

13.  
beiheft

[www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)

Detlef Pech  
Claudia Schomaker  
Toni Simon (Hrsg.)

herausgegeben von: stine albers, linya coers, michael gebauer, frau grittner, andreas hartinger,  
lydia murmann, detlef pech, claudia schomaker & toni simon

**Auf die Lehrkraft kommt es an?**

**Professionalisierung von Lehrkräften  
für inklusiven Sachunterricht**



**Detlef Pech/Claudia Schomaker/Toni Simon (Hrsg.)**

**Auf die Lehrkraft kommt es an?  
Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht**

**[www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)  
beiheft 13  
2022**

Die Deutsche Bibliothek - CIP-Einheitsaufnahme  
Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei der Deutschen Bibliothek erhältlich

2022© by [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de)

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne  
Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für  
Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und  
Verarbeitung in elektronischen Medien.

Herstellung: Claudia Schomaker

Umschlagsgestaltung: Andrei See ([stengelas@gmx.de](mailto:stengelas@gmx.de)), Detlef Pech

Published Online in Germany 2022

ISSN 1860-1251

## Vorwort der Reihenherausgeber\*innen

www.widerstreit-sachunterricht.de ist als Online-Fachzeitschrift für den Sachunterricht seit Januar 2003 verfügbar. Die Zeitschrift bietet Raum für Diskussionsbeiträge, die Veröffentlichung von Forschungsergebnissen und für grundlegende, theoretische Überlegungen zum Sachunterricht sowie für externe Diskurse, die auf den disziplinären Diskurs bezogen werden könnten oder sollten. Mit den beiheften gibt es ein Format, über die Zeitschrift und das mit ihr verbundene Artikelformat hinaus, auch umfassendere sowie thematisch zusammenhängende Beiträge zum gegenwärtigen Diskurs des Sachunterrichts in ansprechender Form veröffentlichen zu können. Die wechselnden Thematisierungen spiegeln die Breite der Diskurse zum Sachunterricht und leisten zugleich einen relevanten Beitrag zu seiner Entwicklung. Erschienen sind bislang:

- „Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven“ von Katharina Stoklas (2004)
- „Zeit des Lernens“ herausgegeben von Kristin Westphal (2005)
- „Möglichkeiten und Relevanz der Auseinandersetzung mit dem Holocaust im Sachunterricht der Grundschule“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Katharina Stoklas (2006)
- „Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin“ herausgegeben von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (als extra-beiheft 2007)
- „Sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung. Kriterien und Konkretionen: Ein Lehr- und Forschungsprojekt“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Kerstin Schmidt (2007)
- „Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“ von Detlef Pech und Marcus Rauterberg (2008; 2. überarb. Aufl. 2013)
- „Archäologie des Sachunterrichts. Dokumentation der Serie von www.widerstreit-sachunterricht.de 2005-2007“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2009)
- „Konzeptionen des Sachunterrichts in Europa“ herausgegeben von Detlef Pech, Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2010)
- „Kinder und Zeitgeschichte“ herausgegeben von Isabel Enzenbach, Detlef Pech und Christina Klätte (2012)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Svantje Schumann (2013)
- „Resonanzen – im Elementar- und Primarbereich. Hans-Joachim Fischer zur Pensionierung“, herausgegeben von Marcus Rauterberg (2015)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung, Band II“ herausgegeben von Lena Kraska, Gerold Scholz und Ulrich Wehner (2016)
- „Umgangsweisen mit Natur(en) in der Frühen Bildung. Über Naturwissenschaft und Naturkunde, Band III“ herausgegeben von Marcus Rauterberg und Gerold Scholz (2018)

*Stine Albers, Linya Coers, Michael Gebauer, Frauke Grittner, Andreas Hartinger, Lydia Murmann, Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon*  
Augsburg, Aurich, Berlin, Bremen, Halle, Hannover, Ludwigsburg im Winter 2022



## **Vorwort der Herausgeber\*innen**

Studien zur Wirksamkeit von Unterricht zeigen auf, dass insbesondere die fachlichen Fähigkeiten und professionellen Überzeugungen von Lehrkräften ausschlaggebend dafür sind, dass Schüler\*innen nachhaltig vom Unterricht profitieren und zu guten Lernergebnissen kommen. An diesem Zusammenhang setzen auch Studien zu inklusiver Unterrichtsgestaltung an. Hier wird deutlich, dass neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie diagnostischen Kenntnissen Haltungen und Überzeugen in Bezug auf Inklusion relevant sind, damit alle Schüler\*innen erfolgreich am Unterricht teilnehmen. Ein weiterer Fokus ist auf die jeweiligen Strukturen und Rahmenbedingungen von Unterricht zu legen, in denen Lehrkräfte und Schüler\*innen agieren. Aus fachdidaktischer Perspektive ergeben sich damit zahlreiche Fragestellungen, um Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften nachhaltig unterstützen zu können:

- Welche Rolle spielt die Fachdidaktik in einer heterogenitätssensiblen Qualifikation von angehenden Lehrkräften?
- Welche fachdidaktischen Perspektiven auf multiprofessionelle Teams gilt es zu entwickeln?
- Inwiefern müssen fachdidaktische und fachwissenschaftliche Inhalte im Studium inklusionsspezifisch gedacht werden?
- Was bedeutet der Anspruch von Inklusion und Diversität für die Ausgestaltung von Professionalisierungsprozessen im Kontext der zweiten Ausbildungsphase sowie Fort- und Weiterbildung?
- Welche Strukturen und Rahmenbedingungen wirken förderlich/hinderlich für eine inklusionsorientierte Professionalisierung? Welche (weiteren) Reformen lassen sich mit Blick auf die Lehrkräftebildung diskutieren?

Die hier genannten Fragen können aus unterschiedlichen Perspektiven von Fachdidaktik und Schulpädagogik aufgegriffen werden und/oder im Kontext aktueller Projekte und Forschungskontexte diskutiert werden.

Als Herausgeber\*innen dieses Bandes danken wir allen Autor\*innen für die eingereichten Beiträge und den im Vorfeld geführten Diskussionen im Rahmen der Tagung in Hannover.

*Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon im Winter 2022*



## Inhalt

*Kim Lange-Schubert & Maximilian Seidler*

Auf der Suche nach inklusivem Professionswissen für den Sachunterricht  
– ein integratives Modell als Beitrag zur aktuellen Diskussion ..... 13

*Dörte Kanschik*

Diversität zum (Unterrichts-)Thema machen! Potenziale  
inklusionsorientierter Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften ..... 37

*Toni Simon & Lena Schmitz*

Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitätssensibilität  
von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften. Theoretische,  
empirische und praktische Impulse ..... 55

*Kathrin te Poel & Nina Martini*

Interprofessionelle Kooperation im Sachunterricht an  
inklusionen Schulen. Fachdidaktische und professionstheoretische  
Perspektivierungen ausgehend von ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen..... 71

*Sarah Dannemann & Tjark Neugebauer*

Professionalisierung anbahnen in interdisziplinären Tandems? Studierende  
der Biologiedidaktik und der Sonderpädagogik planen gemeinsam Unterricht..... 83

*Toni Simon*

Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts –  
empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte  
zur Schüler\*innenpartizipation..... 107

*Franz Schröer & Claudia Tenberge*

Technisches Lernen im Sachunterricht inklusiv gestalten  
Fördert ein inklusionssensibles Seminar in der universitären Lehrerbildung  
das Interesse und die Selbstwirksamkeitserwartung von Bachelorstudierenden?..... 127

*Jaqueline Simon*

BNE und Inklusion: Verhältnisbestimmung und Perspektiven für die  
professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften ..... 137

*Lydia Kater-Wettstädt, Lina Bürgener & Katja Sellin*

Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion. Konzepte zusammendenken  
für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts ..... 159

*Aylin Anasal Jordan, Gesine Pfautsch & Nicole Woloschuk*

Inklusive Hochschullehre als Diskriminierungskritik..... 177

## **Autor\*innen**

*Lina Bürgener*, Leuphana Universität Lüneburg  
Kontakt: [lina.buergener@leuphana.de](mailto:lina.buergener@leuphana.de)

*Sarah Dannemann*, Friedrich Wilhems-Universität Bonn  
Kontakt: [s.dannemann@uni-bonn.de](mailto:s.dannemann@uni-bonn.de)

*Aylin Anasal Jordan*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: [aylin.jordan@hu-berlin.de](mailto:aylin.jordan@hu-berlin.de)

*Dörte Kanschik*, Technische Universität Dortmund  
Kontakt: [doerte.kanschik@tu-dortmund.de](mailto:doerte.kanschik@tu-dortmund.de)

*Lydia Kater-Wettstädt*, Leuphana Universität Lüneburg  
Kontakt: [lydia.kater-wettstaedt@leuphana.de](mailto:lydia.kater-wettstaedt@leuphana.de)

*Kim Lange-Schubert*, Universität Leipzig  
Kontakt: [kim.lange-schubert@uni-leipzig.de](mailto:kim.lange-schubert@uni-leipzig.de)

*Nina Martini*, Universität Bielefeld  
Kontakt: [nina.martini@uni-bielefeld.de](mailto:nina.martini@uni-bielefeld.de)

*Tjark Neugebauer*, Universität Hannover  
Kontakt: [tjark-gerit.neugebauer@ifs.uni-hannover.de](mailto:tjark-gerit.neugebauer@ifs.uni-hannover.de)

*Gesine Pfautsch*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: [g\\_pfautsch@posteo.de](mailto:g_pfautsch@posteo.de)

*Maximilian Seidler*, Universität Leipzig  
Kontakt: [maximilian.seidler@uni-leipzig.de](mailto:maximilian.seidler@uni-leipzig.de)

*Katja Sellin*, Leuphana Universität Lüneburg  
Kontakt: [katja.sellin@leuphana.de](mailto:katja.sellin@leuphana.de)

*Jaqueline Simon*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Kontakt: [jaqueline.simon@paedagogik.uni-halle.de](mailto:jaqueline.simon@paedagogik.uni-halle.de)

*Toni Simon*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Kontakt: [toni.simon@paedagogik.uni-halle.de](mailto:toni.simon@paedagogik.uni-halle.de)

*Autor\*innen*

---

*Lena Schmitz*, Humboldt-Universität zu Berlin  
Kontakt: [lena.schmitz@hu-berlin.de](mailto:lena.schmitz@hu-berlin.de)

*Franz Schröer*, Universität Paderborn  
Kontakt: [franz.schroeer@upb.de](mailto:franz.schroeer@upb.de)

*Claudia Tenberge*, Universität Paderborn  
Kontakt: [claudia.tenberge@upb.de](mailto:claudia.tenberge@upb.de)

*Kathrin te Poel*, Universität Bielefeld  
Kontakt: [kathrin.te\\_poel@uni-bielefeld.de](mailto:kathrin.te_poel@uni-bielefeld.de)

*Nicole Woloschuk*, Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg  
Kontakt: [nicole.woloschuk@paedagogik.uni-halle.de](mailto:nicole.woloschuk@paedagogik.uni-halle.de)

## **Auf der Suche nach inklusivem Professionswissen für den Sachunterricht – ein integratives Modell als Beitrag zur aktuellen Diskussion**

### **1 Hinführung**

Guter inklusiver Unterricht, der im Sinne eines adaptiven Lehrens so auf die individuellen Voraussetzungen und Möglichkeiten der Lernenden angepasst ist, dass möglichst günstige Bedingungen für individuell verstehendes Lernen entstehen (Beck et al. 2008), braucht professionell agierende Lehrer\*innen (Amrhein und Reich 2014), die kompetent auf die vielfältigen Anforderungen im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen reagieren und differenzierte pädagogische Angebote heterogenitätssensibel und adaptiv planen sowie durchführen können (Schmitz et al. 2020). Allgemein geht man davon aus, dass die Lehrkräftebildungsforschung und die damit verbundene Beschreibung, Beforschung und Förderung fachspezifischer Kompetenzstrukturen eine Aufgabe der Fachdidaktiken darstellt (Leuders 2015). Bezogen auf eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung beschreibt auch die KMK aus bildungspolitischer Perspektive das Zusammenwirken von Fachwissenschaften, Bildungswissenschaften und Fachdidaktiken als gemeinsame Aufgabe (KMK 2008 i. d. F. von 2019) – somit ist auch die Didaktik des Sachunterrichts gefordert, entsprechende Kompetenzmodelle fachspezifisch zu entwickeln und Angebote zur Förderung dieser Kompetenzen in die Lehrer\*innenbildung zu implementieren. Die Ausrichtung der Sektionstagung der AG-Inklusion im Herbst 2019 mit dem Titel „Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht“ zeigt, dass dieser Diskurs innerhalb der Didaktik des Sachunterrichts auch aufgenommen wird. Vorab entstanden im Rahmen der Qualitätsinitiative Lehrer\*innenbildung auch schon Initiativen zur Implementierung von inklusionsorientierten Lehrveranstaltungen in die Lehrer\*innenbildung, die auch in die Didaktik des Sachunterrichts hineinwirken. So wurden an der Humboldt Universität zu Berlin zum Beispiel fünf flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zu zentralen Themen inklusionssensiblen Unterrichtens für die Hochschullehre konzipiert, welche in fachdidaktischen Seminaren, u.a. im Sachunterricht, jeweils fachspezifisch adaptiert, eingesetzt und begleitend evaluiert wurden (Brodesser et al. 2020; theoretische Grundlagenüberlegungen dazu bei Simon & Pech 2019). Diesen wünschenswerten Entwicklungen steht jedoch ein unzureichender Stand der Theoriebildung im Bereich „professioneller Kompetenzen für einen inklusiven Sachunterricht“ gegenüber: Die theoretische Modellierung professioneller

Kompetenzen, die Lehrpersonen für inklusive Lerngruppen benötigen, verzeichnen noch immer eine unbefriedigende Forschungslage (Heinrich et al. 2013, S. 79; Moser 2019, S. 95), weshalb sich die Entwicklung eines Kompetenzmodells hinsichtlich eines inklusiven Professionswissens noch im Anfangsstadium bzw. auf normativer Ebene (Moser 2018, S. 290) befindet. Speziell für den inklusiven Sachunterricht zeichnet sich die Forschungslage ähnlich aus, allerdings fehlt es hier ebenso an normativen Modellen, die den Sachunterricht in seiner fachlichen und fachdidaktischen Komplexität abbilden. Der vorliegende Beitrag greift dieses Desiderat auf und entwirft in einem ersten Schritt ein an die Didaktik des Sachunterrichts adaptiertes Modell von Kompetenzen für den inklusiven Sachunterricht. Dabei orientieren wir uns zum einen am aktuellen fachdidaktischen Diskurs innerhalb des Sachunterrichts, als auch am Diskurs zur Beschreibung und Erfassung professioneller Lehrer\*innenkompetenzen, wie er in der pädagogisch-psychologischen und fachdidaktischen Lehr-Lern-Forschung geführt wird. Der Fokus wird dabei auf dem Professionswissen liegen. Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf Konsequenzen für die Forschung und die Lehrer\*innenbildung.

## **2 Theoretische Grundlagen inklusiven Professionswissens**

### **2.1 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht**

Professionelle Kompetenzen von Lehrer\*innen werden als zentrale Komponente angesehen, um qualitätsvolle unterrichtliche Angebote darzubieten (Baumert & Kunter 2011, 2006; Lange-Schubert & Schlotter 2022; Krauss et al. 2017). Nach Weinert (2001) werden professionelle Kompetenzen als prinzipiell erlernbare Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften verstanden, mit denen Anforderungen in einer entsprechenden Situation erfolgreich bewältigt werden können (Weinert 2001). Bei der Bewältigung bestimmter Situationen würde eine ausschließliche Fokussierung auf die kognitiven Voraussetzungen und Überzeugungen von Lehrer\*innen zu kurz greifen, weshalb entsprechende Modelle auch die Bereiche der motivationalen Orientierung und selbstregulativen Fähigkeiten umfassen (Baumert & Kunter 2006, 2011).

Mit Bezugnahme auf den Bereich des Professionswissens setzte sich die Topologie von Shulman (1986) aus dem angloamerikanischen Raum durch, welches sich in das psychologisch-pädagogische, das fachliche und das fachdidaktische Wissen untergliedert (Shulman 1986). Das bestehende Modell von Shulman (1986) wurde um das Organisations- und Beratungswissen erweitert (Baumert & Kunter 2006). Psychologisch-pädagogisches Wissen (PW) versteht sich als fachunabhängiges Wissen, welches vom Fachwissen losgelöst vorliegt. Es umfasst zum einen Wissen über die Organisation sowie die Optimierung von Lehr- und Lernumgebungen und zum anderen allgemeines Wissen über Lerntheorien und Lehrmethoden (Baumert & Kunter 2011; Voss & Kunter 2011; König et al. 2011). In den bisher vorliegenden, am häufigsten zitierten Modellierungen des Professionswissens (Shulman, COACTIV, TEDS-M, FALKO) spielen Wissensenselemente in Bezug auf die Sonderpädagogik sowie in Bezug auf Inklusion bislang kaum eine Rolle (siehe Kapitel 2.2, Ausnahmen stellen die Arbeiten von Gebhardt et al. 2018 und Moser 2019 dar). Entgegen dem psychologisch-pädagogischen Wissen stellen das Fachwissen und fachdidaktische Wissen fach- bzw. domänenspezifische Facetten

dar, weshalb sie für den Sachunterricht insbesondere von Bedeutung sind (Lange-Schubert & Schlotter 2022). Das Fachwissen (FW) umfasst inhaltliches Wissen zum unterrichtenden Unterrichtsfach, welches über ein Alltagswissen hinausgeht und die Organisation der Inhalte des Fachs und die Verknüpfung zu anderen Bereichen (innerhalb oder außerhalb) einer Domäne umfasst (Shulman 1986; Brunner et al. 2006). Für den Sachunterricht in seiner aktuellen und im Perspektivrahmen dokumentierten Konzeption (GDSU 2013) sind in Bezug auf das Fachwissen sowohl die fachlichen Inhalte als auch die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gleichermaßen zu berücksichtigen (Lange-Schubert & Hartinger 2017), dies in Bezug auf die fünf fachlichen Perspektiven, aber auch auf die perspektivenübergreifenden Bereiche. Unter dem fachdidaktischen Wissen (FDW) wird die Integration und Transformation von Fachwissen und psychologisch-pädagogischem Wissen verstanden. Sie befähigt Lehrer\*innen die Fachinhalte entsprechend den Interessen und Fähigkeiten der Schüler\*innen in qualitätsvollen und anregenden Lerngelegenheiten darzubieten, um somit eine Passung zwischen Inhalten und Schüler\*innen zu ermöglichen (u.a. Krauss et al. 2017; Brunner et al. 2006; Depaepe et al. 2013).

„Sieht man die Vermittlung fachlicher Inhalte durch die Anregung von Lernprozessen als Kriterium für erfolgreiches Unterrichten an, so muss insbesondere das fachdidaktische Wissen von Lehrkräften als relevant angenommen werden, da diesem als Wissen über die adressatengerechte Aufarbeitung von Inhalten ein zentraler Stellenwert für die Gestaltung kognitiv anregender und motivierender Lerngelegenheiten sowie für das adaptive Bereitstellen individueller und konstruktiver Unterstützung im Unterricht zugesprochen wird.“ (Lange-Schubert et al. 2012, S. 57)

In der Beschreibung des fachdidaktischen Wissens wird der Transformations- bzw. Integrations- oder Interaktionsgedanke betont (z.B. Bromme 1995; van Driel et al. 1998; Koehler & Mishra 2009; Kotzebue et al. 2020), wonach das fachdidaktische Wissen als Schnittmenge von zugrunde liegenden Wissensbereichen beschrieben wird. Dabei wird jedoch betont, dass das fachdidaktische Wissen eine eigenständige Facette mit Bezug auf das Unterrichten von Fachinhalten darstellt, die es eindeutig von dahinterliegenden Wissensbereichen unterscheidet (Tröbst et al. 2018). Aus Sicht der Fachdidaktik im Allgemeinen und der Didaktik des Sachunterrichts im Spezifischen sollte dabei sicherlich angemerkt werden, dass innerhalb dieser als akademische Fachdisziplinen auch eigenständige Wissensbestände erzeugt wurden (van Driel & Berry 2010), die das fachdidaktische Wissen inhaltlich mitprägen. Dass die Fachdidaktik dabei auf Erkenntnisse aus den angrenzenden Fachdisziplinen wie insbesondere der Fachwissenschaft, der Pädagogik und der Psychologie angewiesen ist, bleibt unbenommen (Götz et al. 2015).

In Anlehnung an Shulmans (1986) Basiskomponenten des fachdidaktischen Wissens unterteilt sich dieses in vier konstitutive Elemente: a) Wissen über Curricula, Lehr- und Lernziele und längerfristige Organisation von Lernprozessen, b) Wissen über Bedingungen des Lernens (Schüler\*innenvorstellungen und Lernschwierigkeiten), c) Wissen über instruktionale Aktivitäten (Gestaltung von Lernaufgaben, Maßnahmen der Sequenzierung, Lehrstrategien, Repräsentationen wie Analogien, Modelle, Illustrationen, Beispiele, Erklärungen, Demonstrationen, Unterstützungsstrategien, fachbezogenes Scaffolding) sowie d) Wissen über die Erfassung und Bewertung des Lernens und zu bewertende Dimensionen (Lange-Schubert 2010; Krauss et al. 2017). Mester (2019a und 2019b) hat diese Modellierungen aufgreifend auf Basis einer qualitativen Studie in ein Modell zum

inklusionsbezogenen fachdidaktischen Wissen für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht überführt und die theoretisch-analytisch modellierten Facetten über einen induktiv-empirischen Zugang i. S. einer ersten Validierungsmaßnahme bestätigt (Mester 2019a, 2019b). Lange-Schubert und Schlotter (2022) schlagen in Anlehnung an die Taxonomie von Veal und MaKinster (1999) für den Sachunterricht vor, diese Facetten in Bezug auf den Sachunterricht zum einen auf einer allgemeinen, den Sachunterricht in seiner aktuellen Konzeption insgesamt umfassenden Ebene, und dann in Bezug auf die Perspektiven und im dritten Schritt auf einzelne Inhalte bezogen zu betrachten (Veal & MaKinster 1999; Lange-Schubert & Schlotter 2022).

Das fachdidaktische Wissen setzt Fachwissen und pädagogisch-psychologisches Wissen voraus (Magnusson et al. 1999; Friedrichsen et al. 2009), Wissen mit Bezug auf sonderpädagogische oder inklusive Wissensbestände, werden dabei bislang häufig nicht explizit erwähnt (genauer dazu siehe Kapitel 2.2). Man geht davon aus, dass das fachdidaktische Wissen implizit durch eigene Lehr-Lernerfahrungen gebildet wird, aber insbesondere auch durch formale Lernanlässe gefördert werden kann (Grossman 1990). Bestehende Studien geben auch explizit für den Sachunterricht Hinweise darauf, dass Teile des Professionswissens während der universitären Ausbildungsphase und durch gezielte Fortbildungsmaßnahmen verändert werden können (z.B. Hartmann 2018; Kleickmann et al. 2005). Tröbst et al. (2018) zeigen für angehende Grundschullehrkräfte im Bereich Mathematik, dass die Förderung des Fachwissens zu einem gewissen Grad hinreichend für die Entwicklung fachdidaktischen Wissens ist, die Lerneffekte im Rahmen einer expliziten Vermittlung fachdidaktischen Wissens aber deutlich effektiver sind. Durch rein auf pädagogische Inhalte fokussierte Lerneinheiten verursachte Zugewinne im pädagogisch-psychologischen Wissen führten zu keiner Verbesserung des fachdidaktischen Wissens, gleichzeitig trug die direkte Adressierung von fachdidaktischem Wissen aber auch zur Verbesserung von pädagogisch-psychologischem Wissen sowie von Fachwissen bei (Tröbst et al. 2018). Internationale Vergleichsstudien, in deren Zentrum die Erfassung und der Vergleich des Professionswissens von Lehrpersonen stehen, zeigen allerdings, dass die Professionalisierung von Lehrpersonen in Deutschland zu Beginn der 2000er Jahre noch nicht zufriedenstellend gelang (Blömeke et al. 2010). Obwohl keine aktuellen internationalen Vergleichsstudien vorliegen, wird noch moniert, dass Studienanteile, die Fachwissen, pädagogisch-psychologisches Wissen und fachdidaktisches Wissen häufig getrennt adressieren, wenig aufeinander abgestimmt sind und die Vernetzung der Wissensfacetten zu wenig unterstützen (Kleickmann & Hardy 2019).

In Bezug auf die Bedeutung der bisher vorrangig modellierten Wissensfacetten zeigen Studien, dass gerade das Professionswissen für die Unterrichtsqualität sowie zur Erreichung leistungs- und nichtleistungsbezogener Ziele bedeutsam ist (Baumert et al. 2010; Förtsch et al. 2016; Hill et al. 2007), wobei diese Annahmen insbesondere für den Sachunterricht bisher wenig empirische Stützung erfährt (Lange-Schubert & Hartinger 2017; Lange-Schubert & Schlotter 2022). Allein für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht konnte empirisch herausgearbeitet werden, dass dem fachdidaktischen Wissen eine besondere Bedeutung beizumessen ist, mehr als dem rein fachlichen Wissen (Lange-Schubert et al. 2012; Lange-Schubert et al. 2015). Kleickmann und Kolleg\*innen (2017) zeigten anhand der TIMSS-Daten zudem, dass es einen positiven Zusammenhang hin-

sichtlich den von Lehrkräften richtig eingeschätzten Schüler\*innenvorstellungen und den Leistungen dieser Schüler\*innen gibt (Kleickmann et al. 2017).

## **2.2 Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften unter besonderer Berücksichtigung von Inklusion**

Neben den vielfältigen Forschungsergebnissen zu professionellen Kompetenzen von Lehrkräften im Allgemeinen und im Sachunterricht (siehe Kapitel 2.1), lässt sich bei der Modellierung professioneller Kompetenzen, die Lehrpersonen für das Unterrichten und das pädagogische Handeln in inklusiven Lerngruppen benötigen, noch immer eine unbefriedigende Forschungslage verzeichnen (Moser 2019; Heinrich et al. 2013). In den bekannten Studien wie COACTIV, FALKO oder TEDS-M und in den dort vorgelegten theoretisch erarbeiteten und empirisch geprüften Beschreibungen zu den Wissenskategorien des Professionswissen (PW, FW und FDW) finden inklusive und auch sonderpädagogische Wissensbestände bislang noch keine Berücksichtigung. Jedoch kann im aktuellen wissenschaftlichen Diskurs eine Zunahme an Arbeiten wahrgenommen werden, in der die Integration inklusiver und/oder sonderpädagogischer Bereiche in die vorliegenden Modelle deutlich in den Vordergrund tritt. Speziell für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht entwickelte Mester (2019a und 2019b) ein Modell des inklusionsbezogenen fachdidaktischen Wissens, für welches jedoch eine empirische Überprüfung im inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht aussteht. Somit zeigt sich für die naturwissenschaftliche und alle weiteren Perspektiven sowie den Sachunterricht in seiner vielperspektivischen Ausrichtung ein Forschungsdesiderat hinsichtlich empirisch etablierter Handlungskompetenzmodelle, welche die professionellen Kompetenzen von Lehrer\*innen für den inklusiven Sachunterricht beschreiben. Die Entwicklung eines heuristischen Kompetenzmodells hinsichtlich eines inklusiven Professionswissens, in dem auch sonderpädagogische Wissensbestände einbezogen werden, befindet sich aber insgesamt noch im Anfangsstadium und auf normativer Ebene (Moser 2018), empirische Arbeiten, die die vorgeschlagenen Modellierungen innerhalb einer fachlichen Domäne oder gar darüber hinaus validieren, sind uns nicht bekannt.

Nach Moser (2019) sei eine Annäherung an ein inklusives Kompetenzmodell nur dann möglich, wenn die Expertisen von Lehrer\*innen, die in einem inklusiven Lernsetting unterrichten, Beachtung finden (Moser 2019). Vor diesem Hintergrund ist der Arbeit von Greiner und Kolleg\*innen (2019) zur Modellierung eines Kompetenzmodells besondere Bedeutung beizumessen. In ihrer qualitativen Interviewstudie befragten sie insgesamt 53 Lehrer\*innen aus Grundschulen, Gesamtschulen und Gymnasien, wobei die Befragung Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\*innen umfasste (Greiner et al. 2019). In der Auswertung des Interviewmaterials aller Lehrpersonen zeigten sich insbesondere für die Grundschule die Wissenskategorien Wissen in Bezug auf Kooperation, in Bezug auf spezifische sonderpädagogische Förderschwerpunkte sowie Wissen über fachdidaktische Adaptionen als besonders bedeutsam für den professionellen Umgang mit Inklusion in der Grundschule (Greiner et al. 2019). In Anlehnung an das Kompetenzmodell von Baumert und Kunter (2011) und ausgehend von konkreten Tätigkeitserfahrungen von Lehrer\*innen in inklusiven Lernsettings entwickelten Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) auf konzeptioneller Ebene ein Modell, welches das Professionswissen für die inklusive Lehramtsausbildung beschreibt. Inklusiver Unterricht versteht sich

dabei als „eine Weiterentwicklung von Unterricht für alle Heranwachsenden und nicht als Unterricht für eine besondere Zielgruppe“ (Gebhardt et al. 2018, S. 282), weshalb sich das inklusive Lehrer\*innenkompetenzmodell an einem bestehenden Modell (COACTIV-Modell) orientiert. Aufbauend auf dem COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2006, 2011) weist das Modell von Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) die Kompetenzbereiche inklusionsorientiertes Professionswissen, Einstellungen, motivationale Orientierungen sowie selbstregulative Fähigkeiten auf. Der Kompetenzbereich der Einstellungen erhält eine Spezifizierung bezüglich inklusiver Bildungsprozesse, die eine inklusionsorientierte Grundhaltung und Menschenbildannahme adressiert, dies schließt eine Ressourcenorientierung und einen kompetenzorientierten Blick auf die Lernenden mit ein (Gebhardt et al. 2018). Im Vergleich zum COACTIV-Modell sprechen die Autor\*innen von inklusionsorientiertem Professionswissen und führen dort, neben den bisher fokussierten Wissensbereichen Fachwissen, pädagogisches Wissen und fachdidaktisches Wissen, die Bereiche sonderpädagogisches Wissen, Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse, kommunikative Kompetenzen, diagnostische Kompetenzen und kooperative Kompetenzen als Erweiterung bzw. Ausdifferenzierung aus (Gebhardt et al. 2018). Dabei ist jedoch die uneinheitliche Beschreibung von Kompetenzen (z.B. kommunikative Kompetenzen) und Wissen (z.B. sonderpädagogisches Wissen) innerhalb der Wissensbereiche des Kompetenzmodells kritisch anzumerken und hätte in unserem Verständnis eine genauere Abgrenzung benötigt. Das sonderpädagogische Wissen beinhaltet im Modell der Autor\*innen psychologisch-pädagogisches Wissen mit der Erweiterung auf erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse und deren Adaption für individuelle Förderung und inklusiven Unterricht. In Bezug auf das fachdidaktische Wissen wird die Berücksichtigung behinderungsspezifischer Bedürfnisse sowie die Schaffung größtmöglicher Zugänglichkeit (im Rahmen des Universal Design for Learning) miteinbezogen (Coyne et al. 2012). Dabei gehen die Autor\*innen davon aus, dass nicht alle Wissensfacetten bei allen Lehrpersonen vorhanden sind, sondern in Anlehnung an strukturelle Gegebenheiten wie, u.a. die getrennt angelegten Studiengänge „Regelschullehramt“ und „Lehramt Sonderpädagogik“, in bestimmten Gruppen (Fachlehrkräfte, Sonderpädagog\*innen) vorliegen (Gebhardt et al. 2018). Ebenfalls in Anlehnung an das COACTIV-Modell (Baumert & Kunter 2006, 2011) entwickelte Moser (2019) ein heuristisches Kompetenzmodell zur Unterrichtung inklusiver Lerngruppen. Dabei fokussierte sie neben dem Professionswissen insbesondere auch Überzeugungen und Werthaltung, da „eine inklusionsorientierte Lehrkräftebildung nicht nur einschlägige Kompetenzen verlangt, sondern auch die Auseinandersetzung mit berufsbezogenen Überzeugungen erforderlich macht“ (Moser 2019, S. 93). In Bezug auf die Ausdifferenzierung des Professionswissens orientierte sich Moser (2019) an Forschungen zur Unterrichtung von heterogenen und inklusiven Lerngruppen, um daran die inhaltliche Ausgestaltung der Wissensbereiche Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisch-psychologisches Wissen sowie Organisations- und Beratungswissen abzuleiten. Dabei fasst sie das Fach- und fachdidaktische Wissen grob und im Gegensatz zu den etablierten Modellen in einem Bereich zusammen, unter welches die Erfassung individueller Ausgangslagen, Schaffung differenzierter Lerngelegenheiten, individualisierte Lernbegleitung sowie die individuelle Messung und Rückmeldung von Lernständen fallen. Das pädagogisch-psychologische Wissen fokussiert die Herstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas sowie Class-

room-Managements. Die Dimension des Organisations- und Beratungswissens umfasst die kollegiale Kooperation in der Unterrichts- und Schulentwicklung (Moser 2019). Eine genauere Beschreibung des heuristischen Modells bleibt leider offen, insbesondere das Verhältnis von pädagogisch-psychologischem, inklusionsspezifischem und sonderpädagogischem Wissen zueinander sowie deren Beziehung zu und Bedeutung für fachdidaktisches Wissen werden nicht näher bestimmt.

Zusammenfassend lässt sich mit Greiner et al. (2019) weiter feststellen, „dass spezifische Ansätze zur Modellierung des für die Realisierung inklusiver Bildung notwendigen Wissens rar sind“ (Greiner et al. 2019, S. 121). Dieses Forschungsdesiderat lässt sich im Allgemeinen und somit auch mit Blick auf den Sachunterricht aufzeigen, wengleich die vorliegende Arbeit von Mester (2019a und 2019b) eine Ausnahme bildet. Aufgrund ihres Umfangs im Rahmen eines Dissertationsvorhabens stellen diese wertvollen ersten Grundlagen aber noch kein belastbares Modell dar. Zur Modellierung von Professionswissen für den inklusiven Sachunterricht werden im Folgenden die obigen Impulse aufgenommen und in Anlehnung an das Modell von Lange-Schubert (2010) weiter spezifiziert. Wie bereits argumentiert, stellen fachdidaktische Wissensbestände eine Ressource für die Beschreibung von fachdidaktischem Wissen dar, weshalb zunächst das Lehren und Lernen, wie es im Bereich der inklusiven Sachunterrichtsdidaktik bereits erarbeitet wurde, beschrieben wird.

### **2.3 Lehren und Lernen im inklusiven Sachunterricht – Fachdidaktische Theorie als Ressource für die Beschreibung des inklusiven fachdidaktischen Professionswissens**

Der zentrale Anspruch eines inklusiven Sachunterrichts zielt auf die *a) Allgemeinbildung aller Schüler\*innen*, welche laut Klafki (2005) die Bildung im Medium des Allgemeinen und die Bildung in allen Grunddimensionen menschlicher Interessen und Fähigkeiten umfasst (Klafki 2005; Simon & Pech 2019). Zur Realisierung des Bildungsanspruchs vollzieht sich Bildung im Sachunterricht in der *b) Vernetzung von (perspektivenbezogenen bzw. -übergreifenden) Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen mit verschiedenen Themenbereichen*, die ihren Ausgangspunkt in der Lebenswelt und somit in den Fragen, Themen und Interessen der Schüler\*innen haben (GDSU 2013; Simon & Pech 2019). Letztere folgen dabei dem Prinzip der *c) Vielperspektivität*, wonach Themenbereiche unter verschiedenen inhaltlichen, fachwissenschaftlichen und methodischen Gesichtspunkten Betrachtung finden, um somit als Grundlage und Produkt der Partizipation aller Schüler\*innen am Unterricht dienen (Simon & Pech 2019). Dabei bedarf es jedoch in der Konzeptionierung eines inklusiven Sachunterrichts der Beachtung einer *d) Kind- und Sachorientierung* (Lange-Schubert & Tretter 2017b), denn im Sinne eines „vielperspektivischen Sachunterricht[s] [...] sollen die Erfahrungen der Schüler auf der einen Seite genauso wie die methodischen und inhaltlichen Angebote der Fachwissenschaften auf der anderen Seite möglichst gleichgewichtig berücksichtigt werden“ (Hartinger & Lange-Schubert 2017, S. 11). Hinsichtlich der Methoden, Prinzipien und Konzeptionen eines inklusiven Sachunterrichts geht es um die *e) Anerkennung der Potenziale von Lernenden* und um die Integration dieser in den Unterricht (Simon & Pech 2019). Ausgehend von den Potenzialen der Schüler\*innen fragt inklusiver Sachunterricht nach Gemeinsamkeiten innerhalb der individuellen Lernausgangslagen und Zugangsweisen zum Lerngegenstand, um in der Erweiterung mit der fachlichen Perspektive den *f) Kern der Sache* zu

entwickeln (Pech et al. 2017; Seitz 2008). Dieser Aushandlungsprozess zielt auf die *g) Balance zwischen Individualisierung und gemeinsamen Lernsituationen*, da sich inklusiver Sachunterricht in den individuellen Lernwegen, -zielen und -geschwindigkeiten sowie in den Ko-Konstruktionsprozessen auf der Basis inhaltbezogener Interaktionen zeigt (Seitz 2008; Korff 2015). Individuelles Arbeiten orientiert sich dabei an den Lernausgangslagen der Schüler\*innen und ermöglicht eine *h) natürliche Differenzierung*, die adaptiert aus der Mathematikdidaktik für den Sachunterricht vorgeschlagen wird (Lange-Schubert & Tretter 2017a; Ziegler et al. 2017; Kaiser & Seitz 2017). Aufgaben müssen demnach so konzipiert werden, dass sich divergente Schwierigkeitsniveaus in natürlicher Weise ergeben, wodurch man Schüler\*innen das Arbeiten an ähnlichen Fragen- und Problemstellungen ermöglicht (Krauthausen & Scherer 2014). Innerhalb dieser Arbeitsphasen sollte den Schüler\*innen die *i) Arbeit an verschiedenen Repräsentations- und Abstraktionsebenen* ermöglicht werden, sodass sie Aufgaben- und Problemstellungen auf einer jeden Repräsentationsebene durchlaufen können (Gebauer & Simon 2012). Von besonderer Bedeutung scheint dabei aus empirischer Sicht der *j) ästhetische Zugang* (Seitz 2005; Schomaker 2007; Pech et al. 2017; Simon & Pech 2019) sowie aus theoretischer Sicht, ein *k) körperbasierte Zugang zum Lerngegenstand* (Kaiser & Seitz 2017; Lange-Schubert & Tretter 2017a, 2017b; Seidler 2021). Welche benannten Zugänge sich zur Auseinandersetzung im Unterricht anbieten, sollte jedoch unter Bezugnahme der individuellen Lernausgangslagen der Schüler\*innen sowie der fachlichen Beschaffenheit des Lerngegenstandes entschieden werden, um somit Schüler\*innen individuelle Zugänge und Erschließungsmöglichkeiten darzubieten. Dafür bedarf es neben sachanalytischen Arbeiten auch einer *l) inklusiven Diagnostik*, um die Lernausgangslagen der Schüler\*innen zu erheben und auf Grundlage derer didaktische Entscheidungen zur Erstellung entsprechender Aufgaben bzw. Lernumgebungen zu treffen (Gebauer & Simon 2012; Seitz & Simon 2018; Schroeder & Miller 2017). Simon (2014) bezeichnet diesen Prozess als Di(d)agnostik und meint damit die Verschränkung zwischen Diagnostik und Didaktik, welcher auf die „Schaffung förderlicher Lernumgebungen, dem Aufdecken von (Lern-)barrieren und damit der Unterstützung individueller Lernwege“ (Simon 2014, S. 239) zielt. Weiterhin empfehlen Pech et al. (2017) das *m) forschende Lernen* als Grundprinzip für den inklusiven Sachunterricht (Pech et al. 2017), bei dem Lernende ausgehend von ihrem Wissen eigene Fragen an den Lerngegenstand stellen, um diese im weiteren Forschungsprozess zu beantworten (Knörzer et al. 2019). Die *n) Berücksichtigung von Kinderfragen* (Schroeder & Miller 2017) stellt dabei eine Möglichkeit der Verbindung der oben beschriebenen Anforderungen und damit eine Brücke zu inklusivem Sachunterricht dar. Neben den benannten Komponenten des Lehrens und Lernens stehen Lehrpersonen zudem die Modelle der inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich (2012) sowie das Planungs- und Handlungsmodell von Gebauer und Simon (2012) als Planungsinstrumente zur Verfügung (Kahlert & Heimlich 2012; Gebauer & Simon 2012).

### **3 Modellierung des Professionswissens für einen inklusiven Sachunterricht**

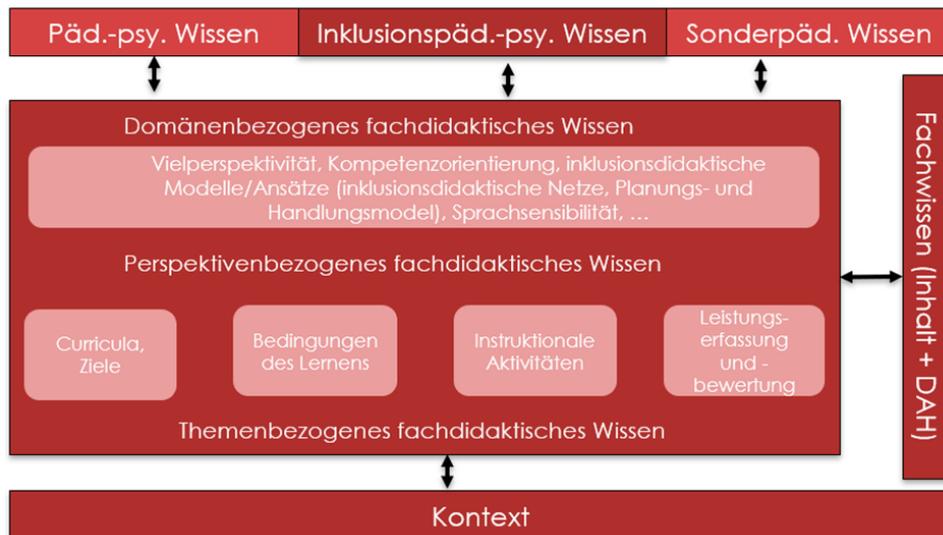
Bei der Erarbeitung eines Modells des Professionswissens für den inklusiven Sachunterricht folgen wir zunächst der grundlegenden Ansicht, dass sich inklusiver Unterricht

nicht grundsätzlich von Unterricht an der allgemeinbildenden Grundschule unterscheidet (Moser 2013; Heinrich et al. 2013).

„Wenn Sachunterricht so gestaltet wird, dass alle Schüler innerhalb der Gemeinschaft individuelle Zugänge zu den sozialen, kulturellen, natürlichen und technischen Phänomenen dieser Welt finden, und sie sich diese Phänomene auf individuellen Lernwegen mit adaptiver Unterstützung der Lehrperson erschließen können, können wir [...] von inklusivem Lernen sprechen.“ (Lange-Schubert und Tretter 2017b, S. 235)

Wie andere Kolleg\*innen (Moser 2013, 2019; Gebhardt et al. 2018; Krauss et al. 2017) halten wir es daher für sinnvoll, an die jüngere Lehrer\*innenkompetenzforschung anzuschließen und das COACTIV-Modell als Grundlage für weitere Arbeiten im Sachunterricht zu nutzen. Mit Blick auf die individuellen und spezifischen Lernausgangslagen von Schüler\*innen in einem inklusiven Lernsetting in dem oben skizzierten Sinne, sprechen wir uns für eine Anreicherung der bisherigen Modelle als theoretische Rekonstruktion des Professionswissens um inklusive und auch sonderpädagogischen Wissensbereichen aus und schlagen folgendes Modell vor:

Abbildung 1: Professionswissen für einen inklusionsorientierten Sachunterricht in Erweiterung von Grosmann (1990), Baumert und Kunter (2011), Veal und MaKinster (1999), Lange-Schubert (2010), Mester (2019a und 2019b) und Gebhardt et al. (2018)



Während die Kritik an den in der Sonderpädagogik tradierten administrativen Prozessen von Etikettierungen und Diskriminierung durch exklusive Beschulung sowie einer Orientierung an einem stark am medizinisch geprägten Begriff von Diagnose, der mit Wahrnehmung und Zuschreibung von Differenz verbunden ist (u.a. Offen 2014) auch für den Sachunterricht ernst zu nehmen ist (und als Wissensbestand mitmodelliert werden sollte), bleibt der Einbezug sonderpädagogischer Wissensbestände u.a. über das Zugänglichmachen und Erschließen von Sachen zur Orientierung in der Welt unter besonderer

Berücksichtigung von erschwerten Lern- und Entwicklungsprozessen und deren Adaptation für individuelle Förderung unter einem veränderten Selbstverständnis der Sonder- oder Förderpädagogik (Amrhein & Reich 2014 in Anlehnung an Hinz 2002) unserer Ansicht nach eine wichtige Quelle für die Entwicklung von fachdidaktischem Wissen, auf dessen Grundlage die Gestaltung von inklusivem Sachunterricht in dem oben zitierten Sinne möglich wird. Gleichrangig neben dem sonderpädagogischen Wissen sehen wir inklusionspädagogisch-psychologische Wissensbestände. Wir nehmen dabei eine theoretische Überschneidung der Wissensbereiche pädagogisch-psychologisches Wissen, inklusionspädagogisch-psychologisches Wissen sowie sonderpädagogisches Wissen an, postulieren aber, dass es sich um voneinander abgrenzbare Wissensbereiche mit spezifischen, voneinander abgrenzbaren Ausprägungen handelt. Diese Wissensbereiche sehen wir in Erweiterung der Annahmen von Grossman (1990) zur Entstehung von fachdidaktischem Wissen als wichtige Grundlagen für die Entstehung inklusionsorientierten fachdidaktischen Wissens an (Grossman 1990). Mit Lange-Schubert und Schlotter (2022) modellieren wir das fachdidaktische Wissen in Bezug auf den Sachunterricht in Anlehnung an Veal und MaKinster (1999) auf unterschiedlichen Ebenen: Zum einen auf den Sachunterricht als Fach bezogen, dann in Bezug auf die unterschiedlichen Perspektiven, die den Sachunterricht konstituieren (GDSU 2013) sowie in Bezug auf einzelne Unterrichtsinhalte bzw. -themen (Lange-Schubert & Schlotter 2022). Im Folgenden werden die von uns modellierten Wissensbereiche noch einmal genauer und insbesondere als inklusionsorientiertes fachdidaktisches Wissen konkret beschrieben.

### **3.1 Pädagogisch-psychologisches Wissen**

Das pädagogisch-psychologische Wissen umfasst, wie schon in Kapitel 2.1 beschrieben, fachunabhängiges Wissen, welches sich vom Fachwissen losgelöst konstituiert. Voss und Kunter (2011) bezeichnen dieses „als Wissen, das für eine erfolgreiche Gestaltung und Optimierung der Lehr-Lern-Situation in verschiedenen Unterrichtsfächern nötig ist“ (Voss & Kunter 2011, S. 194). Dabei unterscheiden sie in die zwei Facetten des Wissens über Klassenlernprozesse und des Wissens über Schüler\*innen und Quellen für Heterogenität der Schüler\*innenschaft. Ersteres umfasst Wissen über effektive Klassenführung, Wissen über Unterrichtsmethoden und deren zieladäquate Orchestrierung sowie Wissen über die Prüfung und Bewertung von Schüler\*innenleistungen. Die zweite Wissensfacette zielt auf das Wissen über Schüler\*innen sowie deren Unterschieden, Besonderheiten und welche spezifischen Anforderungen diese an die Unterrichtsgestaltung stellen (Voss & Kunter 2011). Besonders die zweite Wissensfacette zeigt theoretische Überschneidungen zu den Wissensbereichen des inklusionspädagogisch-psychologischen sowie sonderpädagogischen Wissens auf, welche im Weiteren ausgeführt werden.

### **3.2 Inklusionspädagogisch-psychologisches Wissen**

Bei der Ausgestaltung des inklusionspädagogisch-psychologischen Wissens greifen wir ausgewählte Aspekte aus den Modellen von Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) sowie Moser (2019) auf. Die Wissensfacetten pädagogisch-psychologisches Wissen – welches bei Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) schon einen inklusionsorientierten Fokus besitzt – und Grundlagen inklusiver Bildungsprozesse dienen dabei als Grundgerüst zur Ausdifferenzierung des inklusionspädagogisch-psychologischen Wissens (Gebhardt et al. 2018;

Moser 2019). So erscheint uns ein inklusionspädagogisches Grundlagenwissen von Bedeutung, worunter auch in Orientierung an Textor (2018) zentrale begriffliche Komponenten (z.B. Behinderung, Integration, Heterogenität und Inklusion) sowie ein kritisch-reflektiertes Wissen zu historischen und bildungspolitischen Aspekten fallen (Gebhardt et al. 2018; Textor 2018). Neben diesen Facetten zählen auch wir das Wissen zu generellen Lern- und Entwicklungsprozessen, lernpsychologische Aspekte des Lehrens und Lernens, Leistungsrückmeldungen und Feedback, Klassenführung, Herstellung eines förderlichen Unterrichtsklimas, soziale Partizipation sowie Monitoring zum Wissensbereich des inklusionspädagogisch-psychologischen Wissens (Gebhardt et al. 2018; Moser 2019; Lindmeier & Lindmeier 2018). Gerade mit Blick auf das Lehren und Lernen benötigten Lehrer\*innen Wissen, „wie in inklusiven Lerngruppen sinnvoll auf die heterogenen Lernvoraussetzungen eingegangen werden“ (Textor 2018, S. 141) kann. Dazu bedarf es zum Beispiel grundlegendes Wissen über geeignete didaktische Modelle (kritisch-konstruktive Didaktik, entwicklungslogische Didaktik und Bielefelder Ansatz einer Inklusion unterstützenden Didaktik), die Möglichkeitsräume zur Planung und Analyse von inklusivem Unterricht bieten (Textor 2018).

### **3.3 Sonderpädagogisches Wissen**

In dem vorgeschlagenen Modell des inklusionsorientierten Professionswissens für den Sachunterricht sprechen wir uns in Anlehnung an das Modell von Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) und unter Berücksichtigung der Ergebnisse von Greiner und Kolleg\*innen (2019) für die Beachtung von sonderpädagogischem Wissen aus, da dieses zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen essentiell erscheint (Gebhardt et al. 2018; Heinrich et al. 2013; Greiner et al. 2019). Gerade mit Blick auf die individuellen Lernausgangslagen und Bedürfnisse von Schüler\*innen sollte der Unterricht um inklusive sowie sonderpädagogische Prinzipien angereichert werden (Lange-Schubert & Tretter 2017b; Steinmann 2021), um damit dem Bildungsanspruch des Sachunterrichts, Schüler\*innen darin zu unterstützen, ihre Lebenswelt zu verstehen und mitzugestalten (GDSU 2013), zu entsprechen. Dabei sind wir uns der Kritik an der Begrifflichkeit Sonderpädagogik bewusst, fokussieren jedoch sonderpädagogische Aspekte, ohne dabei eine Etikettierung anzustreben, sondern um ein unterstützendes sowie adaptives Lernen zu ermöglichen. Die individuellen Lernausgangslagen können dabei mit einer entsprechenden Diagnostik bzw. Di(d)agnostik (Simon 2014) erhoben werden, um Lernbarrieren zu identifizieren und dadurch individuelle Lernwege zu ermöglichen (Simon 2014; Schroeder & Miller 2017). Dabei ist kein tradiertes Verständnis einer sonderpädagogischen Diagnostik gemeint, sondern eine individuelle Lernprozessbegleitung, die den Fokus auf mögliche Lernbarrieren legt (Schroeder & Miller 2017) und diese versucht zu überwinden. Gerade bei der Identifizierung von Lernbarrieren und der Schaffung individueller Lernwege ist sonderpädagogisches Wissen in unserem Verständnis von Bedeutung, da durch dieses ein Verstehen der Lern- und Verhaltensweisen sowie ein Erkennen und Überwinden von Barrieren von Schüler\*innen ermöglicht wird. Sonderpädagogisches Wissen fokussiert dabei das Wissen über erschwerte Lern- und Entwicklungsprozesse von Schüler\*innen, lernpsychologische Aspekte einer inklusiven Lerngruppe, evidenzbasierte Förderungen, Förderplanungen sowie Medien und assistive Technologien (Gebhardt et al. 2018). Zudem sollten Lehrer\*innen grundlegendes Wissen in den Lern- und Entwicklungsberei-

chen der Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Kognition sowie Verhalten (Ledl 2003) besitzen, um den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse und Lernausgangslagen aller Schüler\*innen anzupassen sowie Lernbarrieren, beispielsweise mit assistiven Technologien bzw. UK<sup>1</sup>-Materialien, zu überwinden. Neben diesem grundlegenden Wissen erfordern andere Bedarfe der Schüler\*innen wiederum spezialisierteres Wissen, welches beispielsweise auf die Anwendung von Sprachkompetenzen in der Gebärdensprache (Lindmeier und Lindmeier 2018) oder therapieunterstützenden Maßnahmen im Unterricht (Bergeest et al. 2015) zielt. „Der Verlust solcher spezialisierter Kompetenzen und Wissensbestände im Rahmen einer einheitlichen inklusionspädagogischen Ausbildung aller Lehrämter wird von vielen Vertreterinnen und Vertretern der sonderpädagogischen Fachrichtungen befürchtet und unter dem Stichwort Deprofessionalisierung diskutiert.“ (Lindmeier & Lindmeier 2018, S. 269) Gleichzeitig stellt sich die Frage, wie das vielfältige sonderpädagogische Wissen passgenau für jeden Unterricht bzw. für jede Schule zur Verfügung gestellt werden kann, da die Ressourcen von Lehrer\*innen beschränkt sind und einzelne Lehrer\*innen nicht alle (sonderpädagogischen) Wissensbereiche mental repräsentiert halten können (Katzenbach 2005), wenn die Dauer des berufszulassenden Studiums nicht massiv ausgeweitet werden soll.

### **3.4 Domänen- und perspektivenbezogene Betrachtung des inklusionsorientierten Professionswissens im Sachunterricht**

In die erste Komponente des Modells – das domänenbezogene fachdidaktische Wissen – fällt das Wissen über die Ziele und den Auftrag des Sachunterrichts im Allgemeinen, ebenso wie das Wissen über die aktuelle Konzeption des Sachunterrichts, als vielperspektivisches und kompetenzorientiertes Fach (GDSU 2013) sowie deren historische Vorläuferkonzeptionen. Sachunterricht sollte zudem als Unterricht für alle Schüler\*innen (mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen) konzipiert werden (Kaiser & Seitz 2017), weshalb Wissens Elemente über den inklusiven Sachunterricht (siehe Kapitel 2.3) von Bedeutung sind.

Dieses Wissen kann dann in Bezug auf die einzelnen Perspektiven – perspektivenbezogenes fachdidaktisches Wissen – noch einmal spezifiziert werden, so zum Beispiel in der ersten Facette die Ziele in Bezug auf die naturwissenschaftliche oder technische Perspektive, Konzeptionen des naturwissenschaftlichen oder technischen Unterrichts und deren Vorläufer.

Die zweite Facette, die auf Bedingungen des Lernens zielt, umfasst Wissen über allgemein im Sachunterricht grundlegende Ausrichtung an den sachunterrichtsbezogenen Lernausgangslagen (im Sinne Kahlerts u.a. die geteilten Lernausgangslagen) sowie Wissen über Heterogenitätsmerkmale und deren Wirkung auf Sachlernprozesse und Wissen über Wege des Erschließens und Verstehens von Kindern in Bezug auf die Welt und die Sachen in der Welt. Dies kann dann auch wiederum mit Blick auf die einzelnen Perspektiven konkretisiert werden, so zum Beispiel Wissen über Vorerfahrungen, Vorwissen

---

<sup>1</sup> Unter unterstützter Kommunikation versteht Boenisch (2009) „alternative und ergänzende Kommunikationsformen für Menschen, denen Lautsprache nicht ausreichend zur Verfügung steht“ (ebd., 497). Ziel dessen ist die Förderung aller Kommunikationsmöglichkeiten von Menschen ohne Lautsprache, wobei elektronische und nicht-elektronische Kommunikationshilfen zum Einsatz kommen können (Boenisch 2009).

und Interessen in Bezug auf die Naturwissenschaften oder die Technik, Wissen über die Entwicklung des naturwissenschaftlichen und technischen Denkens (z.B. Lernen als Veränderung von Vorstellungen), etc. – spezifischer gedacht als auf den Sachunterricht allgemein, dennoch noch nicht auf einen Gegenstand spezifisch bezogen.

Zum Wissen über die instruktionalen Aktivitäten im Sachunterricht, als dritte Facette des perspektivenbezogenen fachdidaktischen Wissens, zählen unserer Ansicht nach zum Beispiel Wissen über Methoden, Prinzipien und Arbeitsformen im Sachunterricht, so die Handlungsorientierung, Problemorientierung, inhaltliche Strukturierung, das forschende sowie biographische Lernen, der Einbezug außerschulischer Lernorte, das Philosophieren mit Kindern oder auch typische Medien, Repräsentationsformen und Arbeitsmittel (siehe Kapitel 2.3). Dies ist wiederum in Bezug auf die einzelnen Perspektiven zu unterfüttern, so zum Beispiel das Wissen über forschungsorientiertes Lernen, die Erstellung von guten Lernaufgaben (Grygier & Hartinger 2012) sowie das Wissen über den spezifischen Einsatz von Modellen in Bezug auf die Naturwissenschaften oder designbasiertes Lernen (Käser & Stuber 2016) und körperbasierte Zugangsweisen (Seidler 2021) in Bezug auf die Technik.

Die vierte Facette umfasst Wissen über die Leistungserfassung und -bewertung, zunächst im Sachunterricht allgemein, welches wiederum auch für die einzelnen Perspektiven spezifiziert werden kann. Für den Sachunterricht im Allgemeinen nennt Grittner (2020) Lernzielkontrollen, Zertifikate, Beobachtungen, Präsentationen, Lerntagebücher oder Portfolios als mögliche Verfahren der Leistungserfassung, die anschließend eine Bewertung hinsichtlich der erreichten Ziele, Fertigkeiten oder Kompetenzen ermöglichen (Grittner 2020). Hinsichtlich der Leistungserfassung und -bewertung in einem inklusionsorientierten Sachunterricht bedarf es Wissen über alternative Formen, um die Lernprozesse produkt- und prozessorientiert zu analysieren. Unter alternativen Formen versteht man partizipativ gestaltete Lerndokumentationen, welche die Eigenproduktionen von Schüler\*innen einbinden und worunter zum Beispiel Selbstartikulationen, Darbietungen oder Ausstellungen zählen (Seitz & Simon 2018). Speziell für den naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht könnte dies die Bewertung von Experimentierfähigkeiten bei der Erschließung von naturwissenschaftlichen Phänomenen, Konstruktionsfähigkeit bei der Lösung von technischen Problemen sowie die Dokumentationen der Lösungsfindung umfassen.

### **3.5 Themenspezifische Betrachtung des inklusionsorientierten Professionswissens im Sachunterricht: Überwindung von Hindernissen – am Beispiel von Balkenbrücken**

Im Folgenden werden die themenspezifischen Facetten des Professionswissens beispielhaft am perspektivenbezogenen Themenbereich „Stabilität bei technischen Gebilden“ – speziell für den Unterrichtsinhalt „Brücken“ zum Rahmenthema „Überwindung von Hindernissen – am Beispiel von Brücken“ skizziert.

*Fachwissen (Inhalt und Denk-Arbeits- und Handlungsweisen)*

Sofern Lehrer\*innen diese Thematik unterrichten, scheint zunächst die Klärung der fachlichen Grundlagen bedeutsam. Folgendes Fachwissen bedarf einer Erarbeitung (Möller et al. 2009; Möller 2012; Schroeder 2017; Lambert & Reddeck 2007):

- Brücken als Überführung eines Verkehrsweges über andere Verkehrswege, Gewässer oder tiefer liegende Gelände
- Brückenkonstruktionen: Fachwerkbrücken, Bogenbrücken, Hängebrücke, Balkenbrücke
- Grundlegende Bestandteile einer Brücke: Balken (Trägerbalken), Einfeld- oder Mehrfeldträger, Auflager, Fundament
- Funktionsprinzip I: Weiterleitung der auftretenden Kräfte Richtung Fundament und Erdboden
- Funktionsprinzip II: Druck- und Zugkräfte
- Funktionsprinzip III: Stabilisierung des Balkens durch Profile und Materialumformungen

Neben den fachlichen Grundlagen (Themenbereichen) ist das Wissen über die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen von Bedeutung, um der Kompetenzorientierung des Sachunterrichts gerecht zu werden (GDSU 2013). So sollten beim Lehren und Lernen im Sachunterricht beide Dimensionen Berücksichtigung finden, denn „[o]hne entsprechende Verfahren kann man keinen Inhalt erschließen, und umgekehrt ist es auch nicht möglich, abstrakt und inhaltsfrei Methoden oder Verfahren durchzuführen“ (ebd., S. 12). Speziell für den perspektivenbezogenen Themenbereich „Stabilität bei technischen Gebilden“ sind von Lehrer\*innen die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu berücksichtigen. (GDSU 2013)

*Themenbezogenes inklusives fachdidaktisches Wissen unter besonderer Berücksichtigung inklusionsorientierter Wissensbestände*

*Curricula & Ziele.* Als Zielformulierung für die Bearbeitung des Rahmenthemas wird allgemein im Perspektivrahmen formuliert, dass Schüler\*innen zum einen Modelle von Brücken aus einfachen Materialien herstellen, vergleichen und im Alltag wiedererkennen, zum anderen, dass sie Umformungen und Versteifungen als Mittel der Stabilität einsetzen und in der Alltagswelt wiedererkennen sollen (GDSU 2013). Ausgehend von einer heterogenen Lerngruppe, „ist ein zieldifferenter Unterricht und eine Differenzierung der Lernziele entsprechend der individuellen Lernvoraussetzungen indiziert“ (Blumberg 2020, S. 175), weshalb zur Festlegung von Zielen, das Wissen zur Thematik Brücken und das Wissen zu den individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler\*innen zur Thematik essentiell ist. Eine gelingende Passung zwischen Inhalt und Schüler\*innen stellt dabei eine besondere Aufgabe für Lehrer\*innen dar (Kullmann et al. 2014).

*Bedingungen des Lernens.* Bezogen auf die Bedingungen des Lernens spielt die Lernausgangslagenorientierung eine besondere Rolle, weshalb sich die Frage stellt, ob Schüler\*innen in ihrem Alltag mit der Thematik in Berührung kommen und wie sich deren Vorwissen konstituiert. Deshalb sollte bei Lehrer\*innen Wissen über mögliche Erhebungsmöglichkeiten (z.B. des Vorwissens) vorhanden sein. Beispiele für die Erfassung der Lernausgangslage zur Thematik Brücken und die dazugehörige individuelle Lern-

standsdiagnostik stellen die KINT-Materialien von Möller und Kolleg\*innen (2009) dar. Zu nennen sind freie Zeichnungen, bei denen Schüler\*innen eine Brücke nach ihren Vorstellungen abbilden sollen (Möller et al. 2009). Bei diesen sollten Schüler\*innen jedoch zusätzliche Möglichkeitsräume zu schriftlichen oder verbalen Ergänzungen eingeräumt werden, um Fehlinterpretationen durch Lehrer\*innen zu vermeiden (Kübler 2017; Neumann und Hopf 2011). Neben diesen verbalen oder schriftlichen Ergänzungen bedarf es laut Schomaker (2020) auch Wissen über „die vielfältigen Bedingungen [...], unter denen Kinder heute allgemein aufwachsen und die ihr Umgehen mit Welt prägen.“ (ebd., S. 80), um dadurch die Äußerungen, Ideen oder Gedanken von Schüler\*innen besser verstehen bzw. einordnen zu können (Schomaker 2020). Im Sinne einer Inklusionsorientierung sollte das fachdidaktische Wissen von Lehrpersonen auch Wissen darüber umfassen, wie Möglichkeiten der Erhebung entsprechend der individuellen Lernausgangslagen von Schüler\*innen barrierefrei sowie sprachsensibel gestaltet werden können, damit diese eine Verwendung im inklusiven Kontext finden. Dazu gehört in unserem Verständnis das Wissen über assistive Technologien bzw. unterstützte Kommunikationsformen, damit eine kommunikative Situation – entsprechend der Lernausgangslagen der Schüler\*innen – verbessert und ein Verstehen ermöglicht wird. Unterstützte Kommunikationsformen können dabei als Ausdrucksmittel oder als Ersatzsprache fungieren. Beispielhaft für eine Kommunikationshilfe steht das iPad mit entsprechenden Apps (z.B. MetaTalkDE, GoTalkNow etc.), die Schüler\*innen zur Kommunikation per Touchmonitor, Kopfsteuerung, Augensteuerung oder Tastensteuerung bedienen können. (Krstoski und Adam 2015; Krstoski 2018) Neben Wissen über Formen der Lernstandsdiagnostik erscheint uns ebenso das Wissen über allgemeine Lernschwierigkeiten sowie Präkonzepte zur Thematik Brücken notwendig. Schroeder (2017) konnte in einer Studie die Präkonzepte von Schüler\*innen zur Stabilität von Brücken herausarbeiten und dieses in drei Niveaustufen einteilen:

*Niveau A: Bauelement (Beispiel Stützpfiler)*

- Jeweilige Bauelemente als wesentliches Konstruktionselement für Stabilität der Brücke
- Stabilität der Brücke erfolgt über Vorhandensein dieses Bauelements

*Niveau B: Stabilitätsfaktoren (Beispiel Stützpfiler)*

- Argumentation zur Stabilität der Brücke erfolgt über Vorhandensein dieses Bauelements, jedoch wurden variable Einflussfaktoren gesehen, wie beispielweise Position des Bauelements, Anzahl der Elemente oder deren Durchmesser

*Niveau C: Kraftverteilung (Beispiel Stützpfiler)*

- Als wesentlich stabilitätsförderliches Prinzip wird die Ableitung der auftretenden Druck- und Gewichtskräfte über das Bauelement zum Fundament bzw. Erdboden beschrieben
- Zentrale Begriffe, wie Kraft, Ableitung der Kraft bzw. Verteilung des Gewichts werden genutzt

Neben den allgemeinen Präkonzepten sollten auch kognitiv-heraufordernde Inhalte der Thematik von Lehrer\*innen erkannt und aus der Thematik herausgefiltert werden, um Lernbarrieren zu vermeiden. So könnten sich bei der Thematik „Brücken“ die oben genannten Funktionsprinzipien als „Stolpersteine“ auszeichnen, da Schüler\*innen laut Schroeder die Stabilität von Brücken mit Verschraubungen, Verklebungen oder Haftei-

genschaften erklären (ebd.). Wodzinski (2006) bezeichnet diese Stolpersteine als sachbedingte Lernschwierigkeiten, da sie in der Komplexität und Abstraktheit des Lerngegenstandes liegen (Wodzinski 2006).

*Instruktionale Aktivitäten.* Im Sinne einer Verschränkung von Diagnostik und Didaktik bedarf es auf Grundlage der erfassten Lernausgangslagen der Schüler\*innen nun der Schaffung einer förderlichen Lernumgebung, um Schüler\*innen auf ihren individuellen Lernwegen zu unterstützen (Simon 2014). Mit Blick auf das Rahmenthema, sollten Lehrer\*innen Prinzipien des technischen Lernens beachten, wenngleich auch die Behandlung anderer Perspektiven nicht außer Acht gelassen werden sollte (GDSU 2013), um dem Prinzip der Vielperspektivität des Sachunterrichts zu entsprechen. Aus einer technischen Perspektive ist die problemorientierte Bearbeitung der Thematik Brücken zu nennen, die durch gemeinsame und individuelle Lernphasen angereichert werden kann. Als Unterstützungsmaßnahme kann sich dabei eine inhaltliche Strukturierung anbieten, um die Unterrichtsphasen sowie auch den Lerngegenstand an die individuellen Lernaussetzungen anzupassen (Kleickmann 2012). Dadurch können die Komplexitäten reduziert und die Fachlichkeit gewahrt werden. Im technischen Unterricht empfiehlt Stuber (2017) das methodische Problemlösen, bei dem sich der Problemlöseprozess in verschiedene Phasen untergliedert (ebd.). Methodisch betrachtet bieten sich zudem ästhetische und/oder körperbasierte Zugangsweisen an, um Informationen zum Lerngegenstand zugänglich zu machen. Bei Letzterem könnten Schüler\*innen taktile und kinästhetische Erfahrungen zur Thematik Brücken sammeln, um das Funktionsprinzip von Stabilität zu verstehen. Insbesondere bei den Umformungen, die zur Erhöhung der Stabilität einer Brücke führen, können Schüler\*innen durch beide Zugangsweisen Informationen zum Lerngegenstand erschließen. Neben dem benannten Wissen über mögliche Prinzipien, Methoden oder Arbeitsformen, die Lernfortschritte bei Schüler\*innen erzeugen, sollten diese in Beziehung zu den Lernausgangslagen der Schüler\*innen gesetzt werden. So ergeben sich in einer heterogenen Lerngruppe verschiedene (Lern-) Bedürfnisse die eine Anpassung der instruktionalen Aktivitäten erfordern und somit spezifisches Wissen der Lehrperson über die Bedürfnisse der Schüler\*innen voraussetzen (siehe z.B. Bergeest et al. 2015).

*Leistungserfassung & -bewertung.* Bei der Thematik Brücken könnten erbaute Artefakte, Bau- oder Planungsskizzen oder Verbalisierungen Einblicke in den Lernprozess geben, die beispielsweise in einer abschließenden Ausstellung bzw. Präsentation eine Würdigung erhalten. Im technischen Unterricht wird in diesem Zusammenhang von einer Vernissage gesprochen (Käser & Stuber 2016). Durch vielfältige Verfahren sollte durch Lehrer\*innen eine differenzierte-, produkt- sowie prozessorientierte Leistungserfassung und -bewertung gewahrt werden, die den Blick auch auf den individuellen Fortschritt richtet (Stuber 2017). Neben diesen benannten Möglichkeiten findet sich in den KINT-Materialien von Möller et al. (2009) ein Forscher\*innenbuch zur Lernstandserfassung (Möller et al. 2009). Wie bereits erwähnt, bedarf es aber auch bei der Nutzung von solchen standardisierten Erfassungsinstrumenten der Adaption an die Lernausgangslagen der Schüler\*innen, weshalb Wissen zur sprachsensiblen und barrierefreien Gestaltung von Unterricht und Arbeitsmitteln bei Lehrer\*innen eine notwendige Voraussetzung darstellt. Auch in diesem Zusammenhang erscheint uns das Wissen über unterstützte Kommunikationsformen essentiell.

#### 4 Ausblick

Ziel dieses Beitrages ist es, eine erste theoriegeleitete Modellierung des fachdidaktischen Wissens für den Sachunterricht vorzulegen, welches sowohl auf die Verwirklichung eines inklusiven Sachunterrichts zielt, aber auch sonderpädagogische Wissensbestände als wertvolle Ressource für das professionelle Planen und Durchführen von Sachunterricht mit einbezieht. Dabei knüpfen wir an erste Ideen zur Abbildung des Wissens für das Fach Sachunterricht an, welches wir dann aber in Bezug auf ein gewähltes Thema ausarbeiten. Aus dieser Modellierung lassen sich konkrete Schritte für die Weiterarbeit auf diesem Feld extrahieren. Die vorliegende Modellierung muss sich nicht nur in der fachlichen Community bewähren, sondern auch empirisch validieren lassen. Dazu ist die Konstruktion von Messinstrumenten notwendig, die sowohl auf den Sachunterricht allgemein, aber auch auf die Perspektiven und Inhalte bzw. Themen des Sachunterricht ausgerichtet sind und psychometrischen Gütekriterien, insbesondere der Bedeutsamkeit für Unterrichtsqualität und Zielerreichung im Sachunterricht, entsprechen müssen. Unseres Wissens nach liegen für den Sachunterricht in seiner Breite keine Arbeiten vor. In der Ausschärfung der Modellierung würde sich zudem zeigen, inwiefern die postulierte Unterscheidung der drei Facetten pädagogisch-psychologisches Wissen, inklusionsorientiertes pädagogisch-psychologisches Wissen und sonderpädagogisches Wissen distinkte Bereiche darstellen oder so stark überlappen, dass sie als ein Bereich betrachtet werden müssen. Denkbar ist hier, dass dies auch davon abhängig ist, in welchem Maß die Lehrer\*innenbildung getrennt voneinander oder integriert adressiert wird (Kleickmann & Hardy 2019). Ferner bleibt als große Aufgabe herauszuarbeiten, wie die Entwicklung des inklusionsorientierten fachdidaktischen Wissens bestmöglich unterstützt werden kann. Dafür ist es wichtig zu analysieren, wie dieses Wissen entsteht: Ist es die Transformation, Integration und Interaktion von Wissen aus unterschiedlichen Bereichen, bei denen angehende Lehrpersonen unterstützt werden müssen, oder ist inklusionsorientiertes fachdidaktisches Wissen als solches direkt entwickel- und förderbar? Erste Studien geben Hinweise darauf, dass das integrierte Adressieren des fachdidaktischen Wissens erfolgreicher ist, als die getrennte Auseinandersetzung mit den konstituierenden Facetten (Tröbst et al. 2018). Inklusionsorientierte Aspekte spielten jedoch laut unserem Wissen in diesen Studien bislang keine Rolle. Eine Integration des hier vorgestellten Modells sowie der dahinterliegenden Gedanken in das von der GDSU (2019) vorgelegte Qualifikationsmodell für den Sachunterricht ist ein weiterer notwendiger Schritt, um Mindeststandards für die Lehrer\*innenbildung eines inklusionsorientierten Sachunterrichts zu erarbeiten und zu sichern.

Daneben steht die Didaktik des Sachunterrichts in Theorie und Forschung – so wie alle anderen Fachdidaktiken auch – vor der Herausforderung, dass es nicht nur um die Integration von Aspekten, die die Inklusion berühren, in die bestehenden Modelle geht, sondern gleichzeitig zum Beispiel die Anreicherung um Aspekte der Digitalität mitgedacht werden muss. Die ersten hier einschlägigen Veröffentlichungen von Koehler und Mishra (2009) sind in der deutschsprachigen Fachdidaktik zum Beispiel durch von Kotzebue und Kolleg\*innen (2020) aufgegriffen worden (Koehler & Mishra 2009; Kotzebue et al. 2020), im Sachunterricht liegt eine erste Modellierung aus der Arbeitsgruppe um Irion (2019) vor (Irion et al. 2019). Die Zusammenführung mit der Diskussion um inklu-

sive Aspekte steht aber noch aus. Dabei ergeben sich insbesondere durch den Einbezug von assistiven Technologien aber auch wieder Chancen zu Eröffnung individueller Lernwege (Krstoski & Adam 2015; Krstoski 2018), auch in Bezug auf den Sachunterricht. Somit bedarf es langfristig einer grundlegenden Neustrukturierung der Lehrer\*innenausbildung, die mit der Implementierung inklusiver Ausbildungsinhalte verbunden ist und „damit die künftigen Lehrkräfte auf das veränderte Anforderungsprofil vorbereitet“ (Döbert & Weishaupt 2013, S. 268). Das Postulat von Gebhardt und Kolleg\*innen (2018) aufgreifend, scheint es jedoch notwendig in Bezug auf die Lehrer\*innenbildung zu schlussfolgern, dass die Entwicklung dieses Wissens in der beschriebenen Breite von einzelnen Personen in einem sechs-, acht- oder auch zehensemestri-gen akademischen Studium kaum geleistet werden kann, insbesondere wenn aus pädagogisch nachvollziehbaren Gründen an der Ausrichtung von Grundschullehrkräften als Generalisten festgehalten werden soll. Wenngleich der Verweis auf das lebenslange, berufsbegleitende Lernen hier durchaus sinnvoll erscheint, bleibt doch auch die Frage bestehen, ob es neben der Förderung von Wissen als mentaler Repräsentation in Einzelpersonen nicht bildungspolitisch auch gefordert werden muss, dass Kollegien an Schulen flächendeckend multiprofessionell aufgestellt werden, sodass Wissen als Kollektiv aufgebaut wird.

## **Literatur**

- Amrhein, Bettina & Reich, Kersten (2014): Inklusive Fachdidaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York, S. 31-44.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, S. 469-520.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2011): Das Kompetenzmodell COACTIV. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV. Münster, S. 29-54.
- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Blum, Werner, Brunner, Martin, Voss, Tamar, Jordan, Alexander et al. (2010): Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress 47 (1), S. 133-180.
- Beck, Erwin, Baer, Matthias, Guldemann, Titus, Bischoff, Sonja, Brühwiler, Christian & Müller, Peter (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderung und Wirkung handlungssteuernden Lehrwissens. Münster.
- Bergeest, Harry, Boenisch, Jens & Daut, Volker (2015): Körperbehindertenpädagogik. Grundlagen - Förderungen - Inklusion. Bad Heilbrunn.
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele & Lehmann, Rainer (2010): TEDS-M 2008 Sekundarstufe: Ziele, Untersuchungsanlage und zentrale Ergebnisse. In: Sigrid Blömeke, Gabriele Kaiser & Rainer Lehmann (Hrsg.): TEDS-M 2008. Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheit angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich. Münster u.a., S. 11-39.
- Blumberg, Eva (2020): Ziele festlegen und formulieren. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 161-180.
- Boenisch, Jens (2009): Unterstützte Kommunikation. In: Günther Opp & Georg Theunissen (Hrsg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 495-504.
- Brodesser, Ellen, Frohn, Julia, Welskop, Nena, Liebsch, Ann-Catherine, Moser, Vera & Pech, Detlef (2020): Einführung: Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre - eine Begründung durch

- Praxisbezug, Theorie und Methodik. In: Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, S. 7-16.
- Bromme, Rainer (1995): Was ist "pedagogical content knowledge"? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Stefan Hopmann & Kurt Riquarts (Hrsg.): Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik. Weinheim, S. 105-113.
- Brunner, Martin, Kunter, Mareike, Krauss, Stefan, Klusmann, Uta, Baumert, Jürgen, Blum, Werner et al. (2006): Die professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Konzeptualisierung, Erfassung und Bedeutung für den Unterricht. Eine Zwischenbilanz des COACTIV-Projekts. In: Manfred Prenzel & Lars Alolio-Näcke (Hrsg.): Untersuchungen zur Bildungsqualität von Schule. Abschlussbericht des DFG Schwerpunktprogramms. Münster & New York, S. 54-82.
- Coyne, Peggy, Pisha, Bart, Dalton, Bridget, Zeph, Lucille A. & Smith, Nancy C. (2012): Literacy by Design: A Universal Design for Learning Approach for Students with Significant Intellectual Disabilities. In: Remedial and Special Education 33 (3), DOI:10.1177/0741932510381651.
- Depaepe, Fien, Verschaffel, Lieven & Kelchtermans, Geert (2013): Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. In: Teaching and Teacher Education 34, S. 12-25.
- Döbert, Hans & Weishaupt, Horst (2013): Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 263-281.
- Förtsch, Christian, Werner, Sonja, Kotzebue, Lena von & Neuhaus, Birgit J. (2016): Effects of biology teachers' professional knowledge and cognitive activation on students' achievement. In: International Journal of Science Education 38 (17), S. 2642-2666.
- Friedrichsen, Patricia J., Abell, Sandra K., Pareja, Enrique M., Brown, Patrick L., Lankford, Deanna M. & Volkman, Mark J. (2009): Does Teaching Experience Matter? Examining Biology Teachers' Prior Knowledge for Teaching in an Alternative Certification Program. In: Journal of research in science teaching 46 (4), S. 357-383.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung. Sachunterricht und seine Didaktik im Kontext der universitären Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gebhardt, Markus, Kuhl, Jan, Wittich, Claudia & Wember, Franz B. (2018): Inklusives Modell in der Lehramtsausbildung nach den Anforderungen der UN-BRK. In: Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, S. 279-292.
- Götz, Margarete, Kahlert, Joachim, Fölling-Albers, Maria, Hartinger, Andreas, Reeken, Dietmar von & Wittkowske, Steffen (2015): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2., aktualisierte und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn, S. 13-26.
- Greiner, Franziska, Sommer, Sabine, Czempiel, Stefanie & Kracke, Bärbel (2019): Welches Wissen brauchen Lehrkräfte für inklusiven Unterricht? Perspektiven aus der Berufspraxis. In: Journal für Psychologie 27 (2), S. 117-142.
- Grittner, Frauke (2020): Sachunterricht auswerten, Leistungen feststellen und bewerten. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 263-281.
- Grossman, Pamela L. (1990): The Making of a teacher. Teacher Knowledge and Teacher Education. New York: Teachers College Press.
- Grygier, Patricia & Hartinger, Andreas (2012): Gute Aufgaben im Sachunterricht. Naturwissenschaftliche Phänomene begreifen. 48 Aufgaben für die Klassen 1 bis 4. 2. Auflage. Berlin.

- Hartinger, Andreas & Lange-Schubert, Kim (2017): Grundlagen zur Didaktik. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4. Auflage. Berlin, S. 6-18.
- Hartmann, Carina (2018): Zur Bedeutsamkeit formaler Lerngelegenheiten für das fachdidaktische Wissen im Bereich der historischen Perspektive des Sachunterrichts. In: Zeitschrift für Grundschulforschung (11), S. 269-284.
- Heinrich, Martin, Urban, Michael & Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 69-133.
- Hill, Heather C., Ball, Deborah L., Blunk, Merrie L., Goffney, Imani & Rowan, Brian (2007): Validating the ecological assumption. The relationship of measure scores to classroom teaching and student learning. In: Measurement 5 (2/3), S. 107-118.
- Irion, Thomas, Huwer, Johannes, Kuntze, Sebastian, Schaal, Steffen & Thyssen, Christoph (2019): Von TPaCK zu DPaCK. Digitalisierung im Unterricht erfordert mehr als technisches Wissen. In: Sebastian Kuntze (Hrsg.): MNU journal. Digitalisierung und Digitalität im MINT-Unterricht, S. 358-364.
- Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze - Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Joachim Kahlert & Ulrich Heimlich (Hrsg.): Inklusion in Schule Und Unterricht. Wege zur Bildung für Alle. Stuttgart, S. 153-190.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Käser, Andreas & Stuber, Thomas (2016): Technikdidaktische Grundlagen. In: Thomas Stuber (Hrsg.): Technik und Design. Grundlagen. Bern, S. 170-201.
- Katzenbach, Dieter (2005): Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenzen? In: Ute Geiling & Andreas Hinz (Hrsg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn, S. 86-89.
- Klafki, Wolfgang (2005): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: widerstreit sachunterricht 4, März 2005 (10 Seiten).
- Kleickmann, Thilo (2012): Kognitiv aktivieren und inhaltlich strukturieren im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Kiel: SINUS-Transfer Grundschule.
- Kleickmann, Thilo & Hardy, Ilonca (2019): Vernetzung professionellen Wissens angehender Lehrkräfte im Lehramtsstudium. In: Unterrichtswissenschaft (47), S. 1-6.
- Kleickmann, Thilo, Möller, Kornelia & Jonen, Angela (2005): Effects of in-service teacher education courses on teachers' pedagogical content knowledge in primary science education. Construction and analysis of an instrument to assess aspects of teachers' pedagogical content knowledge concerning primary science. In: Hans Gruber, Christian Harteis, Regina H. Mulder & Monika Rehl (Hrsg.): Bridging individual, organisational, and cultural aspects of professional learning. Learning and Professional Development, Special Interest Group of the European Association for Research on Learning and Instruction (EARLI). Regensburg, S. 51-58.
- Kleickmann, Thilo, Steffensky, Mirjam & Wendt, Heike (2017): Gibt es einen Zusammenhang zwischen fachdidaktischem Wissen von Lehrkräften über Schülervorstellungen und dem naturwissenschaftlichen Wissen von Grundschulkindern? In: Jan Retelsdorf, Friederike Zimmermann, Anna Südkamp & Olaf Köller (Hrsg.): Im Blickpunkt pädagogisch-psychologischer Forschung. Selbstbezogene Kognitionen, sprachliche Kompetenzen und Professionalisierung von Lehrkräften. Festschrift für Jens Möller. Münster & New York, S. 289-304.
- KMK (2008 i. d. F. von 2019): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung: Sekretariat der Kultusministerkonferenz.
- Knörzer, Martina, Förster, Lars, Hartinger, Andreas & Franz, Ute (2019): Editorial. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Andreas Hartinger & Ute Franz (Hrsg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 9-16.
- Koehler, Matthew J. & Mishra, Punya (2009): What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? In: Contemporary Issues in Technology and Teacher Education 9 (1), S. 60-70.
- König, Johannes, Blömeke, Sigrid, Paine, Lynn, Schmidt, William H. & Hsieh, Feng-Jui (2011): General Pedagogical Knowledge of Future Middle School Teachers: On the Complex Ecology of Teacher Education in the United States, Germany, and Taiwan. In: Journal of Teacher Education 62 (2), S. 188-201.
- Korff, Natascha (2015): Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule. Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Baltmannsweiler.

- Kotzebue, Lena von, Franke, Ulrike, Schultz-Pernice, Florian, Aufleger, Monika, Neuhaus, Birgit J. & Fischer, Frank (2020): Kernkompetenzen von Lehrkräften für das Unterrichten in einer digitalisierten Welt: Veranschaulichung des Rahmenmodells am Beispiel einer Unterrichtseinheit aus der Biologie. In: Zeitschrift für Didaktik der Biologie - Biologie Lehren und Lernen 24, S. 29-46.
- Krauss, Stefan, Lindl, Alfred, Schilcher, Anita & Tepner, Oliver (2017): Das Forschungsprojekt FALKO - ein einleitender Überblick. In: Stefan Krauss, Alfred Lindl, Anita Schilcher, Michael Fricke, Anja Göhring, Bernhard Hofmann et al. (Hrsg.): FALKO: Fachspezifische Lehrerkompetenzen. Konzeption von Professionswissenstests in den Fächern Deutsch, Englisch, Latein, Physik, Musik, Evangelische Religion und Pädagogik. Münster & New York, S. 9-66.
- Krauthausen, Günter & Scherer, Petra (2014): Natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Konzepte und Praxisbeispiele aus der Grundschule. Seelze.
- Krstoski, Igor (2018): Unterstützte Kommunikation. In: Ingo Bosse, Jan-René Schluchter & Isabel Zorn (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Medienbildung. Weinheim, S. 252-262.
- Krstoski, Igor & Adam, Matthias (2015): Das iPad als Kommunikationshilfe - eine Übersicht. In: Unterstützte Kommunikation (4), S. 14-16.
- Kübler, Markus (2017): Die Perspektive der Kinder. Zeichnung als Methode, um kindliche Wissensbestände und Konzepte zu erheben. In: Andreas Hartinger, Hartmut Giest & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 160-168.
- Kullmann, Harr, Lütje-Klose, Birgit & Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen - fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York, S. 89-107.
- Lambert, Annette & Reddeck, Petra (2007): Brücken - Türme - Häuser. Statistisch-konstruktives Bauen in der Grundschule. Kassel: university press.
- Lange-Schubert, Kim (2010): Zusammenhänge zwischen naturwissenschaftsbezogenem fachspezifisch-pädagogischem Wissen von Grundschullehrkräften und Fortschritten im Verständnis naturwissenschaftlicher Konzepte bei Grundschülerinnen und -schülern. Inaugural Dissertation. Münster.
- Lange-Schubert, Kim & Hartinger, Andreas (2017): Lehrkompetenzen im Sachunterricht. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4. Auflage. Berlin, S. 26-37.
- Lange-Schubert, Kim, Kleickmann, Thilo, Tröbst, Steffen & Möller, Kornelia (2012): Fachdidaktisches Wissen von Lehrkräften und multiple Ziele im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften 15, S. 55-75.
- Lange-Schubert, Kim, Ohle-Peters, Annika, Kleickmann, Thilo, Kauertz, Alexander, Möller, Kornelia & Fischer, Hans E. (2015): Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschulern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 8 (1), S. 23-38.
- Lange-Schubert, Kim & Schlotter, Kezia (2022): Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften im Sachunterricht. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn.
- Lange-Schubert, Kim & Tretter, Tobias (2017a): Inklusives Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Vom guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, S. 268-293.
- Lange-Schubert, Kim & Tretter, Tobias (2017b): Inklusives Lernen im Sachunterricht. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4. Auflage. Berlin, S. 235-256.
- Ledl, Viktor (2003): Kinder beobachten und fördern. Wien.
- Leuders, Timo (2015): Empirische Forschung in der Fachdidaktik. Eine Herausforderung für die Professionalisierung und die Nachwuchsqualifizierung. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 33 (2), S. 215-234.
- Lindmeier, Christian & Lindmeier, Bettina (2018): Professionalisierung von Lehrpersonen. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/ Toronto, S. 267-281.

- Magnusson, Shirley, Krajcik, Joseph & Borko, Hilda (1999): Nature, Sources, and Development of Pedagogical Content Knowledge for Science Teaching. In: Julie Gess-Newsome & Norman G. Lederman (Hrsg.): Examining Pedagogical Content Knowledge. Dordrecht, S. 95-132.
- Mester, Theresa (2019a): Inklusionsbezogenes fachdidaktisches Wissen für den Sachunterricht. Analytisch und empirisch gestützte Modellentwicklung unter Berücksichtigung praxisrelevanter Anforderungen mit Fokussierung des naturwissenschaftlichen Lernens. Paderborn: Naturwissenschaftliche Fakultät der Universität Paderborn.
- Mester, Theresa (2019b): Inklusionsbezogenes sachunterrichtsdidaktisches Wissen - Ein Modellierungsansatz unter Berücksichtigung der Anforderungen im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht aus der Sicht von Lehrkräften. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 225-248.
- Möller, Kornelia (2012): Was macht eine Balkenbrücke stabil? Technisches Konstruieren und Experimentieren mit Papier. In: SACHE - WORT - ZAHL 40 (126), S. 22-26.
- Möller, Kornelia, Lemmen, Klaus & Zolg, Monika (2009): Klassenkisten für den Sachunterricht. Brücken - und was sie stabil macht. Essen.
- Moser, Vera (2013): Professionsforschung als Unterrichtsforschung. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 135-146.
- Moser, Vera (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto, S. 283-298.
- Moser, Vera (2019): Lehrkraftkompetenzen im Kontext inklusiver Lernsettings. In: Nele McElvany, Wilfried Bos, Heinz Günter Holtappels & Annika Ohle-Peters (Hrsg.): Bedingungen und Effekte von Lehrerbildung, Lehrkraftkompetenzen und Lehrkraft Handeln. Münster, S. 87-103.
- Neumann, Susanne & Hopf, Martin (2011): Was verbinden Schülerinnen und Schüler mit dem Begriff der Strahlung? In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften (17), S. 247-258.
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung. URL: <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf> [20.07.2021].
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2017): Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen, S. 124-125.
- Schmitz, Lena, Brodessa, Ellen & Pant, Hans Anand (2020): Adaptive Lehrkompetenz: Bildung von Indizes und empirische Ergebnisse zur Wirkung universitärer Lehrveranstaltungen. In: Ellen Brodessa, Julia Frohn, Nena Weiskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, S. 124-136.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schomaker, Claudia (2020): Bedingungen und Voraussetzungen von Schüler\*innen. In: Sandra Tänzer, Roland Lauterbach, Eva Blumberg, Frauke Grittner, Jochen Lange & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht begründet planen. Das Prozessmodell Generativer Unterrichtsplanung Sachunterricht (GUS) und seine Grundlagen. 2., vollständig überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 78-94.
- Schroeder, René (2017): Brücken - und was sie stabil macht. Technisches Lernen im Sachunterricht. In: Markus Peschel & Ursula Carle (Hrsg.): Forschung für die Praxis. Frankfurt a.M., S. 81-93.
- Schroeder, René & Miller, Susanne (2017): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, S. 231-247.
- Seidler, Maximilian (2021): Körperbasierte Zugangsweisen als Form der inklusiv-medialen Welterschließung. Die Entwicklung einer inklusiv-medialen Lernumgebung im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht mit dem Forschungsansatz Design-Based-Research. In: MedienPädagogik (41: Inklusiv-mediale Bildung in schulischen Kontexten. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme), S. 77-98.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Seitz, Simone (2008): Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik (6), S. 226-233.
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2018): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 80-95.

- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher* 15, S. 4-14.
- Simon, Toni (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser & Frederik Poppe (Hrsg.): *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik*. Bad Heilbrunn, S. 238-243.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): Inklusiver Fachunterricht - Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik. In: Julia Frohn, Ellen Brodessa, Vera Moser und Detlef Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn, S. 99-106.
- Steinmann, Annett (2021): Diversität in technischen Lernsettings des Primarbereichs. Herausfordernden Lernausgangslagen produktiv begegnen. In: Marc Müller & Svantje Schumann (Hrsg.): *Technische Bildung. Stimmen aus Forschung, Lehre und Praxis*. Münster & New York, S. 161-178.
- Stuber, Thomas (2017): *Werkweiser 2 Für technisches und textiles Gestalten*. Handbuch für Lehrkräfte mit CD-ROM 3. - 6. Schuljahr. 8. unveränderte Auflage. Bern.
- Textor, Annette (2018): *Einführung in die Inklusionspädagogik*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. Bad Heilbrunn.
- Tröbst, Steffen, Kleickmann, Thilo, Heinze, Aiso, Bernholt, Andrea, Rink, Roland & Kunter, Mareike (2018): Teacher knowledge experiment: Testing mechanisms underlying the formation of preservice elementary school teachers' pedagogical content knowledge concerning fractions and fractional arithmetic. In: *Journal of Educational Psychology* 110 (8), S. 1049-1065.
- van Driel, Jan H. & Berry, Amanda (2010): Pedagogical Content Knowledge. In: Penelope Peterson, Eva Baker & Barry McGaw (Hrsg.): *International Encyclopedia of Education*. 3. Edition. Amsterdam, S. 656-661.
- van Driel, Jan H., Verloop, Nico & Vos, Wobbe de (1998): Developing Science Teachers Pedagogical Content Knowledge. In: *Journal of research in science teaching* 35 (6), S. 673-695.
- Veal, W. R. & MaKinster, J. G. (1999): Pedagogical content knowledge taxonomies. In: *Electronic Journal of Science Education* 3 (4).
- Voss, Tamar & Kunter, Mareike (2011): Pädagogisch-psychologisches Wissen von Lehrkräften. In: Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum, Uta Klusmann, Stefan Krauss & Michael Neubrand (Hrsg.): *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV*. Münster, S. 193-214.
- Weinert, Franz E. (2001): Concept of Competence: A conceptual clarification. In: Dominique-Simone Rychen & Laura H. Salaganik (Hrsg.): *Defining and Selecting Key Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations*. Seattle, S. 45-65.
- Wodzinski, Rita (2006): *Lernschwierigkeiten erkennen - verständnisvolles Lernen fördern*. Kiel: SINUS-Transfer Grundschule.
- Ziegler, Florian, Hartinger, Andreas, Grygier, Patricia & Lange-Schubert, Kim (2017): Individuelle Förderung im Sachunterricht. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. 4. Auflage. Berlin, 213-225.



*Dörte Kanschik*

## **Diversität zum (Unterrichts-)Thema machen!**

Potenziale inklusionsorientierter Ausbildung von  
Sachunterrichtslehrkräften

### **1 Einleitung**

Eine inklusionsorientierte Lehre soll angehende Lehrkräfte auf die Anforderungen einer inklusiven Schule vorbereiten. Dabei ist es wichtig nicht nur didaktische Gestaltungsprinzipien von inklusivem Unterricht, sondern auch die Haltungen, Einstellungen und Überzeugungen von Studierenden und Lehrenden in den Blick zu nehmen. Inklusionsorientierung in der Hochschullehre kann in diesem Sinne als „Orientierung an der inklusiven Schule und an Unterricht in inklusiven Klassen“ (Hußmann et al. 2018, S. 16)<sup>1</sup> verstanden werden. Darüber hinaus können Elemente inklusiver Lehre, also die Berücksichtigung der Heterogenität Studierender insbesondere im Kontext der Lehramtsausbildung, wertvolle doppeldidaktische Lernanlässe schaffen (vgl. ebd.; Bartz u.a. 2018, S. 93). Dass eine entsprechende Berücksichtigung bzw. die Sensibilisierung Studierender für Heterogenität auch unmittelbar mit dem Bildungsauftrag des Sachunterrichts verbunden werden kann, zeigen auch Schomaker und Seitz (vgl. 2011, S. 108f.).

Der vorliegende Beitrag diskutiert Potenziale inklusionsorientierter Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften auf diesen zwei Ebenen. Dabei wird schwerpunktmäßig die inklusionsorientierte Lehre mit angehenden Sachunterrichtslehrkräften betrachtet und auf eine Facette fokussiert, die – so die These – bis dato in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion noch zu wenig Beachtung findet: Diversität als Unterrichtsgegenstand im gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht. Der gesellschaftswissenschaftliche Sachunterricht bietet die Chance Diversität(-aspekte) nicht nur im Sinne heterogener Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen, sondern zum Unterrichtsthema zu machen und damit die Vorstellungen der Schüler\*innen zu gesellschaftlicher Diversität anzureichern und auszudifferenzieren. Darin liegt ein facheigenes Potenzial zur (Weiter-)Entwicklung und Bearbeitung von gesellschaftlicher Inklusion und inklusiver (Klassen-)Gemeinschaft (vgl. auch Kanschik 2022 i.E.).<sup>2</sup> Entsprechend weist auch Simon (2018, S. 83) darauf hin, dass „im Sachunterricht auf sehr vielfältige Art und Weise implizit und explizit an

---

1 Grundlage für diesen Beitrag sind Erkenntnisse aus dem Lehrprojekt ‚Diversität zum Unterrichtsthema! – Potenziale der Fachdidaktik Sachunterricht‘, das im Rahmen des Dortmunder Profils für inklusionsorientierte Lehrerinnen und Lehrerbildung (DoProfiL) 2016-2019 durchgeführt wurde. DoProfiL wird im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung des BMBF gefördert.

2 Diese dem Beitrag zugrundeliegende Annahme wird ausführlicher begründet bei Kanschik (2022 i.E.). Der vorliegende Beitrag greift Teile dieser Argumentation auf.

Fragen von Inklusion und Exklusion gearbeitet werden kann, sodass auf der Ebene des Fachunterrichts ein bedeutsamer Beitrag zur Etablierung und Pflege inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken in der Grundschule geleistet werden kann.“

Will man zukünftige Lehrer\*innen dahingehend sensibilisieren dieses Potenzial zu erkennen und zu nutzen, gilt es beim eigenen Diversitätserleben und Inklusionsverständnis im Sinne einer reflexiven Inklusion anzusetzen (vgl. Budde & Hummerich 2013). Dies ist nicht zuletzt auch deswegen wichtig, da unreflektierte Differenzkonstruktionen von Lehrkräften fachdidaktische Intentionen, die mit der Thematisierung von Diversität einhergehen, konterkarieren können (ebd., siehe 2.3). Neben daraus folgenden inhaltlichen Elementen in der Seminarkonzeption (z.B. Doing Difference in Lehrer\*in/Schüler\*in-Interaktionen, Othering) gilt es daher ausreichend Anlässe zur (Selbst-)Reflexion einzuplanen.

Zunächst werden inhaltliche Grundlagen für die Ausgestaltung entsprechender Diversität thematisierender Lehrveranstaltungen gelegt, wie z.B. Diversity Education als Bezugspunkt und Rahmen, sowie die Klärung des Diversitätsbegriffs und die fachdidaktische Diskussion mit Blick auf einzelne Diversitätsaspekte (2.1 und 2.2). Im Anschluss werden über die Fokussierung einzelner Diversitätsaspekte hinaus verbindende Elemente zur Thematisierung von Diversität diskutiert (2.3). Darauf folgend wird die Konzeption von zwei Lehrveranstaltungen bzw. einzelner adaptiver Lehr-Lernsituationen in den Blick genommen (3). Grundlage sind die Lehrveranstaltungen ‚Diversität als Thema im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht‘ (Sommersemester 2019), das den vorläufigen Abschluss einer Reihe von fachdidaktischen Seminaren zu unterschiedlichen Diversitätsaspekten (Gender, Armut, Behinderung, Migration) bildete, und ‚Inklusiver Sachunterricht‘ (Wahlpflichtseminar für Studierende des Lehramts sonderpädagogische Förderung und des Lehramts Grundschule), die an der TU Dortmund angeboten wurden bzw. werden. Der Schwerpunkt liegt dabei auf ausgewählten Lehr-Lernarrangements zum Herausbilden einer professionellen Haltung zur Thematisierung von Diversität und den Potenzialen „didaktischer Doppeldecker“ (Wahl 2013, S. 65) u.a. am Beispiel des Universal Design for Learning (3.2.). Der Beitrag schließt mit zentralen Erkenntnissen und Begründungen für die Thematisierung von Diversität sowie Möglichkeiten der Weiterentwicklung entsprechender fachdidaktischer Konzepte.

## **2 Inklusionsorientierte Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften für die Thematisierung von Diversität**

Die Thematisierung von Diversität als Beitrag zum inklusiven Sachunterricht zu begründen, setzt ein Verständnis von Inklusion voraus, das sich – bei allen Definitionsschwierigkeiten des Begriffs (vgl. Grosche 2015) – durch maximale Heterogenität bspw. von Schüler\*innen bestimmt (vgl. Krause & Kuhl 2018, S. 175ff.). Entsprechend vertritt auch die AG Inklusiver Sachunterricht der GDSU die Ansicht, dass inklusiver Sachunterricht auf die gesamte Breite möglicher Heterogenitätsdimensionen rekurriert (vgl. Pech et al. 2018, S. 19).

In seinem Positions- und Diskussionsartikel zur Definition von Inklusion aus bildungswissenschaftlicher Sicht empfiehlt Grosche (vgl. 2015, S. 17) in Studien das (in der Forschungslogik notwendigerweise) je temporäre, singuläre und reduziert untersuch-

te Verständnis von Inklusion stärker als bisher explizit und konkret zu definieren. Diese Logik kann für die Ausdifferenzierung des Inklusionsverständnisses von angehenden Lehrer\*innen und als Orientierung in der teils unübersichtlichen Inklusionsdebatte genutzt werden. So können bspw. spezifische Positionen und/oder als inklusiv ausgewiesenes Unterrichtsmaterial und Unterrichtskonzeptionen dahingehend analysiert werden, was das jeweilige propagierte Inklusionsverständnis ist, inwiefern es ggf. reduziert ist und wie sich dieses im Kontext der zwei zentralen Ziele der individuellen Förderung einerseits und der Anerkennung (und darüber der sozialen Teilhabe) andererseits verorten und begründen lässt (vgl. ebd., S. 26f.). Auf dieser Basis aufbauend ist es möglich Begründungen für die Thematisierung von Diversität als Unterrichtsgegenstand eines inklusiven Sachunterrichts zu erarbeiten (s.u.). Entsprechend zielte auch das Learning Outcome (vgl. Wildt & Wildt 2011, S: 4) des Seminars ‚Diversität als Thema im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht‘ auf das Herausarbeiten von Begründungsstrukturen. Diese liefert u.a. der Diskurs um Diversity Education. Darüber hinaus gilt es verschiedene fachdidaktischen Diskurse zur Thematisierung einzelner Diversitätsaspekte auszuwerten.

## 2.1 Diversity Education als Rahmen und Bezugspunkt

Nach Robak, Sievers und Hauenschild (2013, S. 23) lassen sich über den Begriff ‚Diversity Education‘ verschiedene Ansätze zum Umgang mit Diversität, gesellschaftlicher Vielfalt und Heterogenität integrieren. Diesen sei die kritische Einsicht gemein, dass Vielfalt Konflikte bergen kann, mit denen es konstruktiv umzugehen gilt. Zwar fehle bis dato ein konsistent begründetes, bildungstheoretisches Fundament, doch biete Diversity Education als interdisziplinäres bildungswissenschaftliches Diskursfeld viel Potenzial (ebd.). So formulieren die Autorinnen als Ziel einer Diversity Education, die verschiedene Auslegungen von Differenz aufnimmt und Anerkennung als ethische Haltung einbindet:

„die Initiierung reflexiver Lern- und Veränderungsprozesse, die Anerkennung und optimale Förderung eines angemessenen Umgangs mit Diversität in Bildungsprozessen sowie die Ausschöpfung der jeweiligen Potenziale unter kritischer Berücksichtigung gegebener gesellschaftlicher Hierarchie und der Konstruktion und Dekonstruktion von Machtansprüchen“ (Robak et al. 2013, S. 24).

Mit diesem Ziel wird das Potenzial von Diversität als Bildungsinhalt des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts bereits deutlich. So hat dieser bspw. die Aufgabe „das Gefüge zu klären, durch das u.a. eine Heterogenität zwischen Menschen entsteht, mit der konstruktiv lernend und verantwortlich umzugehen ist“ (GDSU 2013, S. 28). Zentral ist bspw. die Auseinandersetzung mit Fragen „nach der Gemeinschaft als Aufgabe, das soziale Handeln der Menschen im friedlichen *Zusammenleben* durch Prozesse der *Sozialisation* aufeinander abzustimmen und geordnete Konfliktlösungen zu ermöglichen“ (ebd., S. 29 Hervorh. i. O.). Ebenfalls wird in den genannten Zielformulierungen deutlich, dass der Begriff ‚Diversität‘ – gegenüber dem teils synonym verwendeten Begriff der ‚Heterogenität‘ – die gesellschaftliche Kontextualisierung von Vielfalt und Unterschiedlichkeit betont (vgl. Bank et al. 2011, S. 6). Dies zeigt sich auch am „Kern der Diversitätsdefinition“, den Robak, Sievers und Hauenschild (2013, S. 17) in der Be-

schreibung von Allemann-Ghionda (2011, S. 24, zitiert nach: ebd.) wiedergegeben sehen:

„Diversität setzt sich aus individuellen und gruppenbezogenen Merkmalen zusammen, die teilweise angeboren, teilweise individuell erworben werden, teilweise durch Gesetze und institutionelle Praxis entstehen. Zu diesen Merkmalen zählen (ohne Anspruch auf Vollständigkeit und in zufälliger Rangfolge): der sozioökonomische Status, die Ethnie oder soziokulturelle Zugehörigkeit, Nationalität bzw. Staatsangehörigkeit, Geschlecht bzw. Gender, sexuelle Orientierung, Alter, ability/ disability, Hautfarbe und andere sichtbare körperliche Merkmale, Religion bzw. Glaube oder Spiritualität.“

Bank, Ebbers und Fischer (vgl. 2011, S. 6) konstatieren entsprechend, dass die Fokussierung auf subjektbezogene Kategorien die fachdidaktische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung verkürzen würde. Unter anderem spielen „noch viel grundsätzlichere Normen und Wertentscheidungen eine Rolle, die die Gesellschaft bzw. den gesellschaftlichen Umgang mit Unterschieden insgesamt betreffen“ (ebd., S. 7). So gehe der Begriff über die bloße Beschreibung von Unterschieden innerhalb der Schülerschaft hinaus und frage nach dem gesellschaftlichen Zusammenhang, in welchem benannte Unterschiede zum Tragen kommen und potenziell zu Konflikten führen (vgl. ebd., S. 5). In Bezug auf die Frage nach sozialwissenschaftlichen Bildungsinhalten ist der Begriff ‚Diversität‘ also ertragreicher als der Begriff Heterogenität. Heterogenität ist darüber hinaus ein relativer Begriff, der sich durch Vergleich eines bestimmten Maßstabs ergibt und sich auf die Dualität von Heterogenität und Homogenität bezieht (vgl. Wenning 2007, zitiert nach: Bank et al. 2011, S. 4).

Die Breite des Diversitätsdiskurses ermöglicht sowohl einzelne Diversitätsaspekte zu fokussieren (siehe 2.2) als auch Auslegungen von Vielfalt, Heterogenität, Individualität und Hybridität einzubinden. Robak et al. (vgl. 2013, S. 29f.) verweisen auf Spannungsfelder, die sich dabei eröffnen, wie bspw. die Gefahr über Diversität den Blick auf einzelne Diversitätsaspekte und deren Beiträge zur Bearbeitung von Ungleichheit und Bildungsgerechtigkeit zu verdecken. Baader (vgl. 2013, S. 53) betont darüber hinaus, dass Diversität nicht in der Beliebigkeit der Feier von ‚Vielfalt als Ressource‘ bestehen dürfe. Macht- und Dominanzverhältnisse gelte es in den Blick zu nehmen und Funktionen von Differenzlinien, Homogenisierung oder Egalisierung im Fokus zu haben. Insbesondere Fragen der Reproduktion sozialer Ungleichheit dürften nicht überdeckt werden.

Schomaker (vgl. 2013, S. 215f.) zeigt die Verbindung zwischen Diversity Education und Inklusion in der ‚Pädagogik der Vielfalt‘ nach Prengel (1993) und formuliert den Anspruch einer Sachunterrichtsdidaktik im Kontext von Diversity Education, der sich mit den Prinzipien inklusiven Sachunterrichts – Vielperspektivität, Kommunikation und Dialog sowie (fachspezifische) Diagnostik (vgl. Schomaker & Seitz 2011b) – verbinden lässt. Zukünftig, so Schomaker (ebd., S. 224), müsse die Frage nach dem fachbezogenen Anspruch einer so fokussierten Didaktik beantwortet werden. Dies versteht sie als ‚*fachdidaktische Umsetzung* einer ‚Pädagogik der Vielfalt‘“ (ebd., Hervorhebung i. O.). Für diese fachdidaktische Umsetzung in Bezug auf die Thematisierung von Diversität(-aspekten) als Unterrichtsinhalt im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht gibt es bereits einzelne Diskurse, die im Folgenden überblicksartig und ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammengetragen werden. Auf eine fachliche Klärung im Kontext von Diversity Education wird dabei weitestgehend verzichtet (siehe dazu in Ansätzen Kanischik 2022 i.E.). Im Anschluss werden diese Diskurse auf Überschneidungen hinterfragt.

## 2.2 Diversitätsaspekte in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion

Nach erster vorsichtiger Einschätzung scheint der Diversitätsaspekt ‚Gender‘ bis dato am umfassendsten fachdidaktisch diskutiert worden zu sein (vgl. Coers 2015, 2020; Coers & Hempel 2015; Hempel & Coers 2015a, 2015b; Schrumpf 2014; Kaiser 2012). Vor allem Linya Coers (vgl. 2015, 2020) setzt sich ausführlich mit der Thematisierung von Gender im Sachunterricht auseinander und konstatiert, dass das Verständnis für die soziale Konstruiertheit von Geschlecht sowie für Wandelbarkeit und Einflussstärke von Gender nur eingeschränkt vorhanden sei. Sie kritisiert u.a. Formulierungen im Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013), die auf biologische Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Mädchen und Jungen in sozialwissenschaftlichen Kontexten hinweisen und die soziale Konstruktion von Geschlechterrollen nicht berücksichtigen. Die Thematisierung von Geschlecht aus sozialwissenschaftlicher Perspektive müsse darauf abzielen Rollen- und Geschlechterbilder kritisch zu hinterfragen, Geschlechterstereotype und -vorurteile individuell wahrzunehmen sowie Geschlecht als gesellschaftliches Ordnungskriterium zu verstehen. Dafür skizziert sie verschiedene Chancen und Umsetzungsmöglichkeiten (vgl. Coers 2015, S. 12ff.).

Eva Gläser und Julia Peuke (vgl. 2015) setzen sich systematisch mit der Thematisierung von Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht auseinander und begründen Prämissen für die unterrichtliche Thematisierung, wie z.B. die Vielschichtigkeit von Migration hinsichtlich der Gründe, das Aufgreifen von Rassismus und Vorurteilen und die Thematisierung im Zusammenhang mit sozialer Ungleichheit. Im Kontext des interkulturellen Lernens wird u.a. auf die Gefahr von Kulturalisierung, und der Notwendigkeit eines dynamischen Kulturbegriffs verwiesen sowie die Bedeutung politischen Lernens betont (vgl. Dühlmeier & Sandfuchs 2015; Speck-Hamdan 2015; Gläser 2004; Stoklas 2004).

Der sozioökonomische Status – im Kontext von Diversity Education eine Reduzierung der Kategorie ‚class‘ (vgl. Bremer 2013, S. 83) – wird insbesondere in der Thematisierung von (Kinder-)Armut, Arbeit und Arbeitslosigkeit verhandelt (vgl. u.a. Miller 2015, 2004b, 2004a; Rank & Seeber 2015; Giest 2016; Gläser 2008, 2002; Gläser et al. 2008; Brinkmann & Miller 2019; Baar 2019). Dabei wird betont sozioökonomische Differenzen nicht nur als Ausgangspunkt für die Orientierung an der kindlichen Lebenswelt zu nehmen, sondern diese auch zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Das Ignorieren gesellschaftlich marginalisierter Lebensrealitäten in der Schule käme einer Entwertung gleich, so Baar (vgl. 2019, S. 36). Darüber hinaus könne Armut im Unterricht zu behandeln resilienzfördernd wirken. Voraussetzung dafür ist, dass Lehrer\*innen Lebenswelten in Armut lebender Kinder differenziert und nicht nur aus der eigenen Mittelschichtorientierung heraus als defizitär wahrnehmen, um inhaltliche Anknüpfungspunkte zum Unterricht herstellen zu können (vgl. Miller 2004b, 138f.; Gläser et al. 2008, S. 91). Auch unabhängig von der eigenen Betroffenheit zeigt sich vielfältiges Potenzial dieses Bildungsinhalts bspw. darin, das Armutsverständnis über Einkommensarmut hinaus und mit Blick auf soziale Ungleichheit auch innerhalb Deutschlands (und nicht nur in Bezug auf sogenannte Entwicklungsländer) ausdifferenzieren (vgl. u.a. Gläser et al. 2008, S. 92f.; Brinkmann & Miller 2019, S. 32ff.).

Sich mit Behinderung und Behinderungskonstruktionen als Thema sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts auseinanderzusetzen scheint bis dato vergleichsweise wenig

diskutiert zu werden. Schomaker und Wohltmann (vgl. 2015, S. 184ff.) zeigen aber auch hier vielfältige Anknüpfungspunkte, wie etwa zu Gesundheitsprophylaxe, zu potenziell erschwelter Partizipation und zur Wertebildung im Sinne einer Gemeinwohlorientierung, und verweisen auf das Potenzial der inhaltlichen Auseinandersetzung mit Inklusion und inklusivem Zusammenleben im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. Im Kontext der Rekonstruktion von Normalitätsannahmen im Sachunterrichtsbuch zeigen Spiegler und Ahlgrimm (vgl. 2019, S. 109) am Beispiel der Darstellung von Behinderung, dass bei einer expliziten Thematisierung von Behinderung die Gefahr besteht, dass diese negativ konnotiert wird. Sie verweisen damit auf das Spannungsverhältnis zwischen Thematisierung und De-Thematisierung von Differenzen, das darin besteht Differenzen und damit einhergehend die ‚Anderen‘ zu reproduzieren (ebd.). Diese ‚Gefahr‘ besteht auch bei der Fokussierung anderer Diversitätsaspekte und insbesondere dann, wenn Lehrkräfte nicht über ein (selbst-)kritisches Bewusstsein darüber verfügen, welchen Beitrag sie ggf. selber und unbewusst bei der Herstellung von Differenz leisten (vgl. Walgenbach 2017, S. 587ff.). Es empfiehlt sich daher in Lehrveranstaltungen noch vor der eigentlichen fachdidaktischen Diskussion den Doing-Difference-Ansatz in Lehrer\*in/Schüler\*in-Interaktionen (beispielhaft ebd.) mit angehenden Lehrkräften zu thematisieren und anhand von Beispielen (siehe dazu bspw. Auerheimer & Rosen 2017 oder als fachbezogene Differenzkonstruktion auch Miller 2004a und 2004b) zu veranschaulichen bzw. zu analysieren.

Dass Differenzkonstruktionen in Bildungsprozessen nicht selten mit Blick auf das Andere und damit vor dem Hintergrund einer machtvollen, aber in der Regel unausgesprochenen ‚Normalität‘ erfolgen, verdeutlichen auch Prozesse des Othering (vgl. Riegel 2016, 7f.; siehe auch Spiegler & Ahlgrimm 2019, S. 106). Das (pädagogische) Ziel kann dabei die Normalisierung und Integration sein, aber es besteht auch die Gefahr der Ausgrenzung. Mit dem Begriff ‚Othering‘ werde, so Riegel (2016, S. 52), die Konstruktion der\*des Anderen als Prozess des Different-Machens markiert, der sowohl Elemente der Festschreibung, der Ausgrenzung als auch der Unterwerfung enthalte. Dabei liegt das entscheidende Moment von Othering darin, „dass in einer wirkmächtigen Verschränkung und im Zusammenspiel von hegemonialen alltäglichen, fachlichen, wissenschaftlichen und politischen Diskursen und Bildern, mit Mitteln der Zuschreibung, Essentialisierung und Repräsentation eine bestimmte Gruppe erst als solche, dann als *Andere* diskursiv hervorgebracht und identitär festgeschrieben wird“ (ebd., Hervorh. i. O.). Für eine entsprechende Sensibilisierung angehender Sachunterrichtslehrkräfte bietet es sich daher an, auf verschiedenen Ebenen und ggf. wiederholend Unterrichtsmaterial, Medien, Kommunikation, Lernzielformulierungen u.a. auf Elemente des Othering hin zu analysieren.

### **2.3 Diversität als Thema im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht**

Die Diskurse um Konstruktionen von Differenz in bspw. Lehrer\*in/Schüler\*in-Interaktionen oder durch Othering verweisen auch auf den gemeinsamen Rahmen der Diversity Education, in den die einzelnen Diversitätsdiskurse (s.o.) verortet werden können. So lässt sich jeder Diversitätsaspekt dahingehend hinterfragen, worin Differenzkonstruktionen bestehen können, inwieweit diese bspw. Machtverhältnisse konstituieren und welche Auswirkungen sie in einem gegebenen Kontext haben. Auch die hier nur über-

blicksartige Darstellung der Begründungen für diese Bildungsinhalte (siehe auch Kanschik 2022 i.E.) verweisen auf Ziele von Diversity Education. Die Begründungen beziehen sich zum Beispiel auf eine stärkere Lebensweltorientierung im Sinne des Bearbeitens der eigenen ‚Betroffenheit‘, dies aber nicht nur auf individueller Ebene, sondern immer auch im gesellschaftlichen Kontext. Es wird besonders das Hinterfragen des Zustandekommens sozialer Ungleichheit betont sowie Möglichkeiten Vorstellungen über gesellschaftliche Vielfalt auszudifferenzieren.

Die Frage, ob Diversität oder ein einzelner Diversitätsaspekt Unterrichtsinhalt im inklusiven Sachunterricht sein sollte, lässt sich nicht pauschal, sondern nur auf der Ebene konkreter Unterrichtsplanung beantworten. Nach Schrumpf (vgl. 2019, S. 95) ist es nicht zielführend einzelne Heterogenitätsdimensionen als potenziell relevant für Kinder im Sachunterricht anzulegen, u.a. da die gewichtigen und viel rezipierten Diversitätsaspekte ggf. nicht die Differenzkategorien sind, die in der Lebensbiographie der Schüler\*innen einen großen Stellenwert einnehmen. Schrumpf (ebd., S. 99f.) argumentiert aus der Perspektive des sozialen Lernens und verweist auf ein Desiderat hinsichtlich des diesbezüglichen kindlichen Erlebens. Er markiert die Grenzen des sozialen Lernens dort, wo Positionierungen von Kindern auf gesellschaftspolitischen Konflikten basieren, die nicht in interaktionalen Situationen wurzeln. Es gelte daher Synergien zu anderen didaktischen/pädagogischen Konzepten auszuloten. Diversity Education und insbesondere die darin enthaltenen Anteile politischen Lernens können eine solche Synergie bilden. Die Intention gesellschaftliche Phänomene zu beleuchten und damit bearbeitbar zu machen, rechtfertigt eine inhaltliche Setzung einzelner Diversitätsaspekte. Dies schließt auch eine Verknüpfung mit subjektiv bedeutsamen Differenzkategorien nicht aus. Voraussetzung dafür ist, wie auch Schrumpfs Argumentation (ebd.) unterstreicht, eine vorgeschaltete Diagnostik individueller, inhaltsbezogener Lernvoraussetzungen, Vorstellungen und Zugänge der spezifischen Lerngruppe.

Diagnostik kann mit Simon (2018, S. 68) als „Kernelement inklusiver Didaktik“ verstanden werden<sup>3</sup>. Schroeder (vgl. 2016, S. 76ff.) verweist auf das Spannungsfeld von Fachperspektivität und lebensweltlichen Zugängen, das sich insbesondere in der Frage der (inkluisiven) Diagnostik entfaltet. Bei der Thematisierung von Diversität(-aspekten) als Bildungsinhalt lässt sich begründen, dass Elemente eines „Lebenslagenassessments“ (Offen 2014, S. 2; siehe auch Schroeder 2016) im diagnostischen Setting notwendig sind, die z.B. Aufschluss über die je empfundene Betroffenheit, Bewältigungsstrategien und die Bereitschaft der Auseinandersetzung geben, und um ein Bloßstellen oder Beschämen einzelner Schüler\*innen in jedem Fall zu vermeiden. Darüber hinaus weist Kollinger (vgl. 2019, S. 221) daraufhin, dass einige Sachunterrichtsthemen als Trigger für traumatische Erfahrungen wirken können. Angesichts solcher ‚Fallstricke‘ erscheint eine Diversität thematisierende Herangehensweise gegenüber der Fokussierung einzelner Diversitätsaspekte plausibel. Auch könnte so der Überbetonung von Differenzen und damit ggf. deren Festigung einerseits sowie der Vernachlässigung von Intersektionalität und der Perspektive auf Vielfalt andererseits entgegengewirkt werden. Darüber hinaus lassen sich auch Argumente für eine bewusste Nicht-Thematisierung, bei der Heteroge-

---

<sup>3</sup> Zur ausführlichen Diskussion entsprechender Merkmale und Anforderungen inklusionsorientierter Diagnostik siehe z.B. Simon (2018, S. 63ff.).

nität und Pluralität in die Gestaltung von pädagogischen Arrangements einfließen ohne explizit thematisiert zu werden, nicht von der Hand weisen (vgl. Diehm 2002, S. 168; Debus 2012, S. 155f.). Allerdings wird letzterer Ansatz alleine nicht ausreichen, um das hier skizzierte Bildungspotenzial der Thematisierung von Diversität auszuschöpfen (siehe auch Kanschik 2022 i.E.).

Der Versuch mehrere Diversitätsaspekte gleichwertig in z.B. einer Unterrichtsreihe zu behandeln, könnte angesichts der diesen zugrundeliegenden komplexen, fachlichen Zusammenhängen<sup>4</sup> leicht zu Überfrachtung oder unsachgemäßen Verkürzungen führen (vgl. auch Schruppf 2019, S. 100). Dabei besteht die Gefahr durch eine zu oberflächliche, unkritische Betrachtung nur „eine Bühne für die Schilderung von Stereotypen bereitzustellen“ (Offen 2014, S. 6) anstatt entsprechende Konstruktionen als solche zu entlarven.

Eine Möglichkeit Differenzen im Kontext von Diversität explizit zu thematisieren, lässt sich aus dem Diskurs zur Thematisierung von Geschlecht in pädagogischen Kontexten entlehnen. So empfiehlt bspw. Debus (vgl. 2012, S. 152ff.) durch dramatisierende Herangehensweisen Geschlecht als relevante Struktur sozialer Ungleichheit zunächst sichtbar und besprechbar zu machen, Vorurteile direkt zu adressieren, historisches Wissen zu vermitteln sowie u.a. eigene Probleme und Privilegien in einen gesamtgesellschaftlichen Kontext zu stellen. Durch darauffolgende entdramatisierende Herangehensweisen solle sichtbar und erfahrbar werden, dass Geschlecht weder die einzige noch die wichtigste Kategorie individueller wie gesellschaftlicher Differenz ist. Dies könne u.a. durch die Arbeit an Individualität, an anderen gesellschaftlichen Unterscheidungen oder direkt am Thema Differenz und Gemeinsamkeit geschehen. Dabei müsse mindestens ebenso viel Zeit und Reflexion auf die Planung und Durchführung entdramatisierender Methoden bzw. Einheiten entfallen, wie auf die Planung dramatisierender Methoden und Einheiten (vgl. ebd., S. 157).

Dramatisierende und entdramatisierende Herangehensweisen als zusammengehörig zu verstehen, bietet sich sowohl als Analyseperspektive als auch als Orientierungsgrundlage für die Unterrichtsplanung an. Diese didaktische Strategie lässt sich auf die Thematisierung anderer Diversitätsaspekte übertragen. So könnte z.B. an einem Fallbeispiel einer Person mit einer Beeinträchtigung dramatisierend veranschaulicht werden, wann und wodurch diese zu einer Behinderung führt<sup>5</sup> und entdramatisierend sukzessive deutlich werden, dass für diese Person selbst andere Differenzkategorien für Probleme oder auch Erfolge ausschlaggebend sind. So ließe sich u.a. auch durch die Kontrastierung mit einem anderen Diversitätsaspekt eine Entdramatisierung erzeugen. Auf dieser Basis könnte dann eine Perspektive auf gesellschaftliche Vielfalt als Gesamtkonstrukt eröffnet werden.

Zusammenfassend gibt es sowohl für Diversität thematisierende Zugänge als auch für einzelne Diversitätsaspekte fokussierende Zugänge plausible fachdidaktische Gründe.

---

4 Man denke hier alleine an die wissenschaftlichen sowie politischen Kontroversen Konstrukte wie ‚Behinderung‘ oder ‚Armut‘ zu definieren

5 Spiegler und Ahlgrimm (vgl. 2019, S. 107) zeigen bspw. wie bei der Thematisierung von Behinderung ein defizitäres, vom individuellen Menschen ausgehendes Behinderungsbild vermittelt wird. Damit ist es nicht möglich Behinderung „als Ergebnis eines sozialen Konstruktionsprozesses zu begreifen, der von historischen, gesellschaftlichen wie kulturellen Faktoren bedingt wird“ (ebd.).

Entscheidend ist für beide Zugänge, in Auseinandersetzung mit der jeweils gewählten fachdidaktischen Perspektive und unter Berücksichtigung einer entsprechenden Diagnostik, das Spannungsfeld von Überfrachtung und Verkürzung mit den jeweiligen potenziellen Konsequenzen zu reflektieren und auszubalancieren. Eine solche Ausbalancierung kann bei der Fokussierung einzelner Diversitätsaspekte die sorgfältige Planung einer entdramatisierenden Auseinandersetzung sein.

### **3 Adaptive Lehr-Lernsituationen in der inklusionsorientierten Ausbildung von Sachunterrichtslehrkräften**

Nachdem inhaltliche Schwerpunkte Diversität thematisierender, fachdidaktischer Lehrveranstaltungen ausgeführt wurden, wird im Folgenden die Ebene der Seminarkonzeption beleuchtet. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass den professionellen Orientierungen von Lehrpersonen bei der Umsetzung von Inklusion eine hohe Bedeutung zukommt. Diese Orientierungen beinhalten im Sinne der reflexiven Inklusion das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und das Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung sowie der Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion (vgl. Budde & Hummerich 2013). Die Verbindung zwischen einer solchen professionellen Haltung einerseits und der sachunterrichtsdidaktischen Thematisierung von Diversität andererseits (siehe 2.3) liegt auf der Hand: Es wird davon ausgegangen, dass eine entsprechende Haltung auch eher dazu führt die Notwendigkeit und das Potenzial Diversität zu thematisieren zu erkennen sowie mit etwaigen Fallstricken (siehe 2.3) umgehen zu können.

#### **3.1 Lehr-Lernarrangements zum Herausbilden einer professionellen Haltung zur Thematisierung von Diversität**

Die Bedeutung von Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion wird vielfach betont und diskutiert. Diese Diskurse sollen hier nicht umrissen werden (siehe dazu u.a. Simon 2018, S. 90ff.). Vielmehr sollen hier einige Möglichkeiten vorgestellt werden, die sich in den genannten fachdidaktischen Sachunterrichtsseminaren als ertragreich herausgestellt haben.

Wie bereits erwähnt, empfiehlt es sich zur Sensibilisierung von Lehrkräften für Diversität und Differenzen im Sinne einer reflexiven Inklusion beim eigenen Diversitätserleben anzusetzen (siehe dazu auch Simon & Schmitz im selben Band). Das Angebot an diesbezüglichen Methoden aus verschiedenen Disziplinen ist vielfältig und lässt sich leicht adaptieren bzw. übertragen. So kann bspw. die Power Flower-Übung (vgl. Portal Intersektionalität 2012) dazu genutzt werden die eigene gesellschaftliche Positionierung, einschließlich eigener Privilegien bzw. Machtstellungen zu reflektieren. Diese Reflexion braucht es, um das, was bspw. bei Miller (2004b, siehe 2.2) als Mittelschichtorientierung bezeichnet wird, als solche zu erkennen. Ein Diversitäts-Bingo (vgl. Dissens e.V. o.J.) kann für den Unterschied zwischen rein individuellen Verschiedenheiten und Verschiedenheiten, die mit Ungleichheitsverhältnissen verknüpft sind, sensibilisieren. Daneben bietet es Anlässe zur Reflexion über Hemmungen Diversität zu thematisieren. So haben sich im konkreten Fall lebhafte Diskussionen zu Sprachkonventionen

und vermeintlichen oder empfundenen Frageverboten sowie deren didaktischen Konsequenzen entwickelt.

Das eigenständige Entwickeln von Diagnoseinstrumenten, wie z.B. Concept Cartoons (siehe mit Verweis auf Neylor & Koegh 2004 z.B. Schomaker 2013, S. 224) zu verschiedenen Diversitätsaspekten oder -phänomenen im Rahmen der Studienleistung, hat sich in zweierlei Hinsicht als ertragreich erwiesen: Zum einen dient es der Anwendung des erworbenen fachdidaktischen Wissens und damit in Teilen der Überprüfung des Lernziels, zum anderen liegen darin propädeutische Elemente. Wenn die Studierenden die Instrumente in explorativen Settings ausprobieren (bspw. mit Kindern aus dem erweiterten Bekanntenkreis o. Ä.), zeigen sich (forschungs-)methodische Fallstricke auf sehr anschaulicher Ebene. Diese können wiederum zu einem Ausdifferenzieren des Verständnisses von Differenzkonstruktionen beitragen. Auch können diese Instrumente ihrerseits, bspw. im Rahmen einer Peer-Beratung, als Analyse für die Differenzkonstruktionen der Konstrukteure verwendet werden.

Die Frage nach der Fokussierung einzelner Diversitätsaspekte oder der Thematisierung von Diversität wurde in dem genannten Seminar so gelöst, dass nach einer Einführungsphase zu Diversity Education und Diversität den Studierenden im Rahmen von Plakatausstellungen und mit Hilfe digitaler Lerntheken die Möglichkeit gegeben wurde sich einen Überblick über verschiedene Diversitätsaspekte zu verschaffen. Für die weitere Vertiefung mit dem Ziel der Erstellung eines Diagnoseinstrumentes mussten sich die Studierenden für einen Diversitätsaspekt entscheiden. Am Ende des Seminars wurden auf dieser Basis Möglichkeiten eines Diversität thematisierenden Ansatzes gegenüber der Fokussierung einzelner Diversitätsaspekte diskutiert. Diese Diskussion galt es, zumindest anteilig durch die Kontrastierung des vertieften Aspekts mit noch einem anderen Diversitätsaspekt, auch im Rahmen der Prüfungsleistung zu führen. Durch die entstandenen Produkte und vorhandenen Materialien ist darüber hinaus zumindest die Möglichkeit gegeben sich zukünftig auch in andere Diversitätsaspekte (siehe 2.2) einzuarbeiten zu können.

### **3.2 Doppeldidaktische Potenziale am Beispiel des Universal Design for Learning**

Ein besonderes Augenmerk soll abschließend auf das gelegt werden, was auch als pädagogischer bzw. didaktischer Doppeldecker bezeichnet wird (vgl. Geissler 1985, zitiert nach Wahl 2013, S. 64ff.; Simon & Moser 2019, S. 227; siehe auch J. Simon im selben Band): Pädagogische oder didaktische Doppeldecker-Situationen ermöglichen das, womit man sich inhaltlich beschäftigt, auch gleichzeitig zu erleben und wieder in die kognitive Auseinandersetzung mit dem Inhalt einzubeziehen. In diesem Sinne könnte bspw. das Diversitätsbingo, wie gerade beschrieben, auch dahingehend reflektiert werden, ob es sich bei entsprechender Adaption auch für den Sachunterricht eignet. Die Reflexion im Anschluss an eine entsprechende Übung findet also auf zwei Ebenen statt: zunächst auf der Ebene der Lernenden, die ihre unmittelbaren Erfahrungen mit der Übung reflektieren, und im Anschluss auf der Ebene zukünftiger Lehrender, die die Übung hinsichtlich ihrer Potenziale für den Unterricht reflektieren.

Nach Wahl (2013, S. 65) sind die „Bewusstmachungs-Chancen“ solcher Doppeldecker enorm, da zwei Ebenen subjektiver Theorien gezielt miteinander verbunden werden. Dabei werden Widersprüche wie Übereinstimmungen sichtbar. Das vorzuleben, was

man theoretisch lehrt, stelle an die Lehrpersonen allerdings eine hohe Anforderung dar und könne, so Wahl (ebd., S. 66), die Lehrenden unter Leistungsdruck setzen, ihren selbst aufgestellten Forderungen genügen zu müssen. Hier lässt sich allerdings einwenden, dass auch aus nicht gut gelungenen didaktischen Arrangements auf der Ebene der Hochschuldidaktik leicht didaktische Doppeldecker-Situationen werden können, wenn man dies mit den Studierenden entsprechend reflektiert. Im Kontext der (hohen) Anforderungen an die Lehre, lässt sich darüber hinaus auch grundsätzlich die Frage nach inklusionsorientierter Hochschullehre als Aufgabe der eigenen Disziplin anknüpfen, die an dieser Stelle aber nicht weiter diskutiert werden soll.

Zur Gestaltung didaktischer Doppeldecker-Situationen verweist Wahl (ebd.) auf vier Phasen. In einer vorauslaufenden metakommunikativen Phase soll den Studierenden deutlich gemacht werden, dass auf zwei Ebenen (Reflexion und Handeln) gearbeitet wird. Während des Seminars oder ausgewählter Übungen sollen entsprechend immer wieder Verknüpfungen zwischen theoretischen Aussagen und konkretem Erleben gesucht werden. In der zweiten Phase steht das Erleben im Zentrum und in der dritten Phase wird der abgelaufene Prozess reflektiert. In einer abschließenden vierten Phase überlegen die Studierenden, was das praktisch erlebte und theoretisch reflektierte Geschehen für den eigenen Lernprozess bedeutet. Vorteile pädagogischer Doppeldecker sieht Wahl darin, dass diese schon direkt zu Beginn einer Veranstaltung<sup>6</sup> und immer wieder eingesetzt werden können und konstant Reflexionsanlässe bieten, sodass „subjektive Theorien einem kontinuierlichen Prozess des Bearbeitbarmachens ausgesetzt“ sind (ebd., S. 67).

Wahl (ebd., S. 68) betont, dass insbesondere für die gesamte Lehrer\*innenbildung das Schaffen pädagogischer Doppeldecker-Situationen zu fordern sei. Dies würde dem Anspruch der Vermittlung und Reflexion wissenschaftlichen Wissens nicht entgegenstehen, sondern – im Gegenteil – werde wissenschaftliches Wissen zur Reflexion des erlebten Handelns benötigt. Auch verbessere wissenschaftliches Wissen als solches nicht automatisch das Handeln der zukünftigen Lehrer\*innen. Ziel der Lehrer\*innenbildung sei es ja wissenschaftliche Erkenntnisse und subjektive Theorien aufeinanderprallen zu lassen, um Veränderungsprozesse auszulösen und nachhaltige Handlungskompetenzen zu schaffen (ebd.). Andernfalls besteht nach Wahl (ebd.) die Gefahr unglaubwürdig zu werden und träges Wissen zu produzieren. Treppe (vgl. 2015, S. 31) merkt dagegen kritisch an, dass didaktische Doppeldecker im Rahmen der Hochschullehre trotz ihrer sehr plausiblen Begründungen gefährdet seien Fragen zu unterkomplex und zu praxisnah zu behandeln. Es bestünde das Risiko der Verwechslung mit einer Musterlektion. Eine „berufsorientierte Lehrerbildungsdidaktik“ (ebd.) müsse vielmehr die Differenz zwischen obligatorischer Schule und Hochschule vom ersten Studientag an verdeutlichen. Dieser Argumentation ist entgegen zu halten, dass die Verdeutlichung dieser Differenz der Verwendung didaktischer Doppeldecker nicht per se widerspricht. Spätestens die vierte Phase (s.o.) kann genau dies leisten.

In den diesem Beitrag zugrundeliegenden Seminaren wurden erste, eher partielle Erfahrungen mit didaktischen Doppeldeckern gemacht. Dort, wo sich fachdidaktische

---

<sup>6</sup> So können bspw. Vorstellungen und Vorerfahrungen Studierender mit Methoden der Vorstellungdiagnostik aus dem Sachunterricht (in adaptierter Form) erfasst werden.

Perspektiven und hochschuldidaktische Intentionen sehr nah sind, erschienen die Vorteile didaktischer Doppeldecker besonders prägnant. Neben den bereits genannten Beispielen wird nachfolgend eine Anwendung didaktischer Doppeldecker ausgeführt, bei der die Vielschichtigkeit der dadurch entstehenden Reflexionsanlässe deutlich wird. Im Seminar ‚Inklusiver Sachunterricht‘ wurde eine Seminarsitzung systematisch als didaktische Doppeldecker-Situation geplant, in der es darum ging das Universal Design for Learning (UDL) als Rahmenplan zur Gestaltung inklusiver Lernumgebungen kennenzulernen<sup>7</sup>. Das UDL hat den Vorteil durch die Struktur in Prinzipien, Richtlinien und Checkpoints sowohl verschiedene Elemente des Lernprozesses analytisch getrennt betrachten als auch entsprechende Handlungsalternativen für die Unterrichtsplanung ableiten zu können. Durch die Überfachlichkeit des UDL ist es in vielerlei Hinsicht anpassbar und übertragbar. Allerdings gilt es den Einsatz von assistiven Hilfen und von Adaptationen der Lernmaterialien sorgfältig zu reflektieren, denn dieser bewegt sich im Spannungsfeld von Kompensation und direkter Förderung (vgl. Wember 2001, zitiert nach Schlüter u.a. 2016, S. 280f.). UDL-basierte Planungsentscheidungen müssen daher auch immer fachdidaktisch begründet sein. Die Wahl verschiedener Medien, Bearbeitungsmodi und Darstellungsweisen u.a. darf entsprechend nie Selbstzweck sein, sondern muss der fachdidaktischen Perspektive des geplanten Unterrichts entsprechen.

In der hier fokussierten Doppeldecker-Situation wurde nach einer kurzen Einführungsphase verschiedene UDL-basierte Lernarrangements vorgestellt, mit denen sich inhaltlich die Herkunft und Struktur des UDLs, seiner Verwendung als Instrument zur Unterrichtsplanung und seiner Evidenzbasierung erarbeitet werden konnte. So gab es bspw. die Möglichkeit sich mittels eines Films oder eines Textes zu informieren und Verständnisfragen zu beantworten, die wiederum selbstständig mit Hilfe eines Antwortbogens überprüft werden konnten. In der Erarbeitungsphase konnten schriftliche und mündliche Auseinandersetzungen gewählt werden, letzteres bspw. in Form einer Diskussionswand mit verschiedenen Impulsen. Außerdem bestand die Möglichkeit sich ästhetisch-kreativ mit dem UDL auseinanderzusetzen, indem verschiedene Metaphern für das UDL bewertet und/oder selbst gezeichnet wurden. Auf diese Weisen entstanden auch unterschiedliche Formen der Ergebnispräsentation und die Möglichkeit offene Fragen zu diskutieren (dritte Phase des Doppeldeckers). In der vierten Phase wurde dann die Möglichkeiten das UDL für die eigene Unterrichtsplanung einzusetzen, diskutiert und reflektiert. Dabei zeigte sich der Gehalt dieses Doppeldeckers besonders gut. Zum einen haben die Studierenden selbst erlebt, wie fördernd eine offene Unterrichtskonzeption ist, wenn es bspw. gilt sich zwischen verschiedenen Bearbeitungsformen zu entscheiden und gleichzeitig die Orientierung im Gesamtarrangement nicht zu verlieren. Folglich lag die Erkenntnis nahe, dass dies für Grundschulkindern erst recht der Fall sein muss. So konnten Ideen gesammelt werden, wie man die Gesamtstruktur eines solchen Unterrichts permanent transparent machen kann und welche Hilfe es für die Übergänge und den Wechsel der Bearbeitungsformen geben muss. Zum anderen problematisierten die Studierenden von sich aus die Gefahr bei der Unterrichtsplanung in Aktionismus zu verfal-

---

<sup>7</sup> Für Ausführungen zu den Grundlagen des UDL sowie einer ins Deutsche übersetzten Tabelle der Prinzipien und Leitlinien siehe Schlüter u.a. (2016) Eine aktuelle Übersicht der UDL-Guidelines sowie weitergehende Informationen finden sich bei CAST (2018).

len und darüber das Erreichen der Lernziele aus dem Blick zu verlieren. Dies war eine gute Grundlage sich in den folgenden Sitzungen mit fachdidaktischen Planungsmodellen (siehe z.B. Simon 2018, S. 53ff.) auseinanderzusetzen. Durch den Vergleich dieser Modelle mit dem UDL wurde die Notwendigkeit von Fachdidaktik also besonders deutlich. Gleichzeitig konnten auch Gemeinsamkeiten identifiziert werden und so das Verständnis von Inklusion und inklusivem Lernen vertieft werden.

#### 4 Fazit und Ausblick

Im vorliegenden Beitrag wurden Möglichkeiten vorgestellt und Potenziale diskutiert Diversität in der Hochschullehre und darüber hinaus auch im gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterricht zum Thema zu machen. Darin liegt ein Wert für die Weiterentwicklung inklusiven Sachunterrichts, der über methodisch-mediale Fragen der Unterrichtsgestaltung hinausweist. So betonen bspw. auch Schroeder und Miller (2017, S. 236) in diesem Kontext, dass durch die Auswahl der Unterrichtsinhalte die Möglichkeit besteht „eine Wertschätzung verschiedener Lebenswelten vorzunehmen und möglicherweise gerade Kinder zu stärken, die sonst eher Benachteiligung und Diskriminierungen erfahren.“

Die Reflexion des eigenen Diversitätserlebens angehender Sachunterrichtslehrkräfte ist dafür eine grundlegende Voraussetzung und notwendig, um für den eigenen Beitrag zur Differenzherstellung sowie für Otherring sensibel zu sein und so der Diversität der Schüler\*innen wertschätzend zu begegnen. Didaktische Doppeldeckersituationen können gehaltvolle Möglichkeiten bieten entsprechende Reflexionsanlässe zu schaffen.

Die in den fachdidaktischen Diskursen zu ausgewählten Diversitätsaspekten formulierten Zielvorstellungen, lassen sich mit und in dem Anliegen von Diversity Education verbinden. Desiderate bestehen in verbindenden, Diversität thematisierenden Konzepten. Auch gibt es für das Sprechen mit Schüler\*innen über Differenz und Diversität für Lehrkräfte – so scheint es – nur wenig systematische Hilfestellung. Diese wäre angesichts des hier skizzierten reichhaltigen Bildungspotenzial einerseits sowie der damit verbundenen Fallstricke andererseits wünschenswert. Die Frage, *wie* Diversität thematisiert werden kann, wurde auch im vorliegenden Beitrag allenfalls ansatzweise beantwortet, so etwa im Zusammenspiel von Dramatisierung und Entdramatisierung. Der Diagnostik von Vorstellungen und inhaltsbezogenen Lernvoraussetzungen kommt außerdem eine besondere Bedeutung zu. Das Erstellen und ggf. auch Ausprobieren von entsprechenden Diagnoseinstrumenten hat sich in den diesem Beitrag zugrundeliegenden Lehrveranstaltungen als in mehrerlei Hinsicht ertragreich erwiesen. So können diese Instrumente zur Überprüfung des Lernziels, als Analysegegenstände, als auch zur Weiterentwicklung entsprechender didaktischer Konzepte dienen.

Eine weitere Möglichkeit Konzepte zur Thematisierung von Diversität(-saspekten) zu entwickeln, könnte darin bestehen entsprechende Diskurse anderer, naheliegender Disziplinen zu ausgewählten Diversitätsaspekten diesbezüglich auszuwerten.<sup>8</sup> Dabei sollte sowohl die Übertragbarkeit auf den Sachunterricht als auch die Verwertbarkeit für die

---

<sup>8</sup> Als Beispiel sei hier auf die Arbeit von Barabara Ortlund (vgl. 2006, S. 43ff.) zum Umgang mit der eigenen Behinderung als Thema im Unterricht verwiesen.

Thematisierung anderer Diversitätsaspekte überprüft werden. So könnten bspw. Erkenntnisse der Resilienzforschung und daraus entwickelter Förderkonzepte (siehe z.B. Zander 2016, S. 13ff.) weitere Möglichkeiten offenbaren.

Der gesellschaftswissenschaftliche Sachunterricht beinhaltet, wie gezeigt, viele Möglichkeiten und großes Potenzial für die Thematisierung von Diversität und Diversitätsaspekten. Dabei erschöpft sich das Bildungspotenzial von Diversity Education nicht im sozialen Lernen. Insbesondere das Aufdecken und Bearbeiten von sozialer Ungleichheit wird mehrfach betont und ist nur in der Sphäre politischen Lernens möglich. Dass dies unmittelbar im Bildungsauftrag des Faches Sachunterricht festgeschrieben ist, zeigt Pech (2008, S. 227 Hervorhebung i. O.) und bezeichnet die Thematisierung der Problematik sozialer Ungleichheit gar als „normatives *Muss*.“

## Literatur

- Auerheimer, Georg & Rosen, Lisa (2017): Lehrer-Schüler-Interaktion in der Migrationsgesellschaft. In: Martin K. W. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 435-463.
- Baader, Meike (2013): Diversity Education in den Erziehungswissenschaften. „Diversity“ as a bussword. In: Katrin Hauenschild, Isabel Sievers & Steffi Robak (Hrsg.): Diversity education. Zugänge - Perspektiven - Beispiele. Frankfurt a.M., S. 38-59.
- Baar, Robert (2019): (Kinder-)Armut. Thema im Unterricht? In: Die Grundschulzeitschrift, 314/2019, S. 37-41.
- Bank, Volker; Ebbers, Ilona & Fischer, Andreas (2011): Lob der Verschiedenheit – Umgang mit Heterogenität in der sozialwissenschaftlichen Bildung. In: Journal of Social Science Education, 5/2011, S. 3-13.
- Bartz, Janieta, Feldhues, Katrin, Goll, Thomas, Kanschik, Dörte, Hüninghake, Rebecca, Krabbe, Christina, Lautenbach, Franziska & Trapp, Richarda (2018): Das Universal Design for Learning (UDL) in der inklusionsorientierten Hochschullehre. Eine interdisziplinäre Bestandsaufnahme aus Sicht der Fachdidaktiken Chemie, Germanistik, Sachunterricht, Sport, Theologie und der Rehabilitationswissenschaft. In: Stephan Hußmann, Stephan & Barbara Welzel (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, S. 93-108.
- Bremer, Helmut (2013): „Class“ und soziale Ungleichheit. In: Katrin Hauenschild, Isabel Sievers & Steffi Robak (Hrsg.): Diversity education. Zugänge - Perspektiven - Beispiele. Frankfurt a.M., S. 72-86.
- Brinkmann, Vera & Miller, Susanne (2019): Kinderfragen zu Armut. "Warum können Kinder zur Schule, aber Erwachsene nicht zur Arbeit?". In: Die Grundschulzeitschrift, 314/2019, S. 32-35.
- Budde, Jürgen & Hummerich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4) 2013.
- CAST (2018): The UDL Guidelines. URL: <http://udlguidelines.cast.org/> [13.03.2020].
- Coers, Linya (2015): Gender und Sachunterricht: Konstruiertes Geschlecht im didaktischen Kontext. Hildesheimer Beiträge zur fachdidaktischen Forschung Nr.11. URL: <https://www.uni-hildesheim.de/celeb/forschung-und-wissenschaftlicher-nachwuchs/sff0/hildesheimer-beitraege-zur-fachdidaktischen-forschung/#c47809> [05.03.2019].
- Coers, Linya (2020): Geschlecht im Diskurs der Fachdidaktik Sachunterricht: Eine explorative Studie. Interpretation des Unterrichtsgegenstandes Geschlecht basierend auf einer Interviewstudie mit Lehrenden des Sachunterrichts und einer Dokumentenanalyse deutscher Sachunterrichtslehrpläne. URL: <https://voado.uni-vechta.de/handle/21.11106/239> [30.03.21].
- Coers, Linya & Hempel, Marlies (2015): Das eigene Leben reflektieren: Sozialisation und Geschlecht als Gegenstand des Sachunterrichts. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 135-149.
- Debus, Katharina (2012): Dramatisierung, Entdramatisierung und Nicht-Dramatisierung in der geschlechterreflektierten Bildung. In: Dissens e.V., Katharina Debus, Bernard Könnecke, Klaus Schwerma & Olaf Stuve (Hrsg.): Geschlechterreflektierte Arbeit mit Jungen an der Schule. Berlin, S. 149-158.

- Diehm, Isabel (2002): Pädagogische Arrangements und die Schwierigkeit Differenz zu thematisieren. In: Friederike Heinzel & Annedore Prengel (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 162-170.
- Dissens e.V. (o.J.): Bingo. URL: [https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/Methodenbeschreibung\\_Bingo\\_Interventionen\\_f%C3%BCr\\_geschlechtliche\\_und\\_sexuelle\\_Vielfalt\\_final.pdf](https://interventionen.dissens.de/fileadmin/Interventionen/Methodenbeschreibung_Bingo_Interventionen_f%C3%BCr_geschlechtliche_und_sexuelle_Vielfalt_final.pdf) [11.3.2020].
- Dühlmeier, Bernd & Sandfuchs, Uwe (2015): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 179-184.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Giest, Hartmut (2016): Zur Didaktik des Sachunterrichts. Aktuelle Probleme, Fragen und Antworten. Berlin.
- Gläser, Eva (2002): Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz Ihrer Alltagstheorien. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2004): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundschule befördern – eine kritische Reflexion. In: Andreas Hartinger (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 109-117.
- Gläser, Eva (2008): "Die sitzen dann auf der Straße und betteln.". Arbeit und Arbeitslosigkeit im Leben von Kindern. In: Grundschulunterricht Sachunterricht, 4/2008, S. 17-19.
- Gläser, Eva, Miller, Susanne & Toppe, Sabine (2008): Zwischen Ausgrenzung und Normalität - Perspektiven auf Armut in der Grundschule. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden, S. 91-94.
- Gläser, Eva & Peuke, Julia (2015): Migration und Migrationsgesellschaft im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht thematisieren. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 151-168.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionierungsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, S. 17-39.
- Hempel, Marlies & Coers, Linya (2015a): Bildung ohne Genderkompetenz? Zum Zusammenhang von Bildung und Gender im Sachunterricht. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Kerstin Michalik (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 253-260.
- Hempel, Marlies & Coers, Linya (2015b): Gender im Lehr-/ Lernprozess. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 366-370.
- Hußmann, Stephan, Kranefeld, Ulrike, Kuhl, Jan & Schlebrowski, Dorothee (2018): Das geschachtelte Tetraeder und inklusionsorientierte Designprinzipien als Modelle für Entwicklung und Forschung in einer inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Stephan Hußmann & Barbara Welzel (Hrsg.): DoProfil – Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, S. 11-25.
- Kaiser, Astrid (2012): Genderforschung in der Sachunterrichtsdidaktik. In: Marita Kampshoff & Claudia Wiepcke (Hrsg.): Handbuch Geschlechterforschung und Fachdidaktik. Wiesbaden, S. 259-272.
- Kanschik, Dörte (2022 i. E.): Diversität als Unterrichtsthema in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion. In: Thomas Goll & Eva-Maria Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Sachunterrichts. Band 1. Frankfurt a.M.
- Kollinger, Beatrice (2019): Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 211-234.
- Krause, Katharina & Kuhl, Jan (2018): Was ist guter inklusiver Fachunterricht? Qualitätsverständnis, Prinzipien und Rahmenkonzeption. In: Bianca Roters, David Gerlach & Susanne Eßer (Hrsg.): Inklusiver Englischunterricht. Impulse zur Unterrichtsentwicklung aus fachdidaktischer und sonderpädagogischer Perspektive. Münster, S. 175-195.
- Miller, Susanne (2004a): Armut nehmen wir eigentlich immer erst dann wahr, wenn sie zur Eskalation führt. Kinderarmut als wenig beachtetes Strukturproblem in der Grundschule. In: Ursula Carle & Anne Unckel (Hrsg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden, S. 135-141.
- Miller, Susanne (2004b): Kinderarmut (k)ein Thema für Sachunterrichtslehrerinnen. In: Astrid Kaiser (Hrsg.): Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts. Baltmannsweiler, S. 137-144.

- Miller, Susanne (2015): Sozioökonomische Differenzen. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 376-380.
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung? In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 20/2014, (8 Seiten).
- Ortland, Barbara (2006): Grundlegende pädagogische Implikationen und Unterrichtsprinzipien. In: Barbara Ortland (Hrsg.): Die eigene Behinderung im Fokus. Theoretische Fundierungen und Wege der inhaltlichen Auseinandersetzung. Bad Heilbrunn, S. 43-53.
- Pech, Detlef (2008): ‚Ungleichheit‘ thematisieren als sachunterrichtlicher Beitrag zur Förderung von Chancengleichheit. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.): Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden, S. 227-230.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: dies. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 10-25.
- Portal Intersektionalität (2012): Power Flower. URL: <http://portal-intersektionalitaet.de/forum-praxis/methodenpool/gute-nachbarschaft/2012/power-flower/> [11.03.2020]
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Opladen.
- Rank, Astrid & Seeber, Günther (2015): Vielfältige Zugänge zum Themenbereich Arbeit für das dritte und vierte Schuljahr. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 121-133.
- Riegel, Christine (2016): Bildung - Intersektionalität - Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen. Bielefeld.
- Robak, Steffi, Sievers, Isabel & Hauenschild, Katrin (2013): Einleitung. Diversity Education: Zugänge und Spannungsfelder. In: Dies. (Hrsg.): Diversity education. Zugänge - Perspektiven - Beispiele. Frankfurt a.M., S. 15-35.
- Schlüter, Ann-Kathrin, Melle, Insa & Wember Franz B. (2016): Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 3/2016, S. 270-285.
- Schomaker, Claudia & Tänzer, Sandra (2011a): „Mit Vielfalt umgehen lernen“ – eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion. Klinkhardt. S. 107-114
- Schomaker, Claudia & Seitz, Simone (2011b): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule - ohne kognitive Beeinträchtigungen. In: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderung. Oberhausen, S. 155-169
- Schomaker, Claudia & Wohltmann, Heiko (2015): Inklusives Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung. In: Eva Gläser & Dagmar Richter (Hrsg.): Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Bad Heilbrunn, S. 181-195.
- Schomaker, Claudia (2013): Diversity Education im inklusiven Sachunterricht. In: Katrin Hauenschild, Isabel Sievers & Steffi Robak (Hrsg.): Diversity education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele. Frankfurt a.M., S. 215-227.
- Schroeder, René (2016): Diagnostik im inklusiven Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Lebenswelt. In: Hartmut Giest, Thomas Goll & Andreas Hartinger (Hrsg.): Sachunterricht - zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn, S. 75-83.
- Schroeder, René & Miller, Susanne (2017): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, S. 231-247.
- Schrumpf, Florian (2014): Geschlechterdiskurs und Sachunterricht. Theoretische und didaktische Ausführungen unter poststrukturalistischer Perspektive. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), 20/2014, (16 Seiten).
- Schrumpf, Florian (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Simon, Toni (2018): Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns und Fragen der Schüler\*innenpartizipation. URL: <http://digital.ub.uni-paderborn.de/hs/content/titleinfo/2982203> [11.03.2020]

- Simon, Toni & Moser, Vera (2019): Fachdidaktik(en) auf dem Weg zur Inklusion. Ein hochschuldidaktisches Qualifizierungskonzept. In: Steffen Bartusch, Claudia Klektau, Toni Simon, Stephanie Teumer & Anne Weidemann (Hrsg.): Lernprozesse begleiten. Anforderungen an pädagogische Institutionen und ihre Akteur\*innen. Wiesbaden, S. 223-238.
- Speck-Hamdan, Angelika (2015): Kulturelle Unterschiede. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 371-375.
- Spiegler, Juliane & Ahlgrimm, Tobias (2019): "Beratet, wie ihr in der Klasse mit Lioba zusammen lernen und leben würdet." Darstellungen von 'Behinderung' in Schulbüchern des Sachunterrichts. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 102-112.
- Stoklas, Katharina (2004): Interkulturelles Lernen im Sachunterricht – Historie und Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Beiheft 1/2004, S. 1-126.
- Tremp, Peter (2015): Von Hochschullehrern, akademischer Lehre und Lehrerbildnerinnen: Über einige Erwartungen und Zumutungen. In: Caroline Villiger Hugo & Ulrich Trautwein (Hrsg.): Zwischen Theorie und Praxis. Ansprüche und Möglichkeiten in der Lehrer(innen)bildung. Münster, S. 19-34.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln : mit Methodensammlung. Bad Heilbrunn.
- Walgenbach, Katharina (2017): Doing Difference. Zur Herstellung sozialer Differenzen in Lehrer-Schüler-Interaktionen. In: Martin K.W. Schweer (Hrsg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. Wiesbaden, S. 587-605.
- Wildt, Johannes & Wildt, Beatrix (2011): Lernprozessorientiertes Prüfen im 'Constructive Alignment.' Ein Beitrag zur Förderung der Qualität von Hochschulbildung durch eine Weiterentwicklung des Prüfungssystems. In: Brigitte Behrendt, Hans-Peter Voss & Johannes Wildt (Hrsg.): Neues Handbuch Hochschullehre. Berlin: Loseblattsammlung, Griffmarke H 6.1 (46 Seiten).
- Zander, Margherita (2016): Eine wirksame Form der sekundären Armutsprävention. In: Sozialpädagogische Impulse (SPI), 3/2016, S. 12-15.



*Toni Simon & Lena Schmitz*

## **Zur Bedeutung, Erforschung und Förderung der Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften.**

Theoretische, empirische und praktische Impulse

Das Schlagwort »Heterogenität« ist – v.a. in Verbindung mit dem der »Inklusion« – derzeit nicht aus pädagogischen Diskussionen wegzudenken. Von Lehrkräften wird immer wieder gefordert, Heterogenität umfassend wahrzunehmen und konstruktiv mit ihr umzugehen. Im Beitrag wird zunächst Einblick in gegenwärtige erziehungswissenschaftliche Diskurse um Heterogenität gegeben (Kap. 1). Hieran anschließend wird skizziert, wie sich die Relevanz von Heterogenität im Bereich Sachunterricht in besonderer Weise erhöht (Kap. 2). Zudem werden die Operationalisierung des Konstrukts »Heterogenitätssensibilität« und ein empirisches Instrument zur Erfassung derselben vorgestellt sowie ausgewählte empirische Ergebnisse zusammengefasst (Kap. 3). Der Beitrag schließt mit Ausführungen zu einer Übung, mit der die Heterogenitätssensibilität von (angehenden) Lehrkräften gefördert werden soll (Kap. 4).

### **1 Heterogenität und Heterogenitätssensibilität im Kontext gegenwärtiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse**

Folgt man Walgenbach (2014, S. 7), so ist die Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität spätestens seit den 1990er Jahren ein fester Bestandteil erziehungswissenschaftlicher Forschungen, und so sind Fragen der Wahrnehmung von und des Umgangs mit Heterogenität Gegenstand zahlreicher empirischer Arbeiten (vgl. exemplarisch Preuss-Lausitz, 2001; Reh 2005; Hartinger et al. 2010; Kemena & Miller 2011; Gebauer et al. 2013; Simon 2019a/b; Schmitz et al. 2019/2020a/b). Mit Blick auf eine Vielfalt an Forschungsarbeiten fällt auf, dass Heterogenität manchmal mit Termini wie Vielfalt, Diversity, Differenz oder Intersektionalität synonym gesetzt wird. Zugleich werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Termini untereinander sowie im Vergleich mit weiteren Konzepten herausgearbeitet (vgl. z.B. Lutz & Wenning 2001, Emmerich & Hormel 2013, Walgenbach 2014).

Die Beschäftigung mit dem Thema Heterogenität ist vor allem im Kontext schulbezogener Forschungen seit langem höchst bedeutsam und der explizite Rekurs auf den Heterogenitätsbegriff hat laut Budde (2012a/b, 2015) in den letzten 15 bis 20 Jahren – wenngleich sich bestimmte „Thematisierungswellen“ (ebd. 2015, S. 119) ausmachen lassen – deutlich zugenommen. Letztere stehen seiner Erkenntnis nach u.a. mit der PISA-Studie sowie dem Inklusionsdiskurs (resp. der Ratifikation der UN-Konvention

über die Rechte von Menschen mit Behinderungen) in Verbindung. Budde (2015) stellt fest: „Inklusion und Heterogenität sind zwei der zentralen Topoi der aktuellen Debatte um Schule und Unterricht“ (ebd., S. 117).<sup>1</sup>

Sowohl theoretische als auch empirische Studien belegen, dass Heterogenität nicht per se existiert, sondern im sozialen Kontext hervorgebracht wird (vgl. z.B. Budde 2013; zur Frage wie Kinder im Kontext des sozialen Lernens im Sachunterricht Heterogenität konstruieren vgl. Schrumpf 2019). So besteht Konsens darüber, dass Heterogenität ein relatives und relationales, soziales, „perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt“ (Seitz 2008, S. 193) ist. Mit Blick auf schulisches Lernen bzw. Lehrkräfte bedeutet dies, dass „eine Lerngruppe jeweils so heterogen [ist; d.A.], wie dort gerade Heterogenität ‚gesehen‘ und wie sie in didaktisch strukturierten Situationen ‚verhandelt‘ wird“ (ebd.).<sup>2</sup> Der von Lehrkräften (vor allem in inklusionspädagogischen Diskursen) vielfach und zunehmend geforderte positiv-reflexive Umgang mit Heterogenität im Unterricht setzt eine differenzierte Wahrnehmung derselben durch die Lehrkräfte voraus. Eine solche Wahrnehmung geht Seitz (2011) zufolge mit einer breiten Aufmerksamkeit für „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (ebd., S. 51) einher. Diese differenzierte Umsicht stellt eine der zentralen inklusionspädagogischen Maximen dar. So formuliert Hinz die Ansprüche, „alle Dimensionen von Heterogenität [...] gemeinsam zu betrachten“ (ebd. 2008, S. 33; Herv. d.A.) und „sich der Heterogenität von Gruppierungen und der Vielfalt von Personen positiv zu[zuwenden; d.A.]“ (ebd.). Zweifelsohne sind diese Forderungen ambitioniert, da die menschliche Wahrnehmung prinzipiell selektiv und damit per se begrenzt ist (vgl. z.B. Ansorge & Leder 2011). Auch der soziale Konstruktcharakter von Heterogenität und der Umstand, dass diese letztlich immer nur als Momentaufnahme wahrgenommen werden kann (vgl. z.B. Prengel 2011; Wenning 2007) und somit situativ (re-)produziert wird, relativiert diese Ansprüche.

Trotz dieser Einwände bleibt die Erwartungshaltung einer differenzierten Wahrnehmung von und eines reflexiven sowie anerkennenden Umgangs mit Heterogenität für die gegenwärtige (Schul)Pädagogik zentral. Mitunter in expliziter Verbindung mit inklusionspädagogischen Diskussionen zeichnet sich vor allem im Bereich der Grundschule seit längerem die Tendenz ab, auf der Ebene der Schul- und Unterrichtsentwicklung „durch verschiedene Maßnahmen – z.B. Verzicht auf Zurückstellungen und Sitzenbleiben, erhöhte Altersmischung durch jahrgangsübergreifende Gruppen, Integration Behinderter – die Heterogenität der Lerngruppen zu erhöhen und darauf unterrichtsmethodisch u.a. durch Individualisierung, (Binnen-)Differenzierung, Freiarbeit, Wochenplan- und Werkstattunterricht zu reagieren“ (Kluczniok et al. 2014, S. 194f.). Die positive Sicht auf Heterogenität in schulischen Lerngruppen und der reflexive Umgang mit ihr wird auch

---

1 Auf eine Auseinandersetzung mit dem unscharfen Gebrauch beider Begrifflichkeiten, ihrem Charakter als ‚Containerbegriffe‘ sowie ihres Verhältnisses wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet (siehe dazu Budde 2012a/b, 2015).

2 Seit den 1960er Jahren vorliegende empirische Erkenntnisse zur (Re)Produktion von Ungleichheit(en) im Bildungswesen unterstreichen zudem die Bedeutung einer besonderen Aufmerksamkeit für bestimmte Heterogenitätsdimensionen, die einst mit der Kunstfigur des katholischen Arbeitermädchens vom Lande umschrieben wurden. „Das katholische Arbeitermädchen vom Lande allerdings hat den Stab an den muslimischen Migrantinnen aus der Großstadt weitergereicht“ (Koch 2008, S. 581).

in der Lehrkräfte(fort)bildung aufgegriffen und als bedeutsame professionelle Kompetenz formuliert (vgl. exemplarisch Buholzer et al. 2015; Biederbeck & Rothland 2017; Klektau & Cierpinski 2019). Innerhalb der Fachdidaktiken wurden in den letzten Jahren zudem unterschiedliche Konzeptionen und Modelle für einen heterogenitätssensiblen Unterricht entwickelt und diskutiert, mit denen auf eine gesteigerte<sup>3</sup> Heterogenität in Schule reagiert werden soll (für den Sachunterricht vgl. u.a. Seitz 2005; Schomaker 2007; Gebauer & Simon 2012; Kahlert & Heimlich 2012; Pech & Schomaker 2013; Kaiser & Seitz 2017).

## 2 Zur besonderen Relevanz von Heterogenität im Sachunterricht

Im Sachunterricht sind die Wahrnehmung von und der Umgang mit Heterogenität von besonderer Bedeutung – so die These dieses Beitrages. Der Grund hierfür liegt, wie im Folgenden skizziert, in der spezifischen und im Bereich der Primarstufe einzigartigen Konstitution sowie in den Aufgaben und Zielen des Faches.

Die inhaltliche und methodische *Komplexität* des Sachunterrichts, die wesentlich für seine traditionell verstandene *Vielperspektivität* ist, lässt (potenziell) die Heterogenität von Schüler\*innen in besonderer Weise zum Vorschein kommen. Denn je vielfältiger fachliche Gegenstände, Bezüge und Methoden sind, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sich Unterschiede zwischen den Schüler\*innen zeigen.<sup>4</sup> Weiterhin fördert der Anspruch der *Lebenswelt(en)orientierung* und der *Kindorientierung* bzw. des Bezuges zu „lebensweltlichen Erfahrungen“ als „Grundlage allen Lernens“ (Pech & Schomaker 2013, zit. in Kollinger 2019, S. 212) das Zutreten von Heterogenität. Wenn der Sachunterricht die Welt(en) der Kinder zum Ausgangspunkt und Gegenstand des Unterrichts macht (mit dem Ziel, sie bei der Erschließung derselben zu unterstützen), dann wird die Heterogenität von Erfahrungen, Lebenslagen und -entwürfen etc. explizit auf- und abgerufen und in den Unterricht integriert. Dies setzt u.a. sowohl eine reflexive Anerkennung differenter Lebenslagen/-entwürfe<sup>5</sup> als auch das Fördern und Zulassen von Kinderfragen als ‚Medium‘ voraus (vgl. Miller & Brinkmann 2011; Simon & Simon 2019). Passfähig dazu sind allem voran das Prinzip der *Kommunikation* (für sachunterrichtlich-inklusionspädagogische Diskurse vgl. u.a. Seitz & Schomaker 2011; Pech & Schomaker 2013) und/oder ein Verständnis von Sachunterricht als Kommunikativer Sachunterricht (Kaiser 2004). Beide Konzepte können in besonderer Weise ermöglichen, dass die Vielfalt von Perspektiven auf und Verständnisweisen von Welt in den Unter-

---

3 Die Formulierung ‚gesteigerte Heterogenität‘ könnte als Widerspruch zur oben stehenden theoretischen Beschreibung von Heterogenität als perspektivgebundenes, soziales Konstrukt verstanden werden. Die Steigerung potenziell wahrnehmbarer Heterogenität in Schule geht mit Tendenzen der De-Segregation im Bereich der Primarstufe (z.B. Verzicht auf Zurückstellung oder Ein-/Abschulung in Förderschulen) oder auch der Aufnahme geflüchteter Kinder und Jugendlicher einher.

4 Eine andere These wäre, dass die scheinbare Offensichtlichkeit der zentralen Gegenstände in anderen Fächern (insbesondere Deutsch und Mathematik) die Wahrnehmung bestehender Heterogenität überlagert sowie dass aus der scheinbaren fachlichen Eindeutigkeit in Teilen auch Versuche der Homogenisierung der Schüler\*innen entstehen können.

5 Dass dies nicht selbstverständlich ist, hat Simon am Beispiel von Ausführungen im Perspektivrahmen der GDSU zum Thema Gesundheitsförderung verdeutlicht (vgl. Simon 2019c).

richt Einzug halten können.<sup>6</sup> Die bis hier benannten Prinzipien gegenwärtigen Sachunterrichts tragen zu einem Verständnis von *Vielperspektivität im erweiterten Sinne* bei, für das Simon (2017, 2019c) plädiert. Ein vielperspektivischer, sozial und didaktisch partizipativer Sachunterricht (vgl. Simon & Pech 2019) fördert das Zutreten von Heterogenität nochmals in besonderer Weise.

Um die Notwendigkeit einer Sensibilität für und eines reflexiven Umgangs mit Heterogenität im Sachunterricht im Hinblick auf die Heterogenität der Schülerschaft und der Gegenstände des Sachunterrichts zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle zunächst auf den Beitrag von Kollinger verwiesen, in dem sie zum Thema des Umgangs mit traumatisierten Kindern schreibt:

„Die allgemeine Relevanz eines kompetenten Umgangs mit traumatisierten Schüler\*innen spitzt sich im Sachunterricht noch zu. Es ist evident, dass Themen wie Krieg und Frieden, Gewaltprävention oder Gesundheitsbildung Themen von Kindern und ihrer Lebenswelt sind (vgl. Hartinger/Langeschubert 2017) und gleichsam potenziell aufs engste mit Traumatisierungen in Verbindung stehen können. Friedenserziehung, Sexualbildung und Gesundheitsbildung sind aber auch Inhaltsbereiche des Faches, weshalb (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte hinsichtlich ihrer impliziten und expliziten Bedeutung im Zusammenhang mit Traumata sensibilisiert werden sollten. Dabei steht zunächst nicht der konkrete Umgang mit einem traumatisierten Kind im Vordergrund, sondern vielmehr das Bewusstsein, dass in jeder Klasse Kinder potentiell von Traumatisierungen betroffen sein können und dass gerade Themen des Sachunterrichts als Trigger, d.h. als Reize, die „an vergangene furchtbare, lebensbedrohlich wirkende Situationen erinnern und zum Wiedererleben der damit verbundenen Gefühle sowie eventuell weiterer Wahrnehmungen führen“ (Schroeder 2014, S. 214) fungieren können“ (Kollinger 2019, S. 221).

Die besondere Notwendigkeit der Förderung von Strukturen, Kulturen und Praktiken eines wechselseitig anerkennenden, reflexiven Umgangs mit Heterogenität im Kontext des Sachunterrichts führt zudem Simon (2015) am Beispiel des Themas Heimat(en) aus: So können im Rahmen dieses Themas beispielhaft

„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.“ (ebd., S. 5) gefördert werden. Weiterhin macht Schrumpf (2019) auf Möglichkeiten und Herausforderungen des Thematisierens von Heterogenität im Sachunterricht aufmerksam. Er verweist am Beispiel des sozialen Lernens im Sachunterricht auf Prozesse der schüler\*innenseitigen Konstruktion von Verschiedenheit(en), „die auf kulturelle bzw. soziale Deutungsmuster zurückzuführen sind und in Peer-Groups bzw. für Kinder bedeutsame Kontexte eingebettet sind“ (ebd., S. 92). Hiermit gibt Schrumpf erste Hinweise auf unterschiedliche „Herstellungsmodi von Differenz“ (ebd., S. 99), die sich in Kindergruppen im Sachunterricht zeigen können, „wenn man mit ihnen anhand etwaiger Materialien über den Umgang mit Heterogenität spricht“ (ebd.).

---

<sup>6</sup> In diesem Zusammenhang kommt auch dem Philosophieren mit Kindern (vgl. z.B. Michalik 2012, 2019) eine besondere Bedeutung zu.

### 3 Entwicklung eines empirischen Instruments zur Erfassung von Heterogenitätssensibilität

Wie oben angedeutet, dient der Begriff Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen und v.a. inklusionspädagogischen Diskussionen in unterschiedlicher Weise als Referenzpunkt und wird mit dem professionellen Handlungsanspruch einer umfassenden Wahrnehmung und eines positiv-reflexiven Umgangs mit Heterogenität verbunden. In den Diskursen wird manchmal der Begriff »Heterogenitätssensibilität« oder auch »heterogenitätssensibel« verwendet (z.B. bei Emmerich & Hormel 2013, S. 181; Martens 2015, S. 211; Stebler & Reusser 2017, S. 262). Dies trifft auch auf didaktische Diskurse außerhalb der Erziehungswissenschaften zu, so z.B. in der Soziologie (vgl. Lueg 2011, S. 74). Gleichwohl wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität lange Zeit inhaltlich wenig konkretisiert und mangels einer dezidierten Operationalisierung auch nicht empirisch erforscht. Im Projekt FDQI-HU (Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin)<sup>7</sup> wurde ein empirisches Instrument zur Erfassung von Heterogenitätssensibilität entwickelt und erprobt. Dafür wurden u.a. Impulse aus dem Kontext der Erforschung von Habitus- und Ungleichheitssensibilität aufgenommen (vgl. Schmitz & Simon 2018). Auf Basis themenbezogener theoretischer und empirischer Forschungen wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität definiert als „differenzierte (im Sinne eines maximal weiten Blicks auf verschiedenste Dimensionen) und reflektierte (im Sinne einer Sichtung möglicher Relevanz, Zusammenhang und Interdependenz der Dimensionen) Wahrnehmung und Anerkennung (der unterrichtlichen Bedeutsamkeit) der Heterogenität einer konkreten Lerngruppe in einer konkreten Situation“ (Schmitz et al. 2019, S. 173).

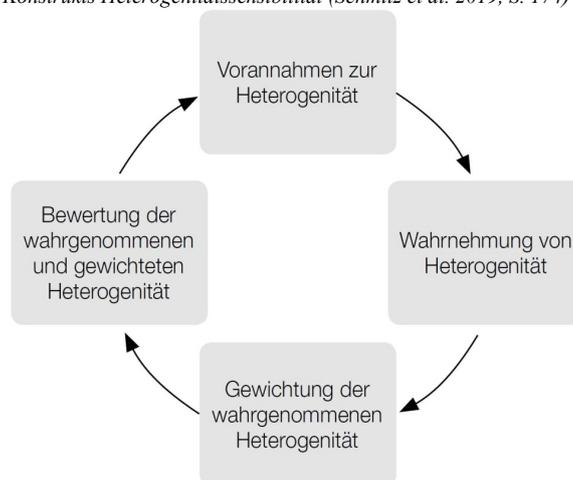
#### 3.1 Operationalisierung des Konstruktes Heterogenitätssensibilität

Ausgehend von dieser Definition wurde das Konstrukt für das FDQI-HU-Erhebungsinstrument anhand von vier zyklisch aufeinander aufbauenden Konstruktfacetten operationalisiert (siehe Abbildung 1). Die zugrundeliegende Annahme ist, dass es auf der Basis von Vorannahmen, die auf bisheriges Wissen, Erfahrungen und Einstellungen zurückgehen, zur selektiven Wahrnehmung und Verarbeitung von Informationen und äußeren Einflüssen durch das Individuum kommt. Das Individuum ordnet und gewichtet das Wahrgenommene hinsichtlich seiner situationsbezogenen Relevanz und bewertet es letztlich, wodurch wiederum die existenten Vorannahmen aktualisiert werden.

---

<sup>7</sup> FDQI-HU als im Rahmen der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ aus Mitteln des BMBF gefördertes Projekt zielt auf eine Verbesserung der Lehrkräftebildung im Hinblick auf schulische Inklusion. FDQI-HU strebte in der ersten Förderphase (2016-2019) die Vernetzung und Weiterentwicklung vorhandener hochschuldidaktischer Expertise in den Bereichen Sprachbildung, Rehabilitationswissenschaften, allgemeine Didaktik und den Fachdidaktiken (Anglistik, Arbeitslehre, Informatik, Geschichte, Latein, Sachunterricht) sowie eine Verbesserung der fachdidaktischen Qualifizierung für Inklusion an. Im Projekt wurde ein didaktisches Modell für inklusiven Fachunterricht konzipiert, auf dessen Grundlage hochschuldidaktische Lehrveranstaltungen entwickelt, erprobt und mithilfe eines eigens entwickelten Instruments evaluiert wurden. Weiterführende Informationen zum Projekt sind unter <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu> zu finden.

Abb. 1: Facetten des Konstrukts Heterogenitätssensibilität (Schmitz et al. 2019, S. 174)



Im FDQI-HU-Fragebogeninstrument wurde das Konstrukt Heterogenitätssensibilität mithilfe sowohl offener als auch geschlossener Items operationalisiert. So sollte empirisch erfassbar gemacht werden, (a) welche Heterogenitätsdimensionen angehende Lehrkräfte in Schulklassen im Allgemeinen erwarten, (b) welche Heterogenitätsdimensionen sie in Bezug auf eine konkrete Lerngruppe und Situation (beschrieben durch ein Fallbeispiel) wahrnehmen, (c) in welche Rangfolge sie die wahrgenommenen Dimensionen hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Relevanz bringen und (d) inwiefern sie Heterogenität in schulischen Lerngruppen als Bereicherung und Herausforderung bewerten. Während die Konstruktfacetten Vorannahmen, Wahrnehmung und Gewichtung mittels offener Items und die Wahrnehmung und Gewichtung mit Bezug auf ein eigens entwickeltes Fallbeispiel<sup>8</sup> erfasst werden, wird die Bewertung von Heterogenität (belastungsbezogen-negative vs. differenzbezogen-positive Einstellung) mithilfe von zwei der drei Subskalen von Lang et al. (2010) bzw. Hartinger et al. (2010) in der modifizierten Variante nach Simon (2019a, 2019b) erfasst. Die konkreten Itemformulierungen sowie das Fallbeispiel können Schmitz et al. (2019) sowie Schmitz et al. (2020a) entnommen werden.

### 3.2 Zusammenfassung erster Ergebnisse zur Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte

Das skizzierte Instrument zur Erfassung der Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte wurde im Kontext des FDQI-HU-Projekts im Laufe des Jahres 2018 im Prä-Post-Design mit einer Vergleichsgruppe in unterschiedlichen fachdidaktischen Seminaren der Lehrkräftebildung der Humboldt-Universität zu Berlin eingesetzt ( $N = 285$ ). Die Verteilung der Stichprobe ist Tabelle 1 zu entnehmen (Sachunterrichtslehrkräfte machen etwa ein Zehntel der Stichprobe aus). Aus Platzgründen und da im Fokus dieses Beitrages die

<sup>8</sup> Im Rahmen des Fallbeispiels wird eine Unterrichtssequenz in der Sekundarstufe beschrieben, in der sowohl übergeordnete Kategorien (z.B. Religiosität) als auch funktionale Lernvoraussetzungen (z.B. ein relativ schnelles Arbeitstempo) (in)direkt zu finden sind.

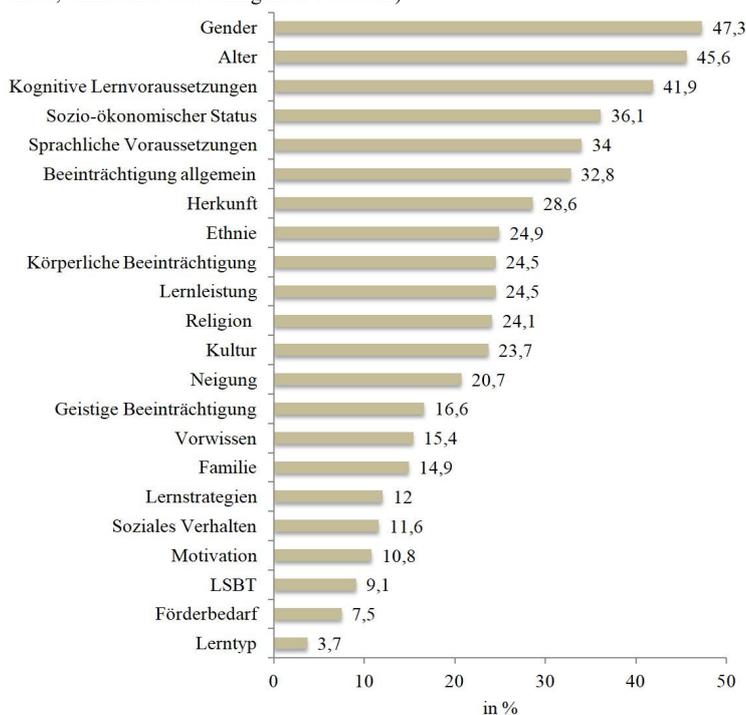
konzeptionelle Anlage des Instrumentes steht, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung des Interventionsansatzes sowie der Ergebnisse verzichtet. Detaillierte Ergebnisse aus der Pilotierung und der Hauptstudie sind Schmitz et al. (2019 und 2020a) zu entnehmen.

	<b>Seminar</b>	<b><i>n</i> Befragte</b>	<b><i>n</i> gemachte Fälle für prä-post-Vergleich</b>
Interventions- gruppe	Englisch	19	7
	Latein	5	2
	Arbeitslehre	23	6
	Informatik	12	8
	Sachunterricht	26	10
	<i>gesamt</i>	85	33
Vergleichs- gruppe	Mathematik	124	40
	Bildungswissenschaften	51	9
	Rehabilitationswissenschaften	25	2
	<i>gesamt</i>	200	51
	<b>Gesamt</b>	<b>285</b>	<b>84</b>

Tabelle 1: Verteilung der Stichprobe auf die beteiligten Fachdidaktiken sowie die Interventions- und Vergleichsgruppe

In der Zusammenschau lässt sich mit den Daten der Hauptstudie zeigen, dass die Befragten im Allgemeinen annehmen, dass sich in Lerngruppen grundlegend ein großes Spektrum möglicher Heterogenitätsdimensionen erwarten lässt. Abbildung 2 stellt die Nennungen aller Befragten des Prä-Tests (d.h. vor jeglicher Intervention) dar.

Abbildung 2: Vorannahmen: Häufigkeiten der Nennungen einzelner heterogenitätsrelevanter Dimensionen im Prä-Test (N = 241) in Prozent; Mehrfachnennungen möglich (LSBT = Lesben, Schwule, Bisexuelle, transsexuelle, transidente oder transgender-Personen)<sup>9</sup>



Diese *Vorannahmen* sind aus der Perspektive eines breiten Inklusionsverständnisses als positiv einzuschätzen, da die Studierenden zumindest in ihren Vorannahmen scheinbar nicht dem Mythos der Existenz homogener Lerngruppen erliegen oder nur auf einzelne Dimensionen fokussiert sind. Ein Vergleich der Daten der Interventionsgruppe ( $n = 33$ ) im Prä- und Post-Test zeigt, dass die Erwartungen der Befragten sich teilweise ändern (lassen). So nahm die Anzahl der Nennungen bezüglich einiger Dimensionen im Post-Test ab (z.B. sprachliche Voraussetzungen: Prä  $n = 6$ , Post  $n = 4$ ), während andere deutlich häufiger genannt wurden (z.B. sozio-ökonomischer Hintergrund: Prä  $n = 2$ , Post  $n = 10$ ).

Mit Bezug auf das Fallbeispiel mit 16 intentional impliziten Heterogenitätsdimensionen kann die *Wahrnehmung* von Heterogenität durch die Befragten sowohl im Prä- als auch Post-Test als gering bis mittelmäßig bezeichnet werden: Die Mehrzahl der Befragten des Prä-Tests ( $N = 235$ )<sup>10</sup> gab vier Heterogenitätsdimensionen an (Modus = 4), wo-

<sup>9</sup> Im Vortest wurde außerdem die Kategorie „Habitua“ gebildet. Sie hat sich jedoch nicht als stabil erwiesen und scheint ein Spezifikum in der Sichtweise der damaligen Stichprobe zu sein.

<sup>10</sup> Sechs Fälle des Prä-Tests werden als fehlende Werte gezählt, da der gesamte Frageblock zur Heterogenitätssensibilität nicht beantwortet wurde. Die Fälle, in denen ausschließlich das vorliegende Item unbeantwortet blieb, werden als Minimum = 0 gezählt.

bei die Spannweite von keiner Nennung in drei Fällen bis 14 Nennungen in einem Fall (Minimum = 0; Maximum = 14; Median = 5) reichten. Durch die Intervention, deren Bestandteil u.a. eine Übung der Anti-Bias-Werkstatt (2007) war (vgl. Gloystein 2020), wurde damit letztlich keine umfassendere Wahrnehmung angeregt.

Bezüglich der situationsspezifischen *Gewichtung* der wahrgenommenen Heterogenitätsdimensionen zeigte sich, dass die von den Befragten am häufigsten wahrgenommenen nicht gleich die als am wichtigsten erachteten waren, womit die der Operationalisierung zugrundeliegenden theoretischen Annahmen bestätigt wurden. In der Analyse der Prä-Testdaten ( $N = 241$ ) erweisen sich drei Kategorien als besonders relevant für die Befragten: kognitive Lernvoraussetzungen, Motivation und körperliche Beeinträchtigung. Somit rücken sie direkte Einflussgrößen auf schulisches Lernen in den Fokus.

Hinsichtlich der *Bewertung* von Heterogenität zeigte sich eine leichte Abnahme der positiven Einstellungen ( $\alpha_{\text{Bereicherung}} = 0,74$ ;  $dIGPP^{11} = 0,24$ ) sowie gleichsam ein leichter Anstieg der belastungsbezogenen Einstellungen ( $\alpha_{\text{Herausforderung}} = 0,77$ ;  $dIGPP = -0,30$ ), die als Hinweise auf eine steigende Bewusstheit für die Ansprüche eines heterogenitätssensiblen Unterrichts gedeutet werden können.

#### 4 Vorstellung einer Übung zur Förderung von Heterogenitätssensibilität

Die Förderung von Heterogenitätssensibilität kann – ungeachtet »unscharfer Einsätze« (Budde 2013) des Heterogenitätsbegriffes und (nicht)intendierter Effekte der (Re)Produktion von Heterogenität und mit ihr verbundener Ungleichheit(en) – insbesondere aus inklusionspädagogischer Perspektive als eine wichtige Aufgabe der Lehrkräftebildung insgesamt und der Fachdidaktiken im Speziellen bezeichnet werden. Dazu gehören neben themenbezogenem Grundlagenwissen und Wissen über relevante empirische Studien auch die Unterstützung und Förderung von Heterogenitätssensibilität anhand konkreter ‚Fälle‘, z.B. im Kontext von Unterrichtsplanungs-, -durchführungs- und -reflexionsprozessen in Hochschulseminaren. Während im Kontext des FDQI-HU-Projekts zur Steigerung der Heterogenitätssensibilität – wie oben benannt – u.a. die Übung der Anti-Bias-Werkstatt (2007) genutzt wurde, soll nachfolgend eine Übung vorgestellt werden, die zur Förderung der Wahrnehmung von Heterogenität, zur Steigerung des Bewusstseins für den Konstruktcharakter, die Relativität und Relationalität von Heterogenität sowie zur Erhöhung der inklusionspädagogisch geforderten Beachtung von „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (Seitz 2011, S. 51) im Rahmen der Sachunterrichtslehrkräfte(weiter)bildung entwickelt wurde.

Die Übung (Simon 2016) kann sowohl in der Lehrer\*innenaus- und -weiterbildung, prinzipiell jedoch auch mit weiteren Personengruppen – zum Beispiel auch mit Schüler\*innen, wenn Heterogenität bspw. zum Gegenstand des Sachunterrichts gemacht wird – durchgeführt werden.<sup>12</sup> Eine Anpassung/Erweiterung des vorbereiteten Materials ist relativ schnell möglich und der benötigte Platz zur Durchführung sowie deren Dauer

11 Effect size for the independent groups pretest-posttest nach Morris und DeShon (2002)

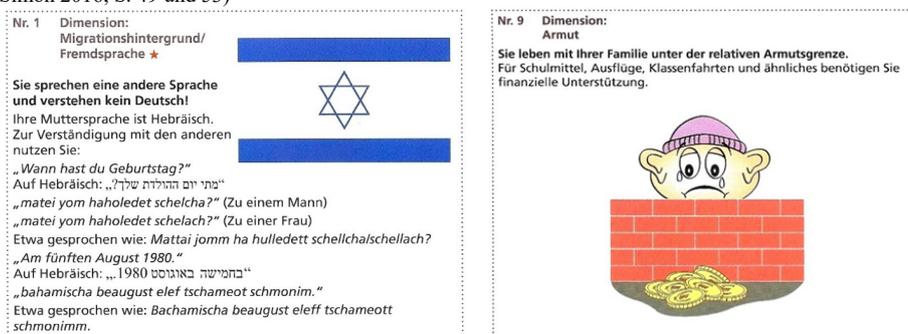
12 Die detaillierte Übungsbeschreibung sowie die Rollenbeschreibungen sind dem Beitrag von Simon (2016) zu entnehmen.

richten sich nach der Anzahl der Teilnehmer\*innen. Vorteilhaft, aber keine unbedingte Voraussetzung ist es, wenn sich die Gruppenmitglieder noch nicht (gut) kennen.

#### 4.1 Durchführung der Übung

Zu Beginn der Übung wird jeder\*jedem Teilnehmer\*in eine ‚Rolle‘ mit kurz gehaltenen Anweisungen zum Verhalten während der Übung und/oder bestimmter, mit der Rolle verbundener Eigenschaften zugewiesen/zugelost. Die Rollen beinhalten im Kern verschiedene Heterogenitätsdimensionen, die sich z.B. auf Aspekte des ökonomischen oder kulturellen Kapitals, der Motivation, Sprache, Religiosität oder auch der Beeinträchtigung beziehen (Beispiele siehe Abbildung 3).

Abb. 3: Beispielhafte Rollenbeschreibungen für die Dimensionen Migrationshintergrund/Sprache und Armut (Simon 2016, S. 49 und 53)



Für einige Rollen wird zusätzliches Material benötigt (z.B. Korken oder musikfähiges Mobiltelefon/ein MP3-Player mit Kopfhörern). Nachdem die Teilnehmer\*innen die ihnen zugewiesene Rolle verinnerlicht haben, ohne sie anderen Teilnehmer\*innen mitzuteilen, sollen sie sich in einer Reihe aufstellen. Dann bekommen sie die Aufgabe, sich dem Alter nach zu sortieren, sodass an einem Ende der Reihe die\*der jüngste und am anderen die\*der älteste Teilnehmer\*in steht.<sup>13</sup> Zentral für die korrekte Durchführung der Übung ist die Anweisung, dass die Teilnehmer\*innen nur verbal miteinander kommunizieren dürfen – es dürfen weder Handzeichen, noch andere Hilfsmittel z.B. zur schriftlichen Kommunikation, Dokumente wie Ausweise o.ä. genutzt werden. Bei korrekter Durchführung bleiben mehrere Teilnehmer\*innen übrig, die sich nicht in die Reihe einsortieren konnten. Dies betrifft die mit einem Stern markierten Rollen mit den Dimensionen Migrationshintergrund/Fremdsprache, Motivation/Volition sowie Wissen/Lernstand.

13 Sofern der zugewiesenen Rollenbeschreibung kein anderes Geburtsdatum zugeordnet ist, verwenden die Teilnehmer ihr tatsächliches Geburtsdatum. Bei sehr altersheterogenen Gruppen kann – je nachdem wie lange die Übung dauern soll – die Gruppe sich nur nach dem Alter in Jahren sortieren. Bei eher altershomogenen Gruppen kann die Sortierung nach konkretem Geburtsdatum (also nach Jahr, Monat und Tag) erfolgen. Sollte die Gruppe sich schon gut kennen, kann den Rollenbeschreibungen auch ein willkürliches Geburtsdatum hinzugefügt werden.

#### 4.2 Auswertung der Übung und weiterführende Reflexionen

Die sich anschließende Auswertung zielt auf das Bewusstmachen der Breite der per Rollenbeschreibung zugewiesenen Heterogenitätsdimensionen und der Reflexion ihrer (Ir)Relevanz im Rahmen der Aufgabenbewältigung. Auch das Verhalten der Gruppe während der Durchführung der Übung gegenüber Gruppenmitgliedern lässt sich gut thematisieren. So könnte beispielsweise gefragt werden, ob es seitens der Gruppe Versuche gab zu helfen und wenn ja, wie diese aussahen. Es wird thematisiert und reflektiert, dass didaktisch-methodische Entscheidungen bei der Planung und Durchführung von Unterricht – in der Übung beispielhaft die Aufgabe sich nach dem Geburtsdatum (und nicht etwa der Größe), unterstützt durch ausschließlich verbale Kommunikation, zu sortieren – sich potenziell immer förderlich oder auch hinderlich auf Lehr- und Lernprozesse auswirken können. Weitergehend wird reflektiert, welche Hilfsmittel möglichst allen Beteiligten zu einer erfolgreichen Bewältigung der Aufgabe hätten verhelfen können, um zu verdeutlichen, dass ein produktiver Umgang mit Heterogenität Adaptionen unterschiedlichster Art erfordern kann, mithilfe derer Heterogenität nicht zu Benachteiligungen führt resp. keine negative Relevanz entwickelt. Darüber hinaus kann reflektiert werden, welche im Rahmen der Übung als irrelevant erschienenen Dimensionen von Heterogenität in anderen fachspezifischen Kontexten bzw. bei konkreten Anforderungen im (Sach)Unterricht bzw. der Auseinandersetzung mit bestimmten Themen relevant werden könnten, womit die Relativität und Relationalität von Heterogenität verdeutlicht werden.

#### 5 Fazit

Mit diesem Beitrag wurde verdeutlicht, dass ein positiv-reflexiver Umgang mit Heterogenität im Unterricht zunächst eine differenzierte Wahrnehmung von Heterogenität seitens der Lehrkräfte voraussetzt, die insofern voraussetzungsreich ist, als dass Heterogenität als relatives und relationales soziales Konstrukt prozessual hervorgebracht wird (vgl. exemplarisch Budde 2013, für den Sachunterricht z.B. Schruppf 2019). Neben einer konkreten Operationalisierung des Konstrukts Heterogenitätssensibilität wurden Einblicke in ein empirisches Instrument zur Erfassung derselben und erste Ergebnisse des Einsatzes dieses Instrumentes gegeben. Zuletzt wurde das beschriebene Instrument im Rahmen einer quantitativen Längsschnittstudie (drei Messzeitpunkte, Zeitraum: 10/2019-04/2020) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingesetzt, um der Frage der Stabilität oder Veränderlichkeit der Heterogenitätssensibilität angehender Sachunterrichtslehrkräfte empirisch nachzugehen. Weiterhin wurde eine konkrete Übung vorgestellt, mit der u.a. im Kontext der Lehrkräftebildung die Heterogenitätssensibilität angehender (Sachunterrichts)Lehrkräfte gefördert werden kann. Das Ziel dieser Übung ist es *erstens* nachzuvollziehen und zum Teil zu erfahren, dass die Vielfalt einer Lerngruppe, wenn diese nicht bekannt ist oder keine angemessene Beachtung findet, Herausforderungen hervorbringen kann – sowohl für die Lernenden als auch für die Lehrenden. *Zweitens*, dass bei der Planung und Durchführung eines auf Inklusion zielenden Unterrichts möglichst alle Dimensionen von Vielfalt in den Blick genommen und beachtet werden sollten. Sowie *drittens*, dass sich situativ und einzelfallbezogen entscheidet,

welche Dimensionen von Heterogenität relevant sind/werden und dass eine möglichst gute Kenntnis der Lerngruppe – die durch pädagogische Beziehungen und einen pädagogisch-diagnostischen Blick unterstützt wird – hilft, dies zu antizipieren.

Bezogen auf die Umsetzung von Inklusion im Unterricht kann die Didaktik eine bedeutsame Ressource, aber auch eine Barriere sein (vgl. Ziemer 2014, S. 46). Inklusionsdidaktisch reflektiertes Handeln impliziert den Versuch, die Heterogenität einer Lerngruppe sensibel wahrzunehmen, offen für deren Relativität und Relationalität zu sein und die Heterogenität wieder neu zu erkunden. Eine sensible Wahrnehmung von und ein reflektierter Umgang mit Heterogenität sind somit wichtige Puzzleteile einer inklusiven (Fach)Didaktik – auch bzw. gerade im Sachunterricht.

## **Literatur**

- Ansorge, Ulrich & Leder, Helmut (2011): Wahrnehmung und Aufmerksamkeit. Wiesbaden.
- Anti-Bias-Werkstatt (2007): Zitrone. In: Anti-Bias-Werkstatt (Hrsg.): Demokratie-Lernen und Anti-Bias-Arbeit. CD Methodenbox. Berlin: Anti-Bias-Werkstatt. URL: [https://www.ijab.de/fileadmin/user\\_upload/documents/PDFs/IKUSWerkstatt/Gewaltpraevention/GHS3\\_Zitrone.pdf](https://www.ijab.de/fileadmin/user_upload/documents/PDFs/IKUSWerkstatt/Gewaltpraevention/GHS3_Zitrone.pdf) [14.02.2022].
- Biederbeck, Ina & Rothland, Martin (2017): Professionalisierung des Umgangs mit Heterogenität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde & Markus Rieger-Ladich (Hrsg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn, S. 223-235.
- Budde, Jürgen (2012a): Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 4, S. 522-540.
- Budde, Jürgen (2012b): Die Rede von der Heterogenität in der Schulpädagogik. Diskursanalytische Perspektiven. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, Vol. 13, No. 2 (2012).
- Budde, Jürgen (Hrsg.) (2013): Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld. Wiesbaden.
- Budde, Jürgen (2015): Zum Verhältnis der Begriffe Inklusion und Heterogenität. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 117-133.
- Buholzer, Alois, Zulliger, Sandra & Zutavern, Michael (2015): Lehrerinnen- und Lehrerbildung in der Schweiz – Einblicke zum Thema Heterogenität in der Lehrpersonenausbildung. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup & Rafael Buschmann (Hrsg.): Umgang mit Vielfalt. Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster, S. 41-54.
- Emmerich, Marcus & Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität – Diversity – Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gebauer, Miriam M., McElvany, Nele & Klukas, Stephanie (2013): Einstellungen von Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärtern zum Umgang mit heterogenen Schülergruppen in Schule und Unterricht. In: Nele McElvany, Miriam M. Gebauer, Winfried Bos & Hans Günther Holtappels (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 17: Daten, Beispiele und Perspektiven. Weinheim, S. 191-216.
- Gloystein, Dietlind (2020): Der Baustein Heterogenitätssensibilität: inklusionspädagogische Grundlegung für adaptive Lehrkompetenz. In: Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, S. 52-61.
- Hartinger, Andreas, Grittner, Frauke, Lang, Eva & Rehle, Cornelia (2010): Ein Vergleich der Einstellung zu Heterogenität von Lehrkräften in jahrgangsgemischten und jahrgangshomogenen Lerngruppen. In: Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden, S. 77-88.

- Hinz, Andreas (2008): Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen – Perspektiven – Praxis. Marburg, S. 33-52.
- Kahlert, Joachim & Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Ulrich Heimlich & Joachim Kahlert (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart, S. 153-190.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Kaiser, Astrid (2004): Kommunikativer Sachunterricht. In: Astrid Kaiser & Detlef Pech (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 48-57.
- Kemena, Petra & Müller, Susanne (2011): Die Sicht von Grundschullehrkräften und Sonderpädagogen auf Heterogenität – Ergebnisse einer quantitativen Erhebung. In: Birgit Lütje-Klose, Marie-Therese Langer, Björn Serke & Michael Urban (Hrsg.): Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 124-134.
- Klektau, Claudia & Cierpinski, Anne (2019): Heterogenitätssensibilisierung als Schlüsselqualifikation für angehende Lehrkräfte fördern. In: Claudia Klektau, Susanne Schütz & Anne J. Fett (Hrsg.): Heterogenitätssensibilität durch Fallarbeit fördern. Zum Stellenwert von Kasuistik und Inklusion in der Lehrer\*innenbildung. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 11-18. URL: <http://wcms.itz.uni-halle.de/download.php?down=52406&elem=3218506> [14.02.2022].
- Kluczniok, Katharina, Große, Christiane & Roßbach, Hans-Günther (2014): Heterogene Lerngruppen. In: Wolfgang Einsiedler, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert & Uwe Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 194-200.
- Koch, Katja (2008): Von der Grundschule zur Sekundarstufe. In: Werner Helsper & Jeanette Böhme (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. 2., durchgesehene u. erweiterte Auflage. Wiesbaden, S. 577-592.
- Kollinger, Beatrice (2019): Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 211-224.
- Lang, Eva, Grittner, Frauke, Rehle, Cornelia & Hartinger, Andreas (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischtem Unterricht der Grundschule. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber & Wiebke Waburg (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden, S. 315-331.
- Lueg, Klarissa (2011): Didaktik der sozialen Öffnung: Zur Praxis der Hochschullehre angesichts von Lerner- und Milieuverschiedenheiten im Fach Soziologie. In: Katrin Späte (Hrsg.): Kompetenzorientiert Soziologie lehren. Dimensionen, Methoden, Perspektiven. Opladen & Farmington Hills, S. 67-80.
- Lutz, Helma & Wenning, Norbert (Hrsg.) (2001): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen.
- Martens, Matthias (2015): Differenz und Passung: Differenzkonstruktionen im individualisierenden Unterricht der Sekundarstufe. In: Zeitschrift für Qualitative Forschung 16 (2), S. 211-230.
- Michalik, Kerstin (2012): Fragen und Philosophieren im Fachunterricht – Zur Bedeutung des Philosophierens als Unterrichtsprinzip. In: Barbara Neißer & Udo Vorholt (Hrsg.): Kinder philosophieren. Berlin, S. 37-54.
- Michalik, Kerstin (2019): Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 63-77.
- Müller, Susanne & Brinkmann, Vera (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 67-77.
- Morris, Scott B. & DeShon, Richard P. (2002): Combining effect size estimates in meta-analysis with repeated measures and independent-groups designs. In: Psychological Methods 7 (1), S. 105-125.
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, S. 341-359.
- Prengel, Annedore (2011): Wie viel Unterschiedlichkeit passt in eine Kita? URL: [https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/\\_migrated/content\\_uploads/WiFF\\_Fachforum\\_Inklusion\\_Impulsreferat\\_Prof\\_Dr\\_Prengel.pdf](https://www.weiterbildungsinitiative.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/WiFF_Fachforum_Inklusion_Impulsreferat_Prof_Dr_Prengel.pdf) [14.02.2022].

- Preuss-Lausitz, Ulf (2001): Chance oder Belastung? Heterogenität in der Schule aus der Sicht von Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: Die Grundschulzeitschrift 15 (149), S. 30-33.
- Reh, Sabine (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: Die deutsche Schule, 97(1), S. 76-86.
- Schmitz, Lena & Simon, Toni (2018): Heterogenitätssensibilität. In: Julia Frohn (Hrsg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqj-hu/Inklusionsglossar> [14.02.2022].
- Schmitz, Lena, Simon, Toni & Pant, Hans A. (2019): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrer\*innen. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn, S. 171-181.
- Schmitz, Lena, Simon, Toni & Pant, Hans A. (2020a): Heterogene Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Skalenhandbuch zur Dokumentation des IHSA-Erhebungsinstruments. Münster u.a.
- Schmitz, Lena, Simon, Toni & Pant, Hans A. (2020b): Heterogenitätssensibilität angehender Lehrkräfte: empirische Ergebnisse. In: Ellen Brodesser, Julia Frohn, Nena Welskop, Ann-Catherine Liebsch, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte. Bad Heilbrunn, S. 113-123.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schrumpf, Florian (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 91-101.
- Seitz, Simone & Schomaker, Claudia (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, S. 155-169.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler, S. 190-197.
- Seitz, Simone (2011): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. In: journal für lehrerInnenbildung 11 (3), S. 50-54.
- Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Rumpf, Dietlind & Winter, Stephanie (Hrsg.): Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden, S. 191-202.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): Inklusion und Partizipation. In: Politikum 5. Jg, 01/2019, S. 34-38.
- Simon, Toni (2015): ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 21, Oktober 2015 (10 Seiten).
- Simon, Toni (2016): Für eine Kultur der Heterogenität – Heterogenitätsbewusstsein und didaktisches Planen und Handeln für einen inklusiven Unterricht. In: Sache, Wort, Zahl 160/44. Jg., S. 45-55.
- Simon, Toni (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 177-184.
- Simon, Toni (2019a): Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In: Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn, S. 65-74.
- Simon, Toni (2019b): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 249-265.
- Simon, Toni (2019c): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster u.a., S. 113-134.
- Stebler, Rita & Reusser, Kurt (2017): Adaptiv Unterrichten – jedem Kind einen persönlichen Zugang zum Lernen ermöglichen. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hrsg.):

- Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Münster u.a., S. 253-264.
- Walgenbach, Katharina (2014): Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft. Opladen & Toronto.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma von Bildungseinrichtungen. In: Sebastian Boller, Elke Rosowski & Thea Stroot (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Weinheim & Basel, S. 21-31.
- Ziemen, Kerstin (2014): Inklusion und deren Herausforderungen für die (Fach-)Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Münster u.a., S. 45-55.



*Kathrin te Poel & Nina Martini*

## **Interprofessionelle Kooperation im Sachunterricht an inklusiven Schulen.**

Fachdidaktische und professionstheoretische Perspektivierungen ausgehend von ethnographischen Unterrichtsbeobachtungen

### **1 Interprofessionelle Kooperation und Sachunterricht? Forschungsstand und Fachspezifik**

Die sich zunehmend etablierende Praxis interprofessioneller Kooperation an Schulen (vgl. Heinrich, Urban & Werning 2013, S. 90), die sich schon lange anbahnte (vgl. Wocken 1988) und deren Expansion wesentlich in den Bemühungen um die Schaffung eines inklusiven Bildungssystems gründet (vgl. Löser & Werning 2013, S. 21), wird begleitet von vielfältigen Erforschungen dieses Phänomens. Studien, die dabei die interprofessionelle Kooperation im konkreten Unterrichtsgeschehen in den Fokus rücken, gehen u.a. den Fragen nach, in welchen Formen die Kooperation im Unterricht gängiger Weise Ausdruck findet (bspw. Arndt & Werning, 2013), wie zufrieden die unterschiedlichen Professionellen im kooperativen Setting sind (vgl. Geiling & Simon 2014) wie Förderpädagog\*innen die Unterrichtskooperation wahrnehmen (bspw. ebd.; Heinrich, Urban & Werning 2013), wie auch die Schüler\*innen diese wahrnehmen (Arndt & Gieschen, 2013) oder wie die an der Kooperation beteiligten Professionellen Rollen und Verantwortlichkeiten im Unterrichtsgeschehen herstellen (vgl. te Poel 2019a, 2019b). Im Fokus steht dabei mit Blick auf den Unterricht meist die Kooperation zwischen Professionellen aus Regelschullehramt und Förderpädagogik, gelegentlich auch die Kooperation zwischen Lehrer\*innen und Schulsozialarbeiter\*innen (bspw. te Poel 2021) wobei die Fragestellungen der Studien vorwiegend das ‚Zusammenspiel‘ der Professionellen sowie dessen Wahrnehmung und Konsequenz ins Zentrum rücken, während die Fachkontexte, in denen die Kooperation stattfindet, weniger Beachtung finden.

Dieses Desiderat möchten wir aufgreifen und unter Berücksichtigung einer fachdidaktischen Perspektivierung an den Forschungsstand zur interprofessionellen Unterrichtskooperation anknüpfen. Unseren Fokus legen wir dabei auf die fachdidaktische Perspektivierung des Sachunterrichts, da das inklusive Lernen im Sachunterricht insgesamt ein erst rudimentär empirisch erschlossenes Feld ist – obwohl sich einige Fachdidaktiker\*innen mit dem Thema beschäftigen (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2019, S. 19). Damit das gelingt, möchten wir folgend zunächst einige spezifische Charakteristika dieses Faches umreißen, die auch für die Ausgestaltung der interprofessionellen Kooperation bedeutsam sein dürften. Das ist zunächst die hohe Komplexität der thematischen Gegenstände des Sachunterrichts, die sich in der besonderen Struktur dieses Faches

spiegelt: In diesem sind die historische, sozialwissenschaftliche, naturwissenschaftliche, geographische und technische Perspektive zu einem vielperspektivischen Fach zusammenfügt (vgl. GDSU 2013, S. 14). Erst diese breitgefächerte Struktur erlaubt es, die Themen des Sachunterrichts in ihrer Komplexität und Vielfalt zu betrachten, was bereits der Fachdidaktiker Weizenbaum metaphorisch umschrieb: „Wenn ich wissen will, wie die Welt funktioniert, ist es vollkommen egal, wo ich zu fragen beginne“ (Weizenbaum 2000, zit. n. Kahlert 2009, S. 200). Das Zitat verweist darauf, dass die Ausgangspunkte, von denen aus man sich dem thematischen Gegenstand, dem ‚Funktionieren der Welt‘, nähern kann, nicht nur vielfältig, sondern zugleich auch gleichwertig sind („egal, wo ich zu fragen beginne“) und es verweist auf eine Prozesshaftigkeit bzw. einen Verlauf des Fragens („zu fragen *beginne*“), denn was zunächst beginnt, setzt sich in der Regel fort. So kann auch im Sachunterricht die Klärung einer Frage neue und weitere Fragen aus neuen und weiteren Perspektiven erst aufwerfen und das Anknüpfen an die Fragen und damit an die Welt-Zugänge der Kinder stellt ein weiteres Charakteristikum des Faches dar. Die Fragen von Kindern sind dabei i.d.R. nicht fachlich sortiert, sondern mannigfaltig ihren lebensweltlich geprägten Erfahrungen entnommen (bspw. Gläser 2008; Miller & Brinkmann 2013). Die verschiedenen fachlichen Perspektiven können als eine Art ‚Brücke‘ gesehen werden, die die thematischen Inhalte mit den individuellen Erfahrungen der Kinder verbindet (vgl. Hartinger & Lange 2014, S. 11) und damit einen unmittelbaren Lebensweltbezug, als drittes Charakteristikum des Faches (vgl. Nießeler 2015), ermöglicht. Evident ist dabei die doppelte Anschlussaufgabe des Faches mit der Subjektorientierung einerseits und der Einführung in die einzelnen Fachkulturen andererseits (vgl. Hartinger & Lange 2014, S. 9 f.), wie die Definition des zugrunde gelegten Kompetenzbegriffs konkretisiert: „Dies impliziert ein Verständnis von Kompetenzen, das nicht nur kognitive Elemente und praktische Fähigkeiten und Fertigkeiten beinhaltet, sondern auch motivationale, volitionale und soziale Bereitschaften und Fähigkeiten miteinschließt“ (ebd., S. 12).

Nach Kaiser & Seitz (2017, S. 3) bietet sich der Sachunterricht mit seinen vielfältigen Gestaltungsmöglichkeiten und -freiräumen und in erster Linie kindzentriert in besonderer Weise an, um inklusive Didaktik, die von den Alltagserfahrungen der Kinder ausgeht, umzusetzen (vgl. ebd., S. 4). Darüber könne inklusives Lernen, das nicht allein durch Worte, Beschlüsse und gesetzliche Regelungen geschaffen werden könne, bei allen Kindern „lebendig“ werden (vgl. ebd.). Das Ziel, dass jedes Kind vom Unterricht profitiert und zum Lernen angeregt wird, solle dabei jedoch nicht über eine Reduktion der Lehrinhalte angestrebt werden (vgl. ebd., S. 15), sondern der Unterricht solle stattdessen die Interessen, Stärken, Lernerfahrungen und Vorstellungen der Schüler\*innen berücksichtigen (vgl. ebd. S. 17). Wie das geschieht, wie sich insbesondere eine interprofessionelle Unterrichtskooperation im Rahmen der Spezifika und Chancen des Faches Sachunterricht fachdidaktisch-inklusiv ausgestalten kann und wie (angehende) Professionelle für diese Unterrichtskooperation auch fachdidaktisch professionalisiert werden können, bleibt – auch empirisch – offen. Aufgrund der bisherigen fachdidaktischen Forschungslage zur interprofessionellen Kooperation im Sachunterricht an inklusiven Schulen weitere Ansätze nehmen Teilaspekte der interprofessionellen Kooperation in inklusiven Grundschulen in den Blick (vgl. Moldenhauer 2019, S. 172; Idel et al. 2019), setzen wir in diesem Artikel zunächst an empirischem Fallmaterial, konkret an einer ethnographi-

schen Beobachtung aus einem interprofessionell besetzten Sachunterricht an einer inklusiven Schule an. Ausgehend von einer adressierungsanalytischen Rekonstruktion dieses Unterrichts (Kap. 2), leiten wir erste fachdidaktische Implikationen für die interprofessionelle Kooperation im inklusiven Sachunterricht sowie für die Professionalisierung für interprofessionellen Sachunterricht (Kap. 3), die wir mit diesem Artikel zur Diskussion stellen. Wir verknüpfen dabei transdisziplinär eine fachdidaktische und bildungswissenschaftliche Perspektive (vgl. Bolscho 2019) auf das Phänomen der interprofessionellen Kooperation im Sachunterricht.

## **2 Interprofessionelle Kooperation im Sachunterricht an einer inklusiven Schule – eine Fallrekonstruktion**

Der folgende Auszug stammt aus dem Protokoll einer verschriftlichten ethnographischen Unterrichtsbeobachtung (Friebertshäuser & Panagiotopoulou 2010). Der Beobachtungsschwerpunkt lag auf der ‚interprofessionellen Zusammenarbeit‘ in inklusiven Schulen. Die untenstehende verschriftlichte Beobachtung stammt aus dem Sachunterricht einer inklusiven Grundschule. Es sind der Fachlehrer, Herr Krappmann, sowie eine Förderpädagogin, Frau Sunder, anwesend. Die Auswertung des Protokollauszugs erfolgt entlang der Schritte der Methode der Adressierungsanalyse (Rose & Ricken 2018). Im Fokus dieses Vorgehens steht die Frage, „[w]ie im Rahmen spezifischer Praktiken jemand von wem vor wem als wer angesprochen bzw. explizit oder implizit adressiert wird und [...] zu wem der- oder diejenige dadurch von wem und vor wem gemacht wird und sich selbst macht [...] [und] inwieweit ihre oder seine re-adressierende Reaktion darauf diesen Prozess mitbestimmt und ihrerseits den oder die andere ‚subjektiviert‘“ (vgl. ebd., S. 168, Herv. im Orig.). Es werden im Zuge des Vorgehens „Selektion[en] und Reaktion[en]“ (ebd.) innerhalb des kommunikativen Handelns der Akteur\*innen ebenso ermittelt wie in der Situation sichtbar werdende zugrunde liegende bzw. durch die Akteur\*innen eingebrachte „Definition[en] und Normation[en]“ (ebd.), die „Position[en] und Relation[en]“ (ebd.), die die agierenden Personen zueinander einnehmen und damit herstellen und schließlich „Valuationen“ (ebd.), also Werte, die in der Interaktion sichtbar werden (vgl. ebd.). Mit Blick auf die folgende Sequenz geht es dabei um die Ermittlung von Adressierungen, die die zwei beteiligten Professionellen betreffen und um deren Betrachtung im Kontext fachspezifischer Charakteristika des Sachunterrichts. Konkret geht es um die Frage, welche interprofessionelle Praxis die Professionellen im Kontext der fachspezifischen Rahmung im Sachunterricht herstellen. Das Thema der Unterrichtsstunde, es ist die dritte Unterrichtsstunde des Tages, ist ‚Strom‘ und dem folgenden Auszug geht im Protokoll eine Szene voraus, in der Herr Krappmann den Schüler\*innen berichtet, dass Storm der Erzeugung von „Magnetwirkung, Licht und Wärme“ (ethnographisches Protokoll) dient und darüber mit den Schüler\*innen ins Gespräch kommt, während Frau Sunder sich neben einen Schüler setzt. Die Schüler\*innen sitzen jeweils an ihren Plätzen, denn die Stunde hat erst vor wenigen Minuten begonnen.

„Ein Kind möchte wissen, warum der Pol minus und der Pol minus voneinander weg wollen. Herr Krappmann beantwortet die Frage, indem er darauf verweist, dass das ein Naturgesetz sei, dass gleiche Pole sich abstoßen. Er macht das an einem Beispiel mit Magnethunden deutlich, indem er berichtet, dass, wenn man diese einander gegenüberstelle, also Schnauze an Schnauze, diese sich ebenfalls abstoßen würden. Frau Sunder hat inzwischen den Raum verlassen und Herr Krappmann merkt kurz

an, dass diese den Magnetismus-Kasten hole. Dann leitet er über zur Pumpe eines Wasserwerks. In der Klasse ist es sehr laut, dennoch melden sich viele Kinder. Überall raschelt es. Frau Sunder kommt wieder herein. [...] Sie hat inzwischen ein Reagenzglas ausgepackt und füllt Magnete hinein. Sie knüpft an das bisherige Thema an und führt vor, was mit den Magneten passiert, je nachdem wie rum man sie in das Glas steckt. Entweder prallen sie aufeinander oder sie schweben, weil sie sich abstoßen. Auch Herr Krappmann nimmt das Reagenzglas und zeigt das den Schüler\*innen, indem er damit umhergeht. Dann sagt er: „Meine Güte ist das unruhig jetzt!“ Die Kinder führen an ihren Tischen unaufgefordert Experimente durch, wie zum Beispiel das Reiben von Mappen, die dann kleine Papierkügelchen anziehen. Es ist dadurch laut.“ (Auszug aus einem ethnographischen Protokoll. Das Protokoll wurde im Rahmen des Projektes FallKo angefertigt, FKZ 01NV1705B.)

Es fällt zunächst auf, dass eines der Kinder an den Bericht der Lehrperson mit einer eigenen inhaltlichen Frage anknüpft. Dass das Kind seine Frage offen äußert, lässt zunächst vermuten, dass Impulse, die von den Kindern ausgehen, und Fragen, die die Kinder haben, in diesem Unterricht anerkannt sind und dem Unterricht die Norm der Partizipation zugrunde liegen könnte. Das Kind adressiert die anderen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten mit seiner Frage als potenziell Wissende, die ihm bei der Beantwortung der Frage helfen könnten und sich selbst als in dieser Sache (noch) nicht wissend, aber interessiert. Ausgehend von einem bildungstheoretischen Bildungsbegriff, demzufolge Bildung im Zuge der Auseinandersetzung des Menschen mit und der Aneignung von Welt stattfindet (vgl. Humboldt 1980 [1792/93]; Klafki 1965; Stojanov 2006), zeigt sich das Kind als ambitioniert, sich im Sinne einer Erweiterung seiner Kenntnisse über die Welt bilden zu wollen und adressiert die Angesprochenen als Bildungshelfer\*innen. Dass die Frage des Kindes darauffolgend unmittelbar beantwortet wird, verweist zunächst darauf, dass dessen Frage und damit die implizite Unterrichtslenkung durch das Kind an dieser Stelle anerkannt wird. Das Kind wird als das Unterrichtsgespräch mitlenken dürfen re-adressiert. Das stützt die Annahme der Norm einer partizipativen Unterrichtsgestaltung und ein schüler\*innenorientiertes Vorgehen deutet sich an. Indem Herr Krappmann derjenige ist, der diese Frage beantwortet, nimmt er die Adressierung des Kindes an, Wissender auf diesem Gebiet zu sein und er geht auf den latent in der Frage enthaltenen Appell des Kindes ein, man möge es in seiner Aneignung von Welt unterstützen. In Anlehnung an Oevermann (2002, S. 46f.) kann dieses Eingehen auf das Bildungsinteresse des Kindes auch als Eingehen eines Arbeitsbündnisses verstanden werden, das ein wesentliches Charakteristikum von professionellem pädagogischem Handeln im Sinne der strukturtheoretischen Professionstheorie ausmacht. Zugleich nimmt Herr Krappmann durch die Art, wie er auf den Appell des Kindes reagiert, also durch die performative Ebene seiner Kommunikation, eine Selbstselektion vor, in dieser Sache die Wissensautorität zu besitzen. Alternativ hätte er die Frage in die Klasse geben und ggf. von einem anderen Kind beantworten lassen können. Dass diese Option nicht eröffnet wird, steht der Partizipationsnorm an dieser Stelle eher entgegen. Durch seine Antwort re-adressiert er das fragende Kind performativ als mitbestimmungsfähig, auf der inhaltlichen Ebene als in der Sache auf den Wissensvorsprung von ihm als Lehrperson angewiesen. Darüber (re-)produziert Herr Krappmann hier eine Rolle als Lehrender, deren Gegenhorizont eine moderierende oder anleitende Rolle, durch die er den Schüler\*innen hilft sich selbst zu bilden bzw. Wissen zu erschließen. Durch die Wahl des Handlungsaktes, die Antwort selbst zu geben, schließt Herr Krappmann die letzten beiden Möglichkeiten aus und es zeigt sich eine dem Unterricht zugrundeliegende Situationsdefinition von der Lehrkraft als Wissensvermittler\*in. Es stellt sich an dieser Stelle die Frage, ob

auch ein Schüler\*innenimpuls jenseits einer Frage in diesem Unterricht anerkenubar gewesen wäre. Diese Frage muss an dieser Stelle zunächst offenbleiben.

Die zweite im Unterricht anwesende Profession knüpft zunächst performativ an das Kommunikationsgeschehen an, indem sie den Raum verlässt, um den Magnetkasten zu holen. Dabei fällt auf, dass nicht sie selbst, sondern Herr Krappmann der Klasse den Grund ihres Verlassens des Raumes mitteilt, so dass erst darüber die Verknüpfung zum Unterrichtsgeschehen für die Schüler\*innen hergestellt wird. Das kommentarlose Verlassen des Raumes impliziert einerseits ein Nicht-Abmelden, womit sich Frau Sunder performativ von der Schüler\*innenrolle abgrenzt. Denn im Regelfall der Organisationslogik von Schule wird von Schüler\*innen erwartet, dass diese den Raum während der Unterrichtszeit nicht oder entschuldigt verlassen. Andererseits vermeidet Frau Sunder eine Störung der verbalen Kommunikation zwischen dem Regelschullehrer und den Schüler\*innen. Durch seinen Hinweis an die Klasse adressiert Herr Krappmann Frau Sunder gegenüber den Schüler\*innen als am derzeitigen Unterrichtsgeschehen partizipierend. Dass er der Klasse diesen Hinweis gibt, verweist auf die Erklärungsbedürftigkeit des Geschehens und darüber auf die o.g. hier sichtbar werdende latente Norm, dass ein Verlassen des Unterrichts eher unüblich ist. Dass es in der Klasse laut ist und sich gleichzeitig viele Kinder melden, lässt auf eine sehr rege Unterrichtsaktivität und auf eine hohe Lebendigkeit der Kinder schließen. Das Ausbleiben einer zur Ruhe ermahnenden Disziplinierung lässt auf ein Erwünschtsein und damit die mögliche implizite Norm eines hohen Grades an Schüler\*innenaktivität schließen, auch wenn ein bestimmter Geräuschpegel dabei ‚in Kauf zu nehmen‘ ist. Das Ausbleiben einer negativen Adressierung der Schüler\*innen in Bezug auf die Lautstärke macht deren Reden somit nicht zur Unterrichtsstörung, sondern lässt es als Teil des Unterrichts gelten.

Als Frau Sunder zurückkehrt, schließt sie auch inhaltlich unmittelbar an das vorangegangene Unterrichtsgeschehen an, wobei auch sie den in der Schüler\*innenfrage enthaltenen Impuls angreift: Sie veranschaulicht das in der Schüler\*innenfrage enthaltene Wissen, dass zwei gleiche Pole sich abstoßen, mithilfe der Materialien aus dem Magnetkasten und macht das, was der Schüler sagte, somit für diesen wie auch für die anderen Schüler\*innen sichtbar und direkt wahrnehmbar. Erneut wird also eine Schüler\*innenorientierung deutlich, auch wenn sich diese in dieser Situation insgesamt vor allem an dem Aufgreifen des Impulses eines Schülers festmacht. Da diese Orientierung in den Handlungsakten beider Professionellen auffällt, kann vermutet werden, dass sie sich bedingt durch die Kultur dieser Schule oder die Ausrichtung des Faches (mit-)ergibt. Die eher visuelle und auch haptische Darstellung Frau Sunders ergänzt hier die zuvor eher auditiv-kognitiv ausgerichteten Erklärungen des Regelschullehrers. Gleichzeitig setzt Frau Sunder, wenn auch in anderer Form, die von Herrn Krappmann begonnene lehrer\*innenseitige Wissensvermittlung fort, denn auch sie zeigt und macht vor, anstelle den Kindern das Material zu übergeben und diese selbst ausprobieren und entdecken zu lassen, was geschieht. Das Lehrverhalten von Regel- und Förderschullehrkraft gleicht sich also trotz ihrer unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an und beide adressieren sich selbst gegenüber den Schüler\*innen als Wissende, die diesen das Wissen weiterzugeben (zeigen, erklären) in der Lage sind sowie die Schüler\*innen als noch Unwissende, die von ihnen lernen können, indem sie das dargebotene Wissen rezipieren. Es zeigt sich also im Handeln beider eine Situationsdefinition von Unterricht, nach der

die Professionellen den Schüler\*innen – wenn auch ausgehend von Schüler\*innenimpulsen und -fragen – Wissen vermitteln. Dass wiederum Herr Krappmann das veranschaulichende Handeln von Frau Sunder unmittelbar aufgreift und fortführt, bestätigt diese Annahme und verweist zugleich auf die Anerkennbarkeit des zunächst andersartigen, nämlich demonstrierenden Handelns von Frau Sunder durch die Regelschullehrkraft. Es kann vermutet werden, dass diese Anerkennbarkeit in der latent zugrunde liegenden gemeinsam geteilten Situationsdefinition der notwendigen Wissensvermittlung gründet, die die Rahmung der Kooperation und der Unterrichtssituation zu bilden scheint.

Unterbrochen wird das parallelisierte Lehren der Professionellen durch den Einwurf von Herrn Krappmann, der sich nicht mehr auf den Unterrichtsinhalt, sondern auf den Geräuschpegel in der Klasse bezieht und damit an die Schüler\*innen richtet, die diesen Geräuschpegel verursachen. Der Ausdruck „Meine Güte“ lässt dabei eine Art Unzufriedenheit erkennen. Anders aber, als zunächst zu vermuten sein könnte, ist es nicht laut, weil die Schüler\*innen sich von den Inhalten des Unterrichtsgeschehens abgewendet hätten, sondern weil sie eigeninitiativ angefangen haben, sich ebenfalls aktiv mit diesen auseinanderzusetzen (sie führen an ihren Tischen Experimente durch, indem sie ihre Mappen reiben, so dass diese Papier anziehen). Damit knüpfen die Schüler\*innen inhaltlich unmittelbar an das Unterrichtsgeschehen an, während sie der wissensvermittelnden Lehre der Professionellen und damit einem so ausgerichteten Arbeitsbündnis performativ eine Absage erteilen. Auffällig ist die Kollektivität des Selbstaktiv-Werdens der Schüler\*innen. Auf das Adressiert-Werden als Rezipienten der Wissensvermittlung durch beide Professionellen reagieren die Schüler\*innen also statt mit gebanntem Zuhören oder Hinsehen mit einer Abwendung der Konzentration von den Professionellen, so dass die komplementäre Rolle zu deren Wissensvermittlung, nämlich Wissensrezipient zu sein, nicht hergestellt wird. Sie re-adressieren die Professionellen dadurch zugleich als in ihrer Vermittlungsfunktion weniger wichtig und erforderlich. Da sich die Schüler\*innen stattdessen dem Unterrichtsgegenstand zuwenden, lässt sich vermuten, dass die Sache selbst hier bildungsstiftend ist, indem sie zur Auseinandersetzung und Aneignung einlädt. Das experimentierende Handeln durch die Professionellen könnte die Schüler\*innen ermuntert haben, ebendieses selbst zu tun, auch wenn es in der Rahmung dieses Unterrichts möglicherweise nicht intendiert war.

### **3 Chancen und Herausforderungen interprofessioneller Unterrichtskooperation im Sachunterricht**

Die vorangegangene Fallrekonstruktion bildet interprofessionell-kooperatives Handeln im Sachunterricht ab, wobei in der Fallrekonstruktion der kooperative Umgang mit einer Schüler\*innenfrage (Kindzentrierung), mit der Vielperspektivität von Gegenständen (Komplexität des Faches) und Zugangsmöglichkeiten zu diesen Gegenständen als Charakteristika des Faches ebenso deutlich werden wie die hier primäre Kooperationsform. Dabei fällt auf, dass die Kooperation sich im Verlauf des protokollierten Unterrichtsausschnittes der Form des „Teaming[s]“ (Friend & Cook 2010; Werning 2018, S. 6f.) annähert, die gegenüber der Form „one teach- one assists“ (Friend & Cook, 2010, S. 139f.), die in ihren eher unvorteilhaften Konsequenzen für die assistierende Profession bereits

breiter beforscht wurde (vgl. bspw. Arndt & Gieschen 2013; Arndt & Werning 2013; Heinrich, Arndt & Werning 2014), im Unterricht weniger gängig anzutreffen ist (vgl. Arndt & Werning 2013, S. 36). Dass diese eher gleichrangige Form der Kooperation unterschiedlicher Professionen auch in der spezifischen Struktur des Sachunterrichts gründen könnte bzw. diese Struktur diese Form begünstigen könnte, lässt sich anhand des obigen Falles vermuten, denn das Teaming erfüllt – wie oben beschrieben – die Funktion der Eröffnung unterschiedlicher Zugangsweisen zum thematischen Gegenstand (erklären vs. demonstrieren sowie Beispiel aus der Tierbiologie (Hunde) und der Physik (Magneten im Reagenzglas). Diese werden bedingt durch die Komplexität der Gegenstände und der Fachverknüpfungen im Sachunterricht möglich und deren Eröffnung macht ein wesentliches Charakteristikum der Sachunterrichtsdidaktik aus. Der Sachunterricht mit seiner konstitutiven Vielperspektivität erlaubt es allen Lernenden und den Professionellen, den Gegenstand ‚Welt‘ aus einer je anderen Fachbezogenheit heraus zu thematisieren, was insbesondere dann mit Synergien einhergeht, wenn die Professionellen beide sachunterrichtsdidaktisch, aber in diesem Fach mit unterschiedlichen fachlichen Schwerpunktsetzungen sozialisiert sind. Vielfältige Lernvoraussetzungen der Kinder sollten dabei Ausgangspunkt für die Planung des inklusiven Sachunterrichts sein (Kaiser & Seitz 2017) und dieser potenzialorientierte Zugang als Chance und Ressource für das Lernen verstanden werden (Simon 2019). Das Anknüpfen an die unmittelbare Frage des Kindes (Kind- bzw. Subjektzentrierung des Unterrichts) erfordert ein gewisses Maß an Spontaneität und Kreativität, da nicht jede mögliche Frage vor dem Unterricht geplant werden kann. Durch solch ein „frühes Fragenstellen und Antwortverhalten“ aber kann die Welt eines Kindes und das dazugehörige „Weltwissen in einem individuellen subjektgebunden Prozess schrittweise erweitert werden“ (vgl. Miller & Brinkmann 2013, S. 226). So entsteht in einem Unterricht, der das Aufgreifen der Interessen und Zugänge der Kinder ernst nimmt, immer auch Raum für Ungeplantes, der zugleich Spielräume für die Ausgestaltung der Kooperation bietet.

Auch wird ausgehend von der Fallrekonstruktion ersichtlich, dass der Sachunterricht den Professionellen die Chance bietet, ein wirkliches Arbeitsbündnis mit den Schüler\*innen einzugehen. Nach Oevermanns strukturtheoretischer Professionalisierungsperspektive bildet das Eingehen und die Ausgestaltung eines „pädagogische[n] Arbeitsbündnis[ses]“ (Oevermann 2008, S. 66) ein grundlegendes Moment pädagogischer Professionalität. Für dessen Aufbau böten sich den im Kontext Schule tätigen Pädagog\*innen aber bedingt durch die Schulpflicht kaum Chancen (vgl. ebd.), da das Arbeitsbündnis von der Motivation der\*des Bündnispartnerin\*Bündnispartners (hier der Schüler\*innen) ausgehend gestaltet werde, was die natürliche Neugierde von Kindern ebenso voraussetze (vgl. Oevermann 2002, S. 46) wie die Fähigkeit der\*des Pädagog\*in, einzelfallbezogen zu handeln (Oevermann 2008, S. 58). Dass eine natürliche Neugierde der Kinder im obigen Fall vorhanden ist wird deutlich, wenn ein Kind von sich aus Fragen zum Thema stellt, aber vor allem, wenn die Kinder gegen Ende des protokollierten Unterrichtsausschnitts eigeninitiativ damit beginnen, kleine Experimente an ihren Tischen durchzuführen. Nach Brinkmann und Miller bildet der Sachunterricht „einen geeigneten Ort, um an diese[s] Fragebedürfnis anzuknüpfen“ (Miller & Brinkmann 2013, S. 227) und auch an dieser Stelle kann vermutet werden, dass der Sachunterricht aufgrund seiner Spezifika die Möglichkeit eines solchen Arbeitsbündnisses begünstigen

kann, denn die Alltagsnähe seines Gegenstandes scheint bereits in diesem selbst zu liegen und muss nicht erst und unbedingt durch die Professionellen hergestellt werden. Ferner erlaubt die Vielperspektivität der Gegenstände einen Zugang aus ganz unterschiedlichen Interessen heraus, was die Chance erhöht, die Interessen unterschiedlicher Kinder anzusprechen.

In unserem Fall gehen beide Professionellen das durch die Frage eines Kindes gestiftete Arbeitsbündnis aus der Rolle von Wissensvermittler\*innen ein, die dieses Wissen auf unterschiedliche Art vermitteln. Die Chance, den Kindern zu ermöglichen, das Wissen selbst zu entdecken, ergreifen beide Professionellen in diesem Fall nicht. Möglicherweise aber liegt genau in dieser auch eine besondere Chance wie die Herausforderung der interprofessionellen Kooperation im Sachunterricht. So wollen gerade Kinder gemäß Lück (2009, S.46) die Welt mit allen Sinnen erkunden. Sie setzen sich das Ziel, Fragen in allen Bereichen beantworten zu können. Insbesondere auch naturwissenschaftliche Fragestellungen böten Kindern dabei die Chance, Phänomene selbst zu entdecken, um dann Erklärungen aufstellen zu können, die sie vorher nicht begreifen konnten. So würden die Kinder das Gefühl erlangen, den Erwachsenen den Platz in der Welt „streitig zu machen“ (ebd.). Insbesondere Experimente könnten dabei stark motivierend und interessenfördernd wirken, wenn die Schüler\*innen die Rolle einer\*eines Forscherin\*Forschers erhalten und sich kompetent fühlen können. So können sie selber Vorgehensweisen ausprobieren und damit entdeckend und handlungsorientiert arbeiten. Das würde vor allem dazu anregen, sich intensivere Gedanken zu einem Thema zu machen. Gefördert werde neben den „logischen Denkvorgängen“ dabei das „soziale Lernen“, da Experimente meistens in Gruppen durchgeführt und diskutiert würden (vgl. Ferrarý 2008, S. 70). Ein solches entdeckendes Lernen könnte bedingt durch die Doppelbesetzung in der interprofessionellen Kooperation intensiver begleitet werden und andererseits könnte jede Profession gemäß des eigenen professionellen Selbstverständnisses individueller auf die einzelnen Kinder eingehen, während diese arbeiten; sei es im Sinne individueller didaktisch-inhaltlicher Unterstützung oder im Sinne von Diagnostik und spezifischer Förderung. Im obigen Fall verbleiben beide Professionellen in einem Verhältnis zur Klasse als Kollektiv und als Rezipienten, so dass zwar ein Arbeitsbündnis mit dem fragenden Kind eingegangen wird, nicht jedoch wird der Einzelfallbezug zu weiteren Kindern hergestellt. Ob die Frage des Kindes im Interesse der Klasse als Kollektiv lag, so dass es ein Arbeitsbündnis mit der gesamten Klasse begründen konnte, kann an dieser Stelle nicht geklärt werden.

Da das Eingehen von Arbeitsbündnissen einen hohen Grad des Sich-Einlassens auf die jeweiligen Ausgangslagen, Interessen, Fragen und auch Fähigkeiten der jeweiligen Kinder erfordert, setzt es voraus, dass die Pädagog\*innen dazu im Rahmen ihrer Ausbildung in die Lage versetzt werden. Eine Möglichkeit, den Blick für den Einzelfall und für die Spezifik von Situationen bereits im Studium zu schulen, bietet das kasuistische Arbeiten an praxisnahen Fällen oder Fällen aus der Praxis in Form von empirischen Materialien in Seminaren. Dieses erlaubt den Studierenden einen distanzierten und entschleunigten Blick auf die Praxissituation. Beispielsweise im Rahmen des Projektes ‚Praxisreflexion als Habitusreflexion‘, ein Teilprojekt des im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung vom BMBF geförderten Projektes BiProfessional (FKZ 01JA1908), werden solch reflexive Fallarbeitsformate eingesetzt und beforscht, wobei die Fallarbeit in

diesem Kontext auch das Ziel verfolgt, die Reflexion eigener Orientierungen und Fokussierungen ausgehend von der Fallarbeit anzustoßen (siehe bspw. te Poel 2020a, 2020b, 2022). Transferiert man dieses Vorgehen in den Bereich der sachunterrichtsdidaktischen Lehrkräftebildung, so könnte in diesem Kontext bspw. der oben dargestellte Fall verwendet werden, um Studierende anhand dessen und unter der Einnahme einer distanzierteren und entschleunigten Perspektive auf das Geschehen erarbeiten zu lassen, welche Potenziale für interprofessionelles Unterrichten im Sachunterricht dieser Unterrichtsausschnitt bereit hält, was aus diesen Potenzialen in der Situation gemacht wird und können die Studierenden die Rolle und Positionierung der Lehrenden als Wissensvermittler\*in reflektieren und weitere Rollen von Professionellen im inklusiven (Sach-)Unterricht erarbeiten. Sie können das Zusammenspiel der Professionellen in diesem Fall beleuchten und davon ausgehend weitere mögliche Formen der interprofessionellen Kooperation im (Sach-)Unterricht kennen lernen und situationsbezogen in ihren Chancen abwägen.

Insgesamt lässt sich resümieren, dass die hohe, durch die fachliche wie gegenstandsbezogene Vielschichtigkeit bedingte Komplexität des Sachunterrichts durch das Moment der interprofessionellen Kooperation eine weitere Komplexitätssteigerung erfahren dürfte, die darin gründet, dass neben den vielfältigen inhaltlichen Perspektiven und Zugangsmöglichkeiten zu den Unterrichtsinhalten im interprofessionellen Team auch die unterschiedlichen professionellen Selbstverständnisse und Zugängen gegenstands- wie kindbezogen in eine lernförderliche Atmosphäre zu bringen sind. Hier liegt die Herausforderung sowie zugleich eine große Chance des Sachunterrichts.

## Literatur

- Arndt, Ann-Kathrin & Gieschen, Annika (2013): Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im gemeinsamen Unterricht. Perspektiven von Schülerinnen und Schülern. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, S. 41-62.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2013): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. In: Rolf Werning & Ann-Kathrin Arndt (Hrsg.): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn, S. 12-40.
- Bolscho, Dietmar (2019): Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung. In: Martin Siebach, Jacqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler, S. 193-205.
- Ferrary, Alexandra (2008): *77 motivierende Unterrichtseinstiege für die Grundschule*. Mülheim an der Ruhr.
- Friebertshäuser, Barbara & Panagiotopoulou, Argyro (2010): Ethnographische Feldforschung. In: Barbara Friebertshäuser, Antje Langner & Annedore Prengel (Hrsg.): *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. 3. Auflage. Weinheim & München, S. 301-322.
- Friend, Marilyn P. & Cook, Lynne (2010): *Interactions. Collaboration skills for school professionals*. 6. Auflage. Boston.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Gläser, Eva (2008): Kinderfragen als Ausgangspunkt des Unterrichts. In: Eva Gläser, Lissy Jäkel & Herwig Weidmann (Hrsg.): *Sachunterricht planen und reflektieren. Ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns*. Baltmannsweiler, S. 109-115.
- Hartinger, Andreas & Lange, Kim (Hrsg.) (2014): *Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule*. Berlin.
- Heinrich, Martin, Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2014): Von „Fördertanten“ und „Gymnasialempfehlungskindern“. Professionelle Identitätsbehauptungen von Sonderpädagog/innen in der inklusiven Schule. In: *ZISU 3*, S. 58-71.

- Humboldt, Wilhelm von (1980) [1792/93]: Theorie der Bildung des Menschen. Bruchstück. In: Andreas Flitner & Klaus Giel (Hrsg.): Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Band 1. Darmstadt (Nachdruck 1995), S. 234-240.
- Idel, Till-Sebastian, Lütje-Klose, Birgit, Grüter, Sandra, Mettin, Carlotta & Meyer, Andrea (2019): Kooperation und Teamarbeit in der Schule. In: Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim & Basel, S. 34-52.
- Kahlert, Joachim (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Studentexte zur Grundschulpädagogik und -didaktik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- Klafki, Wolfgang (1965): Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim.
- Löser, Jessica M. & Werning, Rolf (2013): Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. In: Zeitschrift für Grundschulforschung 6 (1), S. 21-33.
- Lück, Gisela (2009): Handbuch der naturwissenschaftlichen Bildung. Theorie und Praxis für die Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg im Breisgau.
- Miller, Susanne & Brinkmann, Vera (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Eva Gläser & Gudrun Schönknecht (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Entwickeln-gestalten-reflektieren. Frankfurt a.M., S. 226-241.
- Moldenhauer, Anna (2019): Erfahrungen mit interprofessioneller Kooperation über Gruppendiskussionen erfassen. Methodologische und gegenstandstheoretische Perspektiven. In: Peter Cloos, Melanie Fabel-Lamla, Katharina Kunze & Barbara Lochner (Hrsg.): Pädagogische Teamgespräche. Methodische und theoretische Perspektiven eines neuen Forschungsfeldes. Weinheim & Basel, S. 172-204.
- Nießeler, Andreas (2015): Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage. Bad Heilbrunn, S. 27-30.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schweppe (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Oevermann, Ulrich (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession der Schule. In: Werner Helsper, Susann Busse, Merle Hummrich & Rolf-Thorsten Kramer (Hrsg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 55-77.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zur Inklusion. In: Detlef Pech., Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Rose, Nadine & Ricken, Norbert (2018): Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – Eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In: Martin Heinrich & Andreas Wernet (Hrsg.): Rekonstruktive Bildungsforschung. Zugängen und Methoden. Wiesbaden, S. 159-175.
- Simon, Toni (2019): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster u.a., S. 113-133.
- Stojanov, Krassimir (2006): Bildung und Anerkennung. Soziale Voraussetzungen von Selbst-Entwicklung und Welt-Erschließung. Wiesbaden.
- te Poel, Kathrin (2019a): Interprofessionelle Zusammenarbeit im inklusiven Unterricht – neue Praxis oder tradierte Praktiken in neuer Konstellation? Ethnographische Einblicke. In: Gabi Ricken & Sven Degenhardt (Hrsg.): Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum - Inklusion als Querschnittsaufgabe. Bad Heilbrunn, S. 153-158.
- te Poel, Kathrin (2019b): Prozesse der Herstellung von Rollen in interprofessionellen Teams. Sensibilisierung angehender Regelschullehrkräfte und Sonderpädagog\_innen durch Fallarbeit und Rollenspiel. In: Herausforderung Lehrer\_innenbildung – Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion, Bd. 2, Heft 3, 275-295. <https://doi.org/10.4119/hlz-2463>.
- te Poel, Kathrin (2021): (Selbst)Adressierungen von Schulsozialarbeit im interprofessionell besetzten Unterricht. Professionstheoretische Perspektivierungen. In: Katharina Kunze, Dorthe Petersen, Gabriele Bellenberg, Melanie Fabel-Lamla, Jan-Hendrik Hinzke, Anna Moldenhauer, Lena Peukert, Christian Reintjes &

- Kathrin te Poel (Hrsg.): Kooperation – Koordination – Kollegialität. Befunde und Diskurse zum (inter-)professionellen Zusammenwirken pädagogischer Akteur\*innen an Schulen. Bad Heilbrunn, S. 179-188.
- te Poel, Kathrin (2020a): Anerkennung und Beziehungen. Didaktische Umsetzungen? Anfragen ausgehend von theoretischen und empirischen Analysen zum Zusammenhang von Menschen- bzw. Schülerbild, Anerkennungshandeln und Lehrerhabitus. In: Zeitschrift für Inklusion Online (2) 2020.
- te Poel, Kathrin (2020b): Professionalisierungschancen eines kritisch-reflexiv angelegten Seminar zum Thema Bildungsgerechtigkeit. Sensibilisierung angehender Lehrkräfte durch die Integration bildungsbiographischer, theoriegestützter und praxisbezogener Reflexionen. In: HLZ Bd. 3, Nr. 2, S. 164-182, <https://doi.org/10.4119/hlz-2708>.
- te Poel, Kathrin (2022): Zur Bedeutsamkeit eigener schüler\*innenbiografischer Erfahrungen von angehenden Lehrpersonen für den sich anbahnenden Lehrer\*innenhabitus und seine Anerkennungsbezüge. In: Bernhard Schimek, Gertraud Kremsner, Michelle Proyer, Rainer Grubrich, Florentine Paudel & Regina Gubrich-Müller (Hrsg.): Grenzen. Gänge. Zwischen. Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung. Bad Heilbrunn, S. 141-148.
- Werning, Rolf (2018): Gemeinsam inklusiv unterrichten. Grundlagen zur Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. In: SCHULE inklusiv 1, S. 4-8.



## **Professionalisierung anbahnen in interdisziplinären Tandems?**

Studierende der Biologiedidaktik und der Sonderpädagogik planen gemeinsam Unterricht

### **1 Einleitung**

Die Gestaltung von inklusiven Lehr-Lernprozessen, die sich aus der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (BGBl 2008) und insbesondere aus dem in Artikel 24 verbrieften Recht auf eine gemeinsame Beschulung aller Kinder ohne Ausgrenzungstendenzen (ebd.) ergibt, bedingt Veränderungen im deutschen Bildungssystem. Diese beziehen sich sowohl auf die schulische Praxis als auch auf die universitäre Lehrer\*innenbildung. Bei der Beschulung von Schüler\*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf übernehmen neben Grundschulen vor allem Gesamtschulen eine wichtige Aufgabe (KMK 2018; Werning 2019). Durch den strukturellen Wandel der Schulformen ergeben sich für die Lehrpersonen gravierende Veränderungen und es entstehen neue Herausforderungen für Berufsverständnis und Berufspraxis (Greiten 2015). In dieser Phase der Veränderungen ergeben sich Potentiale zur Neugestaltung, die ausgehend von der Berufspraxis sowohl das Lernen der Schüler\*innen als auch die Lehrer\*innenbildung betreffen. Auf Ebene der Unterrichtspraxis können Vertreter\*innen der unterschiedlichen Lehramtsformen – sofern es die Rahmenbedingungen an der Einzelschule zulassen – gemeinsame Planungs-, Unterrichts- und Reflexionsprozesse durchführen, in denen die Perspektiven und Fähigkeiten der unterschiedlichen Bezugsdisziplinen (Unterrichtsfächer/Fachdisziplinen, Fachdidaktik und (Sonder-)Schulpädagogik) zusammengebracht werden können. Untersuchungen der Schulrealität zeigen allerdings, dass dies nur selten in elaborierter Form umgesetzt wird, unter anderem auf Grund der organisationalen Verfasstheit von Schule, fehlender zeitlicher Ressourcen und der persönlichen Einstellungen von Lehrpersonen (Richter & Pant 2016), wobei viele Lehrpersonen ein „individualistische[s] Berufsverständnis“ aufweisen (Gräsel et al. 2006, S. 214). Auch in inklusiv arbeitenden Schulen ist die (multi-)professionelle Kooperation noch ausbaufähig (Werning & Arndt 2013). Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Gestaltung von inklusivem Unterricht treten auch auf, da die Rollen der Kooperationspartner\*innen, insbesondere die der Sonderpädagog\*innen, unklar sind (Lindmeier & Beyer 2011). Als Expertise der Sonderpädagog\*innen wird häufig das Diagnostizieren, Fördern und Beraten angesehen (Lütje-Klose & Neumann 2015). Aus Perspektive der Fachdidaktik fallen die ersten beiden Prozesse bezogen auf das fachliche Lernen in die

Expertise der Fachlehrenden, da sie ein vertieftes fachliches Verständnis erfordern (Gropengießer & Kattmann 2013). Eine universitäre Neubestimmung der Aufgabenbereiche und Zuständigkeiten vor dem Hintergrund einer veränderten Unterrichtsrealität findet zum einen im interdisziplinären Diskurs zwischen Erziehungswissenschaft, Fachdidaktik und Sonderpädagogik um die Konzeption von Fachunterricht in heterogenen Lerngruppen und dessen Rahmung (Langner 2018) statt. Zum anderen ist sie Teil der Diskussion um die Professionalisierung in den Bereichen inklusive Bildung und sonderpädagogische Basiskompetenzen in der Lehrer\*innenbildung. Exemplarisch kann hier auf die konzeptionelle Gestaltung des Studiums für das Lehramt Sonderpädagogik verwiesen werden, für die zwei grundlegende Optionen diskutiert werden (zur Übersicht über die sonderpädagogische Lehramtsausbildung in Deutschland: Radhoff & Ruhberg 2018): Einerseits die Weiterführung des Lehramts für Sonderpädagogik als eigenständiges Studium, die mit den besonderen Bedürfnissen von Schüler\*innen mit sonderpädagogischem Förder-/Unterstützungsbedarf begründet wird (Hillenbrand et al. 2013, S. 52), und andererseits integrative Formen mit dem Bereich ‚Sonderpädagogik‘ als Wahlmodul im allgemeinen Lehramtsstudium (Heinrich et al. 2013). Modularisierte Ausbildungsmodelle, Verschränkungen bzw. Ergänzungen des Regelschullehramts finden sich zum Beispiel an den Standorten Bielefeld, Bremen, Dortmund, Köln oder Siegen (Radhoff & Ruhberg 2018; Werning & Neugebauer 2020). In Berlin wurde nach den Vorschlägen der Expert\*innenkommission zur Lehrer\*innenbildung (SenBJF 2012) eine stufenbezogene Lehramtsausbildung implementiert, in deren Rahmen Sonderpädagogik als Fach studiert werden kann und inklusive Bildung einen festen Bestandteil aller Lehramtsstudiengänge darstellt (Wachtel 2018).

Orientiert an einer normativ anvisierten inklusiven Schul- und Unterrichtskultur ist auch die Lehrer\*innenbildung aufgefordert, sich konzeptionell umzugestalten, wobei vielfach eine Ausweitung und Veränderung von Praxisphasen erfolgt. In der Bildungsforschung werden verschiedene Ansätze aus fachdidaktischer oder erziehungswissenschaftlicher Perspektive diskutiert (exemplarisch Rothland & Biederbeck 2018). An der Leibniz Universität Hannover (LUH) wurde als Rahmen für die universitäre Lehrer\*innenbildung das Leitbild der reflexiven Handlungsfähigkeit entwickelt (Gillen 2015; Dannemann et al. 2019). Charakteristika dieses Leitbilds sind praxisbezogene Theoriebildung, kooperative Professionalisierung und Reflexivität. Die Qualitätsverbesserung des Praxisbezugs und der Praxisbegegnungen im Sinne einer „rekonstruierend-reflexive[n] Auseinandersetzung“ (Gillen 2015, S. 16) wird hierbei als wesentlich für die Entwicklung einer reflexiven Handlungsfähigkeit angesehen. Um den angehenden Lehrpersonen eine Auseinandersetzung mit den Veränderungen zu ermöglichen, werden im Rahmen der zweiten Förderphase der Qualitätsoffensive Lehrerbildung<sup>1</sup> an der LUH interdisziplinäre Tandemformate für Schulpraktika im BA und M.Ed. entwickelt, in denen Studierende derselben oder unterschiedlicher Disziplinen gemeinsam Unterricht hospitieren, planen, durchführen und/oder reflektieren. Hervorzuheben ist hierbei die

---

<sup>1</sup> Teile des diesem Artikel zugrundeliegenden Vorhabens wurden im Rahmen der gemeinsamen „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ von Bund und Ländern mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01JA1806 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor\*innen.

Zusammenarbeit von Praktikant\*innen mit unterschiedlichen Expertiseprofilen im Schulpraktikum. Hierdurch sollen Professionalisierungsprozesse der Studierenden unterstützt und parallel durch die Zusammenarbeit von Schule und Universität Schulentwicklungsprozesse gefördert werden (Dannemann et al. 2020). Aus studentischer Perspektive haben Praktikumsphasen häufig eine Legitimationsfunktion für die Berufseignung und -neigung (Hascher 2011), während diese studentisch-subjektive Bedeutungszuschreibung der universitären Praktikumsphasen und deren berufsvorbereitende Bedeutung für die Lehrer\*innenbildung in Frage gestellt werden kann (Wenzl et al. 2018).

In diesem Artikel wird über ein Lehr- und Forschungsprojekt berichtet, in dem Master-Studierende der Sonderpädagogik mit dem Förderschwerpunkt Lernen und des gymnasialen Lehramts mit dem Unterrichtsfach Biologie im Rahmen ihres Fach- bzw. Fachrichtungspraktikums in Tandems Unterricht planen und durchführen. Die Studierenden tandems wurden erst nach einer disziplinspezifischen Vorbereitung auf die Praktikumsphase gebildet. Von der Rekonstruktion der audiographierten Planungsgespräche werden Erkenntnisse über die Aushandlungs- und Planungsprozesse sowie Ansätze einer beruflichen Professionalisierung der beiden Studierenden erwartet.

## **2 Kooperation als Herausforderung und Chance für die Planung inklusiven Unterrichts**

Mit der gemeinsamen Verantwortung verschiedener Lehrämter für einen gemeinsamen Unterricht, die aus der Einführung der inklusiven Schule folgt, kann sich unter Bezugnahme auf das Autonomie-Gleichheits-Modell (Lortie 1964) ein Dilemma für die Lehrenden ergeben. Inklusiver Unterricht fordert ein Stück weit eine Aufgabe der Autonomie und eine positive Einstellung gegenüber den Impulsen der Kolleg\*innen, die nicht als Einmischung verstanden werden dürfen (ebd. 1972). Die gemeinsame Gestaltung von Unterricht kann sowohl einen Mehrwert für Lernende (Lomos et al. 2012) als auch eine entlastende Wirkung für Lehrende aufweisen (Vangrieken et al. 2015), positive Effekte auf die Innovationsbereitschaft in Kollegien haben (ebd.; Trumpa et al. 2016) sowie zu einer nachhaltigen inklusiven Unterrichtsentwicklung (Werning 2018) beitragen. Durch das Aufgeben der Rolle der\*des (Fach-)Lehrenden als Einzelkämpfer\*in ergibt sich für die Unterrichtsteams eine Vielzahl an pädagogischen, didaktischen, methodischen und vor allem diagnostischen Möglichkeiten im Sinne einer inklusiven Didaktik (Werning 2020). Die verschiedenen Kooperationsmodelle, wie sie beispielsweise Friend et al. (2010) vorschlagen, ermöglichen neue Gestaltungsmöglichkeiten für die Durchführung von Unterricht. Zum Beispiel kann eine ‚one teach, one observe‘-Phase von den Fachlehrenden für eine Diagnose der Schüler\*innenvorstellungen genutzt werden, während die Sonderpädagog\*innen die Moderation des Unterrichts übernehmen. Kooperation zwischen den Lehrenden gilt entsprechend als wichtiger Indikator sowohl für guten (Terhart & Klieme 2006) als auch für guten inklusiven Unterricht (exemplarisch Arndt & Werning 2016; Lütje-Klose & Miller 2017). Bisher sind allerdings sowohl die Lehrer\*innenbildung als auch die Schulen vorrangig auf Alleinverantwortlichkeit statt auf kooperative Arbeitsbeziehungen ausgerichtet (Werning 2018). Daher kann die Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Fachpersonen bereits in der ersten Phase der

Lehrer\*innenbildung für inklusive Bildung sensibilisieren und wertvolle Entwicklungsprozesse anstoßen (Gläser & Schomaker 2018).

### **3 Interdisziplinäre Unterrichtsplanung für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen**

Durch die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams soll eine Schul- und Unterrichtskultur geschaffen werden, welche die Heterogenität der Lerngruppe positiv aufgreift und gleichzeitig differenziertes und gemeinsames Lernen ermöglicht (Lütje-Klose & Neumann 2018). Unterrichten zielt auf die Erweiterung des Wissens-, Kenntnis- und Fähigkeitsstandes der Unterrichteten (Terhart 2009). Dabei ist Unterricht unter anderem durch seine pädagogische Absicht und Planmäßigkeit gekennzeichnet (ebd.). Die Gestaltung von Unterricht in inklusiven Settings erfordert nach Werning und Arndt (2015) neben einer Auseinandersetzung mit den Gestaltungsprinzipien von gutem Unterricht und der Berücksichtigung spezifischer Spannungsfelder auch die Zusammenarbeit von Lehrer\*innen mit disziplinär unterschiedlichen Kompetenzprofilen und anderen pädagogischen Fachkräften. In der Unterrichtsplanung werden über die didaktischen und methodischen Entscheidungen „die Weichen für die Unterrichtsgestaltungen gestellt“ (Greiten 2015, S. 235). Damit stellt die Unterrichtsplanung eine wesentliche Phase für den interdisziplinären Austausch dar, die allerdings in der bisherigen Forschung zu wenig beachtet wird (ebd.). Hier haben die Planenden die Möglichkeit, sich über ihre Erfahrungen und Perspektiven zum Berufs- und Unterrichtsverständnis auszutauschen und ihre (kooperative) Aufgabenteilung grundsätzlich und situationsabhängig auszuhandeln. Der gemeinsame Unterricht und die hierdurch mögliche „allseitige Förderung aller Kinder durch gemeinsame Lernsituationen“ (Wocken 2011, S. 7) als normative Leitidee der (Integrations-)Pädagogik stehen im Mittelpunkt der Diskussion und stellen zusätzliche Herausforderungen für Lehrpersonen in einem traditionell separierenden und segregierenden Schulsystem dar.

### **4 Zur Bedeutung von Schüler\*innenvorstellungen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen**

Ein zentraler Befund der Naturwissenschafts- (Hammann & Asshoff 2014; Kattmann 2015) und Sachunterrichtsdidaktik (Kallweit et al. 2019; Schröder & Miller 2019) ist, dass die individuellen Vorstellungen der Schüler\*innen bei der Planung, Gestaltung und Reflexion von Unterricht zu berücksichtigen sind, wenn Unterricht das Ziel verfolgen soll, diesen eine sinnstiftende Erschließung der Welt auch über fachlich angemessene Vorstellungen zu ermöglichen (Gropengießer 2006, 2007). Vorstellungen werden hier als auf Erfahrungen basierende subjektive mentale Konstrukte verstanden. Durch den Erfahrungsbezug sind insbesondere im Alltag erworbene Vorstellungen tief verankert, da sie sich vielfach als fruchtbar bestätigt haben. Hierüber kann die Nachhaltigkeit lebensweltlicher Vorstellungen erklärt werden, die sich darin zeigt, dass Erwachsene naturwissenschaftliche Phänomene häufig ähnlich erklären wie Kinder (Nentwig 2000). Kattmann (2017, S. 7) charakterisiert diese „verkörperten Vorstellungen“ entsprechend als „weitgehend resistent gegen Belehrung“. Entsprechend besteht das Ziel von Unterricht

nicht in einem Ersetzen der lebensweltlichen Vorstellungen, sondern darin, dass Schüler\*innen zusätzlich zu ihren lebensweltlichen Interpretationen biologische Erklärungen verstehen, als bedeutsam ansehen und darüber hinaus – in hierfür geeigneten Kontexten – anwenden können (Kattmann 2017).

Vor diesem Hintergrund stellt die Diagnose der individuellen Schüler\*innenvorstellungen oder zumindest die Berücksichtigung prominenter Vorstellungen einen wesentlichen Bezugsrahmen für die Lehrenden dar. Erfolgt die Diagnose im Kontext der Unterrichtsplanung, so können die Vorstellungen als Lernvoraussetzungen und Anknüpfungsmöglichkeiten verstanden werden (Gropengießer & Kattmann 2013) – ebenso können Diagnosen auch prozessbegleitend oder für eine summative Reflexion von Unterricht eingesetzt werden. Danach werden als Schüler\*innenvorstellungen die jeweils aktuellen Vorstellungen der Schüler\*innen unabhängig von ihrer fachlichen Angemessenheit bezeichnet. Mit Bezug darauf können die Vorstellungen weiter in Alltagsvorstellungen, wissenschaftsorientierte und wissenschaftliche Vorstellungen unterschieden werden. Um diese Charakterisierung vornehmen zu können, ist das fachlich geklärte Verständnis des jeweils behandelten Phänomens notwendig (Dannemann 2018). Im Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Kattmann et al. 1997) wird die Lernpotentialdiagnose daher durch die Fachliche Klärung ergänzt und Unterricht bezogen auf beides geplant. Hierbei werden die wissenschaftlichen und die Schüler\*innenperspektiven als gleichwertig angesehen (Kattmann 2017). Die Gegenüberstellung mit dem wechselseitigen Vergleich der Vorstellungen kann Hinweise auf geeignete individuelle Lernwege geben, die wiederum in eine nach den Vorstellungen differenzierende Planung von Unterricht einfließen können.

## **5 Das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit für die Lehrer\*innenbildung an der LUH**

Das Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit umfasst drei zentrale Komponenten für die universitäre Lehrer\*innenbildung: praxisbezogene Theoriebildung, Reflexivität und kooperative Professionalisierung (Gillen 2015; Dannemann et al. 2019). Diese Komponenten werden über den strukturtheoretischen, den kompetenzorientierten und den berufsbiographischen Ansatz professionstheoretisch gerahmt, wobei die Ansätze als theoretische Ergänzungen verstanden werden, die situationsbezogen reflexiv aufeinander zu beziehen sind. Mit der Komponente der *praxisbezogenen Theoriebildung* wird darauf verwiesen, Praxis vor dem Hintergrund fachwissenschaftlicher, fachdidaktischer und/oder (sonder-)pädagogischer sowie erziehungswissenschaftlicher Theorien<sup>2</sup> zu betrachten und wechselseitige Bezüge herzustellen. Auf dieser Grundlage können Begründungen für Handlungen entwickelt werden. Praxis kann dabei unterschiedlich eingebunden werden, bspw. über Praktikumsphasen, über das fallorientierte bzw. fallrekonstruktive Arbeiten an Unterrichtsprotokollen oder komplexitätsreduzierten (Video-)Vignetten. Ausgewählte Situationen können vor dem Hintergrund verschiedener theoretischer Perspektiven analysiert werden, die unterschiedliche Implikationen für Haltungen, Wissen

---

<sup>2</sup> Inklusionspädagogik wird im Sinne der Reflexiven Handlungsfähigkeit als Querschnittsaufgabe der Lehrer\*innenbildung verstanden.

oder die Handlungsfähigkeiten der Studierenden haben können. So kann bspw. Heterogenität aus erziehungswissenschaftlicher und (fach-)didaktischer Perspektive betrachtet und die Bedeutungen beider Sichtweisen im Vergleich sowie in Bezug auf die Praxis reflektiert werden. Damit ist *Reflexivität* als weiteres Ziel der Lehrer\*innenbildung benannt. Sie soll als berufsbiographisches Grundprinzip des Handelns etabliert werden. Mit Blick auf Unterricht ist hiermit einerseits die Hoffnung verbunden, dass eine bestimmte Qualität des Lehrer\*innenhandelns – insbesondere über das begründete Abwägen und Hinterfragen von Handlungsentscheidungen – entwickelt werden kann und andererseits, dass eine kontinuierliche berufsbiographisch orientierte Weiterentwicklung ihrer Fähigkeiten (auch) durch die Lehrenden möglich wird. Die *kooperative Professionalisierung* zielt auf eine Verbindung der verschiedenen an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Disziplinen, die etwa über Verschränkungen in der Lehre erfolgen kann. Die Zusammenarbeit der an der Lehrer\*innenbildung beteiligten Disziplinen orientiert sich am Prinzip des ‚Collaborative Training Models‘ (Stayton & McCollum 2002). Nach diesem Modell absolvieren die Studierenden des allgemeinen und des sonderpädagogischen Lehramts – neben Veranstaltungen zu den Themenkomplexen inklusive Bildung und sonderpädagogische Basiskompetenzen – gemeinsam Praxisphasen (ebd.).

Die einzelnen Stränge sollen sich im Sinne einer kooperativen Professionalisierung im Verlauf des Studiums miteinander verbinden und bereits während der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung Erfahrungsräume für die Zusammenarbeit in interdisziplinären Teams bieten, um die angehenden Lehrer\*innen auf die gemeinsame Arbeit an inklusiven Schulen vorbereiten zu können (z.B. Arndt et al. 2017). Hierbei werden von den Unterrichtspraktika in der Masterphase besondere Lernchancen für die unterrichtsbezogene Zusammenarbeit erwartet, da sie es Studierenden mit unterschiedlichen Kompetenzprofilen ermöglichen, im Austausch kooperationspraktische Erfahrungen zu sammeln, wie es Heinrich, Urban und Werning (2013) in ihrer Expertise vorschlagen. Dies bietet einen strukturellen Rahmen dafür, disziplinär verschiedene theoretische Zugangsweisen zu Lernen und Unterricht, verschiedene Gestaltungen von Praxis und verschiedene Organisationsformen von Schule und Unterricht zu erleben und auf Peerebene zu diskutieren. Für die Studierenden entsteht damit während des Praktikums die Möglichkeit einer gemeinsamen Annäherung an das Praxisfeld Schule.

Das Leitbild der reflexiven Handlungsfähigkeit basiert auf der grundsätzlichen Annahme, dass der Lehrberuf professionalisierbar sei. Strukturfunktionalistisch begründet Oevermann (1996) diese Professionalisierungsbedürftigkeit theoretisch durch eine Parallelisierung mit den klassischen Professionsbereichen Medizin, Recht und Wissenschaft/Kunst. Im Gegensatz zu diesen sei der Lehrberuf allerdings noch nicht professionalisiert, sondern professionalisierungsbedürftig (ebd.) – ein angemessener Umgang mit dem zentralen beruflichen Handlungsproblem ist noch nicht gelungen. Als wesentliche Professionalisierungsmomente benennt Oevermann neben einem professionalisierten Handeln der\*des Einzelnen eine gelungene Institutionalisierung. Zentrale Funktion der Institution Schule ist für Oevermann primär die Wissensvermittlung, mit der eine Vermittlung von Normen verbunden ist. Professionalisierungsbedürftig ist für Oevermann allerdings ausschließlich eine dritte implizit therapeutische Dimension pädagogischer Praxis. Als zentrale Strukturelemente entwirft er entsprechend ein Arbeitsbündnis zwischen dem Lernenden und dem Lehrenden sowie die Notwendigkeit für den Lehrenden

die – angelehnt an Parsons – zugleich diffuse als auch spezifische Beziehung zum Lernenden aufrecht zu erhalten und zwischen diesen Polen zu vermitteln. Über die strukturelle Nähe zur Therapie begründet Oevermann auch die fehlende Technologisierbarkeit des pädagogischen Handelns, das es mit ganzen Personen zu tun hat, da „Autonomie und Rollenhandlungsfähigkeit“ der Lernenden noch nicht gefestigt sind (ebd., S. 147).

Im Gegensatz zu diesem Ansatz negiert bspw. Wernet (2003) grundsätzlich eine Professionalisierungsbedürftigkeit des Lehrberufs. Anstelle der professionellen Vermittlungshandlungen zwischen diffusen und spezifischen Beziehungsaspekten fordert er eine Vermeidung diffuser Handlungen der Lehrenden (ebd.). Lehrende müssten durch konsequent spezifisch orientierte Handlungen Widersprüche vermeiden und diffuse Schüler\*innenhandlungen als Ausnahmen fassen, über deren Zulassen sie entscheiden könnten (ebd.). Infolge dieser Strukturiertheit pädagogischen Handelns sei eine Professionalisierung des Lehrberufs nicht notwendig.

Orientiert am Leitbild der Reflexiven Handlungsfähigkeit kann ein strukturtheoretisch gerahmtes Professionsverständnis anhand spezifischer Handlungen für das hier beschriebene Tandemprojekt bestimmt werden. Dies wäre ein im Kern kooperatives Planen, Durchführen und Reflektieren des Unterrichts, wobei praktisches und theoretisches Wissen explizit voneinander geschieden und reflexiv aufeinander zu beziehen sind. Der jeweilig spezifische, und im Kooperationsprozess als spezifisch disziplinär voneinander zu scheidende, Beitrag der beiden Disziplinen der Sonderpädagogik und der Fachdidaktik zu diesen Handlungen ist – wie oben problematisiert – nicht nur in der Forschung noch zu bestimmen. Die Lehrenden in der Schulpraxis und die Studierenden, die in diesem Projekt als interdisziplinäre Tandems handlungsfähig werden sollen, stehen vor der überaus komplexen Herausforderung, ihre Beziehungsstrukturierung aushandeln zu müssen.

## **6 „Ich brauch das nicht“: Rekonstruktion einer Unterrichtsplanungssequenz in einem interdisziplinären Studierendentandem**

Die verschriftlichten Aufzeichnungen der Unterrichtsplanungsgespräche der interdisziplinär zusammengesetzten Studierendentandems stellen im Sinne der Objektiven Hermeneutik Protokolle sozialer Wirklichkeit dar und sind im Sinne Oevermanns als Texte Träger von symbolischer Bedeutung (Leber & Oevermann 1998). Anhand dieser Protokolle einer spezifischen Planungspraxis kann methodisch kontrolliert über ihre materiellen Spuren auf sinnstrukturierte Ereignisse zugegriffen werden (ebd.). Zur Rahmung der hier betrachteten spezifischen Praxis können verschiedene Bezugssysteme herangezogen werden: Die Studierenden sind zugleich berufliche Einsteiger\*innen, Fach- bzw. Fachrichtungspraktikant\*innen und (angehende) Vertreter\*innen ihrer spezifischen Disziplin und könnten vor dem Hintergrund dieser Bezugssysteme unterschiedlich agieren.

Das vorliegende Protokoll entstand im Rahmen eines kooperativen Unterrichtspraktikums, welches gemeinsam von der Fachdidaktik Biologie und dem Förderschwerpunkt Lernen angeboten wurde und an einer integrativen Gesamtschule stattfand. Die Studierenden können sich freiwillig für diese Form des Praktikums entscheiden. Im Rahmen des Praktikums sind die Studierenden des Lehramts für Gymnasien mit dem Unterrichtsfach Biologie (FD) und des Lehramts Sonderpädagogik (SP) mit dem Förderschwer-

punkt Lernen und dem Unterrichtsfach Sachunterricht aufgefordert, gemeinsam Unterricht im Fach Naturwissenschaft zu planen, durchzuführen und nachzubesprechen. Die folgende Sequenz entstammt dem ersten Drittel eines Planungsgesprächs, das in der vierten Woche des fünfwöchigen Praktikums aufgezeichnet wurde. Zu diesem Zeitpunkt hatten die Studierenden bereits gemeinsam unterrichtet und planen die Durchführung der gemeinsamen Unterrichtsstunde, an der auch die betreuenden Dozierenden der Universität teilnehmen werden. Als zentral für den vorliegenden Fall erweisen sich rollenförmige und berufsbiographische Differenzsetzungen, über die sich die beiden Tandempartner\*innen bei der Bestimmung des Modus und des Rahmens des gemeinsamen Planungshandelns inszenieren.

Zunächst wird der Protokollausschnitt in gesamter Länge zur besseren Nachvollziehbarkeit dargestellt.

FD: ((atmet laut ein)) ähm also (2) w- @zu dem Thema@ ich (.) brauch das nich [SP: hm (bejahend)]<sup>3</sup>

FD: hm weil ich mich halt mit ner unterrichtsstunde so: stark auseinandersetze wenn ich sie plane dass ich das eh im kopf habe [SP: ja]

FD: (.) ich hab das halt in meinem ersten schulpraktikum hab ich das vorne liegen gehabt und nie drauf geguckt (.) das einzige wo es hilft da guck ich dann auch (.) ähm (.) sind so sachen die ich an die tafel schreibe [SP: hm (bejahend)]

FD: (1) zum beispiel der merksatz dass ich da halt mir vorher gedanken mache was ich da jetzt haben möchte stehen haben möchte [SP: ja]

FD: (.) weil sonst neigst du halt dazu dein tafelbild gerne mal (.) irgendwie (1) ( ) (2) anders zu gestalten (.) deswegen (.) das lege ich mir dann immer noch hin

SP: also (es=is) halt so ich hab mir diese diese unterrichtsplanung (.) ((räuspern)) ähm (1) die halt bisher immer nur an einer förderschule gemacht (.) und da kannst du halt die zettel auch eigentlich vergessen so weil das nie (.) funktioniert so wie man sich das vorstellt (1) und (.) ähm (.) deshalb is=so diese dieser (.) von vorne bis hinten (.) auch mit den zeiteinteilugn so find ich halt hilft mir einfach weiter wenns vorne liegt dass ich dann nochma drauf gucken kann (.) aber ich finde jetzt in dem (1) setting mit den schülern und in der klassenkonstellation find ich=es sinnvoll weil irgendwie doch der druck höher ist dass (1) die (.) unterrichtsstunde abgeschlossen wird und die themen etwas ähm (1) ja (.) wich- oder weil weil vielleicht mehr wert auf fachliche vermittlung gelegt wird (1) so

Dieser Ausschnitt wird nachfolgend, der forschungspraktischen Bedeutung der objektiven Hermeneutik entsprechend (einführend: Wernet 2009), sequenzanalytisch erschlossen.

FD: ((atmet laut ein)) ähm also (2) w- @zu dem Thema@

Der initiale Sprecher\*innenwechsel zwischen den beiden Gesprächsteilnehmenden erfolgt lachend mit der Zuwendung *zu dem Thema*. In der sprachlichen Suchbewegung *ähm also* vollführt sich der Versuch des Anschlusses und der Überleitung zum neuen

---

<sup>3</sup> Die zustimmenden Einschübe des Partners sind zwar in die Interpretation eingeflossen, werden aber aus Gründen der kompakteren Darstellung nur teilweise explizit ausgeführt.

Thema. Bei diesem Thema kann es sich um ein lästiges oder pikantes Thema handeln – deshalb wird es nicht als solches benannt, sondern nur als *Thema* aufgegriffen. In einem Gedankenexperiment erscheint der Sprechakt in einer formellen Sitzung wohlgeformt, wenn die Sitzungsleitung sich einem neuen Thema zuwenden will, da das vorherige als abgearbeitet betrachtet wird. Der Sitzungsleitung geht es in diesem Fall weniger um einen diskursiven Austausch der Interaktionspartner\*innen, sondern eher um das Abarbeiten der Tagesordnung. Die hierdurch etablierte Art der Kommunikationsgestaltung verweist in dieser Einbettung auf einen bürokratischen Akt im Sinne einer formalen Routine. Da das aufgegriffene Thema die schriftliche Stundenplanung ist, wird ein im Praktikum übliches und in diesem Sinne die Situation kennzeichnendes Thema verhandelt. In Anlehnung an Parsons (2012) kann an dieser Stelle von einem institutionell festgelegten Kern der für die universitäre Lehrer\*innenbildung spezifischen Praktikant\*innenrolle gesprochen werden. Das Thema, die ausgearbeitete schriftliche Stundenplanung, kann entsprechend als zentrale Dokumentation bzw. als zentrales Produkt dieses spezifisch rollenförmigen Handelns angesehen werden. In der Praktikumslogik soll sie zugleich eine Anschlussmöglichkeit für weitere entsprechende Handlungen bieten, da sie eine Kommunikation über den zukünftigen Unterricht sowohl mit SP als auch mit den Mentor\*innen an der Schule sowie den Dozierenden an der Universität erlaubt. Die Option in einen diskursiven Austausch treten zu können bzw. zu wollen, wird allerdings von FD negiert, indem das Thema als abzuarbeitende Pflicht bzw. Routine gekennzeichnet wird. Dies wird unterstützt durch das den Sprechakt begleitende Lachen [@], nach dem im Anschluss eher mit der Verkündung einer Entscheidung als mit einer kontroversen Diskussion zu rechnen ist. Im Kontext der im Gedankenexperiment angenommenen Sitzung verweist dies eher auf eine hierarchische Sitzungsstruktur mit festen Regeln als auf eine basisdemokratische Zusammenkunft mit wechselnder Zuständigkeit und Verantwortung.

Wenn die Äußerung in einem informellen Rahmen getätigt wird, muss von einer Anknüpfung an eine vorherige Aussage ausgegangen werden. Auch in dieser Konstellation nimmt sich die\*der Sprecher\*in (unwidersprochen) das Recht ein Thema zu setzen und damit den Gesprächsverlauf zu steuern. Somit existiert in diesem informellen Setting entweder eine routinisierte oder/und hierarchisierte Struktur. Ein an der Perspektive des anderen oder inhaltsbezogener Austausch mit dem Ziel, im Diskurs eine geteilte Haltung oder gemeinsame Handlungsform zu entwickeln, ist nicht vordringlich.

FD: ich (.) brauch das nich

Durch die Feststellung, weder eine verschriftlichte Unterrichtsplanung noch einen Austausch zu diesem Thema zu benötigen, erfolgt eine persönliche Positionierung, die zwar auch Ausdruck einer Entscheidung ist, aber durch das vorangestellte *ich* in erster Linie als Bestimmung einer Differenz zwischen Sprecher\*in und Gegenüber dient. Das *brauch das nich* verweist darauf, dass eine gemeinsame Planungspraxis von Unterricht für FD keinen Mehrwert darstellt. Das adressierte Gegenüber kann SP als weitere\*r Gesprächsteilnehmende\*r sein. Ebenso kann sich die Zurückweisung an die Praxis einer Institution richten, die die adressierte Routine etabliert hat oder die Regeln der Interaktionen vorschreibt. Hierin deutet sich ein Distinktionsbestreben an, das sowohl eine Distanzierung

von SP als auch von den universitären oder schulischen Anforderungen des Fachpraktikums ausdrücken kann.

Mit dem Ablehnen einer erst durch gemeinsame Arbeit möglichen interdisziplinären und inklusiv orientierten Unterrichtsplanung kann die hierin bestehende Möglichkeit zur Kooperation als Form einer professionellen Interaktionsgestaltung im Unterricht (Werning 2018) nicht realisiert werden. Infolgedessen kann durch den fehlenden Austausch kein Unterricht für alle Schüler\*innen geplant werden, für den im Idealfall sowohl die Perspektive von FD als auch von SP notwendig wären. Entsprechend zeigt sich bereits hier eine Distanzierung von der Struktur eines – mit Reiser (1998) gesprochenen – doppelten Arbeitsbündnisses mit den Kolleg\*innen und den Schüler\*innen.

SP: [\_hm (bejahend)\_]

Über einen Widerspruch oder eine Kommentierung der Situation als möglichen Anschluss könnte SP sich positionieren und/oder eine Möglichkeit zur Reflexion erzeugen. Indem hier allerdings eine Zustimmung erfolgt, wird die von FD etablierte Distanzbewegung (vorläufig) legitimiert und unterstützt.

FD: [\_weil ich\_] mich halt mit ner unterrichtsstunde so: stark auseinandersetze wenn ich sie plane

Die einleitende Konjunktion *weil* kennzeichnet, dass FD ihre\*seine Position im Folgenden erklären möchte. Durch die Begründung *weil ich mich halt mit ner unterrichtsstunde so stark auseinandersetze* wird insbesondere die Intensität der Auseinandersetzung hervorgehoben. Über die Betonung des langgezogenem *[:]* *so (stark)* wird die Beschäftigung mit *ner Unterrichtsstunde* als besonders mühsam und kräftezehrend gekennzeichnet. Das eigene Engagement bei der Auseinandersetzung wird als *stark* charakterisiert. Beides entwirft den Planungsprozess, den FD im Vorfeld einer Unterrichtsstunde durchlebt, als körperliche Belastung. Als Selbstauskunft (*ich*) von einer Lehrkraft wäre eher die Betonung der Gründlichkeit, Differenziertheit oder Intensität als die *Stärke* einer Planung zu erwarten. Eine intensive Auseinandersetzung würde bspw. in erster Linie mentale Prozesse erfordern, bspw. beim Antizipieren binnendifferenzierter Lernwege, dem Entwerfen von Alternativen oder der Diskussion verschiedener Perspektiven im Sinne der kollegialen Kooperation. Mit der Attribuierung als *stark* werden eher körperliche Kondition, Koordination und Durchhaltevermögen betont. Hiermit wird das Planen als eine routinisierte technische Fähigkeit entworfen, die regelbasiert beschreibbar ist und (an-)trainiert werden kann. Dies steht im Gegensatz zu dem von Luhmann (1979) und Oevermann (1996) beschriebenen Technologiedefizit, da Konditionsgefüge, die treffende Vorhersagen erlauben würden, in pädagogischen Kontexten überaus komplex sind und dem Lehrenden nicht zur Planung vorliegen<sup>4</sup>.

Die Mühsal, die FD in dieser Selbstauskunft beschreibt, hat in Verbindung mit dem Modalpartikel *halt* eine distinguierende Wirkung. Die\*der Sprecher\*in grenzt sich von Lehrpersonen im Allgemeinen oder vom Gegenüber im Speziellen ab. FD beherrscht die gängige institutionelle Praxis bereits im Praktikum und führt diese zudem einer Weise

---

4 Statt allgemeingültiger Regeln entwirft Luhmann für Interaktionen im Unterricht das Konzept von „situationsrelative[n] Kausalplänen“, die sich „primär an variablen Faktoren, ja an Ereignissen orientieren“ (Luhmann 1979, S. 358).

aus, die sie\*ihn hervorhebt. Die\*der Sprecher\*in unterstreicht damit ihre\*seine eigenen Fähigkeiten und Fertigkeiten und wertet sowohl die Situation als auch die Kompetenzen des Gegenübers indirekt ab, weil dieses es *halt* nicht *so* macht.

Durch das *wenn* wird eine Kondition aufgestellt, die zwei Konnotationen evoziert. Zum einen kann sie temporal verstanden werden und damit wird der Zeitpunkt der starken Auseinandersetzung mit der Unterrichtsstunde benannt: bei der Planung. Alternative Zeitpunkte und Handlungsformen wären die Durchführung oder die Reflexion des Unterrichts, die allerdings nicht einbezogen werden. Andererseits kann das *wenn* als Bedingung verstanden werden, wodurch sich die\*der Sprecher\*in als kompetente ‚Unterrichtskraft‘ stilisiert und kennzeichnet, dass eine Unterrichtsplanung nur in bestimmten Situationen stattfindet – hier bspw. im Fachpraktikum. Die Unterrichtsgestaltung wäre bzw. ist ansonsten auch ohne Planung möglich. Ein gültiger Sprechakt dieser Art würde berufsbiografische Erfahrungen und Fähigkeiten erfordern, die bei Fachpraktikant\*innen nicht ohne weiteres zu erwarten wären. Entsprechend würde sich FD aus strukturtheoretischer Perspektive als sich professionalisierende\*r Akteur\*in selbst disqualifizieren.

Bezogen auf die Interaktion markiert *wenn ich sie plane* die eigene Aktivität im Vorbereitungsprozess. An die\*den Gesprächspartner\*in wird damit die Frage gerichtet: Was tust du eigentlich in der Zeit, während ich mich dem Planungsprozess zuwende? Welche Aufgabe erfüllst du im Planungsprozess? Hier könnte ein Anschluss über die Formulierung einer Wenn-Dann-Beziehung erfolgen, die dem Gegenüber eine mögliche Beteiligung eröffnet, etwa indem es sie\*ihn in eine dem Planungsprozess korrespondierende unterrichtsbezogene Aufgabe einbindet.

FD: dass ich das eh im kopf habe [SP: ja]

Der Anschluss an die durch *wenn* eingeführte Bedingung erfolgt nicht über die klassische Wenn-Dann-Beziehung, sondern als Konsekutivsatz. Damit wird an das *so stark* angeschlossen und der schematisch technologische bzw. bürokratische Ablauf wird durch *dass ich* verschärft. Ein *dann* würde demgegenüber die Bedingtheit des *im kopf haben* durch die Planungshandlung markieren. Im Zusammenhang mit der Planung des Unterrichts verweist die Aussage, die *Unterrichtsstunde im Kopf zu haben* auf eine Internalisierung. Über den Bezug zur *Unterrichtsstunde* – nicht zur -planung – wird hier ein stellvertretender Vollzug der Unterrichtspraxis entworfen. Um sich auf eine Unterrichtsstunde vorzubereiten, kann diese selbstverständlich im Kopf durchgespielt werden. Wenn eine Lehrperson die *Unterrichtsstunde* aber *eh im Kopf hat*, dann kann der spätere Vollzug des Unterrichts nur als Projektion, als re-aktualisierende Aufführung der Stunde im Kopf durchgeführt werden. Hierdurch wird der Lehrperson die Rolle der\*des Dramaturgin\*Dramaturgen, bzw. im Unterricht als Regisseur\*in, zugewiesen, die\*der wiederum ihren\*seinen Schauspieler\*innen – also den Schüler\*innen (und hier auch der anderen Lehrperson) – bestimmte Rollen zuweist. Dieser Akt der Entmündigung drückt die anderen Unterrichtsteilnehmenden in Statist\*innenrollen als Erfüllungsgehilfen im Vollzug. In diesem Verständnis von Unterricht entsteht eine spezifische, im Vergleich zu Breidenstein (2006) sogar noch zugespitzte Version der Produktorientierung des Schüler\*innenjobs, deren selbstständiges Einbringen im Unterricht zu minimieren ist. Ein wie auch immer gelagertes Abweichen vom Plan in der durchgeführten Stunde muss in dieser Logik als Scheitern verstanden werden. Mit Blick auf den für Oevermann (2002)

zentralen Moment einer stellvertretenden Krisenbewältigung, die Lehrpersonen für ihre Schüler\*innen übernehmen, stellt diese Perspektive auf Unterricht geradezu eine kategorische Verweigerung dar: An den Lernprozessen der Schüler\*innen orientierte Interaktionen, die bei der subjektiven Bewältigung unterstützen können, sind nicht denkbar.

Durch die Internalisierung der Unterrichtsstunde ist eine Zusammenarbeit der Interaktionspartner\*innen auf Augenhöhe nicht möglich. Stattdessen entspricht hier auch die Rolle von SP der Schüler\*innenrolle. In diesem Fall ist eine Beteiligung an der Planung, wie oben herausgestellt, nicht gewünscht – doch auch von einer Beteiligung an der Durchführung der Unterrichtsstunde wird die\*der Andere ausgeschlossen, da sich der geplante Ablauf im Kopf befindet und für andere Personen nicht zugänglich ist. Damit wird die bereits oben ausgeführte Abgrenzung FDs durch die Unmöglichkeit des zweiseitigen Arbeitsbündnisses bestätigt.

FD: (.) ich hab das halt in meinem ersten schulpraktikum hab ich das vorne liegen gehabt und nie drauf geguckt (.) das einzige wo es hilft da guck ich dann auch (.) ähm (.) sind so sachen die ich an die tafel schreibe [SP: hm (bejahend)] (1) zum beispiel der merksatz dass ich da halt mir vorher gedanken mache was ich da jetzt haben möchte stehen haben möchte [SP: ja]

Die Planung, die in Ausbildungssituationen häufig in tabellarischer Form dargestellt wird, wird mit den Erfahrungen im *ersten schulpraktikum* verbunden, in denen *nie drauf geguckt* wurde. Der Verweis, dass die (tabellarische) Planung bereits im *ersten schulpraktikum* keine Hilfe (mehr) darstellte, markiert noch einmal die besonderen Fähigkeiten von FD als Lehrer\*in. Ausgezeichnet wird hiermit wiederholt nicht die gelungene Wissensvermittlung oder die Gestaltung eines Unterrichts, der es Schüler\*innen ermöglicht, mit Interesse und Verständnis ein Fach zu lernen, sondern ein Internalisieren von Planungsergebnissen, die im besten Falle dazu führen, dass Unterricht ungestört durch Schüler\*innen (oder Kolleg\*innen) nach der Imagination der Lehrperson abläuft. Die Qualität von Unterricht kann demnach daran bemessen werden, wie weit/genau der Unterricht mit dieser Planung korrespondiert – bis in die sprachliche Formulierung des Ergebnissatzes. Mit der Ausführung *so sachen die ich an die tafel schreibe dass ich da halt mir vorher gedanken mache was ich da jetzt haben möchte* wird die Verweigerung der stellvertretenden Krisenbewältigung im Arbeitsbündnis zwischen Lehrperson und Schüler\*innen manifest. Mit dem Merksatz steht das Ergebnis des Unterrichts sogar bis ins sprachliche Detail bereits vor der Stunde fest. Zugleich verweist die Tatsache, dass gerade der Merksatz schwerfällt, darauf, dass die Lehrperson nicht über ein tragfähiges und flexibles Fachverständnis verfügt – hierfür ist ein Merkzettel notwendig. Auch in fachlicher Hinsicht kann der selbst zugeschriebene Expertisestatus nicht erfüllt werden. Die Schüler\*innen haben im Unterricht damit nur eine Bedeutung als Stichwortgeber für das Reproduzieren des Planungsergebnisses der\*des Lehrenden. In dieser Logik entsprechen die idealen Schüler\*innen denjenigen, die ihren Job erfüllen und hier etwa den Merksatz als Produkt des durchlaufenen Fertigungsprozesses (Breidenstein 2006) orientiert an den Wünschen der Lehrperson formulieren und gelehrt abscreiben. FD verweigert es, ihre\*seine nach Oevermann (2002) bestehende Rolle als Impulsgeber\*in und Unterstützende\*r für die Krisenbewältigung und das fachliche Lernen der Schüler\*innen anzunehmen. Die Heterogenität der Lerngruppe bzw. die Individualität der Schüler\*innen kann keine Berücksichtigung finden. Ihre individuellen Entwicklungsprozesse,

die im pädagogischen Fokus sowohl des Unterrichts als auch der Institution Schule stehen, haben in diesem Entwurf von Unterricht ebensowenig Raum wie ihre fachbezogenen Lernprozesse, für die eine individuelle Diagnose der Schüler\*innenvorstellungen und die davon ausgehende differenzierte Gestaltung von Lerngelegenheiten als grundlegend angesehen werden (Kattmann 2015; Dannemann 2018). Aus fachdidaktischer Perspektive verweist diese Missachtung von Schüler\*innenvorstellungen für die Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion auf ein mehrfach problematisiertes Lehrer\*innendenken und -handeln (Shulman 1986; van Dijk 2009; Adamina et al. 2019). Unterricht und Unterrichtsplanung sind in FDs Logik einseitig fachlich orientiert und auf das jeweilige Produkt ausgerichtet, für Differenzierungen in der Lernumgebung ergibt sich keine Notwendigkeit. Auch hierin zeigt sich in Fortführung oder als Grundlage der Verweigerung einer stellvertretenden Krisenbewältigung ein Bild von Unterricht als technologisierbarem und – mit Blick auf die Schüler\*innen – gleichschrittigem und gleichmacherischem Lehrer\*innenhandeln. Dies stünde im Gegensatz dazu, dass bestimmte Tätigkeiten der Berufspraxis von Lehrer\*innen überhaupt als professionalisierungsbedürftig angesehen werden könnten, die Oevermann (2002, S. 32) wie folgt begründet: „[d]ie Professionalisierungsbedürftigkeit von Praxis mache ich in meiner Theorie letztlich an dieser Bedingung der Nicht-Standardisierbarkeit stellvertretender Krisenbewältigung fest.“

FD: (.) weil sonst neigst du halt dazu dein tafelbild gerne mal (.) irgendwie (1) (.) (2) anders zu gestalten (.) deswegen (.) das lege ich mir dann immer noch hin

Zum ersten Mal in der Interaktion nutzt die\*der Sprechende das *du*, was als direkte Ansprache des Gegenübers interpretiert werden kann. Da an dieser Stelle das *du* mit einer Handlung verbunden ist, die vom entworfenen Ideal der plangerecht handelnden Lehrperson abweicht, kann dies als wiederholte negativ konnotierte Abgrenzung vom Gegenüber angesehen werden. Dass FD selbst vom geplanten Tafelbild abweicht, würde sich durch ein ‚man‘ oder in gesteigerter Form sogar im ‚ich‘ ausdrücken. Wie bereits ausgeführt, sieht FD die Abweichung vom Plan als Scheitern an. Damit lehnt es FD auch hier ab, den eigenen Erfahrungen im Fachpraktikum berufsbiographische Entwicklungspotenziale zuzuschreiben und sich in der Rolle als Fachpraktikant\*in zu inszenieren. Mit *das lege ich mir dann immer noch hin* unterbreitet FD SP ein Angebot für eine Mitgestaltung des Unterrichts, allerdings unter der Auflage sich an der Planungsvorgabe zu orientieren. Damit wird eine gleichberechtigte kooperative Zusammenarbeit weiterhin sowohl für die Planung als auch für die Durchführung des Unterrichts abgelehnt.

SP: also (es=is) halt so ich hab mir diese diese unterrichtsplanung (.)

Mit dem einleitenden Sprechakt *also (es=is) halt so* entwirft SP eine Differenz zwischen (allgemeiner) Regelhaftigkeit und der vorliegenden situativen Abweichung, die eine persönliche Positionierung erfordert. Diese eigene Positionierung wird durch die Personalpronomina *ich* und *mir* zweifach betont. Zugleich erfolgt über diese Wortkombination auch ein Rückbezug auf FDs letzte Äußerung, die\*der dieselben Worte wählt. Diese wörtliche Spiegelung kann zum einen als Versuch eines direkten Anschlusses an FD gesehen werden, zum anderen könnte damit ein Gegenentwurf zu FDs Darstellung eingeleitet werden. Mit der sprachlichen Suchbewegung *diese diese Unterrichtsplanung*

zeigt sich die von SP entworfene Diskrepanz insbesondere in Bezug auf die bisherigen berufspraktischen Erfahrungen mit Unterrichtsplanungen und ihrer Bedeutung im gerade aktuellen Kontext. Im Vergleich zu einem möglichen *die Unterrichtsplanung* wird auf eine Fremdheit verwiesen, die etwa durch den Zwang zu *dieser* spezifischen Unterrichtsplanung im Fachpraktikum oder eine berufsbiographisch und/oder -praktisch nicht erlebte Nützlichkeit von Unterrichtsplanungen begründet sein kann.

SP: ((räuspern)) ähm (1) die halt bisher immer nur an einer förderschule gemacht (.)

SP konkretisiert ihre\*seine Erfahrungen, *die halt bisher immer nur an einer förderschule gemacht* wurden. SP versucht sich einer neuen Herausforderung zu stellen, wobei die bisherigen Sozialisierungserfahrungen als Referenzrahmen herangezogen werden. Der Institution der Förderschule als Bezugsort kommen hierbei mehrere Funktionen zu. Als Bezugspunkt, welcher in der Sonderpädagogik historisch sehr eng mit der Disziplin verknüpft ist (Ellger-Rüttgardt 2016), kann sie Sicherheit und Orientierung vor dem Hintergrund der berufsbiographischen Erfahrungen der\*des Sprechenden stiften. Durch den Rückbezug auf eine Institution, deren Fortbestand im Kontext inklusiver Bildungsbemühungen – und insbesondere im Förderschwerpunkt Lernen, in dessen Rahmen das Praktikum von SP angesiedelt ist – zunehmend in Frage gestellt wird, positioniert sich SP im doppelten Sinne: Zum einen ordnet SP die bisher gesammelten Rollen- und Sozialisierungserfahrungen als institutionell bedingt ein und zum anderen betont sie\*er eine praxisrelevante Differenz zwischen den Schulformen. Damit erweist sich die Differenz für SP sowohl handlungsbezogen als auch biographisch und persönlich als hochgradig bedeutsam.

Über den institutionellen Bezug erfolgt auch eine Begründung und Legitimierung der persönlichen Hilfsbedürftigkeit in der aktuellen Situation. Damit eröffnet SP über die institutionelle Differenzsetzung einen sozialisatorischen Rahmen für die Ausgestaltung eines pädagogischen Arbeitsbündnisses zwischen den Praktikant\*innen. Die durch FD angebotene Schüler\*innenrolle, die einer reinen Statist\*innentätigkeit entspricht, wird unter Einschränkungen für die aktuelle Situation akzeptiert. Auf latenter Ebene erfolgt durch die eingeschränkte Akzeptanz der Schüler\*innenrolle auch eine Bestätigung der Rolle von FD als Lehrperson oder Regisseur\*in. Mit der Markierung der Krisenhaftigkeit, in der sich SP in der Schüler\*innenrolle verortet, wären sowohl für FD als auch für SP Professionalisierungsbedürftigkeiten zu attestieren. SP kennzeichnet diese Rollenverteilung aber zugleich als temporär und situativ. In anderen Situationen, etwa an einer Förderschule, könnte diese sich umkehren.

Im Folgenden könnten sich beide im Sinne eines diskursiven Anschlusses nun als Stellvertreter\*innen ihrer Institutionen sachlich über die Differenzen in der Planung oder der Lehrer\*innenrolle verständigen und sich auf ein gemeinsames grundsätzlich gleichberechtigtes Vorgehen einigen. Allerdings verweist das *halt bisher immer nur* in Verbindung mit dem Räuspern darauf, dass SP diesen beiden Institutionen eine unterschiedliche Wertigkeit zuschreibt, wobei die Förderschule der Gesamtschule untergeordnet wird. Damit wird das Moment einer möglichen Gleichberechtigung durch die vorgenommene Institutionsrangordnung fragwürdig.

Im Anschluss an die Sequenz könnte die\*der Sprecher\*in die dort erworbenen – und auch an der Regelschule anwendbaren Fähigkeiten – einbringen und damit das von FD

angebotene pädagogische Arbeitsbündnis, welches nicht auf Gleichberechtigung rekurriert, sondern SP eine Statist\*innenrolle zuschreibt, ablehnen und erweitern. Dies könnte über den Entwurf einer SP eigenen Expertise und beruflichen Identität realisiert werden, in der bspw. spezifische Fähigkeiten als Sonderpädagog\*in oder Sachunterrichtsdidaktiker\*in in den Vordergrund gestellt werden.

SP: und da kannst du halt die zettel auch eigentlich vergessen so

SP wendet sich in ihrer\*seiner Adressierung direkt an die\*den Tandempartner\*in [du] und deren\*dessen Vorstellung von Unterrichtsplanung, indem sie\*er mit dem Rückgriff auf die Institution Förderschule [und da] konstatiert, dass *du halt die zettel auch eigentlich vergessen* kannst. Die Unterrichtsplanung wird auf manifester Ebene auf Zettel reduziert. In der Reduktion liegt zum einen eine (wiederholte) Abgrenzung der Unterrichtsplanung (und des Unterrichts) an Förderschulen im Vergleich zu Regelschulen, womit die\*der Sprechende noch einmal die Differenz der zwei Institutionen und des mit ihnen verbundenen beruflichen Handelns reproduziert. Zum anderen rekurriert SP bezogen auf die Strukturiertheit des Unterrichts als planvolles Handeln (Terhart 2009) auf die Umsetzung des schulischen Bildungsauftrag und deren Sozialisations- und Selektionsfunktion (Parsons 2012) an der Förderschule. Im Vergleich zur Regelschule lohnt an der Förderschule eine Planung nicht – hier werden nur *Zettel* daraus, die man *eigentlich vergessen kann*.

Im Sinne eines Appells wendet sich die\*der Sprechende direkt an ihr\*sein Gegenüber [du], weshalb dies auch als direkte Kritik am Planungsverständnis von FD bzw. deren\*dessen selbststilisierter Planungsexpertise verstanden werden kann. Mit dem *du* wird das Gegenüber gedanklich an die Förderschule versetzt, in der für SP Ungewissheiten den Unterricht bestimmen und wo auch für FD ein plangemäßes Unterrichten nicht möglich wäre. In diesem Referenzrahmen der Praxiserfahrungen von SP wäre ein ingenieurales Vorgehen, in dem eine vorgeplante Strategie in der Praxis nur noch technisch versiert umzusetzen ist (Oevermann 1996), nicht anwendbar. Hier wirft die Unterrichtspraxis Probleme auf, die situativ zu bearbeiten sind. Während für FD damit die Planungspraxis entscheidend ist und den Unterricht überformt, lässt in SPs Gegenentwurf die institutionell bedingte ungewisse Unterrichtspraxis Planungsanstrengungen vergebens erscheinen. Eine positive Setzung, welche Dimensionen die Berufspraxis des Lehrenden jenseits des Ingenieursmodus konstituiert, erfolgt jedoch nicht. Auch eine eigene berufliche Identität, die über den institutionellen Bezug hinausgeht und für FD einen Reflexions- oder Lernanlass geboten hätte, wird nicht entworfen. Damit erkennt SP die Rolle von FD als Lehrperson bzw. Regisseur\*in in der aktuellen Situation trotz der Kritik an.

SP: weil das nie (.) funktioniert so wie man sich das vorstellt (1)

Über die eigenen berufsbiografischen Erfahrungen begründet SP explizit das Abwerten der Planung an der Förderschule. Hierdurch wird wiederholt die eigenständige institutionelle Domäne betont. An der Förderschule *funktioniert* die Umsetzung einer fixierten Planung im Unterricht *nie*. Dies kann orientiert an Luhmann als angemessene Kritik an diesem mechanistischen Bild beurteilt werden, da Pläne „nicht nur die ausgearbeitete eigene Absicht, sondern eine selektive Konstellation von Kausalfaktoren, die als objektiv gegeben oder als erwirkbar unterstellt werden“ (Luhmann 1979, S. 351) bezeichnen.

Allerdings fasst die\*der Sprechende das Scheitern von Plänen allgemein: Es *funktioniert nie* und bei *niemandem* [man]. Damit wird das Misslingen von planvollem Handeln an Förderschulen absolut gesetzt und die Differenz zwischen den Institutionen Förder- und Gesamtschule nicht nur reproduziert, sondern noch verstärkt. Mit dieser Aussage markiert SP seine Position im Tandem wiederholt und in diffuser Weise damit, fehl am Platz zu sein. Weder der institutionsbezogene Erfahrungshorizont noch eigene (andere) Fähigkeiten als Sonderpädagog\*in oder Sachunterrichtsdidaktiker\*in werden als handlungsrelevant eingebracht. Die alternativ mögliche Rolle als Fachpraktikant\*in wird nicht adressiert, indem bspw. eigene spezifische Entwicklungsziele benannt werden. Da die Selbstverortung diffus bleibt, kann es SP nicht gelingen, in einer der möglichen Rollen spezifisch zu handeln. Bezogen auf die Ausformung einer spezifischen Lehrer\*innenrolle entsteht für SP hier nach Wernet (2003) ein pädagogisches Handlungsproblem.

SP: und (.) ähm (.) deshalb is=so diese dieser (.) von vorne bis hinten (.) auch mit den zeiteinteilungen  
so find ich halt hilft mir einfach weiter wens vorne liegt dass ich dann nochma drauf gucken kann (.)

Die Anerkennung der Hilfsbedürftigkeit wird manifest. SP sieht es in der neuen Institution als möglich an, die schriftliche Unterrichtsplanung von FD als strukturierten und inszenierten Ablauf [von vorne bis hinten, mit den zeiteinteilungen] umzusetzen. Da SP das Moment der Entlastung lediglich auf diese strukturbezogenen Aspekte bezieht, reduziert sie\*er eine mögliche gemeinsame Planung auf einen schematischen Verlauf des Unterrichts. Im Sinne der Bündnisbeziehung liegt in der Ausführung auch die Aufforderung an FD, den inneren Film im Kopf zugänglich zu machen, da der Ablauf sonst nicht nachvollziehbar ist. Auf latenter Ebene kann dies als Ausdruck eines Wunsches zur Partizipation am Planungshandeln interpretiert werden. Gleichzeitig wird die Asymmetrie der Bündnisbeziehung akzeptiert. Im Gegensatz zu FD, die\*der als Planungsexpert\*in den Verlauf im Kopf hat, ist die Nachverfolgung des Unterrichtsverlaufs über einen Zettel, der *vorne liegt*, notwendig. Eine inhaltliche Ebene der Vermittlung, individuelle Lernmöglichkeiten oder erweiterte Unterrichtsfunktionen bspw. aus sonderpädagogischer Perspektive werden auch hier nicht angesprochen. Für eine Form der institutionalisierten systembezogenen Service-Leistung wäre SP aufgefordert die eigene Spezialist\*innenrolle für bestimmte Unterrichts- und Erziehungssituationen zu entwerfen (Reiser 1998, S. 50). Die Rollenausformung könnte dann in einem möglichen doppelten Arbeitsbündnis stattfinden, wenn FD eine Beratung anfragt und adressiert.

Das temporär etablierte einseitige Arbeitsbündnis zwischen den Tandempartner\*innen in hierarchischer Form wird etabliert und gleichzeitig FDs Rolle als Regisseur\*in unterstrichen. Zwar legt die\*der Schüler\*in SP das eigene Nicht-Wissen begründet über die institutionelle Differenz offen, aber der Wunsch zu lernen und eine eigene Expertise in der neuen Institution zu entwickeln, wird weiterhin nicht formuliert. Wissensdrang oder die persönliche Professionalisierung sind hier auf beiden Seiten keine Triebfedern im doppelt anerkannten Arbeitsbündnis. Eine reflexive Auseinandersetzung beider Tandempartner\*innen mit ihrer Professionalisierungsbedürftigkeit wird hierdurch ausgeklammert.

Im folgenden Abschnitt erfolgt eine Reproduktion der erschlossenen Strukturen auf manifester Ebene, welche die Interpretation der Rollen der beiden Tandempartner\*innen und die Distinktion der Schulformen bestätigt.

SP: aber ich finde jetzt in dem (1) setting mit den schülern und in der klassenkonstellation find ich=es sinnvoll weil irgendwie doch der druck höher ist dass (1) die (.) unterrichtsstunde abgeschlossen wird und die themen etwas ähm (1) ja (.) wich- oder weil weil vielleicht mehr wert auf fachliche vermittlung gelegt wird (1) so

Bedeutsam ist hier die Begründung für die Andersartigkeit der Gesamtschule: Dort wird *mehr wert auf fachliche vermittlung gelegt*. Damit wird nach Oevermann (1996) die zentrale Funktion von Schule angesprochen und von SP zur Kennzeichnung der Regelschule herangezogen. Im Umkehrschluss ergibt sich als Kennzeichen der Förderschule, dass dort weniger Wert auf die fachliche Vermittlung gelegt wird. Hierdurch wird der Tenor, die Förderschule sei keine echte Schule, verstärkt. Auch hier wird allerdings keine positive Funktion von Unterricht in der Förderschule entworfen, ebensowenig eine Rolle, in der SP den Unterricht der Regelschule mitgestalten könnte. Damit bestätigt SP sowohl ihre\*seine Rolle als Statist\*in als auch FDs einseitig am Fachlichen orientierte Logik der Regelschule als institutionell bedingt. Wenn SP mit ihrer\*seiner biografischen Verortung an der Förderschule die „organisatorische separierende Service-Leistung der Sonderpädagogik“ (Reiser 1998, S. 48) überwinden möchte, dann müssten die zukünftige Lehrer\*innenrolle – und die aktuelle Lerner\*innenrolle im Kontext Praktikum – positiv konnotiert und anerkannt werden. Eine Alternative hierzu stellt die oben angesprochene Ausformung einer spezialisierten Berater\*innenrolle (ebd., S. 50) dar, in der SP die\*den Regelschullehrer\*in bei spezifisch sonderpädagogischen Fragestellungen berät.

## **7 Herausforderungen für Professionalisierungsprozesse in interdisziplinären Praxisphasen der universitären Lehrer\*innenbildung**

Die an interdisziplinär gestaltete Praxisphasen der universitären Lehrer\*innenbildung geknüpfte Hoffnung, Professionalisierungsprozesse anzubahnen, ist ausgehend vom vorliegenden Fall mit einem Fragezeichen zu versehen. Die hier dargestellte Rekonstruktion eines Planungsgesprächs verweist auf grundlegende Distinktionsbewegungen der beiden Akteur\*innen, die sowohl Kooperation als auch interdisziplinär angeregte Theorie- und praxisbezogene Reflexionsprozesse strukturell verhindern. Bei einem Vergleich der beiden zur Differenzbegründung entworfenen Ausgrenzungsfiguren zeigen sich hierfür jeweils unterschiedliche Bezugsrahmen der Teilnehmenden.

FD bezieht die Differenzbegründung auf unterschiedliche persönliche Expertisen: Sich selbst inszeniert sie\*er als Planungs-Expert\*in, deren\*dessen mentale Planungen ohne größere Änderungen im Unterricht realisiert werden können. Als Beleg werden bisherige Erfahrungen in Praktika angeführt. Der Planungsprozess führt hier zu einer Verinnerlichung des (damit unteilbaren) Erarbeiteten und darüber zu einer Exklusion der\*des potentiellen Partnerin\*Partners aus dem Prozess. Eine gleichberechtigte Kooperation, die das gemeinsame Planen von Unterricht umfasst, kann infolge dieser Verinnerlichung grundsätzlich nicht angebahnt werden. Verbunden damit wird gelungener Unterricht als Projektion der Planung entworfen, was sämtliche Interaktionspartner\*innen zu Statist\*innen werden lässt. FD kündigt somit sowohl die Rolle als Partner\*in in einem kooperativen Tandem, als auch die Praktikant\*innenrolle auf, mit denen die normativen bzw. institutionellen Erwartungen eines universitären Tandem-Praktikums verbunden werden können. Stattdessen entwirft FD für sich eine Rolle als Einzelkämpfer\*in und

geborener\*geborenem Lehr-Expert\*in. Bemerkenswert ist FDs Perspektive auf die Durchführung und Beurteilung von Unterricht, der dann gelungen ist, wenn der Unterricht die Projektion der formal-technologisch vorstrukturierten und verinnerlichten Planung darstellt. Damit sind sowohl das Lehrer\*innenhandeln als auch die Inhalte und Lernprozesse allein durch die Lehrer\*innenperspektive und das (von ihr\*ihm ausgewählte) Fachliche bestimmt, die Perspektive der Schüler\*innen und ihre Lernprozesse spielen keine Rolle. Im Gegenteil müssen situative Veränderungen durch die Schüler\*innen oder Kolleg\*innen als Abweichung und Einmischung verstanden und negativ eingeschätzt werden. Die Handlungslogik von FD steht damit im Gegensatz zu Oevermanns Aussage „[d]er Pädagoge ist also der Strukturlogik seines Handelns nach Geburtshelfer im Prozess der Erzeugung des Neuen und nicht umgekehrt, wie im Nürnberger Trichtermodell, Agentur der Anpassung des neuen Lebens an das alte Wissen und die alten Normen“ (Oevermann 2002, S. 35). Zugleich widerspricht diese Logik etablierten (biologie-) didaktischen Planungsmodellen wie dem konstruktivistisch orientierten Modell der Didaktischen Rekonstruktion (Duit et al. 2012), in dem Lernprozesse auf Grundlage eines in-Beziehung-Setzens der Perspektiven von Lernenden und Wissenschaftler\*innen didaktisch strukturiert werden und welches auch in der Sachunterrichtsdidaktik im Zusammenhang mit Fragen inklusiver Unterrichtsgestaltung rezipiert worden ist (Seitz 2005; Gebauer & Simon 2012). Auch die in den fachdidaktischen Diskursen als bedeutsam hervorgehobenen subjektiven Schüler\*innenvorstellungen (Kattmann 2015) können von FD infolge eines solchen Modells der Unterrichtsplanung und -durchführung nicht berücksichtigt werden. Damit werden FDs selbstzugeschriebene Rolle als Expert\*in und ihr\*sein Entwurf von Unterrichtsplanung und gelungenem Unterricht in mehrfacher Hinsicht theoretisch dekonstruiert.

Auch SP führt in der Reaktion auf FD seine persönlichen Erfahrungen aus, begründet die sich daraus ergebende Distinktion aber durch Differenzen zwischen den Schulformen. Für SP besteht ein wesentlicher Unterschied darin, dass strukturierte Unterrichtsplanungen an der Förderschule nicht sinnvoll sind, da sie für das Handeln im Unterricht keinen Wert haben. SPs Einschätzung nach verfolgt Unterricht an der Förderschule weniger das Ziel der Fachwissensvermittlung – sie\*er sieht die Schüler\*innen an dieser Institution nicht als unterweisungsbedürftig (Oevermann 1996) an. Mit diesen Unterschieden betont SP ihre\*seine Fremdheit an der Gesamtschule – und entwirft zugleich das Konzept einer institutionsgebundenen Lehr-Kultur, die grundsätzlich dazu führt, dass in der einen Institution sozialisierte Lehrer\*innen in anderen fremd und nicht handlungsfähig sind. Damit hebt SP zwar die persönliche Expertisedifferenz zu FD auf, negiert aber zugleich – wie auch FD – die Möglichkeit einer gleichberechtigten Kooperation. Stattdessen akzeptiert sie\*er eine Zusammenarbeit als institutionsbezogen gültiges Regisseur\*in-Statist\*in-Verhältnis, in dem letztere\*r primär Anweisungen ausführt. Inhaltlich formuliert SP keine fachdidaktisch oder sonderpädagogisch begründete Alternative zum Unterrichtsplanen oder -handeln, das dem technologischen Modell von FD entgegenstehen könnte. Sie\*Er akzeptiert dieses Modell als zumindest für die Gesamtschule angemessenes. Damit kann SP einem Praktikum an einer Gesamtschule keinen berufsbiographischen oder Bildungswert zusprechen, da hier zu Lernendes für die eigene Heimat der Förderschule keine Bedeutung aufweist. Im Gegenteil erscheint es vor diesem Hintergrund grundsätzlich fraglich, ob Sonderpädagog\*innen mit berufspraktischer

Erfahrung an Regelschulen ein Arbeitsfeld finden können – die Möglichkeiten lägen dann außerhalb der Vermittlung von Normen und Fachinhalten (Oevermann 2002). In SPs Äußerungen lassen sich deutliche Bezüge zu einer angenommenen Strukturdivergenz erkennen, die von SP sogar zugespitzt als Unvereinbarkeit der beiden institutionellen Strukturen aufgefasst wird und damit zu einer grundsätzlichen Entfremdung von einer möglichen eigenen Arbeitstätigkeit an der Gesamtschule führen.

Die von beiden Studierenden entworfenen Distinktionen lassen sich als Figuren einer beidseitigen Grenzziehung infolge einer fehlenden Passung charakterisieren. Diese fehlende Passung zueinander wird in der vorliegenden Situation durch den unterschiedlichen Expertisestatus und durch verschiedene institutionelle berufsbiographische Enkulturationsprozesse begründet. Damit wird die fehlende Passung, die in einer (interdisziplinären) Zusammenarbeit konstituierend ist und die im Sinne einer Ergänzung zum wechselseitigen Nutzen auch positiv interpretiert werden kann, ausschließlich negativ ausgelegt. Statt eine gleichberechtigte Kooperation auszuhandeln, wird ihre Unmöglichkeit von beiden Studierenden etabliert. Anstelle dieser Form der Zusammenarbeit erscheint lediglich ein hierarchisches Interaktionsmodell möglich, das allerdings nicht zu einem vertieften wechselseitigen Austausch über Unterrichtsverständnisse und/oder Lernprozesse führen kann. Die beiden Studierenden verbleiben in ihren Begründungen auf einer diffus-persönlichen Ebene, spezifische Erfahrungen und sachbezogen-inhaltliche Auseinandersetzungen über Planungsprozesse oder Unterricht werden nicht eingebracht. Im vorliegenden Fall gelingt es keinem der beiden Tandempartner\*innen ein disziplinär begründetes Selbstverständnis – etwa als Sonderpädagog\*in, Fachdidaktiker\*in oder Biolog\*in – einzubringen oder zu entwickeln. Ob die diesen Fall strukturierenden disziplinären Unterschiede im Sinne einer Typologie angesehen werden können, erfordert weitere rekonstruktive Forschung in diesem Bereich. Als charakteristisch für (integratives) interdisziplinäres Arbeiten gilt, die gemeinsame Fragestellung „bei der Bearbeitung aus ihrer disziplinären Perspektive bereits im Blick“ zu haben (Bolscho 2019, S. 202). Im Arbeitsprozess können diese Perspektiven für disziplinär unterschiedliche Aufgaben und Herangehensweisen genutzt werden, um ein gemeinsames Produkt zu gestalten. Bezogen auf den vorliegenden Fall könnte sich das Potential einer interdisziplinären Unterrichtsplanung u.a. darin zeigen, dass die Heterogenität der Schüler\*innen über eine Verbindung der fachdidaktischen (z.B. individuelle Schüler\*innenvorstellungen) und der sonderpädagogischen Perspektive (z.B. Lernen am gemeinsamen Gegenstand) integrativ berücksichtigt wird. Um in diesem Sinne interdisziplinär agieren zu können, wäre eine disziplinspezifische Identität Voraussetzung, die in unterschiedlichen Bezugsrahmen auch rollenförmig gewechselt werden kann, bspw. von Sonderpädagogik zur Sachunterrichtsdidaktik oder von der Biologiedidaktik zur Biologie. Bei integrativ interdisziplinären Umsetzungen sind die notwendigen Aushandlungsprozesse erwartbar komplexer und vielleicht auch konflikthafter. Reiser (2007, S. 99) fasst dies in der Figur einer „konflikthafte[n] Dynamik von Annäherung und Abgrenzung in der Auseinandersetzung mit dem Anderen“. Gerade diese Perspektive des Anderen (an-)zuerkennen, kann es aber erst ermöglichen, eigene Grundannahmen von Unterricht und Lernen in Frage zu stellen sowie die Impulse des Anderen als Möglichkeit zur eigenen Professionalisierung nutzen zu können. In einem solchen Tandem kann

die funktionale Ausdifferenzierung der beiden Pole pädagogischen Handelns, die in Summe nach Oevermann professionalisierungsbedürftig sind, erkennbar werden.

Bezogen auf die Anbahnung von Professionalisierungsprozessen lässt die Rekonstruktion der hier vorliegenden Interaktion damit nur einen ernüchternden Schluss zu, der sowohl auf die Akteur\*innen als auch auf das Tandem-Praktikum in der hier durchgeführten Form verweist. In dem Tandem-Projekt, aus dem das vorliegende Protokoll stammt, waren Rahmenbedingungen der gemeinsamen Arbeit vorgegeben: die gemeinsame Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion. Damit kann die erwartete Kooperation als ein Bündnis unter Zwang angesehen werden. Gefördert wird im hier vorliegenden Fall eine Betonung der Unterschiedlichkeit, die durch den Einbezug von Person und Institution allumfassend wird. Entsprechend ist die Tandemmetapher hier im negativen Sinne kennzeichnend, indem ein\*e Partner\*in die Richtung vorgibt und steuert, während die\*der andere nur mitstrampelt. Die Möglichkeit, das Verständnis der eigenen Disziplin über die interdisziplinären Aushandlungsprozesse ko-konstruktiv (Gräsel et al. 2006) zu erweitern, kann sich hierdurch nicht ergeben. In der gegenwärtigen Situation müssten Praxisphasen, die an der interdisziplinären Gestaltung von inklusivem Unterricht interessiert sind, neben dem Fokus auf die subjektiven biographischen Entwicklungsprozesse immer auch die disziplinären und institutionellen Rahmungen von Schule und Universität mitberücksichtigen und darüber (hoch-)schulische Entwicklungsprozesse reflektieren.

## **Literatur**

- Adamina, Marco, Kübler, Markus, Kalcsics, Katharina, Bietenhard, Sophia & Engeli, Eva (Hrsg.) (2018): „Wie ich mir das denke und vorstelle...“: Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu Lerngegenständen des Sachunterrichts und des Fachbereichs Natur, Mensch, Gesellschaft. Bad Heilbrunn.
- Arndt, Ann-Kathrin & Werning, Rolf (2016): Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In Vera Moser & Birgit Lütje-Klose (Hrsg.): *Schulische Inklusion*. Weinheim & Basel, S. 160-174.
- Arndt, Ann-Kathrin, Nehring, Andreas, Schiedek, Karina, Schiedek, Steffen, Schomaker, Claudia & Werning, Rolf (2017): Sonderpädagogisches und gymnasiales Lehramt in Kooperation? In: *Journal für LehrerInnenbildung*, 17(1), S. 26-30.
- Bundesgesetzblatt (BGBl) (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Vom 21. Dezember 2008. Berlin: Bundesanzeiger, S. 1419-1457.
- Bolscho, Dietmar (2019): Transdisziplinarität als disziplinäre Grenzüberschreitung. In: Martin Siebach, Jacqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler, S. 192-205.
- Breidenstein, Georg (2006): *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden.
- Dannemann, Sarah (2018): Rethinking Lesson Planning – Using Video Vignettes as Cases in E-Learning Scenarios. In: Odilla E. Finlayson, Eilish McLoughlin, Sibel Erduran & Peter Childs (Hrsg.): *Electronic Proceedings of the ESERA 2017 Conference. Research, Practice and Collaboration in Science Education*, Part 13/208. Dublin, S. 1881-1891.
- Dannemann, Sarah, Gillen, Julia, Krüger, Alexandra & Roux, Yvonne von (Hrsg.) (2019): *Reflektierte Handlungsfähigkeit in der Lehrer\*innenbildung. Leitbild, Konzepte und Projekte*. Berlin.
- Dannemann, Sarah, Neugebauer, Tjark, Schomaker, Claudia & Werning, Rolf (2020): Die LeibnizLernlandschaft: Diversität und Digitalisierung (L<sup>2</sup>D<sup>2</sup>) gestalten – Konzeptionelle Gedanken für eine inklusive Hochschullernwerkstatt an der Leibniz Universität Hannover. In Kathrin Kramer, Dietlinde Rumpf, Miriam

- Schöps & Stephanie Winter (Hrsg.): Lernen und Studieren in Lernwerkstätten: Hochschullernwerkstätten – Elemente von Hochschulentwicklung? Ein Rückblick auf 15 Jahre Hochschullernwerkstatt in Halle und Andernorts. Bad Heilbrunn, S. 226-237.
- Dijk, Esther van (2009): Teaching Evolution. A Study of Teachers' Pedagogical Content Knowledge. Oldenburg.
- Ellger-Rüttgardt, Sieglind L. (2016): Historischer Überblick. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 17-26.
- Friend, Marilyn, Cook, Lynne, Hurley-Chamberlain, Deanna & Shamberger, Cynthia (2010): Co-Teaching. An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. In: Journal of Educational and Psychological Consultation, 20, S. 9-27.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gillen, Julia (2015): Das Leibniz Prinzip in der Lehrerbildung. In: Unimagazin, 3, S. 14-17.
- Gläser, Eva & Schomaker, Claudia (2018): Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion – Perspektiven auf ein hochschuldidaktisches Projekt. In Anke Langner (Hrsg.): Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 281-286.
- Gräsel, Cornelia, Fußangel, Kathrin & Pröbstel, Christian (2006): Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos? In: Zeitschrift für Pädagogik, 52(2), S. 205-219.
- Greiten, Silvia (2015): Vor dem Unterrichten steht die Unterrichtsplanung: Didaktische und methodische Herausforderungen für inklusive Lehr-Lernsettings in den Sekundarstufen. In: Irmtraud Schnell (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn, S. 233-241.
- Gropengießer, Harald (2006): Lebenswelten, Denkwelten, Sprechwelten – Wie man die Vorstellungen der Lerner verstehen kann. Oldenburg.
- Gropengießer, Harald (2007): Theorie des erfahrungsbasierten Verstehens. In Dirk Krüger & Helmut Vogt (Hrsg.): Theorien in der biologiedidaktischen Forschung. Berlin, S. 105-116.
- Gropengießer, Harald & Kattmann, Ulrich (2013): Arbeiten mit Schülervorstellungen. In: Harald Gropengießer, Ute Harms & Ulrich Kattmann (Hrsg.): Fachdidaktik Biologie. Hallbergmoos, S. 12-15.
- Hammann, Marcus & Asshoff, Roman (2014): Schülervorstellungen im Biologieunterricht – Ursachen für Lernschwierigkeiten. Seelze.
- Hascher, Tina (2011): Vom „Mythos Praktikum“. ... und der Gefahr verpasster Lerngelegenheiten. In: Journal für LehrerInnenbildung, 11(3), S. 8-16.
- Heinrich, Martin, Urban, Michael & Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster, S. 60-133.
- Hillenbrand, Clemens, Melzer, Conny & Hagen, Tobias (2013): Bildung schulischer Fachkräfte für inklusive Bildungssysteme. In Hans Döbert & Horst Weishaupt (Hrsg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Münster, S. 33-68.
- Kallweit, Nina, Lüschen, Iris, Murmann, Lydia, Pech, Detlef, & Schomaker, Claudia (2019): Phänomenographie als Forschungszugang in der Didaktik des Sachunterrichts. In: Hartmut Giest, Eva Gläser & Andreas Hartinger (Hrsg.): Methodologien der Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn, S. 43-66.
- Kattmann, Ulrich, Duit, Reinders, Gropengießer, Harald & Komorek, Michael (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. In: Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften, 3(3), S. 3-18.
- Kattmann, Ulrich (2017): Die Bedeutung der Alltagsvorstellungen für den Biologieunterricht. In: Ulrich Kattmann (Hrsg.): Biologie unterrichten mit Alltagsvorstellungen. Didaktische Rekonstruktion in Unterrichtseinheiten. Seelze, S. 6-13.
- Kattmann, Ulrich (2015): Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht. Hallbergmoos.
- KMK (2018): Sonderpädagogische Förderung in der allgemeinen Schule 2017/18. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus\\_SoPae\\_Int\\_2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf) [26.02.2019].

- Langner, Anke (Hrsg.) (2018): *Inklusion im Dialog. Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn.
- Leber, Martina & Oevermann, Ulrich (1994): Möglichkeiten der Therapieverlaufsanalyse in der objektiven Hermeneutik. Eine exemplarische Analyse der ersten Minuten einer Fokaltherapie aus der Ulmer Textbank ‚Der Student‘. In: Detlef Garz & Klaus Kraimer (Hrsg.): *Die Welt als Text. Theorie und Praxis der objektiven Hermeneutik*. Frankfurt a.M., S. 383-427.
- Lindmeier, Bettina & Beyer, Tomke (2011): Kooperation von Lehrkräften in verschiedenen Formen schulischer Integration. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 4, S. 396-413.
- Lomos, Catalina, Hofman, Roelande H. & Bosker, Roel J. (2012): The concept of professional community and its relationship with student performance. In: Stephan Gerhard Huber & Frederik Ahlgrim (Hrsg.): *Kooperation. Aktuelle Forschung zur Kooperation in und zwischen Schulen sowie mit anderen Partnern*. Münster, S. 51-68.
- Lortie, Dan C. (1972): Team Teaching – Versuch der Beschreibung einer zukünftigen Schule. In: Hans Wilhelm Dechert (Hrsg.): *Team Teaching in der Schule*. München, S. 37-76.
- Luhmann, Niklas & Schorr, Karl Eberhard (1979): Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 25(3), S. 345-365.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Phillip (2015): Die Rolle der Sonderpädagogik im Rahmen der Lehrerinnen- und Lehrerprofessionalisierung für eine inklusive schulische Bildung. In: Thomas Häcker & Maik Walm (Hrsg.): *Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 101-116.
- Lütje-Klose, Birgit & Miller, Susanne (2017): Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Birgit Lütje-Klose, Susanne Miller, Susanne Schwab & Bettina Streese (Hrsg.): *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele*. Münster, S. 203-214.
- Lütje-Klose, Birgit & Neumann, Phillip (2018): Professionalisierung für eine inklusive Schule. In: Birgit Lütje-Klose, Thomas Riecke-Baulecke & Rolf Werning (Hrsg.): *Basiswissen Lehrerbildung: Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen in der Sonderpädagogik*. Seelze, S. 129-151.
- Nentwig, Peter (2000): Scientific Literacy: Vom vergeblichen Bemühen der Schule. In: Renate Brechel (Hrsg.): *Zur Didaktik der Physik und Chemie*. Alsbach, S. 179-181.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns*. Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Margret Kraul, Winfried Marotzki & Cornelia Schewpe (Hrsg.): *Biographie und Profession*. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Parsons, Talcott (2012): Die Schulklasse als soziales System: Einige ihrer Funktionen in der amerikanischen Gesellschaft. In: Ullrich Bauer, Uwe H. Bittlingmayer & Albert Scherr (Hrsg.): *Handbuch Bildungs- und Erziehungssoziologie*. Wiesbaden, S. 103-124.
- Radhoff, Melanie & Ruhberg, Christiane (2018): Die Ausbildung von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Kontext von Inklusion. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(3), S. 233-244.
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2, S. 46-54.
- Reiser, Helmut (2007): Inklusion – Vision oder Illusion? In: Dieter Katzenbach (Hrsg.): *Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung*. Frankfurt a.M., S. 99-105.
- Richter, Dirk & Pant, Hans A. (2016): *Lehrerkooperation in Deutschland*. Gütersloh.
- Rothland, Martin & Biederbeck, Ina (Hrsg.) (2018): *Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung. Bd. 4: Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung*. Münster, New York.
- Schröder, René & Miller, Susanne (2019): Forschungszugänge zu Schüler\*innenvorstellungen in einem inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 78-90.
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler.

- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (SenBJF) (2012): Ausbildung von Lehrkräften in Berlin. Empfehlungen der Expertenkommission Lehrerbildung. URL: [https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/15592099/expertenkommission\\_Lehrerinnen-und\\_Lehrerbildung.pdf/full/max/0/expertenkommission\\_Lehrerbildung.pdf](https://digital.zlb.de/viewer/rest/image/15592099/expertenkommission_Lehrerinnen-und_Lehrerbildung.pdf/full/max/0/expertenkommission_Lehrerbildung.pdf) [04.05.2020].
- Shulman, Lee S. (1986): Those who understand: Knowledge growth in teaching. In: *Educational Researcher*, 15(2), S. 4-14.
- Stayton, Vicki & McCollum, Jeanette (2002): Unifying General and Special Education: What Does the Research Tell Us? In: *Teacher Education and Special Education*, 25(3), S. 211-218.
- Steinert, Brigitte, Klieme, Eckhard, Maag Merki, Katharina, Döbrich, Peter, Hahlbheer, Ueli & Kunz, André (2006): Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 185-204.
- Terhart, Ewald & Klieme, Eckhard (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), S. 163-166.
- Terhart, Ewald (2009): *Didaktik. Eine Einführung*. Stuttgart.
- Trumpa, Silke, Franz, Eva-Kristina & Greiten, Silvia (2016): Forschungsbefunde zur Kooperation von Lehrkräften. Ein narratives Review. Research results on teacher cooperation. A narrative review. In: *Die deutsche Schule*, 108(1), S. 80-92.
- Vangrieken, Katrien, Dochy, Filip, Raes, Elisabeth & Kyndt, Eva (2015): Teacher collaboration: A systematic review. In: *Educational Research Review*, 15, S. 17-40.
- Wachtel, Grit (2018): Sonderpädagogik auf neuen Wegen – Lehrerbildung an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(3), S. 245-259.
- Wenzl, Thomas, Wernet, Andreas & Kollmer, Imke (2018): *Rekonstruktive Bildungsforschung*. Bd. 15: Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden. Wiesbaden.
- Wernet, Andreas (2003): *Pädagogische Permissivität. Schulische Sozialisation und pädagogisches Handeln jenseits der Professionalisierungsfrage*. Opladen.
- Wernet, Andreas (2009): *Qualitative Sozialforschung*. Bd. 11: Einführung in die Interpretationstechnik der objektiven Hermeneutik. Wiesbaden.
- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (Hrsg.) (2013): *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn.
- Werning, Rolf & Arndt, Ann-Kathrin (2015): *Unterrichtsgestaltung und Inklusion*. In: Ewald Kiel (Hrsg.): *Inklusion in Schule und Gesellschaft*. Bd. 2: *Inklusion im Sekundarbereich*. Stuttgart, S. 53-96.
- Werning, Rolf (2018): *Gemeinsam inklusiv unterrichten*. Grundlagen zur Kooperation von Lehrkräften im inklusiven Unterricht. In: *SCHULE inklusiv*, 1, S. 4-8.
- Werning, Rolf (2019): *Inklusion im frühkindlichen und schulischen Bereich*. In: Olaf Köller, Marcus Hasselhorn, Friedrich W. Hesse, Kai Maaz, Josef Schrader, Heike Solga, Katharina Spieß, & Karin Zimmer (Hrsg.): *Das Bildungswesen in Deutschland. Bestand und Potentiale*. Bad Heilbrunn, S. 333-374.
- Werning, Rolf (2020): *Inklusive Didaktik – adaptiven Unterricht realisieren*. In: *SCHULE inklusiv*, 8, S. 4-8.
- Werning, Rolf & Neugebauer, Tjark (2020): *Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Colin Cramer, Johannes König, Martin Rothland, & Sigrid Blömeke (Hrsg.): *Handbuch Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn, S. 603-609.
- Wocken, Hans (2011): *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine*. Hamburg.



Toni Simon

## **Partizipation als Qualitätsmerkmal inklusiven (Sach)Unterrichts**

– empirische Ergebnisse zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler\*innenpartizipation

*Im Beitrag wird zunächst bündig auf den unscharfen Gebrauch der Begriffe Inklusion und Partizipation sowie auf Fragen der Legitimation von Partizipation in Schule eingegangen. Die besondere Bedeutung von Partizipation im (inkluisiven) Sachunterricht sowie zentrale Ansprüche, Möglichkeiten und Grenzen der schulischen Partizipationsförderung werden anschließend thematisiert. Weiterhin wird herausgearbeitet, dass Einstellungen von Lehrkräften für das Gelingen von Partizipation höchst bedeutsam und ihre Erforschung und Reflexion ein Beitrag zur inklusionsorientierten Lehrkräfte(weiter)bildung sind. Der Beitrag schließt mit Einblicken in eine quantitative Studie zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler\*innenpartizipation.*

### **1 Inklusion und Partizipation als »Plastikwörter«**

Wird der Begriff der Partizipation im Rahmen von Diskussionen um die Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven (Sach)Unterricht aufgerufen respektive mit dem Inklusionsbegriff verbunden, ergeben sich zwei grundlegende Fragen: *Welche* Partizipation ist gemeint? Und *welche* Inklusion? Sowohl Inklusion als auch Partizipation sind in erziehungswissenschaftlichen Diskursen seit längerem populäre, vielfach und teils auch inflationär verwendete Begriffe. Nicht nur ihr originär sozial- bzw. politikwissenschaftlicher Ursprung ist ihnen gemein (vgl. Simon & Pech 2019, 2019a), sondern auch der Umstand, dass beide Termini mit verschiedenen Verständnissen und in der Konsequenz differentiellen und teils widersprüchlichen Ansätzen, Konzepten etc. verbunden werden. Aufgrund der unscharfen Verwendung bezeichnete Dlugosch (2013 in Anlehnung an Helmke et al.) den Inklusionsbegriff als »semantische Klammer« und Caduff (2007 in Anlehnung an Pörksen) den Partizipationsbegriff als »Plastikwort«. Die Diskussion um die Bestimmung des Inklusionsbegriffes und seine Rekontextualisierungen wurde in den letzten Jahren vielfach geführt (vgl. Hinz 2002, 2013; Budde & Hummrich 2013; Amrhein 2016). Während Inklusion oft auf sonderpädagogische Kategorien bezogen und i.S. der Mainstream-Integration der 1990er Jahre verstanden wird, wird Partizipation nicht selten mit dem Begriff der Teilhabe synonym verwendet (so auch in inklusionspädagogischen Diskussionen, vgl. z.B. Schwab 2016; Hershkovich et al. 2017), obgleich in themenbezogenen Diskursen dezidiert zwischen beiden unterschieden wird (vgl. z.B.

Schröder 1995, S. 15ff.; Fatke & Schneider 2008, S. 11; Hirschberg 2010, S. 2; Stange 2010, S. 20).

Mit Blick auf sachunterrichtsdidaktische Diskussionen um Inklusion und Partizipation spricht sich Baumgardt (2018) dafür aus, den Partizipationsbegriff zu schärfen. Teilhabe versteht Baumgardt in Anlehnung an Stange als grundlegende Voraussetzung von Partizipation, Partizipation aber als deutlich mehr als nur ein Dabeisein. Dieses an der originären Bedeutung des Partizipationsbegriffes (vgl. dazu z.B. Fuchs 1973) orientierte Verständnis von Partizipation, das „wesentlich mehr als bloßes Mitmachen oder Dabeisein im Alltag“ meint, nämlich vielmehr die „effektive Einflussnahme, Mitbestimmung und Entscheidungsmacht“ (Flieger, 2017, S. 179), findet sich in sachunterrichtsdidaktisch-inklusionspädagogischen Diskursen mittlerweile in einer größeren Zahl an Publikationen wieder (siehe Abels et al. 2019; Abels & Kolliander 2017; Baumgardt 2018; Gebauer & Simon 2012; Kaiser & Seitz 2017; Oldenburg et al. 2019; Pech et al. 2017, 2018; Seitz & Simon 2018; Sellin & Michalik 2019; J. Simon 2019, 2019a; Simon 2015, 2017, 2018, 2019b).

## **2 Zentrale Positionen der Legitimation von Partizipation in Schule**

Die Förderung der Partizipation junger Menschen gilt in verschiedenen Diskursen seit langem als höchst bedeutsam. Dabei wird die Partizipation von Kindern und Jugendlichen nicht selten mit Hoffnungen bzw. Erwartungen bestimmter positiver Effekte verbunden und somit eher zweckrational begründet. So soll Partizipation unter anderem als Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus und Politikverdrossenheit, als Ressource für die Ganztagschulentwicklung sowie Grundlage der Wandlungsfähigkeit der Institution Schule und ihrer Akteur\*innen dienen (vgl. z.B. Burow 2008; Elverich 2011; Heyer & Mazurski 2013). Sie wird weiterhin als Antwort auf die „Fragilität des Staatsapparates und einen damit verknüpften wachsenden Bedarf an zivilgesellschaftlicher Mitgestaltung sowie [...] die durch Tendenzen der Pluralisierung und Individualisierung bestehende Gefahr des Verlustes von Gemeinsinn und Kollektivität“ verstanden (vgl. Simon & Hershkovich 2016, S. 220 in Anlehnung an Eikel 2006). Obgleich diese Ziele, die durch (mehr) Partizipation erreicht werden sollen, zweifelsohne bedeutsam sind, werden derartige zweckrationale Legitimationen von Partizipation kritisch diskutiert (vgl. z.B. Edelstein 2007; Reitz 2015). Daher wird in bestimmten Diskurssträngen z.B. der Inklusions-, Demokratie- und Menschenrechtspädagogik die Partizipation junger Menschen nicht-funktionalistisch mit dem durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und der UN-Kinderrechtskonvention verbrieften Recht auf Partizipation legitimiert, eingefordert und auf dieser menschenrechtlichen Basis als zentrale Kategorie bzw. Ziel von Bildung sowie als Qualitätsmerkmal von Schule und (Fach)Unterricht formuliert (vgl. z.B. Reich 2012; Reitz 2015; Beutel 2016; Simon & Hershkovich 2016; versch. Beiträge in Kruhschel 2017; Frohn & Moser 2018; Baumgardt 2018).

Schließt man sich der menschenrechtsbasierten Begründung der Möglich- und Notwendigkeit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen und ihrer Förderung an, gilt es diese i.S. einer gesellschaftlichen Querschnittsaufgabe zu realisieren. Der Institution Schule kommt nichtsdestotrotz eine besondere Bedeutung bezüglich der Förderung von Partizipation(skompetenz) zu, da sie einen zentralen Lern- und Lebensort für Kinder und

Jugendliche darstellt. Einerseits, da Kinder und Jugendliche einen Großteil ihrer Zeit in Schule verbringen (müssen), weshalb Fragen der Partizipation in Schule allein unter Bezug auf Artikel 3 der UN-Kinderrechtskonvention höchst relevant sind. Andererseits, da Schule als Ort der Persönlichkeitsentwicklung der\*des Einzelnen sowie der reflektierten Reproduktion und Weiterentwicklung unserer demokratisch verfassten Gesellschaft spätestens seit den 1960er und 1970er Jahren bildungspolitisch und bildungstheoretisch in die Pflicht genommen wurde, Partizipation nicht nur zuzulassen, sondern diese explizit zu fördern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973 sowie Wolfgang Klafkis Arbeiten zur Mitbestimmung und Emanzipation). Aus gegenwärtiger Sicht muss jedoch kritisch resümiert werden, dass dieser Anspruch bis heute kaum erfüllt wird, sondern dass Schule vielmehr „kaum ein Feld und Ort der Autonomie und Partizipation [ist; d.A.], weil in ihr die Herausforderungen an Kinder und Jugendliche nach Selbstverantwortung und Selbständigkeit systematisch ausgeklammert werden“, so Hafenecker (2005, S. 35).

### **3 Zur Bedeutung von Partizipation für den (inkluisiven) Sachunterricht**

Das Zulassen und die Förderung von Partizipation sind allgemeine, übergreifende Querschnittsaufgaben von Schule. Dennoch zeichnet sich der Sachunterricht als besonderer Ort für die Thematisierung von Partizipation und mit ihr verbundener Fragestellungen, für die Förderung von Partizipation(skompetenzen) respektive insgesamt für die Vermittlung von Grundlagen der Demokratie- und Menschenrechtsbildung aus.

Fragen der Partizipation sind aufs Engste mit Fragen des politischen Lernens verbunden (vgl. z.B. Prote 2003), und Partizipationsrechte sollten spätestens dann explizit eine Rolle spielen, wenn sich innerhalb des Sachunterrichts mit den Kinderrechten auseinandergesetzt wird. Auch im Zusammenhang mit Fragen des gesellschaftlichen Wandels werden Aspekte der Partizipation höchst relevant. So arbeitet Siebach (2016) partizipative Strukturen, Kulturen und Praktiken als Reaktionen auf bzw. Umgangsformen mit grundlegenden Herausforderungen des Wandels in postmodernen Gesellschaften (zum Beispiel Diversifizierung) heraus, da diese „neue Formen der Vergesellschaftung und [...] einen tiefgreifenden Wandel an der Schnittstelle von Individuum und Gesellschaft“ (ebd., S. 3) evozieren. Weiterhin hat die Dimension der Partizipation auch im Kontext einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) im Sachunterricht eine tiefgreifende Bedeutung. Hinsichtlich der »Gestaltungskompetenz« ist sie ein zentrales Ziel sowie gleichsam eine wesentliche Voraussetzung von BNE (vgl. z.B. Bendig 2018; Simon 2019c sowie unter Berücksichtigung von Fragen schulischer Inklusion J. Simon 2019, 2019a). Entsprechend formulieren Rieckmann und Stoltenberg (2011, S. 123): „Wenn heute die Anforderung besteht, Bildungsprozesse an dem Prinzip einer nachhaltigen Entwicklung zu orientieren und Menschen damit zu ermöglichen, sich an der Gestaltung einer nachhaltigen Entwicklung zu beteiligen, müssen Partizipation und Bildung ebenfalls neu ins Verhältnis gesetzt werden“. Rieckmann und Stoltenberg (ebd., S. 124ff.) verweisen damit auf die Bedeutung der Förderung von Fähig- und Fertigkeiten zur Partizipation durch BNE, auf das Gestalten von BNE in Schule auf Basis einer partizipativen Didaktik sowie auf die Entwicklung und Pflege partizipativer Strukturen, Kulturen und Praktiken in Bildungseinrichtungen (vgl. auch Bendig 2018, S. 21) und betonen so tief-

greifende Bedeutung von Partizipation für BNE resp. den Zusammenhang beider Themen(felder).

Auch aus der Perspektive der inklusionsorientierten Planung, Durchführung und Reflexion von Sachunterricht stellt die Partizipation von Schüler\*innen ein wichtiges Prinzip, ein Ziel und eine Grundlage gleichermaßen dar: So verweisen Gebauer und Simon (2012), Simon (2017, 2019b), Baumgardt (2018) oder auch Pech et al. (2017, 2018) auf die Prämisse der Beteiligung von Schüler\*innen an der Auswahl von Bildungszielen und Inhalten im inklusionsorientierten Sachunterricht. In grundlegenden konzeptionellen Arbeiten zu Fragen inklusiver Sachunterrichtsdidaktik wird zudem die konstituierende Wirkung des Partizipationsprinzips für die Erschließung von Umwelt, für die Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses sowie für die Entwicklung einer forschenden Haltung betont (vgl. Pech 2011; Pech & Schomaker 2013; Pech et al. 2018 sowie zur Frage des forschenden Lernens Abels & Kolliander 2017; Abels et al. 2019; Oldenburg et al. 2019). Ferner haben Seitz und Simon (2018) Arbeiten zu einer sachunterrichtsdidaktischen Diagnostik hinsichtlich der konzeptionellen Berücksichtigung des Prinzips der Schüler\*innenpartizipation analysiert und das Prinzip der Partizipation als bedeutungsvoll für eine inklusionsorientierte pädagogische Diagnostik im Fach beschrieben.<sup>1</sup> Auch wenn es innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik keinen Konsens zur Frage der Reichweite bzw. zum Grad und möglichen Bereichen von Partizipation gibt (gleiches trifft u.a. auch auf die allgemeine Inklusionsforschung zu), so kann in Anlehnung an Baumgardt (2018) in aller Deutlichkeit darauf verwiesen werden, dass das uneingeschränkte Dabeisein die wesentliche Voraussetzung von sozialer und fachlicher Partizipation ist (zur Unterscheidung sozialer und fachlicher Partizipation siehe Simon & Pech 2019, 2019a).

#### **4 Partizipationsförderung in Schule – Ansprüche, Möglichkeiten, Grenzen**

In themenbezogenen Diskursen besteht weitgehend Konsens darüber, dass sich Partizipation(skompetenz) nur durch das Erfahren einer Alltagsdemokratie in Schule nachhaltig anregen und absichern lässt (vgl. exempl. Eikel 2006; Edelstein 2007; Wagner 2012). Sie lässt sich also nicht (nur) über ein Lernen *über* Partizipation (ggf. in einzelnen Fächern wie dem Sachunterricht), sondern vor allem durch ein Lernen *durch* und damit *für* Partizipation realisieren. Neben entsprechenden Strukturen stellt die Bereitschaft von Lehrkräften zur Verantwortungsteilung und zum Perspektivenwechsel eine wichtige Gelingensbedingung alltäglicher demokratischer Praktiken in Schule dar. So müssen Lehrkräfte „bereit sein, Schülerinnen und Schülern Verantwortung zu übertragen und ihnen zutrauen, eigene, sinnvolle Entscheidungen zu treffen. Dieses Zutrauen kann nicht dort enden, wo die Lehrkraft vermeintliche oder tatsächliche Irrwege entdeckt.“ (Becker 2014, S. 56) Möglichkeiten zur nachhaltigen Etablierung von Partizipation in Schule liefern verschiedene Handlungs- und Organisationsformen, zu denen nach Eikel (2006, S. 11ff.) repräsentative Formen wie Klassensprecher\*innen, Schüler\*innenvertretungen, Parlamente bzw. Schüler\*innen- oder Jugendräte, basisdemokratische Beteiligungsfor-

---

<sup>1</sup> Als Ansätze, die dieses Prinzip berücksichtigen, nennen Seitz und Simon jene von Gebauer und Simon (2012), Liebers et al. (2013), Schönknecht und Maier (2012) sowie Seitz (u.a. 2008).

mate wie bspw. Foren, Versammlungen und basisdemokratische Konferenzen oder auch projektorientierte Formen wie Zukunftswerkstätten, Planungszirkel oder auch Schüler\*innenfirmen gehören. Bezüglich solcher Handlungs- und Organisationsformen wurden seit den 1990er Jahren verschiedene Konzeptionen erarbeitet und erprobt<sup>2</sup>, auf die fachübergreifend zurückgegriffen werden könnte. Anregungen zur konkreten Gestaltung partizipativer Lehr-Lern-Settings im Sachunterricht (und darüber hinaus) lassen sich zudem aus der mitunter jahrzehntelangen Erfahrungen der Praxis basisdemokratischer Partizipation in Demokratischen Schulen (vgl. z.B. Siebach & Gebauer 2014; Simon & Hershkovich 2016) ableiten.

Ungeachtet der vielfältigen Erfahrungen mit und Forschungen zu Schüler\*innenpartizipation im nationalen wie internationalen Raum sowie insbesondere entwicklungspsychologischer Erkenntnisse zur Partizipationsfähigkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. Oerter 2001), anhand derer gezeigt werden kann, dass bereits Kleinkinder von drei Jahren verantwortungsvoll mitbestimmen können, bestehen in wissenschaftlichen Diskursen sowie in der pädagogischen Praxis teils deutliche Vorbehalte gegenüber der Partizipation von insbesondere jüngeren Kindern. Auf altersspezifische Partizipationsvorbehalte aufgrund der (vermeintlich) mangelnden Reife vor allem jüngerer Kinder verweisen zum Beispiel Coelen und Wagener (2011, S. 24). Diese „Abwehrmuster“ werden in einigen Diskurssträngen als Ausdruck einer altersspezifischen Diskriminierung verstanden und unter dem Schlagwort »Adultismus« erforscht (vgl. z.B. Baudler 2004; Ritz 2008; Richter 2013; Hansen 2015). Derartige Vorbehalte stehen dem Recht auf Mitsprache und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen entgegen und fußen i.d.R. auf einem „Verständnis von ‚Partizipationskompetenzen‘, mit dem die Vorstellung verbunden ist, Menschen müssten sich in einer nicht-partizipativen Lernschleife irgendwie fit machen für die Partizipation, müssten sich sozusagen von sich aus als der Partizipation ‚würdig‘ erweisen“ (Wagner 2012, S. 5). Diese Vorbehalte können jedoch auch als Hinweis auf ein Bewusstsein für die Verantwortung Erwachsener im Generationenverhältnis gedeutet werden. Deutlich wird in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Kognitionen wie subjektiven Theorien, Überzeugungen oder Einstellungen von Lehrkräften für das (Nicht)Zustandekommen von Partizipation.

Die Etablierung partizipativer Strukturen, Kulturen und Praktiken in Schule und Unterricht ist eine voraussetzungsreiche Aufgabe, die allem voran die professionellen Akteur\*innen in die Pflicht nimmt. Ihre Aufgabe ist es, die Partizipation aller Schüler\*innen zu ermöglichen und abzusichern, dass Partizipation kein Privileg der Stärkeren, Älteren, Wortgewandteren o.ä. ist (vgl. z.B. Wagner 2012; Schnitzer & Mörge 2019). Das heißt, Partizipation selbst muss inklusiv gestaltet werden – sowohl die individuellen Möglichkeiten zur Partizipation als auch den Charakter von Partizipation in sozialer Interaktion betreffend. Dies kann auch eine Begrenzung von Partizipation implizieren, wenn diese z.B. zu Diskriminierungsprozessen führt. Zur Verdeutlichung, dass Partizipation auch zum Macht- oder Diskriminierungsinstrument werden kann und dass es entsprechender inklusiver Kulturen und Praktiken im Kontext von Partizipation bedarf, sei auf eine Unterrichtssequenz verwiesen, die eine Studierende der Martin-Luther-

---

<sup>2</sup> Insbesondere kann hier das BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“ (Edelstein & Fauser 2001) hervorgehoben werden.

Universität Halle-Wittenberg beobachtet und verschriftlicht hat und die mir Ute Geiling, der ich hiermit herzlich danke, zur Verfügung gestellt hat:

In der dritten Klasse werden gelegentlich kleine Bewegungseinheiten in den Unterricht eingebaut. Heute sollen die Kinder nacheinander nach vorn kommen und im »Entengang« mehrere Runden gehen. Die Reihenfolge der Kinder und die Anzahl der Runden werden dabei per Handzeichen durch die\*den Schüler\*in festgelegt, die\*der zuvor dran war. Als letztes ist die Schülerin Lia dran – Jonas zeigt ihr „15 Runden“ an und lacht. Frau K. sagt: „Nee, das ist aber n bisschen viel, maximal zehn!“, woraufhin Jonas „acht Runden“ anzeigt. Lia stöhnt, schlurft nach vorn und beginnt den Lauf. Wie bei den anderen Kindern zählt der Rest der Klasse die Runden laut mit. Nach zwei Runden fällt Lia hin. Zunächst motiviert Frau K. sie („Los, du schaffst das!“). Als Lia nach wenigen Schritten wieder hin-fällt, kippt die Stimmung der Lehrerin scheinbar. „Jetzt gib dir mal ein bisschen Mühe!“, sagt sie. „Alle anderen haben das auch geschafft!“. Lia schnauft, macht weiter, fällt aber wieder und wieder hin. Die Lehrerin ist nun sichtlich genervt – sie seufzt und sagt, es sei immer dasselbe mit Lia und das Mädchen klaue der ganzen Klasse die Lernzeit. Gleichzeitig besteht sie jedoch darauf, dass Lia die acht Runden im »Entengang« absolviert. Als Lia fertig ist, klatscht Frau K. drei Mal und sagt: „Siehst du, geht doch, dann kannst du jetzt ja noch als Ente zu deinem Platz gehen.“

Diese Szene erhält zusätzliche Brisanz durch die Hintergrundinformation, dass Lia regelmäßig diskreditiert wird, u.a. weil sie adipös ist und dass Lia beim »Entengang« ihre Hose verrutscht, sodass ihre Unterwäsche zu sehen ist. Das Entengang-Fallbeispiel verdeutlicht beispielhaft, dass es auch wichtig sein kann, Partizipation zu begrenzen, wenn diese zu Diskriminierungsprozessen führt, dass es Ambivalenzen, Fallstricke sowie (nicht-intendierte) Folgen partizipativer Strukturen und Praktiken zu reflektieren gilt und dass dieselben einer stärkeren empirischen Aufmerksamkeit bedürfen.

Hinsichtlich möglicher Grenzen von Partizipation verweist Prengel (2016, S. 35) ferner darauf, „dass die älteren Generationen verpflichtet sind, für das Kindeswohl zu sorgen; d.h. bei der Erkundung der Selbstständigkeits- und Partizipationspotenziale kleiner Kinder dürfen keinesfalls riskante Gefährdungen und Vernachlässigungen in Kauf genommen werden“. Als grundlegendere ‚Grenze‘ erweisen sich jedoch die bereits benannten Vorbehalte Erwachsener gegenüber der Partizipation vor allem jüngerer Kinder.

## **5 Empirische Forschung zu Schüler\*innenpartizipation – ausgewählte Ergebnisse**

Hinsichtlich des themenbezogenen Forschungsstandes zur Partizipation in Schule unter besonderer Berücksichtigung von Lehrkräfteeinstellungen zeigt sich in der Zusammenschau zentraler Ergebnisse, dass „deutliche Defizite in der Praxisumsetzung von Partizipationsangeboten“ (Coelen & Wagener 2011, S. 116) bestehen und „die Eröffnung schulischer und unterrichtlicher Partizipationsgelegenheiten auf einem insgesamt niedrigen Niveau angesiedelt“ ist (Böhm-Kaspar 2006, S. 367). Fatke und Schneider (2008) verdeutlichen mit ihrer Studie, dass Schüler\*innen „am häufigsten bei Entscheidungen einbezogen werden, die das Unterrichten selbst und damit das professionelle Selbstverständnis und die pädagogische Autorität der Lehrer nicht direkt betreffen, sondern eher die Rahmenbedingungen“ (ebd., S. 48), sodass, „wenn es um Themen geht, die den Unterricht selbst betreffen, die Schüler weit weniger in Entscheidungen einbezogen werden“ (ebd., S. 99). Weiterhin verweist Budde (2010, S. 385) darauf, dass Schüler\*innenpartizipation im Unterricht „häufig als eine Art Zugabe [erscheint; d.A.]

die erst gewährt wird, wenn mit der Abarbeitung des Lernplans die ‚eigentliche‘ Aufgabe erfüllt ist“.

Vorliegende Ergebnisse der empirischen Partizipationsforschung weisen auch darauf hin, dass die Partizipation von Schüler\*innen seitens der Lehrkräfte „oft sehr unterschiedlich verstanden“ (Coelen & Wagener 2011, S. 123) sowie in „verschiedenen Formen“ (ebd.) umgesetzt wird. Schüler\*innenpartizipation wird von Lehrkräften zum Teil als „überzogene Forderung“ (Böhm-Kaspar 2006, S. 361) wahrgenommen, von den Lehrkräften unterlaufen oder im Sinne einer Pseudopartizipation verordnet, um die eigenen Vorstellungen durchzusetzen (vgl. Budde 2010, S. 396). Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass Partizipationsmöglichkeiten in Schule u.a. „stark durch einzelne Pädagogen beeinflusst“ werden (Wagener et al. 2009, S. 73), womit auch die Bedeutung von Kognitionen wie Überzeugungen und Einstellungen (angehender) Lehrkräfte angesprochen wird. Lehrkräfteeinstellungen gelten entsprechend als „wichtige Voraussetzungen [...] für die Ermöglichung von Partizipation“ (Wenzel 2001, S. 15), denn (gelingende) Partizipation bedingt, „dass Erwachsene sich darauf einlassen, die Meinung von Kindern und Jugendlichen anzuhören und zu berücksichtigen“ (Lohrenscheit 2006, S. 7f.). Damit kann die Bereitschaft von Lehrkräften zur Verantwortungsteilung und zum Perspektivenwechsel als wichtiger Professionalisierungsanreiz bezeichnet werden, den es bereits in der ersten Phase der Lehrkräftebildung zu berücksichtigen gilt.

## **6 Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler\*innenpartizipation**

Im Rahmen der (allgemeinen) empirischen Bildungsforschung gibt es eine Vielzahl an Studien zu Lehrkräftekognitionen wie Einstellungen und Überzeugungen, bezüglich derer mehrfach nachgewiesen wurde, dass diese sich auf das pädagogische Handeln und damit auch den Lernerfolg von Schüler\*innen oder auch Reform- bzw. Schulentwicklungsprozesse auswirken können (vgl. z.B. Esslinger 2002; Baumert & Kunter 2006; Mammes 2008; Baumert et al. 2009). Wie oben zusammengefasst, liegen auch im Rahmen der empirischen Partizipationsforschung Erkenntnisse zur Bedeutung von Lehrkräfteeinstellungen vor. Weiterhin ist im Kontext der schulbezogenen Inklusionsforschung in den letzten Jahren eine Vielzahl an Forschungen zu Lehrkräfteeinstellungen entstanden (allerdings meist bezogen auf sonderpädagogische Kategorien bzw. Fragestellungen, kritisch dazu Gasterstädt & Urban 2016), da „eine positive Einstellung zur Inklusion bei Lehrkräften als bedeutsamer Faktor zur Implementierung inklusiver Strukturen und als ‚Fundament‘ inklusiver Praxis“ (vgl. Ruberg & Porsch 2017, S. 393) gilt. Innerhalb der sachunterrichtsdidaktischen Forschungen mangelt es allerdings bis dato an umfassenden Erkenntnissen zu Einstellungen und Überzeugungen von (angehenden) Lehrkräften (vgl. GDSU 2019, S. 31), obgleich diese als äußerst bedeutsam angesehen und entsprechend als ein Element des „Qualifikationsmodells Studienfach Sachunterricht und seine Didaktik“ (ebd., S. 34) identifiziert werden.

Mit der INSL-Studie („Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“) wurden neben anderen Konstrukten Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Inklusion und Fragen der Schüler\*innenpartizipation erfasst. Die INSL-Studie knüpft an ein breites, reflexives Inklusionsverständnis (vgl. z.B. Budde & Hummrich 2013)

sowie an ein Verständnis von Partizipation als ein von Teilhabe zu unterscheidendes Konzept an und lässt sich innerhalb der sozialpsychologisch orientierten Einstellungsforschung und der sachunterrichtlich-inklusionspädagogischen Forschung verorten.

### **6.1 Methodik und Stichprobe der INSL-Studie**

Die INSL-Studie ist eine quantitative Querschnittsstudie, die in insgesamt zwölf Bundesländern bzw. an 26 Standorten der Sachunterrichtslehrkräftebildung durchgeführt wurde. Im Hybrid- bzw. Mixed-Mode-Design (vgl. Dillman & Messer 2010; Döring & Bortz 2016) wurde mithilfe zweier weitgehend identischer, stark strukturierter Fragebögen eine Stichprobe von  $N = 2200$  ( $n_{\text{online}} = 278$ ,  $n_{\text{paper-pencil}} = 1922$ ) generiert. Das Erhebungsinstrument von INSL besteht aus sieben thematischen Blöcken und 36 (in der Paper-Pencil-Variante) bzw. 39 (Online-Version) Fragen, die mithilfe mehrheitlich geschlossener, 4-stufiger Ratingskalen erhoben wurden. Mit der INSL-Studie wurden mehrere Forschungsfragen verfolgt und verschiedene Kognitionen wie bspw. Einstellungen zu Heterogenität (vgl. Simon 2019, 2019a), zur Partizipation von Schüler\*innen, aber auch subjektive Inklusionsverständnisse angehender Sachunterrichtslehrkräfte erfasst. Die mit Blick auf diesen Beitrag relevanten Forschungsfragen lauten:

- Ab welcher Klassenstufe erachten angehende Sachunterrichtslehrkräfte die Mitbestimmung<sup>3</sup> von Schüler\*innen in Schule als möglich?
- Aus welchen Gründen/Motiven sollte die Mitbestimmung von Schüler\*innen in Schule aus Sicht der Befragten ermöglicht werden?
- In welchen Bereichen von Schule und Unterricht sollten Schüler\*innen aus Sicht der Befragten mitbestimmen können?
- Welchen Modus der Mitbestimmung von Schüler\*innen bei der Unterrichtsplanung können sich die Befragten vorstellen?
- Bei welchen Aspekten der Unterrichtsplanung sollten Schüler\*innen aus Sicht der Befragten mitbestimmen können?
- Bevorzugen die Befragten die Schüler\*innenpartizipation mit Blick auf bestimmte Inhaltsbereiche des Sachunterrichts?

---

<sup>3</sup> In Anlehnung an Fatke und Schneider (2008, S. 32) wurde im Fragebogen der Terminus „Mitbestimmung“ für „Partizipation“ verwendet.

Die Einstellungen der Befragten, die sich auf die angeführten Forschungsfragen beziehen, wurden mithilfe verschiedener Skalen bzw. Indizes erfasst (siehe Tabelle 1).

Skala/Index: Einstellungen zu/zur...	Quelle	Items
altersbezogenen Vorbehalten gegenüber Schüler*innenpartizipation	nach Fatke & Schneider (2008)	1
Partizipationsmotiven/-gründen	nach Fatke & Schneider (2008)	1
schulischen Partizipationsorten bzw. -bereichen	eigene Skala auf Basis von Fatke & Schneider (2008) und Böhm-Kaspar (2006)	12
Partizipation bei der Unterrichtsplanung (summativ Einschätzung)	eigener Index auf Basis von Oser & Biedermann (2006)	4
Partizipation bei der Unterrichtsplanung anhand konkreter Strukturmerkmale	eigene Skala auf Basis von Tänzer & Lauterbach (2012)	6
Partizipation mit Blick auf bestimmte Inhaltsbereiche des Sachunterrichts	eigener Index	9

Tab. 1: Ausgewählte Skalen und Indizes der INSL-Studie zur Erfassung von Einstellungen zur Schüler\*innenpartizipation in Schule und (Sach-)Unterricht

Die nachfolgenden Datenanalysen beziehen sich auf das Online-Sample der INSL-Studie, da die Analysen der Gesamtstichprobe dem abschließenden Forschungsbericht der INSL-Studie vorbehalten sind. Die Befragten, im Mittel 23 Jahre alten (Min = 17 und Max = 52) Sachunterrichtsstudierenden des in sieben Bundesländern generierten Online-Teilsamples (N = 278) gaben zu 88,5 % an, weiblich<sup>4</sup> zu sein. Dies entspricht der typischen Geschlechterverteilung im Primarbereich (vgl. Destatis 2018, S. 726). 79,9 % von ihnen studierten ein Grundschul-/Primarstufenlehramt, 10,8 % ein sonderpädagogisches Lehramt und der Rest ein übergreifendes Lehramt (z.B. das Lehramt Grund-, Haupt- und Realschule) oder das Grundschullehramt mit integrierter Sonderpädagogik.

## 6.2 Ergebnisse der INSL-Studie zu ausgewählten Fragen der Schüler\*innenpartizipation

Hinsichtlich der Frage, ab welcher Klassenstufe die Befragten die Mitbestimmung von Schüler\*innen in der Schule als möglich erachten, ergeben die absoluten und prozentualen Antworthäufigkeiten (siehe Tabelle 2) ein klares Bild: etwa 80 Prozent sind der Meinung, die Klassenstufe sei egal bzw. dass Schüler\*innen ab der 1. Klasse mitbestimmen können sollten. Nur etwas weniger als 5 Prozent der Befragten können sich eine Schüler\*innenpartizipation erst ab der 4. oder 5. Klasse und höher vorstellen. Der Indexmittelwert liegt entsprechend der Codierung bei 2,05 (SD = 1,1).

<sup>4</sup> Das Geschlecht der Befragten wurde nach Döring (2013) mithilfe eines halboffenen Items mit drei Antwortalternativen („weiblich“, „männlich“ und „anderes“) erfasst.

Klassenstufe	Häufigkeit	Prozent
die Klassenstufe ist egal	100	36.0
ab der 1. Klasse	122	43.9
ab der 2. Klasse	16	5.8
ab der 3. Klasse	27	9.7
ab der 4. Klasse	7	2.5
ab der 5. Klasse oder höher	6	2.2
Gesamt	278	100.0

Tab. 2: Absolute und relative Häufigkeiten zum Altersvorbehalt gegenüber Schüler\*innenpartizipation (N = 278)

Bei der Begründung der Mitbestimmung von Schüler\*innen in Schule zeigt sich insgesamt eine hohe Befürwortung<sup>5</sup> aller vorgegebenen Antwortalternativen (siehe Tabelle 3). Dafür sprechen die Mittelwerte, die alle über 3,0 liegen. Allerdings deuten die Mittelwertunterschiede durchaus auf Unterschiede in den Gewichtungen der Motive/Gründe hin. Mit einem Mittelwert von 3,72 stimmten die Befragten der Begründung von Partizipation in Schule durch mögliche Effekte einer sozialen Integration am stärksten zu, während die Verbesserung schulischer Planungsprozesse vergleichsweise weniger bedeutsam erscheint.

Die Mitbestimmung von Schüler*innen in Schule sollte ermöglicht werden, da...	M	SD	Ablehnung	Zustimmung
...sie schulische Planungsprozesse verbessert.	3,05	,78	25 %	75 %
...sie die Bildungschancen der Schüler*innen stärkt.	3,21	,74	15 %	85 %
...sie der Verwirklichung von Kinderrechten dient.	3,37	,73	12 %	88 %
...sie die Identifikation mit der Schule erhöht.	3,54	,64	7 %	93 %
...sie die soziale Integration fördert.	3,72	,50	2 %	98 %

Tab. 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten (in Prozent, gerundet) zu den Gründen/Motiven von Schüler\*innenpartizipation (N = 278; Rating-Stufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“)

Die Antworten auf die Frage, in welchen Bereichen von Schule und Unterricht Schüler\*innen mitbestimmen können sollten, offenbaren deutlichere Unterschiede. Anhand der Mittelwerte und prozentualen Häufigkeiten (siehe Tabelle 4) zeigt sich, dass die Befragten einer Partizipation im Bereich der Leistungsbewertung/Benotung oder auch der Festlegung der Hausaufgaben am wenigsten zustimmen. Bei der Gestaltung von Schulfesten, des Schulhofes oder von Projekttagen/-wochen können sie sich eine Schüler\*innenpartizipation am ehesten vorstellen.

<sup>5</sup> Die hier und nachfolgenden Angaben für die Zustimmung und Ablehnung der Befragten stellen Zusammenfassungen der jeweils eher zustimmenden Werte (3 und 4) sowie der eher ablehnenden Werte (1 und 2) dar.

Mitbestimmungsorte bzw. -bereiche	M	SD	Ablehnung	Zustimmung
Leistungsbewertung/Benotung	2,15	,80	70 %	30 %
Festlegung der Hausaufgaben	2,14	,83	69 %	31 %
Festlegen von Klassenarbeitsterminen	2,18	,84	65 %	35 %
Erstellen/Ändern der Hausordnung	2,55	,85	47 %	53 %
Auswahl der Unterrichtsform	2,69	,79	40 %	60 %
Sitzordnung im Klassenzimmer	2,80	,70	30 %	70 %
Auswahl von Unterrichtsthemen	2,95	,69	24 %	76 %
Festlegung von Unterrichtsregeln	3,40	,72	11 %	89 %
Ausgestaltung des Klassenzimmers	3,62	,55	2 %	98 %
Gestaltung von Projekttagen/ -wochen	3,67	,53	2 %	98 %
Schulhofgestaltung	3,67	,52	2 %	98 %
Gestaltung von Schulfesten	3,68	,51	2 %	98 %

Tab. 4: Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten (in Prozent, gerundet) zu den Einstellungen zu Partizipationsorten bzw. -bereichen (N = 278; Rating-Stufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“)

Die Einstellungen der Befragten zu möglichen Modi einer partizipativen Unterrichtsplanung wurden mithilfe einer neu entwickelten Skala erfasst, die auf dem siebenstufigen, hierarchischen Partizipationsmodell von Oser und Biedermann (2006) fußt. Dabei wurden die vier höchsten Stufen des Modells von Oser und Biedermann (Auftragspartizipation, Teilpartizipation in Handlungseinheiten, bereichsspezifische Partizipation, vollkommene Partizipation) zur Item-Entwicklung herangezogen. Die Antworten der Befragten (siehe Tabelle 5) zeigen, dass sie am stärksten dem Modus einer bereichsspezifischen Mitbestimmung aller Schüler\*innen bei der Unterrichtsplanung zustimmen. Sowohl die vollkommene Partizipation von Schüler\*innen als auch deren vollkommene Nicht-Partizipation, das heißt die Alleinbestimmung und -verantwortung der Lehrkraft, werden am stärksten abgelehnt.

<b>„Die Planung von Unterricht sollte...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Ablehnung</b>	<b>Zustimmung</b>
...ausschließlich durch die Lehrkraft erfolgen.“	1,94	,74	78 %	22 %
...ausschließlich durch die Lehrkraft und alle Lernenden gemeinsam erfolgen.“	2,38	,96	52 %	48 %
...überwiegend durch die Lehrkraft erfolgen. Einzelne Lernende (z.B. eine Stellvertretung) sollten in einem begrenzten Bereich mitentscheiden dürfen.“	2,50	,91	51 %	49 %
...weitgehend durch die Lehrkraft erfolgen. In bestimmten Bereichen sollten die Lehrkraft und alle Lernenden gemeinsam entscheiden können.“	3,42	,63	7 %	93 %

Tab. 5: Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten (in Prozent, gerundet) zu den Einstellungen zum Modus der Schüler\*innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung im Allgemeinen (N = 278; Rating-Stufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“)

Über die summative Einstellung zum Modus einer partizipativen Unterrichtsplanung hinaus wurden auch die Einstellungen der Befragten zur Schüler\*innenpartizipation hinsichtlich konkreter Strukturelemente der Unterrichtsplanung nach Tänzer und Lauterbach (2012, S. 6f.) erfasst. An den in Tabelle 6 dargestellten Daten wird deutlich, dass Schüler\*innen aus Sicht der Befragten eher beim Entwerfen bzw. Entwickeln von Frage- bzw. Problemstellungen partizipieren können sollten als bei der Kontrolle und Bewertung/Benotung von Lernergebnissen sowie der Gliederung des Unterrichtsprozesses.

<b>Schüler*innen sollten mitbestimmen können bei...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Ablehnung</b>	<b>Zustimmung</b>
...der Kontrolle und Bewertung/ Benotung von Lernergebnissen.	2,17	,77	70 %	30 %
...der Gliederung des Unterrichtsprozesses in zeitlich begrenzte Unterrichtssituationen.	2,36	,82	59 %	41 %
...dem Festlegen von Lernzielen.	2,62	,85	44 %	56 %
...der Auswahl von Bildungsinhalten.	2,65	,83	43 %	57 %
...der Auswahl geeigneter Methoden und Zugangsweisen zur Erschließung des Themas.	2,87	,80	32 %	68 %
...dem Entwerfen von Unterrichtsthemen i.S. von Frage- bzw. Problemstellungen.	3,22	,72	2%	98%

Tab. 6: Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten (in Prozent, gerundet) zu den Einstellungen zur Schüler\*innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung anhand konkreter Strukturmerkmale (N = 278; Rating-Stufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“)

Unter der Fragestellung „Inwiefern sollten Schüler\*innen in folgenden Bereichen des Sachunterrichts bei der Unterrichtsplanung mitbestimmen können?“ wurden weiterhin die Einstellungen der Befragten zur Schüler\*innenpartizipation bei Unterrichtsplanung hinsichtlich der perspektivbezogenen und -vernetzenden Konzepte/Themenbereiche des Sachunterrichts (vgl. GDSU 2013, S. 12ff.) erfasst. Die in Tabelle 7 dargestellten Daten

verweisen auf eine starke allgemeine Zustimmungstendenz, was an den eng beieinanderliegenden Mittelwerten deutlich wird. Dennoch lassen sich zumindest leichte Tendenzen konzept-/themenbezogen-differenter Einstellungen zur Planungsbeteiligung ausmachen.

<b>Schüler*innen sollten mitbestimmen können bei der Unterrichtsplanung im...</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Ablehnung</b>	<b>Zustimmung</b>
...historischen Bereich.	3,18	,70	15 %	85 %
...technischen Bereich.	3,20	,69	13 %	87 %
...naturwissenschaftlichen Bereich.	3,24	,68	13 %	87 %
...geographischen/raumbezogenen Bereich.	3,27	,65	11 %	89 %
...Bereich Mobilität.	3,27	,65	9 %	91 %
...Bereich Nachhaltige Entwicklung.	3,37	,63	6 %	94 %
...Bereich Medien.	3,38	,64	6 %	94 %
...sozialwissenschaftlichen Bereich.	3,38	,58	5 %	95 %
...Bereich Gesundheit.	3,39	,60	4 %	96 %

Tab. 7: Mittelwerte, Standardabweichungen und Häufigkeiten (in Prozent, gerundet) zu den Einstellungen zur Schüler\*innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung hinsichtlich konkreter sachunterrichtlicher Konzepte/Themenbereiche (N = 278; Rating-Stufen von 1 = „gar nicht“ bis 4 = „voll und ganz“)

## 7 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

In der Zusammenschau zeigen die oben dargestellten Daten zu Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler\*innenpartizipation zunächst, dass für die Befragten sowohl zweckrationale als auch nicht-funktionalistische Gründe/Motive für die Partizipation von Schüler\*innen gleichermaßen relevant sind. Bereits bestehende Ergebnisse der schulbezogenen Partizipationsforschung werden insofern bestätigt, als dass die Befragten sich die Partizipation von Schüler\*innen eher in „unterrichtsperipheren“ oder „unterrichtstangierenden“ Bereichen vorstellen können als in unmittelbar unterrichtsrelevanten Bereichen. Mithilfe der Daten der INSL-Studie lässt sich dieses bekannte Ergebnis zur Bereichsspezifik partizipationsbezogener Einstellungen jedoch weiter ausdifferenzieren. So zeigen die Daten zu den Einstellungen der Befragten zur Schüler\*innenpartizipation bei der Unterrichtsplanung mit Bezug auf konkrete, elementare Strukturelemente von Unterricht, dass eine Partizipation insbesondere hinsichtlich der Auswahl von Bildungsinhalten, geeigneter Methoden und Zugangsweisen zur Erschließung des Unterrichtsthemas sowie des Entwerfens von Unterrichtsthemen (i.S. von Frage- bzw. Problemstellungen) – wenngleich in unterschiedlichem Maße – positiv gesehen wird. Am negativsten sind die erfassten Einstellungen bezüglich der Notengebung/Leistungsbewertung, die damit nach wie vor „eine nahezu beteiligungsfreie Zone“ (Bastian 2012, S. 233) bleibt. Dennoch können sich die Befragten die Partizipation von Schüler\*innen bei der Unterrichtsplanung insgesamt gut vorstellen. So sind ihre Einstellungen hinsichtlich des Modus der Alleinbestimmung und -verantwortung von Lehrkräften deutlich negativer als zum Modus der bereichsspezifischen Partizipation, welchen sie deutlich präferieren. Die Einstellungen der Befragten zur Partizipation in unterschiedli-

chen Inhaltsbereichen des Sachunterrichts sind trotz leichter Unterschiede letztlich in allen Bereichen deutlich positiv. Tendenzen einer inhaltsbezogenen Differenzierung deuten sich anhand der analysierten Daten lediglich im Ansatz an.

Die Ergebnisse verweisen alles in allem auf positive Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur Schüler\*innenpartizipation. Gleichwohl bestätigen sich teilweise bestehende Erkenntnisse zu (bereichs)spezifischen Vorbehalten, die u.a. professionstheoretisch im Spannungsfeld von Verantwortungsübernahme und -übergabe, Angebot und Zumutung bzw. Sollen und Wollen (vgl. z.B. Ehrenspeck et al. 2008; Reich, 2012), aber auch aus der Perspektive altersspezifischer Diskriminierung (vgl. z.B. Ritz 2008; Richter 2013) bzw. der (Nicht-)Achtung von Partizipationsrechten (vgl. z.B. Reitz 2015) diskutiert werden können. Entsprechende Diskussionen sind auch Gegenstand allgemeiner und fachbezogener inklusionsdidaktischer Diskurse und somit für die Frage der inklusionsbezogenen Professionalisierung (bzw. professionellen Entwicklung) im Fach höchst relevant.

Das Thematisieren und Reflektieren von Einstellungen z.B. zur Partizipation innerhalb der Lehrkräftebildung sowie die Erforschung von Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften können aufgrund der in anderen Forschungszusammenhängen empirisch belegten Bedeutung von Lehrkräfteeinstellungen für Unterrichtserfolg aber auch Schulentwicklungsprozesse als wichtige Aufgabe des Sachunterrichts als Disziplin benannt werden. Vorbehalte gegenüber einer Partizipation von Schüler\*innen (z.B. an der Unterrichtsplanung), die im inklusionsdidaktischen Modell von Gebauer und Simon (2012) explizit vorgesehen ist und auch in anderen Arbeiten zu Fragen von Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion (siehe Kap. 3) als bedeutendes Element aufgerufen wird, könnten im Kontext der ersten Phase der Lehrkräftebildung z.B. aus biographischer Perspektive (selbst)reflektiert (vgl. z.B. Kornmann 2016), vor dem Hintergrund differenter kultureller Konzepte (vgl. Gebauer 2011, 2017) diskutiert oder auch – zum Beispiel hinsichtlich erlebter Schulpraxis – aus schulkultur- und milieutheoretischer Perspektive (vgl. z.B. Moldenhauer 2017) analysiert werden.

Die Förderung von Partizipation und positiven Einstellungen zur Partizipation von Schüler\*innen stellt – auch unabhängig von inklusionspädagogischen Diskussionen – eine bedeutende Aufgabe zum Beispiel im Kontext des Querschnittsthemas BNE dar. Partizipation zu thematisieren und erfahrbar zu machen, angehenden Lehrkräften und Schüler\*innen Wissen über Handlungs- und Organisationsformen von Partizipation in Schule zu vermitteln und sie in der Förderung des Erwerbs von Partizipationskompetenz(en) zu unterstützen, ist damit ohnehin eine zentrale Aufgabe von Schule und Hochschule gleichermaßen. Damit rückt unter anderem auch die Frage in den Fokus, inwiefern Lehramtsstudiengänge bzw. fachspezifische Seminare – zum Beispiel im Bereich Sachunterricht – partizipativ gestaltet sind oder werden können/müssen, sodass auch an Hochschulen nicht nur ein Lernen *über*, sondern auch ein Lernen *durch* Partizipation – und damit gleichsam eine inklusionsorientierte Lehre – gefördert wird, die möglicherweise die Einstellungen angehender Lehrkräfte positiv beeinflusst.

---

**Literatur**

- Abels, Simone & Koliander, Brigitte (2017): Forschendes Lernen als Beispiel eines inklusiven Ansatzes im Fachunterricht. In: Bernhard Schörkhuber, Martina Rabl & Heidemarie Svehla (Hrsg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Wien, S. 53-60.
- Abels, Simone, Demmel, Luisa, Minnemann, Mareka, Rathig, Jana & Semmler, Femke (2019): Forschendes Lernen zum Thema ‚Trennverfahren‘ inklusiv gestalten – Eine videobasierte Studie im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 36-50
- Amrhein, Bettina (2016): Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Bettina Amrhein (Hrsg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn, S. 17-36.
- Bastian, Johannes (2012): Schülerinnen und Schüler beteiligen. Lern- und Schulkultur gemeinsam gestalten. In: Schule NRW 64. Jg., H. 5/2012, S. 230-233.
- Baudler, Bernhard (2004): Ende der Kindheit. Initiationsriten und ihre subjektiven Deutungen unter dem Einfluss von Senioritätsprinzip und Erwachsenenorientiertheit. In: Werner Egli & Uwe Krebs (Hrsg.): Beiträge zur Ethnologie der Kindheit. Erziehungswissenschaftliche und kulturvergleichende Aspekte. Münster, S. 57-78.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 4, S. 469-520.
- Baumert, Jürgen, Maaz, Kai & Trautwein, Ulrich (Hrsg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden.
- Baumgardt, Iris (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht – ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 26-38
- Becker, Helle (2014): Partizipation von Schülerinnen und Schülern im GanztTag. In: Der GanztTag in NRW. Beiträge zur Qualitätsentwicklung. 10. Jg., H. 27.
- Bendig, Rebekka (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Wiesbaden.
- Beutel, Wolfgang (2016): Verantwortung: Grundlage einer Didaktik der Demokratie. In: Silvia-Iris Beutel, Katrin Höhmann, Hans Anand Pant & Michael Schratz (Hrsg.): Handbuch Gute Schule. Sechs Qualitätsbereiche für eine zukunftsweisende Praxis. Seelze, S. 92-101.
- Böhm-Kasper, Oliver (2006): Schulische und politische Partizipation von Jugendlichen. Welchen Einfluss haben Schule, Familie und Gleichaltrige auf die politische Teilhabe Heranwachsender? In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2006) 3, S. 353-368.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4) 2013.
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 384-401.
- Burow, Olaf-Axel (2008): Partizipation als unterschätzte Ressource der Ganztagschulentwicklung – Theoretischer Hintergrund und praktische Verfahren. In: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung (Hrsg.): Mitwirkung! Ganztagschulentwicklung als partizipatives Projekt. Themenheft 10. Berlin, S. 13-39.
- Caduff, Claudia (2007): Der Begriff „Partizipation“. URL: <http://politischebildung.ch/grundlagen/didaktik/partizipation> [20.04.2017].
- Coelen, Thomas & Wagener, Anna Lena (2011): Partizipation an ganztägigen Grundschulen. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Erhebung. In: Stefan Appel & Ulrich Rother (Hrsg.): Mehr Schule oder doch: Mehr als Schule? Schwalbach/Ts., S. 115-126.
- Deutscher Bildungsrat (1973): Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil 1: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern. Stuttgart.
- Dillman, Don A. & Messer, Benjamin L. (2010): Mixed-Mode Surveys. In: Peter V. Marsden & James D. Wright (Hrsg.): Handbook of Survey Research. 2. Auflage. Bingley, S. 551-574.
- Dlugosch, Andrea (2013): Professionalität und Inklusion. Vortrag auf der Jahrestagung der DGfE Kommission Grundschulforschung und Didaktik der Primarstufe und der DGfE Sektion Sonderpädagogik „Gemeinsam anders lehren und lernen – Wege in die inklusive Bildung“. Braunschweig 30.09.2013.
- Döring, Nicola & Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Auflage. Berlin & Heidelberg.

- Döring, Nicola (2013): Zur Operationalisierung von Geschlecht im Fragebogen: Probleme und Lösungsansätze aus Sicht von Mess-, Umfrage-, Gender- und Queer-Theorie. In: *Gender: Zeitschrift für Geschlecht, Kultur und Gesellschaft*, 5(2), S. 94-113.
- Edelstein, Wolfgang & Fauser, Peter (2001): *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Programm*. Bonn: BLK.
- Edelstein, Wolfgang (2007): *Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule*. In: LISUM (Hrsg.): *Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule*. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 7-17.
- Ehrenspeck, Yvonne, de Haan, Gerhard & Thiel, Felicitas (Hrsg.) (2008): *Bildung: Angebot oder Zumutung?* Wiesbaden.
- Eikel, Angelika (2006): *Demokratische Partizipation in der Schule*. Berlin.
- Esslinger, Ilona (2002): *Berufsverständnis und Schulentwicklung: ein Passungsverhältnis?* Bad Heilbrunn.
- Elverich, Gabi (2011): *Demokratische Schulentwicklung: Potenziale und Grenzen einer Handlungsstrategie gegen Rechtsextremismus*. Wiesbaden.
- Fatke, Reinhard & Schneider, Helmut (2008): *Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland*. Gütersloh.
- Flieger, Petra (2017): *Partizipation*. In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen, S. 179-180.
- Frohn, Julia & Moser, Vera (2018): *Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung*. In: BMBF (Hrsg.): *Perspektiven für eine gelingende Inklusion*. Bielefeld, S. 61-73.
- Fuchs, Werner (1973). *Partizipation*. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rolf Klima, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt & Hanns Wienold (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Opladen, S. 494.
- Gasterstädt, Julia & Urban, Michael (2016): *Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schule*. In: *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), S. 54-66.
- Gebauer, Michael (2011): *Warum Deutschland nicht über seinen Schatten springt. Wie die Kultur eines Landes Schulreformen beeinflusst*. In: *unerzogen* 3/11, S. 9-14.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 18, Oktober 2012 (20 Seiten).
- Gebauer, Michael (2017): *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit – Kulturelle Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Schule?* In: Robert Kruschel (2017): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn, S. 53-67.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019): *Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik*. Bad Heilbrunn.
- Hafenecker, Benno (2005): *Beteiligung, Partizipation und bürgerschaftliches Engagement*. In: Benno Hafenecker, Mechthild Jansen & Torsten Niebling (Hrsg.): *Kinder- und Jugendpartizipation*. Opladen, S. 11-40.
- Hansen, Rüdiger (2015): *Inklusion und Partizipation*. In: Eva Reichert-Garschhammer, Christa Kieferle, Monika Wertfein & Fabienne Becker-Stoll (Hrsg.): *Inklusion und Partizipation – Vielfalt als Chance und Anspruch*. Göttingen, S. 81-96.
- Hershkovich, Meital, Simon, Jaqueline & Simon, Toni (2017): *Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis?* In: Robert Kruschel (Hrsg.): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn, S. 141-152.
- Heyer, Robert & Mazurski, Natascha (2013): *Demokratie-Lernen - auch im privaten Schulwesen?* In: Aydin Gürlevik, Christian Palentien & Robert Heyer (Hrsg.): *Privatschulen versus staatliche Schulen*. Wiesbaden, S. 221-226.
- Hinz, Andreas (2002): *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, H. 9, S. 354-361.
- Hinz, Andreas (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!?* In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (1) 2013.
- Hirschberg, Marianne (2010): *Partizipation – ein Querschnittsanliegen der UN-Behindertenrechtskonvention. Positionen der Monitoring-Stelle zur UN-Behindertenrechtskonvention Nr. 3*. Berlin.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler.

- Korrmann, Reimer (2016): Lassen sich Widerstände gegenüber dem Gedanken der schulischen Inklusion bildungsbiografisch verstehen? Eine Problemskizze. In: Rolf Göppel & Bernhard Rauh (Hrsg.): *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung*. Stuttgart, S. 189-193.
- Kruschel, Robert (Hrsg.) (2017): *Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusiv und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus*. Bad Heilbrunn.
- Liebers, Katrin, Maier, Petra, Prengel, Annedore & Schönknecht, Gudrun (2013): *Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht*. In: Steffen Wittkowske & Katharina von Maltzahn (Hrsg.): *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen*. Bad Heilbrunn, S. 48-62.
- Lohrenscheit, Claudia (2006): *Einführung – Kinderrechte sind Menschenrechte*. In: Deutsches Institut für Menschenrechte (Hrsg.): *Die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen stärken*. Berlin, S. 6-9.
- Mammes, Ingelore (2008): *Denkmuster von Lehrkräften als Herausforderung für Unterrichtsentwicklung*. Bad Heilbrunn.
- Moldenhauer, Anna (2017): *Zum Verhältnis von Schulkultur, Partizipation und Milieu*. In: Meike S. Baader, Meike & Tatjana Freytag (Hrsg.): *Bildung und Ungleichheit in Deutschland*. Wiesbaden, S. 255-270.
- Oerter, Rolf (2001): *Was können Kinder und Jugendliche? Was können sie verantworten?* In: Rolf Oerter & Siegfried Höfling (Hrsg.): *Mitwirkung und Teilhabe von Kindern und Jugendlichen*. Berichte und Studien der Hanns-Seidel-Stiftung e.V., Band 83. München, S. 37-54.
- Oldenburg, Maren, Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): *Die Entwicklung einer forschenden Haltung im inklusiven Sachunterricht – eine Aufgabe für Lehrende und Lernende*. In: Martina Knörzer, Lars Förster, Ute Franz & Andreas Hartinger (Hrsg.): *Forschendes Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 160-167.
- Oser, Fritz & Biedermann, Horst (2006): *Partizipation – ein Begriff, der ein Meister der Verwirrung ist*. In: Carsten Quesel & Fritz Oser (Hrsg.): *Die Mühen der Freiheit*. Zürich/Chur, S. 17-37.
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013): *Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven*. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen, S. 341-359.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2017): *Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht*. In: Kerstin Ziemer (Hrsg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen, S. 124-125.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018): *Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion*. Baltmannsweiler, S. 10-25.
- Pech, Detlef (2011): *Fördern im Sachunterricht*. In: *Grundschule*, 15. Jg., H. 11, S. 46-47.
- Prengel, Annedore (2016): *Bildungsteilhabe und Partizipation in Kindertageseinrichtungen*. München.
- Prote, Ingrid (2003): *Partizipation als Schlüsselqualifikation für das Demokratie-Lernen in der Grundschule*. In: Hans-Werner Kuhn (Hrsg.): *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden*. Herbolzheim, S. 39-51.
- Reich, Kersten (2012): *Konstruktivistische Didaktik*. 5. Auflage. Weinheim & Basel.
- Reitz, Sandra (2015): *Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation*. Berlin.
- Richter, Sandra (2013): *Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz*. URL: <https://www.kita-fachtexte.de/de/fachtexte-finden/adultismus-die-erste-erlebte-diskriminierungsform-theoretisch-grundlagen-und-praxisrelevanz> [08.07.2019].
- Rieckmann, Marco & Stoltenberg, Ute (2011): *Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. In: Katina Kuhn, Jens Newig & Harald Heinrichs (Hrsg.): *Nachhaltige Gesellschaft*. Wiesbaden, S. 119-131.
- Ritz, ManuEla (2008): *Adultismus – (un)bekanntes Phänomen. Ist die Welt nur für Erwachsene gemacht?* In: Petra Wagner (Hrsg.): *Handbuch Kinderwelten*. Freiburg, S. 128-136.
- Ruberg, Christiane & Porsch, Raphaela (2017): *Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten*. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 4/2017, S. 393-415.
- Schnitzer, Anna & Mörgen, Rebecca (2019): *„Das ist eben so, dass die Schüler kommen, die diskutieren können“ – Die Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten für (schulische) Partizipationsmöglichkeiten*. In: Stephan Hauser & Nadine Nell-Tuor (2019): *Sprache und Partizipation im Schulfeld*. Bern, S. 18-38.
- Schönknecht, Gudrun & Maier, Petra (2012): *Diagnose und Förderung im Sachunterricht*. Kiel.

- Schröder, Richard (1995): *Kinder reden mit! Beteiligung an Politik, Stadtplanung und -gestaltung*. Weinheim & Basel.
- Schwab, Susanne (2016): Partizipation. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger & Reinhard Markowetz (Hrsg.): *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 127-131.
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2018): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 80-95.
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Ulrike Graf & Elisabeth Moser Opitz (Hrsg.): *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten*. Baltmannsweiler, S. 190-197.
- Sellin, Katja & Michalik, Kerstin (2019): Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zum Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht: Potentiale und Herausforderungen für die Professionalisierung. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 236-248.
- Siebach, Martin & Gebauer, Michael (2014): Freie Demokratische Schulen – Orte selbstbestimmter Identitätskonstruktion. *Bildung und Identität im Spiegel des Schulalltags*. In: *unerzogen*, Ausgabe 4/14, S. 26-33.
- Siebach, Martin (2016): Postmoderner Wandel und Identitätsarbeit. Eine Bildungsherausforderung für den Sachunterricht. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 22, Oktober 2016 (13 Seiten).
- Simon, Jaqueline (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gegenstand und Anforderung inklusionsorientierten (Sach-)Unterrichts. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): *Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht*. Baltmannsweiler, S. 99-109.
- Simon, Jaqueline (2019a): BNE und Sachunterricht(sdidaktik) – inklusionspädagogische Reflexionen. *ESD in the Context of General Studies (Didactics) – Reflections from the Perspective of Inclusive Education*. In: *transfer Forschung ↔ Schule*, 5. Jg. (2019), H. 5, S. 213-220.
- Simon, Toni (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.): *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule*. Wiesbaden, S. 229-234.
- Simon, Toni (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und didaktische Begründungslinien. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger & Sandra Tänzer (Hrsg.): *Vielperspektivität im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, S. 177-184.
- Simon, Toni (2018): Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns und Fragen der Schüler\*innenpartizipation. Paderborn.
- Simon, Toni (2019): Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. In: Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hrsg.): *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität. Band II: Lehren und Lernen*. Bad Heilbrunn, S. 65-74.
- Simon, Toni (2019a): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 249-265.
- Simon, Toni (2019b): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): *Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken*. Münster u.a., S. 113-133.
- Simon, Toni (2019c): Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE. Viel gefordert aber auch gewollt? Participation as Aim and Requirement of ESD. Much Demanded but Also Intended? In: *transfer Forschung ↔ Schule*, 5. Jg. (2019), H. 5., S. 71-84.
- Simon, Toni & Hershkovich, Meital (2016): Demokratie als Basis „guter“ und inklusionsorientierter Schulen. In: Klaus Moegling, Gabriel Hund-Göschel & Swantje Hadelers (Hrsg.): *Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion*. Immenhausen, S. 219-236.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): Partizipation und (schulische) Inklusion. In: *POLITIKUM 5. Jg, 01/2019*, S. 34-38.

- 
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019a): Partizipation. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn, S. 40-42.
- Stange, Waldemar (2010): Partizipation von Kindern. In: *APuZ* 38/2010, S. 16-24.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2018): *Bildung und Kultur. Allgemeinbildende Schulen*. (Fachserie 11, Reihe 1). URL: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=5](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publikationen/Downloads-Schulen/allgemeinbildende-schulen-2110100187004.pdf?__blob=publicationFile&v=5) [09.07.2019].
- Tänzer, Sandra & Lauterbach, Roland (2012): *Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht*. Kiel.
- Wagener, Anna L., Coelen, Thomas & Brügelmann, Hans (2009): *Schlussbericht zur empirischen Expertise „Partizipation an (ganztägigen) Grundschulen“*. Siegen.
- Wagner, Petra (2012): *Thesen zum Verhältnis in Inklusion und Partizipation*. URL [https://baustelle2012.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/2-Beitrag\\_Wagner.pdf](https://baustelle2012.kinderwelten.net/content/vortraege/pdf/2-Beitrag_Wagner.pdf) [13.02.2022].
- Wenzel, Hartmut (2001): *Lehrereinstellungen und Partizipationsmöglichkeiten – Voraussetzungen für die pädagogische Schulentwicklung in den Schulen der neuen Bundesländer*. In: Jeanette Böhme & Rolf-Torsten Kramer (Hrsg.): *Partizipation in der Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen*. Opladen, S. 15-26.



## **Technisches Lernen im Sachunterricht inklusiv gestalten**

Fördert ein inklusionssensibles Seminar in der universitären Lehrerbildung das Interesse und die Selbstwirksamkeitserwartung von Bachelorstudierenden?

### **1 Zur Entwicklungsaufgabe Inklusiver Sachunterricht**

Der Transformation in Richtung eines inklusiven Bildungssystems sind mit Hinz (2011) sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsaufgaben inhärent. Der auf eine Partizipation aller Kinder ausgerichtete Prozess von der Segregation über die Integration hin zur Inklusion (Feuser 2011, S. 89; Booth 2012) erfordert Bestände und Inhalte des Sachunterrichts aus fachdidaktischer Perspektive kritisch-reflexiv zu hinterfragen und auf eine inklusive Fachdidaktik hin weiter zu entwickeln (Pech & Schomaker 2013). Daraus resultieren Konsequenzen für die Ausgestaltung der universitären Lehrer\*innenbildung nicht nur im Hinblick auf inhaltliche Gegenstände (inklusive) Sachunterrichtsdidaktik, sondern auch in Bezug auf Möglichkeiten der Förderung zentraler Handlungskompetenzen, Interessen und Selbstwirksamkeitserwartungen angehender Lehrkräfte für die Realisation eines inklusiven (Sach-)Unterrichts (Moser 2018, S. 287).

Empirische Forschung im Schnittfeld von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion ist ein noch wenig erschlossenes Feld der empirischen Bildungsforschung (Pech, Schomaker & Simon 2019). Erste sachunterrichtsdidaktische Untersuchungen von Seitz (2005) und Schomaker (2007) markieren dabei mit der didaktischen Rekonstruktion tradierter Gegenstände des Sachunterrichts unter Berücksichtigung inklusionsdidaktischer Anforderungen und Modellierungen einen ersten Diskursstrang inklusionsbezogener sachunterrichtsdidaktischer Forschung. Ziele sind in diesem Teilfeld wiederholt die bisher überwiegend qualitativ-rekonstruktive Neubestimmung a) tradierter Merkmale des Sachunterrichts sowie b) des Verhältnisses zwischen verschiedenen Kinderperspektiven und erkenntnisrelevanten Gegenständen sowie Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen aus den Bezugsdisziplinen des Sachunterrichts.

An diesen exemplarisch an gemeinsamen Gegenständen des Unterrichts geführten Diskursstrang schließen sich, davon trennbare, bisher überwiegend theoretisch erarbeitete Modellierungen und Konzeptionen der Planung, Gestaltung und Analyse inklusiven Sachunterrichts an (Kahlert & Heimlich 2012; Gebauer & Simon 2012; Simon 2019). Wie Gebauer und Simon (2012) herausarbeiten, sind diese in ihrer Anlage anschlussfähig an unterschiedliche „Eckpfeiler“ (Grosche 2015, S. 21) der definitorischen Eingrenzung des Inklusionsbegriffs, was zu deren teilweiser Unvereinbarkeit miteinander und auch nur ansatzweise gegebener Anschlussfähigkeit an ein so genanntes weites Inklusi-

onsverständnis führt (Gebauer & Simon 2012, S. 14). Es ergeben sich neben diesen definitorischen Differenzbildern für dieses zweite Teilfeld bisher noch lose Fäden der empirischen Prüfung für diese Konzeptionen (Pech, Schomaker & Simon 2019).

Ein theoretisch weitgehend mit den Begriffen und Positionen der Allgemeinen Didaktik, der Inklusionsdidaktik und der Sachunterrichtsdidaktik, soweit sich diese überhaupt voneinander trennen lassen, verwobenes Modell ist aus dem Projekt Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion (FDQI) an der HU Berlin hervorgegangen (Frohn et al. 2019). In Revue auf den ersten Förderzeitraum des Projekts verweisen die Autor\*innen unter anderem auf ein Desiderat der (Weiter-)Entwicklung von Lehrer\*innenbildung an Hochschulen und die Frage danach, inwiefern tradierte Prinzipien und Begriffe mit dem Anspruch inklusionssensibler Lehrkräftebildung zu verbinden oder gegebenenfalls zu überwinden sind (Frohn & Brodessa 2019, S. 203).

Neben Modellierungen für die Planung, Gestaltung und Analyse inklusiven Sachunterrichts finden sich im Anschluss an ein konstruktivistisches Lehr-Lernverständnis (u.a. Möller 2001) mittlerweile wiederholt auch theoretische Überlegungen zum Abgleich tradierter sachunterrichtsdidaktischer Gestaltungsprinzipien oder Merkmalen „guten“ Sachunterrichts wie z.B. der Orientierung an Schüler\*innenvorstellungen im Zusammenhang mit der Theorie des Conceptual Change (z.B. Miller & Schroeder 2019; Lange-Schubert & Tretter 2017) oder der sprachsensiblen Gestaltung insbesondere naturwissenschaftlich-technischen Lernens im Sachunterricht (Blumberg et al. 2019).

Schließlich haben anschließend an theoretische Grundlegungen (u.a. Corno 2008) und umfassende empirische Untersuchungen zur adaptiven Unterrichtsgestaltung (u.a. Hardy et al. 2011) und deren Anpassung an heterogene Lerngruppen (Warwas & Kunter 2011; Tenberge 2002) wiederholt Überlegungen zur Anschlussfähigkeit der Adaption als Prinzip inklusiven Unterrichts Einzug in die sachunterrichtsdidaktische Forschung gehalten (Hertel 2014, Simon 2014). Eng damit verbunden ist die Orientierung der Gestaltung von Unterricht unter anderem an den Potenzialen und (Lern-)bedürfnissen der Schüler\*innen. Während potenzialorientierte Zugänge als Antonym zur Orientierung an Defiziten, wie Fehlkonzepten, Lernschwierigkeiten und -problemen vermehrt theoretisch aufgearbeitet und mit der Entwicklungsaufgabe Inklusion und dem Prinzip der adaptiven Unterrichtsgestaltung verwoben werden, erfährt die Orientierung an kindlichen Lernbedürfnissen bisher kaum Aufmerksamkeit. Die Berücksichtigung kindlicher Bedürfnisse wird dabei wiederholt sowohl allgemein- bzw. inklusionsdidaktisch (Feuser 1989, S. 9; Schumann 2009, S. 51; Preuß 2018, S. 81) als auch in der Sachunterrichtsdidaktik (u.a. GDSU 2019, S. 14; GDSU 2013, S. 10; Lichtblau 2014, S. 204; Simon 2014, S. 241; Pech, Schomaker & Simon 2018, 15f.; Tenberge 2002) zum Gestaltungsprinzip erhoben, theoretische Aufarbeitungen in Verbindung mit der Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (u.a. 2017) finden sich jedoch bisher nur vereinzelt bei Tenberge (2002) in Verbindung mit der Entwicklung von Interesse und Selbstwirksamkeitserfahrungen, bei Consalter (2008) unter besonderem Fokus auf hochbegabte Kinder und Lichtblau (2014) unter Betrachtung der Interessensentwicklung im Übergang zwischen Elementar- und Primarstufe. Erste empirische Ergebnisse weisen auf die individuelle Verschiedenheit kindlicher Lernbedürfnisse im Sachunterricht hin und stellen entsprechend ein lohnendes Desiderat zur (Weiter-)Entwicklung inklusiven Sachunterrichts dar (Schröder 2020).

An die darüber hinaus mit dem Begriff Inklusion verbundene Intention, Schule und Bildungsprozesse für alle Beteiligten, insbesondere jene, die von Benachteiligung und Marginalisierung betroffen sind, barrierefrei zu gestalten (u.a. Hinz 2013), schließen sich unter anderem Fragen zur Professionalisierung von Lehrpersonen, Grundschullehrer\*innen wie Sonderpädagog\*innen, für eine inklusionsbezogene Schulentwicklung und kooperative Unterrichtsplanung und -gestaltung in multiprofessionellen Teams an (Widmer-Wolf 2018).

## **2 Inklusionsbezogene Professionalisierungsansätze in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung**

Aus der nur kurz entworfenen Skizze zur sachunterrichtsdidaktischen Befassung mit den Anforderungen an die Entwicklung inklusiven Sachunterrichts<sup>1</sup> resultiert, wie unter anderem Mester (2020, S. 240) feststellt, eine Forschungslücke zur Reflexion bestehender Modellierungen professioneller Handlungskompetenzen von Lehrpersonen, auch aus der Perspektive der Fachdidaktiken. Für ihre Modellierung von inklusionsbezogenem sachunterrichtsdidaktischem Wissen geht sie von einer grundlegenden Anschlussfähigkeit des Modells professioneller Handlungskompetenz nach Baumert und Kunter (u.a. 2006) an inklusionsbezogene Überlegungen aus. Sie arbeitet einen Bedarf an Schärfung für die Teilbereiche des Modells mit besonderem Blick auf die zunehmende Vielfalt der Lebenswelten und das Spannungsfeld von individualisiertem und gemeinsamem Lernen heraus (Mester 2020, S. 240). Offen ist folglich unter anderem, wie bzw. ob motivationale Orientierungen von Studierenden der Sonderpädagogik und des Lehramts an Grundschulen im Fach Sachunterricht in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung beschaffen sind und wie sie gefördert werden können.

Zu jenen motivationalen Orientierungen gehört im Modell aus der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter 2006, S. 482) die Selbstwirksamkeitserwartung als die subjektive Überzeugung „[...] über die Fähigkeiten und Mittel zu verfügen, um diejenigen Handlungen durchführen zu können, die notwendig sind, um ein definiertes Ziel zu erreichen [...]“ (ebd., S. 502). Ferner umfassen die motivationalen Orientierungen das fachspezifische Interesse daran, den Gegenstand einer fachlichen Bezugsdisziplin zu vermitteln (ebd., S. 475).

Aktuelle Forschung zu motivationalen Orientierungen in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung geht dabei überwiegend von einer Überlegenheit Theorie und Praxis verknüpfender Anlagen von Lehrveranstaltungen aus (Möller 2012, S. 210). Insbesondere im praktischen Handlungsprozess erlebte Kompetenzerfahrungen, die eine anschließende Feedback-Schleife im Denken auslösen, seien im Stande, Selbstwirksamkeitserwartungen im Hinblick auf zukünftige Anforderungen zu regulieren (Baumert & Kunter 2006, S. 502).

Auch ein Interesse an der Gestaltung inklusiven Unterrichts könne, so Hellmich, Görel und Schwab (2017, S. 283), durch Erkundungen und Erfahrungen im inklusiven Unterrichten bereits in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung gefördert werden. Ins-

---

<sup>1</sup> Inklusionspädagogische bzw. -didaktische Zugriffe auf den Sachunterricht wurden hier aus Platzgründen bewusst überwiegend ausgespart

besondere könnten, so eine Vermutung der Autor\*innen, praktische Erfahrungen eine realistische Einschätzung der eigenen Fähigkeiten bereits in ersten Semestern des Studiums begünstigen (ebd., S. 287).

An diesen Überlegungen knüpft die vorliegende Untersuchung an, indem sie Potenziale eines fachdidaktischen Seminars im Hinblick auf die Förderung von motivationalen Orientierungen von Studierenden in den Blick nimmt.

### **3 Empirie**

Ausgehend von der hier argumentierten und auch bildungspolitisch u.a. durch eine gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz formulierten Forderung nach der Ausbildung von Lehrpersonen für eine „Schule der Vielfalt“ (2015, S. 3), fragt die vorliegende Untersuchung danach, inwiefern eine Förderung des Interesses und der Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden, bezogen auf die Gestaltung inklusiven Sachunterrichts zum technischen Problemlösen am Beispiel der Rollfähigkeit von Fahrzeugen aus Alltagsmaterialien in einem Seminar gefördert werden kann.

#### **3.1 Gestaltung eines Seminars zum Technischen Lernen im inklusiven Sachunterricht**

Im sechsten Modul ‚*Themenfelder des Lernbereichs Natur- und Gesellschaftswissenschaften*‘ des Bachelorstudiums für den Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften an der Universität Paderborn wählen Studierende des Lehramts an Grundschulen und des Lehramtes für Sonderpädagogik zwei Themenfeldseminare zur Verknüpfung von Inhaltsbereichen des Sachunterrichts mit fachdidaktischen Prinzipien und Zugangsweisen.

Die Untersuchung ist als Querschnittsstudie im Prä-Post Design angelegt. Studierende einer Veranstaltung im Bachelorstudium zum *Technischen Lernen im inklusiven Sachunterricht* bildeten die Experimentalgruppe. Studierende desselben Moduls, die eine Veranstaltung ohne Bezug zum technischen Lernen und zum Themenbereich Inklusion belegten, bildeten die Kontrollgruppe.

Im Rahmen des Seminars zum Technischen Lernen im inklusiven Sachunterricht erfolgte im Sommersemester 2019 als Kernstück nach entsprechender Vorbereitung die theoriebasierte Planung, Durchführung und Reflexion einer 120-minütigen inklusiven Unterrichtssequenz zum technischen Problemlösen am Beispiel von Fahrzeugen aus Alltagsmaterialien in Kooperation mit einer Paderborner Grundschule.

Der Unterricht wurde dabei in Anlehnung an einen Unterrichtsvorschlag von Eikmeyer und Tenberge (2017) geplant und von den Studierenden um möglichst barrierefreie Instrumente zur Diagnostik von Vorläufervorstellungen, Lernpotenzialen und -bedürfnissen der Schüler\*innen und um Materialien zur Lernunterstützung im Sinne einer kognitiven Aktivierung und inhaltlichen Strukturierung ergänzt. Vierer- bis Sechsergruppen von Studierenden führten den Unterricht anschließend an der Universität Paderborn als Mikro-Teaching mit bis zu zehn Schüler\*innen durch. Schließlich wurden in zwei anschließenden Seminarsitzungen die Ergebnisse der unterrichtsbegleitenden Diagnostik mit den Lernergebnissen im Anschluss an den Unterricht in Verbindung

gebracht und der Unterricht unter den Leitfragen der Didaktischen Rekonstruktion nach Kattmann (2012) reflektiert. Die Ergebnisse aus der unterrichtsbegleitenden Diagnostik konnten die Studierenden im Anschluss an das Seminar für die Gestaltung ihrer Hausarbeiten nutzen.

### 3.2 Methode

Die Experimentalgruppe (N = 20; w = 10; m = 7; k.A. = 3) wurde im Prä-Post-Design mit einem in Anlehnung an Kleickmann (2008) ergänzten Paper-Pencil-Test zu ihrem *fachspezifischen Interesse* an der Gestaltung von Sachunterricht zum technischen Problemlösen in inklusiven Lerngruppen sowie zu ihrer *Selbstwirksamkeitserwartung* bezogen auf die Planung, Gestaltung und Reflexion eines solchen Unterrichts zu Beginn und am Ende des Semesters befragt. Die Vergleichsgruppe (N = 26; w = 18; m = 0; k.A. = 8), welche im gleichen Zeitraum befragt wurde, bildete ein Seminar mit gleichem Modulbezug, aber ohne Bezug zum technischen Lernen und zur Gestaltung inklusiven Unterrichts. In der gesamten Stichprobe gaben nur zwei Studierende an, Sonderpädagogik zu studieren, in der Folge lassen sich hier keine statistischen Unterschiede herausarbeiten.

Die schriftliche Befragung bestand im Prä- wie im Posttest aus neun Items zum Interesse daran, Unterricht zum technischen Problemlösen zu gestalten (z.B. „Planung und Durchführung von Unterricht zu den Themen ‚Technisches Problemlösen und Erfinden‘ machen mir viel Spaß.“) und aus elf Items (z.B. „Ich traue mir zu, Schüler\*innen für die Themen ‚Technisches Problemlösen und Erfinden‘ zu begeistern.“). Die Items waren jeweils auf einer siebenstufigen Likert-Skala von *stimme überhaupt nicht zu* bis *stimme vollkommen zu* zu beantworten. Ferner enthielt der Fragebogen drei offene Items, in denen die Studierenden Angaben zu subjektiv empfundenen, besonderen Herausforderungen bei der Gestaltung technikbezogenen Sachunterrichts, zu Wünschen zum weiteren Lernen zum technikbezogenen Sachunterricht über das Seminar hinaus und zu Sonstigem notieren konnten.

### 3.3 Erkenntnisse

Das Interesse der an der Untersuchung beteiligten Studierenden liegt zum ersten Messzeitpunkt für beide Gruppen moderat über dem arithmetischen Mittel von 3,5. Für die deskriptiv-statistischen Werte der Experimentalgruppe (EG;  $M = 5,62$ ,  $SD = 0,601$ ,  $Min = 4,56$ ,  $Max = 6,89$ ,  $\alpha = .793$ ) und der Kontrollgruppe (KG;  $M = 4,77$ ,  $SD = 1,211$ ,  $Min = 3,11$ ,  $Max = 6,67$ ,  $\alpha = .920$ ) kann statistisch hochsignifikant keine Varianzhomogenität angenommen werden, die Gruppen sind also bezogen auf ihr Interesse am Thema technisches Problemlösen und Erfinden nur bedingt vergleichbar ( $t(38) = 2,811$   $p < .01$ ). Es liegt die Vermutung nahe, dass sich dies durch die Wahl des Seminars erklären lässt. Die Selbstwirksamkeitserwartungen der Studierenden, Unterricht zum technischen Problemlösen durchzuführen, liegen sowohl für die EG ( $M = 4,49$ ,  $SD = 0,744$ ,  $Min = 2,09$ ,  $Max = 5,18$ ,  $\alpha = .878$ ) als auch für die KG ( $M = 3,85$ ,  $SD = 1,366$ ,  $Min = 1,27$ ,  $Max = 6,18$ ,  $\alpha = .965$ ) leicht über dem arithmetischen Mittel von 3,5. Hier kann statistisch signifikant Varianzhomogenität für den Prätest angenommen werden ( $t(38) = 1,829$   $p = .078$ ). Die Gruppen sind entsprechend in ihren Selbstwirksamkeitserwartungen, bezogen

auf die Planung und Durchführung von Unterricht zum technischen Problemlösen und Erfinden vergleichbar.

	EG-Prätest	KG-Prätest	EG-Posttest	KG-Posttest
<b>Interesse (9)</b>				
Mittelwert (SD)	5,62 (0,601)	4,77 (1,211)	5,79 (1,041)	4,48 (1,112)
Min. – Max.	4,56 – 6,89	3,11 – 6,67	3,22 – 7,00	3,00 – 6,89
Cronb.- $\alpha$	.793	.920	.934	.876
<b>Selbstwirksamkeit (11)</b>				
Mittelwert (SD)	4,49 (0,744)	3,85 (1,366)	5,07 (1,155)	3,81 (1,21)
Min. – Max.	2,09 – 5,18	1,27 – 6,18	2,45 – 6,18	1,91 – 6,45
Cronb.- $\alpha$	.878	.965	.952	.946

Tabelle 2: Deskriptive Werte Interesse und Selbstwirksamkeit in EG und KG

Im Anschluss an das Seminar und die damit verbundene selbstständige Durchführung technikbezogenen Sachunterrichts zum Problemlösen am Beispiel Fahrzeuge aus Alltagsmaterialien sind das Interesse der Experimentalgruppe (EG;  $M = 5,79$ ,  $SD = 1,041$ ,  $Min = 3,22$ ,  $Max = 7,00$ ,  $\alpha = .934$ ) und ihre Selbstwirksamkeitserwartung (EG;  $M = 5,07$ ,  $SD = 1,155$ ,  $Min = 2,45$ ,  $Max = 6,18$ ,  $\alpha = .952$ ) deskriptiv zunächst nur jeweils leicht erhöht gegenüber dem ersten Messzeitpunkt. Das Streuungsmaß nimmt dabei jeweils moderat zu. Innerhalb der Kontrollgruppe mit weder technik- noch inklusionsbezogenem Seminar haben sich sowohl das Interesse an der Gestaltung technikbezogenen Sachunterrichts zum Problemlösen (KG;  $M = 4,84$ ,  $SD = 1,112$ ,  $Min = 3,00$ ,  $Max = 6,89$ ,  $\alpha = .876$ ) als auch die Selbstwirksamkeitserwartung einen solchen Unterricht zu planen, durchzuführen und zu reflektieren (KG;  $M = 3,81$ ,  $SD = 1,21$ ,  $Min = 1,91$ ,  $Max = 6,45$ ,  $\alpha = .946$ ) kaum verändert. Für den Posttest muss die Nullhypothese zur Varianzhomogenität sowohl für die Variable Interesse ( $t(32,998) = 2,615$   $p = .451$ ) als auch für die Variable Selbstwirksamkeitserwartung ( $t(32,995) = 3,156$   $p = .757$ ) verworfen werden. In ihrer Varianz sind die Gruppen also bezogen auf beide Variablen vergleichbar. Es erscheint entsprechend plausibel, dass die Seminarveranstaltung mit einem Effekt auf die untersuchten Variablen einhergeht.

Inferenzstatistisch zeigt der Vergleich der beiden Gruppen für die Experimentalgruppe (Tabelle 1) einen mittleren hochsignifikanten Effekt auf das Interesse und einen starken statistisch signifikanten Effekt auf die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden (Cohen 1988, S. 79ff.).

Variable	Effektstärke ( <i>cohens-d</i> )	Signifikanz (2-seitig) ( <i>p</i> )
<b>Interesse</b>	0,71	.003
<b>Selbstwirksamkeitserwartung</b>	1,08	.013

Tabelle 3: Effektstärken des Seminars auf Variablen von Prä- nach Posttest in der Experimentalgruppe

Betrachtet man die Gesamtstichprobe beider Seminare, zeigt sich ein mittlerer, statistisch nicht signifikanter Effekt des Interesses im Prätest auf die Selbstwirksamkeitserwartung im Posttest ( $d = 0,50$   $p = .248$ ) sowie ein starker, ebenfalls statistisch nicht signifikanter Effekt des Interesses im Prätest auf das Interesse im Posttest ( $d = 1,67$   $p = .053$ ).

Zusammenfassend konnte durch das durchgeführte Seminar zum technischen Lernen im inklusiven Sachunterricht und der damit verbundenen selbstständigen Unterrichtsdurchführung insbesondere die Selbstwirksamkeitserwartung der Studierenden bezogen auf die Durchführung inklusiven Unterrichts zum technischen Problemlösen gefördert und auch ihr fachspezifisches Interesse an der Gestaltung von Sachunterricht zum technischen Problemlösen gesteigert werden.

Aus den Äußerungen der Studierenden zu den offenen Items der Untersuchung geht darüber hinaus hervor, dass einige Studierende der Experimentalgruppe berichten, dass sie für die Durchführung inklusiven technikbezogenen Sachunterrichts weiteres Fachwissen zu technischen Inhaltsbereichen benötigten. Einige wenige Studierende beschreiben, dass ihnen neben fachwissenschaftlichem und fachdidaktischem Wissen pädagogisch-didaktische Fähigkeiten beispielsweise zum Zeitmanagement bei der Unterrichtsplannung und -durchführung sowie zur Aufrechterhaltung von Motivation bei den Lernenden fehlen.

Ein Teil der Studierenden sowohl aus der Experimental- als auch aus der Kontrollgruppe wünscht sich neben Informations- und Unterrichtsmaterialien für die Gestaltung des Unterrichts über die universitäre Lehre hinaus Workshopangebote zum technikbezogenen Lernen. Auffallend ist, dass einige Studierende der Experimentalgruppe die positive Wahrnehmung der Integration von Theorie und Praxis im Seminar herausstellen und sich entweder weitere Theorie-Praxis vernetzende Lehrveranstaltungen oder mehr praktische Anteile in der besuchten Lehrveranstaltung wünschen.

#### 4 Fazit und Ausblick

Den Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung bildete die Frage danach, inwiefern eine Theorie und Praxis vernetzende Lehrveranstaltung zum inklusiven technikbezogenen Sachunterricht im Bachelorstudium im Stande ist, das Interesse der Studierenden an der Gestaltung inklusiven technikbezogenen Sachunterrichts sowie die darauf bezogenen Selbstwirksamkeitserwartungen zu fördern. Die quantitative Analyse des Datenmaterials lässt dabei eingeschränkt durch die zu diesem Zeitpunkt noch geringe Zahl an Proband\*innen zunächst den Schluss zu, dass Selbstwirksamkeitserwartungen und Interesse auch in Bezug auf die Gestaltung inklusiven Sachunterrichts in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung gefördert werden können. Eine Untergliederung der Planungs-, Durchführungs- und Reflexionselemente der Unterrichtsgestaltung in Anteile inklusionsorientierter Diagnostik, Anteile der Ko-Konstruktion des gemeinsamen Gegenstandes im Unterricht sowie Anteile der Gestaltung adaptiver Maßnahmen im Unterricht scheinen dabei eine sinnvolle Struktur abzubilden. Das Verhältnis von theoretischen und praktischen Anteilen sowie deren Integration in der universitären Lehrer\*innenbildung, stellt ein wiederholt beforschtes Feld dar, in dem insbesondere die lernwirksame Gestaltung von Handlungs- und Anwendungssituationen im Hochschulkontext weiter zu untersuchen und auszuschärfen ist (Möller 2012, S. 210). Je nach

Standort stellt sich dabei insbesondere die curriculare Aufnahme von Theorie und Praxis integrierenden Anteilen des Studiums in Studien- und Prüfungsordnungen aufgrund der jeweiligen Vernetzung des Standortes in die schulische Praxis unterschiedlich dar. Umfassende Evaluationen aus dem ITP-Projekt (Integration von Theorie und Praxis) an der Universität Münster nehmen hier mindestens in Nordrhein-Westfalen eine Vorreiterrolle ein (vgl. Pawelzik 2017). Die das Projekt begleitenden Veröffentlichungen verweisen dabei wiederholt auf eine rechtzeitige Einbindung integrierender Anteile bereits im Bachelorstudium sowie eine Zusammenarbeit von Expert\*innen aus schulischer Praxis mit den studierenden Noviz\*innen (Möller 2012, S. 221). Insbesondere die für alle Beteiligten, Expert\*innen und Noviz\*innen, herausfordernde Entwicklungsaufgabe inklusiver Sachunterricht bietet dabei Anregungen für gleichberechtigte, partizipative Gestaltung von Lehrveranstaltungen mit praxisbezogenen Elementen. Im Anschluss an praxisbezogene Anteile können dabei Reflexionsformate der Studierendengruppen weitere Handlungsalternativen für inklusiven Sachunterricht erörtern – und mit Fokus auf Lernbedürfnisse und Potenziale der Schüler\*innen weitere Aspekte für ihren Professionalisierungsprozess in den Blick nehmen.

## **Literatur**

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 4, S. 469-520.
- Blumberg, Eva, Niederhaus, Constanze, Albers, Timm & Havkic, Amra (2019): Durchgängige Sprachbildung und Inklusion in der sachunterrichtsdidaktischen Lehrer\*innenbildung - Eine interdisziplinäre Evaluationsstudie mit Sachunterrichtsstudierenden. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 169-181.
- Booth, Tony (2012): Ein internationaler Blick auf inklusive Bildung: Werte für alle? In: Andreas Hinz, Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.): Von der Integration zur Inklusion. Marburg, S. 53-73.
- Cohen, Jacob (1988): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale.
- Consalter, Marla (2008): Mehrperspektivische Erfassung der Lernbedürfnisse und Förderbedarfe hochbegabter Grundschüler. In: Jörg Ramseger & Matthea Wagener (Hrsg.): Chancenungleichheit in der Grundschule - Ursachen und Wege aus der Krise. Wiesbaden, S. 163-166.
- Como, Lyn (2008): On Teaching Adaptively. In: Educational Psychologist, H. 43 Nr. 3, S. 161-173.
- Eikmeyer, Birgit & Tenberge, Claudia (2017): „Mein Fahrzeug fährt am besten“ – Kinder erfinden technische Lösungen beim Bau von vierrädrigen Fahrzeugen. In: Kornelia Möller (Hrsg.): Holz erleben – Technik verstehen. Praktische Unterrichtsideen und Materialien für die Grundschule. Seelze, S. 98-129.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, H. 1, S. 4-48.
- Feuser, Georg (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: Astrid Kaiser, Ditmar Schmetz, Peter Wachtel & Birgit Werner (Hrsg.): Didaktik und Unterricht. Stuttgart, S. 86-100.
- Frohn, Julia & Brodesser, Ellen (2019): Fazit und Ausblick. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlage. Bad Heilbrunn, S. 203-205.
- Frohn, Julia, Brodesser, Ellen, Moser, Vera & Pech, Detlef (Hrsg.) (2019): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: widerstreit-sachunterricht, Ausgabe 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2019): Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.

- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionierungsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungsstudien*. Wiesbaden, S. 17-39.
- Hardy, Ilonca, Hertel, Silke, Kunter, Mareike, Klieme, Eckhard, Warwas, Julia, Büttner, Gerhard & Lühken, Armin (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H., 6, S. 819-833.
- Hellmich, Frank, Görel, Gamze & Ort, Margarita (2017): Vorstellungen von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen in Bezug auf die Gestaltung des individualisierten, inklusiven Unterrichts. In: Friederike Heinzel & Katja Koch (Hrsg.): *Individualisierung im Grundschulunterricht - Anspruch, Realisierung und Risiken*. Wiesbaden, S. 98-102.
- Hertel, Silke (2017): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule: Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: Bärbel Kopp, Sabine Martschinke, Meike Munser-Kiefer, Michael Haider, Eva-Maria Kirschhock, Gwendo Ranger & Günter Renner (Hrsg.): *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft*. Wiesbaden, S. 19-34.
- Hinz, Andreas (2011): *Inklusive Pädagogik - Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht?* In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): *Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn, S. 23-38.
- Hinz, Andreas (2013): *Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? - Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland*. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3) 2013.
- Hochschulrektorenkonferenz & Kultusministerkonferenz. (2015): *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt - Gemeinsame Empfehlung*. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlusse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlusse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [29.05.2020].
- Kattmann, Ulrich (2007): *Didaktische Rekonstruktion. Eine praktische Theorie*. In: Dirk Krüger & Helmut Vogt (Hrsg.): *Theorien in der biogiedidaktischen Forschung*. Berlin & Heidelberg, S. 93-104.
- Kleickmann, Thilo (2008): *Zusammenhänge fachspezifischer Vorstellungen von Grundschullehrkräften zum Lehren und Lernen mit Fortschritten von Schülerinnen und Schülern im konzeptuellen naturwissenschaftlichen Verständnis*. Münster.
- Lange-Schubert, Kim & Tretter, Tobias (2017): *Inklusives Lernen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. Vom guten Unterricht in heterogenen Lerngruppen*. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): *Inklusiver Unterricht in der Grundschule*. Stuttgart, S. 268-293.
- Lichtblau, Michael (2014): *Interessenentwicklung im Übergang vom Kindergarten zur Grundschule unter selbstbestimmungstheoretischer Perspektive*. In: Silke Trumpp, Stefanie Seifried, Eva-Kristina Franz & Theo Klauß (Hrsg.): *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik*. Weinheim, S. 204-219.
- Möller, Kornelia (2012): *Fachdidaktische Professionalisierung an der Universität und in Schulen - Ein Modell für die Kooperation von Universität und Schulen im Rahmen Schulpraktischer Studien*. In: *Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern*, S. 209-224.
- Möller, Kornelia (2001): *Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule?* In: Kurt Czerwenka, Karin Nölle & Hans-Günther Roßbach (Hrsg.): *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule*. Opladen, S. 16-31.
- Mester, Theresa (2020): *Modellierung fachdidaktischen Wissens für inklusiven Sachunterricht*. In: Nina Skorsetz, Marina Bonanati & Diemut Kucharz (Hrsg.): *Diversität und soziale Ungleichheit - Herausforderungen an die Integrationsleistung der Grundschule*. Wiesbaden, S. 239-243.
- Moser, Vera (2018): *Lehrerinnen- und Lehrerbildung*. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): *Handbuch schulische Inklusion*. Opladen & Toronto, S. 283-298.
- Pawelzik, Janina (2017): *Zusammenhänge zwischen Überzeugungen von Studierenden zum naturwissenschaftlichen Sachunterricht und praxisbezogenen Lerngelegenheiten*. Münster.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018): *Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion - Ein Beitrag zur Entwicklung*. Baltmannsweiler, S. 10-25.

- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Preuß, Bianca (2018): Inklusiv Bildung im schulischen Mehrebenensystem. Wiesbaden.
- Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2018): Self-Determination Theory - Basic Psychological Needs in Motivation, Development and Wellness. New York & London.
- Schomaker, Claudia (2000): Über die Sinne hinaus: Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen des schulischen Lernens. Göttingen.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen: Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schröer, Franz (2020): Technisches Lernen inklusiv gestalten - Zur Beschaffenheit von Lernbedürfnissen im Kontext technikbezogenen Sachunterrichts. In: Martin Binder, Christian Wiesmüller & Timo Finkbeiner (Hrsg.): Technikunterricht: handfest und geistreich - Der Beitrag technischer Bildung zur kulturellen Bildung. Offenbach am Main, S. 119-141.
- Schroeder, René & Miller, Susanne (2017): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Frank Hellmich & Eva Blumberg (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, S. 231-247.
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion statt Integration - eine Verpflichtung zum Systemwechsel. In: Sonderdruck Pädagogik, S. 51-53.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Simon, Toni (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? - Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser & Frederik Poppe (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit: Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn, S. 135-140.
- Simon, Toni (2019): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster & New York, S. 113-133.
- Tenberge, Claudia (2002): Persönlichkeitsentwicklung und Sachunterricht – eine empirische Untersuchung zur Persönlichkeitsentwicklung in handlungsintensiven Lernformen im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht der Grundschule. Münster.
- Warwas, Jasmin & Kunter, Mareike (2011): Individuelle Förderung in heterogenen Klassen. In: Forschung Frankfurt, H. 3, S. 14-15.
- Widmer-Wolf, Patrik (2018): Kooperation in multiprofessionellen Teams an inklusiven Schulen. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen & Toronto, S. 299-313.

*Jaqueline Simon*

## **BNE und Inklusion: Verhältnisbestimmung und Perspektiven für die professionelle Entwicklung von (angehenden) Lehrkräften**

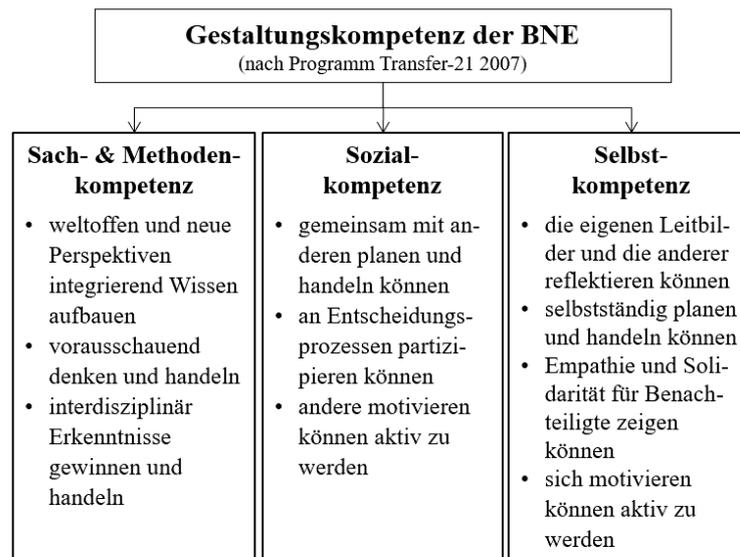
*Die Förderung der Gestaltungskompetenz, auf die eine Bildung für nachhaltige Entwicklung (nachfolgend BNE) abzielt, muss aus inklusionspädagogischer Sicht für alle Lernenden individuell gestaltet werden, um anschlussfähig und erfolgreich zu sein. Mit dem Beitrag werden daher Einblicke in eine inklusionsorientierte Sachunterrichtslehrkräftebildung gegeben, die u.a. mittels des Parallelisierungsmodells darauf zielt, einerseits Einstellungen zur Gestaltung einer nachhaltigen Gegenwart und Zukunft sowie die Gestaltungskompetenz angehender Lehrkräfte zu fördern, sowie andererseits diese zur Förderung derselben für alle Schüler\*innen in der Primarstufe zu unterstützen. Weiterhin werden Ausführungen zum innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik bisher weitgehend nichtdiskutierten Zusammenhangs von BNE und inklusionsorientierter Schulgestaltung m. H. des Index für Inklusion gemacht.*

### **1 Einleitung**

Die Gestaltung einer nachhaltigen, lebenswerten Zukunft ist eine der zentralen Aufgaben unserer Gegenwart. Das Bildungskonzept BNE zielt auf die Wahrnehmung und Deutung der bestehenden Weltlage seitens Lernender und darauf aufbauend auf die Befähigung derselben zur Gestaltung ihres eigenen Lebens sowie zur Mitgestaltung lokaler und globaler Entwicklungsprozesse, die die Vernetzung der Entwicklungsdimensionen Umwelt, Wirtschaft und die einer vielfältigen Gesellschaft implizieren, unter Aspekten der Nachhaltigkeit (vgl. Transfer-21 2007, S. 10). Im Rahmen der Nachhaltigkeitsdidaktik soll seitens derer, die BNE-bezogene Lern- und Bildungsprozesse begleiten, auf eine Trennung der Werte- und Handlungsebene geachtet werden. Denn auf die Generierung von Handlungen können Faktoren der individuellen Lebensführung wirken, die sich durch miteinander in Konflikt stehende Ziele der Entwicklungsdimensionen Umwelt, Wirtschaft und Soziales ergeben können. Diese können dem Wert „Nachhaltigkeit“ als Orientierung für das jeweilige Handeln nicht immer gerecht werden (vgl. Langstrof 2017). Im Rahmen BNE-bezogener Lern- und Bildungsprozesse sollen Lernende durch das Konzept der »Gestaltungskompetenz« (de Haan 2008; siehe Abbildung 1) befähigt werden, eigene Handlungsalternativen zu entwickeln, die sowohl kompatibel mit dem Leitbild einer nachhaltigen Entwicklung als auch mit den jeweils individuellen Möglichkei-

ten sind. Dabei ist BNE zwar zentrales Bildungskonzept, das sich am Wert der Nachhaltigkeit – und damit an der Schaffung einer nachhaltigen Zukunft – orientiert, aber in dem „Nachhaltigkeit“ nicht zur bloßen allgemeinen und unreflektierten Handlungsmaxime deklariert werden darf.

Abb. 1: Die Gestaltungskompetenz der BNE und ihre Teilkompetenzen (Simon 2019a, S. 100)



Das Konzept der Gestaltungskompetenz hat mit dem UNESCO-Weltaktionsprogramm „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, das als Folgeprogramm der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ nach 2014 gilt (DUK, 2014, S. 32ff.), eine starke Bedeutung erlangt und wird in diesem als „nationaler Standard der deutschen Nachhaltigkeitsbildung beschrieben“ (Langenhorst 2016, S. 49). Das Kompetenzmodell findet vielfältige Verbreitung in Lehrbüchern und Praxismaterialien. Zur Förderung von Handlungskompetenz als Grundlage nachhaltig orientierter Zukunftsgestaltung werden neben dem Aufbau von notwendigem Wissen auch die Förderung von bestimmten Fähig- und Fertigkeiten sowie Werten und Einstellungen als bedeutend angesehen (DUK 2014). BNE als globale Strategie muss „selbstverständlicher Bestandteil von Programmen in Bildung und nachhaltiger Entwicklung werden.“ (ebd., S. 33). Damit kommt den Bildungsinstitutionen wie Schule aufgrund ihrer Grundfunktion, Schüler\*innen die Möglichkeit zum Erwerb zentraler Kompetenzen für die Zukunftsgestaltung zu geben, eine besondere Rolle zu. Weiter ist im Rahmen von BNE der Whole School Approach-Ansatz (kurz: WSA) bedeutend, durch den Aspekte nachhaltiger Entwicklung auch praktisch umgesetzt werden (sollen). Nachhaltig orientierte Lernumgebungen ermöglichen direktes Erleben der Nachhaltigkeitsprinzipien im Schulalltag (vgl. ebd., S. 18). Lehrkräfte leben als »Vorbilder«, im Sinne des Modelllernens (Bandura 1976), eine Orientie-

rung an nachhaltigen Werten vor, und unterstützen die Lernenden, einen Transfer dieser in ihren Alltag leisten zu können. Dies kann als ein Aspekt des Parallelisierungsmodells betrachtet werden, welches im weiteren Verlauf ausgeführt werden wird.

## 2 Zum Verhältnis von BNE und Inklusion an Grundschulen

Die Querschnittsaufgabe BNE zielt als „ganzheitliche und transformative Bildung“ (DUK 2014, S. 12) auf die Befähigung *aller* Lernenden verantwortungsbewusste Entscheidungen zu treffen. Mit Blick auf diese Aufgabe muss BNE aus pädagogischer Perspektive inklusiv gestaltet werden.

Eine explizite Verknüpfung von BNE und Inklusion in primärpädagogischen und auch sachunterrichtsbezogenen Diskursen ist bislang ein weitgehendes Desiderat. Dies ist durchaus interessant, da der Anspruch an die Grundschule, eine Schule für alle zu sein, immer wieder betont wird<sup>1</sup> – vor allem in integrativen und inklusiven Diskursen (vgl. auch KMK 2015, S. 5). Spätestens mit der Ratifizierung der UN-BRK besteht die menschenrechtliche Verpflichtung zu inklusiver Bildung. Auch BNE ist keine neue Idee: in grundschulpädagogischen und insbesondere sachunterrichtsdidaktischen Diskursen steht sie seit längerem auf der Agenda (vgl. Hauenschild et al. 2010; Thomas 2018, S. 10, 152). Damit ergibt sich ein inklusionspädagogischer und inklusionsdidaktischer Anspruch an BNE im Kontext Schule – auch unabhängig von dem zuvor benannten Zusammenhang von BNE und Inklusion allein aus schulpädagogischer Sicht.

Die Verbindung von BNE und Inklusion ist im Kontext des BNE-Diskurses nicht neu. So existieren bereits im UNESCO-Weltaktionsprogramm (z.B. DUK 2014), bei Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. (bezev) (2016, 2019) und von Engagement Global (2020) Bemühungen, diese beiden Bereiche miteinander verknüpft zu denken und in der Bildungsarbeit umzusetzen. Dabei wird den Ansätzen ein reflexives Inklusionsverständnis zugrunde gelegt (vgl. Budde & Hummrich 2013), für das die Beachtung diverser Differenzlinien und deren Verschränkung bei der Entwicklung von Kulturen, Strukturen und Praktiken zur Reduktion von Barrieren sowie zur Verhinderung von Marginalisierung etc. bestimmend ist. Diese Vorarbeiten sind aber lange Zeit nicht in fachdidaktischen Diskursen rezipiert worden.

Der Zusammenhang zwischen BNE und Inklusion in der Grundschule wird nachfolgend mit Blick auf drei Ebenen differenziert, die in Abschnitt 4 nochmals aufgegriffen und weiter konkretisiert werden:

- 1) *Didaktisch-methodische Ebene*: BNE und Inklusion zu verbinden heißt, BNE differenzsensibel und damit Lernumgebungen didaktisch-methodisch so zu gestalten, dass alle Schüler\*innen optimal unterstützt werden, ihre Kompetenzen mit Blick auf den Ansatz der Gestaltungskompetenz (siehe Abbildung 1) weiterzuentwickeln. Durch eine solche individuelle Förderung soll es den Schüler\*innen ermöglicht werden, mögliche Zielkonflikte zwischen den Entwicklungsdimensionen zu erkennen, passende nachhaltig-gerechtere Handlungsalternativen zu diskutieren sowie jeweils individuell mögliche Handlungsperspektiven zu generieren. Die Orientie-

---

<sup>1</sup> Sicherlich auch, weil dieser Anspruch bis heute nicht umfassend erfüllt ist (vgl. Simon 2021; Miller et al. 2019).

- rung an allgemeinen und fachbezogenen inklusionsdidaktischen Konzepten sowie Modellen (exemplarisch Feuser 1995; Seitz 2005; Gebauer & Simon 2012; Kullmann et al. 2014; Pech et al. 2018; Frohn 2019) kann die Zielsetzung der individuellen Förderung der Gestaltungskompetenz für alle Lernenden ermöglichen. Handlungsorientiertes Lernen, fächerübergreifender und -verbindender Unterricht sowie Projekte stellen dafür passende Formate dar (exemplarisch Engagement Global, 2020). Auch existieren anschlussfähige schulbezogene Materialien sowie zahlreiche theoretische und praxisorientierte Publikationen mit Hinweisen zu didaktisch-methodischen Konkretisierungen einer BNE (vgl. z.B. Bolay & Reichle 2015; Arbeitsgruppe Biologische Vielfalt 2015; Künzli et al. 2008).
- 2) Wird BNE inklusiv gedacht, geht es zunächst auch um die Passung des Bildungsangebotes und den vielfältigen Voraussetzungen der Lernenden. Zu letzteren zählen neben Wissen, Fähig- und Fertigkeiten und Werten mit Bezug zur nachhaltigen Entwicklung z.B. auch Erfahrungen, Emotionen, Interessen zu Nachhaltigkeitsfeldern, und vor allem ihre individuellen Möglichkeiten für ihr Handeln. Letztere sind im Kindesalter vermehrt abhängig von äußeren Faktoren, wie z.B. eingeräumtes Recht auf Mitentscheidung in der Lebensgestaltung, finanzielle Ressourcen, Erwerb von Konsumgütern etc. Die Orientierung an den jeweiligen Lebenswelten der Lernenden, die für die Sachunterrichtsdidaktik konstitutiv ist, kann die Lernwirksamkeit von Nachhaltigkeitsbildungskonzeptionen fördern (vgl. Langenhorst, 2016, S. 72).
  - 3) *Curriculare Ebene*: Booth und Ainscow haben einen Werterahmen (2017, S. 17) entwickelt, der als Grundlage inklusiver Entwicklungen dienen soll. In diesem sind bspw. die Werte der Nachhaltigkeit, der Partizipation, der Anerkennung von Vielfalt und der Gemeinschaft aufgeführt, was anschlussfähig an eine inklusionsorientierte BNE angesehen werden kann. Weiter haben Booth und Ainscow einen Entwurf eines „Curriculums für das 21. Jahrhundert“ vorgelegt. Das Curriculum ist menschenrechtsbasiert konzipiert worden und beinhaltet u.a. Lernbereiche (z.B. Nahrung, Wasser, Mobilität, Migration, Arbeit, Energie, Macht und Beziehungen etc.; ebd., S. 21 sowie S. 156-199), die BNE-Relevanz aufweisen. Der Anspruch der Konzeption ist es, die Umsetzung inklusiver und – den Werterahmen sowie das Curriculum betrachtend – nachhaltiger Strukturen und Praktiken im Handeln aller Akteur\*innen zu fördern, Partizipation und ein Lernen für alle zu ermöglichen sowie Barrieren für Teilhabe abzubauen (Plate 2017). Bei diesem Curriculum zeigt sich eine starke Nähe zu Klafkis Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (Klafki 2005, S. 4), zu denen er bereits in den 70er Jahren Vorüberlegungen und -arbeiten veröffentlicht hat.
  - 4) *Ebene der Schulentwicklung*: Booth und Ainscow regen dazu an, im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen gemeinsamen inklusiven Werten zu folgen mit dem Ziel einer gemeinsamen Zukunft. Dabei ist die Orientierung an der Nachhaltigkeit ein zu berücksichtigender zentraler inklusiver Wert (ebd. S. 18), der übergreifende Bedeutung für die Schulgestaltung hat. Dadurch wird die Schule sowohl als Lern-, als auch Lebensort inklusiv und nachhaltig zu füllen sein. Zudem sollen in die Gestaltung einer inklusiven Schule selbst Nachhaltigkeitsprinzipien einfließen. Durch

eine inklusive, nachhaltig orientierte Schulgestaltung kann ein Transfer entsprechender Kompetenzen in das Leben außerhalb der Schule ermöglicht werden.

Sich aus inklusionspädagogischer Sicht auf diesen drei Ebenen mit dem Zusammenhang von BNE und Inklusion zu beschäftigen, greift den Anspruch von BNE als Whole School Approach-Ansatz auf bzw. stärkt ihn. BNE als allgemeine Aufgabe von Schule bzw. als WSA impliziert sodann, das wurde bereits angedeutet, dass alle Fachdidaktiken aufgerufen sind, sich mit BNE auseinanderzusetzen bzw. zur Realisierung dieser beizutragen (wie auch im Fall der Querschnittsaufgabe Inklusion). Inwiefern dies für den Sachunterricht gegeben ist, wird im nachfolgenden Abschnitt herausgearbeitet.

### 3 BNE im inklusionsorientierten Sachunterricht

Das Verständnis von BNE als Querschnittsaufgabe von Schule impliziert, dass nicht nur einzelne Fächer in die Pflicht der Umsetzung von BNE genommen werden können. Dennoch spielt BNE insbesondere für den Sachunterricht und seine Didaktik eine besondere Rolle. Mit Blick auf den Sachunterricht als Fach und Disziplin verweist Thomas darauf, dass BNE wichtige Impulse gesetzt hat (vgl. Thomas 2018, S. 10, 152) und zu einem wichtigen Teil sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens geworden ist (vgl. bspw. KMK & DUK 2007; GDSU 2013, S. 74ff.; Hauenschild & Bolscho 2015, S. 196f.). Weiterhin beinhaltet der Sachunterricht viele Themen(felder), die eine unmittelbare Relevanz für BNE aufweisen, wodurch er sich laut den durch Transfer-21 genannten Handlungsempfehlungen „hervorragend für die Vermittlung von BNE-Themen“ (vgl. KMK & DUK 2007, o. S.) eignet. Konsum(verhalten) und -entscheidungen, Wasserverschmutzung, Gesundheit und Krankheit, Energie/Heizen, Kinderarbeit, Demokratie und Menschenrechte, Landwirtschaft und Ernährung (exemplarisch de Haan 1998, S. 91; GDSU 2013, S. 77; KMK & BMZ 2016, S. 115f.; Schult & Bresges 2018) sind einige dieser Themen.

Aus inklusionspädagogischer Sicht sind diese exemplarischen Themen des Sachunterrichts nicht nur für BNE, sondern auch für Fragen inklusiver Bildung relevant (Verschränkung auf *curricularer Ebene*). So fallen bspw. u.a. in den Bereich Konsum(verhalten) und -entscheidungen auch Fragen nach der Warenherkunft und -produktion, und damit können einerseits die Behandlung prekärer Arbeitsverhältnisse sowie Kinderarbeit und andererseits die implizite Verknüpfung mit Fragen von Ungerechtigkeiten, Benachteiligungen sowie Menschenrechten, im Speziellen Kinderrechten, einhergehen. Mit der Thematisierung von verschiedenen Lebensstilen (natürlich auch denen der Lernenden) können wiederum Fragen nach der Vielfalt von Heterogenitätsdimensionen (z.B. dem Habitus bezüglich des Umgangs mit der Umwelt und Ressourcen) verknüpft werden. Themen(felder) von Inklusion und BNE sind folglich wechselseitig miteinander verbunden. Im sachunterrichtlichen Diskurs finden sich zwar allgemeine theoretisch-konzeptionelle und auch empirische sachunterrichtliche Publikationen zum Thema BNE (im Allgemeinen), die thematische Verbindung von BNE und Inklusion wurde bisher allerdings nicht explizit thematisiert. Deutlich wird dies auch mit Blick auf die Literaturübersicht inklusionsbezogener sachunterrichtsdidaktischer Veröffentlichungen von Pech et al. (2018, S. 124ff.) sowie durch eine Analyse aktuellerer Publikationen (z.B. Gröger et al. 2017; Langstorf 2017; Wulfmeyer 2019).

Bezogen auf die *didaktisch-methodische Ebene* lassen sich zwar Hinweise zu konkreten didaktisch-methodischen Umsetzungsmöglichkeiten von BNE im Sachunterricht finden (vgl. Hauenschild & Bolscho 2015, S. 198; Gröger et al. 2017; Wulfmeyer 2019), inklusionsdidaktisch reflektierte (im Speziellen) liegen bislang jedoch nicht vor. Gleichwohl lassen sich implizite inklusionsorientierte Gestaltungsmöglichkeiten z.B. bei Köster et al. (2018) finden. Explizit ableiten lassen sich inklusionsdidaktisch-methodische Gestaltungsmöglichkeiten zudem aus dem Planungs- und Handlungsmodell nach Gebauer und Simon (2012). Die inhaltliche Zugänglichkeit und mögliche Umgangsweisen mit für Schüler\*innen relevanten Problemen und Phänomenen aus ihrer Lebenswelt sowie die Entwicklung alternativer Handlungen können durch Berücksichtigung verschiedener Interaktions- und Repräsentationsebenen respektive Inszenierungstechniken (vgl. ebd.) unterstützt werden (siehe Tabelle 1).

kommunikativ-interaktiv	sensorisch	Enaktiv	ikonisch	symbolisch
unterschiedliche Interessen zu Entwicklungsfragen austauschen	Den Schulhof ökologisch gestalten (z.B. Selbstversorgung mit Schulobst; Einrichten einer ‚Wilden Ecke‘; Errichtung und Pflege eines Insektenhotels)		Abbildungen auf Produkten (Siegel) erkennen und deren Bedeutung für nachhaltigen Konsum vergleichen	Informationsmaterial anfertigen (z.B. erarbeitete Lösungsmöglichkeiten)
Exkursion zu außerschulischen Lernorten (z.B. Landwirt, Permakulturgarten, Imkerei, Eine Welt Laden)				
unterschiedliche Interessen diverser Akteur*innen aus den Entwicklungsbereichen in Erfahrung bringen				
Handlungsalternativen diskutieren	Sinneserfahrungen (Hören, Riechen, Schmecken, Sehen, Fühlen)	Modelle zu Entwicklungsfragen planen und bauen (z.B. nachhaltiges Schulhaus)	Forschungstagebuch führen	
Mitmenschen zu individuellen Lebensstilen befragen		Messen (z.B. Wasserqualität), Experimentieren (z.B. Wasser filtern)	Daten zu Entwicklungsfragen aus Grafiken und Tabellen entnehmen bzw. anfertigen	
über eine gerechte Zukunft philosophieren	Wahrnehmung der Beschaffenheit und der Veränderung von Räumen	nachhaltig orientierte Speisen zubereiten, Bauen (z.B. Insektenhotel), Reparieren (z.B. Kleidung)	Handlungsalternativen sichtbar festhalten	

Tab. 1: exemplarische Inszenierungen mit Bezug zu BNE in Anlehnung an Gebauer und Simon (2012, S. 11)

Um der eingangs im Beitrag angeführten Bedeutung der Trennung der Wert- und Handlungsebene nach Langstrof (2017) gerecht zu werden, bieten sich insbesondere sogenannte Dilemmasituationen<sup>2</sup> als Möglichkeit an, Entscheidungsprozesse von Schüler\*innen respektive deren Diskussion anzuregen. In diesem Zusammenhang kommt der Schaffung diskursiver Räume und ausreichender Zeit, um im sozialen Gefüge gemeinsam Resonanzen zu erzeugen (vgl. ebd., S. 5), eine besondere Bedeutung zu. Das Philosophieren mit Kindern (Eberhard von Kuenheim Stiftung & Akademie Kinder philosophieren 2012; Stiftung Haus der kleinen Forscher 2017, S. 44ff.; Prust & Sukopp 2017; Kötitz & Kremer 2012) wäre hier als konkretes Prinzip zu benennen, um die Reflexion eigener Leitbilder und die anderer Schüler\*innen anzuregen.

Die *Ebene der Schulentwicklung* berücksichtigend kann aus dem Sachunterricht heraus Schule im Rahmen des WSA (mit)gestaltet werden, durch bspw.

- Lernen mit digitalen Medien – Suche nach Möglichkeiten Lehr-Lern-Materialien auch digital nachhaltig nutzbar zu machen,
- Erhöhung von Gestaltungsmöglichkeiten der Schüler\*innen auf verschiedenen Ebenen (z.B. Unterrichts-, Schulhausgestaltung),
- Nachhaltige Gestaltung und Nutzung des Schulgartens; Pflege des Schulgeländes,
- Reduktion von Müll in der Schule; Recycling durch Bereitstellung entsprechender Behälter und Informationen; Müllsammelaktionen auf Flächen der Gemeinde gemeinsam mit dem lokalen Umfeld,
- Beschäftigung mit nachhaltiger Ernährung im Sachunterricht und Umsetzung dieser im Schulalltag (z.B. entsprechende Wahl des Essensanbieters).

#### **4 Inklusionsorientierte BNE in der Professionalisierung von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften: Ausgewählte Praxiseinblicke**

Wird die Realisierung von BNE und Inklusion bzw. einer inklusiven BNE als bedeutsame Aufgabe von Schule und somit auch des Sachunterrichts verstanden, gilt es (angehende) Lehrkräfte auf diese Aufgabe vorzubereiten. Hochschulen als Institutionen der Lehrkräftebildung kommt hierbei eine bedeutende Rolle zu: Sowohl Inklusion als auch BNE sollten curricular an der Hochschule verankert werden, sodass Student\*innen mit dem Bildungskonzept und ihrer zukünftigen Rolle hinsichtlich der Umsetzung beider Querschnittsaufgaben unter besonderer Berücksichtigung ihres Zusammenhangs vertraut gemacht und gefördert werden<sup>3</sup>. Da BNE darüber hinaus auch eine Entwicklungsaufgabe

<sup>2</sup> Alltäglichkeiten eignen sich aufgrund ihrer Bedeutung für die Lebenswelt für solche Dilemmasituationen: So kann der Wunsch nach einer Erdbeertorte im Winter zu einem inneren Konflikt werden, wenn der Wunsch nach Klimaschutz unter Beibehaltung des gewohnten Komforts erfüllt werden will. Durch wertneutrale Gespräche zu solchen Situationen können Handlungs- und Entscheidungskompetenzen gefördert werden (z.B. Förderverein NaturGut Ophoven 2017).

<sup>3</sup> Bisher gibt es keine systematischen Studien zur Überprüfung einer Implementierung der Querschnittsthemen Inklusion und BNE im Kontext der Sachunterrichtslehrkräftebildung an Hochschulen. Der Qualitätsrahmen Lehrerbildung Sachunterricht und seine Didaktik (GDSU 2019), der ein erster Entwurf für eine breite Diskussion über erforderliche Kompetenzen und Mindeststandards für die erste Phase der Sachunterrichtslehrkräftebildung darstellt, führt in seinen Kompetenzformulierungen lediglich implizit inklusions- sowie BNE-

von Hochschule selbst ist, sollten Student\*innen zudem an Transformationsprozessen der Hochschule in Richtung einer nachhaltigen Entwicklung partizipieren können, womit wiederum ein Beitrag zur Förderung ihrer Gestaltungskompetenz geleistet würde. Hinsichtlich BNE sind, spätestens angeregt durch die intensive Diskussion klimapolitischer Fragen in den letzten Jahren, diesbezüglich an vielen Hochschulen in Deutschland Impulse gesetzt worden. An der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, auf die nachfolgend beispielhaft Bezug genommen wird, organisierten Studierende ausgehend von der Initiative „Students for Future“ die „Public Climate School“ im Rahmen der Klimastreikwoche im November 2019, zu der zahlreiche Veranstaltungen und Räume für Diskussionen ermöglicht worden sind. Weiter wurde die von einem interdisziplinären Team Studierender initiierte Initiative »nachHALLtig« zur stärkeren Implementierung des Themas Nachhaltige Entwicklung in der Lehre an der Universität ins Leben gerufen. Hier organisiert das Team öffentliche Ringvorlesungen sowie daran angebundene Seminare. Weiter unterstützt nachHALLtig mit anderen Bündnissen die Initiative „Transformative Lehre“ und verfasste ein Positionspapier bzgl. der Verantwortung der Hochschule für eine zukunftsfähige Gesellschaft (Bub 2017; Bündnis Transformative Lehre 2017).

Mit Blick auf die inklusionsdidaktische Aufbereitung werden für die Seminare im Studienfach Sachunterricht an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg handlungsorientierte Settings gewählt, in denen die Student\*innen im Rahmen von Exkursionen eigens oder im Team entwickelten, lebensweltrelevanten Fragen zu BNE-relevanten Phänomenen nachgehen – unter Berücksichtigung passender Zugänge und Methoden zur Phänomenerschließung. Durch diesen Modus sollen aktive Konstruktionsprozesse sowie kooperative Lernformen ermöglicht werden. Insgesamt wird das den Seminaren zugrundeliegende Konzept dem Modell nach Gebauer und Simon (2012, siehe Abschnitt 3) gerecht.

Damit die Student\*innen darin unterstützt werden, sich mit ihrem Wissen und ihren Überzeugungen zur Bedeutung sowie Gestaltung von Lernumgebungen für eine inklusionsorientierte BNE auseinanderzusetzen, kann das Prinzip des »pädagogischen Doppeldeckers« (Geißler 1985) genutzt werden. Er stellt *eine* Möglichkeit dar, um für Student\*innen den Zusammenhang von Inklusion und BNE auf der curricularen, der didaktisch-methodischen Ebene sowie der der Schulentwicklung (siehe Abschnitt 2) erlebbar zu gestalten sowie sie in die Lage zu versetzen, adäquate Lernarrangements für ihre (künftigen) Schüler\*innen zu konzipieren und Schule unter Berücksichtigung des WSA-Ansatzes mit zu entwickeln. Im Folgenden wird dieses Prinzip bündig beschrieben sowie ein Einblick in ein Seminarconcept für die Sachunterrichtslehrkräftebildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg gegeben, mit dem versucht wird, dieses Prinzip mit Blick auf die drei Ebenen umzusetzen.

#### **4.1. Das Prinzip des »pädagogischen Doppeldeckers«**

Während das Prinzip des »pädagogischen Doppeldeckers« ursprünglich auf Geißler (1985) zurückgeht, finden sich Auseinandersetzungen jüngerer Datums z.B. bei Wahl (2002, 2013), Fuchs & Zutavern (2005), Zutavern et al. (2014), Martin (2016) oder in-

---

relevante Aspekte für Planung und Gestaltung von Lernarrangements an (S. 39). Eine Verbindung beider Themen wird bislang nicht gezogen.

nerhalb inklusionsdidaktischer Diskurse bei Frohn (2019). Der »pädagogische Doppeldecker« stellt ein Prinzip für Lernarrangements dar, in denen das zu Lernende von den Teilnehmenden selbst erlebt und erfahren wird, wodurch „das Medium zugleich die Botschaft“ ist (Geißler 1985, S. 8) und die jeweilige praktische Auswirkung des Lernarrangements unmittelbar nachvollziehbar wird. Hierbei wird sich zu Nutze gemacht, dass viele Lernsituationen in der Lehrkräftebildung denen ähneln, die in Schule ebenfalls umgesetzt werden (Martin 2016, S. 19). Die Teilnehmenden können in der pädagogischen Doppeldeckersituation das didaktisch-methodische Moment aus der Perspektive der Lernenden erleben (und damit auch mögliche Besonderheiten und Herausforderungen in der Umsetzung) und anschließend aus der Perspektive der Lehrenden theoriegeleitet reflektieren (ebd.). Die Reflexion des Erlebten ist zugleich auch Teil des zu Lernenden selbst. Das Erlebte wird also theoretisch reflektiert und begründet („vom Handeln zum Wissen“, Wahl 2002, S. 234), und vorgenommene zukünftige Praktiken der Teilnehmenden ergeben sich wiederum aus der Verknüpfung des eigens Erlebten mit der theoretischen Reflexion („vom Wissen zum Handeln“, ebd.).

Wahl (2013, S. 291) empfiehlt folgenden Ablauf bei der Arbeit mit dem pädagogischen Doppeldecker:

- 1) Metakommunikative Einstiegsphase: Die Lehrperson informiert die Lernenden über die Anwendung des Prinzips, indem sie darauf hinweist, dass sie sowohl die Lerngegenstände „vorleben“ als auch Anlässe zur Reflexion geben wird, in denen das Erlebte mit dem theoretischen Fundament abgeglichen wird.
- 2) Zwischenstopps: Während des Lehr-Lernprozesses deutet die Lehrperson sowohl auf Situationen hin, in denen der pädagogische Doppeldecker gelungen ist, als auch auf misslungene Situationen.
- 3) Metakommunikative Abschlussphase: Im Anschluss des Lernarrangements reflektieren die Lernenden gemeinsam mit der Lehrperson über gelungene und misslungene Phasen des Prinzips.
- 4) Konsequenzen für den persönlichen Veränderungsprozess: Die Lernenden reflektieren das Erlebte hinsichtlich ihres eigenen zukünftigen Handelns.<sup>4</sup>

Das Prinzip fördert die Lernenden potenziell bei der kritischen Auseinandersetzung mit ihrem bisherigen Wissen und ihren Überzeugungen zur Gestaltung von Lernumgebungen sowie bei der Erweiterung ihrer Kompetenzen zur Gestaltung derselben. Stufen die Teilnehmenden erlebte Sequenzen für ihren eigenen Lernprozess als gewinnbringend ein, können entsprechende Einstellungsänderungen dazu beitragen, das Erlebte zukünftig selbst umzusetzen, wobei wiederum Effekte des Modelllernens (Bandura 1976) unterstützend wirken können (vgl. Wahl 2013, S. 291).

Auch im jüngst entwickelten Didaktischen Modell für inklusives Lehren und Lernen (vgl. Frohn 2017; Frohn et al. 2019) wird die Bedeutung des Prinzips des pädagogischen Doppeldeckers aus inklusionsdidaktischer Perspektive unterstrichen. Der pädagogische Doppeldecker kann für die Förderung inklusionsorientierter sowie nachhaltigkeitsdidak-

---

<sup>4</sup> In der Sachunterrichtslehrkräftebildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wird das Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers in verschiedenen Seminaren angewendet. Damit wird es den Student\*innen ermöglicht, diverse Inhalte und Methoden selbst anzuwenden und deren Umsetzung theoriegestützt zu reflektieren.

tischer Kompetenzen angehender Lehrkräfte eingesetzt werden, und erfolgt dafür – durch seine Anlage – in einem Lernarrangement mit derselben Ausrichtung.

Der pädagogische Doppeldecker lässt sich der Anlage nach kompetenzorientierten Professionalisierungsansätzen (Baumert & Kunter 2006) zuordnen. Aus Perspektive des strukturtheoretischen Ansatzes (Oevermann 1996), demzufolge die Herausbildung pädagogischer Professionalität mit dem Erwerb eines reflexiven Habitus, z.B. durch die Auseinandersetzungen mit unauflösbaren Paradoxien und Antinomien pädagogischen Handelns sowie eines Ausbalancierens entsprechender Unsicherheiten (z.B. Helsper 2001), angestrebt wird, kann das Prinzip des Doppeldeckers durchaus kritisiert werden. Zwar ist mit dem pädagogischen Doppeldecker nicht ausgeschlossen, entsprechende Reflexionen zu führen; die Wahrnehmung und Deutung von Antinomien und Paradoxien stellen aber kein konstitutives Merkmal des pädagogischen Doppeldeckers dar. Wahl (2002) begründet die Notwendigkeit dieses Prinzips für die Professionalisierung von Lehrkräften „einerseits [als, JS] ganzheitliches Modell und andererseits zum Bewusstmachen mitgebrachter Subjektiver Theorien“ (ebd., S. 235). Eine Verbindung des eher kompetenzorientierten Prinzips des pädagogischen Doppeldeckers mit strukturtheoretisch orientierten Arbeitsweisen, wie z.B. Reflexionen im Bereich kasuistischen Arbeitens, ist zudem möglich.

Um das eher kompetenzorientierte Lehren und Lernen mittels des pädagogischen Doppeldeckers mit strukturtheoretischen Professionalisierungsansätzen zu verbinden, lassen sich anhand von kasuistischen Formaten in der Lehrkräftebildung handlungsentlastend systembezogene Strukturen von Schule (und Hochschule) rekonstruieren, die förderlich oder hinderlich für eine inklusionsorientierte BNE sind. So können die Hochschule und bspw. die mit ihr verbundenen Möglichkeiten und Strukturen, die Partizipation seitens der Student\*innen ermöglichen bzw. verhindern, oder auch die inklusionsdidaktische Gestaltung von Hochschulseminaren in den Blick genommen werden. D. h. die Praxis in Hochschule selbst kann zum Fall gemacht werden. Für Partizipation, die ein für BNE zentrales Prinzip ist (vgl. Bendig 2018; Rieckmann & Stoltenberg 2012; Simon 2019b) und sowohl Ziel als auch Weg zur Gestaltungskompetenz ist (siehe Abbildung 1), existieren in Hochschulen (so wie auch in Schule) sowohl ‚Räume‘, die diese zulassen als auch verhindern. Können Student\*innen in Hochschule Partizipation erleben, die über eine bloße Teilhabe in Form von Dabeisein und über Formen einer „Pseudopartizipation“ (Budde 2010) hinausgeht, und wird dieses Erleben reflektiert hinsichtlich des persönlichen Zugewinns, erlebter Potentiale und Grenzen, kann davon ausgegangen werden, dass bedeutende Beiträge auf der Ebene der Lehrkräftebildung hinsichtlich individueller Einstellung(sveränderung)en zum Zulassen von Partizipation in schulischen Lernarrangements geleistet werden. Die Differenz zwischen den Lehrveranstaltungen, in denen Partizipation ermöglicht oder bewusst verhindert wird, kann zum Fall gemacht werden (bspw. Steiner 2014, S. 8f.) und es kann darüber reflektiert werden, welche Potentiale, Grenzen und Unsicherheiten durch beide Formate entstehen können (z.B. mit Blick auf die Differenzierungs-, Ungewissheits-, Symmetrie-, Vertrauensantimonie; Helsper 2001, S. 85ff.). Das gleiche gilt auch für Fragen inklusionsdidaktischer Gestaltung von Hochschullehre sowie auch für den Einsatz des Prinzips des pädagogischen Doppeldeckers selbst.

Der pädagogische Doppeldecker kann durch seine Anlage gewinnbringend in der Lehrkräftebildung eingesetzt werden, um für Student\*innen BNE-relevante Prinzipien sowie inklusionsdidaktisch-methodische Entscheidungen für Lernarrangements einerseits selbst erlebbar zu machen, sowie andererseits, um mit ihnen auch auf Basis ihres Erlebens Potenziale und Grenzen dieser Entscheidungen für ihr eigenes zukünftiges pädagogisches und didaktisches Handeln zu eruieren. Auch können Reflexionen zu universitären Gestaltungen hinsichtlich der Berücksichtigung von Nachhaltigkeitsaspekten gestaltet werden, die die Basis von Veränderungsprozessen darstellen können.

## **4.2 Implementierung von inklusionsorientierter BNE in die Sachunterrichtslehrkräftebildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg: ausgewählte Einblicke**

### *4.2.1 Allgemeine Verankerung inklusionsorientierter BNE an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg*

Im Sachunterrichtsstudium am Hochschulstandort Halle (Saale) sind die Querschnittsthemen BNE und Inklusion im Sinne eines „collaborative/integrated model“ (Moser 2018, S. 287) konzeptionell in mehreren Modulen explizit und in allen Modulen implizit verortet, sodass Student\*innen die Möglichkeit bekommen, Fähig- und Fertigkeiten zu erwerben, BNE inklusionsorientiert zu gestalten. Mit Bezug auf die Curriculumanalyse nach Arnold (1999) lassen sich beide Themen(felder) in den Modulbeschreibungen der Sachunterrichtslehrkräftebildung der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg i. S. des sogenannten intendierten Curriculums nur in einzelnen Modulen explizit finden (das Themenfeld BNE wird explizit nur im 4. Modul benannt). Auf der Ebene des implementierten Curriculums, das auf die Umsetzung des intendierten Curriculums in den Lehrveranstaltungen fokussiert, aber mit diesem nicht gleichzusetzen ist (ebd.), finden Bezüge zu BNE bzw. die Thematisierung BNE-relevanter Themen in allen Modulen statt (siehe Tabelle 2). Weiterhin fungieren der Ansatz der Förderung der Gestaltungskompetenz durch Möglichkeiten der Partizipation sowie die Orientierung an inklusionsorientierten Grundhaltungen/Einstellungen und die inklusionsdidaktische Gestaltung von Lernarrangements als verbindende Elemente zwischen den Modulen. Entsprechend der bestehenden Modulstruktur finden dabei inhaltliche Schwerpunktsetzungen statt: In fachwissenschaftlichen Modulen werden Inhalte unter der Berücksichtigung der Retinität der Entwicklungsdimensionen Umwelt (Modul 4), Wirtschaft und Soziales (Modul 3) vermittelt und in fachdidaktischen Modulanteilen werden Student\*innen u.a. unterstützt, Grundlagen der inklusionsdidaktischen Gestaltung von konkreten Lernarrangements zu erwerben bzw. inklusionsdidaktische Kompetenzen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Projekten mit Schulklassen anzuwenden und zu erforschen (Modul 1 und Modul 6). Durch die Orientierung am pädagogischen Doppeldecker sind sowohl die Dozent\*innen als auch die Student\*innen in letztlich allen Modulen bemüht, die Lehre inklusions- und nachhaltigkeitsdidaktisch-methodisch zu gestalten. Nachfolgend soll dies an einem Seminarkonzept, das hinsichtlich BNE einen Schwerpunkt auf die Dimensionen Umwelt und Soziales legt, exemplarisch gezeigt werden.

ausgewählte Studienmodule	Exemplarische Berücksichtigung von BNE im Modul
<b>Modul 1</b> Einführung in die Didaktik	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bildungsauftrag des Sachunterrichts als Beitrag zu einer Bildung für nachhaltige Entwicklung</li> <li>• Konzipierung, Durchführung und Evaluation von Stationsarbeit für Schüler*innen zu diversen BNE-relevanten Themen</li> <li>• Nachhaltige Gestaltung von didaktischem Material</li> </ul>
<b>Modul 2</b> Naturwissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Einflüsse und Entwicklung von Ökosystemen, lokale und globale Auswirkungen (bspw. versch. Ökosysteme, Wetter- und Klimaphänomene)</li> <li>• Bewusster Einsatz digitaler Lehr-Lern-Materialien zum nachhaltigen Gebrauch...</li> </ul>
<b>Modul 3</b> Gesellschaftswissenschaften	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begriff und Begriffsgeschichte „Nachhaltigkeit“</li> <li>• Bildungskonzept BNE mit Alleinstellungsmerkmalen</li> <li>• Produktlinienanalysen (sozial/ökologisch)</li> <li>• Analyse und Reflexion von didaktischem Material zur BNE unter Berücksichtigung globaler Entwicklungen und dem Retinitätsansatzes sowie der Gestaltungs Kompetenzen...</li> </ul>
<b>Modul 4</b> Umweltbildung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ökologische Grundbildung am Beispiel ausgewählter Lebensräume: z.B. Wald, Gewässer, Wiese</li> <li>• Bedeutung und Schutz der Wälder und Gewässer – lokal/global</li> <li>• Klima- sowie Biodiversitätskrise und jeweilige Folgen für Entwicklungsdimensionen</li> <li>• Konzipierung von Lernarrangements für BNE auf Basis alltäglicher Phänomene</li> <li>• Nachhaltige Gestaltung von didaktischem Material</li> <li>• Bewusster Einsatz digitaler Lehr-Lern-Materialien zum nachhaltigen Gebrauch</li> <li>• Durchführung von Exkursionen mit klimafreundlicher Anreise sowie nachhaltiger Verpflegung</li> <li>• Analyse des Ressourcenverbrauchs im universitären Institut...</li> </ul>
<b>Modul 5</b> Fächerübergreifende Themenfelder: Gesundheitsförderung	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nachhaltige Lebensstile im Bereich Ernährung</li> <li>• Ernährung unter Berücksichtigung der Retinität der Entwicklungsdimensionen</li> <li>• Fairer Welthandel bezogen auf Ernährung</li> <li>• Bewusster Einsatz digitaler Lehr-Lern-Materialien zum nachhaltigen Gebrauch...</li> </ul>
<b>Modul 6</b> Gestaltung inklusiver Lernumgebungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Konzipierung, Durchführung und Evaluation von Projekten mit Schulklassen in unterschiedlichen BNE-relevanten Schwerpunkten (z.B. Wildnisbildung, Umweltbildung, Politische Bildung; Interkulturelle Bildung)</li> <li>• Nachhaltige Gestaltung von didaktischem Material</li> <li>• Bewusster Einsatz digitaler Lehr-Lern-Materialien zum nachhaltigen Gebrauch...</li> </ul>

Tab.2: ausgewählte Studienmodule des Sachunterrichts an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg mit exemplarischen BNE-relevanten Inhalten (leicht verändert nach Gebauer et al., i.V.)

---

#### 4.2.2 Ausgewählte Einblicke in eine exemplarische Seminarkonzeption unter besonderer Berücksichtigung der Arbeit mit dem Index für Inklusion und des pädagogischen Doppeldeckers

Im wahlobligatorischen Seminar „Umweltbildung und BNE im urbanen Raum“ im Sommersemester 2019 wurde entsprechend der theoretisch-konzeptionellen Grundlagen des pädagogischen Doppeldeckers (Wahl 2013) auf die Verbindung von BNE und Inklusion, so wie sie oben skizziert wurde, verwiesen und sie wurde didaktisch-methodisch zugrunde gelegt.

Mit Blick auf BNE zielt das Seminar zunächst im Kern darauf ab, dass die Student\*innen ihre Gewohnheiten rekonstruieren und anschließend reflektieren, welchen Bezug diese zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft haben. Darauf aufbauend werden selbstgewählte und begründete Möglichkeiten für nachhaltig orientiertes Handeln erprobt und reflektiert – stets mit Blick auf die Vereinbarkeit individueller Ressourcen und einer nachhaltigen Zukunft, sodass individuelle Lebensstile Anerkennung finden.

Die Partizipationskompetenz fördernd wird gewährleistet, dass die Student\*innen BNE-relevante Probleme auswählen, die in ihrer jeweiligen Lebenswelt im urbanen Raum der Stadt Halle (Saale) sichtbar sind. Dementsprechend werden im Seminar gezielt recherchierte Orte in Halle, die für eine BNE geeignet sind, aufgesucht. Dies geschieht im Sinne eines inklusiv-nachhaltigen Handelns mit dem Fahrrad oder, falls jemand nicht Fahrradfahren kann/möchte, mittels öffentlicher Verkehrsmittel. Solche Orte können bspw. verschmutzte Uferzonen der Saale, diverse Einkaufsmöglichkeiten zum Erwerb nachhaltiger vs. weniger nachhaltige Produkte oder vermüllte Flächen in unterschiedlichen Gebieten der studentischen Lebenswelten, Wohngebiete, in denen Armutslagen kumulieren, etc. sein. An diesen Orten bereiten sich die Studierenden gegenseitig selbst gewählte BNE-relevante Themen inklusionsdidaktisch auf. Das Seminar zielt diesbezüglich darauf ab, durch inklusive und damit Partizipation ermöglichende didaktisch-methodische Lehr-Lern-Prozessgestaltung die Zugänglichkeit zu seminarbezogenen Problemen und Phänomenen für *alle* Student\*innen zu ermöglichen. Hierbei wird auch mit dem Planungs- und Handlungsmodell von Gebauer und Simon (2012) gearbeitet, u.a. indem zu erstellende Materialien und geplante Arbeitsprozesse mithilfe der Interaktions- und Repräsentationsebenen-Matrize differenziert werden. Es wird zudem auf den idealtypischen Ablauf des pädagogischen Doppeldeckers (siehe oben) auf gelungene differenzierte Zugänge zu den Themen, die gleichsam für die spätere berufliche Zielgruppe der Student\*innen relevant sind, hingewiesen. Benannt und reflektiert werden aber auch solche Zugänge, die noch ausbaufähig sind<sup>5</sup>.

Die ausgewählten zu bearbeitenden Probleme werden u.a. auf Grundlage der Zielkonflikte, die zwischen den Entwicklungsdimensionen Ökologie, Ökonomie und Soziales bestehen können, reflektiert und die Student\*innen entwickeln gemeinsam Lösungsvorschläge und Handlungsempfehlungen mit dem Ziel der individuellen und kollektiven

---

<sup>5</sup> Eine genaue Bewertung der Zugänge hinsichtlich ihrer Eignung ist selbstredend stets nur auf eine konkrete Lerngruppe bezogen möglich. Im Seminar werden daher auf der Ebene von Wenn-Dann-Aussagen allgemeine Aussagen zur Passung getroffen, bei denen die Sache mit möglichen Voraussetzungen der Schüler\*innen miteinander in Bezug gesetzt wird. Diese Voraussetzungen werden dabei exemplarisch mehrmals fiktiv verändert und erneut die Eignung des gewählten Zugangs zur Sache hinsichtlich dieser Voraussetzungen diskutiert.

Umsetzbarkeit. Ferner werden Möglichkeiten von Entwicklungsprozessen im Sozialraum (Hochschule, Schule, Stadt) eruiert, sodass der oben skizzierte dreifache Zusammenhang von BNE und Inklusion verdeutlicht und handelnd erlebbar gemacht wird.

Um BNE als Whole School Approach-Ansatz verstehen und späterhin umsetzen zu können, wird im Seminar weiterhin mit dem Index für Inklusion (für Bildungsinstitutionen, Booth & Ainscow 2017) gearbeitet<sup>6</sup>. Dieser wird hinsichtlich seiner Relevanz zur Förderung eines nachhaltige(re)n Schulprofils analysiert, wodurch die Student\*innen konkretes Unterstützungsmaterial zur (Mit)Gestaltung von Schule als nachhaltig orientierten Ort des Lebens und Lernens kennenlernen. Zudem werden ausgewählte Indikatoren des Index zur Analyse und Reflexion des Nachhaltigkeitsprofils der Universität genutzt. Auf diese Art und Weise werden immer wieder Reflexionen auf der Ebene des Privaten, des künftigen Handlungsfeldes Schule und des Handlungsfeldes Hochschule angeregt.

Die Orientierung am Konzept der Nachhaltigkeit ist auch eine Perspektive inklusiver Schulentwicklungsprozesse, die durch den Index für Inklusion (ebd.) angeregt und unterstützt werden können. Der Index als Materialsammlung zur Begleitung u.a. von Schulen auf ihrem Weg zur Inklusion wirft anhand verschiedener Dimensionen und zahlreicher Indikatoren vielfältige Fragen auf, die eine inklusive Schulentwicklung unterstützen sollen<sup>7</sup>. Die drei Dimensionen des Index sind:

- Dimension A *inklusive Kulturen schaffen* (d.h. eine gemeinsame, auf Anerkennung basierende Schulkultur zu befördern),
- Dimension B *inklusive Strukturen etablieren* (d.h. jeder\*m Schüler\*in durch die Schulorganisation die bestmögliche Entfaltung der eigenen Individualität zu ermöglichen),
- Dimension C *inklusive Praktiken entwickeln* (d.h. die Umsetzung inklusiver Strukturen und Kulturen zu gewährleisten).

Der Index kann Schulen unterstützen, Prinzipien der inklusiven Pädagogik (vgl. exemplarisch Hinz 2008) (stärker) zu berücksichtigen, Diskriminierung jeglicher Art zu verhindern und eine umfassende Partizipation und das Lernen *aller* zu gewährleisten. An dieser Ausrichtung zeigt sich eine deutliche Schnittmenge mit den Zielen und Grundlagen der BNE. Mithilfe des Index kann die Entwicklung der Gestaltungskompetenz zur Schaffung einer nachhaltigeren Zukunft *aller* Akteur\*innen von Schule, und damit auch die *aller* Lernenden, gefördert werden (siehe z.B. die Indikatoren für eine inklusionsorientierte Gestaltung individueller Lehr-Lernprozesse). Zudem liefert er Indikatoren, die bedeutsam für die Gestaltung eines nachhaltigen Schulprofils sind, was alle Akteur\*innen in Schule durch Planung und Umsetzung nachhaltig orientierter Maßnahmen

---

<sup>6</sup> Bezev (2019) veröffentlichte jüngst ein Handbuch, in dem der Index für Inklusion sowie der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (KMK-BMZ 2016) mit dem Ziel der inklusiven und nachhaltigen Schulentwicklung zusammengefasst worden sind. Nach einer theoretischen Einführung zum Zusammenhang beider Schwerpunkte und einer Vorstellung des Index für Inklusion werden beispielhaft Entwicklungsprozesse ausgewählter Schulen detailliert vorgestellt. Das Handbuch kann Akteur\*innen in Schulen für eigene Entwicklung zu einer inklusiven und nachhaltigen Institution unterstützen. Zur Zeit der Entstehung der Seminarkonzeption lag diese Publikation noch nicht vor, weshalb sie innerhalb der Seminare durchführung nicht berücksichtigt wurde.

<sup>7</sup> Zur konkreten Arbeitsweise mit dem Index für Inklusion siehe z.B. Booth & Ainscow (2017, S. 69-98).

ebenfalls zur Förderung ihrer Gestaltungskompetenzen anregen kann. In Tabelle 3 werden exemplarische Indikatoren des deutschsprachigen Index angeführt, die bedeutend für eine nachhaltig orientierte Schulentwicklung sind und in BNE-relevanten Konzeptionen Beachtung finden.

<b>Dimension</b>	<b>Indikator</b>
<b>A</b> inklusive Kulturen schaffen	A1.11: Das Schulpersonal verbindet das Bildungsangebot in der Schule mit den Lebenswelten der Schüler*innen.
	A1.8: Die Schule öffnet den Blick für die wechselseitigen Beziehungen zwischen Menschen weltweit.
<b>B</b> inklusive Strukturen etablieren	B1.1: Die Schule entwickelt sich partizipativ weiter.
	B1.12: Die Schule verringert ihren CO <sub>2</sub> -Fußabdruck und ihren Wasserverbrauch.
	B1.13: Die Schule trägt zur Müllvermeidung bei.
	B1.3: Personalentscheidungen sind transparent und vermeiden jede Form von Diskriminierung.
<b>C</b> inklusive Praktiken entwickeln	C1.8: Die Kinder und Jugendlichen setzen sich mit ökologischen Zusammenhängen auseinander.
	C2.3: Die Schüler*innen werden zu selbstbewusstem, kritischem Denken ermutigt.
	C2.4: Die Schüler*innen gestalten ihr eigenes Leben aktiv mit.
	C2.6: Die Schüler*innen entwickeln ein Verständnis für Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Menschen.
	C2.14: Die Ressourcen im Umfeld Schule sind bekannt und werden genutzt.

Tab. 3: BNE-relevante Indikatoren des Index für Inklusion

Im auszugsweise vorgestellten Seminar analysieren die Student\*innen als künftige Mitgestalter\*innen von Schule die Index-Indikatoren sowie Index-Fragen hinsichtlich ihrer BNE-Relevanz, wenden diese auf die Universität (oder falls sie parallel in schulpraktischen Studien an Schulen sind auch auf Schule) an und reflektieren diese Arbeit prospektiv mit Blick auf ihr künftiges Handlungsfeld Schule. Sie entwickeln erste Handlungsalternativen, z.B. für den Kontext Hochschule zu den Bereichen Energie und Müll (z.B. Vermeidung, Trennung) und setzen diese, wenn möglich, um (z.B. durch Entwerfen und Anbringen von Aufmerksamkeit erregender Beschilderung mit konkreten Handlungsaufforderungen zum Energiesparen oder durch sogenannte „Fill the Bottle-Challenges“ zum Aufsammeln von Zigarettenresten auf dem Campus).

Die Darstellung der exemplarischen Seminar-konzeption abschließend wird im Folgenden ein ausgewähltes Seminarthema vorgestellt, bei dem die Anwendung des pädagogischen Doppeldeckers unter Berücksichtigung des oben skizzierten dreifachen Zusammenhangs von BNE und Inklusion deutlich wird.

Nach einer metakommunikativen Einstiegsphase (Wahl 2013, S. 291), in der die Student\*innen über die Anwendung des Prinzips des pädagogischen Doppeldeckers und die damit verbundenen formativen Reflexionen informiert werden, beginnt eine gemeinsame Konzeption eines zu errichtenden Fair-Teilers. Zunächst werden im Rahmen einer *Cur-*

*riculumanalyse* damit verbundene Inhalte des Sachunterrichts herausgearbeitet: Mit der Errichtung eines Fair-Teilers<sup>8</sup> wird beispielsweise curricular u.a. an den Themen Verminderung von Lebensmittelverschwendung und prekäre Lebenslagen/(Kinder)Armut gearbeitet. Durch einen zum Prinzip des pädagogischen Doppeldeckers gehörenden ‚Zwischenstopps‘ (ebd.) wird die Verbindung dieser BNE-relevanten und gleichsam inklusionspädagogischen Themen(felder) explizit gemacht und angesichts der lokalen Gegebenheiten reflektiert<sup>9</sup>. Weiter wird herausgestellt, dass mit einem Fair-Teiler die Möglichkeit eingeräumt wird, gegen prekäre Lagen zu wirken, die von sozialer Ungleichheit bestimmt werden. Durch den bewussten Aufbau eines Fair-Teilers in einem von sozialer Ungleichheit betroffenen Stadtgebiet und der damit verbundenen nachhaltigkeitsorientierten Mitgestaltung des Ortes, können möglichst viele betroffene Menschen von ihm profitieren. So wird auf der *Ebene der Schulentwicklung (WSA)* ein Beitrag zur „Inklusion vor Ort“ (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft 2011), d.h. zur Entwicklung im kommunalen Raum, geleistet. Den Zwischenstopp abschließend wird die Bedeutung beider Themen in und für Halle (Saale) erklärt: Da soziale Ungleichheit einen Heterogenitätsaspekt darstellt und damit Relevanz für die Umsetzung von Inklusion besitzt, wird mit Errichtung eines Fair-Teilers im Ansatz „inklusionsorientierte BNE“ gearbeitet.

Im weiteren Prozess der konzeptionellen Vorbereitung und des Errichtens des Fair-Teilers an einem geeigneten Standort werden auf der *didaktisch-methodischen Ebene* die inklusionsdidaktisch-methodischen Interaktions- und Repräsentationsebenen berücksichtigt, die die Studierenden später im Kontext ihrer eigenen Schulpraxis anwenden sollen (siehe Tabelle 4) sowie auf die Möglichkeit der Förderung der Gestaltungskompetenz der Lernenden hingewiesen (siehe Abbildung 1).

Ebene/Dimension	Beispielhafte Tätigkeiten
kommunikativ-interaktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>die Bedeutung von Fair-Teilern oder auch Vor- und Nachteile verschiedener Standorte und Bauweisen für diese diskutieren</li> <li>Anwohner*innen zu deren Akzeptanz eines solchen befragen</li> <li>Aufgabenverteilung</li> </ul>
Sensorisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Oberfläche des Fair-Teilers auf Verletzungsgefahr überprüfen</li> <li>barrierefreie Zugänglichkeit zum Fair-Teiler überprüfen (z.B. Wege, aber auch sowohl die Höhe als auch das leichte Öffnen der Tür/Klappe des Mobiliars)</li> </ul>
Enaktiv	<ul style="list-style-type: none"> <li>ein passendes Mobiliar für den Fair-Teiler bauen</li> <li>diesen am Standort installieren und gestalten</li> </ul>
Ikonisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wegweiser (inklusive Kartierung) gestalten</li> </ul>
Symbolisch	<ul style="list-style-type: none"> <li>Flyer zur Akzeptanz- und Nutzungsförderung entwerfen</li> </ul>

Tab. 4: Exemplarische Berücksichtigung der Interaktions- und Repräsentationsebenen nach Gebauer und Simon (2012)

8 Ein Fair-Teiler ist ein frei zugänglicher Ort, zu dem übrig gebliebene oder gerettete Lebensmittel gebracht und von allen Menschen kostenlos mitgenommen werden können.

9 Jedes dritte Kind in Halle lebt von Grundsicherungsleistungen. Bezogen auf das Bundesland Sachsen-Anhalt, welches hinter Bremen die höchste Armutsgefährdungsquote für Kinder aufweist, sind in Halle die meisten Kinder betroffen (vgl. Mohr 2019; Zöllner 2019).

Hier wird – ebenfalls durch das Einfügen von Zwischenstopps – durch die Lehrperson auf gelungene differenzsensible Gestaltungen der Errichtung des Fair-Teilers sowie auf weitere Möglichkeiten dieser hingewiesen. Zudem stellt die Lehrperson die Möglichkeiten der Förderung der Gestaltungskompetenz anhand konkreter Situationen vor – z.B. bedarf die Planungs- und Bauphase des Fair-Teilers kooperativer Prozesse zwischen den Student\*innen sowie dem Einholen interdisziplinärer Erkenntnisse (z.B. zu Bauweisen und Lagerungsmöglichkeiten von Nahrungsmitteln). Ebenso wird auf ggf. beobachtete misslungene Kooperationsituationen hingewiesen. Die Planungs- und Bauphase abschließend wird durch die Lehrperson der Zusammenhang der differenzsensiblen Gestaltung der Planungs- und Bauphase sowie der damit verbundenen Berücksichtigung individueller Kompetenzen für die Förderung von Gestaltungskompetenz für alle herausgestellt.

In der ‚metakommunikativen Abschlussphase‘ (ebd.) reflektieren die Student\*innen gemeinsam mit der Lehrperson über gelungene und misslungene Situationen bei der Konzipierung und Errichtung des Fair-Teilers und ziehen anschließend individuelle Konsequenzen für ihren persönlichen Entwicklungsprozess. Durch das erlebte spezielle Lernarrangement der gemeinsamen Errichtung des Fair-Teilers und der damit verbundenen notwendigen Kooperationsprozesse kann diese Reflexion besonders auf konkrete individuelle Handlungen bezogen werden, die zukünftige Kooperationen ermöglichen, sowie – übertragen auf das zukünftige Berufsfeld Schule – hinsichtlich eigener Handlungsmöglichkeiten zur Förderung gelingender Kooperationsprozesse von Schüler\*innen erfolgen.

## 5 Zusammenfassung und Fazit

Auch im Kontext inklusionspädagogischer Überlegungen stellt BNE einerseits ein bedeutendes Ziel von Bildung und andererseits ein umfassendes Gestaltungsprinzip von Schule dar. Damit Lernende individuelle Gestaltungskompetenz(en) erwerben können, bedarf es u.a. eines adäquaten Wissens sowie bestimmter Fähig- und Fertigkeiten, die – nicht nur, aber vor allem auch – in Schule weiterentwickelt werden sollen. Um diesen Anspruch für *alle* Lernenden geltend zu machen, gilt es BNE unter Berücksichtigung einer inklusionsorientierten Didaktik (vgl. für den Sachunterricht Seitz 2005; Gebauer & Simon 2012; Seitz & Kaiser 2017; Pech, Schomaker & Simon 2018) umzusetzen.

Mit diesem Beitrag wurde einerseits der besondere Zusammenhang von BNE und Inklusion mit Blick auf eine curriculare und didaktisch-methodische Ebene sowie Fragen der Settingentwicklung zu skizzieren versucht. Da BNE und Inklusion Querschnittsaufgaben sind, die Bildungsinstitutionen wie Schule schon jetzt beeinflussen und in den nächsten Jahr(zehnt)en noch umfassender mit beeinflussen werden, scheint es angezeigt, diesem Zusammenhang durch theoretische und empirische Forschung sowie im Rahmen von Praxisprojekten nachzugehen.

Andererseits wurde mit dem »pädagogischen Doppeldecker« ein (hochschul-)didaktisches Prinzip vorgestellt, das für die Realisierung von Inklusion und BNE im Kontext von Hochschule und Lehrkräftebildung besonders ertragreich sein kann. Auch wurde angedeutet, dass sich dieses kompetenzorientierten Professionalisierungsansätzen zuzu-

ordnende Prinzip durchaus mit Arbeitsweisen strukturtheoretischer Ansätze verbinden lässt.

Über die dargestellten ausgewählten Einblicke in die inklusions- und gleichsam BNE-bezogene Sachunterrichtslehrkräftebildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg wurde sowohl versucht, den Zusammenhang von BNE und Inklusion mit Blick auf Hochschullehre weiter zu konkretisieren, als auch zu verdeutlichen, wie der auch als Parallelisierungsmodell bezeichnete »pädagogischen Doppeldecker« sich im Rahmen eines fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Moduls der Sachunterrichtslehrkräftebildung umsetzen lässt. In diesem Zusammenhang wurde auch aufzuzeigen versucht, dass der Index für Inklusion insbesondere für die Praxis von Inklusion und BNE ein hilfreiches Instrument zur Anregung gezielter Reflexionen mit Blick auf tradierte Kulturen, Strukturen und Praktiken in Schule darstellen kann.

## **Literatur**

- Arbeitsgruppe Biologische Vielfalt (2015): Querbeet. Biologische Vielfalt und Bildung für nachhaltige Entwicklung – Anregungen für die Praxis. Herausgegeben von der Deutschen UNESCO-Kommission unter Federführung von Christa Henze & Lenelis Kruse-Graumann. Bonn.
- Arnold, Karl-Heinz (1999): Fairness bei Schulsystemvergleichen. Diagnostische Konsequenzen von Schulleistungsstudien für die unterrichtliche Leistungsbewertung und binnenschulische Evaluation. Münster.
- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, S. 469-520.
- Bandura, Albert (1976): Lernen am Modell: Ansätze zu einer sozial-kognitiven Lerntheorie. Stuttgart.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. – bezev (Hrsg.) (2016): inklusiON. Inklusiv ist nachhaltig. Begleitbroschüre zur intermedialen Installation des Projekts „Unsere Ziele für eine inklusive und nachhaltige Zukunft“. Essen.
- Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit e.V. – bezev (Hrsg.) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung inklusiv als Aufgabe der ganzen Schule. Essen.
- Bendig, Rebekka (2018): Handlungskompetenzen entwickeln am Lerngegenstand Kinderrechte. Wiesbaden.
- Bolay, Eberhard & Reichle, Berthold (Hrsg.) (2015): Waldpädagogik. Teil 2 Praxiskonzepte. Baltmannsweiler.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2017): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Bruno Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heidrun Demo, Elisabeth Plate & Andrea Platte. Weinheim & Basel.
- Bub, Frederik (2017): Wie steht es um die Transformation im Ursprungsland der Reformation? URL: <https://netzwerk-n.org/2017-41/> [14.02.2022].
- Budde, Jürgen (2010): Inszenierte Mitbestimmung?! Soziale und demokratische Kompetenzen im schulischen Alltag. In: Zeitschrift für Pädagogik 56 (2010) 3, S. 384-401.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion Online (4) 2013.
- Bündnis Transformative Lehre (Hrsg.) (2017): Positionspapier für eine transformative Lehre an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. In: <https://nachhaltig.de/wp-content/uploads/2017/07/PoPaPi-Transformative-Lehre.pdf> [14.02.2022].
- de Haan, Gerhard (1998): Von der Umweltbildung zur Bildung für Nachhaltigkeit. In Hans Baier, Helmut Gärtner, Brunhilde Marquardt-Mau & Helmut Schreier (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 75-102.
- de Haan, Gerhard (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept der Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Wiesbaden, S. 23-43.
- DUK (2014): UNESCO Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. URL: [https://www.bne-portal.de/sites/default/files/\\_2015\\_Roadmap\\_deutsch\\_0.pdf](https://www.bne-portal.de/sites/default/files/_2015_Roadmap_deutsch_0.pdf) [14.02.2022].

- Eberhard von Kuenheim Stiftung & Akademie Kinder philosophieren (Hrsg.) (2012): *Wie wollen wir leben? Kinder philosophieren über Nachhaltigkeit*. München.
- Engagement Global gGmbH (Hrsg.) / Reich, Kersten (2020): *BNE inklusiv - Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule*. URL: <https://www.esf-querschnittsziele.de/suchergebnis-detail/article//bne-inklusive.html> [14.02.2022].
- Feuser, Georg (1995): *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt.
- Förderverein NaturGut Ophoven (Hrsg.) (2017): *Klimaschutz, was geht?! Klimaschutz und das innere Dilemma: Unterrichtseinheiten für Klasse 3-6 mit Abläufen, Materialien und Hintergrundinfos*. Leverkusen.
- Fuchs, Michael & Zutavern, Michael (2005): *Pädagogischer Doppeldecker und Qualitätssicherung. Eine Lerngelegenheit für Dozierende und Studierende*. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 5 (2005) 3, S. 29-36.
- Frohn, Julia (2017): *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen*. In: Julia Frohn (Hrsg.): *FDQI-HU-Glossar*. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdq-hu/Inklusionsglossar/glossareintraege> [14.02.2022].
- Frohn, Julia (2019): *Das Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen – Aufbau, Interdependenzen und Akteur\*innen*. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn, S. 28-33.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): *Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven*. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gebauer, Michael, Hofbauer, Stefan, Siebach, Martin & Simon, Jaqueline (i.V.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung als eine der tragenden Säulen des Studiums für das Lehramt an Grund- und Förderschulen im Fach Sachunterricht an der Martin-Luther-Universität Halle*. In: Frederik Bub, Anne-Kathrin Lindau & Susanne Schütz (Hrsg.): *Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Lehrer\*innenbildung. Perspektiven und Beiträge aus der universitären Praxis. Band 4 – Hallesche Beiträge zur Lehrer\*innenbildung*.
- Geißler, Karlheinz A. (Hrsg.) (1985): *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Tübingen.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn.
- Gröger, Martin, Janssen, Mareike & Wiesemann, Jutta (Hrsg.) (2017): *Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung am 05. Oktober 2016 an der Universität Siegen*. Siegen.
- Hauenschild, Katrin, Rode, Horst & Bolscho, Dietmar (2010): *Bildung für nachhaltige Entwicklung – eine Chance für die Grundschule?* In: Karl-Heinz Arnold, Katrin Hauenschild, Britta Schmidt & Birgit Ziegenmeyer (Hrsg.): *Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik: Perspektiven für die Grundschulpädagogik*. Wiesbaden, S. 173-176.
- Hauenschild, Katrin & Bolscho, Dietmar (2015): *Bildung für nachhaltige Entwicklung*. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Auflage*. Bad Heilbrunn, S. 194-199.
- Helsper, Werner (2001): *Antinomien des Lehrerhandelns - Anfragen an die Bildungsgangdidaktik*. In: Uwe Hericks, Josef Keuffer, Hans C. Kräft & Ingrid Kunze (Hrsg.): *Bildungsgangdidaktik*. Wiesbaden, S. 83-103.
- Hinz, Andreas (2008): *Inklusion – historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte*. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner & Ulrich Niehoff (Hrsg.): *Von der Integration zur Inklusion*. Marburg, S. 33-52.
- Kaiser, Astrid & Seitz, Simone (2017): *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler.
- Klafki, Wolfgang (2005): *Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts*. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 4, März 2005 (10 Seiten).
- KMK & DUK. (2007): *Empfehlungen zur „Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Schule“*. URL: [https://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2007/2007\\_06\\_15\\_Bildung\\_f\\_nachh\\_Entwicklung.pdf](https://kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_06_15_Bildung_f_nachh_Entwicklung.pdf) [14.02.2022].
- KMK (2015): *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule vom 11.06.2015*. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung\\_350\\_KMK\\_Arbeit\\_Grundschole\\_01.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschole_01.pdf) [14.02.2022].
- KMK-BMZ (Hrsg.) (2016): *Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. 2. Aktualisierte und erweiterte Auflage*. Berlin.

- Köster, Hilde, Mehrtens, Tobias & Bauerle, Konrad (2018): Stadtnatur, die im Verborgenen lebt. In: Hilde Köster (Hrsg.): Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben. Baltmannsweiler, S. 79-106.
- Kötitz, Nicole & Kremer, Kerstin (2012): Kindliche Naturbilder – Über Natur philosophieren. In [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 18, Oktober 2012 (6 Seiten).
- Künzli David, Christine, Bertschy, Franziska, Haan, de Gerhard & Plesse, Michael (2008): Zukunft gestalten lernen durch Bildung für nachhaltige Entwicklung: didaktischer Leitfaden zur Veränderung des Unterrichts in der Primarschule. Berlin. URL: [http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik\\_Leifaden.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/grundschule/Didaktik_Leifaden.pdf) [14.02.2022].
- Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, Annette (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster, S. 89-107.
- Langenhorst, Berthold (2016): Wildnisbildung und nachhaltige Entwicklung. Theorie, Praxis und Evaluation am Beispiel des Projektes „Waldscout – Wildnisexpedition“. Hamburg.
- Langstrof, Marianne (2017): Nachhaltigkeit im Sachunterricht – Zwischen Aufklärung und politisch motivierter Bildungsarbeit. [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Nr. 23, Oktober 2017 (4 Seiten).
- Martin, Michael (2016): Der Berufsdidaktische Dreiecker. In: Haushalt in Bildung und Forschung 01/2016, S. 16-31.
- Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.) (2011): Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch. Berlin: Eigenverlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Miller, Susanne, Martschinke, Sabine, Götz, Margarete, Hartinger, Andreas, Kucharz, Diemut, Liebers, Katrin & Möller, Kornelia (2019): Diskussion des Selbstverständnisses der Grundschulpädagogik als Disziplin. In: Christian Donie, Frank Foerster, Marlene Obermayr, Anne Deckwerth, Gisela Kammermeyer, Gerlinde Lenseke, Miriam Leuchter & Anja Wildemann (Hrsg.): Grundschulpädagogik zwischen Wissenschaft und Transfer. Wiesbaden, S. 22-33.
- Mohr, Manuel (2019): Wie weit Kinderarmut in Sachsen-Anhalt verbreitet ist. In MDR Sachsen-Anhalt. 06.03.2019. URL: <https://www.mdr.de/sachsen-anhalt/kinderarmut-in-sachsen-anhalt-100.html> [14.02.2022].
- Moser, Vera (2018): Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch Schulische Inklusion. Opladen, S. 283-298.
- Oevermann, Ulrich (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Arno Combe & Werner Helsper (Hrsg.): Pädagogische Professionalität. Eine Untersuchung zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70-182.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2018): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler.
- Plate, Elisabeth (2017): Der neue deutschsprachige Index für Inklusion. Anregungen für eine inklusive und inklusionsorientierte Lehrer\*innenbildung. Vortrag im Rahmen des int. Fachgesprächs „Lehrer\*innenbildung für die inklusive Schule – Entwicklungen, Erfahrungen und Herausforderungen“ an der Goethe Universität Frankfurt a.M. am 30.11.2017. URL: [https://www.uni-frankfurt.de/69524779/Der\\_neue\\_Index\\_Dr\\_Plate.pdf](https://www.uni-frankfurt.de/69524779/Der_neue_Index_Dr_Plate.pdf) [14.02.2022].
- Prust, Christian & Sukopp, Thomas (2017): Philosophieren mit Kindern im Sachunterricht mit dem Schwerpunkt „Nachhaltigkeit“: Möglichkeiten und Grenzen. In: Martin Gröger, Mareike Janssen & Jutta Wiesemann (Hrsg.): Nachhaltig Handeln lernen im Sachunterricht. Beitragsdokumentation zur Tagung am 5. Oktober 2016 an der Universität Siegen. Siegen, S. 183-196.
- Rieckmann, Marco & Stoltenberg, Ute (2011): Partizipation als zentrales Element von Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Katina Kuhn, Jens Newig & Harald Heinrichs (Hrsg.): Nachhaltige Gesellschaft. Wiesbaden, S. 119-131.
- Schult, Cristal & Bresges, André (2018): Stadtklima im Sachunterricht? In: Hilde Köster (Hrsg.): Stadtbilder. Perspektiven auf urbanes Leben. Baltmannsweiler, S. 135-146.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Reihe Basiswissen Grundschule. Baltmannsweiler.
- Simon, Jaqueline (2019): BNE und Sachunterricht(sdidaktik) – inklusionspädagogische Reflexionen. ESD in the Context of General Studies (Didactics) – Reflections from the Perspective of Inclusive Education. In: *transfer Forschung ↔ Schule*, 5. Jg. (2019), H. 5, S. 213-220.

- Simon, Jaqueline (2019a): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gegenstand und Anforderung inklusionsorientierten (Sach-)Unterrichts. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 99-109.
- Simon, Toni (2019b): Partizipation als Ziel und Voraussetzung von BNE. Viel gefordert aber auch gewollt? Participation as Aim and Requirement of ESD. Much Demanded but Also Intended? In: transfer Forschung ↔ Schule, 5. Jg. (2019), H. 5, S. 71-84.
- Simon, Toni (2021): Die Grundschule als Ort der Demokratie? Für alle? In: Nadine Böhme, Benjamin Dreer, Heike Hahn, Sigrid Heinecke, Gerd Mannhaupt & Sandra Tänzer (Hrsg.): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Wiesbaden, S. 101-108.
- Steiner, Edmund (2014): Kasuistik – ein Fall für angehende und praktizierende Lehrpersonen. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 32 (2014) 1, S. 6-20.
- Stiftung Haus der kleinen Forscher (Hrsg.) (2017): Tür auf! Mein Einstieg in Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. URL: [https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1\\_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-BNE1\\_2018.pdf](https://www.haus-der-kleinen-forscher.de/fileadmin/Redaktion/1_Forschen/Themen-Broschueren/Broschuere-BNE1_2018.pdf) [14.02.2022].
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeption: historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Transfer-21 (Hrsg.) (2007): Orientierungshilfe Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Sekundarstufe I. Begründungen, Kompetenzen, Lernangebote. URL: [http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe\\_Kompetenzen.pdf](http://www.transfer-21.de/daten/materialien/Orientierungshilfe/Orientierungshilfe_Kompetenzen.pdf) [14.02.2022].
- Wahl, Diethelm (2002): Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? In: Zeitschrift für Pädagogik, 48, 2, S. 227-241.
- Wahl, Diethelm (2013): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. 3. Auflage. Bad Heilbrunn.
- Wulfmeyer, Meike (Hrsg.) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler.
- Zöllner, Silvia (2019): Konzept gegen Kinderarmut So will Halle mehr für Kinder von Hartz IV-Empfängern tun. In: MZ vom 14.11.2019. URL: <https://www.mz-web.de/halle-saale/konzept-gegen-kinderarmut---so-will-halle-mehr-fuer-kinder-von-hartz-iv-empfaengern-tun-33450740> [14.02.2022].
- Zutavern, Michael, Häcker, Thomas & Joller-Graf, Klaus (2014): Doppeldecker Kompetenzförderung – Editorial. In: journal für lehrerInnenbildung, 14, 3, S. 4-6.



*Lydia Kater-Wettstädt, Lina Bürgener & Katja Sellin*

## **Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion** Konzepte zusammendenken für die Gestaltung eines zukunftsfähigen Sachunterrichts

### **1 Einleitung**

Angesichts aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen mit lokalen wie globalen Ursachen und Auswirkungen wie z.B. dem Klimawandel, der Verschmutzung der Weltmeere, weltweiten Migrationsbewegungen oder Ungleichbehandlung und Verletzungen der Menschenrechte, formulierten die Vereinten Nationen bereits 2015 mit den Sustainable Development Goals (SDGs) die Agenda 2030 und einigten sich damit auf 17 Ziele einer nachhaltigen Entwicklung, die es für die Weltgemeinschaft bis 2030 gemeinsam zu erreichen gilt (DESA 2015). Eines dieser Ziele (SDG 4) fordert die Gewährleistung einer „inkluisiven, gerechten und hochwertigen Bildung“ für alle Menschen (ebd.). Diese zentrale Rolle von Bildungsprozessen im Kontext einer nachhaltigen Entwicklung wird ebenfalls durch das Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (WAP) hervorgehoben (UNESCO 2014), in dem Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) als „wesentlicher Bestandteil einer qualitätsorientierten Bildung und Schlüsselfaktor für eine nachhaltige Entwicklung“ (ebd., S. 9) beschrieben wird. Entsprechend der Forderung in der Agenda 2030 befasst sich eines der dort definierten fünf prioritären Handlungsfelder explizit mit der Rolle von Lehrkräften, was deren Schlüsselrolle als Multiplikator\*innen für BNE unterstreicht. Auch Deutschland beteiligt sich mit einem Nationalen Aktionsplan am WAP, der bspw. konkrete Ziele zur Verankerung von BNE in schulische Curricula formuliert, und so zu einer Verankerung von BNE in das deutsche Bildungssystem beitragen will (BMBF 2017).

Mit der Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat sich Deutschland 2009 ebenso dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu etablieren (UN 2017, Art. 24). Demnach soll allen Schüler\*innen unabhängig von ihren Bedarfen ein gleichberechtigter und diskriminierungsfreier Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht werden. Zur Umsetzung dieser beiden Anliegen muss die Lehrkräftebildung auf die jeweiligen bildungspolitischen Vorgaben und Forderungen reagieren und die angehenden Lehrkräfte auf die Heterogenität der Lerngruppen und die aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen vorbereiten (KMK 2015). Beide Ansprüche, sowohl die Verankerung von BNE in das deutsche Bildungssystem als auch dessen inklusive Gestaltung haben maßgebliche Folgen für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen (dazu auch Vierbuchen und Rieckmann 2020).

Für die Aus- und Weiterbildung im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik bedeutet dies, dass Lehr-Lern-Angebote in Hinblick auf die gezielte Kompetenzentwicklung der (angehenden) Lehrkräfte hin weiterentwickelt und innovative Lehrkonzepte konzipiert und implementiert werden müssen. Es gilt, (zukünftige) Lehrkräfte entsprechend aus- und fortzubilden, damit diese über die notwendigen Kompetenzen verfügen, sowohl Unterricht unter der Perspektive BNE umzusetzen als auch Inklusion zu ermöglichen und so die Lernenden dazu zu befähigen, nach ihren Möglichkeiten an der Gestaltung einer zukunftsfähigen Gesellschaft mitzuwirken (vgl. dazu der Beitrag von J. Simon in diesem Band). Vor diesem Hintergrund bedarf die Realisierung einer zukunftsfähigen Bildung einer grundlegenden Neuorientierung, welche BNE und schulische Inklusion nicht als jeweils additive Aufgaben für Schule und Unterricht unverbunden oder gar konkurrierend nebeneinanderstellt, sondern diese komplexen Aufgaben vielmehr miteinander vereint und damit einer Überforderung und Ablehnung der Lehrkräfte durch die Wahrnehmung als zusätzliche Aufgaben entgegenwirkt (Reich 2020). In diesem Zusammenhang sind die Professionalisierung von Lehrkräften und damit die ausbildenden Hochschulen von zentraler Bedeutung, um Bildungsvisionen und Gestaltungswille bei Lehrkräften zu entwickeln und entsprechende Angebote zu etablieren, die einen solchen Kompetenzerwerb ermöglichen (UNESCO 2014).

## **2 Theoretischer Hintergrund**

Mit der durch 193 Staaten ratifizierten Agenda 2030 und den darin formulierten SDGs (DESA 2015) sowie dem WAP der UNESO (2014) wurde BNE zur politisch gewollten und geförderten Agenda zur Umsetzung von nachhaltiger Entwicklung. Auch in Deutschland bestehen konkrete politische Forderungen und Maßgaben, die die Notwendigkeit der Integration von BNE in die schulische Praxis explizit formulieren (KMK 2017; Niedersächsisches Kultusministerium 2017). BNE gilt dabei als konsequente Weiterentwicklung und Vernetzung bestehender pädagogischer Konzepte wie insbesondere der Umweltbildung, politischer Bildung und dem Globalen Lernen und führt diese in einem neuen Ansatz zusammen (Lienau 2014). Als innovatives Bildungskonzept zielt BNE auf die Entwicklung und Förderung zukunftsfähiger Kompetenzen zum Umgang mit Nachhaltigkeitsherausforderungen wie Klimawandel, Migration oder Gerechtigkeitsfragen (Bormann 2013; de Haan 2008) und will Individuen dazu befähigen, eine nachhaltige Entwicklung aktiv mitzugestalten und damit den zentralen Anspruch von sowohl inter- als auch intragenerationaler Gerechtigkeit zu erfüllen, das dem Nachhaltigkeitsleitbild zugrunde liegt (u.a. Michelsen 2008). Langfristiges Bildungsziel einer BNE ist es somit, die Gesellschaft im Sinne nachhaltiger Entwicklung verändern zu können, was jedoch zugleich keinesfalls dem Zwang unterliegen darf, dieses tun zu *müssen* (Künzli und Bertschy 2008). Reflexivität und der Einbezug unterschiedlicher Perspektiven spielen in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle, um zu fundierten Entscheidungen kommen zu können (ebd.). Vor diesem Hintergrund soll BNE nicht lediglich als Abhandlung von bestimmten Unterrichtsthemen verstanden werden, sondern im Sinne eines ganzheitlichen Entwicklungsansatzes, eines Whole-School-Approachs (WSA). Es gilt demnach eine entsprechende Unterrichts- und Schulkultur zu entwickeln, die die reflexive Auseinandersetzung mit aktuellen und zukünftigen nachhaltigkeitsrelevanten Frage-

stellungen in ihrer Vernetztheit und Globalität ermöglicht und dabei auf Lösungs- und Handlungsorientierung setzt (Wulfmeyer 2020). Als Bildungskonzept steht BNE „für Innovationen, die nicht allein neue Thematiken [...], sondern auch neue Lehr- und Lernformen umfasst“ (de Haan 2018, S. 14), was somit auch die konkrete (Neu-)Gestaltung von Unterricht beinhaltet. Für beide Ziele – die Veränderung von Unterricht sowie die Veränderung von Schule als solche – stellt BNE strukturelle, didaktisch-methodische und inhaltliche Prinzipien und Kriterien zur Verfügung. Für den Sachunterricht der Grundschule ist BNE in vielerlei Hinsicht hoch anschlussfähig:

- Das Retinitätsprinzip des Nachhaltigkeitsleitbildes (Michelsen 2008) ermöglicht die interdisziplinäre Betrachtung von Themen und Fragestellungen, knüpft damit an den vielperspektivischen Anspruch des Sachunterrichts (GDSU 2013) an und unterstützt die Perspektiven-Integration (Muheim et al. 2014a).
- Die didaktischen Prinzipien einer BNE schließen die allgemeinen didaktischen Prinzipien der Handlungs- und Reflexionsorientierung, des entdeckenden Lernens, der Zugänglichkeit und der Verbindung von formalem mit materialem Lernen ein (Künzli & Bertschy 2008), die im Sachunterricht ebenfalls eine zentrale Rolle spielen.
- Sie werden erweitert durch die drei folgenden BNE-spezifischen didaktischen Prinzipien (ebd.), die anders als in anderen Fachdidaktiken an Klafkis Überlegungen einer Allgemeinbildung (Klafki 1992), die auf die Entwicklung des Sachunterrichts zentralen Einfluss hatten und haben, hoch anschlussfähig sind:
  - a) Die Visionsorientierung ermöglicht einen positiven Zugang zu möglichen gesellschaftlichen Entwicklungen durch das Entwerfen von erwünschten Zukunftsszenarien.
  - b) Das vernetzende Lernen trägt dem Retinitätsprinzip Rechnung, indem es die Vernetzung verschiedener Ebenen und Perspektiven ermöglicht, unterstreicht und erweitert (lokal–global, Gegenwart–Zukunft, Ökologie–Ökonomie–Soziales).
  - c) Mit der Partizipationsorientierung steht ein weiteres wichtiges Schlüsselement der BNE im Zentrum der didaktischen Ausgestaltung von Unterricht und Schule im Fokus. Partizipation bezieht sich hier sowohl auf das Kind als Individuum als auch auf die Klasse bzw. Schule als Gemeinschaft (ebd.).

Trotz der vielfältigen Anschlussmöglichkeiten sowohl nationaler als auch internationaler politischer Maßgaben kann die Integration von BNE weiter ausgebaut werden: In der Lehrkräftebildung ist BNE in den meisten Bundesländern heute zunehmend Bestandteil in der ersten und zweiten Phase, also in der universitären Ausbildung sowie im Vorbereitungsdienst, und es lässt sich davon ausgehend eine zumindest punktuelle, lokal stark variierende Verankerung beobachten. Eine flächendeckende und systematische Verankerung insbesondere in der ersten Phase ist jedoch aufgrund der fehlenden Verbindlichkeiten bisher noch nicht gewährleistet (KMK 2017). In den Modulbeschreibungen der lehrkräftebildenden Hochschulen in Deutschland finden sich nach Brock (2018) z.B. nur vereinzelt Referenzen auf BNE. Die Situation in den deutschen Schulen und damit auch in der Unterrichtspraxis ist ähnlich zu bewerten. BNE ist zwar mittlerweile in den Lehr- bzw. Bildungsplänen der allgemeinbildenden Schulen in allen Bundesländern auf unterschiedliche Weise, meist in Form einer übergeordneten Bildungsaufgabe, integriert.

Lehrpläne, die auf BNE als übergeordneten Bildungsauftrag hinweisen, sind zum Beispiel das Kerncurriculum Niedersachsens (2017), Hamburgs (2011) oder Baden-Württembergs (2016). Im Kerncurriculum Niedersachsen wird die Lebenswelt der Kinder als Ausgangspunkt genommen: „Der Alltag der Kinder ist geprägt von Entscheidungen im Spannungsfeld wirtschaftlicher, ökologischer, politischer und sozialer Aspekte. Die Schülerinnen und Schüler erwerben grundlegende Kompetenzen, die sie in die Lage versetzen, nachhaltige Entwicklungen als solche zu erkennen und aktiv und verantwortungsvoll mitzugestalten“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 13). Schulische Leitbilder als Orientierungspunkt schulischen Handelns beziehen sich jedoch nur selten explizit auf BNE (KMK 2017). Nach einer Studie von Brock (2018) gelingt die Integration von BNE in die verschiedenen Unterrichtsfächer, wenn überhaupt, insbesondere aufgrund der inhaltlichen Nähe überwiegend in Fächern wie Geographie, Biologie und Sachunterricht.

Mit dem SDG 4 (DESA 2015) sowie der Anerkennung von Inklusion als Menschenrecht und der damit verbundenen Verpflichtung der Etablierung eines inklusiven Bildungssystems in Deutschland (UN 2017, Art. 24) stellt der Umgang mit Inklusion und Heterogenität aktuell eine weitere bedeutende Herausforderung an das Berufsfeld von Lehrkräften und damit auch für die Aus- und Weiterbildung dar (Herzmann und König 2016). Nach Grosche (2015, S. 26) zielt Inklusion zum einen auf „die effektive, passgenaue und individuelle Förderung jedes einzelnen Kindes, besonders in den akademischen Basisqualifikationen und Kulturtechniken“. Zum anderen soll durch Inklusion „die Ermöglichung von sozialer Teilhabe, Freundschaft, Freiheit, Würde und Anerkennung (Prenzel 2006)“ erreicht werden (ebd.). Demnach versteht sich Inklusion als „die gleichrangige gesellschaftliche Partizipation aller Menschen einschließlich derjenigen mit Behinderungen unter Gewährung notwendiger Hilfen“ (Kullmann et al. 2014, S. 90) und nicht nur als Teilhabe an Schule an sich. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) stellt damit für die Gewährleistung einer inklusiven Beschulung einen rechtlichen Rahmen dar. Sie hebt Teilhabe und Partizipation an gesellschaftlichem Leben und gesellschaftlicher Entwicklung sowie Gerechtigkeit als zentrale Ausgangspunkte für die Umsetzung hervor. Im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs, von dem dieser Beitrag ausgeht, haben sich fünf internationale Standards für die inklusive Bildung herausgebildet:

- ethnokulturelle Gerechtigkeit ausüben und Antirassismus stärken,
- Geschlechtergerechtigkeit herstellen und Sexismus ausschließen,
- Diversität in den sozialen Lebensformen zulassen und Diskriminierungen in den sexuellen Orientierungen verhindern,
- sozioökonomische Chancengerechtigkeit erweitern,
- Chancengerechtigkeit für Menschen mit Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und/oder Behinderungen herstellen (Reich 2012).

Für die Umsetzung in Schule und Unterricht haben Kullmann et al. (2014) fünf Leitlinien für eine inklusive Didaktik für den Unterricht in inklusiven Lerngruppen auf überfachlicher Ebene herausgearbeitet: Dabei ist die „Inklusive Grundhaltung“ Voraussetzung für ein inklusives Unterrichten. Daneben sollte im Rahmen des „Co-Teachings“ eine multiprofessionelle Zusammenarbeit (Sonderschul- und Regelschullehrkräfte, Integ-

rationshelfer\*innen usw.) stattfinden. Wichtige Bestandteile einer inklusiven Didaktik sind zudem die „didaktische Einbeziehung von Förderdiagnostik“ (Textor et al. 2014, S. 71), die auf (individuelle) Bildungsziele sowie zur Planung und Reflexion des Unterrichts herangezogen werden müssen, sowie die „didaktische Unterstützung sozialer Integration“ (ebd.), um den Erwerb von Grundfertigkeiten wie Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit (Klafki 2007, S. 52 zit. nach Textor et al. 2014, S. 72) der Schüler\*innen auch bei individualisierten Bildungszielen in den Lerngruppen zu fördern. Zusammengefasst bedeutet dies, dass „inklusive Didaktik [dazu auffordert], so zu denken und zu handeln, dass Inklusion möglich wird“ (Kullmann et al. 2014, S. 90).

Für den Sachunterricht hat Seitz (2005, S. 177f.) bereits vor fünfzehn Jahren didaktische Leitlinien formuliert, die diesen anschlussfähig für eine Inklusive Didaktik machen und auf die immer wieder zentral Bezug genommen wird: Inklusiver Sachunterricht...

- „betrachtet ästhetische und körperbasierte Zugangsweisen als bedeutsam für alle Kinder [...]
- beachtet Beziehungen der Kinder und gibt ihnen Gelegenheit, von Kind zu Kind zu lernen [...]
- gibt Kindern den Freiraum, ihre vielfältigen Deutungsmuster in den Unterricht einzubringen und sich darüber auszutauschen [...]
- gewährt den Kindern individuelle Lern- und Entwicklungszeiten [...]
- nutzt Lernräume flexibel.“ (ebd.)

Die aufgeführten didaktischen Leitlinien stellen den Beginn für die inklusionspädagogische Auseinandersetzung im Sachunterricht dar und wurden entsprechend weiterentwickelt (vgl. auch u.a. Pech 2016; Pech et al. 2019; Simon & Pech 2019; Kaiser & Seitz 2020). Auf den ersten Blick scheinen sie sich nicht spezifisch auf den Sachunterricht zu beziehen, es wird jedoch deutlich, dass der Sachunterricht als allgemeinbildendes Fach durch seine doppelte Heterogenität ein großes Potential zur Gestaltung inklusiver Lehr-Lernsettings aufweist. Es wird von heterogenen Lerngruppen und von einer Vielperspektivität ausgegangen (GDSU 2013), welche nicht nur fachlich zu gewährleisten ist, sondern auch die individuellen Sicht- und Zugangsweisen der Lernenden auf die jeweiligen Inhalte wertschätzt (Hinz 2011). Sachunterrichtsthemen, die den Lebensweltbezug der Kinder (Gaedtke-Eckardt 2010; Kahlert 1998) als Ausgangspunkt des Unterrichts nutzen, wie z. B. soziale Beziehungen, Demokratie und Partizipation (Niedersächsisches Kultusministerium 2017, S. 10), bieten viele Möglichkeiten inklusiv zu denken und sich in Bezug auf eine Sache körperbasierter, ästhetischer Zugangsweisen (Schomaker 2007; Seitz 2006; Seitz & Kaiser 2020) zu bedienen. Sie erlauben an die vielfältigen Fragen und Interessen der Kinder an einen Lerngegenstand anzuknüpfen und aufgrund dessen die Kinder zu einem kommunikativen Austausch zu ermutigen (Hinz 2011; Miller und Brinkmann 2011; Kaiser 2004; Seitz & Kaiser 2020). Einen guten Rahmen kann dabei z.B. Projektarbeit leisten, die die soziale Integration aller Schüler\*innen in heterogenen Kleingruppen ermöglicht (u.a. Gebauer & Simon 2012). In der Realität zeigt sich, dass diese Anforderungen für Lehrkräfte in der Neuorganisation von Personal, Anpassung von Infrastruktur und Erhöhung der Heterogenität und damit einhergehend mit besonderen didaktisch-methodischen Anforderungen spürbar sind.

Obwohl die Anlage der Implementationsforderungen so unterschiedlich ist, lässt sich für beide bildungspolitischen Anliegen eine noch immer limitierte Umsetzung konstatieren, bei gleichzeitig überwiegender Zustimmung, dass die Bedeutung der Umsetzung dieser beiden Anliegen hoch ist. Im BNE-Monitoring (Brock & Grund o.J.) konstatierte fast jede zweite befragte Lehrkraft, dass die Bedeutung von Nachhaltiger Entwicklung für sie als Lehrkräfte gestiegen sei, gleichwohl wird der Kontakt mit dem Thema kaum im eigenen professionellen Kontext verortet, sondern eher im privaten durch Familie und Medien. Auch in Bezug auf Inklusion zeigt „[e]ine Mehrheit der Studien zur Erforschung von Einstellungen zur Inklusion [...], dass Lehrkräfte tendenziell positiv zur Inklusion eingestellt sind [...] und dass solche positiven Einstellungen in einem engen Zusammenhang zum Gelingen schulischer Inklusion stehen“ (Kullmann et al. 2014, 3f.). Laut Umfrage der Politik- und Sozialforschung GmbH (forsa) hielten insgesamt „(...) 56 Prozent der befragten Lehrkräfte eine gemeinsame Unterrichtung von allen Kindern mit und ohne Behinderung grundsätzlich für sinnvoll“ (forsa 2019, S. 2). In der Grundschule sind es, sicherlich auch vor dem Hintergrund der grundsätzlich gemeinsamen Eingangsphase, sogar 61 Prozent (ebd., S. 3). Es bleibt noch eine größere Minderheit skeptisch dieser Forderung gegenüber, was auch mit einer Nicht-Passung des Schulsystems selbst und der darauf ausgerichteten Routinen zusammenhängen kann, da die angeführten Gründe auf Systemebene verortet werden: so sagen 16 Prozent, dass die Regelschule den erhöhten Förderbedarf nicht leisten kann und 14 Prozent, dass eine individuelle Förderung aller Kinder nicht möglich ist (ebd., S. 5). Die Argumente, die dafürsprechen, verweisen wiederum deutlich auf den damit verbundenen Beitrag zu einer erhöhten Qualität von Zusammenleben, z.B. durch die Förderung von Toleranz und weiteren sozialen Kompetenzen (ebd., S. 3). Diese Studien haben allerdings ein enges, auf Förderbedarfe ausgerichtetes Inklusionsverständnis den Umfragen zugrunde gelegt. Damit können noch keine Aussagen auf der Basis eines breiteren Inklusionsverständnisses, welches nicht allein auf das Merkmal Behinderung bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf fokussiert, getroffen werden. Kritisch an dieser Engführung ist, dass dabei die eigentlich gemeinsame Agenda der Entwicklung einer guten Schule, die auf eine individuelle und angemessene Förderung zielt, schnell aus dem Blick gerät (vgl. Gasterstädt & Urban 2016).

Obwohl die Lehrkräfte sich intensiv mit diesen an sie gestellten Erwartungen und den damit verbundenen Ambivalenzen der Notwendigkeit bei gleichzeitiger Systemträgheit befassen müssen, wurde kaum versucht, die beiden Anforderungen globalgesellschaftliche Nachhaltigkeitsherausforderungen und Inklusivität in Lehr-Lernsettings konzeptionell zusammenzubringen (vgl. dazu der Beitrag von J. Simon in diesem Band), geschweige denn empirisch in den Fokus zu rücken. In der Schul- und Unterrichtspraxis handelt es sich um eine komplexe Aufgabe, weil die verstärkte Umsetzung von Inklusion von Lehrkräften oft als eine weitere belastende Anforderung gesehen wird, die noch zusätzlich zu BNE erfüllt werden muss (Reich 2018). Beide Anliegen stehen aus unserer Sicht jedoch nicht in Konkurrenz zueinander, sondern können und sollen und müssen sich für eine je sinnhafte und konsistente Umsetzung gegenseitig stützen und stärken (Reich 2020; auch Vierbuchen & Rieckmann 2020).

### **3 BNE und Inklusion im Sachunterricht – gemeinsame Herausforderungen und Anliegen**

BNE wurde bereits in Ansätzen als Perspektive auf Bildungsprozesse diskutiert, die einen inklusiven Umgang mit und unter den Lernenden in den Mittelpunkt stellt (Sterling 2015; Stoltenberg 2013). Macht doch bereits die explizite Berücksichtigung der sozialen Dimension, in der sich die Herausforderungen inklusiver Bildungsprozesse insbesondere aufspannen, deutlich, dass diese wiederum als eingelagert in wirtschaftliche, ökologische und politische Dimensionen und nicht als losgelöst von diesen zu betrachten sind. Die Forderungen im SDG 4 bilden dies ebenfalls ab und verbinden BNE und Inklusion zu einem Anspruch an qualitativ hochwertige Bildung. Ein Unterricht unter der Perspektive BNE zielt auf Teilhabe und Partizipation jedes Einzelnen als Teil der Gemeinschaft (Künzli David 2007) und bietet so einen Ansatz, die Ansprüche im Sachunterricht zu integrieren. Die Anschlussfähigkeiten an den Sachunterricht beziehen sich dabei nicht nur auf entsprechende Inhalte, sondern sind genauso auf didaktisch-methodischer Ebene für einen inklusiven Unterricht auszumachen, wie u.a. das disziplinübergreifende und vielperspektivische Arbeiten, das Lernen am gemeinsamen Gegenstand (Seitz 2005), den Lebensweltbezug der Kinder (Gaedtke-Eckardt 2010; Kahlert 1998), eine Partizipationsorientierung in unterrichtlichen und schulorganisatorischen Zusammenhängen (Simon & Pech 2019; Künzli David 2007) und die Forderung nach vielfältigen Zugängen zu Inhalten (z.B. Schomaker 2007, Kaiser und Seitz 2020). Damit hochwertige Bildung im Einklang mit dem SDG 4 erreicht und auch im Sachunterricht umgesetzt werden kann, müssen BNE und Inklusion zusammen gedacht und in fachdidaktischer Hinsicht ausbuchstabiert werden.

Im Kern werden die beiden Implementationsansprüche von Inklusion und BNE nämlich durch *gemeinsame Anliegen und Ideen* getragen:

In der Charakterisierung dieser beiden Ansprüche an Schule wird zunächst einmal deutlich, dass es sich in ihrer derzeitig vorliegenden Form jeweils um *politische Imperative* handelt, die explizit durch den Vorstoß politischer Akteur\*innen (Brundtland-Kommission, UN-Konvention) Impulse für das deutsche Schulsystem gesetzt haben. Die politische Auseinandersetzung wurde in beiden Diskursen durch die engagierte Arbeit von Zivilgesellschaft, Initiativen, Nichtregierungsorganisationen, Wissenschaft und Vernetzungen von Akteur\*innen vorangetrieben und vorbereitet. Während der Anspruch ein inklusives Bildungssystem zu entwickeln zwar ein rechtskräftiger Anspruch ist, der juristisch einforderbar ist, ist BNE nach einem sehr langen Prozess sukzessive “nur” als meist unverbindliche Anforderung in einigen relevanten Strukturen angekommen (Kerncurricula s.o., Handlungsempfehlungen).

Die Essenz von Inklusion und BNE zielt letztlich immer auf die Entwicklung einer gemeinsamen *Idee eines guten Zusammenlebens*. Eine Verknüpfung von beidem verweist aus Sicht der BNE aber darüber hinaus auf die Bedeutsamkeit der ökologischen Verträglichkeit aller menschlichen Handlungen. BNE kann auf diese Weise die Fragen nach einer gemeinsamen Wertebasis in den Fokus rücken, die eine konstruktive Inklusivität mit einem gemeinsamen Ziel verbindet: nämlich letztlich die Sicherung des Erhalts unserer ökologischen Lebensgrundlagen, womit nicht nur ein verändertes Mensch-Mensch-, sondern zwingend auch Mensch-Natur-Verhältnis einhergeht, das sich an den

Kernideen von Gerechtigkeit und Nachhaltigkeit orientiert. Auch Seitz und Kaiser (2020) formulieren als einen leitenden Grundwert ihrer Überlegungen zum inklusiven Sachunterricht die „Achtung vor der Schöpfung statt Konsumismus“ (ebd., S. 142).

#### *Kernidee der Gerechtigkeit*

Die beiden Anliegen der Implementation von Inklusion und einer BNE sind durch die grundsätzliche Idee von Gerechtigkeit miteinander auf das Engste verbunden. Dabei ist Gerechtigkeit „einerseits das Ziel einer Bildung für eine nachhaltige Entwicklung, andererseits auch deren Voraussetzung“ (Stoltenberg et al. 2013, S. 104). Gerechtigkeit und die Frage danach, wie gutes Zusammenleben auf der Erde gestaltet werden kann, geht alle Menschen an und niemand darf aus diesem Aushandlungsprozess ausgeschlossen sein, was wiederum eine gerechte Teilhabe, das Gehört- und Ernstgenommen-Werden sowie Mitbestimmung und –gestaltung voraussetzt. Der Weg ist also gleichermaßen das Ziel. Dies gilt auch für die pädagogische Gestaltung. „Die gleichberechtigte Teilhabe aller an Bildungsinhalten setzt voraus, dass sie so gewählt werden, dass alle anknüpfen und sich wiederfinden können“ (ebd.), was wiederum auf eine entsprechende Sensibilität und Professionalität der Lehrkräfte setzt. In der BNE wird entsprechend auf die Bedeutsamkeit konsensueller Lösungsfindung bei gleichzeitiger Notwendigkeit partizipativer Prozesse verwiesen (vgl. Muheim et al. 2014b). Inklusion rückt diese Notwendigkeit noch einmal in den Vordergrund und kann als Reflexionsfolie für diesen selbst gestellten Anspruch in einer BNE dienen. Dahinter steht die Frage, ob die Bildungsangebote einer BNE vereinbar sind und dazu beitragen, dass gerechte Teilhabe und Mitgestaltung an gesellschaftlicher Entwicklung gewährleistet sind.

BNE geht in dem Anspruch einer gerechten Gestaltung zudem noch weiter und bezieht nicht nur die intra- sondern auch die intergenerationale Gerechtigkeit mit ein, die im Inklusionsdiskurs teils aus dem Blick gerät, wobei doch aber die Entscheidungen heute über den Umgang mit Vielfalt die Entwicklungspfade anlegen für die gemeinsame Zukunft. Gerade im schulischen Kontext wird eingeübt, wie die zukünftigen Erwachsenen diesen Prozess gestalten (können). Die beiden Bezugsebenen von Gegenwart und Zukunft vervollständigen damit jeweils die Reflexionsfolie, den „Werte-Kompass“, der für Aushandlungsprozesse mit dem Ziel Gerechtigkeit herzustellen, notwendig ist. Auch Booth und Ainscow konstatieren: „Bei Inklusion geht es vor allem darum, inklusive Werte zu verankern [also einen entsprechenden Entwicklungspfad anzulegen, Anmerk. Verf.]. Inklusive Entwicklungen erfordern den Dialog über eine gemeinsame Werteorientierung. Dieser schließt alles ein, was in der Schule und ihrem Umfeld geschieht“ (Booth & Ainscow 2019, S. 15).

#### *Vielperspektivität als Gestaltungsprinzip*

Ein weiteres Kernanliegen, was insbesondere auch das Potential des Sachunterrichts als Vorreiter zur Integration beider Bildungsanliegen deutlich macht, ist die Berücksichtigung und die Wertschätzung unterschiedlicher individueller sowie fachlicher Perspektiven, also einerseits von der Sache und andererseits vom Kind aus gedacht. In den allgemeinen inklusionsdidaktischen Richtlinien der Sachunterrichtsdidaktik geht es darum Freiraum zu schaffen, um die vielfältigen Deutungsmuster der Schüler\*innen in den Unterricht einzubringen (u.a. Seitz 2005; Giest 2011; Pech 2013; Schomaker & Pech

2014; Simon & Pech 2019), die sich aus der zunehmenden resp. zunehmend wahrgenommenen Heterogenität in inklusiven Lerngruppen zwangsläufig ergeben und sie darüber hinaus fruchtbar für den Unterricht zu machen. In der BNE geht es nicht nur um die zentrale Kompetenzanforderung Perspektivenübernahme und darum Empathie einzuüben, z.B. durch die inhaltliche Berücksichtigung unterschiedlichster Akteur\*innenperspektiven. Vielmehr muss auch eine disziplinübergreifende Thematisierung ökologischer, ökonomischer, sozialer und politischer Aspekte in der Auseinandersetzung mit lokalen und globalen Problemstellungen stattfinden und dies mit Lösungsansätzen im Rahmen einer nachhaltigen Entwicklung verknüpft werden (siehe u.a. das Konzept der Gestaltungskompetenz nach Bormann & Haan 2008; des Lernbereichs Globale Entwicklung BMZ & KMK 2015 oder der „Key Competencies in Sustainability“ nach Wiek et al. 2011; die Diskurse um Globales Lernen bzw. BNE und Inklusion dazu bereits verbindend Böhme 2019; Vierbuchen & Rieckmann 2020). Diese Anforderung ist der Forderung der Vielperspektivität im Sachunterricht (z.B. Köhnlein 2013a; Albers 2017) sehr nah, mit der ebenfalls der Anspruch einer multidimensionalen Beleuchtung von Themen und der Heterogenität der Lernenden gerecht zu werden, verbunden wird. Duncker (2013b) formuliert sogar, dass „speziell der Wechsel zwischen Perspektiven zum entscheidenden Merkmal [wird v.V.], der die Qualität von Erkenntnisprozessen steigert“ (ebd., S. 3). Nimmt man dieses Anliegen ernst, ergibt sich daraus ein anderes Nachdenken über Unterricht und seine Gegenstände und Themen.

#### *Didaktisch-methodische Offenheit in der Organisation von Lernen*

Aus dieser Forderung und auch der Dimension veränderter Beziehungsverhältnisse zwischen Menschen und zwischen Natur und Menschen ergibt sich der gemeinsame Anspruch einer Öffnung in didaktisch-methodischer Gestaltung von Lernen. Dies spiegelt sich auf der Ebene der didaktisch-methodischen Ansprüche inklusiver Lernsettings und auf der Ebene von Gestaltungsprinzipien einer BNE wider, die immer wieder die Notwendigkeit einer Vielfalt von Zugängen (körperlich basierten, ästhetischen und stark handlungsorientierten) und das in Beziehung setzen der unterschiedlichen Zugänge in Lernprozessen sowie das selbstentdeckende Moment (z.B. Gaedke-Eckardt 2010; Schomaker 2007; Seitz 2005; Muheim et al. 2014b; Stoltenberg et al. 2013) zu Themen (einer nachhaltigen Entwicklung) in den Vordergrund stellen. Dabei sind gute Strategien der Komplexitätsreduktion und der inhaltlich und methodisch differenzierten Unterrichtsplanung als Realisierung variierender Interaktions- und Repräsentationsmodi (z.B. Gebauer & Simon 2012) als zentral für die adäquate didaktische Ausgestaltung einzuschätzen, um die komplexen Themen wie Klimawandel und Globalisierung für alle Schüler\*innen anschlussfähig zu gestalten (Vierbuchen & Rieckmann 2020).

Auch die Fähigkeiten, die in diesen Lernsettings erworben werden sollen, sind sehr ähnlich und vor allem an viele vorliegende Ideen und Konzeptionalisierungen einer zukunftsfähigen Bildung zur Bewältigung unbekannter Aufgaben anschlussfähig. Immer wieder wird z.B. für das Lösen komplexer Herausforderungen die Teamfähigkeit und der Ausbau und die Entwicklung von Kooperations- und Kollaborationsfähigkeit in heterogenen Gruppen hervorgehoben (z.B. UNESCO 2014; UNECE 2012; OECD 2018). Die OECD (2018) beispielsweise fordert von einer zukunftsfähigen Ausbildung „the ability to establish positive interactions with people of different national, ethnic, religious, so-

cial or cultural backgrounds or gender“ (ebd., S. 8) zu fördern, die wiederum als notwendig erachtet wird „to take constructive action toward sustainable development and collective well-being“ (ebd.).

*Schule als Lernort für alle gestalten: Mitgestaltung und Partizipation ermöglichen*

Eine Grundbedingung, die beide Konzepte für eine gelingende Umsetzung ausmachen und wie oben bereits dargestellt, ist die Ermöglichung von Mitgestaltung und Partizipation an Entscheidungsprozessen in pädagogischen Settings (und darüber hinaus) mit dem übergeordneten Ziel eines „Empowerments“ (Vierbuchen & Rieckmann 2020; Böhme 2019). Beide Konzepte denken gesellschaftliche Entwicklung als gemeinsame Aufgabe, die sich nicht allein auf politischer Ebene vollziehen kann, sondern aktive und engagierte Individuen braucht. Aus diesem Grund muss Beteiligung allgemein in unterschiedlichen Bereichen des Alltagshandelns angelegt und eingeübt werden, wie eben vor allem auch in Bezug auf die Teilhabe an und Gestaltung von Bildungsangeboten. Eine gemeinsame Konsequenz, die sich aus dieser Forderung ergibt, ist, dass sich der Lernort Schule selbst verändern muss. Es geht dabei um eine „ganzheitliche Transformation von Lern- und Lehrumgebungen“ (DUK 2014). Im Kontext der BNE wird deutlich formuliert, dass es nicht nur um das Lehren und Lernen über Themen nachhaltiger Entwicklung geht, sondern auch um die Veränderung der „Werte und Strukturen der gesamten Institution“ (ebd., S. 18), wie auch das obige Zitat von Booth und Ainscow hervorhebt: Es geht vor allem darum, inklusive Werte zu verankern und eine gemeinsame Werteorientierung für (Schul-)Entwicklungsprozesse auszumachen und Strukturen, Kulturen und Praktiken fortlaufend auf deren Basis zu reflektieren und (weiter) zu entwickeln. Aus beiden Anliegen ergeben sich die grundlegenden Ideen einer Gestaltungsverantwortung und damit notwendigerweise die Forderung nach Räumen, wo Mitbestimmung und Mitgestaltung möglich und gewollt sind. Prinzipien wie das der Visionsorientierung, wo es um Ideen für die (gemeinsame) Zukunft geht, der Partizipationsorientierung oder der Wertschätzung der Perspektivenvielfalt und Empathie sind Leitideen, die sich nicht nur im Unterricht selbst, sondern im Schulleben konsistent abbilden sollten, damit Schule ein authentischer und experimenteller Erfahrungs- und Erlebnisraum wird, der dafür eine entsprechende Offenheit in den Strukturen, wie z.B. der zeitlichen Strukturierung des Lernens, in den didaktisch-methodischen Möglichkeiten, wie kommunales Engagement, und nicht zuletzt auch in den Räumlichkeiten, wie z.B. barrierefreie Gestaltung, braucht. Damit wird deutlich, dass die Umsetzung einer inklusiven BNE ein Umdenken im und eine Öffnung des Systems „Schule“ als Institution sowie des Unterrichts erforderlich macht und dabei eine gemeinsame Vision für diesen Prozess bereitstellen kann: nämlich ein gemeinsames Lernen für eine veränderte und sich stetig verändernde Schul- und Lernkultur, für eine gemeinsame Zukunft. Nicht nur in der BNE, sondern auch in der Inklusion müssen deshalb verstärkte Anstrengungen unternommen werden, um der gegenseitigen Einbindung und Bereicherung Rechnung zu tragen und damit die Verankerung einer inklusiven BNE voranzubringen (vgl. auch Reich 2020).

#### 4 Implikationen für die Lehrkräftebildung

Was bedeuten aber solche Implementationsforderungen für die Vorbereitung und Ausbildung der Lehrkräfte? In der Lehramtsausbildung gilt es aus unserer Sicht, Lehrkräfte zum einen inhaltlich, aber auch didaktisch-methodisch für die Auseinandersetzung mit global-gesellschaftlich relevanten Fragestellungen einer nachhaltigen Entwicklung zu sensibilisieren und vorzubereiten. Gleichzeitig gilt es gleichermaßen ihr Wissen und ihre Fähigkeiten für eine konstruktive Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen zu erhöhen. Das bedeutet:

- Nachhaltige Entwicklung muss als inklusives Anliegen integraler Bestandteil und explizit Thema in der Ausbildung sein.
- Dies kann durch eine breite Allgemeinbildung ausgehend von „Schlüsselproblemen“ (Klafki 1995) hin zu lösungsorientiertem Wissen umgesetzt werden.
- Zugleich muss besonders Wert auf ein breites didaktisch-methodisches und diagnostisches Repertoire (u.a. Kompetenzorientierung, Partizipations-, Reflexions-, Visionsorientierung) gelegt werden.
- (Angehende) Lehrkräfte sollten einen entsprechenden Veränderungswillen und die Fähigkeit Veränderungen anzustoßen entwickeln können, was wiederum eine kompetenzorientierte Lehre voraussetzt, die gleichzeitig Raum gibt für die Entwicklung und Identifikation einer eigenen Wertorientierung im pädagogischen Handeln.

Diese Forderungen bedeuten auch, dass die Lehrkräfte gezielt auf die Lehr- und Lernniveaus der Schüler\*innen in der Schulpraxis vorbereitet werden, um einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität und ein Repertoire an Möglichkeiten zu entwickeln. Dabei müssen gezielt Kompetenzen aus dem Feld Inklusion und BNE gefördert und vernetzt werden, um diese in den Ausbildungsgängen plausibel und qualitativvoll zu verankern und nicht bereits in der Ausbildung als separate Anliegen nebeneinanderzustellen. Insbesondere mag dazu beitragen, die angehenden Lehrkräfte eine Vision von zukunftsfähiger und anzustrebender Bildung entwickeln zu lassen, in der bereits sichtbar werden wird, welche Werte darin handlungsleitend sind. Innovationen im Bildungssystem zu implementieren, ist meist ein langwieriger Prozess, gleichwohl bieten die individuellen Gestaltungsmöglichkeiten meist auch viel Freiraum, um Lernaktivitäten mit den Schüler\*innen zu gestalten. Voraussetzung dafür ist die Erfahrung der Selbstwirksamkeit und des Selbstvertrauens, aber auch eine Offenheit für gemeinsames Lernen und ergebnisoffene Prozesse. Veränderungswillen entwickeln zu können, braucht auch eine Stärkung sozial-emotionaler Aspekte der Lehrer\*innenpersönlichkeit und die Förderung der Haltungen, die in BNE inklusiv notwendig sind, für den Berufseinstieg sowie letztlich eine Ermunterung zu lebenslangem Lernen.

#### 5 Ein Beispiel aus der Praxis: Kinderrechte als Thema für eine Unterrichtseinheit in der Grundschule

An der Leuphana Universität Lüneburg wurden im Rahmen des durch die Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Forschungs- und Entwicklungsprojekts *ZZL-Netzwerk* sog. transdisziplinäre Entwicklungsteams etabliert, in denen Forschende der Leuphana

mit Praktiker\*innen an gemeinsam generierten Fragestellungen zu unterschiedlichen Herausforderungen der schulischen Praxis institutionen- und phasenübergreifend zusammenarbeiten (Kulin 2019). Im Mittelpunkt dieser Zusammenarbeit steht die Entwicklung und Verfestigung von innovativen Konzepten, Materialien und Lehr-Lern-Formaten, die sowohl Eingang in die universitäre Lehre als auch in die schulische Praxis finden sollen. Zudem sollen sich dadurch neue wissenschaftliche Forschungsfragen generieren lassen.

Das *Entwicklungsteam Sachunterricht* wurde im Dezember 2016 gegründet und besteht aus Forschenden der Leuphana sowie praxiserfahrenen Sachunterrichtslehrkräften und Vertreter\*innen außerschulischer Bildungsorte, die gemeinsam an theorie- und praxisrelevanten Fragestellungen im Kontext eines kompetenzorientierten Sachunterrichts unter der Perspektive BNE zusammenarbeiten (Barth & Bürgener 2020). In einem kollaborativen Prozess werden aktuelle schulpraktische Herausforderungen in Zusammenhang mit BNE gemeinsam mit den Praktiker\*innen identifiziert und daraus Aufgabenstellungen formuliert, die entweder direkt im Entwicklungsteam bearbeitet oder als Ausgangspunkt für studentische Seminare nutzbar gemacht werden (Bürgener & Barth 2018). Die Outputs in Form von Konzepten und Unterrichtsmaterialien werden anschließend durch die Praktiker\*innen des *Entwicklungsteams Sachunterricht* an den beteiligten Schulen und zum Teil an den außerschulischen Bildungsorten erprobt und langfristig in die Praxis implementiert.

Im Sommersemester 2019 wurde in einem gemeinsamen Aushandlungsprozess des Entwicklungsteams das Thema „Kinderrechte“ mit dem Schwerpunkt „Kindheit hier und anderswo“ in den Mittelpunkt der Zusammenarbeit gestellt und als Seminarthema für Sachunterrichtsstudierende im 4. Bachelorsemester formuliert. Dieses Thema bietet eine hohe Anschlussfähigkeit für die Schüler\*innen vor Ort sowie die Akteur\*innen in einer globalisierten Welt und eröffnet damit vielfältige Lerngelegenheiten für BNE. Zudem besteht eine hohe politische und gesellschaftliche Aktualität, da das Übereinkommen über die Rechte des Kindes („UN-Kinderrechtskonvention“) 1989 von der Generalversammlung der Vereinten Nationen verabschiedet wurde und somit 2019 sein dreißigjähriges Jubiläum feiern konnte. Bis heute haben abgesehen von den USA alle UN-Mitgliedstaaten die Konvention ratifiziert (insgesamt 196 Nationen).<sup>1</sup>

Zur Reduktion des Komplexitätsgrades wurde den Studierenden eine Lüneburger Grundschule aus dem Entwicklungsteam als Kooperationspartnerin zur Seite gestellt, auf deren Bedürfnisse und spezifische Lerngruppe die Unterrichtseinheit abgestimmt werden sollte. Über den Verlauf eines Semesters erarbeiteten die Studierenden eine in sich schlüssige Unterrichtseinheit für die dritte und vierte Klasse, bei der die Entwicklung der Fähigkeit zur Empathie und der Perspektivübernahme im Mittelpunkt stand. Inwiefern die Auseinandersetzung mit einem inklusiven Thema wie den Kinderrechten durch die Perspektive BNE ermöglicht und eine inklusive Gestaltung der Einheit durch die In-

---

<sup>1</sup> Deutschland hat sich dem Übereinkommen 1992 verpflichtet (Maywald 2010), dieses jedoch erst im Juni 2010 vorbehaltlos anerkannt. Seit April 2014 ist in der Bundesrepublik mit Inkrafttreten des dritten Zusatzprotokolls auch eine Grundlage der Individualbeschwerde und somit ein wichtiges Instrument für die Durchsetzung von Kinderrechten geschaffen (BMFSFJ 2018).

tegration BNE- und inklusionsspezifischer didaktischer Prinzipien gewährleistet werden kann, wird im Folgenden beispielhaft skizziert.

#### *Kernidee der Gerechtigkeit*

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Kinderrechte ermöglicht über die Thematisierung von Recht und Unrecht sowie Rechten und Pflichten eine Hinführung auf das Thema Gerechtigkeit. Grundschulkindern wird durch lebensweltorientierte Fragestellungen z.B. zu eigenen (Un)Gerechtigkeitserfahrungen ein einfacher Zugang zu Gerechtigkeitsfragen ermöglicht.

#### *Vielperspektivität als Gestaltungsprinzip*

Über die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Biografien von Kindern aus verschiedenen Ländern soll Neugier am Leben anderer Menschen geweckt sowie die Fähigkeit gefördert werden, ggf. andere Perspektiven einzunehmen und voneinander zu lernen. Zur Stärkung eines globalen Wir-Gefühls im Sinne einer BNE wurde bei der Entwicklung der Biografien ein besonderes Augenmerk auf die stereotypensensible Gestaltung der Einheit gelegt. Bei der Entwicklung der Einheit wurde zudem insbesondere auf die große Heterogenität der Lerngruppe eingegangen, die sich durch einen überdurchschnittlich hohen Anteil an Geflüchteten auszeichnete sowie Kindern aus Familien mit eher niedrigen Bildungsabschlüssen.

#### *Methodisch-didaktische Offenheit in der Organisation von Lernen:*

Entsprechend der Lerngruppe liegt ein besonderer Fokus auf dem Einbezug von Individualisierungsmöglichkeiten zur Ermöglichung einer adaptiven Unterrichtsgestaltung durch die Lehrkräfte. Vielfältige Zugänge (u.a. haptisch, über Texte, Bilder und Videos) und Methoden (z.B. Gruppen- und Einzelarbeit, Lernen an Stationen, Traumreise, Rollenspiel) bieten verschiedene Anschlussmöglichkeit und Zugänge für die heterogene Zielgruppe, die durch die individuellen Herangehensweisen bei teilweiser Entscheidungsfreiheit die notwendige Offenheit bieten.

#### *Schule als Lernort für alle gestalten: Mitgestaltung und Partizipation ermöglichen*

Für die Grundschul Kinder werden verschiedene Möglichkeiten der Mitgestaltung geschaffen. Die Auseinandersetzung mit Rechten und Pflichten in der Gemeinschaft eröffnet beispielweise die gemeinsame Festlegung von Klassenregeln für den Umgang miteinander in der Klasse. Der gemeinsame Aushandlungsprozess der Regeln und eine regelmäßige Reflexion des Umgangs mit diesen Regeln macht die Mitverantwortung für die Kinder erfahrbar.

## **6 Fazit und Ausblick**

Eine inklusive Bildung für nachhaltige Entwicklung zu gestalten, mag im ersten Moment wie eine nicht lösbare Mammutaufgabe erscheinen. Auf den zweiten Blick zeigen sich deutliche Überlappungen in zentralen Gedanken der beiden Implementationsanforderungen und reichlich Inspiration für eine Vision zukunftsfähiger Bildung. Ein problem- und dabei lösungsorientierter und integrativer Sachunterricht der Grundschule bietet viele

inhaltliche, aber auch methodisch-didaktische Anknüpfungspunkte für Themen gesellschaftlicher Entwicklung und für eine Lernkultur der Anerkennung vielfältiger Lernwege. Simon und Pech (2019) arbeiten die Beiträge der Sachunterrichtsdidaktik aufgrund der bereits langen Auseinandersetzung mit Fragen der Inklusion und der Integration unterschiedlicher Perspektiven, auch verstanden als „Grundlage und Produkt von Partizipation“ (ebd., S. 101) heraus. Auch sie leiten daraus ab, dass „die tradierte Rahmung von Schule zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verändern sei“ (ebd.). Die konsequente Verbindung der beiden Konzepte könnte Antworten geben auf die noch offene Frage, wie sich die „Sachen“, die Themen oder auch „Gegenstände eines inklusiven Sachunterrichts (neu) bestimmen lassen (müssen)“ (ebd., S. 100). In Finnland beispielsweise wurde das „phenomenon-based learning“ als längere Projektphase im Schulhalbjahr ebenfalls (nicht nur) mit Themen einer nachhaltigen Entwicklung verknüpft, gerade um deren Komplexität Rechnung zu tragen und fächerübergreifendes, interdisziplinäres Arbeiten sowie individuelles Lernen zu institutionalisieren (z.B. Halinen 2018; Lonka 2018). Halinen (2018, S. 81) skizziert die vier grundlegenden „values on which basic education in Finland is based“, wovon im Prinzip alle vier formulierten Anliegen mit der Implementation von Inklusion und einer BNE verbunden sind: „Uniqueness of every pupil, right to a good education“, „Educated human being and active citizen“, „Cultural diversity as richness“ und „Necessity of a sustainable way of life“ (ebd.). Insgesamt verweisen diese als zukunftsfähige Bildungsanliegen formulierten Ziele im Rahmen der Öffnung von Schule und Unterricht auf die Chancen eines vielperspektivischen sowie inter- und transdisziplinären Lernens. Dabei kann und sollte gerade Vielperspektivität als inhaltlich-disziplinbezogenes Kriterium, aber auch als die Heterogenität von beteiligten Akteur\*innen (an Unterricht, im Rahmen beleuchteter Themen) adressierendes Kriterium des Sachunterrichts systematisch Berücksichtigung finden (vgl. z.B. Blanck 2019). Gleichzeitig könnten vom Sachunterricht ausgehend phänomen-basierte Ansätze in der Grundschule etabliert werden, mit denen gerade auch die anderen zu erlernenden Grundfertigkeiten in einen sinnhaften Kontext gestellt werden können; sollte man doch meinen, dass dieser „innovative Ansatz“ dem Sachunterricht bereits längst innewohnt (z.B. Köhnlein 2012) und es ggf. nur eine Frage der tatsächlichen Entfaltung dieses Potentials ist. Die Frage, wie Lehrkräfte entsprechend professionalisiert werden können, sollte in den empirischen Fokus rücken sowie Überlegungen angestellt werden, wie auch der Perspektivrahmen der GDSU (GDSU 2013) entsprechende Aspekte berücksichtigen kann.

## **Literaturverzeichnis**

- Albers, Stine (2017): Bildung und Vielperspektivität im Sachunterricht - ein „inniges“ Verhältnis. In: GDSU Journal (6), S. 11-20.
- Barth, Matthias & Bürgener, Lina (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung in der schulischen Praxis verankern. In: Die Weiterbildung (2), S. 21-23.
- BMBF (2017): Nationaler Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin. URL: [https://www.bmbf.de/files/Nationaler\\_Aktionsplan\\_Bildung\\_f%C3%BCr\\_nachhaltige\\_Entwicklung.pdf](https://www.bmbf.de/files/Nationaler_Aktionsplan_Bildung_f%C3%BCr_nachhaltige_Entwicklung.pdf) [16.06.2020].
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (2018): Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien. URL:

- <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/78b9572c1bffd3345d8d393acbbfe8/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [03.11.2020].
- Bundesministerium für Umwelt, Naturschutz und nukleare Sicherheit (BMU) (2019): Klimaschutzprogramm 2030 der Bundesregierung zur Umsetzung des Klimaschutzplans 2050. URL: <https://www.bmu.de/publikation/klimaschutzprogramm-2030> [23.10.2019].
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) & Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bonn & Berlin.
- Böhme, Lars (2019): Politische Bildung für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Perspektiven Globalen Lernens an Förderzentren. Frankfurt a.M.
- Booth, Tony & Ainscow, Mel (2019): Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. 2. Auflage. Weinheim & Basel.
- Bormann, Inka (2013): Wissensbezogene Innovationsanalyse - ein Beitrag zur Erweiterung von Forschungstraditionen. In: Matthias Rürup und Inka Bormann (Hrsg.): Innovationen im Bildungswesen. Analytische Zugänge und empirische Befunde. Wiesbaden, S. 89-109.
- Bormann, Inka & Haan, Gerhard de (Hrsg.) (2008): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden.
- Brock, Antje (2018): Verankerung von Bildung für nachhaltige Entwicklung im Bildungsbereich Schule. In: Antje Brock, Gerhard de Haan, Nadine Etzkorn & Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen, Berlin & Toronto, S. 67-115.
- Brock, Antje & Grund, Julius (o.J.): Executive Summary. Bildung für nachhaltige Entwicklung in Lehr-Lernsettings. Quantitative Studie des nationalen Monitorings - Befragung von Lehrkräften. Hrsg. v. Freie Universität Berlin. Institut Futur. Wissenschaftliche Beratung Weltaktionsprogramm BNE. Berlin.
- Bürgener, Lina & Barth, Matthias (2018): Sustainability competencies in teacher education: Making teacher education count in everyday school practice. In: Journal of Cleaner Production (174), S. 821-826.
- United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA) (2015): Sustainable Development Goals: 17 Goals to Transform our World. URL: <https://sustainabledevelopment.un.org> [31.12.2015].
- Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2014): Vom Projekt zur Struktur. Projekte, Maßnahmen und Kommunen der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Hrsg. v. DUK - Deutsche UNESCO-Kommission e.V. Bonn. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/vom-Projekt-zur-Struktur\\_2014.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/vom-Projekt-zur-Struktur_2014.pdf) [30.11.2021].
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2010): Inklusion als Perspektive auf den Sachunterricht. Konkretisierung mithilfe des Konzepts der ästhetischen Forschung. In: Sonderpädagogische Förderung heute (3), S. 305-318.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen. In: widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Giest, Hartmut (2011): Sachunterricht und Inklusion. In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion Bad Heilbrunn, S. 13-21.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? In: Petra Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant & Manfred Prenzel (Hrsg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden, S. 17-39.
- Haan, Gerhard de (2008): Gestaltungskompetenz als Kompetenzkonzept einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. In: Inka Bormann & Gerhard de Haan (Hrsg.): Kompetenzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Operationalisierung, Messung, Rahmenbedingungen, Befunde. Wiesbaden, S. 23-43.
- Haan, Gerhard de (2018): Allgemeine Einführung zum Stand der Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. In: Antje Brock, Gerhard de Haan, Nadine Etzkorn & Mandy Singer-Brodowski (Hrsg.): Wegmarken zur Transformation. Nationales Monitoring von Bildung für nachhaltige Entwicklung in Deutschland. Opladen, Berlin & Toronto, S. 13-23.
- Halinen, Irmeli (2018): The new educational curriculum in finland. In: Michiel Matthes, Lea Pulkkinen, Christopher Clouder & Belinda Heys (Hrsg.): Improving the Quality of Childhood in Europe. Brüssel, S. 75-89.
- Herzmann, Petra & König, Johannes (2016): Lehrerberuf und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn.

- Hinz, Andreas (2011): Inklusive Pädagogik - Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 23-38.
- Kahlert, Joachim (1998): Grundlegende Bildung im Spannungsverhältnis zwischen Lebensweltbezug und Sachanforderungen. In: Brunhilde Marquardt-Mau & Helmut Schreier (Hrsg.): Grundlegende Bildung im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 67-81.
- Klafki, Wolfgang (1992): Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts. In: Roland Lauterbach, Walter Köhnlein, Kay Spreckelsen & Elard Klewitz (Hrsg.): Brennpunkte des Sachunterrichts. Vorträge zur Gründungstagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts e.V. vom 19. bis 21. März 1992 in Berlin. Kiel, S. 11-31.
- Klafki, Wolfgang (1995): „Schlüsselprobleme“ als thematische Dimension einer zukunftsbezogenen "Allgemeinbildung" - Zwölf Thesen. In: Die Deutsche Schule, 3. Beiheft, S. 9-14.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim & Basel.
- KMK (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2015/Beschluss der Hochschulrektorenkonferenz vom 18.03.2015. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_03\\_12-Schule-der-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf) [23.04.2020].
- KMK (2017): Zur Situation und zu Perspektiven der Bildung für nachhaltige Entwicklung. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 17.3.2017. URL: [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_03\\_17-Bericht-BNE-2017.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_03_17-Bericht-BNE-2017.pdf) [10.06.2020].
- Köhnlein, Walter, Marquardt-Mau, Brunhilde & Duncker, Ludwig (2013): Vielperspektivität. In: [www.widerstreit-sachunterricht.de](http://www.widerstreit-sachunterricht.de), Ausgabe Nr. 19/Okttober 2013.
- Kulin, Sabrina (2019): Beziehungen bilden als wesentliches Merkmal von Lehrer/innen-Bildung – ein Fallbeispiel zu phasen- und institutionenübergreifenden Entwicklungsteams. In: Ulrike Graf & Telse Iwers (Hrsg.): Beziehungen bilden. Wertschätzende Interaktionsgestaltung in pädagogischen Handlungsfeldern. Bad Heilbrunn, S. 166-178.
- Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit & Textor, Annette (2014a): Eine allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der Inklusiven Didaktik. In: Bettina Amrhein & Myrle Dziak-Mahler (Hrsg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York, S. 89-107.
- Kullmann, Harry, Lütje-Klose, Birgit, Textor, Annette, Berard, J., & Schitow, Katharina (2014b): Inklusiver Unterricht - (Auch) eine Frage der Einstellung! Eine Interviewstudie über Einstellungen und Bereitschaften von Lehrkräften und Schulleitungen zur Inklusion. In: Schulpädagogik heute 5.10, S. 1-14.
- Künzli, Christine & Bertschy, Franziska (2008): Didaktisches Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. 3. überarbeitete Fassung (Arbeitspapier Nr. 1). Bern.
- Künzli David, Christine (2007): Zukunft mitgestalten. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung - didaktisches Konzept und Umsetzung in der Grundschule. Bern.
- Lienau, Robin (2014): Bildung für nachhaltige Entwicklung als orientierende Grundlage. In: Ute Stoltenberg, Julia Preisigke, Julia Drexhage & Robin Lienau (Hrsg.): Exemplarisch lernen an der „Lüneburger Heide“. Mit Komplexität und Vielperspektivität umgehen lernen. Bad Homburg v. d. H., S. 21-44.
- Lonka, Kirsti (2018): Phenomenal Learning from Finland. Helsinki.
- Maywald, Jörg (2010): UN-Kinderrechtskonvention: Bilanz und Ausblick. In: APuZ - Aus Politik und Zeitgeschichte (38), S. 8-15.
- Michelsen, Gerd (2008): Grundlagen nachhaltiger Entwicklung. Studienbrief. Lüneburg. URL: <https://www.dbu.de/OPAC/ab/DBU-Abschlussbericht-AZ-30564-Studienbrief1.pdf> [30.11.21].
- Miller, Susanne & Brinkmann, Vera (2011): Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in einem Sachunterricht für alle Kinder. In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): Sachunterricht - auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn, S. 67-78.
- Muheim, Verena, Bertschy, Franziska, Künzli David, Christine & Wüst, Letizia (2014a): Bildung für eine Nachhaltige Entwicklung als Beispiel für perspektiven-integrierenden Sachunterricht. In: GDSU Journal, 4, S. 49-58.
- Muheim, Verena, Künzli David, Christine, Bertschy, Franziska & Wüst, Letizia (2014b): Grundlagenband. Bildung für eine nachhaltige Entwicklung vertiefen. Herzogenbuchsee.

- Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Kerncurriculum für die Grundschule Schuljahrgänge 1-4. Sachunterricht. Hrsg. v. Niedersächsischen Kultusministerium. URL: [http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc\\_su\\_n-line.pdf](http://db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/kc_su_n-line.pdf) [23.04.2020].
- OECD (2018): Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework. PISA. URL: <http://www.oecd.org/pisa/aboutpisa/Global-competency-for-an-inclusive-world.pdf> [30.11.2021].
- Pech, Detlef (2013): Inklusion im Sachunterricht. Zur Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik. In: Grundschule, 45(2), S. 32-33.
- Pech, Detlef (2016): Inklusiver Sachunterricht. In: LISUM (Hrsg.): Lernarrangements für den Sachunterricht. Teil I. Ludwigsfelde-Struveshof, S. 14-16.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (Hrsg.) (2019): Inklusion im Sachunterricht – Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn.
- Politik- und Sozialforschung GmbH (forsa) (2019): Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland - Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Lehrerbefragung. Berlin. URL: [https://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2019/05/Ergebnisbericht\\_text\\_Inklusion\\_2019.pdf](https://www.vbe-bw.de/wp-content/uploads/2019/05/Ergebnisbericht_text_Inklusion_2019.pdf) [30.11.21].
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 3. Auflage. Wiesbaden.
- Reich, Kersten (Hrsg.) (2012): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Weinheim & Basel.
- Reich, Kersten (2018): Inklusive Bildung in Deutschland umsetzen. In: Deutsche UNESCO-Kommission e. V. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-11/Inklusive\\_Bildung\\_in\\_Deutschland%20umsetzen.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-11/Inklusive_Bildung_in_Deutschland%20umsetzen.pdf) [23.04.2020].
- Reich, Kersten (2020): BNE inklusiv. Ergebnisse und Handlungsempfehlungen des Fachtreffens Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) und Inklusion im Rahmen der Umsetzung des Orientierungsrahmens Globale Entwicklung in der Schule. Unter Mitarbeit von Marie Bludau, Lars Böhme, René Danz, Lydia Kater-Wettstädt, Katarina Roncevic und Robert Schreiber. Hrsg. v. Engagement Global gGmbH. URL: [https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bne\\_inklusiv.pdf](https://www.globaleslernen.de/sites/default/files/files/link-elements/bne_inklusiv.pdf) [30.11.21].
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schomaker, Claudia & Pech, Detlef (2014): Die Bedeutung kindlicher Zugänge und Sichtweisen für den Unterricht. Serie: Sachunterricht und Inklusion (Teil 2). In: Grundschule Sachunterricht, 16(62), S. 36-37.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion Online (1) 2006.
- Simon, Jaqueline (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung als Gegenstand und Anforderung inklusionsorientierten (Sach-)Unterrichts. In: Martin Siebach, Jaqueline Simon & Toni Simon (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler, S. 99-109.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): Inklusiver Fachunterricht – Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen. Bad Heilbrunn, S. 99-106.
- Sterling, Stephen R. (2015): Sustainable Education. Re-visioning Learning and Change. Cambridge.
- Stoltenberg, Ute (2013): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert - Weltorientierung für eine nachhaltige Entwicklung. In: Ute Stoltenberg (Hrsg.): Weltorientierung durch Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. Theoretische Grundlagen und Praxis des Sachunterrichts in der Grundschule. Bad Homburg v.d.H., S. 13-45.
- Stoltenberg, Ute, Asmussen, Sören, Golly, Nadine, Holz, Verena, Kosler, Thorsten, Offen, Susanne, Uzun, Bahadir (2013): Sachunterricht für das 21. Jahrhundert. Mit dem Konzept Bildung für eine nachhaltige Entwicklung arbeiten. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest & Detlef Pech (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, S. 99-119.
- Textor, Annette, Kullmann, Harry & Lütje-Klose, Birgit (2014): Eine Inklusion unterstützende Didaktik – Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In: Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2014, S. 69-91.

- UN (2017): Die UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Hrsg. v. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen. URL: [https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN\\_Konvention\\_deutsch.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2) [23.04.2020].
- UNECE (2012): Learning for the future. Competences in Education for Sustainable Development. Utrecht. URL: <https://unece.org/info/Environment-Policy/Education-for-Sustainable-Development/pub/3098> [30.11.21].
- UNESCO (2014): UNESCO-Roadmap zur Umsetzung des Weltaktionsprogramms „Bildung für nachhaltige Entwicklung“. Bonn. URL: [https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco\\_roadmap\\_bne\\_2015.pdf](https://www.unesco.de/sites/default/files/2018-01/unesco_roadmap_bne_2015.pdf) [10.10.2019].
- Vierbuchen, Marie-Christine & Rieckmann, Marco (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und inklusive Bildung - Grundlagen, Konzepte und Potenziale. In: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 43 (1), S. 4-11.
- Wulfmeyer, Meike (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler.

## **Inklusive Hochschullehre als Diskriminierungskritik**

In diesem Beitrag möchten wir die Arbeit der AG Diskriminierungskritische Lehre (im Folgenden DiKriLe) als Praxisbeispiel vorstellen. Dafür werden exemplarische Ergebnisse einer Pilotstudie zum Diskriminierungserleben im Sachunterrichtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin dargelegt, die Anlage einer für diskriminierungssensiblere und -kritischere Lehre erstellten Checkliste beschrieben und weitere allgemeine Arbeitsergebnisse aufgezeigt. Wir erhoffen uns dadurch in einen produktiven Austausch mit anderen Vertreter\*innen des Fachs über die Gestaltung inklusiver, universitärer Sachunterrichtslehre zu treten.

### **1 Inklusive Sachunterrichtslehre an der Hochschule – ein Desiderat?**

Gerne wird in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion auf ein Zitat von Hinz verwiesen, wonach der Sachunterricht für die „inklusive Perspektive prädestiniert“ sei (Hinz 2011). Dies wird vor allem mit den spezifischen konzeptionellen Anlagen des Fachs begründet und in diesem Zusammenhang auf zentrale sachunterrichtsdidaktische Bezugspunkte, wie denen der Vielperspektivität oder der grundlegenden, allgemeinen Bildung verwiesen (Simon 2019; Simon & Pech 2019). Doch obwohl im Sachunterricht schon vergleichsweise früh entsprechende empirische Forschungsarbeiten vorgelegt (vgl. Seitz 2005; Schomaker 2007) und im Kontext der Jahrestagung der GDSU 2010 unter dem Thema „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion“ eine große Zahl an Publikationen mit Bezug auf Inklusion veröffentlicht wurden (vgl. Giest et al. 2011), bestätigt sich dies nicht als Hinweis darauf, dass der Sachunterricht den Inklusionsgedanken auch umfassend aufgegriffen hätte (Pech & Schomaker 2013). Denn Pech, Schomaker und Simon (2019) konstatieren, dass zwar nach einer ‚ersten Phase‘ zwischen den Jahren 2003 bis 2010, in der sich der Diskurs im Sachunterricht auf einige wenige Beteiligte beschränkte und insgesamt „sehr überschaubar“ (ebd., S. 10) war, die Anzahl sachunterrichtlicher Publikationen zum Thema Inklusion nach 2012 zwar kontinuierlich angestiegen sei, „sodass gegenwärtig eine Vielzahl sachunterrichtsbezogener Veröffentlichungen zum Thema Inklusion und Sachunterricht(sdidaktik) vorliegt“ (ebd.), es aber aufgrund der weiterhin kleinen Gruppe von Autor\*innen, die „konsequent ... [zum] Zusammenhang von Inklusion und Sachunterricht“ (Simon 2019, S. 114) publizieren, fraglich bleibt, ob sich Inklusion als Querschnittsthema im sachunterrichtlichen Diskurs verankern wird. Vor diesem schlaglichtartigen Abriss zum Stand der Diskussion zu Inklusion im Sachunterricht kann ergänzend beobachtet werden, dass sich nur ein geringer Teil dieser Publikationen dem Kontext von Hochschullehre widmet

und wenn, dann zumeist mit einer Fokussierung auf Sachunterrichtsstudierende. Eine (breite) (kritische) theoretische und empirische Auseinandersetzung mit Sachunterrichtslehre an der Hochschule stellt eine Leerstelle in der bisherigen sachunterrichtsdidaktischen Diskussion zu Inklusion dar. Dies kann exemplarisch mit einem Blick auf den Sammelband „Inklusion im Sachunterricht – Perspektiven der Forschung“ (Pech et al. 2019) verdeutlicht werden, der als Momentaufnahme aktueller empirischer Forschung im Sachunterricht zu Inklusion gelesen werden kann. Hier bildet sich ein breites Spektrum an Themen und Fragestellungen ab. Im Kontext von Hochschule finden sich darin Fragestellungen zu (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften und deren Einstellungen, Sichtweisen und Wissen. So spielt Hochschullehre in einigen Forschungsarbeiten als Kontext eine Rolle (siehe z.B. Kollinger 2019; Sellin & Michalik 2019), universitäre sachunterrichtsdidaktische Lehre an sich rückt indes nicht in den Fokus der Betrachtung, d.h. sie ist selbst kein Forschungsgegenstand.

Uns erscheint diese Perspektive jedoch als eine relevante und zentrale. Hochschule verstanden als ein privilegierter Ort, der „der Herstellung, Behandlung und Wahrung von Erkenntnis verpflichtet ist“ (Arens et al., S.10), (re-)produziert kontextabhängiges Wissen und Praxen, die Einfluss auf die Wissensproduktion und -vermittlung zu Inklusion an Hochschule haben, die zumindest reflektiert, aber auch erforscht werden müssten, um Aussagen über (inklusive) Vermittlungskontexte in der universitären Sachunterrichtsdidaktik treffen zu können. Bleibt der Ort der Theoriebildung und -vermittlung ‚unbeleuchtet‘ so verschleiert sich auch die Möglichkeit diesem zugehörige Fragestellungen zu thematisieren, zum Beispiel: Wie (inklusive) werden universitäre Räume von Sachunterrichtsstudierenden wahrgenommen? Kann ein Lernen zu Inklusion in nicht inklusiven Räumen gelingen? Und für den Sachunterricht, als Disziplin und Fach, die und das Bildung als zentralen Bezugspunkt didaktischer Überlegungen definiert und bei der Bestimmung des Bildungsbegriffs häufig auf Klafki rekurriert, können noch viel grundsätzlichere Fragen aufgeworfen werden, wie zum Beispiel: Sind aus Sicht von Studierenden Räume der Sachunterrichtslehre so gestaltet, dass Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität (aus)geübt werden können? Wie kann ein Verständnis für gesellschaftliche Bildung in Räumen vermittelt werden, die nicht als solche wahrgenommen werden? Oder inwiefern ist die Thematisierung und Bearbeitung von gesellschaftlich produzierter Ungleichheit an der Universität Bestandteil des Sachunterrichtstudiums? Welche universitären Erfahrungsräume sind für Sachunterrichtsstudierende hilfreich, um ein (klafkisches) Bildungsverständnis aufzubauen?

## **2 Diskriminierungskritik – theoretische Grundlagen und Einblicke in die Praxis der AG Diskriminierungskritische Lehre am Arbeitsbereich Sachunterricht und seine Didaktik der Humboldt-Universität zu Berlin**

Vor diesem Hintergrund hat sich im Wintersemester 2018/2019 am Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik der Humboldt-Universität zu Berlin die AG Diskriminierungskritische Lehre (AG DiKriLe) konstituiert. Sie besteht aus Lehrenden, Forschenden, Studierenden und studentischen Mitarbeiter\*innen des Sachunterrichts und seiner Didaktik. Im ersten Jahr des Bestehens konnten durch universitätsinterne Mittel zwei studentische Mitarbeiter\*innen eingestellt werden, die den Aufbau der AG-Arbeit

maßgeblich mit vorangetrieben haben.<sup>1</sup> Auf Grundlage eines breiten Inklusionsverständnisses strebt die Arbeit der AG DiKriLe an, sachunterrichtsdidaktische Lehre durch kritische Reflexion und praktische Intervention inklusiver zu gestalten. Nach Lindmeier und Lütje-Klose (2015) wird dieser ein Inklusionsverständnis zugrunde gelegt, das grundsätzlich alle Lernenden mit ihren spezifischen Ausgangslagen, insbesondere jedoch potenziell vulnerable und/oder marginalisierte Gruppen adressiert (ebd., S. 8f.). Dieses Inklusionsverständnis ist eng verwoben mit Diskriminierungskritik, da die gesellschaftliche Hervorbringung solcher Positionen mit Machtstrukturen, die diskriminierende Momente für ihre (Re-)Produktion nutzen, einhergehen kann. Diskriminierung wird hier nach Hormel und Scherr (2010) verstanden als „Äußerungen und Handlungen, die sich in herabsetzender oder benachteiligender Absicht gegen Angehörige bestimmter sozialer Gruppen richten“ (ebd., S. 7) und insbesondere unter einer sozialwissenschaftlichen Sichtweise, in der strukturelle, institutionelle, mittelbare oder indirekte Diskriminierungen in den Fokus rücken, die nicht zureichend durch „den Verweis auf individuelle Meinungen und Einstellungen und auch nicht durch sozialpsychologisch zu erklärende Gruppenprozesse erklärt werden können“ (ebd., S. 9).

Diskriminierung (re-)produziert in diesem Verständnis Differenzverhältnisse, die bestimmten, diskursiv hervorgebrachten Gruppen den Zugang zu Ressourcen erleichtern und bestimmten Gruppen potentiell eben diesen Zugang erschweren. Diskriminierung wirkt auf diese Weise exkludierend.

Entsprechend liegt der Fokus der AG-Arbeit darauf, individuelle und strukturelle Momente hochschulspezifischer Diskriminierung zu erkennen, zu kritisieren und abzubauen sowie konkreter, Hinweise darauf zu erlangen, wie sich Diskriminierung im Kontext von Sachunterrichtslehre äußert und kritisiert werden kann, um das Diskriminierungsrisiko vulnerabler Gruppen im Studium des Sachunterrichts und seiner Didaktik zu mindern. Dies erscheint besonders wichtig, da im Sachunterricht im Gegensatz zu anderen Fächern ‚inklusive Themen‘ (wie Armut, Rassismus, Heteronormativität, Gesundheit etc.) Inhalte von Lehre sein können und diese somit ein besonderes Potential bergen, durch und in der Verhandlung dieser Inhalte exkludierende sowie potentiell diskriminierende und verletzende Momente aufzuwerfen. Ferner können durch Machtstrukturen in Seminaren Wissensbestände priorisiert werden, mit denen spezifische Sichtweisen, die einer bestimmten (zumeist privilegierten) sozialen Positionierung entspringen, als bedeutsames etabliert werden. Lehrende können z.B. den Raum ihrer Lehre strukturieren:

„Das Vorausgegangene zu kommentieren, zu bewerten, zum Gegenstand von Reflexion zu machen, und dabei die eigene Deutungsrichtung als im Hinblick auf rationale Durchdringungen und Erkenntnis angemessene und privilegierte zu markieren, kann als Praxis verstanden werden, mit der vorrangiges Wissen im Kontext universitärer Lehre produziert wird“ (Machold & Mecheril 2013, S. 32).

---

<sup>1</sup> Anstoß für die Gründung der AG war die Broschüre „Diskriminierungskritische Lehre“ (<https://www.gender.hu-berlin.de/de/studium/diskriminierungskritik-1/broschuere-der-ag-lehre-diskriminierungskritische-lehre-denkanstoesse-aus-den-gender-studies>) der AG Lehre des Zentrums für transdisziplinäre Geschlechterstudien an der HU Berlin. Die AG DiKriLe wurde im ersten Jahr aus Mitteln des Sondertatbestandes Inklusion der Professional School of Education der HU Berlin gefördert.

Die Notwendigkeit einer diskriminierungskritischen Reflexion und Weiterentwicklung von Hochschullehre basiert in diesem Sinne auch auf einem machtkritischen Verständnis von Gesellschaft, welches Diskriminierung als gesellschaftlich strukturell verankertes Phänomen historisch gewachsener Ungleichheitsverhältnisse versteht, das alle gesellschaftlichen Räume durchzieht.

„Gesellschaftliche Differenzverhältnisse [...] sind Strukturmerkmale gesellschaftlicher Wirklichkeit. Sie prägen Biographien, Handlungs- und Interaktionssituationen und Institutionen – auch die Universität.“ (Arens et al. 2013, S. 9)

Vor diesem Hintergrund stellt eine diskriminierungssensible und -kritische Auseinandersetzung mit (hoch-)schuldidaktischen Fragen und deren strukturelle Verankerung und Sichtbarmachung im Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik ein zentrales Ziel der AG DiKriLe dar.

### **3 Diskriminierungserleben im Sachunterrichtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin – eine Pilotstudie**

Seit Bestehen der AG DiKriLe sind im Rahmen ihrer Arbeit Maßnahmen eingeleitet worden, die der Etablierung einer *Kultur der Diskriminierungssensibilisierung und -kritik* dienen sollen. Ainscow und Miles (2009) haben im Kontext international vergleichender Inklusionsforschung Schlüsselemente inklusiver Pädagogik herausgearbeitet, zu denen u.a. die Identifikation und Beseitigung von Barrieren und die partikuläre Hervorhebung von vulnerablen Gruppen zählen (ebd., S. 3). Diese lassen sich auch auf Hochschullehre übertragen, allerdings bergen aber eben jene Herangehensweisen unterschiedliche Dilemmata. Zunächst sind das Erleben von Diskriminierung und Barrieren individuell und sind somit nicht pauschal identifizierbar, es „kann in mehrfacher Hinsicht eine Perspektivendivergenz konstatiert werden“ (El-Mafaalani et al. 2017, S. 180). Ausgehend davon, dass Wirklichkeit nichts Gegebenes ist, „was Akteure passiv wahrnehmen, sondern ein aktiver Prozess des Herstellens sinnhafter Handlungszusammenhänge und Deutungsmuster“ ist, wird Diskriminierung erst vor dem Hintergrund spezifischer Erfahrungen und sozio(kultureller) Zusammenhänge nachvollziehbar (vgl. ebd.). Hinsichtlich beispielsweise eines breiten Verständnisses von Barrieren und Behinderung „als gesellschaftlich bedingtes ‚Behindert-Werden‘, als ‚soziale Exklusion‘ durch physische, soziale und ökonomische Barrieren“ (Kastl 2016, S. 102) resultiert, dass „eine Reduktion von Phänomenen der Behinderung sowie die Vorstellung einer vollständig ‚barrierefreien Umwelt‘ [...] grundsätzlich in Frage gestellt“ (ebd.) wird, da die Beseitigung einer Barriere für eine Person wiederum Barrieren für eine andere schaffen kann. Außerdem werden durch die Hervorhebung einer Differenzkategorie, durch die bestehende Ungleichheiten adressiert werden sollen, „die Differenzen, durch die Personen benachteiligt werden, reproduzier[t], die betroffene Gruppe als Andere, von der Norm Abweichende markier[t] und negative Zuschreibungen wiederhol[t]“ (Knapp 2011, S.74 zit. n. Eickhoff & Schmitt 2016, S. 211).

### 3.1 Design der Pilotstudie

Um sensibel mit diesem Dilemma umzugehen und Studierende nicht pauschal mit Differenzkonstruktionen und vermuteten Vulnerabilitäten zu konfrontieren, wurde im Frühjahr 2019 eine Online-Befragung durch die AG DiKriLe durchgeführt, die sich an die Studierenden des Sachunterrichts an der Humboldt-Universität zu Berlin richtete. Ziel dieser quantitativen Querschnittserhebung war es, einen Einblick in die Wahrnehmung und das Erleben von Diskriminierung von Studierenden im Sachunterrichtsstudium an der HU Berlin zu gewinnen, um tatsächliche Problemlagen aus Sicht der Studierenden und auch Hinweise sowie Anknüpfungspunkte für eine diskriminierungssensiblere und -kritischere Gestaltung des Sachunterrichtsstudiums zu erhalten. So gliederte sich die Umfrage resp. das Befragungsinstrument in drei Themenbereiche:

- Evaluation der Lehrveranstaltungen mit dem Fokus auf Sprache, Textverständnis und Transparenz in Bezug auf Prüfungsleistungen
- Diskriminierungserleben und -beobachtungen im Sachunterrichtsstudium
- Interessen und Wünsche der Studierenden hinsichtlich der Auseinandersetzung mit diskriminierungsbezogenen Themen im Sachunterrichtsstudium

Die inhaltliche Wahl dieser Schwerpunkte beruhte auf Vorgesprächen im Rahmen regelmäßiger AG-Sitzungen mit Studierenden und Lehrenden zu deren bisherigen Erfahrungen und Eindrücken im Sachunterrichtsstudium an der Humboldt-Universität zu Berlin. Die Befragung bestand aus 61 Teilfragen, wobei die Möglichkeit bestand, auf einzelne Fragen nicht einzugehen und sie zu überspringen. Die Auswahl der Fragen orientierte sich u.a. an der Umfrage „Diskriminierungserleben an der Universität. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld“ (Bergman et al. 2016), wurde jedoch abschließend innerhalb der AG diskutiert und angepasst. Obwohl die Fragen zum Großteil geschlossen gestellt wurden, gab es an einigen Stellen die Möglichkeit zur Konkretisierung durch offene Antworten. Diese freiwilligen Ergänzungen wurden in der Auswertung thematisch zusammengefasst, eine umfassendere qualitative Inhaltsanalyse der Daten steht noch aus und ist für zukünftige Abschlussarbeiten im Arbeitsbereich angedacht. An der Befragung nahmen N=110 Personen<sup>2</sup> teil, davon waren nach eigener Aussage rund zwei Drittel Bachelor- und ein Drittel Masterstudierende. Um eine möglichst hohe Anonymität der Befragten zu wahren, wurden keine weiteren personenbezogenen Daten erhoben.

### 3.2 Darstellung ausgewählter Ergebnisse

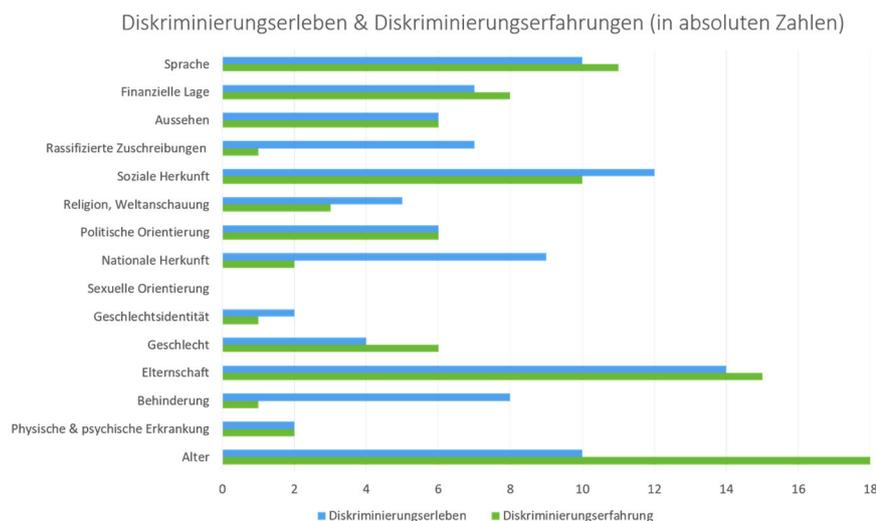
Im Rahmen dieser Befragung wurden 102 Fälle von als solcher wahrgenommener Ungleichbehandlung oder Diskriminierung, sowohl als Betroffene\*r als auch in der Beobachtung, erhoben. Insgesamt wurde von ganz unterschiedlichen Diskriminierungen und Ungleichbehandlungen berichtet, wie rassistischen und sexistischen Äußerungen und Vorurteilen oder herablassendem Verhalten von Dozierenden in Interaktionen mit Studierenden. Auffällig war, dass viele Teilnehmende sich aufgrund ihres Alters, der

---

<sup>2</sup> Da in der Befragung die Möglichkeit bestand, einzelne Fragen auszulassen, variiert N je nach Item zwischen N=101 und 76.

Kategorie Elternschaft, ihrer sozialen Herkunft oder auch ihrer Sprache ungleich oder ungerecht behandelt fühlten (siehe Abbildung 1).

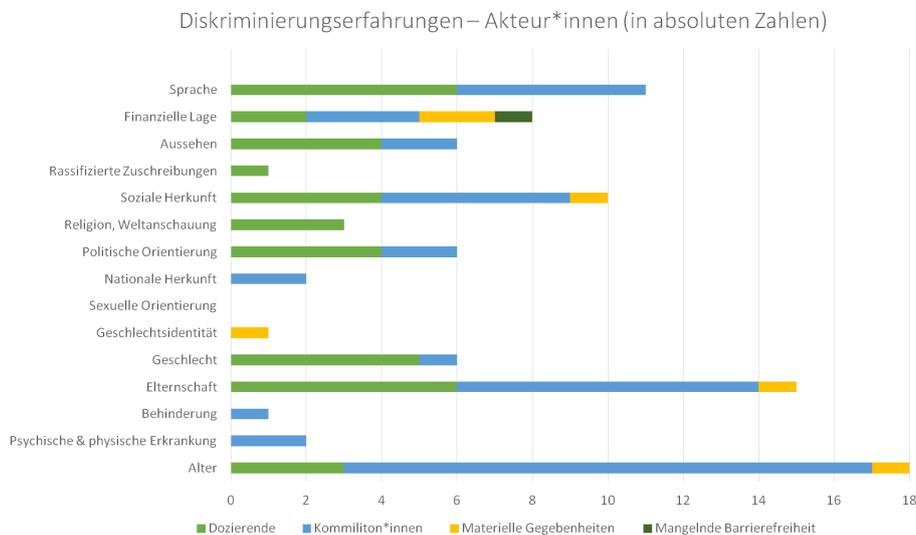
Abb. 1: Diskriminierungserleben und -erfahrungen (in absoluten Zahlen)



Interessant sind in diesem Zusammenhang offene Antworten, die in der Umfrage angegeben werden konnten und die eine vorsichtige Einordnung der Ergebnisse wagen lassen. Diskriminierung aufgrund des Alters wurde beispielsweise in den Kommentaren ausschließlich von jüngeren Studierenden geäußert, die davon berichteten, dass ihre Aussagen und Positionen von älteren Studierenden nicht ernst genommen werden würden und sie somit tendenziell schwerer Eingang in die Semindiskussion finden würden. In Bezug auf Elternschaft wurde in den Kommentaren angegeben, sich im Vergleich zu Studierenden mit Kindern benachteiligt zu fühlen, weil diese bei der Seminarplatzvergabe durch einen Nachteilsausgleich bevorzugt behandelt werden könnten. In einem Studiengang mit vielen Eltern in der Studierendenschaft und einer großen Konkurrenz um bestimmte Seminarplätze, wurde es so nach Eigenaussage einiger Studierenden zum Nachteil keine Kinder zu haben. Auffällig hierbei ist, dass die Aussagen zum Diskriminierungserleben der Studierenden der ‚gängigen‘ Lesart von Diskriminierung („Diskriminierung im Alter betrifft meist sehr junge oder ältere Menschen, aber eher nicht Menschen in ihren 20ern.“, „Eltern sind in der Hochschule eher Diskriminierungen oder diskriminierenden Strukturen ausgesetzt.“) teilweise entgegenstehen. Im Kontext der Studie wurde nicht das Diskriminierungsverständnis der Studierenden erfragt, sodass nicht präzise eingeordnet werden kann, ob die Angaben zum Diskriminierungserleben mit dem Diskriminierungsverständnis, das die AG DiKriLe ihrer Arbeit zugrunde legt, übereinstimmen. So kann es sein, dass Situationen von Studierenden als erlebte oder wahrgenommene Diskriminierung beschrieben werden, diese Einordnung aber nicht zwangsläufig von allen geteilt wird.

Weitere Datenanalysen zeigten, dass je nach Situationskontext nicht nur die Merkmale, aufgrund derer Diskriminierung wahrgenommen wurde, variierten, sondern auch die möglichen Quellen, aus denen diese erst in der Wahrnehmung der Befragten hervorging. In der Erfragung des Kontextes und der Akteur\*innen, in dem und durch welche die Diskriminierung stattgefunden hat, stach vor allem heraus, dass häufig Kommiliton\*innen als Verursacher\*innen erlebter und beobachteter diskriminierender Behandlungen erlebt wurden (siehe Abbildung 2).

Abb. 2: Diskriminierungserfahrungen – Akteur\*innen (in absoluten Zahlen)



Aus diesen Ergebnissen kann der hochschuldidaktische Auftrag abgelesen werden, Konzepte dahingehend zu entwickeln, wie Sachunterrichtsseminare noch stärker als „sichere Räume“ angelegt und konzipiert werden können sowie welche Rollen und welchen Einfluss das Verhalten der Lehrenden auf das Verhalten der Studierenden in Seminarkontexten haben könnte.

Vor diesem Hintergrund lassen sich auch Antworten auf das Item „Ich habe das Gefühl, mich ohne Bedenken in Seminarkontexten im Sachunterricht äußern zu können“ interpretieren. Aus diesen ließ sich schließen, dass in Lehrveranstaltungen vor allem Fachsprache, Textverständnis und unterschiedliche Wissensstände zwischen den Studierenden zu einer Herausforderung und auch zu einem Hemmnis werden können und die Partizipation im Seminarkontext möglicherweise einschränken können. Auch gab es Hinweise darauf, dass das Verhalten von Dozierenden punktuell dazu beigetragen hat, dass Lehrräume nicht immer als sichere Lernräume wahrgenommen werden konnten. Während 74% (N=86) der Befragten angaben, sich immer oder häufig ohne Bedenken in Seminarkontexten im Sachunterricht äußern zu können, gaben 9% (N=10) an, dies nur selten und eine Person gab an, dies nie tun zu können.

### **3.3 Zusammenfassung und Interpretation der dargestellten Ergebnisse**

Während sich aus den Ergebnissen, die nahelegen, dass Lehrräume durchaus auch als nicht sichere Lernräume wahrgenommen werden, nicht eindeutig ablesen lässt, ob die Interaktion mit oder die Äußerungen von Kommiliton\*innen oder das Verhalten von Lehrenden dazu führten, lässt sich doch festhalten, dass diese Ergebnisse Hinweise darauf liefern, dass es einer erhöhten Sensibilität auf Seiten Lehrender und Studierender bedarf, um potentiell als diskriminierend erlebte Momente zu entziffern. Außerdem erscheint die Entwicklung einer gewissen Handlungsroutine als Konsequenz unabdingbar, um solche Situationen in einer Weise adressieren zu können, die es erlaubt, sichere(re) Räume für alle Beteiligten zu gestalten.

Anders ausgedrückt, zeigt sich hier insbesondere für Lehrpersonen eine „Vorbildfunktion“ bzw. mehrfache Verantwortung, die im Sinne des didaktischen Doppeldeckers (Wahl 2005) auf die Gestaltung diskriminierungssensibler Lehr-Lern-Settings verweist (zum didaktischen Doppeldecker in der inklusionsorientierten Hochschullehre siehe auch Simon in diesem Band). Gleichwohl das Erleben inklusiver und diskriminierungssensibler Strukturen, Praktiken und Kulturen an der Hochschule wünschenswert und anzustreben ist, zeigen sich hierbei auch voraussetzungsvolle Anforderungen an Lehrende in der unmittelbaren Lehrpraxis. So erfordern diese u.a. eine hohe Selbstreflexionskompetenz sowie die Wahrnehmung von (teils auch subtilen) interpersonellen und strukturellen Diskriminierungen in Lehr-Lern-Kontexten. Daran anschließend, stellen sich auch die Fragen, inwiefern Lehrende diese Verantwortung übernehmen können bzw. möchten, aber auch inwiefern Studierende Teil dieser Verantwortung sind bzw. sein können.

Da in der Kommunikation unter Lehrenden des Arbeitsbereichs Sachunterricht an der HU Berlin nur äußerst selten von Vorfällen „offener“ Diskriminierung in Seminarkontexten berichtet wurde, ist anzunehmen, dass sich viele dieser Erlebensweisen, die sich in den oben dargestellten Daten andeuten, auf äußerst subtile Art und Weise oder in Abwesenheit der Dozent\*innen abspielten oder aber auch aufgrund einer unzureichenden Sensibilisierung schlicht nicht als solche erkannt wurden. Albrecht-Heide benennt dieses ‚nicht Wahrnehmen (müssen)‘ prägnant als „herrschaftliche Wahrnehmungsstörungen“<sup>3</sup> (Albrecht-Heide 1999, S.168), die daran hindern, diskriminierende Momente als solche wahrzunehmen bzw. ihnen ein angemessenes Maß an Relevanz beizumessen. Vereinzelt Aussagen aus der Befragung wie „Ich glaube, dass es keinen Schutz gibt, außer den Raum verlassen“, lieferten wichtigen Aufschluss darüber, wie schwerwiegend das Diskriminierungserleben von einigen Studierenden in Lehrveranstaltungen sein kann. Deutlich wird hier, dass Forschung, die eine differenzierte Analyse zu im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Lehre produzierter Ungleichheit und auftretender Diskriminierung hervorbrächte, gewinnbringend wäre. Außerdem wirft die zitierte Aussage die

---

<sup>3</sup> Albrecht-Heider beschreibt herrschaftliche Wahrnehmungsstörungen als entlang vielfältiger hierarchischer Brechungslinien verlaufend. „Die Folgen für die so verstört Wahrgenommenen sind Verletzungen, Ausgrenzungen, Missachtungen, Verhinderungen, Zerstörungen. Als oben Positionierte müssen wir das nicht zur Kenntnis nehmen, denn es beeinträchtigt unsere Herrschafts- und Verletzungsmächtigkeit“ (Heinrich Popitz 1992, bes. S. 44 zitiert in Albrecht-Heide 1999, S.168) nicht.

Frage auf, ob Lehrende und Studierende ausreichend sensibilisiert sind, um die eigene privilegierte Positionen zu reflektieren und Diskriminierungen wahrzunehmen, um gemeinsam diskriminierungsärmere Räume zu gestalten.

Die Ergebnisse zum Diskriminierungserleben von Studierenden im Bereich der Sachunterrichtsdidaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin deuten insgesamt darauf hin, dass eine differenzierte und umfassende, empirische Auseinandersetzung mit dem Diskriminierungserleben von Sachunterrichtsstudierenden wünschenswert, wenn nicht gar notwendig wäre. Einen bedeutsamen Einfluss nahmen die Befragungsergebnisse anschließend auf die weitere konkrete Arbeit und Entwicklung der AG DiKriLe.

#### **4 Konsequenzen für die Hochschullehre – Entwicklung einer Checkliste zur Planung, Durchführung und Reflexion diskriminierungskritischer Lehre im Sachunterricht**

Ausgehend von den Ergebnissen der Pilotstudie und inspiriert von bereits vorhandenen Checklisten zu einer diskriminierungssensiblen Gestaltung universitärer Lehre<sup>4</sup> wurde im Rahmen der AG-Arbeit eine umfangreiche Checkliste zur Planung, Durchführung und Reflexion der Lehre im Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik entwickelt. Die Konzeption der Checkliste regt zur Reflexion eigener Handlungen, Haltungen und Normalitätsvorstellungen an und bietet (konkrete) Handlungsimpulse. So sollen diskriminierungssensible und -kritische Strukturen in der Lehre aufgebaut und die Etablierung einer solchen Kultur im Arbeitsbereich unterstützt sowie Anlässe für Gespräche und eine inhaltliche Auseinandersetzung geschaffen werden. Die Checkliste wird als vorläufiges Arbeitsergebnis verstanden, das durch Erprobung und Evaluation in der Lehre eine ständige Erweiterung und Modifizierung erfahren soll.

Der Aufbau der Checkliste gliedert sich in sechs zentrale Abschnitte, die jeweils durch Unterthemen strukturiert sind. Konkret sind dies folgende:

- 1) *Selbstreflexion*  
Sprache, eigene Positionierung & Machtverhältnisse, Umgang mit Überforderung/ konflikthaften Situationen, Machtasymmetrie Dozierende – Studierende
- 2) *Lehre-Vorbereitung*  
Rahmenbedingungen, Inhalte, Partizipation von Studierenden, epistemische Kritik
- 3) *Lehre-Durchführung*  
Rahmenbedingungen, methodisch-didaktische Umsetzung, Seminarleistungen, Reflexion, konflikthafte Situationen in der Lehre/ Sprechen über Diskriminierung/ ‚Fehlerfreundlichkeit‘
- 4) *Lehre-Evaluation*  
Evaluationsergebnisse zu Diskriminierungserleben im Seminar, Reflexion diskriminierungssensibler Planung und Durchführung

---

<sup>4</sup> Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies (Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien 2016); Checklisten für eine Diversity-sensible Lehre (Stabsstelle Gender and Diversity 2017); Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen (ADS 2014); Checkliste zur gender- und diversitätsbewussten Didaktik (Ebenfeld 2017).

5) *Beratung & Betreuung*  
allgemeine Reflexion diskriminierungssensibler Beratung und Betreuung

6) *Prüfungssituationen*  
allgemeine Reflexion diskriminierungssensibler Gestaltung von Prüfungssituationen

Für jedes dieser Themen werden Konkretisierungen und Reflexionsfragen angeboten. Die Konkretisierungen sollen relativ niedrigschwellig in die Lehre implementiert werden können. Ein Beispiel hierfür ist z.B. aus dem Abschnitt Vorbereitung von Lehre: „Biete ich, wenn möglich, unterschiedliche Zeiten für meine Lehrveranstaltung an?“ (AG DiK-riLe 2020). Die Reflexionsfragen bieten eher Anlass dazu, sich auf tiefergehende Überlegungen einzulassen, die die allgemeine Diskriminierungssensibilität erhöhen können, aber eher einen langfristigen und nicht unbedingt direkten Einfluss auf die eigene Hochschullehre haben. Ein Beispiel hierfür aus demselben Abschnitt lautet: „Welche Barrieren habe ich im letzten Semester/ in den letzten Semestern neu wahrnehmen gelernt?“ Eine Antwort auf diese Frage könnte auch außerhalb der eigenen Lehre, bzw. auch gänzlich außerhalb eines Hochschulkontextes liegen.

Folgender Auszug soll die Anlage der Checkliste veranschaulichen:

Arbeitspapier Checkliste – Diskriminierungssensible Lehre im Sachunterricht AG Diskriminierungskritische Lehre im Sachunterricht (verantwortlich: Aylin Jordan, Gesine Pfautsch, Nicole Woloschuk) (Stand 12.02.2020)			
	Konkretisierung	Reflexionsfragen	Literatur
SELBSTREFLEXION	Sprache		
	Verwende ich als Dozierende*r gender- und diversitätssensiblere Sprache (mündlich & schriftlich)?	<input type="checkbox"/>	Wie reflektiere ich mein eigenes Sprachhandeln (mündlich, schriftlich, Körpersprache) in Hinblick auf potentiell diskriminierende Inhalte und Auswirkungen?
	Achte ich in meinem Sprachhandeln darauf verletzend, diskriminierend, ausgrenzende Begriffe/Konzepte/etc. zu vermeiden?	<input type="checkbox"/>	In welchen Situationen fällt es mir leicht wertschätzend zu agieren (Sprachhandeln) und wann nicht? Woran liegt das?
			Wie gehe ich mit bzw. wie reagiere ich auf heterogene/n Sprachniveaus (unterschiedliche akademische Sprachniveaus, politisch-korrekte Ausdrucksweisen) im Seminar um (in Hinblick auf das eigene Sprachhandeln, Körpersprache, etc.)?
			Wann fällt es mir leicht/schwer Personen zuzuhören?
Eigene Positionierung, Machtverhältnisse			

Reflektiere ich meine eigene Rolle bzw. Positionierung in Hinblick auf Heterogenitätsdimensionen (Alter, Geschlecht, Beruf, soziale Herkunft, Herkunft, ...) und setze sie in Beziehung zu meiner Rolle als Dozierende*r?	<input type="checkbox"/>	Was verstehe ich unter Diskriminierung/ Ungleichheit/verletzende sprachliche Handlungen? Welche Privilegien besitze ich? Wie wirken diese spezifisch zusammen?	
Nehme ich gesellschaftliche Machtverhältnisse und Diskriminierungsformen wahr und thematisiere bzw. dekonstruiere ich diese, d.h. nehme ich ihre Wirkungsmacht wahr und messe ihr Gewicht bei?	<input type="checkbox"/>	Wo identifiziere ich diskriminierende Strukturen in der Hochschullehre? Als wie schwerwiegend empfinde ich diese? Wie hoch sehe ich meinen Handlungsbedarf, um diese Strukturen (mit) abzubauen?	

Tabelle 4: Arbeitspapier Checkliste - Diskriminierungssensible Lehre im Sachunterricht (Stand 2020)

## 5 Weitere Arbeitsergebnisse und Aktivitäten der AG DiKriLe

Nach einem Jahr AG-Arbeit konnte beobachtet werden, dass sich innerhalb des Kollegiums des Arbeitsbereichs Sachunterricht an der HU Berlin allein durch die Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Studierendenbefragung und der Erstellung der Checkliste für eine diskriminierungssensiblere und -kritischere Lehre, die Etablierung einer *Kultur der Diskriminierungssensibilisierung und -kritik* insgesamt vorangetrieben wurde und sich viele weitere Angebote und Aktivitäten der AG DiKriLe daraus ergaben.

Ein Angebot der AG DiKriLe geht auf ein Befragungsergebnis zurück, das darauf hinwies, dass sich Studierende im Sachunterrichtsstudium gerne mehr mit folgenden Inhalten auseinandersetzen würden: Ursachen und Formen von Diskriminierung allgemein, Diskriminierung im schulischen Kontext, dem pädagogischen und didaktischen Umgang mit diskriminierendem Verhalten, Selbstreflexion, Rassismus, (Geschlechter-)Machtverhältnisse, Privilegien, epistemischer Gewalt, vorurteilsbewusster Bildung und Gender. Dies korrespondiert mit dem Bewusstsein, dass angehende Lehrkräfte eine Schlüsselrolle in der Bildung und Erziehung von Kindern einnehmen werden und dass aufgrund dieser Multiplikator\*innenrolle einer Auseinandersetzung mit diskriminierungskritischen Themen im Studium eine hohe Relevanz beigemessen wird. So wurden von der AG DiKriLe Sensibilisierungsworkshops zu den Themen Trans\* und Anti-Bias-Arbeit, sowie Empowerment-Workshops zum Thema Klassismus angeboten. Außerdem wurden Methoden der Selbstreflexion aus der Anti-Bias-Arbeit in das Vorbereitungsseminar des Praxissemesters eingebracht. Diese Angebote wurden von den Studierenden sehr positiv aufgefasst und es wurde der Wunsch nach einem breiteren Angebot dieser Art artikuliert. Dies gab Anlass dazu, den Entwurf einer übergreifenden Verankerung entsprechender Seminarinhalte in Modulen des Sachunterrichtstudiums voranzutreiben.

Die Ergebnisse der Befragung und die Erfahrungen aus den Workshops unterstreichen weiterhin eine von Fereidooni (2015) – unter Berufung auf Gomolla (2006) – im

Hinblick auf eine rassismuskritische Ausbildung von Lehramtsstudierenden formulierte Forderung nach einer obligatorischen Verankerung rassismuskritischer Inhalte in den erziehungswissenschaftlichen Teil des Lehramtsstudiums. Deutlich wurde im Rahmen der Arbeit der AG DiKriLe, dass Studierende ein hohes (professionelles) Interesse an einer vertieften Auseinandersetzung mit diskriminierungskritischen Themen auch und gerade im Kontext des Sachunterrichtsstudiums zeigten. Es erscheint daher lohnenswert, in einer differenzierteren theoretischen Auseinandersetzung und empirischen Begleitung aufzuzeigen, inwieweit die spezifischen konzeptionellen Grundlagen des Sachunterrichts eine (breite, intersektionale und nicht nur auf Rassismus bezogene) Implementierung diskriminierungskritischer Inhalte in die Sachunterrichtslehrer\*innenausbildung verlangt.

Ein weiterer Aspekt der AG-Arbeit bezog sich auf eine diskriminierungssensiblere Gestaltung des Arbeitsumfelds. Durch das Aufstellen eines Displays mit allgemeinen Informationsmaterialien zum Diskriminierungsschutz und einer von der AG DiKriLe erstellten Zusammenstellung möglicher Beratungsangebote in Berlin an prominenter Stelle in den Räumen des Arbeitsbereichs, wurden diese für Studierende sichtbar und verfügbar gemacht. Barrieren wurden ‚neu‘ erkannt und wenn möglich abgebaut (indem z.B. eine Unisex-Toilette für Studierende im Arbeitsbereich eingerichtet wurde, wahrgenommene Barrieren auf der Website abgebaut wurden sowie Barrieren der Zugänglichkeit der offiziell als barrierefrei eingestuften Seminar- und Büroräume auf der Website transparent dargelegt und an entsprechende Stellen ‚gemeldet‘ wurden).

Um Rückmeldungen von Diskriminierungserleben – diese verstanden als wertvolle Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung der eigenen Lehre – auch weiterhin niedrigschwellig anbieten zu können, wurde außerdem eine anonyme Feedback-Funktion im Moodle-Kurs des Sachunterrichts eingerichtet, zu dem alle Studierenden des Lernbereichs Zugang haben. Ferner wurde ein transparentes und systematisiertes Rückmeldeverfahren von Diskriminierungserleben im Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik entwickelt und etabliert.

## **6 Ausblick**

Die Erfahrungen aus der Arbeit der AG DiKriLe im Arbeitsbereich Sachunterricht und seiner Didaktik an der Humboldt-Universität zu Berlin haben bereits in der kurzen Zeit ihres Bestehens gezeigt, dass eine handlungsorientierte Auseinandersetzung mit inklusiver Hochschullehre wichtige Impulse für deren Entwicklung und eine produktive Diskussion im Arbeitsbereich mit sich gebracht hat. Deutlich wurde auch, dass sich speziell eine Auseinandersetzung mit Ungleichheitsverhältnissen und Diskriminierung – als einem bedeutsamen Teil eines breiten Inklusionsverständnisses – als äußerst ergiebig erwies. Dies bestätigte sich insbesondere in den Befragungsergebnissen, welche die Notwendigkeit einer differenzierten, empirischen Auseinandersetzung mit dem Diskriminierungserleben von Sachunterrichtsstudierenden nahelegen. Des Weiteren scheint sowohl eine diskriminierungskritische Hinterfragung sachunterrichtlicher Wissensproduktion als auch eine empirische Annäherung, an die (Re-)Produktion diskriminierender Momente in der Sachunterrichtslehre und deren Auswirkungen auf die Ausbildung von Sachunterrichtslehrer\*innen eine relevante und bisher im sachunterrichtlichen Diskurs

um Inklusion wenig beachtete Perspektive darzustellen. Fragen, die sich aus dieser Perspektive im Kontext der AG-Arbeit ergaben, waren beispielsweise: Wer spricht in der Lehre wann, wie über wen? Wer profitiert in Lehre und Forschung von wessen Wissen? Wer kann über wessen Wissen verfügen? Wer gestaltet wie, welche Räume universitärer Lehre mit, und wessen Wissen wird als legitimes Wissen konstruiert? Aus welchen sozialen Positionierungen heraus werden didaktische Lernumgebungen gedacht und konzipiert? Konsequenterweiterung würde sich hier auch eine diskriminierungskritische Reflexion theoretischer Grundannahmen des Sachunterrichts anschließen, z.B. die Kontextualisierung (der Entstehungsgeschichte) des Bildungsbegriffs, auf den sich in sachunterrichtlichen Publikationen bezogen wird, und dessen Verwobenheit in Macht- und Ungleichheitsverhältnisse. Voraussetzung dafür ist unserer Ansicht nach, dass eine Bereitschaft dazu besteht, eigene gesellschaftliche Positionierungen, Handlungsweisen und fachwissenschaftliche Diskurse zu hinterfragen, ggf. als diskriminierend zu kennzeichnen und zu verändern.

## Literatur

- AG Diskriminierungskritische Lehre im Sachunterricht der HU Berlin (AG DiKriLe) (2020): Arbeitspapier Checkliste – Diskriminierungssensible Lehre im Sachunterricht. Unveröffentlichtes Manuskript, Berlin.
- Albrecht-Heide, Astrid (1999): Unterhalb der Wahrnehmungsebene. Oder: Der Verlust des Mitgefühls. In: Forum kritische Psychologie 41. URL: [https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP\\_41\\_Astrid\\_Albrecht-Heide.pdf](https://www.kritische-psychologie.de/files/FKP_41_Astrid_Albrecht-Heide.pdf) [30.05.2020].
- Ainscow, Mel & Miles, Susie (2009): Developing inclusive education systems: how can we move policies forward? Chapter prepared for a book in Spanish to be edited by Climent Gine et al., 2009. [https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11565/pdf/Erziehungswissenschaft\\_2015\\_51\\_Lindmeier\\_Luetje\\_Klose\\_Inklusion.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2016/11565/pdf/Erziehungswissenschaft_2015_51_Lindmeier_Luetje_Klose_Inklusion.pdf) [04.06.2020].
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (ADS) (Hrsg.) (2014): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Berlin.
- Arens, Susanne, Fegter, Susann, Hoffarth, Britta, Klingler, Birte, Machold, Claudia, Mecheril, Paul, Menz, Margerete, Plößer, Melanie & Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susanne Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold, Margarete Menz, Melanie Plößer & Nadine Rose (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen in der universitären Lehre. Wiesbaden, S. 7-28.
- Berghan, Wilhelm, Preuß, Madlen & Dubbert, Ulrich (2016): Diskriminierungserleben an der Universität. Wahrnehmung von und Erfahrungen mit Diskriminierung an der Universität Bielefeld. Bielefeld.
- Ebenfeld, Melanie (2017): Checkliste zur gender- und diversitätsbewussten Didaktik. In: Freie Universität Berlin. Toolbox Gender und Diversity in der Lehre. URL: [http://www.genderdiversitylehre.fuberlin.de/toolbox/\\_content/pdf/methodenblatt\\_checkliste.pdf](http://www.genderdiversitylehre.fuberlin.de/toolbox/_content/pdf/methodenblatt_checkliste.pdf) [04.06.2020].
- Eickhoff, Verena & Schmitt, Lars (2016): Herausforderungen hochschulischer Diversity-Politik. Für einen reflexiven, differenz- und ungleichheitssensiblen Umgang mit einem deutungs-offenen Phänomen. In: Karim Fereidooni, Karim & Antonietta P. Zeoli (Hrsg.): Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung. Wiesbaden, S. 199-230.
- El-Mafaalani, Aladin, Waleciak, Julian & Weitzel, Gerrit (2017): Tatsächliche, messbare und subjektiv wahrgenommene Diskriminierung. In: Albert Scherr, Aladin El-Mafaalani & Gökçen Yüksel (Hrsg.): Handbuch Diskriminierung. Theoretische, empirische und praktische Aspekte zu Diskriminierung. Wiesbaden, S. 173-189.

- Fereidooni, Karim (2015): Zehn Reformvorschläge für ein gerechtes deutsches Schulwesen. In: Karim Fereidooni & Antonietta Zeoli (Hrsg.): *Managing Diversity. Die diversitätsbewusste Ausrichtung des Bildungs- und Kulturwesens, der Wirtschaft und Verwaltung*. Wiesbaden, S.155-168.
- Giest, Hartmut, Kaiser, Astrid & Schomaker, Claudia (Hrsg.) (2011): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn.
- Gomolla, Mechtild (2006): *Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Handlungsbedarf und Strategien*. In: Mechtild Gomolla (Hrsg.): *Schulqualität in der Einwanderungsgesellschaft: Strategien und Fallbeispiele*. Münster, S. 31-55.
- Hinz, Andreas (2011): *Inklusiver Sachunterricht – Visionen und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht?* In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser & Claudia Schomaker (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn, S. 23-28.
- Hormel, Ulrike & Scherr, Albert (Hrsg.) (2010): *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden.
- Kastl, Jörg M. (2016): *Barriere, Barrierefreiheit*. In: Markus Dederich, Iris Beck, Ulrich Bleidick & Georg Antor (Hrsg.): *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. Stuttgart, S. 102-103.
- Kollinger, Beatrice (2019): *Subjektive Sichtweisen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften zum Umgang mit traumatisierten Schüler\*innen*. In: Detlef Pech, Detlef, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 211-224.
- Lindmeier, Christian & Lütje-Klose, Birgit (2015): *Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft*. In: *Erziehungswissenschaft*, H. 51, Jg. 26, S. 7-16.
- Machold, Claudia & Mecheril, Paul (2013): *Wahres Wissen? Der Widerspruch von Wirkung und Anspruch universitären Wissens*. In: Paul Mecheril, Susanne Arens, Susanne Fegter, Britta Hoffarth, Birte Klingler, Claudia Machold, Margarete Menz, Melanie Plößer & Nadine Rose (Hrsg.): *Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre*. Wiesbaden, S. 29-50.
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013): *Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven*. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg, Judith Riegert (Hrsg.): *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion*. Oberhausen: Athena, S. 341- 359.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): *Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Schomaker, Claudia (2007): *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Oldenburg.
- Scherr, Albert, El-Mafaalani, Aladin & Yüksel, Gökçen (Hrsg.) (2017): *Handbuch Diskriminierung*. Wiesbaden.
- Seitz, Simone (2005): *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Sellin, Katja & Michalik, Kerstin (2019): *Überzeugungen von angehenden Lehrkräften zum Philosophieren mit Kindern im inklusiven Sachunterricht: Potentiale und Herausforderungen für die Professionalisierung*. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung*. Bad Heilbrunn, S. 236-248.
- Simon, Toni (2019): *Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion*. In: Marcel Veber, Ralf Benölken & Michael Pfitzner (Hrsg.): *Potenzialorientierte Förderung in der Fachdidaktiken*. Münster, S. 113-134.
- Simon, Toni & Pech, Detlef (2019): *Inklusiver Fachunterricht – Impulse aus der Sachunterrichtsdidaktik*. In: Julia Frohn, Ellen Brodesser, Vera Moser & Detlef Pech (Hrsg.): *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn, S. 99-106.
- Stabsstelle Gender and Diversity (Hrsg.) (2017): *Checklisten für eine Diversity-sensible Lehre*. Albert-Ludwigs-Universität Freiburg. Freiburg.
- Wahl, Diethelm (2005): *Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln*. Bad Heilbrunn.
- Zentrum für transdisziplinäre Geschlechterstudien (Hrsg.) (2016): *Diskriminierungskritische Lehre. Denkanstöße aus den Gender Studies*. Berlin.



---

Studien zur Wirksamkeit von Unterricht zeigen auf, dass insbesondere die fachlichen Fähigkeiten und professionellen Überzeugungen von Lehrkräften ausschlaggebend dafür sind, dass Schüler\*innen nachhaltig vom Unterricht profitieren und zu guten Lernergebnissen kommen. An diesem Zusammenhang setzen auch Studien zu inklusiver Unterrichtsgestaltung an. Hier wird deutlich, dass neben fachwissenschaftlichen, fachdidaktischen sowie diagnostischen Kenntnissen Haltungen und Überzeugen in Bezug auf Inklusion relevant sind, damit alle Schüler\*innen erfolgreich am Unterricht teilnehmen. Aus fachdidaktischer Perspektive ergeben sich damit zahlreiche Fragestellungen, um Professionalisierungsprozesse von Lehrkräften nachhaltig unterstützen zu können.

Dieser Band versammelt die Beiträge der dritten Tagung der AG Sachunterricht und Inklusion der GDSU, die im Sommer 2019 an der Leibniz Universität Hannover stattfand.

---

ISSN 1860-1251

www.mtqerzflerf-gdsuunfexrjcrf.de