



Keine Tabula rasa – political Literacy von Vorschulkindern

Thomas Goll

thomas.goll@tu-dortmund.de

EINGEREICHT 29 SEP 2020

ANGENOMMEN 9 MAR 2021

Der Beitrag plädiert auf der Basis von Forschungsberichten und empirischen Befunden dafür, dass der politischen Bildung schon in den Kindertageseinrichtungen jener Raum gegeben wird, der der UN-Kinderrechtskonvention entspricht. Denn schon Kinder im Vorschulalter können Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. Sie sind keine politikfernen Wesen, sie stellen Fragen und haben Wissensbestände zu Politik. Wer ihre political Literacy ignoriert, erschwert die Anschlussfähigkeit an das politische Lernen im Primarbereich und trägt dazu bei, die Konzepte *Demokratie* und *Politik* zu entfremden. Gerade zum Schutz vor Populisten reichen Partizipationserfahrungen nicht aus. Nur echte frühkindliche politische Bildung ist demokratiesichernd.

SCHLÜSSELWÖRTER: Politische Bildung, frühkindliche Bildung

1. Problemstellung

Kindertageseinrichtungen (Kita) sind Orte der Bildung (vgl. Correll & Lepperhoff, 2019). Nicht zuletzt die Etablierung von Bildungsplänen für die Kindertageseinrichtungen (vgl. den bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich: BMBWF, 2020 oder die Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen: MFKJKS & MSW, 2016) dokumentiert diesen Wandel von Spiel- und Betreuungs- zu Bildungsräumen.

Dennoch sind in den Richtlinien nicht alle möglichen Bildungsbereiche gleichermaßen entfaltet. Anders als bei naturwissenschaftlicher Bildung, die schon in der Kita auf Inhalte und Methoden abhebt (BMBWF, 2020, S. 24), wird politische Bildung inhaltlich nicht gefüllt, sondern eher als Modus beschrieben: „Elementare Bildungseinrichtungen leisten einen Beitrag zur frühen politischen Bildung, indem sie Kindern vielfältige kindgemäße Möglichkeiten zur Beteiligung, Gestaltung und Mitbestimmung bieten“ (BMBWF, 2020, S. 7). Das entspricht den verbreiteten Konzepten des „Demokratie leben lernen“ (z. B. Hansen, Knauer & Sturzenhecker, 2011), reduziert politische Bildung in der Praxis aber zumeist auf das Erfahren von Partizipation in einem geschützten Raum (vgl. BMBWF, 2020, S. 18).

Zu fragen ist, ob diese Fokussierung dem Bildungshunger und -anspruch der Kinder gerecht wird und ob sie inhaltlich ausreichend ist. Denn Kinder sind entsprechend der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) politische Subjekte. Sie haben das unverbrüchliche Recht, sich mit Themen der politischen Welt zu beschäftigen und an ihr zu partizipieren. Das gilt für jedes Kind, „das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden“ (Art. 12 KRK: BMFSFJ, 2014, S. 15).

Dieser Beitrag arbeitet auf der Basis empirischer Befunde heraus, dass Kinder schon im Kita-Alter über political Literacy verfügen. Weil bei ihnen zudem Aspekte von politischer Meinungsbildung nachgewiesen werden können, haben auch diese noch sehr jungen Kinder das Recht auf politisches Lernen in der Kita, das mehr ist als Partizipationserfahrungen zu sammeln. Denn echte politische Bildung vermittelt Inhalte und Kompetenzen, die notwendig sind, um die Welt der Politik verstehen und sich in ihr bewegen zu können. Das ist gerade zum Schutz vor Populisten und Vereinfachern unabdingbar. Frühkindliche politische Bildung ist daher demokratiesichernd.

2. Forschungsstand

Die Forschung zum Verhältnis von Politik und Kindern im Vor- und Grundschulalter (vgl. u.a. Barrett & Buchanan-Barrow, 2005; Berti, 2005; Gläser & Becher, 2020; Sapiro, 2004; Götzmann, 2015) beginnt in den 1950er und 1960er Jahren in den USA, hat etwas Konjunktur in den 1970er bis 1990er Jahren, bricht dann aber fast ab, um heute wieder etwas mehr Interesse zu finden. Sie ist zunächst politikwissenschaftlich fundiert (politische Sozialisationsforschung), bald aber auch erziehungswissenschaftlich und (entwicklungs)psychologisch, wobei die Annahmen Piagets zur kindlichen Entwicklung sich für das Forschungsfeld lange Zeit als limitierend erweisen. Man hält politische Bildung für Kinder im Anschluss an Piaget für verfrüht.

Hinzu kommt, dass die anfangs eingesetzten Fragebogenformate und Interviewformen den Kindern nicht den Raum gaben, sich altersangemessen verständlich zu machen. Mehr noch, „these methods systematically excluded children younger than 7 years of age because of developmental limitations on survey measurement“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 250f.). Die Forschenden übersahen daher auch aufgrund ihrer Instrumente das Potenzial ihrer Probandinnen und Probanden, sich mit Politik auseinandersetzen zu wollen und zu können, hielten sie für kognitiv inkompetent und Politik für irrelevant für Kinder (vgl. Sapiro, 2004, S. 13). Diese Sicht kann heute als überwunden angesehen werden: „Die Zurückhaltung mancher, auf Entwicklungstheorien à la Piaget basierender Forscher, welche immer wieder jungen Kindern politische Kompetenz absprechen, scheint nicht berechtigt zu sein“ (van Deth, 2007, S. 117f.).

Auf der Grundlage der theoretischen Annahme, dass Kinder in spezifischen Kontexten aufwachsen und dass Politik in Kommunikationsgemeinschaften sozial repräsentiert wird, geht die gegenwärtige Forschung vielmehr davon aus, „that children’s experience of the social world is not direct and unproblematic but is mediated by the interpretations circulating in the communities in which they live“ (Berti, 2005, S. 74). Und diese werden von ihnen aktiv mitgestaltet, sobald sie an der Kommunikation teilhaben und diese kognitiv verarbeiten. Kinder sind damit nicht nur als passive Objekte politischer Sozialisation ausgesetzt, sie sozialisieren sich selbst in die Welt der Politik hinein und entwickeln dazu auch eigene Vorstellungen.

Daher gilt insbesondere „the naïve theory approach as a conceptual framework“ heute als vielversprechender und produktiver Forschungsansatz (Barrett & Buchanan-Barrow, 2011, S. 589). In naiven, d. h. nicht-wissenschaftlichen Theorien konstruieren Menschen Beziehungen zwischen Elementen einer Domäne (hier der Welt der Politik), sie setzen also Wissen in Form von domänenspezifischen Konzepten (hier politische Konzepte) miteinander in Beziehung, um sich damit Vorgänge und Strukturen in einem klar von anderen Bereichen abgegrenzten Feld plausibel erklären zu können (vgl. Götzmann, 2015, S. 12ff.). Dazu gehören z. B. „cause-and-effect explanations of the phenomena within that particular domain“ und „hypothetical constructs of unobservable factors or processes“ (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005, S. 4). Naive Theorien sind daher anspruchsvolle Konstruktionen.

Voraussetzung von naiven politischen Theorien ist daher die Existenz von politischen Wissensbeständen in Form von politischen Konzepten. Diese werden dann als political Literacy definiert, wenn weniger ihr interner Aufbau als vielmehr ihre Anwendungsperspektive fokussiert wird: Political Literacy ist in der Politikwissenschaft „conceptualized as the potential for informed political participation“ (Cassel & Lo, 1997, S. 317). Dieses Literacy-Verständnis geht über das des „BildungsRahmenPlans für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich“ hinaus, nach dem Literacy „alle Erfahrungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Kinder im Umgang mit Buch-, Erzähl- und Schriftkultur vor dem eigentlichen Lesen- und Schreibenlernen machen, [umfasst]“ (BMBWF, 2020, S. 19). Aber mit einem politikbezogenen Verständnis von Literacy ist die Brücke zur UN-Kinderrechtskonvention geschlagen, denn damit ist ein Konzept adressiert, „das die Teilhabe an der politischen Öffentlichkeit gestattet“ (vgl. Juchler, 2010, S. 194). Kann political Literacy bei Kindern im Vorschulalter nachgewiesen werden, verfügen sie über die Bausteine für naive Theorien über Politik.

3. Evidenzen

Die nationale und internationale Forschung belegt, dass Kinder im Alter von 6 Jahren, d. h. am Ende der Vorschulzeit bzw. bei Eintritt in die Grundschule über politisches Wissen verfügen:

- Sie kennen Politikerinnen und Politiker sowie Repräsentantinnen und Repräsentanten des Staates, in dem sie leben: „At 6±7 years of age children have also heard of various political figures (queen, president, or premier depending on the country; [...])“ (Berti, 2005, S. 78; vgl. auch Schauenberg, 2014).
- Es gibt Indizien dafür, dass sie in der Lage sind, politische Wissensbestände zu kategorisieren: „Kinder in der ersten Grundschulklasse verfügen nicht nur über politisches Wissen, sie sind außerdem in der Lage, verschiedene Wissensbereiche zu unterscheiden“ (Vollmar, 2007, S. 159).
- Zudem haben sie ein Bewusstsein für politische Themen und Probleme: „Insgesamt unterstreichen diese Ergebnisse die Bedeutung politischer Themen und Probleme für sehr junge Kinder. [...] Zwar ist die Bekanntheit politischer Themen unter jungen Kindern beschränkt, die Ergebnisse zeigen allerdings, dass diese Kinder sehr wohl in der Lage sind, derartige Themen und Probleme zu erkennen“ (van Deth, 2007, S. 117f.)

Die im Rahmen des PBKS-Projekts (= **P**olitische **B**ildung von Anfang an (**K**indertagesstätten und **S**achunterricht)) an der TU Dortmund durchgeführte explorative typenbildende PKJK-Teilstudie (= **P**olitische **K**onzepte **j**unger **K**inder) kann zeigen, dass schon Kinder im Alter von 5 Jahren über unterschiedlich ausgeprägte Stufen von political Literacy verfügen (vgl. Goll, 2020b). Zwar ist aufgrund der geringen Fallzahl der dokumentierten Fälle (N=5) eine Quantifizierung nicht sinnvoll, gleichwohl kann man aber mit den dort identifizierten Typen größere Datensätze probeweise strukturieren:

- Typ 1 zeigt keine political Literacy. Sprachliche Äußerungen zu Politik werden nicht getätigt („Weiß nicht“).
- Typ 2 sind politische Begriffe bekannt (z. B. Wahl).
- Typ 3 kann die Begriffe korrekt verwenden (z. B. Politiker/-in).
- Typ 4 äußert konkrete Vorstellungen zu Phänomenen (z. B. Macht) und Funktionen der Politik (z. B. Ordnungsfunktion). Das deutet auf politische Konzepte hin, wenn auch auf einem noch wenig elaborierten Niveau.

Im Sinne des vierstufigen Kompetenzmodells von Bynbee (vgl. Weißeno et al., 2010, S. 18ff.) ist bei den Kindern des Typs 2 die erste Stufe (Kompetenzstufe I: nominal = politische Begriffe sind bekannt) und bei Kindern des Typs 3 die zweite Stufe (Kompetenzstufe II: funktional – politische Begriffe werden korrekt verwendet) nachweisbar.

Hinsichtlich Kompetenzstufe III (konzeptuell = politisches Verständnis wird gezeigt) bleiben die Befunde vage, da die Sprachäußerungen der Kinder im vorliegenden Material nicht hinterfragt werden. Durch die PKJK-Studie ist daher auch nicht gesichert, ob schon Kinder im Kita-Alter über naive Theorien zu Politik verfügen. Das wäre bei Kindern vom Typ 4 aber am ehesten zu erwarten.

Im Material zeigen sich auch Indizien dafür, dass Kinder die Begriffe zwar kennen, diese aber nicht richtig verwenden bzw. Schwierigkeiten mit der Domänen-

abgrenzung haben (z. B. politisches Verständnis von Wahl im Gegensatz zu einem allgemeinen Auswahlverständnis). Diese können auch rein sprachliche bedingt sein, was dem internationalen Forschungsstand entspricht:

Moreover, children's naïve theories are usually implicit rather than explicit; thus, children may not be able to consciously access and verbalise these theories. Verbal interviewing is therefore likely to underestimate children's understanding. Instead, in order to reveal the structure of the child's thinking, the child needs to be presented with scenarios, stories, or vignettes in which variables are manipulated and about which the child has to make predictive judgements. (Barrett & Buchanan-Barrow, 2005, S. 4)

Alles in allem kann durch die vorhandene Forschung jedoch als erwiesen gelten, dass schon junge Kinder in der Lage sind, gesellschaftliche Problemlagen wahrzunehmen und politische Vorstellungen zu entwickeln, allerdings mit Einschränkungen, denn „[...] we find that the mostly tacit knowledge that they do accumulate is limited, disconnected, and frequently distorted by naïve ideas or outright misconceptions“ (Brophy & Alleman, 2002, S. 104).

Andere Forschende vermeiden den Begriff Fehlkonzepte. Dieser ist pejorativ und im gesellschaftswissenschaftlichen Kontext problematisch (vgl. Goll, 2020a). Sie betonen die kindliche Sinnbildungsleistung und die Kreativität, die sich in eigenen Konzepten äußert:

Children are capable of thinking about all sorts of complex topics at a very young age [...]. [...] children will work to make sense of their world and will come up with their own ideas, which may be inaccurate or detrimental. (vgl. Sullivan, Wilton & Apfelbaum, 2020)

Da die kindlichen Sinnbildungen noch nicht auf abstrakten Funktionsmustern und -erklärungen aufbauen können, müssen junge Kinder auf ihnen verständliche Logiken zurückgreifen. Diese finden sie insbesondere in ihren Familien und Peer-Groups vor. Junge Kinder neigen zudem dazu, Handlungen als persönlich und nicht als institutionell motiviert zu verstehen. Polizisten handeln z. B. aus Spaß an ihrem Tun, nicht im Dienst der Allgemeinheit und Gesetzen verpflichtet (vgl. Berti, 2005, S. 77f.). Das ändert sich nach heutigem Forschungsstand etwa im Alter von 6–7 Jahren. Daher definieren vor allem ältere Studien das frühkindliche Verstehen von Politik als lediglich „vorpolitisch“ oder „Prolog zu Politik“, nehmen politische Konzepte nur in sehr rudimentärer Hinsicht wahr und postulieren aus domänenspezifischer Sicht die Abwesenheit naiver Theorien (vgl. Berti, 2005, S. 76f.). Ganz entscheidend für die Beurteilung kindlicher Theorien über Politik ist daher das Domänenverständnis.

Dies führt zu den Desiderata der vorliegenden Forschung. Erstens liegen nicht wirklich viele Erkenntnisse zur frühkindlichen politischen Sozialisation und deren spätere Folgen vor, „there is little current empirical research shedding light on early childhood antecedents to youth civic engagement“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 249).

Zweitens gibt es keine echten Längsschnittstudien, die Aufschluss über die Genese und Weiterentwicklung kindlicher Politikkonzepte und Erklärungsmuster liefern könnten: „As a result, we can only speculate about how an examination of young children’s skills and experiences during preschool and kindergarten contexts may inform an understanding of developmental trajectories of civic identity“ (Astudo & Ruck, 2010, S. 252).

Drittens mangelt es an interdisziplinären Kooperationen, z. B. von Forschenden aus der Politikdidaktik, der sozialen Arbeit und der Entwicklungspsychologie, die ihre Expertise in die gemeinsame Entwicklung von geeigneten Instrumenten zur Erforschung der frühkindlichen domänenspezifischen Vorstellungen einbringen könnten. Ein Bewusstsein für die Notwendigkeit dieser Zusammenarbeit ist jedoch schon vorhanden:

An important key to this understanding is greater awareness of and attention paid by political scientists to developmental psychology and theories of the learning processes. Only then can we make informed decisions about appropriate standards of civic education and civic engagement for our youth and throughout the life cycle. (Dudley & Gitelson, 2002, S. 175)

4. Diskussion und Ausblick

Trotz der überschaubaren Anzahl von empirischen Studien zum Verhältnis von jungen Kindern zu Politik kann als theoretisch begründet und empirisch validiert gelten, dass schon Kinder im Vorschulalter Politik wahrnehmen und in ihre Weltvorstellungen integrieren. Dies gilt es zu berücksichtigen, denn „the truly formative years of the maturing member of a political system are between the ages of 3 and 13“ (Berti, 2005, S. 70). Daher gilt es schon die frühen Lebens- und Lernjahre von Kindern zu nutzen, auch die Welt der Politik zu erschließen.

Da schon Kinder im Kita-Alter über political Literacy verfügen (können), sie aber in der Regel die sprachlichen Möglichkeiten, sich angemessen auszudrücken, noch entwickeln müssen, ist Sprachbildung in der Kita zugleich politische Bildung. Das entspricht z. B. auch dem bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich, in dem die Bedeutung der Sprache für politische Teilhabe hervorgehoben wird:

Sprache ist das wichtigste Medium zur Auseinandersetzung eines Menschen mit seiner Welt: Sprache ist notwendig, um Gefühle und Eindrücke in Worte zu fassen

und damit sich selbst und andere zu verstehen. Sie ist die Grundlage für die Gestaltung sozialer Beziehungen und die Partizipation am kulturellen und politischen Leben. (BMBWF, 2020, S. 18)

Sowohl eine domänenbezogene Sprache als auch die Bildungssprache der Kindertageseinrichtungen sind mehr als Alltagssprache. Fachliche angebundene Konzepte sind „Indizien für ganz spezifische Sinnbildungsanstrengungen“ (Köller, 2016, S. 38). Auch deshalb besitzt ein sich aufbauender „Wortschatz [...] nicht nur eine Schlüssel-funktion in der Sprachentwicklung, sondern ist auch grundlegend für Bildungsprozesse“ überhaupt (Osburg, 2016, S. 319). Im Rahmen der vorschulischen Bildungseinrichtungen muss zudem deren Sprachpraxis und damit die Bedeutung der Bildungssprache mitreflektiert werden, denn diese ist erziehungswissenschaftlich betrachtet das „Register, in dem Wissensaneignung in Bildungsinstitutionen erfolgt und zu dem diese Institutionen deshalb Zugang verschaffen müssen“ (Gogolin & Duarte, 2016, S. 483). Deshalb sind Sprachsensibilität und politische Bildung zwingende Bestandteile der Ausbildungscurricula von Erzieherinnen und Erziehern.

Dies gilt umso mehr, weil schon sehr junge Kinder Vorstellungen von der Welt der Politik entwickeln, die sie umgibt. Da diese Vorstellungen mitunter wenig mit der Realität zu tun haben, besteht die Gefahr, dass sich problematische Alltagskonzepte bei spät einsetzender politischer Bildung so verfestigen, dass sie nur mehr schwer zu verändern sind. Diese Konzepte erkennen und bearbeiten zu können, setzt eine entsprechende Ausbildung voraus. Hier sind die entsprechenden Fachschulen und Institutionen der Lehrkräftebildung gefragt.

Für die Forschung bestehen die Herausforderungen darin, valide domänenspezifische Instrumente zu entwickeln, die Aufschluss über naive Theorien von Kindern im Kita-Alter und später ermöglichen. Da für die Beurteilung kindlicher Theorien über Politik das Domänenverständnis zentral ist, wird diese Forschung nur interdisziplinär zu denken sein.

Sie ist auch deshalb wichtig, weil es für ältere Kinder Evidenz gibt, die das Konzept, über Partizipationserlebnisse demokratische Einstellungen zu fördern und damit die Brücke zur Politik zu schlagen, als unzureichend nachweisen (vgl. Biedermann, 2005). Benötigt werden daher Interventionsstudien, die einem domänenspezifischen Ansatz folgen. Die wenige Empirie, die es dazu gibt, „highlights the role of explicit teaching“ (Berti, 2005, S. 83), denn nur so können in solchen Partizipationsformaten auch politische Konzepte und political Literacy vermittelt werden.

Zudem muss der Mangel an Längsschnittstudien angegangen werden, da sie allein gesicherte Auskunft über die Wirkung des früh einsetzenden politischen Lernens auf das politische Engagement im Erwachsenenalter in der Lage zu geben sein werden. Auch dazu können interdisziplinär zusammengesetzte Forschergruppen gut beitragen.

5. Fazit

Der Beitrag konnte auf der Basis empirischer Befunde zeigen, dass Kinder im Vorschulalter keine politikfernen Wesen sind. Sie stellen Fragen nach und haben Wissensbestände zu Politik. Wer dies ignoriert, verhindert eine möglichst früh einsetzende politische Bildung, erschwert die Anschlussfähigkeit an das politische Lernen im Primarbereich und trägt dazu bei, die Konzepte Demokratie und Politik zu entfremden und letzteres damit möglicherweise negativ zu besetzen. Gerade zum Schutz vor Populisten und Vereinfachern ist das Bewusstsein, dass das Politische zum Wesen des Menschen gehört und Macht eine soziale Tatsache ist, unabdingbar. Frühkindliche politische Bildung ist nach diesem Verständnis keine kognitive Überforderung, sondern demokratisierend.

Zudem haben Kinder darauf ein Recht, denn ein Kind, das eine Vorstellung der politischen Welt gebildet hat, zeigt nicht nur die Fähigkeit, „sich eine eigene Meinung zu bilden“, sondern kann auch das Recht, „diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern“ (Art. 12 KRK: BMFSFJ, 2014, S. 15), faktisch wahrnehmen. Die politischen Rechte der Kinderrechtskonvention sind daher nicht nur normative Postulate, sondern mit kindlichen Kompetenzen unterfüttert:

ART. 13: MEINUNGS- UND INFORMATIONSFREIHEIT

(1) Das Kind hat das Recht auf freie Meinungsäußerung [...]

ART. 15: VEREINIGUNGS- UND VERSAMMLUNGSFREIHEIT

(1) Die Vertragsstaaten erkennen das Recht des Kindes an, sich frei mit anderen zusammenzuschließen und sich friedlich zu versammeln.

(2) Die Ausübung dieses Rechts darf keinen anderen als den gesetzlich vorgesehenen Einschränkungen unterworfen werden [...] (BMFSFJ, 2014, S. 15f.).

Politische Bildung schon in der Kita ist somit nicht etwa verfrüht oder eine bloße Möglichkeit, sondern sie ist ein Rechtsanspruch, den es einzulösen gilt.

Literatur

- Astudo, J. & Ruck, M. D. (2010). Early Childhood as a Foundation for Civic Engagement. In L. R. Sherrod, J. Torney-Purta, & C. A. Flanagan (Hrsg.), *Handbook of Research on Civic Engagement in Youth* (S. 249–275). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2005). Emergent themes in the study of children's understanding of society. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.), *Children's Understanding of Society* (S. 1–16). ProQuest Ebook Central.
- Barrett, M. & Buchanan-Barrow, E. (2011). Children's Understanding of Society. In P. K. Smith & C. H. Hart (Hrsg.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*. Second Edition. (S. 584–602). Malden MA, Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

- Berti, A. E. (2005). Children's understanding of politics. In M. Barrett & E. Buchanan-Barrow (Hrsg.), *Children's Understanding of Society* (S. 69–103). ProQuest Ebook Central.
- Biedermann, H. (2006). *Junge Menschen an der Schwelle politischer Mündigkeit. Partizipation: Patentrezept politischer Identitätsfindung?* Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Brophy, J. & Alleman, J. (2002). Learning and Teaching about Cultural Universals in Primary-Grade Social Studies. *The Elementary School Journal*, 103(2), 99–114.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (= BMFSFJ) (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. 5. Auflage. Berlin.
- Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung (= BMBWF) (2020). *Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich. Endfassung, August 2009*. Wien.
- Cassel, C. A & Lo, C. C. (1997). Theories of political literacy. *Political Behavior*, 19(4), 317–335.
- Dudley, R. L. & Gitelson, A. R. (2002). Political literacy, civic education, and civic engagement: A return to political socialization? *Applied Developmental Science*, 6(4), 175–182.
- Gläser, E. & Becher, A. (2020). Präkonzepte von Grundschulkindern zu politischen Konzepten: Forschungslinien und empirische Befunde zum Politischen Lernen im Sachunterricht. In A. Albrecht, G. Bade, A. Eis, U. Jakubczyk & B. Overwien (Hrsg.), *Jetzt erst recht: Politische Bildung! Bestandsaufnahme und bildungspolitische Forderungen* (S. 62–83). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Gogolin, I. & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Goll, T. (2020a). Basis- und Fachkonzepte. In S. Achour, M. Busch, P. Massing & C. Meyer-Heidemann (Hrsg.), *Wörterbuch Politikunterricht* (S. 23–26). Frankfurt a. M.: Wochenschau.
- Goll, T. (2020b). *Politische Konzepte junger Kinder – Ergebnisse einer explorativen Teilstudie*. DOI: 10.13140/RG.2.2.32302.13129.
- Götzmann, A. (2015). *Entwicklung politischen Wissens in der Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hansen, R., Knauer, R. & Sturzenhecker, B. (2011). *Partizipation in Kindertageseinrichtungen. So gelingt Demokratiebildung mit Kindern!* Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Juchler, I. (2010). Die Zumutungen der Demokratie und Political Literacy, In D. Lange & G. Himmelmann (Hrsg.), *Demokratiedidaktik. Impulse für die Politische Bildung* (S. 184–197). Wiesbaden: Springer VS.

- Köller, W. (2016). Sprachliche Bildung und entwicklungspsychologische Grundlagen. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 25–47). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (= MFKJKS & MSW) (2016). *Bildungsgrundsätze. Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an. Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Osburg, C. (2016). Sprache und Begriffsbildung: Wissenserwerb im Kontext kognitiver Strukturen. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 320–345). Berlin, Boston: de Gruyter.
- Sapiro, V. (2004). Not your parents' political socialisation: Introduction for a new generation. *Annual Review of Political Science*, 7(1), 1–23. doi: 10.1146/annurev.polisci.7.012003.104840
- Schauenberg, E.-M. (2014). „Mama, was ist ein Obama?“ – frühkindliche Konzepte von Politik und die Frage nach der Organisation anschlussfähigen Politiklernens. In R. Behrens (Hrsg.), *Kompetenzorientierung in der politischen Bildung – überdenken – weiterdenken* (S. 59–69). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Sullivan, J., Wilton, L., & Apfelbaum, E. P. (2020). Adults delay conversations about race because they underestimate children's processing of race. *Journal of Experimental Psychology: General*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1037/xge0000851>.
- van Deth, J. (2007): Politische Themen und Probleme. In J. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke & M. Vollmar, *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 83–118). Wiesbaden: Springer VS.
- Vollmar, M. (2007). Politisches Wissen bei Kindern – nicht einfach nur ja oder nein. In J. van Deth, S. Abend-schön, J. Rathke & M. Vollmar, *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr* (S. 119–160). Wiesbaden: Springer VS.
- Weißeno, G., Detjen, J., Juchler, I., Massing, P. & Richter, D. (2010). *Konzepte der Politik – ein Kompetenzmodell*. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

Kurzbiografie

Univ.-Prof. Dr. **GOLL, THOMAS**, TU Dortmund, Fakultät Sozialwissenschaften, Institut für Didaktik integrativer Fächer, Lehrstuhl für integrative Fachdidaktik Sachunterricht und Sozialwissenschaften. Forschungsschwerpunkte: politische Bildung von Anfang an, empirische Bildungsforschung, politische Kulturforschung.