

**Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten
Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung
von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns
und Fragen der Schüler*innenpartizipation**

MANTELTEXT

zur kumulativen Dissertation
zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Philosophie (Dr. phil.)
an der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

vorgelegt von
Toni Simon, M.A.
Erstgutachterin: Prof.in Dr. Simone Seitz
Zweitgutachter: Prof. Dr. Detlef Pech

eingereicht am 11.07.2018

**Neben dem Manteltext besteht die Dissertation aus folgenden Publikationen,
die vollumfänglich im separaten Anhang B enthalten sind:**

- Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten)
- Simon, J. & Simon, T. (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013) (ca. 43.000 Zeichen)
- Simon, T. & Geiling, U. (2016): Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-208
- Simon, T. & Hershkovich, M. (2016): Democracy as basis of ‚good‘ and inclusion-orientated schools. In: Schulpädagogik heute, H. 13/2016, 7. Jg. (ca. 48.000 Zeichen)
- Simon, T. (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 19, Oktober 2013 (24 Seiten)
- Simon, T. (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Bernhardt, N., Hauser, M., Poppe, F. & Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238-243
- Simon, T. (2015): „Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 21, Oktober 2015 (10 Seiten)
- Simon, T. (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Michalik, K., Giest, H. & Fischer, H.-J. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267
- Simon, T. (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234
- Simon, T. (2015): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-203
- Simon, T. (2018): Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-128
- Simon, T. (2018): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. Erscheint in: Veber, M., Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann (eingereicht, ca. 58.000 Zeichen)
- Simon, T. (2018): INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. Erscheint in: Stiller, J., Laschke, C., Nesyba, T. & Salaschek, U. (Hrsg.): Berlin Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2018. Frankfurt: Peter Lang (eingereicht, ca. 50.000 Zeichen)
- Simon, T. (2019): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. Erscheint in: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, (eingereicht, ca. 39.000 Zeichen)

DANKSAGUNG

Wie hinter (fast) jeder Arbeit, so steckt auch hinter dieser ein Unterstützer*innenkreis, ohne den die Realisierung dieser kumulativen Dissertation nicht so möglich gewesen wäre, wie sie es war. Daher soll an dieser Stelle allen Unterstützer*innen ein großer Dank für ihre Hilfe u.a. in Form von Rat und Tat, konstruktiver Kritik und Geduld ausgesprochen werden. Allen voran danke ich Prof.in Dr. Simone Seitz einerseits natürlich für ihre Erstbetreuung dieser Arbeit. Andererseits danke ich ihr aber auch für ihre Pionierarbeit im Bereich inklusiver Sachunterrichtsdidaktik, die deutlich über den Sachunterricht hinaus auch auf die allgemeine didaktische Inklusionsforschung gewirkt hat und die mich – lange bevor ich Simone Seitz kennenlernen und mit ihr arbeiten durfte – wesentlich zu meinen eigenen Auseinandersetzungen mit Fragen der Realisierung inklusiver Bildung im Sachunterricht inspiriert hat. Ohne die inklusionsdidaktischen Auseinandersetzungen von Simone Seitz gäbe es diese Arbeit daher wahrscheinlich gar nicht. Prof. Dr. Detlef Pech danke ich für die Übernahme der Rolle als Zweitgutachter. Auch danke ich Detlef Pech dafür, dass er mich von Beginn unserer kollegialen Zusammenarbeit an – zunächst im Rahmen der gemeinsam gegründeten AG Inklusion/inklusiver Sachunterricht der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) und später im Kontext des Projektes FDQI-HU – hat Gleichwürdigkeit erfahren lassen, die sich mittlerweile über verschiedene gemeinsame Projekte materialisiert.

Darüber hinaus danke ich Ute Geiling, dass sie mir zum richtigen Zeitpunkt in meiner (Bildungs-)Biographie einen Kompass gab, der mich auf den Weg geführt hat, den ich noch heute beschreite und der mich zu dem Wissenschaftler gemacht hat, der ich heute bin. Gerade auch der Austausch mit Ute Geiling als Nicht-Sachunterrichtsdidaktikerin war und ist für mich stets inspirierend und hilft mir immer wieder mich mit Fragen im Schnittfeld von Fachdidaktik, Integrations- und Inklusionsforschung und Bildungswissenschaft auseinanderzusetzen. Auch danke ich allen Kolleg*innen, mit denen ich mich in den letzten Jahren rege, manchmal auch kontrovers, aber stets konstruktiv zu Fragen der Umsetzung inklusiver Bildung im (Sach-)Unterricht austauschen konnte. Für das Lektorat dieser Arbeit danke ich ganz herzlich Jacqueline Simon.

Zu guter Letzt möchte ich mich bei meinen Kindern Emma, Lilli und Jakob und meiner Frau Line für ihre Geduld mit mir, die im Zuge des Entstehens dieser Arbeit und der zu dieser Arbeit gehörenden Publikationen mal mehr und mal weniger strapaziert bzw. auf die Probe gestellt wurde, bedanken.

Emma, Lilli und Jakob, euch möchte ich zudem ganz besonders dafür danken, dass ihr mir immer wieder die Möglichkeit dazu gebt und mich teils dazu herausfordert in familiär-pädagogischer Alltagspraxis erleben und erspüren zu können, was die Konsequenzen dessen sind, was ich an anderer Stelle pädagogisch normativ postuliere.

Halle (Saale)/Paderborn, 11.07.2018

INHALTSVERZEICHNIS

| | |
|--|----|
| DANKSAGUNG | 3 |
| INHALTSVERZEICHNIS | 5 |
| ZUSAMMENFASSUNG..... | 7 |
| TEIL I | |
| 1. Inklusive Bildung als Auftrag, Chance und Herausforderung – auch für die Sachunterrichtsdidaktik | 14 |
| 1.1 Ursprung und Etablierung des Inklusionsbegriffes in der hiesigen Erziehungswissenschaft..... | 15 |
| 1.2 Zum Verhältnis des erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Inklusionsbegriffes | 20 |
| 1.3 Inklusion als transdisziplinäre Querschnittsaufgabe zur Realisierung von Menschenrechten in der Pädagogik | 24 |
| 1.4 Konturen der Debatten um den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriff..... | 26 |
| 1.5 Entwicklungen, Tendenzen und zentrale Ergebnisse der Integrations- und Inklusionsforschung | 29 |
| 1.5.1 Entwicklung und zentrale Ergebnisse der Integrationsforschung..... | 30 |
| 1.5.2. Tendenzen und zentrale Ergebnisse der Inklusionsforschung | 32 |
| 1.5.3 Fazit zum Stand der hiesigen Integrations- und Inklusionsforschung | 37 |
| 1.6 Arbeitsdefinitionen: Inklusion, inklusive Pädagogik, inklusive Schule, inklusiver (Fach-)Unterricht und inklusive (Fach-)Didaktik..... | 39 |
| 1.6.1 Inklusion | 39 |
| 1.6.2 Inklusive Pädagogik und inklusive Schule | 40 |
| 1.6.3 Inklusiver (Fach-)Unterricht | 41 |
| 1.6.4 Inklusive (Fach-)Didaktik..... | 43 |
| 2. Entwicklung und Status quo sachunterrichtsdidaktischer Diskurse um und Forschungen zu Inklusion..... | 43 |
| 2.1 Sachunterrichtsdidaktische Diskussionen zur Realisierung inklusiver Bildung – Ursprünge und Tendenzen..... | 44 |
| 2.2 Zur empirischen sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung – Stand und Perspektiven | 46 |
| 2.3 Arbeitsdefinition: inklusive Sachunterrichtsdidaktik | 50 |
| TEIL II | |
| 3. Zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik | 53 |
| 3.1 Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven | 54 |

| | |
|---|-----|
| 3.2 Adaption als »Kerngeschäft« inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik | 57 |
| 3.3 Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion | 59 |
| TEIL III | |
| 4. Diagnostik und inklusionspädagogisches Handeln im Sachunterricht | 63 |
| 4.1 Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen »Grundkonzepten« diagnostischer Praxis | 65 |
| 4.2 Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? | 68 |
| 4.3 Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken | 70 |
| TEIL IV | |
| 5. Partizipation als Aspekt inklusiver Schule und (Sachunterrichts-)Didaktik | 73 |
| 5.1 Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik | 75 |
| 5.2 Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen | 77 |
| 5.3 Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen ... | 80 |
| TEIL V | |
| 6. Zur inhaltlichen Konkretisierung inklusionsorientierten Sachunterrichts | 83 |
| 6.1 Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion | 84 |
| 6.2 ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht | 86 |
| TEIL VI | |
| 7. Empirische Zugänge zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung | 90 |
| 7.1 Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? | 93 |
| 7.2 INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte | 95 |
| 7.3 Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität..... | 97 |
| DISKUSSION | 100 |
| EPILOG | 106 |
| Literaturverzeichnis..... | 108 |
| ANHANG A – Übersicht über die zum Verfahren eingereichten sowie weiterführende themenbezogene Publikationen des Autors..... | 128 |
| EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG | 135 |

ZUSAMMENFASSUNG

Der Begriff »Inklusion« lässt sich aus den Diskussionen um Schule und Unterricht der letzten Jahre nicht mehr wegdenken und erfährt über den erziehungswissenschaftlichen Bereich hinaus an Aufmerksamkeit (vgl. Balz et al. 2012; Seitz 2018). In manchen Diskursen scheint der Terminus Inklusion allgegenwärtig bzw. omnipräsent zu sein – in wieder anderen spielt er z.T. eher eine marginale Rolle. Gleichzeitig entzünden sich am Inklusionsbegriff in der Erziehungswissenschaft, allem voran in Inklusionsforschung sowie der Sonderpädagogik, seit etwa fünfzehn Jahren mitunter hitzige Debatten – insbesondere bezogen auf seine inhaltliche Bestimmung und aus dieser potenziell entspringende Konsequenzen. An diesen Diskussionen zeigt sich u.a., dass der in den Erziehungswissenschaften verwendete Inklusionsbegriff durchaus different verstanden und kontrovers verhandelt wird und dass gegenwärtig „keineswegs klar [ist; T.S.], ob unter Inklusion immer Ähnliches verstanden wird“ (Balz et al. 2012, S. 2). Dieses Fazit gilt auch für den Sachunterricht und seine Didaktik (vgl. Pech et al. 2018a). Gleichsam werden – u.a. aufgrund bildungspolitischen Drucks – bereits seit Jahren unterschiedliche und mitunter widersprüchliche Strukturen, Kulturen und Praktiken unter dem Schlagwort Inklusion implementiert, sodass hier ein besonderes Dilemma für die Theoriebildung und handlungspraktische Felder konstatiert werden kann (vgl. Heinrich et al. 2013).

Wie in den Didaktiken der anderen Kernfächer der Grundschule (vgl. für die Mathematikdidaktik Korff 2015; Steinweg 2016; Leuders et al. 2017; für die Deutschdidaktik vgl. Hennies und Ritter 2014; Naugk et al. 2016), so wird auch innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik diskutiert, inwiefern das eigene Fach bzw. die eigene Disziplin zur Realisierung inklusiver Bildung beitragen kann respektive bereits beiträgt (vgl. v.a. Seitz 2005; Schomaker 2007; Giest et al. 2011; Kaiser und Seitz 2017; Pech et al. 2018c). Die Auseinandersetzungen mit Fragen inklusiver Bildung gehen im Sachunterricht dabei auf die frühen 2000er Jahre zurück und wurden von Simone Seitz initiiert (vgl. Pech et al. 2018a; Simon 2018b i.E.). Ihre empirische Studie (Seitz 2005) gilt seit Mitte der 2000er Jahre für den Sachunterricht und über diesen hinaus als bedeutende Referenz bei der Beschäftigung mit Fragen inklusiver (Fach-)Didaktik. Obgleich der sachunterrichtliche Inklusionsdiskurs mittlerweile etwa 15 Jahre alt ist, zeigt sich, dass das Thema Inklusion nach wie vor nicht in der Breite der Sachunterrichtsdidaktik angekommen ist und zum Teil (z.B. in manchen Standardwerken) höchstens eine marginale Rolle spielt (vgl. Pech et al. 2017, 2018a; Simon 2018b i.E.). Auch liegen neben der Arbeit von Seitz (2005) und Schomaker (2007) bisher noch keine weiteren abgeschlossenen, empirischen Studien zum inklusiven Sachunterricht vor. Insgesamt lässt sich damit feststellen, dass das Thema Inklusion

innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik ein „Nischenthema“ (Pech et al. 2018a, S. 13) ist und das die Konzeption bzw. Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik längst nicht als abgeschlossen gelten kann (vgl. Pech et al. 2017, S. 124f.), wenngleich es durchaus eine Reihe von Arbeiten zur Frage einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik gibt (vgl. Seitz 2005; Schomaker 2007; Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Simon und Gebauer 2014; Kahlert und Heimlich 2012; Pech und Schomaker 2013; Simon 2015b; Pech et al. 2017; Kaiser und Seitz 2017; Pech et al. 2018c; Simon 2018b i.E.). Auffällig ist, dass auf diese innerhalb des Fachdiskurses allerdings nur in einer überschaubaren Anzahl von Publikationen intensiv Bezug genommen wird (vgl. z.B. bei Offen 2014; Schroeder 2017; Schrumpf 2017). Entsprechend resümiert u.a. Seitz (2018, S. 101): „Der Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen ist weiterhin groß.“ Grundlegende konzeptionelle Arbeiten im Sinne eines Theorie-Empirie-Praxis-Transfers – unter anderem von der allgemeinen Inklusionsforschung in die sachunterrichtsdidaktische Inklusionsforschung – sind also nach wie vor dringend nötig.

Gegenstand dieser kumulativen Dissertation ist es, einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer Konzeption einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik zu leisten bzw. zu explizieren, inwiefern ausgewählte Arbeiten des Autors dazu beitragen können. Mit den eingereichten Schriften wird der Fokus einerseits auf Fragen der Unterrichtsplanung, des diagnostischen Handelns und der Schüler*innenpartizipation gelegt. Andererseits wird mit ihnen versucht anhand einzelner Themen inhaltsbezogen zu explizieren, was einen auf Inklusion ziellenden Sachunterricht ausmachen kann. Weiterhin werden theoretische Reflexionen und konzeptionelle Überlegungen des Autors im Rahmen von Beiträgen zur empirischen sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung aufgegriffen. Diese geben Einblicke in die Entwicklung und Erprobung eines Instruments zur Erfassung verschiedener Lehrkräftekognitionen von (angehenden) Sachunterrichtslehrkräften, allem voran Einstellungen, für welches vom Autor z.T. neue Skalen entwickelt und erprobt wurden. Die verschiedenen Publikationen, die Bestandteil dieser kumulativen Dissertation sind, bewegen sich damit im Schnittfeld von fachdidaktischer Forschung, Unterrichtsforschung und Inklusionsforschung. Ihnen liegt ein reflexives Verständnis von Inklusion als Querschnittsthema aller erziehungswissenschaftlichen (Sub-)Disziplinen zugrunde, denn „reflexive Inklusion ist nicht fachspezifisch zu verorten, sondern als interdisziplinäre Aufgabe unterschiedlicher erziehungswissenschaftlicher, schulpädagogischer, sonderpädagogischer und fachdidaktischer Domänen zu verstehen“ (Budde und Hummrich 2013, o.S.; vgl. auch Budde und Hummrich 2015).

Da der Inklusionsbegriff für diese Arbeit zentral ist und innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik durchaus different interpretiert wird, erfolgt im ersten Teil eine Auseinandersetzung mit dem innerhalb der Erziehungswissenschaften, speziell der Integrations- und Inklusionsforschung, verwendeten Inklusionsbegriff und dessen Ursprung. In diesem Zusammenhang wird vor allem auf Arbeiten aus dem Kontext der Integrations- und Inklusionsforschung Bezug genommen. Dazu gehören auch Arbeiten von Andreas Hinz, die zwar durchaus kritisch diskutiert werden können (vgl. zusammenfassend Lee 2010)¹, die jedoch seit Beginn der kontroversen Diskussionen um (schulische) Inklusion, insbesondere im Kontext der Sonder-, Integrations- und Inklusionspädagogik, aber auch darüber hinaus, eine bedeutende Referenz für die Debatten um schulische Inklusion darstellen. Im Anschluss an diese Auseinandersetzungen werden bündige Arbeitsdefinitionen u.a. zu den Begriffen Inklusion und inklusiver Unterricht vorgestellt, mit denen zentrale Aspekte des Inklusionsverständnisses expliziert werden, das den Arbeiten des Autors zugrunde liegt. Weiterhin erfolgt eine Zusammenfassung des Standes der empirischen Integrations- und Inklusionsforschung sowie in einem weiteren Schritt ein Abriss der Entwicklung des inklusionspädagogischen Diskurses innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik der letzten etwa fünfzehn Jahre. In diesem Zusammenhang wird auch der Stand sachunterrichtsdidaktisch-inklusionspädagogischer empirischer Forschung zusammengefasst. Eine Auseinandersetzung mit der Frage des Verständnisses des Faches Sachunterricht und seiner Didaktik findet im Rahmen dieser Arbeit hingegen nicht (erneut) statt, da es zu dieser Frage innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik seit Jahr(zehnt)en eine Vielzahl von Arbeiten gibt (vgl. z.B. Kaiser 1995; Kahlert 2002; Feige 2004; Kaiser und Pech 2004a, 2004b; Pech und Rauterberg 2007, 2008; Pech 2009; Kaiser 2014; Kahlert et al. 2015; Kahlert 2016a; Thomas 2018), auf die sich bezogen wird.

Den Auseinandersetzungen mit dem erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs unter besonderer Berücksichtigung des Sachunterrichts und seiner Didaktik im TEIL I dieser Arbeit schließen sich fünf weitere Teile an: TEIL II zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik, TEIL III zu Diagnostik und inklusionspädagogischem Handeln, TEIL IV zu Partizipation als Aspekt inklusiver Schule und (Sachunterrichts-)Didaktik, TEIL V zur inhaltlichen

¹ Als wesentlich arbeitet z.B. Lee (2010) folgende Kritikpunkte an Hinz' Inklusionskonzept und dessen Verbreitung heraus: „[...] die verwirrende Kontrastierung zwischen den Begriffen ‚Integration‘ und ‚Inklusion‘, der von Hinz zugrunde gelegte Behinderungsbegriff und das Etikettierungs- und Kategorisierungsproblem, sein unspezifischer, ‚systemischer‘ Zugang zu Fragen der Unterstützung von Lernprozessen, die von ihr als unspezifisch kritisierte Neubestimmung der Rolle der Sonderpädagogen sowie die von ihm postulierte pauschale Ressourcenzuweisung“ (Schubert 2010, o.S.) und ferner „das Dilemma der Inklusion, das sich insbesondere aus der Relativierung der Dimension der Behinderung ergibt, wie Hinz sie propagiert“ (ebd., o.S.).

Konkretisierung inklusionsorientierten Sachunterrichts sowie TEIL VI zu empirischen Zugängen zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik und einer inklusionsorientierten Lehrkräftebildung. Im Rahmen dieser Abschnitte werden die zum Promotionsverfahren eingereichten Publikationen kurz zusammengefasst. Diese Publikationen werden im Anhang A dieser Arbeit aufgelistet und es werden weitere Publikationen des Autors angeführt, die nicht zum Promotionsverfahren eingereicht wurden, aber mit denen die themenbezogenen Auseinandersetzungen des Autors weitergeführt wurden. Die zum Promotionsverfahren eingereichten, in den Teilen II bis VI dieser Arbeit zusammengefassten Publikationen des Autors befinden sich vollumfänglich im separaten Anhang B. Sie sind in fünf Themenkomplexe (I-V) eingeteilt. Auf Basis der Ausführungen im Rahmen der Teile I bis VI sowie der eingereichten Publikationen sollen die aus verschiedenen Perspektiven entstandenen »Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik« verdeutlicht werden. Mit den Themen(komplexen) Diagnostik und Partizipation werden dabei zwei grundlegende, allerdings noch nicht intensiv beforschte Prinzipien einer inklusionsorientierten Unterrichtsplanung, -durchführung und -reflexion im Sachunterricht aufgegriffen, bearbeitet und miteinander verbunden. Die Bedeutung dieser beiden Prinzipien wird im vorangestellten Teil zu den konzeptionellen Arbeiten zu einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik, der auch einen Ansatz der Entwicklung eines konkreten Modells zur Unterstützung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsplanung enthält, verdeutlicht. Anhand eines perspektivübergreifenden sowie eines perspektivbezogenen Themas des Sachunterrichts werden die theoretisch-konzeptionellen Arbeiten konkretisiert und es wird versucht, diese exemplarisch mit inhaltlichen und fachwissenschaftlichen Aspekten zu verbinden. Im empirischen Teil wird die in den letzten Jahren herausgearbeitete besondere Bedeutung von Lehrkräftekognitionen (z.B. Einstellungen) fokussiert und fachbezogen zu bearbeiten versucht. In diesem Teil wird ein vom Autor entwickeltes Instrument (Fragebogen) für eine empirische, inklusionsbezogen ausgerichtete, sachunterrichtsdidaktische Forschung, das letztlich auf den konzeptionellen Arbeiten, den Arbeiten zum Thema Diagnostik und Partizipation sowie zu inhaltlichen Konkretisierungen beruht (siehe Abbildung 1), auszugsweise vorgestellt.

Insgesamt liegt der Schwerpunkt dieser Arbeit *einerseits* auf konzeptionellen Beiträgen zur (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik, bezüglich der – obwohl „kaum eine andere Fachdidaktik den Inklusionsgedanken so früh und so umfassend aufgegriffen hat“ (Pech und Schomaker 2013, S. 341) – der „Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen [...] weiterhin groß“ ist (Seitz 2018, S. 101), womit ein bedeutendes Desiderat der sachunterrichtsdidaktischen Forschung angezeigt wird. *Andererseits*

werden die verschiedenen, zunächst breit aufgestellten Themen und Schwerpunkte dieser konzeptionellen, aber auch empirischen Arbeiten aufeinander bezogen bzw. miteinander verbunden, konkretisiert und in einen größeren Zusammenhang gestellt (siehe Abbildung 1).

»Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik«

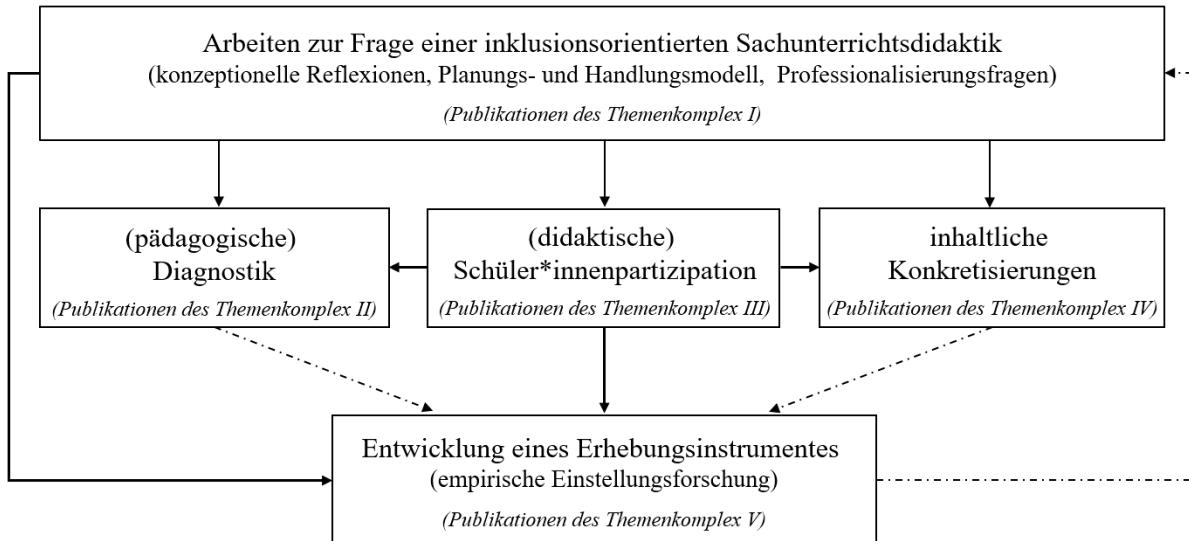


Abb.1.: Zusammenhänge der Themenkomplexe I bis V dieser Arbeit

Der Erkenntnisgewinn dieser Arbeit liegt zunächst in der ausführlichen Darstellung einer Konzeption inklusiven Sachunterrichts in Verbindung mit einem konkreten Planungs- und Handlungsmodell, das sachunterrichtsdidaktische Inklusionsdiskussionen unmittelbar für (hoch)schulpädagogische Praxis ‚anwendbar‘ machen möchte. Im Rahmen der Darstellung der Konzeption wird sowohl auf bereits vorliegende inklusionsdidaktische Arbeiten innerhalb des Sachunterrichts zurückgegriffen (allem voran auf Seitz 2005, 2006) als auch eine Abgrenzung von anderen konzeptionellen Vorschlägen (vor allem bezüglich Kahlert und Heimlich 2012, 2014) vorgenommen. Auch wird die Konzeption mit Fragen der Lehrkräftebildung verbunden, sowie mit zentralen, (sachunterrichts)didaktischen Prinzipien in Beziehung gesetzt (z.B. dem der Adaption sowie der Vielperspektivität). Damit wird auch die Anschlussfähigkeit des Sachunterrichts an Ideen und Ansprüche der inklusiven Pädagogik verdeutlicht, die sich einerseits durch bestimmte didaktisch-methodische Traditionen und Anlagen des Sachunterrichts und andererseits durch die Möglichkeit ergibt, das Thema Inklusion anhand verschiedener fachlicher Gegenstände implizit und explizit aufzugreifen – vorausgesetzt es besteht die Bereitschaft dazu (vgl. Simon 2018b i.E.).

Der Erkenntnisgewinn besteht weitergehend darin, dass mit den Aspekten Diagnostik und Partizipation aus der dargestellten Konzeption zwei zentrale und gleichsam innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik bisher wenig erforschte Prinzipien (vgl. Baumgardt 2018; Seitz und Simon 2018) herausgelöst, näher beschrieben und theoretisch fundiert werden. Dabei werden vorliegende sachunterrichtsdidaktische Diskussionen zu diesen Themen bzw. Prinzipien aufgegriffen und insbesondere mit integrations- und inklusionspädagogischen Diskursen verbunden, sodass ein (v.a. Theorie-)Transfer zwischen Sachunterrichts-, Integrations- und Inklusionsforschung vorgenommen wird. Bezuglich des Themas Partizipation werden zudem Bezüge zur allgemeinen, erziehungswissenschaftlichen Partizipationsforschung hergestellt, die innerhalb der Inklusionsforschung bisher nicht systematisch stattfinden (vgl. Simon und Hershkovich 2016a, 2016b; Hershkovich et al. 2017).

Weiterhin wird mit der Arbeit exemplarisch gezeigt, wie sich die konzeptionellen Überlegungen zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik im Kontext sachunterrichtlicher Themenfelder, die bisher nicht mit inklusionspädagogischen Diskussionen im Sachunterricht verbunden worden sind, konkretisieren können. Die Beschäftigung mit den Themen Gesundheit(sförderung) und Heimat(en) zeigt zudem auf, inwiefern innerhalb des Sachunterricht nicht nur besondere Potenziale bestehen fachdidaktisch inklusionsorientiert zu handeln, sondern auch inhaltlich über Fachthemen am Thema Inklusion zu arbeiten (z.B. indem Normalitätsvorstellungen dekonstruiert werden) und somit auf verschiedenen Ebenen zu Etablierung und Pflege inklusionsorientierter Strukturen, Kulturen und Praktiken beizutragen.

Sowohl der Vorschlag einer Konzeption inklusionsorientierten Sachunterrichts mitsamt des Planungs- und Handlungsmodells und der Auseinandersetzung mit Fragen der Lehrkräftebildung als auch die Konkretisierungen und weitergehenden Fundierungen der Themen bzw. Prinzipien Diagnostik und Partizipation sowie die exemplarischen inhaltlichen Konkretisierungen sind letztlich in die Entwicklung eines Fragebogeninstrumentes eingeflossen, mit dem es möglich sein soll für einen inklusiven (Sach-)Unterricht relevante Lehrkräftekognitionen empirisch (quantitativ) zu erfassen, um aus Datenanalysen bedeutsame Impulse für die Diskurse zur inklusiven Bildung im Sachunterricht und die (Weiter-)Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik gewinnen zu können. Inwiefern dies möglich sein kann, wird auf Basis der Daten der Entwicklung und Erprobung sowie Finalisierung einzelner (Sub-)Skalen des vom Autor entwickelten Instrumentes angedeutet. Das entwickelte Instrument ist sowohl allgemein als auch fachspezifisch und steht nach der erfolgreichen Validierung für die sachunterrichtliche Inklusionsforschung zur Verfügung. Das Instrument liefert allerdings auch für andere Unterrichtsfächer und Lernbereiche Anhalts- und Anknüpfungspunkte.

Mit Blick auf den möglichen Erkenntnisgewinn dieser Arbeit kann abschließend hervorgehoben werden, dass das Thema Partizipation in allen Bereichen dieser Arbeit aufgegriffen wird (siehe Abbildung 1). Es bildet damit gewissermaßen das verbindende Element der Teilbereiche dieser Arbeit und betont damit insgesamt die Bedeutung des Prinzips der Partizipation für inklusionspädagogisches und -didaktisches Handeln im Sachunterricht (vgl. Kaiser und Seitz 2017; Pech et al. 2017, 2018a).

TEIL I

1. Inklusive Bildung als Auftrag, Chance und Herausforderung – auch für die Sachunterrichtsdidaktik

Der erziehungswissenschaftliche Diskurs um Inklusion lässt sich in Anlehnung an Wocken (2012, S. 59) auch heute noch als insgesamt „bunt und kontrovers“ charakterisieren. Inklusion scheint ein in erziehungswissenschaftlichen, allem voran integrations- und inklusionspädagogischen Diskussionen relativ allgegenwärtiger Begriff zu sein, aber dennoch ein unklarer Begriff zu bleiben (vgl. Schumann 2009; Löser und Werning 2015; Grosche 2015), der trotz jahrelanger Diskussionen und Forschungen mehrdeutig bleibt. Katzenbach (2016, S. 17) konstatiert sogar: „Je länger über Inklusion diskutiert wird, desto unklarer scheint zu werden, was mit Inklusion überhaupt gemeint ist.“ Die Komplexität des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriffes, der als „ein multifaktorielles und mehrdimensionales Konstrukt“ (Grosche 2015, S. 20) bezeichnet werden muss, scheint spezifische Probleme – allem voran der Unklarheit – mit sich zu bringen. Um im Rahmen dieser Arbeit bestmögliche Klarheit darüber zu schaffen, von welchem Standpunkt aus schulische Inklusion gedacht und mit Blick auf den Sachunterricht und seine Didaktik diskutiert wird, erfolgt daher im ersten Teil dieser Arbeit eine Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff, wie er in weiten Teilen der Integrations- und Inklusionsforschung sowie der sachunterrichtsdidaktischen Forschung verwendet wird.

Dass der Inklusionsbegriff trotz seiner teilweisen Unklarheit und unscharfer Einsätze dennoch sehr populär ist, wird mitunter als unangemessene, inflationäre Verwendung des Terminus Inklusion kritisiert (vgl. Frühauf 2008; Hinz 2013, 2015). Aus gegenwärtiger Sicht scheint die Frage von Speck (2011, S. 67), ob Inklusion ein normativ geladenes, bildungspolitisches „Trendwort“ ist, ebenso zuzutreffen wie die Befürchtung von Hinz (2009, S. 171), „dass Inklusion zu einem »In-Begriff« (Haeberlin 2007) wird“, unter dessen Label sich z.T. widersprüchliche Theorien, Ansätze, Konzeptionen etc. versammeln. Sowohl die Komplexität des Inklusionsbegriffes als auch dessen differente Verwendung machen ihn nach Dlugosch (2013) in Anlehnung an Helmke et al. (2000) zu einer „semantischen Klammer“². Aus diesem Grund scheint

² Während Helmke et al. (2000, S. 10) jedoch konstatieren, dass bestimmte Termini „ihre Überzeugungskraft und soziale Dynamik [entfalten; T.S.], gerade weil sie inhaltlich nicht wirklich präzisiert und in ihrer Bedeutung vereinheitlicht sind“, problematisiert Dlugosch, dass dies im Fall des Inklusionsbegriffes nicht gegeben sei.

es ratsam sich mit der Bedeutung und dem Ursprung des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriffes auseinanderzusetzen. Innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik wurde eine erste intensivere Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff und der Verhältnisbestimmung von Integration und Inklusion von Seitz (v.a. 2005, S. 158ff.) vorgenommen. Eine umfassende, im Rahmen einer Publikation gebündelte Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff im Sinne einer Analyse seiner Entstehungsgeschichte und Etablierung in den hiesigen erziehungswissenschaftlichen und damit auch sachunterrichtsdidaktischen Diskursen liegt innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik bisher nicht vor. Weitgehend werden im Rahmen der sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsdiskussionen Arbeiten aus der Integrations- und Inklusionsforschung rezipiert, wobei eine kritische Re- und De-konstruktion dieser Diskurse nicht immer stattfindet.

1.1 Ursprung und Etablierung des Inklusionsbegriffes in der hiesigen Erziehungswissenschaft

Inklusion bzw. im Englischen „inclusion“ ist ein aus den Politik- und Sozialwissenschaften stammender und auf bildungspolitische und bildungswissenschaftliche Debatten übertragener Begriff (vgl. Stichweh 2007; Biewer und Fasching 2012). Gemeinsam mit dem Begriff „inclusive education“ gilt der Inklusionsbegriff laut Hinz (2008, S. 36) längst als „Standardbegriff“ nationaler wie internationaler Diskurse sowie unterschiedlicher national, europa- und weltweit agierender Verbände wie der UNO und UNESCO und – dieser Aspekt muss aufgrund seiner Ambivalenz betont werden – als Leitbegriff der Sonderpädagogik³ (vgl. Hinz 2008, S. 36; Boban und Hinz 2009, S. 30; Hinz 2009, S. 171; Frühauf 2008, S. 27; Ziemen 2012, S. 1; Boban und Hinz 2013, S. 116).

Hinz (2008, S. 34) verortet den Beginn der pädagogischen Inklusionsdebatte und die Verwendung des Inklusionsbegriffes unter Bezug auf Skrtic (1995) im Kontext der US-amerikanischen (Sonder- bzw. Integrations-)Pädagogik (vgl. auch Liedke 2013, S. 18)⁴. Als maßgeblich wird

³ Die Ambivalenz der populären Verwendung des Inklusionsbegriffes innerhalb sonderpädagogischer Debatten begründet sich durch die vor allem in der Sonderpädagogik intensiv geführte Inklusionsdiskussion einerseits und der Kritik an der Verkürzung von Inklusion auf sonderpädagogische Fragestellungen andererseits (vgl. exemplarisch Hinz 2013; Budde und Hummrich 2013, 2015).

⁴ In der Literatur finden sich bezüglich der ursprünglichen Verwendung des Inklusionsbegriffes in pädagogischen Kontexten zum Teil widersprüchliche Angaben. So schreibt beispielsweise eine Arbeitsgruppe des vds-Landesverbandes Mecklenburg-Vorpommern: „Der aktuelle bildungswissenschaftliche Terminus „Inklusion“ entstand in den 1990er Jahren [sic!] des 20. Jahrhunderts in Großbritannien“ (vds-Landesverband Mecklenburg-Vorpommern 2012, S. 1; vgl. auch Expertenkommission »Inklusion« M-V 2012, S. 89), und verortet den Ursprung des Begriffes Inklusion fast fünfzehn Jahre später als Hinz (2008) und Liedke (2013). Auch Thiem (2014, S. 6) benennt unter Bezug auf Götzendorfer (2009) mit den 1990er Jahren einen späteren

diesbezüglich eine sich kritisch mit der Praxis schulischer Integration auseinandersetzende Publikation von Reynolds (1976) angeführt. Bereits in den 1970ern, spätestens jedoch seit den 1980er Jahren hatte sich im englischsprachigen Raum die erziehungswissenschaftliche (allem voran die sonder- und integrationspädagogische) Diskussion des Begriffes der Inklusion im Spannungsverhältnis zu dem der Integration entwickelt (vgl. Hinz 2006, S. 97, 2008, S. 34; Boban und Hinz 2009, S. 32; Ziemen 2012, S. 1; Boban und Hinz 2013, S. 116), sodass sich in den USA für den integrationskritischen Diskurs das Konzept der Inklusion etablierte, so Hinz (2003b) unter Verweis auf Stainback und Stainback (1997) sowie Mittler (2000). Für den deutschen bzw. deutschsprachigen Inklusionsdiskurs kann hier eine Analogie gezogen werden. So versuchte Hinz (2002) anknüpfend an die englischsprachigen Diskussionen um inclusion mit seinem kritischen Vergleich der Integrationspraxis mit der Theorie und Praxis der Inklusion die je spezifischen Fokusse beider Ansätze mit ihren jeweils impliziten Konsequenzen pointiert gegenüberzustellen, um die Idee der Inklusion von der bis zum Anfang der 2000er Jahre tradierten Praxis der Integration kritisch abzugrenzen. Mit dieser vielzitierten Gegenüberstellung von Hinz wurde der erziehungswissenschaftliche Diskurs um den Inklusionsbegriff in Deutschland stark angeschoben und verlief von Beginn an kontrovers.

Der Inklusionsbegriff wurde innerhalb der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft zunächst vor allem innerhalb integrations- sowie sonderpädagogischer Diskurse diskutiert. Entsprechend stammen frühe kritische Auseinandersetzungen mit der Gegenüberstellung von Hinz (2002) aus eben jenen wissenschaftlichen Diskursen. So hinterfragten beispielsweise Knauer (2003) sowie Liesen und Felder (2004) den durch Hinz angestrebten Terminologie-Wechsel. Sie warfen Hinz unter anderem vor, den Integrationsbegriff illegitim abgewertet zu haben, da ein Begriffswechsel von der Integration zur Inklusion fragwürdig und konzeptionell unbegründet gewesen sei. Auch Integrations- und Inklusionsforscher wie Reiser (2003, S. 308) und Preuss-Lausitz (2006, S. 94) sahen im Ansatz der Inklusion zunächst keinen grundlegenden Mehrwert oder Unterschied zur Integration. Diese Kritik ist insofern nachvollziehbar, als dass die Integrationsforschung bis zum Zeitpunkt der Gegenüberstellung von Hinz (2002) ein breites Spektrum unterschiedlicher Positionen mit Konsequenzen verschiedener Tragweite hervorgebracht hatte, sodass in Bezug auf das Ende der 1990er bzw. auf den Anfang der 2000er Jahre keineswegs von *einem* Integrationsverständnis gesprochen werden kann (vgl. Simon und Geiling 2016, S. 199). Auf diesen Umstand weist jedoch auch Hinz (2004) hin, wenn er postuliert, dass das Integrationsverständnis einiger Integrationsforscher*innen (allen voran nennt er Feuser, Preuss-Lausitz,

Zeitraum. Allerdings macht sie deutlich, dass der Begriff der Integration ab den 1990er Jahren durch den der Inklusion abgelöst wurde, was nicht mit dem Ursprung des Inklusionsbegriffes in dieser Zeit gleichbedeutend ist.

Reiser und Sander; zu ergänzen wäre m.E. in jedem Fall das von Prengel und Deppe-Wolfinger, vgl. z.B. Deppe-Wolfinger et al. 1990) weitgehend⁵ dem des von ihm befürworteten Inklusionsverständnisses gleicht (vgl. auch Wocken 2012, S. 63). Damit wird deutlich, dass Hinz primär die sich bis dahin etablierte und tradierte Praxis integrativer Pädagogik kritisierte⁶ und dass „die ‚bad practice‘ der Integration nicht [uneingeschränkt; T.S.] einer ‚bad theory‘ zugeschrieben werden darf“ (Schür 2013, S. 50), da zumindest einige Konzeptionen der Integrationspädagogik „immer schon und von Anbeginn an inklusiv“ waren (Wocken 2012, S. 63). Aus dieser spezifischen Perspektive, d.h. mit Blick auf ausgewählte integrationspädagogische Theorien, kann Wocken beigeplichtet werden, wenn er feststellt, dass Inklusion „in mancher Hinsicht nicht eine Weiterentwicklung der Integration, sondern ‚eine wichtige Rückbesinnung‘ (Schnell 2009, 8) auf ihre Ursprünge“ darstellt (ebd.). Dieses Fazit gilt jedoch nicht für die Integrationsforschung *insgesamt*, womit der Ursprung des in den hiesigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen verwendeten Inklusionsbegriffes und entsprechender Konzepte national wie international in einer kritischen Auseinandersetzung der praktischen Umsetzung der Theorie(n) und Konzepte integrativer Pädagogik zu sehen ist (vgl. Hinz 2006, S. 97).

Während der Inklusionsbegriff bereits in den 1970er Jahren im englischsprachigen Raum gebräuchlich war (vgl. Hinz 2009, S. 171), hatte er sich spätestens in den 1980er Jahren fest etabliert und löste relativ umgehend Begriffe wie „integration“ und „mainstreaming“ ab (vgl. Biewer 2000; Biewer und Fasching 2012; Köpfer 2012; Thiem 2014). Zudem hatte sich zu diesem Zeitpunkt bereits ein vielfältiger, über den Bildungsbereich hinausgehender Diskurs mit differenten Konzepten entwickelt (vgl. Liedke 2013, S. 18). Für Deutschland resümiert Speck (2011, S. 56), dass der Integrationsbegriff seit den 1990er Jahren „in Frage gestellt und durch den neuen Begriff der ‚Inklusion‘ zu ersetzen versucht“ wurde. Dies, so Frühauf (2008, S. 11), ging von Beginn an mit entsprechenden Initiativen und Konzepten einher. Schmidt und Dworschak (2011, S. 269) heben hervor, dass der Begriff Inklusion in der Pädagogik „Ende der 1990er

⁵ Diese Feststellung muss insofern relativiert werden, als dass die dichotome Denkfigur behinderte versus nicht-behinderte Kinder, die es im Kontext eines reflexiven Inklusionsverständnisses zugunsten einer intersektionalen Perspektive zu überwinden gilt, auch bei den meisten genannten Protagonist*innen dominant bleibt. Mit Ausnahme von Prengel wird z.B. die Heterogenitätsdimension Gender entsprechend von allen weitgehend außer Acht gelassen. Andererseits werden integrationspädagogische Diskussionen teilweise, jedoch nicht konsequent und umfassend, mit anderen Heterogenitätsdimensionen verbunden. So schreibt z.B. Deppe-Wolfinger über das von 1984 bis 1989 durch die DFG geförderte Forschungsprojekt zur „Integrativen Pädagogik in der Grundschule“: „Integration als universelle Forderung ist nicht mehr fixiert auf behinderte Kinder oder Ausländerkinder oder Randgruppenkinder, sondern formuliert ein allgemeines pädagogisches Postulat. [...] Integration ist mehr als die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Sie ist einerseits der Versuch, den Lebenslauf behinderter Kinder grundlegend anders zu gestalten als bisher üblich, andererseits ein damit verbundener weitgehender Versuch der Reform des Schulsystems.“ (Deppe-Wolfinger et al. 1990, S. 297f.)

⁶ Hinz (2007) hebt diesbezüglich vor allem hervor, dass es der Integration nicht gelungen ist die Fokussierung auf (sonderpädagogische) Kategorien und die Zwei-Gruppen-Theorie zu überwinden und somit durch eine differenziertere Aufmerksamkeit für Heterogenität insgesamt auch die tradierten professionellen Rollen neu bzw. umzudefinieren.

Jahre durch eine Veröffentlichung von Bürl (1997) relevant“ geworden ist und dann vor allem durch Hinz und Sander verbreitet wurde. Dabei wird insbesondere Hinz eine unkritische Übernahme des englischsprachigen Begriffs inclusion und eine insgesamt ungenügend reflektierte Verbreitung des Inklusionsbegriffes in deutschsprachigen Diskussionen vorgeworfen (vgl. zusammenfassend Lee 2010).

Hinz (2008, S. 40) betont, unter Verweis auf die Arbeiten von Sander (2002, 2003, 2004b) und eigene Arbeiten (2002, 2003a, 2004), dass der Inklusionsbegriff, verglichen mit den Entwicklungen im englischsprachigen Raum, den deutschsprachigen Raum Anfang der 2000er Jahre insgesamt „relativ spät“ (Hinz 2009, S. 171) erreicht hat (vgl. dazu auch Biewer 2005). Dass der pädagogische Begriff der Inklusion bzw. inclusion sich in den 1990er Jahren international schnell verbreitet und so auch die hiesigen erziehungswissenschaftlichen Diskurse erreicht hat, geht maßgeblich auf die Aktivitäten der UNESCO und die Salamanca-Erklärung von 1994 zurück (vgl. Sander 2004b, S. 240; Biewer und Fasching 2012, S. 118; Köpfer 2012, S. 2; Liedke 2013, S. 18). Zuletzt wurde die Diskussion um Inklusion und die Verbreitung des Inklusionsbegriffes durch die 2006 verabschiedete und 2008 in Kraft getretene UN-Behindertenrechtskonvention (bezogen auf die hiesigen Debatten insbesondere durch die Ratifikation der UN-Behindertenrechtskonvention im Februar 2009) stark beeinflusst und vorangebracht (vgl. z.B. Ziemen 2012, S. 1). U.a. Hinz (2013, 2015) verweist diesbezüglich darauf, dass dies als ein „zweischneidiges Phänomen“ zu deuten sei (vgl. auch Bielefeldt 2009; Budde und Hummrich 2013; Simon 2015d; Hershkovich et al. 2017). Bielefeldt (2009, S. 13f.) erklärt die Ambivalenz der UN-Behindertenrechtskonvention wie folgt:

„Die Behindertenrechtskonvention wird gelegentlich als eine ‚Spezialkonvention‘ bezeichnet. Dieser Begriff ist jedoch nicht glücklich gewählt. Er ist regelrecht irreführend und kann leicht dahingehend missverstanden werden, als enthalte die Konvention ‚Sonderrechte‘ [nur für Menschen, die als behindert bezeichnet werden; T.S.]. In Wahrheit geht es indessen gerade um die Verwirklichung der allgemeinen Menschenrechte“ (vgl. auch Aichele 2010; Amrhein 2016b; Hershkovich et al. 2017)⁷.

⁷ Das u.a. von Bielefeldt als einseitig kritisierte Verständnis der UN-Behindertenrechtskonvention als Grundlage für eine ‚Inklusion von Menschen, die als behindert bezeichnet werden‘ verkennt somit den Umstand, dass Menschenrechtskonventionen prinzipiell „dem ‚Empowerment‘ der Menschen“ (Bielefeldt 2009, S. 4), also der Humanisierung der Gesellschaft insgesamt dienen. Budde und Hummrich (2013) weisen daher zurecht auf die Gefahr einer Beraubung der Tragweite der UN-Behindertenrechtskonvention hin, was ebenso für den Inklusionsbegriff gilt, wenn „Inklusion als Spezialthema mit einer spezifischen Zielgruppe – Menschen mit Beeinträchtigungen“ gesehen wird (Hinz 2013, o.S.; vgl. auch Hinz 2011a, S. 27; Budde und Hummrich 2013, 2015).

Insgesamt existieren heutzutage „weltweit unterschiedliche Inclusionsverständnisse und Konnotation des Begriffs ‚Inclusion‘“ (Köpfer 2012, S. 3; vgl. auch Sander 2004a, 2004b; Ainscow et al. 2006a). Entsprechend verweist z.B. Köpfer (2012) darauf, dass mit der Übernahme des Terminus Inklusion in die deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatten, vor allem in die integrationspädagogischen und frühen inklusionspädagogischen, keine veränderte Praxis einhergehen muss respektive nicht automatisch einhergeht⁸.

Die Ausführungen bis hierhin verdeutlichen, dass der Inklusionsbegriff in erziehungswissenschaftlichen Diskursen viel, jedoch unscharf respektive different verwendet wird – insbesondere auch in der Inklusionsforschung selbst. Mit Blick auf den Ursprung und die Etablierung des Inklusionsterminus im angloamerikanischen Raum lassen sich unterschiedliche Rezeptionen im deutschsprachigen Raum teilweise erklären. Für die Fundierung eines inklusiven Sachunterrichts impliziert dies einerseits Klarheit über die Verwendung des zugrundeliegenden Inklusionsbegriffes und seiner möglichen blinden Flecken zu schaffen und andererseits Theorien und Konzeptionen aus der sehr heterogenen Inklusionsforschung nicht unreflektiert zu übernehmen (vgl. auch Seitz 2018, S. 101ff.). D.h. eine kritische Re- und De-konstruktion inklusionspädagogischer Diskurse und eine möglichst klare Verortung innerhalb dieser sind für Konzeptionen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik angezeigt. Mit dieser Arbeit wird an die oben angedeutete Abgrenzung von Inklusion und Integration angeknüpft, wobei Integrations- und Inklusionsforschung in einem besonderen Wechselverhältnis stehen (vgl. z.B. Kaiser und Seitz 2017, S. 7; Seitz 2018, S. 98). Es wird einerseits an die Kritik einer inflationären Verwendung des Labels Inklusion auch für integrations- oder gar sonderpädagogische Konzeptionen außer- wie auch innerhalb des Sachunterrichts (vgl. Pech et al. 2018, S. 12) angeknüpft. Damit verbunden wird andererseits eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik skizziert, die sich von einer ausschließlichen Erweiterung um eine sonderpädagogische Perspektive in den Sachunterricht distanziert, vielmehr „Gültigkeit für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten beansprucht“ (Ziemen 2017b, S. 107) und auf Basis eines „bewussten und reflektierten Umgang[s] mit der Heterogenität des Lernens“ sowie mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (Seitz 2011b, S. 51) die Planung, Durchführung und Evaluation von Sachunterricht evoziert.

⁸ Aus kritischer Perspektive schätzt Hinz (2013, 2015) dies für die Ebenen bildungspolitischer, verbandlicher sowie wissenschaftlicher Diskurse so ein, denen er sogar eine „Umformung in De-Segregation“, die „Kontinuität und Ausweitung von Sonderpädagogik“ sowie die „Sonderpädagogisierung und Verkürzung“ von Inklusion vorwirft (Hinz 2013, o.S.).

1.2 Zum Verhältnis des erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Inklusionsbegriffes

Während sich der Ursprung des in hiesigen erziehungswissenschaftlichen Diskursen verwendeten Inklusionsbegriffes mit der Entlehnung aus US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Debatten relativ klar nachvollziehen lässt, bleibt der Ursprung des angloamerikanischen erziehungswissenschaftlichen Terminus inclusion, insbesondere in Bezug auf einen möglichen Ursprung in der frühen US-amerikanischen Soziologie der Inklusion und Exklusion, offen. Obgleich vielfach der Anschein erweckt wird, dass der Inklusionsbegriff in einem „engeren pädagogischen Entstehungszusammenhang“ zu stehen scheint (Liedke 2013, S. 18; vgl. auch Schmidt und Dworschak 2011), muss betont werden, dass sich innerhalb der Soziologie ab den 1960er Jahren eine „Soziologie der Inklusion und Exklusion“ entwickelte (vgl. Stichweh 2007, S. 113), in deren Rahmen die Begriffe Inklusion und Exklusion deutlich herausgearbeitet und theoretisch fundiert worden sind – lange bevor der Inklusionsbegriff die deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Debatten erreicht hat. Während die Begriffe Inklusion und Exklusion in der Soziologie traditionell in einem Kontext diskutiert und erforscht werden, stellt Kronauer (2013, 2015) für die deutschsprachigen pädagogischen Diskurse um Inklusion fest, dass dies für diese weitgehend nicht zutrifft. Vielmehr werden hier Inklusion und Exklusion tendenziell in getrennten, sich mitunter nicht aufeinander beziehenden Strängen diskutiert respektive lässt sich eine starke Fixierung auf Fragen der Inklusion und eine damit einhergehende geringere Beschäftigung mit Fragen der Exklusion verzeichnen. Kritik daran üben exemplarisch Budde und Hummrich (2013), wenn sie betonen: Insbesondere im Zusammenhang mit „sozialwissenschaftlichen Theorien, auf deren Grundlage sich mit Inklusion und Exklusion auseinander gesetzt werden kann, wird deutlich, dass Inklusion kaum zu thematisieren ist, ohne ihren dialektischen Widerpart anzusprechen: die Exklusion“ (ebd., o.S.).

Herrmanns (2014) macht darauf aufmerksam, dass es auch innerhalb der Soziologie (sowohl national wie international) unterschiedliche Konzeptionen von beziehungsweise Zugänge zu Inklusion und Exklusion gibt, sodass zwar insgesamt von einer Soziologie der Inklusion und Exklusion gesprochen werden kann, gleichwohl aber bedacht werden muss, dass es differente soziologische Entwürfe von Inklusion und Exklusion gibt, die es in den Erziehungswissenschaften zu reflektieren gilt. Als wesentliche Bezugsquellen für den soziologischen Inklusionsbegriff führt Stichweh (2007) die soziologische Systemtheorie (hier sind zunächst v.a. die Arbeiten von z.B. Parsons (1969) hervorzuheben), die französische Sozialtheorie sowie die britische Wohlfahrsttheorie an. Innerhalb der deutschen Soziologie war es zunächst vor allem

Luhmann, der den Inklusionsbegriff von Parsons übernommen, weiter ausgearbeitet, aber sich auch von Parsons abgegrenzt hat (vgl. Farzin 2006, S. 39). Mit Luhmann kann der soziologisch-systemtheoretische Inklusionsbegriff wie folgt zusammengefasst werden: Inklusion bedeutet „in der sozialwissenschaftlichen Systemtheorie die Einbeziehung einer größeren Zahl von Einheiten (Personen, sozialen Rollen, sozialen Mechanismen) in spezifische Funktionskreise, wie sie im Prozeß der funktionalen Ausdifferenzierung sozialer Systeme erforderlich wird.“ (Luhmann 1995, S. 300)

Obwohl der Inklusionsbegriff zum Zeitpunkt der Übernahme desselben in den deutschsprachigen erziehungswissenschaftlichen Diskurs in der Soziologie bereits fest etabliert, theoretisch fundiert und spezifisch konnotiert war, führte dieser Umstand in der frühen Inklusionsforschung dennoch zu keiner systematischen Auseinandersetzung mit dem soziologischen Inklusionsbegriff (vgl. Dammer 2011, S. 16). Unklar ist auch, inwiefern der Begriff inclusion, der im Rahmen der englischsprachigen Debatten spätestens ab den 1980er Jahren etabliert war, explizit aus der Soziologie entlehnt wurde⁹. Auch diese Frage wurde von der hiesigen Inklusionsforschung nicht thematisiert, sodass insgesamt von einer lange Zeit weitgehend unreflektierten Übernahme des Inklusionsbegriffes gesprochen werden muss (vgl. exemplarisch Lee 2010). Dorrance (2010, S. 78), die den Ursprung des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriffes in der soziologischen Systemtheorie betont, verweist kritisch darauf, dass zum Teil versucht wurde und wird den soziologischen und den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurs voneinander abzugrenzen, während für sie vor allem ein systemtheoretisch fundierter Inklusionsbegriff „das spezifisch kritische Potenzial von Inklusion“ (ebd., Hervorhebung i.O.) bewahren kann. Entsprechend benennt sie die Auseinandersetzung mit dem Inklusionsbegriff der Soziologie, speziell dem von Luhmann, als bedeutsame Aufgabe der Inklusionsforschung und verweist diesbezüglich auf Hinz‘ Aussage: „Die Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Inklusion und Exklusion im Anschluss an Luhmann¹⁰ [...] muss geführt werden“ (Hinz 2004 zit. in ebd.). Die Einlösung dieses Anspruches wird bis dato als mangelhaft kritisiert (vgl. z.B. Dammer 2011). Auch wenn das Versäumnis einer frühzeitigen intensiven Auseinandersetzung mit dem soziologischen Inklusionsbegriff innerhalb der letzten Jahre zunehmend thematisiert und teilweise nachzuholen versucht wurde (exemplarisch dazu Kulig 2006; Schmidt und Dworschak 2011; Herrmanns 2014), sieht sich der in den Erziehungswissenschaften verwendete Inklusionsbegriff nach wie vor dem Vorwurf ausgesetzt (gesellschafts-)theoretisch nicht

⁹ Diese Frage ist insbesondere auch mit Blick auf die Publikation von Reynolds (1976) von besonderem Interesse.

¹⁰ Darüber hinaus aber auch mit anderen systemtheoretischen Arbeiten, wie z.B. denen von Kronauer (2007, 2013, 2015).

(ausreichend) fundiert zu sein (vgl. Giese 2011; Kluge et al. 2015 unter Verweis auf Dammer 2011 und Bernhard 2012).

In ihrer Auseinandersetzung mit dem pädagogischen und dem soziologischen Inklusionsbegriff kommen Schmidt und Dworschak (2011, S. 270) zu dem Ergebnis, dass sich beide Begriffe deutlich voneinander unterscheiden. Schmidt und Dworschak versuchen dies u.a. dadurch zu belegen, dass dem systemtheoretischen Inklusionsbegriff ihnen zufolge „andere Wurzeln und Bedeutungen zu Grunde liegen“ (ebd., S. 273). Daher empfehlen sie zwischen beiden Begriffen zu differenzieren (vgl. ebd.), womit sie der Forderung von Dorrance widersprechen. Dass sich der pädagogische und der soziologische Inklusionsbegriff unterscheiden, scheint logisch, da sich der pädagogische lange Zeit weitgehend ohne Rezeption des bis dahin bereits theoretisch ausgearbeiteten soziologischen entwickelt und den Inklusionsbegriff spezifisch rekontextualisiert hat. Nach Schmidt und Dworschak wird der pädagogische Inklusionsbegriff entsprechend „primär durch menschenrechtliche Vereinbarungen und Gesetze begründet“ (ebd., S. 271) und ist aus einer individuumsbzogenen Perspektive mit Forderungen nach Gleichberechtigung und Nicht-Diskriminierung bzw. der vollen Entfaltung des Individuums verbunden. Dem soziologischen, systemtheoretischen Inklusionsbegriff liegt derweil eine (Teil-)Systemperspektive zugrunde, die den Blick auf spezifische Funktionssysteme und damit verbundene Kommunikationsprozesse/Adressierungen legt, statt auf die Frage der Entfaltung der Einzelpersönlichkeit. Für Schmidt und Dworschak liegt damit das Potenzial des soziologischen Inklusionsbegriffes primär in der kritischen Analyse gesellschaftlicher Zusammenhänge (ebd., S. 275). Außerdem könnte mit ihm durch einen gesellschaftskritischen Blick der im Pädagogischen verwendete Inklusionsbegriff hinterfragt werden, vor allem, wenn etwas „allzu leichtfertig als Inklusion bezeichnet wird“ (Schmidt und Dworschak 2011, S. 275; vgl. auch Budde und Hummrich 2013). Für pädagogische Reflexionen und Analysen, vor allem auf der Mikroebene, erscheint der systemtheoretische Inklusionsbegriff nicht in jedem Fall ausreichend. Zudem birgt er die Gefahr eines „verkürzten und unkritischen systemtheoretischen Zugang[s], dem zufolge jeder Mensch immer sowohl ‚drinnen‘ als auch ‚draußen‘ ist“ (Hinz 2013, o.S.).

Es scheint m.E. naheliegend, den erziehungswissenschaftlich rekontextualisierten Inklusionsbegriff nicht schlichtweg gegen den originären soziologischen, systemtheoretischen zu setzen bzw. sich entweder dem einen oder anderen zu verschreiben. Vielmehr scheint eine Beachtung und Reflexion beider Inklusionsbegriffe/-verständnisse respektive deren Verwendung inklusive etwaiger blinder Flecken ratsam. Die Ausführungen zur Differenz soziologischer und erziehungswissenschaftlicher Diskussionen um Inklusion und Exklusion zusammenfassend kann

festgehalten werden: Der pädagogische Inklusionsbegriff läuft aufgrund der individuumsbezogenen Perspektive Gefahr systemkritische Reflexionen über Ungleichheiten, deren (Re-)Produktion und Zusammenhänge auszublenden. Entsprechend fordern z.B. Knauf et al. (2018, S. 28) ein, dass „wenn diversitybezogenes Denken und Handeln nicht zu einer unreflektierten Formel im Sinne von ‚Vielfalt als Ressource‘ verblassen soll, gilt es, Diversity in einen gedanklichen Rahmen zu stellen, ‚in dem Macht- und Herrschaftskonfigurationen kritisch reflektiert werden und der nach den gesellschaftspolitischen und sozialen Bedingungen von Inklusions- und Exklusionsprozessen fragt‘“ (Baader 2013, 53)“. Damit machen die Autorinnen deutlich, dass Inklusion und Exklusion die gedankliche Klammer bilden, die ungleichheitsbezogene Reflexionen eröffnet und somit einen (selbst-)kritischen Blick auf die Inklusionsforschung ermöglicht. Der systemtheoretische Inklusionsbegriff läuft wiederum Gefahr in einer verkürzten, ungenügend reflektierten Verwendung segregierende Praktiken oder Praktiken der Exklusion in der Inklusion auszublenden¹¹.

Aus der bündigen Auseinandersetzung mit dem soziologischen Inklusionsbegriff lassen sich differente Verständnisse und Konzeptionen etc. von Inklusion erklären und reflektieren. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit dem systemtheoretischen Inklusionsbegriff kann als bedeutsame Aufgabe im Rahmen der Entwicklung eines inklusiven Sachunterrichts formuliert werden. Sie ist kein Gegenstand dieser Arbeit und muss daher als Leerstelle benannt werden. Allerdings wird deutlich gemacht, dass es für die Entwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik nicht ausreicht methodische oder didaktische Fragen zu thematisieren. Vielmehr gilt es Strukturen des Bildungswesens insgesamt, in der der Sachunterricht letztlich eingebettet ist, und die Frage, inwiefern diese Ungleichheit(en) und Diskriminierung (re-)produzieren, kritisch zu reflektieren und Ideen zu entwickeln, wie diese Strukturen ggf. verändert werden können bzw. müssten, um dem Anspruch der Realisierung inklusiver Bildung im (Sach-)Unterricht ge-

¹¹ Aus verkürzter systemtheoretischer Perspektive könnte bspw. argumentiert werden, dass Schüler*innen, die eine Förderschule besuchen, nicht exkludiert sind, denn diese sind letztlich ins Bildungswesen inkludiert (analog könnte bezüglich der Mehrgliedrigkeit unseres Bildungswesens argumentiert werden). Wird die Exklusion aus der Regelschule wiederum fokussiert, so könnte eine Inklusion ins Regelschulwesen auch im Falle von institutionellen Lösungen wie sogenannten Parallelklassen oder Willkommensklassen als ausreichend angesehen werden. Eine solche Praxis kann aus Perspektive eines reflexiven Inklusionsbegriffes wiederum als Separation bzw. Exklusion in der Inklusion kritisiert werden, wie es im Kontext der Integrationsforschung z.T. seit Jahrzehnten der Fall ist. Eine weitere Argumentation eröffnet Hinz (2013), wenn er feststellt, dass eine verkürzte systemtheoretische Perspektive die Logik eröffnet, dass „jeder Mensch immer sowohl ‚drinnen‘ als auch ‚draußen‘ ist und insofern auf der Organisationsebene Sonderschüler_innen in Sonderschulen inkludiert sind und in die allgemeine Schule exkludiert würden“ (Hinz 2013, o.S.). Auf Basis eines wie hier skizzierter verkürzten systemtheoretischen Inklusionsbegriffes lassen sich auch Diskussionen und Ansätze innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik kritisch hinterfragen. Wenn diese inklusiven Sachunterricht mit exklusivem Blick auf Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf hin konzipieren und dabei zu klientelspezifischen Orientierungen raten, in deren Zusammenhang z.B. Förderschullehrpläne im Grundschulunterricht umgesetzt werden, wird zwar eine räumlich-soziale, jedoch keine pädagogisch-didaktische Inklusion realisiert (vgl. Pech und Rauterberg 2016, S. 144).

recht zu werden. Im vorliegenden Ansatz wird diesbezüglich u.a. für die Etablierung und Sicherung demokratischer Strukturen und die Überwindung der Mehrgliedrigkeit des deutschen Schulsystems insgesamt plädiert und eine Konzeption inklusiven Sachunterrichts ausgearbeitet, die dies zugrunde legt.

1.3 Inklusion als transdisziplinäre Querschnittsaufgabe zur Realisierung von Menschenrechten in der Pädagogik

Während Bezüge zur soziologischen Systemtheorie bezüglich der Begriffs- und Ursprungsbestimmung von Inklusion im Rahmen der Inklusionsforschung lange Zeit nicht ausreichend beachtet wurden, wurde ein anderer, nicht systemtheoretischer, aber ebenfalls sozialwissenschaftlicher respektive soziologischer Aspekt von Beginn an deutlicher hervorgehoben: die Verbindung von Inklusion mit neuen sozialen Bewegungen, wie zum Beispiel der amerikanischen Bürgerrechtsbewegung. Innerhalb der Soziologie lassen sich auch bezüglich sozialer Bewegungen unterschiedliche Konzeptionen ausmachen (exemplarisch dazu Ahlemeyer 1989, 1995). Nach Kern (2008, S. 54) in Anlehnung an Rucht (1994) lassen sich soziale Bewegungen bestimmten gesellschaftlichen Entwicklungsphasen zuordnen und somit voneinander unterscheiden. Somit kann prinzipiell zwischen sozialen Bewegungen und neuen sozialen Bewegungen unterschieden werden (vgl. auch Rammstedt 1995b, 1995a). Neue soziale Bewegungen fallen in die Entwicklungsphase des Übergangs vom organisierten hin zum wohlfahrtsstaatlichen Kapitalismus (Kern 2008, S. 54). Ihr „dominantes Bezugsproblem“ ist nach Kern die „Partizipation, Sicherung der Lebensgrundlagen und der Lebensqualität“ (ebd.). Ihre Protestthemen „konzentrieren sich im Gegensatz zu ihren Vorgängern stärker auf Fragen der Selbstverwirklichung und Identitätsbehauptung“ (ebd., S. 55). Neue soziale Bewegungen gehören zu „den wichtigsten Einflussfaktoren für gesellschaftliche Strukturbildung und gesellschaftliche Entwicklung“ (Kißler 2007, S. 165), wobei sie nicht auf die Veränderung der Gesamtgesellschaft, sondern auf die Veränderung von Teilbereichen zielen (vgl. ebd.).

Hinz (2002, 2008) betont die Orientierung innerhalb erziehungswissenschaftlicher Inklusionsdiskussionen an neuen sozialen Bewegungen wie der Bürgerrechtsbewegung, die Bürger- und Menschenrechte – welche historisch gesehen zusammengehören (vgl. Wolgast 2009) – einfordern. Und auch Prengel macht deutlich, dass Inklusion insgesamt als „Teil einer internationalen Politik der Menschenrechte“ (Prengel 2012a, S. 20) zu betrachten ist (vgl. auch Simon 2015d). Während das Recht auf Bildung oder auch der selbstbestimmten Lebensführung im Kontext

integrations- und inklusionspädagogischer Inklusionsdiskurse vor allem mit Blick auf Menschen, die als behindert bezeichnet werden, vielfältig thematisiert wurde und wird, können unter anderem Fragen der Partizipation (z.B. von Schüler*innen im Unterricht) – als „Fragen der Selbstverwirklichung und Identitätsbehauptung“ (Kern 2008, S. 55) – oder Fragen sozialer Ungleichheit und rassistischer Diskriminierung als lange Zeit ungenügend berücksichtigt bezeichnet werden (vgl. z.B. Dannenbeck und Platte 2016; Simon und Hershkovich 2016a, 2016b; Hershkovich et al. 2017). Gleichwohl ist in den letzten Jahren der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurse deutlich geworden, dass die Orientierung auf eine umfassende Realisierung von Menschenrechten bzw. eine reflexives Verständnis von Inklusion mit vielfältigen Fragen der Gleichberechtigung und Nicht-Diskriminierung einhergeht, die eine Überwindung der sonderpädagogischen Schieflage des erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskurses notwendig machen (vgl. z.B. Hinz 2013; Budde und Hummrich 2013, 2015; Simon 2015d; Dannenbeck und Platte 2016; Hershkovich et al. 2017; Kruschel 2017).

Auch wenn es in den hiesigen Erziehungswissenschaften – ebenso wie in den internationalen erziehungswissenschaftlichen Diskursen – gegenwärtig kein einheitliches Begriffsverständnis von Inklusion gibt (vgl. Cramer und Harant 2014, S. 639), wird Inklusion – nicht zuletzt aufgrund des universellen Adressat*innenkreises und der sich theoretisch auf alle erziehungswissenschaftlichen (Sub-)Disziplinen beziehenden, im Kontext der Diskussion um Inklusion und Exklusion relevanten Phänomene – als Thema mit inter- bzw. transdisziplinärer Bedeutsamkeit und wichtige erziehungswissenschaftliche Querschnittsaufgabe diskutiert und formuliert (vgl. Lindmeier und Lütje-Klose 2015; Budde und Hummrich 2013, 2015). Diese Querschnittsaufgabe impliziert, dass Inklusion nicht lediglich als „Parallelaufgabe“ gedacht und umgesetzt werden kann. Entsprechend reicht es bspw. nicht aus neben dem Bisherigen „ein bisschen inklusiven Unterricht [...] zu thematisieren“ (Demmer-Dieckmann 2014, S. 11). Vielmehr soll Inklusion übergreifend, durchgängig und nachhaltig thematisiert werden (vgl. ebd.; Amrhein 2015), was mit der Notwendigkeit inklusionsbezogener Prozesse professioneller Entwicklung bzw. Professionalisierung¹² einhergeht (vgl. Demmer-Dieckmann 2014, S. 11). Auch bedeutet dies, dass jede erziehungswissenschaftliche (Sub-)Disziplin dazu aufgefordert ist, sich mit Möglich- und Notwendigkeiten der Realisierung inklusiver Bildung auseinanderzusetzen, Bestände zu prüfen und Perspektiven zu entwickeln.

¹² »Professionalisierung« meint nach Hoyle den Prozess, „in dessen Verlauf ein Beruf in zunehmendem Maße den Kriterien einer Profession entspricht“ (Dlugosch 2005, S. 28), wohingegen mit »professionelle Entwicklung« der Prozess bezeichnet wird, „durch den ein Praktiker die für effektive professionelle Praxis notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten erwirbt oder verbessert“ (ebd.). Da der Terminus Professionalisierung oft im Sinne professioneller Entwicklung verwendet wird, werden beide Termini in dieser Arbeit kombiniert aufgegriffen.

Diese sich aus der Querschnittsaufgabe Inklusion ergebenden Anforderungen werden auch – seit längerem – an die Sachunterrichtsdidaktik gestellt. Pech et al. (2017, 2018a) resümieren jedoch eine insgesamt ungenügende Berücksichtigung derselben in der Sachunterrichtsdidaktik, die es kritisch zu reflektieren gilt und die auf eine deutliche »Entwicklungsauflage« des Sachunterrichts und seiner Didaktik verweist (vgl. auch Pech et al. 2014).

Dieser Arbeit wird das Verständnis von inklusiver Pädagogik als eine Querschnittsaufgabe zugrunde gelegt, die u.a. Theorie-Empirie-Praxis-Transfers aus unterschiedlichen erziehungswissenschaftlichen Subdisziplinen, weiterer Disziplinen (wie zum Beispiel der Soziologie) sowie eine inter- bzw. transdisziplinäre Forschung bedingt. Dies soll sich mit Blick auf diese Arbeit und die dazu gehörenden Publikationen durch die Verortung im Schnittfeld fachdidaktischer Forschung, Unterrichtsforschung und Inklusionsforschung widerspiegeln. Im Rahmen konzeptioneller Arbeiten zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik lässt sich aus dem Verständnis von Inklusion als Querschnittsaufgabe unter anderem die Konsequenz ableiten, dass es nicht ausreichend ist, aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive Arbeiten der erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung zu rezipieren. Vielmehr gilt es (inter-)disziplinäre Prozesse der Selbst- und Fremdreflexion anzuregen und so zum Beispiel auch aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisch auf den Sachunterricht und seine Didaktik zu schauen und mögliche Potenziale sowie Barrieren für die Realisierung inklusiver Bildung zu reflektieren. Auch ergibt sich daraus, dass andere Forschungsstränge (wie z.B. die der Partizipationsforschung, vgl. z.B. Simon 2018, der Interkulturellen Pädagogik, vgl. z.B. Wagner 2010 oder der Geschlechterforschung, vgl. z.B. Schrumpf 2014) im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Inklusionsforschung berücksichtigt werden müssen, wie es zum Teil bereits geschieht. Auf diese Weise kann versucht werden die benannte Schieflage einer sonderpädagogischen Inklusionsdiskussion, die zum Teil auch innerhalb des Sachunterrichts auffindbar ist (vgl. Pech et al. 2018a, S. 11), zu überwinden. Im Rahmen dieser Arbeit wird in diesem Zusammenhang ein rechtebasierter Zugang (z.B. über die UN-Kinderrechtskonvention) gestärkt, wie er u.a. auch von Prengel (1993, 2001) im Rahmen der egalitären Differenz ausgearbeitet wurde.

1.4 Konturen der Debatten um den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriff

Wie oben angemerkt, gab es bereits in den USA der 1980er Jahre „divergierende Konzepte“ von Inklusion (Liedke 2013, S. 18). Dass sich dies bis heute nicht geändert hat und dass sich unterschiedliche Verständnisse von Inklusion in der nord-amerikanischen Praxis niederschla-

gen haben, haben beispielsweise Köpfer (2013) und Johnson (2013) mit ihren empirischen Arbeiten gezeigt. Sowohl die nationalen wie internationalen Debatten um Inklusion, aber auch mit ihnen verbundene Forschungen und Praktiken sind damit bis in die Gegenwart vielfältig (vgl. z.B. Sander 2004b, S. 240ff., 2004a; Ainscow et al. 2006a, S. 15) und zum Teil widersprüchlich. Im Rahmen eines neueren Forschungsprojektes, dem der „Theorie der trilemmatischen Inklusion“, unterscheidet Boger (2015, 2017) auf Basis ihrer Analyse und Systematisierung von theoretischen Auseinandersetzungen mit Inklusion ferner verschiedene Inklusionsverständnisse, die sich im Spannungsfeld von Empowerment, von Normalisierung und von Dekonstruktion beschreiben lassen.

Obwohl mit Bezug auf die benannten Arbeiten differenziertere Unterscheidungen pädagogischer Inklusionsverständnisse vorliegen, hat sich innerhalb der Inklusionsforschung, allem voran innerhalb sonderpädagogischer Diskurse um Inklusion, in den letzten Jahren zunehmend die polarisierende (und simplifizierende) Differenzierung zwischen dem sogenannten „engen“ und „breiten“ Inklusionsverständnis durchgesetzt (vgl. Biewer und Schütz 2016)¹³. Die Unterscheidung zwischen einem engen und einem breiten Inklusionsverständnis wird mittlerweile in einer Vielzahl von Publikationen verwendet, wobei das sogenannte enge Inklusionsverständnis auch als deskriptiv-analytisch, struktur-konservativ, pragmatisch oder sonderpädagogisch und das sogenannte breite Inklusionsverständnis auch als präskriptiv-normativ, radikal-innovativ, idealistisch und erziehungswissenschaftlich bezeichnet wird (vgl. Booth 2011; Boban et al. 2013; Budde und Hummrich 2013; Dederich 2013; Werning und Arndt 2013; Budde et al. 2014; Budde und Hummrich 2015; Löser und Werning 2015; Lindmeier und Lütje-Klose 2015; Biewer und Schütz 2016; Katzenbach 2017)¹⁴. Dass die polare Gegenüberstellung dieser beiden pädagogischen Inklusionsverständnisse, die sich nach Mauermann und Amrhein (2014) im Widerstreit befinden, unzureichend präzise ist, lässt sich mit Bezug auf Sander (2004a, 2004b), Ainscow et al. (2006a) sowie Boger (2015, 2017) vermuten. Es scheint naheliegend, dass die erziehungswissenschaftlichen Diskurse um Inklusion weitaus komplexer sind, als es das polare Paar eng vs. breit suggeriert. Auch Schmidt und Dworschak (2011, S. 271) verweisen darauf, dass es innerhalb eines Inklusionsverständnisses durchaus unterschiedliche „Entwürfe“ geben kann. Allerdings fehlen bislang ausreichende empirische Erkenntnisse, zum Beispiel im Rahmen sozialwissenschaftlicher Diskursanalysen, die zu einem differenzierteren Bild der hiesigen

¹³ Auch in den englischsprachigen Diskussionen um Inklusion lässt sich die Unterscheidung einer „broad view“ und einer „narrow view“ finden (vgl. z.B. Booth et al. 2003, S. 8; Ainscow et al. 2006b, S. 296).

¹⁴ Die Verwendung der Termini „eng“ und „breit“ erfolgt in manchen Publikationen auch im umgekehrten Sinne (vgl. z.B. Brodkorb 2012, S. 16; Hillenbrand et al. 2014, S. 154), indem „eng“ mit radikal, normativ etc. und „breit“ synonym mit pragmatisch, gemäßigt etc. gesetzt wird.

erziehungswissenschaftlichen Diskussionen um Inklusion führen. Gleichwohl gibt es einzelne Forschungen, im Rahmen derer unterschiedliche Inklusionsverständnisse vor allem in der Praxis rekonstruiert bzw. erhoben wurden (vgl. z.B. Budde et al. 2014; Rotter und Schaaf 2015). Solange es jedoch keine umfassenden empirischen Befunde zu differenten Inklusionsverständnissen (ggf. in Abhängigkeit von bestimmten Diskursfeldern) gibt, erscheint die polarisierende Gegenüberstellung des engen und breiten Inklusionsverständnisses zwar einerseits genauer zu sein, als von *einem* Inklusionsverständnis innerhalb der Erziehungswissenschaft zu reden/schreiben (vgl. Simon 2015c; Pech et al. 2018a). Andererseits kann sie als dysfunktional bezeichnet werden, da mit der polaren Gegenüberstellung komplexere Analysen und Überlegungen übergegangen werden und die Gefahr einer beliebig wirkenden Entscheidung zwischen dem einen und dem anderen evoziert wird, die aus wissenschaftlicher Perspektive fragwürdig bleiben muss.

Im Rahmen dieser Arbeit (vor allem im Rahmen der Texte der Themenkomplexe I bis V) erfolgt eine Orientierung an einem reflexiven Inklusionsverständnis (vgl. Budde und Hummrich 2013, 2015), mit dem Inklusion nicht „aus einer sonder- und rehabilitationspädagogischen Perspektive die Anerkennung bzw. die Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in pädagogische Institutionen“, sondern aus „menschenrechtsbasierte, anerkennungstheoretischer oder sozialwissenschaftlicher Perspektive Fragen sozialer Ungleichheit in den Blick“ nimmt (Budde und Hummrich 2015, S. 33). Dieser Zugang wird u.a. über eine rechtebasierte Perspektive und die Explikation inklusionspädagogischer Aspekte anhand konkreter fachwissenschaftlicher und fachdidaktischer Fragen zu verdeutlichen und auszuführen versucht. Auch wird die Kritik an der simplifizierenden, polaren Gegenüberstellung zweier vermeintlicher Inklusionsverständnisse, obwohl sie widersprüchlicher Weise zunächst selbst bedient wird, zum Anlass genommen sich auf empirischer Ebene mit der Frage möglicher differenter Inklusionsverständnisse auseinanderzusetzen. So wurde bei der Entwicklung und Erprobung eines empirischen Erhebungsinstrumentes des Autors u.a. ein offenes Item zum subjektiven Inklusionsverständnis verwendet, da auf diese Weise, im Gegensatz zur Verwendung psychometrischer Skalen, eine maximale Freiheit gewährt wird „und die Selbstdefinitionen jedes Individuums zum Ausdruck kommen“ (Döring 2013, S. 106). Dass die subjektive(n) Perspektive(n) von Akteur*innen, d.h. ihre (Nicht-)Aufmerksamkeit bzw. (Nicht-)Wahrnehmung bestimmter Phänomene über das jeweils aktuelle Verständnis von Inklusion mitbestimmen, wurde zusätzlich mithilfe weiterer, zum Teil neu entwickelter Skala zu erfassen versucht (vgl. Simon 2015g, 2015f, 2018a i.E., 2019a i.V.). Im Rahmen der Entwicklung einer dieser Skalen (vgl. ebd.) und erster Untersuchungen im Kontext der Skalenerprobung wurden so zum Beispiel Hinweise auf ambivalente

Einstellungen zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normorientiertem Homogenisierungsdenken auf Basis einer bestimmten (Nicht-)Fokussierung von Heterogenitätsdimensionen gefunden. Mithilfe des entwickelten Erhebungsinstrumentes soll es möglich sein derartige spezifische Perspektiven und (Nicht-)Wahrnehmungen sowie mögliche moderierende Variablen zu erfassen, um Hinweise darauf zu bekommen, ob respektive inwiefern diese dem Anspruch einer inklusionsorientierten Unterrichtsplanung, -gestaltung und -reflexion potenziell entgegenstehen (mehr dazu im Teil VI dieser Arbeit zu den empirischen Zugängen zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik).

1.5 Entwicklungen, Tendenzen und zentrale Ergebnisse der Integrations- und Inklusionsforschung

Den Forschungsstand zu Inklusion zusammenzufassen, ist ein durchaus schwieriges Vorhaben. Dies liegt u.a. darin begründet, dass sich Inklusion – dem menschenrechtsbasierten, sogenannten breiten Verständnis nach – auf alle Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Bereiche (vgl. z.B. Ziemen 2017a) und damit auch alle Akteur*innen bezieht, sodass es allein schon eine schier unüberschaubare Anzahl potenzieller Forschungsfelder gibt (vgl. Seitz 2018, S. 96). Da Inklusion ein multidimensionales Konstrukt ist (vgl. z.B. Grosche 2015), bieten sich weiterhin auch innerhalb eines begrenzten Feldes zahlreiche Möglichkeiten für empirische Studien zu Inklusion, die sich auf Strukturen, Kulturen und Praktiken auf der Makro-, Meso- und Mikroebene sowie deren Relationen bzw. Wechselbeziehungen in unterschiedlichsten Konstellationen beziehen können. Aufgrund des Fokus dieser Arbeit wird die Auseinandersetzung mit dem inklusionsbezogenen Forschungsstand nachfolgend auf den Bereich respektive das Feld (grund)schulischer Inklusion beschränkt. Zudem wird der Blick auf die Forschungen gelegt, die explizit im Kontext der Inklusionsforschung entstanden sind. Jenseits dieser Forschungen gibt es eine Vielzahl von weiteren Studien, in deren Rahmen sich mit für Fragen schulischer Inklusion relevanten Aspekten beschäftigt wurde, die jedoch nicht explizit mit dem Thema Inklusion verbunden worden sind oder die nicht im Kontext der Inklusionsforschung entstanden sind. Mit Blick auf die sachunterrichtsdidaktische Forschung sei hier rein exemplarisch auf die Studie von Kaiser und Lüschen (2014) verwiesen, mit der die Autorinnen aufgezeigt haben, dass sich Kinder im Elementar- und Primarbereich entgegen gängiger alltäglicher und wissenschaftlicher Vorstellungen bzw. Diskurse bereits auf hohem Niveau mit politisch-sozialen Themen wie »Krieg und Frieden« oder »Gerechtigkeit« auseinandersetzen. Kaiser und Lüschen zeigten zudem auf, dass das altersübergreifende Peer-Tutoring im Bereich des Übergangs von Elementar-

und Primarbereich möglich und in Bezug auf die Auseinandersetzung mit komplexen Sachthemen produktiv, sowie gleichzeitig ein Beitrag zur Annäherung beider Bereiche sein kann. Diese hier nur grob skizzierten Ergebnisse der Studie „Das Miteinander lernen“ sind auch mit Blick auf Fragen schulischer Inklusion in hohem Maße bedeutsam. So werden Fragen altersübergreifenden, kooperativen Lernens sowie der Gestaltung von Übergängen zwischen Bildungsinstitutionen wie Kita und Grundschule als wichtige Aspekte von Inklusion beschrieben (vgl. Geiling und Simon 2017, S. 103). Trotz ihrer offenkundigen Anschlussfähigkeit wird die Studie von Kaiser und Lüschen entsprechend des oben beschriebenen, systematischen Vorgehens jedoch nicht als Bestandteil der (sachunterrichtsdidaktischen) Inklusionsforschung gezählt.

Auch Forschungsarbeiten aus dem Kontext der jahrzehntelangen Integrationsforschung werden nachfolgend nicht detailliert rezipiert, allerdings grob zusammengefasst. Erkenntnisse aus der Integrationsforschung dienen immer wieder als bedeutsame Referenz für die empirische Auseinandersetzung mit Inklusion (vgl. z.B. Müller und Prengel 2013; Merz-Atalik 2014; Moser 2014), denn auch im Rahmen der Integrationsforschung wurden für die Inklusionsforschung bedeutsame Themen bearbeitet¹⁵ und somit wichtige Grundlagen der heutigen Inklusionsforschung geschaffen. Da die heutige Inklusionsforschung in der Tradition der Integrationsforschung steht (vgl. z.B. Müller und Prengel 2013, S. 7; Merz-Atalik 2014, S. 38; Preuss-Lausitz 2015, S. 411), werden nachfolgend zunächst wesentliche Forschungsaktivitäten und -ergebnisse der Integrationsforschung zusammengefasst.

1.5.1 Entwicklung und zentrale Ergebnisse der Integrationsforschung

Insbesondere in ihren Anfängen widmete sich die Integrationsforschung „Fragen der Legitimation des Gelingens und des Erfolges von integrativen Lernsituationen“ (Merz-Atalik 2014, S. 34). So ging es seit der Mitte der 1970er, v.a. jedoch in den 1980er Jahren darum, empirisch zu validieren, „daß Integration geht“ (Preuss-Lausitz 1997, S. 300) und sich mit politischen wie öffentlichen Befürchtungen bezüglich des Gemeinsamen Unterrichts auseinanderzusetzen (vgl. ebd., S. 299). Dies geschah u.a. im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung von Modellversuchen. In den 1990er Jahren stand dem folgend die „Optimierung der integrativen Praxis [...] im Mittelpunkt der weiteren Forschung“ (ebd.). Preuss-Lausitz sieht diese beiden Fokusse der Integrationsforschung in der Mitte der 1990er Jahre als empirisch ausreichend bearbeitet an,

¹⁵ Dass zudem das Integrationsverständnis *mancher* Integrationsforscher*innen noch vor Übernahme des Begriffes Inklusion in hiesigen erziehungswissenschaftlichen Diskussionen bereits einem heutigen breiten Inklusionsverständnis glich, wurde bereits thematisiert.

sodass sich die Integrationsforscher*innen ab diesem Zeitpunkt „verstärkt Fragen widmen [konnten; d.A.], die die einzelnen Schulen, die einzelnen Lehrer und Eltern, aber auch die Forscher selbst beschäftigt[en]“ (ebd., S. 300). Als wesentliche Ergebnisse der Integrationsforschung fasst er bündig zusammen (ebd., S. 301ff.): den Nachweis, dass Eltern dem Gemeinsamen Unterricht positiv gegenüberstehen, wobei sich ein positiver Zusammenhang mit der Dauer der Erfahrung des Gemeinsamen Unterrichts zeigt; den Nachweis, dass „allein die sozialräumliche Nähe (Parallelklassen) schon (positive) Einstellungsänderungen gegenüber gemeinsamer Unterrichtung bewirkt“ (ebd., S. 301); den Nachweis, dass integrativer Unterricht bezüglich der Leistung von Schüler*innen keine negativen Effekte hat; den Nachweis der Ineffektivität von Förderschulen respektive des Vorteils einer Regelbeschulung für Kinder mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf; den Nachweis, dass „Lern- und Entwicklungserfahrungen“ auch für die Gruppe von „schwermehrfachbehinderten und geistig behinderten Kindern“ (ebd., S. 302) positiv sind; den weitgehenden, jedoch insbesondere für Schüler*innen mit „Verhaltensauffälligkeiten“ (ebd.) eingeschränkten Nachweis der positiven Akzeptanz von Schüler*innen mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf; erste Hinweise auf die Wirksamkeit institutionalisiert systembezogen organisierter sonderpädagogischer Unterstützung (vgl. Reiser 1998) respektive auf den Nachteil personalisiert additiver; den Nachweis der besonderen Bedeutung von Binnendifferenzierung und gemeinsamen Themen im Unterricht; den Nachweis der Bedeutung einer wohnortnahmen Beschulung für die Qualität außerschulischer Beziehungen zwischen den Schüler*innen; den Nachweis einer förderlichen Wirkung integrativer Beschulung bezüglich der Akzeptanz aller Schüler*innen gegenüber Minderheiten (u.a. auch Schüler*innen mit Migrationshintergrund); sowie den Nachweis von Kooperationsproblemen sowie der Abhängigkeit gelingender Kooperation zwischen Sonder- und Regelschulpädagog*innen von Arbeitsbedingungen und gegenseitigen Erwartungen. Für den Bereich der (Fach-)Didaktik resümiert Preuss-Lausitz, dass Forschungen in diesem Bereich „meist in Form von Reflexionen der Praxis, weniger im strengen Sinne von überprüfender Unterrichtsforschung“ stattfanden (Preuss-Lausitz 1997, S. 303). Insgesamt habe die Integrationsforschung damit in den Bereichen „Akzeptanz der Eltern, soziale Integration, Schulleistung [...] hinlängliche Ergebnisse geliefert“ (ebd., S. 304). Als besondere Desiderate arbeitet Preuss-Lausitz „behinderungsspezifische Fragen, für die Verbindung der unterrichtlichen mit der außerschuli-

schen Förderung und Kommunikation, für die persönlichkeitsbezogenen Fragen der Identitätsentwicklung und die didaktischen Probleme des Fachunterrichts, vor allem innerhalb der Sekundarstufe“ heraus (ebd.)¹⁶.

Die Integrationsforschung der letzten 30 Jahre retrospektiv zusammenfassend stellt Merz-Atalik fest, dass sich die Integrationsforschung insgesamt „vertieft mit den Fragen nach der Integration von exkludierten Minderheiten oder marginalisierten Teilgruppen, wie beispielweise jenen mit dem Etikett sonderpädagogischer Förderbedarf, Behinderung oder Lernbeeinträchtigung, befasst“ hat (Merz-Atalik 2014, S. 38). An diese Einschätzung anknüpfend fasst Preuss-Lausitz zusammen, dass die nationale wie internationale Integrationsforschung inhaltlich, „gerichtet auf den ‚guten‘ gemeinsamen Unterricht unter Bedingungen vielfältiger Heterogenität, auf die Lernentwicklung aller Schüler, auf deren soziale Integration, auf Einstellungen von Kindern, Eltern und Lehrkräften unterschiedlicher Ausbildung, auf (Förder)Diagnostik und Förderpläne, auf Teamarbeit und auf die Vernetzung mit anderen Hilfesystemen, aber auch damals schon auf Fragen der Finanzierung“ (Preuss-Lausitz 2015, S. 402f.) war.

Da die Integrationsforschung insgesamt „von einer großen Heterogenität“ geprägt war, zeichnete sie sich durch „wenig Stringenz und Kontinuität“ und „andererseits durch deutliche Beschränkungen im Forschungsfeld“ aus (Merz-Atalik 2014, S. 30). So lässt sich Merz-Atalik folgend vor allem eine „zu starke Verankerung innerhalb der Sonderpädagogik“ (ebd.) und in Folge dessen u.a. eine starke Fokussierung auf Fragen der Behinderung bzw. Lernbeeinträchtigung ausmachen. Die Überwindung dieser Fokussierung sollte demnach ein Kennzeichen der Inklusionsforschung sein und wurde als „notwendige[r] Bruch“ (Dannenbeck und Platte 2016, S. 65) vielfach diskutiert und gefordert.

1.5.2. Tendenzen und zentrale Ergebnisse der Inklusionsforschung

Die nachfolgenden Darstellungen zum Stand der Inklusionsforschung, mit denen kein Anspruch auf Vollständigkeit erhoben wird, sollten unter der Prämisse gelesen und interpretiert werden, dass unter dem Label »Inklusion« in den letzten Jahren auch Studien durchgeführt worden sind, die aus einer kritischen Perspektive als eher sonderpädagogisch oder (struktur-

¹⁶ Detailliertere Darstellungen der einzelnen Forschungsarbeiten der Integrationsforschung finden sich beispielsweise bei Müller und Prengel (2013).

konservierend¹⁷⁾ integrationspädagogisch zu charakterisieren sind. So resümiert bspw. Feuser (zitiert in Merz-Atalik 2014, S. 30), die Inklusionsforschung fokussiere teilweise „eher Artefakte einer ausgrenzungs-, selektions- und segregations-basierten Pseudointegration, der sie dann noch das Etikett der Inklusion umbindet“. Aus diesem Grund plädiert u.a. Merz-Atalik dafür, „mit der Vergabe des Prädikates ‚Inklusion‘ in der Praxis, wie in der Forschung bedacht um[zu]gehen“ (ebd., S. 41). Mit ihrem Plädoyer verweist Merz-Atalik darauf, dass dies nicht selbstverständlich ist. Für Auseinandersetzungen mit dem inklusionsbezogenen Forschungsstand lässt sich aus diesen kritischen Einschätzungen ableiten, dass bei der Rezeption bzw. Interpretation von Forschungen/ Forschungsergebnissen aus dem Bereich der empirischen Inklusionsforschung bzw. von auf diese bezogene Expertisen eine Sensibilität dafür notwendig ist, dass das zugrunde liegende Inklusionsverständnis von Forschungsarbeiten/ Expertisen durchaus different sein kann, sodass solche Arbeiten hinsichtlich ihres terminologisch-theoretischen Fundaments nicht unhinterfragt bleiben sollten (für den Sachunterricht vgl. Seitz 2018).

Schulentwicklung

Mit Blick auf Fragen der Schulentwicklung im Kontext der Inklusionsforschung, innerhalb derer insbesondere die Frage der Legitimation des segregierenden Förderschulwesens kontrovers diskutiert wird, konstatieren Heinrich, Urban und Werning (2013) im Rahmen ihrer ausführlichen Expertise, dass der „aktuelle Stand der empirischen Forschung zeigt, dass es nicht [...] das eine richtige Organisationsmodell der Förderung aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der inklusiven Schule gibt“ (ebd., S. 81). Die Autoren betonen, dass insbesondere die Beschäftigung mit „den (Neben-)Wirkungen segregierender Settings [...] als großes Forschungsdesiderat gelten [muss; d.A.]“ (ebd., S. 115), sodass es aus ihrer Sicht notwendig ist, „sehr sorgfältig zu untersuchen, für welche Schüler/innen mit welchem spezifischen Förderbedarf welche Unterstützungsangebote sinnvoll und effektiv sind“ (ebd., S. 81). Auf Basis empirischer Studien kommen die Autoren damit zu einer anderen Einschätzung als bspw. Klauß (2010), der deutlich auf den empirisch festgestellten Vorteil Gemeinsamen Unterrichts verweist¹⁸⁾, der sich mit Blick auf zahlreiche Studien v.a. zur Leistungsentwicklung von Schüler*innen an Förderschulen (insbesondere der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen) bestätigen lässt. So wurde seit den 1960er Jahren die weitgehend negative Wirkung einer

¹⁷ Mit der Formulierung »struktur-konservierend integrationspädagogisch« (vgl. Dederich 2013) wird u.a. die Problematik einer integrations- und inklusionspädagogischen Forschung aufgegriffen, die die Praxislage und gesetzliche Rahmungen etc. absolut nimmt und auch diesen gesetzten Rahmen gedanklich nicht übersteigt (vgl. Gasterstädt und Urban 2016).

¹⁸ Zwar verweisen Heinrich et al. an anderer Stelle (vgl. Heinrich et al. 2013, S. 88f.) ebenso auf entsprechende empirische Ergebnisse, allerdings ziehen sie andere Schlüsse aus ihnen als z.B. Klauß.

segregierenden Beschulung im Förderschulsystem ausreichend belegt (vgl. Böhm 1967; Basler 1972; Zikowsky 1975; Merz 1982; Haeberlin et al. 1990; Tent et al. 1991; Hildeschmidt und Sander 1996; Wocken 2000, 2005, 2007; Schumann 2007; Schnell et al. 2011; van Essen 2013; Malecki 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014; Kocaj et al. 2014).

Im Bereich der hiesigen Forschung zur inklusiven Schulentwicklung liegen Heinrich, Urban und Werning zufolge nur wenige Forschungen vor, mit denen jedoch empirische Ergebnisse aus dem englischsprachigen Raum zur Bedeutung einer inklusiven Schulkultur, der Leitung und Mitbestimmung der Lehrkräfte, der Strukturen und Praktiken sowie der Unterstützung durch Bildungspolitik und Bildungsverwaltung bestätigt werden (Heinrich et al. 2013, S. 93f.). In den letzten Jahren sind im deutschsprachigen Raum zwar neuere themenbezogene Studien und Publikationen entstanden (vgl. Moser und Egger 2017; Lütje-Klose et al. 2017), allerdings betont z.B. Moser (2017), dass die hiesige Forschung zur inklusiven Schulentwicklung sich nach wie vor erst zu entwickeln beginnt. Moser zufolge zeigt sich gegenwärtig „deutlich, dass Strategien zur Schulentwicklung mit der Zielrichtung Inklusion auf die Seite der internen Schulentwicklung und der internen Evaluation ausgerichtet sind“ (ebd., S. 127). Damit bleibt laut Moser die „inklusive Schulentwicklung aber weitgehend abgekoppelt von den jüngeren, externen und evaluationsorientierten Schulentwicklungen“ (ebd.). Weiterhin stellt Moser hinsichtlich der wissenschaftlichen Begleitforschung zur inklusionsorientierten Schulentwicklung in den Bundesländern fest, dass diese weitgehend auf „die Frage der Integration sonderpädagogischer Förderung in den Regelschulbetrieb“ reduziert wird (ebd., S. 139). Als bedeutsame Forschungsfrage markiert Moser die Fragen „wie und unter welchen Bedingungen Inklusion auf der Ebene der Einzelschule implementiert wird, wie Inklusion hierbei definiert wird und inwiefern Schlüsselthemen der Inklusion an tradierte innere und Dimensionen der äußeren Schulentwicklung angeschlossen werden und welche Konfliktkonstellationen hier auszumachen sind“ (ebd.).

Unterrichtsentwicklung

In den Diskussionen um die Realisierung inklusiver Bildung werden Aspekte der Unterrichtsentwicklung und allem voran didaktische Fragen seit langem als besonders relevant markiert (für den Sachunterricht vgl. z.B. Seitz 2003, 2004a, 2004b). Heinrich et al. stellen jedoch fest, dass es bis dato „keine Evidenz für eine spezielle Didaktik für inklusive Lerngruppen gibt“ (Heinrich et al. 2013, S. 83). Unter Verweis auf Dyson heben sie jedoch hervor, „dass inklusive Schulen kein einheitliches didaktisches Konzept haben. Sie tendieren jedoch zu flexibleren und

weniger segregierenden Unterrichtsformen und mehr pädagogischer Flexibilität hinsichtlich individueller Lernpläne, Individualisierung und Differenzierung im Unterricht und den Einsatz unterschiedlicher Sozialformen etc.“ (ebd.). Hinsichtlich methodischer und organisatorischer Fragen inklusionsorientierten Unterrichts verweist Klauß (unter Rezeption der Ergebnisse von Meijer (2001, 2003) auf spezifische Kontextfaktoren, die für die inklusionsorientierte Unterrichtsentwicklung besonders relevant erscheinen. Zu diesen Faktoren gehören das kooperative Unterrichten und Lernen, Transparenz bezüglich Normen und Erwartungen, systemische Unterstützungsangebote im gesamten Schulbereich, nicht-homogenisierte Lerngruppen sowie ein adaptiver Unterricht auf Basis eines allgemeinen Curriculums (vgl. Klauß 2010, S. 2).

Wenn Heinrich et al. betonen, dass u.a. zur „Verknüpfung von fachlichem, fachdidaktischem und sonderpädagogischem Wissen für die Planung und Umsetzung eines qualitativ hochwertigen [inklusiven; d.A.] Unterrichts [...] bisher keine fundierten Forschungsergebnisse“ vorliegen (Heinrich et al. 2013, S. 85)¹⁹, wird eine spezifische sonderpädagogische Fokussierung im Rahmen von Diskussionen und Forschungen zu Unterrichtsentwicklungsprozessen deutlich, mit der die Bedeutung z.B. der gender-, milieusensiblen oder interkulturellen Pädagogik nicht ausreichend berücksichtigt wird. Entsprechend fällt das Resümee von Heinrich et al. zur Forschung zu diagnostischem Handeln in inklusiven Kontexten analog, wenn diese die „Verknüpfung spezifischer sonderpädagogischer Diagnostik mit der Planung und Umsetzung von Unterricht in heterogenen Lerngruppen“ (ebd., S. 86) als empirisch kaum untersucht bezeichnen²⁰. In Bezug auf Forschungen zu den Aspekten der Individualisierung und Leistungsdifferenzierung wurde in den letzten Jahren (auch außerhalb der Inklusionsforschung) wiederum empirisch nachgewiesen, dass Maßnahmen der Bildung leistungshomogenisierter Lerngruppen weder für leistungsstarke noch für leistungsschwache Schüler*innen positive Effekte haben (ebd., S. 87ff.). Insbesondere für leistungsschwächere Schüler*innen zeigen sich vielmehr „deutlich negative Effekte“ (ebd., S. 88). Insgesamt macht der aktuelle Forschungsstand deutlich, dass von einer systematischen Benachteiligung von Minderheitengruppen durch die Bildung leistungsähnlicher Gruppen gesprochen werden muss (ebd.)²¹.

¹⁹ Dieses Forschungsdesiderat wird im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik von Blumberg und Mester aufgegriffen (vgl. z.B. Mester und Blumberg 2017; Mester 2019 i.V.).

²⁰ Dass es nicht (nur) einer sonderpädagogischen, sondern einer insgesamt heterogenitäts- und Entwicklungssensiblen Diagnostik zur Unterstützung inklusiver Bildung im Sachunterricht bedarf, haben derweil Seitz und Simon (2018) herausgearbeitet.

²¹ Die nachweislich negativen Effekte der Bildung leistungshomogenisierter Lerngruppen verbinden Heinrich et al. jedoch nicht mit der von ihnen als weitgehend offen gekennzeichneten Frage zu „(Neben-)Wirkungen segregierender Settings“ (Heinrich et al. 2013, S. 115), obgleich – trotz der Spannweite von Schüler*innenleistungen in verschiedenen Schulformen (vgl. Scharenberg 2012) – die segregierende Beschulung insbesondere an Förderschulen mit Tendenzen der Leistungshomogenisierung u.a. auf Basis reduktiver, klientelspezifischer Curricula einhergeht, was z.T. scharf kritisiert wird (vgl. z.B. Seitz 2005).

Professionalisierung bzw. professionelle Entwicklung

Sowohl der internationale wie nationale Forschungsstand im Bereich der allgemeinen und auf inklusive Settings bezogenen Lehrkräftebildung muss Heinrich et al. zufolge als „sehr unbefriedigend“ (ebd., S. 79) bezeichnet werden, da es nur „wenige Studien [gibt; T.S.], die ihr methodisches Vorgehen und die Ergebnisse in einer nachvollziehbaren Form offenlegen und einen Peer-Review-Prozess durchlaufen haben“ (ebd.). Aufgrund meist kleiner Stichproben und sehr spezifischer Forschungsfragen konstatieren Heinrich et al. insgesamt, „dass der Forschungsstand von vielen konzeptionellen Arbeiten geprägt ist, demgegenüber aber empirisch geprüfte Befunde seltener anzutreffen sind“ (ebd., S. 114). Für den Bereich der Forschungen zu Einstellungen, Überzeugungen und Werthaltungen sowie der Evaluation zur Implementierung inklusionsbezogener Studieninhalte in den Lehramtsstudiengängen fällt das Fazit der Autoren jedoch positiver aus. Hier sei die Forschungslage eine „relativ gute“ (ebd., S. 79), obgleich noch offen ist, „wie sich Einstellungen, Werte und Überzeugungen in der konkreten Handlungspraxis niederschlagen“ (ebd., S. 116)²². Diese Einschätzung entgegen stehen die Einschätzungen z.B. von Gasterstädt und Urban (2016) sowie Merz-Atalik (2014, S. 39), die insbesondere an der weitgehend quantitativ geprägten inklusionsbezogenen Einstellungsforschung eine Verengung auf sonder- oder integrationspädagogische Fragen kritisieren, anhand der die Inhaltsvalidität einiger Studien kritisch hinterfragt muss (vgl. auch Simon 2014c; Moser 2015a; Ruberg und Porsch 2017; Simon 2019a i.V.).

Die bereits im Kontext der Integrationsforschung untersuchten Effekte der Kooperation unterschiedlicher Professionen werden im Kontext der Inklusionsforschung einerseits als positiv beschrieben (Heinrich et al. 2013, S. 89ff.)²³. Andererseits heben Heinrich et al. hervor, dass es an Forschungen „über Voraussetzungen, Modalitäten und Auswirkungen der Umsetzung von effizienten Kooperationsstrukturen und Kooperationskonzepten an inklusiven Schulen“ bislang mangelt (ebd., S. 91).

Die bisher zusammengetragenen, ausgewählten empirischen Erkenntnisse sind insgesamt bedeutsam für die Frage der (Neu-)Konzeption der Lehrkräftebildung mit Blick auf inklusive Settings. Lindmeier und Laubner (2015, S. 304ff.) verweisen diesbezüglich auf drei grundlegende

²² Die Frage nach dem Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten ist eine, wenn nicht die klassische Frage der sozial-psychologischen Einstellungsforschung, der seit Jahrzehnten nachgegangen wird (vgl. exemplarisch Six 2014, S. 424). Insbesondere von der Erfassung mehrerer Einstellungsdimensionen wurde diesbezüglich bereits in der frühen Einstellungsforschung eine verbesserte „Prognosekapazität für Verhalten“ erwartet (vgl. Meinefeld 1977, S. 49). Während der Zusammenhang von Einstellungen und Verhalten lange Zeit als relativ gering galt, verweist Six (2014, S. 424) darauf, dass sich „die für stereotyp niedrig gehaltenen Korrelationen“ in neueren Metaanalysen „z.T. als von nicht unbedeutlicher Größenordnung“ erweisen.

²³ Die Ausführungen der Autoren zu Fragen der Kooperation beziehen sich dabei ausschließlich auf die Kooperation von Lehrkräften. Inwiefern die Forschungslage zur in theoretischen Diskussionen geforderten multiprofessionellen Kooperation (vgl. exemplarisch Moser und Demmer-Dieckmann 2012) einzuschätzen ist, wird nicht beleuchtet.

Konzeptionen der inklusionsorientierten Lehrkräftebildung, die laut Heinrich et. al. in Anlehnung an Stayton und McCollum auch empirisch nachweisbar sind (vgl. Heinrich et al. 2013, S. 95f.). So wird gegenwärtig zwischen dem *Infusion Model*, bei dem einzelne Seminare zu inklusionspädagogischen Inhalten in Regelschullehramtsstudiengänge implementiert werden, wobei hier eine begrenzte Wirkung attestiert wird, da die tradierten Studiengänge weitgehend unberücksichtigt bleiben und Inklusion nicht als notwendiges Querschnittsthema erscheint; dem *Integrated Model*, bei dem es zum teilweisen gemeinsamen Studium traditionell getrennter allgemeinpädagogischer und sonderpädagogischer Lehramtsstudiengänge kommt; und dem *Merged Model*, bei dem allgemein- und inklusionspädagogische Inhalte zu einem neuen Studiengang zusammengeführt werden und bei dem die tradierte Trennung von Sonderschul- und Regelschullehramtsstudiengängen aufgehoben wird, unterschieden.

1.5.3 Fazit zum Stand der hiesigen Integrations- und Inklusionsforschung

Klauß zufolge lässt sich die empirische Inklusionsforschung, aus deren Kontext oben ausgewählte Ergebnisse zusammengefasst wurden, zumindest bis zum Jahr 2010 als i.d.R. Begleitforschung zu Modellversuchen charakterisieren, die sich weitgehend auf Fragen des Gemeinsamen Unterrichts bezieht (Klauß 2010, S. 1). Bezüglich der Umsetzung inklusiver Bildung (bezogen auf die „quantitative Entwicklung, die schulgesetzliche Verankerung, die Qualifizierung des pädagogischen Personals, die Entwicklung von Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen, die Umorientierung der Lehramtsausbildung oder die Umsteuerung der Ressourcenplanung und -vergabe“ (Preuss-Lausitz 2015, S. 406)) hebt Preuss-Lausitz insgesamt hervor, dass es auf Bundesländerebene sehr deutliche Unterschiede gibt. Einen klaren Schwerpunkt in der empirischen Inklusionsforschung stellt innerhalb der letzten Jahre gleichwohl die Erforschung von Einstellungen (als vermeintliche Gelingensbedingung von Inklusion) von an Schule oder Schulentwicklung beteiligten Akteur*innen dar (Preuss-Lausitz 2015, S. 411; Gasterstädt und Urban 2016; Ruberg und Porsch 2017; Simon 2019a i.V.). Auch wird der Lern- und Sozialentwicklung (v.a. von Schüler*innen mit akkreditiertem sonderpädagogischen Förderbedarf) im Gemeinsamen Unterricht sowie der Erforschung der Zusammenarbeit und Qualifikation des pädagogischen Personals (erneut) besondere Aufmerksamkeit gewidmet.

Als besondere Desiderate der Inklusionsforschung werden von Klauß die Entwicklung von Konzepten sowie empirische Forschungen im Bereich kognitiver Beeinträchtigung sowie erheblicher Sinnesbeeinträchtigung benannt. Zudem stellt er deutliche „Forschungsdefizite [...] im didaktischen Bereich und bezüglich der Einbeziehung von SchülerInnen mit (schwerer)

geistiger Behinderung“ (Klauß 2010, S. 3) fest. Preuss-Lausitz zufolge (2015, S. 413ff.) mangelt es jedoch nicht nur an (Begleit-)Forschungen zu behinderungsspezifischen Fragen, sondern ebenso zu genderbezogenen Fragen, Fragen bezogen auf Schüler*innen mit Migrationshintergrund in Kombination mit einem akkreditierten sonderpädagogischen Förderbedarf, Fragen der Berufsorientierung und zum Übergang in die Ausbildung, curricularen und methodischen fachspezifischen Fragen, Fragen zur Kooperation von inklusiven Schulen mit Einrichtungen außerschulischer Beratung und Unterstützung, Fragen der Diagnostik und Diagnostikverfahren, Fragen der Schnittstellen bzw. Übergänge zwischen den Bildungsinstitutionen sowie zu Fragen der Kostenveränderungen in einem inklusiven Bildungssystem. Weiterhin verweisen Gasterstädt und Urban (2016) aufgrund mittlerweile zahlreicher quantitativer Studien innerhalb der Inklusionsforschung auf die Notwendigkeit qualitativer (Begleit-)Forschungen. Während Heinrich, Urban und Werning keine dringende Notwendigkeit einer interdisziplinär ausgelegten Inklusionsforschung, sondern primär die Notwendigkeit der Kooperation von Erziehungswissenschaft und Sonderpädagogik sehen (vgl. Heinrich et al. 2013, S. 121), wird von anderen Autor*innen explizit eine interdisziplinäre-multiprofessionelle Inklusionsforschung eingefordert, die u.a. mit der Komplexität von Inklusion respektive inklusionspädagogischer Forschungsgegenstände begründet wird (vgl. exemplarisch Armirpur und Platte 2015, S. 436f.; Moser 2015b, S. 175). Deutlich wird, dass die gegenwärtige Inklusionsforschung in der Tradition der Integrationsforschung steht (vgl. dazu auch Seitz 2018). Vielmehr noch erscheint es, dass die Inklusionsforschung z.T. die Integrationsforschung weiterführt und sich dabei in weiten Teilen stark auf Attribuierungen²⁴ bezieht (Merz-Atalik 2014, S. 30). Sie ist zudem, wie auch andere Forschungsbereiche, Tendenzen der Ökonomisierung unterworfen, die auch innerhalb der Inklusionsforschung kritisch diskutiert werden (vgl. Schildmann 2015). Weitgehend bestätigen sich im Rahmen der bisherigen Inklusionsforschung die oben zusammengefassten Erkenntnisse der Integrationsforschung. Allerdings bleiben bedeutende Desiderate, wie vor allem jenes der unterrichtsbezogenen, didaktischen Inklusionsforschung weitgehend bestehen. Diese Tendenzen wurden vom Autor bei der Entwicklung und Erprobung eines empirischen Erhebungsinstrumentes aufgegriffen (indem exemplarisch Skalen zur Erfassung von Einstellungen zur Bereichsspezifik und Reichweite didaktischer Partizipation entwickelt worden sind). Mit Blick auf das integrations- und inklusionspädagogische Desiderat unterrichtsbezogener, didaktischer Forschung ist von den in den letzten Jahren neu initiierten Forschungsprojekten der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern zu erwarten, dass diese relevanten Ergebnisse für die Inklusionsforschung hervorbringen. So wird beispielsweise im Projekt

²⁴ vor allem sonderpädagogische

FDQI-HU (Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin) ein neu entwickeltes inklusionsdidaktisches Modell, in dessen Kontext Partizipation ein zentrales Prinzip darstellt, im Schnittfeld von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik erprobt (vgl. Frohn und Moser 2018; Simon et al. 2018)²⁵. Auch innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik, in deren Kontext zumindest in einigen Strängen die Diskurse und empirischen Ergebnisse der Inklusionsforschung rezipiert werden, ist in naher Zukunft mit weiteren empirischen Ergebnissen hinsichtlich eines inklusionsorientierten Sachunterrichts und einer adäquaten Didaktik zu rechnen (vgl. z.B. Pech et al. 2019 i.V.). Damit ist möglicherweise auch mit einem Transfer von empirischen Ergebnissen sachunterrichtsdidaktischer Forschung zu inklusiver Bildung in die Inklusionsforschung hinein zu rechnen.

1.6 Arbeitsdefinitionen: Inklusion, inklusive Pädagogik, inklusive Schule, inklusiver (Fach-)Unterricht und inklusive (Fach-)Didaktik

Das Verständnis von schulischer Inklusion, das dieser Arbeit und den zu ihr gehörenden Publikationen zugrunde liegt, lässt sich i.S. der oben skizzierten Differenzierung von in den Diskursen anzutreffenden Inklusionsverständnissen als reflexiv-erziehungswissenschaftliches (Budde und Hummrich 2013, 2015) beschreiben. Mit den nachfolgenden Arbeitsdefinitionen²⁶ soll dieses Verständnis zusammenfassend skizziert werden, sodass unter anderem nachvollziehbar wird, welche Konsequenzen sich aus dem Verständnis des Autors bezüglich schulischer Inklusion für die Diskussionen um eine inklusionsorientierte Sachunterrichtsdidaktik ergeben.

1.6.1 Inklusion

Die Beschäftigung mit Inklusion impliziert die Auseinandersetzung mit vielfältigen Formen von Ungleichheiten und mit diesen (potenziell) verbundene Diskriminierungen und Benachteiligungen. Damit kommt mit Inklusion potenziell²⁷ die Perspektive der Intersektionalitätsforschung (vgl. Winkler und Degele 2009; Emmerich und Hormel 2013; Walgenbach und Pfahl

²⁵ Aufgrund ihrer frühen Auseinandersetzungen mit Inklusion und ihrer fachdidaktischen Spezifik dient die Sachunterrichtsdidaktik in diesem Projekt als zentrale Impulsgeberin für die (fach-)didaktische Entwicklungsforschung (vgl. Kämper-van den Boogaart 2015, S. 14).

²⁶ Die nachfolgenden Arbeitsdefinitionen basieren auf bereits an anderer Stelle publizierten Arbeiten des Autors (vgl. Rödel und Simon 2017a, 2017b, 2017c, 2017d; Geiling und Simon 2017; Pech et al. 2017).

²⁷ Lange Zeit war dies im Rahmen der Inklusionsforschung nicht der Fall, sodass vor allem für die letzten etwa fünf Jahre eine stärkere Besinnung auf intersektionale Zugänge zu verzeichnen ist.

2017) zum Tragen, mit der der Fokus auf das „simultane Auftreten und Zusammenwirken verschiedener, miteinander verbundener, ungleichheitsrelevanter Kategorien“ (Baldin 2017, S. 145) gerichtet wird. Dies setzt voraus, dass Heterogenität differenziert, d.h. bezüglich verschiedener Dimensionen, ihrer möglichen Verschränkungen und der aus dieser Verschränkung entstehenden Konsequenzen wahrgenommen wird (vgl. z.B. Budde und Hummrich 2013). Der grundlegende Anspruch der Inklusion, Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung zu verhindern, sowie Teilhabe und Partizipation zu fördern (Ziemen 2017a, S. 101), geht mit einer Orientierung an der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (vgl. z.B. Biermann und Pfahl 2016) und mit dieser verbundener Konventionen (wie z.B. der Kinderrechtskonvention oder Frauenrechtskonvention) einher (vgl. z.B. Hinz 2016). Die normativen Ansprüche der Inklusion werden an die gesamte Gesellschaft gestellt. Damit bezieht sich Inklusion „auf alle Lebensbereiche, Lebensphasen und alle gesellschaftlichen Felder“ und wird als nicht abschließbarer „Prozess der Veränderung von Verhältnissen in der Gesellschaft, in Systemen, Organisationen, Institutionen und Gemeinschaften“ (Ziemen 2017a, S. 101) verstanden. Das Ziel der diskriminierungsfreien, gleichrangigen, gesellschaftlichen Partizipation aller Menschen soll durch das individuelle Bereitstellen notwendiger Hilfen und dem gezielten Abbau etwaiger Barrieren realisiert werden (vgl. Kullmann et al. 2014, S. 90). Insbesondere der Abbau von Barrieren impliziert mitunter tiefgreifende Reformen auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Damit kann Inklusion als sozialwissenschaftliches Problem verstanden werden, „welches das gesamte Spektrum gesellschaftlicher Teilhabe betrifft und in Spannung zum Begriff der Exklusion steht, der immer auf die Grenzen gesellschaftlicher Inklusivität verweist“ (Budde und Hummrich 2013, o.S.).

1.6.2 Inklusive Pädagogik und inklusive Schule

Das Gebot der Verhinderung von Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung unter Wahrung einer intersektionalen Perspektive (vgl. z.B. Winker und Degele 2009; Emmerich und Hormel 2013; Budde und Hummrich 2013) bildet die Grundlage für die Theorie und Praxis der inklusiven Pädagogik und Schule (vgl. Hinz 2008). In einer inklusiven Schule sollen „Kinder und Jugendliche unterschiedlichster sozialer Herkunft, mit unterschiedlichen Lernausgangslagen, Sozialisations- und Entwicklungsverläufen, solche mit und ohne Beeinträchtigungen/Behinderungen und Migrationshintergrund, ohne Zugangsbeschränkung, Selektion, Ausgrenzung und Segregierung in Gemeinschaft miteinander lernen und ihre je spezifischen Entwicklungspotenziale entfalten können“ (Feuser 2017, S. 132). Die Realisierung dieses Anspruches ist

nach derzeitigem Stand nicht ohne z.T. weitreichende Reformen im Bildungs- und Erziehungssystem möglich (vgl. Kullmann et al. 2014, S. 90). Die Praxis der inklusiven Pädagogik in einer inklusiven (Grund-)Schule

„schließt u. a. etikettierende und selektive Praktiken (z. B. Zurückstellungen von der Einschulung, Sitzenbleiben, sonderpädagogische Feststellungsverfahren, Abschulungen etc.) zugunsten des vorurteilsbewussten Einbezugs aller Kinder in ungeteilte Lerngruppen aus. [...] Pädagogische Beziehungen basieren [...] auf dem Prinzip der Gleichwürdigkeit und der gegenseitigen Anerkennung im Sinne egalitärer Differenz (Prengel 1993). Demokratische Organe und Strukturen wie z. B. Ombuds-Stellen können die Umsetzung/Überwachung dieser Prinzipien sowie generell die Achtung der Menschen- bzw. Kinderrechte absichern helfen und tragen zur realen und relevanten Partizipation aller bei. [...] Ressourcenzuweisungen (z. B. förderpädagogische, sozialpädagogische, therapeutische etc.) erfolgen institutionalisiert systembezogen, um der Etikettierung von Lernenden und ihren negativen Folgen entgegenzuwirken. [...] Die kooperative Gestaltung institutioneller Übergänge von der Kita in die Grundschule und von dort in weiterführende [Gesamt-]Schulen ist ein weiterer Aspekt der inklusiven Grundschule.“ (Geiling und Simon 2017, S. 102f.).

Die Praxis einer inklusiven Pädagogik in einer inklusiven Schule geht damit im Wesentlichen mit einer reflexiven Perspektive auf Inklusion und einer mit dieser passfähigen professionellen Haltung einher. Diese zielt „sowohl auf das Wahrnehmen und Ernstnehmen von Differenzen und die [sic.] Sichtbarmachen von darin eingeschriebener Benachteiligung, als auch auf den Verzicht auf Festschreibung und Verlängerung impliziter Normen durch deren Dekonstruktion“ (Budde und Hummrich 2013, o.S.).

1.6.3 Inklusiver (Fach-)Unterricht

Da Inklusion die Auseinandersetzung mit vielfältigen Formen von Ungleichheiten und mit diesen (potenziell) verbundene Diskriminierungen und Benachteiligungen impliziert, die im Kontext des deutschen Bildungswesens in spezifischer Form sowohl auf der Makro- und Mesoebene (vgl. z.B. van Ackeren et al. 2015) als auch auf der Mikroebene unterrichtlicher Interaktion teils systematisch auftreten, steht aus inklusionspädagogischer Perspektive potenziell „die gesamte >Anlage< eines Faches zur Disposition“ (Pech und Schomaker 2013, S. 353). D.h. in einem auf die Realisierung inklusiver Bildung zielenden (Fach-)Unterricht gilt es Traditionen und Bestände hinsichtlich möglicher diskriminierender Wirkungen, Barrieren und

Möglichkeiten der Förderung von Teilhabe und Partizipation zu reflektieren und bei Bedarf zu verändern. Fragen der inklusiven Unterrichtsgestaltung sind immer auch mit der Frage nach möglichen und nötigen Schulentwicklungsprozessen verbunden (vgl. Pech et al. 2017, S. 124). Da im inklusiven (Fach-)Unterricht jede*r Schüler*in einen Anspruch auf Anerkennung, individuelle Förderung und Unterstützung (vgl. Kullmann et al. 2014, S. 90) sowie hohe Erwartungen an die eigenen Lern- und Entwicklungsprozesse hat (vgl. z.B. Seitz und Scheidt 2012; Seitz und Simon 2018), ist es die Aufgabe der Lehrkraft die Heterogenität ihrer Schüler*innen gezielt in den Blick zu nehmen und „nach Möglichkeiten differenzierten und gemeinsamen Lernens“ zu fragen (Moser und Demmer-Dieckmann 2012, S. 153). Inklusiver (Fach-)Unterricht wird als multiprofessionell umzusetzende Aufgabe beschrieben (vgl. z.B. ebd.). Entsprechend sollte die Planung, Durchführung und Reflexion desselben ebenfalls multiprofessionell stattfinden und auf einem gemeinsamen, individualisierbaren Curriculum basieren (vgl. z.B. Hinz 2002), womit der Kritik an der negativen Wirkung von klientelspezifischen Curricula (vgl. exemplarisch Seitz 2005) Rechnung getragen wird. Lern- und Entwicklungspläne (vgl. Prengel 2011) werden für und mit alle/n Schüler*innen entworfen, um individuelle Lern- und Entwicklungsverläufe zu unterstützen und Selbst- und Mitbestimmung der Lernenden zu ermöglichen (vgl. Geiling und Simon 2017).

Die Balance zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit stellt ein bedeutsames Spannungsfeld inklusiven (Fach-)Unterrichts dar (vgl. Scheidt und Köpfer 2013; Kullmann et al. 2014, S. 91; Werning und Avci-Werning 2015, S. 86; Häcker 2017; Scheidt 2017). Nicht abschließend geklärt worden ist bisher, wie weit Schüler*innen-Partizipation gehen sollte (vgl. Pech et al. 2017), „ob bzw. zu welchen Anteilen das Lernen in jahrgangsübergreifenden oder altershomogenisierten Gruppen stattfinden sollte“ (Geiling und Simon 2017, S. 103), sowie welchen Charakter inklusive Curricula haben sollten, „wobei aktuell ein Mix aus obligatorischen und fakultativen Anteilen präferiert wird (z. B. Prengel 2016)“ (ebd.).

Insgesamt kann festgehalten werden, dass inklusiver Unterricht nicht per se ein völlig neu zu entwickelnder Unterricht ist, „sondern in erster Linie guter kindzentrierter Unterricht“ (Kaiser und Seitz 2017, S. 4). In Bezug auf die Reflexion von (Fach-)Unterricht bezüglich möglicher Potenziale und Barrieren für die Realisierung inklusiver Bildung und mögliche (Weiter-)Entwicklungen inklusiven Unterrichts gilt es zu beachten, dass diese „nicht im luftleeren Raum“ stattfindet, sondern „immer Teil der Schulentwicklung“ sein sollte (ebd., S. 8).

1.6.4 Inklusive (Fach-)Didaktik

Die inklusive Didaktik wird als allgemeine Didaktik beschrieben, „die Gültigkeit für alle Kinder und Jugendliche unabhängig von ihren Fähigkeiten, Kompetenzen und Entwicklungsmöglichkeiten beansprucht“ (Ziemen 2017b, S. 107). Besonders bedeutsam ist „die Berücksichtigung jeglicher Heterogenitätsdimensionen [...] bei der Planung und Durchführung von Unterricht“ (Grosche 2015, S. 35) auf Basis eines „bewussten und reflektierten Umgang[s] mit der Heterogenität des Lernens“ sowie mit „Entwicklungs- bzw. Sozialisationsbedingungen insgesamt“ (Seitz 2011b, S. 51). Ein inklusionspädagogisch anschlussfähiges, diagnostisches Handeln trägt dazu bei (vgl. z.B. Simon und Simon 2013; Prengel 2016; Simon und Geiling 2016; Seitz und Simon 2018). Die inklusive Didaktik nimmt „nicht vermeintliche spezielle Bedarfe von ‚besonderen Kindern‘ in den Blick, sondern [...] grundlegende Fragen von Lehr-/Lernprozessen unter dem Fokus, die prinzipielle Verschiedenheit der Lerner_innen anzuerkennen“ (Korff 2015, S. 53). In diesem Zuge kommt offen Unterrichtsformen, die Möglichkeiten selbstbestimmten, explorativen und forschenden Lernens eröffnen, eine besondere Bedeutung zu. Zudem wurde sowohl theoretisch als auch empirisch auf die Relevanz ästhetischer Zugänge für alle Kinder verwiesen (vgl. Seitz 2005; Schomaker 2007).

Besondere Spannungsfelder der inklusiven Didaktik sind einerseits das zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit (vgl. exemplarisch Scheidt 2017) und andererseits das zwischen Leistungsorientierung und Differenzherstellung (vgl. exemplarisch Simon und Geiling 2016, S. 203) sowie Offenheit und Strukturierung (vgl. exemplarisch Werning und Avci-Werning 2015, S. 87).

2. Entwicklung und Status quo sachunterrichtsdidaktischer Diskurse um und Forschungen zu Inklusion

Im Nachfolgenden wird die Entwicklung des sachunterrichtlichen Inklusionsdiskurses zusammenfassend dargestellt. Dabei wird der Blick auch auf die empirische sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Fragen inklusiver Bildung gerichtet. Insgesamt gilt es zu beachten, dass die Diskurse und empirischen Forschungen innerhalb des Sachunterrichts eng mit denen der allgemeinen Inklusionsforschung innerhalb der Erziehungswissenschaft verbunden sind, wobei diese Verbindung gegenwärtig weitgehend als Rezeption seitens der Sachunterrichtsdidaktik zu charakterisieren ist.

2.1 Sachunterrichtsdidaktische Diskussionen zur Realisierung inklusiver Bildung – Ursprünge und Tendenzen

Diskussionen, vor allem aber Forschungen zu Inklusion sind für den Sachunterricht auch heute „noch immer ein relatives Neuland“ (Gebauer und Simon 2012b, S. 1; vgl. auch Seitz 2018). Dies ist insofern überraschend, als dass die Sachunterrichtsdidaktik vergleichsweise früh anfing sich mit dem Thema Inklusion zu beschäftigen (vgl. Pech und Schomaker 2013) und dafür denkbar gute Voraussetzungen hatte bzw. hat (vgl. Hinz 2011a; Simon 2018b i.E.). Die Ausführungen in diesem Kapitel zur sachunterrichtsdidaktischen Diskussion zur Realisierung inklusiver Bildung, ihrer Ursprünge und gegenwärtigen Tendenzen basieren im Wesentlichen auf den Arbeiten von Pech et al. (2014, 2017, 2018a) sowie (Simon 2018b i.E.). In Anlehnung an diese Arbeiten lassen sich die inklusionspädagogischen Entwicklungen innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik bis zum Ende des Jahres 2015 relativ bündig wie folgt beschreiben:

Die erste explizite²⁸ inklusionspädagogische Auseinandersetzung innerhalb des Sachunterrichts legte Seitz (2003) vor. Seitz prägte den sachunterrichtlichen Inklusionsdiskurs in der Folge in den ersten vier Jahren allein und ihre Arbeiten (vor allem Seitz 2005) wurden und werden nach wie vor über den Sachunterricht hinaus auch in der allgemeinen Inklusionsforschung breit diskutiert und rezipiert. Nachdem Seitz den Beginn der sachunterrichtlich-inklusionspädagogischen Diskussionen eingeläutet hatte und bereits früh auf empirische Forschungen zum Thema Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion drängte (vgl. Seitz 2004a), war der Diskurs um Inklusion innerhalb des Sachunterrichts zum Jahr 2010 insgesamt eher verhalten und auf wenige konsequent aktive (im Sinne von publizierende) Akteur*innen beschränkt (vgl. Pech et al. 2018a, 2018b; Simon 2018b i.E.). Vor allem ab dem Jahr 2011 wurde innerhalb des Sachunterrichts zunehmend versucht „zur facheigenen sowie übergreifenden Inklusionsdebatte beizutragen“ (Pech et al. 2014, S. 1). Dies zeigt sich unter anderem an einer steigenden Zahl themenbezogener Publikationen seit dem Jahr 2011 (vgl. Pech et al. 2018a, 2018b). Insbesondere im Jahr 2011 ist eine große Zahl themenbezogener Publikationen von unterschiedlichen Autor*innen zu verzeichnen, wobei dies durch die Veröffentlichung des Sammelbandes zur

²⁸ Wie bereits angedeutet wurde, stellt Inklusion ein multidimensionales Konstrukt dar. Dies hat zur Folge, dass Inklusion mit einer Vielzahl von Themen in Verbindung steht, die z.T. seit vielen Jahren oder gar Jahrzehnten Gegenstand von Diskussionen und Forschungen innerhalb der Erziehungswissenschaften und darüber hinaus sind. Viele dieser Themen werden in den letzten Jahren gewissermaßen erneut aktuell. Dies trifft auch auf Diskussionen und Forschungen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik zu. In diesem Kapitel werden jedoch nur die Entwicklungen innerhalb des Sachunterrichts resümiert, die *explizit* im Kontext inklusionspädagogischer Entwicklungen stehen. Für ein solches Vorgehen spricht sich auch Seitz (2018, S. 102) aus. D.h. historisch betrachtet vorangegangene, auch für inklusionspädagogische Fragen relevante, aber nicht im Kontext von Inklusionsdiskussionen entstandene Arbeiten etc., werden an dieser Stelle außen vor gelassen.

Dokumentation der Jahrestagung der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterricht zu erklären ist, die im Jahr 2010 zum Thema „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion“ stattfand. Auffällig ist, dass nach dieser Jahrestagung sowohl die Zahl der Publikationen als auch der Autor*innen, die zu Fragen von Sachunterricht und Inklusion publizierten, deutlich zurückgingen. Gleichwohl ist die Zahl von sachunterrichtlichen Publikationen zum Thema Inklusion seit 2012 wieder kontinuierlich angestiegen (siehe Abbildung 2).

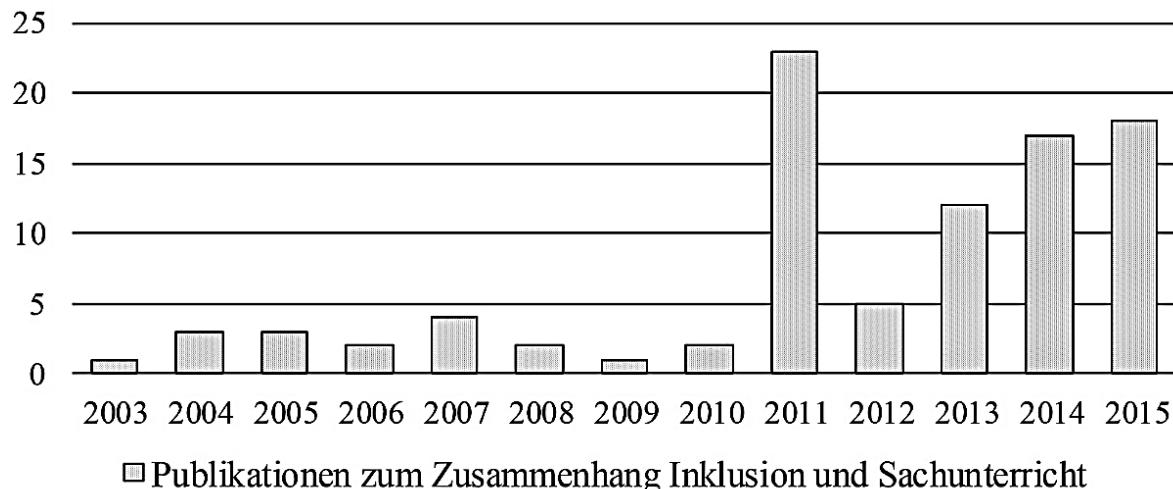


Abb. 2: „Publikationen zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht“ (Pech et al. 2018a, S. 13)

Gegenwärtig liegt eine Vielzahl an sachunterrichtlichen Publikationen zum Thema Inklusion und Sachunterricht(sdidaktik) vor (siehe Pech et al. 2018b). Gleichsam ist das Thema Inklusion in Standardwerken des Sachunterrichts, wie dem Perspektivrahmen der GDSU (2013), dem Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (Kahlert et al. 2015) oder anderen Einführungs- bzw. Standardwerken des Sachunterrichts²⁹ nicht explizit vertreten, wie Pech et al. (2017, 2018a) sowie Simon (2018b i.E.) kritisch anmerken.

Bis zum Jahr 2013 schien das Thema Inklusion „in der fachdidaktischen Diskussion des Sachunterrichts keinen besonderen Stellenwert“ zu haben (Pech und Schomaker 2013, S. 352) und

²⁹ Insbesondere den Arbeiten von Kaiser lassen sich implizite, zur Idee der inklusiven Pädagogik hochgradig anschlossfähige Positionen entnehmen, die jedoch nicht mit inklusionspädagogischen Diskursen verbunden bzw. untermauert werden. So schreibt Kaiser zum Beispiel: „Gerade an der Verschiedenheit der Menschen und ihrer Sichtweisen gilt es anzusetzen, um eine produktive Pädagogik der Gleichberechtigung und der Humanisierung menschlicher Beziehungen als konsequente Abkehr von jeder Form menschlicher Unterdrückung zu entwickeln. Denn als Minderheiten deklarierte Menschengruppen werden nicht dadurch geschützt, dass wir sie separieren und isolieren, sondern indem sie gestärkt werden, selbst alle menschlichen Stärken zu entwickeln“ (Kaiser 2000b, S. 105).

bis dato hat sich kein systematischer Inklusionsdiskurs innerhalb des Sachunterrichts entwickelt. Trotz früher Arbeiten zu diesem Thema bleibt Inklusion ein „Nischen-Thema“ (Pech et al. 2018a, S. 13; vgl. auch Seitz 2018, S. 101), was für Pech et al. (2018a) insbesondere mit Blick auf die fehlende explizite Präsenz des Themas Inklusion in für den Sachunterricht und seine Didaktik bedeutsamen Werken sowie mit Blick auf den deutlichen Mangel an empirischen Forschungen zu Inklusion deutlich wird. Insbesondere der bis zum Ende des Jahres 2013 eher verhalten stimmende Status quo der sachunterrichtlichen inklusionspädagogischen Entwicklungen führte im Frühjahr 2014 in der Folge zur Gründung einer Arbeitsgruppe „Inklusion/inklusiver Sachunterricht“ innerhalb der GDSU (vgl. ebd., S. 13f.). Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik „eine systematische und gebündelte Auseinandersetzung“ (Pech et al. 2014, S. 2) mit Inklusion zu etablieren und voranzubringen. Der AG liegt konzeptionell ein reflexives Inklusionsverständnis zugrunde (vgl. Pech et al. 2014, 2018a), wobei Pech et al. (2018a) darauf verweisen, dass es innerhalb des Sachunterrichts kein einheitliches Inklusionsverständnis gibt und die Perspektive des „breiten“ Inklusionsverständnisses keine konsensuell geteilte ist. Vielmehr lassen sich „auch für die Diskurse im Sachunterricht durchaus Tendenzen der Verkürzung von Inklusion auf die Defizitperspektive und Fragen von Behinderung bzw. Beeinträchtigung ausmachen“ (Pech et al. 2018a, S. 11; vgl. auch Seitz 2018).

2.2 Zur empirischen sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung – Stand und Perspektiven

Die Zusammenfassung des empirischen sachunterrichtlichen Forschungsstandes zu Inklusion ist im Gegensatz zu der des theoretischen vielfach leichter, da „die vorliegende forschungsbasierte Fachliteratur zum Sachunterricht bis vor kurzem inklusive Settings in der Regel nicht [berücksichtigte; T.S.], ohne dies explizit zu benennen“ (Seitz 2018, S. 102). Zwar lässt sich mit Blick auf den oben zusammengefassten Stand der Integrations- und Inklusionsforschung erahnen, dass es theoretisch ein sehr breites Feld potenzieller sachunterrichtsdidaktischer Inklusionsforschung gäbe, welches bei Grundlegung eines breiten Inklusionsverständnisses und unter Beachtung der Desiderate der Integrations- und Inklusionsforschung nochmals breiter wäre, allerdings spielt die empirische Inklusionsforschung im Sachunterricht bisher nur eine marginale Rolle. So liegen mit den Arbeiten von Seitz (2005) und Schomaker (2007) bis dato ausschließlich zwei abgeschlossene sachunterrichtliche inklusionspädagogische Forschungen vor. Entsprechend konstatieren Pech et al. (2014, 2017, 2018a) sowie Seitz (2018) auch zehn

Jahre nach Seitz‘ (2004a) Verweis auf die Forschungslücke Fachdidaktik einen deutlichen Mangel an inklusionspädagogischer Forschung innerhalb des Sachunterrichts. Diesen Mangel sehen Pech et al. (2014, S. 1) „als Hinweis auf ein besonderes Entwicklungsdefizit des Sachunterrichts und seiner Didaktik [...], welches sich auf dessen Weg zur Inklusion als besonderer Stolperstein erweisen könnte“. Zwar wurde mit den ersten beiden und bislang einzigen abgeschlossenen inklusionsbezogenen empirischen Studien im Sachunterricht ein zentrales Desiderat der damaligen und auch heutigen Integrations- und Inklusionsforschung aufgegriffen, allerdings konnten in den letzten *elf* Jahren keine neuen Forschungen zum Thema Inklusion im Sachunterricht verzeichnet werden. Dies ist eine Entwicklung, die angesichts der frühen Beschäftigung mit Inklusion im Sachunterricht umso deutlicher darauf verweist, dass Inklusion im Sachunterricht – zumindest empirisch – kein omnipräsentes Thema ist (vgl. Pech et al. 2018a, S. 12ff.). Aktuell existieren jedoch mehrere noch nicht abgeschlossene inklusionsbezogene Forschungsvorhaben innerhalb des Sachunterrichts, z.B. die von Fromme (2015), Demir-Walther (2018), Schroeder (2015) oder Schrumpf (vgl. Moser et al. 2016, S. 148)³⁰, sodass für die nahe Zukunft davon ausgegangen werden kann, dass sich die Forschungslücke Inklusion und inklusive Fachdidaktik im Sachunterricht zumindest tendenziell zu schließen beginnt. Ob das Thema Inklusion damit zu einem wirklichen Thema der Sachunterrichtsdidaktik (in der Breite) wird, bleibt abzuwarten.

Mit Blick auf Notwendigkeiten einer künftigen, dringend benötigten sachunterrichtlichen Inklusionsforschung markiert Seitz Sachunterrichtsforschungen als bedeutsam, die sich mit „kindbezogenen (Welt)Wissensbeständen, Erfahrungen und Lernformen“ auseinandersetzen (Seitz 2018, S. 100). In diesem Zusammenhang hebt Seitz insbesondere das Potenzial von Forschungen im Bereich der didaktischen Rekonstruktion hervor, bei denen „die Heterogenität der von Kindern eingebrachten Denkweisen stärker in den Fokus“ rückt (ebd.), die jedoch bisher kaum mit der hiesigen Integrations- und Inklusionsforschung verbunden wurde. Auch der Ansatz der phänomenographischen Forschung liefert besondere Potenziale, um diesen Strang der sachunterrichtlichen Inklusionsforschung zu bearbeiten (vgl. Pech und Schomaker 2013, S. 343). Da für inklusiven (Sach-)Unterricht die „Verknüpfung von Teilhabe und Mitbestimmung (presence, participation) mit individuell abgestimmten hohen Leistungsanforderungen (achievement)“ zentral ist, so Seitz (2018, S. 101; vgl. dazu auch Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Simon 2015b; Rödel und Simon 2017d; Pech et al. 2017, 2018a; Simon 2017, 2018b i.E.), seien

³⁰ Eine größere Zahl von Ergebnissen unterschiedlicher inklusionsbezogener empirischer Studien wird zudem im 10. Forschungsband der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts „Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion“, der von Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon herausgegeben wird und voraussichtlich im Frühjahr 2019 erscheint, vorgestellt werden.

dringend Forschungen zur Gestaltung und (Wechsel-)Wirkung des Verhältnisses von Kind- und Fachorientierung notwendig (vgl. Seitz 2018, S. 101). In Verbindung mit der Thematik der Schüler*innenpartizipation steht die notwendige Suche

„nach der weiteren Konzeption eines Sachunterrichts [...], der entdeckendes und interessengeleitetes Lernen in selbstdifferenzierenden Aufgaben ermöglicht (Seitz/ Pfahl/ Lassek/ Rastede 2016). Denn der Sachunterricht als der Ort, an dem Kinderfragen und -interessen von Kindern in divergenten Lebenslagen Raum erhalten, bietet sich hier in besonderer Weise an, um Konzepte des interessengeleiteten Lernens für inklusiven Unterricht insgesamt zu erschließen und Beiträge zur weiteren Konzeption inklusiven Sachunterrichts zu generieren.“ (Seitz 2018, S. 105; vgl. auch Simon 2017, 2018b i.E.)

Gefordert sind nach Seitz damit auch Forschungen, die unter anderem danach fragen, „wie die unterschiedlichen Interessen im Sachunterricht in einen Austausch gebracht werden können und interessengeleitetes Lernen als Bereicherung (Enrichment) des Sachunterrichts genutzt werden kann.“ (Simon 2018b i.E., S. 105). Auf konzeptioneller Ebene erscheint es mit Blick auf einen interessengeleiteten, partizipativ gestalteten Sachunterricht durchaus logisch, dass es nicht einen (gemeinsamen), sondern mehrere Lerngegenstände³¹ im Sachunterricht gibt (vgl. Pech und Rauterberg 2016).

Insbesondere mit Blick auf festzustellende Tendenzen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik ist es für Seitz bei künftigen Forschungen unerlässlich u.a. strukturelle Ambivalenzen kritisch zu reflektieren. Dafür eignen sich nach Seitz unter anderem governance-theoretisch fundierte Analysen, obgleich mit Blick auf solche „eine Wendung in fachdidaktische Forschungsdesigns“ noch aussteht (Seitz 2018, S. 103). Sie könnten jedoch dazu beigetragen, dass bei künftigen Forschungen im Sachunterricht

„keine naive Befürwortung von Verschiedenheit [vollzogen wird; T.S.], sondern eine gedankliche Zusammenführung von Ungleichheit und Verschiedenheitsdimensionen und kritische Analyse der Herstellung von Differenz im Unterricht. Damit wird sich abgrenzt von Forschungszugängen in der [...] Defizitperspektive (sonderpädagogischer Zugang), zugleich aber auch von einer Differenzperspektive, wie sie sowohl in der frühen Forschung zur Interkulturalität in der Bildung als auch der frühen Integrationsforschung als erkenntnisleitender Rahmen zu finden ist“ (ebd., S. 104).

³¹ Damit ist nicht das Realisieren klientelspezifischer (z.T. reduktiver) Curricula i.S. der Curricula unterschiedlicher Förderschulen zu verstehen.

Dass die von Seitz benannte, zu überwindende Defizitperspektive längst auch in inklusionspädagogische Diskussionen und die Konzeption des Sachunterrichts Einzug gehalten hat, darauf verweisen u.a. auch Gebauer und Simon (2012b), Pech und Rauterberg (2016), Schrumpf (2017), Pech et al. (2018a) sowie Simon (2018b i.E.). An diesem Umstand wird deutlich, dass „inklusive[.] (Sach-) Unterrichtsentwicklung [...] vor dem Hintergrund eines uneinheitlichen Forschungsstandes“ stattfindet (Seitz 2018, S. 105), den es bei künftigen Forschungen kritisch zu reflektieren gilt.

Ihre Ausführungen zusammenfassend stellt Seitz schließlich fest:

„Entscheidend für das weitere Vorankommen der Forschung wird wohl sein, inwieweit es gelingt, nicht die Sachunterrichtsforschung um eine sonderpädagogische Lesart zu erweitern, sondern den Sachunterricht als zentralen Ort demokratischen Lernens und politischer Bildung in der inklusiven Grundschule weiter zu profilieren, in dem Kinder die Fähigkeit erwerben können, in der Gemeinschaft der Verschiedenen zu agieren (Klafki 1994; Sliwka 2008). Denn mit Blick auf den Umbau des Schulsystems in Richtung einer weniger sozial segregierten Schulpraxis in (inklusiven) Grundschulen werden dringend Erkenntnisse zur Gestaltung eines in dieser Art profilierten inklusiven Sachunterrichts benötigt. Damit wäre Forschung zu inklusivem Sachunterricht kein Nischenprodukt mehr, sondern im Zentrum der Bildungsforschung angekommen.“ (ebd., S. 106)

Als Fazit zum derzeitigen Stand der sachunterrichtsdidaktischen Inklusionsforschung kann festgehalten werden: Bestimmte Merkmale bzw. Tendenzen inklusive spezifischer Unzulänglichkeiten der Integrations- und Inklusionsforschung lassen sich auch im Kontext der sachunterrichtsdidaktischen Diskurse über und Forschungen zu schulischer Inklusion wiederfinden. Auch innerhalb des Sachunterrichts wird Inklusion mehr (vgl. exemplarisch Gebauer und Simon 2012a, 2012b) oder weniger intensiv (vgl. z.B. Kahlert und Heimlich 2012; Kahlert 2016a) in Abgrenzung von Integration (im Sinne ihrer tradierten, durch die Inklusionsforschung kritisierten Praxis) diskutiert. Dabei gilt es jedoch zu beachten, dass es im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik keinen eigenständigen und systematischen Integrationsdiskurs gab (Seitz 2005, S. 2).³²

³² Integrationspädagogische Arbeiten zum Sachunterricht lagen Seitz zufolge allein von Kaiser (2000a, 2000b) vor. In Bezug auf diese wurde weiter oben bereits hervorgehoben, dass diese sich durch zur Idee der inklusiven Pädagogik anschlussfähige Positionen auszeichnen. Dazu gehört bspw. die grundlegende Haltung, dass es im Sachunterricht „an der Verschiedenheit der Menschen und ihrer Sichtweisen“ anzusetzen gilt, „um eine produktive Pädagogik der Gleichberechtigung und der Humanisierung menschlicher Beziehungen als konsequente Abkehr von jeder Form menschlicher Unterdrückung zu entwickeln“ (Kai-

Auch wird der Begriff der Inklusion different verwendet, sodass Ideen zur Konzeption eines inklusionsorientierten Sachunterrichts und empirische Forschungen mit zum Teil deutlich unterschiedlichen Konsequenzen verbunden sind (vgl. Pech et al. 2018a). Vor allem in Verbindung mit der auch innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik vorzufindenden Rekontextualisierung von Inklusion „in sonderpädagogischer Lesart“ (Seitz 2018, S. 99) stehen mitunter deutliche Tendenzen einer sonderpädagogische Defizitkategorien reifizierenden sachunterrichtlichen Inklusionsforschung (vgl. ebd., S. 105), bei der die kritische Reflexion von Rahmenbedingungen und klientelbezogenen Überlegungen teils mangelhaft oder gar ungenügend stattfindet (vgl. Seitz 2018, S. 103; vgl. auch Seitz und Simon 2018). Ebenso lässt sich auch für die Sachunterrichtsdidaktik ein Mangel an unterrichtlicher bzw. didaktischer Inklusionsforschung feststellen (vgl. Pech et al. 2017, S. 125, 2018a, S. 13; Seitz 2018, S. 100), obgleich die sachunterrichtliche Inklusionsforschung hier ihren Ursprung hat. Auch Fragen der Partizipation von Schüler*innen sowie der pädagogischen Diagnostik, die im Rahmen dieser Arbeit als relevant hervorgehoben werden, werden in den inklusionspädagogischen Diskussionen und Forschungen des Sachunterrichts kaum beachtet.

2.3 Arbeitsdefinition: inklusive Sachunterrichtsdidaktik

In Analogie zu den oben angebrachten Arbeitsdefinitionen der Begriffe Inklusion, inklusive Pädagogik, inklusive Schule, inklusiver (Fach-)Unterricht und inklusive (Fach-)Didaktik erfolgt unten stehend eine Explikation des Verständnisses des Autors von einer inklusiven respektive inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik³³. Während die oben stehenden Arbeitsdefinitionen als Essenz der vorangestellten Auseinandersetzungen mit dem Begriff und Verständnis inklusiver (Schul-)Pädagogik zu verstehen sind, leitet die nachfolgende Arbeitsdefinition die Teile II bis VI dieser Arbeit ein und resümiert das den Arbeiten des Autors – insbesondere der zu den Themenkomplexen I bis V gehörenden Publikationen – zugrundeliegende Ver-

ser 2000b, S. 105). Andererseits zeigen diese Arbeiten von Kaiser, die zu einem Zeitpunkt erfolgten, zu dem die Integrationsforschung bereits auf eine etwa dreißigjährige Erfahrung zurückblicken konnte, teilweise noch eine traditionell sonderpädagogische Ausrichtung. So lassen sich trotz der progressiven heterogenitätssensiblen und differenzkritischen Perspektive in Kaisers Arbeiten auch Tendenzen klientelspezifischer, reduktiver, kategorialer, eindimensionaler Differenzierungsvorstellungen finden (vgl. Kaiser 2000a). Nichtsdestotrotz überwiegt bei Kaiser eine deutliche Orientierung auf progressive Ideen schulischer Integration, die sie im Rahmen ihrer Arbeiten zu einem kommunativen, mehrdimensionalen Sachunterricht bzw. zu einer Verschiedenheitsdidaktik entfaltet, die durch das „Verstehen der Kinder verschiedener Kulturen und Lernvoraussetzungen bei gleichzeitigem Zusammenführen“ (ebd., S. 423) gekennzeichnet ist und sich als Alternative zum traditionellen Sachunterricht versteht.

³³ Die nachfolgende Explikation basiert im Wesentlichen auf einem in Ko-Autorenschaft entstandenen Lexikoneintrag des Autors (vgl. Pech et al. 2017).

ständnis einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik.

Im Kontext einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik, deren konzeptionelle Entwicklung noch nicht abgeschlossen ist, stellt die Auswahl von Inhalten und Zielen – im für den Sachunterricht traditionellen Spannungsfeld von Kind und Wissenschaftsorientierung – eine zentrale Frage dar. Dieses Spannungsverhältnis wird gegenwärtig auf spezifische Weise beeinflusst. So stellen Pech et al. (2017, S. 124) fest: „Aufgrund der zunehmenden Bedeutung von Demokratie und Partizipation (nicht nur) in inklusiven Schulen ist für die inklusive Sachunterrichtsdidaktik die Frage, wer (Lehrkräfte und/oder Lernende) oder was (Curriculum) in welcher Form über die Sache des Sachunterrichts entscheidet, (er)neu(t) zu stellen. Wie weitreichend die Lernenden bei der Unterrichtsplanung partizipieren können/sollen, ist bis dato nicht endgültig geklärt, verdeutlicht jedoch die Verknüpfung von fachdidaktischen Aspekten mit Fragen der Schulentwicklung.“ Die damit als bedeutsam markierte konzeptionelle sowie empirische Beschäftigung mit Fragen didaktischer Schüler*innenpartizipation ist demnach für die inklusive Sachunterrichtsdidaktik hoch bedeutsam (vgl. auch Gebauer und Simon 2012b; Kaiser und Seitz 2017; Abels und Koliander 2017; Simon 2017; Baumgardt 2018; Pech et al. 2018a). In sachunterrichtlich-inklusionsdidaktischen Diskursen gilt es als Konsens, dass die inklusive Sachunterrichtsdidaktik ihren Ausgangspunkt in der Frage nach dem Kern der Sache aus Sicht der Lernenden (Seitz 2005, 2006) nimmt. Nach Pech et al. bedeutet dies, „ein Thema wird zunächst über Kinderfragen/-perspektiven erschlossen und dann mit fachlichen Perspektiven erweitert. Sowohl der Prozess des Zustandekommens der Sache(n) als auch die Bearbeitung erfolgen ko-konstruktiv und vielperspektivisch. Das Erschließen der Sache(n) und die pädagogischen Interaktionen sind durch kommunikativen Austausch, das Aufbrechen tradierter Hierarchien und eine Demokratieorientierung gekennzeichnet. Diese Prinzipien tragen zur Anerkennung der Heterogenität der Lernenden und zur Akzeptanz verschiedener Perspektiven auf die Sache(n) bei (Becher, Miller, Oldenburg, Pech & Schomaker 2013).“ (Pech et al. 2017, S. 124)

Hinsichtlich methodischer Aspekte haben Gebauer und Simon (2012a, 2012b, 2014) für die Gleichrangigkeit unterschiedlicher Interaktions- und Repräsentationsformen sowie Abstraktionsniveaus für alle Lernenden hingewiesen, wobei sie u.a. unter Bezug auf die Arbeiten von Seitz (2005) und Schomaker (2007) die besondere Bedeutung ästhetischer Zugangsweisen betonen. Auf diese Art sollen sachunterrichtliche Lehr-Lern-Settings konzipiert werden, die ein individuelles und forschendes Lernen ermöglichen. Pech und Rauterberg (2016) verweisen weiterhin darauf, dass im Kontext eines solchen sachunterrichtlichen Lernens nicht vorausgesetzt werden kann, „dass alle auf dem gleichen Wege das Gleiche erreichen“, sodass „es andere Kriterien zur Messung des Lernerfolgs als in der bisherigen Wirkungsforschung“ braucht (ebd., S.

145). Welche Kriterien stattdessen gelten können, gilt es Pech et al. (2017) zufolge noch zu klären.

An dieser Explikation wird unter anderem deutlich, dass auch ein inklusiver Sachunterricht „kein [gänzlich; T.S.] neu zu erfindender Unterricht“ ist (Kaiser und Seitz 2017, S. 4). Inklusiver Sachunterricht ist „vor allem guter Sachunterricht“ (ebd., S. 27), der sich an ausnahmslos alle Kinder richtet, an ihren Lernvoraussetzungen anknüpft, der Lehr-Lern-Settings bereitstellt, die für jedes Kind förderlich sind (vgl. ebd.) und der immer-während reflexiv hinterfragt wird. Das Aufgreifen von Kinderfragen und -perspektiven spielt dabei eine zentrale Rolle und wird aus inklusionspädagogisch-sachunterrichtsdidaktischer Perspektive partizipativ gedacht (vgl. Gebauer und Simon 2012a; Pech et al. 2017, 2018a; Kaiser und Seitz 2017; Simon 2018b i.E.; Simon und Simon i.E.).

TEIL II

3. Zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik

Obgleich die im Rahmen dieser Arbeit eingereichten Publikationen der Themenkomplexe I bis V in ihrer Zusammenschau insgesamt einen Beitrag zur konzeptionellen (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik leisten sollen, werden didaktische Fragen, d.h. jene der Planung und Gestaltung eines „individualisierten, heterogenitätssensiblen und diskriminierungsfreien [Sach-]Unterricht[s; T.S.]“ (Pech et al. 2014, S. 1), verstärkt in den Texten des Themenkomplexes I (siehe Anhang A und B sowie Tabelle 2) bearbeitet und vor allem auch in Zusammenhang mit einem konkreten Planungs- und Handlungsmodell (Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Simon und Gebauer 2014; Simon 2015b, 2018b i.E.) für den Sachunterricht gestellt. Mit den Beiträgen werden auch Entwicklungen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik hinsichtlich der Diskussion und Realisierung der Querschnittsaufgabe Inklusion reflektiert (zusammenfassend vgl. auch Pech et al. 2018a; Simon 2018b i.E.). Es wird deutlich gemacht, dass eine „Auseinandersetzung mit dem Inklusionsterminus bzw. eine Partizipation an bzw. Rezeption von inklusionspädagogischen Auseinandersetzungen, zum Beispiel zum Gebrauch des Inklusionsbegriffes, [...] eine wichtige Aufgabe für den Sachunterricht“ ist (Simon 2013a, S. 11) und dass „eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit differenten Inklusionsverständnissen und aus ihnen potenziell erwachsenden Konsequenzen als eine bedeutsame Aufgabe des Sachunterrichts bezeichnet werden kann“ (Pech et al. 2018a, S. 20). Gerade da es auch innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik kein einheitliches Verständnis von Inklusion gibt, wird mit den Beiträgen konsequent ein breites, reflexives Inklusionsverständnis für die Sachunterrichtsdidaktik zur Diskussion gestellt und auf die Notwendigkeit des kritischen Hinterfragens des Faches, seiner Bestände und Traditionen hinsichtlich der Anschlussfähigkeit an inklusionspädagogische Ansprüche verwiesen. Damit verbunden werden auch mögliche Konsequenzen für Professionalisierung bzw. professionelle Entwicklung im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik, die aus den konzeptionellen Überlegungen hervorgehen.

Tab. 2: Zum Verfahren eingereichte Publikationen des Themenkomplexes I „Zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik“

| | |
|---|--|
| 1 | Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de , Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten) |
| 2 | Simon, T. (2015): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234 |
| 3 | Simon, T. (2018): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. Erscheint in: Veber, M., Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann (eingereicht, ca. 58.000 Zeichen) |

3.1 Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven

Mit dem Beitrag „Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven“ (Gebauer und Simon 2012b)³⁴ wird einerseits ein breites Inklusionsverständnis für den Sachunterricht zugrunde gelegt und unter anderem auf Problem- und Widerspruchslagen in Bezug auf die Umsetzung inklusiver Bildung verwiesen. Dabei wird die Bedeutung von Bildungsstandards und Kompetenzmodellen in Bezug auf eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik kritisch diskutiert und gleichsam verdeutlicht, dass fachdidaktische Diskussionen von fachwissenschaftlichen, (bildungs-)politischen und strukturellen nicht zu trennen sind. Auch wird der Charakter und Stellenwert einer inklusionsorientierten, didaktischen Diagnostik diskutiert, was bis zum Zeitpunkt des Erscheinens dieser Publikation mit Ausnahme der Arbeiten von Seitz (2005, 2006, 2008) innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik nicht der Fall war (vgl. Seitz und Simon 2018; die Arbeit des Autors zu Fragen der inklusionsorientierten Diagnostik im Sachunterricht wird mit den Publikationen des Themenkomplexes II weiter ausgeführt). Anschließend wird anhand eines konkreten Beispiels dargestellt, wie inklusiver Sachunterricht gedacht werden und gelingen kann, indem Erfahrungen im Rahmen eines als inklusiv konzipierten, interdisziplinär-kooperativen Projekts (vgl. auch Gebauer und Simon 2012a; Simon und Gebauer 2014) reflektiert werden. Aus dieser Reflexion heraus sowie anhand einer kritischen Auseinandersetzung mit dem

³⁴ Während der vierte Abschnitt des Aufsatzes „Inklusiver Sachunterricht“ weitgehend von Michael Gebauer verfasst worden ist, wurden die Abschnitte 1, 2 und 3 in weitgehend gleichberechtigter Ko-Autorenschaft verfasst. Die Abschnitte 5 bis 10 wiederum wurden weitgehend allein vom Autor verfasst.

Ansatz der „inklusionsdidaktischen Netze“ (Kahlert und Heimlich 2012) wird in einem weiteren Schritt ein Vorschlag für ein didaktisches Planungs- und Handlungsmodell für inklusiven Sachunterricht entwickelt. Bis heute ist dieses Modell neben dem von Kahlert und Heimlich das einzige explizit inklusionsdidaktische Planungs- und Handlungsmodell, mit dem versucht wird konzeptionelle Überlegungen zu einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik zu konkretisieren und in praktische Planungs- und Gestaltungstätigkeiten zu überführen (vgl. Pech und Rauterberg 2016).

Mit dem Modell wird explizit „Bezug auf Seitz (2005) und ihre Überlegungen zur didaktischen Strukturierung und Grundprinzipien einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik, auf Bruners (1970) Konzept der kognitiven Entwicklung sowie auf Arbeiten zur Ästhetischen Bildung von Kämpf-Jansen (2000) und Blohm, Heil, Peters, Sabisch & Seydel (2006)“ genommen (Simon 2018b i.E.). Der Fokus des Modells liegt letztlich auf der Adaption³⁵ von Lernsettings (vgl. Simon 2018b i.E., 2015b), indem neben den Lernvoraussetzungen auch die Interessen und Bedürfnisse von Kindern sowie deren Partizipationsrechte geachtet werden. Diese Fokussierung drückt sich in unterschiedlicher Intensität in den diversen Publikationen der verschiedenen Themenkomplexe dieser Arbeit aus. Das Ziel des Ansatzes ist es insgesamt, die Entfaltung individueller Potenziale zu unterstützen, sowie kindliche Perspektiven, Themen, Interessen und Bedürfnisse bei schulischen Planungs- und Handlungsprozessen anerkennend zu berücksichtigen. „Die Heterogenität einer Lerngruppe soll daher nicht nur erfasst und akzeptiert, sondern gefördert werden, sodass es zu unterschiedlichen Lernwegen und -zielen im Rahmen eines individualisierten, gemeinsamen Curriculums kommt“ (Simon 2018b i.E.).

Mit dem Modell, mit dem ein vierphasiger Planungsprozess angeregt wird (1. inklusionsorientierte Diagnostik, 2. Ko-Konstruktion des Lerngegenstandes, 3. Reflexion von Möglich- und Notwendigkeiten adaptiver Leistungen, 4. schriftlichen Fixierung der didaktisch-methodischen Vorüberlegungen), soll ein pädagogisches Planen und Handeln evoziert werden, das die Verknüpfung von Ich und Welt seitens der Lernenden unterstützt,

„indem Schülerinnen und Schüler

- a) natürlichen, kulturellen und sozialen Phänomenen begegnen und subjektive Ankerpunkte finden (z.B. durch sinnliches Wahrnehmen, in Beziehungen treten, Staunen, Fragen, Vermuten, Erinnern); sie

³⁵ Da es innerhalb der Schulpädagogik durchaus widersprüchliche Verständnisse von Adaption respektive adaptivem Unterricht gibt, wurde der Aspekt der Adaptivität mit einem gesonderten Aufsatz konkretisiert (vgl. Simon 2015b).

- b) individuelle Lernwege gehen und Erkenntnisse gewinnen können (z.B. durch das gleichberechtigte Arrangement unterschiedlicher Repräsentationsebenen, Interaktions- und Aneignungsformen (siehe Abbildung 5), individuelles Tempo, etc.); sie
- c) z.B. durch körperliche Ausdrucksweisen, (Selbst-)Inszenierung, Interaktion, Gespräche, Bilder, Objekte, Texte, Abstraktionen etc.) Sinn und Bedeutung erlangen und
- d) Lernspuren und -ergebnisse dokumentieren und Resonanz in ihrer Lebenswelt (z.B. durch Darbietungen, Produkte, Präsentationen, Tagebücher, Portfolios) erfahren (Gebauer & Simon, 2012a, S. 5).“ (ebd.)

In der Rezeption des Ansatzes zeigt sich, dass der ihm inhärente Anspruch eines weiten Heterogenitätsverständnisses bzw. „eine[r] differenzkritische[n] Brille auf Heterogenität“ (Schrumpf 2017, S. 6) deutlich wahrgenommen wird. Der Ansatz, der auch im deutschsprachigen Ausland rezipiert wird (vgl. Ecker et al. 2019 i.V.), dient „nicht als zielgruppenspezifisches Konzept für Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf“ (Schrumpf 2017, S. 6), sondern als Anregung zur „mehrdimensionalen didaktischen Analyse inklusiven Unterrichts“ (Ecker et al. 2019 i.V.). Pech (2016) sowie Schrumpf (2017) betonen insbesondere in Abgrenzung zum Modell von Kahlert und Heimlich das reflexive Inklusionsverständnis des Modells, die Erweiterung der Repräsentationsebenen von Bruner „um die aus der sachunterrichtsdidaktischen Forschungsliteratur gewonnen [sic.] zentralen Ebenen der Kommunikation und des Sensorischen, also der Leiblichkeit“ (Pech 2016, S. 15) sowie, dass mit dem Modell „nicht mehr nur Möglichkeiten des Managements heterogener Gruppen“ ausgelotet werden, sondern durch „einen kritischen Umgang mit Klassifizierungsprozessen in Schule und Unterricht [...] die antidiskriminierende Perspektive stärker in den Fokus gerückt“ und der „Blick auf die Wandlungsprozesse postmoderner Gesellschaften dabei auch auf eine Transformation von Unterricht“ gelegt wird (Schrumpf 2017, S. 7).

Bezüglich kritischer Fragen an den Ansatz hebt z.B. Offen hervor, dass „einzelne Elemente der Ausarbeitungen auch strittig sind oder Fragen aufwerfen und offen lassen (wie steht es zum Beispiel mit dem Lernzuwachs der einzelnen Schülerinnen und Schüler im Science Camp?)“ (Offen 2014, S. 3). Allerdings ergeben sich laut Offen gerade aus diesen Aspekten „vielfache Anknüpfungspunkte für die Unterrichtsplanung und die Hochschullehre“ (ebd.). Hinsichtlich des dem Modell impliziten Partizipationsverständnisses regt Baumgardt ferner weitere Konkretisierungsmöglichkeiten des Modells an:

„Gebauer/Simon begründen [...] ihr Vorgehen, die kindlichen Perspektiven (vgl. Seitz 2006) zum Bezugspunkt für eine inklusive Didaktik des Sachunterrichts zu machen, mit

der ‚Achtung der Partizipationsrechte von Kindern im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention‘ (Gebauer/ Simon 2012, S. 16). So soll die spätere gemeinsame Entscheidung über den jeweiligen Schwerpunkt im Lehr-Lernprozess so gesetzt werden, dass die curricularen Notwendigkeiten beachtet werden ‚ohne jedoch die Partizipation der Schülerinnen und Schüler auszuhebeln‘ (ebd.). Offen bleibt, was genau damit gemeint ist – welcher Grad der Partizipation ist erwünscht bzw. wird den Schüler*innen zugestanden?“ (Baumgardt 2018, S. 32)

Die teilweise Offenheit, aber kritische Reflexionen des Modells wurden daher im Rahmen weiterer Arbeiten des Autors aufgegriffen. So wurde unter anderem versucht die Aspekte der Diagnostik und Partizipation weiter auszuarbeiten. Bezuglich der von Pech und Rauterberg thematisierten mangelnden didaktischen Perspektive des Modells – die Autoren formulieren konkret „im Ansatz von Gebauer und Simon spielt Didaktik kaum eine Rolle“ (Pech und Rauterberg 2016, S. 143) – wurde die Frage des dem Modell zugrundeliegenden Didaktik-Verständnisses in jüngeren Publikationen thematisiert. So wurde verdeutlicht, dass die Kritik von Pech und Rauterberg „aus der Perspektive eines engen Didaktik-Verständnisses, bei dem Didaktik sich auf das Was bezieht und Fragen der Methodik erst nachfolgend betrachtet werden“ (Simon 2018b i.E.), nachvollziehbar, gleichwohl aber irritierend ist, da Pech selbst sich an anderer Stelle für ein weites Didaktik-Verständnis im Sachunterricht ausspricht, wenn er selbst dafür plädiert, dass Didaktik „nicht zu beschränken ist auf die Fragen des ‚Was‘ oder gar nur des ‚Wie‘, sondern auf alle Fälle auch die Frage des ‚Warum‘ umfasst“ (Pech 2009, S. 8). Insbesondere die Frage des Warum fällt auch in den Bereich von Auseinandersetzungen des Autors mit Aspekten der didaktischen Partizipation im inklusiven Sachunterricht (vgl. z.B. Simon 2015b, 2017; Simon 2018b i.E.; siehe auch die Publikationen des Themenkomplexes III), innerhalb derer insbesondere das Zustandekommen von Lerngegenständen im inklusiven (Sach-)Unterricht zur Disposition gestellt wird (vgl. auch Pech et al. 2017, 2018a).

3.2 Adaption als »Kerngeschäft« inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik

Im Beitrag „Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik“ (Simon 2015b) wurde aufgrund ihrer Bedeutsamkeit für das bereits thematisierte Planungs- und Handlungsmodell, aber auch generell im Rahmen (inklusions)pädagogischer und -didaktischer Diskurse (vgl. Beck et al. 2008; Hardy et al. 2011; Klieme und Warwas 2011; Hertel 2014; Kullmann et al. 2014; Liebers et al. 2015), die Anforderung der Adaptivität von Unterricht respektive Lehrkräftehandeln in den Fokus gerückt. Dabei wurde

zunächst die grundlegende Bedeutung des Prinzips der Adaption als sogenanntes didaktisches Metaprinzip sowie als spezifisches Gütekriterium der Lernprozessgestaltung und besonders relevantes Element binnendifferenzierender Strategien herausgearbeitet und der Stellenwert adaptiver Strategien im Kontext pädagogischer Förderung und Qualitätssicherung (Wember 2009; Klieme und Warwas 2011; Hertel 2014) sowie konzeptioneller Überlegungen zum Wesen einer inklusiven Didaktik (vgl. z.B. Kullmann et al. 2014) aufzuzeigen versucht. In einem weiteren Schritt wurde das allgemeine Ziel adaptiven Unterrichts, die Unterstützung des Potenzials möglichst vieler Schüler*innen durch didaktisch-methodische Variationen innerhalb des Unterrichtsgeschehens (vgl. z.B. Hardy et al. 2011), aus inklusionspädagogischer Perspektive kritisch reflektiert. Es konnte aufgezeigt werden, dass die Forderung der Anpassung pädagogischer Angebote „an die Eingangsvoraussetzungen der Schüler“ (ebd., S. 820) trotz ihrer zunächst positiven Rhetorik nicht uneingeschränkt an das Anliegen inklusiver Pädagogik und Didaktik anschlussfähig ist. Vor allem auf Basis einer kritischen Reflexion hiesiger allgemein erziehungswissenschaftlicher und didaktischer Diskurse um adaptiven Unterricht und adaptives Lehrkräftehandeln (vgl. v.a. Hardy et al. 2011; Klieme und Warwas 2011) wurde auf differente Deutungen des Adoptionsprinzips verwiesen, die verdeutlichen, dass manche der in den hiesigen erziehungswissenschaftlichen Diskurse verhandelten Konzeptionen adaptiven Unterrichts sehr deutlich und stark im Widerspruch zum Anliegen der Realisierung inklusiver Bildung und damit auch im Widerspruch zum Anliegen des oben thematisierten Planungs- und Handlungsmodells stehen.

So lässt sich das Konzept adaptiven Unterrichts durch seine deutliche Orientierung auf eine Leistungssteigerung mit dem Ziel des Erreichens von Mindeststandards und der damit einhergehenden Reduktion von Leistungsstreuung und leistungsbezogener Heterogenitätsnivellierung (vgl. Hardy et al. 2011, S. 820; Hertel 2014, S. 21f.) aus inklusionspädagogischer Sicht als problem- bzw. defizitorientierte Förderungs- und Kompensationsstrategie (vgl. Leutner 2006, S. 266f.) beschreiben, die dem inklusionspädagogischen Axiom des Strebens nach heterogenen bzw. nicht-homogenisierten Lerngruppen sowie der Individualisierung in Gemeinsamkeit (vgl. exemplarisch Hinz 2008) widerspricht. Auch werden Lernvoraussetzungen von Schüler*innen in einem sehr spezifischen Rahmen als relevant erachtet, während bestimmte Aspekte der Person und Persönlichkeit von Schüler*innen außer Acht gelassen werden. So gelten Lernvoraussetzungen wie Kognition, Motivation, Geschlecht, Alter, Migration, Familiensituation und Beeinträchtigung (vgl. Hertel 2014, S. 22) sowie fachliche Kompetenzen als relevant (vgl. Budde et al. 2016, S. 41). Andere Personen- und Persönlichkeitsmerkmale, Kompetenzen oder gar die subjektiven Bedürfnisse der Lernenden, die im Kontext adaptiver Strategien auch relevant sein

sollten (vgl. Trautmann und Wischer 2007), finden hingegen keine Beachtung. Damit entsteht der Eindruck einer Reduktion von Schüler*innen auf bestimmte Merkmale, die der Aufforderung möglichst viele Facetten von Vielfalt reflexiv in Blick zu nehmen entgegensteht. Weiterhin erscheinen Schüler*innen als passive Empfänger*innen von Adoptionsstrategien, womit die tradierte Dominanz von Lehrkräften verstärkt wird (vgl. Budde et al. 2016, S. 41) und die Frage der Achtung der Menschenrechte, im Sinne der Achtung und Berücksichtigung des Kindeswohls und der Partizipationsrechte von Kindern (beide Themen werden im weiteren Verlauf dieser Arbeit aufgegriffen und weiter ausgeführt), ausgeblendet wird.

Mit dem Beitrag konnte so insgesamt die implizite Anfälligkeit des Adoptionsprinzips für Praktiken der Homogenisierung, Selektion und Segregation (vgl. z.B. Brühwiler 2014) aufgezeigt werden, die es im Kontext inklusionsdidaktischer Konzeptionen zu reflektieren gilt. Auch wurde die Bedeutung einer grundlegenden (potenzialorientierten) Haltung (vgl. z.B. Fischer et al. 2014) bzw. eines ethischen Fundaments inklusiver Pädagogik und Didaktik (vgl. z.B. Moser 2018) verdeutlicht und die Verbindung zu Fragen der Partizipation im Unterricht im Zuge adaptiver Leistungen hergestellt. Im Kontext eines anderen Forschungsprojektes mit Beteiligung des Autors (vgl. Simon et al. 2018; Frohn und Moser 2018) wurde u.a. auf Basis der kritischen Reflexion des Konzepts adaptiven Unterrichts bzw. des Konstrukts adaptiver Lehrkompetenz ein empirisches Instrument zur Messung inklusionsorientierter adaptiver Lehrkompetenz entwickelt (Schmitz und Simon 2018 i.V.), das bereits auf mehreren Fachtagungen zur Diskussion gestellt wurde.

3.3 Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion

Im Beitrag „Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion“ (Simon 2018b i.E.) wird der Begriff respektive die pädagogisch-didaktische Figur der Potenzialorientierung (vgl. Veber 2015; Veber et al. 2018 i.E.) aufgegriffen und als Ausgangspunkt von Lehr-Lern-Prozessen und deren Begleitung sowie Reflexion im Sachunterricht entfaltet und diskutiert. Der Begriff der Potenzialorientierung, der zugrunde gelegt wird, impliziert einerseits eine Orientierung auf die Individualität der Schüler*innen und deren Potenziale entsprechend der Maßgabe, dass jede Entwicklung „entwicklungslogisch“ ist (Feuser 2005). Andererseits trägt sie dem „Recht des Kindes auf Achtung“ (Korczak 2007) Rechnung und unterstreicht, dass die Entfaltung individueller Potenziale auch mit der Umsetzung von Partizipationsrechten von Schüler*innen einhergeht. Darüber hinaus wird der Terminus Potenzialorientierung herangezogen,

um den Sachunterricht als Fach hinsichtlich seiner spezifischen Potenziale bezüglich der Realisierung inklusiver Bildung zu reflektieren. Dies erfolgt im Beitrag in einem ersten Schritt. Im zweiten Schritt werden Möglichkeiten und tradierte Wege der Orientierung auf Potenziale von Lernenden innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik thematisiert und im dritten Schritt wird das Planungs- und Handlungsmodell von Gebauer und Simon (Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Simon und Gebauer 2014; Simon 2015b) und sein Beitrag zur Potenzialorientierung dargestellt. Mit dem Beitrag wird begründet, dass sich bestimmte Potenziale des Sachunterrichts und seiner Didaktik zur Realisierung inklusiver Bildung aus der spezifischen Charakteristik dieses recht jungen Faches ergeben. Es wird kurz dargestellt, dass sich der Sachunterricht durch vielfältige fachwissenschaftliche und fachdidaktische Bezüge auszeichnet, die der im Bereich der Primarstufe einzigartigen (Kahlert 2014b, S. 505) inhaltlichen Komplexität des Sachunterrichts und seiner Lerngegenstände entsprechen und einen Aspekt des sachunterrichtlichen Vielperspektivitätsprinzips ausmachen. Da der Sachunterricht auf unterschiedlichen Ebenen per se „verschiedene Perspektiven zusammenbringt“ (Fischer 2006, S. 1), ist ein differenziertes und differenzierendes didaktisch-methodisches Vorgehen, welches für inklusionspädagogisches und -didaktisches Handeln als höchst bedeutsam gilt, im Sachunterricht theoretisch inhärent, worauf z.B. Hinz (2011a, S. 34) verweist. Nach der Rezeption weiterer, von Hinz (2011) zusammengetragener Vorteile des Sachunterrichts für inklusiven Unterricht (bspw. der Anspruch grundlegender Bildung, die Möglichkeit lebenswelt- und damit interessenorientierten Lernens in fächerübergreifenden, projektartigen Lerngelegenheiten etc.), werden durch den Autor weitere Potenziale des Sachunterrichts abgeleitet. Dazu wird das innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik seit den 1970er Jahren beschriebene und begründete, tradierte Vielperspektivitätsprinzip (vgl. z.B. Köhnlein et al. 1999) hinsichtlich seiner Passung mit zentralen Anliegen der inklusiven Pädagogik näher beschrieben bzw. mit Blick auf einen weiteren Beitrag des Autors zur Vielperspektivität (Simon 2017) weiter detailliert³⁶. Deutlich gemacht wird dabei vor allem, dass das tradierte Verständnis von Vielperspektivität im Sachunterricht als multiperspektivische

³⁶ Im Rahmen dieses Beitrages wird vom Autor zum ersten Mal die Frage bearbeitet, inwiefern das für den Sachunterricht konstitutive Prinzip der Vielperspektivität »passfähig« zu bedeutenden inklusionspädagogischen Ansprüchen ist (vgl. auch Simon 2019b i.V.), mit denen in den letzten Jahren – zumindest theoretisch – alle Fachdidaktiken konfrontiert werden (vgl. z.B. Pech und Schomaker 2013). Zur Beantwortung der Frage wird das tradierte Vielperspektivitätsverständnis des Sachunterrichts skizziert und anschließend zentralen Merkmalen der Theorie inklusiver Pädagogik und Didaktik gegenübergestellt. Im Rahmen dieser Analysen werden (In-)Kongruenzen expliziert, die in einem weiteren Schritt zu einem theoriegeleiteten Vorschlag einer Erweiterung des sachunterrichtlichen Verständnisses von Vielperspektivität führen. Der Fokus liegt dabei auf Fragen der Unterrichtsplanung, konkret auf dem Zustandekommen der Sache bzw. von Lerninhalten in einem inklusiven Sachunterricht, womit Diskussionen um eine inklusive Fachdidaktik des Sachunterrichts aufgegriffen und mit Fragen der Schüler*innenpartizipation verbunden werden.

Auseinandersetzung mit Lerngegenständen – im Sinne fachwissenschaftlicher und methodischer Offenheit sowie der Offenheit für die Perspektiven der Lernenden auf die Sache(n) des Sachunterrichts – zu verstehen ist (vgl. Köhnlein et al. 1999; Köhnlein et al. 2013). Trotz der Vorzüge dieses Prinzips für die Realisierung inklusiver Bildung wird auch die Begrenztheit des tradierten Vielperspektivitätsprinzips deutlich gemacht und aufgezeigt, dass in dessen Kontext die institutionelle Rahmung von Schule weitgehend aufrechterhalten bleibt und nicht kritisch (genug) hinterfragt wird. Dies wird am Beispiel des Primats der Didaktik expliziert, das aus Perspektive eines breiten Inklusionsverständnisses stärker irritiert bzw. infrage gestellt wird. Auf diesen Auseinandersetzungen aufbauend wird der Vorschlag des Autors zu einem inklusionspädagogisch erweiterten Vielperspektivitätsprinzip weiterführend begründet.

Mit Blick auf Bestände und Traditionen des Sachunterrichts und seiner Didaktik werden verschiedene Methoden, Prinzipien und Konzeptionen, die darauf ausgerichtet sind, die Potenziale der Lernenden anzuerkennen und produktiv in den Unterricht einzubringen (z.B. der Kommunikative Sachunterricht oder das Philosophieren mit Kindern) aufgegriffen. Das Zulassen, Aufnehmen und Weiterführen von Kinderfragen und -vorstellungen, das innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik teils auch defizitorientiert erfolgt (wenn zum Beispiel Kindervorstellungen als naive Theorien, Miss- oder Fehlkonzepte bezeichnet und behandelt werden), wird kritisch reflektiert und das Prinzip der didaktischen Partizipation im Sinne der „aktive[n] Beteiligung Lernender an der Gestaltung von Lernumwelt, Lerninhalten und Lerntempo“ (Platte 2008, S. 46) sowie der Anerkennung aller Lernenden im „Zusammenspiel individueller Potenziale und demokratischer Kultur“ (ebd., S. 47) wird mit dem der Potenzialorientierung und Vielperspektivität verbunden. Um deutlich zu machen wie Potenziale der Lernenden in Form von Kinderfragen, -interessen und -perspektiven zum Ausgangspunkt der Planungen von Lehr-Lern-Settings gemacht werden können, wird unter anderem auf das Beispiel der „Knetwelt“ von Seitz (Seitz 2013, S. 205f.) eingegangen. Gleichsam wird kritisch reflektiert, welche besonderen pädagogischen und didaktischen Herausforderungen (zum Beispiel temporär gesteigerte Ungewissheit) mit einem solchen Vorgehen verbunden sein können. Weiterhin wird im Rahmen des Beitrages das Potenzial des Sachunterrichts, implizit wie explizit an Fragen von Inklusion und Exklusion arbeiten und somit auf der Ebene des Fachunterrichts zur Etablierung und Pflege inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken beitragen zu können, expliziert. „So können exemplarisch bei der Arbeit am Thema Sexualität heteronormative Orientierungen kritisch reflektiert und dekonstruiert werden oder Fragen sozialer Ungleichheit und Armut mit ihrer Bedeutung für die Theorie und Praxis von Inklusion in der Schule und darüber hinaus thematisiert

werden.“ (Simon 2018b i.E.) Es wird gleichsam anhand eines Beispiels gezeigt, dass dies innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik offensichtlich nicht selbstverständlich ist (vgl. der im Themenkomplex IV enthaltene Beitrag von Simon 2013).

Insgesamt wurde mit dem Beitrag „Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion“ gezeigt, welche besonderen Potenziale der Sachunterricht als Fach zur Umsetzung inklusiver Bildung hat und dass es fachdidaktisch tradierte Bestände gibt, die es ermöglichen, potenzialorientiert auf Lernende einzugehen und die es ihnen gleichsam ermöglichen ihre Potenziale zu entfalten. Es wurde zu begründen versucht, dass im Zuge der Diskussionen um eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik, die noch nicht abgeschlossen sind, die Perspektive der Potenzialorientierung (weiter) an Bedeutung gewinnt und mit einer Orientierung am Prinzip der (didaktischen) Partizipation einher geht (vgl. Pech et al. 2017, 2018a). Auf Basis der Ausführungen wird im Beitrag die Bedeutung der Vielperspektivität, die es theoretisch und empirisch zu fundieren gilt, als wichtiges Moment einer sachunterrichtlichen sowie allgemeinen (inklusiven) Didaktik hervorgehoben. Mit dem Beitrag wird auch die Frage zur Diskussion gestellt, ob es für einen inklusiven Sachunterricht auch denkbar sein kann/muss, dass nicht ausschließlich Lehrkräfte in (weitgehend) alleiniger Verantwortung bestimmte Inhalte aufgrund deren bildungstheoretischen Gehaltes auswählen und diese bzw. mit ihnen verbundene Ziele mit ‚passenden‘ Kinderperspektiven, -interessen etc. verbinden, sondern ob nicht Kinderfragen, -perspektiven, und -interessen aufgrund ihrer subjektiven Relevanz für die Kinder und deren Recht auf Partizipation über die Auswahl von Inhalten (mit)entscheiden sollten. Aus dieser aufgeworfenen Perspektive wäre es denkbar Lern- und Bildungsinhalte konsequent kindorientiert auszuwählen und sich dann gemeinsam mit den Lernenden auf die Suche danach zu begeben, was an diesen Fragen, Perspektiven, Interessen etc. bildungstheoretisch relevant ist und gelernt werden kann³⁷. Da in den Diskursen um eine inklusive Didaktik sowie vor allem im Rahmen der Theorie und Praxis schulischer Partizipation weniger zur Disposition steht, dass dies möglich ist, sondern „vielmehr das ‚Wie‘ und ‚Wie weit‘“ (Simon 2017, S. 182) und da eine systematische, kritische Reflexion dieser entwickelten bzw. wiederentdeckten didaktischen Perspektive in theoretischer wie empirischer Hinsicht noch aussteht, wurden in das vom Autor entwickelte empirische Erhebungsinstrument (siehe die Beiträge des Themenkomplexes V) Fragen zur möglichen Bereichsspezifität und Reichweite (didaktischer) Partizipation aufgenommen.

³⁷ Dass diese didaktische Perspektive nicht neu ist, kann beispielsweise mit Verweis auf den Ansatz der Weltkundung (Faust-Siehl et al. 1996) vermerkt werden.

TEIL III

4. Diagnostik und inklusionspädagogisches Handeln im Sachunterricht

Die Bedeutung diagnostischen Handelns wird seit langem in verschiedenen pädagogischen Kontexten (z.B. in der Elementar-, Schul- und Sozialpädagogik) diskutiert. Sowohl im Zuge der internationalen Schulleistungsuntersuchungen Anfang der 2000er Jahre (vgl. Hesse und Latzko 2017, S. 15) als auch im Rahmen der Diskussionen um inklusive Bildung (vgl. diverse Beiträge in Amrhein 2016a) erfuhr das Thema Diagnostik (erneut) eine besondere Aufmerksamkeit und in den letzten Jahr(zeht)en wurde hinreichend diskutiert, dass die diagnostische Kompetenz von Lehrkräften einen entscheidenden Einfluss auf die Qualität pädagogischen Handelns hat. Entsprechend gilt diagnostisches Handeln aus Sicht der Theorie pädagogischer Professionalität als zentrale Schlüsselkompetenz (vgl. Weinert 2000; Helmke 2009) – auch für Sachunterrichtslehrkräfte (vgl. Seitz 2008, S. 190; Seitz und Simon 2018, S. 83). Allerdings bleibt diagnostisches Handeln – insbesondere im Kontext der tradierten organisationalen Ordnung des hiesigen, auf Leistungswettbewerb und Selektion ausgerichteten Schulsystems – nicht widerspruchsfrei (vgl. z.B. Simon 2015c). Zudem existiert – während es für andere (Grund-)Schulfächer eine lange Tradition und zahlreiche Auseinandersetzungen mit fachspezifischem diagnostischen Handeln gibt – innerhalb des Sachunterrichts lediglich eine überschaubare Zahl an Arbeiten zur Thematik Diagnostik (vgl. zusammenfassend Seitz und Simon 2018). Diagnostisches Handeln wird also im Allgemeinen verstärkt gefordert, innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik jedoch nicht intensiv diskutiert und erforscht (obwohl Diagnostik als bedeutsamer Aspekt einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik gilt, vgl. Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Seitz und Schomaker 2011; Pech und Schomaker 2013; Simon 2015b) und gilt darüber hinaus als ambivalent, weil einerseits als relevant für die Individualisierung und erfolgreiche Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen und andererseits als mit den Gefahren der Übergriffigkeit bzw. einer „von Fürsorge motivierte[n] pädagogische[n] Kontrollillusion“ verbunden, die insbesondere in Schule „untrennbar mit Bewertung verkoppelt“ ist (Offen 2014, S. 2), die wiederum mit negativen, mitunter klientelspezifisch diskriminierenden Effekten einhergeht.

Gegenstand der Publikationen des Themenkomplexes II sind entsprechend kritische Reflexionen von Diagnostik als Machtinstrument (vgl. Thole et al. 2007) – unter anderem aus sozialphilosophischer Perspektive mit Orientierung an der Anerkennungstheorie – und Erörterungen

von Ansprüchen an eine inklusionsorientierte Diagnostik im (Sach-)Unterricht. Insgesamt beschäftigt sich der Autor in den Beiträgen des Themenkomplexes II aus einer reflexiven inklusionspädagogischen Perspektive mit diagnostischem Handeln im schulischen Kontext und entwickelt insbesondere im Kontrast zu tradierten diagnostischen Strukturen, Kulturen und Praktiken des hiesigen Bildungssystems eine theoretische Konzeption einer inklusionsorientierten Diagnostik mit allgemein- und fachdidaktischer Relevanz. Dabei werden u.a. Widersprüche und Unvereinbarkeiten zwischen zentralen Ansprüchen der inklusiven (Schul-)Pädagogik und Diagnostik expliziert. Mit Blick auf wissenschaftliche, aber auch bildungspolitische Diskussionen werden zudem Tendenzen der Restauration einer sonderpädagogischen Diagnostik unter dem Label Inklusion kritisch reflektiert und es wird gezeigt, dass eine Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion mit weiteren Schulentwicklungsprozessen verbunden sein sollte, in deren Kontext tradierte Rahmenbedingungen diagnostischen Handelns hinterfragt werden. Mit den einzelnen Beiträgen wird zu zeigen versucht, dass es zur Realisierung inklusiver Bildung einer Diagnostik bedarf, mit der die „Gemeinsamkeit und Verschiedenheit sowie deren Verflochtenheit im sozialen Feld einer Lerngruppe“ (Seitz 2006, o.S.) erkundet werden und mit dem ein pädagogisches Agieren evoziert wird, das sich von Identifizierungen, Festlegungen, Etikettierungen und schließlich Diskriminierungen distanziert. Diese Perspektive gilt es in fachdidaktischen Diskursen um diagnostisches Handeln zu berücksichtigen (vgl. Seitz und Simon 2018), gerade dann, wenn sich eine fachbezogene Diagnostik (wie im Fall des Sachunterrichts) noch in der Entwicklung befindet.

Die Arbeiten des Autors zur Frage einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion sind auch in einen gemeinsamen Beitrag mit Simone Seitz eingeflossen (siehe Seitz und Simon 2018), in dessen Rahmen wesentliche Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht diskutiert werden. In diesem nicht zum Verfahren eingereichten Beitrag wird verdeutlicht und betont, dass ein systematisches diagnostisches Handeln auch „eine zentrale Dimension sachunterrichtlicher Lehrer/innenprofessionalität“ (Seitz 2008, S. 190) und dass die Fundierung einer lernbereichsspezifischen inklusionsorientierten Diagnostik ein bedeutsames Entwicklungsfeld für den Sachunterricht darstellt. Es wird weitergehend für den Sachunterricht systematisch aufgezeigt, dass die Vorstellungen von diagnostischem Handeln im Rahmen bisher vorliegender Arbeiten zu dieser Frage im Sachunterricht z.T. deutlich differieren. Im Zuge einer systematischen Analyse und Reflexion, die in eine Synopse mündet (siehe Seitz und Simon 2018, S. 88), werden spezifische Widersprüche diagnostischen Handelns im Kontext des hiesigen Schulsystems reflektiert respektive Widersprüche zum Anliegen der in-

klusiven Pädagogik aufgezeigt. Die Synopse leitet letztlich in die Darstellung von fünf zentralen Prinzipien einer Diagnostik inklusiven Sachunterrichts über (Achievement; Partizipation; Lerndokumentation und Leistungsbewertung; Fragen, Themen und Interessen; Reflexivität) (vgl. ebd., S. 89ff.).

Tab. 3: Zum Verfahren eingereichte Publikationen des Themenkomplexes II „Diagnostik und inklusionspädagogisches Handeln im Sachunterricht“

| | |
|---|--|
| 1 | Simon, J. & Simon, T. (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013) (ca. 42.800 Zeichen) |
| 2 | Simon, T. (2014): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Bernhardt, N., Hauser, M., Poppe, F. & Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238-243 |
| 3 | Simon, T. & Geiling, U. (2016): Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-208 |

4.1 Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen »Grundkonzepten« diagnostischer Praxis

Im Beitrag „Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage“ (Simon und Simon 2013)³⁸ wird einerseits ein prägnanter Vergleich wesentlicher Ausrichtungen von Diagnostik in pädagogischen Settings, wie sie in der pädagogischen Alltagspraxis wiederzufinden sind, angestellt und andererseits werden grundlegende Wesenszüge einer inklusiven Diagnostik skizziert und zur Diskussion gestellt. Entsprechend des Anspruches, dass mit Inklusion tradierte Strukturen, Kulturen und Praktiken zunächst generell zur Disposition stehen (Pech und Schomaker 2013, S. 353) wird in tabellarischer Form ein prägnanter Vergleich wesentlicher Ausrichtungen von Diagnostik in pädagogischen Settings, wie sie in der pädagogischen Praxis wiederzufinden sind, vorgenommen.

³⁸ Der Beitrag ist in Ko-Autorenschaft mit Jacqueline Simon, allerdings in wesentlichen Teilen hauptverantwortlich vom Autor dieser Arbeit verfasst worden.

Im Rahmen der pointierten Gegenüberstellung traditioneller diagnostischer Konzepte mit dem Konzept der Förderdiagnostik und dem einer inklusiven bzw. inklusionsorientierten Diagnostik geht es

„um den Vergleich der überwiegenden Praxis von Diagnostik in pädagogischen Settings und um die Extrapolation wesentlicher Charakterzüge von Diagnostik innerhalb der pädagogischen Alltagspraxis. Demnach ist es nicht das Anliegen im Rahmen dieses Beitrages, die Vielfalt diagnostischer Ansätze (vgl. z.B. Bundschuh 2007) mitsamt ihrer Verfahren und Instrumente abzubilden und diese zu diskutieren. Es geht vielmehr um eine Zusammenfassung der kritischen Auseinandersetzung mit diagnostischer Praxis, wie sie intensiv im Zuge der Diskurse integrativer und inklusiver Pädagogik vorgenommen wurde (z.B. Feuser 1995, Belusa/Eberwein 1997, Knauer 1998, Eggert 1998, Boban/Hinz 1998, Eberwein 1999, Boban 2007, Prengel 2011, Wocken 2013, Geiling/Hinz/Simon i.E., Simon i.E.).“ (Simon und Simon 2013, o. S.)

Zwar wird im Rahmen der tabellarischen Gegenüberstellung mit dem Konzept einer inklusionsorientierten Diagnostik eine Praxis adressiert, die im Vergleich zur ‚klassischen‘ Diagnostik und Förderdiagnostik mutmaßlich deutlich weniger verbreitet ist, dennoch liefert die Gegenüberstellung einen gewinnbringenden Ansatz „zur Systematisierung inklusionsrelevanter diagnostischer Perspektiven“, wie zum Beispiel Prengel (Prengel 2016, S. 51) betont. Die Gegenüberstellung der Konzepte der ‚klassischen‘ Diagnostik, der Förderdiagnostik und der inklusiven Diagnostik orientiert sich im Beitrag an elf Kriterien: Es wird nach Termini (1) gefragt, die mit dem jeweiligen diagnostischen Konzept in Verbindung stehen; nach der Zielgruppe (2), d.h. der (vermeintlichen) Klientel, für die das jeweilige diagnostische Konzept seine primäre Gültigkeit beansprucht; nach dem Anlass (3) und dem Zweck (4) von Diagnostik, d.h. nach der spezifischen Aufmerksamkeit für als diagnostisch relevant eingeschätzte »Phänomene« und dem Grund für diagnostisches Handeln sowie dessen Intention; nach dem im Ansatz implizit oder explizit enthaltenen Umgang mit Heterogenität (5), insbesondere in Anlehnung an Weinert (1997) sowie Hinz (1995); nach der Flexibilität der Ansätze (6) im Sinne des Einsatzes standardisierter und nichtstandardisierter Verfahren; nach dem Umgang mit den klassischen Hauptgütekriterien (7) der Forschung bzw. Diagnostik; nach dem Erkenntnisgrad (8) respektive dessen Reflexion; nach der Rolle von Diagnostiker*innen (9); nach der Charakterisierung der Interaktionen zwischen Diagnostiker*innen und weiteren am diagnostischen Prozess beteiligten bzw. mittel- und unmittelbar von ihr betroffener Personen(gruppen) (10). Diese Fragen münden im jeweiligen Resümee des Kerns der drei gegenüberstellten Ansätze (11).

Über den kriteriengeleiteten Vergleich werden letztlich wesentliche Merkmale einer inklusionsorientierten Diagnostik zusammengefasst und zur Diskussion gestellt, die im Rahmen dieses und auch der anderen Beiträge des Themenkomplexes II weiter expliziert werden.

„Als Wesenszüge einer inklusiven Diagnostik wurden [...] folgende Punkte zusammengetragen: Eine inklusive Diagnostik...

1. ...ist kein Instrument für interindividuelle oder normorientierte Vergleiche, für Selektions- bzw. Platzierungsprozesse, Bewertungen oder Zuordnungen.
2. ...besitzt Praxisrelevanz für pädagogisches Handeln und ist mit didaktischem Handeln unmittelbar verbunden.
3. ...ist „Serviceleistung“ für *alle* Kinder und knüpft nicht *vordergründig* an Lern- und Entwicklungsprobleme an.
4. ...ist keine sonderpädagogische Spezialdisziplin mehr.
5. ...kann nur fragmentarische Momentaufnahmen sozialer Realität hervorbringen und damit zu Arbeitshypothesen führen.
6. ...ist ein ko-konstruktiver, dialogischer Prozess.
7. ...geht reflexiv-flexibel mit den Gütekriterien für Diagnostik um.
8. ...trägt zur Kultivierung von Vielfalt und zur Entwicklung einer inklusiven Perspektive bei.
9. ...ist eine individualisierte, entwicklungssensible Diagnostik.
10. ...hat einen anerkennenden Charakter und überwindet die dingähnliche Behandlung von Kindern im Rahmen von Diagnostik.

Inklusive Diagnostik als „Serviceleistung“ für alle Kinder ist ein Instrument zur Suche nach passenden pädagogischen Angeboten und Inszenierungen und damit verbundenen Adaptionsleistungen des Settings an jedes einzelne Kind (vgl. Gebauer/Simon 2012)“ (Simon & Simon 2013, o.S.).

In den letzten Jahren wurde der Beitrag von Simon und Simon zum Wesen einer inklusionsorientierten Diagnostik sowohl in allgemein inklusionspädagogischen als auch (fach-)didaktischen Diskussionen aufgegriffen (z.B. bei Offen 2014; Veber und Fischer 2016; Schroeder 2017; Dexel 2017; Kottmann et al. 2018) und zur allgemeinen und fachspezifischen Diskussion und Fundierung inklusionsorientierten didaktischen Handelns herangezogen. Im Rahmen kritischer Auseinandersetzungen wurde dem mit dem Beitrag vorgeschlagenen Verständnis einer inklusionsorientierten Diagnostik andererseits vorgeworfen, dass mit diesem Machbarkeitsillusionen und ein programmatischer Überschwang erzeugt werden (vgl. z.B. Kahlert 2014a, S. 124). An anderer Stelle wurde u.a. in Anlehnung an diesen Beitrag grundlegend hinterfragt, ob

Diagnostik und Inklusion überhaupt miteinander zu vereinbaren sind oder ob diese nicht generell widersprüchlich zueinander stehen (Krönig 2017).

Das Potenzial einer anhand nachvollziehbarer Kriterien geleiteten Analyse diagnostischer Konzepte bzw. Ansätze, wie sie mit dem Beitrag angeregt wird, verdeutlicht sich im Rahmen einer weiteren Publikation des Autors (vgl. Simon 2015c), mit der unter anderem auf den Aspekt differenter und teils widersprüchlicher Rekontextualisierungen der inklusiven Pädagogik im Bereich der Diagnostik aufmerksam gemacht wird, die sich gerade unter Bezugnahme auf Kriterien, wie sie im Beitrag von Simon und Simon (2013) vorgeschlagen werden, verdeutlichen.

4.2 Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik?

Der Beitrag „Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik“ (Simon 2014a) wurde noch vor dem Aufsatz „Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage“ (Simon und Simon 2013) verfasst, erschien aber erst im Jahr 2014. Im Beitrag wird der Frage nach möglichen Auswirkungen auf Diagnostik im schulischen Kontext nachgegangen, die sich aus inklusionspädagogischer Theorie unter besonderem Rückgriff auf ein anerkennungstheoretisches Fundament inklusiver Pädagogik (vgl. z.B. Dederich 2017a, 2017b; Moser 2018) ableiten lässt. Es wird deutlich gemacht, dass die Verpflichtung der Bundesrepublik Deutschland ein inklusives Bildungssystem zu gestalten auf verschiedenen Ebenen zu realisieren ist, auf denen es zu zum Teil grundlegenden Reformen kommen muss, und dass eine dieser Ebenen die der Diagnostik ist. Anknüpfend an eine kritische Auseinandersetzung mit (sonder)pädagogischer Diagnostik wird der Frage nachgegangen, was Kennzeichen einer inklusiven Diagnostik sind bzw. sein können. In diesem Zusammenhang wird im Rahmen des Beitrages der Frage nach möglichen Auswirkungen inklusionspädagogischer Ansprüche auf Diagnostik im schulischen Kontext und der Frage, wie es um das Verhältnis von Diagnostik und Didaktik in inklusiven respektive inklusionsorientierten Settings gestellt ist, nachgegangen. Dazu wird in einem ersten Schritt die Kritik an der traditionellen Diagnostik in pädagogischen Arbeitsfeldern resümiert, um aus derselben und allgemeinen inklusionspädagogischen Ansprüchen mögliche Kriterien für eine inklusionsorientierte Diagnostik herauszuarbeiten. Im Zentrum dieser Überlegungen steht in einem zweiten Schritt die Frage nach einer Grundorientierung bzw. -haltung im Rahmen einer inklusionsorientierten Diagnostik. Diese wird mit anerkennungstheoretischen Überlegungen

(Nussbaum 2002; Honneth 2005; Prengel 2012b) angereichert bzw. in eigene Auseinandersetzungen des Autors mit Fragen einer pädagogischen Berufsethik der Anerkennung (Simon 2012) eingebettet. Die anerkennende Haltung wird als besonderer Wesenszug einer inklusionsorientierten Diagnostik expliziert. In diesem Zusammenhang wird die »tradierte« Theorie und Praxis von Diagnostik im schulischen Kontext hinsichtlich ihres impliziten wie expliziten verdinglichenden Charakters analysiert.

„In Anlehnung an Honneth (2005) und Nussbaum (2002) bedeutet diese eine Anerkennungsvergessenheit, die Interaktionspartner_innen als Objekt erscheinen lässt und mit der Entkräftigung der Reziprozität interaktionaler Anerkennung sowie Missachtungsprozessen einhergeht. „Verdinglichung impliziert, [...] daß man etwas, was eigentlich gar kein Ding ist, zum Ding macht oder als Ding behandelt.“ (Nussbaum 2002, 102)“ (Simon 2014a, S. 240)

Im Beitrag wird diskutiert, dass das Überwinden des tradierten verdinglichenden Charakters diagnostischen Handelns eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe für Diagnostik im Kontext inklusiver Pädagogik ist, die die Reflexion von Machtbeziehungen und Hierarchien sowie des Spannungsverhältnisses von Selbst- und Fremdbestimmung in der Pädagogik (hier im Kontext von Diagnostik) impliziert. Was das Überwinden der tradierten verdinglichenden Haltung von Diagnostiker*innen bedeutet, wird mit Bezug auf Nussbaums Überlegungen zu verschiedenen Formen der Verdinglichung verdeutlicht. Dabei wird unter anderem auch betont, dass die Verdinglichung von Kindern und Jugendlichen in Schule im Kontext diagnostischer Prozesse auch das Resultat wohlgemeinter Fürsorge und Hilfe sein kann und nicht per se mit missachtenden Handlungsabsichten von Professionellen einher geht bzw. gehen muss. Allerdings wird deutlich darauf verwiesen, inwiefern Kinder und Jugendliche in entsprechenden Zusammenhängen zu Dingen gemacht oder als solche behandelt werden³⁹.

Der Beitrag schließt mit einem Plädoyer für eine anerkennende Haltung im Rahmen der Praxis inklusionsorientierter Diagnostik, die eine reflexive Aufarbeitung des verdinglichenden Charakters traditioneller Diagnostik, die Überwindung der dingähnlichen Behandlung von Kindern und deren uneingeschränkte Anerkennung als Subjekt einschließt, womit auch an Diskussionen um die Realisierung von Kinderrechten in der Pädagogik angeknüpft wird (vgl. Prengel und

³⁹ Das sozialphilosophische Konzept der Verdinglichung wird im Rahmen des Beitrages nicht auf die mit einer Diagnose verbundenen ‚Herstellung‘ von Defiziten oder Differenzkategorien, wie beispielsweise einer Lernschwäche oder Begabung verbunden, obgleich auch diese Deutung von Verdinglichung diagnostischem Handeln inhärent ist, sodass eine weitere Ausarbeitung in diese Richtung denkbar ist.

Winklhofer 2014a, 2014b; Wapler 2016; Prengel et al. 2017, siehe auch die Beiträge des Themenkomplexes III). Insgesamt wird mit dem Beitrag auch der Zusammenhang diagnostischen und didaktischen Handelns betont und aus didaktischer Perspektive auf die Notwendigkeit einer pädagogischen, didaktischen Diagnostik verwiesen (vgl. z.B. Geiling et al. 2015; Prengel 2016), die als Kernelement einer inklusiven Didaktik dargestellt wird.

4.3 Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken

Im Rahmen des gemeinsam mit Ute Geiling verfassten Beitrages „Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken“ (Simon und Geiling 2016)⁴⁰ steht die Frage im Mittelpunkt, welche Ansprüche an eine Diagnostik im Kontext inklusiver (Schul-)Pädagogik zu stellen sind. Entsprechend werden im Beitrag Grundprinzipien einer zum „breiten“ Inklusionsverständnis passfähigen Diagnostik zusammengetragen, die u.a. auf den Arbeiten des Autors beruhen. Zudem wird auf widersprüchliche Praktiken von und Diskussionen um Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion verwiesen und es wird anhand des diagnostischen Materials ILEA T exemplarisch dessen Anschlussfähigkeit an Prinzipien einer inklusionsorientierten Diagnostik überprüft.

Im Beitrag wird hervorgehoben, dass – der Annahme folgend, dass sich die inklusive Pädagogik von der Integrationspädagogik, v.a. aber von der tradierten Schul- und Sonderpädagogik unterscheidet – sich Ansprüche an eine Diagnostik für inklusive Settings zumindest teilweise verändert haben. In Anlehnung an eigene Arbeiten sowie durch die Rezeption eines Aufsatzes von Prengel (2016) wird im Beitrag der Gewinn einer inklusionsorientierten Diagnostik für pädagogisch-didaktisches Handeln beschrieben. In diesem Zusammenhang werden auch Merkmale einer inklusionsorientierten Diagnostik aus Perspektive des „breiten“ Inklusionsverständnisses angeführt und es werden Anmerkungen zu möglichen Instrumenten und Verfahren einer solchen Diagnostik gemacht. Dabei wird betont, dass für eine inklusionsorientierte Diagnostik prinzipiell formelle und informelle sowie quantitative und qualitative Verfahren relevant sind und dass standardisierte Testverfahren aus inklusionspädagogischer Sicht nicht generell abgelehnt werden. Allerdings werden ein unmittelbarer Bezug von diagnostischem zu didaktischem Handeln sowie die Reflexion von Widerspruch diagnostischen Handelns zu grundlegenden Prinzipien der inklusiven Pädagogik eingefordert. Weiterhin wird die gegenwärtige Theorie

⁴⁰ Der Beitrag ist in Ko-Autorenschaft mit Ute Geiling, allerdings in wesentlichen Teilen hauptverantwortlich vom Autor dieser Arbeit verfasst worden.

und Praxis von (inklusionsorientierter) Diagnostik als widersprüchlich beschrieben, wobei Ursachen dafür u.a. in der z.T. ungenügenden Reflexion widersprüchlicher Funktionen von Schule (vgl. z.B. Förderung vs. Auslese) sowie der tradierten organisationalen Ordnung des deutschen Schulsystems und ihren spezifischen Widersprüchen (bspw. Mehrgliedrigkeit vs. Bildungsgerichtigkeit) gesehen werden. Anhand ausgewählter Beispiele folgt weiterhin die Reflexion von Tendenzen im Bereich der wissenschaftlichen Diskussionen, der Lehrkräftefortbildung sowie der Implementation von Diagnostik auf Bundesländerebene, die zu dem Schluss führt, dass

„im Zuge inklusiver Schulentwicklungsprozesse seitens der Fachwissenschaften, der Berufsverbände, der Bildungsadministration und der Bildungspolitik nicht selten auf die Implementierung sonderpädagogischer Verfahren und Traditionen gesetzt zu werden [scheint; T.S.] (vgl. Hinz 2013, Veber 2015), ohne grundlegende Kritik an denselben und den Strukturen des Bildungswesens reflexiv aufzuarbeiten.“ (Simon und Geiling 2016, S. 204)

Im letzten Teil des Beitrages wird der Frage nachgegangen, ob das diagnostische Material ILEA T als Beispiel einer inklusionsorientierten Diagnostik gelten kann (vgl. Veber 2015). Dabei werden entsprechend des den Analysen zugrundliegenden breiten Inklusionsverständnisses sowohl besondere Potenziale als auch Unzulänglichkeiten des ILEA T-Materials dargestellt. Der Beitrag schließt mit der Forderung nach einer pädagogischen Diagnostik für alle Kinder einer Lerngruppe, mithilfe der Informationen für möglichst passgenaue pädagogische Angebote geliefert und Barrieren für das Lernen identifiziert, gemindert und möglichst behoben werden können. Ziel einer solchen Diagnostik ist es nicht Kinder und Jugendliche für ein neoliberales System der Konkurrenz und Hierarchie, innerhalb dessen Forderungen nach Inklusion immer ambivalent bleiben werden (vgl. exemplarisch Benkmann 2014), fit zu machen, sondern sie bei ihrer Weltaneignung zu unterstützen und die Teilhabe und das Lernen aller Kinder und Jugendlichen zu fördern, womit eine so verstandene Diagnostik letztlich auf eine Demokratisierung von Bildung zielt (vgl. Deppe-Wolfinger 2004). Mit dem Beitrag wird auch deutlich gemacht, dass die tradierte diagnostische Theorie und Praxis in allen Fächern bzw. in allen Bereichen schulischen Lernens kritisch zu hinterfragen und, wenn nötig, zu verändern ist. Auch wird betont, dass die theoretisch-konzeptionelle Passfähigkeit diagnostischer Konzepte kein Garant für eine tatsächliche Unterstützung schulischer Inklusion sein kann, da sich die „konkrete Umsetzung diagnostischer Konzepte, [...] nicht von existenten Strukturen, vom professionellen Selbstverständnis und entsprechenden Einstellungen und Beliefs etc. lösen lässt“ (Simon und Geiling 2016, S. 206). Insbesondere die Bedeutung von Kognitionen von Lehrkräften, wie z.B.

Einstellungen, wird entsprechend im Rahmen der empirischen Arbeiten des Autors (siehe die Beiträge von Themenkomplex V) aufgegriffen.

TEIL IV

5. Partizipation als Aspekt inklusiver Schule und (Sachunterrichts-)Didaktik

Sowohl im Bereich der Arbeiten „Zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik“ (Themenkomplex I) als auch jener zu „Diagnostik und inklusionspädagogisches Handeln im Sachunterricht“ (Themenkomplex II) spielt das Thema Partizipation bereits in unterschiedlicher Intensität eine Rolle. Insbesondere mit den Arbeiten des Themenkomplexes III hat der Autor versucht herauszuarbeiten und zu begründen, dass und warum Partizipation (insbesondere didaktische Partizipation⁴¹) ein bedeutsamer Aspekt inklusiver Schule und Didaktik ist, der jedoch im Kontext der Diskussionen um inklusive Bildung lange Zeit nicht systematisch (genug) bearbeitet worden ist, obgleich die Perspektive auf Partizipationsfragen bspw. den Arbeiten von Klafki, auf dessen bildungstheoretische bzw. didaktische Überlegungen innerhalb der Inklusionsforschung immer wieder Bezug genommen wird, oder den Arbeiten von Prengel, die ebenfalls als bedeutender Referenzpunkt gelten, inhärent ist. In den Beiträgen des Themenkomplexes III wird u.a. der originäre Zusammenhang von Partizipation und Inklusion, der in den frühen hiesigen erziehungswissenschaftlichen Inklusionsdiskussionen noch relativ deutlich betont wurde (z.B. bei Boban und Hinz 2004), herausgestellt. Zudem wird verdeutlicht, dass das Prinzip der Partizipation mit der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) im englischsprachigen Original sowie der UN-Kinderrechtskonvention (KRK) auch ein bedeutendes menschenrechtliches Fundament besitzt und Fragen der Teilhabe impliziert, jedoch über diese hinausgeht. Vielmehr wird gezeigt, dass sich Partizipation über (mindestens) vier Ebenen beschreiben respektive operationalisieren lässt: „Erstens über die gestaltende Teilhabe aller Lernenden in Schule und Unterricht ohne Ausschluss, zweitens über Aspekte demokratischer Bildung und des Demokratie-Lernens, drittens über die Aktivierung der Schüler*innen und viertens über die Förderung ko-konstruktiver Lehr-Lern-Prozesse.“ (Simon und Pech 2018, o.S.)

Die Analysen zum Forschungsstand machen deutlich, dass innerhalb der Inklusionsforschung bis dato nicht abschließend geklärt ist, in welchen Bereichen und wie weit Partizipation möglich sein soll, kann bzw. muss. Insbesondere im Rahmen fachdidaktischer Diskussionen ist dies ungeklärt und wird zum Teil nicht thematisiert (für den Sachunterricht vgl. Pech et al. 2017,

⁴¹ Bezogen auf die didaktische Partizipation von Schüler*innen gibt es diesbezüglich verschiedene Ansätze. So spricht sich Prengel (2016) für die Kombination obligatorischer und fakultativer Curriculumsanteile aus, während in anderen Ansätzen (z.B. bei Boban et al. 2012) eine ungeteilte Partizipation oder z.T. auch Selbstbestimmung präferiert wird.

2018a; Simon 2017, 2018b i.E.), womit die Beschäftigung mit Fragen der Partizipation von Schüler*innen, insbesondere im inklusiven (Fach-)Unterricht, ein bedeutsames Desiderat der Inklusionsforschung darstellt, an das der Autor anknüpft. Im Rahmen der Beiträge des Themenkomplexes III wird u.a. auch kritisch auf die Synonymverwendung der Termini Partizipation und Teilhabe verwiesen und das Verhältnis beider Begriffe wird unter Rückgriff auf grundständige Theorien vor allem der erziehungswissenschaftlichen Partizipationsforschung näher bestimmt. Um bei künftigen, in den Beiträgen als notwendig markierten Diskussionen um und Forschungen zu Partizipation und Inklusion (weitere) terminologische Unschärfen zu vermeiden, wird mit den Beiträgen eine systematische Klärung des Partizipationsbegriffes innerhalb der Inklusionsforschung gefordert, in deren Kontext u.a. die Relation des Partizipations- und des vor allem sonderpädagogisch besetzten Teilhabebegriffes deutlich werden sollte. In den Beiträgen wird diesbezüglich eine erste Abgrenzung vorgenommen und dafür plädiert, an die Tradition der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung mit der Partizipation von Kindern und Jugendlichen (z.B. in Schulen) anzuknüpfen und dies auch als Chance zu begreifen, das menschenrechtliche Fundament der Inklusion vor einer mit sonderpädagogischen Differenzkategorien verbundenen Verkürzung (vgl. z.B. Budde und Hummrich 2013, 2015) zu bewahren. Damit könnte sich einerseits auf den universellen Adressat*innenkreis der inklusiven Pädagogik zurück besonnen werden und andererseits könnte insbesondere im Kontext der Beschäftigung mit Kinderrechten ein Phänomen stärker in den Fokus der Inklusionsforschung rücken, das mit Terminen wie »altersspezifische Diskriminierung« oder »Adultismus« verschlagwortet wird (vgl. z.B. Liebel 2010; Richter 2013) und in der Inklusionsforschung bisher ebenfalls nicht systematisch erforscht wird.

Mit den Beiträgen wird insgesamt ein Partizipationsverständnis zugrunde gelegt, das sich in seiner Reichweite von bspw. Prengels insofern unterscheidet, als dass es höhere Grade der Schüler*innenpartizipation, vor allem auch im Bereich Didaktik, vorsieht. Dabei wird auch Bezug auf die Theorie und Praxis demokratischer Schulen als Orte demokratischer Bildung genommen (vgl. auch Hershkovich et al. 2017). Partizipation wird in den Beiträgen als weitreichendes Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen diskutiert, das in allen Bereichen schulischen Lebens und Lernens Möglichkeiten realer und relevanter Partizipation bzw. „Partizipationsfragen und demokratische Wege von Entscheidungen“ (Hinz 2011b, S. 61) voraussetzt und gleichzeitig eröffnet.

Tab. 4: Zum Verfahren eingereichte Publikationen des Themenkomplexes III „Partizipation als Aspekt von inklusiver Schule und (Sachunterrichts-)Didaktik“

| | |
|---|---|
| 1 | Simon, T. (2015): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-203 |
| 2 | Simon, T. & Hershkovich, M. (2016): Democracy as basis of ‚good‘ and inclusion-orientated schools. In: Schulpädagogik heute, H. 13/2016, 7. Jg. (ca. 47.800 Zeichen) |
| 3 | Simon, T. (2018): Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-128 |

5.1 Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik

Mit dem Beitrag „Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule“ (Simon 2015d) wird an die Kritik angeknüpft, dass sich im Mainstream des Inklusionsdiskurses bis zum Jahr 2014 primär bzw. exklusiv mit der Heterogenitätsdimension Behinderung bzw. sonderpädagogischen Kategorien beschäftigt wurde (vgl. Hinz 2013; Budde und Hummrich 2013)⁴². Entsprechend wird mit dem Beitrag zu zeigen versucht, dass Inklusion ein deutlich breiteres Spektrum an Diskussionen um pädagogische Theorie und Praxis und deren Grundlagen ermöglicht und auch benötigt. Mit Bezug auf Debatten um die Umsetzung von Kinderrechten wird ein konkreter Vorschlag für ein menschenrechtsbasiertes (Theorie)Fundament schulischer Inklusion gemacht respektive wird für eine Rückbesinnung auf originäre Theoriefundamente der inklusiven Pädagogik plädiert.

⁴² Diese Pauschakritik muss insofern relativiert werden, als dass einige Kolleg*innen im Kontext der Integrations- und Inklusionsforschung eine solche Fokussierung seit Jahrzehnten überwunden haben und im Sinne der Pädagogik der Vielfalt (Prengel 1993) Integration und Inklusion intersektional verstehen und erforschen. Auch in der Grundschulpädagogik gibt es seit Jahrzehnten eine Auseinandersetzung mit dem Thema Heterogenität auch anhand nicht-sonderpädagogischer Kategorien. Gleichwohl hat sich die Grundschulpädagogik lange Zeit nicht in der Breite an inklusionspädagogischen Diskussionen beteiligt und die Inklusionsforschung ist trotz allem *in der Breite* sonderpädagogischen Attribuierungen verhaftet geblieben (vgl. Budde und Hummrich 2013; Hinz 2013; Merz-Atalik 2014; Gasterstädt und Urban 2016).

Zunächst wird der originäre, jedoch in der Inklusionsforschung nicht in der Breite thematisierte⁴³ Zusammenhang zwischen Menschenrechten, den Kinderrechten als deren Konkretisierung und Inklusion aufgezeigt – vor allem in Bezug auf Fragen jenseits des Aspekts der (Nicht-)Behinderung. In diesem Zusammenhang wird sich auch kritisch mit der Bedeutung und Wirkung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) auseinander gesetzt. Die Auslegung der UN-BRK als vermeintliche Spezialkonvention, nach der diese nur Gültigkeit für Menschen mit Behinderung hat, wird kritisch reflektiert und es wird aufgezeigt, dass diese Auslegung insbesondere in Verbindung mit der sonderpädagogischen Rekontextualisierung von Inklusion sowohl zu einer Verkürzung des Inklusionsbegriffes als auch der Reich- und Tragweite der UN-BRK beiträgt (vgl. dazu auch Budde und Hummrich 2013). Es wird daran anschließend deutlich hervorgehoben, dass Menschenrechtskonventionen „dem „Empowerment“ der Menschen“ insgesamt dienen (Bielefeldt 2009, S. 4). Mit der UN-Kinderrechtskonvention (UN-KRK), der meist ratifizierten UN-Konvention (vgl. Brühl und Rosert 2014, S. 237), wird in einem weiteren Schritt aufgezeigt, dass und wie diese der inklusiven Pädagogik – gerade wenn diese als menschenrechtbasierter Ansatz verstanden wird – einen bedeutsamen Referenzrahmen für ihre Theorie und Praxis bereitstellt. So wird die Wahrung von Kinderrechten – im Spannungsverhältnis von Schutz, Vor-/Fürsorge und Partizipation (Liebel 2007) – als Ausgangspunkt für inklusionspädagogische Schulentwicklungsprozesse diskutiert. Über die Auseinandersetzung mit dem Kindeswohl im Kontext von Schule erfolgt dabei eine Konkretisierung der Diskussion. Im Beitrag wird die Forderung aufgestellt, dass sich Schule, wenn sie sich als menschenrechtsachtende, inklusive Institution versteht, nicht nur auf der Ebene des Ethos der uneingeschränkten Achtung der Menschenrechte zu verpflichten, sondern diese auch auf struktureller Ebene abzusichern hat. Am Beispiel der „best interests of the child“ (UN-KRK Art. 3 (1)) und der Kritik an der Übersetzung dieser Formulierung durch den deutschen Kindeswohlbegriff, wird aufgezeigt, dass sich aus Artikel 3 (1) der UN-KRK nicht nur das Potenzial, sondern die Pflicht einer grundlegend kind(eswohl)orientierten (Um)Gestaltung pädagogischer Institutionen ergibt. Weiterhin wird darauf verwiesen, dass die zentrale Grundlage der Beachtung des Kindeswohls die Bereitschaft von Erwachsenen ist, dass Kinder tatsächlich (an)gehört werden und dass ihnen somit Möglichkeiten zur Partizipation eröffnet werden (Fritzsche 2009, S. 148f.), womit ein spezifisches Macht- und Abhängigkeitsverhältnis thematisiert wird. Im Anschluss an empirische Befunde zur gesundheitlichen Lage von Schulkindern (vgl. Edelstein et al. 2011), in deren

⁴³ Auch hier geht es um eine Tendenz, die sich bezüglich des Mainstreams der Inklusionsforschung feststellen lässt, mit der allerdings nicht ignoriert werden soll, dass sich einige Kolleg*innen seit Jahr(zehnt)en diesem Zusammenhang widmen.

Zusammenhang Schüler*innen u.a. einen Mangel an Mitbestimmungsmöglichkeiten und Respekt bzw. insgesamt das Missachten ihrer Rechte benennen, die zu physischen wie psychischen Belastungen und damit Gefährdungen ihres Wohls führen, werden im Beitrag Überlegungen zur gesundheitsförderlichen (im Sinne einer kindeswohlorientierten) Umgestaltung von Schule gemacht (Simon 2013a; vgl. auch 2014b), mit denen „Nachteile und Belastungen, die sich dem systemkritischen Blick als Verletzungen der Rechte von Kindern und Jugendlichen zeigen“ (Edelstein et al. 2011, S. 119) fokussiert und aufgegriffen werden.⁴⁴ Als wesentlich wird im Rahmen dieser Möglichkeiten das Einrichten, Pflegen und Absichern demokratischer Strukturen in Schule dargestellt, womit abschließend betont wird, dass es nicht nur darum geht, in Schule über Menschenrechte, Demokratie und Inklusion zu reden, sondern diese im Alltag im Sinne eines Parallelisierungsmodells bzw. didaktischen Doppeldeckers zu praktizieren – eben weil sie zusammen gehören (Cummings et al. 2003; Boban et al. 2012).

5.2 Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen

Der gemeinsam mit Meital Hershkovich verfasste Beitrag mit dem Titel „Democracy as basis of ‚good‘ and inclusion-orientated schools“ (Simon und Hershkovich 2016a)⁴⁵ verdeutlicht, dass die Entwicklung und Pflege von Strukturen, Kulturen und Praktiken, die demokratische Partizipation zulassen und fördern, für Schulen in Deutschland eine besondere Entwicklungsaufgabe darstellen. Gleichsam wird gezeigt und anhand eines Beispiels konkretisiert, dass in anderen Ländern auf weitreichende Erfahrungen mit einer fest etablierten Praxis tiefgreifender Demokratisierung in Schule zurückgegriffen werden kann. Theoretische Aspekte der Ermöglichung demokratischer Partizipation in Schule werden zusammengefasst und der Status quo deutscher Schulen wird diesbezüglich kritisch dargestellt. Darüber hinaus werden Einblicke in die Theorie und Praxis israelischer demokratischer Schulen gegeben und Überlegungen zu Konsequenzen für die hiesige Schulentwicklung und Inklusionsforschung angedeutet.

Zu Beginn des Beitrages werden die Bedeutung, Merkmale und der Status quo von Partizipation und Demokratie in Schule aus der Perspektive hiesiger erziehungswissenschaftlicher Diskurse zusammenfassend dargestellt und es wird darauf verwiesen, dass Diskussionen um Partizipa-

⁴⁴ Im Kontext der Inklusionsforschung wurden die Bedeutung des Wohlbefindens für die Umsetzung schulischer Inklusion im Zusammenhang mit schulischen Strukturen, Kulturen und Praktiken empirisch zuletzt von Kullmann et al. (2015) bearbeitet.

⁴⁵ Der Beitrag wurde vom Autor weitgehend eigenständig verfasst. Lediglich Abschnitt 5 des Beitrages wurde von Meital Hershkovich verfasst.

tion und Demokratie in Schule nicht neu, und damit auch nichts originär von der Inklusionsforschung Hervorgebrachtes sind. Es wird gezeigt, dass Demokratisierungsbestrebungen in hiesigen Schulen allem voran mit dem Ziel verbunden werden Tendenzen rassistischer Orientierungen sowie Gewalt von Kindern und Jugendlichen zu verhindern bzw. eine Erziehung zur Demokratie zu fördern. Dabei kommt Schule ein zentraler Stellenwert zu, während diese respektive ihre Akteur*innen gleichsam selbst Demokratisierungsprozesse (z.T. systematisch, z.T. unbewusst) verhindern (vgl. Böhme und Kramer 2001). Zur Frage warum Partizipation in Schule relevant ist bzw. sein sollte, wird herausgearbeitet, dass die „effektive Beteiligung (Partizipation) der Schülerinnen und Schüler [...] an wichtigen schulischen und unterrichtlichen Belangen“ seit langem als „Kennzeichen einer guten Schule“ (Hurrelmann und Palentien 1997, S. 23) gilt, dass es allerdings deutliche Unterschiede in der Begründung der Notwendigkeit von Partizipation in Schule gibt. Besonders relevante Argumentationen werden diesbezüglich aus gesellschaftswissenschaftlicher, aus schultheoretischer sowie aus lern- bzw. pädagogisch-psychologischer Sicht zusammengefasst. Darauf aufbauend wird zwischen funktionalistischen Begründungen von Partizipation in Schule, die Partizipation z.T. als Mittel zum Zweck erscheinen lassen (vgl. Edelstein 2007, S. 10; Reitz 2015, S. 6), und zwischen nicht-funktionalistischen Begründungen, in deren Zentrum die Erfüllung von Grundbedürfnissen und die Verwirklichung von Menschenrechten (vor allem auch der Kinderrechte) in Schule steht (vgl. Reitz 2015; Simon 2015d), differenziert. Für die inklusive Pädagogik als menschenrechtsbasierte Pädagogik wird sodann für eine primär nicht-funktionalistische Legitimation von Partizipation in Schule argumentiert.

In einem weiteren Schritt werden wesentliche Strukturen, Handlungsformen, Organisationsformen und Bereiche von Partizipation in Schule benannt und es wird gezeigt, dass wissenschaftliche Auseinandersetzungen mit diesen mindestens bis auf die 1990er Jahren zurückgehen und damit nicht neu sind. Allerdings werden diese Auseinandersetzungen in der Breite der Inklusionsforschung nicht umfassend (genug) aufgegriffen.⁴⁶

⁴⁶ Andererseits fand z.B. im Zuge der Beschäftigung mit Zukunftsplanungen (vgl. Doose 2013; Gaube und Felder 2014; Kruschel und Hinz 2015), obwohl diese als ein wichtiges ‚Werkzeug‘ für die Praxis von Partizipation gilt (vgl. z.B. Eikel 2006), bisher kaum eine Verbindung mit Fragen der Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Bildungsinstitutionen statt. Vielmehr beziehen sich Auseinandersetzungen mit Potenzialen der Zukunftsplanung weitgehend auf *individuelle* Entwicklungen⁴⁶ und nicht auf Fragen der Mitbestimmung in Kollektiven, wie Schulgemeinschaften und Klassenverbänden. D.h. (persönliche) Zukunftsplanungen werden zumeist stark mit Fragen der Selbstbestimmung (v.a. von Menschen mit Beeinträchtigungen) verbunden (vgl. z.B. Gaube und Felder 2014). Weniger häufig wird auch die über die Selbstbestimmung hinausgehende nicht-klientelspezifische Bedeutung von Zukunftsplanungen für die Mitbestimmung in und damit auch die Veränderungen von Systemen, d.h. die Organisationsentwicklung, betont (vgl. z.B. Kruschel und Hinz 2015). Eine konkrete Verbindung mit Fragen der Gestaltung inklusiver Schule und inklusiven (Fach-)Unterrichts steht wiederum weitgehend aus.

Im nächsten Schritt wird die als bedeutsam diskutierte demokratische Handlungskompetenz als Ziel und gleichsam Basis demokratischer Partizipation in Schule kritisch reflektiert. Prinzipien einer demokratisch-partizipativen Schulkultur, die als Kern der Realisierung von Partizipation in Schule betrachtet wird, werden vorgestellt und es wird verdeutlicht, dass die Entwicklung und Pflege einer solchen demokratisch-partizipativen Kultur in Schule einen reflexiven Umgang mit tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken voraussetzt. Auch wird darauf verwiesen, dass Partizipation in einer heterogenitäts- und entwicklungssensiblen Praxis umzusetzen ist, womit Fragen von Möglich- und Notwendigkeiten heterogenitätssensibler Differenzierung und Adaption aufgeworfen werden. Im Anschluss daran wird diskutiert, dass und warum Demokratie und Partizipation als Kernelemente inklusiver Pädagogik und inklusiver Schulentwicklungsprozesse zu verstehen sind respektive wird zu einem solchen Verständnis aufgerufen, das innerhalb des Mainstreams der Inklusionsforschung zum Zeitpunkt der Publikation keinesfalls selbstverständlich war, obgleich einzelne Forscher*innen (z.B. Annedore Prengel) ein solches seit Jahren vertreten. Damit werden Demokratie und Partizipation einerseits als Grundsteine „guter“ Schulen und andererseits als wesentliche Fundamente inklusiver Schulen und derer Pädagogik zur Diskussion gestellt. Mit Blick auf den Status quo demokratiepädagogischer Entwicklungen in Deutschland wird gleichsam ein kritisches Resümee gezogen, dem folgend seit den 1980er Jahren ein Demokratiedefizit deutscher Schulen besteht, sodass demokratiepädagogische, menschenrechtliche und inklusionspädagogische Forderungen nach (mehr) Demokratie und Partizipation in Schule in der Praxis (aber auch zum Teil in der Theorie) an tradierten Strukturen, Kulturen und Praktiken in einem „über Machtverhältnisse strukturierten hierarchischen Raum“ (Roth 2014, S. 8) brechen (vgl. auch diverse Beiträge in Böhme und Kramer 2001). Nachdem als Beispiel für Schulen, die Demokratie und Partizipation zulassen und z.T. voraussetzen, demokratische bzw. demokratisch organisierte Schulen hervorgehoben werden und für Deutschland eine systematische Analyse bezüglich der Existenz derartiger Schule erfolgt, werden im letzten Teil des Beitrages theoretische Grundlagen und strukturelle Merkmale demokratischer Schulen bzw. demokratischer Bildung in Israel vorgestellt und reflektiert. Auch erfolgen über Meital Hershkovich exklusive Einblicke in die Praxis demokratischer Schulen in Israel.

Der Beitrag endet mit dem (kritisch-provokanten) Fazit, dass es in Deutschland spätestens seit den 1990er Jahren eine Tradition der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Fragen der Partizipation von Schüler*innen in Schule gibt, an die seitens der Inklusionsforschung⁴⁷

⁴⁷ Zwar geschieht dies z.T. bspw. im Kontext der Grundschulforschung (zu nennen sind hier u.a. die Arbeiten von Friederike Heinzel), diese werden jedoch nicht (systematisch) mit inklusionspädagogischen Diskussionen verbunden respektive innerhalb

angeknüpft werden könnte – jedoch weitgehend nicht angeknüpft wird. Daher wird im Text dafür plädiert an die vielfältige und langjährige Erfahrung mit tiefgreifender, realer und relevanter Partizipation z.B. in demokratischen Schulen anzuknüpfen, u.a. da empirische Studien auf positive Effekte demokratisch organisierter Schulen (z.B. hinsichtlich der Lernentwicklung, der Motivation und des Selbstwertgefühls der Schüler*innen) verweisen. Zudem wird hervorgehoben, dass sowohl die Begründung der Notwendigkeit von Partizipation als auch die Reichweite theoretischer Konzepte sowie praktischer Projekte in deutschen Schulen – aber auch darüber hinaus – sehr unterschiedlich sind. Demokratie und Partizipation in Schule bewegen sich, so das kritische Resümee, bis heute im Spannungsfeld von „über Demokratie lernen“ bis hin zu „demokratisch lernen“.

5.3 Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen

Im Beitrag „Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen“ (Simon 2018) wird ein weiteres Mal kritisch auf das theoretische und innerhalb der Inklusionsforschung deskriptiv vorzufindende Verhältnis von Inklusion und Partizipation eingegangen. Im Wesentlichen werden die Fragen bearbeitet, wie Systemwandel bei der Entwicklung inklusiver Systeme gestaltet werden kann, welche Spannungsfelder zwischen Profession, Institution, Interaktion und Person sich bei einer Entwicklung und dem Wandel hin zu inklusiven Systemen unter Beachtung von Fragen der Schüler*innenpartizipation ergeben, sowie wie die Qualität in inklusiven Systemen gesichert und entwickelt werden kann.

Es wird zunächst betont und kritisiert, dass das Thema Partizipation trotz seiner Bedeutung im Kontext von Inklusion in den letzten Jahren im Rahmen einiger Stränge der Inklusionsforschung im Vergleich zu anderen Themen (wie z.B. individuelle Förderung, professionelle Entwicklung etc.) deutlich weniger intensiv und systematisch bearbeitet worden ist, wie sich exemplarisch mit Blick auf die Dokumentationen der Jahrestagungen der Integrations- und Inklusionsforscher*innen der deutschsprachigen Länder feststellen lässt. Weiterhin wird unter Rückgriff auf grundlegende Theorien der Partizipationsforschung bündig dargestellt, was Partizipation eigentlich bedeutet und die Begriffe Partizipation und Teilhabe, die z.T. synonym verwendet werden, werden in Verhältnis zueinander gesetzt.

derer aufgegriffen, womit das bereits mehrfach benannte Problem eines mangelhaften Theorie-Empirie-Praxis-Transfers erneut deutlich wird.

Unter der Frage welche Konsequenzen sich für die inklusive Pädagogik und Didaktik aus dem originären⁴⁸, sozial- und politikwissenschaftlichen Verständnis von Partizipation ergeben, wird weiterhin angedeutet, dass und wie Strukturen und Prozesse demokratischer Partizipation inklusionsorientierten Institutionen und ihren Akteur*innen eine besondere Chance eröffnen, Menschenrechte zu wahren, einen Systemwandel hin zu (mehr) Inklusion zu evozieren und zur diskursiven Sicherung von Qualität in inklusiven Systemen beizutragen. Darüber hinaus wird angedeutet, dass es zwar ein Recht auf Partizipation von Kindern und Jugendlichen gibt, dass dieses – vor allem in schulischen Kontexten – jedoch kaum wahrgenommen bzw. umgesetzt wird. Im Anschluss daran wird aufgezeigt, warum Partizipation im tradierten Schulwesen auf spezifische Barrieren stößt und es wird für die Notwendigkeit einer reflexiven Auseinandersetzung mit zum Teil für unser Bildungssystem spezifischen Barrieren argumentiert. Dabei wird unter anderem auf Debatten zu kulturspezifischen Macht- u. Hierarchieaffinitäten (Gebauer 2011, 2016, 2017) sowie auf kritische Analysen zur hinderlichen Wirkung schulischer Strukturen für Partizipation (Edelstein et al. 2011; Coelen 2010) eingegangen und darauf verwiesen, dass auch tradierte professionelle sowie (fach-)didaktische Selbstverständnisse Partizipation entgegenstehen können. Aus letzterem Umstand wird abgeleitet, dass alle Fachdidaktiken dazu aufgerufen sind ihr Selbstverständnis, ihre Traditionen und Bestände hinsichtlich der Ermöglichung oder Verhinderung von Partizipation (selbst-)kritisch zu hinterfragen. Auf der Ebene von Lehrkräften geraten mit dieser Reflexion wiederum u.a. Kognitionen, wie z.B. Einstellungen, in den Fokus, die entsprechend im Rahmen der Publikationen des Themenkomplexes V aufgegriffen und explizit auf das Thema Schüler*innenpartizipation bezogen werden.

Insgesamt wird mit dem Beitrag nochmals auf das originäre Ziel inklusiver Pädagogik verwiesen u.a. die „Partizipationsmöglichkeiten aller zu erhöhen“ (Boban und Hinz 2004, S. 43) und betont, dass dies die Etablierung und Pflege demokratischer Strukturen und Prozesse notwendig

⁴⁸ Wie der Inklusionsbegriff, so ist der Partizipationsbegriff populär und gleichsam vieldeutig (vgl. Schwertz 2014, S. 71), sodass er mitunter „mehr Unklarheit denn Klarheit stiftet“ (Caduff 2007, o.S.; vgl. auch Reichenbach 2000, S. 797). Der in der deutschen *Umgangssprache* nicht geläufige Begriff stammt aus dem Lateinischen (vgl. Fatke und Schneider 2008, S. 7) und wurde ursprünglich im Kontext der Sozial- bzw. Politikwissenschaften verwendet, wo er in den 1960er Jahren aus dem anglo-amerikanischen Sprachraum übernommen wurde (vgl. z.B. Gärtner 1997, S. 153; Schäfers 2003, S. 267). Der Terminus Partizipation war in hiesigen sozial- und politikwissenschaftlichen Diskursen von Beginn an mit sozialen Bewegungen verbunden und galt „als wichtiges Element“ derselben (Schäfers 2003, S. 267). Durch die sozialen Bewegungen der 1960er und 1970er Jahre erfuhr der Partizipationsbegriff „gesellschaftlich ebenso wie wissenschaftlich einen starken Bedeutungszuwachs“ (Weber et al. 2013, S. 10). Er steht im engsten Zusammenhang mit z.B. Jürgen Habermas, „der politische Partizipation als wesentlich für die Demokratie betrachtet“ (Biermann et al. 2014, S. 7). Sozialwissenschaftlich betrachtet meint Partizipation originär die „die Teilhabe und Teilnahme von (einfachen) Mitgliedern einer Gruppe, einer Organisation usw. an deren Zielbestimmung und Zielverwirklichung“ (Fuchs-Heinritz 1995, S. 489; vgl. auch Fuchs 1973). Zunächst bezogen auf den Bereich des Politischen wurde die Bedeutung von Partizipation im Sinne von „Beteiligung oder Teilnahme, Mitbestimmung“ ausgearbeitet und bezeichnet „den Vorgang, durch den die Mitglieder einer Gesellschaft ihre Wünsche und Vorstellungen [...] vermitteln“ (Strubelt 1995, S. 489; vgl. auch Strubelt 1973) sowie die „Forderung nach mehr Selbstbestimmung und Emanzipation als Vehikel der gesellschaftlichen Veränderung“ (Schäfers 2003, S. 267).

macht, die innerhalb der pädagogischen Partizipationsforschung seit Jahrzehnten theoretisch beschrieben und praktisch erprobt worden sind. Damit die Verbindlichkeit solcher Strukturen und Prozesse gewährt und gestärkt wird, wird abschließend auch für ein *verbindliches schulinternes* Monitoring der Umsetzung von Menschenrechten (konkret der Kinderrechte) und für Möglichkeiten der barrierefreien Beschwerde im Fall von Kinderrechtsverletzungen in Schule plädiert.

TEIL V

6. Zur inhaltlichen Konkretisierung inklusionsorientierten Sachunterrichts

In den beiden Beiträgen des Themenkomplexes IV konkretisiert der Autor seine Arbeiten zur Konzeption einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handelns und der Partizipation (speziell auch didaktischer) von Schüler*innen im Unterricht inhaltlich und verbindet diese mit ‚jüngeren‘ inhaltsbezogenen sachunterrichtsdidaktischen Diskussionen. Beide peer-reviewten Beiträge sind in Ausgaben von www.widerstreit-sachunterricht.de erschienen, einem Online-Journal der Sachunterrichtsdidaktik, mit dem der wissenschaftliche Widerstreit innerhalb des Sachunterrichts angeregt werden soll, indem ein Forum für theoretische Aspekte und Diskussionen um die Didaktik des Sachunterrichts bereitgestellt wird. In den beiden Beiträgen werden zum einen die sachunterrichtlichen Themen Gesundheit(sförderung) und Heimat(en) mit grundlegenden sachunterrichtsdidaktischen Fragen der Realisierung inklusiver Pädagogik verbunden respektive diese Themen aus inklusionspädagogischer Perspektive analysiert (vgl. Simon und Kruschel 2013; Simon 2013a, 2014b, 2015a, 2018b i.E.). Mit beiden Beiträgen wird zudem verdeutlicht, dass der Sachunterricht ein spezifisches Potenzial zur Realisierung eines potenzialorientierten, inklusiven Unterrichts hat. So wird anhand der Themen Gesundheit(sförderung) und Heimat(en) gezeigt, dass im Sachunterricht auf sehr vielfältige Art und Weise implizit und explizit an 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. Im Rahmen eines Aufsatzes des Themenkomplexes I (Simon 2018b i.E.) wird diesbezüglich u.a. auch angedeutet, dass zum Beispiel anhand des Themas Sexualität innerhalb des Sachunterrichts die Chance besteht heteronormative Orientierungen gemeinsam mit den Schüler*innen kritisch zu reflektieren und zu dekonstruieren oder auch Fragen wie jene sozialer Ungleichheit und Armut explizit zur Sache des Sachunterrichts zumachen.

Tab. 5: Zum Verfahren eingereichte Publikationen des Themenkomplexes IV „Zur inhaltlichen Konkretisierung inklusionsorientierten Sachunterrichts“

| | |
|---|---|
| 1 | Simon, T. (2013): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de , Ausgabe 19, Oktober 2013 (24 Seiten) |
| 2 | Simon, T. (2015): „Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de , Nr. 21, Oktober 2015 (10 Seiten) |

6.1 Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion

Der Beitrag „Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion“ (Simon 2013a) greift das Thema der Gesundheit(sförderung) aus einer systemkritischen Perspektive auf, indem insgesamt darauf fokussiert wird, dass das kindliche Wohlbefinden neben „personalen sozialen Beziehungen in der unmittelbaren Lebenswelt“ auch davon abhängt, „wie die gesellschaftlichen Institutionen und Strukturen sowie der unmittelbare Lebensraum eines Kindes seine Rechte und sein Wohlbefinden berücksichtigen“ (Bertram et al. 2011, S. 10). Die Aufgabe der Erhaltung und Förderung des Kindeswohls, als zentrale Aufgabe von Schule, wird dargestellt und mit inklusionspädagogischen und -didaktischen Perspektiven verbunden. Dabei wird auch reflektiert, inwiefern das hiesige Schulsystem die Gesundheit und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen fördert oder gefährdet. Diese Überlegungen werden mit Ausführungen zu Möglichkeiten der Nutzung des für Schulentwicklungsprozesse konzipierten Index für Inklusion zur gesundheitsförderlichen (Um-)Gestaltung von Schule verbunden. Die besondere Rolle bzw. Chance des Faches Sachunterricht wird auf der einen Seite skizziert, während andererseits deutlich betont wird, dass die Förderung und Erhaltung der Gesundheit und des Wohls von Kindern und Jugendlichen eine settingbezogene und damit Querschnittsaufgabe ist, die als Doppelaufgabe verstanden werden soll: Einerseits gilt es den Erwerb gesundheitsförderlicher Kompetenzen differenziert zu unterstützen und andererseits gilt es Schule äquivalent human und inklusiv zu gestalten, d.h. inklusive Schulentwicklungsprozesse anzuregen, die sich auch aus Themen- und Aufgabenfeldern der Gesundheitsförderung ableiten lassen.

In einem ersten Schritt wird im Beitrag ein grundlegendes, modernes Verständnis von Gesundheit und Gesundheitsförderung dargestellt und damit gleichsam vom Paradigma der Gesundheitserziehung und einem subjekt- und verhaltensbezogenen Gesundheitsverständnis abgrenzt. Es wird u.a. hervorgehoben, dass Gesundheit kein eindeutiger Begriff ist, der zudem anfällig für normative Interpretationen ist (dies wird an späterer Stelle im Kontext der Sachunterrichtsdidaktik exemplarisch aufgezeigt). Zudem wird die Differenz zwischen dem Paradigma der Gesundheitserziehung und dem neuen Paradigma der Gesundheitsförderung erläutert. Nach der Zusammenfassung des dem Beitrag zugrundeliegenden Verständnisses von Gesundheit und Gesundheitsförderung werden zentrale Konsequenzen dieser beiden Verständnisse aufgezeigt, die vor allem in einer Orientierung auf Verhaltens- und Verhältnisänderungen in Schule zielen. Im nächsten Schritt wird das als ambivalent zu charakterisierende Verhältnis von Schule und der Gesundheit von Schulkindern anhand ausgewählter Zugänge detailliert. Dazu wird aus schultheoretischer Sicht die Funktion von Schule im Zusammenhang mit der Förderung und Erhaltung der Gesundheit bzw. des Wohls von Kindern und Jugendlichen dargestellt und die Doppelaufgabe einer gesundheitsfördernden Schule anhand typischer Themen schulischer Gesundheitsförderung beispielhaft expliziert. Auch wird das menschenrechtliche Fundament der Gesundheit(sförderung) anhand der UN-Kinderrechtskonvention thematisiert. Im Zuge von exemplarischen Analysen zur Konkretisierung der UN-Kinderrechtskonvention auf Bundes- und Länderebene wird anschließend deutlich gemacht, dass diese Konkretisierung als mangelhaft zu bezeichnen ist und dass Maßnahmen zur gesundheitsförderlichen Gestaltung von Lebens- und Lernbedingungen stark auf Verhaltensänderungen von Schüler*innen fixiert sind. Unter der Frage, ob die Institution Schule eher als Schutz- oder gar als Risikofaktor für die kindliche Gesundheit zu bezeichnen ist, werden empirische Befunde zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext zusammengefasst. Anhand ausgewählter Daten zur gesundheitlichen Lage von Schulkindern in Deutschland wird überlegt, inwieweit dieselbe mit der Ausgestaltung des Systems Schule in seiner für Deutschland sehr spezifischen Art korreliert. Damit wird der Blick auf mögliche und notwendige Konsequenzen gelegt, die sich aus inklusionspädagogischer Sicht sowie ausgehend vom empirisch belegten Status quo der gesundheitlichen Situation von Schulkindern im tradierten Schulsystem ableiten lassen. In einem weiteren Schritt wird danach gefragt, inwiefern der Index für Inklusion zur zuvor als notwendig aufgezeigten gesundheitsförderlichen (Um-)Gestaltung von Schule beizutragen vermag. Der Beitrag schließt mit aktuellen sachunterrichtlichen Perspektiven auf Fragen der Gesundheit(sförderung) und Verweisen auf besondere Chancen des Sachunterrichts grundlegende Beiträge zur Gesundheitsförderung und Inklusion in Schule zu leisten. In diesem Zusammenhang

wird auch aufgezeigt, dass eine heterogenitätssensible, anerkennende Haltung innerhalb des Sachunterrichts (noch) nicht selbstverständlich ist. So wird anhand der im Perspektivrahmen der GDSU (2013) enthaltenen Ausführungen zum perspektivvernetzenden Bereich Gesundheit und Gesundheitsprophylaxe aufgezeigt, dass diese neben „einer einseitigen Orientierung auf das Verhalten von Schüler_innen“, die eine „kritische Auseinandersetzung mit dem Verständnis von Gesundheit und Gesundheitsförderung innerhalb des Sachunterrichts“ nahelegt (Simon 2013a, S. 20), auch stark normative Orientierungen enthalten, die „in einem deutlichen Widerspruch zur Anerkennung von Vielfalt und Autonomie i. S. individueller Lebensentwürfe“ (ebd.), die sowohl für die moderne Gesundheitsförderung als auch für die Praxis inklusiver Schule bedeutsam sind (ebd.), stehen. Dieses kritische Fazit basiert allem voran auf den im Perspektivrahmen enthaltenen Ausführungen, die Bereitschaft von Schüler*innen „bestimmte Gewohnheiten zu verändern“ (GDSU 2013, S. 147) als Leistungsbeurteilungskriterium im Kontext sachunterrichtlicher Gesundheitsförderung heranzuziehen.

Insgesamt werden mit dem Beitrag Arbeiten des Autors zur Konzeption einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik „bezogen auf Gesundheitsförderung im Sachunterricht unter inklusiver Perspektive umfassend konkretisiert“ (Pech 2013, o.S.). Die Argumentationen, die im Beitrag gebündelt werden, knüpfen sowohl an konkret sachunterrichtliche Auseinandersetzungen zum perspektivübergreifenden Themenbereich der Gesundheitsförderung als auch an inklusionspädagogische Auseinandersetzungen mit der Verfasstheit des deutschen Bildungswesens an und versuchen beide Perspektiven zu verbinden. Sie münden schließlich in Überlegungen zu möglichen und nötigen Veränderungen von Schule, insbesondere wenn die menschenrechtlichen Verpflichtungen der gesundheitsförderlichen Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule und jene zur Realisierung eines inklusiven Bildungssystems, ernstgenommen werden sollen. Diese Veränderungen beziehen sich auch auf die Reflexion themenbezogen rekonstruierter, tradierter hegemonialer Praktiken in Schule und Fragen der Überwindung.

6.2 ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht

Mit dem Beitrag „„Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten“ (Simon 2015a) wird der „Aspekt Inklusion am Beispiel einer ureigenen Frage des Sachunterrichts, nämlich jener der Heimat, und zudem in Verbindung mit einer jüngeren Diskussion der Sachunterrichtsdidaktik, nämlich den Potenzialen zeitgeschichtlichen Lernens“ bearbeitet (Pech 2015, o.S.). Es wird beispielhaft aufgezeigt, dass anhand des Themas Heimat(en)

„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.“ (Simon 2015a, S. 5) verdeutlicht und zur Sache des Sachunterrichts gemacht werden kann. Dazu wird zunächst die allgemeine, schulbezogene und schließlich inklusionspädagogische Bedeutung und Aktualität des Begriffes und Konzeptes Heimat(en) – unter besonderer Berücksichtigung der Bedeutung dieser für den Sachunterricht als Fach und Disziplin – beschrieben und reflektiert. Es wird herausgearbeitet, dass der Terminus Heimat populär ist, inflationär verwendet wird und insbesondere in Deutschland aufgrund der jüngeren Zeitgeschichte Deutschlands sehr ambivalent ist. Mit Blick auf den Sachunterricht und seine (Entstehungs-)Geschichte wird begründet, warum der Heimatbegriff besonders bedeutsam ist und dass es innerhalb des Sachunterrichts zur (notwendigen) Überwindung des originären, ideologischen Heimatverständnisses und damit zur offenen Abgrenzung von der traditionellen Heimatkunde und ihrer ideologisierten Heimatorientierung zugunsten einer neudefinierten Heimatorientierung des Sachunterrichts kam. Weiterhin wird verdeutlicht, dass das Thema Heimat oft mit regionalen Bezügen gleichgesetzt wird, obgleich innerhalb wissenschaftlicher Diskurse um ein modernes Verständnis von Heimat(en) betont wird, dass dieses deutlich über regionale Bezüge hinaus geht, subjektiv konstruiert wird und als aktiver Prozess im Spannungsfeld von Raum, Zeit und Identität stattfindet (vgl. Mitzscherlich 1997; Lobensommer 2010). Dass und warum das Thema Heimat(en) im Kontext aktueller inklusionspädagogischer Diskussionen relevant ist, wird mit Verweis auf die Beschäftigung mit Fragen der Migration, des Umgangs mit kultureller Vielfalt oder sozialen Disparitäten, der Anerkennung von differenten Lebensweisen, des Umgangs mit Vorurteilen bzw. stereotypen Urteilen u.v.m. begründet.

Im nächsten Schritt wird herausgearbeitet, dass das kindliche Verständnis von Heimat(en) ein bedeutsames Desiderat erziehungswissenschaftlicher Forschung darstellt, sodass weitgehend unklar ist, wie Heimat(en)vorstellungen bei (Grundschul-)Kindern entstehen bzw. welche Heimat(en)vorstellungen Kinder im Grundschulalter haben. In Anlehnung an eine Studie von Kölker (2004) wird auf Basis theoretischer und empirischer Erkenntnisse zum gegenwärtigen Heimatverständnis ein theoretisches Modell von Heimat(en)vorstellungen zusammenfassend vorgestellt, in dessen Kern die Subjektivität des multifaktoriellen Konstrukts Heimat(en) steht. Im Anschluss daran wird der Frage nachgegangen, wie ein Umgang mit dem Thema Heimat im

inklusionsorientierten Sachunterricht gestaltet werden kann. Dabei werden drei Ebenen voneinander unterschieden: eine konzeptionelle, eine inhaltliche und eine didaktisch-methodische, im Rahmen der die Verbindung mit inklusionsdidaktischen Arbeiten innerhalb des Sachunterrichts hergestellt wird (allem voran mit den Arbeiten von Seitz 2005, 2008; Seitz und Schomaker 2011; Gebauer und Simon 2012a, 2012b; Simon und Gebauer 2014; Simon 2015b). Über die Thematisierung der Prinzipien einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik wird verdeutlicht, dass diese der zuvor herausgearbeiteten Beachtung der Subjektivität individueller Heimat(en)verständnisse Rechnung tragen, da sie unterschiedliche Wege der Auseinandersetzung bei (Be-)Achtung subjektiver Deutungsweisen einfordern und ermöglichen. In diesem Zusammenhang werden sodann Möglichkeiten der multiperspektivischen inhaltlichen Annäherungen an das Konstrukt Heimat(en) unter besonderer Beachtung partizipatorischer Zugänge hervorgehoben.

Im letzten Teil des Beitrages wird das Thema Heimat(en) zudem mit dem Lernen in Gedenkstätten verbunden und es wird anhand eines konkreten Beispiels gezeigt, dass über die Nutzung außerschulischer Orte für zeitgeschichtliches Lernen eine kritische Beschäftigung mit Ideologie und ideologisch geprägtem oder forcierterem Handeln angeregt werden kann. So wird anhand der Gedenkstätte „Roter Ochse“ Halle angedeutet, inwiefern sich dieser Lernort im Rahmen einer Auseinandersetzung mit der Ideologisierung von Heimat und sich daraus ergebenden Problemen wie bspw. ethnozentristischem, kulturimperialitischem, diskriminierendem und represivem Denken und Handeln anbietet. Verbunden werden diese Ausführungen mit grundlegenden Auseinandersetzungen mit der Frage, ob bzw. unter welchen Umständen Gedenkstätten als Lernorte für Grundschulkinder zu bezeichnen sind. Als eine zentrale Bedingungen für die Nutzung außerschulischer Lernorte im Kontext zeitgeschichtlichen Lernens wird dabei die Notwendigkeit eines reflektierten, zeitgemäßen Bildes über die Fähigkeiten von Grundschulkindern herausgestellt (vgl. Pech 2012).

Insgesamt wird mit dem Beitrag die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit Heimat(en) unter Berücksichtigung der Relevanz des Themas für Fragen der Inklusion und unter Beachtung von Grundsätzen eines inklusionsorientierten Sachunterrichts thematisiert. Es wird exemplarisch aufgezeigt, dass das Lernen in bzw. an Gedenkstätten besondere Potenziale für eine kritisch-reflexive Arbeit am Thema Heimat(en) hat und verdeutlicht, dass es sowohl entsprechend der Theorie von Heimat(en)verständnissen als auch jener der inklusiven Pädagogik innerhalb der sachunterrichtlichen Auseinandersetzung mit Heimat(en) nicht darum geht, zu einem ‚objektivierten‘ Konzept von Heimat zu kommen. Vielmehr wird als Ziel für den Sachunterricht

die Unterstützung des Erwerbs der Kompetenz sensibel und reflexiv mit Heimat(en)vorstellungen umzugehen benannt. Im Sinne von Prengel (2003) bzw. Seitz (2005) wird dabei auf die Bedeutung der Suche nach selbstähnlichen Strukturen, nach dem individuellen Zugang sowie nach kollektiven und universellen Zugängen zum Thema Heimat(en) verwiesen, mit denen eine Balance zwischen Individualität und Gemeinsamkeit ermöglicht werden soll.

TEIL VI

7. Empirische Zugänge zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung

Im Rahmen der Beiträge der vorangegangenen Themenkomplexe wurde die Bedeutung von Haltungen, Beliefs oder Einstellungen (u.a. in Verbindung mit dem Terminus Lehrkräftekognitionen, wie er zum Beispiel von Dann (2008) verwendet wird) an unterschiedlichen Stellen bereits benannt. Mit dem Themenkomplex V zu empirischen Zugängen zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung im Sachunterricht wird die empirische Erforschung derartiger Kognitionen fokussiert.

Innerhalb der letzten Jahre wurde in der empirischen Bildungsforschung und in der Inklusionsforschung verstärkt die Bedeutung Lehrkräftekognitionen thematisiert und dieselben wurden entsprechend zum Gegenstand zahlreicher empirischer Studien. Diskutiert und nachgewiesen wurde dabei allem voran die Relevanz von Lehrkräftekognitionen für die Gestaltung gelingenden (d.h. kompetenzförderlichen) Unterrichts, für den Bildungserfolg bestimmter Schüler*innengruppen (vgl. z.B. Baumert und Kunter 2006; Baumert et al. 2009) sowie für die (Vor-)Strukturierung von Tätigkeiten der Unterrichtsplanung und -durchführung (vgl. z.B. Tänzer 2010; Lang et al. 2010). Insbesondere im Kontext der Inklusionsforschung wurde die Bedeutung von Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften für die erfolgreiche Realisierung inklusiver Bildung hervorgehoben (vgl. exemplarisch Watkins 2012). Entsprechend lässt sich im Kontext der Inklusionsforschung eine starke Fokussierung auf Fragen der Einstellungsforschung feststellen (vgl. Gasterstädt und Urban 2016; Ruberg und Porsch 2017), wie auch bereits im Zuge der Darstellung des Standes Inklusionsforschung im Teil I dieser Arbeit herausgearbeitet wurde. Eine kritische Reflexion dieser Forschung mit Blick auf unzureichende theoretische Fundierungen, vielfache sonderpädagogische Attribuierungen und eine mangelnde Berücksichtigung von fachspezifischen respektive -didaktischen Fragen fand mit Blick auf die Breite der Inklusionsforschung lange Zeit unzureichend statt. Mit den Beiträgen des Themenkomplexes V nimmt der Autor bestimmte Desiderate der inklusionspädagogischen Einstellungsforschung explizit als Anlass einerseits an diese anzuknüpfen und spezifische Kritiken an der inklusionsbezogenen Einstellungsforschung zu reflektieren bzw. Vorschläge für einen konstruktiven Umgang mit denselben im fachdidaktischen Kontext zu liefern.

In diesem Zusammenhang wurde ein umfassendes Befragungsinstrument entwickelt und erprobt, das sowohl allgemeine als auch fachspezifische Anteile besitzt und mit dem versucht wird den Fokus auf inklusionsrelevante Fragen zu legen.

Mit dem Instrument, für das vom Autor einige (Sub-)Skalen selbst entwickelt und erprobt worden sind, können u.a. subjektive Verständnisse von schulischer Inklusion, Einstellungen zur konsequenten De-Segregation im Primarbereich, die im Kontrast zur Existenz des Förderschulsystems steht, Einstellungen zur (didaktischen) Partizipation von Schüler*innen u.a.m. erfasst werden. Die empirischen Analysen zu diesen und weiteren Aspekten sollen – wie in den Beiträgen des Themenkomplexes V angedeutet wird – mit Fragen der professionellen Entwicklung bzw. Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften mit Blick auf deren Tätigkeit in inklusionsorientierten Settings verbunden werden. Damit sollen weitere sachunterrichtsdidaktische Diskurse um inklusive Bildung sowie die (Weiter-)Entwicklung konkreter Konzeptionen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik angeregt werden. Die Entwicklung und Erprobung des Instrumentes mitsamt seiner (Sub-)Skalen bildet den zentralen Gegenstand der Beiträge des fünften Themenkomplexes. Gleichwohl werden in den zum Verfahren eingereichten Beiträgen nur ausgewählte (Sub-)Skalen des Instrumentes dar- bzw. vorgestellt. Dies begründet sich einerseits damit, dass aufgrund des Umfangs des Gesamteinstrumentes nicht alle Skalen hätten in diesen Beiträgen detailliert dargestellt werden können. Da die teils neu entwickelten Skalen respektive das Gesamteinstrument zudem im Rahmen eines anderen, eigenen Forschungsprojektes des Autors zum Einsatz kommen/kommt, war eine vollständige Veröffentlichung der entwickelten Skalen andererseits noch nicht vorgesehen. Entsprechend wird mit den zum Verfahren eingereichten Publikationen des empirischen Teils dieser Arbeit nur ein Einblick in die Entwicklung und Erprobung des Instrumentes gegeben. Dabei wird intensiver die Frage aufgegriffen, inwiefern sich bei angehenden Sachunterrichtslehrkräften eine spezifische Fokussierung auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen feststellen lässt. Zur Beantwortung dieser Frage wurde eine Skala entwickelt, die in der finalen Version aus 15 Items besteht⁴⁹ (Cronbachs $\alpha=,85$) und mit der Einstellungen zur Relevanz verschiedener schüler*innenbezogener Heterogenitätsdimensionen für die Planung inklusionsorientierten Sachunterrichts erfasst werden können⁵⁰. Anhand dieser Frage zeigt sich bereits der Einfluss der konzeptionellen Arbeiten des Autors im Bereich der Planung inklusionsorientierten Sachunterrichts und auch einer pädagogischen, inklusionsorientierten Diagnostik, in deren Kontext die Forderung, die Heterogenität

⁴⁹Im Rahmen der Pilotierung wurde die Skala von 24 geschlossenen und einem halboffenen auf 15 geschlossene Items gekürzt.

⁵⁰U.a. diese Skala wurde auf den Konferenzen der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, der Integrations- und Inklusionsforscher*innen sowie der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts vor- und zur Diskussion gestellt.

einer Lerngruppe möglichst differenziert wahrzunehmen, höchst bedeutsam ist. Obgleich das entwickelte und erprobte Gesamtinstrument nur auszugsweise vorgestellt wird, werden bereits einzelne, exemplarische Ergebnisse aus dem Kontext der Pilotierung als auch bezogen auf ein Teilsample der Hauptstudie dar- und zur Diskussion gestellt. Diese Ergebnisse wurden auch auf einschlägigen Fachtagungen präsentiert, um auf das entwickelte Instrument aufmerksam zu machen und den Anschluss an die fachdidaktische empirische Inklusionsforschung zu halten. Die Beiträge des Themenkomplexes V spiegeln auch die Veränderung des ursprünglichen Forschungsvorhabens des Autors wider, die vor allem im Kontext der ersten beiden Beiträge dieses Themenkomplexes beschrieben werden und u.a. durch den immensen Anstieg von Studien zu inklusionsbezogenen Einstellungen von (angehenden) Lehrkräften ab der zweiten Hälfte des Jahres 2013, vor allem aber im Verlauf des Jahres 2014, erklärt werden. Im Zuge dieser Studien wurden vielfach mit der Differenzkategorie (Nicht-)Behinderung respektive mit sonderpädagogischen Differenzkategorien verbundene Fragen erforscht. Kritiken an dieser sehr auf sonderpädagogische Differenzkategorien bezogenen, reifizierenden inklusionspädagogischen Einstellungsuntersuchung (Gasterstädt und Urban 2016; Ruberg und Porsch 2017) berücksichtigend wurden im Rahmen der Veränderung des Forschungsvorhabens neue Forschungsfragen aufgestellt, die andere Konstrukte in den Fokus des Forschungsinteresses rücken. So wurden v.a. verstärkt Fragen der (didaktischen) Schüler*innenpartizipation zum Gegenstand des Forschungsinteresses gemacht. Letztlich wurde ein modifiziertes Instrument zur Datenerhebung konzipiert und nach einer Experten-Validierung ($N = 3$) im Mai und Juni 2016 pilotiert. Dabei wurden nur einzelne Skalen des Datenerhebungsinstrumentes des ursprünglichen Forschungsvorhabens (z.B. die Skala „Einstellung zu konsequenter De-Segregation im Bereich der Primarstufe“ oder die Skala zur Relevanz unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen für die Planung und Durchführung inklusiven Sachunterrichts) übernommen.

Das vom Autor entwickelte und erprobte Instrument respektive einzelne (Sub-)Skalen sowie die konzeptionellen Arbeiten im Bereich der Schüler*innenpartizipation sowie der adaptiven Unterrichtsplanung und -durchführung haben bereits Impulse für ein weiteres Forschungsprojekt geliefert, in das der Autor involviert ist. So wurde u.a. das Prinzip der Partizipation zu einem bedeutsamen Prozessmerkmal im Entwicklungs-Forschungsprojekt entstandenen und im Kontext empirischer Studien eingesetzten didaktischen Modells (vgl. Frohn und Moser 2018; Simon et al. 2018) und auf Basis der kritischen Reflexion des Konstruktionsmodells adaptiver Lehrkompetenz wurde ein empirisches Instrument zur Messung inklusionsorientierter adaptiver Lehrkompetenz entwickelt (vgl. Schmitz und Simon 2018 i.V.). Diese Einflüsse werden von Lena

Schmitz, Hans Anand Pant und dem Autor dieser Arbeit im Skalenhandbuch des FDQI-Projektes dokumentiert (siehe Schmitz et al. 2018 i.E.).

Tab. 6: Zum Verfahren eingereichte Publikationen des Themenkomplexes V „Empirische Zugänge zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung“

| | |
|---|--|
| 1 | Simon, T. (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Michalik, K., Giest, H. & Fischer, H.-J. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267 |
| 2 | Simon, T. (2018): INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. Erscheint in: Stiller, J., Laschke, C., Nesyba, T. & Salaschek, U. (Hrsg.): Berlin Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2018. Frankfurt: Peter Lang (eingereicht, ca. 49.800 Zeichen) |
| 3 | Simon, T. (2019): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. Erscheint in: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (eingereicht, ca. 39.000 Zeichen) |

7.1 Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun?

Unter der Fragestellung „Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun?“ (Simon 2015f) wird im Beitrag der Problemhorizont eröffnet, dass inklusionspädagogische Forschungen für einen heterogenitäts-sensiblen, diskriminierungsfreien Unterricht eine bedeutsame Grundlage einer fundierten inklusiven Didaktik und zeitgemäßer Planungs- und Handlungsmodelle für inklusiven Sachunterricht zur Sicherung grundlegender Bildung für alle Kinder (vgl. Hinz 2011a; Köhnlein 2014) sind, die gleichsam eine besondere Entwicklungsaufgabe der Disziplin darstellen. Hinsichtlich ihrer Relevanz für die Sachunterrichtsdidaktik und die sachunterrichtlich-inklusionspädagogische Forschung werden nach kurzen Ausführungen zum Studien-Design einzelne Ergebnisse der Pilotierung eines Paper-Pencil-Tests (Random-Sample N= 98) zur Erfassung subjektiver Theorien, Beliefs und deklarativen Wissens angehender Sachunterrichtsstudierender zum

Thema Integration und Inklusion vorgestellt und diskutiert. Es wird verdeutlicht, dass die Auseinandersetzung mit Lehrkräftekognitionen ein wesentlicher Bestandteil aktueller Professionsforschung ist (vgl. auch Heinrich et al. 2013, S. 86) und dass diese sowohl für die pädagogische Alltagspraxis als auch die Lehrkräftebildung bedeutsam sind, da sie zumindest potenziell handlungsleitend wirken. Es wird argumentiert, dass Erkenntnisse zu solchen Kognitionen Impulse für Diskussionen um didaktische Planungs- und Handlungsmodelle liefern und zu deren Anschlussfähigkeit (bildungstheoretisch und akteur*innenbezogen) und Praktikabilität beitragen können. Weiterhin wird nach möglichen Konsequenzen empirischer Studien zu inklusionsbezogenen Lehrkräftekognitionen für Diskussionen und Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts gefragt.

Im ersten Schritt wird der Status quo sachunterrichtlich-inklusionspädagogischer Diskussionen und Forschungen zusammengefasst und reflektiert. Die dem Beitrag zugrundeliegende Ausgangsthese, dass inklusionspädagogische Forschungen eine bedeutsame Grundlage und gleichsam ein deutliches Desiderat einer fundierten inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sind, wird formuliert. Anschließend werden konzeptionelle Grundlagen und Aspekte des Designs der quantitativen Pilotstudie „Inklusion aus Sicht von Sachunterrichtsstudierenden“ vorgestellt. Im Unterschied zum Beitrag „Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion“ (Simon 2015g) wird zudem bereits eine bedeutende, aus der Analyse der Pilotierungsdaten abgeleitete Modifikation des Forschungsinteresses und -gegenstandes verdeutlicht, nämlich der Verzicht auf die Erfassung von Fragmenten subjektiver Theorien im weiten Sinne, der mit methodologischen Herausforderungen und einer stärkeren Spezifizierung des Forschungsgegenstandes begründet wird. Damit, so wird weiter ausgeführt, lässt sich das Forschungsvorhaben nun deutlich(er) in der sozialpsychologisch orientierten Forschung zu Lehrkräfteeinstellungen und -überzeugungen (für den Sachunterricht vgl. z.B. Hartinger et al. 2006) und der sachunterrichtlich-inklusionspädagogischen Forschung verorten. Im weiteren Fokus des Beitrages stehen sodann exemplarische Ergebnisse der Pilotierung des Instrumentes und damit auch der Pilotierung neu entwickelter Skalen, mit denen angehende Sachunterrichtslehrkräfte im Bundesland Sachsen-Anhalt befragt wurden. Sowohl bei der Datendarstellung als auch Interpretation werden im Rahmen dieses Beitrages stärkere fachspezifische Bezüge hergestellt, die im letzten Abschnitt des Beitrages mit ersten Anregungen für einen zeitgemäßen Sachunterricht verbunden werden. Der Gewinn und die Notwendigkeit empirischer inklusionsbezogener Forschungen für die Sachunterrichtsdidaktik und die fachbezogene Lehrkräftebildung werden verdeutlicht und die Rele-

vanz eines empirischen Einblicks in die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf schulische Inklusion für eine zeitgemäße Sachunterrichtsdidaktik wird skizziert. Dabei werden unter anderem Reflexionen über das Verständnis von und den Fokus auf Heterogenität innerhalb des Sachunterrichts als Disziplin angeregt und es wird darauf verwiesen, dass auf Basis entsprechender Daten auch vorliegende sachunterrichtliche Planungs- und Handlungsmodelle für einen inklusionsorientierten Sachunterricht hinsichtlich des ihnen zugrundeliegenden bzw. des durch sie evozierten Heterogenitätsverständnisses reflektiert werden können. Hier finden auch einzelne Bezüge zu den Arbeiten des Themenkomplexes I statt.

7.2 INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte

Mit dem Beitrag „INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie“ (Simon 2018a i.E.) wird an das in den vorangegangenen Beiträgen beschriebene Forschungsvorhaben angeknüpft bzw. wird dieses – wie bereits in der Einleitung des Themenkomplexes V beschrieben – in deutlich veränderter Form fortgeführt. Im Beitrag werden ausgewählte Aspekte der Studie „Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte“ (INSL), wie das Design der Studie sowie erste auf das Online-Sample ($N = 278$) bezogene Ergebnisse, dargestellt. Im ersten Teil wird der theoretische Rahmen der Studie beschrieben und es wird deutlich gemacht, dass im Zentrum der INSL-Studie zwei Begriffe respektive Konstrukte stehen (Inklusion und Partizipation), die beide relativ populär und mit z.T. widersprüchlichen Ansätzen, Konzepten etc. verbunden sind bzw. die sehr unterschiedlich konkretisiert und verwendet werden, sodass ihre Trennschärfe kritisch zu hinterfragen ist. Im Anschluss an diese knappe, kritische Reflexion wird das Verständnis von Inklusion und Partizipation beschrieben, welches der INSL-Studie bzw. dem Erhebungsinstrument der Studie, das konzipiert und validiert worden ist, zugrunde liegt. Im Sinne des Anspruches wissenschaftlicher Klarheit und Widerspruchsfreiheit wird die grobe Unterscheidung eines engen und breiten Inklusionsverständnisses (siehe der Abschnitt zu Konturen der Debatten um den erziehungswissenschaftlichen Inklusionsbegriff in dieser Arbeit) auch aus empirischer Sicht als durchaus funktional bezeichnet und bündig beschrieben und es wird der Zusammenhang von Inklusion und Partizipation (siehe die Beiträge des Themenkomplexes III) thematisiert und der Partizipationsbegriff inhaltlich und konzeptionell vom Teilhabebegriff unterschieden. Es wird verdeutlicht, dass versucht wird mit dem entwickelten INSL-Instrument einen empirischen Beitrag zur Beschreibung und Bestimmung des Verhältnisses von Inklusion und Partizipation mit Bezug auf Lehrkräftekognitionen zu leisten. Im Anschluss daran werden ausgewählte Einblicke in die

wesentlichen Forschungsfragen und das Forschungsdesign der INSL-Studie gegeben, wobei betont wird, dass der INSL-Studie ein breites Inklusionsverständnis sowie ein über Fragen der Teilhabe hinausgehendes Partizipationsverständnis zugrunde liegt. Der Vorteil der Verwendung beider Begriffe respektive Konstrukte in ihrer komplexeren Variante als Basis einer Erforschung und Reflexion von Kognitionen angehender Sachunterrichtslehrkräfte wird damit begründet, dass das enge Inklusionsverständnis auf der einen und der Teilhabeansatz auf der anderen Seite in den komplexen Verständnissen von Inklusion und Partizipation aufgehen. Umgekehrt schließt ein auf sonderpädagogische Differenzkategorien fokussiertes Inklusionsverständnis, wie es bspw. von Budde und Hummrich (2013, 2015) kritisiert wird, einen intersektionalen Blick auf die (Re-)Produktion von Differenzen aus und ein auf Fragen der Teilhabe bezogenes Partizipationsverständnis impliziert keine Fragen der (zunehmenden) Mitbestimmung, -umsetzung und -verantwortung. Im Gegensatz zum ursprünglichen Forschungsvorhaben wird skizziert, dass das Erkenntnisinteresse der INSL-Studie u.a. auf allgemein- und fachdidaktischen Fragen im Kontext inklusiver Bildung gerichtet ist, womit an das im Teil I dieser Arbeit herausgearbeitete Desiderat der Inklusionsforschung sowie der sachunterrichtsdidaktischen Forschung zu Inklusion im Kontext empirischer Forschung zu Lehrkräftekognitionen angeknüpft wird.

Nebst der Darstellung einzelner Forschungsfragen wird die INSL-Studie als repräsentative, quantitative Querschnittserhebung in mehreren Bundesländern auf Basis von Typ VII-Befragung (vgl. Atteslander 2003, S. 145) im Hybrid-Design (vgl. Dillman und Messer 2010; Döring und Bortz 2016) charakterisiert und es wird auf weitere mit dem Instrument erfasste Konstrukte verwiesen, die im Rahmen der bisherigen (v.a. empirischen) Inklusionsforschung Desiderate darstellen und daher aufgegriffen werden. Zu diesen Konstrukten, die hinsichtlich möglicher Einflüsse auf die Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Inklusion erforscht werden, gehören unter anderem die soziale Erwünschtheit, die intrinsische Motivation zur eigenen Partizipation und die Ungewissheitstoleranz. Weiterhin werden die Pilotierung des Erhebungsinstrumentes ($N = 163$) sowie die in zwölf Bundesländern bzw. an 26 Standorten der hiesigen Sachunterrichtslehrkräftebildung durchgeführte Datenerhebung der Hauptstudie (bereinigte Stichprobe $N = 2200$) beschrieben.

Im letzten Teil des Beitrages werden dem folgend erste Ergebnisse der Datenanalysen des Teilsamples ($No = 278$) dargestellt und interpretiert. Dazu wird zunächst die Stichprobe des Teilsamples beschrieben. Anschließend werden Ergebnisse hinsichtlich der Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zur konsequenten De-Segregation im Bereich der Primarstufe, zur Kausalität der Unverzichtbarkeit von Förderschulen, zu Aussagen eines skeptischen, struktur-

konservierenden Inklusionsverständnisses sowie subjektive Einschätzungen zur Thematisierung des Themas Partizipation im Rahmen inklusionsbezogener Hochschullehre dargestellt. Mit den dargestellten Ergebnissen werden erste fragmentarische Einblicke in die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf ausgewählte Fragen schulischer Inklusion gegeben, die mithilfe eines neu konzipierten, aus teilweise neu entwickelten und erprobten Skalen bestehenden Erhebungsinstrumentes erfasst worden sind. Mit den Daten wird gezeigt, dass angehende Sachunterrichtslehrkräfte der Frage konsequenter De-Segregation im Primarbereich ambivalent gegenüberstehen, dass sie sich weitgehend von strukturkonservierenden Positionen innerhalb der (auch sachunterrichtsdidaktischen) Diskurse um Inklusion distanzieren und dass Partizipation kein Thema ist, dass per se mit schulischer Inklusion verbunden wird⁵¹. Auf Basis der Gesamtanalysen der mit dem neu konzipierten INSL-Instrument erhobenen Daten sollen mögliche Zusammenhänge subjektiver Inklusionsverständnisse und Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Inklusion und Partizipation mit ausgewählten psychologischen Merkmalen (wie z.B. der oben benannten Ungewissheitstoleranz) untersucht und mit (sachunterrichtsdidaktischen) Diskussionen um schulische Inklusion verbunden werden. Daher wird die Entwicklung des INSL-Instrumentes als wichtiger Beitrag für eine solche empirische Inklusionsforschung dargestellt.

7.3 Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität

Auch im Rahmen des letzten Beitrag des Themenkomplexes V „Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern“ (Simon 2019a i.V.) werden wesentliche Aspekte der INSL-Studie dargestellt und anhand erster deskriptiver und multivariater Datenanalysen wird auf spezifische Herausforderungen der Realisierung inklusiver Bildung (im Sachunterricht) verwiesen. Dabei wird im Gegensatz zum Beitrag von Simon (Simon 2018a i.E.) einer spezifischen Forschungsfrage nachgegangen.

Anhand der Analyse der mithilfe von zwei Skalen erhobenen Daten zur Wahrnehmung von (Simon 2015f, 2015g) und Einstellungen zu Heterogenität im Unterricht (vgl. Lang et al. 2010;

⁵¹ Eine weiterführende Diskussion der auf das Teil-Sample bezogenen Ergebnisse wird im Rahmen des Beitrages nicht vorgenommen, da es sich bei diesem Beitrag um eine eng an einem vom Autor gehaltenen Fachvortrag orientierte Verschriftlichung handelt. Mit dem zugrundeliegenden Vortrag wurde der Fokus auf die Beschreibung der theoretischen Grundlagen und der Methodik gelegt, die durch einzelne v.a. deskriptive Ergebnisse ergänzt wurden.

Hartinger et al. 2010) wird im Beitrag auf spezifische Fokussierungen auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen, spezifische Ausprägungen belastungsbezogen-negativer, normbezogen-negativer und differenzbezogen-positiver Einstellungen zu Heterogenität sowie spezifische Einflüsse ausgewählter moderierender Variablen (z.B. der Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion) eingegangen. Neben dem Design der Studie und kurzen Ausführungen zum Heterogenitätsbegriff/-konstrukt werden Ergebnisse der Datenanalysen des Online-Teil-samples der INSL-Studie entlang von drei Forschungsfragen vorgestellt:

- Erstens, inwiefern sich bei angehenden Lehrkräften eine spezifische Fokussierung auf bestimmte Heterogenitätsdimensionen feststellen lässt,
- Zweitens, inwiefern sich heterogenitätsbezogene Einstellungen angehender Lehrkräfte als eher belastungsbezogen-negativ, normbezogen-negativ oder differenzbezogen-positiv einschätzen lassen,
- Und drittens, inwiefern ausgewählte Variablen diese Einstellungen beeinflussen.

Zur Beantwortung der Fragen werden im Beitrag zunächst bezüglich beider eingesetzter Skalen die Item-Mittelwerte dargestellt und verglichen. Zudem werden die Ergebnisse des KMO- und Bartlett-Tests sowie der Überprüfung der MSA-Werte und der sich an diese anschließenden explorativen Faktorenanalysen (PCA, Varimax) dargestellt. Weiterhin werden die Faktormittelwerte verglichen und es werden hinsichtlich der Faktoren sowie einzelner Items respektive ausgewählter Variablen (z.B. der Studienfortschritt oder der Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion) die Ergebnisse bivariater Korrelationen und einfacher Varianzanalysen (Mittelwert-Gruppenvergleiche und Mann-Whitney-U-Tests) zusammengefasst.

Die Ergebnisse deuten auf ambivalente Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normorientiertem Homogenisierungsdenken auf Basis einer bestimmten (Nicht-)Fokussierung von Heterogenitätsdimensionen hin, die dem Anspruch einer Ungleichheitssensiblen Integrationsleistung der Grundschule respektive dem vor allem im Kontext inklusionspädagogischer und -didaktischer Diskurse erhobenen Anspruch einer individuellen Förderung im Unterricht potenziell entgegenstehen können. Auch können die Daten so interpretiert werden, dass sich Widersprüche innerhalb der Diskurse um schulische Inklusion, die auch im Rahmen der anderen Beiträge dieses Themenkomplexes thematisiert wurden, in ihnen widerspiegeln. Hinsichtlich der Ergebnisse zeigen sich ferner signifikante Unterschiede zwischen den Antworten der Befragten. Einflussreiche Variablen sind hier allem voran das Studium (k)einer sonderpädagogischen Fachrichtung, der Besuch von Lehrveranstaltungen zum Thema Inklusion oder auch der Studienfortschritt. Auch lassen sich Hinweise auf regionale Unterschiede bezüglich der Einstellungen zu Heterogenität

finden. Auf Basis der theoretischen und empirischen Darstellungen werden im letzten Teil des Beitrages exemplarische Konsequenzen für die auf einen reflexiv-positiven Umgang mit Heterogenität im Unterricht ausgerichtete Lehrkräftebildung im Sachunterricht thematisiert. In diesem Zusammenhang wird beispielsweise diskutiert, dass es auch für den Sachunterricht als Fach und Disziplin gilt, Heterogenität in Lerngruppen „nicht nur [zu; T.S.] registrieren, sondern auch als Anlass für unterrichtliche Veränderungen [zu; T.S.] nehmen“ (Hartinger et al. 2010, S. 78). D.h. insgesamt gilt es dem „häufig noch gängigen ‚Homogenisierungsdenken‘“ (Lang et al. 2010, S. 319) in (Hoch-)Schulen im Kontext der Umsetzung der Querschnittsaufgabe Inklusion inhaltlich und strukturell systematisch und nachhaltig zu begegnen (vgl. ebd., S. 329).

DISKUSSION

Das Anliegen dieser Arbeit ist es vorliegende Diskussionen zur Frage der Realisierung inklusiver Bildung im Bereich des Sachunterrichts und seiner Didaktik aufzugreifen und durch die Arbeit an einzelnen Schwerpunkten/Themen sowohl auf theoretisch-konzeptioneller als auch empirischer Ebene weiter voranzubringen. Da die zu dieser Arbeit gehörenden Publikationen über mehrere Jahre hinweg entstanden sind, zeichnen diese auch inhaltliche und wissenschaftliche Weiterentwicklungen der Arbeit des Autors nach. Die einzelnen Publikationen der Themenkomplexe sind zu unterschiedlichen Zeitpunkten innerhalb verschiedener Publikationsorgane erschienen. Daher enthalten sie mitunter Redundanzen, ergänzen sich jedoch insgesamt gegenseitig und explizieren bzw. konkretisieren bedeutende Aspekte des hier vorliegenden Beitrages zur Konzeption einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik.

Insgesamt wird mit dieser Arbeit an den „Bedarf an inklusiven sachunterrichtlichen Konzeptionen und Fundierungen“ (Seitz 2018, S. 101) angeknüpft und somit ein bedeutendes Desiderat der sachunterrichtsdidaktischen Forschung bearbeitet. Die verschiedenen Schwerpunkte dieser Arbeit, die im Rahmen der Themenkomplexe zunächst voneinander getrennt dargestellt werden, stehen unmittelbar miteinander in Verbindung. Der rote Faden wird durch die Orientierung an Fragen der Unterrichtsplanung sowie insbesondere an Fragen diagnostischen Handelns und der Schüler*innenpartizipation gebildet. Vor allem das Thema (didaktischer) Partizipation taucht auf unterschiedlichen Ebenen in allen Themenkomplexen auf und verbindet diese ohnehin zusammenhängenden, für die Analyse getrennten Teile in besonderer Form (siehe Abbildung 1). Entsprechend bildet es auch einen besonderen Schwerpunkt des entwickelten Fragebogens, in dessen Konstruktion die im Rahmen der einzelnen Themenkomplexe herausgearbeiteten Erkenntnisse eingeflossen sind, bzw. der diese Erkenntnisse aufgreift und empirisch wendet. Von den empirischen Analysen werden wiederum Impulse für sachunterrichtliche Diskussionen um die professionelle Entwicklung bzw. Professionalisierung von (angehenden) Lehrkräften mit Blick auf deren Tätigkeit in inklusiven bzw. inklusionsorientierten Settings sowie Impulse für die (Weiter-)Entwicklung konkreter Konzeptionen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik erwartet.

Die einzelnen thematischen Schwerpunkte dieser Arbeit sollen in ihrem komplexen Zusammenhang einen Beitrag zur (Weiter-)Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik respektive der Konzeption einer solchen leisten. Die Basis dafür liefern zunächst die Beiträge, mit denen grundlegende konzeptionelle Reflexionen hinsichtlich der Planung, Durchführung und Evaluation inklusionsorientierten Sachunterrichts angestellt und angeregt werden

und mit denen u.a. das tradierte Prinzip der Vielperspektivität hinsichtlich seiner Anschlussfähigkeit an eine *inklusionsorientierte Sachunterrichtsdidaktik* hinterfragt und mit Blick auf die Realisierung inklusiver Bildung weiterentwickelt wird. Anhand der konzeptionellen Arbeiten in diesem Bereich eröffnen sich für die sachunterrichtsdidaktische Forschung unterschiedliche Möglichkeiten weiterer theoretischer sowie empirischer Forschung, u.a. mit Blick auf die Wirksamkeit und Praktikabilität.

Mit dem Aspekt der *Diagnostik* wird ein Thema aufgegriffen, das insgesamt bedeutsam für die Frage pädagogisch-professionellen Handelns ist und das im Zuge der Diskussionen um schulische Inklusion eine besondere, ambivalente Aufmerksamkeit erfährt, sowie innerhalb des Sachunterrichts, trotz seiner Bedeutung für die heterogenitätssensible Unterrichtsplanung, bisher nicht intensiv bearbeitet worden ist (vgl. Seitz und Simon 2018). In den Ausführungen zum Wesen einer an die inklusive Pädagogik anschlussfähigen Diagnostik werden im Rahmen der dazugehörigen Beiträge grundlegende pädagogische Orientierungen deutlich, die wesentlich auch den Charakter der Konzeption einer Sachunterrichtsdidaktik, die der Autor vertritt und (mit) zu entwickeln versucht, prägen. Bezogen auf diagnostisches Handeln wird im Allgemeinen sowie mit Blick auf die Sachunterrichtsdidaktik herausgearbeitet, dass diese für ein begründetes didaktisch-methodisches Handeln im Sachunterricht unabdingbar, gleichermaßen jedoch mit spezifischen Gefahren verbunden ist, insbesondere wenn es nicht mit differenzkritischen Perspektiven verbunden wird. Als Desiderate wurden mit dieser Arbeit einerseits die Fortführung der Diskussion der Konzeption und andererseits die Entwicklung konkreter Materialien und Instrumente einer pädagogischen Diagnostik für inklusiven Sachunterricht hervorgehoben, für die mit den Ausführungen in dieser Arbeit gedankliche Anregungen gegeben wurden.

Die Frage der *Schüler*innenpartizipation*, die bereits mit der innerhalb bestimmter sachunterrichtsdidaktischer Diskussionen sowie darüber hinaus innerhalb der Inklusionsforschung breit rezipierten Arbeit von Seitz (2005) angelegt war, die jedoch im Sachunterricht wie auch in der Inklusionsforschung keine breite und *systematische* Berücksichtigung findet, wird im Rahmen dieser Arbeit aufgegriffen und sie wird weiterentwickelt. Sie verbindet zudem, wie bereits angemerkt, stärker als andere Fragen die einzelnen Teile dieser Arbeit, womit ein spezifischer Fokus der Arbeiten des Autors angezeigt wird. Im Rahmen der Ausführungen zur Planung und Durchführung inklusionsorientierten Sachunterrichts wird die didaktische Schüler*innenpartizipation diskutiert und vor allem menschenrechtlich begründet. Im Kontext diagnostischen Handelns wird sie u.a. als Aspekt der Anerkennung von Schüler*innen als Subjekte sowie ko-konstruktiver, multiprofessioneller Zusammenarbeit thematisiert. Im Rahmen dieser Arbeit wird die originäre Verbindung von Inklusion und Partizipation herausgearbeitet und auf die

Notwendigkeit der Rückbesinnung der Inklusionsforschung auf dieses Prinzip bzw. Struktur- und Prozessmerkmal verwiesen. Die Differenz zwischen Teilhabe- und Partizipationsansätzen wird unter Rückgriff auf die Tradition der Partizipationsforschung und originäre sozial- und politikwissenschaftliche Diskurse um Partizipation verdeutlicht. Als Forschungsdesiderate werden u.a. die Frage der möglichen Reichweite fachdidaktischer Partizipation sowie spezifischer Gelingensbedingungen für diese herausgearbeitet und in die Konzeption eines empirischen Instrumentes überführt. Damit wird gleichsam die Basis für eine erste empirische Bearbeitung dieses Desiderates erarbeitet.

Im Rahmen der *inhaltlichen Konkretisierung* wird am Beispiel zweier für den Sachunterricht bedeutsamer Themen gezeigt, wie sich ein inklusionsorientierter Sachunterricht nicht nur didaktisch-methodisch, sondern vor allem inhaltlich umsetzen lässt. Insbesondere im Kontext der inhaltlichen Konkretisierungen und Reflexionen werden dabei u.a. tradierte hegemoniale Strukturen rekonstruiert, die der Umsetzung von Inklusion im Sachunterricht entgegenstehen und wiederum auf die Bedeutsamkeit differenzkritischen didaktischen Handelns im Sachunterricht verweisen, wenn dieser die Umsetzung inklusiver Bildung unterstützen soll. Die Frage der Schüler*innenpartizipation wird am Beispiel der Gesundheitsförderung als eine bedeutsame Chance nicht nur der Verhaltens-, sondern vor allem auch der Verhältnisänderung in Schule diskutiert. Damit wird ihr grundlegendes Potenzial für Unterrichts- und Schulentwicklungsprozesse mit Blick auf eine menschenrechtsbasierte Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule unterstrichen. Als Desiderat wird anhand der inhaltlichen Konkretisierungen auf die notwendige Reflexion sachunterrichtsdidaktischer Traditionen und Bestände verwiesen, wie sie exemplarisch durch Lehrwerkanalysen unterstützt werden könnte.

Mit den *empirischen Arbeiten*, mit denen der Schwerpunkt auf die Entwicklung und Erprobung eines Fragebogeninstrumentes zur Erfassung von allem voran Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte gelegt wird, werden u.a. Fragen der Partizipation auf den Bereich der Professionalisierung bzw. professionellen Entwicklung gewendet. Dadurch sollen empirisch gestützte Ableitungen für dieselbe ermöglicht werden, die als Desiderat bezeichnet werden können. Die empirischen Beiträge geben nur ausgewählte Einblicke in die Entwicklung und -erprobung des sehr umfangreichen Instrumentes, mit dem u.a. Tendenzen einer reifizierenden Inklusionsforschung vermieden werden sollen. Sowohl die Gesamtkonzeption als auch die mit ihr verbundenen Ziele werden im Rahmen der in dieser Arbeit zusammengefassten Publikationen nur punktuell deutlich. Allerdings wird mit ersten Ergebnissen angedeutet, welche Erkenntnisse vom Einsatz des entwickelten Instrumentes zu erwarten sind.

Mit der vorliegenden Arbeit wird die Konzeption einer schulische Inklusion unterstützenden Sachunterrichtsdidaktik vorgelegt, die sachunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse gedanklich konsequent auf nicht-homogenisierte Lerngruppen bezieht und ein differenziertes, konsequent kindorientiertes Lernen im Rahmen offener Lernangebot ohne Rückgriff auf tradierte kategoriale Zuschreibungen ermöglichen soll. Dabei wird u.a. Gleichwürdigkeit unterschiedlicher Repräsentations- und Interaktionsmodi (unter besonderer Beachtung der als besonders bedeutsam herausgearbeiteten ästhetischen Zugänge (Seitz 2005; Schomaker 2007) und der Möglichkeit der Wahl zwischen diesen) stark gemacht. Die Konzeption evoziert die gemeinsame Entwicklung eines Unterrichtsthemas der Lerngruppe im Dialog mit der Lehrkraft/den Lehrkräften und des Kerns der Sache (Seitz 2006) durch die Vernetzung fachlicher Perspektiven und kindlicher Fragen, Interessen und Perspektiven und wird mit einer formativen, dialogischen, interessens- und ressourcenorientierten pädagogischen, auf ausnahmslos alle Kinder bezogenen Diagnostik verbunden, in deren Rahmen sich die Lernenden aktiv beteiligen können, sodass u.a. Selfassess-ment-Kompetenzen gefördert (Prengel 2016), vor allem aber Kinderrechte gewahrt werden. Diese Ausrichtung der Konzeption wird im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Diskurse um Inklusion u.a. als transnormalistisch begrüßt (vgl. Schroeder 2017, S. 260).

Teils werden mit den einzelnen Beiträgen Entwicklungen innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik hinsichtlich der Diskussion und Realisierung der Querschnittsaufgabe Inklusion reflektiert und teils werden weitere bedeutsame Entwicklungsschritte und Desiderate markiert. Der/das dringlichste wird in der Etablierung einer breit angelegten, systematischen Arbeit am Thema Inklusion innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik gesehen. Es wird deutlich gemacht, dass es nach wie vor eine wichtige Aufgabe der Sachunterrichtsdidaktik ist sich in diesem Kontext mit der Inklusionsforschung auseinanderzusetzen, diese reflexiv zu berücksichtigen und zu dieser beizutragen. Gerade da es auch innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik kein einheitliches Verständnis von Inklusion gibt, wird mit den einzelnen Beiträgen und dieser Arbeit insgesamt für ein reflexives Inklusionsverständnis plädiert, auf dessen Basis der Sachunterricht als Fach und Disziplin mit seinen Beständen und Traditionen kritisch hinterfragt werden sollte, um auf der einen Seite besondere Potenziale der Anschlussmöglichkeit an inklusionspädagogische Diskurse sicht- und vor allem nutzbar zu machen und auf der anderen Seite Widersprüchlichkeiten zu identifizieren und zu diskutieren. Für beide Perspektiven werden Anregungen gegeben. So wurde bspw. auf das Potenzial verwiesen, innerhalb des Sachunterrichts implizit wie explizit an Fragen von Inklusion und Exklusion zu arbeiten und somit auf der inhaltlichen Ebene des Fachunterrichts zur Etablierung und Pflege inklusiver Strukturen, Kulturen und Praktiken beizutragen, indem z.B. heteronormative Orientierungen im Kontext des Themas Sexualität re-

und dekonstruiert werden oder Fragen sozialer Ungleichheit und Armut mit ihrer Bedeutung für die Theorie und Praxis von Inklusion in der Schule und darüber hinaus thematisiert werden. Mit den Beiträgen zur inhaltlichen Konkretisierung wurde dieses Potenzial vertiefend aufgegriffen und gleichsam wurde exemplarisch gezeigt, dass innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik normalistische Orientierung existieren, mit denen hegemone Praktiken (re)produziert werden, die im Widerspruch zur für die inklusiven Pädagogik zentralen Idee der egalitären Differenz (Prengel) stehen.

Mit der vom Autor (weiter)entwickelten Konzeption einer Sachunterrichtsdidaktik zu Unterstützung schulischer Inklusion wird ein spezifisches, originäres Ziel inklusiver Pädagogik gestärkt, auf den Bereich der Didaktik bezogen und konkretisiert: das Ziel die „Partizipationsmöglichkeiten aller zu erhöhen“ (Boban und Hinz 2004, S. 43). In diesem Zusammenhang wird für die Etablierung und Pflege verbindlicher demokratischer Strukturen und Prozesse in Schule plädiert, die, wenn Partizipation als Struktur- und Prozessmerkmal konsequent auf alle Unterrichtsphasen bezogen wird, u.a. das tradierte Primat der Didaktik seitens der Lehrkraft irritieren und eine didaktische Partizipation ermöglichen oder anders formuliert, eine Balance respektive Wechselseitigkeit von Didaktik und Mathematik⁵² (vgl. Schlömerkemper 2004; Ilien 2008, S. 59ff.) anregen soll. Überlegungen zu möglichen Voraussetzungen einer didaktischen Partizipation im Sachunterricht sind in die Entwicklung des im Rahmen dieser Arbeit in Auszügen vorgestellten empirischen Erhebungsinstrumentes als Variablen eingeflossen. Mit der Stärkung des Aspekts der Partizipation als Prozess- und Strukturmerkmal inklusiver Pädagogik im Allgemeinen sowie einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik im Speziellen wird für eine Sachunterrichtsdidaktik plädiert, die auf eine konsequente und umfassende partizipative (bzw. partizipatorische⁵³) Planung, Durchführung und Reflexion sachunterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse abzielt. Die Konsequenz, dass die Lernenden ausgehend von ihrer Perspektivität *nicht allein*, sondern *mitbestimmen* und *mitentscheiden* können, was die Sache(n) des Sachunterrichts sein soll(en), ist innerhalb wie außerhalb der Sachunterrichtsdidaktik umstritten und markiert somit einen weiteren Forschungsbedarf auf theoretischer und empirischer Ebene – obgleich sie menschenrechtlich normativ längst begründet ist. Das vom Autor dargelegte Verständnis von Sachunterricht(sdidaktik) verstärkt potenziell das Spannungsfeld zwischen pädagogisch-professioneller Verantwortlichkeit und dem Vertrauen(svorschuss) in die Lernenden (oder auch die Autonomie

⁵² Zur Wiederentdeckung des Begriffes Mathematik siehe die Arbeit von von Hentig (1985).

⁵³ Flieger regt eine stärkere Differenzierung der Adjektive partizipativ und partizipatorisch an. Während partizipativ meint, dass Partizipation „ohne ausdrückliche Absicht“ möglich bzw. „in etwas enthalten ist“ (Flieger 2009, S. 161), signalisiert das Adjektiv partizipatorisch, dass Partizipation ausdrücklich bezieht wird (ebd.).

und Heteronomie, vgl. Helsper 1996) sowie (ebenfalls potenziell und zumindest temporär) die für pädagogisches Handeln ohnehin konstitutive Ungewissheit (Wimmer 1996). Es zielt letztlich auf eine konsequent kindorientierte Unterrichtsgestaltung und Differenzierung, die durchaus kritisch diskutiert wird (vgl. z.B. Kahlert 2016b). Didaktische Partizipation in einem viel-perspektivischen, inklusionsorientierten Sachunterricht ist jedoch nicht mit Beliebigkeit oder Verantwortlichkeitsverzicht zu verwechseln. Sie regt vielmehr die dialogisch-diskursive Gestaltung von Sachunterricht und das gemeinsame Treffen und Verantworten von Entscheidungen an – und setzt diese gleichsam voraus.

Mit der vorliegenden Arbeit respektive den vorgestellten Publikationen des Autors wird insgesamt auch herausgearbeitet, dass die tradierte institutionelle Rahmung von Schule dem Anliegen inklusiver Bildung in Teilen widerspricht und hinsichtlich etwaiger Widersprüchlichkeiten auf Basis eines reflexiven Inklusionsverständnisses reflektiert, irritiert und teils verändert werden muss. Zudem lassen sich aus den konzeptionellen Überlegungen und Reflexionen im Rahmen dieser Arbeit verschiedene Konsequenzen für eine auf die Realisierung inklusiver Bildung zielende Lehrkräftebildung im Sachunterricht ableiten. Mögliche Fragen an bzw. Konsequenzen für die Lehrkräftebildung wurden im Rahmen der einzelnen zu den Themenkomplexen gehörenden Publikationen punktuell thematisiert. Insbesondere durch Erkenntnisse, die mithilfe des entwickelten und erprobten empirischen Instrumentes gewonnen werden sollen, sollen weitere Ableitungen für die Professionalisierung bzw. professionelle Entwicklung generiert werden.

EPILOG

Aus den im Rahmen dieser Arbeit entwickelten konzeptionellen Überlegungen zum Wesen einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, des diagnostischen Handelns und Schüler*innenpartizipation lassen sich unterschiedliche Konsequenzen bezüglich der Professionalisierung bzw. professionellen Entwicklung ableiten, die auf Überlegungen zu einer Veränderung der Lehrkräftebildung aufbauen, die in den letzten Jahren u.a. im Kontext der Inklusionsforschung angestellt wurden⁵⁴. Ausgehend von der Verantwortung von Hochschulen als „kritische Instanz, die gesellschaftliche Veränderungen antizipiert und alltagstheoretisch erzeugte Problemhorizonte der sie umgebenen Gesellschaften überschreitet“ (Gregersen 2011, S. 54), sei bezüglich einer inklusionsorientierten Veränderung der Lehrkräftebildung abschließend angemerkt, dass Hochschulen – und damit auch Fachdisziplinen wie der Sachunterricht – nicht lediglich die Chance, sondern (auch) die Verpflichtung haben „die absehbaren Veränderungen gesellschaftlicher Rahmenbedingungen prospektiv auf(zu)greifen“ (Gregersen, 2011, S. 54). Als »Labore« zur Suche nach Lösungen sozialer Konflikte (Eckstein 1972) haben sie damit die Verantwortung die Umsetzung inklusiver Bildung z.B. auf curricularer Ebene zu realisieren – so wie es von der gemeinsamen Hochschulrektoren- und Kultusministerkonferenz gefordert worden ist (HRK & KMK 2015). Qua ihrer Autonomie und Verantwortung sind die Hochschulen bzw. in deren Kontext agierende Akteur*innen also angehalten die Weichen für ein inklusives Bildungswesen zu stellen. Dies wird in den letzten Jahren vermehrt im Sinne eines Parallelisierungsmodells eingefordert. So formuliert bspw. Platte:

„Inklusive Bildung als pädagogische Leitidee fordert auch die Hochschulen als Institutionen der akademischen Aus- und Weiterbildung. Diese sollten dabei nicht nur Orte der Vermittlung inhaltlicher und pädagogischer Kompetenzen für die Gestaltung inklusiver Bildungsprozesse sein, sondern hochschuldidaktische Entscheidungen inklusiv umsetzen und damit zu exemplarischen Orten der Gestaltung inklusiver Kulturen, Strukturen und Praktiken werden“ (Platte 2012, S. 155).

Hinsichtlich des Sachunterrichts wurden im Rahmen dieser Arbeit Anreize für eine inklusionsorientierte didaktische Konzeption gegeben, die im Kontext der Sachunterrichtslehrkräftebildung auch auf den Bereich der Hochschulen übertragen werden können. So lässt sich z.B. der

⁵⁴ Im Rahmen von zwei Beiträgen (Simon 2013b, 2015e) wurden vom Autor ausgewählte Aspekte der Umsetzung einer veränderten Lehrkräftebildung im Sachunterricht skizziert.

Aspekt der Schüler*innenpartizipation mit Forderungen nach mehr Möglichkeiten forschenden Lernens an Hochschulen verbinden. Es wird angenommen, dass damit Kompetenzen und Lehr-Lern-Überzeugungen angeregt werden können, die für die Realisierung von Schüler*innenpartizipation und insgesamt inklusiver Bildung förderlich sind (vgl. Oldenburg et al. 2019 i.V.). An diesem Beispiel wird erneut die potenzielle Bedeutung von Lehrkräftekognitionen für die Realisierung inklusiver Bildung deutlich, wie sie v.a. im Kontext der empirischen Beiträge dieser Arbeit thematisiert worden ist. Zudem verdeutlicht sich erneut, dass sich konzeptionelle Überlegungen zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik nicht von strukturellen Fragen lösen lassen, die sich auch auf die Hochschulen beziehen (müssen). Damit wird insgesamt die notwendige, umfassende „Orientierung an den Praxisanforderungen im (zukünftigen) Berufsfeld“ inklusiver Schulen unterstrichen, die als „zentraler Qualitätsaspekt für die Curriculumentwicklung an Universitäten“ (Seitz 2011a, o.S.) bezüglich aller Lehramtsprofessionen bezeichnet wird (vgl. ebd.) und „die Veränderung hochschulinterner Strukturen, Inhalte und Haltungen“ evoziert (Platte 2012, S. 155).

Für die (Weiter-)Qualifikation von (angehenden) Lehrkräften auf das Arbeiten in einer inklusiven Schule sind letztlich alle Akteur*innen der Lehrkräftebildung verantwortlich (vgl. z.B. Watkins 2012, S. 7). Es ist die Pflicht und Verantwortung der Hochschule „inklusive Bildungsansätze in alle Studiengänge“ zu integrieren, denn „inklusive Bildung muss fach- und sekto-übergreifend sein.“ (ebd., S. 26). Die verschiedenen Disziplinen, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften etc. sind wiederum dazu aufgerufen diese Verantwortung wahrzunehmen und z.B. inklusionspädagogische Konzeptionen (weiter) zu entwickeln, zu erproben und zu etablieren. Da „Verantwortung zu übernehmen [...] von oben nicht verordnungsfähig“ ist (Zöllner 2003, S. 277), kann mit Zöllner aus hochschultheoretischer Sicht darauf verwiesen werden, dass derartige Entwicklungen im Idealfall von den Hochschulen bzw. ihren einzelnen Akteur*innen (auch) selbst initiiert werden. Inwiefern dies im Kontext des Sachunterrichts und seiner Didaktik der Fall ist, lässt sich nicht mit Sicherheit sagen, da bislang keine empirischen Erkenntnisse zu dieser Frage vorliegen. Die Beantwortung der Fragen wie (umfassend) im Rahmen der Sachunterrichtslehrkräftebildung bundesweit die Querschnittsaufgabe Inklusion bearbeitet wird bzw. inwiefern und welche Anregungen und konzeptionellen Vorschläge aus dem Kontext sachunterrichtsdidaktischer Inklusionsdiskurse derzeit intentional aufgegriffen, wie sie didaktisch-methodisch umgesetzt werden etc., ist weitgehend unklar und markiert einen weiteren Forschungsbedarf der Sachunterrichtsdidaktik.

Literaturverzeichnis

- Abels, Simone; Kolliander, Brigitte (2017): Forschendes Lernen als Beispiel eines inklusiven Ansatzes im Fachunterricht. In: Bernhard Schörkhuber, Martina Rabl und Heidemarie Svehla (Hg.): Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache. Wien: Lit, S. 53–60.
- Ahlemeyer, Heinrich W. (1989): Was ist eine soziale Bewegung? Zur Diskussion und Einheit eines sozialen Phänomens. In: *Zeitschrift für Soziologie* 18 (3), S. 175–191.
- Ahlemeyer, Heinrich W. (1995): Soziale Bewegungen als Kommunikationssystem. Einheit, Umweltverständnis und Funktion eines sozialen Phänomens. Opladen: Leske + Budrich.
- Aichele, Valentin (2010): Das Recht auf inklusive Bildung gemäß Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention: Inhalt und Wirkung. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Barrieren überwinden - inklusive Pädagogik entwickeln. 2. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11–25.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan (2006a): Improving Schools, Developing Inclusion. London & New York: Routledge.
- Ainscow, Mel; Booth, Tony; Dyson, Alan (2006b): Inclusion and the standards agenda: negotiating policy pressures in England. In: *International Journal of Inclusive Education* 10 (4-5), S. 295–308.
- Amrhein, Bettina (2015): Professionalisierung für Inklusion gestalten: Stand und Perspektiven der Lehrerfortbildung in Deutschland. In: Christian Fischer, Marcel Veber, Christiane Fischer-Ontrup und Rafael Buschmann (Hg.): Umgang mit Vielfalt: Aufgaben und Herausforderungen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Münster: Waxmann, S. 139–155.
- Amrhein, Bettina (Hg.) (2016a): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, Bettina (2016b): Inklusion als Mehrebenenkonstellation - Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 17–36.
- Armipur, Donja; Platte, Andrea (2015): Allianzen für die Inklusionsentwicklung: Intersektionale und interdisziplinäre Forschung. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 431–438.
- Atteslander, Peter (2003): Methoden der empirischen Sozialforschung. 10. Aufl. Berlin: de Gruyter.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2014): Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Baldin, Dominik (2017): Intersektionalität. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 145–147.
- Balz, Hans-Jürgen; Benz, Benjamin; Kuhlmann, Carola (2012): (Soziale) Inklusion – Zugänge und paradigmatische Differenzen. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 1–10.
- Basler, Frauke (1972): Führt der Besuch einer Sonderschule für Lernbehinderte zu einer Erhöhung der Intelligenz? Basler, F. (1972): In: 23, S. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 23 (1), S. 451–460.
- 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 (Hg.) (2009): Bildungsentscheidungen. Wiesbaden: VS Verlag.
- Baumgardt, Iris (2018): Partizipation im inklusiven Sachunterricht - ein Beitrag für die demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung? In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, 26-38.
- Beck, Erwin; Baer, Matthias; Guldmann, Titus; Bischoft, Sonja (2008): Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens. Münster: Waxmann.
- Benkmann, Rainer (2014): Inklusive Bildung in Zeiten hoher Bürgerlichkeit. In: *Gemeinsam leben* (2), S. 68–77.
- Bernhard, Armin (2012): Inklusion - Ein importiertes erziehungswissenschaftliches Zauberwort und seine Tücken. In: *Behindertenpädagogik* 51 (4), S. 342–351.
- Bertram, Hans; Kohl, Steffen; Rösler, Wiebke (2011): Zur Lage der Kinder in Deutschland 2011/2012: Kindliches Wohlbefinden und gesellschaftliche Teilhabe. Deutsches Komitee für UNICEF. Köln. Köln: Deutsches Komitee für UNICEF.

- Bielefeldt, Heiner (2009): Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention. 3. Aufl. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Biermann, Julia; Pfahl, Lisa (2016): Menschenrechtliche Zugänge und inklusive Bildung. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, 8643), S. 199–207.
- Biermann, Ralf; Fromme, Johannes; Verständig, Dan (2014): Partizipative Medienkulturen als Transformation von Beteiligungsmöglichkeiten – Einleitung. In: Ralf Biermann, Johannes Fromme und Dan Verständig (Hg.): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 7–17.
- Biewer, Gottfried (2000): „Inclusive Schools“ - die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: *Gemeinsam leben* 8 (4), S. 152–155.
- Biewer, Gottfried (2005): „Inclusive Education“ - Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 56 (3), S. 101–108.
- Biewer, Gottfried; Fasching, Helga (2012): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 117–152.
- Biewer, Gottfried; Schütz, Sandra (2016): Inklusion. In: Ingeborg Hedderich, Gottfried Biewer, Judith Hollenweger und Reinhard Markowetz (Hg.): Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt (UTB Erziehungswissenschaft, Sonderpädagogik, 8643), S. 123–127.
- Boban, Ines; Grossrieder, Ivo; Hinz, Andreas (2013): Zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe des Index für Inklusion. In: Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck (Hg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 128–135.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2004): Der Index für Inklusion – ein Katalysator für demokratische Entwicklung in der „Schule für alle“. In: Friederike Heinzel und Ute Geiling (Hg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 37–48.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2009): Integration und Inklusion als Leitbegriffe der schulischen Sonderpädagogik. In: Günther Opp und Georg Theunissen (Hg.): Handbuch schulische Sonderpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 29–36.
- Boban, Ines; Hinz, Andreas (2013): Inklusive Pädagogik. In: Ralph Kunz und Ulf Liedke (Hg.): Handbuch: Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 113–146.
- Boban, Ines; Kruschel, Robert; Wetzel, Anja (2012): The Marriage of Inclusive and Democratic Education. In: Simone Seitz, Nina-Kathrin Finnern, Natscha Korff und Katja Scheidt (Hg.): Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 174–179.
- Boger, Mai-Anh (2015): Theorie der trilemmatischen Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 51–62.
- Boger, Mai-Anh (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413>, zuletzt geprüft am 23.08.2017.
- Böhm, Otto (1967): Rechtschreibleistungen an Sonderschulen für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 18 (11), S. 601–620.
- Böhme, Jeanette; Kramer, Rolf-Torsten (Hg.) (2001): Partizipation in Schule. Theoretische Perspektiven und empirische Analysen. Opladen: Leske + Budrich.
- Booth, Tony (2011): Wie sollen wir zusammen leben? Inklusion als wertebezogener Rahmen für die pädagogische Praxis. Frankfurt am Main: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
- Booth, Tony; Nes, Kari; Strømstad, Marit (2003): Developing inclusive teacher education? Introducing the book. In: Tony Booth, Kari Nes und Marit Strømstad (Hg.): Developing Inclusive Teacher Education. London & New York: Routledge, S. 1–14.
- Brodkorb, Mathias (2012): Warum Inklusion unmöglich ist. Über schulische Paradoxien zwischen Liebe und Leistung. In: Mathias Brodkorb und Katja Koch (Hg.): Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress MV. Dokumentation. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S. 13–34.
- Brühl, Tanja; Rosert, Elvira (2014): Die UNO und Global Governance. Wiesbaden: Springer VS.

- Brühwiler, Christian (2014): Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster: Waxmann.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/193/199>, zuletzt geprüft am 06.01.2014.
- Budde, Jürgen; Hummrich, Merle (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 33–41.
- Budde, Jürgen; Kansteiner, Katja; Bossen, Andrea (2016): Zwischen Differenz und Differenzierung. Erziehungswissenschaftliche Forschung zu Mono- und Koedukation. Wiesbaden: Springer VS.
- Budde, Jürgen; Offen, Susanne; Heynoldt, Benjamin (2014): Inklusion sichtbar machen? Inklusionsverständnisse von Akteurinnen und Akteuren einer kommunalen Bildungslandschaft. In: Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger und Rolf Werning (Hg.): Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 105–123.
- Caduff, Claudio (2007): Der Begriff "Partizipation". Online verfügbar unter <http://alt.politischerbildung.ch/grundlagen/didaktik/partizipation/?details=1&cHash=c30579d6a20ee8b98e9f708375b5a677>, zuletzt geprüft am 17.10.2017.
- Coelen, Thomas (2010): Partizipation und Demokratiebildung in pädagogischen Institutionen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 56 (1), S. 37–52.
- Cramer, Colin; Harant, Martin (2014): Inklusion – Interdisziplinäre Kritik und Perspektiven von Begriff und Gegenstand. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 17 (4), S. 639–659.
- Cummings, Colleen; Dyson, Alan; Millward, Alan (2003): Participation and democracy: what's inclusion got to do with it? In: Julie Allan (Hg.): Inclusion, Participation and Democracy: What is the purpose? Dordrecht: Kluwer, S. 49–65.
- Dammer, Karl-Heinz (2011): All inclusive? Oder: Dabei sein ist alles? Ein Versuch, die Konjunktur des Inklusionsbegriffs in der Pädagogik zu verstehen. In: *Pädagogische Korrespondenz* (43), S. 5–30.
- Dann, Hanns-Dietrich (2008): Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In: Martin K. W. Schweer (Hg.): Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge. 2., vollständig überarbeitete. Wiesbaden: VS Verlag, S. 177–207.
- Dannenbeck, Clemens; Platte, Andrea (2016): Inklusion im Spannungsfeld von Vision und Mainstream – ein Gespräch zwischen Wissenschaftler*innen. In: Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und Stephanie Winter (Hg.): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–69.
- Dederich, Markus (2013): Inklusion und das Verschwinden der Menschen. Über Grenzen der Gerechtigkeit. In: *Behinderte Menschen* 56 (1), S. 33–42.
- Dederich, Markus (2017a): Anerkennung. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–12.
- Dederich, Markus (2017b): Ethische Aspekte der Inklusion. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 71–73.
- Demir-Walther, Meltem (2018): Die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung von Sachlernen und Lesekompetenz aus inklusionsdidaktischer Sicht – ein Unterricht für Kinder mit und ohne Down-Syndrom. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 39–44.
- Demmer-Dieckmann, Irene (2014): Inklusion in der Lehrerbildung: Modelle, Beispiele, Herausforderungen. 7. Bundestreffen der Zentren für Lehrerbildung „Chancengleichheit durch Inklusion – Neue Professionalisierungsstrategien in der Lehrerbildung“, 28.03.2014 Potsdam. Online verfügbar unter http://www.bundestreffen-2014.de/data/Demmer-Dieckmann_langfassung.pdf, zuletzt geprüft am 19.11.2015.
- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Demokratische Perspektiven in der Inklusiven Pädagogik. In: Friederike Heinzel und Ute Geiling (Hg.): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 21–36.
- Deppe-Wolfinger, Helga; Prengel, Annedore; Reiser, Helmut (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988. München: DJI.

- Dexel, Timo (2017): Integrationshelper*innen im inklusiven Unterricht der Grundschule. Eine qualitativ-rekonstruktive Analyse. Münster: Lit.
- Dillman, Don; Messer, Benjamin (2010): Mixed-Mode Surveys. In: Peter Marsden und James Wright (Hg.): *Handbook of Survey Research*. 2. Bände. Bingley: Emerald, S. 551–574.
- Slugosch, Andrea (2005): Professionelle Entwicklung in sonderpädagogischen Kontexten. In: Detlef Horster, Ursula Hoyningen-Süss und Christian Liesen (Hg.): *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 27–51.
- Slugosch, Andrea (2013): Professionalität und Inklusion. Braunschweig (Jahrestagung der DGfE Kommission Grundschulforschung und Didaktik der Primarstufe und der DGfE Sektion Sonderpädagogik zum Thema „Gemeinsam anders lehren und lernen – Wege in die inklusive Bildung“), 30.09.2013.
- Doose, Stefan (2013): „I want my dream!“ Persönliche Zukunftsplanung. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigungen. 10. Aufl. Neu-Ulm: SPAK.
- Döring, Nicola; Bortz, Jürgen (2016): Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften. 5. Aufl. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Dorrance, Carmen (2010): Barrierefrei vom Kindergarten in die Schule? Eine Untersuchung zur Kontinuität von Integration aus der Sicht betroffener Eltern. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ecker, Klemens; Feyerer, Jakob; Kladnik, Christine (2019 i.V.): Wie kommt Inklusion in den Sachunterricht? Die Verankerung der inklusiven Pädagogik in der geografischen Fachdidaktik an Pädagogischen Hochschulen. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): *Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, eingereicht.
- Eckstein, Brigitte (1972): Hochschuldidaktik und gesamtgesellschaftliche Konflikte. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert – Überlegungen zu einer demokratiepädagogisch aktiven Schule. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.): *Demokratie erfahrbar machen – demokratiepädagogische Beratung in der Schule*. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM, S. 7–17.
- Edelstein, Wolfgang; Bendig, Rebekka; Enderlein, Oggi (2011): Schule: Kindeswohl, Kinderrechte, Kinderschutz. In: Jörg Fischer, Thomas Buchholz und Roland Merten (Hg.): *Kinderschutz in gemeinsamer Verantwortung von Jugendhilfe und Schule*. Wiesbaden: VS Verlag, S. 117–140.
- Eikel, Angelika (2006): Demokratische Partizipation in der Schule. Berlin: BLK.
- Emmerich, Marcus; Hormel, Ulrike (2013): Heterogenität - Diversity - Intersektionalität. Zur Logik sozialer Unterscheidungen in pädagogischen Semantiken der Differenz. Wiesbaden: Springer VS.
- Expertenkommission »Inklusion« M-V (2012): Inklusion - Eine Begriffsbestimmung. Inklusion - Zur Geschichte eines pädagogischen Leitbegriffs. In: Mathias Brodkorb und Katja Koch (Hg.): *Das Menschenbild der Inklusion. Erster Inklusionskongress MV. Dokumentation*. Schwerin: Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur Mecklenburg-Vorpommern, S. 89–98.
- Farzin, Sina (2006): Inklusion/Exklusion. Entwicklungen und Probleme einer systemtheoretischen Unterscheidung. Bielefeld: transcript.
- Fatke, Reinhard; Schneider, Helmut (2008): Partizipation von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Konzeptionelle Grundlagen und empirische Befunde zur Mitwirkung junger Menschen in Familie, Schule und Kommune. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Faust-Siehl, Gabriele; Garlichs, Ariane; Ramseger, Jörg; Schwarz, Hermann; Warm, Ute (1996): Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Feige, Bernd (2004): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische, aktuelle und internationale Entwicklungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Feuer, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussoneration. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuer, Georg (2017): Inklusive Pädagogik. In: Kerstin Ziemen (Hg.): *Lexikon Inklusion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 132–134.
- Fischer, Christian; Kopmann, Henrike; Rott, David; Veber, Marcel; Zeinz, Horst (2014): Adaptive Lehrkompetenz und pädagogische Haltung. Lehrerbildung für eine inklusive Schule. In: Klaus Zierer (Hg.): *Jahrbuch für*

- Allgemeine Di-daktik 2014. Thementeil Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule. Baltmannsweiler: Schneider, S. 16–33.
- Fischer, Hans-Joachim (2006): „Disziplin Sachunterricht in Wissenschaft und Hochschule“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (7). Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/zumsach/fidisziplinsu.pdf>, zuletzt geprüft am 25.05.2018.
- Flieger, Petra (2009): Partizipatorische Forschung. Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In: Jo Jerg, Kerstin Merz-Atalik, Ramona Thümmler und Heike Tiemann (Hg.): Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 159–171.
- Fritzsche, Karl-Peter (2009): Menschenrechtsbildung als ein Schlüssel zur Verwirklichung der Menschenrechte – auch im Flüchtlingsschutz. In: Lothar Krappmann, Andreas Lob-Hüdepohl, Axel Bohmeyer und Stefan Kurzke-Maasmeier (Hg.): Bildung für junge Flüchtlinge – ein Menschenrecht. Erfahrungen, Grundlagen und Perspektiven. Bielefeld: Bertelsmann, S. 145–156.
- Frohn, Julia; Moser, Vera (2018): Das „Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen“: Konzeption und Operationalisierung. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): Perspektiven für eine gelingende Inklusion. Bielefeld: Bertelsmann, S. 61–73.
- Fromme, Theresa (2015): Inklusion im Lehramtsstudium Sachunterricht. Posterpräsentation auf dem 1. Dortmunder Symposium der Empirischen Bildungsforschung "Bedingungen und Effekte guten Unterrichts". 25. Juni 2015, Dortmund: Universität Dortmund. Online verfügbar unter https://physik.uni-paderborn.de/fileadmin/physik/Arbeitsgruppen/AG_Blumberg/Poster/Entwurf3_Dortmund_2015_final.pdf, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Fröhlauf, Theo (2008): Von der Integration zur Inklusion - Ein Überblick. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 11–32.
- Fuchs, Werner (1973): Partizipation. In: Werner Fuchs, Rolf Klima, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 494.
- Fuchs-Heinritz, Werner (1995): Partizipation. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 489.
- Gärtner, Helmut (1997): Partizipation. In: Astrid Kaiser (Hg.): Gärtner, Helmut (1997): Partizipation. In: Kaiser, Lexikon Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 153.
- Gasterstädt, Julia; Urban, Michael (2016): Einstellung zu Inklusion? Implikationen aus Sicht qualitativer Forschung im Kontext der Entwicklung inklusiver Schulen. In: *Empirische Sonderpädagogik* 8 (1), S. 54–66.
- Gaube, Silke; Felder, Manfred (2014): Selbstbestimmung und Inklusion. Das Konzept der Persönlichen Zukunftsplanung in der Heilpädagogik. Hamburg: Diplomica.
- Gebauer, Michael (2011): Warum Deutschland nicht über seinen Schatten springt. Wie die Kultur eines Landes Schulreformen beeinflusst. In: *unerzogen* (3), S. 9–14.
- Gebauer, Michael (2016): Kulturelle Barrieren, die Inklusion und Bildungsgerechtigkeit hierzulande im Wege stehen. In: *Sache, Wort, Zahl* 44. (160), S. 36–44.
- Gebauer, Michael (2017): Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Kulturelle Barrieren auf dem Weg zur inklusiven Schule? In: Robert Kruschel (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 53–67.
- Gebauer, Michael; Simon, Toni (2012a): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/174/164>, zuletzt geprüft am 28.03.2014.
- Gebauer, Michael; Simon, Toni (2012b): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (18). Online verfügbar unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gebauer_simon.pdf, zuletzt geprüft am 01.11.2012.
- Geiling, Ute; Liebers, Katrin; Prengel, Annedore (Hg.) (2015): Handbuch ILEA T. Stand 25.06.2015. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Geiling, Ute; Simon, Toni (2017): Inklusion in der Grundschule. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 102–104.

- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hg.) (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giese, Martin (2011): Der Inklusionsdiskurs in der Heil- und Sonderpädagogik - Ein anthropologisches Niemandsland. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (6), S. 218–221.
- Giest, Hartmut; Kaiser, Astrid; Schomaker, Claudia (Hg.) (2011): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Götzendorfer, Claudia (2009): Inklusive Pädagogik als Qualitätsverbesserung der Integrationspraxis. Konzepte zur Umsetzung und Perspektiven für die Sonderpädagogik. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Gregersen, Jan (2011): hochschule@zukunft 2030. Wiesbaden: VS Verlag.
- Grosche, Michael (2015): Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 17–39.
- Häcker, Thomas (2017): Individualisierter Unterricht. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 275–290.
- Haerberlin, Urs; Bless, Gérard; Moser, Urs; Klaghofer, Richard (1990): Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern u.a.: Haupt.
- Hardy, Ilonca; Hertel, Silke; Kunter, Mareike; Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin; Büttner, Gerhard; Lühken, Arnim (2011): Adaptive Lerngelegenheiten in der Grundschule. Merkmale, methodisch-didaktische Schwerpunktsetzungen und erforderliche Lehrerkompetenzen. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 819–833.
- 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 und Birgit Ziegenmeyer (Hg.): Zwischen Fachdidaktik und Stufendidaktik. Perspektiven für die Grundschulpädagogik. Wiesbaden: VS Verlag, S. 77–80.
- Hartinger, Andreas; Kleickmann, Thilo; Hawelka, Birgit (2006): Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 (1), S. 110–126.
- Heinrich, Martin; Urban, Michael; Werning, Rolf (2013): Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperpektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In: Hans Döbert und Horst Weishaupt (Hg.): Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen. Münster: Waxmann, S. 69–133.
- Helmke, Andreas (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Helmke, Andreas; Hornstein, Walter; Terhart, Ewald (2000): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Zur Einleitung in das Beiheft. In: Andreas Helmke, Walter Hornstein und Ewald Terhart (Hg.): Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich. Schule, Sozialpädagogik, Hochschule. Weinheim & Basel: Beltz, S. 7–14.
- Helsper, Werner (1996): Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungsweisen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 521–570.
- Hennies, Johannes; Ritter, Michael (Hg.) (2014): Deutschunterricht in der Inklusion. Auf dem Weg zu einer inklusiven Deutschdidaktik. Stuttgart: Fribach bei Klett.
- Hentig, Hartmut von (1985): Wie frei sind freie Schulen? Gutachten für ein Verwaltungsgericht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Herrmanns, Franziska (2014): Der Inklusionsbegriff: Annäherung aus verschiedenen Blickwinkeln. In: Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York: Waxmann, S. 109–118.
- Hershkovich, Meital; Simon, Jacqueline; Simon, Toni (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Robert Kruschel (Hg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 161–172.

- Hertel, Silke (2014): 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 und Günter Renner (Hg.): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 19–37.
- Hesse, Ingrid; Latzko, Brigitte (2017): Diagnostik für Lehrkräfte. 3., vollständig überarbeitete und erweiterte. Opladen & Toronto: Barbara Budrich.
- Hildeschmidt, Anne; Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonder Schulen. In: Hans Eberwein (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim & Basel: Beltz, S. 115–134.
- Hillenbrand, Clemens; Melzer, Conny; Sung, Junggyung (2014): Lehrerbildung für Inklusion in Deutschland: Stand der Diskussion und praktische Konsequenzen. In: *Theory and Practice of Education* 19 (2), S. 147–171.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (9), S. 354–361.
- Hinz, Andreas (2003a): Die Debatte um Integration und Inklusion - Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48 (4), S. 330–347.
- Hinz, Andreas (2003b): Inklusion - mehr als nur ein neues Wort?! In: *Lernende Schule* 6 (23), S. 15–17.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion! In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 41–74.
- Hinz, Andreas (2006): Inklusion. In: Ulrich Bleidick und Georg Antor (Hg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. 2. Aufl. Stuttgart: Kohlhammer, S. 97–99.
- Hinz, Andreas (2007): Inklusion - Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: Dieter Katzenbach (Hg.): Vielfalt braucht Struktur. Heterogenität als Herausforderung für die Unterrichts- und Schulentwicklung. Frankfurt am Main: Goethe-Universität, S. 81–98.
- Hinz, Andreas (2008): Inklusion - historische Entwicklungslinien und internationale Kontexte. In: Andreas Hinz, Ingrid Körner und Ulrich Niehoff (Hg.): Von der Integration zur Inklusion. Grundlagen - Perspektiven - Praxis. 1. Aufl. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, S. 33–52.
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule - veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 60 (5), S. 171–179.
- Hinz, Andreas (2011a): Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In: Hartmut Giest, Astrid Kaiser und Claudia Schomaker (Hg.): Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23–38.
- Hinz, Andreas (2011b): Notwendige Bedingungen bei der Umsetzung von Inklusion. In: Rolf Wernstedt und Marei John-Ohnesorg (Hg.): Inklusive Bildung. Die UN- Konvention und ihre Folgen. 2. Aufl. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung, S. 59–62.
- 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* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/201/182>, zuletzt geprüft am 08.05.2013.
- Hinz, Andreas (2015): Inclusion as a ‘North Star’ and prospects for everyday life. Considerations about concerns, transformations and necessities of inclusion in schools in Germany. In: *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 18 (1), S. 17–33.
- Hinz, Andreas (2016): Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Schulsystem – Segregation und "Integration plus" statt Inklusion!? In: Ursula Böing und Andreas Köpfer (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 60–81.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK); Kultusministerkonferenz (KMK) (2015): Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Online verfügbar unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf, zuletzt geprüft am 10.01.2018.
- Honneth, Axel (2005): Verdinglichung. Eine anerkennungstheoretische Studie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hurrelmann, Klaus; Palentien, Christian (1997): Rahmenbedingungen der Gesundheitsförderung in Schulen. In: Beatrix Wildt (Hg.): Gesundheitsförderung in der Schule. Neuwied: Luchterland, S. 15–25.

- Ilien, Albert (2008): Lehrerprofession. Grundprobleme pädagogischen Handelns. 2., überarbeitete. Wiesbaden: VS Verlag.
- Johnson, Magdalena (2013): Schulische Inklusion in den USA - ein Lehrbeispiel für Deutschland? Eine Analyse der Vermittlung von Ansätzen der Inklusion durch die Zusammenarbeit mit einem outside change agent. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim (2014a): Inklusionsdidaktische Netze - zur Theorie und Pragmatik eines Planungsmodells für inklusionsorientierten Unterricht. In: Sabine Pemsel-Maier und Mirjam Schambeck (Hg.): Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe. Freiburg: Herder, S. 123–141.
- Kahlert, Joachim (2014b): Sachunterricht – ein fachlich vielseitiger Lernbereich. In: Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 505–511.
- Kahlert, Joachim (2016a): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4., aktualisierte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim (2016b): Inklusion im Sachunterricht – eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfalle. In: *Sonderpädagogische Förderung heute* 61 (3), S. 234–243.
- Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; Miller, Susanne; Wittkowske, Steffen (Hg.) (2015): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. aktualisierte und erweiterte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, Joachim; Heimlich, Ulrich (2012): Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In: Ulrich Heimlich und Joachim Kahlert (Hg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153–190.
- Kahlert, Joachim; Heimlich, Ulrich (2014): Inklusion als Aufgabe des Bildungssystems, insbesondere der Grundschule. In: Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 104–116.
- Kaiser, Astrid (1995): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid (2000a): Sachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In: Johann Borchert (Hg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen: Hogrefe, S. 413–425.
- Kaiser, Astrid (2000b): Sachunterricht der Vielfalt – implizite Strukturen der Integration. In: Gerhard Löffler, Volker Möhle, Dietmar von Reeken und Volker Schwier (Hg.): Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–107.
- Kaiser, Astrid (2014): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. 5. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid; Lüschen, Iris (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Eine empirische Untersuchung zum Sachlernen im Rahmen von Peer-Education zwischen Grundschule und Kindergarten. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004a): Geschichte und historische Konzeptionen des Sachunterrichts. Basiswissen Sachunterricht, Band 1. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid; Pech, Detlef (Hg.) (2004b): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Basiswissen Sachunterricht, Band 2. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kaiser, Astrid; Seitz, Simone (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kämper-van den Boogaart, Michael (2015): Einzelantrag Teil A und B. Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU). Antrag auf Förderung im Rahmen der Ausschreibung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. Berlin: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Katzenbach, Dieter (2016): Inklusion, psychoanalytische Pädagogik und der Differenzdiskurs. In: Rolf Göppel und Bernhard Rauh (Hg.): Inklusion. Idealistische Forderung, individuelle Förderung, institutionelle Herausforderung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 17–29.
- Katzenbach, Dieter (2017): Inklusion und Heterogenität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 124–140.
- Kern, Thomas (2008): Soziale Bewegungen. Ursachen, Wirkungen, Mechanismen. Wiesbaden: VS Verlag.

- Kißler, Leo (2007): Politische Soziologie. Grundlagen einer Demokratiewissenschaft. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.
- Klauß, Theo (2010): Der Forschungsstand zur inklusiven Bildung in Deutschland. Berlin: Lebenshilfe. Online verfügbar unter https://www.lebenshilfe.de/wData/downloads/ueber-uns/weltkongress-2010/dokumentation/2010-06-19-Klauss_-Theo-Word.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2018.
- Klieme, Eckhard; Warwas, Jasmin (2011): Konzepte der Individuellen Förderung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 57 (6), S. 805–818.
- Kluge, Sven; Liesner, Andrea; Weiß, Edgar (2015): Editorial. In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): Jahrbuch Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 9–17.
- Knauer, Sabine (2003): Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Eine kritische Zwischenbilanz. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 26 (1), S. 14–25.
- Knauf, Helen; Seitz, Simone; Stroot, Thea (2018): Peer Learning in hochschulischen Lernprozessen: Erweiterte Perspektiven über Diversity und Inklusion? In: Thea Stroot und Petra Westphal (Hg.): Peer Learning an Hochschulen. Elemente einer diversitysensiblen, inklusiven Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 21–36.
- Kocaj, Aleksander; Kuhl, Poldi; Kroth, Anna J.; Pant, Hans Anand; Stanat, Petra (2014): (2014): Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 66 (2), S. 165–191.
- Kohnlein, Walter (2014): Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In: Einsiedler, Wolfgang, Götz, Margarete, Andreas Hartinger, Friederike Heinzel, Joachim Kahlert und Uwe Sandfuchs (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 512–521.
- Kohnlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde; Duncker, Ludwig (2013): Vielperspektivität. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneII/viel.pdf, zuletzt geprüft am 25.05.2018.
- Kohnlein, Walter; Marquardt-Mau, Brunhilde; Schreier, Helmut (Hg.) (1999): Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köller, Katharina (2004): Wege zur eigenen Identität und zur Identität anderer - Möglichkeiten eines schülerorientierten Unterrichts zur Förderung von Fremd- und Eigenverständnis. In: Marlies große Holthaus und Katharina Köller (Hg.): Interkulturell lernen - erziehen - bilden. Münster: Lit, S. 157–166.
- Köpfer, Andreas (2012): Inclusion. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Inklusion-Lexikon. Online verfügbar unter http://www.inklusion-lexikon.de/Inclusion_Koepfer.pdf, zuletzt geprüft am 13.06.2014.
- Köpfer, Andreas (2013): Inclusion in Canada. Analyse inclusiver Unterrichtsprozesse, Unterstützungsstrukturen und Rollen am Beispiel kanadischer Schulen in den Provinzen New Brunswick, Prince Edward Island und Québec Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Korczak, Janusz (2007): Das Recht des Kindes auf Achtung. Fröhliche Pädagogik. Herausgegeben von Friedhelm Beiner. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.
- Korff, Natscha (2015): Inklusiver Mathematikunterricht in der Primarstufe: Erfahrungen, Perspektiven und Herausforderungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kottmann, Brigitte; Miller, Susanne; Zimmer, Marianne (2018): Macht Diagnostik Selektion? In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* (1), S. 23–38.
- Kronauer, Martin (2007): Inklusion – Exklusion: ein Klärungsversuch. Vortrag auf dem 10. Forum Weiterbildung des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung, Bonn, 8. Oktober 2007. Online verfügbar unter <https://www.die-bonn.de/doks/kronauer0701.pdf>, zuletzt geprüft am 23.08.2017.
- Kronauer, Martin (2013): Soziologische Anmerkungen zu zwei Debatten über Inklusion und Exklusion. In: Reinhard Burtscher, Eduard Jan Ditschek, Karl-Ernst Ackermann, Monika Kil und Martin Kronauer (Hg.): Zugänge zu Inklusion. Erwachsenenbildung, Behindertenpädagogik und Soziologie im Dialog. Bielefeld: Bertelsmann, S. 17–25.
- Kronauer, Martin (2015): Wer Inklusion möchte, darf über Exklusion nicht schweigen. Plädoyer für eine Erweiterung der Debatte. In: Sven Kluge, Andrea Liesner und Edgar Weiß (Hg.): Jahrbuch Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 147–158.
- König, Franz Kaspar (2017): Inklusion, Prävention und Diagnostik. Ein Rekonstruktionsversuch verdeckter Widersprüche. In: Donja Armirpur und Andrea Platte (Hg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen & Toronto: Barbara Budrich, S. 51–63.

- Kruschel, Robert (Hg.) (2017): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kruschel, Robert; Hinz, Andreas (Hg.) (2015): Zukunftsplanung als Schlüsselement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kulig, Wolfram (2006): Soziologische Anmerkungen zum Inklusionsbegriff in der Heil- und Sonderpädagogik. In: Georg Theunissen und Kerstin Schirbort (Hg.): Inklusion von Menschen mit geistiger Behinderung. Zeitgemäße Wohnformen, soziale Netze, Unterstützungsangebote. Stuttgart: Kohlhammer, S. 49–55.
- Kullmann, Harry; Geist, Sabine; Lütje-Klose, Birgit (2015): Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld. In: Poldi Kuhl, Petra Stanat, Birgit Lütje-Klose, Cornelia Gresch, Hans Anand Pant und Manfred Prenzel (Hg.): Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Wiesbaden: Springer VS, S. 301–333.
- 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 und Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York: Waxmann, S. 89–107.
- Lang, Eva; Grittner, Frauke; Rehle, Cornelia; Hartinger, Andreas (2010): Das Heterogenitätsverständnis von Lehrkräften im jahrgangsgemischten Unterricht der Grundschule. In: Jörg Hagedorn, Verena Schurt, Corinna Steber und Wiebke Waburg (Hg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 315–331.
- Lee, Ju-Hwa (2010): Inklusion. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena.
- Leuders, Juliane; Leuders, Timo; Prediger, Susanne; Ruwisch, Silke (Hg.) (2017): Mit Heterogenität im Matheunterricht umgehen lernen. Konzepte und Perspektiven für eine zentrale Anforderung an die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer Spektrum.
- Leutner, Detlef (2006): Instruktionspsychologie. In: Detlef H. Rost (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. 3. Aufl. Weinheim: PVU, S. 261–270.
- Liebel, Manfred (2007): Wozu Kinderrechte. Grundlagen und Perspektiven. Weinheim: Juventa.
- Liebel, Manfred (2010): Diskriminiert, weil sie Kinder sind – Ein blinder Fleck im Umgang mit Menschenrechten. In: *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung* 5 (3), S. 307–319.
- Liebers, Katrin; Landwehr, Brunhild; Marquardt, Anne; Schlotter, Kezia (Hg.) (2015): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS.
- Liedke, Ulf (2013): Theorie und Praxis der Inklusion. In: Ralph Kunz und Ulf Liedke (Hg.): Handbuch: Inklusion in der Kirchengemeinde. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 11–29.
- Liesen, Christian; Felder, Franziska (2004): Bemerkungen zur Inklusionsdebatte. In: *Heilpädagogik online* 3 (3). Online verfügbar unter http://www.heilpaedagogikonline.com/2004/heilpaedagogik_online_0304.pdf, zuletzt geprüft am 31.05.2016.
- Lindmeier, Bettina; Laubner, Marian (2015): Hochschul-Seminare einer inklusionsorientierten Lehrerbildung – Forschungsergebnisse sowie methodische und methodologische Diskussionen. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 303–312.
- Lindmeier, Christian; Lütje-Klose, Birgit (2015): Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 7–16.
- Lobensommer, Andrea (2010): Die Suche nach „Heimat“. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Löser, Jessica M.; Werning, Rolf (2015): Inklusion - allgegenwärtig, kontrovers, diffus? In: *Erziehungswissenschaft* 26 (51), S. 17–24.
- Luhmann, Niklas (1995): Inklusion. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 300.
- Lütje-Klose, Birgit; Miller, Susanne; Schwab, Susanne; Streese, Bettina (Hg.) (2017): Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen - Empirische Befunde - Praxisbeispiele. Münster: Waxmann.
- Malecki, Andrea (2013): Sonderpädagogische Förderung in Deutschland - eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik. Wirtschaft und Statistik, Heft Mai 2013. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.

- Mauermann, Gabriele; Amrhein, Bettina (2014): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Vorbereitung und Unterstützung der Lehrkräfte auf den gemeinsamen Unterricht. Vortrag auf dem GEW-Inklusionskongress „Auf dem Weg zum gemeinsamen Lernen“, 27.05.2014 Oberhausen. Online verfügbar unter http://www.gew-nrw.de/fileadmin/download/Bildung_Politik/Inklusion/ppp_Forum_1.1_Amrhein.pdf, zuletzt geprüft am 18.06.2014.
- Meijer, Cor J. W. (2001): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, Cor J. W. (2003): Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis. Brüssel: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meinefeld, Werner (1977): Einstellung und soziales Handeln. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch.
- Merz, Karl (1982): Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchung an Grund- und Sonderschulen. Weinheim & Basel: Beltz.
- Merz-Atalik, Kerstin (2014): Der Forschungsauftrag aus der UN-Behindertenrechtskonvention – Probleme, Erkenntnisse und Perspektiven einer Inklusionsforschung im schulischen Feld. In: Silke Trumpa, Stefanie Seiffried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 24–46.
- Mester, Theresa (2019 i.V.): Inklusionsbezogenes sachunterrichtsdidaktisches Wissen – Ein Modellierungsansatz unter Berücksichtigung der Anforderungen von Lehrkräften im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, eingereicht.
- Mester, Theresa; Blumberg, Eva (2017): Inklusionsbezogenes fachdidaktisches Wissen angehender Sachunterrichtslehrkräfte – zur Entwicklung eines empirisch gestützten Modells. In: *GDSU-Journal* (7), S. 9–26.
- Mittler, Peter (2000): Towards Inclusive Education. London: Falmer.
- Mitzscherlich, Beate (1997): „Heimat ist etwas, was ich mache“. Eine psychologische Untersuchung zum individuellen Prozeß von Beheimatung. Pfaffenweiler: Centaurus-Verlagsgesellschaft.
- Moser, Vera (2014): Forschungserkenntnisse zur sonderpädagogischen Professionalität in inklusiven Settings. In: Silke Trumpa, Stefanie Seiffried, Eva Franz und Theo Klauß (Hg.): Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik. Weinheim & Basel: Beltz Juventa, S. 92–106.
- Moser, Vera (2015a): Kommentar zum Symposium „Inklusive Bildung? Einstellungen von SchülerInnen und LehrerInnen“. 50. Arbeitstagung der Dozierenden der Sonderpädagogik deutschsprachiger Länder, Basel, 20.-22.09.2015. Berlin: Unveröffentlichtes Manuscript.
- Moser, Vera (2015b): Zwischen Konkurrenz und Synergie: Zum Verhältnis von spezieller und inklusiver Pädagogik. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169–180.
- Moser, Vera (2017): Schulentwicklung Inklusion: Konzepte und Befunde. In: Vera Moser und Marina Egger (Hg.): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer, S. 127–143.
- Moser, Vera (2018): Ethische Grundlagen inklusiven Lehrens und Lernens. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Moser, Vera; Akhoondi, Anja; Bengel, AAngelika; Gasterstädt, Julia; Görtler, Sophie; Nesyba, Thea et al. (2016): Graduiertenkolleg „Inklusion-Bildung-Schule: Analysen von Schulstrukturentwicklungen“ an der Humboldt-Universität zu Berlin. In: Andreas Hinz, Tanja Kinne, Robert Kruschel und Stephanie Winter (Hg.): Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 140–152.
- Moser, Vera; Demmer-Dieckmann, Irene (2012): Professionalisierung und Ausbildung von Lehrkräften für inklusive Schulen. unter Mitarbeit von Birgit Lütje- Klose, Simone Seitz, Ada Sasse und Ursula Schulzeck. In: Vera Moser (Hg.): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer, S. 153–172.
- Moser, Vera; Egger, Marina (Hg.) (2017): Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde. Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, Frank J.; Prengel, Annedore (2013): Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 7. (1), S. 7–20.
- Naugk, Nadine; Ritter, Alexandra; Ritter, Michael; Zielinski, Sascha (Hg.) (2016): Deutschunterricht in der inklusiven Grundschule. Perspektiven und Beispiele. Weinheim & Basel: Beltz.

- Nussbaum, Martha (2002): Konstruktion der Liebe, des Begehrens und der Fürsorge. Stuttgart: Reclam.
- Offen, Susanne (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge der Hochschulbildung? In: www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf, zuletzt geprüft am 02.05.2018.
- Oldenburg, Maren; Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (2019 i.V.): Die Entwicklung einer forschen- den Haltung im inklusiven Sachunterricht – eine Aufgabe für Lehrende und Lernende. In: Lars Förster, Ute Franz, Andreas Hartinger und Martina Knörzer (Hg.): Forschendes Lernen im Sachunterricht. Bad Heil- brunn: Klinkhardt, in Vorbereitung.
- Parsons, Talcott (1969): Full Citizenship for the Negro American? In: Talcott Parsons (Hg.): Politics and Social Structure. New York: The Free Press, S. 252–291.
- Pech, Detlef (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherung an ein Sachlernverständnis im Kon- text der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/13, 10 Seiten. Online verfügbar unter http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didakti-ker/pech/did_dis.pdf.
- Pech, Detlef (2012): Zeitgeschichte, Deutschland, Kinder – Annäherungen zum zeitgeschichtlichen Lernen in der Primarstufe. Online verfügbar unter <http://lernen-aus-der-geschichte.de/Lernen-und-Lehren/con-tent/10842>, zuletzt geprüft am 25.05.2018.
- Pech, Detlef (2013): Editorial. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/19.
- Pech, Detlef (2015): Editorial. In: www.widerstreit-sachunterricht.de/21.
- Pech, Detlef (2016): Inklusiver Sachunterricht. In: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hg.): Lernarrangements für den Sachunterricht. Teil I. Ludwigsfelde-Struveshof: LISUM, S. 14–16.
- Pech, Detlef; Rauterberg, Marcus (2007): Sachunterricht als wissenschaftliche Disziplin. extra Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de. Berlin/Frankfurt. Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachun-terricht.de/beihefte/extra-beiheft/extra-beiheft.pdf>.
- Pech, Detlef; Rauterberg, Marcus (2008): Auf den Umgang kommt es an. „Umgangsweisen“ als Ausgangspunkt einer Strukturierung des Sachunterrichts. Skizze der Entwicklung eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. 5. Beiheft von www.widerstreit-sachunterricht.de. Berlin/Frankfurt. Online verfügbar unter <http://www2.hu-berlin.de/ws/beihefte/beiheft5/beiheft5.pdf>.
- Pech, Detlef; Rauterberg, Marcus (2016): Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Judith Riegert und Oliver Musenberg (Hg.): Didaktik und Differenz. Bad Heil- brunn: Klinkhardt, S. 134–147.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg und Judith Riegert (Hg.): Geistigbehindertenpädagogik!? Diszip- lin - Profession - Inklusion. Oberhausen: Athena, S. 341–359.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (2014): Antrag an die Mitgliederversammlung der GDSU zur Gründung einer Arbeitsgruppe „Inklusion/ inklusiver Sachunterricht“. Unveröffentlichtes Manuscript. Berlin, Hannover, Halle (Saale).
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (2017): Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In: Kerstin Zie- men (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 124–125.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (2018a): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Ent- wicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 10–25.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (2018b): Literaturübersicht zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklu- sion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 124–133.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (Hg.) (2018c): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Pech, Detlef; Schomaker, Claudia; Simon, Toni (Hg.) (2019 i.V.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu In- klusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Platte, Andrea (2008): Inklusive Bildungsprozesse: Teilhabe am Lernen und Lehren in einer Schule für alle. In: Thomas Rihm (Hg.): Teilhaben an Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahme auf Schulentwicklung. Wiesbaden: VS Verlag, S. 39–52.

- Platte, Andrea (2012): Inklusive Bildung als internationale Leitidee und pädagogische Herausforderung. In: Hans-Jürgen Balz, Benjamin Benz und Carola Kuhlmann (Hg.): Soziale Inklusion. Grundlagen, Strategien und Projekte der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag, S. 141–162.
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prengel, Annedore (2001): Egalitäre Differenz in der Bildung. In: Helma Lutz und Norbert Wenning (Hg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen: Leske + Budrich, S. 93–107.
- Prengel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Birgit Warzecha (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster: Waxmann, S. 27–39.
- Prengel, Annedore (2011): Lern- und Förderplanung in der inklusiven Schule - Grundlagen praktikable Instrumente, Ausblick. Hg. v. LIS Landesinstitut Bremen. Online verfügbar unter <http://www.lis.bremen.de/sixcms/media.php/13/Vortragsskript%20Prengel.pdf>, zuletzt geprüft am 11.04.2012.
- Prengel, Annedore (2012a): Inklusion als unabsließbare Demokratisierung in der Frühpädagogik. In: Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Diversität und Kindheit. Frühkindliche Bildung, Vielfalt und Inklusion. Berlin: Heinrich Böll Stiftung, S. 19–29.
- Prengel, Annedore (2012b): Respekt und Missachtung. Interaktionen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen. In: Sabine Andresen und Wilhelm Heitmeyer (Hg.): Zerstörerische Vorgänge. Missachtung und sexuelle Gewalt gegen Kinder und Jugendliche in Institutionen. Weinheim & Basel: Beltz, S. 178–194.
- Prengel, Annedore (2016): Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 49–63.
- Prengel, Annedore; Heinzel, Friederike; Reitz, Sandra; Winklhofer, Ursula (2017): Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen. Reckahn: Rochow-Edition.
- Prengel, Annedore; Winklhofer, Ursula (Hg.) (2014a): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 1: Praxiszugänge. Opladen: Barbara Budrich.
- Prengel, Annedore; Winklhofer, Ursula (Hg.) (2014b): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen. Band 2: Forschungszugänge. Opladen: Barbara Budrich.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Integrationsforschung: Ergebnisse und „weiße Flecken“. In: Hans Eberwein (Hg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, S. 299–306.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2006): Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle. In: Andrea Platte, Simone Seitz und Karin Terfloth (Hg.): Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 90–96.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2015): Wissenschaftliche Begleitungen der Wege zur inklusiven Schulentwicklung in den Bundesländern – Versuch einer Übersicht. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 402–430.
- Rammstedt, Otthein (1995a): Bewegung, neue soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 97–98.
- Rammstedt, Otthein (1995b): Bewegung, soziale. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 97.
- Reichenbach, Roland (2000): „Es gibt Dinge, über die man sich einigen kann, und wichtige Dinge.“ Zur pädagogischen Bedeutung des Dissenses. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 46 (6), S. 795–807.
- Reiser, Helmut (1998): Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (2), S. 46–54.
- Reiser, Helmut (2003): Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion - Was kann mit dem Begriffswechsel angesstoßen werden? In: *Sonderpädagogische Förderung* 48 (4), S. 305–312.
- Reitz, Sandra (2015): Kinder und Jugendliche haben ein Recht auf Partizipation. Was aus menschenrechtlicher Sicht im Bildungsbereich getan werden muss. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Reynolds, Maynard (1976): New perspectives on the instructional cascade. Paper presented at the conference „The Least Restrictive Alternatives: A Partnership of General and Special Education“ sponsored by Minneapolis Public Schools, Special Education Division, Minneapolis, MN.

- Richter, Sandra (2013): Adultismus: die erste erlebte Diskriminierungsform? Theoretische Grundlagen und Praxisrelevanz. Online verfügbar unter https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/richter_adultismus_die%20erste%20erlebte%20diskriminierungsform.pdf, zuletzt geprüft am 07.08.2015.
- Rödel, Laura; Simon, Toni (2017a): Inklusion. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Rödel, Laura; Simon, Toni (2017b): Inklusive (Fach-)Didaktik. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Rödel, Laura; Simon, Toni (2017c): Inklusive Pädagogik und inklusive Schule. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Rödel, Laura; Simon, Toni (2017d): Inklusiver (Fach-)Unterricht. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin. Online verfügbar unter <http://www.hu-berlin.de/fdq/glossar>.
- Roth, Hans-Joachim (2014): Vorwort. In: Bettina Amrhein und Myrle Dziak-Mahler (Hg.): Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule. Münster & New York: Waxmann, S. 7–9.
- Rotter, Carolin; Schaaf, Rebecca (2015): Was verstehen Schulen unter Inklusion? - Eine Analyse einzelschulischer Förderkonzepte. In: Michael Lichtblau, Daniel Blömer, Ann-Kathrin Jüttner, Katja Koch, Michaela Krüger und Rolf Werning (Hg.): Perspektiven auf inklusive Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen. Wiesbaden: Springer VS, S. 145–149.
- Ruberg, Christiane; Porsch, Raphaela (2017): Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. In: *Zeitschrift für Pädagogik* (4), S. 393–415.
- Rucht, Dieter (1994): Modernisierung und neue soziale Bewegungen. Deutschland, Frankreich und USA im Vergleich. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Sander, Alfred (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Anette Hausotter, Werner Boppel und Helmut Menschenmoser (Hg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart (DK): European Agency, S. 143–164.
- Sander, Alfred (2003): Über die Integration zur Inklusion. St. Ingbert: Röhrlig.
- Sander, Alfred (2004a): Inklusive Pädagogik verwirklichen - Zur Begründung des Themas. In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11–22.
- Sander, Alfred (2004b): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 55 (5), S. 240–244.
- Schäfers, Bernhard (2003): Partizipation. In: Bernhard Schäfers (Hg.): Grundbegriffe der Soziologie. 8. überarbeitete. Opladen: Leske + Budrich, S. 267–268.
- Scharenberg, Katja (2012): Leistungsheterogenität und Kompetenzentwicklung. Zur Relevanz klassenbezogener Kompositionsmale im Rahmen der KESS-Studie. Münster: Waxmann.
- Scheidt, Katja (2017): Inklusion: Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheidt, Katja; Köpfer, Andreas (2013): Die Antinomie Individualisiertes & Gemeinsames Lernen – Versuch einer Strukturierung. In: Carmen Dorrance und Clemens Dannenbeck (Hg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 217–225.
- Schildmann, Ulrike (2015): Die Ökonomisierung der Forschungslandschaft und deren Relevanz für die Inklusive Pädagogik. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 375–378.
- Schlömerkemper, Jörg (2004): Mathematik – Lernen aus der Sicht der Lernenden. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht. Basiswissen Sachunterricht, Band 4. Baltmannsweiler: Schneider, S. 113–118.
- Schmidt, Matthias; Dworschak, Wolfgang (2011): Inklusion und Teilhabe. Gleichbedeutende oder unterschiedliche Leitbegriffe in der Sonder- und Heilpädagogik? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 62 (7), S. 269–280.

- Schmitz, Lena; Simon, Toni (2018 i.V.): Simon, T. & Schmitz, L. (2018): Adaptive Lehrkompetenz – kritische Reflexion des Konstruktes und Vorstellung eines empirischen Instrumentes zur Messung inklusionsorientierter adaptiver Lehr-kompetenz. Einreichung geplant bei: Zeitschrift für Inklusion Online. In: *Zeitschrift für Inklusion Online*, Einreichung geplant.
- Schmitz, Lena; Simon, Toni; Pant, Hans Anand (2018 i.E.): Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU). Skalenhandbuch zu den Konstrukten Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin.
- Schnell, Irmtraud; Sander, Alfred; Federolf, Claudia (Hg.) (2011): Zur Effizienz von Schulen für Lernbehinderte. Forschungsergebnisse aus vier Jahrzehnten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- Schroeder, René (2015): Sachunterricht in inklusiven und exklusiven Unterrichtssettings. Ergebnisse einer explorativen Vergleichsstudie in NRW. In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest und Kerstin Michalik (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 107–114.
- Schroeder, René (2017): Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In: Birgit Lütje-Klose, Mai-Anh Boger, Benedikt Hopmann und Phillip Neumann (Hg.): Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 255–264.
- Schrumpf, Florian (2014): Geschlechterdiskurs und Sachunterricht. Theoretische und didaktische Ausführung unter poststrukturalistischer Perspektive. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (20). Online verfügbar unter www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/gender/schrumpf.pdf, zuletzt geprüft am 30.05.2018.
- Schrumpf, Florian (2017): Inklusion interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (Nr. 23), 10 Seiten. Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/schrumpf.pdf>, zuletzt geprüft am 27.04.2018.
- Schubert, Tobias (2010): Rezension zu: Ju-Hwa Lee: Inklusion - Eine kritische Auseinandersetzung mit dem Konzept von Andreas Hinz im Hinblick auf Bildung und Erziehung von Menschen mit Behinderungen. Oberhausen: Athena-Verlag. Online verfügbar unter <https://www.socialnet.de/rezensionen/9785.php>, zuletzt geprüft am 11.10.2017.
- Schumann, Brigitte (2007): „Ich schäme mich ja so!“. Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel - deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (2), S. 51–53.
- Schür, Stephanie (2013): Umgang mit Vielfalt. Integrative und Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik und Diversity Management im Vergleich. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwartz, Christian (2014): Freiheit durch Partizipation. Ein Oxymoron? In: Ralf Biermann, Johannes Fromme und Dan Verständig (Hg.): Partizipative Medienkulturen. Positionen und Untersuchungen zu veränderten Formen öffentlicher Teilhabe. Wiesbaden: Springer VS, S. 69–87.
- Seitz, Simone (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: Georg Feuser (Hg.): Integration heute. Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 91–104.
- Seitz, Simone (2004a): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Irmtraud Schnell und Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215–231.
- Seitz, Simone (2004b): Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Astrid Kaiser und Detlef Pech (Hg.): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen. Basiswissen Sachunterricht, Band 3. Baltmannsweiler: Schneider, S. 169–180.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Seitz, Simone (2006): Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem 'Kern der Sache'. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (1.). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/viewArticle/15>, zuletzt geprüft am 17.05.2018.
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Ulrike Graf und Elisabeth Moser Opitz (Hg.): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler: Schneider, S. 190–197.

- Seitz, Simone (2011a): Eigentlich nichts Besonderes – Lehrkräfte für die inklusive Schule ausbilden. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/83/83>, zuletzt geprüft am 20.09.2012.
- Seitz, Simone (2011b): Was Inklusion für die Qualifizierung von Lehrkräften bedeutet. In: *Journal für LehrerInnenbildung* 11 (3), S. 50–54.
- Seitz, Simone (2013): Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsame Sache. In: Andrea Becher, Susanne Miller, Ines Oldenburg, Detlef Pech und Claudia Schomaker (Hg.): Kommunikativer Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, S. 205–212.
- Seitz, Simone (2018): Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, 96–111.
- Seitz, Simone; Scheidt, Katja (2012): Vom Reichtum inklusiven Unterrichts - Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (1). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62>, zuletzt geprüft am 27.06.2014.
- Seitz, Simone; Schomaker, Claudia (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule - ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Christoph Ratz (Hg.): Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen: Athena, S. 155–169.
- Seitz, Simone; Simon, Toni (2018): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 80–95.
- Simon, Jacqueline; Simon, Toni (i.E.): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In: Dietlinde Rumpf und Stephanie Winter (Hg.): Perspektiven der Kinder in den Unterricht holen. Zur Ambivalenz der anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, Jacqueline; Simon, Toni (2013): Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (4). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200>.
- Simon, Toni (2012): Bildungsphilosophische Überlegungen zum Zusammenhang von Anerkennung und professioneller Entwicklung in der (Sonder)Pädagogik. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/180/170>, zuletzt geprüft am 18.06.2014.
- Simon, Toni (2013a): Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (19). Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/gesund.pdf> /article/view/186/174, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Simon, Toni (2013b): Lehrer für eine (Grund-)Schule für alle ausbilden – Beiträge zu einer veränderten Ausbildungspraxis am Beispiel des Sachunterrichts. In: *Sache, Wort, Zahl* 41. (137), S. 57–59.
- Simon, Toni (2014a): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Saskia Schuppener, Nora Bernhardt, Mandy Hauser und Frederik Poppe (Hg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238–243.
- Simon, Toni (2014b): Gesundheitsförderung durch Inklusion – Inklusion durch Gesundheitsförderung? In: *Sache, Wort, Zahl* 42. (144), 50-52.
- Simon, Toni (2014c): Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Vortrag auf der 79. Tagung der Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung, 15.-17.09.2014, Hamburg. Hamburg. Online verfügbar unter <http://docplayer.org/97703-Tagungsprogramm-und-abstractband-zur-79-tagung-der-aepf-in-der-freien-und-hansestadt-hamburg.html>, zuletzt geprüft am 02.05.2018.
- Simon, Toni (2015a): „Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (21). Online verfügbar unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/inkluhei.pdf>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.
- Simon, Toni (2015b): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt und Kezia Schlotter (Hg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 229–234.

- Simon, Toni (2015c): Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion. Eine Replik auf Holger Schäfers und Christel Rittmeiers Entwurf einer „Inklusiven Diagnostik“. In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (3). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304/268>.
- Simon, Toni (2015d): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik-Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197–203.
- Simon, Toni (2015e): Sachunterrichts-Lehrerinnen und -Lehrer für eine (Grund)Schule für alle ausbilden. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 350–355.
- Simon, Toni (2015f): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Hans-Joachim Fischer, Hartmut Giest und Kerstin Michalik (Hg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261–267.
- Simon, Toni (2015g): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: Irmtraud Schnell (Hg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91–99.
- Simon, Toni (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In: Hartmut Giest, Andreas Hartinger und Sandra Tänzer (Hg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177–184.
- Simon, Toni (2018a i.E.): INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. In: Jurik Stiller, Christin Laschke, Thea Nesyba und Ulrich Salaschek (Hg.): Berlin Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2018. Frankfurt & New York: Peter Lang, im Erscheinen.
- Simon, Toni (2018): Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger (Hg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123–128.
- Simon, Toni (2018b i.E.): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. In: Marcel Veber, Ralf Benölken und Michael Pfitzner (Hg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann, im Erscheinen.
- Simon, Toni (2019a i.V.): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker und Toni Simon (Hg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, eingereicht.
- Simon, Toni (2019b i.V.): Vielperspektivität und Partizipation als interdependente, konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. In: Martin Siebach, Jacqueline Simon und Toni Simon (Hg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider, eingereicht.
- Simon, Toni; Gebauer, Michael (2014): Das Science Camp der Kinderuniversität Halle. Beispiel für einen inklusionsorientierten Sachunterricht. In: *Sache, Wort, Zahl* 42 (139), S. 44–50.
- Simon, Toni; Geiling, Ute (2016): Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion - Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: Ursula Böing und Andreas Köpfer (Hg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, Toni; Hershkovich, Meital (2016a): Democracy as basis of ‘good’ and inclusion-orientated schools. In: *Schulpädagogik heute* 7. (13), 14 Seiten.
- Simon, Toni; Hershkovich, Meital (2016b): Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen. In: Klaus Moegling, Gabriel Hund-Göschel und Swantje Hadeler (Hg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Immenhausen: Prolog, S. 219–236.
- Simon, Toni; Kruschel, Robert (2013): Gesundheitsförderung mithilfe des Index für Inklusion? In: *Zeitschrift für Inklusion Online* (2). Online verfügbar unter <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/217/192>, zuletzt geprüft am 18.10.2017.

- Simon, Toni; Pech, Detlef (2018): Partizipation. In: Julia Frohn (Hg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin, Humboldt-Universität zu Berlin.
- Simon, Toni; Schmitz, Lena; Moser, Vera (2018): Hochschuldidaktische Qualifizierung für Inklusion: Einblicke in das Projekt FDQI-HU. In: Ewald Feyerer, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Christine Kladnik, Margit Leibetseder und Richard Wimberger (Hg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 277–282.
- Six, Bernd (2014): Einstellung. In: Markus Aantonius Wirtz (Hg.): Dorsch – Lexikon der Psychologie. 16. Aufl. Bern: Hans Huber, S. 424.
- Skrtic, Thomas M. (1995): The special education knowledge tradition: Crisis and opportunity. In: Edward L. Meyen und Thomas M. Skrtic (Hg.): Special education and student disability. Traditional, emerging, and alternative perspectives. Denver, CO: Love Publishing, S. 579–642.
- Speck, Otto (2011): Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität. 2. Aufl. München & Basel: Reinhardt Verlag.
- Stainback, Susan; Stainback, William (Hg.) (1997): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Brookes.
- Steinweg, Anna Susanne (Hg.) (2016): Inklusiver Mathematikunterricht – Mathematiklernen in ausgewählten Förderschwerpunkten. Tagungsband des AK Grundschule in der GDM 2016. Bamberg: University of Bamberg Press.
- Stichweh, Rudolf (2007): Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft - Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. In: Jens Aderhold und Olaf Kranz (Hg.): Intention und Funktion. Probleme der Vermittlung psychischer und sozialer Systeme. Wiesbaden: VS Verlag, S. 113–120.
- Strubelt, Wendelin (1973): Partizipation. In: Werner Fuchs, Rolf Klima, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 1. Aufl. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 494.
- Strubelt, Wendelin (1995): Partizipation. In: Werner Fuchs-Heinritz, Rüdiger Lautmann, Otthein Rammstedt und Hanns Wienold (Hg.): Lexikon zur Soziologie. 3. völlig neu bearbeitete und erweiterte Auflage, durchgesehener Nachdruck. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 489–490.
- Tänzer, Sandra (2010): Die Bedeutung der Voraussetzungen in der Lehrperson. In: Sandra Tänzer und Roland Lauterbach (Hg.): Sachunterricht begründet planen: Bedingungen, Entscheidungen, Modelle, Beispiele. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–76.
- Tent, Lothar; Witt, Matthias; Zschoche-Lieberum, Christiane; Bürger, Wolfgang (1991): Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 42 (5), S. 289–320.
- Thiem, Monika (2014): Inklusion: Der Index für Inklusion als Instrument für die praktische Umsetzung in Kindertageseinrichtungen. Hamburg: Bachelor + Master Publishing.
- Thole, Werner; Schrödter, Mark; Prengel, Annedore; Schuck, Karl-Dieter (2007): Die „Macht“ der Diagnostik - Chancen und Grenzen diagnostischer Rahmungen pädagogischen Denkens und Handelns. In: Micha Brumlik und Hans Merkens (Hg.): bildung. macht. gesellschaft. Opladen: Barbara Budrich, S. 315–327.
- Thomas, Bernd (2018): Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen. 5. Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, Matthias; Wischer, Beate (2007): Individuell fördern im Unterricht. Was wissen wir über Innere Differenzierung? In: *Pädagogik* 59 (12), S. 44–48.
- van Ackeren, Isabell; Klemm, Klaus; Kühn, Svenja Mareike (2015): Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. 3. Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- van Essen, Fabian (2013): Soziale Ungleichheit, Bildung und Habitus. Möglichkeitsräume ehemaliger Förder-schüler. Wiesbaden: Springer VS.
- vds-Landesverband Mecklenburg-Vorpommern (2012): Ergebnisse der Arbeitsgruppe zum Themenfeld 1 (Stand 14.3.2012). Online verfügbar unter http://www.verband-sonderpaedagogik.de/vds-mv/AG1_-_Inklusionsbegriff.pdf, zuletzt geprüft am 23.09.2013.
- Veber, Marcel (2015): Potenzialorientierung – Weg und Ziel Inklusiver Bildung. In: *Schulpädagogik heute* 6 (12).
- Veber, Marcel; Benölken, Ralf; Pfitzner, Michael (Hg.) (2018 i.E.): Potenzialorientierte Förderung in den Fach-didaktiken. Münster: Waxmann.

- Veber, Marcel; Fischer, Christian (2016): Individuelle Förderung in Inklusiver Bildung – eine potenzial-orientierte Verortung. In: Bettina Amrhein (Hg.): Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 98–117.
- Wagner, Bernd (2010): Anerkennung und Inklusion. Grundlagen der interkulturellen Bildung im Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de (14). Online verfügbar unter <https://www2.hu-berlin.de/wsu/ebeneI/superworte/inklusion/anerk.pdf>, zuletzt geprüft am 30.05.2018.
- Walgenbach, Katharina; Pfahl, Lisa (2017): Intersektionalität. In: Thorsten Bohl, Jürgen Budde und Markus Rieger-Ladich (Hg.): Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. Grundlagentheoretische Beiträge, empirische Befunde und didaktische Reflexionen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB, S. 141–158.
- Wapler, Friederike (2016): Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen zwischen Paternalismus, Kindeswohl und Kindeswillen - Anmerkungen zu den Reckahner Reflexionen aus juristischer Sicht. Online verfügbar unter <http://www.rochow-museum.de/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html>, zuletzt geprüft am 25.05.2018.
- Watkins, Amanda (2012): Inklusionsorientierte Lehrerbildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online verfügbar unter <http://schulentwicklung.uni-frankfurt.de/web/pdfs/Profile-of-Inclusive-Teachers-DE%20end.pdf>, zuletzt geprüft am 01.11.2013.
- Weber, Susanne Maria; Göhlich, Michael; Schröer, Andreas; Macha, Hildegard; Fahrenwald, Claudia (2013): Organisation und Partizipation – interdisziplinäre Verhältnisbestimmungen und organisationspädagogische Perspektiven. In: Susanne Maria Weber, Michael Göhlich, Andreas Schröer, Claudia Fahrenwald und Hildegard Macha (Hg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik. Wiesbaden: Springer VS, S. 9–28.
- Weinert, Franz E. (2000): Lehren und Lernen für die Zukunft – Ansprüche an das Lernen in der Schule. In: *Pädagogische Nachrichten Rheinland-Pfalz* (2), S. 1–16.
- Wember, Franz B. (2009): Individuelle Förderung – Kern der sonderpädagogischen Förderung und zentrales Instrument der Qualitätssicherung. In: Franz B. Wember und Stephan Prändl (Hg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München & Basel: Reinhardt Verlag, S. 89–108.
- Werning, Rolf; Arndt, Ann-Katrin (2013): Vorwort. In: Rolf Werning und Ann-Katrin Arndt (Hg.): Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 7–9.
- Werning, Rolf; Avci-Werning, Meltem (2015): Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven. Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Wimmer, Michael (1996): Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens. In: Arno Combe und Werner Helsper (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 404–447.
- Winker, Gabriele; Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld: transcript.
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 51 (12), S. 492–503.
- Wocken, Hans (2005): Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchung von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Forschungsbericht. Online verfügbar unter <http://bidok.uibk.ac.at/download/wocken-forschungsbericht.pdf>, zuletzt geprüft am 13.01.2009.
- Wocken, Hans (2007): Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für „optimale Förderung“. In: Irene Demmer-Dieckmann und Annette Textor (Hg.): Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 35–60.
- Wocken, Hans (2012): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. In: Hans Wocken (Hg.): Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen - Baupläne - Bausteine. 3. Aufl. Hamburg: Feldhaus, S. 59–90.
- Wolgast, Eike (2009): Geschichte der Menschen- und Bürgerrechte. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ziemen, Kerstin (2012): Inklusion. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Inklusion-Lexikon.
- Ziemen, Kerstin (2017a): Inklusion. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 101–102.
- Ziemen, Kerstin (2017b): Inklusive Didaktik. In: Kerstin Ziemen (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 107–109.

- Zikowsky, Gerd (1975): Wie erfolgreich ist die schulische Rehabilitation der Lernbehinderten in der Sonder-schule? In: Otto Böhm und Hans-Peter Langfeldt (Hg.): Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule. Band 1: Lehrer - Schüler - Schullaufbahn. Bonn: Dürr, S. 138–149.
- Zöllner, Jürgen (2003): Der Preis der Freiheit ist die Verantwortung. In: Nelson Killius, Jürgen Kluge und Linda Reisch (Hg.): Die Bildung der Zukunft. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 274–278.

ANHANG A – Übersicht über die zum Verfahren eingereichten sowie weiterführende themenbezogene Publikationen des Autors

Publikationsauswahl als Grundlage einer kumulativen Dissertation mit dem Titel

„Beiträge zur Entwicklung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik unter besonderer Berücksichtigung von Fragen der Unterrichtsplanung, diagnostischen Handlungs- und Fragen der Schüler*innenpartizipation“

im Bereich Erziehungswissenschaften gemäß § 9 Absatz 5 (a, b, c) der Promotionsordnung
der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Gegenstand der kumulativen Dissertation sind Beiträge zur Entwicklung einer Sachunterrichtsdidaktik zur Unterstützung schulischer Inklusion aus mehreren Perspektiven. Mit den Themen(komplexen) Diagnostik (II) und Partizipation (III) werden grundlegende Prinzipien für eine inklusionsorientierte Unterrichtsplanung im Sachunterricht aufgegriffen, bearbeitet und miteinander verbunden. Die Bedeutung dieser beiden ausgewählten Prinzipien wird im Rahmen konzeptioneller Arbeiten zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik sowie zur Entwicklung eines konkreten Modells zur Unterstützung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsplanung (Themenkomplex I) expliziert. Anhand eines perspektivübergreifenden sowie eines perspektivbezogenen Themas des Sachunterrichts (Themenkomplex IV) werden die theoretischen Arbeiten konkretisiert bzw. mit inhaltlichen und fachwissenschaftlichen Aspekten verbunden. Mit einem empirischen Teil (Themenkomplex V) wird die in den letzten Jahren herausgearbeitete besondere Bedeutung von Lehrkräftekognitionen (z.B. Einstellungen) aufgegriffen und fachbezogen empirisch bearbeitet. Dabei wird ein eigens entwickeltes Instrument (Fragebogen) für eine empirisch ausgerichtete inklusionsbezogene, sachunterrichtsdidaktische Forschung in Auszügen dargestellt.

Im Kontext der angeführten Schwerpunkte wird auf unterschiedliche Weise die besondere Anschlussfähigkeit des Faches Sachunterricht zur Realisierung von schulischer Inklusion verdeutlicht: Einerseits aufgrund der didaktisch-methodischen Tradition und Anlage des Faches, andererseits aufgrund des Umstandes, dass Inklusion anhand verschiedener fachlicher Gegenstände

ein implizites und explizites Thema eines zeitgemäßen Sachunterrichts sein kann. Zudem werden notwendige Entwicklungsschritte innerhalb des Sachunterrichts und seiner Didaktik thematisiert, die der Sachunterricht auf seinem Weg zur Inklusion zu bearbeiten hat. Gerahmt werden die angeführten Publikationen u.a. von einer theoretischen Auseinandersetzung mit dem Thema schulische Inklusion und einer Reflexion der inklusionspädagogischen fachdidaktischen Entwicklungen im Sachunterricht innerhalb der letzten etwa fünfzehn Jahre.

Die eingereichten Texte, die in vollem Umfang im separaten Anhang B zu finden sind, verstehen sich insgesamt als konzeptionelle Arbeiten im Interesse einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik.

Tab. 7: Übersicht über die zum Verfahren eingereichten sowie weiterführende Publikationen

| Themenkomplex I: „Zur Konzeption inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik“ | | | |
|--|------------------------|--------------------------------|--|
| Gebauer, M. & Simon, T. (2012) ¹ : Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten) | Zeitschriftenartikel | peer-reviewed | |
| Simon, T. (2015) ² : Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Liebers, K., Landwehr, B., Marquardt, A. & Schlotter, K. (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Forschungsbezogene Beiträge. Wiesbaden: Springer VS, S. 229-234 | Beitrag in Tagungsband | Review durch Herausgeber*innen | |
| Simon, T. (2018): Potenzialorientierung, Sachunterricht(sdidaktik) und Inklusion. Erscheint in: Veber, M., Benölken, R. & Pfitzner, M. (Hrsg.): Potenzialorientierte Förderung in den Fachdidaktiken. Münster: Waxmann (eingereicht, ca. 58.000 Zeichen) | Beitrag in Sammelband | Review durch Herausgeber*innen | |
| Weitere/weiterführende, nicht zum Promotionsverfahren eingereichte Publikationen: | | | |
| Gebauer, M. & Simon, T. (2012): Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2012) (ca. 37.500 Zeichen) | | | |
| Simon, T. (2013): Lehrer für eine (Grund-)Schule für alle ausbilden – Beiträge zu einer veränderten Ausbildungspraxis am Beispiel des Sachunterrichts. In: Sache, Wort, Zahl, 137/41. Jg., S. 57-59 | | | |
| Simon, T. (2015): Sachunterrichts-Lehrer_innen für eine (Grund)Schule für alle ausbilden. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 350-355 | | | |
| Simon, T. (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 | | | |
| Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017): Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In: Ziemen, K. (Hrsg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 124-125 | | | |
| Simon, T. (2017): Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In: Giest, H., Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 177-184 | | | |
| Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.) (2018): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (im Erscheinen) | | | |

- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 10-25
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018): Literaturübersicht zum Zusammenhang Inklusion und Sachunterricht. Erscheint in: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 124-133
- Simon, T. & Simon, J. (2019): Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. Erscheint in: Rumpf, D. & Winter, S. (Hrsg.): Perspektiven der Kinder in den Unterricht holen – Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit. Wiesbaden: Springer VS (eingereicht, ca. 32.000 Zeichen)
- Simon, T. (2019): Vielperspektivität und Partizipation als interdependente, konstitutive Merkmale einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik. Erscheint in: Siebach, M., Simon, J. & Simon, T. (Hrsg.): Ich und Welt verknüpfen. Allgemeinbildung, Vielperspektivität, Partizipation und Inklusion im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag (eingereicht, ca. 27.000 Zeichen)
- Pech, D. & Simon, T. (2019): Sachunterricht. In: Frohn, J., Moser, V., Pech, D. & Brodesser, E. (Hrsg.): Didaktische Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen
Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung)

Themenkomplex II: „Diagnostik und inklusionspädagogisches Handeln im Sachunterricht“

| | | |
|---|--------------------------|----------------------------------|
| Simon, J. & Simon, T. (2013) ¹ : Inklusive Diagnostik – Wesenszüge und Abgrenzung von traditionellen "Grundkonzepten" diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4 (2013) (ca. 42.800 Zeichen) | Zeitschriften- artikel | peer-reviewed |
| Simon, T. (2014) ^{1,2} : Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In: Bernhardt, N., Hauser, M., Poppe, F. & Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 238-243 | Beitrag in Ta- gungsbuch | peer-reviewed |
| Simon, T. & Geiling, U. (2016): Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion – Ansprüche und Widersprüche auf der Suche nach angemessenen Handlungspraktiken. In: Böing, U. & Köpfer, A. (Hrsg.): Be-Hinderung der Teilhabe. Soziale, politische und institutionelle Herausforderungen inklusiver Bildungsräume. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 199-208 | Beitrag in Ta- gungsbuch | Review durch Herausge- ber*innen |

Weitere/weiterführende, nicht zum Promotionsverfahren eingereichte Publikationen:

- Hinz, A., Geiling, U. & Simon, T. (2014): Response-To-Intervention – (k)ein inklusiver Ansatz? In: Bernhardt, N., Hauser, M., Poppe, F. & Schuppener, S. (Hrsg.): Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik. Bad Heilbrunn: Kinkhardt, S. 135-140
- Simon, T. (2015): Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 3 (2015) (ca. 58.300 Zeichen)
- Seitz, S. & Simon, T. (2018): Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 80-95

| Themenkomplex III: „Partizipation als Aspekt inklusiver Schule und (Sachunterrichts-)Didaktik“ | | | |
|---|------------------------|---------------|--|
| Simon, T. (2015) ² : Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Exemplarische Implikationen ihrer Wahrung für die (Um)Gestaltung des Lebens- und Lernraumes Schule. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-203 | Beitrag in Tagungsband | peer-reviewed | |
| Simon, T. & Hershkovich, M. (2016): Democracy as basis of ‚good‘ and inclusion-orientated schools. In: Schulpädagogik heute, H. 13/2016, 7. Jg. (ca. 47.800 Zeichen) | Zeitschriftenartikel | peer-reviewed | |
| Simon, T. (2018) ² : Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. In: Feyerer, E., Prammer, W., Prammer-Semmler, E., Kladnik, C., Leibetseder, M. & Wimberger, R. (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 123-128 | Beitrag in Sammelband | peer-reviewed | |
| Weitere/weiterführende, nicht zum Promotionsverfahren eingereichte Publikationen: | | | |
| Simon, T. & Hershkovich, M. (2016): Demokratie als Basis ‚guter‘ und inklusionsorientierter Schulen. In: Moegling, K., Hund-Göschel, G. & Hadeler, S. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 1: Konzeptionelle Überlegungen und Diskussion. Immenhausen: Prolog Verlag, S. 219-236 | | | |
| Hershkovich, M. & Simon, T. (2016): Every voice counts – The Democratic School Hadera (Israel) as an example of a profound humanization and democratization of school. In: Schulpädagogik heute, H. 13/2016, 7. Jg. (ca. 17.900 Zeichen) | | | |
| Hershkovich, M. & Simon, T. (2016): Jede Stimme zählt – Die Demokratische Schule Hadera als Beispiel einer tiefgreifenden Humanisierung und Demokratisierung von Schule. In: Hund-Göschel, G., Hadeler, S. & Moegling, K. (Hrsg.): Was sind gute Schulen? Teil 2: Schulprofile und Unterrichtspraxis. Immenhausen: Prolog Verlag, S. 22-28 | | | |
| Achenbach, C. & Simon, T. (2017): Die Bundestagswahl. Wahlen – ein Thema für den Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift H. 302, 04/2017, S. 36-37 | | | |
| Hershkovich, M., Simon, J. & Simon, T. (2017): Menschenrechte, Demokratie, Partizipation und Inklusion – ein (fast) in Vergessenheit geratenes Wechselverhältnis? In: Kruschel, R. (Hrsg.): Menschenrechtsbasierte Bildung. Inklusive und Demokratische Lern- und Erfahrungswelten im Fokus. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 161-172 | | | |
| Simon, T. & Pech, D. (2018): Partizipation. In: Frohn, J. (Hrsg.): FDQI-HU-Glossar. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (ca. 9.800 Zeichen) | | | |
| Pech, D. & Simon, T. (2019): Partizipation. In: Frohn, J., Moser, V., Pech, D. & Brodesser, E. (Hrsg.): Didaktische Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung) | | | |
| Themenkomplex IV: „Zur inhaltlichen Konkretisierung inklusionsorientierten Sachunterrichts“ | | | |
| Simon, T. (2013) ¹ : Gesundheitsförderung in der Schule und im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Ausgabe 19, Oktober 2013 (24 Seiten) | Zeitschriftenartikel | peer-reviewed | |

| | | |
|--|------------------------|--------------------------------|
| Simon, T. (2015): „Heimat“ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 21, Oktober 2015 (10 Seiten) | Zeitschriftenartikel | peer-reviewed |
| Weitere/weiterführende, nicht zum Promotionsverfahren eingereichte Publikationen: | | |
| Simon, T. & Kruschel, R. (2013): Gesundheitsförderung mithilfe des Index für Inklusion? In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 2 (2013) (ca. 95.300 Zeichen) | | |
| Simon, T. (2014): Gesundheitsförderung durch Inklusion – Inklusion durch Gesundheitsförderung? In: Sache, Wort, Zahl, 144/42. Jg., S. 50-52 | | |
| Achenbach, C. & Simon, T. (2017): Die Bundestagswahl. Wahlen – ein Thema für den Sachunterricht. In: Die Grundschulzeitschrift H. 302, 04/2017, S. 36-37 | | |
| Themenkomplex V: „Empirische Zugänge zur Fundierung einer inklusionsorientierten Sachunterrichtsdidaktik sowie zur inklusionsorientierten Lehrkräftebildung“ | | |
| Simon, T. (2015): Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In: Michalik, K., Giest, H. & Fischer, H.-J. (Hrsg.): Bildung im und durch Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261-267 | Beitrag in Tagungsband | Review durch Herausgeber*innen |
| Simon, T. (2018) ² : INSL – Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. Erscheint in: Stiller, J., Laschke, C., Nesyba, T. & Salaschek, U. (Hrsg.): Berlin Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung 2018. Frankfurt: Peter Lang (eingereicht, ca. 50.000 Zeichen) | Beitrag in Tagungsband | peer-reviewed |
| Simon, T. (2019): Explizite Einstellungen angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte zu Heterogenität. Theoretische Perspektiven und empirische Befunde aus einer quantitativen Querschnittsstudie in mehreren Bundesländern. Erscheint in: Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (eingereicht, ca. 39.000 Zeichen) | Beitrag in Tagungsband | Review durch Herausgeber*innen |
| Weitere/weiterführende, nicht zum Promotionsverfahren eingereichte Publikationen: | | |
| Simon, T. (2015): Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In: Schnell, I. (Hrsg.): Herausforderung Inklusion-Theoriebildung und Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-99 | | |
| Simon, T. (2018): Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierendem Homogenisierungsdenken. Einreichung geplant bei: Zeitschrift für Inklusion Online | | |
| Simon, T. & Schmitz, L. (2018): Adaptive Lehrkompetenz – kritische Reflexion des Konstruktions und Vorstellung eines empirischen Instrumentes zur Messung inklusionsorientierter adaptiver Lehrkompetenz. Einreichung geplant bei: Zeitschrift für Inklusion Online | | |
| Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2018): Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte an der Humboldt-Universität zu Berlin (FDQI-HU). Skalenhandbuch zu den Konstrukten Inklusionsverständnis, Heterogenitätssensibilität, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen in Bezug auf das Unterrichten heterogener Lerngruppen und adaptive Lehrkompetenz. Berlin: Humboldt-Universität zu Berlin (im Erscheinen) | | |

-
- Schmitz, L. & Simon, T. (2019): Heterogenitätssensibilität im Längsschnitt. In: Frohn, J., Moser, V., Pech, D. & Brodesser, E. (Hrsg.): Didaktische Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung)
- Schmitz, L., Simon, T. & Pant, H. A. (2019): Entwicklung und Erprobung des FDQI-HU-Messinstruments. In: Frohn, J., Moser, V., Pech, D. & Brodesser, E. (Hrsg.): Didaktische Grundlagen für inklusives Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (in Vorbereitung)

¹ Gemäß § 9 Absatz 5 wird beantragt diese vor dem Zeitpunkt der Zulassung zur Promotion entstandene Publikation im Rahmen des Promotionsverfahrens zuzulassen.

² Bei dieser Publikation handelt es sich um eine stark verdichtete schriftliche Fassung eines Vortrages, der auf einer Fachkonferenz gehalten wurde.

Einzelnen Publikationen zugrundeliegende Vorträge auf Fachkonferenzen

- Simon, T. (2013): Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. Vortrag im Rahmen der 27. Internationalen Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen „Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik“, 20.-23.02.2013, Leipzig
- Simon, T. (2014): Kinderrechte als Fundament inklusiver (Schul)Pädagogik. Vortrag im Rahmen der 28. Internationalen Jahrestagung der Integrations-/Inklusionsforscher_innen „Zur Logik der Widrigkeiten – Theoriefundamente der Inklusion“, 19.-22.02.2014, Naurod
- Simon, T. (2014): Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. Vortrag im Rahmen der 23. Jahrestagung der Kommission Grundschaftsforschung und Pädagogik der Primarstufe der DGfE, Sektion Schulpädagogik „Lernprozessbegleitung und adaptive Lerngelegenheiten im Unterricht der Grundschule“, 29.09.-01.10.2014, Leipzig
- Simon, T. (2017): Demokratische Partizipation als Qualitäts-, Struktur- und Prozessmerkmal inklusiver Institutionen. Vortrag im Rahmen der 31. Internationalen Jahrestagung der Integrations- und Inklusionsforscher*innen "System. Wandel. Entwicklung.", 22.-25.02.2017, Linz
- Simon, T. (2017): Inklusion aus Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrkräfte. Einblicke in eine quantitative Querschnittsstudie. Vortrag im Rahmen der Tagung „Berlin-Brandenburger Beiträge zur Bildungsforschung (BBB)“, 20.-22.03.2017, Berlin

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

gemäß § 11 (3) der Promotionsordnung der Fakultät für Kulturwissenschaften der Universität Paderborn

Hiermit versichere ich,

dass die vorgelegte Arbeit selbstständig und ohne Benutzung anderer als der in der Arbeit angegebenen Hilfsmittel angefertigt wurde; dass die Arbeit bisher weder im In- noch Ausland in gleicher oder ähnlicher Form einer anderen Prüfungsbehörde vorgelegt wurde; dass ich weder früher oder gleichzeitig ein Promotionsverfahren bei einer anderen Hochschule oder bei einer anderen Fakultät beantragt habe.

Halle (Saale)/Paderborn, 11.07.2018

Toni Simon