

Mikrotransitionen im Kontext schulischer Bildungsprozesse unter besonderer Berücksichtigung des Sachunterrichts

Theoretische Reflexionen aus der Perspektive inklusiver Pädagogik

Wie kann der Sachunterricht als Fach und Disziplin dazu beitragen, Übergänge inklusionsorientiert(er) zu gestalten? Um sich einer Antwort auf diese Frage zu nähern, wird im Beitrag unter Rückgriff auf die Theorie der Mikrotransitionen zunächst für ein weites Übergangverständnis sowie dafür plädiert, dieses (er)weite(rte) Übergangverständnis und die damit implizite (Rück)Besinnung auf das Prinzip der Achtsamkeit respektive Bedürfnisorientierung als potenziellen Beitrag zur Realisierung inklusiver Bildung im und durch Sachunterricht zu verstehen.¹ Der Beitrag schließt mit beispielhaften, thesenartigen Überlegungen zur Übergangsgestaltung im und durch Sachunterricht, die aus dem im Beitrag skizzierten weiten Übergangverständnis heraus für den Sachunterricht relevant sind.

1. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Übergängen

Nähert man sich aus soziologischer Sicht dem Thema Übergänge, so zeigt sich ein breit angelegter Diskurs zur Thematik, innerhalb dessen u.a. differenziert wird zwischen normativen, demographischen, ökologischen/ökosystemtheoretischen, persönlichen oder generationalen Übergängen (siehe z.B. diverse Einträge in Fuchs-Heinritz et al. 1994, S. 692). Diese beziehen sich auf die Mikro-, Meso- und Makroebene des Sozialen und sind mit Fragen des sozialen Wandels, zu Status- und Rollentransformationen und biographischen Entwicklungen verbunden. Mit Blick auf die erziehungswissenschaftliche (v.a. kindheitspädagogische) Forschung resümieren Gutknecht und Sommer-Himmel (2014, S. 173), dass diese in den letzten Jahren u.a. durch multidisziplinär angelegte Forschungen immer differenzierter geworden wären. Nichtsdestotrotz liegt ein deutlicher Fokus der erziehungswissenschaftlichen Forschung auf den sogenannten großen, normativen Übergängen (vgl. ebd., S. 174). Damit einher geht ein Verständnis von Übergängen bezogen auf die Meso- bzw. Makroebene, das v.a. unter Verwendung des Terminus »Transitionen« entsprechend diskutiert und erforscht wird (vgl. z.B. Schmidt 2006, Hanke 2011, Hof et al. 2014), z.B. mit Blick auf institutionenübergreifende Kooperationen oder notwendige Kompetenzen pädagogischer Fachkräfte. Diese Ausrichtung findet sich ebenso in inklusionspädagogischen Diskursen wieder (vgl. dazu die Beiträge zum Thema Übergang in Moser 2012). Insbesondere der Übergang von der Kita in die Schule gilt dabei als höchst bedeutsam, sodass sich die Transitionsforschung im Elementar- und Primarbereich umfassend mit der Frage beschäftigt, „unter welchen Umständen Kinder Probleme bei der Bewältigung des Schuleintritts haben“ (Griebel 2014, S. 164) bzw. „was der Übergang in die Schule bedeutet und wie er so gestaltet werden kann, dass die Kinder ihn erfolgreich bewältigen“ (ebd.).

Entsprechend werden Transitionen definiert, als „Lebensereignisse, die die Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen erfordern, Prozesse beschleunigen, intensiviertes Lernen anregen und als bedeutsame biografische Erfahrungen von Wandel in der Identitätsentwicklung wahrgenommen werden.“ (Griebel & Niesel, 2011, S. 37f.) Als längerfristige, erst- und einmalige Prozesse, die sich positiv wie negativ auf die individuelle Entwicklung auswirken können – bzw. an denen „Individuen wachsen aber auch große Überforderung erleben“ können (Gutknecht & Sommer-Himmel 2014, S. 174) –, gehen (Makro-)Transitionen mit Anforderungen auf der individuellen, interaktionellen und kontextuellen Ebene einher.

¹ Da an anderer Stelle (siehe Simon 2020) eine beispielhafte Konkretisierung des Ansatzes der Mikrotransitionen mit Blick auf Fragen des sachunterrichtsbezogenen, zeitgeschichtlichen Lernens an/mit außerschulischen Lernorten vorgenommen wurde, erfolgt im Rahmen dieses Beitrages eine Fokussierung auf Fragen der Umsetzung inklusiver Bildung unter Berücksichtigung der Mikrotransitionstheorie. Beide Aufsätze verstehen sich als erste Annäherung an einen Theorie-Transfer und als Einladung zum (kritischen) Mit- und Weiterdenken zum Themenfeld Mikrotransitionen und Sachunterricht(sdidaktik).

Für ihre konstruktiven inhaltlichen Anregungen zu diesem Beitrag danke ich Stine Albers und Claudia Schomaker sowie für ihre formalen Korrekturen Dagmar Günther.

2. Mikrotransitionen und professionelle Responsivität

Im Sinne eines weiten, d.h. eines sowohl Mikro- als auch Makrotransitionen beachtenden Übergangsverständnisses sowie des Ausdrucks einer inklusionspädagogischen Orientierung wird in diesem Beitrag für die Berücksichtigung des in der Elementarpädagogik diskutierten Konzepts der »Mikrotransitionen« plädiert.

Vor allem in der frühpädagogischen Forschung werden die „biografisch bedeutsamen großen Transitionen [...] von den so genannten kleinen, den Mikrotransitionen, unterschieden, die sich auf Wechsel im Tagesverlauf beziehen.“ (Gutknecht 2015, S. 77) Diese »kleinen Übergänge« oder auch »Alltagsübergänge« können verschiedene Bereiche betreffen, allen voran „Wechsel von Aktivitäten, Raumwechsel, Wechsel von Spielpartnern [bzw. Lernpartner*innen; TS], Wechsel der Bezugsperson [bzw. Lehrkräfte; TS]“ (ebd., S. 79) oder auch das Zusammensuchen von Arbeitsmaterialien (vgl. Gutknecht & Sommer-Himmel 2014, S. 179). Sie sind pädagogisch bedeutsam, da sie zeitlich einen großen Teil im Alltag ausmachen (im Bereich von Krippe bzw. KiTa bis zu 50%, in Schule immerhin bis zu 25%, vgl. ebd.). Im Umgang mit ihnen spielen „sowohl pädagogische, psychologische als auch beispielsweise physiologische Aspekte eine Rolle.“ (Gutknecht 2014, S. 519) Mikrotransitionen werden in der Elementarpädagogik aufgrund ihrer strukturierenden Wirkung und ihres Einflusses auf das Stresserleben von Kindern erforscht. Als besonders wichtig wird die Vorhersagbarkeit von Mikrotransitionen und die pädagogisch professionelle Gestaltung der Zeit vor, während und nach ihnen erachtet: Sie „weisen eine Eingangsphase auf, in der der Übergang angekündigt wird, eine Durchgangsphase und eine Ausleitungsphase. Wichtig sind durchdachte Strategien der Fachpersonen, die beispielsweise visuelle, auditive oder taktile Hilfen nutzen, um Übergänge anzukündigen.“ (ebd.)

Mikrotransitionen können individuell, teilkollektiv und kollektiv bedeutsam und mit veränderten Anforderungen an die Kinder und professionelle Akteur*innen verbunden sein. Sie sind nicht wie (Makro-)Transitionen durch den Aspekt Erst- und Einmaligkeit geprägt, sondern beziehen sich auf sich im Alltag wiederholende Muster und Wechsel zwischen diesen, was allerdings nicht bedeutet, dass sie damit für Kinder und pädagogisches Handeln per se weniger bedeutsam sind. Oder anders formuliert: Obwohl sie sich als wiederholende Muster charakterisieren lassen, stellt der Umgang mit ihnen für manche Lernende (aber auch Lehrende) eine größere Herausforderung dar als für andere. Für den pädagogisch professionellen Umgang mit ihnen respektive ihre Begleitung ist die von Gutknecht so bezeichnete »professionelle Responsivität« von Fachkräften zentral. Diese ist „weit mehr als das korrekte Wahrnehmen der kindlichen Signale und die Promptheit der Antwort: Der enge Responsivitätsbegriff der Bindungsforschung muss hier überwunden werden (Gutknecht 2012a)“ (Gutknecht 2014, 520f.). Gemeint ist vielmehr eine hohe Interaktions- und Kommunikationskompetenz pädagogischer Fachkräfte (vgl. ebd. 521) sowie ein reflexiver Einsatz von „emotionalen Regulationshilfen“ (Gutknecht & Sommer-Himmel 2014, S. 179), die ein situativ flexibles pädagogisches Handeln entsprechend der individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder unterstützen sollen.

„Die hohen Anforderungen an das Antwortverhalten der Fachperson sind auch dadurch gegeben, dass sie sich auf Kinder auf unterschiedlichem Entwicklungsniveau, mit verschiedenem kulturellen oder subkulturellen Hintergrund, unterschiedlichen Geschlechts oder mit spezifischen Einschränkungen oder Behinderungen² einstellen muss. Hier wird deutlich, dass Fachpersonen Profis auch für veränderte, ungewöhnliche Interaktionsweisen sein müssen. Responsivität im Kontext Inklusion/Special Needs bedeutet beispielsweise, dass eine Fachperson fließend vom verbalen auch in einen anderen Antwortmodus wechseln können muss, wenn sie mit Kindern interagiert, die nicht über ausreichende lautsprachliche Verständigungsmöglichkeiten verfügen“ (Gutknecht 2014, S. 521).

3. Bedürfnisorientierung und Achtsamkeit als Aspekte inklusiver Pädagogik

Die Aufmerksamkeit für Alltags- bzw. Mikrotransitionen geht vor allem auf Impulse aus der sonderpädagogischen und psychologischen Interventionsforschung zu Autismus-Spektrum-Störungen und der kleinstkindpädagogischen Forschung zurück (vgl. Gutknecht & Sommer-Himmel 2014, S. 174). Zum Zusammenhang von Inklusions- und Übergangsgestaltung schreiben Gutknecht und Sommer-Himmel: „Vor den aktuellen Herausforderungen der Umsetzung einer inklusiven Pädagogik, die so unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen in den Blick zu nehmen hat wie Entwicklungsstand, Gender, Kultur und Subkultur, Behinderung, werden die oft als krisenhaft erlebten Übergänge im Alltag und ihre Gestaltung stärker in den Fokus gerückt“ (ebd.). Sie sind besonders für Kinder mit erhöhtem Assistenzbedarf bzw. geringerer Selbstregulationskompetenz bedeutsam (vgl. ebd., S. 179), wobei diesbezüglich vor einzelfall- oder gruppenbezogenen, stereotypisierenden bzw. generalisierenden Zuschreibungen zu warnen ist. Unterschiede zwischen Kindern hinsichtlich ihrer Fähigkeit zur Selbstregulation oder ihres Unterstützungsbedürfnisses resp. ihrer Unterstützungsbedürftigkeit, gibt es in potenziell jeder Lerngruppe. Ferner können diese je nach Kontext, dem konkreten Lerngegenstand und der konkreten Situation variieren. Eine professionell responsive Gestaltung von Mikrotransitionen bedeutet einen Beitrag zu einer bedürfnisorientierten Pädagogik,

² Gutknechts Arbeiten scheint teilweise ein biomedizinisches Behinderungsverständnis zugrunde zu liegen. Ihr relativer Fokus auf Kinder, die als behindert bezeichnet werden, kann als sonderpädagogische Verengung oder Sensibilität für besondere vulnerable Kinder diskutiert werden.

die Stress für jedes einzelne Kind zu minimieren versucht und damit auf die Achtung des Kindeswohls zielt³. Sie kann damit als Beitrag zu einer menschenrechtsorientierten Pädagogik verstanden werden, wie sie die Inklusive Pädagogik ist (vgl. Bielefeldt 2009, 2012, Biermann & Pfahl 2016, Kruschel 2017).

Eine stärkere Aufmerksamkeit auch für kleine(re) Übergänge und deren potenzielle kindbezogen-individuelle sowie didaktische Relevanz ist in der Schulpädagogik nichts Neues (siehe z.B. diverse Beiträge in Kucharz et al. 2011). Der besondere Gewinn der skizzierten elementarpädagogischen Perspektive liegt in der Stärkung einer auch für Schule bedeutsamen Bedürfnisorientierung, die aus inklusionspädagogischer Sicht eine Grundlage für auf Feinfühlig- und Achtsamkeit beruhende pädagogische Beziehungen und Leistungsentwicklungen in einer „Caring Community“ (Prenzel 2013, 2017) ist, „in der emotionales, soziales und kognitives Lernen einander stützen und steigern.“ (Prenzel 2017, S. 25). Diese fußt auf einer reflexiven Heterogenitätssensibilität (vgl. Schmitz et al. 2019, 2020), die es in der Lehrkräftebildung auf Basis eines ethischen Fundaments, das Inklusion unterstützt (vgl. Conradi 2001, Moser 2018), zu fördern gilt.

Eine (Wieder)Besinnung auf das Prinzip der Achtsamkeit in der Pädagogik – und damit gleichsam eine stärkere Hinwendung zu Fragen der Beziehungs- und Interaktionsqualität – wird u.a. auch im Kontext elementarpädagogischer Diskurse gefordert (vgl. Becker-Stoll 2017). Von Becker-Stoll wird sie als notwendige „emotionale Wende“ (ebd.) bezeichnet, mit der soziale und emotionale Kompetenzen von pädagogischen Fachkräften und vor allen Lernenden gestärkt werden und der Fokussierung auf die teils einseitige Förderung kognitiver Kompetenzen (u.a. infolge des PISA-Schocks) etwas entgegengesetzt wird. Dieser emotional-soziale ‚Gegenpol‘ zur kognitiven Verengung im Pädagogischen wird auch in inklusionspädagogischen Diskursen seit längerem gefordert: So beschreibt Hinz (2008, S. 35f.) in Anlehnung an Giangreco et al. das Streben nach einer Balance kognitiver und sozialer Anteile bei Lernprozessen als eines von fünf Merkmalen der inklusiven Pädagogik. Zudem verdeutlicht Schnell (2004, S. 92ff.) unter Bezug auf Steiner-Khamsi, dass das Durchsetzen privatwirtschaftlicher Interessen bzw. der neoliberalen Logik im Bildungssektor die (Re)Produktion von Chancenungleichheit sowie Desintegrationsprozesse von Minderheiten fördert, da mit ihr ein Übergang von Bedürfnisorientierung zu Leistungsorientierung evoziert wurde: „Das auf Leistung beruhende Effizienzverständnis hat das vorgängige Verständnis von Bildungseffizienz, welche bedürfnisorientierter war, abgelöst. Die Interkulturelle Pädagogik hat verständlicherweise kaum Chancen zur Umsetzung, wenn sie nur an den Schülerleistungen gemessen wird und nicht an den Bedürfnissen der multikulturellen Schülerschaft, auf die sie einzugehen wünscht“ (Steiner-Khamsi 2002 zit. in Schnell 2004, S. 94f.). Insbesondere mit Blick auf benachteiligte Kinder und Jugendliche führt Schnell weiter aus, dass Erziehung und Bildung für diese vor allem dann eine Chance darstellen, „wenn sie sich nicht auf Qualifikation im ausschließlich ökonomisch orientierten Sinne beschränken“. (Schnell 2004, S. 99) Gleichsam stellt sie fest, dass „Vermarktungs- und Verwertungsaspekte die klassische Bildungsvorstellung überlagert haben, die Bildung im Selbstzweck des Menschen, in der Entfaltung und Eigenaufklärung menschlichen Geistes sah.“ (ebd.) In diesem Sinne ist es ein Anliegen der inklusiven Pädagogik, durch Achtsamkeit und Bedürfnisorientierung der fortschreitenden Ökonomisierung und Vermarktungslogik im Bildungsbereich bzw. einem ökonomisierten/neoliberalen Bildungsverständnis etwas entgegenzusetzen. Sowohl in elementar- als auch inklusionspädagogischen sowie menschenrechtsbezogenen Diskursen wird die Partizipation der Lernenden dabei als Schlüsselement zur Realisierung von Bedürfnisorientierung gesehen (vgl. z.B. Becker-Stoll 2017, Reitz 2015).

Unabhängig von Fragen der Realisierung inklusiver Bildung würde mit einer stärkeren Hinwendung zum Prinzip der Bedürfnisorientierung aus schultheoretischer Sicht die »Humanfunktion« von Schule (vgl. Meyer 1997, S. 307ff.), die u.a. Schutz und Gesunderhaltung, Struktur und Wohlbefinden impliziert (siehe auch Simon & Kruschel 2013, Simon 2013), gestärkt. Dies stützen auch Bohnsacks (2008) religionsphilosophisch fundierte, reformpädagogisch orientierte, kritische schultheoretische Reflexionen, wenn er festhält, dass „die nötigen Planungen und ziel- bzw. zweckorientierten Unterrichtsmaßnahmen [...] von jener anderen, personalen Ebene, etwa der Zuwendung, umgriffen und ‚durchdrungen‘ sein [müssen; TS]“ (ebd., S. 31), da diese sonst „leicht inhuman“ (ebd.) wären und „drohen [würden; TS], von Heranwachsenden als ‚Eingriff‘ abgewiesen zu werden oder sie zu vergewaltigen“ (ebd. S. 32). Weniger drastisch ausgedrückt bedeutet dies aus professionstheoretischer Perspektive einen Beitrag zur (Wieder-)Berücksichtigung der therapeutischen Dimension pädagogisch professionellen Handelns (Oevermann 1996), indem – neben der Vermittlung von Wissen und Normen – versucht wird, das Kind in seiner Ganzheit wahrzunehmen, womit die Persönlichkeitsentwicklung der*des Einzelnen hervorgehoben würde, anstatt das einzelne Kind auf seine Rolle als Schüler*in zu reduzieren (vgl. ebd., S. 148).

4. Weiterführende Thesen zur inklusionsorientierten Übergangsgestaltung

Makrotransitionen werden seit längerem u.a. aufgrund ihrer Bedeutung für die (Re-)Produktion von Bildungsungleichheit erforscht (vgl. z.B. Bellenberg & Forell 2013). Auch die Mikrotransitionsforschung unterstützt mit Blick

³ Zur Bedeutung von Stress im Zusammenhang mit einer konsequenten Kindeswohlorientierung in Schule vgl. auch Simon und Kruschel (2013) sowie Simon (2013).

auf andere Ebenen pädagogischer Praxis differenzkritische Analysen, die für die Realisierung inklusiver Bildung ebenso relevant sind. Mikrotransitionen sind indes stärker mit unmittelbaren Fragen didaktisch-methodischer Übergangsgestaltungen zur Sicherung von Anschlussfähigkeit verbunden und machen es auch möglich, pädagogische Interaktionen bzw. Beziehungen und deren Qualität i.S. einer bedürfnisorientierten Pädagogik in den Mittelpunkt von Diskussionen um Übergangsgestaltungen (im Fach) zu rücken.

Abschließend sollen nun beispielhafte Thesen zu einer inklusionsorientierten Übergangsgestaltung angeführt werden, die an einen weiten Transitionsbegriff anknüpfen und sowohl Mikro- als auch Makrotransitionen berücksichtigen. Bisher wurden Makrotransitionen im Rahmen dieses Beitrages nicht weiter thematisiert – insbesondere weil wissenschaftliche Diskurse zu großen Übergängen wesentlich geläufiger sind. Allerdings ist die Beachtung von Mikro- und gleichsam Makrotransitionen aus inklusionspädagogischer Sicht besonders bedeutsam. Außerdem sollen sie wie oben ausgeführt als Ausdruck eines weiten Übergangsvständnisses verstanden werden – weshalb mit dem Beitrag bis hier her für eine stärkere Beachtung von Mikrotransitionen in schulbezogenen und fachdidaktischen Diskursen plädiert wurde.

Mit dem Call zur 28. Jahrestagung der GDSU unter dem Titel „Brüche und Brücken – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts“ wurde die Frage gestellt: „Woran misst sich eine erfolgreiche inklusive Übergangsgestaltung?“ (GDSU 2019, S. 4). Antworten auf diese Frage respektive vielmehr Impulse für die fachbezogene Forschung und darüber hinaus könnten aus Perspektive der inklusiven Pädagogik sowie unter Berücksichtigung und teilweise Ergänzung der oben angestellten Überlegungen *beispielhaft* wie folgt lauten:

- Die Partizipation von Kindern bietet die Chance zur subjektiv sinnhaften Übergangsgestaltung auf institutioneller Ebene (z.B. zwischen KiTa und Schule, vgl. z.B. Klektau 2019), zur anschlussfähigen Gestaltung von Übergängen zwischen Lebenswelt(en) und Schule (z.B. indem über Inhalte mitbestimmt wird; *Lebenswelt-Schule-Übergang*) sowie zur Bedürfnisorientierung und damit potenziell zur Stressreduktion bei Mikrotransitionen (indem z.B. über (Zeitpunkte für) Aktivitäten- oder Raumwechsel oder auch anderen Fragen der Unterrichtsplanung und -gestaltung mitentschieden wird).
- Eine pädagogische Diagnostik⁴ kann anschlussfähige Makrotransitionen unterstützen (wenn z.B. Elementar- und Primarbereich sich zur Lernausgangslage einzuschulender Kinder austauschen, vgl. z.B. Geiling et al. 2015) und auf der Mikroebene als Basis für eine heterogenitätssensible⁵ Binnendifferenzierung im Kontext von Lehr-Lern-Prozessen (vgl. z.B. Bönsch 2008, Gebauer & Simon 2012) i.S. der pädagogischen Gestaltung der Reziprozität von Kind und Sache, Bildungssubjekt und -objekt resp. der fachbezogenen Unterstützung wechselseitiger Erschließung sensu Klafki dienen.
- Auch im inklusiven Sachunterricht bedarf es einer Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, um den Übergang zwischen dem Ich und Wir erfolgreich zu gestalten. Dabei ist eine – für inklusiven Sachunterricht unabdingbare (vgl. Seitz 2018) – differenzkritische Perspektive zentral, u.a. um einen anerkennenden, reflexiven Übergang zwischen Subjekt und (kollektiver) Norm zu gestalten und (trans)normalistische Orientierungen (vgl. z.B. Schroeder 2017) zu erkennen und zu überwinden⁶.

Wenn der Sachunterricht als Fach und Disziplin inklusionsorientiert sein möchte, scheint eine breite Aufmerksamkeit für Übergänge in Schule und im Sachunterricht als Fach respektive mit Blick auf sachunterrichtsbezogene Lern- und Bildungsprozesse, die außerhalb von Schule stattfinden (also u.a. auch im Kontext des Lernens an/mit außerschulischen Lernorten, siehe Simon 2020), ratsam. Bezogen auf die Gestaltung von Übergängen im und durch Sachunterricht evoziert die Perspektive der Mikrotransitionen eine (Wieder)Besinnung auf das Prinzip der Achtsamkeit in der Pädagogik und eine Sensibilisierung für die Gestaltung pädagogischer Beziehungen sowie deren Qualität (vgl. Prengel 2013). Im Allgemeinen sowie fachbezogen steht damit nicht (mehr) allein die Frage erfolgreichen Lernens im Sinne von (messbarem und zu bewertenden) Wissens- und Kompetenzerwerb im Fokus, sondern die der Beachtung der individuellen Dispositionen aller Schüler*innen und des Umgangs mit diesen im Alltag als Ausdruck einer pädagogischen Bedürfnisorientierung und einer professionellen Achtsamkeit und Selbstreflexivität im Fachunterricht (Kahlert 2016, S. 270) sowie gleichermaßen als Leitbild sozialen Lernens im Sachunterricht (Kahlert 2004), womit die lehrkräfteseitige Achtsamkeit im Sinne des pädagogischen Doppeldeckers (Geißler 1985, vgl. auch Wahl 2002) fungieren würde.

Mit Blick auf die sogenannten großen Übergänge sollte zudem gefragt werden, welche Übergänge der Sachunterricht als Didaktik und Disziplin (respektive seine Akteur*innen) *nicht* unterstützen, verzögern oder gar verhindern bestrebt sein sollte, um (s)einen Beitrag zur Überwindung nach wie vor existierender und höchst wirksamer

⁴ Diagnostik in pädagogischen Kontexten birgt stets Gefahren der Diskreditierung, Diskriminierung und – solange institutionelle Möglichkeiten dazu gegeben sind – der Selektion und Segregation, die es daher kritisch zu reflektieren gilt (vgl. dazu Seitz & Simon 2018).

⁵ Zum Konstrukt Heterogenitätssensibilität, dessen Bedeutung für den inklusiven Sachunterricht, dessen Erforschung sowie Möglichkeiten der Förderung siehe Simon und Schmitz (i.E.).

⁶ Nach Hiller (1988) und dessen Reflexionen zu differenten Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen geht es also u.a. darum, dass Unterricht „nicht als kulturimperialistisches Programm inszeniert werden [kann; TS], indem man Kinder und Jugendliche [...] wohlmeinend in eine bürgerliche Welt vermeintlich universaler Normalität zwangintegriert und sie mit Inhalten, Zielsetzungen, Umgangsformen und Denkstilen der eigenen Schicht fraglos kolonisiert.“ (ebd., S. 234)

ungleichheits(re)produzierender und selektiver Logiken zu leisten und z.B. Abschlüssen von Kindern an die Förderschule oder das Bilden pseudointegrativer Maßnahmen wie so genannter »Willkommensklassen« (zumindest insofern diese letztlich doch zu langfristig homogenisierten Lerngruppen führen) an richtiger Stelle zu verhindern bzw. sich als Disziplin mit Blick auf diese und andere nach wie vor gängige Praktiken der Homogenisierung in der Grundschule (vgl. auch Simon 2020a) zu positionieren (sowie auch deren möglichen Zusammenhänge mit der (Nicht)Gestaltung von Mikrotransitionen zu reflektieren). Bildhaft ausgedrückt: Während es wichtig ist (neue) Brücken zu bauen, kann es also auch angebracht sein, alte Brücken abzureißen. Dieses Bild lässt sich auch auf disziplinäre Bestände (i.S. tradierter Strukturen, Kulturen und Praktiken) übertragen, deren kontextuelle Einbettung es zu re- und dekonstruieren gilt und die im Zusammenhang mit den Ansprüchen inklusiver Pädagogik grundlegend zur Disposition stehen (vgl. Pech & Schomaker 2013). Damit verbunden sollte u.a. eine fachbezogene Positionierung mit Blick auf die teils kontrovers geführten Diskurse um inklusive Bildung und Schule sein.

Dem Verständnis einer reflexiven Inklusion (Budde & Hummrich 2013) zufolge zielt Inklusion „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion.“ (ebd., o.S.) Die Perspektive der Mikrotransitionen erscheint als anschlussfähig an dieses Verständnis⁷, insofern die Gestaltung von Mikrotransitionen als Aufgabe für potenziell alle Kinder einer Lerngruppe verstanden und anerkannt wird, dass Alltagsübergänge wie Aktivitäten-, Raum- oder Bezugspersonenwechsel etc. für Kinder unterschiedlich bedeutsam und herausfordernd sein können und pädagogisch zu gestalten sind.

Eine Positionierung zu den Diskursen um schulische Inklusion, aus der sich auch Rückschlüsse auf das Verständnis von (der Relevanz) der Gestaltung von Mikrotransitionen ergeben könnte – d.h., ob diese pädagogisch bzw. didaktisch überhaupt und wenn ja, für wen bedeutsam sind –, steht derweil in zentralen Werken des Sachunterrichts und seiner Didaktik aus (vgl. Pech et al. 2018). Dies wurde auch im Rahmen des Forums der AG Inklusion/inklusive Sachunterricht auf der 29. Jahrestagung der GDSU in Augsburg thematisiert und insofern wurde folgerichtig die Frage einer möglichen respektive – aus inklusionspädagogischer Perspektive – nötigen Überarbeitung des Perspektivrahmens Sachunterricht (GDSU 2013) diskutiert. Unter anderem für Fragen der inklusionsorientierten Übergangsgestaltung im und durch Sachunterricht erscheint die Überprüfung einer inklusionspädagogischen Revision des Perspektivrahmens insofern angezeigt, als dass dieser dem eigenen Anspruch nach zur Qualitätssicherung von Sachunterricht dienen soll und inklusiver Sachunterricht in erster Linie als guter Unterricht für alle Kinder verstanden wird (vgl. Kaiser & Seitz 2017). Fraglich bleibt sodann, wann (Sach)Unterricht erfolgreich ist: Dann, wenn möglichst für alle Kinder ein möglichst hoher Lernerfolg zu verzeichnen ist? Dann, wenn das Wohlergehen der Kinder gewährleistet wird? Oder dann, wenn reflexiv mit etwaigen Differenzen umgegangen wird und Prozesse der Marginalisierung und Diskriminierung möglichst verhindert werden? Aus Sicht eines reflexiven Inklusionsverständnisses sind alle der genannten Aspekte zutreffend respektive bedingen sich.

Literatur

- Becker-Stoll, F. (2017): Fragt die Kinder! – Was macht eine gute Kindertagesstätte aus? Plädoyer für eine emotionale Wende in der frühen Bildung. In: Bertram, H. (Hrsg.): Zukunft mit Kindern, Zukunft für Kinder. Der UNICEF-Bericht zur Lage der Kinder in Deutschland im europäischen Kontext. Berlin: Barbara Budrich, S. 205-220
- Bellenberg, G. & Forell, M. (Hrsg.) (2013): Bildungsübergänge gestalten. Münster u.a.: Waxmann
- Bielefeldt, H. (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Auflage. Berlin: DIM
- Bielefeldt, H. (2012): Inklusion als Menschenrechtsprinzip: Perspektiven der UN-Behindertenrechtskonvention. In: Moser, V. & Horster, D. (Hrsg.): Ethik der Behindertenpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer, S.149-166
- Biermann, J. & Pfahl, L. (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Hedderich, I., Biewer, G., Hollenweger, J. & Markowetz, R. (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-207
- Bohnsack, F. (2008): Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bönsch, M. (2008): Heterogenität und Differenzierung. Baltmannsweiler: Schneider
- Budde, J. & Hummrich, M. (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013). <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193>
- Conradi, E. (2001): Take Care. Frankfurt & New York: Campus
- Fuchs-Heinritz, W., Lautmann, R., Rammstedt, O. & Wienold, H. (Hrsg.) (1994): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Opladen: Westdeutscher Verlag
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012. http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebene1/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf
- Geiling, U., Liebers, K. & Prengel, A. (Hrsg.) (2015): Handbuch ILEA T. Stand 25.06.2015. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

⁷ Die Konzeption der Mikrotransitionen ist – insbesondere, wenn sie unter Bezug auf ihre sonderpädagogischen Wurzeln klientenspezifisch gedacht und umgesetzt wird – auch anschlussfähig an das sogenannte enge, auch als sonderpädagogisch bezeichnete (vgl. z.B. Budde & Hummrich 2013) Inklusionsverständnis. Auch wenn sich in den Arbeiten von Gutknecht mitunter eine besondere Aufmerksamkeit für sonderpädagogische Kategorien andeutet, so verweist sie gleichsam darauf, dass bei der Gestaltung von Mikrotransitionen insgesamt eine Sensibilität für Differenzen nötig ist (Gutknecht 2014, S. 521) – so wie es auch Budde und Hummrich für die reflexive Inklusion einfordern. Insofern ergibt sich eine stärkere konzeptionelle Nähe der Mikrotransitionen zum reflexiven Inklusionsverständnis.

- Geißler, K. A. (Hrsg.) (1985): Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“. Tübingen: DIFF
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2019): GDSU-Info Februar 2019, Heft 72. URL: http://www.gdsu.de/wb/media/INFO/info_72.pdf
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Griebel, W. & Niesel, R. (2011): Übergänge verstehen und begleiten. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Griebel, W. (2014): Übergang in die Schule und Mehrsprachigkeit – ein europäisches Weiterbildungskonzept für den Elementar und Primarbereich. In: Cloos, P., Hauenschild, K., Pieper, I. & Baader, M. (Hrsg.): Elementar- und Primarpädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 157-170
- Gutknecht, D. & Sommer-Himmel, R. (2014): Transitionen und Mikrotransitionen. Herausforderungen in der frühpädagogischen Arbeit. In: Köhler-Offierski, A. & Stammer, H. (Hrsg.): Übergänge und Umbrüche. Freiburg i. Br.: FEL, S. 173-184
- Gutknecht, D. (2014): Betreuung, Bildung und Erziehung in Krippen und Kindertagesstätten. In: Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünger, H. & Hopf, M. (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen: Budrich, S. 515-527
- Gutknecht, D. (2015): Bildung in der Kinderkrippe. 2., überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer
- Hanke, P. (2011): Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven. In: Koop, C. & Steenbuck, O. (Hrsg.): Herausforderung Übergänge. Frankfurt a.M.: Karg-Stiftung, S. 12-22
- Hiller, G. G. (1988): Perspektiven der Schule für Lernbehinderte. Umriss eines Bildungskonzeptes für Kinder und Jugendliche der unteren Statusgruppen. In: Zeitschrift für Pädagogik 34 (1988) 2, S. 227-245
- Hinz, A. (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Hinz, A., Körner, I. & Niehoff, U. (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33-52
- Hof, C., Meuth, M. & Walther, A. (Hrsg.) (2014): Pädagogik der Übergänge. Weinheim & Basel: Beltz
- Kahlert, J. (2004): Achtsamkeit und Anerkennung als Leitbild für soziales Lernen. In: Hempel, M. (Hrsg.): Sich bilden im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35-48
- Kahlert, J. (2016): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4., aktualisierte Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider
- Klektau, C. (2019): Lernbegleitung von Kindern am Übergang vom Kindergarten zur Schule. In: Bartusch, S., Klektau, C., Simon, T., Teumer, S. & Weidemann, A. (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur*innen. Wiesbaden: Springer VS, S. 77-88
- Kruschel, R. (Hrsg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kucharz, D., Irion, T. & Reinhoffer, B. (Hrsg.) (2011): Grundlegende Bildung ohne Brüche. Wiesbaden: VS Verlag
- Meyer, H. (1997): Schulpädagogik. Band I. Berlin: Cornelsen Scriptor
- Moser, V. (2018): Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In: J. Frohn (Hrsg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. <http://www.hu-berlin.de/fdqi/glossar>
- Moser, V. (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Stuttgart: Kohlhammer
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A. & Helsper, W. (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 70-182
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In: Ackermann, K.-E., Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341-359
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10-25
- Prenzel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen & Farmington Hills: Budrich
- Prenzel, A. (2017): Individualisierung in der Caring Community – Zur inklusiven Verbesserung von Lernleistungen. In: Textor, A., Grüter, S., Schiermeyer-Reichl, I. & Streese, B. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. Band II. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-27
- Reitz, S. (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Berlin: DIM
- Schmidt, U. (Hrsg.) (2006): Übergänge im Bildungssystem. Wiesbaden: VS Verlag
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer*innen. In: Frohn, J., Brodessa, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 171-181
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2020): Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSa-Erhebungsinstrument. Münster u.a.: Waxmann. <https://www.waxmann.com/index.php?eID=download&buchnr=4065>
- Schnell, I. (2004): Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und Allgemeine Pädagogik. In: Sander, A. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-102
- Schroeder, R. (2017): Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In: Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, P. (Hrsg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255-264
- Seitz, S. & Simon, T. (2018): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80-95
- Seitz, S. (2018): Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, 96-111
- Simon, T. & Kruschel, R. (2013): Gesundheitsförderung mithilfe des Index für Inklusion? In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2013). <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/217/192>
- Simon, T. & Schmitz, L. (i.E.): Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften. Theoretische, empirische und praktische Impulse. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): „Auf die Lehrkraft kommt es an?“ – Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. Beiheft 13 von www.widerstreit-sachunterricht.de. Berlin
- Simon, T. (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 19, Oktober 2013. <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebenel/superworte/inklusion/gesund.pdf> /article/view/186/174

- Simon, T. (2020): Mikrotransitionen: Zur Bedeutung der Gestaltung ‚kleiner‘ Übergänge innerhalb sachunterrichtlich situierter Lernprozesse am Beispiel der Nutzung außerschulischer Lernorte. In: Offen, S., Barth, M., Franz, U. & Michalik, K. (Hrsg.): „Brüche und Brücken“ – Übergänge im Kontext des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90-96
- Simon, T. (2020a): Die Grundschule als Ort der Demokratie? Für alle? In: Böhme, N., Dreer, B., Hahn, H., Heinecke, S., Mannhaupt, G. & Tänzer, S. (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden: Springer VS
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2, 227-241