

Gesellschaft verstehen lernen

Vorstellungen von Grundschüler:innen zum Fachkonzept Soziale Ungleichheit und daraus folgende Überlegungen für die Praxis

Andreas Klee

1. Lernvoraussetzungen der Schüler:innen als Ausgangs- und Zielpunkt konkreter politischer Lehr-Lern-Arrangements

Die Didaktische Rekonstruktion von (alltags-)politischen Phänomenen hat in den Didaktiken der Sozial- und Politikwissenschaften seit gut 15 Jahren eine bereichernde qualitative Forschungspraxis etabliert.¹ Obwohl die Erforschung und Untersuchung von Alltagsvorstellungen weiterhin stärker im naturwissenschaftlichen Kontext verbreitet sind, gewann und gewinnt die Untersuchung von Vorstellungen zu gesellschaftlichen und politischen Phänomenen weiterhin an Bedeutung. Einige politikdidaktische Untersuchungen zu Alltagsvorstellungen über gesellschaftliche Phänomene haben sich bereits an das interdisziplinär etablierte Modell der Didaktischen Rekonstruktion (vgl. Kattmann et al. 1997, siehe auch die Beiträge von Mathis sowie Schröder/Faulstich in diesem Band) angelehnt (vgl. z.B. Klee 2008; Bloemen 2009; Lutter 2011;

1 Dieser Aufsatz stellt eine Überarbeitung und Weiterentwicklung des gemeinsam mit Marc Partetzke verfassten Textes »Wenn man jetzt ganz gut arbeitet und sich so anstrengt und man kriegt trotzdem wenig Geld« – Mit Kindern über soziale Ungleichheit sprechen« (Partetzke/Klee 2020) dar.

Fischer 2013; Heldt 2018; Vajen et al. 2021). Bisher haben sich politikdidaktische Rekonstruktionen vor allem mit naheliegenden Themen der Politikwissenschaft und der Politikdidaktik befasst, wie Demokratie, Bürgerbewusstsein, Menschenrechte oder Migration. Themen, die erst durch ein erweitertes Politikverständnis zu möglichen Inhalten politischer Bildung werden, sind bisher weniger berücksichtigt worden. Komplexere soziale Phänomene wie Klimawandel, gesellschaftliche Spaltung oder eben auch, wie im vorliegenden Beitrag bearbeitet, soziale Ungleichheit wurden im Rahmen der politikdidaktischen Rekonstruktion kaum untersucht. Das vorhandene Desiderat vergrößert sich mit Blick auf die Klärung von Lernvoraussetzungen von Grundschüler:innen (vgl. Asal/Burth 2016).

Das Einüben in sozialwissenschaftliches Denken ist für Schüler:innen im Bereich der Grundschule zunächst einmal als voraussetzungsvoll zu bewerten. So deuten – trotz aller positiven Befunde (vgl. van Deth et al. 2007) – die entwicklungspsychologischen Rahmenbedingungen dieser Lebensphase (vgl. Wild/Hofer/Pekrun 2006) darauf hin, dass es den Lernenden noch schwerfällt, gesellschaftliche Probleme und politische Herausforderungen in ihrer Wechselwirkung zwischen individueller und struktureller Bedeutsamkeit zu erfassen. Folgerichtig ist eine besondere Aufmerksamkeit auf didaktisch-methodische Entscheidungen zu legen, die ihren Ausgangs- und Zielpunkt in den vorhandenen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen verorten sollten. Diese auch als Vorstellungen (etwa über Politik, Gesellschaft, Wirtschaft, Umwelt usw.) bezeichneten individuellen Denk- und Wahrnehmungsmuster werden hier als Schlüsselkategorien für das Erreichen nachhaltiger Lernerfolge betrachtet (vgl. hierzu ausführlich die Herleitungen von Klee 2008 und Lutter 2011). Denn: Gelingt es sozialwissenschaftlicher Sachbildung nicht, an eben diese Vorstellungen anzuknüpfen, so ist davon auszugehen, dass die unterrichtliche Auseinandersetzung mit einem konkreten Inhalt auf eine bloße Pflichterfüllung seitens der Lehrenden reduziert wird und die vorhandenen Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden davon letztlich unberührt bleiben. Gute sozialwissenschaftliche Bildung in der Grundschule ist demgegenüber eine, bei der bereits im Rahmen der Unterrichtsplanung auf Lernendenvorstellun-

gen eingegangen wird, die Lehrperson ihre didaktisch-methodischen Entscheidungen auf Basis dieser Vorstellungen trifft und z.B. existierende Widersprüche in den Denk- und Wahrnehmungsmustern der Schüler:innen als konstruktive Lernanlässe nutzt.

Über die konkrete Unterrichtsplanung hinaus gilt es selbstverständlich für den gesamten Lehr-Lern-Prozess, die Bedeutung der bei den Schüler:innen vorhandenen Vorstellungen für die Aneignung und den Aufbau neuer Denk- und Wahrnehmungsmuster im Sinne eines »Conceptual Change« ernst zu nehmen. Hierfür bedarf es einer besonderen Sensibilität der Lehrpersonen bezüglich der Unterrichtskommunikation, da es einerseits gilt, die Wortbeiträge der Lernenden mit Blick auf fachlich relevante Lernanlässe wahrzunehmen und entsprechend didaktisch-methodisch zu wenden, und den Lehrenden andererseits die Aufgabe zufällt, permanent (neue) Kommunikationsanlässe zu kreieren, die das Verbalisieren individueller Vorstellungen und deren diskursiven Austausch mit den Vorstellungen anderer ermöglichen.

2. Fachwissenschaftliche Hintergründe (Fachliche Klärung) des Themas

Bevor im weiteren Verlauf dieses Beitrags auf didaktisch-methodische Überlegungen eingegangen wird, muss zunächst – im Sinne der Trias der Didaktischen Rekonstruktion – fachlich geklärt werden, was unter sozialer Ungleichheit verstanden wird. Dies macht es notwendig, am Begriff Sozialstruktur anzusetzen, da soziale Ungleichheit ein Phänomen eben dieser Struktur ist. Dies geschieht nachfolgend im Wesentlichen unter der Bezugnahme auf Solga/Powell/Berger (2009) sowie auf Hradil (2001). Nach Solga/Powell/Berger (2009: 13) meint Sozialstruktur »das relativ stabile System sozialer Beziehungen in einer Gesellschaft. Ziel der Sozialstrukturanalyse ist damit [...] die Untersuchung relativ dauerhafter Wechselbeziehungen zwischen sozialen Gruppen sowie deren Veränderungen als Formen des sozialen Wandels.« Anders als bei anderen Formen der Gesellschaftsanalyse stehen bei der Sozialstrukturanalyse (für eine Einführung vgl. u.a. Rössel 2009) insbesondere

Fragen der sozialen Ungleichheit im Zentrum, weil in der »Verteilung gesellschaftlich wichtiger Ressourcen wie z.B. Kapital, Macht, Bildung, Einkommen« usw. eine der »Grundlage[n] für die Regelmäßigkeit und Dauerhaftigkeit von sozialen Beziehungen« gesehen wird (Solga/Powell/Berger 2009: 13–14). Verläuft diese Ressourcenverteilung nun dauerhaft ungleich, so ergeben sich aus ihr unterschiedliche Besitzstände einzelner Ressourcen und somit unterschiedliche Vor- und Nachteile für soziale Gruppen bzw. deren Angehörige. Mit anderen Worten: Es entsteht soziale Ungleichheit. Diese Ungleichheit ist folglich immer dann gegeben, »wenn Menschen (immer verstanden als Zugehörige einer sozialen Kategorie) einen ungleichen Zugang zu sozialen Positionen haben und diese sozialen Positionen systematisch mit vorteilhaften oder nachteiligen Handlungs- und Lebensbedingungen verbunden sind. Es geht also um gesellschaftlich verankerte, mithin [...] regelmäßige und dauerhafte Formen der Begünstigung und Benachteiligung« (ebd.: 15). Will man nun soziale Ungleichheit bestimmen und erklären, so bieten sich dafür zunächst vier verschiedene Strukturebenen an.

2.1 Strukturebenen sozialer Ungleichheit

Strukturebene I analysiert die Determinanten sozialer Ungleichheit anhand sozialer Merkmale von Personen, die

»[...] die Grundlage für Vor- oder Nachteile in bestimmten Handlungs- und Lebensbedingungen darstellen. Bei diesen Merkmalen – auch ›Sozialkategorien‹ benannt – wird zwischen zugeschriebenen [...] und erworbenen [...] Merkmalen unterschieden. Während zugeschriebene Merkmale [...] vom Einzelnen nicht oder kaum beeinflusst werden können (wie etwa Geschlecht, soziale oder regionale Herkunft, Alter, Behinderung), sind erworbene Merkmale von Personen durch ihr eigenes Zutun entstanden und daher prinzipiell veränderbar (z.B. Bildung, Beruf, Familienstand).« (Ebd.: 16–17)

Unter Dimensionen sozialer Ungleichheit (Strukturebene II) werden die relevantesten Folgen der o.g. Vor- und Nachteile verstanden. Die

wichtigsten dieser Dimensionen sind »Einkommen, materieller Wohlstand, Macht, Prestige und [...] Bildung [...]. Weitere Dimensionen sind Wohnbedingungen, Arbeits- und Beschäftigungsverhältnisse, Gesundheitsbedingungen und andere zentrale Lebensbedingungen.« (Ebd.: 18)

Aufgrund fortwährender, einer Gesellschaft zwangsläufig innewohnenden Strukturierungsprozesse kann eine Dimension sozialer Ungleichheit

»[...] auch zu einer Determinante für eine andere Ungleichheit werden. So kann soziale Herkunft zu Bildungsungleichheiten (Dimension) führen und diese können dann zur Determinante von Einkommensungleichheiten auf dem Arbeitsmarkt werden [...]. Dies ist allerdings nur für erworbene Merkmale möglich; zugeschriebene Merkmale können nie Dimension sozialer Ungleichheit sein.« (Ebd.: 18)

Als Ursachen sozialer Ungleichheit (Strukturebene III) werden all jene »sozialen Prozesse oder sozialen Mechanismen« gefasst, »durch die die Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialkategorien in einer Art und Weise relevant wird, dass dies zu Vor- und Nachteilen in anderen Lebensbereichen (Dimensionen) führt. Durch diese Prozesse entstehen also erst soziale Ungleichheiten – und durch diese werden sie reproduziert.« (Ebd.: 19)

Mit den Auswirkungen sozialer Ungleichheit (Strukturebene IV) sind schließlich »die Konsequenzen der sozial strukturierten Vor- und Nachteile« (Ebd.: 20) gemeint. Es handelt sich dabei um mögliche weitere Ungleichheiten in den Lebensbedingungen (wie beispielsweise soziale Netzwerke, Gesundheitsrisiken), aber auch um soziale Differenzierungen in Mentalitäten, um alltägliche Verhaltensweisen oder »Lebensstile«, die sich aus der jeweils betrachteten Dimension sozialer Ungleichheit ergeben. Ob etwas Dimension oder Auswirkung sozialer Ungleichheit ist, hängt »[...] von der jeweiligen Analyseperspektive der Forscherin oder des Forschers ab. So können beispielsweise Einkommensungleichheiten im Fokus der Analyse stehen (Dimension); sie können aber auch als Konsequenzen (Auswirkungen) von Ungleich-

heiten im Zugang zu Bildung oder beruflichen Positionen untersucht werden.« (Ebd.: 20)

Zu vergegenwärtigen ist sich in einem zweiten Schritt sodann der Unterschied zwischen Beschreiben und Erklären. Im Hinblick auf die Didaktisierung des hier gewählten Gegenstands entwickelt dieser Unterschied besondere Relevanz, da die theoretischen Erklärungsansätze Bausteine zur individuellen Bewertung sozialer Ungleichheit (Urteilskompetenz) anbieten und daraus möglicherweise folgende politische Handlungsoptionen (Handlungskompetenz) diskutierbar machen. Eine, im Verständnis des Autors, angemessene sozialwissenschaftliche Bildung kann nicht auf der Ebene des schieren Beschreibens (Analysekompetenz) beharren. Während also durch die zuvor aufgezeigten Strukturebenen (I-IV) und deren Wechselwirkungen definiert wird, »zwischen welcher Determinante und Dimension ein Zusammenhang besteht« (Ebd.: 20), beinhaltet eine Theorie sozialer Ungleichheit immer auch eine Erklärung – also eine

»Bestimmung des jeweils relevanten Mechanismus, durch den soziale Ungleichheit hergestellt wird. [...] Zur Erfassung des Ausmaßes an sozialer Ungleichheit und ihrer Erklärung bedarf es dann einerseits geeigneter »sozialer Indikatoren« zur Abbildung bzw. Messung der Determinanten wie Dimensionen sozialer Ungleichheit, andererseits sind empirische Spezifizierungen des Wirkungsprozesses erforderlich.« (Ebd.)

2.2 Theorien sozialer Ungleichheit

Stellt man nun in Rechnung, dass in den Sozialwissenschaften – spätestens seit der Industriellen Revolution – mannigfache Erklärungen für soziale Ungleichheit existieren, so wird deutlich, dass nicht auf alle Theorien Bezug genommen werden kann (vgl. dazu Solga/Powell/Berger 2009). Stattdessen werden – unter Bezugnahme auf Hradil (2001: 64–94) – lediglich die neueren Theorien sozialer Ungleichheit skizziert, indem sie sogleich zu drei lernrelevanten Erklärungsansätzen

verdichtet werden: ökonomischen, politischen und soziokulturellen Theorien sozialer Ungleichheit.

Ökonomische Theorien sozialer Ungleichheit: Die Ursachen sozialer Ungleichheit liegen diesen Theorien zufolge im Bereich der Wirtschaft. Neben ökonomischen Machtstellungen (marxistische und neomarxistische Theorien) sind – jedenfalls im Rahmen mancher ökonomischen Theorien – auch ökonomische Marktstellungen Erklärungsfaktoren sozialer Ungleichheit. Insofern sind es u.a. die gesellschaftlichen Dimensionen Arbeit und Erwerbstätigkeit, die im Rahmen der Ursachenforschung für soziale Ungleichheit berücksichtigt werden müssen.

Politische Theorien: Auch wenn ›dem‹ (Sozial-)Staat grundsätzlich die Aufgabe zufällt, soziale Ungleichheit zu beseitigen oder wenigstens zu minimieren (jedenfalls im Sinne einer Verteilungsungleichheit), so zeigt doch alle Erfahrung, dass »politische und wohlfahrtstaatliche Prozesse gleichwohl Ungleichheiten hervorbringen« (Hradil 2001: 80), was u.a. an divergierenden Bedürfnissen, Interessensgegensätzen, aber auch an unterschiedlich hohen (oder eben niedrigen) politischen Durchsetzungspotenzialen liegt. Den politischen Theorien sozialer Ungleichheit zufolge lässt sich diese also v.a. mit politisch und/oder administrativ herbeigeführten Verbindlichkeiten (z.B. in Form von Gesetzen, Beschlüssen, Richtlinien usw.) erklären.

Soziokulturelle Theorien: Relevante Erklärungsfaktoren sozialer Ungleichheit sind den soziokulturellen Theorien zufolge ›typische‹ Werthaltungen, Orientierungen, Einstellungen sowie Verhaltensmuster von Menschen, die hier zudem als durchweg wenig von materiellen Gegebenheiten abhängige Faktoren konzeptualisiert werden (vgl. ebd.: 89). Überspitzt ließe sich also formulieren, dass sozial erlerntes Verhalten soziale Ungleichheit erklären kann.

3. Didaktisch-methodische Analyse

Als didaktische Rahmung, d.h. als die Legitimation angestrebter Kompetenzzuwächse durch sozialwissenschaftliche Bildung in der Grundschule wird im Folgenden in gebotener Kürze auf das Konzept der

Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE) zurückgegriffen. Der Sachunterricht in der Grundschule hat gemäß der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (2013: 9) die Aufgabe, Kinder dabei zu unterstützen, »ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.« Das Leitbild der nachhaltigen Entwicklung beschreibt eine Weltgesellschaft, die global gerecht ist und in der Geschehnisse grundsätzlich aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Dabei werden die Wechselwirkungen zwischen ökologischen, ökonomischen und soziokulturellen Dimensionen des Lebens offengelegt (vgl. hierzu vor allem die Arbeiten von Wulfmeyer 2020).

Freilich kann es im Rahmen dieses Beitrags nicht darum gehen, die einzelnen Entwicklungsetappen der Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Blick zu nehmen sowie all ihre Prinzipien und Zielsetzungen zu besprechen (vgl. dafür u. a. Kahlert 2007; Wehling 2008; Zeuner 2008; Hauenschild 2008; Wulfmeyer 2020). Gleichwohl sollen im Folgenden einige zentrale Anmerkungen Erwähnung finden.

- Auch wenn es sich bei sozialer Ungleichheit zunächst einmal um ein im Grunde stets aktuelles Phänomen jeder Gesellschaft handelt, das insbesondere unter Gerechtigkeitsaspekten thematisiert werden sollte, so darf bei eben dieser Thematisierung – jedenfalls perspektivisch – nie vergessen werden, dass Gerechtigkeit auch intra- und intergenerationell verstanden werden muss. Eine von Schüler:innen ggf. erdachte Maßnahme, die zum Abbau sozialer Ungleichheit(en) innerhalb einer bestimmten Gesellschaft (z.B. der eines Landes) führt, gleichzeitig aber zu Lasten anderer Gesellschaften und/oder nachfolgender Generationen geht, ist folglich unvereinbar mit den Zielen für eine nachhaltige Entwicklung.
- Auch wenn es durchaus ambitioniert klingen mag – die Ziele politischer Bildung und die des Sachunterrichts weisen eine erstaunlich hohe Schnittmenge auf. So geht es auch in dem nachfolgend präsentierten Praxisbeispiel um die Anbahnung bzw. (Weiter-)Entwicklung eines kritischen politischen Bewusstseins, eines systemischen

Denkens, einer Analyse- und Problemlösungsfähigkeit sowie um die Anbahnung bzw. (Weiter-)Entwicklung der Fähigkeiten zur Perspektivenübernahme und Empathie. Hinter diesen konkreten Zielen stehen freilich längerfristig gedachte Zielperspektiven – allen voran die Übernahme von Verantwortung und die Förderung von Gestaltungs- und Partizipationsfähigkeiten (vgl. dazu etwa Hauenschild 2008; Wulfmeyer 2008/2020; Zeuner 2008).

- Trotz (oder gerade wegen) des Prinzips der Globalität im Hinblick auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung ist es auf einer unterrichtspraktischen Ebene essentiell, auf – zumindest intuitiv – gegenläufige fachdidaktische Prinzipien zu setzen; allen voran die Lebenswelt- und die Schüler:innenorientierung (vgl. u.a. Oeftering/Oppermann/Fischer 2017 sowie Schröder/Klee 2017), da mithilfe dieser Prinzipien ein induktiver Lernweg eingeschlagen werden kann, was nicht nur unter lernpsychologischen Aspekten sinnvoll ist (zum Problem der Inhaltsauswahl und insb. deren Kriterien vgl. v.a. Gagal 2000: 109–179). Auch deshalb bietet sich die Thematisierung von Lernvoraussetzungen der Schüler:innen im Kontext der politikdidaktischen Rekonstruktion an.

4. Praxisbeispiel: Vorstellungen und didaktische Strukturierung im Wechselspiel

Da die bisher genannten Aspekte unmittelbare Auswirkungen auf die beobachtbare Gestaltung von (Sach-)Unterricht haben, wird die Realisierung eines angemessenen Kommunikationsraums im Unterricht an dieser Stelle zunächst als ein zentrales Qualitätsmerkmal im Bereich der Sichtstruktur von Unterricht etabliert. Damit ist eine angst- sowie möglichst hierarchiefreie, inklusive Unterrichtsatmosphäre als Grundvoraussetzung gemeint, die eine authentische Begegnung und Auseinandersetzung der Lernenden mit einem entsprechenden Lerninhalt ermöglicht. Darüber hinaus beinhaltet die Forderung nach einem angemessenen Kommunikationsraum auch eine spezifisch fachliche Maßgabe. Dazu gehört es z.B., von den Schüler:innen Begründun-

gen für die von ihnen getroffenen Aussagen einzufordern und darauf zu achten, dass Redebeiträge von allen gewürdigt werden. Außerdem muss durch die gezielte Hinzunahme von professionellen Urteilen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, differenzierenden Akteursperspektiven usw. das Komplexitätsniveau der unterrichtlichen Auseinandersetzung hochgehalten und sukzessive gesteigert werden. Als besonders bedeutsam für die Realisierung der Ziele sozialwissenschaftlicher Sachbildung werden daher Methoden erachtet, die drei spezifische und sich einander ergänzende Formen der Begegnung von Lernenden mit einem Lerninhalt ermöglichen. Die nachfolgende Darstellung legt keinesfalls eine zeitliche Abfolge der Begegnungsformen (selbstreflektierend / kommunikativ / differenzierend) nahe, in der Zusammenschau der didaktisch-methodischen Strukturierung einer inhaltlichen Auseinandersetzung (in der Praxis häufig als »Unterrichtseinheit« benannt) sollten sie aber möglichst alle zur Anwendung kommen.

In Form von (A) *selbstreflektierenden Begegnungen* kann demnach eine individuelle Reflexion vorhandener Vorstellungen bezüglich des Unterrichtsinhalts stattfinden. Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die es im Unterricht ermöglichen, dass sich Schüler:innen selbständig und in Einzelarbeit mit einem politikrelevanten Inhalt auseinandersetzen. Hier sind diverse individuelle assoziative Begegnungen mit einem Fachinhalt denkbar (Kartenabfragen, Mindmaps, Brainstormings, Zeichnungen etc.). Dieser Schritt ist notwendig, um den Lernenden den Raum dafür zu geben, sich die eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster hinsichtlich eines Inhalts zu vergegenwärtigen, um hiernach in einen Austausch mit anderen treten zu können. Durch eine (B) *kommunikative Begegnung* wird ein diskursiver und ergebnisoffener Austausch der eigenen Vorstellungen mit den Vorstellungen der anderen Lernenden ermöglicht. Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die es ermöglichen, dass sich Schüler:innen untereinander austauschen und dadurch erfahren, dass zu jedem Thema/Inhalt vielfältige und von den eigenen Vorstellungen unterscheidbare und/oder vergleichbare Vorstellungen existieren. Überdies stellt der Austausch zwischen den Lernenden einen pädagogisch geschützten Erprobungsraum vorläufiger politischer Bewertungen und Urteile dar. In diesem

Rahmen kann trainiert werden, eigene Positionen zu begründen, zu hinterfragen und ggf. zu revidieren. Dafür sind alle Formen wenig strukturierter Gruppen- und/oder Partnerdiskussionen (bspw. Gruppenpuzzle, Schneeballmethode, Marktplatz usw.) denkbar. Eine weitere und aus Perspektive eines ganzheitlichen In-Beziehungs-Setzens von Lernendenvorstellungen und fachlichen Inhalten ebenso notwendige Begegnungsform, stellt (C) das Anreichern der individuellen und kollektiv geteilten Prädispositionen durch die Auseinandersetzung mit professionellen Urteilen, fachwissenschaftlichen Erkenntnissen, differenzierenden Akteursperspektiven usw. dar (*differenzierende Begegnung*). Damit sind alle methodischen Settings gemeint, die gezielt auf den Erwerb neuer Wissens Elemente abzielen. Dieser Schritt ist nötig, um die bisherige unterrichtliche Auseinandersetzung, die stark von den lebensweltlichen Perspektiven der Lernenden geprägt ist, durch den Einbezug externer Wissensquellen in ihrer Komplexität anzureichern. Zum Tragen kommen können hierfür u.a. Methoden der Textarbeit, Techniken der Internetrecherche, Lehrer:innenvortrag, aber auch komplexere methodische Settings wie Expert:innenbefragungen oder das Aufsuchen außerschulischer Lernorte.

Die nachfolgend dargestellten Überlegungen zur unterrichtspraktischen Umsetzung der Auseinandersetzung mit dem Thema Soziale Ungleichheit in der Primarstufe finden ihren Ausgangspunkt in der fachlichen Strukturierung des Themenfelds entlang der in Kap. 1 skizzierten Theorien. Didaktisch gewendet, ist es im Lichte dieser drei Erklärungsansätze offenbar von fundamentaler Relevanz, dass Schüler:innen die Komplexität sozialer Ungleichheit sowie die ihrer unterschiedlichen Theorien erfassen (können). Hierfür sollten von der Lehrperson in den bereits existierenden Schüler:innenvorstellungen Ansatzpunkte für die konkrete Unterrichtsplanung und -gestaltung identifiziert werden. Es geht also gerade nicht darum, eine der oben skizzierten Theorien als den richtigen Erklärungsansatz in den Vordergrund zu rücken, sondern mittels der Bezugnahme der Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden auf die unterschiedlichen Theorien zu sozialer Ungleichheit verschiedene mögliche Ursachen für selbige kennenzulernen. Letztlich zielt diese Vorgehensweise auf die Anbahnung/(Weiter-)Entwicklung

der politischen Urteilskompetenz der Schüler:innen ab, die u.a. auf der Fähigkeit zur Einsicht in die Multidimensionalität gesellschaftlicher Phänomene gründet und dadurch vor vorschnellen und unterkomplexen Erklärungen für die o.g. Phänomene schützen soll.

Im Anschluss an diese fachliche Strukturierung des Themenfelds wurden in insgesamt drei Grundschulklassen die Vorstellungen der Schüler:innen zum Thema Soziale Ungleichheit erhoben² (Baustein I: selbstreflektierende Begegnung). Hieran anschließend wurde durch eine Variante der Unterrichtsgestaltung (Baustein II: kommunikative Begegnung) der Versuch unternommen, die zuvor eruierten, individuellen Lernausgangssituationen im Sinne der Multiperspektivität der fachlichen Erklärungsansätze entsprechend auszudifferenzieren. Mit Baustein III (differenzierende Begegnung) könnte schließlich eine weitere Variante der Unterrichtsgestaltung mit enormem bildnerischem Potenzial umgesetzt werden.

Baustein I: selbstreflektierende Begegnung **»Leben Kinder unterschiedlich?«**

Mit folgenden Denkanstößen können Schüler:innen in die selbstreflektierende Begegnung geleitet werden. Diese können gegebenenfalls durch das Zeigen von Bildern mit Häusern (z.B. Einfamilienhaus – Mehrfamilienhaus; altes Haus – neues Haus; Haus mit Garten – Haus ohne Garten usw.) unterstützt werden

-
- 2 Die explorative Studie wurde im Rahmen eines Forschungsseminars an der Universität Bremen durchgeführt. Untersucht wurden drei Grundschulklassen aus Stadtteilen mit unterschiedlichen ökonomischen Grunddaten (weniger Einkommen <-> mehr Einkommen). In den jeweiligen Schulklassen wurden mehrere leitfadengestützte Gruppendiskussionen (jeweils 3 Proband:innen) durchgeführt. Insgesamt nahmen 54 Schüler:innen teil. Die Interviews wurden mittels Qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Ziel war es, thematische Vorstellungskonzepte zu illustrieren, die Ziel- und Ausgangspunkte didaktisch-methodischer Überlegungen für eine sozialwissenschaftlichen Sachbildung in der Grundschule darstellen können.

- »Denkt ihr, dass es in Bremen Kinder gibt, die unterschiedlich leben?«
- »Könnt ihr das genauer beschreiben?«
- »Könnt ihr mehr dazu sagen?«
- »Woran erkennt ihr den Unterschied/die Unterschiede?«
- »Was meint ihr, warum leben Kinder überhaupt unterschiedlich?«

Den Schüler:innen gelingt es hierbei durchaus, erste assoziative Zugänge zum Thema Soziale Ungleichheit zu entwickeln und diese mit lebensweltlichen Erklärungen und Umschreibungen zu belegen. Es ist also grundsätzlich möglich, im Unterricht auf bereits vorhandene Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden zu rekurrieren. Hier einige Beispiele von Schüler:innenäußerungen zur Erklärung sozialer Ungleichheit:

- »Wer gut arbeitet, bekommt Geld und ist nicht arm.«
- »Manche Menschen sind faul und wollen nicht arbeiten, deshalb haben sie wenig Geld.«
- »Wer einen schlechten Ruf hat, z.B. weil er klaut, bekommt keinen Job.«
- »Wer arm ist, kann vielleicht nicht gut mit Geld umgehen und hat alles für etwas zu Teures ausgegeben.«
- »Wieviel man verdient, ist davon abhängig, wie gut oder schlecht man arbeitet und wie sehr man sich anstrengt.«
- »Wieviel man verdient, hängt von der Arbeit ab. Manche Jobs sind anspruchsvoll, bei anderen muss man nur gucken.«
- »Männer kriegen mehr Geld als Frauen, daher sind die Frauen abhängig von den Männern.«

Auffallend bei diesen Äußerungen ist zunächst die Dominanz von Erklärungsansätzen, die soziale Ungleichheit in den Kontext der gesellschaftlichen Dimensionen Arbeit und Erwerbstätigkeit stellen. Hier liegt die Vermutung nahe, dass die Verbindung von sozialer Ungleichheit und den Dimensionen Arbeit/Erwerbstätigkeit besonders augenfällig im Alltag der Lernenden ist bzw. dieser Zusammenhang

am ehesten – bspw. in familiären Kontexten – thematisiert wird. Arbeit und Erwerbstätigkeit eignen sich mithin unbedingt als Einstieg in das Thema. Im weiteren Verlauf des Lehr-Lern-Prozesses sollten dann allerdings zwingend solche Unterrichtsinhalte angedacht werden, die die vorhandenen monokausalen Erklärungszusammenhänge von Arbeit/ Erwerbstätigkeit und sozialer Ungleichheit thematisieren. Denkbare Leitfragen für die Strukturierung derartiger Angebote könnten sein:

- »Was ist anspruchsvolle Arbeit?«
- »Wird Anstrengung tatsächlich entlohnt? Oder gibt es auch Menschen, die hart und viel Arbeiten und trotzdem nicht genug Geld verdienen, um angemessen zu leben?«
- »Kann jeder Mensch die Arbeit ausüben, die er ausüben möchte?«
- »Welche Voraussetzungen gibt es, um erfolgreich in der Arbeitswelt zu sein?«

Deutlich geringer bzw. indirekter fallen diejenigen Lernendenäußerungen aus, die soziale Ungleichheit im Rahmen soziokultureller Theorien denken. Gleichwohl sind Rollenzuschreibungen aufgrund des Geschlechtes sowie soziale Zuschreibungen, z.B. dass Personen, die arm sind, nicht mit Geld umgehen können oder dass Menschen, die wenig Geld haben, faul sind, auffällig. Auch hier bieten sich also Ansatzpunkte, die Vorstellungen der Lernenden zum Ausgangspunkt der fragenden Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit zu machen. Denkbare Leitfragen für die Strukturierung entsprechender Lernangebote könnten sein:

- »Welche Gründe für Armut kennst du?«
- »Kennst du Menschen, die von Armut betroffen sind?«
- »Gibt es unterschiedliche Startvoraussetzungen ins Leben?«
- »Sind die Dinge, so wie sie nun mal sind oder kann sich Gesellschaft auch ändern?«

Geben Schüler:innen keine Erklärungen ab, die auf die politischen Theorien sozialer Ungleichheit zurückzuführen sind, so ergibt sich die

Notwendigkeit, die existierenden Zugänge der Lernenden zum Thema fachlich auszdifferenzieren. Wie in Kap. 3 festgestellt, scheint gerade die Dimension des Politischen besonders abstrakt für Schüler:innen zu sein. Dies ist deshalb besonders bemerkenswert, weil gerade in der Gestaltung gesellschaftlicher Entwicklung durch das Herstellen politischer Verbindlichkeiten das größte Teilhabepotenzial zu verorten ist. Während die bei den Lernenden besonders bewussten ökonomischen und soziokulturellen Erklärungsansätze sozialer Ungleichheit eher als gegebene Größe bzw. als nur sehr langfristig zu verändernde Sphären gelten, bietet ja gerade die politische Auseinandersetzung mit sozialer Ungleichheit Möglichkeiten der unmittelbaren Beeinflussung. Leitfragen für die Strukturierung von Lernangeboten zu dieser Dimension könnten sein:

- »Wie könnten Unterschiede zwischen Menschen verringert werden?«
- »Gibt es Regeln, die unser Zusammenleben beeinflussen?«
- »Gibt es Möglichkeiten, Menschen, die in einer schwierigen Situation sind, zu helfen? Wenn ja, welche Möglichkeiten fallen dir ein?«

Baustein II: kommunikative Begegnung – »Freche Kleiderdiebe«

Im Anschluss an die Erhebung der Schüler:innenvorstellungen zu sozialer Ungleichheit mittels der o.g. Leitfragen und einer selbstreflektierenden Begegnung könnten die Lernenden sodann mit (einer ggf. gekürzten Version) der Geschichte *Freche Kleiderdiebe* aus dem Kinderbuch *Walter und die Gerechtigkeit* (Scheffler 2012) konfrontiert werden. Nachdem diese Geschichte gemeinsam im Klassenverband vorgelesen worden ist, könnten u. a. die folgenden Fragen – erst in Partnerarbeit, dann im Plenum – diskutiert werden:

- »Tauscht euch untereinander aus. Was ist euch aufgefallen bei den Kindern, die in der Geschichte vorkommen?«
- »Welche Eigenschaften haben die Kinder? Wie würdet ihr die Kinder beschreiben? Wie findet ihr es, dass Walter in einer großen Burg

lebt, der Dorfjunge in einem kleinen Schuppen? Begründet eure Antworten.«

- »Welche Gründe könnte es dafür geben, dass die beiden Jungs so unterschiedlich leben? Begründet eure Antworten.«
- »Wie findet ihr es, dass der Dorfjunge die Kleider von Walter und Ignatz gestohlen hat? Begründet eure Antworten.«
- »Stellt euch vor, einer von euch ist Walter, der andere der Dorfjunge. Stellt ein mögliches Gespräch zwischen den beiden Jungs nach, in dem sie sich über ihr Leben/ihre Lebenssituationen unterhalten.«
- »Fallen euch Möglichkeiten ein, wie die Lebenssituation des Dorfjungen verbessert werden kann? Falls ja, welche?«
- »Was ist mit den anderen Dorfbewohnern? Wer kümmert sich um die?«

Baustein III: differenzierende Begegnung – »Bremer Leben«

Für die dritte Variante der Unterrichtsgestaltung könnte schließlich auf das Projekt »Bremer Leben« zurückgegriffen werden (vgl. dazu Anslinger/Barp/Partetzke 2017), bei dem es sich um eine Adaption des biographisch-personenbezogenen Ansatzes in der politischen Bildung handelt (vgl. dazu Partetzke 2016). Grundidee dieses Projekts ist es, dass Schüler:innen selbst biographisch-narrative Interviews führen, weil es in und mit diesen Interviews stets zur kommunikativen Her- und Darstellung narrativer Identität kommt (vgl. Lucius-Hoene/Deppermann 2002: 9–14) und im Zuge dieser Her-/Darstellung stets drei unterschiedliche Textsorten realisiert werden: Erzähl-, Beschreibungs- und Argumentationstexte. Mit diesen Textsorten korrespondieren wiederum die drei verschiedenen Dimensionen narrativer Identität: die temporale, die soziale und die selbstbezügliche Dimension. Will also eine interviewte Person ihre Lebensgeschichte erzählen (temporale Dimension; Erzähltexte), so bedarf es für eine solche Narration stets auch der »Konstruktion sozialer und materialer Welten« (ebd.: 61), innerhalb derer sie sich überhaupt erst als ein denkendes, handelndes, erdulndes etc. Subjekt verorten kann (soziale Dimension; Beschreibungstexte). Mithin fungieren diese Welten als Hintergrundfolien einer

je spezifischen Identitätskonstituierung (vgl. ebd.). Und schließlich bezieht die Interviewte, da sie sich fortlaufend als das oben beschriebene Subjekt präsentiert, gegenüber sich selbst Stellung, sie »interpretiert und bewertet sich, differenziert und vergleicht [...] Erfahrungen und Erinnerungen« (ebd.: 67; selbstbezügliche Dimension; Argumentationstexte).

Das aus sozialwissenschaftsdidaktischer Sicht inhärente Potenzial eines erzählten Lebens liegt nun v.a. darin, dass ihm einerseits die Funktion eines Scharniers zwischen der uns permanent umgebenden, konkreten Mikro- und der uns nicht unmittelbar einsichtigen, abstrakten und i.d.R. anonymen Makrowelt, in der wir aber immer auch leben, zukommt – mittels dieses erzählten Lebens also ein »brückenbildende[r] Lernprozess« (Gagel 2000: 105) initiiert werden kann. Mit Negt (1993: 662) könnte man also sagen, dass durch die Beschäftigung mit einem erzählten Leben die »Wesenszusammenhänge« zwischen Mikro- und Makrowelt einsichtig werden und hierin das Potenzial der Anbahnung und (Weiter-)Entwicklung einer Zusammenhangskompetenz liegt. Zum anderen enthält jede Lebensgeschichte aufgrund der selbstbezüglichen Dimension narrativer Identität »ein gewissermaßen zwingendes Angebot zur Selbstreflexion« (Partetzke 2016: 262), da Interviewte i.d.R. als (Gegen-)Identifikationsobjekte auftreten, durch sie also die eigene Haltung/Position fragwürdig gemacht werden (können).

Für den hier zur Disposition stehenden Gegenstand Soziale Ungleichheit bietet sich diese Vorgehensweise forschenden Lernens nun vor allem deshalb an, weil die Lernenden durch das *Sprechen* über ein gesellschaftliches Phänomen, die Möglichkeit haben, die immer vorhandene Multiperspektivität selbst zu erfahren und möglicherweise in ihre zukünftige Wahrnehmung von Welt einfließen zu lassen. Sie erhalten durch das Befragen von anderen Menschen einen Einblick in deren Sicht- und Argumentationsweisen und können diese mit ihren eigenen als auch vor allem mit fachlichen Argumentationen in Beziehung setzen. Hinzu kommt die immer vorhandene und zu beachtende Kontextgebundenheit individueller Deutungen von gesellschaftlichen Phänomenen. So kann beispielsweise die Erkenntnis, dass der eigene sozio-ökonomische Status präformierend für die Perspektivierung von

sozialer Ungleichheit ist, ein wesentlicher Beitrag für die Entwicklung eines ganzheitlichen Verständnisses von Gesellschaft sein, welches eben nicht vorschnell in eine Richtig-Falsch-Dichotomie verfällt.

5. Fazit

Die Ziele dieses Beitrags sind mehrschichtig. Zunächst ist es darum gegangen, die fachwissenschaftlichen Hintergründe des Themas Soziale Ungleichheit in der gebotenen Kürze zu beleuchten – nicht zuletzt deshalb, weil ein zentrales Qualitätsmerkmal guten Unterrichts die fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehrperson ist. In einem zweiten Schritt wurde auf der Grundlage einer politikdidaktischen Rekonstruktion sodann eine didaktisch-methodische Analyse skizziert, in der es einerseits darum ging, das Thema Soziale Ungleichheit in den Kontext der Bildung für nachhaltige Entwicklung einzuordnen und andererseits darum, fachliche Zielperspektiven für einen Conceptual Change zu bestimmen und sich auf zentrale fachdidaktische Prinzipien der Unterrichtsgestaltung festzulegen. Schließlich hat die Auseinandersetzung mit Schüler:innenvorstellungen einen etwas größeren Raum eingenommen, weil hier für eine veränderte Blickrichtung plädiert wurde, mittels derer die Denk- und Wahrnehmungsmuster der Lernenden nicht mehr länger nur als Ziel-, sondern zugleich immer auch als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen verstanden werden. In dem hier präsentierten Praxisbeispiel wurden schließlich drei spezifische, sich einander ergänzende und auf den erhobenen Lernendenvorstellungen basierende Formen der Begegnung von Lernenden mit einem Lerninhalt präsentiert – eine selbstreflektierende, eine kommunikative sowie eine differenzierende Begegnungsform –, die sodann anhand des gewählten Themas Soziale Ungleichheit entsprechend ausbuchstabiert wurden und damit konkrete Hinweise für die Unterrichtspraxis geben.

Die hier vorliegende Auseinandersetzung verdeutlicht, welche Potenziale die Didaktische Rekonstruktion für die sozialwissenschaftliche Bildung bietet. Nicht nur, dass sie konkrete Schlüsse auf didaktische und methodische Planungsentscheidungen ermöglicht, sondern auch ihren

Mehrwert für das Verständnis über vorhandene Wirklichkeitsdeutungen von Lernenden aufzeigt. Als empirische Aufgabe, kann die Didaktische Rekonstruktion daher auch einen wesentlichen Beitrag in der Ausbildung von angehenden Lehrer:innen leisten. Wer einmal erfahren und erforscht hat, welche facettenreichen Denkwelten bereits Grundschüler:innen in Bezug auf gesellschaftliche Phänomene entwickeln, kommt nicht umhin, diese zukünftig konstruktiv in die Ausgestaltung von Unterricht einfließen zu lassen.

Literatur

- Anslinger, Eva/Barp, Christine/Partetzke, Marc (2017): »Wenn einer nicht weiß, wo links und rechts ist, wie soll er dann geradeaus wissen?« Das Projekt Bremer Leben – oder: Konzeption einer sozialwissenschaftlich verankerten Berufsorientierung in der gymnasialen Oberstufe, in: bwp@ Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online, Nr. 33.
- Asal, Katrin/Burth, Hans-Peter (2016): Schülervorstellungen zur Politik in der Grundschule. Lebensweltliche Rahmenbedingungen, politische Inhalte und didaktische Relevanz. Eine theoriegeleitete empirische Studie, Opladen/Berlin/Toronto: Budrich UniPress Ltd. <https://doi.org/10.2307/j.ctvdf07b8>
- Bloemen, André (2009): Fachliche Vorstellungen und Schülervorstellungen zum Thema Nachhaltigkeit. Ein Beitrag zur Politikdidaktischen Rekonstruktion, Oldenburg: BIS.
- Fischer, Sven (2013): Rechtsextremismus. Was denken Schüler darüber? Untersuchung von Schülervorstellungen als Grundlage einer nachhaltigen Bildung, Schwalbach/Taunus: Wochenschau Verlag.
- Gagel, Walter (2000): Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts. Ein Studienbuch, 2., völlig überarbeitete Auflage, Opladen: Leske + Budrich.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht, Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe, Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Hauenschild, Katrin (2008): Bildung für Nachhaltige Entwicklung an Schulen – Stand und Perspektiven, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4, S. 38–43.
- Heldt, Inken (2018). Die subjektive Dimension von Menschenrechten. Zu den Implikationen von Alltagsvorstellungen für die Politische Bildung, Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19432-1>
- Hradil, Stefan (2001): Soziale Ungleichheit in Deutschland, 8. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kattmann, Ulrich/Duit, Reinders/Gropengießer, Harald/Komorek, Michael (1997): »Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung«, in: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften 3 (3), S. 18–54.
- Kahlert, Joachim (2007): »Bildung für Nachhaltigkeit«, in: Dagmar Richter (Hg.), Politische Bildung von Anfang an. Demokratie-Lernen in der Grundschule, Bonn: BpB, S. 215–228.
- Klee, Andreas (2008): Entzauberung des Politischen Urteils. Eine didaktische Rekonstruktion zum Politikbewusstsein von Politiklehrerinnen und Politiklehrern, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lucius-Hoene, Gabriele/Deppermann, Arnulf (2002): Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews, Opladen: Leske + Budrich. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-11291-4>
- Lutter, Andreas (2011): Integration im Bürgerbewusstsein von SchülerInnen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-92845-6>
- Negt, Oskar (1993): »Wir brauchen eine zweite gesamtdeutsche Bildungsreform«, in: Gewerkschaftliche Monatshefte 44, S. 657–668.
- Oeffering, Tonio/Oppermann, Julia/Fischer, Andreas (Hg.) (2017): Der fachdidaktische Code der Lebenswelt- und/oder (?) Situationsorientierung. Fachdidaktische Zugänge zu sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern sowie zum Lernfeldkonzept, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Partetzke, Marc/Klee, Andreas (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 (Hg.), *Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 161–174. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13450-1>
- Partetzke, Marc (2016): *Von realen Leben und politischer Wirklichkeit. Grundlegung einer biographiebasierten Politischen Bildung am Beispiel der DDR*, Wiesbaden: Springer VS.
- Rössel, Jörg (2009): *Sozialstrukturanalyse. Eine kompakte Einführung*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Scheffler, Claudia (2012): *Walter und die Gerechtigkeit*, Rheinfelden: Velber Verlag.
- Schröder, Hendrik/Klee, Andreas (2017): »Schülerorientierung«, in: Dirk Lange/Volker Reinhardt (Hg.), *Konzeptionen, Strategien und Inhaltsfelder Politischer Bildung*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 342–351.
- Solga, Heike/Powell, Justin/Berger, Peter A. (Hg.) (2009): *Soziale Ungleichheit. Klassische Texte zur Sozialstrukturanalyse*, Frankfurt a. M.: Campus.
- Vajen, Bastian/Kenner, Steve/Wolf, Christoph/Lange, Dirk (2021): »Politikdidaktische Rekonstruktion und Bürgerbewusstsein. Eine exemplarische Aufarbeitung demokratiebezogener Vorstellungen«, in: *Herausforderungen Lehrer*innenbildung* 4 (2), S. 112–128.
- van Deth, Jan/Abendschön, Simone/Vollmar, Meike/Rathke, Julia (2007): *Kinder und Politik. Politische Einstellungen von jungen Kindern im ersten Grundschuljahr*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90587-7>
- Wehling, Peter (2008): »Nachhaltige Entwicklung – zwischen neuem Gesellschaftsmodell und technokratischem Ressourcenmanagement«, in: *Kursiv. Journal für politische Bildung* 4, S. 12–19.
- Wild, Elke/Hofer, Manfred/Pekrun, Reinhard (2006): »Psychologie des Lernalers«, in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hg.), *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*, 5., vollständig überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa, S. 203–267.

- Wulfmeyer, Meike (Hg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht – Grundlagen und Praxisbeispiele, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wulfmeyer, Meike (2008): »Mitgestaltung als Kompetenz. Bildung für Nachhaltige Entwicklung als politische Bildung mit Kindern«, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4, S. 44–50.
- Zeuner, Christine (2008): »Umweltbildung = politische Bildung? Zum politischen Bildungsgehalt aktueller Konzeptionen und Ansätze«, in: Kursiv. Journal für politische Bildung 4, S. 20–30.