

Exklusion(erfahrungen) als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht – eine theoretische und empirische Annäherung

1 Einführung

Mit der Verabschiedung der UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities im Jahr 2006, die 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe für Menschen mit Beeinträchtigungen rechtlich verankert worden. Der Fokus der öffentlichen Debatte in Deutschland konzentrierte sich in der Folge vor allem auf das Bildungswesen. Durch die bis dahin weitestgehende Beschulung von Menschen mit Beeinträchtigungen im Sonder- bzw. Förderschulwesen war bzw. ist ihre „institutionalisierte Sonderbehandlung“ (Kronauer 2015, S. 20) offensichtlich. Neben systembezogenen Veränderungen bedarf es jedoch gleichermaßen (fach-)didaktischer Auseinandersetzungen und Reflexionsprozesse, um Schule und (Fach-)Unterricht inklusiv zu gestalten. Mittlerweile sind deshalb auch die einzelnen Fachdidaktiken angehalten, eine inklusive Fachdidaktik zu entwickeln (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2018a, S. 5f.).

Für die Didaktik des Sachunterrichts und die Didaktik der politischen Bildung ergeben sich dabei besondere Anknüpfungspunkte. Abgeleitet aus den Zielen und Aufgaben der beiden Fachdidaktiken lassen sich zentrale Schnittmengen mit dem gesellschaftlichen Anliegen von Inklusion identifizieren. Den Dreh- und Angelpunkt stellt in diesem Zusammenhang die Ermöglichung von Partizipation und Teilhabe dar, die allen dreien gemeinsame Zielperspektive ist (vgl. z.B. Pech, Schomaker & Simon 2018b; Besand & Jugel 2015, S. 45). Die Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken ist jedoch bei Weitem noch nicht abgeschlossen, wengleich die Sachunterrichtsdidaktik sich so früh wie kaum eine andere Fachdidaktik mit Inklusion beschäftigt hat und mit den Arbeiten von Seitz (2005) und Schomaker (2007) bereits in den 2000er Jahren erste Forschungsarbeiten vorlagen (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2018a, S. 6; Gloe & Oeftering 2020, S. 125). In der Politikdidaktik hat der im Jahr 2015 publizierte Band „Didaktik der inklusiven politischen Bildung“ (Dönges, Hilpert & Zurstrassen 2015) für eine verstärkte Auseinandersetzung mit Inklusion geführt. Zwar stellen Jahr und Hölzel vier Jahre später fest, dass „Inklusion (noch) nicht zu den etablierten Konzepten und Fragestellungen der politischen Bildung [gehört]“ (Jahr & Hölzel 2019, S. 5). Die im Jahr 2020 erschienene Publikation „Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung“ (Meyer, Hilpert & Lindmeier 2020) zeigt aber, dass diesbezügliche Überlegungen (weiter-)entwickelt werden. Inklusiv-fachdidaktische Forschung kann hingegen sowohl in der Sachunterrichts- als auch Politikdidaktik als bedeutsames Desiderat begriffen werden (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2019; Gloe & Oeftering 2020, S. 125).

Anliegen des Beitrags ist es, die drei Stränge – Sachunterrichtsdidaktik, Didaktik der politischen Bildung und Inklusion – miteinander zu verbinden und für die theoretisch und empirisch fundierte (Weiter-)Entwicklung inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht fruchtbar zu machen.

Im ersten Teil des Beitrags werden dazu fachdidaktische Begründungslinien für eine mögliche Ausrichtung inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht skizziert, die vor allem auf einer inhaltlich-konzeptionellen Ebene zu verorten sind und als Grundzüge inklusiver politi-

scher Bildung im Sachunterricht verstanden werden können.¹ Die Ausführungen dienen gleichsam als Grundlage für die Identifikation von relevanten Forschungsfeldern. Die empirische Konkretisierung dieser theoretisch fundierten Überlegungen erfolgt im zweiten Teil des Beitrags durch die Vorstellung des Promotionsvorhabens von Nicole Woloschuk. Am Beispiel Migration untersucht sie in ihrem Projekt Exklusion(erfahrungen) aus der Perspektive von Grundschüler*innen, um auf dieser Grundlage sowohl Impulse für die Gestaltung inklusiver politischer Bildungs- und Lern- als auch Forschungsprozesse (im Sachunterricht) zu generieren.

Aufgrund der unterschiedlichen theoretischen Bestimmungen des Inklusionsbegriffs wird eingangs jedoch zunächst der in diesem Beitrag zugrunde gelegte Begriff von Inklusion offengelegt (vgl. Jahr & Hölzel 2019, S. 3).

I Inklusive politische Bildung im Sachunterricht - eine theoretische Annäherung

1 Zum Verständnis von Inklusion: Begriffspaar Exklusion und Inklusion

In der öffentlichen Debatte sind es häufig vor allem Menschen mit Beeinträchtigungen, auf die sich Überlegungen zu Inklusion beziehen. Dies kann u.a. mit der Verabschiedung der oben bereits erwähnten UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities begründet werden, die einen zentralen Bezugspunkt im Diskurs um Inklusion darstellt. Zwar greift die Fokussierung auf eine bestimmte marginalisierte Gruppe von Menschen im Zusammenhang mit Inklusion zu kurz, wie zu zeigen sein wird. Entscheidend ist aber zunächst, dass der Forderung und rechtlichen Verankerung der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen (insbesondere im Bildungssystem) eine fundamentale Kritik an ihrer bisherigen Ausgrenzung vorausgeht. Diese strukturellen Ausschlüsse stehen im Widerspruch zum Teilhabeverprechen demokratischer Gesellschaften. Eine Annäherung an den Begriff Inklusion setzt aus diesem Grund bei jenem der Exklusion an (vgl. Kronauer 2013, S. 18ff.; Kronauer 2015, S. 19f.).

In der Soziologie stellen soziale Beziehungen die Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabe von Menschen dar. Dabei wird zwischen „offenen“ und „geschlossenen“ Beziehungen unterschieden. Eine soziale Beziehung ist dann geschlossen, wenn einer Person, die eine solche Beziehung eingehen möchte, und die gleichzeitig auch in der Lage ist diese Beziehung einzugehen, der Zugang zu dieser Beziehung verwehrt wird. Nicht jede soziale Schließung muss jedoch als problematisch angesehen werden. Dient eine soziale Schließung beispielsweise dem Schutz von Personengruppen, wie z.B. im Fall des Verbots von Kinderarbeit, kann sie legitim sein. Aber auch in diesen Fällen bleiben soziale Schließungen streitbar, weil sie weiterhin aus Machtpositionen heraus durchgesetzt werden.² Problematisch wird es immer dann, wenn soziale Schließungen diskriminierend wirken, d.h. 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 sogenannte illegitim geschlossene Beziehungen – Exklusionen (vgl. Kronauer 2013, S. 19ff.).

Im Umkehrschluss ergibt sich daraus für Inklusion die Aufgabe, unzulässige soziale Schließungen zu überwinden. Inklusion meint in dieser Perspektive die Öffnung sozialer, insbesondere institutionalisierter, Beziehungen. Die Herstellung inklusiver Strukturen stellt inso-

¹ Siehe dazu auch Kallweit (2021).

² In diesem Zusammenhang ist auch auf die Verweise von Manfred Liebel (z.B. Liebel 2014) zur (zeitweisen) Kinder- und Jugendgesetzgebung in Südamerika hinzuweisen. In Bolivien ist im Jahr 2014 ein Gesetz in Kraft getreten, das die Rechte arbeitender Kinder schützen soll, statt Kinderarbeit zu verbieten. Das Gesetz soll den Traditionen indigener Gemeinschaften sowie den sozialen und kulturellen Realitäten des Landes Rechnung tragen. Es ist das erste Gesetz, das unter maßgeblicher Beteiligung von Kindern erarbeitet wurde. Vor diesem Hintergrund kann auch das Verbot von Kinderarbeit (als soziale Schließung aus einem Machtstandpunkt heraus) als streitbar angesehen werden.

fern eine umfassende gesellschaftspolitische Aufgabe dar, die sich nicht auf bestimmte Personengruppen wie z.B. Menschen mit Beeinträchtigungen beschränkt. Zielperspektive von Inklusion ist die gleichberechtigte gesellschaftliche Teilhabe aller Menschen – unabhängig von sozialen Kategorien wie z.B. Geschlecht, Alter, Gesundheit oder Ethnizität. Inklusion kann damit als fortdauernder Prozess verstanden werden, der tiefgreifende institutionelle und gesellschaftliche Veränderungen bedeutet, die auch Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Werte und Normen berühren (vgl. Kronauer 2013, S. 21; Kronauer 2015, S. 19ff.).

2 Exklusion als Sache des Sachunterrichts

Obwohl Sachunterricht konzeptionell unterschiedlich gefasst wird, besteht im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs weitestgehend Konsens über dessen allgemein formulierte Aufgabe Kinder beim Erschließen ihrer Lebenswelten zu unterstützen, damit sie sich in diesen orientieren und schließlich auch handeln können. Das Kind und dessen Lebenswelt – sein Wissen, seine Vorstellungen, seine Erfahrungen – stellen dabei den Ausgangspunkt aller Lern- und Bildungsprozesse im Sachunterricht dar (z.B. Pech, Schomaker & Simon 2018b; Kahlert 2002, Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts 2013, S. 9ff.). Auch gesellschaftliche Teilhabe- und Ausgrenzungsprozesse sind Bestandteil der Lebenswelten von Kindern. Wirkungsmächtig ist in diesem Kontext vor allem die Differenzkategorie „soziale Herkunft“. Laut Statistischem Bundesamt war in Deutschland im Jahr 2019 jedes siebte Kind von Armut und sozialer Ausgrenzung bedroht (Destatis 2020a). Armut bedingt vor allem bei Kindern nachhaltige Benachteiligungen und Diskriminierungen – insbesondere mit Blick auf ihre Bildungsbiografien. Sozio-ökonomisch benachteiligte Kinder besuchen z.B. deutlich seltener das Gymnasium, ihre Freizeitgestaltung ist weniger vielfältig und ihre Aktivität in institutionellen Freizeitangeboten geringer (vgl. Pupeter, Schneekloth & Andresen 2018). Oder anders formuliert: In Deutschland entscheidet nach wie vor der sozio-ökonomische Hintergrund über den Bildungserfolg eines Menschen (vgl. OECD 2018).

Von Bedeutung ist ebenso, dass über die statistischen Beschreibungen hinaus, Kinder Armut und damit verbundene Benachteiligungen auch selbst subjektiv wahrnehmen und erfahren. Dies belegen die World Vision Kinderstudien, die in regelmäßigen Abständen das subjektive Wohlbefinden von 6- bis 11-jährigen Kindern in Deutschland untersuchen. Kinder mit „konkretem Armutserleben“ (World Vision Deutschland e.V. 2018, S. 26) beklagen Benachteiligungen aufgrund fehlender finanzieller Möglichkeiten. Dies bezieht sich vor allem auf konkrete Bereiche und Erfahrungen im Alltag (z.B. fehlende finanzielle Mittel für Urlaub, Kino, Freibad bis hin zu warmer Kleidung und warmen Mittagessen). Kinder mit konkretem Armutserleben fühlen sich zudem häufiger ausgegrenzt und sie werden häufiger gemobbt (vgl. World Vision Deutschland e.V. 2018, S. 26/29). Die Autor*innen der World Vision Kinderstudie kommen zu dem Schluss, dass „Kinder in Armut [...] in nahezu allen Lebensbereichen benachteiligt sind. Sie haben nicht die gleichen Chancen auf Teilhabe und Beteiligung wie Kinder ohne Armutserfahrung“ (ebd., S. 29). An der Differenzkategorie „soziale Herkunft“ kann insofern exemplarisch aufgezeigt und empirisch belegt werden, dass Kinder von Exklusion betroffen sind und sie Benachteiligungen in konkreten Alltagsbereichen auch selbst erfahren und wahrnehmen.

Wenn Lern- und Bildungsprozesse im Sachunterricht ihren Ausgangspunkt bei den lebensweltlichen Erfahrungen von Kindern nehmen, dann sind in diesem Zusammenhang auch die Exklusion(erfahrungen) von Kindern zu berücksichtigen. Anders formuliert: wird das Anliegen des Sachunterrichts ernst genommen, ist/sind auch Exklusion(erfahrungen) Sache des Sachunterrichts, die es mit Kindern zu thematisieren gilt. Dabei ist zu bedenken, dass es sich um einen hochsensiblen Bereich handelt, der viel Fingerspitzengefühl und eine Sensibilität für Ausschlüsse erfordert. So ist einerseits ein Teil von Kindern mit eigenen Exklusionserfahrungen konfrontiert. Andererseits gibt es einen großen Anteil an Kindern, die sich nicht benachteiligt fühlen (vgl. ebd., S. 25). Für eine sachunterrichtliche Thematisierung von Exklusion

bedeutet dies zwar, Räume für die Auseinandersetzung mit (eigenen) Exklusionserfahrungen zu schaffen. Es liegt aber keine Zwangsläufigkeit in einer impliziten oder expliziten Thematisierung von konkreten Exklusionserfahrungen. Maßgeblich hierfür sind die Bedürfnisse der Schüler*innen. Ausgangspunkt von Lern- und Bildungsprozessen sind vielmehr die Perspektiven aller Kinder einer Lerngruppe auf Exklusion. Darin können sich eigens erfahrene Ausgrenzungen von Schüler*innen implizit oder explizit widerspiegeln – müssen es aber nicht. Insgesamt ist im Rahmen einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit Exklusion sensibel auf eine Vermeidung zielgruppenspezifischer Kategorisierungen („Othering“) zu achten.

Auch bildungstheoretisch kann Exklusion als Sache des Sachunterrichts über den Allgemeinbildungsbegriff von Klafki (1996) argumentiert werden. Klafki hat das Problem der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit seinerzeit als epochaltypisches Schlüsselproblem identifiziert (vgl. Klafki 1996, S. 56). Als solches kann es nach wie vor bestimmt werden. In Klafkis Konzept von Allgemeinbildung wird es einem Menschen erst infolge der Bearbeitung eines solchen Schlüsselproblems möglich, seine geschichtlich begründete Gegenwart zu verstehen und mitzugestalten, sich in ihr zu orientieren und seine Persönlichkeit zu entfalten. Eine Auseinandersetzung mit dem Themenkomplex „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ ist insofern bildungsrelevant.

3 Grundzüge inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht

a) Gegenstand: Exklusion

Aus dem Anliegen des Faches Sachunterricht heraus kann/können also auf einer inhaltlichen Ebene Exklusion(erfahrungen) als Sache des Sachunterrichts fachdidaktisch abgeleitet und begründet werden. Ähnliches lässt sich für die Didaktik der politischen Bildung konstatieren: politische Bildung strebt an, die politische Mündigkeit und Handlungsfähigkeit von Individuen zu fördern, um sie letztlich zu gesellschaftlicher Teilhabe zu befähigen (z.B. Besand & Jugel 2015, S. 45; Gesellschaft für Politikdidaktik und politische Jugend- und Erwachsenenbildung 2004). Diese Fähigkeiten können u.a. angebahnt werden, indem Lernende 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 (vgl. Vennemeyer 2019, S. 43). In der Auseinandersetzung mit Fragen einer inklusiven Gesellschaft wird „Politische Bildung [...] deshalb zunächst von Exklusionen zu sprechen haben“ (Kronauer 2015, S. 19). Damit rückt die Analyse illegitim geschlossener sozialer Beziehungen in den Fokus von inklusiven politischen Lern- und Bildungsprozessen (vgl. Gloe & Oeftering 2020, S. 91): Warum können gegenwärtig eigentlich nicht alle Menschen in Deutschland gleichermaßen an Gesellschaft teilhaben? Und „wer [wird] aufgrund welcher Eigenschaften aus welchen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen“ (Vennemeyer 2019, S. 38; vgl. auch Jahr & Hölzel 2019, S. 4)? Fragen, die zunächst für die Wahrnehmung von Exklusion sensibilisieren und schließlich auch die strukturellen Bedingungen von Exklusion in den Blick nehmen. Sie sind auch für eine sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit Exklusion von Bedeutung.

b) Ausgangspunkt: Exklusionserfahrungen von Kindern - Perspektiven von Kindern auf Exklusion

Wie oben dargelegt, begründen sich durch die Bezugnahme auf das für die Sachunterrichtsdiaktik konstitutive Moment der Lebensweltorientierung die Exklusionserfahrungen von Lernenden bzw. die Perspektiven von Grundschüler*innen auf Exklusion als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildungsprozesse.

Aus Perspektive der politischen Bildung identifiziert Vennemeyer (2019) in der Herstellung lebensweltlicher Bezüge wesentliches Potenzial für die Gestaltung eines inklusiven (Politik-)Unterrichts (vgl. Vennemeyer 2019, S. 43). Denn die (Selbst-)Auskünfte von Lernenden gewähren Einblick in ihre (Selbst-)Verortung 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. Die Vergegenwärtigung dieser hierarchisch angelegten Dualismen ist dennoch relevant, da an ihnen entlang „Ausschlüsse produziert werden“ (Vennemeyer 2019, S. 39). Dabei gilt zu reflektieren, dass Ausgrenzungen in der Regel nicht nur durch die Zugehörigkeit zu einer Gruppe oder durch die Addition unterschiedlicher Kategorien festgemacht werden. Vielmehr handelt es sich um ein verwobenes Beziehungsgeflecht sozialer Kategorien. Exklusion im Zusammenhang mit Gruppenzugehörigkeiten ist deshalb differenziert zu betrachten (vgl. Walgenbach 2017, S. 68f.; Lutz & Wenning 2001, S. 20).

c) Zentrales Anliegen: Exklusion(erfahrungen) im Kontext gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsstrukturen thematisieren – Empowerment fördern

Entscheidend für inklusive politische Lern- und Bildungsprozesse ist schließlich, dass Exklusionserfahrungen von Lernenden bzw. die Perspektiven von Kindern auf Exklusion in einen gesellschaftlichen Kontext gebracht werden, um Strukturen, die Exklusion bedingen, sichtbar zu machen. Die Ergebnisse der World Vision Kinderstudien zeigen, dass die dort befragten Kinder zwar Benachteiligungen und Ausgrenzungen infolge fehlender finanzieller Ressourcen in „offensichtlichen“, d.h. im Alltag konkret erfahrbaren Bereichen (z.B. Urlaub, Freizeit, Grundversorgung) wahrnehmen und erfahren. Ob und inwiefern dies unter einer strukturellen Perspektive und mit Blick auf weniger unmittelbar zugängliche Bereiche (z.B. Bildung) geschieht, ist indes fraglich bzw. bisher nicht untersucht. Für ein Verständnis von Exklusion, das Orientierungs- und Handlungsfähigkeiten fördern soll, sind Einsichten in die für gesellschaftliche Ausgrenzungen konstitutive strukturelle Dimensionen allerdings unabdingbar. Für Lernende, die Ausgrenzungen an sich selbst erfahren (haben), kann durch die Überführung auch die eigene Person in einem gesellschaftlichen Zusammenhang erfahrbar werden. Eigene Handlungen und Denkweisen können nun möglicherweise 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, erzeugt werden. Die Analyse von Macht- und Herrschaftsverhältnissen im Zusammenhang mit Exklusion und ggf. selbst erfahrenen Ausgrenzungen stellt insofern ein wesentliches Merkmal inklusiver politischer Bildungsprozesse dar. Sie begünstigt die Förderung von Orientierungs-, Urteils- und Handlungsfähigkeiten; trägt damit zur Entwicklung (politischer) Mündigkeit bei und kann idealerweise langfristig Wege zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe fundieren. 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 in erster Linie bei den Menschen liegt, die exkludiert werden (vgl. Vennemeyer 2019, S. 44; Gloe & Oeftering 2020, S. 91).

d) Zugang: Intersektionale Perspektiven

Die Frage nach der Gestaltung einer (unterrichtlichen) Auseinandersetzung mit Exklusion im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen kann – anders als jene nach Gegenstand, Ausgangspunkt und Anliegen inklusiver politischer Bildung – nicht unmittelbar theoretisch aus der Fachdidaktik heraus abgeleitet werden. Jedoch orientiert an Anliegen, Ausgangspunkt und Gegenstand inklusiver politischer Bildung schlägt Vennemeyer (2019) hierfür intersektionale Zugänge vor. Den gemeinsamen Bezugspunkt intersektionaler Betrachtungen sieht Walgenbach in dem Verständnis von sozialen Ungleichheiten als Ergebnis von Macht- und Verteilungskämpfen. Die (Re-)Produktion von Differenzkategorien wird dabei gleichsam als Rechtfertigung für Ausbeutung, Benachteiligung und Marginalisierung genutzt. Im Fokus intersektionaler Analysen stehen daher stets die Wechselbeziehungen von sozialen Kategorien und Machtverhältnissen (vgl. Walgenbach 2017, S. 55). Aufgrund ihrer soziologischen Ausrichtung hält Vennemeyer die intersektionale Mehrebenenanalyse von Winker und Degele (2009) für inklusive politische Lern- und Bildungsprozesse als besonders

geeignet. Das praxeologische Modell ist sowohl darauf angelegt, mehrere soziale Kategorien in ihrer Verwobenheit zu analysieren als auch die verschiedenen Ebenen, auf denen Machtverhältnisse greifen, miteinander in Beziehung zu setzen. Winker und Degele unterscheiden hier zwischen drei Ebenen: Struktur, Identität und symbolischer Repräsentation. Für die gesellschaftliche Strukturebene legen sie deduktiv die Kategorien Geschlecht, Klasse, „Rasse“ und Körper fest und begründen dies mit der strukturierenden Wirkung der Kategorien innerhalb moderner kapitalistischer Gesellschaften. Diese vier Kategorien gilt es in einer Analyse stets zu berücksichtigen. Identitätskategorien bestimmen hingegen das Verhältnis eines Individuums zu sich selbst. Da dabei für jeden Menschen ganz unterschiedlichste Dimensionen von Bedeutung sein können, erfolgt die Analyse auf dieser Ebene ohne vorgegebene Differenzkategorien. Vielmehr werden die Identitätskategorien induktiv im Analyseprozess gewonnen. Gleiches gilt für die Kategorien auf der Ebene der symbolischen Repräsentationen (vgl. Walgenbach 2017, S. 77ff.; Vennemeyer 2019, S. 41f.). 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 sieht Vennemeyer einen zentralen Anknüpfungspunkt für inklusive politische Bildungsprozesse: ausgehend von den Identitäten der Lernenden können soziale Praxen untersucht werden, die durch Strukturen, Normen und Werte bedingt und beeinflusst werden. Im Zusammenhang mit der eigenen Identität gilt es, Bezüge zur Sozialstruktur herzustellen und symbolische Repräsentationen zu identifizieren. Bedeutsam sind weiterführend der Vergleich unterschiedlicher Identitätskonstruktionen sowie die Analyse von Herrschaftsverhältnissen, um theoretisch fundierte Handlungsmöglichkeiten aufzeigen zu können (vgl. Vennemeyer 2019, S. 41).

4 Forschungsfelder

Sowohl aus der Sachunterrichts- als auch der Politikdidaktik heraus können Exklusionserfahrungen von Lernenden bzw. Perspektiven von Schüler*innen auf Exklusion als Ausgangspunkt inklusiver politischer Lern- und Bildungsprozesse begründet werden. Auch Identitäten bzw. die Wahrnehmung von Differenzkategorien spielt hierbei eine zentrale Rolle. Empirisch belegt ist, dass bereits Kinder im Grundschulalter (eigene) Benachteiligungen und Ausgrenzungen (selbst) wahrnehmen. Dabei werden neben der Kategorie „soziale Herkunft“ auch Ungleichheitskategorien wie Alter, Geschlecht und Ethnizität als bedeutsam erfahren (vgl. Pupeter et al. 2018; World Vision Deutschland e.V. 2018, S. 25). Weitere empirische Erkenntnisse liegen in diesem Bereich jedoch (nahezu) keine vor.³ Für eine theoretisch und gleichsam empirisch fundierte Entwicklung und Evaluation von (unterrichtlichen) Angeboten zur Initiierung inklusiver politischer Bildungsprozesse sind entsprechende Forschungserkenntnisse jedoch unabdingbar. Die Fragen, wie Grundschulkind Exklusion verstehen und welche sozialen bzw. Identitätskategorien dabei für sie eine Rolle spielen, stellen insofern zentrale Forschungsdesiderate und ein notwendig zu bearbeitendes Forschungsfeld im Kontext inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht dar: Wie und als was verstehen Kinder (eigene) Exklusion(erfahrungen)? Verorten sie Ausgrenzungen z.B. bereits in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension oder eher auf einer individuell-sozialen Ebene (z.B. als „selbstverschuldetes“ Problem)?

³ 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 Schrupf: Explizite Thematisierung von Verschiedenheit im Kontext des sozialen Lernens im Sachunterricht (Schrumpf 2019) und 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>).

Die damit verbundene forschungsbasierte Entwicklung und Evaluation von konkreten Lern- und Bildungsangeboten kann als weiteres bedeutsames Forschungsfeld benannt werden. Das schließt auch die Frage nach intersektionalen Betrachtungsweisen als Zugang ein. In Anbetracht des Gegenstandes und des Anliegens inklusiver politischer Bildung im Sachunterricht erscheinen intersektionale Perspektiven plausibel; allein aus der Fachdidaktik heraus - weder der Sachunterrichts- noch Politikdidaktik - können sie aber nicht theoretisch argumentiert werden. Wie tragfähig ist diese Perspektive für unterrichtliche Auseinandersetzungen? Auch hier bedarf es empirischer Annäherungen.

Mit Blick auf die grundsätzliche Ausrichtung von empirischer Forschung im Bereich inklusiver politischer Bildung betont Hölzel (2019) exklusive Forschungszugänge zu vermeiden, in deren Rahmen lediglich über Menschen geforscht wird. Sie schlägt deshalb den Ansatz der partizipativen Forschung vor, in dessen Zentrum ein gemeinsames und partnerschaftliches Erforschen sozialer Wirklichkeit steht. Partizipative Forschungsansätze zeichnen sich durch eine Beteiligung von gesellschaftlichen Akteur*innen als Co-Forscher*innen aus. Die Forschungsbemühungen zielen vor allem auf das Empowerment der Partner*innen, d.h. auf Maßnahmen zur individuellen und kollektiven Selbstbefähigung und -ermächtigung (vgl. Hölzel 2019, S. 114ff.; von Unger 2014, S. 1ff.). Der Ansatz der partizipativen Forschung ist im deutschsprachigen Raum bisher kaum verbreitet. In der wissenschaftlichen Begleitung des außerschulischen inklusiven Bildungsprojektes „Lernort Stadion“ (Besand et al. 2018) wurde er jedoch als erfolgreicher Zugang genutzt. Empirische Forschungsprojekte, die sich mit Fragen inklusiver politischer Bildung (im Sachunterricht) auseinandersetzen, stehen insofern vor der Aufgabe Kinder als Co-Forscher*innen am Forschungsprozess teilhaben zu lassen. Es gilt also auch Erkenntnisse zu der Frage zu generieren, wie der Anspruch auf gleichberechtigte Teilhabe im Forschungsprozess eingelöst werden kann und ob fachdidaktische Unterrichtsforschung hier möglicherweise auch an Grenzen stößt. In der Forschung mit Kindern ergibt sich bereits durch die generationale Ordnung – „Kind – Erwachsener“ – ein strukturelles Machtverhältnis, welches reflektiert werden sollte (vgl. Heinzl 2012, S. 23ff.). Als besondere Herausforderung für den Kontext Schule kommt hinzu, dass Schule als gesellschaftliche Institution, und damit auch politische Bildung innerhalb dieser Institution, keinen machtfreien Raum darstellt. Das deutsche mehrgliedrig angelegte Schulsystem ist aus sich heraus auf Selektionen ausgelegt und schließt große Teile bestimmter Schüler*innengruppe von höheren Bildungsgängen aus. Schule selbst ist also strukturell auf Exklusion angelegt und (re-)produziert Macht- und Herrschaftsverhältnisse (vgl. z.B. Jahr & Hölzel 2019, S. 1; Vennemeyer 2019, S. 43). Insbesondere die Schule ist damit ein Ort, an dem Kinder und Jugendliche mit sozialen Ungleichheiten konfrontiert werden. Auch diese Machtstrukturen gilt es im Kontext inklusiver politischer Bildungs- sowie entsprechender Forschungsprozesse mitzudenken und zu reflektieren.

II Inklusive politische Bildung im Sachunterricht - eine empirische Annäherung: Exklusion exemplarisch am Phänomen Migration als Ausgangspunkt für inklusive politische Bildung im Sachunterricht – Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens

1 Ausgangspunkte

Exklusionserfahrungen stellen nicht nur das Selbstverständnis demokratisch verfasster Nationalstaaten in Frage, sondern können auch mit dem Schutz der Menschenrechte, in denen u.a. auch das Diskriminierungsverbot verankert ist, konfliktieren. Das sich daraus ergebende Spannungsverhältnis lässt sich nicht zuletzt dann auf unterschiedlichen Ebenen beobachten, wenn es um das Phänomen Migration und der damit verbundenen Herstellung von (Nicht-)Zugehörigkeiten geht (vgl. Füllekruss & Mecheril 2021, S. 222). Migration stellt hierbei kein Phänomen jüngerer Zeit dar, sondern ist seit jeher Teil der Menschheitsgeschichte und kann auch als „globales Zukunftsthema“ (Oltmer 2012, S. 7) beschrieben werden. Migration, im

Sinne von räumlichen Bewegungen von Menschen (vgl. Oltmer 2020, S. 20), problematisiert dabei nicht nur territoriale Grenzen von Staaten, sondern auch „die symbolischen Grenzen der Zugehörigkeit“ (Castro Varela & Mecheril 2010, S. 35). Fragen von gesellschaftlichen Ungleichheits- und Machtstrukturen, damit verbundenen hierarchisch besetzten Differenzkategorien sowie Exklusion und gesellschaftlicher Teilhabe knüpfen zwangsläufig hieran an und treffen damit einen zentralen Gegenstand politischer Bildung (vgl. Kronauer 2015; Vennemeyer 2019).

Dass Migration auch einen Teil kindlicher Lebenswelten darstellt, zeigt sich u.a. in konkreten Zahlen. Laut Statistischem Bundesamt wurde 2019 etwa ein Drittel der Kinder im Alter von fünf bis zehn Jahren mit Einwanderungsgeschichte gezählt – Tendenz steigend (Destatis 2020b). Daneben zeigt u.a. der DJI Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020 auf, wie unterschiedlich sich sowohl die Lebenslagen als auch Bildungschancen von Kindern mit und ohne eigener bzw. familiärer Einwanderungsgeschichte gestalten (vgl. DJI 2020). So sind Kinder mit sog. „Migrationshintergrund“ häufiger von Armut und beengten Wohnverhältnissen betroffen. Auch im Bildungsbereich sehen sich Kinder mit Einwanderungsgeschichte mit Benachteiligung konfrontiert und sind in Teilen des Kita- und Schulsystems noch immer unterrepräsentiert (ebd.). Darüber hinaus weisen weitere empirische Untersuchungen auf Exklusions- und Diskriminierungsrisiken in verschiedenen gesellschaftlichen Teilbereichen für Menschen mit Einwanderungsgeschichte bzw. People of Color hin (vgl. z.B. El-Mafaalani 2017).

Für eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik ergeben sich daraus Handlungsaufforderungen, die anschlussfähig an konzeptionelle Überlegungen sind.⁴ So formuliert Seitz (2018), dass im Sinne „einer zukunftsbezogene[n] Sachunterrichtsforschung“ (S. 104) die (Re-)Produktion von Ungleichheits- und Diskriminierungsverhältnissen auch im Kontext des pädagogisch-didaktischen Handelns betrachtet werden muss und schließt damit an die Notwendigkeit der Entwicklung von Ansätzen zur Thematisierung von Ungleichheit im Sachunterricht an (vgl. Seitz 2018, S. 103; Pech 2008). Diesbezüglich lässt sich innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik allerdings noch immer ein Desiderat konstatieren (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2018a, S. 6).

2 Stand der Forschung

Obgleich ihrer lebensweltlichen Bedeutung für Kinder, so konstatieren Gläser & Peuke (2015), „[sind] die Perspektiven von Grundschulkindern auf das explizite Phänomen der Migration [...] weitgehend unbekannt“ (ebd., S. 158).

Nach 2015 – und im Zusammenhang mit den gestiegenen Fluchtbewegungen auch im europäischen Raum im Jahr 2015 einzuordnen – finden sich im deutschsprachigen Raum erste Untersuchungen, die sich den Perspektiven von Kindern auf einen inhaltlichen Teilaspekt von Migration, der Fluchtmigration, nähern. In einer explorativen Interviewstudie haben Elfering et al. (2017) die Vorstellungen von Kindern im Alter zwischen fünf bis elf Jahren über Fluchtmigration sowie ihre Einstellungen gegenüber geflüchteten Menschen erhoben. Aus der Untersuchung geht hervor, dass vor allem Krieg als Fluchtursache genannt wird. Weitere mögliche Ursachen, wie die politische Verfolgung oder die Unterdrückung von Minderheiten, spielen dabei nur eine marginale Rolle (vgl. ebd.). In der qualitativen Untersuchung von Hanhart (2020) werden im Rahmen des Modells der Didaktischen Rekonstruktion Perspektiven von neun Schüler*innen der dritten und vierten Jahrgangsstufe auf das Phänomen Migration erhoben, inhaltsanalytisch ausgewertet und davon ausgehend Leitlinien für einen „integrativ-sozialwissenschaftlichen Sachunterricht“ formuliert. Aus den Interviews geht dabei u.a.

⁴ An dieser Stelle sei auch auf Veröffentlichungen zu rassismuskritischen Fachdidaktiken (u.a. Fereidooni & Simon 2020) sowie Überlegungen zu einer rassismuskritischen Sachunterrichtsdidaktik verwiesen (vgl. Seifert 2021).

hervor, dass Migration in einen Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen gebracht wird, diese aber nicht differenzierter thematisiert werden (vgl. Hanhart 2020, S. 389).

Auch Untersuchungen zu den Perspektiven von Kindern auf Exklusion bzw. soziale Ungleichheit liegen bislang nur fragmentarisch vor. Dabei werden diese vor allem im Zusammenhang mit Armut und Arbeit bzw. Arbeitslosigkeit thematisiert (vgl. u.a. Gläser 2002; 2007; Klee & Partetzke 2020; von Reeken 2012). In der Untersuchung von Gläser (2002) werden 16 Kinder im Alter von acht bis elf Jahren in leitfadengestützten Einzelinterviews zum Gegenstandsbereich „Arbeitswelt bzw. Arbeitslosigkeit“ befragt (vgl. Gläser 2002, S. 144ff.). Hierbei zeigt sich, dass Kinder die Ursachen für Arbeitslosigkeit häufig als individuelles Problem beschreiben. Die Einordnung von Arbeitslosigkeit in einen strukturellen bzw. gesamtgesellschaftlichen Rahmen sei in den Alltagstheorien der Kinder dabei kaum präsent (vgl. ebd., S. 243ff.).

Diesen Forschungsdesideraten steht die Relevanz ihrer unterrichtlichen Thematisierung gegenüber, wie sie mehrfach hervorgehoben wird (vgl. u.a. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015; Gläser & Peuke 2015; Klee & Partetzke 2020; Wagener 2007) und sich u.a. auch in didaktischen Vorschlägen für den Sachunterricht zeigt (vgl. Gracz & Albers 2020). Zudem weisen Schulbuchanalysen wie die „Schulbuchstudie Migration und Integration“ der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration aus dem Jahr 2015 darauf hin, dass Migration überwiegend „als Problem und Herausforderung für eine weiterhin homogen vorgestellte Gesellschaft“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2015, S. 67) in Schulbüchern der Sekundarstufe in den Fächern Sozialkunde/Politik, Geschichte und Geografie dargestellt wird.

Hinsichtlich empirischer Forschungsarbeiten, die einen expliziten Fokus auf Exklusion(erfahrungen) im Zusammenhang mit Migration als gesellschaftliches Phänomen legen, kann folglich ein Desiderat konstatiert werden.

Ziel des im Anschluss vorgestellten qualitativen Forschungsvorhabens ist es daher, empirisch begründete didaktische Impulse für die Thematisierung von Exklusion, exemplarisch am Gegenstand Migration, und damit verbundener gesellschaftlicher Macht- und Ungleichheitsstrukturen zu generieren.

3 Methodisches Vorgehen

a) Formulierung der Forschungsfrage

Die leitende Forschungsfrage des hier vorgestellten qualitativen Dissertationsvorhabens lautet daher:

Wie können Lernumgebungen zum inklusiven politischen Lernen im Sachunterricht gestaltet werden, um bei der Thematisierung von (eigenen) Exklusion(erfahrungen) gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse sichtbar zu machen?

Um sich diesem Forschungsinteresse zu nähern, schließen sich drei Kernforschungsfragen an:

- Wie und als was beschreiben Kinder Migration?
- Inwiefern wird dabei Exklusion relevant?
- Welche Differenzkategorien sowie Bezüge zu gesellschaftlichen Macht- und Ungleichheitsstrukturen lassen sich rekonstruieren und wie werden diese relevant?

Welche theoretisch wie auch empirisch begründeten Impulse lassen sich für die Gestaltung inklusiver politischer Lernumgebungen im Sachunterricht formulieren?

b) Forschungsdesign

Für das Vorhaben lässt sich ein qualitativ-rekonstruktiver Forschungsrahmen begründen, welcher „zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(ein) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen“ (Flick et al. 2017, S. 14) möchte, die den jeweiligen Akteur*innen nicht zwangsläufig bewusst sein müssen (vgl. ebd.). Im Zentrum der Datenerhebung stehen dabei Gruppendiskussionen (vgl. Loss & Schäffer 2001, S. 12) mit Schüler*innen der 3./4. Jahrgangsstufe, die mithilfe der Dokumentarischen Metho-

de (vgl. Bohnsack 2014) ausgewertet werden. Für das konkrete Forschungsvorhaben bedeutet dies, dass im Rahmen der Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Phänomen Migration, implizite Wissensbestände und Orientierungen von Schüler*innen zu (eigenen) Exklusion(erfahrungen) und Differenzkategorien rekonstruiert und davon ausgehend, in einem weiteren Schritt, Impulse für die Gestaltung von Lernumgebungen zum inklusiven politischen Lernen im Sachunterricht formuliert werden sollen. Damit folgt das Forschungsvorhaben der Denklogik rekonstruktiver Verfahren und strebt an, Akteur*innen „ein Thema in [...] eigener Sprache, in ihrem Symbolsystem und innerhalb ihres Relevanzrahmens entfalten zu lassen“ (Bohnsack 2014, S. 22), um die als sozial konstruiert angenommene Wirklichkeit aus der Perspektive der Betrachteten von innen heraus zu verstehen (vgl. Flick 2011). Dieses Auswertungsverfahren erscheint hier als besonders geeignet, da es „durch einen Wechsel der Analyseinstellung vom Was zum Wie“ (Bohnsack 2005, S. 73) ermöglicht, auch Wissensbestände von Kindern zu rekonstruieren, die verbal nicht expliziert werden. Wie auch in (aktuellen) Forschungsprojekten und Überlegungen u.a. aus der Sachunterrichtsdidaktik (Schütte 2019) und der Politikdidaktik (Jahr & Nagel 2018), soll die Dokumentarische Methode im Rahmen didaktischer Fragestellungen und Forschung Anwendung finden. In Anknüpfung an Vennemeyers Vorschlag (2019), intersektionale Zugänge für Lernumgebungen zur inklusiven politischen Bildung zu nutzen, sollen diese als Analyseperspektive in der Datenauswertung eingebunden werden. Macht- und Ungleichheitsverhältnisse, die im Forschungsvorhaben durch den Fokus auf Differenz(setzung), soziale Ungleichheit sowie Exklusion(erfahrungen) einen zentralen Bezugspunkt darstellen, können aus dieser Perspektive damit besondere Berücksichtigung erfahren (vgl. Winker & Degele 2009; Walgenbach 2017). Der Herstellung von In- und Exklusion soll sich im Rahmen des Dissertationsvorhabens jedoch nicht nur im Kontext einer inhaltlichen Auseinandersetzung genähert werden, sondern auch auf forschungsmethodischer Ebene und damit an Überlegungen zu partizipativen Forschungsansätzen anknüpfen.

c) Partizipative Forschungsansätze im Rahmen inklusiver fachdidaktischer Fragestellungen
An die inhaltliche Ausrichtung und Verortung dieses Promotionsvorhabens schließt sich die Frage an, wie inklusive didaktische Forschungsprozesse gestaltet werden können oder in anderen Worten: Welche(r) Form und Grad der Partizipation von Kindern kann in inklusionsorientierten Forschungssettings realisiert werden? Dieser Frage, die sowohl anschlussfähig an Überlegungen aus der (inkluisiven) Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2019; Seitz 2018) als auch der inklusiven politischen Bildung (z.B. Hölzel 2019) sowie der Kindheitsforschung (vgl. Kogler, Zartler & Zuccato-Doutlik 2021) ist, soll sich im Rahmen des Vorhabens mittels der Orientierung an einem partizipativen Forschungsstil (vgl. Bergold & Thomas 2012) empirisch genähert werden.

Anliegen partizipativer Forschung ist dabei, soziale Wirklichkeit partnerschaftlich zu erforschen sowie zu beeinflussen (von Unger 2014, S. 1). Daraus leitet sich für dieses Forschungsvorhaben das Ziel ab, dass durch Partizipationsmöglichkeiten der Schüler*innen hinsichtlich des Erhebungsinstrumentes diese als aktive Subjekte bzw. Co-Forschende agieren und damit weitere Einsichten in ihre Perspektiven gewonnen werden können (Reisel et al. 2016, S. 638). Die teilnehmenden Schüler*innen werden hierfür in der sukzessiven Entwicklung des Erhebungsinstrumentes eingebunden, die um daran anknüpfende Rückmeldeschleifen der Schüler*innen in den jeweiligen Erhebungsphasen ergänzt werden. So soll mit und nicht über Kinder geforscht werden (Kogler et al. 2021), um damit auch „den Blick der Forschung auf Themen [zu öffnen], die den erwachsenen Forschenden unvertraut und fremd geworden sind“ (Bergold & Thomas 2020, S. 116). Ferner kann das Empowerment der Co-Forschenden, im Sinne der Förderung von Teilhabe an Gesellschaft sowie von Lernprozessen, als eine zentrale Zieldimension partizipativer Forschungsansätze beschrieben werden (Reisel et al. 2016, S. 638).

Gleichwohl – und damit soll auf mögliche Limitationen und besondere Herausforderungen partizipativer Forschung im Rahmen fachdidaktischer Forschung verwiesen werden – ist während des gesamten Forschungsprozesses stets die Frage zu reflektieren, welcher Grad an Partizipation der Schüler*innen realisiert wird und inwiefern auch (institutionelle) Machtstrukturen im Forschungsprozess, hierbei muss auch die Rolle der Forschenden miteinbezogen werden, greifen (vgl. Bergold & Thomas 2020, S. 118; Kallweit 2021, S. 22f.; Reisel et al. 2016). Denn hinsichtlich der Gestaltung von Teilhabemöglichkeiten von Kindern (bzw. Co-Forschenden) in partizipativen Forschungsarbeiten gibt es durchaus heterogene Zugänge (vgl. Kogler et al. 2021; Reisel et al. 2016, S. 639). Zur Reflexion von Partizipationsformen können hierbei Modelle wie z.B. die Partizipationsleiter von Hart (1992) herangezogen werden, die ein Spektrum möglicher Teilhabeformen von Kindern und Jugendlichen in (Forschungs-)Projekten aufzeigt.⁵ Daran anknüpfend ergibt sich für die Konzeption des Erhebungssettings und -instruments, im Sinne eines gemeinsamen Erkenntnisprozesses, ein iteratives Verfahren, wie nachfolgend aufgezeigt wird.

d) Erhebungssetting

Die Durchführung aller Erhebungsphasen erfolgt in leitfadengestützten Gruppendiskussionen mit den Schüler*innen und soll durch den Einsatz visueller Materialien unterstützt werden (u.a. Abbildungen, Symbole, Figuren, Bastel- und Malmaterial) (vgl. Loos & Schäffer 2001, S. 12). Ziel der Erhebungsphasen ist es, gemeinsam mit den Schüler*innen das Erhebungsinstrument, welches sich an dem didaktischen Material „Concept Cartoons“⁶ (vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger 2020, S. 6) orientiert, sukzessive zu entwickeln und zu erproben. Dafür werden sowohl sprachliche als auch visuelle Methoden bzw. Zugänge und Materialien angeboten und kombiniert, die den Kindern aus ihrem (Schul-)Alltag bereits geläufig sind (vgl. Heinzel 2012, S. 113; Reisel, Egloff & Hedderich 2016, S. 640). Angestrebt werden soll hiermit auch, dass der Heterogenität der beteiligten Kinder begegnet und der Fokus auf das Mündliche minimiert wird, um „auch diejenigen Kinder, die bislang durch rein sprachlich ausgerichtete Methoden marginalisiert oder exkludiert wurden, durch die Anwendung partizipativer Methoden [zu stärken]“ (Schütz & Böhm 2021, S. 179; Hervorh. im Orig.). Auch vor dem Hintergrund der zu reflektierenden Machtstrukturen in partizipativen Forschungsprozessen erscheinen Gruppendiskussionen hierbei als besonders geeignet, da die Gruppe der Kinder zahlenmäßig die Mehrheit stellt und so – zumindest in Ansätzen – der generationsbedingten Dominanz der Erwachsenen begegnet werden kann (vgl. Heinzel 2012, S. 104).

Zielsetzung und partizipative Anlage des Forschungsvorhabens machen ein dreistufiges und multimethodisches Vorgehen notwendig:

- Rekonstruktion von (impliziten) Wissensbeständen und Vorstellungen zum Phänomen Migration als Grundlage für die Entwicklung von Themenbereichen und Impulsfragen für die zweite Erhebungsphase mit dem Fokus auf Exklusion(erfahrungen);
- Rekonstruktion von (impliziten) Wissensbeständen und Orientierungen zu Exklusion(erfahrungen) im Zusammenhang mit Migration;

⁵ Bergold & Thomas (2012) kritisieren in diesem Zusammenhang jedoch Stufenmodelle, wie jenes von Hart (1992), da sie die qualitativen Unterschiede der Partizipationsmöglichkeiten unsichtbar erscheinen lassen und somit ein Kontinuum an Partizipation suggeriert werde. Es sei vielmehr eine Unterscheidung zwischen Beteiligten ohne und mit Entscheidungsmacht – und somit partizipativer Forschung – zu treffen (Bergold & Thomas 2012).

⁶ *Concept Cartoons* wurden als Diagnoseinstrument und didaktisch-methodisches Material entwickelt und finden sowohl im natur- als auch gesellschaftswissenschaftlichen Bereich Anwendung (vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger 2020, S. 6ff.; Schomaker 2013). Sie stellen Gesprächssituationen mehrerer fiktiver Charaktere mit alltagsweltlichem Bezug visuell dar und sollen das problemorientierte Lernen von Schüler*innen fördern sowie die Schüler*innen dazu anregen, sich an der Diskussion der Charaktere zu beteiligen (vgl. ebd.; Kogler, Zartler & Zuccato-Doutlik 2021).

- Entwicklung des Erhebungsinstruments und Rückmeldung der Kinder zu diesem, sowie Diskussion des Erhebungsinstruments in Gruppen.

Die aufgezeigten Phasen sind als aufeinander aufbauende Schritte zu verstehen und bedingen sich gegenseitig. Im ersten Schritt (1) gilt es sich dem inhaltlichen Rahmen (hier: Migration) gemeinsam mit den Kindern zu nähern. Als ersten Diskussionsimpuls soll den Gruppen eine Weltkarte vorgelegt werden. Diese soll als Ausgangspunkt für die Diskussion über u.a. mögliche Migrationsformen, Mobilitätsmöglichkeiten und Gründe bzw. Ursachen dienen und durch weitere visuelle Materialien unterstützt werden. In der anschließenden Auswertung gilt es dann zentrale Themenbereiche sowie Differenzkategorien zu identifizieren, an die in der zweiten Phase (2) angeknüpft werden kann. In Anlehnung an „Concept Cartoons“ (vgl. Buchberger, Eigler & Kühberger 2020, S. 6f.) soll hierbei ein subjektorientierter Zugang gewählt werden, der jedoch nicht zwingend bzw. explizit individuelle Exklusionserfahrungen in den Fokus stellen soll. In der zweiten Phase steht daher die Entwicklung fiktiver Charaktere im Mittelpunkt, mittels derer problemorientierte Situationen diskutiert werden sollen. Impulsfragen sollen die Kinder dazu anregen, Aussagen und Überlegungen zu u.a. den Lebensumständen und Alltagserfahrungen ihrer entwickelten Figuren zu treffen. In der letzten Phase (3) soll dann auf Grundlage der Schritte (1) und (2) ein visuelles didaktisches Material, das sich an der Konzeption von „Concept Cartoons“ orientiert, entwickelt und von den Schüler*innen validiert sowie im Anschluss diskutiert werden. So sollen im Sinne partizipativer Forschungsprozesse Daten sowohl gemeinsam erhoben als auch ausgewertet und damit ein differenzierterer Einblick in die Zusammenhänge gewonnen werden (vgl. von Unger 2014, S. 59f.).

III Fazit

Durch die Zusammenführung der drei Stränge Inklusion – Sachunterrichtsdidaktik – Didaktik der politischen Bildung ist der Versuch unternommen worden, Grundzüge einer inklusiven politischen Bildung im Sachunterricht theoretisch abzuleiten. Auf einer inhaltlich-konzeptionellen Ebene wurden dabei Exklusion als Gegenstand sowie die Perspektiven und Erfahrungen von Lernenden auf und mit Exklusion als Ausgangspunkt inklusiver politischer Bildung skizziert. Die Thematisierung von Exklusion(erfahrungen) im Kontext von Macht- und Herrschaftsstrukturen stellt in diesem Zusammenhang das zentrale Anliegen inklusiver politischer Lern- und Bildungsprozesse dar, damit Strukturen sichtbar gemacht werden, die Exklusion bedingen (und damit Inklusion verhindern) und Momente des Empowerments initiiert werden – um dadurch Möglichkeiten zu mehr gesellschaftlicher Teilhabe zu eröffnen. Bisher liegen allerdings nahezu keine empirischen Erkenntnisse zu Perspektiven von Kindern auf Exklusion vor. Hier ist ein erstes zentrales Forschungsdesiderat benannt. Auch zum „Wie“ inklusiver politischer Bildung liegen so gut wie keine empirischen Erkenntnisse vor. Die Entwicklung und Evaluation entsprechender Lernumgebungen und Bildungsangebote stellt damit ein weiteres zentrales Forschungsdesiderat dar. Aus der Politikdidaktik wurden intersektionale Perspektiven als möglicher Zugang in die Diskussion eingebracht. Die Frage, inwiefern intersektionale Betrachtungsweisen für inklusive politische Lern- und Bildungsprozesse im Sachunterricht tragfähig sind, ist insofern auch eine, der es sich empirisch anzunähern gilt. Schließlich steht inklusionsbezogene fachdidaktische Forschung auch vor der Herausforderung Formate zu entwickeln, die dem Anspruch partizipativer Forschungsprozesse Rechnung tragen.

Mit dem im zweiten Teil des Beitrags vorgestellten qualitativen Forschungsvorhaben wird der Versuch unternommen, sich den aufgezeigten theoretischen Überlegungen zum inklusiven politischen Lernen im Sachunterricht auf empirischer Ebene zu nähern. Leitende Forschungsfrage ist hierbei, wie inklusive politische Lernumgebungen im Sachunterricht gestaltet werden können, um Exklusion(erfahrungen) – hier am Beispiel des Phänomens Migration – auch in ihrer gesellschaftlich-strukturellen Dimension sichtbar zu machen. Angestrebt wird damit das

Ziel, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung inklusiven politischen Lernens im Sachunterricht sowie zur (methodischen) Gestaltung von inklusiven fachdidaktischen Forschungsansätzen zu leisten.

Literatur

- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg., 2015): Schulbuchstudie Migration und Integration. Berlin.
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden. Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 13 (1). <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1201302> [13.09.2021].
- Bergold, Jarg & Thomas, Stefan (2020): Partizipative Forschung. In: Günter Mey & Katja Mruck (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Band 2: Designs und Verfahren. Wiesbaden, S. 113-133.
- Besand, Anja & Jugel, David (2015): Inklusion und politische Bildung – gemeinsam denken! In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert & Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 45-59.
- Besand, Anja, Hölzel, Tina & Jugel, David (2018): Inklusives politisches Lernen im Stadion. Politische Bildung mit unbekanntem Team und offenem Spielverlauf. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts Lernort Stadion. Dresden.
- Bohnsack, Ralf (2005): Standards nicht-standardisierter Forschung in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7 (4), S. 65-83.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen & Toronto.
- Buchberger, Wolfgang, Eigler, Nikolaus & Kühberger, Christoph (2020): Mit Concept Cartoons politisches Denken anregen. Ein methodischer Zugang zum subjektorientierten politischen Lernen. Frankfurt a.M.
- Castro Varela do, Maria & Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationswissenschaftliche Klärungen. In: Paul Mecheril, Maria do Mar Castro Varela, Inci Dirim, Annita Kalpaka & Claus Melter (Hrsg.): Migrationspädagogik. Weinheim & Basel, S. 23-53.
- Degele, Nina & Winker, Gabriele (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020a): 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_N076_634.html [13.09.2021].
- Destatis (Statistisches Bundesamt) (2020b): Bevölkerung in Privathaushalten nach Migrationshintergrund und Altersgruppen. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Tabellen/migrationshintergrund-alter.html> [13.09.2021].
- Deutsches Jugendinstitut (DJI) (2020): DJI-Kinder- und Jugendmigrationsreport 2020. Datenanalyse zur Situation junger Menschen in Deutschland. Bielefeld.
- Dönges, Christoph, Hilpert, Wolfram & Zurstrassen, Bettina (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn.
- Elfering, Karsten, Heidrich, Christin & Rauhut, Heike (2017): Wissen und Einstellungen von Grundschulkindern zu geflüchteten Menschen – Ergebnisse einer explorativen Studie. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 152-159.
- El-Mafaalni, Aladin (2017): Diskriminierung von Menschen mit Migrationshintergrund. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Wiesbaden, S. 465-478.
- Fereidooni, Karim & Simon, Nina (Hrsg., 2020): Rassismuskritische Fachdidaktiken. Wiesbaden.
- Flick, Uwe (2011): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek bei Hamburg.
- Flick, Uwe, Kardoff, Ernst von & Steinke, Ines (2017): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.
- Füllekruss, David & Mecheril, Paul (2021): Politische Bildung in der Migrationsgesellschaft – demokratische Paradoxien und rassismuskritische Perspektiven. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 43 (2), S. 222-232.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg., 2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.
- 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.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus den Perspektiven von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.

- Gläser, Eva (2007): Arbeitswelt im Wandel – Konsequenzen für das ökonomische Lernen in der Grundschule. In: Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts., S. 229-244.
- Gläser, Eva & Peuke, Julia (2015): Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisieren. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 151-168.
- Gloe, Markus & Oeftering, Tonio (2020): Didaktik der politischen Bildung. Ein Überblick über Ziele und Grundlagen inklusiver politischer Bildung. In: Dorothee Meyer, Wolfram Hilpert & Bettina Lindmeier (Hrsg.): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn, S. 87-132.
- Gracz, Sonja & Albers, Stine (2020): Kommen, Bleiben, Gehen – Migration im Blickpunkt. In: Meike Wulfmeyer (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Basiswissen Grundschule Band 43. Baltmansweiler, S. 63-76.
- Hanhart, Susanne (2020): Migration in den Vorstellungen von Grundschulkindern. Wahrnehmung und Bewertung gesellschaftlicher und individueller Veränderungsprozesse. Wiesbaden.
- Hart, Roger (1992): Children's participation. From tokenism to citizenship. Florence: Unicef.
- Heinzel, Friederike (2012). Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. Weinheim & Basel, S. 22-35.
- Hilscher, Annette, Springsgut, Katrin, & Theuerl, Marah (2020). Die Dokumentarische Methode im Rahmen einer intersektionalen Forschungsperspektive. In: Steffen Amling, Alexander Geimer, Stefan Rundel & Sarah Thomsen (Hrsg.): Jahrbuch Dokumentarische Methode. (2020) 2-3, Berlin, S. 71-96.
- Hölzel, Tina (2019): Politische Bildung – Inklusion – Forschung. Partizipative Forschung als Ansatz inklusiver politikdidaktischer Wissenschaft. In: Tina Hölzel & David Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 111-129.
- Jahr, David & Nagel, Farina (2018): Politikdidaktische Forschung mit der Dokumentarischen Methode. Zum Spannungsverhältnis differenter Perspektiven und zu ihren forschungspraktischen Herausforderungen. In: Maja S. Maier, Catharina I. Keßler, Ulrike Deppe, Anca Leuthold-Wergin & Sabine Sandring (Hrsg.): Qualitative Bildungsforschung. Methodische und methodologische Herausforderungen in der Forschungspraxis. Wiesbaden, S. 191-210.
- Jahr, David, & Hölzel, Tina (2019): Einleitung: Inklusive Anfragen an die politische Bildung. In: Tina Hölzel & David Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 1-14.
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Kallweit, Nina (2021): Inklusive politische Bildung im Primarbereich – Eine Annäherung. In: Pädagogische Horizonte. 5 (1), S. 11-25.
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Klee, Andreas & Partetzke, Marc (2020): „Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld“ – Mit Kindern über Soziale Ungleichheit sprechen. In: Meike Wulfmeyer (Hrsg.): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Basiswissen Grundschule Band 43. Baltmansweiler, S. 161-173.
- Kogler, Raphaela, Zartler, Ulrike & Zuccato-Doutlik, Marlies (2021): Partizipative Kindheitsforschung mit Concept Cartoons. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 22 (2), Art. 1, <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-22.2.3485> [13.09.2021].
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtcher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil & Martin Kronauer (Hrsg.): Zugänge zu Inklusion: Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld, S. 17-25.
- Kronauer, Martin (2015): Politische Bildung und inklusive Gesellschaft. In: Christoph Dönges, Wolfram Hilpert & Bettina Zurstrassen (Hrsg.): Didaktik der inklusiven politischen Bildung. Bonn, S. 18-29.
- Liebel, Manfred (2014): Statt Kinderarbeit verbieten, die Rechte arbeitender Kinder schützen: Bolivien geht in der Gesetzgebung neue Wege. https://www.europarl.europa.eu/meetdocs/2014_2019/documents/deve/dv/liebel_policy_paper_bolivia /liebel_policy_paper_bolivia_de.pdf [12.11.2021].
- Loos, Peter & Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen.
- Lutz, Helma, & Wenning, Norbert (2001): Differenzen über Differenzen – Einführung in die Debatten. In: Helma Lutz & Norbert Wenning (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 11-24.

- Meyer, Dorothee, Hilpert, Wolfram & Lindmeier, Bettina (Hrsg.) (2020): Grundlagen und Praxis inklusiver politischer Bildung. Bonn.
- OECD (2018): PISA. Equity in Education. Breaking Down Barriers to Social Mobility. Country Note: Germany. Abrufbar unter: <https://www.oecd.org/pisa/Equity-in-Education-country-note-Germany.pdf> [10.09.2021].
- Oltmer, Jochen (2012): Globale Migration. Geschichte und Gegenwart. München.
- Oltmer, Jochen (2020): Migration. Geschichte und Zukunft der Gegenwart. Bonn.
- Pech, Detlef (2008): ‚Ungleichheit‘ thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Jörg Ramseger & Mathea Wagener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden, S. 227-230.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018a): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion – Einführung in den Band. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 5-9.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018b): Inklusion sachunterrichtsdidaktisch gedacht. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 10-25.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 10. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Pupeter, Monika, Schneekloth, Ulrich & Andresen, Sabine (2018): Kinder und Armut: Spürbare Benachteiligungen im Alltag. In: World Vision Deutschland e.V. (Hrsg.): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim und Basel, S. 180-195.
- Reisel, Monika, Egloff, Barbara & Hedderich, Ingeborg (2016): Partizipative Forschung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 636-645.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schomaker, Claudia (2013): „Konzeptdialoge“ als Aufgabenformat im Sachunterricht. In: Grundschule Sachunterricht. 59 (2013), S. 14-16.
- Schrumpf, Florian (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Schütte, Florian (2019): Freies Explorieren zum Thema elektrischer Stromkreis. Eine Suchraumkonstruktion nach der dokumentarischen Methode. Wiesbaden.
- Schütz, Sandra & Böhm, Eva Theresa (2021): Forschungsmethodische Vielfalt. Der Mosaic Approach. In: Ingeborg Hedderich, Jeanne Reppin & Corinne Buttschi (Hrsg.): Perspektiven auf Vielfalt in der frühen Kindheit. Mit Kindern Diversität erforschen. 2., durchgesehene Aufl. Bad Heilbrunn, S. 172-186.
- Seifert, Anja (2021): Sachunterricht zwischen Rassismuskritik und Differenzherstellung. In: Toni Simon (Hrsg.): Demokratie im Sachunterricht – Sachunterricht in der Demokratie. Wiesbaden, S. 231-240.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Vennemeyer, Kerstin (2019): Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Tina Hölzel & David Jahr (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, S. 35-49.
- von Reeken, Dietmar (2012, Hrsg.): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. Baltmannsweiler.
- von Unger, Hella (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.
- Wagner, Petra (2007): Vielfalt respektieren, Ausgrenzung widerstehen – Politisches Lernen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Dagmar Richter (Hrsg.): Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule. Schwalbach/Ts. S. 260-274.
- Walgenbach, Katharina (2017): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Winker, Gabriele, & Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.
- World Vision Deutschland e.V. (Hrsg., 2018): Kinder in Deutschland 2018. 4. World Vision Kinderstudie. Weinheim & Basel.