbuch Politische Bildung. Schwalbach, S. 281-290 .
- Massing, Peter (2007b): Drei Ansätze politischer Bildung für die Grundschule. In: Richter, Dagmar (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 20-35.
- Möller, Kornelia (2015): Genetisches Lernen und Conceptual Change. In: Kahlert, Joachim u.a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 243-249.
- Richter, Dagmar (2007): Welche politischen Kompetenzen sollen Grundschülerinnen und -schüler erwerben? In: dies. (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Bonn, S. 36-53.
- Richter, Dagmar (2013): Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht – Stand und Ausblick. In: Fischer, Hans-Joachim/Giest, Hartmut/Pech, Detlef (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 173-180.
- Richter, Dagmar (2014): Sozialwissenschaftliches Lehren und Lernen. In: Hartinger, Andreas/Lange, Kim: Sachunterricht - Didaktik der Grundschule, Berlin, S. 57-78.
- Weißeno, Georg/ u.a. (2010): Konzepte der Politik - ein Kompetenzmodell. Bonn.