

„Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten¹

Der Beitrag widmet sich der sachunterrichtlich angeregten Auseinandersetzung mit Heimat unter besonderer Berücksichtigung der Relevanz des Themas für einen inklusiven Sachunterricht und unter Beachtung aktueller Grundsätze für denselben. Das Lernen in Gedenkstätten wird exemplarisch als möglicher Beitrag zum kritischen heimat- und inklusionsbezogenen wie auch zeitgeschichtlichen Lernen thematisiert.

Zur allgemeinen, schulbezogenen und inklusionspädagogischen Aktualität von „Heimat“

Die Beschäftigung mit Heimat ist in den letzten Jahren u.a. aufgrund steigender Anforderungen an die Mobilität und Flexibilität der/des Einzelnen (vgl. z.B. Giddens 1995, Sennet 1998) und Themen wie bspw. Trans- und Interkulturalität wieder zunehmend populär geworden. Mitunter hat dies zu einem inflationären Gebrauch des Terminus Heimat geführt (Donig & Scholl-Schneider 2009). Während Heimat vor allem in Deutschland negativ konnotiert und zuweilen ein regelrecht tabuisierter Begriff war, so hat er dennoch nicht an Relevanz verloren und gilt in Folge von „Versuchen der Vergangenheitsbewältigung und der Überwindung von Tabus“ (ebd.: 15) als rehabilitiert, obgleich immer noch als brisant. Mit Blick auf die Grundschule war und ist Heimat vor allem mit dem Fach Sachunterricht unweigerlich verbunden – wengleich dieser Umstand nicht unproblematisch ist, ist er innerhalb des Sachunterrichts ausgiebig diskutiert bzw. aufgearbeitet worden (vgl. z.B. Rauterberg 2003). In der Didaktik des Sachunterrichts hat der Heimatbegriff eine Renaissance erlebt (Thomas 2013). Der heutige Sachunterricht „bedient sich [...] der Nahwelt als außerschulischen Lernort, verzichtet jedoch [im Gegensatz zur Heimatkunde; T.S.] darauf, diese als Heimat zu verordnen im Sinne einer gefühlsintensiven Identifikation mit homogen geteilten Lebens-, Denk-, Glaubens- und Verhaltensgewohnheiten, seien sie lokal, regionale oder national begrenzt“ (Götz 2014: 526). Neben der traditionellen, jedoch neudefinierten Heimatorientierung des Sachunterrichts ist das Thema Heimat auch im Kontext aktueller inklusionspädagogischer Diskussionen von besonderer Relevanz. Annäherungen an bzw. Auseinandersetzungen mit Fragen wie Migration oder Fragen des Umgangs mit kultureller Vielfalt, des Umgangs mit sozialen Disparitäten, der Anerkennung von differenten Lebensweisen, des Umgangs mit Vorurteilen bzw. stereotypen Urteilen u.v.m. (seien sie theoretischer oder empirischer Art) sind unmittelbare Bestandteile inklusionspädagogischer Diskurse.

Heimat(en) und Sachunterricht

Weder dieser Abschnitt noch der Beitrag an sich erhebt den Anspruch das Phänomen Heimat in all seinen Facetten allumfassend fachwissenschaftlich darzustellen. Vielmehr soll hier bündig der Kern des diesem Beitrag zugrunde liegenden Heimatverständnisses skizziert werden. Eine allumfassende Darstellung der wissenschaftlichen Diskussionen um den Begriff respektive das Konzept Heimat würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen bzw. den Fokus des Beitrages hin zur fachwissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Heimat verschieben. Heimat ganzheitlich theoretisch zu beschreiben, hieße potenziell alle Diskurse um Heimat (neben den im Sachunterricht geführten (vgl. z.B. Engelhardt & Stoltenberg 2002) zum Beispiel geographische, soziologische, philosophische, religiöse, anthropologische, psychologische, juristische, ...) aufzuarbeiten. Diese nun aber alle bündig abbilden oder zusammenfassen zu wollen, wäre eine eigenständige Arbeit, die sich weder auf wenigen Zeilen noch auf wenigen Seiten realisieren ließe. Andernfalls wäre eine so extrem komprimierte Zusammenfassung der unterschiedlichen grundständigen Heimat-Theorien letztlich nur eine Simplifizierung mit verminderter Funktionalität. Daher erfolgt im Rahmen dieses Beitrages eine Beschränkung der theoretischen Beschreibung von Heimat auf die Aspekte, die für die weiteren Ausführungen im Wesentlichen bedeutsam erscheinen.

„„Heimat“ wird im allgemeinen Sprachgebrauch häufig auf eine Raumstelle, wie den Ort der Herkunft, der Geburt oder des Wohnens reduziert“ (Klose 2013: 26). Wengleich Heimat oft mit regionalen Bezügen gleichgesetzt wird, geht die dem Heimatgefühl zugrundeliegende Identifikation – wie weiter unten noch gezeigt

¹ Für Hinweise, Anregungen und kritische Rückmeldungen inhaltlicher und formaler Art bedanke ich mich bei Michael Gebauer, Claudia Schomaker und Jaqueline Simon.

wird – über die räumliche Dimension deutlich hinaus. „Heimat kann unendlich vieles bedeuten von konkreten Dingen, wie Wohnort oder Familie, bis zu abstrakten, wie Gefühlen oder Gerüchen“ (Heilingsetzer 2014: 28). Unabhängig davon, worauf sie sich bezieht, gilt jedoch, dass diese Identifikation nichts per se Gegebenes oder Unveränderbares ist. Heimat ist als „Lebenszusammenhang, als Element aktiver Auseinandersetzung“ zu verstehen (Bausinger 1980: 21). Sie ist bzw. wird subjektiv konstruiert und findet als aktiver Prozess im Spannungsfeld von Raum, Zeit und Identität statt (vgl. z.B. Mitzscherlich 1997, Lobensommer 2010). Daher kann Heimat auch im schulischen Kontext nicht einfach als (feststehender) Begriff, sondern muss vielmehr als dynamisches, individuell konstruiertes und individuell erfahrbares Konzept verstanden werden (vgl. Köller 2004, Götz 2014). Für ein Verstehen von und die zielgerichtete Auseinandersetzung mit Heimat bzw. Heimaten² – zum Beispiel in Schule – hat dies den Anspruch zur Folge, „sich ihrer soziokulturellen Konstruktion bewusst zu werden“ (Donig & Scholl-Schneider 2009: 20) und sich damit subjektiven Deutungen von Heimat gegenüber zu öffnen und die Lernenden gleichermaßen für eine solche Öffnung zu sensibilisieren. Heimat ist bei allen möglichen Gemeinsamkeiten zwischen den Heimatverständnissen einzelner Individuen stets subjektiv und auch nur in ihrer Subjektivität zu rekonstruieren. Auf unterrichtspraktischer Ebene bedeutet dies: „Da Heimat nur individuell selbst herstellbar ist, entzieht sich ihre identitätsstiftende Wirkung der unterrichtlichen Lehrbarkeit“ (Götz 2014: 525). Wird Heimat(lernen) so verstanden und die Subjektivität von Heimatvorstellungen im Rahmen von schulischen Auseinandersetzungen geachtet, „sperrt [die Heimatorientierung; T.S.] sich damit gegen eine ideologische Indienstnahme“ (ebd.). Die Einsicht, dass Heimat für Jede_n etwas je unterschiedliches ist bzw. sein kann, ist keine neuzeitliche Einsicht. Der Begriff Heimat hatte seit je her verschiedene Bedeutungsvarianten, sodass sich Definitionen von Heimat entsprechend unterschieden, unterscheiden können und auch künftig unterscheiden werden (Lobensommer 2010). Heutzutage ist Heimat³ „ein fragwürdiger Begriff geworden, ein umstrittener, ein nicht mehr auf den (einen) Punkt zu bringender“ (Mitzscherlich 2010: 7). Dies unterstreichen auch Donig und Scholl-Schneider (2009: 17), wenn sie anmerken, dass Heimat zu unscharf und mehrdeutig, „zu komplex, zu ambivalent oder zu diffus [ist; T.S.], um ihr in einer Definition gerecht zu werden“. Zudem ermöglicht gerade die „individuell-emotionale Komponente des Begriffs“, so Heilingsetzer (2014: 17), „keine allgemein gültige Definition (vgl. Mertens 2001: 43)“. Vielmehr scheint es logisch und notwendig sich auf Gemeinsamkeiten der vielfältigen wissenschaftlichen Verständnisse von Heimat zu besinnen (vgl. Schroeter 2012: 54), wenn man sich Heimat definitorisch nähern möchte. Schroeter schlägt daher folgende Aspekte als im weitesten Sinne universelle für differente Heimatverständnisse vor:

- „Heimat kann sich auf einen Raum (z.B. ein Stadtviertel, einen Ort, eine Region) beziehen, sie kann möglicherweise aber auch (nur) soziale Beziehungen beinhalten.
- Eine ‚Territorialität‘ des Menschen, also das Bedürfnis des Menschen nach einem konkreten, abgegrenzten (Lebens-) Raum, erscheint [...] fragwürdig, da dies eine klare Grenzziehung zwischen heimatlichen und fremden Lebensräumen verlangt. Es erscheint [...] vielmehr [...] möglich, dass heimatliche Beziehungen zu verschiedenen Räumen existieren oder sich sogar für einige Menschen ganz von Räumen lösen.
- Heimat beinhaltet Gefühle von Vertrautheit, Geborgensein, Anerkennung und Zugehörigkeit zu einem Raum bzw. zu einem Personenkreis.
- Heimat ist eine subjektive und individuelle Erfahrung; sie basiert auf Interpretationen der Umwelt und nicht auf Prägungen.
- Heimat kann auch eine (idealisierte) Erfahrung der Kindheit bzw. der Vergangenheit sein, sie bleibt aber nur dann heimatlich, wenn diese Erfahrungen einer Person auch in seiner aktuellen Lebenssituation durch das Wissen um Vertrautheit, Anerkennung und Zugehörigkeit Halt gibt.
- Heimat kann verloren gehen – sei es durch Migration oder durch die Veränderung der Umgebung – sie kann aber auch neu geschaffen werden.
- Heimat und Identität hängen zusammen: Gefühle von Anerkennung, Geborgenheit, Sicherheit und Zugehörigkeit sowie die Möglichkeit zur ethischen und kulturellen Orientierung in einem als gesichert empfundenen Rahmen unterstützen bzw. tragen den Identitätsprozess“ (ebd.: 54 f.).

Der Heimatbegriff ist mit dem Sachunterricht und seiner Geschichte eng verbunden. Das besondere Verhältnis von Heimatorientierung und Sachunterricht wurde (und wird) aufgrund der Ideologisierung des Heimatbegriffes der Heimatkunde⁴ kritisch hinterfragt (vgl. z.B. Rauterberg 2003) und hat maßgeblich zur Namensänderung von

² Engelhardt und Stoltenberg (2002a: 12) verweisen darauf, dass es angemessener ist im Plural von *Heimaten* zu sprechen/schreiben, um deren „multiplen Charakter“ sowie deren „Subjektabhängigkeit und Vielfalt zu markieren“.

³ Zur Geschichte des Heimatbegriffes vgl. z.B. Mitzscherlich (2013).

⁴ Die Gefahr der Ideologisierung des Heimat-Begriffes besteht prinzipiell – also auch außerhalb der Heimatkunde und des Sachunterrichts. Innerhalb der interdisziplinären Heimat(en)-Diskurse lassen sich zudem unterschiedliche Tendenzen ausmachen. So können zum Beispiel kontrastiv eher restaurativ-konservative und eher den gewandelten gesellschaftlichen Bedingungen entsprechende Denk- und Argumentationslinien (z.B. die Arbeiten von Bausinger und Mitzscherlich) unterschieden werden. Diese in anderen Disziplinen geführten Diskurse beeinflussen insofern sachunterrichtliche Heimat(en)-Diskurse, als dass sie als Referenzrahmen dienen und entsprechend ihrer theoretischen Implikationen bezüglich der Ideologisierungsgefahr reflektiert werden müssen.

der Heimatkunde hin zum Sachunterricht inklusive damit verbundener konzeptioneller Debatten beigetragen (vgl. z.B. Götz 1997, Thomas 2013, Götz 2014). Zum Teil wurde sogar dafür plädiert, dass der Sachunterricht gänzlich auf den Heimatbegriff verzichten müsse, „um seinem aufklärerischen Bildungsauftrag (vgl. Klafki 1992) nachkommen zu können“ (Schwier & Jablonski 2002: 125). Innerhalb des Sachunterrichts besteht insgesamt Konsens darüber, dass die Heimatkunde „in hohem Maße ideologiefähig [war] [...] und permanent als Vehikel von ‚Ideologie‘ mediatisiert“ wurde (Plöger & Renner 1997 zit. in Rauterberg 2002: 31). Selbst Schreier (1994), der seinerseits die Kritik an der Heimatkunde kritisch hinterfragt hat, räumt ein, dass „der ideologische Charakter der historischen Heimatkunde-Didaktik nicht bestritten“ ist (Schreier 1994: 14). Dass dies nicht nur vor dem Zweiten Weltkrieg, sondern auch danach bis in die 1960er Jahre der Fall war, wurde und wird in sachunterrichtlichen Publikationen und Standardwerken immer wieder thematisiert (exemplarisch dazu Köhnlein 2012: 199, Thomas 2013: 24, Götz 2014: 524). Während der Sachunterricht sich zunächst explizit von der Heimatkunde und ihrer ideologisierten Heimatorientierung abwandte (vgl. Thomas 2013), hat er sich im Laufe der letzten Jahrzehnte jedoch „der erneuten Berücksichtigung von Heimatbezügen geöffnet“ (Götz 2014: 526). Der Sachunterricht grenzt sich dabei deutlich vom Heimatverständnis der Heimatkunde ab, auch wenn er „in der Nutzung der Heimat als Lernort an die traditionelle Heimatkunde erinnert“ (ebd.: 525). Den Heimatbegriff hat der Sachunterricht für sich neu definiert (vgl. dazu Engelhardt & Stoltenberg 2002). Heute wird auf „die Vermittlung von Kompetenzen [gesetzt], die es den Grundschülerinnen und Grundschulern ermöglichen, in Eigenleistung ihre Heimat zu schaffen und zu gestalten“ (ebd.: 526). Heimat ist für das sachunterrichtliche Lernen ein bedeutendes Thema, ist jedoch „als pädagogisch-didaktische Kategorie untauglich“ (Thomas 2013: 27) – sie hat „als didaktische Leitkategorie ausgedient“ (ebd.: 152, vgl. auch Schwier & Jablonski 2002: 125).

Ein (fast) blinder Fleck: Was Kinder unter Heimat verstehen

Wie Heimatvorstellungen bei Kindern entstehen und welche Heimatvorstellungen Kinder im Grundschulalter haben, ist wenig erforscht (vgl. Götz 2014). Köller (2004: 157) verweist unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Analyse von Schülertexten und Befragungen auf die sich in den Ergebnissen widerspiegelnde Vielfalt und Subjektivität des Heimatverständnisses. Sie zeigt zudem auf, „dass Schüler/innen in der Regel auf der regionalen Ebene, d.h. auf der privaten Ebene von Heimat argumentieren. Die Straße, das Haus, die Schule, der Spielplatz, der nahegelegene Wald, aber auch das eigene Zimmer und die Küche sind Orte, die Kinder mit dem Begriff ‚Heimat‘ verbinden“ (ebd.). Diese Orientierung spiegelt das gängige Verständnis und die verbreitete definitonische Fassung von Heimat (siehe oben) wider. Kinder haben jedoch nicht nur ein raumbezogenes Heimatverständnis, sondern beziehen sich bei ihren Vorstellungen ebenso auf für sie signifikante Personen, bedeutsame Gegenstände, Rituale und Feste und besondere Erfahrungen, sodass ihr Heimatkonzept vor allem persönlich-emotional, insgesamt jedoch wesentlich differenzierter bzw. über die räumliche Dimension hinausgehend ist (vgl. ebd.). In der (sach)unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem Thema Heimat gilt es „emotional bedeutsame, für den Einzelnen persönlich bedeutsame Dinge, Erlebnisse, Personen, Sachverhalte in den Mittelpunkt [zu; T.S.] rücken, die mit dem Gefühl des Heimisch-Seins, des Wohlfühlens, der Geborgenheit, der Anerkennung und des Angenommen-Seins, der Selbstwirksamkeit usf. verbunden sind.“ (Giest 2015: 221)⁵

⁵ Als weitere empirische Forschung zum Heimatverständnis von (Grundschul-)Kindern könnte hier die Studie des ISB Bayern angeführt werden (vgl. Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung 2008). Diese Studie erscheint jedoch aus zweierlei Gründen kritisch. Einerseits sind nur 3,3 Prozent der 1649 befragten Schüler_innen in einem Alter von sechs bis zehn Jahren, also im Grundschulalter (vgl. ebd.: 13). Andererseits kann das Design der Studie kritisch hinterfragt werden, da diesem ein sehr enges, vor allem auf die räumliche Komponente von Heimat bezogenes Heimatverständnis zugrunde liegt. Aus diesen Gründen werden die Ergebnisse dieser Studie hier nicht eigens angeführt.

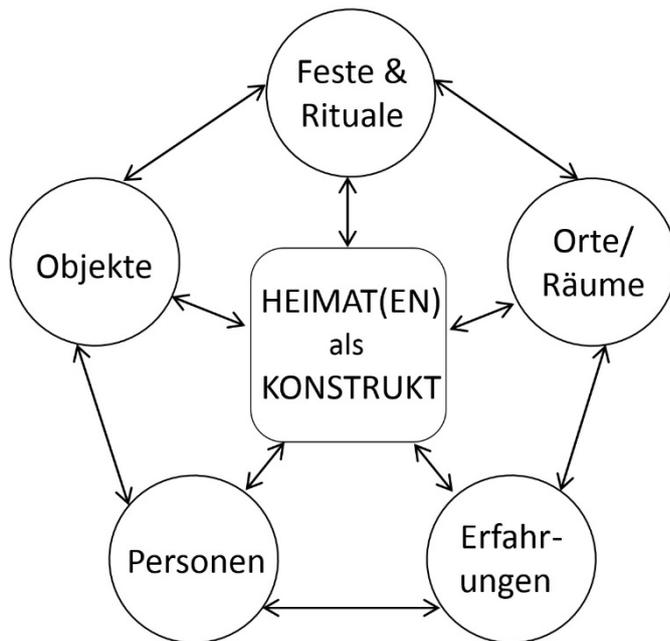


Abbildung 1: Aspekte der Heimatvorstellung(en) von Kindern in Anlehnung an Köller (2004)



Abbildung 2: Wer oder was für das eigene Heimatkonzept subjektiv bedeutsam ist/wird, kann völlig unterschiedlich sein und stets nur individuell rekonstruiert werden: Es kann ein Spielzeug sein – hier z.B. ein Pferd mit Reiter_in – oder aber ein Gebrauchsgegenstand, wie der Korb, in dem vielleicht sonst Obst liegt, oder der Kerzenhalter im Hintergrund des Bildes. (Foto: Toni Simon)

Heimat(en) im inklusiven Sachunterricht

Die Frage, wie ein Umgang mit dem Thema Heimat im inklusionsorientierten Sachunterricht gestaltet werden kann, lässt sich auf mindestens drei Ebenen beantworten. Auf der *konzeptionellen Ebene* zeigt sich, dass aktuelle Ansprüche an einen schulischen Umgang mit Heimat prinzipiell kongruent mit inklusionspädagogischen Ansprüchen sind: Für eine zeitgemäße Auseinandersetzung mit Heimat(en) wird die Achtung von Heimat als subjektives, individuelles, vielfältiges Konstrukt gefordert, was anschlussfähig an den inklusionspädagogischen Anspruch des reflektierten und anerkennenden Umgangs mit Vielfalt ist (vgl. auch Giest 2015: 221). Dieser Anspruch verstärkt die Forderung nach einem sensiblen und offenen Umgang mit unterschiedlichen Heimatvorstellungen und begründet sie über den Inklusionsgedanken. *Inhaltlich* gibt es eine starke Affinität

zwischen Heimat(lernen) und Inklusion. So baut das veränderte Heimatverständnis des Sachunterrichts auf der „Pluralität von Heimatwelten und die Heterogenität von Heimatbeziehungen“ auf (Götz 2014: 525). Aus dieser Prämisse geht eine Vielzahl an sachunterrichtlich wie inklusionspädagogisch relevanten Themen hervor, von denen hier beispielhaft und ohne besondere Systematik einige genannt seien:

- der Umgang mit kultureller Vielfalt (mit Blick auf z.B. verschiedene Nationen, aber auch Regionen, Gemeinden, Quartiere etc.) oder auch sozialen Disparitäten,
- die Anerkennung von differenten Lebensweisen und der Umgang mit Vorurteilen bzw. stereotypen Urteilen,
- das Schaffen und Pflegen eines Verständnisses bzw. einer Offenheit gegenüber dem Anderen, Fremden oder Unbekannten,
- die aktive Gestaltung positiver, nachhaltiger Beziehungen,
- die aktive (Mit-)Gestaltung förderlicher (heimatlicher) Lebensräume,
- etc.

Auf der dritten Ebene, der *didaktisch-methodischen*, geht es um die Gestaltung inklusionsorientierter Auseinandersetzungen mit Heimat im Sachunterricht. Hierzu gibt es Vorschläge konkreter Prinzipien eines inklusiven Sachunterrichts (siehe Abbildung 3), die mit dem grundlegenden Anspruch an sachunterrichtliches Heimatlernen – dass dieses subjektgebunden und niemals standardisiert gestaltet werden könne (vgl. Götz 2014) – passfähig sind. Mithilfe dieser für den Sachunterricht im Allgemeinen geltenden Prinzipien können Settings, die dem Heimatlernen dienen sollen, inklusionsorientiert vorstrukturiert werden.

Seitz (2005):

- ästhetische u. körperbasierte Zugangsweisen für alle Kinder
- Gelegenheit von Kind zu Kind zu lernen
- Freiraum für vielfältige Deutungsmuster
- individuelle Lern- und Entwicklungszeiten
- Lernräume flexibel nutzen

Seitz (2008) bzw. Seitz & Schomaker (2011):

- Vielperspektivität
- Kommunikation und Dialog
- Diagnostik

Abbildung 3: Prinzipien eines inklusionsorientierten Sachunterrichts nach Simone Seitz (2005, 2008) sowie Simone Seitz und Claudia Schomaker (2011)

Diese Prinzipien ergänzend bzw. z.T. auf ihnen aufbauend regen Gebauer und Simon (2012, 2012a, 2014) sowie Simon (2015) die Vorbereitung und partizipative Anpassung von Settings hinsichtlich der prinzipiellen Möglichkeit an, sich einem Gegenstand auf unterschiedlichen Repräsentationsebenen, Abstraktionsniveaus sowie über verschiedene Interaktionsmodi zu nähern. Mithilfe ihrer Matrize der Repräsentationsebenen und didaktisch-methodischen Inszenierungstechniken im inklusiven Sachunterricht (vgl. ebd.) plädieren sie für die Gleichwürdigkeit und Balance unterschiedlicher, vielperspektivischer Zugänge zur Sache, wobei sie sich an den zentralen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen des Sachunterrichts sowie ästhetischen und körperbasierten Zugängen orientieren (u.a., um einer einseitig kognitiven Ausrichtung von Lehr-Lern-Prozessen entgegenzuwirken). Das Beachten der prinzipiellen Subjektivität des individuellen Heimatverständnisses von Kindern wird durch die hier angeführten Prinzipien inklusiven Sachunterrichts unterstützt bzw. gewährleistet, da sie unterschiedliche Wege der Auseinandersetzung bei (Be-)Achtung subjektiver Deutungsweisen einfordern.

Möglichkeiten der inhaltlichen Annäherungen an ein vielfältiges Konstrukt

Eine Annäherung an das Thema Heimat im Sachunterricht über unterschiedliche Perspektiven ist nicht nur möglich, sondern schlichtweg nötig. Dies lässt sich über Implikationen der generellen Subjektivität bzw. des Konstruktcharakters von Heimat sowie über die inklusionsdidaktische Prämisse des anerkennenden Umgangs mit Differenzen, zum Beispiel in Bezug auf subjektive Konstruktionen und Deutungen von Heimat, begründen. „Denn die Alternative würde bedeuten, eine *gleiche* Heimat für alle vorzusehen, wodurch mit Notwendigkeit Ungleichheit befördert wird, denn Kinder haben eben ungleiche Heimaten“ (Giest 2015: 221, Hervorhebung i. O.) bzw. Vorstellungen von Heimat(en). Im Sachunterricht lässt sich Heimat nicht ausschließlich über eine Fachperspektive erarbeiten, wenngleich einzelne perspektivische Zugänge als Ausgangspunkte von Auseinandersetzungen dienen können. Welcher Zugang dabei der primäre ist oder sein sollte, begründet sich aus inklusionsdidaktischer Sicht durch die von den Lernenden aufgeworfenen Fragen bzw. ihre themenbezogenen Interessen und Präferenzen (für den Sachunterricht vgl. z.B. Seitz 2005, Gebauer & Simon 2012 und 2012a, Simon 2015; für den allgemeinen Inklusionsdiskurs vgl. z.B. Prengel 2015). Diese können zum Beispiel mit

Hilfe der Methode des „leeren Blattes“ erhoben und nachträglich den Perspektiven des Sachunterrichts zugeordnet bzw. mit fachwissenschaftlichen Überlegungen zur Thematik Heimat ergänzt werden (vgl. Simon 2015). Aber auch die Befragung der Lernenden und ein aktiv-interessiertes Zuhören sind hier von besonderer Bedeutung (vgl. Prengel 2015). Der primäre bzw. den fachwissenschaftlichen Perspektiven gleichberechtigte Zugang über Fragen und Interessen von Kindern ist Ausdruck des inklusionsdidaktischen Anspruches Lernende „als Didaktiker/innen für ihren eigenen Lernweg (vgl. Reich 2006) wie auch für das Lernen anderer Kinder anzuerkennen (vgl. Seitz 2008)“ (Seitz & Scheidt 2012: o.S.) und kombiniert individuell-obligatorische mit offen-freiheitlichen Curricula (Prengel 2015). Eine solche Annäherung an das Thema (hier Heimat) gibt der Perspektivität und den Fragen von Lernenden (vgl. Gläser 2002, Seitz 2005) – i.S. einer (Be-)Achtung von Kinderrechten in einer inklusiven Schule (vgl. Simon 2015a, Hershkovich & Simon 2016, in Vorbereitung) – mehr Raum und steht einer Dominanz der Sach(struktur)logik gegenüber. Über die von den Lernenden aufgeworfenen Fragen oder Interessen, die anerkennend aufgenommen und analysiert werden, könnte zum Beispiel das kindliche Spiel (z.B. mit Lego, vgl. Schwier & Jablonski 2002⁶) ein Ausgangspunkt für Auseinandersetzung mit Heimat sein. Für diesen Beitrag soll das zeitgeschichtliche Lernen an Gedenkstätten als mögliche Basis für die Beschäftigung mit Heimat(vorstellungen) skizziert werden.

Heimat(lernen) am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten

Egal ob Berlin Hohenschönhausen, die Bautzner Straße in Dresden, Dachau, Point Alpha oder der Rote Ochse Halle (Saale) – Gedenkstätten, bekannte und weniger bekannte, gibt es fast überall in Deutschland. Sie sind unweigerlich mit der Geschichte und damit auch Gegenwart und Zukunft eines Ortes oder einer Region verbunden und somit in besonderer Weise „Fixpunkte des kulturellen Gedächtnisses und Phänomene der Geschichtskultur“ (Pampel 2007: 31). Gedenkstätten sind Orte der Erinnerung⁷ und der historisch politischen Bildung und – ungeachtet ihrer Funktionalität – ein potenzieller Teil unserer Heimat(en). Sie besitzen einen unmittelbaren Bezug zu „kulturell verankerten Werten, die Teil der Lebenswelt geblieben sind“ (ebd.: 363) und „symbolisieren geltende kulturelle und politische Werte, indem sie die Konsequenzen ihrer Verletzung vorführen“ (Treinen 2004 zit. in Pampel 2007: 363). Als Orte der kritischen Auseinandersetzung sollen sie es u.a. ermöglichen, die in bzw. mit ihnen verankerten und symbolisierten Werte zu rekonstruieren, um im besten Fall zu ihrer Reproduktion auf individueller und letztlich auf gesamtgesellschaftlicher Ebene beizutragen. Gedenkstätten haben sowohl für den/die Einzelne/n als auch Kollektive (wie bspw. Interessengemeinschaften, Milieus, Gemeinden, ganze Nationen) eine potenziell identitätsstiftende Funktion. Selbst wenn eine bewusste Nicht-Auseinandersetzung mit einer Gedenkstätte stattfindet, ist dies i.S. eines Abgrenzungsprozesses identitätsstiftend. Wird eine Gedenkstätte erschlossen, so findet einerseits eine Auseinandersetzung mit den historischen Ereignissen statt, derentwegen sie geschaffen worden ist. Andererseits wird ein möglicher Teil der geographischen Heimat erschlossen – vor allem, wenn Gedenkstätten zur konkreten Nahwelt von Kindern gehören, wie im Falle des Roten Ochsen Halle (Saale), in dessen unmittelbarer Nähe die größte Grundschule der Stadt Halle (Saale) mit mehr als 400 Schülerinnen und Schülern liegt (siehe Abbildung 4).

⁶ Nach Schwier und Jablonski (2002: 124) „versinnbildlichen“ die von Kindern konstruierten Legowelten „eine Sphäre, die Züge dessen trägt, was von manchen in anderen Zusammenhängen mit dem Begriff ‚Heimat‘ gekennzeichnet wird“. Dabei gilt es zu beachten, dass Schwier und Jablonski in ihrem Beitrag dafür plädieren „dass der Sachunterricht keinen ‚Heimat‘-Begriff braucht, ja sogar auf diesen verzichten muss“ (ebd.: 125).

⁷ Der Historiker Pierre Nora prägte den Begriff der „Erinnerungsorte“ (lieux de mémoire), unter dem nach ihm „nicht nur historische Stätten im eigentlichen Wortsinn eines ‚Ortes‘ zu verstehen sind, sondern eine Vielzahl von Medien unterschiedlicher Materialität“ (Vatter 2009: 28) als Ausdruck und Voraussetzung eines kollektiven Gedächtnisses. Dazu gehören im Falle Frankreichs zum Beispiel „die französische Nationalhymne *La Marseillaise*, der *14 juillet*, die Beisetzung Victor Hugos oder das Pantheon“ (ebd., Hervorhebung i.O.). Gedenkstätten gehören demnach zu den „Erinnerungsorten“, die auch explizit als Orte der Erinnerung konzipiert worden sind.



Abbildung 4: Die Gedenkstätte „Roter Ochse“ und die Justizvollzugsanstalt (links) in unmittelbarer Nähe zur größten Grundschule von Halle (Saale) (aus Pech & Simon 2015: 8)

Gedenkstätten zum Nationalsozialismus oder zur deutsch-deutschen Geschichte – wie der Rote Ochse Halle (Saale), der beides an einem Ort vereint – bieten, bezogen auf kritisch-gehaltvolle Auseinandersetzungen mit einem potenziellen Teil der Heimat, bezogen auf historisches, speziell zeitgeschichtliches Lernen und ebenso bezogen auf das Lernen *über* Inklusion, ein besonderes Potenzial, da sie insbesondere die Auseinandersetzung mit dort praktizierter oder mit ihnen in Verbindung stehender Ideologie und deren Auswirkungen anregen. Eine solche kritische Beschäftigung mit Ideologie und ideologisch geprägtem oder forciertem Handeln lädt geradezu zur Auseinandersetzung mit der Ideologisierung von Heimat und sich daraus ergebenden Problemen wie bspw. ethnozentristischem, kulturimperialistischem, diskriminierendem und repressivem Denken und Handeln ein.

Gedenkstätten als Lernorte für Grundschul Kinder?

Schreiber (2012) führt das Lernen an Gedenkstätten als eine zentrale Möglichkeit lebensweltbezogenen und adäquaten zeitgeschichtlichen Lernens in der Grundschule an. Pech und Simon (2015) haben sich mit den Voraussetzungen für zeitgeschichtliches Lernen an Gedenkstätten als außerschulische Lernorte für die Grundschule beschäftigt (siehe Abbildung 5) und dies am Beispiel einer Gedenkstätte zur deutsch-deutschen Geschichte skizziert.

- das Herstellen von Lebenswelt- und Erfahrungsbezügen
- die Vorbereitung auf den Lehr- bzw. Lernort
- das Wahrnehmen erfahrungsgebundener Eigentheorien/-konzepte
- die Begleitung des Wandels derselben
- die diskursiv-kommunikative Annäherung an Geschichte
- die adäquate Kontextualisierung von Lehr-Lern-Prozessen
- das Einbinden in schulisches Lernen
- die bewusste und gezielte Auswahl von Themen und Fragestellungen
- die Kenntnis über Kompetenzmodelle zum historischen Lernen seitens der Lehrenden

Abbildung 5: Bedingungen für zeitgeschichtliches Lernen an Gedenkstätten nach Pech & Simon (2015: 6f.)

Das Lernen von Grundschulkindern an Gedenkstätten erfordert spezifische Konzepte, die es jedoch, da Gedenkstätten oft auf ein Arbeiten mit älteren Kindern und Jugendlichen vorbereitet sind, nicht immer gibt. Dies verweist auf eine weitere, bisher nicht angeführte Grundbedingung für die Initiierung und Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen mithilfe von Gedenkstätten: ein zeitgemäßes Bild über die Fähigkeiten von Grundschulkindern (vgl. Pech 2012). Diesbezüglich konnten Kaiser und Lüschen (2014) jüngst eindrucksvoll zeigen, dass Kinder

z.T. viel früher fähig und willens sind, kognitiv komplexe und abstrakte Zusammenhänge zu erfassen⁸, als dies bisher angenommen wurde und teilweise noch angenommen wird.

Fazit

Das Thema Heimat ist für den Sachunterricht (wieder) hoch aktuell und bietet sich als Gegenstand an, mithilfe dessen im inklusiven Sachunterricht gleichsam das Lernen über Inklusion angeregt werden kann. Die Auseinandersetzung mit Heimat(en) im Sachunterricht liefert besondere Potenziale das Thema Inklusion aufzugreifen. Andererseits ist die Auseinandersetzung mit Heimat(en) ein Aspekt des inklusiven Lernens im Sachunterricht. Gedenkstätten als Orte historischen Lernens und der reflexiven Annäherung oder auch Abgrenzung von Zeitgeschichte können für das heimatgeschichtliche Lernen und damit insgesamt für die subjektive Auseinandersetzung mit (der eigenen) Heimat von besonderer Bedeutung sein. Geschichte, wie sie an Gedenkstätten erfahrbar gemacht wird, und das subjektive Verständnis und Gefühl von Heimat haben neben den bisher angedeuteten Bezugspunkten eine zentrale Gemeinsamkeit: sie tragen vergangenes, gegenwärtiges und zukünftiges, individuelles und kollektives gleichermaßen in sich.

Während der Besuch von Heimatmuseen im Kontext des Themas Heimat naheliegend und beliebt ist (vgl. z.B. Sauerborn & Wolf 2001, Sauerborn 2010, Thomas 2010) und Gedenkstätten- und Museumsbesuche hinsichtlich des Wissenszuwachses gleich haltvoll sind, weisen Gedenkstätten nach Pampel (2007) besondere Vorteile gegenüber Museen auf: „Mit ziemlicher Sicherheit stellen Gedenkstättenbesucher aufgrund der geringeren zeitlichen Distanz zur Vergangenheit häufiger Gegenwartsbezüge her“ (ebd.: 365). Gedenkstätten liefern zudem konkretere, vor allem visuelle Eindrücke; regen intensiver zu Auseinandersetzungen und persönlichen Stellungnahmen bzw. Reflexionen an und sind daher emotionaler; und sie bewirken eher Verknüpfungen mit eigenen Erfahrungen (vgl. ebd.). Ein genereller Vorbehalt der Überforderung von Grundschulkindern durch Gedenkstättenbesuche ist wissenschaftlich betrachtet nicht haltbar. Allerdings gilt es eine Vielzahl an Bedingungen zu beachten, um Gedenkstätten als Orte zeitgeschichtlichen und gleichsam heimat- und inklusionsbezogenen Lernens zu nutzen. Insbesondere die Beachtung grundlegender Prämissen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik trägt dazu bei, allen Kindern – egal wie alt sie sind oder welchen individuellen Zugang sie zu dieser Thematik bevorzugen – eine gehaltvolle Auseinandersetzung mit dem Thema Heimat – auch an geschichtsträchtigen Orten wie Gedenkstätten – zu ermöglichen. Wichtig ist dabei, dass die Schüler_innen erfahren können, „dass jeder auf eine andere Weise [...] Heimat erlebt“ (Giest 2015: 221).

Aus inklusionspädagogischer bzw. -didaktischer Sicht geht es dabei nicht darum, dass am Ende einer Sequenz ein gemeinsam erarbeitetes vielleicht sogar ‚objektiviertes‘⁹ Konzept von Heimat oder ein Konsens darüber, was Heimat nun (nicht) ist, stehen *soll*. Dieser Anspruch widerspricht zunächst der oben skizzierten Vorstellung von Heimat(en) als individuelle(s) Konstrukt(e), der Anerkennung derselben in ihrer Subjektivität und gleichsam den oben angeführten didaktischen Prinzipien des Umgangs mit ihr/ihnen¹⁰. Natürlich *kann* am Ende einer Sequenz ein gemeinsam kommunikativ verhandeltes Heimatverständnis stehen, dies *soll* nicht prinzipiell ausgeschlossen werden. Aus inklusionsdidaktischer Sicht kann dies allerdings keinesfalls etwas obligatorisches sein. Wenn im Rahmen einer Sequenz etwas angeregt werden *soll*, dann die Chance sich die Kompetenz sensibel und reflexiv mit Heimat(-Vorstellungen) umzugehen anzueignen. Natürlich ist es möglich und sinnvoll im Sinne von Prenzel (2003) bzw. Seitz (2005), die sich in ihren Arbeiten auf Prenzel bezieht, nach selbstähnlichen Strukturen und

⁸ Astrid Kaiser und Iris Lüschen zeigen anhand der empirischen Ergebnisse ihrer explorativen Peer-Education Studie „Miteinander lernen“ deutlich auf, dass sich bereits Kindergarten- und Grundschulkindern entgegen alltagstheoretischer Vorstellungen und didaktischer Diskurse auf hohem Niveau mit politisch-sozialen Themen wie Krieg und Frieden oder Gerechtigkeit auseinandersetzen können. Sie belegen zudem, „dass die Stufenlehre Piagets nicht mehr kompatibel mit dem tatsächlichen Denken von Kindern ist“ (Kaiser & Lüschen 2014: 142). Weitere zentrale Ergebnisse ihrer Studie sind: „1. Peer-Tutoring ist auch zwischen Grundschule und Vorschule praktikabel“, „2. Politisch-soziales Lernen in der frühen Kindheit [ist erforderlich und machbar; T.S.]“, „3. Kinder sind an zentralen Fragen der Welt [wie z.B. Krieg und Frieden oder Gerechtigkeit; T.S.] interessiert“, „4. Das Denken der Kinder ist differenzierter als gedacht“ und „5. Politisch-soziales Lernen erfolgt [am besten; T.S.] in dialektischer Auseinandersetzung mit [pädagogischen; T.S.] Anregungen“ (ebd.: 156 f.). Damit zeigen Kaiser und Lüschen am Beispiel des frühen politisch-sozialen Lernens auf, dass Kinder in ihren Fähigkeiten oft zu Unrecht unterschätzt oder wohlwollend (über)behütet werden.

⁹ Das Verlangen nach i. w. S. ‚objektivierten Aussagen‘ thematisiert bspw. Daum (2010) für das subjektive Kartographieren und verweist darauf, dass dies aus seiner Sicht fragwürdig ist, insofern der Anspruch erhoben wird subjektive Konstrukte gleichwütig anzuerkennen und sie als Ausgangspunkt für Lernprozesse zu nehmen. Während es nun beim üblichen Kartographieren fachwissenschaftlich gesehen durchaus objektive Inhalte gibt, trifft dies gerade auf Heimat(-Vorstellungen) nicht zu. Genau deshalb entziehen sie sich – im Gegensatz zum klassischen Kartographieren – der Lehrbarkeit (vgl. Götz 2014).

¹⁰ Aus inklusionsdidaktischer Sicht, wie sie hier vertreten wird, ist für die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit Heimat(en) mindestens die Gleichwütigkeit subjektiver Sichtweisen und Interessen mit fachwissenschaftlichen Perspektiven zu gewährleisten (vgl. auch Simon 2015) oder den subjektiven Sichtweisen und Interessen der Lernenden gar der Vorrang zu geben. Sowohl in den inklusionspädagogischen Diskussionen als auch in den Diskussionen zwischen Inklusionspädagogik und Fachdidaktik gibt es diesbezüglich keinen Konsens.

nach dem individuellen, kollektiven und universellen Blick auf das Thema Heimat zu suchen, um Schnittstellen zu identifizieren.

Literatur

- Bausinger, H. (1980): Kulturelle Identität – Schlagwort und Wirklichkeit. In: Bausinger, H. & Köstlin, K. (Hrsg.): Heimat und Identität. Probleme regionaler Kultur. Neumünster: Wachholtz, S.9-24
- Daum, E. (2010): Heimatmachen durch subjektives Kartographieren. Kinder entwerfen Bilder ihrer Welt und setzen sich damit auseinander. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 2 (2010), Themenheft: Wie viel Heimatkunde braucht der Sachunterricht, S. 17-21
- Donig, N. & Scholl-Schneider, S. (2009): Einleitung. In: Donig, N., Flegl, S. & Scholl-Schneider, S. u.a. (Hrsg.): Heimat als Erfahrung und Entwurf, Berlin: Lit Verlag, S. 13-31
- Engelhardt, W. & Stoltenberg, U. (Hrsg.) (2002): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Engelhardt, W. & Stoltenberg, U. (2002a): Die Welt zur Heimat machen? In: Ebd. (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 9-26
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012a): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. In Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3/2012
- Giddens, A. (1995): Konsequenzen der Moderne. Frankfurt: Suhrkamp
- Giest, H. (2015): Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, C. (Hrsg.): Handbuch Inklusive Diagnostik. Weinheim & Basel: Beltz, S. 214-229
- Gläser, E. (2002): Von der Orientierung am Kind zur Perspektivität von Kindern – ein didaktisches Prinzip des Sachunterrichts im Wandel. In: Petillon, H. (Hrsg.): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Opladen: Leske u. Budrich, S. 153-160
- Götz, M. (1997): Von der Heimatkunde zum Sachunterricht – Auf dem Weg zu einem offenen und pluralistischen Konzept. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2: Fachdidaktik: Inhalte und Bereiche grundlegender Bildung. 3. Auflage. Weinheim & Basel: Beltz, S. 236-246
- Götz, M. (2014): Heimat – Heimatkunde – Sachunterricht. In: Einsiedler, W., Götz, M., Hartinger, A., Heinzel, F., Kahler, J. & Sandfuchs, U. (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 522-527
- Heilingsetzer, G. C. (2014): Verortung und Identität: Wer bin ich ohne Heimat? Hamburg: disserta Verlag
- Hershkovich, M. & Simon, T. (2016; in Vorbereitung): Democracy as basis of meaningful learning in inclusion-orientated schools. Erscheint in: Schulpädagogik heute, Ausgabe 1/2016 „Was sind gute Schulen?“
- Kaiser, A. & Lüschen, I. (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Klose, J. (2013): Heimatschichten. In: Ders. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. Wiesbaden: Springer VS, S. 19-44
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Köller, K. (2004): Wege zur eigenen Identität und zur Identität anderer – Möglichkeiten eines schülerorientierten Unterrichts zur Förderung von Fremd- und Eigenverständnis. In: große Holthaus, M. & Köller, K. (Hrsg.): Interkulturell lernen – erziehen – bilden. Münster: Lit Verlag, S. 157-166
- Lobensommer, A. (2010): Die Suche nach „Heimat“. Frankfurt a.M.: Peter Lang
- Mitzscherlich, B. (1997): „Heimat ist etwas, was ich mache“. Eine psychologische Untersuchung zum individuellen Prozeß von Beheimatung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft
- Mitzscherlich, B. (2010): Was ist Heimat heute? Eine psychologische Perspektive auf die Möglichkeit von Beheimatung in einer globalisierten Welt. In: epd-Dokumentation 33/2010, S. 7-12
- Mitzscherlich, B. (2013): Heimat. Kein Ort. Nirgends. In: Klose, J. (Hrsg.): Heimatschichten. Anthropologische Grundlegung eines Weltverhältnisses. Wiesbaden: Springer VS, S. 47-67
- Pampel, B. (2007): »Mit eigenen Augen sehen, wozu der Mensch fähig ist«. Frankfurt/New York: Campus Verlag
- Pech, D. & Simon, T. (2015): Gedenkstätten – (K)Ein außerschulischer Lernort für die Grundschule? In: Schulpädagogik heute, Ausgabe 11/2015 „Außerschulische Lernorte“
- Pech, D. (2012): Zeitgeschichte, Deutschland, Kinder – Annäherungen zum zeitgeschichtlichen Lernen in der Primarstufe. URL: <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/content/10842> [Zugriff am 08.03.2013]
- Prengel, A. (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, B. (Hrsg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster u.a.: Waxmann, S. 27-39
- Prengel, A. (2015, im Erscheinen): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Amrhein, B. & Ziemer, K. (Hrsg.) (im Druck): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rauterberg, M. (2002): „Die alte Heimatkunde“ im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Rauterberg, M. (2003): Natürlich Heimat? Zum Umgang mit Heimat(kunde) im fachdidaktischen Diskurs des Sachunterrichts 1985 bis 2000. In: Götz, M. (Hrsg.): Zwischen Sachbildung und Gesinnungsbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 131-159
- Sauerborn, P. & Wolf, G. (2001): Heimat und Heimatmuseum. Ein Schulprojekt der Klassen 1 bis 4. In: Sache, Wort, Zahl, 29 (2001) 36, S. 36-42
- Sauerborn, P. (2010): Heimat und Heimatmuseum. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 2 (2010), Themenheft: Wie viel Heimatkunde braucht der Sachunterricht, S. 13-16
- Schreiber, W. (2012): Das Potenzial von Grundschulern aus geschichtsdidaktischer Sicht. In: Enzenbach, I., Pech, D. & Klätte, C. (Hrsg.): Kinder und Zeitgeschichte: jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 8, S. 25-36
- Schreier, H. (1994): Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Schroeter, M. (2012): Was ist Heimat? Was ist Fremde? – Konstruktionen von Identität am Beispiel von deutsch-französischen Partnerschaften. Oldenburg: BIS der Universität Oldenburg

- Schwier, V. & Jablonski, M. (2002): Legowelten und Lebenswelten – Warum der Sachunterricht heimatlos sein sollte. In: Engelhardt, W. & Stoltenberg, U. (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 124-136
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: Zeitschrift für Inklusion Online, Nr. 1/2012. Verfügbar unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> (21.08.2014)
- Seitz, S. & Schomaker, C. (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Ratz, C. (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 155-169
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Seitz, S. (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Heft 6, S. 226-233
- Sennett, R. (1998): Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus. Berlin: Berlin Verlag
- Simon, T. & Gebauer, M. (2014), Das Science Camp der Kinderuniversität Halle. Beispiel für einen inklusionsorientierten Sachunterricht. Sache, Wort, Zahl, 139/42. Jg., S. 44-50
- Simon, T. (2015, im Erscheinen): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule. Wiesbaden: Springer VS
- Simon, T. (2015a): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik – Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-203
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (2008): Fragebogen „Heimat“. URL: <http://kompetenz-interkulturell.de> [Zugriff am 16.06.2015]
- Thomas, B. (2010): Erkundung im Heimatmuseum – Beispiel „Schule früher“. In: Grundschulunterricht Sachunterricht 2 (2010), Themenheft: Wie viel Heimatkunde braucht der Sachunterricht, S. 9-12
- Thomas, B. (2013): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. 4., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Vatter, C. (2009): Gedächtnismedium Film. Holocaust und Kollaboration in deutschen und französischen Spielfilmen seit 1945. Würzburg: Königshausen & Neumann