

Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven

Inhaltsverzeichnis:

- 1) Inklusion in aller Munde: Zum Verständnis von Inklusion
- 2) Zum Status Quo der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Widersprüche auf allen Ebenen
- 3) Zum (Un)Sinn von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik
- 4) Inklusiver Sachunterricht
- 5) Das dialektische Verhältnis von Diagnostik und Didaktik in inklusiven Settings
- 6) Das Science Camp der Kinderuniversität Halle als Beispiel für inklusive Didaktik im Sachunterricht
- 7) Repräsentationsebenen und didaktisch-methodische Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht
- 8) Planungs- und Handlungsmodelle für inklusiven (Sach)Unterricht
- 9) Synergien der beiden vorgestellten Modelle: Versuch einer abschließenden Synthese
- 10) Ausblick

Inklusive Didaktik im Allgemeinen sowie weitreichende Konzeptionen inklusiver Fachdidaktiken können respektive müssen nach wie vor als Desiderate bezeichnet werden (vgl. Laubner 2009). Während sich die Inklusionsdebatte in der Allgemeinen Pädagogik und speziell in der Sonder- bzw. Heilpädagogik lebhaft, zum Teil durchaus kontrovers und hitzig (vgl. Wocken 2009, Hohmann/Bruhn 2009), fest verankert hat, so sind sachunterrichtlich-inklusionspädagogische Forschungen (vgl. Seitz 2005a, Schomaker 2007) und Fragen einer Didaktik für inklusiven Sachunterricht noch immer ein relatives ‚Neuland‘ (vgl. Laubner 2009: 3). Um diesen Umstand wissend, wird innerhalb der Disziplin des Sachunterrichts mittlerweile vermehrt versucht, zur fach eigenen und damit auch übergreifenden Inklusionsdebatte beizutragen (vgl. dazu exemplarisch Giest/Kaiser/Schomaker 2011, Heimlich/Kahlert 2012). Ausgehend von einem allgemeinen Verständnis von Inklusion sollen im Rahmen dieses Beitrages zunächst Problem- und Widerspruchslagen in Bezug auf die zügige und konsequente Realisierung von Inklusion in bundesdeutschen Bildungsinstitutionen aufgezeigt werden. Im Speziellen wird dabei die Bedeutung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen in Bezug auf eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik diskutiert. Überlegungen zu inklusivem Sachunterricht bzw. einer inklusiven Fachdidaktik bereiten u. a. die Frage vor, welchen Stellenwert eine inklusive, didaktische Diagnostik im Rahmen inklusiver Settings einnimmt bzw. einnehmen muss. Hier orientieren sich die Autoren vor allem an den Überlegungen von Ute Geiling, Katrin Liebers & Annedore Prengel (2011), Annedore Prengel (2012) sowie Ines Boban (2007) und ihren Ausführungen zur Rolle von Diagnostik in inklusiven Bildungseinrichtungen. Daran anknüpfend und darüber hinausgehend, soll im Folgenden anhand eines konkreten Beispiels dargestellt werden, wie inklusiver Sachunterricht gelingen kann. Dies erfolgt in einem ersten Schritt über die Reflexion von Praxiserfahrungen, konkret anhand ausgewählter Evaluationsergebnisse und Einblicke in ein als inklusiv konzipiertes, interdisziplinär-kooperatives Projekt, welches auf praktischer Ebene zur Realisierung eines inklusiven Sachunterrichts beizutragen versucht hat. In einem zweiten Schritt wird ferner ein eigener Vorschlag für ein didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht skizziert. Ausgewählte Bezüge zum Modell der inklusionsdidaktischen Netze nach Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich (2012) werden in diesem Zusammenhang ebenfalls thematisiert und münden abschließend in dem Versuch, das Modell der inklusionsdidaktischen Netze und das Modell der Repräsentationsebenen zu didaktisch-methodischen Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht miteinander zu einem Gesamtmodell zu verknüpfen.

1. Inklusion in aller Munde: Zum Verständnis von Inklusion

Inklusion ist mittlerweile (fast) in aller Munde. Obwohl es weiterhin eine Vielzahl von Definitionen gibt, besteht inzwischen Konsens darin, dass alle willkommen sind und wertgeschätzt werden, verschieden sind, aber die gleichen Rechte haben, Andersartigkeit akzeptiert statt in diskriminierender Weise ausgegrenzt wird, Vielfalt und Verschiedenheit als Bereicherung erlebt werden und gemeinsamer Unterricht verschiedener Gruppen und Individuen möglich und erstrebenswert ist. Inklusion bedeutet also, dass es nicht mehr darum geht, Kinder und Jugendliche mit dem passenden Etikett und der dazu passenden, meist separierenden Bildung und Förderung zu

Zitationsvorschlag: Gebauer, Michael & Simon, Toni: Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten)

versehen, sondern dass alle individuell nach ihren Möglichkeiten an einem gemeinsamen Gegenstand lernen. „Kein Kind soll ausgesondert werden, weil es den Anforderungen der Schule nicht entsprechen kann. Im Gegensatz zur Integration will die Inklusion nicht die Kinder den Bedingungen der Schule anpassen, sondern die Rahmenbedingungen an den Bedürfnissen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schüler ausrichten“ (Schumann 2009, 51). Betrachtet man nun den gegenwärtigen Prozess der konsequenten Etablierung inklusiver Bildung in Deutschland, so fallen auf mehreren Ebenen offenkundige Widersprüche auf, die im ersten Teil dieses Beitrags mit Blick auf das Fach Sachunterricht skizziert werden sollen. In diesem Zusammenhang stimmt die treffende Aussage Rolf Wernings sowohl skeptisch als auch kritisch: „Inklusion fängt [...] bei der Haltung der Bildungspolitiker, der Lehrkräfte, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler an.“ (Werning 2010, 16)

2. Zum Status Quo der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention – Widersprüche auf allen Ebenen

Zunächst der offenkundigste: Auf strukturell-administrativer Ebene bildet das Schulsystem in Deutschland gegenwärtig trotz rechtsverbindlicher Anerkennung der UN-Behindertenrechts-Konvention im Jahr 2009 mit einer Segregationsquote von 4,8% EU-weit neben Belgien (5,1%) weiterhin das Schlusslicht der Integration bzw. Inklusion von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf (vgl. Schädler & Dorrance 2011). Immer noch sind hierzulande hohe Barrieren gegen inklusive Bildung und Erziehung zu überwinden: So genügt beispielsweise die Mehrheit der Schulgebäude nicht den Standards der Barrierefreiheit, Transport- und Fahrdienste stehen nur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf zur Verfügung. Defizite werden auch hinsichtlich der Verfügbarkeit von Begleitassistenzen und Pflegekräften festgestellt, Umstände, die von Verantwortlichen gerne für die Grenzen der Inklusion ins Feld geführt werden. Offenbar fehlt hier noch die grundsätzliche Einsicht und Bereitschaft, die notwendigen räumlichen, organisatorischen, administrativen, dienstrechtlichen usw. Voraussetzungen zu schaffen bzw. deren Fehlen wird als Begründung für eine zögerliche Transformation des Schulsystems angeführt.

Auf pädagogischer und didaktischer Ebene zeigt sich ebenfalls ein Widerspruch, auf den u.a. Simone Seitz (2006) aufmerksam macht. So wird seitens der Integrations- bzw. Inklusionspädagogik die Leitidee der inklusiven Schule (vgl. u.a. Hinz 2002, 2004; Sander 2004) konsequent weiterentwickelt. Didaktische Fragen und die Entwicklung konkreter Unterrichtskonzepte und geeigneter Materialien finden jedoch kaum Berücksichtigung. So finden sich etwa im "Index for Inclusion", einem Qualitätssicherungs- und Planungsinstrument zur inklusiven Schulentwicklung (vgl. Boban & Hinz 2003, 52), bisher kaum konkrete Aussagen zur Didaktik und Unterrichtsentwicklung. Seitz konstatiert, „dass in den meisten didaktischen Vorschlägen von Seiten der Integrations-/ Inklusionsforschung mit zunehmender Praxisnähe die Ansprüche inklusiven Unterrichts sukzessive aufgegeben werden, etwa indem Kinder mit erheblichen Lernbeeinträchtigungen in den konkreten Unterrichtsvorschlägen unberücksichtigt bleiben. Die theoretisch schlüssige und konsequent auf das Lernen aller Kinder ausgerichtete entwicklungslogische Didaktik hingegen ist auf der Unterrichtsplanungs- und -durchführungsebene letztlich wenig konkret. [...] Diese Diskurse verlaufen bislang weitgehend ohne Berücksichtigung der integrationspädagogischen Erkenntnisse, obgleich sich in den internationalen Leistungsvergleichsstudien deutlich gezeigt hat, dass der Versuch des deutschen Schulsystems, Heterogenität über Selektionsmechanismen organisatorisch aufzulösen und nicht pädagogisch-didaktisch zu bearbeiten (vgl. Deppe-Wolfinger 2004, 29), wenig erfolgreich verläuft und speziell hinsichtlich eines diagnostisch und didaktisch kompetenten Umgangs mit der Verschiedenheit der Lernausgangslagen im Unterricht in Deutschland Entwicklungsbedarf besteht (vgl. Helmke 2003, 90ff).“ (Seitz 2006, o.S.)

Auf fachdidaktischer und curricularer Ebene zeigen sich ebenfalls Widersprüche. Bereits 2004 wies Simone Seitz darauf hin, dass es erhebliche Defizite hinsichtlich der Entwicklung eines inklusiven Sachunterrichts gebe, woraus sich „insgesamt umfassende Forschungsdesiderate für individualisierten, fachlich fundierten Unterricht in einer Grundschule für alle Kinder“ ableiten ließen (ebd. 226f.). Zwar bestehen umfassende theoretische Postulate für eine inklusive Didaktik, es fehle allerdings an konzeptionellen Konkretisierungen für den Sachunterricht (Seitz 2005a). Beate Blaseio (2011) hat in einer Lehrplansynopse alle (Verbund-) Lehrpläne des Faches im Hinblick auf 1) die Berücksichtigung von Heterogenität und individuellen, unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und 2) Binnendifferenzierung und ‚individuelle Förderung‘ untersucht. In ihrem Fazit stellt sie fest: „Auf der einen Seite werden Heterogenität und Individualisierung betont, aber andererseits werden verbindliche Kompetenzkataloge in die Lehrpläne aufgenommen.“ Blaseio kommt zu folgendem ernüchternden Ergebnis: „Dieser Widerspruch ist mit einer inklusiven Grundschule nicht vereinbar. Will Sachunterricht inklusiv ausgerichtet sein, dann müssen die Mindest- und Regelstandards durch differenzierte richtungsweisende Standards ersetzt werden. Gegenwärtig kann, wenn man die Struktur der Ausweisung der Standards ernst nimmt, auf der Grundlage der gültigen Sachunterrichtslehrpläne kein inklusiver Sachunterricht umgesetzt werden.“ (ebd., 96).

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass aktuelle Sachunterrichts-Lehrwerke einem inklusiven Anspruch nicht einmal im Ansatz gerecht werden. Eine Analyse von Lernaufgaben aus drei prominenten Lehrwerken bzw. deren Aufgaben im Hinblick auf die Dimensionen 1. Kognitives Lernen, 2. Emotionales Lernen, 3. Pragmatisches Lernen, 4. Soziales Lernen und 5. Ethisches Lernen dokumentieren eine eindeutige Dominanz kognitiver Lernaufgaben (vorwiegend Informationsentnahme aus Sachtexten) auf mittlerem Anforderungsniveau und kaum vorhandene Differenzierungsangebote im Hinblick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen und Leistungsniveaus der Kinder (Kaiser & Albers 2011, 79ff.). Die Autorinnen kommen zu dem Fazit: „Sowohl die quantitative als auch die qualitative Analyse von Lernaufgaben in neueren Sachunterrichtsbüchern zeigt, dass Inklusion durch Schulbücher gegenwärtig ein Widerspruch zu sein scheint“ (ebd., 86).

3. Zum (Un)Sinn von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen für eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik

Im Oktober 1997 hat die Kultusministerkonferenz mit dem Konstanzer Beschluss der Orientierung an Bildungsstandards und internationale Vergleichbarkeit von Schulleistungen bzw. Kompetenzen einen Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik eingeleitet (Kultusministerkonferenz 1997).

Die von der Kultusministerkonferenz nachfolgend verabschiedeten Bildungsstandards formulieren allgemeine Bildungsziele und legen fest, welche Kompetenzen die SchülerInnen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen. Sie stellen eine Kombination aus Inhalts- und Outputstandards dar:

Inhaltliche Standards: Die Inhalte des Lehrens und Lernens stehen im Vordergrund. Inhaltliche Standards beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und SchülerInnen lernen und fokussieren auf die aufzubauenden Kompetenzen und das zu erreichende Wissen.

Leistungs- oder Ergebnisstandards: Die Lernergebnisse von SchülerInnen zum Gegenstand stehen im Vordergrund. Leistungs- und Ergebnisstandards (Performance oder output standards) definieren, über welche Kompetenzen SchülerInnen zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Entwicklung verfügen müssen.

In der Grundschule wurden bisher Bildungsstandards für die Fächer Deutsch und Mathematik festgelegt. Im Sachunterricht hat der von der GdSU entwickelte Perspektivrahmen mit seinen fünf Fachperspektiven die normative Bedeutung eines Kerncurriculums mit fachbezogenen Kompetenzbeschreibungen erlangt. Aufgrund der heterogenen Komplexität des Faches lassen sich einheitliche Bildungsstandards jedoch nicht ohne Weiteres definieren und machen offenbar auch wenig Sinn. In der Curriculumentwicklung hat sich stattdessen die Orientierung auf unterschiedliche Kompetenzmodelle durchgesetzt. In den Lehrplänen der Bundesländer finden sich Modelle zur Beschreibung von Mindeststandards, Regelstandards sowie niveaudifferenzierende Standards. Hier zeigt sich nun ein weiterer Widerspruch, auf den wiederum Beate Blaseio (2011) aufmerksam macht: „Inklusiver Sachunterricht kann [...] keine für *alle* Kinder verbindlichen Standards ausweisen, da dies bedeuten würde, dass *alle* Kinder die ausgewiesenen (Mindest-)Standards zu erreichen hätten. Eine inklusive Grundschule, die *alle* Kinder beschult [...] kann lediglich richtungsweisende Kompetenzen für jedes Kind individuell verbindlich ausweisen. Diese müssten von ihrer Struktur so gestaltet sein, dass sie aufgrund unterschiedlicher Ausgangsniveaus und Leistungsprofile aufbauend differenzierte Kompetenzerwartungen formulieren. Diese Vorgabe ist von den derzeit gültigen bundesdeutschen Sachunterrichtslehrplänen jedoch nicht erfüllt“ (ebd., 95). Mit anderen Worten heißt dies, dass in der inklusiven Schule „weder das traditionelle Planungsinstrument für unterrichtliches Handeln, der in jedem Schuljahr für die ganze Klasse gemeinsam gültige Lehrplan, noch die für eine Bildungsstufe verbindlichen Bildungsstandards“ ausreichen (Prenzel 2012, 3).

Viele Widersprüche also, strukturell, pädagogisch und (fach-)didaktisch verortet, die einer inklusiven Schul- und Unterrichtsentwicklung entgegenstehen. Es fehlt an geeigneten Kompetenzmodellen und -beschreibungen, Unterrichtsmaterialien und konkreten didaktischen Planungs- und Handlungsmodellen. Simone Seitz konstatierte bereits 2005(b): „Für die Praktiker/innen ist es folglich schwierig, sich auf die weitgreifenden theoretischen Postulate und Qualitätsstandards für Inklusion einzulassen, zumal die eigens entwickelten praxeologischen Konzepte nur selten eine Spiegelung im wissenschaftlichen Diskurs finden. Für die Praxisebene ist damit zu befürchten, dass theoretische Postulate der Inklusion an den schulischen Unterrichtsbedingungen und Unterrichtsschwierigkeiten vorbei verhandelt werden“ (ebd. S. 120f.). Seitdem hat sich, wie die hier skizzierte Lage zeigt, wenig geändert. Angesichts des politisch motivierten Realisierungsdrucks der Inklusion und der Widerstände an den Schulen lässt sich vermuten, dass ein eindeutig zu konstatierendes Defizit an praxisorientierter Unterstützung vor Ort an den Grundschulen vielfach zu einer Verweigerungshaltung aus Hilflosigkeit führt. Viele PädagogInnen fühlen sich von der an sie herangetragenen Anforderung der täglichen, praktischen Umsetzung von Inklusion überfordert. Sie erleben die Folgen der oben skizzierten Widersprüche hautnah: mangelnde Voraussetzungen, fehlende Konzepte und Unterrichtsmaterialien und vor allem die Zwickmühle, einerseits Bildungsstandards und Kompetenzmodelle exerzieren zu müssen und andererseits einen an den individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen orientierten und adäquat differenzierten Unterricht zu gestalten.

4. Inklusiver Sachunterricht

In den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts vollzog sich eine Hinwendung zur Subjekt- und Identitätsorientierung in Bildungsprozessen. Dieser Paradigmenwechsel war Ausdruck einer Dialektik der Rezeption konstruktivistischer und phänomenologischer Perspektiven einerseits und der Reaktion auf dynamische soziokulturelle Wandlungsprozesse als Kennzeichen post-moderner Gesellschaften und den damit eingehenden Anforderungen hinsichtlich Struktur und Interaktion in Lehr-Lernprozessen andererseits. Neue Ansätze etablierten sich, deren gemeinsame Merkmale darin zu sehen sind, dass sie die Polaritäten von Lebenswelt und Wissenschaftlichkeit, Subjekt und Objekt, Emotion und Ratio, Sinnlichkeit und Sinnhaftigkeit sowie individueller, subjektiv empfundener gesellschaftlicher bzw. kollektiver Relevanz zu einer produktiven Synthese und damit zu in Bildungsprozessen kommunizierbaren Methoden und Inhalten sowie entsprechenden Lernarrangements führen wollen. In diesen Paradigmenwechsel ist zugleich eine zeitgemäße Rehabilitation des Bildungskonzepts Wilhelm von Humboldts zu sehen, der Bildung als „die Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt“ betrachtet, die das Individuum im Austausch mit der Welt in wechselhafter Ver- und Beschränkung „harmonisch-proportionierlich“ entfaltet und „zu einer sich selbst bestimmenden Individualität“ führt (v. Humboldt 1920).

Diese Perspektive verweigert sich allerdings einer verzwecklichten, ökonomisierten, output-orientierten Auffassung von Bildung. Auch dies lässt sich als Widerspruch kennzeichnen.

Wichtige Impulse für zuvor skizzierte Entwicklung kamen aus den Diskursen zur Ästhetischen Bildung, deren Selbstverständnis es geradezu widerspricht, ihre Bildungsziele eben jener ökonomisierten Verzwecklichung unterzuordnen. Mit dem Ansatz der Ästhetischen Forschung von Helga Kämpf-Jansen (2000 vgl. auch: Blohm et al. 2006) wurde dem zunehmenden Bedürfnis nach einer subjekt- und identitätsbezogenen, Sinn und Bedeutung für das Individuum in den Mittelpunkt von Lernprozessen rückende Neuorientierung der Ästhetischen Bildung als Ausdruck einer neuen Lernkultur Rechnung getragen. Das Konzept der Ästhetischen Forschung ist konstruktivistisch angelegt und beansprucht, die Heterogenität der lebensweltlichen und soziokulturellen Erfahrungen, Kompetenzen, Interessen und Motive sowie die daraus notwendigerweise erwachsenen Konzepte der Welt zum Ausgangspunkt von ästhetischen Aneignungs-, Ausdrucks- und Reflexionsformen sowie Lernarrangements und Settings zu machen. Dabei geht es insbesondere im schulischen Kontext um neuartige Formen des Erkennens: „Das Verknüpfen künstlerisch-praktischer Herangehensweisen mit vorwissenschaftlichen Handlungs- und Denkakten sowie mit wissenschaftlich orientierten Methoden führt zu individuellen Erkenntnisformen, die sowohl rational sind, als auch vorrational, sowohl subjektiv als auch allgemein, (...) sowohl über verbal-diskursive Akte bestimmt als auch von diffusen Formen des Denkens tangiert. In dieser Bündelung bildet sich die aktuelle Diskussion über andere Formen der Erkenntnis jenseits der Vernunft ab, über andere Zugänge und ein anderes Begreifen der Welt.“ (Kämpf-Jansen 2006, 35)

Ästhetische Forschung kann nur mit einem Anschluss an die Biografie des jeweils tätigen Menschen gelingen (Kämpf-Jansen 2000, 169). Für Kämpf-Jansen geht es im Unterricht insbesondere um die Möglichkeit eines ‚individuell erfahrbaren Sinns‘, das persönliche Interesse der Lernenden, vielfältige, vernetzte Vorgehensweisen (künstlerische und wissenschaftliche), Bezugnahme auf Alltagserfahrungen, keine Einschränkungen von Strategien und Techniken, die Einbeziehung von persönlichen Texten sowie offene, reflexive Prozesse. Das dafür erforderliche Lernarrangement entspricht weitgehend dem der Werkstattarbeit und integriert Lerntagebücher, Portfolio-Arbeit und Präsentation. „Ästhetische Arbeit bedarf eines individuell erfahrenen Sinns. An Kinder, Jugendliche und Erwachsene von außen herangetragen, für alle gleich verordnete Aufgabenstellungen machen keinen Sinn. Jeder muss sein ästhetisches Vorhaben mit einem persönlichen Sinn versehen können und sich dieser besonderen Sinngebung auch bewusst sein.“, so Helga Kämpf-Jansen in ihren 15 Thesen zur Ästhetischen Forschung (in: Blohm et al. 2006, 33).

Dieser Perspektivwechsel wurde auch im Sachunterricht wahrgenommen. So betont Duncker (1998), dass der Sachunterricht in die vielgestaltige Realität einführt, aber keinen rein belehrenden Charakter hat, sondern an Erproben und Erkunden, an Handeln und Experimentieren gebunden ist. „Der Sachunterricht will Fenster öffnen in unbekannte Bezirke und fremde Welten, in Strukturen und Ordnungen der Wirklichkeit, er will Erfahrungsräume schaffen, den Umgang mit Phänomenen ermöglichen und schließlich Wissen und Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten hervorbringen“ (ebd., 29). Seitz (2005a, 177f.) hat für den Sachunterricht didaktische Leitlinien formuliert, die diese Perspektiven anschlussfähig für eine Inklusiv Didaktik machen, unter anderem:

Inklusiver Sachunterricht...

...betrachtet ästhetische und körperbasierte Zugangsweisen als bedeutsam für alle Kinder.

...beachtet Beziehungen der Kinder und gibt ihnen Gelegenheit, von Kind zu Kind zu lernen.

...gibt Kindern den Freiraum, ihre vielfältigen Deutungsmuster in den Unterricht einzubringen und sich darüber auszutauschen.

...gewährt den Kindern individuelle Lern- und Entwicklungszeiten.

...nutzt Lernräume flexibel.

Vor dem Hintergrund dieser Diskussion wurde ein didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für einen inklusiven Sachunterricht entwickelt (Abb. 1), das versucht, die hier beschriebenen Leitlinien zu integrieren.



Abb. 1. Didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht

5. Das dialektische Verhältnis von Diagnostik und Didaktik in inklusiven Settings

Zunächst sei jedoch der Blick auf das Feld der (sonderpädagogischen) Diagnostik gelegt. Unter Integrations- und Inklusionsbefürwortern gab und gibt es zum Teil vehemente Vorbehalte gegenüber (sonderpädagogischer) Diagnostik, vor allem dann, wenn eine solche zu Recht als Selektions- und Platzierungsdiagnostik kritisiert wird (vgl. bspw. Feuser 2005, 34ff.). Entsteht aus derartigen Kritiken wiederum der pauschale Vorwurf, sonderpädagogische Diagnostik und damit jene, die sie praktizieren, also Diagnostiker und Diagnostikerinnen, würden unter dem Deckmantel der Förderung eines Kindes einem rein „statusdiagnostischen und selektionsdiagnostischen Modell verhaftet“ bleiben (Feuser 2005, 35) und die Ermittlung kindlicher Bedürfnisse als bloße „Schutzbehauptung“ (ebd.) missbrauchen, scheint dies ein einseitiger Blick auf diagnostische Bemühungen in der Praxis, der als politisches Statement durchaus funktional ist, allerdings selbst ein stigmatisierendes Moment in sich birgt (nämlich nicht das Beste für ein Kind zu wollen, sondern kindliche Bedürfnisermittlung lediglich zur Selektionslegitimation zu missbrauchen).

Im Rahmen dieses Beitrages möchten wir ein Verständnis von Diagnostik skizzieren, welches aufzeigen soll, dass und warum Diagnostik ein wichtiger und unverzichtbarer Bestandteil für inklusive Didaktik als Teil einer inklusiven Schule ist. Damit wollen wir darlegen, dass Diagnostik i.S. einer willkommen heißenden, didaktischen Diagnostik (vgl. Boban 2007, Ingenkamp/Lissmann 2005) von zentraler Bedeutung für „individuelle Curricula, Bildungs- und Lernpläne, didaktische Entwürfe sowie Material- und Handlungsangebote“ (Prenzel/Liebers/Geiling 2011, 13) sowie für eine gezielte Lern- und Förderplanung in inklusiven Settings (vgl. Prenzel 2012) ist. Sie ist Kernstück einer inklusiven Didaktik und unterstützt das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen grundlegend bzw. sichert sie ab. Gefahren, die seit je her mit Diagnostik verbunden sind (Stichwort Selektions-, Platzierungs-, Zuwendungs- und Ressourcendiagnostik), gilt es selbstverständlich nicht aus dem Blick zu verlieren. Sie können als „Grunddilemma pädagogischer Diagnostik im administrativen Zusammenhang

eines selektiven Schulwesens“ (Boban 2007, 139) bezeichnet werden. Eine willkommen heißende, didaktische, inklusive Diagnostik zeichnet sich gerade dadurch aus, dass sie sich explizit dagegen wehrt als Instrument für interindividuelle Vergleiche, Selektions- bzw. Platzierungsprozesse ge- oder besser gesagt missbraucht zu werden. Die Perspektive einer solchen Diagnostik „schließt aus, dass bestimmte Kinder als „auffällig“ oder „problematisch“ etikettiert, ausgegrenzt oder missachtet werden; solche Zuschreibungen sind aus der Perspektive einer didaktisch motivierten Diagnostik wertlos und erlauben keine Erkenntnis darüber, an welchen Kompetenzstand das pädagogische Angebot anschließen kann (Prengel 2005).“ (Prengel/Liebers/Geiling 2011, 12f.) Letzteres kennzeichnet das Hauptanliegen einer inklusiven Diagnostik und ihr Potential für Prozesse der Lehr-Lern-Planung in inklusiven Settings: „Der Zusammenhang zwischen der Analyse der Kompetenzstände der Kinder und pädagogischen Angeboten gilt als ein zentrales Handlungselement einer Didaktik des Elementar- und Primarbereiches, in deren Zentrum Bildungs- und Entwicklungsprozesse stehen (Wygotski 1934).“ (ebd., 13) Damit wird die besondere Dialektik zwischen diagnostischen Prozessen und inklusiver Didaktik augenscheinlich: Diagnostische Ergebnisse dienen dazu, pädagogische Angebote und Settings zu verbessern und zielen darauf ab, für jedes Kind eine bestmögliche Lernumgebung und -atmosphäre zu schaffen. Mithilfe diagnostischer Verfahren werden nach inklusionspädagogischer Logik Institutionen und Konzepte auf ihre Inklusionsfähigkeit hin hinterfragt und entsprechend adaptiert (vgl. Simon 2011). „Die durch die Analyse der Lernstände gewonnenen Hypothesen zum aktuellen Entwicklungsstand des Kindes fließen direkt wieder in Lernpläne, didaktische Entwürfe, pädagogische Angebote, die Gestaltung der Lernumgebung und ihre Ausstattung mit passenden Lernmaterialien ein.“ (Prengel 2012, 10)

Ein reflexiver Umgang mit Arbeitshypothesen erfordert – aus forschungslogischer Sicht – gleichsam das Einnehmen einer „methodischen Fremdheitshaltung“ (Schütze 1994, 190), das heißt eine ansatzweise „verfremdende naturalistische Betrachtungsweise, die [punktuell und zeitweise alle; T.S.] Vorannahmen und Teilwissensstände [...] auszuklammern bestrebt ist“ (ebd.: 231), um den voreingestellten diagnostischen Blick für neue, unerwartete Hypothesen frei zu machen und bereits aufgestellte Hypothesen mit möglichst vielen und vielfältigen Informationen anreichern zu können. Zudem erfordert ein reflexiver Umgang mit Diagnostik und Diagnosen die Einsicht, dass ich stets „jeweils nur einen Ausschnitt kindlichen Lernens und Lebens wahrnehmen und beeinflussen“ kann (Prengel 2012, 8). Es geht also um die Bewusstheit der allgegenwärtigen Begrenztheit menschlicher Wahrnehmung – hier im Kontext diagnostischen Arbeitens. Wir können demnach nie von Fakten, sondern immer nur von Vermutungen (vgl. ebd., 14) bzw. „interpretationsbedürftige[n] Indizien“ (Kahlert/Heimlich 2012, 160) ausgehen und müssen berücksichtigen, „dass sich das Kind stets verändert und dass immer nur Aspekte dieser komplexen Entwicklung erfasst werden können.“ (Prengel 2012, 14)

Nach unserem Verständnis knüpft eine inklusive (sonder)pädagogische, didaktische Diagnostik gerade nicht (vordergründig) an Lern- und Entwicklungsproblemen von Kindern an (vgl. Kahlert/Heimlich 2012, 165), sie ist vielmehr eine generelle Grundlage für die Planung und Entwicklung sowie Reflexion von Lehr-Lern-Prozessen und richtet sich deshalb gleichrangig an alle Kinder der Lerngruppe. Kinder mit Problemen beim Lernen werden nicht besonders hervorgehoben bzw. wird auf eine Verbesonderung auf Grundlage anderer Kategorisierungen verzichtet. Das bedeutet nicht, dass wie auch immer geartete und verursachte Probleme beim kindlichen Lernen ignoriert, übersehen oder harmonisiert werden. Ausgangspunkt für diagnostische Bemühungen ist jedoch stets das Ziel, für jedes Kind die situativ optimalen pädagogischen Angebote zu finden, das Lern-Setting zu verbessern und damit für alle Kinder eine bestmögliche Lernumgebung zu schaffen, wozu es vor allem auch gehört, Barrieren für das Lernen zu erkennen und zu minimieren oder zu überwinden (vgl. Seitz 2011, Platte 2010, 92) und das eigene pädagogische Handeln, welches sich an Arbeitshypothesen orientiert, zu reflektieren. „Das für den inklusiven Unterricht angemessene Planungsinstrument ist der individuelle Lernplan beziehungsweise der sogenannte Förderplan (vgl. z.B. Geiling/Prengel 2007; Mutzeck 2002).“ (Prengel 2012, 3) Er wird auf der Basis der durch eine inklusive, didaktische Diagnostik gewonnenen Erkenntnisse und Hypothesen konzipiert und nicht als traditionell sonderpädagogischer Förderplan, der das „Lernproblem“, die „Problemlage beim Kind“ oder „die häufig problematische Lebenssituation“ (Kahlert/Heimlich 2012, 165) zum Anlass nimmt, verstanden. Eine inklusive, didaktische Diagnostik strebt nicht, wie die meisten diagnostischen Verfahren, „eine Bilanzierung des erreichten Könnens nach dem Lernprozess an, mit dem Ziel der Bewertung, der Zuordnung zu einem Bildungsgang, der Schulevaluation oder der bildungspolitischen Steuerung.“ (Prengel 2012, 16) Ihr geht es „ausschließlich darum, den aktuellen Stand [i.S. des Lernstandes, aber auch zu berücksichtigender Kontextfaktoren, T.S.] zu erheben, um die individuelle Förderung [im Hinblick auf die Zone der nächsten Entwicklung, T.S.] zu fundieren.“ (ebd., 17)

Abschließend seien weitere zentrale Aspekte einer inklusiven Diagnostik mit den Worten Ines Bobans (sie spricht von ‚willkommen heißender Diagnostik‘) zusammengefasst:

„Eine willkommen heißende Diagnostik

- beansprucht Gültigkeit für alle Menschen [...],
- versteht sich gerade nicht als ‚sonderpädagogische Spezialdiagnostik‘,
- nimmt [...] die Wahrnehmung der Beteiligten [...] in den Blick,

- strebt kontinuierlichen Dialog der Beteiligten an [...],
- erfordert die Unabhängigkeit von administrativen Aufnahmeverfahren,
- schützt vor dem Missbrauch zum Zweck der Ressourcenbeschaffung,
- ist die Grundlage zum Abbau von Barrieren [...],
- trägt so zur Entwicklung inklusiver Perspektive [...] bei.“ (Boban 2007, 144)

6. Das Science Camp der Kinderuniversität Halle als Beispiel für inklusive Didaktik im Sachunterricht

Wie bereits einleitend erwähnt, sollen im zweiten Teil dieses Beitrags ausschnittartige Einblicke in ein Projekt gegeben werden, das als inklusiv konzipiertes, interdisziplinär-kooperatives Projekt im Rahmen der Kinderuniversität der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg einen inklusiven Sachunterricht ermöglicht und somit zur Reflexion über einen solchen angeregt hat. Die Prozesse, auf die wir im Folgenden Bezug nehmen werden, wurden filmisch dokumentiert (Ausschnitte aus der Dokumentation sind abrufbar unter: <http://www.kinderuni.uni-halle.de/>) und ferner aus aktiv teilnehmender Perspektive (Dechmann 1978, Friebertshäuser 1997) beobachtet und mithilfe ethnographischer Feldprotokolle (vgl. Schütze 1994) dokumentiert und anschließend systematisch analysiert.

Als einwöchiges Kooperationsprojekt zwischen dem Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik und dem Institut für Kunstgeschichte und Archäologien Europas der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg sowie dem Landesmuseum für Vorgeschichte der Stadt Halle/Saale fand das „Science Camp“ im Juni/Juli 2011 statt. Als Bestandteil der Vorlesungs- und Veranstaltungsreihe der Kinderuniversität Halle nahmen an der Projektwoche mit dem Titel „Archäologie für Kinder“ insgesamt 57 SchülerInnen aus zwei hallenser Schulen teil. Unter fachkundiger Anleitung und realistischen Bedingungen konnten die SchülerInnen forschend lernen, was die Arbeit von Archäologen bedeutet. Zu diesem Zwecke wurde auf dem historischen Gelände der Franckeschen



Stiftungen zu Halle eine Ausgrabung professionell inszeniert und von den Kindern durchgeführt.

Auf einer Ausgrabungsfläche von etwa 15m² wurden echte historische Fundstücke zutage gefördert, identifiziert, restauriert und im Rahmen einer abschließenden Ausstellung präsentiert. Neben Oberflächenfunden wie neuzeitlichen Glas- aber auch Porzellanscherben oder Bruchstücken einer steinernen Wasserrohrleitung konnten die Kinder im Rahmen der Lehrgrabung des Science Camps u.a. ein Schwert und slawische Wellenkeramik aus dem Hochmittelalter freilegen.

Diese und weitere Funde, wie ein Webgewicht und ein Feuersteinbeil aus der Jungsteinzeit oder mittelsteinzeitliche Pfeilspitzen, wurden nach und nach von den Kindern markiert, im Maßstab 1:20 skizziert und schließlich für den Weitertransport an die Restaurierungsgruppe aus dem Erdreich der Franckeschen Stiftungen geborgen und deponiert.

Die Restaurierungsgruppe arbeitete jeden einzelnen Fund nach der Freilegung von Erdresten so auf, dass er in der abschließenden, ebenfalls von den Kindern konzipierten und vorbereiteten Ausstellung präsentiert werden konnte. Eine pädagogische Herausforderung,

die bereits vor dem Anlegen der Grabungsfläche bestand und sich auf die Arbeitsabläufe in allen drei Arbeitsgruppen auswirkte, war die Sicherung, dass an jedem Grabungstag nicht zu wenige, aber auch nicht zu viele Funde freigelegt werden konnten. Bei ihrem arbeitsteiligen Vorgehen in drei Gruppen wurden die Kinder durch

interdisziplinäre Teams bestehend aus MuseumspädagogInnen, Lehramts- und Archäologiestudierenden rat- und tatkräftig unterstützt.



Während die Arbeit mit historischen Quellen in den Rahmenlehrplänen zum Sachunterricht zwar thematisiert wird, findet der primäre Zugang zu Geschichte und Geschichtlichkeit im Sachunterricht primär über Sachtexte, Erzählungen oder Bildquellen statt. In „vielen Schulbüchern für den Sachunterricht finden Quellen wenig oder gar keine Berücksichtigung“ (Michalik 2007, 223), obwohl historische Quellen „den unmittelbarsten Zugang zur Vergangenheit und nicht nur Wissen aus 2. Hand“ liefern (Ebd., 224). Neuere Studien (zum historischen Lernen im Sachunterricht (Gläser/Becher 2012) belegen: „Quellen oder vielmehr Abbildungen von Quellen sind in den untersuchten Schulbüchern enthalten, wenn auch sehr begrenzt. Es fehlen aber in der Regel jene Hinweise, die aus fachwissenschaftlicher als auch didaktischer Perspektive für die Rekonstruktion von Geschichte unabdingbar sind. Insofern bestätigt unsere Untersuchung, dass in aktuellen Sachunterrichtsschulbüchern Quellen „nicht als Quellen wahrnehmbar sind“ (ebenda)“ (Gläser/Becher 2012, 149). Angesichts des Auftrages an den Sachunterricht „*Bildung durch die klärende Auseinandersetzung mit Sachen*“ zu ermöglichen (Köhnlein 2011, 495; Hervorhebung im Original) wurde den Schülern und Schülerinnen im Science Camp dementgegen bewusst und gezielt ein Setting geboten, das unterschiedliche historische Quellen, aus unterschiedlichen Epochen der Zeit- und Weltgeschichte bereitstellte. Sie dienten als „ein Arbeitsmittel, das der aktiven Auseinandersetzung mit Geschichte und der eigenständigen Erschließung und Rekonstruktion von Vergangenheit sowie dem zunehmend selbständigen Umgang mit Methoden der Erkenntnisgewinnung und Problembear-

beitung“ diene (Ebd.). Im Rahmen der professionell angeleiteten Quellenarbeit ging es einerseits darum, bei den Schülern und Schülerinnen ein Bewusstsein für die „geschichtliche[n] Bedingtheit und Bestimmtheit jeder Gegenwart“ (Götz 2007, 47) zu erzeugen und zu unterstützen. Oder um es mit den Worten Wilhelm Diltheys zu formulieren: „so ist die Gegenwart von Vergangenheit erfüllt und trägt die Zukunft in sich“ (Dilthey 1992, 232). Andererseits ging es ebenso um eine Reflexion des Faktums, dass historische Quellen letztlich immer nur „ausschnittshafte, standortbezogene, interessengesteuerte und stets revisionsfähige Vorstellungen bzw. „Geschichten“ über eine nicht mehr vorhandene, aber einst gewesene Wirklichkeit“ liefern (Beilner 2007, 168).

Die hier nur prägnant zusammengefassten und dargestellten Ereignisse und Ergebnisse verlangten allen Beteiligten des Science Camps 2011 viel Kraft, Zeit sowie intensive Vor- und Nachbereitungen ab. Das Resultat kann zweifelsohne als ein Projekt mit Modellcharakter bezeichnet werden. Im Science Camp der Kinderuniversität Halle konnten die SchülerInnen auf kindgerechte Art und Weise Einblicke in das wissenschaftliche Arbeiten und seine Facetten gewinnen. Ein forschendes Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser 1995) ging dabei explizit über den Raum Schule hinaus. Das Projekt Science Camp war konzeptionell primär mit dem Anspruch

verbunden, ein inklusives Lehr-Lern-Setting zu schaffen, in dem Vielfalt als Chance begriffen und genutzt werden sollte – und dies mit Erfolg. Daneben wurden fachdidaktische und fachwissenschaftliche Perspektiven ebenso berücksichtigt und mit lebensweltlichen, alltäglichen (Kinder)Perspektiven verbunden. Insgesamt stellte das Projekt einen expliziten Versuch dar, zu einem inklusiven modernen Sachunterricht beizutragen, obgleich es anzumerken gilt, dass die Planungen zur Aufbereitung des Lernsettings im Science Camp, welche im Vorfeld der Projektwoche langfristig stattfanden, entgegen Vorschlägen zu einer inklusiven Didaktik wie sie Simone Seitz formuliert (vgl. Seitz 2008), nicht ausgehend von den Kinderkonstruktionen, sondern von den fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Perspektiven erfolgte. Prozessbegleitend erfolgten Differenzierungsmaßnahmen jedoch sowohl „von oben“ als auch „von unten“ und damit letztlich in einem ko-konstruktiven, die Kinderperspektiven, das heißt ihre Themen und Interessen, wertschätzenden und aktiv einbindenden Prozess statt. Anhand unserer Ergebnisse zur Projektevaluation kann die Lerngruppe des Science Camps 2011 bezüglich der Heterogenitätsdimensionen – beispielsweise nach Prengel (1993), Hinz (2004) oder Wischer (2009) – als sehr heterogen bezeichnet werden. So ließ sich eine Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen durch die prozessbegleitenden Forschungsarbeiten dokumentieren bzw. im Zuge der Datenanalyse rekonstruieren, ohne den Anspruch zu erheben, alle Aspekte der Vielfalt der Lerngruppe im Blick zu haben. Damit einhergehend kam es im Science Camp konsequent zu einer „prinzipielle[n] Ausrichtung am gemeinsamen Leben und Lernen für alle Kinder“, bei der konsequent „auf die Ausdifferenzierung unterschiedlicher Gruppen von Kindern und Jugendlichen verzichtet und von der überall vorfindbaren Heterogenität von Gruppen ausgegangen“ wurde (Heimlich 2007, 5).

Im Rahmen einer gezielten prozessbegleitenden und summativen Evaluation wurde der inklusive Anspruch des Projektes überprüft. Ausgewählte Ergebnisse dieser gezielten Evaluation sollen hier zusammengefasst werden.

Davon ausgehend, dass Inklusion wie auch Integration einen relativ fragilen, im Rahmen von Interaktionsprozessen permanent neu aufzubauenden bzw. aufrechtzuerhaltenden Zustand und Prozess darstellt, hängt das Gelingen von inklusiven wie integrativen Prozessen in besonderer Weise von der Ausgestaltung der Interaktionsprozesse zwischen den unterschiedlichen Akteuren ab und basiert schlussendlich „auf dem Wollen der Beteiligten [pro oder contra Inklusion, T.S.] und muss von ihnen verantwortet werden.“ (Werning 2010, 24) Natürlich existieren darüber hinaus weitere allgemeine sowie auch situativ individuelle Kontextfaktoren und Rahmenbedingungen, die für inklusive Prozesse förder- oder hinderlich sein können (Stichwort multifaktorielles Bedingungsgefüge). Aufbauend auf dieser Einsicht wurde das Science Camp nach Projektabschluss mithilfe der ethnographischen Feldprotokolle aus Perspektive der Resilienzforschung (Werner 1971, Zander 2009) evaluiert. Die Perspektive der Resilienz erwies sich als gewinnbringender Theorierahmen, um die im Rahmen des Projektes angestrebten und angeregten inklusiven Prozesse zielgerichtet auf ihre Widerstandsfähig- und Beständigkeit hin zu untersuchen. Entsprechend der Vorannahme, dass die Interaktionsprozesse zwischen den Akteuren einen besonderen Stellenwert haben, lag der Fokus unserer Analysen in erster Linie auf dem komplexen Kommunikations- und Interaktionsgeflecht des Science Camps (zur Bedeutung von sozialer Interaktion und Kommunikation vgl. Forgas 1999, speziell S. 106ff). Die nachfolgende Abbildung 2 soll das Kommunikations- und Interaktionsgeflecht der teilnehmenden Akteure veranschaulichen und erahnen lassen, dass in der Vielfältigkeit der unterschiedlichen Perspektiven sowohl Chancen für die angestrebten inklusiven Prozesse, als auch Herausforderungen steckten (zur Problematik vorder- und hintergründiger Hindernisse interdisziplinärer Zusammenarbeit vgl. Speck 2003, S. 312ff).

Kommunikations- und Kooperationsgeflecht des Projektes

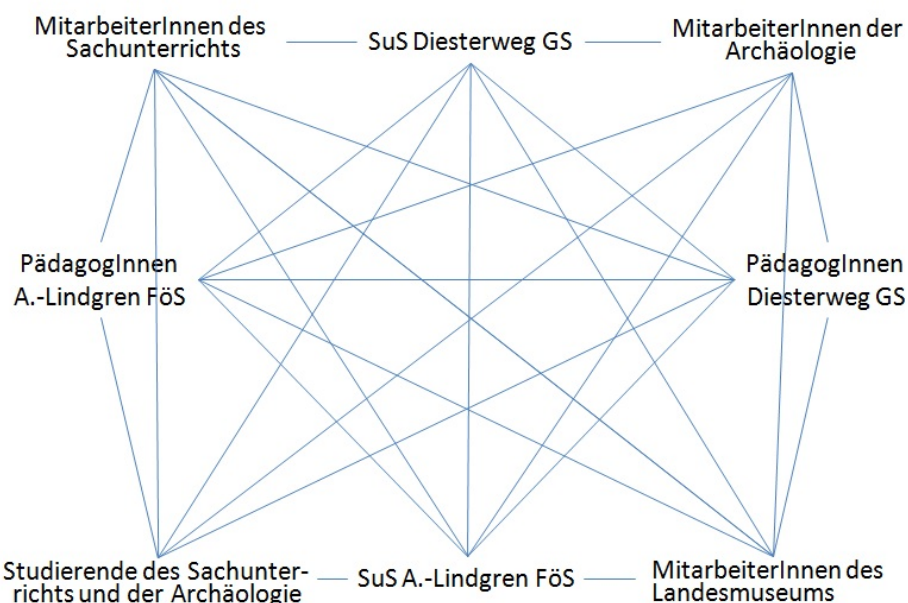


Abb. 2: Kommunikationsgeflecht des inklusiven, interdisziplinären Kooperationsprojektes Science Camp 2011

Über die Resilienz-Perspektive gelang es bereits während des Projektverlaufes, förderliche Faktoren zu explizieren oder konkrete Barrieren zu identifizieren. Im Sinne eines formativen Assessments (vgl. Prenzel/Riegler/Wanneck 2009) konnten somit Rückmeldungen des Forscherteams unmittelbar pädagogisches Handeln anregen und auch zur retrospektiven Reflexion desselben beitragen. Einerseits konnten bereits erwähnte Herausforderungen des komplexen Kommunikations- und Kooperationsgeflechtes reflektiert werden. Andererseits konnten ebenso räumlich-sächliche oder methodisch-didaktische Bedingungen analysiert werden, was wiederum zur adäquaten Reaktion auf damit verbundene Herausforderungen – im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten – führte. In der fünftägigen Projektwoche konnte das Team des Science Camps infolgedessen binnen kurzer Zeit die vielfältigen Bedürfnisse der Lerngruppe erfassen und sie bei pädagogischen Entscheidungen berücksichtigen. Das Spektrum der angeregten Maßnahmen reichte von der Umgestaltung räumlicher Gegebenheiten über eine zunehmende Öffnung und Individualisierung der Arbeitsprozesse und dem konsequenten Abrücken von einer klaren Output-Orientierung sowie Ergebniskontrollen i.w.S. bis hin zur Erweiterung der Freiräume der Lern- bzw. Arbeitsgruppen usw.

7. Repräsentationsebenen und didaktisch-methodische Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht

„Wie weit das Modell einer „inklusive Schule“ heute schon verbreitet ist, kann schwer gesagt werden“ (Speck 2011: 78). Allerdings muss nach wie vor festgehalten werden, dass die „Aufmerksamkeit für didaktische Fragen“ nach wie vor relativ gering ist, zumal „unterrichtsbezogene Schriften zumeist Handlungs- und Sozialformen fokussieren. Inhaltsbezogene Fragen werden kaum bearbeitet, obgleich gerade diese für das didaktische Handeln in inklusiven Klassen die größte Herausforderung darzustellen scheinen (vgl. Reh 2005).“ (Seitz 2008, 175) Hinter den im vorangegangenen Abschnitt 5 skizzierten Rahmenbedingungen verbergen sich eine Vielzahl konkreter Situationen und Handlungen der Akteure, welche an dieser Stelle – als Verdeutlichung inhaltsbezogener Aspekte des Science Camps – nur exemplarisch dargestellt werden können. Dabei soll nun einerseits Bezug auf die Tätigkeiten der drei Arbeitsgruppen der Kinder genommen werden (Ausgrabungs-, Restaurierungs- und Ausstellungsgruppe). Andererseits wird versucht, anhand eines konkreten Modells zur Planung und Reflexion inklusiv angelegter, individualisierter sowie fachlich fundierter jedoch nicht kognitiv überfrachteter Lehr-Lern-Settings, stattgefundenen Prozesse aus methodisch-didaktischer Sicht genauer zu betrachten. Wenngleich dieses Modell nicht zur Planung der projektbezogenen pädagogischen Arbeit genutzt wurde, sondern zur retrospektiven Analyse der Lehr-Lern-Prozesse, ist eine Praktikabilität i.S. vorbereitender methodisch-didaktischer Überlegungen anzunehmen. Es stellt einen Versuch dar, existente umfassende theoretische Postulate inklusiver Didaktik um konzeptionelle Konkretisierungen für den Sachunterricht zu ergänzen (siehe oben bzw. Seitz 2005a).

Kommunikativ-interaktiv	sensorisch	enaktiv	ikonisch	symbolisch
Unterstützte Kommunikation				
Interview Befragung Gespräch Diskussion	Sinneserfahrung - Sehen, Hören - Riechen, Tasten, Schmecken	Sammeln, Ordnen, Kategorisieren	Abbildungen (Zeichnung/Foto) - Zuordnen - Ordnen - Beschreiben/ Erläutern	Textsorten (Bearbeiten/ Verstehen/ Anwenden) - Fiktional - Realistisch - Kontinuierlich - Diskontinuierlich
Psychomotorik Erlebnispädagogik		Ästhetische Zugänge: Malen/Zeichnen/Collage usw.		
		Modelle planen, bauen, konstruieren		
Mit Partner/Gruppe/Individuell		Spiele Brett-, Legespiele; Puzzle		
Philosophieren Spiel - Rollenspiel - Pantomime - Darstellendes/ szenisches Spiel	Basale Stimulation Sensorische Integration Sensorisches Naturerleben	- Bearbeiten - Reparieren - Erproben - Experimentieren - Nachweisen - Zubereiten - Messen	Beobachten Vergleichen	Grafiken/Tabellen - Erklären - Verstehen - Zeichnen Berechnen - Maßstäbe - Zeiträume - Dimensionen - Maßeinheiten
Bild-Text-Zuordnung				
		Beschreiben/Erläutern	Abbildung	Beschriften
Mit Lebewesen in Beziehung treten; mit ihnen umgehen		Nach Abb. Pflanzen/Tiere bestimmen nach Beschreibung		
Tiere halten, Pflanzen kultivieren; gärtnerische Tätigkeiten im Schulgarten		Pläne, Karten(-Symbole) verstehen/anwenden		

Abb. 3: Repräsentationsebenen und didaktisch-methodische Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht

Das in Abbildung 3 dargestellte Modell orientiert sich inhaltlich an Bruners (1970) Konzept der kognitiven Entwicklung, welches vielfältige, mehrperspektivische Zugänge zu einem Lerngegenstand anhand verschiedener Repräsentationsebenen mit unterschiedlichen Abstraktionsniveaus nahelegt. Darüber hinaus führt das Modell neben der enaktiven, der ikonischen und der symbolischen ergänzend zwei weitere, basale Repräsentationsebenen an: die kommunikativ-interaktive und die sensorische. Die Ebene kommunikativ-interaktiver Repräsentation soll es dem Lernenden möglich machen, über Medien wie die Körper- und Lautsprache sowie über die Prosodie in Dialog mit seiner Umwelt zu treten. Es geht also um die Herstellung einer Aufmerksamkeit auf den potentiellen Lerngegenstand und Interaktanten sowie um das Eingehen von Beziehungen und Dialogen. Sensorisch wird ein Lerngegenstand auf eine weitere Art und Weise zugänglich: Hier geht es um ein sinnliches Erfahren des Gegenstandes der Aufmerksamkeit, das heißt um das Tasten und Fühlen (haptischer und taktiler Wahrnehmungskanal), Riechen (olfaktorischer Sinneskanal), Hören (akustischer Sinneskanal), Schmecken (gustatorischer Sinneskanal) und Sehen (optischer Wahrnehmungskanal). An dieser Stelle sei nur kurz auf die Sinnesmaterialien Maria Montessoris hingewiesen (bspw. Holtstiege 2000, 101ff., Heller 2002), welche dieselbe auf Grundlage der Arbeiten der zu ihrer Zeit fast in Vergessenheit geratenen Schriften der französischen Arztpädagogen Jean Itard und Edouard Sèguin entwickelte und vielfältige Anregungen für sensorische Zugänge erlauben. Auf der enaktiven Ebene erfolgt die Beschäftigung mit dem Lerngegenstand durch Auseinandersetzungen mit konkreten Gegenständen, auf der ikonischen durch bildliche Dar- und Vorstellungen und auf der symbolischen Ebene abstrakt, also ohne konkreten materiellen oder bildlichen Bezug, das heißt vor allem vermittelt durch das Medium der Schriftsprache und der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand. Der inklusive Moment in der Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand ergibt sich nun dadurch, „dass alle Schüler/-innen alle Repräsentationsformen durchlaufen können“ (Kahlert/Heimlich 2012, 174), nicht aber müssen. Auf diese Weise können individuelle Zugänge und unterschiedliche Lösungsstrategien ermöglicht werden. Insgesamt wird damit der (An-)Forderung Folge geleistet, dass inklusiver Unterricht „vielfältige, unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung eines gemeinsamen Ganzen“ sucht bzw. finden muss (Platte 2010, 98) und somit ein Lernen ermöglicht, das „unter die Haut geht, sinnlich erfahrbar wird“ (Kahlert/Heimlich 2012, 174). Aufgrund der elementaren Bedeutung von Sprache und sprachlichem Handeln als „die unerläßliche Grundlage jeglicher sozialer Interaktion“ (Giddens 1999, 631), kommt Möglichkeiten der Unterstützten Kommunikation eine besondere Rolle zu, da sie als Brücke zur Überwindung kommunikativer Barrieren dienen können.

Für die Übertragung des Modells (Abb. 3) auf das Projekt des Science Camps, sollen nachfolgend angeführte Tätigkeiten (Abb. 4) beispielhaft sein:

Tätigkeiten/Handlungen der Arbeitsgruppen im Science Camp 2011 (beispielhaft)			
Ebene/Dimension	<i>Ausgrabung</i>	<i>Restaurierung</i>	<i>Ausstellung</i>
<i>Kommunikativ-interaktiv</i>	Grabungsorganisation/ Aufgabenverteilung, ,Dirigieren‘ der Abläufe	Koordination der Restaurierungsarbeiten, Einteilung der Restaurierungsstationen	Diskussion des Ausstellungskonzeptes, Interviews
<i>Sensorisch</i>	unterschiedliche Erdarten fühlen/riechen	Fühlen des Wassers beim Waschen der Funde	Sehen und Tasten beim ästhetischen Gestalten
<i>Enaktiv</i>	Freilegen der Funde	sachgerechtes Aufbereiten der Fundstücke	Herstellen von Vitrinen, Schildern, etc.
<i>Ikonisch</i>	Skizzen der Fundorte/der Grabungsfunde	stratigraphische Einordnung der Funde	Zeichnungen und Bilder der Funde
<i>Symbolisch</i>	Codierung der Fundstücke, Grabungstagebuch	detaillierte Beschreibung der Fundstücke	Informationstexte zu den Fundstücken, Zeitleisten

Abb. 4: Exemplarische Berücksichtigung der Repräsentationsebenen im Projekt

Die in Abbildung 4 dargestellten Aufzählungen ließen sich um ein Vielfaches mit weiteren Details der Arbeitsabläufe ergänzen. So entstand beispielsweise eine Stratigraphie des Grabungsgeländes, ein Zeitstrahl zur Einordnung aller Funde u.v.m. Es sei noch erwähnt, dass alle Kinder prinzipiell die Möglichkeit hatten durchgängig Sinneserfahrungen zu machen und handlungsorientiert zu arbeiten, wodurch eine Ganzheitlichkeit von Wahrnehmung und Partizipation angezielt wurde. Das gemeinsame Spiel der Kinder hatte im Rahmen gruppendynamischer Prozesse darüber hinaus besondere Bedeutung. Deutlich wird an dieser Stelle, dass es den Kindern im Science Camp 2011 möglich war, sich auf unterschiedlichen Repräsentationsebenen, das heißt sich aus verschiedenen Perspektiven mit dem Thema Archäologie auseinanderzusetzen.

Schlussendlich konnte die Gewährleistung eines maximal individualisierten Lernens bei gleichzeitiger Wahrung der Gemeinsamkeit des Gesamtprojektes nur durch ein multiprofessionelles, interdisziplinäres Geflecht der Akteure sowie ihrer unterschiedlichen Expertisen und Perspektiven für und auf das Projekt realisiert werden. Mit diesen vielfältigen Potentialen stiegen gleichsam Chancen für Irritationen, Reibungen und Konflikte, welche als positiv beschrieben werden müssen, da konfliktuöse Situationen primär (Weiter)Entwicklung sprich Wandlungsdynamik bedeuten (vgl. Dahrendorf 1967, Lamla 2005), wenngleich sie den Akteuren mindestens genauso viel Kraft wie gegenseitiges Verständnis und Geduld abfordern. Im Science Camp 2011 bestätigte sich, dass interdisziplinäre Kooperation eine wichtige Komponente inklusiver Pädagogik ist (vgl. Sander 2006), die gleichsam mit einem neuen Rollenverständnis von PädagogInnen einhergeht (vgl. Reiser 1998) und sich an situativen Erfordernissen und Bedürfnissen heterogener Lerngruppen bemisst. Auch Schwierigkeiten des Umgangs mit vorder- und hintergründigen Hindernissen interdisziplinärer Zusammenarbeit (vgl. Speck 2003, 312ff.) bestätigten sich. Unsere Evaluation zeigte auf Akteursseite teils stark konfligierende Erwartungen an und Vorstellungen von einem gemeinsamen Orientierungsrahmen des Projektes und ein starkes Bemühen um die Sicherung der ursprünglich konzipierten Selbstverständlichkeit des inklusionspädagogischen-sachunterrichtlich-didaktischen Fundamentums wider eine naturwissenschaftliche Überbetonung des Projektes. Die Gesamtbilanz fällt schlussendlich sehr positiv aus, denn es gelang:

- tradierte Rollenmuster z.T. stark aufzuweichen mindestens aber zu irritieren,
- ein Arbeiten am gemeinsamen Gegenstand konsequent zu gewährleisten,
- Vielfalt zuzulassen und als Bereicherung zu begreifen,
- räumliche aber auch intersubjektive Barrieren zu überwinden und
- ein sachunterrichtliches, forschendes Lernen in heterogenen Gruppen zu ermöglichen, welches sich außerschulischer Lernorte bediente.

Speziell den am Projekt beteiligten Lehramtsstudierenden eröffnete das Science Camp 2011 bereits im Zuge der ersten Lehrerbildungsphase die Chance „der Erweiterung professioneller Kompetenzen und Handlungsfähigkeiten [...] in der Überwindung der Rolle der Lehrkraft als „Einzelkämpfer/in““ (Werning 2010, 19). Auch dies kann als besonderer Gewinn des Projektes bezeichnet werden.

8. Planungs- und Handlungsmodelle für inklusiven (Sach)Unterricht

Anhand des konkreten Beispiels des Science Camps 2011 der Kinderuniversität der Universität Halle haben wir bis hier exemplarisch darzustellen versucht, wie inklusiver Sachunterricht aussehen und gelingen kann. Darüber

hinaus wurde zudem ein Vorschlag für ein didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht skizziert, welches sich an Bruners (1970) entwicklungspsychologischem Modell der Repräsentationsebenen orientiert und darüber hinaus geht, indem den drei Ebenen der enaktiven, ikonischen und symbolischen Repräsentation die basalen Ebenen der kommunikativ-interaktiven sowie sensorischen Repräsentation vorangefügt wurden. Mithilfe des in Abbildung 3 dargestellten Modells lassen sich somit Themen respektive Lerngegenstände und die daran geknüpften Problemstellungen auf ihr Potenzial hin, möglichst vielfältige Zugänge auf allen Repräsentationsebenen zu ermöglichen, reflektieren bzw. planen. Es trägt – unter der Berücksichtigung der zentralen Bedeutung von Planungsprozessen für alltägliches professionelles Lehrerhandeln (Tänzer/Lauterbach 2010) bzw. für die Förder- und Lehrplanung in inklusiven Schulen (Prenzel 2012) – damit einen Teil dazu bei, sich der Herausforderung der Planung von Lehr-Lern-Prozessen in inklusiven Settings zu stellen. Sowohl das Fallbeispiel des Science Camps als auch das im Rahmen dieses Beitrages skizzierte Modell wollen damit einen Beitrag wider die fehlende „Konkretion in realen Kontexten“ (Kahlert/Heimlich 2012, 155) leisten.

Im Folgenden sollen ausgewählte Bezüge zum Modell der inklusionsdidaktischen Netze nach Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich (2012) hergestellt werden, jüngst erschienen im einem Artikel der beiden Autoren, der im Herausgeberband derselben mit dem vielversprechenden Titel „Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle“ (Kohlhammer Verlag) erschienen ist. Im Rahmen ihres Beitrages „Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts)“ entwickeln die beiden Autoren – ausgehend von den zentralen Fragen wie der Gemeinsame Unterricht gestaltet sein muss, damit alle teilhaben können und wie in diesem Zuge sonderpädagogische Förderung gestaltet werden muss (vgl. Kahlert/Heimlich 2012, 155) – neben ihrem Verständnis von sonderpädagogischer Förderung das Modell der inklusionsdidaktischen Netze als Arbeitsgrundlage zur Verknüpfung fachlicher, lebensweltlicher und entwicklungsorientierter Perspektiven bzw. Dimensionen, die in einem Dreischritt (Reflexionsstufe I, II und III) in der Auswahl förderlicher Ideen für die Lerngruppe münden (vgl. ebd., 176f.). „Inklusionsdidaktische Netze sind ein heuristisches, ideengenerierendes Instrument. Dabei geht es nicht darum, die generierten Facetten und Ideen zu einem Sachverhalt vollständig „abzuarbeiten“. Die Funktion [...] besteht vielmehr darin, bewusst einen Überschuss an Möglichkeiten zu produzieren“ (ebd., 184) und didaktische Komplexität in inklusiven Settings schrittweise zu steigern (vgl. ebd., 186). In drei Übersichten bereiten die Autoren ein Exempel auf, das die Arbeit an und mit inklusionsdidaktischen Netzen und die Vorteile dieses Instrumentes verdeutlicht. Mit ihrem Entwurf eines Planungs- und Handlungsmodells, das benannte Orientierungen anbietet, tragen Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich zweifelsohne dazu bei, konkrete und praxistaugliche Anregungen für eine inklusive Didaktik zu liefern und den Diskurs um die Herausforderungen, aber gerade auch Chancen inklusiver Didaktik voranzutreiben. Im Rahmen der inklusionsdidaktischen Netze liegt ein besonderer Fokus auf der Beachtung der Entwicklungsbereiche der Schüler und Schülerinnen. Hier orientieren sich die Autoren an Oerter/Montada (2002) und Werning u.a. (2002), nehmen kognitive, kommunikative, sensomotorische, soziale und emotionale Entwicklungsbereiche in den Blick (vgl. ebd., 174) und plädieren für eine „multidimensionale Ausgestaltung eines Unterrichtsthemas und seiner fachlichen Perspektiven im Sinne der verschiedenen Entwicklungsbereiche aller Schüler/-innen“ (ebd., 175).

Nicht berücksichtigt bleiben nach Oerter/Montada (2002) dabei die Entwicklungsbereiche der Moral und Identität inklusive Geschlechtsidentität, Persönlichkeit und Selbstkonzept (vgl. Oerter/Montada 2002, 619ff., 648ff. sowie 675ff.). Bei der Darstellung der Entwicklungsbereiche ist fraglich, ob es sich zum Zwecke der Konkretisierung und Ausdifferenzierung des Modells nicht anbieten würde, die ausgewählten Entwicklungsbereiche zu explizieren, da das Stichwort ‚kognitive Entwicklung‘ lediglich als Hyperonym fungiert und Konkretes (v.a. für Fachkundige) zunächst offen hält. Die Autoren weisen unter Bezug auf u.a. neurowissenschaftliche Erkenntnisse auf die Notwendigkeit hin, an Interessen von Kindern anzuknüpfen und Selbstbestimmung zu ermöglichen, um Motivation zu erzeugen oder aufrecht zu erhalten und um nachhaltige, anregende Lernumgebungen zu schaffen (Kahlert/Heimlich 2012, 176). „Alle Schülerinnen und Schüler sollten daher im Unterricht nicht als Rezipienten vorgefertigten Wissens, sondern als Beobachter *ihrer* Welt angesprochen werden.“ (ebd., 176; Hervorhebung im Original) Aus diesen Erkenntnissen resultiert ein Zwang, neben fachlichen Perspektiven (Orientierung am Curriculum) auch die Kinderperspektiven zu berücksichtigen (ebd.) oder mit anderen Worten: „Mit der historischen Transformation der Schule von der homogen zur heterogen konzipierten Lerngruppe geht eine Transformation der Planungstätigkeit einher. Die Planungsgrundlage ändert sich: Der für die Planung ausschlaggebende Blick auf den Lehrplan wird ergänzt um den Blick auf das Kind.“ (Prenzel 2012, 5) Trotz dieser konstruktivistischen Positionierung unterstreichen die Autoren ebenso die Bedeutung instruktiver Momente und eine „Orientierung am geordneten Wissen der Fächer“ (Kahlert/Heimlich 2012, 176). Im Zuge der fortschreitenden Erläuterung des Instrumentes inklusionsdidaktischer Netze manifestiert sich der Eindruck, dass die aktive Rolle der Schülerinnen und Schüler doch eher eine passive ist. So ist konkret die Rede davon, dass auf der dritten Reflexionsstufe „entschieden [wird], welche Angebote für die konkrete Lerngruppe sinnvoll und ergiebig sind“ (ebd., 180). Von Partizipation ist hier ebenso wenig zu lesen, wie aus den Übersichten zur Arbeit mit inklusionsdidaktischen Netzen zu entnehmen ist. Es bleibt also unklar, welche Rolle die Kinder im Rahmen der

Planungsprozesse wirklich spielen. Auch die Übersicht zu den neun fachlich-curricularen und lebensweltbezogenen Dimensionen erscheint einerseits sehr hilfreich, andererseits als ein voreingestellter Fokus auf das, was für Kinder im Sinne ihrer eigenen Themen und Interessen potentiell bedeutsam ist und könnte dazu verleiten, aus diesem Bestand lebensweltlicher Dimension auswählen zu können (oder sich in der angenehmen Situation zu wähnen, lediglich auswählen zu brauchen).

Während die Konzeption der „didaktischen Netze“ (Kahlert 1998, 1999, 2000, 2001) eine im Sachunterricht seit langem etablierte und anerkannte Planungsgrundlage für die Verbindung einerseits fachlicher Perspektiven und andererseits lebensweltlicher Dimensionen darstellt, geht die Konzeption der „inklusionsdidaktischen Netze“ nach Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich einen – notwendigen und sinnvollen – Schritt weiter. Mit den Konturen eines Unterrichts, der mithilfe der inklusionsdidaktischen Netze mit Blick auf alle am Lehr-Lernprozess beteiligten Schüler und Schülerinnen nach Maßgabe der Gewährleistungen größtmöglicher Individualisierung unter Wahrung des Gemeinsamen geplant werden soll, gehen die Autoren auf die aktuelle bildungspolitische (Heraus)Forderung der Schaffung eines inklusiven Bildungssystems auf der Ebene der Planung von Unterricht für heterogene Lerngruppen ein. Das Modell der inklusionsdidaktischen Netze begünstigt – so die Autoren – mit Blick auf inklusiven Unterricht in der Grundschule:

- eine „*Inklusionsorientierte Professionalisierung des Lehrerhandelns*“, indem fachliche Aspekte und die individuelle Entwicklung der Kinder als gleichberechtigte „Blickrichtungen“ betrachtet werden und dabei helfen, lerngruppenspezifische Inhalte und Themen zu erschließen;
- die „Schrittweise Steigerung der didaktischen Komplexität“ in inklusiven Settings, indem es „eine breite Palette an inhaltlichen und entwicklungsorientierten Möglichkeiten“ hervorbringt, die „als Grundlage für individuell abgestimmte Differenzierungen und für verschiedene Lernwege mit jeweils unterschiedlichem Schwerpunkt“ genutzt werden können;
- die Nutzung vielfältiger Unterrichtsmethoden, indem zu einem Themengebiet unterschiedliche, Methodenvielfalt begünstigende Zugänge aufgezeigt werden;
- die Öffnung des Systems Schule nach innen wie nach außen, indem „Anknüpfungsmöglichkeiten für die Kooperation im Kollegium sowie mit externen Partnern der Schule“ eröffnet werden können;
- eine Lehrerbildung, die in der ersten wie zweiten Ausbildungsphase über Fach- bzw. Disziplinergrenzen hinaus geht und die Kooperation zwischen Studierenden des Sonder-/ Förderschullehramts bzw. sonderpädagogischer Fachrichtungen und anderer Lehramtsstudiengänge anregt und einen wichtigen Beitrag zur Erweiterung pädagogischer Perspektiven leistet (Kahlert/Heimlich 2012, 185f.; Hervorhebungen im Original).

Zweifelsohne wohnt dem Modell der inklusionsdidaktischen Netze ein großes Potential inne, Prozesse der professionellen Entwicklung und Professionalisierung sowie einer Schulentwicklung und Umgestaltung der Lehrerbildung mit Orientierung auf ein inklusives Bildungssystem, wie es die UN-Behindertenrechtskonvention fordert, zu initiieren und zu begleiten. Offen bzw. sehr vage bleibt in den Ausführungen der Autoren bislang die konstruktivistische Perspektive auf Prozesse der Lehr-Lern-Planung. Sie deuten sie hie und da an, gehen über eine Andeutung aber wenig hinaus. In Bezug auf Ansprüche an eine „kooperative Didaktik“ fehlt es in einigen Abschnitten an dem, was mit aller Vorsicht als ein konsequent inklusionspädagogischer Fokus bezeichnet werden könnte. Das heißt es fehlt der konsequente Blick auf die Lerngruppe und ihre Vielfalt, anstatt eines Blickes auf eine besondere Gruppe von Schülerinnen bzw. Schülern, nämlich: „die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (Kahlert/Heimlich 2012, 184). Die (sonder)pädagogische Orientierung an Lern- und Entwicklungsproblemen, die u.a. als Ausgangspunkt für (sonder)pädagogische Diagnostik beschrieben wird sowie einige Ausführungen zum Charakter (sonder)pädagogischer Förderung muten sehr integrationspädagogisch, weniger inklusionspädagogisch an. Als Gegenhorizont wurde daher von uns ein eigenes Verständnis von inklusiver pädagogischer Diagnostik und Förderung skizziert. Insofern bietet das von Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich dargelegte Modell natürlich vielfältige Anregungen, über das eigene Verständnis dessen zu reflektieren, was jede/r selbst unter adäquaten Möglichkeiten zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems versteht und bringt den Diskurs um inklusiven (Sach)Unterricht sehr praxisorientiert voran.

9. Synergien der beiden vorgestellten Modelle: Versuch einer abschließenden Synthese

Wir haben bis hier u.a. zwei aktuelle Planungs- und Handlungsmodelle vorgestellt, welche aus unterschiedlichen Perspektiven und mit einem je eigenen Fokus zur Bearbeitung der Herausforderung eines inklusiven (Sach)Unterrichts beitragen wollen. In einem weiteren Schritt soll nun der Versuch unternommen werden, das Modell der inklusionsdidaktischen Netze und das Modell der Repräsentationsebenen zu didaktisch-methodischen Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht miteinander zu verknüpfen. Beide Arbeitsmodelle stellen – ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben – für sich betrachtet ein Puzzleteil des Gesamtprozesses der Planung von Lehr-Lern- und Förderprozessen in inklusiven Settings dar. Dies mag allein dem Umstand geschuldet sein, dass derartige Modelle die Komplexität sozialer Realität (hier der Lehr-Lern- und Förderplanung) nur bedingt abbilden und erfassen können. Erste Annäherungen und Abgrenzungen beider Modelle bzw. der ihnen zu

Grunde liegenden Ideen legen den Schluss nahe, dass sie sich in einen Zusammenhang gestellt durchaus gewinnbringend ergänzen können.

Während das von uns in diesem Beitrag skizzenhaft entworfene Planungs- und Handlungsmodell der Repräsentationsebenen einen spezifischen Fokus auf den Prozess der Gestaltung von Aufgaben, auf die damit einhergehende Adaption der Lernumgebung und die Ermöglichung verschiedener Modi der Problembearbeitung legt, legt das Modell von Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich seinen Fokus eher auf die Eruiierung der Entwicklungsstände der Schülerinnen und Schüler, um diese in einen Zusammenhang mit fachlichen und lebensweltlichen Perspektiven zu stellen und auf dieser Grundlage pädagogische Entscheidungen zu treffen. Im Sinne unserer eigenen Überlegungen hat das Modell der inklusionsdidaktischen Netze einen weiteren denkbaren, differenter Stellenwert. Mit Hilfe des nachfolgenden Modells (Abb. 5) möchten wir abschließend den Versuch unternehmen, die beiden Modelle zu einem Gesamtmodell der Planung eines inklusiven (Sach)Unterrichts zu vereinen – ebenfalls ohne Anspruch auf eine allumfassende Vollständigkeit.

Dem Modell in Abbildung 5 liegt das Verständnis von Inklusion (hier der Gemeinsame Unterricht) als (Ideal)Zustand und dynamischer Prozess wechselseitiger Annäherung und Abgrenzung in Interaktion zugrunde. Inklusion „ist ein Ideal, nach dem Schulen streben können, das aber nie vollständig erreicht wird. Jedoch wird inklusive Qualität spürbar, sobald die Absicht greift, die Teilhabe für alle Mitglieder einer Schulgemeinschaft zu steigern. Eine inklusive Schule ist eine Schule in Bewegung.“ (Boban/Hinz 2003) Bei der Planung von Lehr- Lern- und Förderprozessen in inklusiven Settings gilt es stets eine Vielfalt von Faktoren zu berücksichtigen.

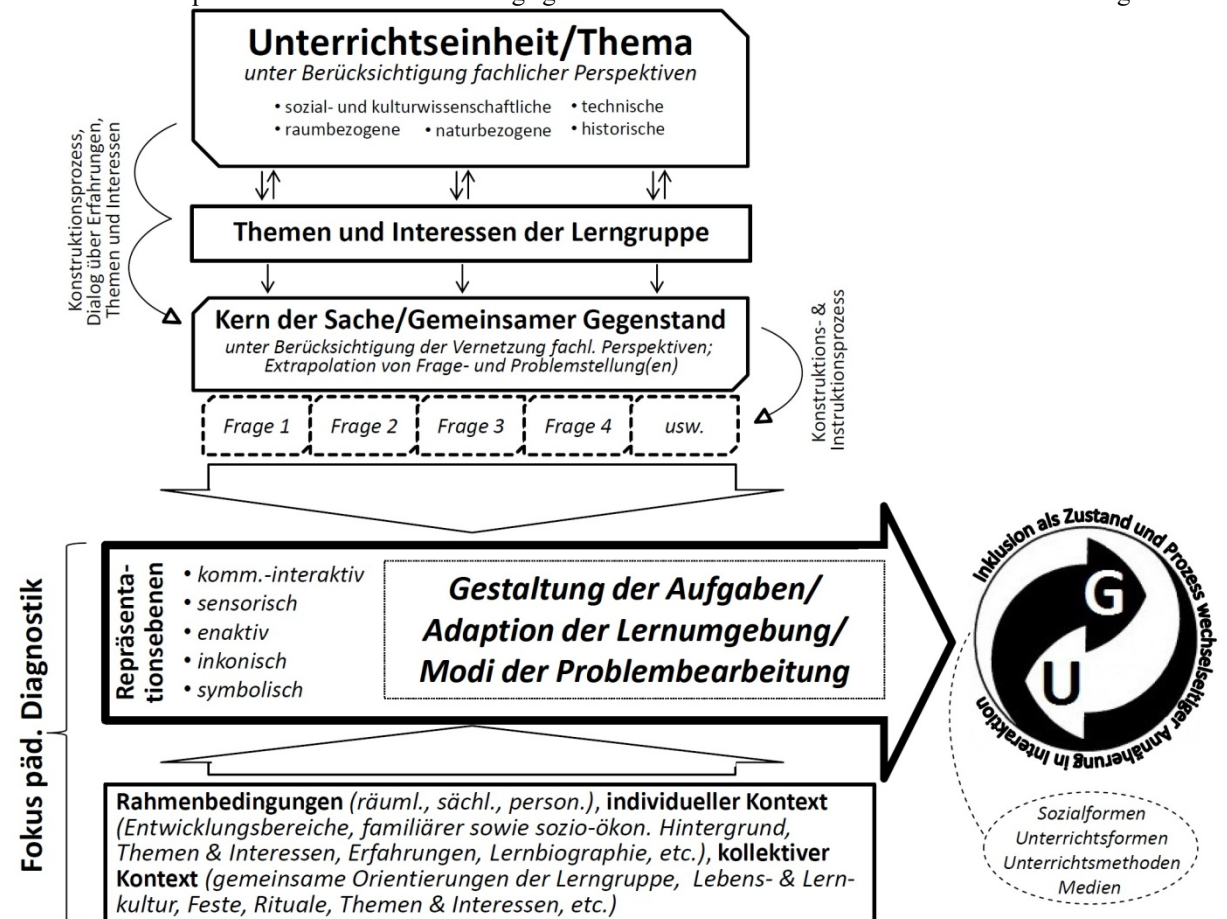


Abb. 5: Entwurf eines Gesamtmodells zur Planung eines inklusiven (Sach)Unterrichts

Im Zentrum des obigen Entwurfes eines Modells zur Planung inklusiven (Sach)Unterrichts steht die Frage des Zustandekommens eines Unterrichtsgegenstandes und damit verbundener Fragen bzw. Problemstellungen sowie der Ausgestaltung dieser, um ein gemeinsames Lernen unter Berücksichtigung der Vielfalt der Lerngruppe und der Notwendigkeit zur Individualisierung und Differenzierung zu ermöglichen.

Das Unterrichtsthema bzw. das Thema einer Unterrichtseinheit kann dabei curricular vorgegeben sein oder durch die Schüler und Schülerinnen artikuliert werden, wie es in Schulen mit demokratischen Strukturen der Fall sein kann. Bereits an dieser Stelle gilt es, ein besonderes Augenmerk auf verschiedene fachliche Perspektiven zu legen. Die Konzeption der didaktischen Netze (Kahlert 1998, 1999, 2000, 2001) bzw. der inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert/Heimlich 2012) knüpft hier unmittelbar an, wenn es um die Suche nach vielfältigen fachlichen Perspektiven auf den Gegenstand und dessen Potenziale geht. Im anschließenden Schritt kommt es im Rahmen

eines dialogischen Prozesses zur Berücksichtigung der Erfahrungen der Kinder, aber auch ihrer Interessen, Wünsche, Ängste etc. Das heißt: Fragen der Kinder (i.w.S.) werden explizit in die Phase der Themenfindung mit einbezogen und gewollt, sie können sogar provoziert werden. Wenngleich empirische Ergebnisse belegen, dass „die gezielte Beachtung der Interessen der Schüler durch die Lehrkraft“ sich positiv auf die „Förderung der schulischen Lernmotivation“ auswirkt (Werning u.a. 2011, 266), so geht es an dieser Stelle bei der Berücksichtigung der Themen und Interessen der Schülerinnen und Schüler nicht primär um die Erzeugung einer Lern- und Arbeitsmotivation. Vielmehr ist damit das Ernstnehmen oder besser gesagt die Achtung der Partizipationsrechte von Kindern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention gemeint (Krappmann/Lüscher 2009). Insgesamt ergibt sich aus der Berücksichtigung der kindlichen Perspektiven ein besonderes Potential: Die Kinderperspektiven stellen ganz im Sinne der Überlegungen von Simone Seitz (2006) zur inklusiven Didaktik die Basis auf der Suche nach dem „Kern der Sache“ dar. „Die Annäherung an den Inhalt in Zusammenarbeit mit der Lerngruppe selber wird sicherlich weitere Aspekte und Nuancen, vielleicht auch Überraschungen, neue Fragen und Staunen mit sich bringen.“ (Platte 2010, 96) In dieser ersten Phase der Planung dominieren Momente einer konstruktivistischen Didaktik (Reich 2006). Darüber hinausgehend spielt die Achtung kindlicher Themen und Interessen eine Rolle für die Gestaltung anschlussfähiger Bildungsförderung (Geiling/Liebers/Prengel 2011, 12). Während im Modell von Kahlert/Heimlich (2012) die lebensweltlichen Dimensionen zu den fachlichen Perspektiven ergänzt werden (dem Anschein nach in erster Linie und überwiegend durch Überlegungen und Entscheidungen der Lehrperson), obgleich die beiden Autoren die Frage aufwerfen „Können Sie dabei nicht auch die Schüler einbeziehen?“ (Kahlert/Heimlich 2012, 185), lautet hier die Devise: Die Schülerinnen und Schüler sind einzubeziehen! Erst nach diesem ersten Konstruktionsprozess kommt es zur gemeinsamen Entscheidung dessen, was der gemeinsame Gegenstand für den Lehr-Lern- bzw. Förderprozess sein soll.

Im Rahmen sich daran anschließender weiterer Konstruktions- aber auch Instruktionsprozesse kommt es dann zur Festlegung bestimmter Frage- oder Problemstellungen, die mit dem Thema verbunden sind. Hier ist es bei aller Rücksicht auf die Präferenzen der Lerngruppe auch möglich, bestimmte Schwerpunkte zu setzen, die curricular notwendig sind, ohne jedoch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler auszuhebeln. In dieser Phase der Planung geht es darum, die Fragen oder Problemstellungen herauszufiltern, die erstens für die Schülerinnen und Schüler am bedeutsamsten und die zweitens aus Perspektive der Lehrperson am relevantesten sind. Die auf diesem Wege ermittelten Fragen bzw. Problemstellungen liefern nun das ‚Rohmaterial‘ für die gemeinsame Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Gegenstand, ohne dass bis her Fragen der Individualisierung und Differenzierung gezielt in den Blick genommen wurden.

Die Herausforderung und Aufgabe für Lehrerinnen und Lehrer besteht nun darin, die Aufgaben so zu adaptieren bzw. aufzubereiten, dass sie unterschiedliche Modi der Problembearbeitung ermöglichen, indem es den Schülerinnen und Schülern möglich ist, in Bezug auf jede einzelne Aufgabe/Problemstellung jede Repräsentationsstufe zu durchlaufen. Die Gestaltung der Aufgaben sowie die Anpassung der Lernumgebung stellen in dieser Phase eine zentrale Aufgabe dar. Entscheidungen hierzu werden maßgeblich durch eine inklusive pädagogische Diagnostik unterstützt. Sie soll zur Umsetzung oder vielmehr zur Ermöglichung individueller und vielfältiger Zugänge und Auseinandersetzungen beitragen. „Inklusiver Unterricht [...] sucht vielfältige, unterschiedliche Perspektiven zur Gestaltung eines gemeinsamen Ganzen“ (Platte 2010, 97f.). Dabei geht es um die „Fähigkeit und Bereitschaft, Perspektiven zu erweitern und zu wechseln“, um so „die Vielseitigkeit eines (Lern)Gegenstandes [zu] erfahren.“ (ebd., 95) Der von uns mithilfe von Abbildung 3 und Abbildung 4 skizzierte Vorschlag eines Planungs- und Handlungsmodells der Repräsentationsebenen kommt hier explizit zur Anwendung. Überlegungen zu spezifischen Handlungen in Bezug auf die unterschiedlichen Frage- oder Problemstellungen könnten im Zuge der Vorbereitung der Aufgaben beispielsweise tabellarisch festgehalten werden (siehe Abbildung 6).

	themenspezifische Handlungen		
Ebene/Dimension	Aufgabe 1	Aufgabe 2	...
<i>Kommunikativ-interaktiv</i>			
<i>Sensorisch</i>			
<i>Enaktiv</i>			
<i>Ikonisch</i>			
<i>Symbolisch</i>			

Abb. 6: Berücksichtigung der Repräsentationsebenen bei der Konzeption von Aufgaben- bzw. Problemstellungen im Rahmen des gemeinsamen Gegenstandes

Überlegungen zur Individualisierung und Differenzierung der Aufgaben- und Problemstellungen unter Berücksichtigung der Repräsentationsebenen können es durchaus erforderlich machen, die Lernumgebung zu adaptieren. Gleichsam können Grenzen der Machbarkeit bereits in dieser Phase der Planung augenscheinlich werden. Wenn sich beispielsweise der Besuch eines außerschulischen Ortes zur Bearbeitung des gemeinsam konstruierten Gegenstandes anbietet, muss stets auch realistisch abgewogen werden, ob dieses Vorhaben (finanziell, zeitökonomisch, personell etc.) umsetzbar ist. Während Träume und Visionen in den vorangegangenen Phasen also möglich und wünschenswert sind, so kommt es nun zur Prüfung dessen, was im Rahmen der gegebenen Umstände machbar ist. Es geht also um die nüchterne Akzeptanz: „Für die Kinder und Jugendlichen, die heute, morgen und in naher Zukunft unterrichtet werden, stehen nur die Möglichkeiten zur Verfügung, die unter den gegebenen Bedingungen ausgeschöpft werden können.“ (Kahlert/Heimlich 2012, 156)

Um Möglichkeiten und Grenzen der Umsetzbarkeit, aber auch die Qualität und Quantität der Gestaltung von Aufgaben, der Veränderung der Lernumgebung sowie der Berücksichtigung der Repräsentationsebenen zu ermöglichen, ist es ebenso unabdingbar, die allgemeinen Rahmenbedingungen (d.h. räumliche, sächliche, personelle, finanzielle, zeitökonomische u.a. Rahmenbedingungen) sowie den individuellen Kontext der Schülerinnen und Schüler (Entwicklungsstände, Erfahrungen, Interessen, Lernbiographie usw.) und den kollektiven Kontext der Lerngruppe (gemeinsame Lernbiographie, Rituale, Interessen, etc.) im Blick zu haben. Dies zu eruieren, ist ein weiterer wichtiger Bestandteil einer inklusiven pädagogischen Diagnostik, die wir im Rahmen dieses Beitrages als Kernstück einer inklusiven Didaktik charakterisiert haben und welche nach unserem Verständnis das Lehren und Lernen in heterogenen Lerngruppen grundlegend unterstützt, indem Informationen für eine größtmögliche Individualisierung unter Achtung der Gemeinsamkeit gesammelt und interpretiert werden. Der Schritt der Eruierung von Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren wird in Abbildung 5 an unterster Stelle angeführt, findet jedoch jederzeit, mal mehr mal weniger strukturiert, mal mehr oder weniger bewusst, mal mehr oder weniger standardisiert, statt. Die Analyse der Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren fließt – zu welchem Zeitpunkt auch immer sie stattfindet – letztendlich direkt in die Gestaltung der Aufgaben- und Problemstellungen, die Adaption der Lern- bzw. Lehr- und Förderumgebung mit ein. Im Modell der inklusionsdidaktischen Netze spielen die Entwicklungsbereiche als wesentlicher Kontextfaktor auf Seite der Schülerinnen und Schüler eine hervorgehobene Rolle. Im Rahmen des hier skizzierten Gesamtmodells gehören die Entwicklungsbereiche und Entwicklungsstände der Kinder zum komplexen Geflecht der Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren, welches hier in seiner Vielschichtigkeit nur angedeutet wurde.

Die bisher angedeuteten Arbeitsprozesse münden letztlich in den Gemeinsamen Unterricht als inklusives Lehr-Lern- bzw. Förder-Setting, innerhalb dessen sich die Rolle von Sonderpädagogen und Sonderpädagoginnen ändert, „wenn sie nicht mehr in einer Förderschulklasse unterrichten oder mit einem Teil ihrer Arbeitszeit zugleich an einer oder gar mehreren allgemeinen Schulen ‚ambulant‘ tätig sind, sondern mit ihrer Stelle und vollständig in der allgemeinen Schule tätig sind. Zwar sind die Grundfunktionen der Lehrertätigkeit – Unterricht, Beurteilung, Beratung, Erziehung, Zusammenarbeit mit Kollegen, Schulmanagement – an jedem Lernort gleich. Allerdings verschieben sich die Schwerpunkte“ (Klemm/Preuss-Lausitz 2011, 106f.). Sie liegen in der pädagogischen Beratung (Ebd., vgl. auch Wocken 1997) und in der Expertise „für die Moderierung des Prozesses, die bestmögliche Förderung herauszufinden und zu arrangieren“ (Reiser 1998, 51). Damit sind Sonderpädagogen

und Sonderpädagoginnen jedoch „nicht in erster Linie die Expertin[nen und Experten; T.S.] für die bestmögliche Förderung“ (ebd.), sondern Bestandteil eines Kooperationsteams, das sich in den eigenen Expertisen ergänzend (vgl. Katzenbach 2005, 90) um inklusiven Unterricht bemüht und den gemeinsamen Blick auf alle Kinder und Jugendlichen richtet. „Die Verantwortung für das Gelingen des Bildungsprozesses aller SchülerInnen einer Lerngruppe liegt bei beiden PädagogInnen.“ (Ebd.)

Mit dem inklusiven Paradigma ist nunmehr die Hoffnung verbunden, dass die tradierte pädagogische Dichotomie zugunsten einer Zuständigkeit für alle Kinder aufgelöst wird, deren Logik trotz der integrations- und inklusionspädagogischen Entwicklungen der letzten Dekaden eine fast unverminderte Aktualität besitzt und als Folge sowie Voraussetzung der Selektivität des deutschen Bildungssystems kritisch hinterfragt werden muss. Im Anschluss an die Überlegungen zur konkreten, individualisierenden und differenzierenden Ausgestaltung der einzelnen Aufgaben für die Lerngruppe respektive für jede einzelne Schülerin und jeden einzelnen Schüler muss die Lehrkraft selbstverständlich auch über entsprechende geeignete Unterrichtsformen und Unterrichtsmethoden, mögliche Sozialformen sowie Hilfsmittel und unterstützende Medien entscheiden. Schlussendlich fügen sich alle diese Vorbereitungen, die hier nur schematisch und verkürzt dargestellt wurden zum eigentliche Kernstück zusammen: dem Prozess des Gemeinsamen Unterrichts, der wie alle pädagogischen Prozesse von Ungewissheit bestimmt ist und ein hohes Maß an Flexibilität und Reflexivität sowie eine grundlegende Offenheit für die pädagogische Unsicherheit, welche als Kernaufgabe der Professionalisierung in der Pädagogik bzw. Kernstück pädagogischer professioneller Entwicklung betrachtet wird (vgl. Reiser 1998), erfordert.

Ausblick

Wie eingangs erwähnt, ist es eine ernstzunehmende Aufgabe, den Diskurs (bzw. die Diskurse) um eine inklusive (Fach)Didaktik voranzutreiben, um bildungspolitische Forderungen nicht im luftleeren Raum verhallen zu lassen oder Praktikerinnen und Praktikern das Gefühl zu geben, mit realitätsfernen Utopien konfrontiert zu werden. Dabei gilt es vor allem, die Entwicklung konkreter Unterrichtskonzepte und damit einhergehender geeigneter Materialien gezielt voranzutreiben, ohne dass mit zunehmender Praxisnähe Ansprüche an einen inklusiven Unterricht aufgegeben werden (vgl. Seitz 2006). In diesem Sinne kann nur dazu aufgerufen und ermutigt werden, auf Forderungen nach inklusionsdidaktischen Konzeptionen mit konzeptionellen Konkretisierungen zu antworten. Für den Sachunterricht haben sich Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich dieser Aufgabe angenommen und – wie wir aufzuzeigen versucht haben – mit der Konzeption der inklusionsdidaktischen Netze einen praxistauglichen Entwurf eines Planungs- und Handlungsmodells für inklusiven (Sach)Unterricht vorgelegt. Mit der Skizze des Modells der Repräsentationsebenen zu didaktisch-methodischen Inszenierungen im inklusiven Sachunterricht haben wir im Rahmen dieses Beitrages einen weiteren Vorschlag geliefert, der in dem Versuch einer Synthese unseres eigenen und des Modells nach Kahlert/Heimlich (2012) zu einem Entwurf eines Gesamtmodells zur Planung inklusiven (Sach)Unterrichts mündete. Dieses Modell ist sowohl sachunterrichtsspezifisch konzipiert (dies betrifft vor allem die Beachtung der Perspektiven des Sachunterrichts, wie sie im Perspektivrahmen der GDSU formuliert werden) als auch so allgemein angelegt, dass es denkbar ist, es zur Planung des Unterrichts in anderen Fächern heranzuziehen. Derartige Modelle und Konzeptionen können gewinnbringend dazu beitragen, die Umsetzung inklusiver Ansprüche voranzutreiben und Praktikerinnen und Praktiker dazu anregen, Erfahrungen mit der Planung von Lehr-Lern- und Förderprozessen zu sammeln und aus ihrer Perspektive der pädagogischen Alltagspraxis Rückmeldungen zu geben, die somit wiederum Eingang in den Diskurs um eine inklusive (Fach)Didaktik finden.

Es wird in Zukunft nicht darum gehen, „pädagogische Fertigware zu liefern“ (Kahlert/Heimlich 2012, 161), wohl aber für die pädagogische Alltagspraxis vielfältige praxisorientierte und nachvollziehbare Anregungen – und auch Beispiele – bereitzustellen, die dazu beitragen, dass die Herausforderung inklusiven Unterrichts, die sich durch die UN-Behindertenrechtskonvention im Recht aller Kinder auf inklusive Bildung manifestiert, ein Stück weit entmystifiziert wird und dazu ermutigt, sich ihr zu stellen. Instrumenten für die Lehr-Lern- und Förderplanung (und Reflexion) kommt in diesem Zusammenhang ein besonderer Stellenwert zu (vgl. Prengel 2012, Kahlert/Heimlich 2012).

Literatur

- Beilner, H. (2007): Historische Aspekte. In: J. Kahlert u.a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhardt, 168-174
- Boban, I. (2007): Wollkommen heißende Diagnostik – ein Schlüsselement für Inklusion. In: A. Hinz (Hrsg.): Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 139- 145
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von T. Booth & M. Ainscow. URL: <http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20german.pdf> [16.03.2012]
- Blaseio, B. (2011): Inklusives Sachlernen in den Grundschullehrplänen Deutschlands. In: H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 89-96
- Blohm, M./Heil, C./Peters, M./Sabisch, A./Seydel, F. (2006): Über Ästhetische Forschung. Lektüre zu Texten von Helga Kämpf-Jansen. München: kopaed, 33-37

- Bruner, J. S. (1970): Der Prozeß der Erziehung. Berlin-Verlag: Berlin
- Dahrendorf, R. (1967): Pfade aus Utopia. Zur Theorie und Methode der Soziologie. München: Piper
- Dechmann, M. (1978): Teilnahme und Beobachtung als soziologisches Basisverhalten. Bern/Stuttgart: Paul Haupt
- Duncker, L. (1998): Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In: L. Duncker & W. Popp (Hrsg.): Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts. Weinheim/München: Juventa, 29-40
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 1, 4-48
- Feuser, G. (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. 2. unv. Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, G. (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben, Jg. 17/3, 156-166
- Forgas, J. P. (1999). Soziale Interaktion und Kommunikation. Eine Einführung in die Sozialpsychologie (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PVU
- Friebertshäuser, B. (1997): Feldforschung und teilnehmende Beobachtung. In: B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.): Handbuch Qualitative Methoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim/München: Juventa, 503-534
- Giddens, A. (1999): Soziologie. Hrsg. von C. Fleck & H. G. Zilian, übersetzt von H. G. Zilian. 2. überarb. Auflage. Graz-Wien: Nausner & Nausner
- Giest, H./Kaiser, A./Schomaker, C. (Hrsg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Gläser, E./Becher, A. (2012): Kompetenzorientierung im historischen Lernen – Eine Analyse schriftlicher Lernaufgaben in Schulbüchern. In: H. Giest/E. Heran-Dörr/C. Archie (Hrsg.): Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 143-150
- Götz, M. (2007): Historische Zugänge. In: J. Kahlert u.a. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Klinkhardt, 47-52
- Heimlich, U. (2007): Inklusion als Chance einer neuen Lernqualität? Vortrag auf dem Fachtag „Inklusion/ Exklusion – Möglichkeiten von Heilpädagogik in Regelschulen“ am 10.11.2007 in der Akademie Schönbrunn in Markt Indersdorf. URL: http://www.schoenbrunn.de/franziskuswerk/pdf/Zusammenfassung_Vortrag_Heimlich.pdf [28.3.2012]
- Heller, A. (2002): Die Bedeutung der Sinne und des Sinnesmaterials im päd. Konzept Maria Montessoris. In: MONTESSORI – Zeitschrift für Montessori-Pädagogik, 2002, Heft 1
- Helmke, A. (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer
- Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 9, 354-361
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion? In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 41-74
- Hinz, A. (2011): Inklusiver Sachunterricht – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 23-38
- Holtstiege, H. (2000): Modell Montessori. Grundzüge und aktuelle Geltung der Montessori-Pädagogik. 12. Auflage. Freiburg, Basel, Wien: Herder Verlag
- Homann, J./Bruhn, L. (2009): Ein Dutzend Gründe, warum die Integrationspädagogik gescheitert ist. Eine Streitschrift. Online Publikation unter: <http://www.zedis.uni-hamburg.de>
- v. Humboldt, W. (1920): Der Königsberger Schulplan. In: Gesammelte Schriften, Bd. XIII. Berlin: Preußische Akademie der Wissenschaften: 259-283.
- Ingenkamp, K./Lissmann, U. (2005): Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik. 5., völlig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Kahlert, J./Heimlich, U. (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: U. Heimlich/J. Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, 153-190
- Kaiser, A. & Albers, S. (2011): Inklusion durch Lernaufgaben im Sachunterricht – ein Widerspruch? In: H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 79-88
- Kämpf-Jansen, H. (2000): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln: Salon Verlag
- Katzenbach, D. (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz? In: U. Geiling & A. Hinz (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 86-90
- Klemm, K./Preuss-Lausitz, U. (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. URL: http://www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Sektionen/Sek06_SondPaed/Studie_Klemm_Preuss-Lausitz_NRW_Inklusionskonzept_2011.pdf [23.09.2012]
- Köhnlein, W. (2011): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, W. u.a. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. Auflage, Klinkhardt UTB, 494-503
- Kultusministerkonferenz (1997): Grundsätzliche Überlegungen zu Leistungsvergleichen innerhalb der Bundesrepublik Deutschland – Konstanzer Beschluss vom 24.10.1997. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1997/1997_10_24-Konstanzer-Beschluss.pdf [18.09.2012]
- Lamla, J. (2005): Die Konflikttheorie als Gesellschaftstheorie. In: T. Bonacker (Hrsg.): Sozialwissenschaftliche Konflikttheorien. Eine Einführung. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag, 207-230
- Laubner, M. (2009): Sachunterricht und Inklusion - eine Literaturübersicht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, (2009) 13, 1-9
- Michalik, K. (2007): Arbeit mit historischen Quellen. In: D. von Reeken (Hrsg.): Handbuch Methoden im Sachunterricht. 2., unveränderte Auflage. Hohengehren: Schneider Verlag, 223-231
- Platte, A. (2010): Inklusiver Unterricht – eine didaktische Herausforderung. In: A. Hinz/I. Körner/U. Niehoff (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 87-100
- Prengel, A./Liebers, K./Geiling, U. (2011): Leitideen. In: U. Geiling/K. Liebers/A. Prengel (Hrsg.): Handbuch ILEA T. Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Halle, 9-22
- Prengel, A. (2012): Lern- und Förderplanung in inklusiven Schulen – Grundlagen, praktikable Instrumente, Ausblick. Vortrag während der Tagung „Förderplanung in der inklusiven Schule“ im LIS (Landesinstitut für Schule), 15.12.2011, Bremen
- Prengel, A. (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske & Budrich

- Prenzel, A./Riegler, S./Wanneck, E. (2009): „Formative Assessment“ als Re-Impuls für pädagogisch-didaktisches Handeln. In: C. Röhrner, C. Heinrichtwark & M. Hopf (Hrsg.): *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag, 253-257
- Reich, K. (2006): *Konstruktivistische Didaktik*. Weinheim: Beltz
- Reiser, H. (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49, 46-54
- Sander, A. (2004): Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 5, 240-244
- Schädler, J. & Dorrance, C. (2011): Barometer of Inclusive Education – Konzept, methodisches Vorgehen und Zusammenfassung der Forschungsergebnisse ausgewählter europäischer Länder. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 4; URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/133/129> [17.03.2012]
- Schomaker, C. (2007): *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Schütze, F. (1994): Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. Eine mögliche methodische Orientierung in der Ausbildung und Praxis der Sozialen Arbeit? In: N. Groddeck & M. Schumann (Hrsg.): *Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion*. Freiburg: Lambertus, 189-297
- Simon, T. (2011): Montessori-Pädagogik im Blickwinkel inklusionspädagogischer Reformen. In: *DAS KIND* Heft 49, 1/2011, 110-123
- Schuhmann, B. (2009): Inklusion statt Integration – eine Verpflichtung zum Systemwechsel. Deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Pädagogik* 02/2009, 51-53
- Seitz, S. (2004): Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: I. Schnell & A. Sander (Hrsg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 215-231
- Seitz, S. (2005a): *Zeit für inklusiven Sachunterricht. Reihe Basiswissen Grundschule Bd. 18*. Hohengehren: Schneider
- Seitz, S. (2005b): Lehr-/Lernforschung für die inklusive Schule – Begründungen und Erschließungsmöglichkeiten. In: A. Hinz & U. Geiling (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 116-121
- Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 1 (2006) URL: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/15> [19.03.2012]
- Seitz, S. (2008): Zum Umgang mit Heterogenität: inklusive Didaktik. In: J. Ramseger & M. Wagener (Hrsg.): *Chancenungleichheit in der Grundschule – Ursachen und Wege aus der Krise*. Wiesbaden: VS-Verlag, 175-178
- Seitz, S. (2011): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*, Ausgabe 3/2011
- Speck, O. (2003): *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München: Ernst Reinhardt
- Speck, O. (2011): *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität*. 2. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag
- Tänzer, S./Lauterbach, R. (Hrsg., 2010): *Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle, Beispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Werner, E. E. (1971): *The children of Kauai: a longitudinal study from the prenatal period to age ten*. Honolulu: University of Hawaii Press
- Werning, R. (2010): *Inklusion: Chancen, Widersprüche, Perspektiven*. URL: www.hss.de/downloads/100516-18_RM_Werning.pdf [22.03.2012]
- Werning, R./Lichtblau, M./Thoms, S./Usanmaz, F. (2011): Interessen als Ressource und Ansatzpunkt inklusiver Förderung. In: B. Lütje-Klose/M.-T. Langer/B. Serke/M. Urban (Hrsg.): *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik*, 262-270
- Wischer, B. (2009): *Umgang mit Heterogenität im Unterricht – Das Handlungsfeld und seine Herausforderungen*. URL: <http://www.teachers-ipp.eu/Umgang-mit-Heterogenitet.html/2.%20Umgang%20mit%20Heterogenitaet%20-%20DE.pdf> [24.03.2012]
- Wocken, H. (1997): *Kompetenzen und Ausbildung von Sonderpädagogen*. Vervielf. Manuskript. Hamburg
- Wocken, H. (1998): *Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie gemeinsamen Unterrichts*. In: A. Hildeschiedt & A. Sander (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/München: Juventa, 37–53
- Wocken, H. (2009): *Disability Studies contra Integration*. In: *Zeitschrift für Inklusion*, Nr. 2 (2009). Online-Publikation unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/34/41>
- Zander, M. (2009): *Armes Kind – starkes Kind? Die Chance der Resilienz*. Wiesbaden: VS Verlag