

# Demokratiebildung im Sachunterricht

## Erkenntnisse einer Design-Based-Research-Studie zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit

Thomas Stornig, Silvia Alt

*Pädagogische Hochschule Tirol*  
*thomas.stornig@ph-tirol.ac.at; <https://doi.org/10.17883/pa-ho-2025-02-08>*

EINGEREICHT 5 AUG 2025

ANGENOMMEN 15 OKT 2025

Demokratiebildung gilt dann als wirksam, wenn sie „von Anfang an“ ab der Primarstufe allen jungen Bürger:innen zuteil wird. Vor dem Hintergrund einer zunehmenden politischen Polarisierung erscheint dabei gerade die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit als besonders wichtiges Bildungsziel. Hierzu einen Beitrag zu leisten, versucht das Projekt LPSU („Lernen über das Politische im Sachunterricht“). Dieses sieht die Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtsentwurfs für den Sachunterricht der Grundschule vor. Erste Ergebnisse einer zu diesem Zweck durchgeführten Design-Based-Research-Studie zeigen anhand von qualitativen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen, dass Grundschulkinder unterschiedliches politisches Vorwissen besitzen, eine große Bereitschaft aufweisen, politische Urteile einzubringen und aus dem erlebten Unterricht bestimmte demokratische Einsichten gewinnen.

SCHLÜSSELWÖRTER: Demokratiebildung, Politische Bildung, Grundschule,  
qualitative Forschung

### 1. Einleitung

Demokratie ist auf die aktive, reflektierte politische Beteiligung ihrer Bürger:innen angewiesen. Die Annahme lautet, dass sie dann gut funktioniert, wenn die Bürger:innen vernünftige Entscheidungen treffen, sich politisch einbringen und dabei nach demokratischen Grundsätzen handeln. Eng mit dieser Annahme verbunden ist die Idee, dass eine solche demokratische Öffentlichkeit nicht von selbst entsteht, sondern dass die für die politische Teilhabe in der Demokratie nötigen Einsichten und Fähigkeiten erst erlernt werden müssen (Honneth, 2012; Schiele, 2004). Daher gilt Demokratiebildung als zentrale Aufgabe des Bildungssystems (Culp et al., 2023). Gerade in Zeiten, in denen verschiedene krisenhafte Entwicklungen die Demokratien unter Druck setzen (Przeworski, 2020; Nord et al., 2025; Schäfer & Zürn, 2021), erscheint diese Aufgabe umso wichtiger. Im Kontext einer immer stärkeren gesellschaftlichen Polarisierung, welche sinkende Demokratiezufriedenheit

und Verschärfung politischer Gegnerschaft befördern kann (Weßels, 2021), gilt der Aufbau von demokratischer Konfliktfähigkeit als besonders relevantes Bildungsziel. Hierunter wird die Fähigkeit verstanden, konkurrierende und konfligierende Ideen diskursiv zu klären und Konflikte auf demokratische Weise auszuhandeln (Reinhardt, 2006, S. 101).

Nachdem infolge jüngster Krisen (u.a. Covid-19, Ukraine-Krieg) und deren ökonomisch-sozialen Auswirkungen die politische Polarisierung zu- und die Demokratiezufriedenheit abgenommen hatten, mehrten sich im bildungspolitischen Diskurs Forderungen nach einer Stärkung von Demokratiebildung. Auch in Österreich wurden dazu Initiativen gesetzt und diesbezügliche Inhalte stärker in Lehrplänen verankert (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung, 2023; Stornig & Neuwirth, 2025). Dabei wurde argumentiert, dass Demokratiebildung allen Kindern bereits in der Grundschule zuteil werden soll. An deren Praxis wird jedoch kritisiert, dass für diese Zielgruppe noch zu wenige geeignete Unterrichtsentwürfe und Forschungen vorliegen (Coers et al., 2021b). Diese Lücke zu füllen, versucht das Projekt „Lernen über das Politische im Sachunterricht (LPSU)“. Erkenntnisse aus dem Projekt, das die Entwicklung und Evaluation eines Unterrichtsentwurfs zur Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit mittels Design-Based-Research (DBR) (Barab, 2014) vorsieht, bilden den Mittelpunkt dieses Beitrags.

Am Anfang steht eine theoretische Annäherung an den in jüngerer Zeit verstärkt gebrauchten Begriff der Demokratiebildung mit Fokus auf Befunde zur Grundschule und den Aspekt der demokratischen Konfliktfähigkeit (2.). Im nächsten Schritt erfolgt eine Vorstellung der Grundlagen des Projekts LPSU (3.). Daran anknüpfend werden erste Ergebnisse daraus berichtet, die Einblicke in das politische Wissen und Bewusstsein von Grundschüler:innen sowie subjektive Bewertungen von Unterricht gewähren (4.). Der Beitrag schließt mit einem Fazit und einer Vorschau auf weitere Projektschritte.

## 2. Demokratiebildung in der Grundschule

Ungeachtet der weithin geteilten Anforderung, dass die Demokratie ihre Bürger:innen mit den für wirksame politische Teilhabe notwendigen Kenntnissen auszustatten hat (Lupia, 2016, S. 162), werden für hiermit assoziierte Bildungskonzepte verschiedene Begriffe verwendet. Geläufig sind die Begriffe *Politische Bildung*, *Demokratiepädagogik* oder eben der in jüngster Zeit in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Dokumenten (Achour et al., 2025; SWK, 2024) immer häufiger benutzte Begriff der *Demokratiebildung* (Widmaier, 2018). Obwohl entsprechende Begriffe oftmals synonym gebraucht werden, zeichnen sich die miteinander eng verwandten Bildungsansätze durch konzeptionelle Unterschiede aus. So meint der im deutschsprachigen Kontext bekannteste Begriff der Politischen Bildung ein stärker an Inhalten orientiertes Lernen über Demokratie, das überwiegend im ge-

bundenen Unterricht stattfindet. Das vor ca. zwei Jahrzehnten bekannt gewordene Konzept der *Demokratiepädagogik* fokussiert hingegen vor allem auf den Modus des Lernens – im Sinne eines Lernens *durch* Demokratie sollen demokratische Erkenntnisse und Haltungen aus Erfahrung und Reflexion einer schulischen Beteiligungskultur bezogen werden (Gloe, 2022). Vergleichbare konzeptionelle Unterschiede, auch hinsichtlich der Frage, welche Kenntnisse und Fähigkeiten überhaupt die Grundlage demokratischer Bürger:innenschaft darstellen, sind auch aus dem angloamerikanischen Kontext bekannt (Levinson, 2014, 284f.).

## 2.1 Demokratiebildung als Bildungskonzept

Uneinheitlich verstanden wird auch der in der jüngeren deutschsprachigen Debatte ab ca. 2018 (Gloe, 2022) zusehends verwendete Begriff der Demokratiebildung (Achour, 2025). In der Tendenz sammelt dieser zwischen Politischer Bildung und Demokratiepädagogik vermittelnde Positionen, denen zufolge Demokratiebildung sowohl Lernen über Politik und Demokratie im Unterricht als auch das Erleben von innerschulischer demokratischer Partizipation einzuschließen hat (Gerdes, 2021; May, 2022). Eine aktuelle Präzisierung haben unlängst Steve Kenner und Dirk Lange (2025) vorgelegt, welche Demokratiebildung auf drei miteinander verwobene Kategorien beziehen: Erstens geht es um Lernen über *die Demokratie* als System, das danach befragt werden soll, inwieweit es *inclusive citizenship* und Teilhabe für alle Bürger:innen unabhängig von biologischen und sozial erworbenen Merkmalen ermöglicht. Zweitens soll Demokratiebildung *das Demokratische* erlebbar machen, das „sich in Prinzipien wie der Unantastbarkeit der Menschenwürde, dem Minderheitenschutz und dem Schutz vor Diskriminierung sowie demokratischen Werten wie Freiheit, Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität ausdrückt.“ (ebd., S. 26). Drittens strebt Demokratiebildung im Sinne eines Lernens *für* Demokratie auch nach einer *Demokratisierung* der Gesellschaft, was Einsatz für die Verwirklichung demokratischer Praxen in möglichst vielen Lebensbereichen bedingt (ebd. S. 28f.).

Aufbauend auf ein solches auch für das in diesem Beitrag vorgestellte Projekt konstitutives Verständnis von Demokratiebildung als Lernen *über, durch* und *für* Demokratie (Achour, 2025) stellt sich die Frage, wie dies für die Primarstufe in konkrete pädagogisch-didaktische Maßnahmen überführt werden kann.

## 2.2 Anforderungen und Praxisprobleme der Grundschule

Die Politikdidaktik argumentiert, dass Politische Bildung bzw. Demokratiebildung dann wirksam ist, wenn sie mit Eintritt in das Schulsystem einsetzt und damit allen Schüler:innen der Gesellschaft in einem frühen Stadium ihrer Bildungsbiographie zuteil wird, um systematisch Wissen und Kenntnisse zu vermitteln (Richter, 2007). Ein solches demokratiepolitisches Lernen, das aufbauend über die gesamte

Schulkarriere hinweg stattfindet, gilt als Grundlage für rationales Urteilen und reflektiertes Handeln in der Demokratie (Krammer et al., 2008). Wie zahlreiche Studien nachgewiesen haben, besitzen Kinder im Grundschulalter bereits Wissen und Vorstellungen über politisches Geschehen (van Deth et al., 2007; Gläser, 2002; Kalcsics & Moser, 2017; Kalcsics & Rath, 2013; Kallweit, 2019). In der Grundschule bietet der Sachunterricht den idealen Rahmen für Demokratiebildung, weil dieser Gegenstand darauf abzielt, Orientierung in der Gesellschaft zu geben und dabei multiperspektivisch ausgerichtet ist (Baumgardt, 2024; Coers et al., 2022; Goll & Schmidt, 2021; Kuhn, 2003; Weißeno & Richter, 2022). Es liegt nun an den Lehrpersonen, subjektorientierte Lerngelegenheiten anzubieten, welche an den Vorstellungen, Bedürfnissen und Interessen der kindlichen Lernenden anknüpfen (Haarmann & Lange, 2013). Lehrende müssen dafür Lerngegenstand und Unterricht vom Standpunkt der Lernsubjekte aus denken, damit eine lernförderliche Begegnung der Schüler:innen mit der Sache stattfindet (Holzkamp, 1995).

Die bisher spärlich vorliegenden empirischen Befunde zur Praxis des demokratiepolitischen Lernens in der Grundschule verweisen auf zahlreiche Probleme und Herausforderungen. Einige hängen damit zusammen, dass Grundschullehrer:innen als Generalist:innen nicht ausreichend für die speziellen Aufgaben der Demokratiebildung ausgebildet sind. Lehrpersonen trauen ihren Schüler:innen politische Inhalte oft nicht zu, weil sie die Kinder für zu jung oder die Inhalte für zu komplex halten (Bade 2024; Larcher & Zandonella, 2014). Letzteren stehen Lehrpersonen oftmals reserviert gegenüber, weil sie Kinder vor negativ konnotierten Themen beschützen oder Kritik – etwa von Eltern – vorbeugen wollen (ebd.). Nachdem Lehrer:innen in der Grundschule ihren Kindern eine Vielzahl von Gegenständen näherbringen müssen, kommt Politische Bildung/Demokratiebildung oft zu kurz. Ferner wird kritisiert, dass es den Lehrpersonen oft selbst zu wenig gelingt, das Politische, das es in der Demokratie(bildung) zu verhandeln gilt, zu erkennen und in Lernsituationen herauszuarbeiten (Reichhart, 2018; Richter, 2006).

### 2.3 Konfliktfähigkeit als Aufgabe von Demokratiebildung

Konkret haben Michel Dängeli und Katharina Kalcsics (2021) diese Problematik am Beispiel des politischen Konflikts herausgearbeitet. Konflikte bilden für viele Vertreter:innen der politischen Theorie (z. B. Mouffe, 2020; Rancière, 2002) den Kern des Politischen. Wie Ralph Blasche und Alexander Wohnig (2024, S. 276) ausführen, wird das „Politische [...] als der nicht zu tilgende Konflikt zwischen unterschiedlichen Interessensgruppen verstanden, der konstitutiv ist für eine pluralistische Demokratie.“ Politischer Bildung/Demokratiebildung hat es daher darum zu gehen, die in Gesellschaften immer vorhandenen (Interessens- und Werte-)Konflikte sichtbar zu machen, zu analysieren und schließlich Möglichkeiten für eine demokratische Konfliktbearbeitung zu erörtern (Westphal, 2020). Letztere sind dadurch

charakterisiert, dass Konflikte durch bestimmte geregelte (v.a. Mehrheits-)Verfahren gelöst werden, wobei gewisse Grenzen nicht überschritten werden dürfen, um diese nicht eskalieren zu lassen (Mouffe, 2018). Die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit, welche auf das Verständnis politischer Konflikte und das Bewusstsein zur demokratischen Aushandlung konfligierender Positionen gerichtet ist, bildet eine fundamentale Aufgabe von Demokratiebildung (Reinhardt, 2006).

Wie Dängeli und Kalcsics kritisieren, betrachten aber gerade Grundschullehrer:innen den Konflikt jedoch oft per se als etwas zu Vermeidendes – und nicht als immanentes Merkmal einer immer durch Konfliktlinien gekennzeichneten Gesellschaft (Dalton, 1996), das schließlich demokratische Politik nötig macht. Anstatt solche politischen Konflikte aktiv zu thematisieren, werden diese im Unterricht häufig wegen der zu starken Konsensorientierung verdeckt, sodass die Bruchlinien, die Konfliktparteien inhaltlich trennen, nicht mehr in Erscheinung treten. Demokratiepölitisches Lernen verlangt jedoch nach einer „Kultur des Dissens“, die dadurch gekennzeichnet ist, dass Interessensgegensätze und Konflikte herausgearbeitet, analysiert und schließlich auf demokratischem Weg ausgestritten werden (Dängeli & Kalcsics, 2021, S. 63). Die Gefahr, dass Demokratiebildung zu einer unpolitischen Sozialerziehung wird, weil das Politische verschwindet, scheint deshalb in der Primarstufe besonders hoch, weil Lehrpersonen dort einen Schwerpunkt auf die Vermittlung zwischenmenschlicher Umgangsformen legen und daher oftmals zu sehr auf Streitvermeidung eingestellt sind. Kinder müssen aber lernen, dass Demokratie sowohl Konflikt – ähnlich einem Wettstreit – benötigt, um nicht zur Scheindemokratie zu werden, aber auch Konsens – v.a. über Regeln demokratischer Konfliktlösung –, um demokratischen Ansprüchen (Rosanvallon, 2010) gerecht zu werden (z.B. Inklusion aller Beteiligten).

### 3. Das Projekt LPSU

Gerade weil die Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit eine so zentrale Bedeutung für die Demokratie hat, diese jedoch in der schulischen Praxis auf die genannten Hürden trifft, wird im Zuge des DBR-Projekts „Lernen über das Politische im Sachunterricht“ (LPSU) ein entsprechender Unterrichtsentwurf für die Primarstufe entwickelt und evaluiert. Kinder sollen dabei durch die Analyse von Fallbeispielen das Wesen politischer Konflikte verstehen und Möglichkeiten demokratischer Konfliktlösung kennen lernen. Auf diesem Weg sollen einerseits das Verständnis für die Pluralität der Gesellschaft und die Fähigkeit zur Dekonstruktion homogenisierender, antipluralistischer Erzählungen gefördert, andererseits die eigene Handlungskompetenz für die Partizipation an politischen Auseinandersetzungen gestärkt werden (Stornig, 2025).

Hierzu entstand im Jahr 2024 ein erster Unterrichtsentwurf, der auf drei Fallgeschichten basiert, die jeweils einen politischen Interessenskonflikt thematisie-

ren. Entsprechend des Prinzips der Subjektorientierung wurde versucht, Beispiele aus der Lebens- bzw. Vorstellungswelt der Kinder auszuwählen (Elterntaxi, Hallenbadschließung und Seilbahnbau), wobei eine ansteigende Progression beim Komplexitätsgrad beabsichtigt war. Das wiederholende Element der Geschichten ist eine Art Dilemmasituation, in der sich Akteur:innen mit konträren Interessen gegenüberstehen.

Von November 2024 bis April 2025 wurde der Unterrichtsentwurf an drei Schulstandorten – jeweils in einer 3. Volksschulklasse – erprobt, wobei jeweils drei Termine zu ca. zwei Unterrichtseinheiten mit der jeweiligen Klasse durchgeführt wurden. Die Auswahl fiel dabei bewusst auf Schulstandorte, die ein unterschiedliches Schüler:innenklientel sammeln (Schule 1/ländlich geprägter Raum, Schule 2/urbaner Raum und Schule 3/bildungsbürgerlich geprägte Umlandgemeinde).

Der Unterricht wurde von einer Projektmitarbeiterin und zugleich erfahrenen Volksschullehrerin geleitet. Zu jedem Termin sollten die Kinder einen neuen Fall analysieren und mögliche Lösungen aushandeln und dabei Gelegenheit haben, ihre politischen Urteile in einer demokratisch strukturierten Gesprächssituation einzubringen.

Die Evaluation des Unterrichts erfolgte durch Unterrichtsbeobachtungen sowie durch qualitative Prä- und Post-Interviews mit insgesamt 39 Schüler:innen. DBR legt bekanntlich den Fokus auf die Entwicklung praxisrelevanter Lösungen und fragt dabei danach, wie Lernprozesse unterstützt werden können (Barab, 2014). Entsprechend dieses Gedankens führten die Erkenntnisse von Anwendung zu Anwendung zur wiederholten Adaption des Unterrichtsentwurfs. Nachdem die detaillierte Datenauswertung mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) noch aussteht, wird eine finale Überarbeitung des Unterrichtsentwurfs erst im Anschluss daran möglich sein.

## 4. Erste Ergebnisse

In diesem Kapitel werden nun erste Erkenntnisse aus dem Forschungsprojekt LPSU berichtet, die mittels deduktiver Kategorienbildung (Kuckartz & Rädiker, 2024) aus dem verschriftlichten Datenmaterial gewonnen wurden.

### 4.1 Unterschiedliches politisches Vorwissen

Die mit Bildunterstützung immer im Team durchgeführten Prä-Interviews dienten der Erhebung des politischen Vorwissens der Kinder. Dabei wurde insbesondere Augenmerk auf die Kenntnis spezifischer Begrifflichkeiten sowie auf kindliche Äußerungen über Aspekte der Politik bzw. des Politischen gelegt. Anhand der Aussagen lässt sich nachvollziehen, dass die Befragten ein unterschiedliches politisches Vorwissen mitbrachten, das offensichtlich im hohen Maße vom familiären Hinter-

grund (z. B. Art und Ausmaß des Nachrichtenkonsums) geprägt ist. Ein Teil der Kinder assoziierte die vorgelegten Bilder (Parlamentssitzung) sofort mit Begriffen wie Politik oder Demokratie und verwies darauf, entsprechende Situationen aus dem Fernsehen zu kennen (*Anna: ... da tut der Papa manchmal sowas schauen*).

Abseits der individuellen Unterschiede innerhalb der untersuchten Schulklassen zeigten sich an den Standorten auch markante Abweichungen. Zunächst fiel an allen drei Schulen beim Betrachten der Bilder große Ernsthaftigkeit auf, sowie das Bemühen, gute – im Sinne von schulisch richtigen – Antworten zu geben. Wörter wie Politik und Wahlen waren teilweise bekannt, wenn auch nicht immer mit konkreten Inhalten verknüpft.

*I2: Das sind Politiker. Hast du dieses Wort schon einmal gehört? Politiker?*

*Mona: Ja. Weil meine Mama sagt das oft, weil sie arbeitet im Labor und dann sagt sie das manchmal.*

Die Kinder wirkten in ihren Ausdrücken kindlich-naiv, sie ließen die eigene Erfahrungswelt (Familie, Schulklasse) vermehrt in die Antworten einfließen. Das Abstimmungsverhalten im Parlament wurde von Kindern mit geringem Vorwissen mit Aufzeigen/Sich-zu-Wort-melden im schulischen Sinne verglichen.

*I1: Und kannst du dir denken, das ist ja so ein spezieller Raum. Wer sind die, oder was machen die?*

*I2: Hast du so einen Raum schon einmal gesehen?*

*Lea: Mhm. [verneinend] Mh. (..) Ich glaube, dass die da - manche haben da ja so einen Computer, vielleicht geben sie das sowas ein und dann zeigen sie auf [I1: Mhm] und der da vorne stellt Fragen.*

Individuelle Unterschiede zur Kenntnis nehmend kann dennoch festgestellt werden, dass an Schule 2 (urbaner Raum) die Antworten auffallend kurz waren („ja“, „nein“, „ich weiß nicht so“), weniger Begrifflichkeiten bekannt waren und per se weniger kommunikative Konfliktlösemöglichkeiten zur Verfügung standen.

Die Frage, ob Ausdrücke wie „Wahlen“, „Politiker“, „Partei“ bekannt sind, wurde ebenso verneint, wie die Frage nach der Bekanntheit eines Politikers.

*I2: (...) Weißt du, wie man Politiker werden kann?*

*Hasan: Nein.*

*I2: Soll ich es dir verraten?*

*Hasan: Arbeiten, so?*



*Iz: [Lacht] Zuerst muss man mal etwas arbeiten. Man muss was lernen. Und Politiker werden vom Volk gewählt. Wenn du älter bist, dann darfst du auch wählen. Hm, weißt du was übers Wählen?*

*Hasan: Hm, dass man, also zum Beispiel Fußballer auch, Polizei, Feuerwehrmann kann man arbeiten.*

An Schule 3 (April 2025; hoher familiärer Bildungshintergrund, aber auch fortgeschrittenes Schuljahr zum Befragungszeitpunkt) konnte aufgeschlossene, selbstbewusste Kommunikation beobachtet werden. Begriffe wurden mit einem Selbstverständnis verwendet, wenn auch nicht in allen Fällen korrekt („das hat etwas mit ‚Demokration‘ zu tun“). Den Kindern waren Aushandlungen, Diskussionen als Mittel, um mit Konflikten umzugehen, geläufig. Auf gezielte Nachfrage der Lehrperson kam jedoch heraus, dass Abstimmungen zwar als faires Mittel anerkannt sind, im kindlichen Erleben je nach emotionaler Beteiligung und Entwicklungsstand ebenso wie an Schule 1 dennoch nicht immer als fair akzeptiert werden – als Beispiel wurde auch hier eine Mehrheitsentscheidung im Unterricht Bewegung und Sport genannt.

Wie am Beispiel von Schule 3 angedeutet wird, waren abseits der Unterschiede zum politischen Vorwissen in der Interviewsituation Beobachtungen hinsichtlich Ausdrucksmöglichkeiten, Auftreten und Selbstverständnis im Umgang mit schulfremden Erwachsenen auffallend.

An Schule 1 (November 2024, Wiedereinfindungs- und Wiederholungsphase und Herbstferien gerade bewältigt, somit „richtig“ in der dritten Klasse angekommen) konnten während des Interviews körperliche Tätigkeiten (Fußwippen, Drehen an der Schraube von Sitzfläche des Hockers etc.) beobachtet werden, was auf erhebliche Aufregung schließen ließ. Diese Aufregung – hervorgerufen durch den Begriff „Interview“ sowie die schulfremde, männliche Person, die zur Projektdurchführung an die Schule kam – wurde von den Kindern im Anschluss auch thematisiert, die Abschwächung erfolgte bei der Wiederholung beim Post-Interview, das als „nicht so schlimm“ erlebt wurde.

#### 4.2 Äußern politischer Urteile und Problemlösungsvorschläge

Dass die Kinder fähig waren, in der Begegnung mit der jeweiligen Konfliktsituation eigene politische Urteile zu fällen und Lösungsvorschläge einzubringen, kann anhand der Unterrichtsbeobachtungen gezeigt werden. An allen drei Schulen konnte große Bereitschaft beobachtet werden, politische Urteile zu äußern. Für die Kinder war es selbstverständlich, die eigenen Gedanken und somit die eigenen Urteile mit der Öffentlichkeit – dem Klassenverband – zu teilen, zur Diskussion zu stellen, die Aussagen der anderen einzuarbeiten und anschließend die eigenen Urteile neu zu formulieren. Selbst vermeintlich unmögliche Lösungsvorschläge wurden weitergedacht, umformuliert und so als Ideengeber genutzt.



Die zahlreich eingebrachten – teilweise dem kindlichen Entwicklungsstand entsprechend unrealistischen Lösungsvorschläge – lassen auf Verständlichkeit der Dilemmasituationen schließen, wenn auch beobachtet werden konnte, dass Argumente der kindlichen Protagonist:innen besser nachvollzogen werden konnten. Für das Verständnis der Argumente der Erwachsenen brauchte es Denkanstöße/Unterstützung der Lehrperson.

Die interviewten Kinder brachten das Diskussionsgeschehen in Gang, indem sie auf Regeln verwiesen. Somit schienen die Interviewfragen schon eine gewisse Wirkung in Bezug auf kognitive Aktivierung zu haben. Im Laufe des Unterrichts bzw. bei den folgenden Einheiten war die Beteiligung auf die ganze Klasse verteilt, wobei bei einzelnen Kindern ein Konzentrationsabfall beobachtet wurde.

Obwohl die Begriffe „Demokratie“ und „Politik“ während der Gruppendiskussionen nicht vorkamen, fielen dennoch – v. a. beim Äußern von Lösungsvorschlägen – Ansätze eines demokratischen Bewusstseins auf. So war es den Kindern ein Bedürfnis, gegensätzliche Interessen wahrzunehmen und allfällige Minderheiten bei ihren Überlegungen zu berücksichtigen. Wichtig war ihnen beispielsweise, eine Einzelperson beim Beispiel Hallenbad (die nun arbeitslose Bademeisterin) in ihrer Lösungsfindung mitzudenken und diesbezüglich Möglichkeiten zu schaffen. Gerechtigkeit – eine Lösung, die alle berücksichtigt – war an allen drei Schulen ein durchgehend wichtiger Aspekt, ebenso wie der Umstand, dass bei gegensätzlichen Interessen alle bei der Meinungsbildung eingebunden werden müssen.

*Iz: Dürfen alle immer mitmachen?*

*Dominik: Mhm.*

*Iz: Warum?*

*Dominik: Weil sonst unfair wird, nur weil du eben der anderen Mannschaft hilfst, weil du lieber einen Spielplatz willst.*

Diskutiert wurde diesbezüglich von den Kindern auch, ob und bei welchen Themen die Stimmen von Kindern Gehör finden sollten, sie in die Meinungsbildung und die Abstimmung eingebunden werden sollen.

*Anna: Weil jetzt zum Beispiel beim Schwimmbad nur die Eltern abstimmen dürfen und die Eltern das Schwimmbad nicht so mögen – und die Kinder mögen es richtig gerne. Dann können die Kinder mitabstimmen und dann könnte halt sein, dass es fürs Schwimmbad ist.*

Die Möglichkeit zur Teilnahme an einer Abstimmung wurde positiv für Meinungsbildung gesehen. Konkrete Nachfragen schwächten diesen Eindruck bei starker emotionaler Beteiligung der Kinder, wenn es um eigene Bedürfnisse geht, ab. Wenn die eigene Meinung nicht mehrheitsfähig war, wurde die Fairness des Abstimmungsergebnisses auch angezweifelt.

*I2: Kann es sein, dass dann etwas bestimmt wird, wo mehr sind, aber jemand das trotzdem nicht mag? (4 Sek.) So wie bei dir beim Film schauen? Du hast nicht mögen.*

*Mona: Ja, aber ich wollte draußen in die frische Luft spielen.*

*I2: Und trotzdem hat es dann gegolten. Ist es dann eine faire Entscheidung, wenn die Mehrheit das entscheidet?*

*Mona: Irgendwie auch nicht aber irgendwie schon.*

Spürbar war in allen beteiligten Klassen das Verständnis, dass jene, die sich bei einer Mehrheitsentscheidung nicht durchsetzen könnten, mit ihren negativen Emotionen gut umgehen können, da die Regel des Mehrheitsentscheides als fair anerkannt wird.

*I2: Wie war denn das dann für dich?*

*Mona: Langweilig, weil ich wollte in die frische Luft.*

*I1 und I2: [lachen]*

*I2: Und warum bist du trotzdem mitgegangen Film schauen?*

*Mona: Weil da (.) muss die Mehrzahl ... dann muss man das auch machen.*

#### 4.3 Subjektive Unterrichtsbewertungen

Trotz unterschiedlichsten Vorwissens bewerten die Kinder den Unterrichtsentwurf durchwegs positiv. Neben der Tatsache, dass außerschulische Expert:innen Kindern eine willkommene Abwechslung im Grundschulalltag sind, wird die Möglichkeit, in der Gruppe zu arbeiten, positiv hervorgehoben, gemeinsam mit Freund:innen eine Lösung zu finden im Sinne von kommunikativem Austausch und produktivem Mehrwert, da miteinander sowohl mehr als auch bessere Lösungen für Themen gefunden werden.

*Lea: Also mir hat gefallen, dass ihr überhaupt so etwas gemacht habt. (I1: Mhm.) Und, dass wir... dass ich das eben mit meinen Freunden machen konnte. (..) Ja.*

Auf Nachfrage wurde deutlich bestätigt, dass nicht nur das gemeinsame Arbeiten, sondern die Möglichkeit, immer neue Sachverhalte zu diskutieren und gemeinsam nachdenken zu können, gerne angenommen wird. Begeisterung über das Gefühl, dass nicht schulisch nach richtig oder falsch abgefragt wird, sondern kindliche Gedanken ernst genommen werden, war bei den engagierten Diskussionen spürbar und an den Gesichtsausdrücken sichtbar.

*Maximilian: Ja (..) dass ihr immer Probleme hattet (..) und wir das immer gelöst haben.*

*I1: Warum ist es so gut gegangen?[...]*

*Maximilian: Weil wir zusammen gemacht haben. [...] Weil dann haben wir ein bisschen mehr, die denken. Weil vielleicht weiß der eine ja nicht ähm ... zum Beispiel ... was das jetzt sein soll und die anderen schon.*

Die Fallgeschichten wurden beim Vorlesen entsprechend inszeniert und die Diskussionen wurden mit Rätselaufgaben und somit einem spielerischen Ansatz verbunden. Verschiedene Herangehensweisen (Steckbrief, Mikrofonumfrage, Rollenspiel) bei im Allgemeinen gleichem Aufbau der Einheiten, die klare Struktur des Unterrichtsmaterials sowie die auf Wiederholung der Arbeitsschritte aufbauende Durchführung ermöglichten eine Steigerung des Schwierigkeitsgrades bei den einzelnen Geschichten.

*Vinzent: Es war so, dass die Rätsel schon ein bisschen knifflig waren. Und sie waren momentan, heute ein bisschen leichter, da ihr schon dreimal hier wart. Da kennt man sich doch schon gut aus.*

Gegen Ende der einzelnen Einheiten konnte in allen Klassen eine gewisse Müdigkeit bei den Kindern beobachtet werden, die aufgebrachte Anstrengung beim Denken, Reflektieren, Diskutieren zeigte ihre Wirkung.

#### 4.4 Subjektive Lernerfahrungen

Abschließend kann festgehalten werden, dass es offensichtlich gelang, das Verständnis für die Problematik, das Konflikthafte, an allen drei Schulen zu schärfen.

*Anna: Dass sie alle ein Problem hatten.*

*I1: Also, sie hatten immer ein Problem. Und war das so, dass sie einfach..., dass am Ende leicht ist, oder was ist das Schwierige bei den Problemen gewesen?*

*Anna: Sich zu einigen – also sich auf eine Lösung zu einigen, ohne abstimmen. Aber mit Abstimmen ist es dann viel leichter gegangen.*

Ebenso gelang die Perspektivenübernahme an allen beteiligten Schulen, wenn auch an Schule 3 die Abstraktionsfähigkeit, die Bereitschaft des Perspektivenwechsels und das Selbstverständnis für die Aufgabenstellung am größten waren.

Auch an Schule 2 (mit dem geringsten Vorwissen zum Politischen) konnten die Aufgaben im Unterricht gemeinsam gelöst und sogar hohe kognitive Zuwächse in den Post-Interviews vermerkt werden, die einzelnen Schulkinder profitieren also jedenfalls von der Durchführung der Unterrichtseinheiten.

*Hasan: Dass man abstimmt.*

*I2: Warum ist abstimmen wichtig? Damit es fair ist?*

*Hasan: Dass es fair ist, damit nicht viel Streit wird.*

*I2: Okay. Und wann ist das fair?*

*Hasan: Wenn die Abstimmung fertig ist, dann muss man schauen, wer am meisten abstimmt.*

*I2: Wer am Meisten abgestimmt hat. Wer darf denn abstimmen?*

*Hasan: Jeder. Jeder was in der Stadt wohnt.*

*I2: Aha. Okay, gut. Was hast du denn alles gelernt, jetzt wo wir da waren, Hasan? Hast du überhaupt was gelernt oder war es nur fein?*

*Hasan: Ich hab' schon fast gelernt...*

*I2: Was hast du fast gelernt?*

*Hasan: Ich hab' das schon, das man, dass jeder (..) also zusammen, also wenn man etwas macht, dann kriegt man das und das habe ich nicht gewusst.*

*I2: Wenn man etwas gemeinsam macht, kriegt man es besser raus?*

*Hasan: Ja, als wie alleine.*

Grundschul Kinder der dritten Schulstufe artikulieren sich bereits politisch, demokratisches Bewusstsein ist vorhanden. Diskussions- und Problemlösefähigkeit können erlernt werden, wenn ausreichend Anreize und Möglichkeiten zur Übung geboten werden.

Politische Handlungsfähigkeit hängt mit Ausdrucksfähigkeit, Auftreten sowie der Fähigkeit, die eigene Meinung zu äußern und zu vertreten, zusammen. Durch die Bereitstellung von (Zeit-)Räumen für Problemlösung wird Fortschritt ermöglicht.

*I1: ...Hast du sonst irgendetwas Neues gelernt aus diesen Stunden, oder irgendetwas?*

*Anna: Dass man, wenn man zusammen ist, dass man besser Probleme lösen kann, wie wenn man allein Probleme lösen muss.*

*I1: Warum ist das so?*

*Anna: Weil, dann kann man auch die anderen Möglichkeiten – was die anderen denken – hören.*

## 5. Fazit und Ausblick

Wie im vorliegenden Beitrag dargestellt wurde, ist Demokratiebildung von Anfang an als eine zentrale Aufgabe für das Schulsystem zu begreifen, die allerdings in der Praxis noch nicht ausreichend umgesetzt wird. Einen Beitrag zu dem in diesem Kontext besonders wichtigen Bildungsziel, der Förderung demokratischer Konfliktfähigkeit, zu leisten, ist das Ansinnen des Projekts LPSU. Dieses möchte das Verständnis von politischen Konflikten befördern und Fähigkeiten zur

Analyse und demokratischen Aushandlung derselben stärken, weil diese Aspekte als zentrale Voraussetzungen für die politische Teilhabe und das Zusammenleben in der Demokratie zu begreifen sind. Der im Rahmen des Projekts über DBR ausgearbeitete Unterrichtsentwurf soll dafür sowohl der Fachlichkeit als auch der Lebens- und Erfahrungswelt der kindlichen Subjekte gerecht werden. Am Ende ist neben der Publikation der wissenschaftlichen Ergebnisse auch eine Veröffentlichung als Unterrichtsmaterial geplant.

Wenn auch die Detailauswertung der hier vorgestellten Daten, samt Ausdifferenzierung der Analysekategorien, im Projektteam für das Jahr 2026 noch ansteht, so lassen die hier geschilderten Erkenntnisse durchaus relevante Schlüsse für die Demokratiebildung in der Grundschule zu. Das sehr ungleich verteilte, vor allem familiär geprägte politische Vorwissen untermauert Forderungen nach einer systematischen Behandlung politischer Fragen in der Grundschule. Aufgrund der unterschiedlichen Voraussetzungen und Vorkenntnisse ist eine differenzierte Aufbereitung und Herangehensweise notwendig. Im Fall des vorliegenden Projekts gelang dies der Lehrperson durch konkrete Nachfragen, Wiederholungen und Adaptionen für die spezifischen Schüler:innen, um den Fokus aufrechtzuerhalten bzw. Übungen und Erleichterungen für die Perspektivenübernahme (Traumreisen, Mikrofonumfragen etc.).

Eine entsprechend subjektorientierte Didaktik kann, wie gezeigt werden konnte, das Bilden und Äußern eigener politischer Urteile sowie das Erproben demokratischer Konfliktlösungen gezielt unterstützen. Gerade die Möglichkeit, eigene Gedanken frei zu äußern, dabei – trotz des kindlichen Alters – ernst genommen zu werden, aber auch gemeinsam mit anderen an gesellschaftlichen Problemen zu arbeiten, waren von den Kindern genannte Argumente, weshalb diese die Begegnung mit dem hier vorgestellten Unterrichtsentwurf durchwegs als positiv und auch als lehrreich bewerteten.

## Literaturverzeichnis

- Achour, S. (2025). Gesellschaftspolitische, didaktische und pädagogische Perspektiven auf Demokratiebildung. Ein Überblick über Kontroversen, Synergien, Chancen und Desiderate. In S. Achour, M. Sieberkrob, D. Pech, J. Zelck & P. Eberhard (Hrsg.), *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben* (S. 19–43). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Achour, S., Sieberkrob, M., Pech, D., Zelck, J. & Eberhard, P. (Hrsg.). (2025). *Handbuch Demokratiebildung und Fachdidaktik. Band 1. Grundlagen und Querschnittsaufgaben*. Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Bade, G. (2024). *Lehrkräfte im Sachunterricht zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Unterschätze Potentiale Politischer Bildung in der Grundschule*. Frankfurt am Main: Wochenschau.

- Barab, S. (2014). Design-based research: A methodological toolkit for engineering change. In R. K. Sawyer (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences, Second Edition* (S. 151–170). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139519526.011>
- Baumgardt, I. (2024). Demokratiebildung (nicht nur) im Sachunterricht. In A. Becher, E. Gläser & N. Kallweit (Hrsg.), *Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven*. (S. 21–31). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Blasche, R. & Wohnig, A. (2024). Die Konzeption der Konfliktorientierung als Element kritischer politischer Bildung. In Y. Chehata, A. Eis, B. Lösch, S. Schäfer, S. Schmitt, A. Thimmel, J. Trumann & A. Wohnig (Hrsg.), *Handbuch kritische politische Bildung* (S. 276–284). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (2022a). *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). Beiheft 14. [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht\\_volume\\_o\\_6180.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_o_6180.pdf)
- Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (2022b). *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. Eine Einleitung. In L. Coers, T. Simon & D. Pech (Hrsg.), *Kinder und Gesellschaft – Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de). Beiheft 14 (S. V–X). [https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht\\_volume\\_o\\_6180.pdf](https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/94533/1/sachunterricht_volume_o_6180.pdf)
- Culp, J., Drerup, J. & Yacek, D. (2023). What Is Democratic Education and Why Should We Care? In D. Yacek, J. Drerup & J. Culp (Hrsg.), *The Cambridge Handbook of Democratic Education* (S. 3–10). Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009071536.002>
- Dalton, R. J. (1996). Political Cleavages, Issues, and Electoral Change. In L. LeDuc, R. G. Niemi & P. Norris (Hrsg.), *Comparing Democracies: Elections and Voting in Global Perspective* (S. 319–342). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Dängeli, M. & Kalcsics, K. (2021). Politische Bildung im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts. In T. Simon (Hrsg.), *Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie* (S. 53–67). Wiesbaden: Springer Fachmedien. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-658-33555-7_4)
- Gerdes, J. (2021). Demokratiebildung. In *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie* (S. 1–26). Wiesbaden: Springer VS. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1\\_74-1](https://doi.org/10.1007/978-3-658-31395-1_74-1)
- Gläser, E. (2022). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gloe, M. (2022). Demokratielernen als politische Bildung. In W. Sander & K. Pohl (Hrsg.), *Handbuch politische Bildung* (5. vollständig überarbeitete Auflage, S. 320–328). Frankfurt am Main: Wochenschau.
- Goll, T. & Schmidt, I. (2021). *Politische Bildung von Anfang an? Kindertageseinrichtungen und Grundschulen als Orte politischer Bildung und demokratischen Lernens*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Haarmann, M. & Lange, D. (2013). Der subjekt-/schülerorientierte Ansatz. In C. Deichmann & C. K. Tischner (Hrsg.), *Handbuch Dimensionen und Ansätze in der politischen Bildung* (S. 19–36). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Honneth, A. (2012). Erziehung und demokratische Öffentlichkeit. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 15(3), 429–442. <https://doi.org/10.1007/s11618-012-0285-9>
- Kalcsics, K. & Moser, I. (2017). Schülervorstellungen zu Regeln und Mitbestimmung von Primarschulkindern: Eine Annäherung durch rekonstruktive Verfahren. In P. Mittnik (Hrsg.), *Empirische Einsichten in der Politischen Bildung* (S. 125–141). Innsbruck: Studien Verlag.
- Kalcsics, K. & Raths, K. (2013). Was Kinder unter Politik verstehen. Vorstellungen über Herrschaft von Schülerinnen und Schülern der Primarstufe. In E. Wannenack, S. Bosshart, A. Eichenberger, M. Fuchs, E. Hardegger, & S. Marti (Hrsg.), *4- bis 12-Jährige. Ihre schulischen und außerschulischen Lern- und Lebenswelten* (S. 241–247). Münster: Waxmann.
- Kallweit, N. (2019). *Kindliches Erleben von Krieg und Frieden. Eine phänomenografische Untersuchung im politischen Lernen des Sachunterrichts*. Wiesbaden: Springer.
- Krammer, R., Kühberger, C. & Windischbauer, E. (2008). *Die durch politische Bildung zu erwerbenden Kompetenzen. Ein Kompetenz-Strukturmodell. Short Summary. Langfassung*. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur.
- Kuhn, H. W. (Hrsg.). (2003). *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader*. Herbolzheim: Centaurus. [https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source\\_opus=3038](https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=3038)
- Larcher, E. & Zandonella, M. (2014). *Politische BildnerInnen 2014. Politische Bildung in Volksschulen und Schulen der Sekundarstufe 1 in Wien*. Wien: Arbeiterkammer Wien, Zentrum für politische Bildung Pädagogische Hochschule Wien, SORA Institute for Social Research and Consulting, Wien. [http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014\\_SORA-Endbericht\\_Politische\\_BildnerInnen.pdf](http://www.sora.at/fileadmin/downloads/projekte/2014_SORA-Endbericht_Politische_BildnerInnen.pdf)
- Lehrplan für Volksschulen, BGBl. II Nr. 1/2023 (2023). [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2023\\_II\\_1/BGBLA\\_2023\\_II\\_1.pdf#sig](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/BGBLA_2023_II_1.pdf#sig)
- Levinson, M. (2012). *No Citizen Left Behind*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lupia, A. (2016). *Uninformed. Why people seem to know so little about politics and what we can do about it*. Oxford: Oxford University Press.
- May, M. (2022). Was ist Demokratiebildung? In A. Beelmann & D. Michelsen (Hrsg.), *Rechtsextremismus, Demokratiebildung, gesellschaftliche Integration. Interdisziplinäre Debatten und Forschungsbilanzen* (S. 251–264). Wiesbaden: Springer VS.
- Mouffe, C. (2018). *Das demokratische Paradox* (Reprint). Wien: Turia + Kant.
- Mouffe, C. (2020). *Über das Politische. Wider die kosmopolitische Illusion* (8. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Nord, M., Altman, D., Angiolillo, F., Fernandes, T., Anna, G. G. & Lindberg, S. I. (2025). *Democracy Report 2025: 25 Years of Autocratization – Democracy Trumped?* Göteborg: University of Gothenburg, V-Dem Institute.



- Przeworski, A. (2020). *Krisen der Demokratie*. Berlin: Suhrkamp.
- Rancière, J. (2002). *Das Unvernehmen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung: Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinhardt, S. (2006). Konfliktfähigkeit als Demokratie-Kompetenz. *Gesellschaft – Wirtschaft – Politik (GWP)*, 1, 101–113.
- Richter, D. (2006). Was gibt's Neues zur Politischen Bildung im Sachunterricht? Ein Kommentar zu Gertrud Beck. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 6.
- Richter, D. (2007). *Politische Bildung von Anfang an: Demokratie - Lernen in der Grundschule*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Rosanvallon, P. (2010). *Demokratische Legitimität. Unparteilichkeit – Reflexivität – Nähe*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Schäfer, A. & Zürn, M. (2021). *Die demokratische Regression*. Berlin: Suhrkamp.
- Schiele, S. (2004). Demokratie braucht politische Bildung. In G. Breit & S. Schiele (Hrsg.), *Demokratie braucht politische Bildung* (S. 1–10). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Ständige Wissenschaftliche Kommission der Kultusministerkonferenz (SWK). (2024). *Demokratiebildung als Auftrag der Schule – Bedeutung des historischen und politischen Fachunterrichts sowie Aufgabe aller Fächer und der Schulentwicklung. Stellungnahme der St ndigen Wissenschaftlichen Kommission der Kultusministerkonferenz*. Bonn: SWK. [https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme\\_Demokratiebildung.pdf](https://www.swk-bildung.org/content/uploads/2024/06/SWK-2024-Stellungnahme_Demokratiebildung.pdf)
- Stornig, T. (2025). Lernen über das Politische in der Grundschule – zur Bedeutung eines postfundamentalistischen Politikbegriffs für den Sachunterricht. In W. Friedrichs, L. Kierot, D. Lange, & O. Marchart (Hrsg.), *Radikale Demokratiebildung* (S. 169–183). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-46322-9\\_9](https://doi.org/10.1007/978-3-658-46322-9_9)
- Stornig, T. & Neuwirth, T. (2025). Netzwerk Demokratie in der Volksschule – Ziele, Perspektiven und erste Erfahrungen. *transfer „Forschung <–> Schule“*, 11, 156–165.
- van Deth, J. W., Abendsch n, S., Rathke, J., & Vollmar, M. (2007). *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- We  eno, G. & Richter, D. (2022). Politische Aspekte. In J. Kahlert, M. F lling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (3., S. 173–178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.
- We  els, B. (2021). Politische Drift in Deutschland. Die Polarisierung von Parteiprogrammen und Wählerschaft nimmt zu. *WZB Mitteilungen, Heft 172*, 22–23.
- Westphal, M. (2020). Kritik- und Konfliktkompetenz als Auftrag politischer Bildung. *Journal für politische Bildung*, 4, 28–33.