pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Omolo, Anja; Peuke, Julia; Maltzahn, Katharina von; Woloschuk, Nicole; Zelck, Johanna

Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt

Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 143-156. - (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts; 35)

Quellenangabe/ Reference:
Omolo, Anja; Peuke, Julia; Maltzahn, Katharina von; Woloschuk, Nicole; Zelck, Johanna: Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt - In: Schomaker, Claudia [Hrsg.]; Peschel, Markus [Hrsg.]; Goll, Thomas [Hrsg.]: Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2025, S. 143-156 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-327582 - DOI: 10.25656/01:32758; 10.35468/6152-12

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-327582
https://doi.org/10.25656/01:32758

in Kooperation mit / in cooperation with:

k linkhardt

http://www.klinkhardt.de

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.
Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft

Anja Omolo, Julia Peuke, Katharina von Maltzahn, Nicole Woloschuk und Johanna Zelck

Gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht – Herausforderungen und Potenziale in einer sich verändernden Welt

Children and teachers are confronted with a complex present and an uncertain future. To navigate and understand the complexity of one's living environment, insights into society and its structures can therefore be said to be of central importance for the didactics of general studies (Sachunterrichtsdidaktik). This article focuses on the idea of „gesellschaftliche Bildung" and refers to Rosa and Oberthür's model of society (2020) as a possible theoretical framework which is examined by three empirical studies.

1 Einleitung

„[...] er kann sich ja irgendwie so Frauen kaufen [...]"
„Wäre die deutsche Mauer nicht abgerissen worden, hätten sich Mama und Papa nicht kennengelernt und ich und [Geschwister] wären nicht auf der Welt."
„Fünf Kinder geben [...] eine Erwachsenenstimme."

Diese Aussagen, auf die im Beitrag näher eingegangen wird, ermöglichen Einblicke in Perspektiven von Grundschulkindern auf soziale Phänomene. Sie zeigen auf, dass Kinder Dimensionen von Gesellschaft wahrnehmen und unterschiedlich miteinander in Beziehung setzen. Dabei gehen sie zunächst vom Phänomen selbst aus, ohne Rückgriff auf bestimmte Fachdisziplinen.

Die Gegenwart erscheint komplex, die Zukunft ungewiss – sowohl für Kinder als auch für Erwachsene (Moran-Ellis & Sünker 2023). Gesellschaftliche Krisen, wie aktuelle Kriegsgeschehnisse, der Klimawandel oder die Corona-Pandemie, ragen in die Lebenswelten von Kindern hinein. Gesellschaftlicher Bildung kann somit zentrale Bedeutung für die Orientierung in einer sich verändernden Welt zugesprochen werden. Sie soll Kinder dabei unterstützen, soziale Phänomene jenseits disziplinärer Grenzen zu erschließen und aus der eigenen Positionierung heraus

doi.org/10.35468/6152-12

Handlungsoptionen zu entwickeln (Pech 2010). Ausgehend von diesen Grundgedanken wollen wir einen Beitrag zur Weiterentwicklung der gesellschaftlichen Bildung im Sachunterricht leisten. Hierfür ziehen wir das gesellschaftstheoretische Modell von Rosa und Oberthür (2020) als eine mögliche theoretisch-konzeptionelle Rahmung heran. Dies wird im Anschluss an erste begriffliche Einordnungen anhand von drei empirischen Untersuchungen vertieft betrachtet.

2 Gesellschaft und gesellschaftliche Bildung

Der Begriff der gesellschaftlichen Bildung ist bislang kaum im sachunterrichtsdidaktischen Diskurs etabliert. Phänomene der sozialen Welt werden häufig eher aus spezifischen Perspektiven wie der politischen oder ökonomischen Bildung, dem historischen oder sozialen Lernen heraus betrachtet. Hierbei kommt es immer wieder zu Überschneidungen, wie bspw. im historisch-politischen Lernen, gleichzeitig existieren zum Teil scharfe Abgrenzungen, z. B. im Hinblick auf politische Bildung und das soziale Lernen in der Grundschule. In dem Sammelband „Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts" (Goll & Goll 2023) wird zwar die Notwendigkeit einer Vernetzung der verschiedenen fachbezogenen Perspektiven betont, in den einzelnen Beiträgen erscheinen diese dann doch deutlich weniger integrativ (Schwabe 2024). Eine solche fachbezogene Perspektivität, die sich in sachunterrichtsbezogener Literatur immer wieder findet, ist für ein Fach, das sich als „passfähigen Leitgedanken das Prinzip der Vielperspektivität" (Lauterbach 2017, 21) zugrunde legt und bildungstheoretisch u. a. Zusammenhangsdenken anhand epochaltypischer Schlüsselprobleme (Klafki 1992) postuliert, irritierend.

Pech hat vor 15 Jahren ein Verständnis gesellschaftlicher Bildung ausformuliert, welches dieses Zusammenhangsdenken in den Fokus rückt und mit der Orientierung in der Gesellschaft und der eigenen Positionierung zusammenführt: „Es richtet sich aus auf Zusammenhänge von Strukturen, die soziale und politische Dimensionen verbinden und zielt darauf ab, Bedeutungen im Zusammenleben von Menschen hinsichtlich ihrer Ordnungen und Regeln samt deren Genese in einen Zusammenhang stellen zu können, um sich selbst in der Gesellschaft zu verorten und positionieren zu können. Gesellschaftliche Bildung ist damit eine integrative Konzeption" (Pech 2010, 210). Diese wurde seitdem nicht weiterentwickelt, auch wenn, wie bereits angeführt, weitere Bestrebungen hinsichtlich disziplinärer Zusammenführungen existieren. Mit diesem Artikel wollen wir dazu beitragen, die gesellschaftliche Bildung zurück in den sachunterrichtsdidaktischen Diskurs zu holen und als integrative Konzeption weiter zu fundieren. Anknüpfend an Gläsers (2022) Forderung nach einer stärkeren Auseinandersetzung mit gesellschaftstheoretischen Ansätzen nehmen wir hierfür das soziologische Modell von Rosa und Oberthür (2020) vertieft in den Blick.

doi.org/10.35468/6152-12

Die Gesellschaft bildet das „wichtigste[.] Gattungsmerkmal" (Giest & Richter 2012, 4) des Menschen und stellt gleichermaßen ein Konstrukt dar, das je nach Disziplin unterschiedlich ausgedeutet und betrachtet wird. Aus soziologischer Perspektive fußt der Begriff auf der bürgerlichen Gesellschaft als einer Form des menschlichen Zusammenlebens, innerhalb der sich ein „die individuelle Erfahrungswelt übersteigende[r] Handlungsrahmen" entwickelt (Schäfers 2024, 160). Um sich diesem Handlungsrahmen vertieft anzunähern, greifen wir auf das gesellschaftstheoretische Dreieck (Rosa & Oberthür 2020) zurück, welches auf die „Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse" (a.a.O., 13) abzielt. Dieses umfasst die drei Ecken „Totalität", „Normativität" und „Kontingenz" (a.a.O.). Der Eckpunkt Totalität beschreibt die Gesellschaft als „geordnete Ganzheit" ihrer Elemente und deren Relationen zueinander, also den universellen Zusammenhang zwischen ihren Strukturen, Beziehungen und Funktionen (a.a.O., 14). Hier lassen sich aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive Fragen ansetzen wie „Wie oder was ist Gesellschaft?" oder „Was verbirgt sich hinter dem konkreten Phänomen?" (Omolo 2022). Unter dem Eckpunkt Normativität werden Konzeptionen des Wollens und Sein-Sollens betrachtet, die den Blick auf Werte und Ideale, auch nicht eingelöste, richten (Rosa & Oberthür 2020, 14). Normativität stellt damit die Grundlage für Kritik an Gesellschaften dar, die Analyse und Reflexion nicht eingelöster normativer Ansprüche kann so „zum Antrieb von sozialen Praxen der Veränderung werden" (a.a.O.). Fragen für eine sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzung können in diesem Kontext „Wie sollte Gesellschaft sein?" und „Was ist eine gute Gesellschaft?" lauten (Omolo 2022). Unter Kontingenz, dem dritten Eckpunkt des Dreiecks, verstehen Rosa und Oberthür (2020, 15) „die *Möglichkeit* einer alternativen gesellschaftlichen Existenzweise" [Herv. i. Orig.] und rücken die Veränderbarkeit sowie die Kritisierbarkeit gesellschaftlicher Verhältnisse in den Fokus (a.a.O. 2020, 14). Auch hieran lässt sich mittels Fragen sachunterrichtsdidaktisch anknüpfen: „Wie lässt sich Gesellschaft verändern? Welchen Beitrag möchte ich zur Veränderung der Gesellschaft leisten?" (Omolo 2022). Gesellschaftskritik und daraus resultierende Veränderungen stellen damit zentrale Momente des gesellschaftstheoretischen Dreiecks (Rosa & Oberthür 2020) dar. Die Gesellschaft ist nicht statisch, sie verändert sich unentwegt. Hier darf nicht unerwähnt bleiben, dass Macht als gesellschaftstheoretische Schlüsselkategorie alle Ebenen dieser grundlegenden Überlegungen berührt (a.a.O.) und sich somit eine gesellschaftskritische Position immer auch als eine machtkritische verhält.

Richter (2004) verweist in diesem Kontext auf das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Individuum und Gesellschaft: Die Gesellschaft benötigt aufgeklärte und engagierte Menschen, um sich weiterzuentwickeln. Gleichermaßen müssen diese Menschen Zusammenhänge verstehen, um sich in der Gesellschaft zurechtfinden und an ihr teilhaben zu können (a.a.O.). In Bezug auf Kinder gilt es daher, de-

doi.org/10.35468/6152-12

ren *agency* in der Auseinandersetzung mit sozialen Phänomenen zu stärken. Dies führt uns zu einem emanzipatorischen Verständnis gesellschaftlicher Bildung, das Kinder dazu befähigt, Zusammenhänge zu verstehen, Kritik zu äußern und Veränderungen in den Blick zu nehmen. Hierbei sollen Machtverhältnisse kritisch hinterfragt werden und die soziale Lebenswelt der Kinder auf mögliche Handlungsoptionen hin untersucht werden (Lösch & Eis 2024).
Ausgehend von diesen grundlegenden Gedanken zu gesellschaftlicher Bildung und ihrer gesellschaftstheoretischen Verortung werden nachfolgend drei verschiedene Forschungsprojekte vorgestellt. Dabei erfolgt eine Orientierung an den drei dargestellten Eckpunkten des gesellschaftstheoretischen Dreiecks nach Rosa und Oberthür (2020), um diese exemplarisch weiter auszufüllen.

3 Kindliches Erleben sozioökonomischer Differenz – Fokus Totalität

Die Frage danach, was Gesellschaft eigentlich ist, was ihre „Wesenszusammenhänge" (Adorno 1972, 208) sind, lässt sich nicht auf eine einzige Art und zu einem bestimmten Zeitpunkt erschöpfend beantworten. Schäfers legt allerdings grundlegend gesellschaftstheoretisch dar, dass „Detailanalysen sozialer Phänomene explizit vom 'Ganzen der Gesellschaft'" (2024, 162) ausgehen müssen und dass sich die in ihnen inhärente Logik anders nicht verstehen lässt. Reziprok dazu soll hier die These verfolgt werden, dass im kindlichen Erleben einzelner sozialer Phänomene ihr Gesellschaftsverständnis sichtbar werden kann – in den „Relationen der Einzelerscheinungen" (Rosa & Oberthür 2020, 14), die die kindlichen „erfahrungsgebundenen Eigentheorien" (Pech 2006, 112) stützen. Hinweise darauf finden sich exemplarisch bei Gläser (2002) hinsichtlich Arbeitslosigkeit oder bei Pech (2008) in Bezug auf Geld. In einer sachunterrichtlichen Begegnung würden beide Phänomene am ehesten im Bereich der (sozio-)ökonomischen Bildung verortet werden, auch wenn das Prinzip der Vielperspektivität (u. a. Lauterbach 2017) für den Sachunterricht zugrunde gelegt wird.
Ähnlich verhält es sich mit den Phänomenen „arm" und „reich", zu denen im Folgenden exemplarisch Daten aus einem laufenden Promotionsprojekt (Omolo 2022) betrachtet werden. Die phänomenografisch angelegte Untersuchung verfolgt ein grundlegend didaktisches Interesse, berührt dabei allerdings Aspekte der Kindheitsforschung. Im Fokus steht eine Auseinandersetzung zur Thematisierung sozioökonomischer Differenz im Sachunterricht (a.a.O.). Dazu wurden Interviews mit Kinderpaaren im Grundschulalter in symbolischer Interviewform durchgeführt, die darauf abzielen, die Lebenswirklichkeiten von Kindern durch ihre eigenen Produkte zu reflektieren (Fuhs 2012).

doi.org/10.35468/6152-12

So beschreibt Mika (9 J.) mit Blick auf die selbstgezeichnete arme Person, dass diese arm sei, *„weil manche zum Beispiel in der Schule nicht gut aufgepasst haben und später nicht so ein nicht so eine gute Arbeit nicht so einen guten Job haben und dann nicht so viel Geld kriegen"*. Einerseits zeichnet Mika hier kausal nach, dass individuell begründeter mangelnder formaler Bildungserfolg zu weniger Chancen auf dem Arbeitsmarkt führt und in Folge zu geringerer Bezahlung (im Sinne von Einkommensarmut). Eine bewertende Kategorisierung von „*nicht so eine gute Arbeit*" impliziert, dass es eine Einteilung in gute und schlechte Arbeit gibt. Andererseits besteht für Mika der Bedarf, dem normativen Anspruch einer gesellschaftlich verankerten, quasi bedingungslosen Chancengleichheit eine Legitimierung sozialer Ungleichheit hinzuzufügen, denn „Ungleichheiten gelten nur dann als zulässig, wenn ihnen Unterschiede in der individuellen Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft entsprechen" (Scherr 2015, 5). Kodi (11 J.) ergänzt dazu: *„Ja, weil äh (.) es halt arme und reiche Menschen gibt, das ist halt, weil andere, die stehen halt in der Gesellschaft höher und andere niedriger, und manche haben ‚n besseren Job und manche ‚n schlechteren, (.) ja"*, und verbindet die unterschiedlich bewerteten *„Jobs"* mit sozialen Positionen, die im Rahmen einer Oben-Unten-Dichotomie in die Nähe eines vertikalen sozialen Schichtmodells (Kemper & Weinbach 2022, 28f.) gerückt werden können. Kodi intensiviert die eigenen Überlegungen*: „Ja, also die Eltern (.) sag' ich mal ähm (.) waren auch nicht so, also waren eher normale Menschen, aber er ist halt irgendwie von der Spur gekommen mit Drogen und Spielsucht und so und dann ist er halt obdachlos geworden"*. Arm sein, beschrieben in Abgrenzung zu „normal", zeigt sich hier als das Resultat eines Prozesses gesellschaftlicher Marginalisierung durch Selbstverschulden. Das Normale, das durchweg in den Interviews auch von „reich sein" abgegrenzt wird, ist verortet im allzu integrierenden Mittel (zur Überbetonung einer Mittelschichtszugehörigkeit s. u. a. Hradil 2015, 22).

Das Gesellschaftsverständnis, das Mika und Kodi in ihrer Begegnung mit den Phänomenen „arm" und „reich" sichtbar werden lassen, ist geprägt von (teilweise latentem) Klassismus. Dabei werden beide theoretischen Zugänge des Klassismusbegriffs tangiert: „als breit angelegter Prozess, der bezogen auf sozioökonomische Klassen(-milieus) einerseits Stigmatisierung und Diskriminierung, andererseits aber eben auch exkludierende Prozesse der Strukturierung und der Schaffung von Klassen und damit die Produktion und Reproduktion sozialer, ökonomischer und kultureller Asymmetrien umfasst. Dazu zählen ebenso Macht- und Herrschaftsstrukturen, die es erschweren bzw. verhindern, bestimmte Ressourcen zu generieren […]" (Gamper und Kupfer 2024, 13). Drew (9 J.) verbindet diese klassistischen Facetten in Anbetracht der selbstgezeichneten reichen Person mit folgender Ausführung: *„…manchmal, also er kann sich ja irgendwie so Frauen kaufen, weil mhm so weil er so viel so viel Geld hat. Da wollen halt irgendwie alle Frauen mit dem leben."*

doi.org/10.35468/6152-12

Mika, Kodi und Drew bedienen sich der Funktionalität von Klassismus und Sexismus, um unbewusst Gesellschaft hervorzubringen. Das Potenzial gesellschaftlicher Bildung im Sachunterricht zeigt sich hier besonders in der Zentralität der kindlichen Phänomenbegegnung, die grundlegend nicht in monodisziplinären Grenzen verläuft. Die Interviewauszüge skizzieren, dass eine solche Begegnung Schlaglichter auf das Ganze der Gesellschaft, wie sie sich Kindern zeigt, wirft.

4 KindErRechteParti – Fokus Normativität

Mit einer Fokussierung auf „Normativität" (Rosa & Oberthür 2020) diskutiert dieser Abschnitt sachunterrichtsdidaktische und forschungsethische Bezüge an, die in der Durchführung eines partizipativen Forschungsprojekts ersichtlich wurden. Partizipative Forschungsprojekte beteiligen Menschen, die von aktiver Forschungstätigkeit ausgeschlossen sind, als Co-Forschende. Da diese häufig marginalisiert positioniert sind, wird neben Empowerment auch eine doppelte Zielstellung von Verstehen und Verändern der sozialen Wirklichkeit fokussiert (v. Unger 2014, 46).

Das Projekt KindErRechte (Kinder Erforschen ihre Rechte) findet seit Juni 2023 in einer Gemeinde in Mecklenburg-Vorpommern einmal monatlich mit drei akademisch Forschenden und 14 Co-Forschenden im Primarstufenalter statt. Initiiert wurde es von den akademisch Forschenden mit der Grundidee, dass Kinder ihre Rechte (nach der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), Vereinte Nationen 1989/1992) in eigenen Forschungsvorhaben untersuchen (v. Maltzahn & Zelck 2022).

Das Normative des partizipativen Forschungsstils wird gekennzeichnet durch die „bewusste Parteilichkeit und wertebasiertes Arbeiten" (Hauser 2020, 84) und durch die Tatsache, dass akademische und Co-Forschende zusammenarbeiten. Sind die Co-Forschenden Kinder, bildet die UN-KRK die explizite normative Grundlage, insbesondere Art. 12 (Lundy et al. 2011). Kinder werden als mit *agency* ausgestattete Subjekte anerkannt. Eßer kritisiert eine normative Auslegung von *agency* und fokussiert eine relationale Betrachtung: *Agency* entsteht situativ und fortwährend innerhalb der Gesellschaft (2014, 241) und stellt als soziales Phänomen „keine menschliche Eigenschaft, sondern einen Effekt sozialer Beziehungen" (a.a.O., 243) dar. Damit verbundene Positionierungen führen zu einem Machtungleichgewicht, in dem Kinder marginalisiert positioniert werden (Liebel & Meade 2023) und weitere gesellschaftliche Differenzkategorien kommen in ihrer Intersektionalität zum Tragen. Dies zeigt sich z. B. darin, dass zwar das normativ intendierte Recht auf Partizipation besteht, gleichzeitig aber Regelungen zu Einverständniserklärungen die Selbstbestimmung einschränken.

Kinder werden auch durch Forschung positioniert. Es besteht ein Repräsentationsdilemma, wenn „[e]in privilegiertes Wissen von Kindern über Kindheit [...] nur

doi.org/10.35468/6152-12

im Rahmen des Berichtens in von Erwachsenen generational separierten Arenen der Wissenschaft zur Geltung gebracht werden [kann]." (Joos & Alberth 2022, 8). Für eine Forschung mit Kindern kann die Perspektive der ethischen Symmetrie dabei unterstützen, „Benachteiligungen von Kindern [...] zu überwinden, ohne dabei Unterschiede zwischen Kindern und Erwachsenen zu negieren" (Eßer & Sitter 2018, 7). Es müssen dieselben Prinzipien angewendet werden wie in der Forschung mit Erwachsenen, aber dezidiert übertragen auf die Situation von Kindern. Es wird betont, dass es sich dabei „nicht um eine Sonderforschung handelt, die sich durch den besonderen Entwicklungsstand von Kindern von erwachsener „Normalforschung" abhebt, sondern grundlegend um Forschung" (a.a.O.).

Daneben lassen sich auch sachunterrichtsdidaktische Implikationen für eine gesellschaftliche Bildung ableiten, die exemplarisch an einem Co-Forschenden-Projekt dargestellt werden. Ben (7 J.) formuliert, dass es ihn gar nicht geben würde, wenn die Mauer noch wäre. Er möchte erforschen, warum es sie gab. Nach einer Internetrecherche und einem Interview mit einer Expertin werden die daraus resultierenden Fragen komplexer und verlagern ihren Schwerpunkt auf die Lebensrealitäten von Menschen. Dadurch konkretisiert sich seine Forschungsfrage: *„Fühlten sich die Menschen hinter der Mauer eingesperrt?"*. Zur Datengenerierung erstellt Ben einen Fragebogen, den er an selbst gewählte Personen in seiner Nachbarschaft verteilt. Ein entscheidendes Moment ist die gemeinsame Auswertungsphase von Ben und der akademischen Forscherin, in der die Proband*innenwahl forschungsmethodisch reflektiert wird. Darüber hinaus greift hier ein Verständnis von gesellschaftlicher Bildung als integrative Konzeption (Pech 2010, 210), die auch historisches Lernen mit einbezieht: Welche Personen können diese Frage aufgrund von Erfahrungen beantworten? Kann eine Person, die 1988 geboren wurde, den Fragebogen ausfüllen? Die Beantwortung dieser Fragen unterstützt den Aufbau eines Temporalbewusstseins (Pandel 1987). Gleichzeitig erfährt Ben, dass gesellschaftliche Bedürfnisse und politische Entwicklungen zu Veränderungen von gesellschaftlichen Bedingungen führen, indem er die Auswirkungen des Mauerfalls auf seine Biographie bezieht. Dies kann sein Historizitätsbewusstsein (a.a.O.) fördern. Die Auseinandersetzung hilft Ben beim Verstehen von Zusammenhängen in seiner sozialen Wirklichkeit und ermöglicht ihm die eigene Verortung innerhalb eines gesellschaftlichen Systems, worauf auch die gesellschaftliche Bildung zentral abzielt (Pech 2010, 210).

Gleichzeitig werden Spannungsfelder in partizipativen Projekten ersichtlich. Während ursprünglich das Erforschen eines vorgegebenen Schwerpunkts intendiert war, stellten die Co-Forschenden Themen aus ihren Lebenswelten in den Mittelpunkt, die aus Sicht der akademisch Forschenden mit Kinderrechten nicht immer konkret verknüpfbar sind. Die normative Orientierung an der UN-KRK zeigt sich u. a. darin, dass die selbstgewählten Schwerpunktsetzungen im Rahmen von „child-led research" (Kellett 2005, 6) erforscht wurden. Diese Relevanzsetzung

doi.org/10.35468/6152-12

aus den sozialen Wirklichkeiten anzuerkennen, führte zu einer Umbenennung des Projektes in „KindErRechteParti – Kinder Erleben ihre Rechte Partizipativ forschend". Offen bleibt, „wie herrschaftsfrei Forschung in einer machtvoll agierenden Gesellschaft sein kann bzw. worin […] die Gefahr besteht, Machtstrukturen zu reproduzieren und […] zu festigen" (Hauser 2020, 72). Spyrou betont die Reflexion von Machtungleichgewicht und ideologischen Kontexten, die die Stimmen der Kinder im Forschungsprozess beeinflussen (2018, 86). Nehmen wir – ausgehend von normativen Bezugspunkten – Kinder als Träger*innen von Rechten und als aktiven Teil der Gesellschaft ernst, kann eine Antwort auf die „Frage, wie die Stimmen der Kinder in ihrer Komplexität und Vieldeutigkeit zur Geltung kommen und verstanden werden können [...] darin bestehen, dass die Kinder ihre Realität selbst erforschen" (Liebel & Markowska-Manista 2022, 129).

5 Perspektiven von Kindern auf soziale Ungleichheit – Fokus: Kontingenz

Verbunden mit der Frage nach Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen und damit einhergehenden Veränderungen ist auch jene, die nach der Teilhabe und dem Ausschluss an diesen Prozessen fragt – oder anders formuliert: *Wer* kann *in welcher Form* an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen (nicht) partizipieren? Für Kinder ergeben sich aufgrund von adultistischen Gesellschaftsstrukturen nach wie vor nur begrenzte Räume und Möglichkeiten zur (politischen) Partizipation an Themen, die sie in ihrem Alltag betreffen und/oder von gesamtgesellschaftlicher Bedeutung sind (Liebel & Meade 2023). Kinder bilden damit eine besonders marginalisierte Statusgruppe (Bade, Kalcsics & Kallweit 2024). Gleichzeitig sind sie wie Erwachsene betroffen von (global)gesellschaftlichen Fragen und Krisen, wie etwa sozialer Ungleichheit oder dem Klimawandel (Moran-Ellis & Sünker 2023).
Bildungstheoretisch lässt sich mit Bezug auf Klafkis epochaltypische Schlüsselprobleme (1992) die Auseinandersetzung mit „gesellschaftlich produzierter Ungleichheit" (a.a.O.) im Sachunterricht begründen, die im Sinne einer gesellschaftlichen Bildung das Ziel verfolgt, „Zusammenhänge gesellschaftlicher Momente sichtbar zu machen und zu erschließen sowie die Ausrichtung auf die Fähigkeit, aktiv Gesellschaft (mit)gestalten zu können" (Pech 2010, 211).
Aus dieser normativen Zielformulierung sowie der Gleichzeitigkeit exkludierender Gesellschaftsstrukturen *und* der Betroffenheit der Kinder ergeben sich Spannungsfelder und Potenziale, die nachfolgend exemplarisch an einem ausgewählten Datenauszug aus einem laufenden qualitativen Promotionsprojekt zu den Perspektiven von Kindern auf soziale Ungleichheit (Woloschuk 2024) diskutiert werden sollen. Im Rahmen einer Gruppendiskussion mit vier Schüler*innen der sechsten Jahrgangsstufe formuliert Luca folgenden Gedanken: *„Ja also kannst du*

doi.org/10.35468/6152-12

halt irgendwie schon deine eigene Meinung entwickeln / und man könnte ja auch sagen, dass Kinder dann eine kleinere Stimme sozusagen haben / also keine Ahnung / fünf Kinder geben einen Erwachsen-/ eine Erwachsenenstimme / aber dass sie irgendwie-/ gerade jetzt-/ gerade so mit Klimawandel / ist ja eigentlich unsere Zukunft, über die da irgendwelche Leute entscheiden, die dann gar nicht mehr da sind, wenn die Konsequenzen sind."

Luca entwickelt einen eigenen Vorschlag, um Kinder an politischen Entscheidungsprozessen in Form eines aktiven Wahlrechts teilhaben zu lassen, von dem sie bislang ausgeschlossen sind. In der Beschreibung zeigt sich jedoch eine fehlende Gleichwertigkeit in der Gewichtung der Wähler*innenstimmen zwischen Kindern und Erwachsenen – eine „*Kinderstimme*" hat weniger Stimmkraft als eine Erwachsenenstimme. Gleich im Anschluss verweist Luca auf die strukturelle Benachteiligung und Generationen(un)gerechtigkeit, die sich darin zeigt, dass die Anliegen von Kindern bei zukunftsrelevanten Fragen, wie dem Klimawandel, aktuell kaum Berücksichtigung finden.

Für eine gesellschaftliche Bildung im Sachunterricht können Exklusion(serfahrungen), wie sie z. B. in Lucas Aussagen angedeutet werden, zum Ausgangspunkt werden, um Kindern Einblicke in Gesellschaft zu ermöglichen. Eine damit einhergehende Problematisierung und Dekonstruktion von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen (Boger & Plietker 2024) ermöglicht Lernenden, „den Blick dafür zu schärfen, wer aufgrund welcher Eigenschaften aus welchen gesellschaftlichen Teilbereichen ausgeschlossen wird" (Vennemeyer 2019, 38). Gegenwärtige Handlungsräume und -möglichkeiten können so unter der Berücksichtigung der Zielgruppe gemeinsam erkannt, kritisiert oder auch weitergedacht werden (Bade 2024; Kallweit 2021). (Eigene) Exklusion(serfahrungen) und Perspektiven von Kindern darauf lassen sich so in einen gesellschaftlichen Kontext einordnen (Kallweit 2021, 16) und bieten einen Gegenentwurf zu etwaigen „Individualisierungstendenzen" (Bade 2024, 208) in Lernarrangements an, die das Handeln von Einzelpersonen (über)betonen und nicht über die Mikroebene hinausgehen.

In diesem Zusammenhang verweisen Röhner, Bade, Butterer & Gaubitz (2023) am Beispiel der Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) zudem darauf, „dass Kindern vielfach eine Rolle als 'Weltretter*innen' für Auswege aus globalpolitischen Krisen zugeschrieben wird, zu der sie selbst kaum beigetragen haben und zu deren Lösung sie keine Rechte zugesprochen bekommen" (a.a.O., 69). Eingeschränkte bzw. verwehrte (politische) Handlungsmöglichkeiten von Kindern – die sich auch in den Äußerungen von Luca zeigen – lassen sich dabei nicht alleinig über das individuelle *„Kind-Sein"* bzw. der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Altersgruppe erklären. Es bedarf ihrer Einordnung in einen gesellschaftlichen Kontext, die Lernenden zudem z. B. über lebensweltliche Bezüge ermöglicht, sich als Individuum in diesen Strukturen zu verorten. Damit kann eine Perspektive

doi.org/10.35468/6152-12

gegen individualisierte Problemzuschreibungen eingenommen und entlastende Momente des Empowerments geschaffen werden (Vennemeyer 2019, 43f.).
Neben den aufgezeigten Potenzialen bleiben weiterhin Fragen offen, u. a. *welche* Macht- und Herrschaftsverhältnisse sowie Differenzlinien zum Gegenstand werden. Denn auch „in der Auswahl der Lerngegenstände spiegeln sich gesellschaftliche Fragen der Repräsentation sowie der Relevanzsetzung [wider]" (Boger & Plietker 2024, 235). Dies wird insbesondere dann bedeutsam, wenn es um die Perspektiven der Lernenden und ihrer individuellen gesellschaftlichen Verortung, die intersektionale Zusammenhänge miteinschließen, geht. Zudem bedarf es weiterer Überlegungen zur Frage, wie Zugänge und Methoden für die gesellschaftliche Bildung konkret aussehen können, um Schüler*innen dabei zu unterstützen, „die unterschiedlich offensichtlichen und teilweise stark internalisierten Machtverhältnisse zu erkennen und zu beurteilen" (Bade, Kalcsics & Kallweit 2024, 225), sowie einen Umgang mit der wachsenden Komplexität und Gleichzeitigkeit gesellschaftlicher Herausforderungen und Krisen zu ermöglichen und Ohnmachtsgefühlen zu begegnen. Denn „[w]er die Welt verändern und sie nicht nur interpretieren will, muss sich auch mit Macht auseinandersetzen und wissen, wie diese erlangt oder Gegenmacht erzeugt werden kann – stets in reflexiver Auseinandersetzung damit, keine neuen Herrschaftsverhältnisse zu etablieren" (Lösch & Eis 2024, 45).

6 Fazit

Im Beitrag wird aufgezeigt, dass mit gesellschaftlicher Bildung ein grundlegend interdisziplinärer Zugang zum subjektiven Phänomenerleben von Kindern und ihrer sachunterrichtsdidaktischen Begleitung entfaltet werden kann. Dazu bedarf es einer theoretisch-konzeptionellen Fundierung, für die wir als ersten Schritt das gesellschaftstheoretische Dreieck zur Analyse und Diagnose sozialer Verhältnisse nach Rosa und Oberthür (2020) vorschlagen.
Die Anschlussfähigkeit der drei hier vorgestellten Forschungsprojekte an die Eckpunkte Totalität, Normativität und Kontingenz des Dreiecks zeigt sich in der Sichtbarwerdung von kindlichen Gesellschaftsverständnissen während des subjektiven Phänomenerlebens und in der Omnipräsenz von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen. Durch letztere werden Kindern soziale Positionen zugewiesen u. a. im Rahmen der generationalen Ordnung und dem damit einhergehenden Adultismus. Parallel bedienen sie sich auch dieser Strukturen und tragen damit zur (Re-)Produktion von Gesellschaft bei.
Es bleibt herausfordernd, Gesellschaft zu betrachten. Unbetrachtet bleibt sie „a priori vor der Erkenntnis geschützt" (Adorno 1972, 208). Der Zugang über die Dreieckspunkte lädt ein, Totalität, Normativität und Kontingenz von Gesellschaft und ihrer Phänomene (macht-)kritisch zu befragen und aus der Erkenntnis heraus

doi.org/10.35468/6152-12

bewusst partizipativ in ihr zu wirken. Es kann sich somit ausschließlich um ein emanzipatorisches Verständnis von gesellschaftlicher Bildung handeln.
In diesem Sinne beenden wir diesen Beitrag nicht mit dem obigen Adorno-Zitat, denn wird der Fokus auf machtkritische Gesellschaftsanalysen gelegt, sollte auch die Wissensproduktion und -verbreitung an sich reflektiert werden, da Forschung immer auch soziale Praxis (Schimpf & Stehr 2012, 10) ist. Im Sinne von Lundys interdependenten Voraussetzungen für Partizipation (*voice, space, audience, influenc*e; 2007) überlassen wir den Co-Forschenden aus dem KindErRecheParti-Projekt den Abschluss des Artikels:

„Und fragt vielleicht auch Rätselfragen.
Zum Beispiel für die Leute, damit sie was zum Lachen haben.
Wer könnte einen Tunnel graben, tut es aber nicht? – Ein Faulwurf."

Literatur

Adorno, T. W. (1972): Soziologie und empirische Forschung. In: Adorno, T.W. (Hrsg.): Gesammelte Schriften [hrsg. von Rolf Tiedemann]. Frankfurt/M., 196–216.

Bade, G. (2024): BNE politischer denken! Politische Bildung als Grundpfeiler von BNE-Lernsettings im Sachunterricht. In: Becher, A., Gläser, E. & Kallweit, N. (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 207-215.

Bade, G., Kalcsics, K. & Kallweit, N. (2024): Kritische politische Bildung mit Kindern im Sachunterricht. Empowerment einer marginalisierten Statusgruppe. In: Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B. Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., 222-230.

Boger, M.-A. & Plietker, A. (2024): Inklusive politische Bildung. In: Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B. Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., 231-239.

Eßer, F. (2014): Agency Revisited. Relationale Perspektiven auf Kindheit und die Handlungsfähigkeit von Kindern. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 34 (3), 233–246.

Eßer, F. & Sitter, M. (2018): Ethische Symmetrie in der partizipativen Forschung mit Kindern. In: Forum Qualitative Sozialforschung, 19 (3), 1–21.

Fuhs, B. (2012): Kinder im qualitativen Interview – Zur Erforschung subjektiver kindlicher Lebenswelten. In: Heinzel, F. (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim Basel, S. 80–103.

Gamper, M. & Kupfer, A. (2024): Klassismus. Bielefeld.

Giest, H. & Richter, D. (2012): POLITIK – nein danke?! WARUM, WAS und WIE – Politische Bildung im Sachunterricht. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 4, 4-7.

Gläser, E. (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn/Obb.

Gläser, E. (2022): Ökonomische Aspekte. In: Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3. Aufl. Bad Heilbrunn, 169–173.

Goll, E.-M. & Goll, T. (Hrsg.) (2023): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Frankfurt/M.

Hauser, M. (2020): Qualität und Güte im gemeinsamen Forschen mit Menschen mit Lernschwierigkeiten. Entwurf und Diskussion von Qualitätskriterien Partizipativer und Inklusiver Forschung. Bad Heilbrunn.

doi.org/10.35468/6152-12

Hradil, S. (2015): Die wachsende soziale Ungleichheit in der Diskussion. Eine Einführung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Oben – Mitte – Unten. Zur Vermessung der Gesellschaft. Bonn, 10–29.

Joos, M. & Alberth, L. (2022): Forschungsethik in der Kindheitsforschung – Dilemmata, Standards und Reflexionen für das Forschen über, zu und mit Kindern. In: Joos, M. & Alberth, L. (Hrsg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim, Basel, 7–22.

Kallweit, N. (2021): Inklusive politische Bildung im Primarbereich – Eine Annäherung. In: Pädagogische Horizonte, 5, 11-25.

Kellett, M. (2005): Children as Active Researchers: a new research paradigm for the 21st century?. https://oro.open.ac.uk/7539/1/MethodsReviewPaperNCRM-003.pdf [26.09.2024]

Kemper, A. & Weinbach, H. (2022): Klassismus. Eine Einführung. Münster: UNRAST, 5. Aufl.

Klafki, W. (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Lauterbach, R.; Köhnlein, W.; Spreckelsen, K. & Klewitz, E. (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e. V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin. Kiel, 11-31.

Lauterbauch, R. (2017): Vielperspektivität – ein Beitrag zur Identitätsfindung der Didaktik des Sachunterrichts. In: Franz, U., Giest, H., Hartinger, A., Heinrich-Dönges, A. & Reinhoffer, B. (Hrsg.): Handeln im Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 28. Bad Heilbrunn, 13–26.

Liebel, M. & Markowska-Manista, U. (2022): Ethische Dilemmata partizipativer Forschung mit Kindern des Globalen Südens. Ein Plädoyer für die Dekolonisierung der Kindheitsforschung. In: Joos, M. & Alberth, L. (Hrsg.): Forschungsethik in der Kindheitsforschung. Weinheim, Basel, 120–137.

Liebel, M. & Meade, P. (2023): Adultismus. Die Macht der Erwachsenen über die Kinder – Eine kritische Einführung. Berlin.

Lösch, B. & Eis, A. (2024): Herrschaftskritik und Machtanalyse als Begründung und Aufgabe politischer Bildung. In: Chehata, Y., Eis, A., Lösch, B. Schäfer, S., Schmitt, S., Thimmel, A., Trumann, J. & Wohnig, A. (Hrsg.): Handbuch kritische politische Bildung. Frankfurt/M., 40-49.

Lundy, L. (2007): 'Voice' is not enough: conceptualising Article 12 of the United Nations Convention on the Rights of the Child. British Educational Research Journal, 33 (6), 927–942.

Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (2023): Kinder, intergenerationale Bündnisse und emanzipatorische politische Perspektiven. In: Bracher-Chyrek, R., Röhner, C., Moran-Ellis, J. & Sünker, H. (Hrsg.): Handbuch Kindheit, Ökologie und Nachhaltigkeit. Opladen, Toronto, 147-158.

Omolo, A. (2022): Die Thematisierung von „arm und reich" im Sachunterricht unter Berücksichtigung gesellschaftstheoretischer Überlegungen. Vorstellung eines qualitativen Forschungsvorhabens. In: Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (Hrsg.): Kinder und Gesellschaft. Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheift 14, 85–105.

Pandel, H.-J. (1987): Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen. Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven, 12 (2), 130-142.

Pech, D. (2006): Gesellschaft gestalten als Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Cech, D., Fischer, H.-J., Holl-Giese, W., Knörzer, M. & Schrenk, M. (Hrsg.): Bildungswert des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, 103–116.

Pech, D. (2008): „Ungleichheit" thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule. Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden, 227–230.

Pech, D. (2010): Gesellschaftliche Bildung. In: Kaiser, A., Schmetz, D., Wachtel, P. & Werner, B. (Hrsg.): Behinderung, Bildung, Partizipation: enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 3. Stuttgart, 210–214.

Richter, D. (2004): Einleitung. In: Richter, D. (Hrsg.): Gesellschaftliches und politisches Lernen im Sachunterricht (Praxis Pädagogik Sachunterricht konkret). Bad Heilbrunn, Braunschweig, 7-20.

doi.org/10.35468/6152-12

Rosa, H. & Oberthür, J. (2020). Einleitung. In: Rosa, H., Oberthür, J., Bohmann, U., Gregor, A., Lorenz, S., Scherschel, K., Schulz, P., Schwab, J. & Sevignani, S. (Hrsg.): Gesellschaftstheorie Bd. 5244. München, 11–34.

Röhner, C., Bade, G., Butterer, H., & Gaubitz, S. (2023): Politische Urteilsfähigkeit und Agency von Kindern im Kontext von Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Haider, M., Böhme, R., Gebauer, S., Gößinger, C., Munser-Kiefer, M. & Rank, A. (Hrsg.): Nachhaltige Bildung in der Grundschule. Bad Heilbrunn, 69–77.

Schäfers, B. (2024): Gesellschaft. In: Kopp, J. & Steinbach, A. (Hrsg.): Grundbegriffe der Soziologie, 13. Aufl., Wiesbaden, 159-163.

Scherr, A. (2015): Diskriminierung. Wie Unterschiede und Benachteiligungen gesellschaftlich hergestellt werden. Wiesbaden, 2. Aufl.

Schimpf, E. & Stehr, J. (2012): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit – eine Einleitung. In: E. Schimpf, E. & Stehr, J. (Hrsg.): Kritisches Forschen in der Sozialen Arbeit. Gegenstandsbereiche – Kontextbedingungen – Positionierungen – Perspektiven, Bd. 11. Wiesbaden, 7–23.

Schwabe, A. (2024): Thomas Goll, Eva-Maria Goll (Hg.) Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, 1, 142-144.

Spyrou, S. (2018): Disclosing Childhoods. London.

Unger, H. von (2014): Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis. Wiesbaden.

Vennemeyer, K. (2019): Inklusion im Politikunterricht. Impulse durch Intersektionalität, Partizipation und Lebensweltbezug. In: Hölzel, T. & Jahr, D. (Hrsg.): Konturen einer inklusiven politischen Bildung. Konzeptionelle und empirische Zugänge. Wiesbaden, 35-49.

Vereinten Nationen (1989/1992): Konvention über die Rechte des Kindes. UN-KRK.

von Maltzahn, K. & Zelck, J. (2022): Kinder erforschen ihre Rechte. Was wird zur Sache, wenn sich Kinder forschend mit ihren Rechten auseinandersetzen? Eine Diskussion der Potentiale für den Sachunterricht. In: Coers, L., Simon, T. & Pech, D. (Hrsg.): Kinder und Gesellschaft. Sachunterricht(sdidaktik) und das Politische. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheift 14, 57-84.

Woloschuk, N. (2024): Soziale Ungleichheit(en) aus der Perspektive von Kindern. In: Becher, A., Gläser, E. & Kallweit, N. (Hrsg.): Politische Bildung im Sachunterricht. Potenziale – Positionen – Perspektiven. Bad Heilbrunn, 99-105.

Autor*innen

Omolo, Anja
https://orcid.org/0009-0007-9129-1710
Sachunterricht und seine Didaktik
Humboldt-Universität zu Berlin
anja.omolo@hu-berlin.de

Peuke, Julia, Dr.
https://orcid.org/0009-0007-9077-9589
Sachunterricht und seine Didaktik
Humboldt-Universität zu Berlin
julia.peuke@hu-berlin.de

doi.org/10.35468/6152-12

v. Maltzahn, Katharina, Dr.
https://orcid.org/0009-0009-7200-1559
Sachunterricht
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
katharina.von-maltzahn@paedagogik.uni-halle.de

Woloschuk, Nicole
https://orcid.org/0009-0000-6530-4863
Sachunterricht und seine Didaktik
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
nicole.woloschuk@paedagogik.uni-halle.de

Zelck, Johanna
https://orcid.org/0009-0002-8794-9835
Sachunterricht
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
johanna.zelck@paedagogik.uni-halle.de

doi.org/10.35468/6152-12