



Inklusive politische Bildung im Primarbereich

Eine Annäherung

Nina Kallweit

nina.kallweit@paedagogik.uni-halle.de

EINGEREICHT 26 JAN 2021

ÜBERARBEITET 25 MAI 2021

ANGENOMMEN 7 JUN 2021

Der Diskurs um inklusive politische Bildung im deutschsprachigen Raum ist relativ jung und steckt noch in seinen Anfängen. Das betrifft sowohl die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik als auch die Gestaltung inklusiver fachdidaktischer Forschung (Jahr & Hölzel, 2019; Hölzel, 2019). Mit diesem Beitrag soll der Versuch einer allgemeinen Annäherung an die Ausrichtung inklusiver politischer Bildung mit besonderem Fokus auf den Primarbereich unternommen werden. Die Überlegungen beziehen sich dabei auf den Kontext Schule. Ausgehend von einem konzeptionellen Vorschlag einer inklusiven politischen Bildung von Vennemeyer (2019) werden insbesondere inhaltliche Anknüpfungspunkte für den Primarbereich skizziert und sich daraus ergebende Forschungsfelder aufgezeigt. Der Ansatz von Vennemeyer ist soziologisch angelegt. Er rückt Exklusionserfahrungen von Lernenden in den Fokus, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Herrschafts- und Machtstrukturen thematisiert und aus einer intersektionalen Perspektive betrachtet werden. Damit wird eine Strategie des Empowerments verfolgt, die im Sinne politischer Mündigkeit zur Entwicklung eines reflektierten und (selbst)reflexiven Politikbewusstseins (Krammer, 2008) beitragen und theoretisch fundierte Möglichkeiten gesellschaftlicher Partizipation aufzeigen soll (Vennemeyer, 2019).

SCHLÜSSELWÖRTER: inklusive politische Bildung, Primarstufe, Exklusionen, Lebensweltbezug, Intersektionalität

1. Ausgangspunkt: Exklusion vs. Demokratie

Im öffentlichen Diskurs werden das Gefühl „abgehängt zu sein“ oder von politischen Entscheidungsträgerinnen/-trägern „nicht gehört“ zu werden als Motivlagen für (zunehmende) rechtspopulistische Orientierungen in der Bevölkerung beschrieben (Deppisch, 2019). Nachweislich beeinflussen Einkommen und Bildung die Chancen politischer Partizipation (Bödeker, 2011; Böhnke, 2011). Für demokratische Gesellschaften, die dem normativen Anspruch einer gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen verpflichtet sind, stellt das ein grundlegendes Problem dar. Denn sich abgehängt oder nicht gehört zu fühlen, beschreibt letztlich nichts anderes als den (zumindest gefühlten) Ausschluss – die Exklusion – von gesellschaftlicher Teilhabe. Was hat politische Bildung, deren zentrale Aufgabe darin besteht,

Menschen zu eben jener gesellschaftlichen Teilhabe zu befähigen, dem langfristig entgegensetzen? Dabei geht es nicht um die Frage, wie politische Bildung mit Rechtspopulismus umgehen soll, sondern mit ausgrenzenden Strukturen und damit verbundenen Exklusionserfahrungen, die sich rechtspopulistische Parteien und Bewegungen für ihre Zwecke zu Nutze machen könnten. Einen offensichtlichen Anknüpfungspunkt bietet in diesem Zusammenhang der Gegenbegriff zu Exklusion: Inklusion – im Sinn einer inklusiv ausgerichteten politischen Bildung, die nach Teilhabe und Ausschlüssen in allen Bereichen von Gesellschaft fragt und ihren Fokus auf Strukturen richtet, die Exklusionen und Behinderungen bedingen, um die Entwicklung politischer Mündigkeit zu fördern und ihren Beitrag zur Ermöglichung gesellschaftlicher Teilhabe zu leisten (Jahr & Hölzel, 2019, S. 4–5).

Dabei gilt zu bedenken, dass auch Kinder Teil gesellschaftlicher Teilhabe- und Ausgrenzungsprozesse sind. Laut Statistischem Bundesamt war in Deutschland im Jahr 2019 z. B. jedes siebte Kind von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht (Destatis, 2020). Das entspricht einem Anteil von 15 Prozent an den unter 18-Jährigen. Ähnliches lässt sich für Österreich konstatieren. Hier lag der Anteil im Jahr 2019 bei 19,5 Prozent (ebd.). Daneben zeigt die World Vision Kinder-Studie (2018), dass Kinder in ihrer eigenen subjektiven Wahrnehmung diese Armut auch selbst erleben. Armut hat insbesondere bei Kindern einen nachhaltigen negativen Einfluss auf unterschiedliche Lebensbereiche (z. B. Bildung, Freizeit) und bedingt Benachteiligungen und Diskriminierungen. Hervorzuheben sind hier vor allem die negativen Auswirkungen auf die Bildungsbiografien der Kinder. Insgesamt haben Kinder in Armut weniger Möglichkeiten zur Teilhabe (Pupeter, Schneekloth & Andresen, 2018). Sie sind unmittelbar von Exklusionen betroffen. Insofern ist es nur folgerichtig, inklusive politische Bildungsprozesse bereits im Primarbereich zu initiieren. Sachunterricht ist hier in der Regel der Ort, an dem diese Prozesse verortet sind.

Die Entwicklung einer inklusiven Fachdidaktik ist jedoch sowohl in der Politik- als auch Sachunterrichtsdidaktik nicht abgeschlossen. Im Gegenteil, Jahr und Hölzel (2019, S. 5) stellen sogar fest, dass „Inklusion (noch) nicht zu den etablierten Konzepten und Fragestellungen der politischen Bildung [gehört]“. Daran anschließend kann in beiden Bereichen auch inklusionsdidaktische Forschung als bedeutsames Desiderat begriffen werden (Jahr & Hölzel, 2019, S. 5; Pech, Schomaker & Simon, 2018, S. 6). Mit dem Beitrag sollen Überlegungen zur Ausrichtung einer inklusiven politischen Bildung im Primarbereich auf inhaltlich-konzeptioneller Ebene angestoßen und, daran anknüpfend, zentrale Forschungsfelder identifiziert werden.

2. Exklusion und Inklusion: Schließung und Öffnung sozialer Beziehungen

Der Inklusionsbegriff ist theoretisch nicht eindeutig bestimmt. Es existieren unterschiedliche Definitionen sowie Vorschläge zu deren Ordnung (z. B. nach Kreis

der Adressatinnen/Adressaten oder Diskursfeldern). Insofern obliegt es zunächst jedem Beitrag, der sich mit Inklusion beschäftigt, den jeweils verwendeten Begriff transparent zu machen (Jahr & Hölzel, 2019, S. 3).

In der öffentlichen Debatte um Inklusion stellt die Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Jahr 2006 einen zentralen Bezugspunkt dar. Deshalb sind es vor allem Menschen mit Beeinträchtigungen, auf die sich die Inklusionsdebatte bezieht. Begrifflich betrachtet greift diese Fokussierung jedoch zu kurz, wie zu zeigen sein wird. Durch die Konvention wird eine Öffnung der Gesellschaft für Menschen mit Beeinträchtigungen eingefordert sowie ihr selbstverständlicher Einbezug bei gleichzeitiger Anerkennung von Differenz. Das meint konkret z. B. die Öffnung von Institutionen „zur gleichberechtigten Teilhabe aller an deren Leistungen“ (Kronauer, 2013, S. 18) (statt institutionalisierter Sonderbehandlung) und bezieht sich insbesondere auf das Bildungswesen (Kronauer, 2015, S. 19–20). Hinter der Verankerung des Rechts von Menschen mit Beeinträchtigungen auf gesellschaftliche Teilhabe verbirgt sich also zunächst die fundamentale Kritik an ihrer bisherigen Ausgrenzung. Diese Ausschlüsse stehen – ebenso wie die zu Beginn des Beitrags skizzierten – im Widerspruch zum Teilhabeversprechen demokratischer Gesellschaften. Die Annäherung an den Begriff Inklusion setzt aus diesem Grund bei jenem der Exklusion an.

In der Soziologie wird zwischen „offenen“ und „geschlossenen“ Beziehungen unterschieden. Diese Differenzierung geht auf Max Weber zurück. (Offene) soziale Beziehungen und Interaktionen stellen dabei die Voraussetzung für gesellschaftliche Teilhabe dar. Soziologisch betrachtet werden Exklusionen also als soziale Schließungen begriffen. Eine soziale Beziehung ist geschlossen, wenn einer Person, die eine solche Beziehung eingehen möchte, und die auch dazu in der Lage ist, diese einzugehen, der Zugang zu dieser Beziehung verwehrt wird. Kronauer (2013, S. 19–20) weist allerdings darauf hin, dass nicht jede soziale Schließung als problematisch anzusehen ist. Entscheidend ist in diesem Zusammenhang die Frage, ob es sich um eine berechtigt oder unzulässig geschlossene soziale Beziehung handelt. Dient eine soziale Schließung z. B. dem Schutz von Personengruppen, kann sie legitim sein. Das Verbot von Kinderarbeit ist hierfür ein Beispiel. Problematisch wird es immer dann, wenn soziale Schließungen diskriminierend wirken, also die sozialen Lebenschancen von Menschen beeinträchtigt werden, und sie als Instrument zur Eroberung und Durchsetzung von Macht genutzt werden. In diesen Fällen handelt es sich um illegitim geschlossene Beziehungen (Kronauer, 2013, S. 19–21).

Die Aufgabe, die sich daraus für Inklusion ergibt, liegt in der Überwindung unzulässiger sozialer Schließungen sowie der Gestaltung legitimer, durchlässiger Grenzen. Inklusion meint in diesem Verständnis die Öffnung sozialer, insbesondere institutionalisierter Beziehungen. Die Schaffung inkludierender Verhältnisse stellt insofern eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe dar und beschränkt sich nicht auf bestimmte Personengruppen, wie z. B. Menschen mit Beeinträchtigungen.

Ziel ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen, unabhängig von sozialen Kategorien, wie z. B. Geschlecht, Alter, Gesundheit oder Ethnizität (Kronauer, 2013, S. 21; Kronauer 2015, S. 19–21; Vennemeyer, 2019, S. 38–39).

Der Exklusionsbegriff selbst nimmt seinen Ursprung in den 1980er Jahren in Frankreich und wurde von dort rasch auf europäischer Ebene aufgegriffen. Er war weniger als theoretisches Konzept angelegt, sondern bezeichnete vielmehr problematische gesellschaftliche Entwicklungen am Arbeitsmarkt (insbesondere in den Beschäftigungsverhältnissen), in den sozialen Sicherungssystemen sowie in den Haushalts- und Lebensformen (Kronauer 2015, S. 21–22; Kronauer, 2013, S. 21–24). Diese Veränderungen können zur Exklusion von Menschen führen, wie z. B. „zur Marginalisierung am Arbeitsmarkt bis hin zum dauerhaften Ausschluss von Erwerbsarbeit; zum Absinken des Lebensstandards unter ein kulturell angemessenes Maß; zur sozialen Isolation [...]“ (Kronauer, 2013, S. 24). Sie sind zusammengefasst im gesellschaftspolitischen Problem der neuen sozialen Spaltungen. Den Debattensträngen der Inklusion von Menschen mit Beeinträchtigungen und der Überwindung sozialer Spaltungen gemein ist die „Kritik an diskriminierenden, die Lebenschancen von Menschen beeinträchtigenden sozialen Schließungen“ (ebd.).

Exklusionen sind in kapitalistischen Systemen strukturell angelegt, deshalb ist „Inklusion [...] in kapitalistischen Gesellschaften immer gefährdet“ (Kronauer, 2013, S. 23). Neben sozialen Nahbeziehungen und Bürger/-innenrechten gilt Erwerbsarbeit als zentrale Dimension, die über gesellschaftliche Zugehörigkeit und Teilhabe entscheidet. Sie ist eine bedeutende Inklusionsinstanz. Da Arbeitsplätze jedoch eine knappe Ressource darstellen, kommt es in diesem Bereich zwangsläufig zu sozialen Ausschlüssen. Dabei ist es in der Regel das Kriterium der Marktverwertbarkeit eines Menschen, das über den Zugang zu Erwerbsarbeit maßgeblich entscheidet (Kronauer, 2013, S. 22–23; Vennemeyer, 2019, S. 37). Allerdings widerspricht die „Tatsache der Exklusion [...] dem Selbstbild kapitalistischer Gesellschaften, die zugleich demokratisch sein wollen“ (Kronauer, 2015, S. 22). Hier zeigt sich also ein grundlegender Widerspruch zwischen einem an Leistungsfähigkeit und wirtschaftlichem Nutzen orientierten Kapitalismus und Inklusion, die eine gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe anstrebt. Dieser Widerspruch ist mitzudenken, wenn es um das Erfüllen bzw. um das Enttäuschen von Erwartungen mit Blick auf Inklusion geht. Inklusion ist als immerwährender Prozess zu verstehen, der tiefgreifende institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen impliziert, die auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Werte und Normen berühren. Dies geschieht nicht ohne weiteres (Kronauer, 2015, S. 20; Vennemeyer, 2019, S. 37–38; Hinz, 2012).

3. Ansatzpunkt einer inklusiven politischen Bildung: Exklusionserfahrungen

Die Schnittmenge von Inklusion und politischer Bildung liegt in der Perspektive, allen Menschen gleichermaßen Partizipation zu ermöglichen. Für Inklusion ergibt sich daraus die Aufgabe, illegitim geschlossene Beziehungen zu überwinden. Im Fokus steht somit die Veränderung von institutionellen und gesellschaftlichen Strukturen, die Exklusionen und Behinderungen bedingen. Politische Bildung ihrerseits strebt an, Individuen zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen, d. h. die politische Mündigkeit und die gesellschaftspolitischen Handlungsfähigkeiten von Menschen zu fördern (Besand & Jugel, 2015, S. 45; GPJE, 2004; Krammer, 2008). Dies geschieht, indem Individuen Einblicke in Gesellschaft erhalten und ein Verständnis von gesellschaftspolitischen Strukturen und Problemen entwickeln. Die Analyse von Gesellschaft stellt insofern einen zentralen Bestandteil politischer Bildung dar (Vennemeyer, 2019, S. 43). „Politische Bildung mit Blick auf eine »inklusive Gesellschaft« wird deshalb zunächst von Exklusionen zu sprechen haben“ (Kronauer, 2015, S. 19). Für eine inklusiv ausgerichtete politische Bildung rücken damit auf inhaltlicher Ebene die Thematisierung von Exklusionen und die Analyse illegitim geschlossener sozialer Beziehungen in den Fokus. Das bedeutet, die Frage zu stellen, warum der Demokratien inhärente Anspruch einer umfassenden gesellschaftlichen Teilhabe gegenwärtig nicht eingelöst werden kann (ebd.), und danach zu fragen, „wer aufgrund welcher Eigenschaften aus welchen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen wird“ (Vennemeyer, 2019, S. 38). Es geht darum, Exklusionen wahrzunehmen und deren strukturelle Bedingungen zu analysieren.

In der Thematisierung von Exklusionen identifiziert Vennemeyer (2019, S. 43) gleichzeitig zentrale Anknüpfungspunkte für die Gestaltung eines Politikunterrichts, der selbst inklusiv ist. Das inklusive Moment sieht sie dabei in der Herstellung von lebensweltlichen Bezügen, d. h. zu den Exklusionserfahrungen von Lernenden. Ihre Ausgrenzungs-, Ungleichheits- und Diskriminierungserfahrungen stellen den Ausgangspunkt inklusiver politischer Lernprozesse dar. Die Selbstauskünfte von Lernenden gewähren Einblick in ihre Selbstverortung innerhalb von Differenzordnungen und machen sichtbar, welche Identitätskategorien für sie von Bedeutung sind. Zwar bedingen das Anliegen und die Idee von Inklusion eine kritische Auseinandersetzung mit und eine Dekonstruktion von Differenzkategorien, wie z. B. Geschlecht, Sexualität, Ethnizität, soziale Herkunft oder Gesundheit. Dennoch ist die Vergegenwärtigung dieser Kategorien wichtig, da an ihnen entlang „Ausschlüsse produziert werden“ (Vennemeyer, 2019, S. 39). Differenzkategorien sind häufig bipolar angelegt, d. h. als „Mann – Frau“, „hetero – homo“, „weiß – schwarz“, „oben – unten“, „nicht behindert – behindert“ usw. Die erstgenannte Gruppe stellt dabei die Norm, das „Normale“ dar, während die zweite Gruppe entsprechend als Abweichung von der ersten begriffen wird. In modernen Gesellschaften sind Dualismen

also hierarchisch angelegt. In der Regel ist es jedoch nicht nur die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder die Addition unterschiedlicher Kategorien, an der Ausgrenzungen festgemacht werden. Es handelt sich vielmehr um ein verwobenes Beziehungsgeflecht sozialer Kategorien. Exklusionen im Zusammenhang mit Gruppenzugehörigkeiten sind deshalb differenziert zu betrachten (Walgenbach, 2017, S. 68–69; Lutz & Wenning, 2001, S. 20).

Entscheidend für inklusive politische Lernprozesse ist, dass die Exklusionserfahrungen von Lernenden in einen gesellschaftlichen Kontext gebracht und strukturell fassbar gemacht werden, damit die eigene Person in einem gesellschaftlichen Zusammenhang erfahrbar wird. Eigene Handlungen und Denkweisen können nun in einer Perspektive reflektiert werden, die sich gegen eine individualisierte Zuschreibung von Problemen wendet. Wenn Ungleichbehandlungen und persönliches Scheitern nicht mehr ausschließlich an die eigene Person gebunden sind, kann ein Moment des Empowerments, d. h. der Selbstermächtigung und Selbstbestimmung, erfahren werden. Die Wahrnehmung und Verortung der eigenen Person in einem gesellschaftlichen Kontext kann weiterführend Ausgangspunkt für die Entwicklung von Handlungsoptionen mit Blick auf Veränderungen oder politische Prozesse sein. Die eigene bisher passive Rolle verändert sich dadurch zu einer aktiven. Dies kann vor allem hinsichtlich erfahrener Ohnmacht von Bedeutung sein. Dabei gilt es jedoch zum einen die tatsächlichen Handlungsspielräume der Lernenden zu berücksichtigen. Zum anderen sollte deutlich sein, dass die Verantwortung für mehr Teilhabemöglichkeiten nicht (nur) bei den Menschen liegt, die Exklusionen erfahren. Die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Zusammenhang mit der eigenen Person bzw. eigenen Exklusionserfahrungen stellt insofern einen wesentlichen Bestandteil inklusiver politischer Bildungsprozesse dar (Vennemeyer, 2019, S. 44). Sie begünstigt die Förderung politischer Handlungskompetenzen und trägt zur Entwicklung eines (selbst)reflexiven Politikbewusstseins und damit zur Entwicklung politischer Mündigkeit bei.

4. Intersektionale Perspektiven für eine inklusive politische Bildung

Für die Auseinandersetzung mit individuellen Exklusionserfahrungen im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen schlägt Vennemeyer (2019) intersektionale Betrachtungen vor. Historisch ist der Diskurs um Intersektionalität in einem antidiskriminierungsrechtlichen Kontext verortet. Er hat Bezüge zum Black Feminism und der Critical Race Theory. Im Jahr 1989 wurde der Begriff Intersectionality erstmals von der US-amerikanischen Juristin Kimberlé Crenshaw eingeführt. Crenshaw (1989) zeigt auf, dass die Berücksichtigung nur einer sozialen Kategorie für die Analyse von Diskriminierungen oder Ungleichheiten nicht ausreichend ist. Notwendig sei vielmehr die Betrachtung unterschiedlicher Kategorien, die sich zudem überlagern und beeinflussen. Deutlich macht sie

dies in ihren Ausführungen an den amerikanischen Antidiskriminierungsgesetzen, die lediglich auf eine Kategorie ausgerichtet sind und deshalb z. B. schwarze Frauen nicht schützen würden (Vennemeyer, 2019, S. 40). Einen Schwerpunkt hat Intersektionalität deshalb in den Gender Studies; zunehmend hält der Diskurs um Intersektionalität aber auch Einzug in andere Bereiche (z. B. Diversity Education) (Walgenbach, 2017, S. 54–65; Vennemeyer, 2019, S. 40–41).

Walgenbach (2017, S. 55) identifiziert als gemeinsamen Bezugspunkt intersektionaler Perspektiven „Macht-, Herrschafts- und Normierungsverhältnisse bzw. Subjektivierungsprozesse, die soziale Strukturen, Repräsentationen, Praktiken und Identitäten (re)produzieren“. Soziale Ungleichheiten werden dabei stets als das Ergebnis von Macht- und Verteilungskämpfen begriffen und als Rechtfertigungen für Ausbeutung, Benachteiligung und Marginalisierung genutzt. Im Fokus intersektionaler Analysen stehen die Wechselbeziehungen von sozialen Kategorien bzw. Machtverhältnissen (Walgenbach, 2017).

Aufgrund ihrer soziologischen Ausrichtung hält Vennemeyer (2019, S. 41) die intersektionale Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2009) für besonders anschlussfähig an eine inklusive politische Bildung. Dieses praxeologische Modell ist nicht nur darauf angelegt, mehrere soziale Kategorien in ihrer Verwobenheit zu analysieren, sondern auch, die verschiedenen Ebenen, auf denen Machtverhältnisse greifen, miteinander in Beziehung zu setzen. Hier unterscheiden Winker und Degele zwischen Struktur-, Identitäts- und symbolischer Repräsentationsebene. Auf der gesellschaftlichen Strukturebene bestimmen sie deduktiv vier Kategorien, die in einer Analyse immer berücksichtigt werden sollten: Geschlecht, Klasse, „Rasse“ und Körper. Hergeleitet wurden diese Kategorien anhand ihrer strukturierenden Wirkung innerhalb moderner kapitalistischer Gesellschaften. Anders verhält es sich auf der Identitätsebene. Identitätskategorien bestimmen das Verhältnis zu sich selbst. Da dabei für die Subjekte selbst ganz andere Dimensionen von Bedeutung sein können (z. B. Religion, Familie), erfolgt die Analyse ohne vorgegebene Differenzkategorien. Die Identitätskategorien werden induktiv im Forschungsprozess gewonnen. Gleiches gilt für die Kategorien auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen (Walgenbach, 2017, S. 77–80; Vennemeyer, 2019, S. 41–42). Das Schnittfeld der drei Analyseebenen sehen Winker und Degele in den sozialen Praxen der Individuen: „Über soziale Praxen, d. h. soziales Handeln und Sprechen, entwerfen sich Subjekte durch Identitätskonstruktionen in sozialen Kontexten selbst, verstärken oder vermindern den Einfluss bestimmter symbolischer Repräsentationen und stützen gesellschaftliche Strukturen oder stellen sie in Frage“ (Winker & Degele, 2009, S. 27).

Im Selbstentwurf der Lernenden durch Identitätskonstruktionen sieht Vennemeyer einen zentralen Anknüpfungspunkt für eine inklusive politische Bildung: Ausgehend von den Identitäten der Lernenden können soziale Praxen untersucht werden, die durch Strukturen, Normen und Werte bedingt und beeinflusst werden.

Es gilt also im Zusammenhang mit der eigenen Identität Bezüge zur Sozialstruktur herzustellen und symbolische Repräsentationen zu identifizieren. Für inklusive politische Bildungsprozesse bedeutsam sind weiterführend der Vergleich unterschiedlicher Identitätskonstruktionen sowie die Analyse von Herrschaftsverhältnissen, um schließlich theoretische fundierte Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können (Vennemeyer, 2019, S. 41).

5. Inklusive politische Bildung im Primarbereich

Eingangs wurde bereits darauf hingewiesen, dass auch Kinder Teil von gesellschaftlichen Teilhabe- und Ausgrenzungsprozessen sind. Wirkungsmächtig ist hier vor allem die Kategorie „soziale Herkunft“. Statistisch betrachtet ist jedes siebte Kind in Deutschland (Stand: 2019) von Armut und sozialer Ausgrenzung betroffen (Destatis, 2020). Damit verbunden sind weitreichende negative Konsequenzen in unterschiedlichen Lebensbereichen. Kinder aus der unteren Schicht und unteren Mittelschicht besuchen z. B. deutlich seltener das Gymnasium, ihre Freizeitgestaltung ist weniger vielfältig und ihre Aktivität in institutionellen Freizeitangeboten geringer. Sie sind ebenfalls deutlich seltener Mitglied in Vereinen – auch in solchen, die relativ niedrige Mitgliedsbeiträge veranschlagen (z. B. Sportvereine) (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 15–29; Pupeter et al., 2018). Statistische Daten geben jedoch keine Auskunft darüber, ob Kinder Armut und Ausgrenzungen selbst subjektiv wahrnehmen und erleben. Dies belegen die World Vision Kinderstudien. In ihrem Rahmen wird in regelmäßigen Abständen das subjektive Wohlbefinden von 6- bis 11-jährigen Kindern in Deutschland untersucht. Im Rahmen quantitativer und qualitativer Interviews werden Kinder als Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt befragt. Die Ergebnisse der World Vision Kinderstudie 2018 zeigen, dass ein konkretes Armutserleben von Kindern mit einem geringeren Selbstvertrauen in die eigenen Schulleistungen und mit einer geringeren Bildungsaspiration einhergeht. Kinder mit konkretem Armutserleben fühlen sich häufiger ausgegrenzt und werden häufiger gemobbt (ebd.). „Fast man die Beschreibung der Kinder in Armut zusammen, zeigt sich, dass sie in nahezu allen Lebensbereichen benachteiligt sind. Sie haben nicht die gleichen Chancen auf Teilhabe und Beteiligung wie Kinder ohne Armutserfahrung. Armut gehört auch in einem so reichen Land wie Deutschland trotz der Fülle an familienpolitischen Leistungen nach wie vor zur gesellschaftlichen Wirklichkeit“ (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 29). An der Ungleichheitsdimension „soziale Herkunft“ kann also exemplarisch aufgezeigt und empirisch belegt werden, dass Kinder von Exklusionen betroffen sind und diese auch als solche wahrnehmen. Insofern wäre es nur konsequent, inklusive politische Bildungsprozesse bereits im Primarbereich anzulegen.

5.1. Sachunterrichtsdidaktische Begründungen

Dieser Anspruch kann auch aus einer fachdidaktischen Perspektive begründet werden. Im Primarbereich ist in der Regel Sachunterricht der Ort politischer Bildung. Obwohl Sachunterricht konzeptionell unterschiedlich gefasst wird, besteht im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs Konsens über dessen Aufgabe: Sachunterricht soll Kinder beim Erschließen ihrer Lebenswelt unterstützen, damit sie sich selbstständig in ihr orientieren und handeln können. Den Ausgangspunkt aller Bildungsprozesse stellen dabei das Kind und dessen Lebenswelt bzw. lebensweltliches Wissen und lebensweltliche Erfahrungen dar. Sachunterricht beansprucht, die Erfahrungen und das Erfahrungswissen der Lernenden zu natürlichen, technischen und sozialen Phänomenen aufzugreifen, zu vertiefen, gezielt zu erweitern, zu ordnen und der Reflexion zugänglich zu machen (z. B. Kahlert, 2002; Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013, S. 9–12). Da beim Schuleintritt noch nicht so viele Selektionsmechanismen greifen wie beim Übergang in die weiterführenden Schulen, trifft man im Primarbereich auf überaus heterogene Lerngruppen und Kinder in divergenten Lebenslagen. Ihre Erfahrungen – und dazu gehören, wie gezeigt, auch Ausgrenzungserfahrungen – stellen den Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen im Sachunterricht dar. Insofern scheint der Sachunterricht allein aus diesem Grund für die „inklusive Perspektive prädestiniert zu sein“ (Hinz, 2011, S. 35). Wenn das Anliegen des Sachunterrichts ernst genommen wird, müssen also auch Exklusionen zum Gegenstand von Sachunterricht gemacht werden. Eine explizite Thematisierung von Ausgrenzungen kann zudem bildungstheoretisch über den Allgemeinbildungsbegriff von Klafki (1996) argumentiert werden. Dieser stellt im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs einen zentralen Bezugspunkt dar. Klafki bestimmt sein Allgemeinbildungskonzept auf einer inhaltlichen Ebene über sogenannte epochaltypische Schlüsselprobleme. Diese Probleme sind sowohl in der Gegenwart als auch der absehbaren Zukunft von persönlicher und gesellschaftlicher Bedeutung. Eine Auseinandersetzung mit epochaltypischen Schlüsselproblemen impliziert ihre individuelle Bewusstwerdung und Durchdringung sowie die Einsicht, dass jeder einzelne Mensch eine Mitverantwortung an diesen Problemen trägt und die Bereitschaft entwickelt, sich an ihrer Lösung zu beteiligen. Eine solche Auseinandersetzung ist für Klafki bildungsrelevant, weil in ihrem Rahmen die Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität mit anderen entwickelt werden. Erst infolge der Bearbeitung des Problems wird es dem Menschen möglich, seine geschichtlich begründete Gegenwart zu verstehen und mitzugestalten, sich in ihr zu orientieren und seine Persönlichkeit zu entfalten. Klafki benennt seinerzeit das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit als Schlüsselproblem (Klafki, 1996, S. 56). Als solches kann sie nach wie vor bestimmt werden.

Exklusionserfahrungen und Identitäten von Lernenden können also als inhaltlicher Ausgangs- und Bezugspunkt inklusiver politischer Bildung, insbesondere aus der Sachunterrichtsdidaktik heraus, auch für den Primarbereich begründet werden. Die Überführung dieser individuellen Ausschlusserfahrungen in einen gesellschaftlichen Kontext kann dabei gleichsam als zentrales Anliegen inklusiver politischer Bildungsprozesse festgehalten werden, wenn Sachunterricht anstrebt, beim Erschließen kindlicher Lebenswelten zu unterstützen und die Entwicklung von Fähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität zu fördern. Die Frage von intersektionalen Betrachtungsweisen, die Vennemeyer (2019) für eine (unterrichtliche) Auseinandersetzung mit Exklusionserfahrungen von Lernenden im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen vorschlägt, ist hingegen keine, die für den Primarbereich (allein) auf theoretischer Ebene beantwortet werden kann. In Anbetracht des Anliegens inklusiver politischer Bildung erscheinen intersektionale Zugänge für eine Gestaltung inklusiver politischer Bildungsprozesse plausibel – für den Primarbereich aber sehr anspruchsvoll. Diesbezüglich sind empirische Annäherungen notwendig.

5.2. Forschungsfelder

Insgesamt konnte bisher empirisch zwar gezeigt werden, dass bereits Kinder im Primarschulbereich eigene Ausgrenzungen und Benachteiligungen erleben und wahrnehmen, und dass neben der Kategorie „soziale Herkunft“ auch Differenzkategorien, wie z. B. Alter, Geschlecht und Ethnizität, eine Rolle spielen (Pupeter et al., 2018; World Vision Deutschland e.V., S. 25). Weitere empirische Erkenntnisse liegen in diesem Bereich jedoch (nahezu) keine vor.¹ Für eine theoretisch und gleichsam empirisch fundierte Entwicklung und Evaluation von unterrichtlichen Angeboten zur Förderung inklusiver politischer Bildungsprozesse stellen entsprechende Forschungsergebnisse jedoch eine grundlegende Voraussetzung dar. Der Bereich von Schüler/-innenvorstellungen zu Exklusionen und Identitäten kann insofern als zentrales Forschungsdesiderat und zu bearbeitendes Forschungsfeld im Kontext inklusiver politischer Bildung im Primarbereich identifiziert werden. Hier bedarf es Untersuchungen, die sich z. B. mit Fragen auseinandersetzen, wo/in welchen Bereichen Kinder im Grundschulalter Ausschlüsse/Benachteiligungen/Diskriminierungen (bei sich selbst und/oder bei anderen) erfahren und, eng damit verknüpft, wie und als

¹ Hinzuweisen ist in diesem Zusammenhang auf einzelne laufende Promotionsprojekte, die Fragen von Identitäts- und Heterogenitätserleben von Kindern und Jugendlichen untersuchen. Dazu gehören z. B. die Vorhaben von Florian Schrumpf: Explizite Thematisierung von Verschiedenheit im Kontext des sozialen Lernens im Sachunterricht (Schrumpf, 2019), Aylin Jordan: (Re-)Konstruktion natio-ethno-kulturell-religiöser Zugehörigkeiten und Differenzierungen im kindliches Erleben – eine qualitativ-empirische Studie (<https://www.erziehungswissenschaften.hu-berlin.de/de/institut/abteilungen/gsp-su/promotionsvorhaben>) und Kerstin Vennemeyer, die ausgehend von Intersektionalitätsanalysen die Verwobenheiten unterschiedlicher Identitätskonstruktionen von Schüler/-innen in Macht- und Herrschaftsverhältnisse untersucht (<https://www.researchgate.net/project/Politische-Bildung-Inklusion-Intersektionalitaet>).

was Kinder Exklusionen überhaupt wahrnehmen. Verorten sie diese z.B. bereits in ihrer gesellschaftlichen Dimension oder eher im Bereich unmittelbarer sozialer Beziehungen, und entziffern sie sie als individuelles „selbstverschuldetes“ Problem oder erkennen sie darin bereits eine strukturelle Dimension? Von zentraler Bedeutung ist auch die Frage, welche (eigenen) sozialen bzw. Identitätskategorien für Kinder im Zusammenhang mit Exklusionsprozessen eine Rolle spielen.

Im Rahmen didaktischer Rekonstruktionen (Kattmann, 2007) gilt es schließlich, von entsprechenden Erkenntnissen ausgehend, konkrete Angebote zur Anbahnung inklusiver politischer Lern- und Bildungsprozesse zu entwickeln und zu evaluieren: Gelingt es durch die Anlage der unterrichtlichen Settings z.B. die individuellen Auschlussenerfahrungen der Lernenden in gesellschaftlichen Strukturen zu verorten? Das schließt auch die Frage nach intersektionalen Betrachtungsweisen als Zugang ein. Die sowohl theoretisch als auch empirisch fundierte Entwicklung und Evaluation von Lern- und Bildungsangeboten stellt insofern ein weiteres bedeutsames Forschungsfeld für inklusive politische Bildung im Primarbereich dar.

Hinsichtlich der inhaltlichen Ausgestaltung dieser Angebote könnte für den Primarbereich die Thematisierung von Exklusionen im Zusammenspiel mit Kinderrechten einen vielversprechenden Zugang darstellen, um Exklusionserfahrungen von Lernenden in einen gesellschaftlichen Kontext zu überführen. Der Bezug zu Kinderrechten scheint auch deswegen geeignet, weil diese sich an alle Kinder richten und so dem Problem einer zielgruppenspezifischen Kategorisierung begegnet wird (Gerdes, Sahrai, Bittlingmayer, & Sahrai, 2015, S. 74). Kinderrechte können als „Menschenrechte für Kinder“ (Maywald, 2012, S. 11) begriffen werden. Zwar gelten Menschenrechte natürlich auch für Kinder, aber Kinder sind keine kleinen Erwachsenen. Aufgrund ihres Kindseins und ihrer entwicklungsbedingten besonderen Bedürfnisse brauchen Kinder besondere Rechte. In der UN-Kinderrechtskonvention sind Kinderrechte als Schutz-, Förder- und Beteiligungsrechte angelegt. Sie sind rechtlich bindend. D.h. diejenigen Staaten, die die Konvention ratifiziert haben, müssen gewährleisten, dass die Rechte eingehalten werden (Maywald, 2012, S. 14–17). Art. 28 der UN-Kinderrechtskonvention fixiert z.B. das Recht auf Bildung auf der Grundlage von Chancengleichheit. Im Rahmen einer gemeinsamen Auseinandersetzung mit dem Recht auf Bildung kann für Lernende exemplarisch ersichtlich werden, dass der Staat in diesem Bereich Chancengleichheit sicherzustellen und für eine Durchlässigkeit des Schulsystems Sorge zu tragen hat – und es eben nicht einfach nur die Lernenden selbst sind, die sich „mehr anstrengen“ müssen, um an Bildung gleichberechtigt partizipieren zu können.²

2 Im außerschulischen inklusiven Bildungsprojekt „Lernort Stadion“ (Besand, Hölzel & Jugel, 2018) ist ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der Bindung der Lerngruppe und der Auswahl politischer Themen sichtbar geworden: „Es hat sich [...] gezeigt, dass zwar lebensweltnahe Themen für die Schüler/-innen immer von Bedeutung sind, dass diese aber nur dann von den Schüler/-innen diskutiert werden wollen, wenn die Gruppe eine gute Bindung hat, sie sich also sicher fühlen, sich gegenseitig vertrauen und eine Kultur der gegenseitigen Anerkennung herrscht. Die Identifizierung der richtigen Themen entsprechend der gegebenen Bindungsstruktur ist eine zentrale Aufgabe von diagnostischen Verfahren und bildet damit eine zentrale Herausforderung für inklusive politische Bildung“ (Lernort Stadion e.V., o.J.).

Für den Bereich empirischer Forschung insgesamt stellt Hölzel (2019, S. 114–116) heraus, dass es in der Verantwortung inklusionsbezogener Forschung liegt, die Perspektive von betroffenen Menschen in den Forschungsprozess einzubeziehen. Insbesondere im Bereich von politischer Bildungsforschung und inklusiven Entwicklungsprozessen sei es von Bedeutung exklusive Forschungszugänge zu vermeiden, in deren Rahmen lediglich über Menschen geforscht wird. Vielmehr ginge es um eine Forschung mit Menschen; um ein gemeinsames Denken, Forschen und Erproben. Für eine inklusive politikdidaktische Forschung schlägt sie deshalb den Ansatz der partizipativen Forschung vor. Dabei handelt es sich um einen Forschungsstil, der soziale Wirklichkeit partnerschaftlich erforschen und beeinflussen möchte. Mit partizipativen Forschungsansätzen wird die doppelte Zielsetzung verfolgt, soziale Wirklichkeit zu verstehen und sie darüber hinaus auch zu verändern. Partizipative Forschungsansätze zeichnen sich durch eine Beteiligung von gesellschaftlichen Akteuren als Co-Forscher/-innen aus und stellen die Menschen, die an ihr beteiligt sind, ins Zentrum. Forschungsbemühungen zielen auf das Empowerment der Partner/-innen, d. h. auf Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und -ermächtigung. Dies impliziert, dass sich auch die Erkenntnisinteressen und Forschungsfragen aus dem Zusammenspiel unterschiedlicher Akteursperspektiven speisen (von Unger, 2014, S. 1–3). Der Ansatz der partizipativen Forschung ist im deutschsprachigen Raum bisher kaum verbreitet. In der wissenschaftlichen Begleitung des außerschulischen inklusiven Bildungsprojektes „Lernort Stadion“ (Besand, Hölzel & Jugel, 2018) wurde er jedoch als erfolgreicher Zugang genutzt. Hier waren es vor allem die erwachsenen Projektteamer/-innen, die als Co-Forscher/-innen im Prozess mitgewirkt haben (Besand et al., 2018, S. 26–28). Wie können aber Kinder als Co-Forscher/-innen in den Prozess eingebunden werden? Ein Machtverhältnis ergibt sich hier bereits durch die Herstellung der generationalen Ordnung „Kind – Erwachsener“ (Heinzel, 2012, S. 23–27). Anknüpfungspunkte und Impulse können in diesem Zusammenhang Ansätze wie z. B. der Mosaic Approach (Clark & Moss, 2011) aus den Childhood Studies bereitstellen. Gleichzeitig ist zu bedenken, dass inklusionsbezogene fachdidaktische Forschung im Kontext von Schule in Machtstrukturen eingebunden ist. Sie ist deshalb stärker mit Normen konfrontiert als z. B. inklusionsbezogene politische Bildungsforschung, die sich im Rahmen außerschulischer politischer Bildung bewegt. Insofern müssen mit Blick auf eine inklusive fachdidaktische Unterrichtsforschung auch die möglichen Grenzen partizipativer Ansätze diskutiert bzw. der Frage nachgegangen werden, in welcher Form der Anspruch gleichberechtigter Teilhabe aller beteiligten Akteurinnen/Akteure hier eingelöst werden kann.

Grundsätzlich sind Forschungen zu Ausgrenzungen und Identitäten von Lernenden als hochsensibler Bereich anzusehen, der viel Fingerspitzengefühl und eine Sensibilität für Ausschlüsse einfordert. So gilt es u. a. zu bedenken, dass zwar ein Teil von Kindern Benachteiligungen erlebt und diese bewusst wahrnimmt, dies aber nicht auf alle Kinder zutrifft. Die World Vision Kinderstudie 2018 kommt z. B. zu dem

Ergebnis, dass die Mehrheit der befragten Kinder (60 Prozent) angibt, sich nicht benachteiligt zu fühlen (World Vision Deutschland e.V., 2018, S. 25). Im Zusammenhang mit einer Erforschung von Exklusionserfahrungen ist insofern sensibel darauf zu achten, dass Kinder mit erfahrenen Benachteiligungen und Diskriminierungen nicht als eigene geschlossene Gruppe konstruiert und „gelabelt“ werden.

Als besondere Herausforderung für den Kontext Schule, sowohl bezogen auf Forschung als auch Unterricht, kommt hinzu, dass Schule als Institution und insofern auch politische Bildung innerhalb der Institution Schule kein machtfreier Raum ist. Mehrgliedrig angelegte Schulsysteme sind aus sich heraus auf Selektionen ausgelegt und schließen bestimmte Gruppen von Schüler/-innen von höheren Bildungsgängen aus. D.h. Schule selbst ist strukturell auf Exklusion angelegt und (re)produziert Macht- und Herrschaftsverhältnisse (Jahr & Hölzel, 2019, S. 1; Vennemeyer, 2019, S. 43). Insbesondere die Schule ist also ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit sozialen Ungleichheiten konfrontiert werden und Diskriminierungen, aber eben auch Privilegierungen erfahren. Diese Machtstrukturen sind im Rahmen inklusiver politischer Bildungs- sowie entsprechender Forschungsprozesse mitzudenken und zu reflektieren.

Literatur

- Besand, A., & Jugel, D. (2015). Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In C. Dönges, W. Hilpert, B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 45–59). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Besand, A., Hölzel, T., & Jugel, D. (2018). *Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf*. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Dresden.
- Bödeker, S. (2011). Die soziale Frage der Demokratie. Einkommen und Bildung beeinflussen die Chancen politischer Teilhabe. *WZB Mitteilungen*, 134, 26–29.
- Böhnke, P. (2011). Ungleiche Verteilung politischer und zivilgesellschaftlicher Partizipation. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 1–2, 18–25.
- Clark, A., & Moss, P. (2011). *Listening to young children. The mosaic approach* (2nd ed.). London: ncb.
- Crenshaw, K. W. (1989). *Demarginalizing the intersection of race and sex: A black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics*. University of Chicago Legal Forum, 1. <https://chicagounbound.uchicago.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1052&context=uclf>
- Deppisch, L. (2019). *„Wo sich Menschen auf dem Land abgehängt fühlen, hat der Populismus freie Bahn“ – eine Analyse des populär-medialen Diskurses zu der Bedeutung von Infrastrukturverfall, Abstiegsangst und rechten (extremistischen) Werten für den Zuspruch zum Rechtspopulismus*. Thünen Working Paper Nr. 119. doi:10.3220/WP1550668971000

- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020). *Tag der Kinderrechte: Jedes siebte Kind in Deutschland von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht*. Pressemitteilung Nr. N 076 vom 19. November 2020. https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2020/11/PD20_No76_634.html
- Gerdes, J., Sahrai, D., Bittlingmayer, U. H., & Sahrai, F. (2015). Menschenrechtsbildung und Demokratie-Lernen als zentrale Elemente einer inklusiven politischen Bildung. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 69–77). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.). (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung (GPJE) (2004). *Anforderungen an Nationale Bildungsstandards für den Fachunterricht in der Politischen Bildung an Schulen. Ein Entwurf*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Heinzel, F. (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In F. Heinzel (Hrsg.), *Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive* (S. 22–35). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Hinz, A. (2011). Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23–38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2012). Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis* (S. 33–52). Marburg: Lebenshilfe.
- Hölzel, T. (2019). Politische Bildung – Inklusion – Forschung. Partizipative Forschung als Ansatz inklusiver politikdidaktischer Wissenschaft. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 111–129). Wiesbaden: Springer VS.
- Jahr, D., & Hölzel, T. (2019). Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 1–14). Wiesbaden: Springer VS.
- Kahlert, J. (2002). *Der Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kattmann, U. (2007). Didaktische Rekonstruktion – eine praktische Theorie. In D. Krüger & H. Vogt (Hrsg.), *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung* (S. 93–104). Berlin, Heidelberg u.a.: Springer.
- Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Krammer, R. (2008). Kompetenzen durch Politische Bildung. Ein Kompetenz-Strukturmodell. In Forum Politische Bildung (Hrsg.), *Kompetenzorientierte Politische Bildung* (S. 5–14). Innsbruck, Bozen und Wien: Studien-Verlag.

- Kronauer, M. (2013). Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In R. Burtscher, E. J. Ditschek, K.-E. Ackermann, M. Kil & M. Kronauer (Hrsg.), *Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog* (S. 17–25). Bielefeld: Bertelsmann.
- Kronauer, M. (2015). Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 18–29). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Lernort Stadion e.V. (o.J.). *Interview mit Tina Hölzel, David Jugel und Anja Besand zur wissenschaftlichen Begleitung von Lernort Stadion*. <https://www.lernort-stadion.de/interview-zur-wissenschaftlichen-begleitung-von-lernort-stadion/>
- Lutz, H., & Wenning, N. (2001). Differenzen über Differenzen – Einführung in die Debatten. In H. Lutz & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 11–24). Opladen: Leske + Budrich.
- Maywald, J. (2012). *Kinder haben Rechte! Kinderrechte kennen – umsetzen – wahren*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pech, D., Schomaker, C., & Simon, T. (2018). Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion – Einführung in den Band. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 5–9). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pupeter, M., Schneekloth, U., & Andresen, S. (2018). Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen im Alltag. In World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.), *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie* (S. 180–195). Weinheim und Basel: Beltz.
- Schrumpf, F. (2019). Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 91–101). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vennemeyer, K. (2019). Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In T. Hölzel & D. Jahr (Hrsg.), *Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge* (S. 35–49). Wiesbaden: Springer VS.
- von Unger, H. (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.
- Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. Opladen und Toronto: Barbara Budrich.
- Winker, G., & Degele, N. (2009). *Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten*. Bielefeld: transcript.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.). (2018). *Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Kurzbiografie

Dr. **KALLWEIT, NINA**, Juniorprofessorin, Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik/Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Forschungsschwerpunkte: (inklusive) politische Bildung im Sachunterricht, Schüler*innenvorstellungen zu gesellschaftlichen Problem- und Fragestellungen, phänomenografische Lehr-Lern-Forschung.