

Sachunterricht und der Anspruch der Inklusion

Die Debatten der vergangenen Jahre zeigen auf, dass ein Umgang mit Heterogenität in den Lernausgangslagen von SchülerInnen unter der Prämisse zu erfolgen hat, dass Heterogenität zunächst wertschätzend aufzugreifen ist (vgl. Trautmann/Wischer 2011, S. 17). Der Begriff ›Heterogenität‹ fasst im schulpädagogischen Kontext zunächst sehr allgemein und umfassend die Unterschiedlichkeit von Kindern und Jugendlichen (vgl. ebd., S. 38). Trautmann und Wischer zufolge kennzeichnet er eine Gruppe, die sich nach einzelnen Merkmalen beschreiben lasse. Wenn das Merkmal selbst auf alle Mitglieder einer Gruppe zutrefte, könne die jeweilige Ausprägung beim Einzelnen aber stark different sein. Insofern kennzeichne der Begriff Heterogenität ein ›Konstrukt‹, das eine »zeitlich und räumlich begrenzte Zustandsbeschreibung« (ebd., S. 39) darstellt. Ausschlaggebend für die Herstellung dieser Beschreibung sei u. a. die »zugrunde gelegte Norm« (ebd.). In diesem Sinne können die Dimensionen von Heterogenität sehr vielfältig sein, für den schulischen Kontext sind insbesondere die relevant, die u. U. die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen beeinflussen können. Die Ergebnisse der zahlreichen Vergleichsstudien und Forschungsprojekte der vergangenen Jahre zeigen hier einen Zusammenhang zwischen u. a. den Kenntnissen von SchülerInnen, ihrem sozio-ökonomischen Hintergrund sowie der Frage nach dem Umgang mit Genderaspekten in Bezug auf ihre schulischen Leistungen auf (vgl. Hartinger 2009, S. 628 f.). Ungünstige Voraussetzungen in diesen Dimensionen von Heterogenität korrelieren mit negativen Leistungsmerkmalen (vgl. ebd.).

Der Fokus möglicher Veränderungen richtet sich dabei auf die Institution Schule, die sich den Voraussetzungen der SchülerInnen anzupassen habe, sowie den in ihr tätigen PädagogInnen, die die Unterschiede zwischen Kindern »als Chance und Bereicherung der eigenen Arbeit« (Trautmann/Wischer 2011, S. 17) auffassen sollen. Dieser Anspruch wird legitimiert u. a. mit dem Verweis auf die durch die Kultusministerkonferenz formulierten Standards für die Lehrerbildung (KMK 2004), in denen ein wertschätzender, fördernder Umgang mit Heterogenität festgelegt wird. Diese Forderungen werden u. a. in den ländergemeinsamen inhaltlichen Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung erneut aufgegriffen (KMK 2008, S. 48). Mit der Ratifizierung der

UN-Behindertenrechtskonvention zum Recht auf Bildung für alle Menschen mit Behinderung durch die BRD im Jahr 2009 erhielten diese Diskussionen eine neue Dimension. Denn nun werden die Forderungen eines wertschätzenden Umgangs mit Heterogenität in Bezug auf den Anspruch der Inklusion geführt.

Im Artikel 24 der UN-Konvention wird ausgeführt, dass das Recht auf Bildung für alle Menschen mit Beeinträchtigungen durchzusetzen ist: »Um dieses Recht ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit zu verwirklichen, gewährleisten die Vertragsstaaten ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen« (United Nations 2006, zitiert nach Werning 2011, S. 4). Diejenigen Vertragsstaaten, die diese Konvention anerkannt haben, befürworten damit ein gesellschaftliches Bildungsverständnis, das es *jedem* ermöglicht, gemäß seinen individuellen Vorstellungen und Möglichkeiten am Bildungssystem und damit am gesellschaftlichen Leben teilzuhaben und dieses auch mitzugestalten. Die KMK veröffentlichte daraufhin im Jahr 2011 einen Beschluss, der die Anforderungen der Konvention im Hinblick auf ein inklusives Schulsystem umzusetzen sucht (vgl. KMK 2011).

Diese Anforderungen an ein inklusives Bildungssystem werden im Folgenden anhand der Ziele und Aufgaben des Faches Sachunterricht diskutiert. Was bedeutet die Umsetzung eines inklusiven Bildungsverständnisses für die Didaktik des Sachunterrichts? An welche Bedingungen ist eine derartige Umsetzung u. U. geknüpft?

Voraussetzungen inklusiven Sachunterrichts

Im Rahmen der Diskussion um die zukünftige Gestaltung von Sachunterricht in Bezug auf ein inklusives Bildungsverständnis verweist Seitz darauf, dass zunächst die Sichtweise auf das Lernen von Kindern in den Blick genommen werden müsse (vgl. Seitz 2005, S. 55 f.). Denn die bisherige Situation sei dadurch gekennzeichnet, dass »tendenziell Lerninhalte des Sachunterrichts unter Rekurs auf die Vorstellung von »behinderter« als »verlangsamter« Entwicklung im Vergleich zur Grundschule zeitlich gestreckt und inhaltlich reduziert« (Kaiser / Seitz 2007, S. 696) werden. »Einzelne Themenbereiche werden 1–2 Jahre später angesiedelt, andere in den Sekundarbereich verschoben. Dadurch ergibt sich insgesamt eine Reduzierung, Zerstückelung und zeitliche Streckung sachunterrichtlicher Themenfelder. Aufgrund der Vorannahme begrenzter Lernfähigkeiten und verlangsamter Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten gehen somit thematische Kontexte und Zusammenhänge des Themenkanons verloren« (ebd., S. 696 f., vgl. auch Schurad 2006, S. 10).

Ein inklusives Bildungsverständnis knüpft hier an, indem unter der Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen aller Kinder die Ziel-

setzung folgendermaßen gekennzeichnet wird: »Inklusiver Unterricht bedeutet, dass 1. alle Kinder (»Vielfalt der Kinder«), 2. sich allgemeine Bildung (»Vielfalt des Unterrichts«), 3. mit aktiver pädagogischer Unterstützung (»Vielfalt der Pädagogen«) aneignen können« (Wocken 2011, S. 116). Wocken verweist damit auf das Konzept der bildungstheoretischen Didaktik Klafkis und postuliert, dass ein inklusives Bildungsverständnis sich am hier entfalteten Anspruch »allgemeiner Bildung« zu orientieren habe (ebd., S. 115).

Den hier formulierten Anspruch an inklusiven Unterricht führt Ratz aus der Perspektive der Sonderpädagogik weiter, indem er anknüpfend an Dewey deutlich macht, dass sich Unterricht in einer Förder- bzw. inklusiven Schule nicht allein an **pädagogischen Dimensionen** orientieren könne, sondern die **Logiken der jeweiligen Fächer** handlungsleitend seien: »Die Fachorientierung [ist] bedeutsam, [denn] die Fächer stellen die gesammelte Erfahrung der Menschheit dar, und diese Erfahrung dient somit als Zielperspektive des Lernens. Im Jetzt des Kindes sind seine Erfahrungen und Aktivitäten allesamt gleichwertig. Nur wenn es eine Perspektive gibt, gibt es Anhaltspunkte für eine Interpretation des augenblicklichen Verhaltens des Kindes und das Erkennen von pädagogisch-didaktischen Gelegenheiten, die sonst allzu leicht verstreichen würden« (Ratz 2011, S. 28f.). Der Anspruch des Fachlichen wird insoweit relativiert, als dass eine Orientierung an der Logik des Faches nur unter Berücksichtigung der Lebenswelt des Kindes erfolgen könne (vgl. ebd., S. 29).

Die hier ausgeführten Ziel- und Bedingungsdimensionen inklusiven Unterrichts, entwickelt aus der Perspektive der Sonderpädagogik, lassen sich auch in den Zieldimensionen der Fachdidaktik Sachunterricht aufzeigen. So wird die Aufgabe gegenwärtigen Sachunterrichts als »Erschließung der kindlichen Lebenswelt« gekennzeichnet, die sich Kahlert zufolge in folgenden Ansprüchen an den Sachunterricht niederschlägt:

»Über Bestehendes aufklären – Verstehen unterstützen,
Für Neues öffnen – Interessen entwickeln,
Sinnvolle Zugangsweisen zu Wissen und Können aufbauen –
Sachlichkeit fördern [sowie]
Zum Handeln und Lernen ermutigen – Kompetenzerfahrung
ermöglichen.« (Kahlert 2005, S. 25f.)

Die hier benannten Zieldimensionen knüpfen damit also an das zuvor skizzierte Bildungsverständnis Klafkis einer »grundlegenden Bildung« an. Sachunterrichtliches Lernen folgt dem Anspruch, dass ausgehend von den individuellen Vorstellungen der Kinder zu einem Sachverhalt ihnen neue Perspektiven zu eröffnen sind, die es ihnen ermöglichen, sich umfassend in der sie umgebenden Welt zu orientieren und diese mitzugestalten (ebd., S. 23).

Bedingungen für inklusiven Sachunterricht

Die Didaktik des Sachunterrichts ist somit aus ihrem Fachverständnis heraus in besonderer Weise dazu in der Lage, die Ansprüche inklusiven Unterrichts umzusetzen (vgl. Pech / Schomaker 2013, Pech 2013; vgl. auch den Beitrag von Schomaker in diesem Band, S. 295 ff.). So führt Seitz dann auch ausgehend von den Ergebnissen ihres Forschungsprojektes zu den individuellen Vorstellungen von Kindern mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen zum Lernfeld ›Zeit‹ (vgl. Seitz 2005) aus, dass folgende Leitlinien konstitutiv für inklusiven (Sach-)Unterricht sind (Seitz 2008, S. 227 ff.):

1. Leitlinie: »Die Potenziale der Kinder in den Blick nehmen«

Aus dem Primat der ›Erschließung der Lebenswirklichkeit‹ der Kinder sind auf der Unterrichtsebene Lernsituationen so zu gestalten, dass sie »als – anschlussfähige – Herausforderungen wirken können und somit Erweiterungen aus der eigenen Entwicklungsdynamik heraus ermöglichen« (ebd.). Seitz betont hier insbesondere die Vielfalt kindlicher Zugangsweisen zu Fragestellungen (vgl. ebd., S. 228). Ein Ermöglichen derartiger vielfältiger Zugangsweisen auf eine Sache bringt Sichtweisen von Kindern hervor, die möglicherweise sonst nicht zum Ausdruck gebracht worden wären, für ein Verstehen der kindlichen Perspektive auf eine Sache aber fundamental sein können. Insbesondere ästhetischen Zugangsweisen kann in diesem Kontext eine hohe Bedeutung zugewiesen werden (vgl. Schomaker 2007).

2. Leitlinie: »Auf Spuren von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit achten«

Handlungsleitendes Prinzip inklusiven Unterrichts ist die Ausgewogenheit von »gemeinsamen und differentiellen Lernsituationen« (Wocken 2011, S. 124). Seitz wendet diesen Anspruch für die didaktische Ausgestaltung von Lernsituationen folgendermaßen: Die ›Ähnlichkeiten‹ in den kindlichen Vorstellungen seien Ausgangspunkt für die Entwicklung von Lernsituationen, in denen nicht nach den allen gemeinsamen ›basalsten‹, einfachsten Zugängen zu einem Sachverhalt geschaut werde, sondern die **inhaltlichen Gemeinsamkeiten** im Fokus stehen (vgl. Seitz 2008, S. 229).

3. Leitlinie: »Alle Kinder mit Kindern und von Kindern lernen lassen«

Die vielfältigen Zugänge von Kindern zu einer Sache, die in einem derartig verstandenen inklusiven Unterricht zum Ausdruck kommen, sind Seitz zufolge Ausgangspunkt von Lernprozessen. Der Austausch mit anderen fördert dabei u. a. Widersprüche im eigenen Denken zutage, verweist auf Ähnlichkeiten in der eigenen Zugangsweise oder eröffnet neue Sichtweisen auf einen Gegenstand.

4. Leitlinie »Mit den Kindern zum ›Kern der Sache‹ kommen«

Ausgehend von den individuellen Sichtweisen von Kindern auf einen Gegenstand, ihren hier zu vermutenden übergreifenden Ähnlichkeiten im Denken

sei der Inhalt für einen inklusiven Unterricht zu entwickeln. Es gehe nicht darum, einen Gegenstand aus seiner fachlichen Perspektive zu entwickeln und mögliche Anknüpfungspunkte für das kindliche Denken zu benennen, sondern die Perspektiven der SchülerInnen auf eine Sache zum Inhalt des Unterrichts zu machen.

5. Leitlinie »Beobachten, Reflektieren und Handeln verknüpfen«

Um einen derartigen Anspruch an inklusiven Unterricht einlösen zu können, komme der Lehrkraft die Aufgabe zu, »didaktisch ertragreiche Lernbeobachtungen zu schaffen. Diese sollten offen arrangiert sein, lernbereichsspezifische Fragen fokussieren und den Lernenden auf unterschiedlichen Ebenen (verbal, handelnd) Gelegenheit geben zu zeigen, was sie denken, fühlen und können. [...] Aufgabe der Lehrerin ist es diesbezüglich, die Lernwege der Kinder diagnostisch zu begleiten und Unterstützung für schöpferische Prozesse zu geben, dabei aber keiner Beliebigkeit zu folgen, sondern auch »regularisierende Angebote« in der Auseinandersetzung mit fachlichen Verständnisweisen zur Verfügung zu stellen« (ebd., S. 231).

Seitz macht deutlich, dass die Berücksichtigung dieser fünf »Leitlinien didaktischen Handelns« (ebd., S. 226) sich von einem in der traditionellen Sonderpädagogik zu verortenden Verständnis von individualisiertem Unterricht absetzt. Denn dieser fokussiere »inhaltliche und methodische Reduzierungen und eine Systematik der kleinen Schritte bzw. hinsichtlich des Förderschwerpunkts Geistige Entwicklung [...] das defizitäre Konzept lebenspraktischer Bildung« (ebd., S. 227). Auch das Konzept der entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Feuser 2011) erfährt in diesem Verständnis eine Erweiterung. Denn die in den Vorstellungen der SchülerInnen sichtbar gewordenen übergreifenden Ähnlichkeiten im Zugang zu einer Sache »sind nicht gleichzusetzen mit Zugangsweisen auf niedrigstem Entwicklungsniveau, es sind vielmehr grundlegende und zugleich komplexe Aspekte, welche die Zugangsweisen der Kinder miteinander verbinden können und nach denen diagnostisch zu fragen ist« (Seitz 2009, S. 73).

Zieldimensionen inklusiven Sachunterrichts

Die Auseinandersetzung mit den von Seitz formulierten Leitlinien inklusiven Unterrichts auf der Folie der Didaktik des Sachunterrichts verdeutlicht, dass die Didaktik des Sachunterrichts vielfältige Anknüpfungspunkte für den Diskurs inklusiver Pädagogik und Didaktik beinhaltet. Aus diesem Verständnis heraus ist nun zu fragen, ob ein inklusiver Anspruch an den Sachunterricht nicht nur derartige **Bedingungen** eines Unterrichts im Hinblick u. a. auf die Relevanz individueller Vorstellungen von Kindern und die Perspektiven der Fokussierung von Unterrichtsinhalten zu benennen hat,

Didaktische Leitlinien zum Themenfeld ›Zeit‹ (vgl. Seitz 2005)

Ausgehend von den Ergebnissen ihrer Studie hat Seitz Leitlinien für einen inklusiven Sachunterricht zum Themenfeld ›Zeit‹ entwickelt, die im Folgenden in Auszügen wiedergegeben werden:

»Leitlinie 1: Zeit ist im inklusiven Sachunterricht als integraler Teil der Identität zu behandeln. [...]

Leitlinie 4: Eine inklusive Zeitdidaktik integriert Fragen nach Geburt und Tod in den Unterricht. [...]

Leitlinie 5: Eine inklusive Zeitdidaktik verdeutlicht die Ungewissheit im Umgang mit Erinnerungen und Zukunftsentwürfen. [...]

Leitlinie 8: Eine inklusive Zeitdidaktik gibt dem Erleben und Gestalten von Rhythmen im Unterricht Raum. [...]

Leitlinie 9: Inklusiver Sachunterricht betrachtet ästhetische und körperbasierte Zugangsweisen als bedeutsam für alle Kinder.« (ebd., S. 174f.)

Diesen Leitlinien folgen ›didaktische Auffächerungen‹, die sich an den in allen Schülervorstellungen gemeinsamen Ähnlichkeiten der **biographischen Zeit** und des **Zeiterlebens** orientieren.

Im Folgenden werden zwei Beispiele genannt:

Biographische Zeit

»Szenisches Spiel zu biographischen Episoden: Angeregt durch Fotos oder durch erinnerungsbesetzte Gegenstände werden kurze Episoden inszeniert und u. U. weiterführend in mündliche und schriftliche Erzählungen gefasst« (ebd., S. 179).

Zeiterleben

»Kinetische Kunst: Es werden ›bewegte‹ Kunstwerke, die Zeitrhythmen oder Zeitprozesse repräsentieren, im Museum betrachtet (vgl. Baudson 1985). Davon angeregt werden ästhetische und produktive Verfahren der Auseinandersetzung angeboten, etwa die Gestaltung eigener Kunstwerke oder das Verfassen lyrischer Texte zu Kunstobjekten« (ebd., S. 181).

sondern auch u. U. die **Zielstellung** des Faches neu zu reflektieren ist (vgl. Pech / Schomaker 2013).

Dabei sind zwei Grundgedanken zu berücksichtigen (vgl. ebd.):

1. Orientierung an schrittweiser Entwicklung domänenspezifischer Basis-konzepte: Um dem Anspruch inklusiven Unterrichts gerecht zu werden, das individuelle Vermögen eines jeden Kindes mit seinen je subjektiven Vorstellungen zu einer Sache wertzuschätzen und Lernanlässe zu entwickeln, die es ihm ermöglichen, seine Vorstellungen weiterzuentwickeln, ist in einem inklusiven Sachunterricht darüber nachzudenken, inwiefern die Anbahnung eines fachlichen Verständnisses gefördert werden kann. Ziel des Sachunterrichts ist es, einen Sachverhalt unter technischen, naturwissenschaftlichen, ökonomischen, historischen etc. Perspektiven zu betrachten, um so das kindliche Verstehen einer Sache im Hinblick auf ein fachliches tragfähiges Verständnis zu erweitern. Um in einem inklusiven Sachunterricht derartige Lernsituationen bereitstellen zu können, ist zu überlegen, sich in der Anbahnung eines fachlichen Verständnisses an den fachlichen Konzepten der jeweiligen Domänen zu orientieren und dabei von den individuellen Sichtweisen der Kinder auf einen Gegenstand auszugehen (vgl. u. a. Schönknecht 2011, S. 222). Um die Lernfortschritte eines Kindes, seinen je

individuellen Lernprozess fassen zu können, kann bei der Gestaltung einer förderlichen Lernsituation die Orientierung an »einer Abfolge von Konzepten [...], mit denen der Lernzuwachs einzelner Kinder erfasst und dargestellt werden kann« (Wodzinski 2006, S. 18) handlungsleitend sein. Eine derartige Abfolge von Konzepten ergibt sich damit nicht allein aus der »entwicklungslogischen, theoretischen Bestimmung eines Sachverhalts, sondern ist eng an die kindliche Lernentwicklung in einer Domäne angelehnt.

Denn »das Erleben von Kompetenz kann [...] nur gefördert werden, wenn die Aufgaben in der Zone der nächsten Entwicklung liegen [...] und die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der jeweiligen Stufe berücksichtigen« (Möller/Steffensky 2010, S. 176). Es geht hier also nicht darum, Lernanlässe bereitzustellen, die im Sinne einer »entwicklungslogischen Didaktik« (vgl. Feuser 2011) vom niedrigsten Entwicklungsniveau eines Kindes ausgehen, sondern ausgehend vom individuellen Verständnis mit dem Fokus auf ein zu erwerbendes fachliches Verständnis Kindern solche Lernsituationen ermöglichen, die sie in ihrem je aktuellen Erleben eines Phänomens herausfordern, neue Perspektiven auf eine Sache in den Blick zu nehmen. Das Wissen um diese entwicklungslogischen Schritte wäre damit auch Teil der diagnostischen Kompetenz einer Lehrkraft. Im Sinne eines zieldifferenten Lernens ist die Anbahnung eines derartigen fachlichen Konzepts ein individueller Lernprozess: »Und dieser Schritt kann für jedes Kind anderswo enden« (Wodzinski 2006, S. 18).

Die von Seitz postulierte Bedingung, dass inklusiver (Sach-)Unterricht über die vielfältigen Zugänge von Kindern zu einem Sachverhalt den Gegenstand des Unterrichts konstituiere (»Kern der Sache«), kann hier im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts aus seiner Fachlogik heraus weitergeführt werden. Denn indem SchülerInnen in kooperativen Lernsituationen ihre Sichtweisen auf einen Sachverhalt darlegen, kann nicht nur deutlich werden, *dass* es unterschiedliche Sichtweisen auf diesen gibt und diese möglicherweise Ansatzpunkte dafür bieten, die eigene Sichtweise kritisch zu hinterfragen. Die Zugänge selbst verdeutlichen, dass die Formen der Auseinandersetzung mit einer Sache auch auf deren Vielfalt verweisen. Hempel bezeichnet die Berücksichtigung sowohl der vielfältigen Perspektiven der Kinder auf einen Sachverhalt als auch dessen Vielschichtigkeit als »doppelte Heterogenität« (Hempel 2007, S. 23 f.), die es im Sachunterricht zu thematisieren gilt.

2. Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses – als Nachdenken über das Entstehen von Wissen (Pech/Schomaker 2013, S. 355): Der hier beschriebene vielfältige Umgang mit einer Sache verweist darüber hinaus aber auch auf eine Zielsetzung sachunterrichtlichen Lernens, die domänenübergreifend zu fassen ist. Indem SchülerInnen darüber nachdenken, auf

welche Weise sie welche Aspekte einer Sache in den Blick nehmen, also sich die Frage stellen: »Was habe ich mit diesem Vorgehen über die Sache herausgefunden?«, werfen sie die Frage nach dem Zustandekommen von Wissen auf. »Allzu selten wird der ›Sinn‹ von Wissenschaften in den Blick genommen, also die Fragen danach, wie wir überhaupt zu Wissen kommen und warum systematisches Beschreiben hilfreich sein kann« (Pech 2011, S. 43). Es sei also mit Kindern darüber nachzudenken, welche »Reichweite« (ebd.) ein bestimmtes Vorgehen im Umgang mit einer Sache habe (vgl. Pech / Rauterberg 2008). So können die vielfältigen Zugangsweisen von Kindern also nicht nur als vielfältige inhaltliche Perspektiven zu einem Gegenstand fokussiert werden, sondern eröffnen auf der Folie eines sachunterrichtlichen Verständnisses auch die Möglichkeit, domänenübergreifende Fähigkeiten wie die Anbahnung eines Wissenschaftsverständnisses als Ziel zu verfolgen. Indem SchülerInnen in Lernsituationen ihre individuellen Sichtweisen auf einen Gegenstand offenlegen, bietet sich hier die Möglichkeit, darüber nachzudenken, wie Wissen über diesen Gegenstand zustande gekommen ist (vgl. Pech 2011, S. 43). Die Auseinandersetzung mit den eigenen Sichtweisen ermöglicht Kindern somit nicht nur, ihre eigenen Sichtweisen kritisch zu hinterfragen und neue Sichtweisen wahrzunehmen, sondern führt sie auch zu einer spezifisch sachunterrichtsdidaktischen Zielstellung wie der Anbahnung eines Wissenschaftsverständnisses. Dieses Ziel geht mit dem Anspruch einher, die Erfahrungen von Kindern »aufzugreifen und einzelne Kinder dabei zu unterstützen, den eigenen Umgang mit der Welt zu reflektieren und zu systematisieren« (Pech 2013, S. 33).

Die Auseinandersetzung mit den Ansprüchen inklusiver Pädagogik und Didaktik macht im Hinblick auf die Zielsetzungen der Didaktik des Sachunterrichts deutlich, dass zum einen vielfältige Anknüpfungsmöglichkeiten bestehen, diese Ansprüche im Hinblick eines inklusiven Verständnisses von Unterricht auszugestalten. Zum anderen wird aber auch deutlich, dass die Ansprüche inklusiven Unterrichts fachdidaktisch weitergeführt werden können und müssen, indem die Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts unter der Prämisse der Inklusion sowohl domänenspezifisch als auch domänenübergreifend differenziert werden (vgl. Pech / Schomaker 2013, S. 354).

Literatur

- Feuser, G. (2011):* Entwicklungslogische Didaktik. In: Kaiser, A. u. a. (Hg.): Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 4: Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer, S. 86 – 100.
- Hartinger, A. (2009):* Lernvoraussetzungen von Kindern und Heterogenität. In: Bartnitzky, H. u. a. (Hg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband, S. 628 – 631.
- Hempel, M. (2007):* Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In: Lauterbach, R. u. a. (Hg.): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23 – 36.
- Kahlert, J. (2005):* Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A./Seitz, S. (2007):* Sachunterricht. In: Walter, J. u. a. (Hg.): Handbuch Sonderpädagogik. Bd. 2: Sonderpädagogik des Lernens. Göttingen u. a.: Hogrefe, S. 689 – 701.
- KMK (2004):* Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 12. 2004. www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html [letzter Zugriff: 22. 03. 2012].
- KMK (2008):* Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16. 10. 2008 i. d. F. vom 16. 09. 2010. www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html [letzter Zugriff: 22. 03. 2013].
- KMK (2011):* Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20. 10. 2011. www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/sonderpaedagogische-foerderung.html [letzter Zugriff: 22. 03. 2013].
- Möller, K./Steffensky, M. (2010):* Naturwissenschaftliches Lernen im Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. In: Leuchter, M. (Hg.): Didaktik für die ersten Bildungsjahre. Unterricht mit 4- bis 8-jährigen Kindern. Seelze: Kallmeyer, S. 163 – 178.
- Pech, D. (2011):* Fördern im Sachunterricht. In: Grundschule, 15. Jg., H. 11, S. 46 – 47.
- Pech, D. (2013):* Inklusion im Sachunterricht. Zur Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik. In: Grundschule, 17. Jg., H. 2, S. 32 – 33.
- Pech, D./Rauterberg, M. (2008):* Auf den Umgang kommt es an. »Umgangsweisen« als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts – Skizze eines »Bildungsrahmens Sachlernen«. In: 5. Beiheft widerstreit-sachunterricht. Frankfurt a.M./Berlin. www.widerstreit-sachunterricht.de/ [letzter Zugriff: 31. 07. 2013].
- Pech, D./Schomaker, C. (2013):* Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Ackermann, K.-E. u. a. (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341 – 359.
- Ratz, C. (2011):* Zur Bedeutung einer Fächerorientierung. In: Ratz, C. (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 9 – 38.
- Schomaker, C. (2007):* Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: DIZ.

- Schönknecht, G. (2011):* Zeitgemäßer Sachunterricht. In: Schönknecht, G. (Hg.): Lernen fördern. Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht. Unterricht in der Grundschule. Seelze: Kallmeyer, S. 209 – 254.
- Schurad, H. u. a. (2006):* Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistig-behinderte. Oberhausen: Athena.
- Seitz, S. (2005):* Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, S. (2008):* Leitlinien didaktischen Handelns. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 59. Jg., H. 6, S. 226 – 233.
- Seitz, S. (2009):* Zur Innovationskraft inklusiver Pädagogik und Didaktik. In: Jerg, J. u. a. (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 67 – 79.
- Trautmann, M. / Wischer, B. (2011):* Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden: VS.
- United Nations (2006):* Convention on the Rights of Persons with Disabilities. www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml [letzter Zugriff: 22.03.2013].
- Werning, R. (2011):* Inklusive Pädagogik. Eine Herausforderung für die Schulentwicklung. In: Lernende Schule, 14. Jg., H. 55, S. 4 – 8.
- Wocken, H. (2011):* Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine. Hamburg: Feldhaus.
- Wodzinski, R. (2006):* SINUS-Transfer Grundschule Naturwissenschaften. Modul G4. Lernschwierigkeiten erkennen – verständnisvolles Lernen fördern. http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienIPN/G4_ueberarb_Internet.pdf [letzter Zugriff: 22.03.2013].