

Inklusion Interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“

Abstract

Über die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems werden in der Gegenwart sehr kontroverse Debatten geführt. Verschiedene Disziplinen diskutieren diesen Begriff mit teils sehr unterschiedlichen theoretischen Bezugsrahmen. Der Beitrag analysiert die Verwendung und den Bedeutungsgehalt des Begriffs im pädagogischen und soziologischen bzw. systemtheoretischen Diskurs, stellt Zusammenhänge von Inklusion und dem Diversity-Begriff heraus und wirft einen Blick auf zwei inklusive didaktische Handlungs- und Planungsmodelle für den Sachunterricht (vgl. Gebauer, Simon 2013; Kahlert, Heimlich 2012). Zentrales Ziel ist es, durch eine interdisziplinäre Betrachtungsweise von Inklusion Möglichkeiten für ein ‚Mehr‘ an Inklusion in Schule und Unterricht zu diskutieren. Dabei soll der Umgang mit Heterogenität in beiden didaktischen Planungsmodellen für den inklusiven Sachunterricht mithilfe der theoretischen Vorannahmen untersucht und in ihren Herausforderungen und Potenzialen differenziert dargestellt werden.

Inhalt

1 Einleitung	1
2 Inklusion in verschiedenen Perspektiven	2
2.1 Spannungsfeld 1: Inklusion als normative Forderung vs. Inklusion (und Exklusion) als Analyseinstrument.....	2
2.2 Spannungsfeld 2: Heterogenität als Ressource zur Leistungssteigerung vs. Bedingungslose Anerkennung von Heterogenität.....	4
2.3 Spannungsfeld 3: Kategoriale Zugangsweise vs. Differenzkritische Zugangsweise	5
2.4 Diskussion – Versuch einer Synthese	7
3 Schlusswort.....	9
Literaturverzeichnis	9

1 Einleitung

Inklusion als eine der möglicherweise „umfangreichsten Schulreformen der letzten 100 Jahre“ (Grosche 2015, 18) unterliegt derzeit einer sehr kontrovers geführten Debatte. Groß sind die normativen Forderungen jener, die Inklusion als umfassendes schulisches und gesellschaftliches Transformationsprojekt begreifen wollen (vgl. z.B. Hinz 2013), groß sind aber auch die Bedenken, dass formal-institutionelle Inklusion nicht zum Vorteil aller reichen und für einige Schüler*innen gar eine Gefahr darstellen könnte (vgl. z.B. Ahrbeck 2014). Durch die Aufnahme von behinderten Kindern in das allgemeinbildende Schulsystem werden Fragen institutioneller Diskriminierung und Infragestellung etablierter Normen aufgeworfen. Daher überrascht es nicht, dass – obwohl die Ratifizierung der Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung durch die BRD bereits 9 Jahre zurück liegt - immer noch um das Kernanliegen von Inklusion gestritten wird:

Werning (2014, 602) bezeichnet Inklusion als ein „komplexes Konzept“, welches keiner einheitlichen Rezeption folgt. Emmerich und Hormel (vgl. 2013, 153) stellen fest, dass Schulforschung und damit auch Inklusionsforschung untrennbar mit dem Heterogenitätsdiskurs verknüpft sind und Fragen nach der pädagogischen und bildungspolitischen Neuausrichtung von Schule immer auch Fragen nach dem Umgang mit Heterogenität im Kontext gesellschaftlichen Wandels mit sich bringen. Ferner verweisen Cramer und Harant (vgl. 2014, 649) auf die große Frage nach der Passungsfähigkeit einer anerkennenden inklusiven Schule für Alle mit den Anforderungen einer

kapitalistisch-neoliberalen Gesellschaft hin, der Leistung und Leistungszertifikate als Legitimation für exklusive Praktiken dienen.

An verschiedenen Stellen wurden bereits Versuche unternommen, die vielfältigen Inklusionsverständnisse unter den genannten Aspekten zu analysieren (vgl. z.B. Cramer, Harant 2014; Büttner, Kammeyer 2014; Werning 2014; Grosche 2015). Kernanliegen dieses Beitrags ist es, ausgehend von den Potenzialen und Herausforderungen didaktischer Planungsmodelle zum Sachunterricht Synergien zwischen diesen und unterschiedlichen normativ/wissenschaftlichen Anliegen des Inklusions-Begriffs sowie Betrachtungsweisen auf Heterogenität herausarbeiten möchten. Dazu werden didaktisch-pädagogische, soziologische und gesellschaftstheoretische inklusionsbezogene Debatten gleichsam in den Blick genommen. Drei Spannungsfelder machen deutlich, wie sich diesen Teildisziplinen im vorliegenden Beitrag genähert werden soll (2):



Abb.1: Übersicht über angesprochene Diskursfelder (eigene Darstellung)

Spannungsfeld 1 fokussiert das Anliegen des Inklusionsbegriffs und bewegt sich im Spektrum pädagogisch-didaktischer und soziologischer Literatur. Das Spannungsfeld 2 analysiert mit dem Begriff ‚Diversity‘ einen gesellschaftstheoretischen Vorschlag für eine positive Neubetrachtung von Heterogenität. Spannungsfeld 3 bewegt sich mit einem Einblick in zwei verschiedene Handlungs- und Planungsmodelle für den Sachunterricht dann auf der konkreten didaktischen Ebene. In einem abschließenden Teil werden vier Thesen vorgebracht, die schlussendlich die eingangs formulierte Zielstellung des Beitrags aufgreifen.(3).

2 Inklusion in verschiedenen Perspektiven

2.1 Spannungsfeld 1: Inklusion als normative Forderung vs. Inklusion (und Exklusion) als Analyseinstrument.

Das erste Spannungsfeld, welches im Folgenden skizziert werden soll, betrachtet die Verortungen des Begriffs Inklusion sowohl in der normativ-pädagogischen Debatte als auch in der soziologischen Systemtheorie Luhmanns (vgl. 2002).

Inklusion als *normative Forderung* versteht sich oftmals explizit als Weiterentwicklung integrativer Pädagogik. Inklusion in dieser Lesart betrifft alle Kinder und sieht jede Art zielgruppenspezifischer Förderung – wie Interventions- oder Diagnostikmaterialien - im Zeichen der Inklusion als unzureichend an. In der Folge werden behavioristische Zugänge zu Lernen oder Behinderung als kritisch unter inklusiver Perspektive angesehen. Es ist eine normative Aufforderung an Institutionen sich zu öffnen, weiterzuentwickeln und Barrieren abzubauen, um schlussendlich alle Individuen aus exklusiven Nischen herauszuholen und vollständig zu inkludieren (vgl. Hinz 2013). Auch wenn der innovative Charakter des Inklusionsbegriffs stets herausgestrichen wird, so lassen sich unterschiedliche Akzentuierungen beispielsweise bei der Frage des Etikettenverzichts feststellen. Das Spektrum reicht von der völligen Ablehnung „alltägliche[r] ‚Zwei-Gruppen-Theorien‘“ (Hinz 2010, 65) hin zu einer Relativierung des universalen Anspruchs inklusionspädagogischer Bemühungen. In diesem Fall wendet sich Inklusion schwerpunktmäßig als Konzept an Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen (vgl. Textor 2015, 26f) und betrachtet „hochqualifizierte sonderpädagogische Kompetenz“ als „unabdingbare Voraussetzung“ (Verband Sonderpädagogik) für funktionierende Abläufe in einer inklusiven Klasse. Entsprechend kann zwischen einem ‚engen‘ und einem ‚breiten‘ Inklusionsverständnis unterschieden werden.

Neben diesem normativen Begriffsgehalt wird Inklusion mit Anschluss an Luhmanns Systemtheorie (vgl. seine systemtheoretische Darstellung zum Erziehungssystem 2002) auch als *analytische Kategorie* gebraucht und in eine enge Relation zum Begriff der Exklusion gesetzt¹.

Luhmann betrachtet Erziehung als „Erzeugung personaler Verhaltensprämissen“ (2002, 38), die nicht nur dem Adressaten als Mittel zur Orientierung in der Umwelt dienen, sondern gleichsam auch der Umwelt selbst, die aus Bildungsabschlüssen und –biografien Rückschlüsse auf erworbene oder fehlende Qualifikationen ziehen kann. Entsprechend unterliegen alle Beteiligten des Erziehungssystems der pädagogischen Logik, deren Ziel nicht die Nutzenmaximierung oder die Wahrheitsfindung ist, sondern die sich vielmehr an einer (gedachten) Differenz zwischen Können und Nicht-Können abarbeitet (vgl. Fend 2006, 134). Diese Definition von Erziehung erscheint anschlussfähig auch an Alltagstheorien von erfolgreichen Lernprozessen. Mit der ‚systemtheoretischen Brille‘ muss jedoch gefragt werden, ob dieses Unterfangen nicht schon im Vorfeld zum Scheitern verurteilt ist. Die zentrale Frage ist, wie im Rahmen pädagogischer Bemühungen eine gemeinsame kommunikative Kopplung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen überhaupt gelingen kann, wenn psychische Prozesse gar nicht beobachtbar sind (vgl. ebd., 125) und sich die Umwelt für alle Beteiligten stets in Form „intransparente[r], eigendynamische[r] und nicht-linear operierende[r] Individuen“ (Luhmann 2002, 44) darstellt. Damit sich Lernangebot und Lernerbedürfnisse dennoch annähern, wird die Kommunikation in konkreten Situationen auf bestimmte situativ-relevante Merkmale reduziert (vgl. Luhmann 2002, 28). Für den schulischen Kontext bedeutet dies die Beobachtung, Unterscheidung und Klassifizierung einer noch unbestimmt heterogenen Schülerschaft – z.B. in leistungsstarke und leistungsschwache Kohorten. Entsprechend spezifisch erfolgt dann die Bereitstellung pädagogischer Angebote, die bestimmte Schüler*innen ansprechen und andere ausschließen können. Fend (ebd., 128) schreibt zusammenfassend:

„Die Lehrkraft kann aber nur ‚bereit stellen‘. Was Schülerinnen und Schüler daraus machen, ist von diesen abhängig, also von deren Anschlussfähigkeit der inneren Strukturen (des Lernstandes) an die Lernangebote. Je häufiger Schülerinnen und Schüler auf solche Bereitstellungen ‚richtig‘ reagieren, umso genauer wird ihre innere Struktur und deren Selbstreferenz im Bewusstsein der Lehrperson abgebildet. (...) was man landläufig ‚verstehen‘ nennt.“

Der Systemtheorie scheint also ein dialektisches Verhältnis zwischen Inklusion und Exklusion inhärent zu sein. Die Ausrichtung schulischer Inhalte auf systeminhärente Merkmale der Klasse/der Schüler*innen bringt es mit sich, dass nie ein Angebot für alle Schüler*innen im gleichen Maße passend sein kann. Schüler*innen ‚fühlen‘ sich als mögliche Adressaten angesprochen oder nicht. Stichweh (vgl. 2013) spricht in letzterem Fall von einem „Nicht-Ereignis“.

Wie lassen sich diese beiden Perspektiven zusammen denken? Das systemtheoretische Inklusionsverständnis versteht es, Inklusion und Exklusion differenziert in den Blick zu nehmen und so beispielsweise vermeintlich inklusive Settings auf ihr exklusives Potenzial hin zu untersuchen - wenn zum Beispiel ein Kind formal am Klassenleben und an den Lernsettings für alle teilhaben darf, in der Praxis jedoch durch einen Mangel an passenden bzw. differenzierten Lernangeboten selten einen Lernzuwachs erfährt, wie dies bei anderen Schüler*innen der Fall ist. (vgl. Büttner, Kammeyer 2014, 158).

Problematisch erscheint jedoch die konsequente Wertfreiheit dieser Perspektive. Wenn Personen exkludiert werden, dann ist dies erst einmal auf die Eigenlogik der Systeme zurückzuführen und grundsätzlich nicht zu beanstanden. Daher sollte diese Perspektive in Verbindung mit dem eben skizzierten normativen Verständnis von Inklusion zusammen gedacht werden, welches nach Büttner und Kammeyer (vgl. 2014, 162) als pädagogisches Narrativ eine starke Sogwirkung in Richtung auf Veränderungsprozesse in Schule und Gesellschaft anstrebt. Der alleinige Bezug auf das normative Verständnis hingegen lässt Fragen nach der wissenschaftlichen Grundlage aufkommen. Büttner und Kammeyer (vgl. ebd.) schreiben, diesem Ansatz sei daher nicht wirklich argumentativ zu begegnen und Wissenschaft könne sich nicht allein auf dieses pädagogische Narrativ verlassen, wenn es darum geht, unterrichtliche Ein- und Ausschlussprozesse zu analysieren.

¹ Nach Luhmann lassen sich organisch-biologische Strukturen, Individuen sowie Institutionen zu Systemen ‚zusammenfassen‘, die in operativer Geschlossenheit mit der sie umgebenden Umwelt strukturell gekoppelt sind. Systeme passen sich demnach an fremde Umwelten an (strukturelle Kopplung). Sie übernehmen ihre Strukturen aber nicht unreflektiert, sondern analysieren und interpretieren soziale Prozesse in einer Art und Weise, die die Aufrechterhaltung eigener struktureller Gegebenheiten einerseits und die Kommunikation mit der Umwelt andererseits gewährleistet. Diesen Zustand der operativen Geschlossenheit bezeichnet Luhmann präzisierend als Autopoiesis (vgl. ebd., 2002, 22f). Dabei sind die Aktionen einzelner Systeme wechselseitig aufeinander bezogen. Eigene Aktionen werden stets in Abhängigkeit der Aktionen anderer sowie antizipierter zukünftiger Handlungen geplant und durchgeführt. Kann dieser Prozess auf der zellulären Ebene, zum Beispiel im Rahmen elementarer Stoffwechselfvorgänge wie der Umwandlung von organischen Stoffen zum zelleigenen Stoff ATP (vgl. Müller-Esterl, Brandt et.al 2011, 564), durch Beobachtung noch in gewissem Maße nachvollzogen werden, so entzieht er sich auf der psychischen und sozialen Ebene des Menschen einer tiefergehenden Betrachtung. Diese „Intransparenz“ (Luhmann 2002, 27) humaner Systeme besitzt auch gewichtige Implikationen für das Erziehungssystem und wird an späterer Stelle noch einmal interessieren.

2.2 Spannungsfeld 2: Heterogenität als Ressource zur Leistungssteigerung vs. Bedingungslose Anerkennung von Heterogenität

Schlussendlich verbleibt diese Analyse verschiedener Inklusionsverständnisse jedoch auf einer recht allgemeinen Ebene und bedarf weiterer Konkretisierungen. Wie einleitend erwähnt, sind Wege des Umgangs mit Heterogenität, Diversity oder auch Verschiedenheit zentrale Bestandteile bildungspolitischer, inklusionsbezogener Fragen. Dennoch: Nicht alles, was unter „Diversity“ und „Heterogenität“ diskutiert wird, kann in die Nähe inklusiver Theoriebildung gerückt werden. Entsprechend widmet sich das Spannungsfeld 2 auch jenen Ansätzen zur Überwindung eines defizitären Blicks auf schulische Heterogenität. Es betrachtet dabei den Diversity-Diskurs. Seine Terminologie der Wertschätzung bzw. Ressourcenorientierung findet – wie noch gezeigt wird – auch implizit in der Inklusionsdebatte Verwendung, wird im Diversity-Kontext jedoch stärker diskutiert (vgl. Emmerich, Hormel 2013, 198).

Ursprünglich im Rahmen des Organisationsmanagements großer Konzerne entstanden, wählen Diversity-Ansätze einen askriptiven Zugriff auf Heterogenität: „‘Diversität’, verstanden als soziale und kulturelle Vielfalt, begegnet uns als sozialer Tatbestand.“ (Fuchs 2007, 17). Damit wird von einer grundlegenden Existenz gesellschaftlicher Differenzkategorien wie Geschlecht, Kultur, Behinderung oder soziale Auskunft ausgegangen. Gleichwohl werden diese nicht auf als ein natürliches Gebilde betrachtet, sondern als Produkt sozialer Aushandlungsprozesse, die Kategorien immer wieder verändert hervorbringen (vgl. ebd., 19). Vielfalt als positives Strukturmerkmal der Gesellschaft neu zu definieren, kann einerseits dazu auffordern, über Diskriminierungspraktiken des Sozialen und Institutionellen nachzudenken und Möglichkeiten ihres Abbaus zu suchen – z.B. im Rahmen von *Antidiskriminierungs- und Anerkennungsansätzen*. Es wird davon ausgegangen, dass soziale Klassifizierungen niemals wertfrei verlaufen, sondern mit ungleicher Ressourcenzuteilung und unterschiedlichen Handlungsspielräumen verbunden sind. Diese Prozesse können sowohl institutionell (als institutionelle Diskriminierung vgl. Gomolla 2012, 42) als auch in situativen, alltäglichen Interaktionen verortet sein (vgl. Mecheril, Plöber 2011, 282). Die Legitimation des Handelns wird hierbei neben einer moralischen Komponente auch auf einer gesetzlichen Ebene – zum Beispiel als Bemühung zur Umsetzung des Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetzes (AGG) – vollzogen. (vgl. Mecheril, Plöber 2011, 282).

Ein etwas anderes Ziel verfolgen Ansätze, die neben einer grundsätzlichen Wertschätzung von Vielfalt in Institutionen auch nach Möglichkeit eine *sich daraus resultierende Output-Steigerung* erhoffen. „Managing Diversity“ oder „Diversity Management“ wird in diesem Zusammenhang ein Prinzip der Organisations- und Personalführung bezeichnet, welches davon ausgeht, dass eine ‚hohe‘ Heterogenität innerhalb der Belegschaft nicht zwangsläufig mit einem hohen Konflikt- und Diskriminierungspotenzial einhergehen muss, sondern auch als „Schlüssel zum unternehmerischen Erfolg“ (ebd., 284) gereichen kann. Dabei wird jedoch häufig zwischen legitimer (angeborener) und illegitimer Differenz (erworbener) unterschieden (vgl. ebd.).

Beide Ansätze finden sich auch in pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Kontexten wieder. Prenzel beispielsweise arbeitet in ihrer noch heute vielseitig rezipierten „Pädagogik der Vielfalt“ Grundzüge einer „Pädagogik der subjektiven Anerkennung zwischen gleichberechtigten Verschiedenen“ (Prenzel 2006, 62) heraus. Mit dem Konzept „Kinderwelten“ (Wagner 2013) wird ein Ansatz vorgestellt, der *Anerkennung und Antidiskriminierung* im Lichte inklusionspädagogischer Reformbemühungen reflektiert. Stroot (vgl. 2007) regt mit Blick auf eine *Ressourcenorientierung* Überlegungen zu einer Restrukturierung der Organisation Schule unter Aspekten der Lehrenden- und Lernenden-Akquisition und der Aufhebung starrer hierarchischer Strukturen an.

Schlussendlich kann festgehalten werden, dass der Begriff Diversity schulische Debatten grundsätzlich bereichert: Internen Beschreibungs- und Klassifikationskriterien, die häufig auf unterschiedliche Leistungsniveaus rekurrieren, werden gesellschaftliche Differenzkonstrukte ‚entgegengesetzt‘, die je nach Orientierung am Anerkennungs- oder Output-Gedanken unterschiedliche Folgen für pädagogisches Denken und Handeln bereithalten (vgl. Emmerich, Hormel 2013, 207). Vor allem die Verknüpfung von Leistung mit einer positiven Betrachtungsfolie auf Heterogenität muss jedoch kritisch gesehen werden. Die Orientierung an Leistung wirkt hierbei als „externe Größe, die zwar zur Grenzziehung herangezogen wird, aber selbst keine diskursive Auseinandersetzung erfährt“ (Dobusch 2015, 265). Vielfalt stellt demzufolge eine Ressource zur Erfüllung gesteckter Output-Ziele dar, jedoch nicht *die* Ressource und kann individuelle Leistungsbereitschaft und vor allem –fähigkeit nicht ersetzen. Somit stellt sich vor allem Behinderung als Heterogenitätsdimension dar, die es erlaubt, das Verhältnis zwischen legitimer und illegitimer Differenz umzudrehen und somit an ein Standardverständnis von Bildungsgerechtigkeit anzudocken, welches angeborene Merkmale (z.B. starke psychische und körperliche Beeinträchtigungen) im Gegensatz zu erworbenen aus moralischen Gründen als nicht ‚behandlungsbedürftig‘ betrachtet (vgl. Giesinger 2007, 373). Dobusch (2014, 280) stellt fest: „Das Aufgreifen eines medizinisch-individualistischen Behinderungsmodells (...) muss *nicht* als ursächlicher und zwangsläufiger Effekt des Diversity (Management)-Diskurses eingeschätzt werden. Vielmehr ist davon auszugehen, dass dieser bereits vorhandene, dominante Vorstellungen zum Thema Behinderung aufgreift und fortschreibt“.

Diversity als Anerkennungs- oder Antidiskriminierungsansatz – vor allem im Rahmen einer langsam aufkeimenden Diversity-Pädagogik – versucht abseits der Leistungssteigerung sich einem Heterogenitätsverständnis zu

widmen, das nicht mehr zwischen legitimer und illegitimer Heterogenität unterscheidet. In seiner Terminologie der Anerkennung schwingt jedoch auch ein Moment des Nicht-Sagens bzw. Nicht-Aufgreifens von Macht- und Ungleichheitsverhältnissen auf, welches Reimer (vgl. 201, 341f) als „Sog des Positiven“ bzw. „Sprachliche Ent-sorgung von Kritik“ bezeichnet. Gomolla (vgl. 2010) kritisiert den generellen affirmativen Charakter des Diversity-Diskurses. Ihrer Ansicht nach sind konventionelle Ansätze einer Umverteilung materieller Güter und immaterieller Chancen (auf Bildung) zu kritisieren, da sie lediglich symptomatisch an bestehenden ungleichen Verhältnissen ansetzen, nicht jedoch an den sozialen Strukturen selbst, die ungleiche Verhältnisse erst möglich machen. So kann für den Elementarbereich beispielhaft festgestellt werden, dass trotz staatlicher Unterstützungsformen „Eltern mit hohem Schulabschluss bzw. ohne Migrationshintergrund (Bildungsberichterstattung 2014, 48) Angebote von Kindertageseinrichtungen mehr in Anspruch nehmen, als solche, auf die die genannten Merkmale nicht zutreffen. Dies hat weniger finanzielle Ursachen, sondern ist vielmehr durch die Angst begründet vor sozialstatusbezogener Diskriminierung auf elterlicher Seite oder durch Vorbehalte gegenüber kultureller Pluralität auf Seiten des pädagogischen Personals“ (vgl. Bock-Famulla, Lange 2013, 12f).

Gomollas Gegenentwurf (vgl. 2010, 230), der den Anspruch diskriminierende Strukturen abzubauen, konsequenter einlöst, fokussiert stärker den transformativen Anspruch des oben skizzierten Diversity-Konzepts. Maßnahmen der Aufhebung individueller Benachteiligungen sollen weiterhin betrieben werden, bestehende soziale Strukturen hinterfragt und eine Identitätspolitik betrieben werden, die normative Differenzkategorien aufricht und sie offen macht für alternative Aushandlungen.

2.3 Spannungsfeld 3: Kategoriale Zugangsweise vs. Differenzkritische Zugangsweise

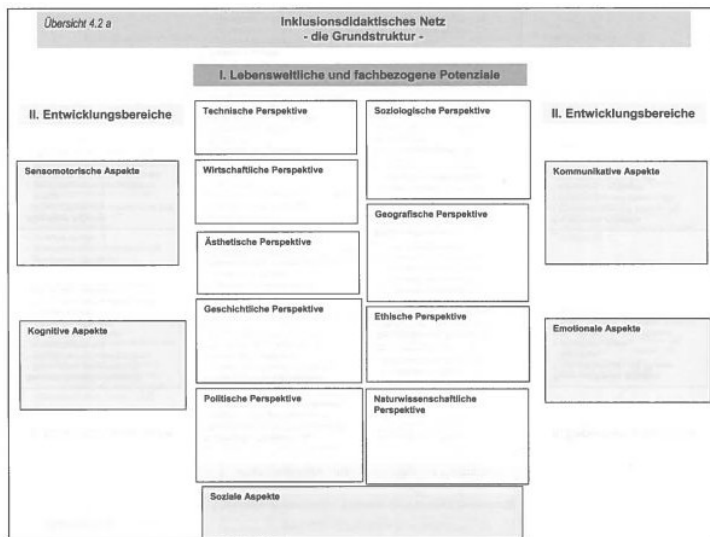


Abb2: Das inklusionsdidaktische Netz nach Heimlich und Kahlert (2012,

Inklusion und Diversity: Zwei Begriffe, die je nach Definition auch Konsequenzen für die Planung und Gestaltung von Unterricht haben ohne diese zum Beispiel im Rahmen didaktischer Überlegungen greifbar zu machen. Damit die abschließenden Thesen daher nicht abseits vom konkreten Unterrichtsgeschehen formuliert werden, soll im Folgenden durch zwei exemplarische didaktische Modelle zum Sachunterricht gedankliche Nähe zum Unterrichtsgeschehen hergestellt werden. In einem abschließenden Spannungsfeld sollen daher exemplarisch didaktisch-pädagogische Überlegungen zur Umsetzung von Inklusion in Schulen analysiert werden. Hierfür lassen sich mit einem Blick in verschiedene Fachdidaktiken bereits vielfältige Bemühungen finden, fachliche Inhalte und etablierte Aneignungsweisen auf ihre Anschlussfähigkeit an die An-

forderungen inklusiver Settings zu überprüfen. Am Beispiel der Sachunterrichtsdidaktik soll dabei insbesondere der Umgang mit Heterogenität bei der Planung von Unterricht im Mittelpunkt stehen².

² Sachunterricht als Fach der Grundschule hat es sich zur Aufgabe gemacht, Anlässe zu schaffen, in denen Kinder sich aktiv mit der ihnen umgebenden sozialen, natürlichen und technischen (Um)Welt auseinandersetzen können (vgl. Pech, Kaiser 2004), und damit im umfassenden Maße vorbereitendes Wissen an die ausdifferenzierten natur- und sozialwissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe erwerben. Im Vordergrund steht hierbei nicht lediglich eine bloße Rezeption von Wissen, vielmehr sollen Schüler*innen befähigt werden, Arbeitsweisen zu erlernen, die es ihnen ermöglichen, sich jenes Wissen selbstständig anzueignen sowie stets kritisch zu reflektieren und zu hinterfragen (vgl. Kahlert 2009, 30). Die Breite der möglichen Themen und Aneignungsformen bedeutet für den Sachunterricht und die Lehrkraft Privileg und Herausforderung zugleich: Fachorientierung und Anschlussfähigkeit an die Lebenswelt der Kinder müssen in ein sinnvolles Verhältnis zueinander gesetzt werden (vgl. Schomaker, Pech 2014, 36). Vor dem Hintergrund des skizzierten normativen Inklusionsverständnisses lassen sich die Potenziale eines Sachunterrichts herausstreichen, der es schafft, aus dem komplexen Repertoire an Themen diejenigen auszuwählen, denen Schüler*innen eine subjektive Relevanz beimessen. Hinz (2011, 34) betont in diesem Zusammenhang die didaktisch/methodische Vielfalt des Faches, die „eine Grundorientierung in Richtung auf Inklusion“ in sich birgt und „Bildung für alle an allem“ ermöglicht. Entsprechend nimmt sich die Fachdidaktik in den letzten Jahren immer mehr dieser Debatte an. Seitz (vgl. 2006, 115f) plädiert für eine Didaktik, die nach dem „Kern der Sache“ ausgehend von Vorstellungen der Schüler*innen fragt. Gaedke-Eckardt (vgl. 2010) lotet das Potenzial der ästhetischen Bildung für einen binnendifferenzierten Unterricht aus, um hier nur einige Ansätze zu nennen.

Ein Modell, welches sich explizit für den Erhalt sonderpädagogischer Kategorien ausspricht, liegt mit dem inklusionsdidaktischen Netz von Kahlert und Heimlich (vgl. 2012) vor. Dieses ist als eine Weiterentwicklung des didaktischen Netzes von Kahlert (vgl. 2009, 238f) zu verstehen, welches Lehrer*innen dabei unterstützen soll, „die Entwicklungspotenziale der Kinder und die Potenziale der Inhalte, die den Unterricht gemeinsam tragen sollen, lerngruppenspezifisch zu erschließen“ (ebd., 161). Dabei werden die fachlichen und kindlichen Perspektiven (Fach- und Lebensweltorientierung) eines Themas um verschiedene Lern- und Entwicklungsbereiche erweitert. (vgl. ebd., 177). Es erfolgt damit eine Differenzierung nach unten, in der Lerninhalte nicht verändert werden, wohl aber ihre Passung für Schüler*innen mit vermeintlichen Förderbedarfen. Im Sinne einer *kategorialen Zugangsweise* wird dann eine Gruppe von Schüler*innen mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ postuliert, die sich zusätzlich zu den fachlichen Anforderungen in erhöhtem Maße mit „Lernprobleme[n] im Bereich basaler Kompetenzen“ (ebd., 163) konfrontiert sehen. Sonderpädagogische Förderung wird hierbei als Prozessmodell definiert, welches „Diagnostik“ im Rahmen einer ressourcenorientierten Kind-Umfeld-Analyse „Intervention“ in „Einzelförderung, Kleingruppenförderung, Unterricht, Einzel- und Gruppentherapie“ sowie Elemente der „Evaluation“ umfasst (ebd., 164f), um zukünftigen „Motivationsprobleme[n] und Versagenserlebnissen“ (ebd., 169) vorzubeugen. Für die Planung inklusiven Unterrichts stützen sich die Autoren auf das kognitive Entwicklungsmodell von Bruner (vgl. 1970), welches „zwischen enaktiven, ikonischen und symbolischen Ebenen der Repräsentation von Unterrichtsinhalten“ unterscheidet (Kahlert, Heimlich 2012, 173ebd.). Im Gegensatz zum integrativen Unterricht erheben die Autoren den Anspruch, dass alle Kinder an allen Phasen und Ebenen des Unterrichts teilhaben sollen (vgl. ebd., 172-173), räumen jedoch auch die Möglichkeit der Überforderung vom Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf „Geistige Entwicklung“ abstrakterer Ebenen bei Themen ein.

Das inklusive Handlungs- und Planungsmodell von Gebauer und Simon (vgl. 2012) versucht, andere Akzente zu setzen. Die Autoren erheben den Anspruch, im Sinne eines weiten Heterogenitätsverständnisses mit einer „Vielzahl von Heterogenitätsdimensionen“ (ebd., 9) inklusiven Unterricht zu planen und Inklusion nicht als zielgruppenspezifisches Konzept für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf zu begreifen. Zwei-Gruppen-Theorien werden abgelehnt und damit eine *differenzkritische* Brille auf Heterogenität gewählt. Entsprechend sehen sie auch Diagnostik in der Pflicht,

ihr Selbstverständnis als genuines Instrument der Sonderpädagogik aufzugeben und sich stattdessen allen Kindern ohne Berücksichtigung eventueller Lernschwierigkeiten zu öffnen (vgl. ebd., 6). Einen Schwerpunkt legen die Autoren dabei auf Elemente der ästhetischen Bildung, mit der sie den Wandel zu einem „subjekt- und identitätsorientierten“ Unterricht vollziehen wollen, der künstlerische und wissenschaftliche Zugangsweisen zu einem Thema vereint und in seinem Lernarrangement vornehmlich der Werkstattarbeit entspricht (ebd., 4). Wie Kahlert und Heimlich beziehen sie sich auf das Konzept der kognitiven Entwicklung nach Bruner. Sie nehmen in Kauf, dass nicht alle Schüler*innen alles tun müssen, jedoch mit Blick auf die Zone der nächsten Entwicklung im Rahmen der entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser sich auf allen Ebenen mit einem Lerngegenstand beschäftigen haben sollten. Funktionsisolierte pädagogische Interventionen sind demnach zu vermeiden, die unterschiedlichen Perspektiven sollen im vorliegenden Modell vielmehr zu einem stimmigen Gesamtkonzept zusammengeführt werden (vgl. ebd., 11). Die Autoren führen ein eigenes Unterrichtsprojekt an und resümieren: „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“ (ebd., 12). Am Ende steht ein Modell für den inklusiven Unterricht, welches vor jede Unterrichtseinheit ein komplexes Diagnoseverfahren setzt und auf non-formale Erhebungsformen zurückgreift. Dies hat zur Folge, dass je nach Unterrichtsthema die Entscheidung für einen exemp-

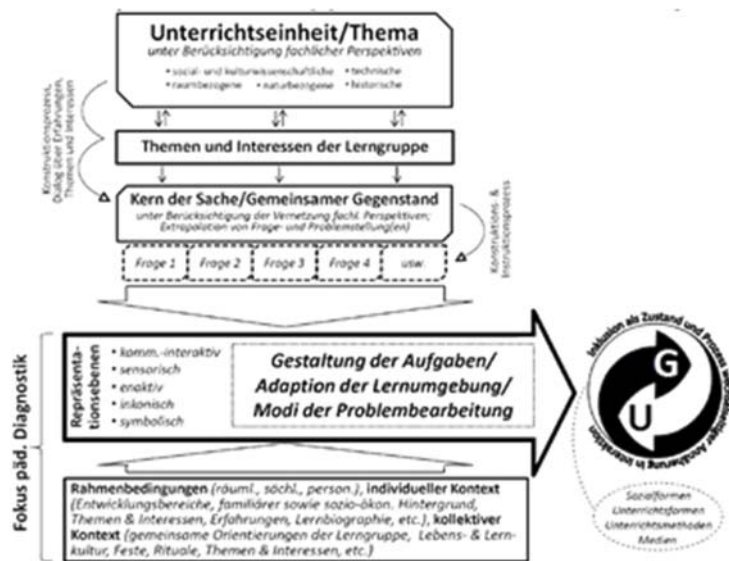


Abb3: Inklusive Handlungs- und Planungsmodell für den Sachunterricht (vgl. Gebauer, Simon 2012, 15)

Die Autoren führen ein eigenes Unterrichtsprojekt an und resümieren: „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“ (ebd., 12). Am Ende steht ein Modell für den inklusiven Unterricht, welches vor jede Unterrichtseinheit ein komplexes Diagnoseverfahren setzt und auf non-formale Erhebungsformen zurückgreift. Dies hat zur Folge, dass je nach Unterrichtsthema die Entscheidung für einen exemp-

larischen Unterrichtsgegenstand, an dem dieses Thema erläutert werden soll, erst im Laufe dieses Diagnoseverfahrens fällt (vgl. ebd., 15f). Die Diskussion beider Modelle findet nun im Rahmen einer abschließenden Betrachtung statt.

Das Kategoriale Zielgruppenmodell von Kahlert und Heimlich entfaltet seine Überlegungen vor den Umständen zeitlich begrenzter Ressourcen sowie den eng gestrickten Grenzen der Individualisierung im sozialen Prozess des Unterrichts. (vgl. 2012, 159). Die Autoren halten durch den Einbezug verschiedener Entwicklungsbereiche unter Einbezug der Sonderpädagogik an einem zielgruppenspezifischen Inklusionsverständnis fest und möchten damit Prozessen der Exklusion – wie sie eben beschrieben wurden – entgegenwirken. Am Ende sollen möglichst alle Schüler*innen einem durch Inhalts- und Prozesskompetenzen vorformulierten Leistungsniveau entsprechen. Alle Schüler*innen sollen nach Möglichkeit an allen Phasen des Unterrichts teilhaben mit dem expliziten Hinweis darauf, dass ‚leistungsstarke‘ Schüler*innen auch an konkret-sinnlichen Erfahrungsweisen teilhaben sollten, um möglichst vielfältige Erfahrungen mit dem Lerngegenstand zu gewährleisten. Schüler*innen, vor allem mit diagnostiziertem Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung, wird hingegen eingeräumt bei Themen wie z.B. dem Satz des Pythagoras auf konkret-sinnlichen Arbeitsstufen zu verbleiben und die symbolische auszulassen mit dem Hinweis, dass auch der Verbleib auf der enaktiven Ebene eine Partizipation am Unterrichtsgeschehen gewähre.

Bei Gebauer und Simon wird von einer 2-Gruppen-Theorie abgesehen, Diagnostik und Förderung ist etwas, das allen Kindern zugestanden wird, und der Stand der Lernenden wird nicht am Ende eines Lernprozesses erhoben, sondern kontinuierlich und nicht mit Blick auf die vorgefertigten Kompetenzniveaus. Leistungsdivergenzen auch am Ende des Lernprozesses werden in diesem Modell nicht im Vorfeld ausgeschlossen

2.4 Diskussion – Versuch einer Synthese

Bisher wurden drei Spannungsfelder skizziert, mit je zwei sich diametral gegenüberstehenden Standpunkten. Hierbei wurden die Bedeutungskontexte des Begriffs in Pädagogik und Soziologie ebenso beleuchtet wie die Umgangsformen mit Heterogenität auf gesellschaftstheoretischer und didaktischer Ebene. Damit wurde die Grundlage geschaffen, um nun – wie in der Einleitung angekündigt – die Potenziale einer interdisziplinären Betrachtung auf Inklusion herauszustellen. Die Thesen **a** und **b** analysieren hierbei noch einmal die kategoriale bzw. differenzkritische Zugangsweise der beiden vorgestellten Modelle (Spannungsfeld 3) und diskutieren ihre Anschlussfähigkeit an die Terminologie des Diversity-Diskurses inklusive seiner im Vorfeld kritisch formulierten Momente (Spannungsfeld 2). Die Thesen **c** und **d** machen sich dann die diskutierten Potenziale unterschiedlicher Inklusionsverständnisse in Soziologie und Pädagogik zu Nutze (Spannungsfeld 1), schärfen die Argumentation der ersten beiden Thesen und bringen die artikulierte Kritik an den beiden didaktischen Modellen in eine gemeinsame Terminologie.

- 1) Inwieweit lässt sich das Modell von Kahlert und Heimlich in den Diversity-Diskurs einordnen? Am Anfang steht die Feststellung, dass das Modell von Kahlert und Heimlich einem affirmativen Begriffsverständnis von Diversity nahesteht. Die zentrale Frage der Autoren ist, wie Heterogenität im Unterricht (kompetenzorientiert) *gemanagt* werden kann, dass eine möglichst große Zahl an Schüler*innen ein vorformuliertes Kompetenzniveau erreichen kann. Oder anders formuliert: Dass Schule als Institution bzw. Organisation im Sinne einer Output-Orientierung nicht an Effektivität einbüßt. Dabei wählen sie den Weg einer Differenzierung von Lerninhalten nach unten als auch ggf. die Zuteilung zusätzlicher Lern-, Förder- und Therapieeinheiten. Im Rahmen der kategorialen Zugriffweise auf Heterogenität werden gängige Differenzkategorien nicht hinterfragt, ebenso wenig wie soziale Strukturen und institutionelle Voraussetzungen (z.B. die Orientierung an zu erreichenden Bildungsstandards), die eine solche Zuteilung von Förderbedarfen überhaupt erst plausibel und notwendig erscheinen lassen. Damit lassen sich auf gesellschaftlicher wie auf didaktischer Ebene die gleichen Effekte ‚beobachten‘: ein ‚Mehr‘ an finanziellen bzw. zeitlichen Ressourcen führt nicht automatisch zu einem ‚Weniger‘ an sozialer Ungleichheit. Im Beispiel aus der frühkindlichen Bildung war es ein latenter Alltagsrassismus, der ‚sozial schwachen‘ Eltern trotz staatlicher Zuschüsse trotzdem den Zugang zum frühkindlichen Bildungssystem verwehrt. Bei Kahlert und Heimlich führt ein Mangel an tiefgreifender bildungstheoretischer Reflexion dazu, dass ab einem gewissen Grade kognitiver Beeinträchtigung ein Nicht-Erreichen der formulierten Bildungsstandards zwangsläufig irgendwann entschuldbar wird, wie auch von Dobusch auf organisationaler Ebene gezeigt. Auch wenn die Ursachen durchaus unterschiedlicher Natur sind, so führt Umverteilung ohne Dekonstruktion sozialer Verhältnisse und Normativitätsvorstellungen in beiden Fällen dazu, dass sich diskriminierende Verhältnisse reproduzieren können.
- 2) Dem Pragmatismus des inklusionsdidaktischen Netzes möchte das inklusive Handlungs- und Planungsmodell für den Sachunterricht von Gebauer und Simon eine Perspektive entgegen setzen, die nicht mehr nur Möglichkeiten des Managements heterogener Gruppen auslotet. Durch einen kritischen Umgang mit Klassifizierungsprozessen in Schule und Unterricht wird die antidiskriminierende Perspektive stärker in den Fokus gerückt. Die Ausführungen zu Diagnostik und Unterrichtsplanung haben gezeigt, dass Gebauer und Simon mit Blick auf die Wandlungsprozesse postmoderner Gesellschaften dabei auch auf eine Transformation von Unterricht setzen. Es erscheint damit ebenso anschlussfähig an das transformatorische Diversity-Verständnis,

wie es von Gomolla skizziert wird. Insofern werden Rahmenbedingungen des Institutionellen nicht als Begründungslinie, sondern als Widerspruch zu inklusiven Unterrichtskonzeptionen betrachtet. Wie dieser aufgelöst werden kann, wird jedoch auch nur am Rande diskutiert. Es stellt sich jedoch die Frage, inwieweit es möglich ist, gesellschaftliche Verhältnisse und Unterricht in einer Art und Weise zu dekonstruieren, die nicht in einem uferlosen Pluralismus mündet, der pädagogisches Handeln unmöglich machen würde. Diesem Problem versuchen sich die beiden letzten Thesen anzunähern.

- 3) In beiden didaktischen Modellen mit ihrem affirmativen (kategorialen) bzw. transformativen (differenzkritischen) Ansatz, Unterricht zu planen, kristallisieren sich beinahe idealtypisch jeweils zwei unterschiedliche normative Inklusionsverständnisse heraus. Im Kontext von Inklusion verfolgt dabei eine kategoriale Zugriffsweise auf Heterogenität in der Regel das Ziel, Teilhabe und Partizipationsmöglichkeiten am allgemeinen Unterricht für Schüler*innen mit besonderen Förderbedarfen zu schaffen. Dass dabei sonderpädagogische Etikettierungen beibehalten werden, wird nicht ‚unter der Hand‘ verkauft, sondern explizit als Gelingensbedingung inklusiver Settings ausgewiesen. Während – wie bereits erwähnt – Vertreter eines transformativen, ‚breiten‘ Inklusionsverständnisses diesen Ansatz regelmäßig wegen seines Diskriminierungspotenzials kritisieren, so muss diese Kritik unter soziologischer Perspektive relativiert werden. Es erscheint nach Luhmann für Schüler*innen und Lehrer*innen als unerlässlich, Rahmenbedingungen des Kommunizierens festzulegen. Dies geschieht in Form einer klaren Rollenverteilung zwischen den Akteuren, einer vorher definierten Unterrichtsform oder eben auch mithilfe der Etikettierung von Schüler*innen. Nur so kann ein Unterricht gestaltet werden, der vor dem Hintergrund knapper schulischer Ressourcen und der prinzipiellen Intransparenz geschlossener Systeme passende, differenzierte Angebote für möglichst viele Schüler*innen bereit hält und sie befähigt, systeminterne Bewusstseinsstrukturen in Richtung gewünschter Verhaltensprämissen (dem ‚Können‘) weiter zu entwickeln. Wem welches Angebot in der Klasse zugutekommt, diskutieren Kahlert und Heimlich in ihrem inklusionsdidaktischen Netz jedoch sehr einseitig am sonderpädagogischen Förderstatus, der andere mögliche Heterogenitätsdimensionen ausblendet und von vornherein Schüler*innen mit schwereren Beeinträchtigungen von abstrakteren Themen ausschließt. Diese Pauschalisierung erscheint im Lichte systemtheoretischer Annahmen als unzulässig, denn sie fußt auf Vorannahmen und Etiketten, die der Eigenlogik des System in Gänze nicht gerecht werden. Exklusion geschieht damit durch *Engführung pädagogischer Angebote anhand eines diagnostizierten Förderbedarfs*. Dass damit auch potenziell passende Angebote dem Entwicklungssystem des Schülers vorenthalten werden, wird billigend in Kauf genommen.
- 4) Gebauer und Simon versuchen in ihrem Handlungs- und Planungsmodell, dem alternative Formen der Diagnostik sowie ein ‚breiter‘ Heterogenitätsbegriff zugrunde liegen, Innenansichten vom Schüler*innen-System zu gewinnen, die kongruent(er) zu den Bewusstseinsstrukturen der Individuen sind. Exkludierende Praktiken werden als moralisch anstößig betrachtet und Schüler*innen sollten aktiv an der Planung und Ausgestaltung pädagogischer Angebote beteiligt werden. Der Anspruch, alle Schüler*innen an allen Phasen des Unterrichts teilhaben zu lassen, ist zu begrüßen. Dass die Auflistung möglicher Bedingungen und Kontexte, die den Unterricht determinieren können, irgendwann mit einem ‚etc.‘ endet (Gebauer, Simon 2012, 15), muss mit der ‚systemtheoretischen Brille‘ dabei als Chance und Risiko zugleich gesehen werden. Einerseits ermöglicht es das nicht-standardisierte Diagnostikverfahren (vgl. z.B. Dokument zur individuellen Lernentwicklung der Niedersächsischen Schulbehörde 2014), abseits diskriminierender Kategorien zu denken. Im gleichen Atemzuge erscheint es aber auch sinnvoll, genauer darüber nachzudenken, *welchen* Determinanten eine Relevanz im Passungsverhältnis zwischen System (Schüler*innen) und Umwelt (pädagogisches Angebot) im Unterricht – im speziellen Falle Sachunterricht – zukommt und gleichsam *wie* sie auf die Kommunikation einwirken. Dies umfasst Konzepte wie Kognition und Motivation genauso wie die Analyse möglicher geschlechterreifizierender oder kulturalisierender Momente sachunterrichtsrelevanter Themen. Dies leistet der vorliegende Beitrag von Gebauer und Simon nicht. Es kann aber auch nicht die Aufgabe eines didaktischen Modells sein, hier ein Patentrezept zu liefern. Wenn vorgefertigte Diagnostikinstrumente aufgegeben werden, sollte an deren Stelle aber ein strukturiertes Vorgehen zur Kriteriengewinnung folgen, das es erlaubt, Vorannahmen über Bedingungen des Lernens und Lernens zu treffen und die auch stundenübergreifend für mehr Planungssicherheit bei Praktiker*innen sorgt. Mit der Kind-Umfeld-Analyse wurde von Gebauer und Simon schon ein möglicherweise fruchtbares Konzept ins Spiel gebracht, allerdings müsste diese stärker in das eigentliche Modell integriert und für die fachlichen Zwecke des Sachunterrichts angepasst werden. So wäre es möglich, trotz des Verzichts auf vorgefertigte Kategorien, aus der Themenfülle des Sachunterrichts individuell passende Angebote zu gestalten und nicht alle Angebote allen zugänglich machen zu wollen. Sonst entstehen auch hier durch *den Universalanspruch pädagogischer Maßnahmen* solche Exklusionsprozesse, die das Lernen von Schüler*innen behindern.

3 Schlusswort

Kramer und Harant (2014, 656) kommen in ihrer Analyse des Begriffs Inklusion in verschiedenen gesellschaftlichen Ebenen zu dem Schluss: „Eine denkbare Perspektive für Inklusion als Gegenstand wissenschaftlicher Auseinandersetzung und in der Lehrerbildung könnte Inklusion als interdisziplinären Ansatz entfalten, der quer zu den Disziplinen liegt. Inklusion ist dann eine spezifische Betrachtungsweise sozialer Prozesse. Sie wird inspiriert von Beiträgen verschiedener Disziplinen und ist anschlussfähig an wissenschaftliche Diskurse (...)“ Mit dem vorliegenden Beitrag wurde versucht, die Potenziale, die ein solches Vorgehen haben kann, aufzuzeigen.

Beide didaktischen Modelle (vgl. Abs. 2.3) wurden ausführlich in ihren Für und Wider diskutiert. Die Potenziale und Herausforderungen beider Modelle lassen sich differenzierter darstellen, wenn sie mit Überlegungen zu Bedeutungen des Inklusions-Begriffs (vgl. Abs. 2.1) oder mit gesellschaftspolitischen Ausführungen zum Diversity-Begriff verknüpft werden (vgl. Abs. 2.2). Letzteres kann die Kritik am Kategorisierungsaspekt des inklusionsdidaktischen Modells mit gesellschaftstheoretischen Betrachtungen untermauern. Aus soziologischer Perspektive erfährt sie in bestimmten Teilen jedoch eine Relativierung. Wird Unterricht als ein Zusammenwirken verschiedener Systeme mit je komplexen Eigenlogiken betrachtet, erscheinen Vorbedingungen des Kommunizierens unerlässlich für gelungene Lehr-, und Lernprozesse. Das inklusive Handlungs- und Planungsmodell versucht Kategorisierungen von Schüler*innen zu vermeiden. Das differenzkritische und transformatorische Potenzial kann mithilfe der Ausführungen zum Diversity-Begriff herausgearbeitet und bekräftigt werden. Wenn auf gesellschaftliche Differenzlinien nicht primär handlungsleitend sind, stellt sich jedoch die Frage nach Alternativen. Hier zeigt eine soziologische Betrachtungsweise Hinweise auf Leerstellen.

Es bleibt festzuhalten: Wenn Kontinuitäten in gesellschaftstheoretischen und didaktischen Kursen analysiert werden; oder wenn über ein genuin didaktisches Handlungs- und Planungsmodell eine soziologische Folie gelegt wird mit einem normativen Verständnis von Inklusion als festem Bezugspunkt, können sich neue Perspektiven eröffnen, die auch einen Blick auf bisher im Dunkeln verborgene Potenziale und Problembereiche erlauben.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, H (2014): Inklusion. Eine Kritik. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014): ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung. Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S 48.
- Bock-Famulla, K, Lange, J (2013): Länderreport Frühkindliche Bildungssysteme. Transparenz schaffen – Governance stärken. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bruner, J-S (1970): Der Prozess der Erziehung. Berlin: Berlin-Verlag.
- Büttner, G; Kammeyer, K (2014): Der Inklusionsbegriff der Inklusionspädagogik. Große Erzählung und/oder analytische Kategorie? In: Pädagogische Rundschau. J. 68. H 2.
- Cramer, C; Harant, M (2014): Inklusion. Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. J 17. H 4.
- Dobusch, L (2014): Diversity-Diskurse in Organisationen. Behinderung als „Grenzfall“? In: Zeitschrift für Soziale Probleme und Soziale Kontrolle. Jg 25. H 2.
- Dobusch, L (2015): Diversity Limited. Inklusion, Exklusion und Grenzziehungen mittels Praktiken des Diversity Management. Wiesbaden: Springer VS. S. 245-271.
- Fend, H (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. Wiesbaden: Springer VS. S 123-136.
- Gaedtke-Eckardt, D-B (2010): Inklusion als Perspektive auf den Sachunterricht. Konkretisierung mithilfe des Konzepts der ästhetischen Bildung. In: Sonderpädagogische Förderung heute. Jg 55. H 3.
- Giesinger, J (2007): Was heißt Bildungsgerechtigkeit? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg 53. H 3. S 373.
- Gomolla, M (2010): Von interkultureller Pädagogik zum Diversity Mainstreaming? Konzeptionelle Überlegungen und Praxiserfahrungen. In: Baros, W; Hamburger, F et. al. (Hrsg.): Zwischen Praxis, Politik und Wissenschaft. Die vielfältigen Referenzen interkultureller Bildung. Berlin: Irena Regener.
- Gomolla, M (2012): Leistungsbeurteilung in der Schule. Zwischen Selektion und Förderung, Gerechtigkeitsanspruch und Diskriminierung. In: Fürstenau, S; Gomolla, M (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: Springer. S 42
- Grosche, M (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionspapier zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Kuhl, P; Stanat, B et al. (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischen Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer.
- Fuchs, M (2007): Diversity und Differenz. Konzeptionelle Überlegungen. In: Krell, G; Sieben, B; Vinz, D (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M.; New York: Campus Verlag. S 17-19.
- Gebauer, M; Simon, T (2013): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: Widerstreit Sachunterricht (18).
- Emmerich, H; Hormel, U (2013): Heterogenität, Diversity, Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS. S 183-210.
- Hinz, A (2010): Schlüsselemente einer inklusiven Pädagogik und einer Schule für Alle. In: Hinz, A; Körner I et. al (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Hinz, A (2011): Inklusive Pädagogik. Vision oder konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Giest, H; Kaiser, A, Schomaker, C (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S 34.

- Hinz, A (2013): Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit? Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. In: Zeitschrift für Inklusion. 1/2013. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/26/26> (entnommen am 31. März 2015).
- Kahlert, J (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S 30; 238-239.
- Kahlert, J; Heimlich, U (2012): Inklusionsdidaktische Netze. Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Heimlich, U; Kahlert J: Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. München: Kohlhammer Verlag.
- Luhmann, N (2002): Das Erziehungssystem der Gesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag. S 21-47.
- Seitz, S (2005): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl-von-Ossietzky-Universität. S 115-118.
- Stichweh, R (2013): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Zeitschrift für Inklusion. Jg 7. H 1. <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> (entnommen am 10.02.2016).
- Mecheril, P; Plößler, M (2011): Diversity. In: Otto, H-U; Thiersch, H (Hrsg.): Handbuch Sozialarbeit/Sozialpädagogik. München: Reinhardt.
- Müller-Esterl, W; Brandt, U et. al. (2011): Biochemie. Eine Einführung für Mediziner und Naturwissenschaftler. 2. Aufl. Spektrum Verlag. S 563.
- Niedersächsische Landesschulbehörde Außenstelle Cuxhave (Hrsg.) (2014): Individuelle Lernentwicklung. Vereinbarung zu Standards der Dokumentation und Förderplanung. Handreichung und Materialien. <http://www.nibis.de/~infosos/ftp/pdf/Handreichung%20ILE%2020140403.pdf> (entnommen am 05.03.2017)
- Pech, D; Kaiser, A (2004): Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Kaiser, A; Pech, D (Hrsg.): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. (Basiswissen Sachunterricht, Bd. 6), Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Prenzel, A (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S 62.
- Reimer, K (2011): Kritische politische Bildung gegen Rechtsextremismus und die Bedeutung unterschiedlicher Konzepte zu Rassismus und Diversity. Ein subjektwissenschaftlicher Orientierungsversuch in Theorie- und Praxiswidersprüchen. http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000010403/Reimer_Dissertation__UB_digital-1.pdf (entnommen am 20.03.2016).
- Schomaker, C; Pech, D (2014): Die Bedeutung kindlicher Zugänge und Sichtweisen für den Sachunterricht. Serie: Sachunterricht und Inklusion (Teil 2). In: Grundschule Sachunterricht. Jg 16. H 62.
- Stroot, T (2007): Vom Diversity-Management zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, S; Rosowski, E; Stroot, T (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel: Beltz.
- Textor, A (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. S. 26-29.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (o.J.): Inklusion braucht Professionalität. Teilhabe gemeinsam gestalten. <http://www.verband-sonderpaedagogik.de/aktuell/inklusion-braucht-professionalitaet-teilhabe-gemeinsam-gestalten.html> (aufgerufen am 31.03.2016).
- Wagner, P (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 3. Aufl. Freiburg i. Br.: Herder Verlag.
- Werning, R (2014): Stichwort: Schulische Inklusion. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg 17. H 4.

Kurzvita

Florian Schruppf hat von 2009 bis 2014 Lehramt für Sonderpädagogik an der Martin-Luther-Universität Wittenberg studiert. Von Januar 2015 bis Juli 2017 war er Stipendiat in der Promotionsförderung der Hans-Böckler-Stiftung und ist seitdem wissenschaftlicher Mitarbeiter im Lernbereich Sachunterricht an der Humboldt-Universität zu Berlin. Seine Forschungsinteressen sind im Bereich der inklusiven Pädagogik und des sozialen Lernens für den Primarbereich angesiedelt.