

Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht

Der folgende Beitrag versucht, Verbindungen zwischen Sachunterricht und Inklusion aufzuzeigen. Der Darstellung aktueller Entwicklungen durch die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und einer Definition von Inklusion folgt eine kurze Auseinandersetzung mit dem bisherigen Forschungsstand. Im Anschluss werden Fragen der Inklusion und Fachdidaktik zueinander in Beziehung gesetzt. Am Beispiel der interkulturellen Pädagogik soll weiterhin verdeutlicht werden, inwiefern in der Sachunterrichtsdidaktik bereits inklusive Tendenzen erkennbar sind. Exemplarisch für die Umsetzung inklusiver Entwicklungen werden Ergebnisse der Evaluation der flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg aufgezeigt, wobei in diesem Punkt weiterhin auf das Problem der Kategorisierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingegangen wird. Nachdem auf die Notwendigkeit diagnostischer Kompetenzen im Sachunterricht Bezug genommen wurde, sollen abschließend Probleme und Chancen bei der Umsetzung von Inklusion dargestellt werden.

Ich möchte dabei vor allem auf bereits bestehende Verknüpfungen aufmerksam machen und diese kurz darstellen. Es wurde in den meisten Fällen die Begrifflichkeit „Inklusion“ gewählt, die jedoch Aspekte der Integration und allgemeinen Sonderpädagogik einschließen.

Einleitung: Lernvoraussetzungen im inklusiven Sachunterricht

In der Literatur zum Sachunterricht scheint darüber Einigkeit zu herrschen, dass die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer unterschiedlichen Biografien heterogen sind und das Aufgreifen dieser einen wichtigen Ausgangspunkt für gelingendes Lernen darstellt (vgl. z. B. Kaiser 1997; Kaiser 2006a; Martschinke/ Kopp 2007; Faust 2008; Seitz 2007, 2008).

Dieser Konsens ermöglicht einen Anschluss an die Inklusionsdebatte, die im Bereich der (Sonder-)Pädagogik geführt wird, da Kinder mit Beeinträchtigung(en) diese heterogenen Lernvoraussetzungen ebenso mitbringen. Martschinke und Kopp beispielsweise zeigen bereits mögliche Verknüpfungen zwischen den heterogenen Lernvoraussetzungen und neuen Unterrichtsformen auf und gehen hier auch von einem gemeinsamen Unterricht für alle Kinder aus (vgl. Martschinke/ Kopp 2007). Eine Recherche zur Verbindung sonderpädagogischer Aspekte und Sachunterricht führt jedoch quantitativ nicht zu großen Erfolgen, im Detail lassen sich jedoch zahlreiche Aspekte, Hinweise und Hilfestellungen finden, die für die Gestaltung eines inklusiven Sachunterrichts wichtig sind.

Im Folgenden sollen zunächst ausgehend von der UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderungen die Begriffe Integration und Inklusion erläutert werden.

Integration und Inklusion – eine begriffliche Annäherung

Durch die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, die am 13. Dezember 2006 von der UN-Vollversammlung beschlossen wurde, ist das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen in Artikel 24 im englischen Original eindeutig definiert. Danach sind die Vertragsstaaten völkerrechtlich verpflichtet, das Recht auf Bildung für Menschen mit Behinderungen ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit in einem inklusiven Bildungssystem zu gewährleisten“ (Schumann 2009).

Langfristig muss der Gedanke der Inklusion umgesetzt werden, da die UN-Konvention keinen anderen Weg mehr zulässt. Hier zeigen sich jedoch Probleme in der Umsetzung, die bereits bei der Übersetzung dieser Konvention begannen. Außerdem können die Vorgaben unterschiedlich ausgelegt werden, so dass die praktische Umsetzung unterschiedlich aussieht. Schumann weist darauf hin, dass es hinlänglich bekannt ist, dass ein inklusives Schulsystem nicht das Ziel der 16 Kultusminister Deutschlands ist (Schumann 2009). Bereits in der Salamanca-Erklärung von 1994 wurde die Bezeichnung „inclusive education“ mit „Integration“ übersetzt. Diese Problematik hat sich bei der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen fortgesetzt, da die Übersetzung in „Inklusion“ gravierende Veränderungen nach sich ziehen würde (vgl. Hinz 2009, S. 171). „Der Integrationsbegriff sollte die Konvention anschlussfähig erscheinen lassen an die deutschen Schulverhältnisse“ (Schumann 2009).

Letztlich konstatiert Schumann aber, dass das deutsche Schulsystem mit der eigentlichen Forderung nach Inklusion der UN-Konvention nicht kompatibel ist (vgl. Schumann 2009). Hinz macht hier deutlich, dass bei einer Übersetzung in „Inklusion“ das selektive Schulsystem nicht mehr tabuisiert werden könnte (Hinz 2009, S. 171). Für eine alternative Übersetzung hat der Verein für Menschenrechte und Gleichstellung Behinderter eine so genannte Schattenübersetzung herausgegeben¹.

Die Begriffe Integration und Inklusion sind bereits mehrfach genannt worden. Es soll nun herausgearbeitet werden, was genau unter Inklusion verstanden werden kann, und worin der Unterschied zur Integration besteht.

Sander weist darauf hin, dass der Inklusionsbegriff eine Weiterentwicklung des Integrationsgedankens darstellt, jedoch unklar ist, was darunter genau zu verstehen ist (vgl. Sander 2004, S. 240). Bezüglich des beschriebenen Problems macht Hinz deutlich, dass durch eine richtige Übersetzung tatsächliche (Ver-) Änderungen aufgrund der eigentlich mit dem Begriffswechsel verbundenen Implikationen notwendig gewesen wären, wie bspw. eine Umstrukturierung unseres selektiven Schulsystems (vgl. Hinz 2009, S. 171).

Hinsichtlich der praktischen Umsetzung von Integration wird deutlich, dass diese oftmals eingeschränkt wurde und wird, indem die sonderpädagogische Unterstützung sich ausschließlich auf das zu integrierende Kind beschränkte, der Unterricht hingegen traditionell weiter verlief und die Mitschüler in die Förderung nicht einbezog. Diese Fehlentwicklung kann letztlich zu Aussonderung führen, wenn „das behinderte Kind“ durch die Integration in eine Außenseiterrolle gerät oder Integration beispielsweise nur dann umgesetzt wird, wenn das Kind zielgleich unterrichtet werden kann, alle anderen Kinder mit Beeinträchtigung jedoch ausgesondert werden (vgl. Sander 2004, S. 241; Hinz 2009, S. 174f.).

Inklusion wird nun bei einigen Fachleuten als eine den Grundgedanken entsprechend realisierte Form der Integration verstanden.

Weiterführend wird der Unterricht jedoch durch Inklusion so verändert, dass „die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet wird, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit. Die Akzeptanz der Unterschiede steht im Zentrum. Daher treten in einer inklusiven Klasse neben den behinderten Kindern auch andere Kinder mit ihren besonderen pädagogischen Bedürfnissen verstärkt in den Blick der Lehrpersonen, einschließlich der Kinder mit besonderen Stärken“ (Sander 2004, S. 242). Folglich rücken alle Kinder in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit.

„Die so genannte Allgemeine Pädagogik muss endlich die Verschiedenheit der Kinder anerkennen und darauf aufbauen, dann fällt inklusive Pädagogik mit der wirklich allgemeinen Pädagogik zusammen“ (Sander 2004, S. 242; vgl. auch Werning/ Avci-Werning/ Löser 2009, S. 19).

Sander konstatiert, dass Deutschland von einer so verstandenen Inklusion jedoch noch weit entfernt ist. Dabei stellt Inklusion nicht den letzten Schritt der Entwicklung dar, sondern versteht vielmehr „Vielfalt als Normalfall“ (Sander 2004, S. 243). Die Stufe impliziert eine Selbstverständlichkeit von Inklusion, sodass „der Begriff [...] Inklusion in einer fernerer Zukunft vergessen werden“ (Sander 2004, 243) kann. Diese und die vorherige Inklusionsstufe setzen jedoch Veränderungen innerhalb des gesamten Bildungswesens voraus. Auch nach Werning, Avci-Werning und Löser betrifft Inklusion die Schulentwicklung (vgl. 2009, S. 21), wobei sich darüber streiten lässt, ob dieser Aspekt nicht auch schon bei der vorherigen Integrationsdiskussion eine Rolle spielte.

Ebenso macht Hinz deutlich, dass Inklusion alle Heterogenitätsdimensionen berücksichtigt bzw. sogar berücksichtigen muss (vgl. Hinz 2009, S. 171). Dabei steht eine solche Ansicht der bekannten Zwei-Gruppen-Theorie entgegen, die nach Ansicht Hinz' die einzelne Person nicht ausreichend beachtet.

Aus einem solchen Verständnis ergeben sich fast selbsterklärend ebenso methodisch-didaktische Änderungen für den Unterricht: Akzeptanz der Unterschiede und Unterstützung der Individualität verbietet den „Versuch, alle zur gleichen Zeit das Gleiche zu lehren“ (Sander 2004, S. 243). Praktisch bedeutet das, dass auf Methoden zurück gegriffen werden muss, die zieldifferentes Lernen möglich machen. Dies wird durch ein individualisiertes Curriculum ermöglicht. Die damit verbundenen administrativen Probleme werden an späterer Stelle kurz dargestellt.

Ein grundlegendes Problem der Begrifflichkeiten ist, dass Integrationspädagogik nach wie vor in das Aufgabengebiet der Sonderpädagogik fällt bzw. ihr zugerechnet wird (vgl. Hinz 2009, S. 172), woraus deutlich wird, wie weit man noch davon entfernt ist, integrative/inklusive Pädagogik als allgemeine Pädagogik zu bezeichnen bzw. ineinander übergehen zu lassen. Zur Realisierung einer inklusiven Pädagogik sind Unterstützungssysteme unerlässlich, diese sollten jedoch nicht gruppenkategorial angelegt sein, sondern jeder Schülerin und jedem Schüler zustehen. Dabei geht es nicht mehr darum, für ein bestimmtes Klientel zuständig zu sein, sondern stattdessen sich an einer „auf bestimmte Situationen gerichteten Spezialisierung“ (Hinz 2009, S. 174) zu orientieren.

1 Die Schattenübersetzung ist verfügbar über: <http://www.netzwerk-artikel-3.de/aktuel.php> [Zugriff: 30.08.2009]

Forschungsstand zu inklusivem Sachunterricht

Simone Seitz und Claudia Schomaker haben in ihren Arbeiten den Sachunterricht mit inklusiven Fragestellungen in Verbindung gebracht.

Simone Seitz wählt exemplarisch oft den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“, um bspw. Probleme in der Lehr-Lernforschung darzustellen. Das Lernfeld „Zeit“, als wichtiges Thema des Sachunterrichts, stand im Mittelpunkt der Untersuchung (vgl. Seitz 2005).

Claudia Schomaker beschreibt ästhetische Zugangsweisen in einem Sachunterricht für alle Kinder, die am Beispiel der Lebensweise von Schnecken dargestellt werden (vgl. Schomaker 2007).

Die untersuchten Lerngruppen beider Arbeiten waren heterogen (verschiedene Förderschwerpunkte und Kinder ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf), so dass hier bedeutende Erkenntnisse für die inklusive Didaktik ersichtlich werden.

Für weitere Forschungsvorhaben sind vor allem die Konzeption der „Symbolischen Lernumgebungen“ (Seitz 2005) und die „Struktur der ästhetisch-situierten Lernräume“ (Schomaker 2007) essentiell, da diese es ermöglichen, alle Kinder in den Forschungsprozess einzubeziehen. Nicht zuletzt liefert Schomaker didaktische Leitlinien für ästhetische Zugangsweisen, „die Ausgangspunkt eigener didaktischer Umsetzungen sein können“ (Schomaker 2007, S. 168). Beispielhaft wäre hier die Leitlinie 10 zu nennen: „Ästhetische Zugangsweisen beachten die affektive Beziehung zu Phänomenen.“ (Schomaker 2007, S. 173)

Inklusion und Fachdidaktik

Nachdem ein kurzer Überblick über den aktuellen Forschungsstand gegeben wurde, wird nun Bezug zu fachdidaktischen Fragestellungen genommen.

Wie bereits beschrieben gibt es quantitativ noch nicht viele Arbeiten, die eine Verbindung zwischen Sachunterricht und Inklusion thematisieren. Das Problem besteht jedoch nicht nur innerhalb des Sachunterrichts, denn auch in der Literatur zur Integration/Inklusion finden sich kaum Beiträge zur Didaktik, ebenso ist es bei der Fachdidaktik (für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: vgl. Willmann 2006). Es ist demnach eine Annäherung von beiden Seiten notwendig, so dass eine übergreifende inklusive (Fach-)Didaktik entwickelt werden kann. Dieses Thema beschreibt Seitz in einem Beitrag als Forschungslücke (vgl. Seitz 2004b) und verdeutlicht dies am Beispiel des Sachunterrichts. Es gibt viele Fragen, die noch zu klären sind, z. B. wie sich die „problematischen Vorgaben der Lehrpläne auf die Planung von Gemeinsamem Unterricht und die durchgeführte Praxis in Grundschulen auswirken. Darüber hinaus ist aber auch zu fragen, in welcher Weise sich das Verhältnis zwischen den Vorgaben und dem Lerngegenstand aus der Sicht verschiedener Kinder zeigt“ (Seitz 2004b, S. 219). Allgemein betrachtet fällt bei der Diskussion um Inklusion auf, dass hier verstärkt die Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung Berücksichtigung finden, andere Förderschwerpunkte, wie z. B. geistige Entwicklung, seltener diskutiert werden (vgl. Seitz 2004b, S. 222), was auch aktuelle Zahlen belegen: In Deutschland haben 86,12% aller integrierten Schülerinnen und Schüler den Förderschwerpunkt Lernen, Sprache oder emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Zahlen des Statistischen Bundesamtes; Prozentberechnung durch M.L.). Zusätzlich fällt auf, dass in Deutschland jeder kleinste Versuch der Integration auch als Integration gewertet wird (vgl. Sander 2004), so dass anzunehmen ist, dass „wirkliche“ Integration nur in wenigen Fällen umgesetzt wird.

„Die verschiedenen fachdidaktischen Diskurse hingegen beziehen sich konsequent auf die Regelschule und werden nahezu durchgehend geführt ohne sonderpädagogische oder gar inklusionspädagogische Fragestellungen wahrzunehmen“ (Seitz 2004b, S. 222).

Aus der benannten und beschriebenen Forschungslücke ergeben sich Probleme für die pädagogische Praxis, gleichzeitig können gute Ideen für den Unterricht nur durch weitere Forschung weitergegeben und theoretisch weiterentwickelt werden (vgl. Seitz 2004b, S. 228).

Bezug zur interkulturellen Pädagogik im Sachunterricht als Beispiel für Inklusion

Im Folgenden soll anhand der interkulturellen Pädagogik deutlich werden, dass es in der sachunterrichtlichen Diskussion bereits Themen gibt, die mit Gedanken der Inklusion in Verbindung gebracht wurden.

Entsprechend aktueller Zahlen des Statistischen Bundesamtes zum Schuljahr 2007/2008 ist bekannt, dass in den Förderschulen ausländische Kinder 14,94% ausmachen, wovon wiederum 56,59% allein im Förderschwerpunkt Lernen vertreten sind. Hierbei muss jedoch zwischen den alten und neuen Bundesländern unterschieden werden: Gleichwohl die prozentualen Anteile z. B. zwischen Brandenburg und Nordrhein-Westfalen ähnlich sind, gehen die tatsächlichen Zahlen weit auseinander. So sind in Brandenburg lediglich 90²

2 51 davon im Förderschwerpunkt Lernen.

ausländische Kinder an Förderschulen vertreten, in Nordrhein-Westfalen hingegen 20846³, woraus sich eine verstärkte Notwendigkeit zur Auseinandersetzung mit dieser Thematik ergibt.

Innerhalb Deutschlands sind 9,75% aller Schülerinnen und Schüler an Grundschulen nicht deutscher Staatsangehörigkeit (vgl. Zahlen des Statistischen Bundesamtes; Prozentberechnung durch M.L.).

Die Zahlen belegen, dass dieses Thema sowohl den Sachunterricht als auch die inklusive Didaktik tangiert. Hier besteht somit ein Anknüpfungspunkt zwischen Sonderpädagogik, Inklusion und Sachunterricht, da kulturelle und nationale Heterogenität in der entsprechenden Sachunterrichtsliteratur oft thematisiert wird und es auch entsprechende Perspektiven für eine interkulturelle Pädagogik im Sachunterricht gibt (vgl. z. B. Lange 2004, S. 127; Kaiser 2006b), auch wenn Gläser zuvor noch darauf verwies, dass interkulturelle Kompetenz zwar gefordert wird, dieser Begriff jedoch bis dato nicht gefüllt wurde (vgl. Gläser 2004, S. 109). Interessant erscheint in dem Zusammenhang, dass Kaiser in Anlehnung an Stengel-Rutkowski darauf aufmerksam macht, dass „der Begriff der interkulturellen Bildung an die Theorien der inklusiven Bildung“ (Kaiser 2006b, S. 6) anknüpft. Weiterhin wird konstatiert, dass interkultureller Sachunterricht inklusiv zu gestalten sei, d.h., dass die Konstruktion zweier Gruppen durch die Thematisierung verhindert werden muss, stattdessen eine Annäherung stattfinden soll. Handlungsorientierung wird hier als ein Mittel gesehen, dies zu verwirklichen (vgl. Kaiser 2006b, S. 11f.). Kaiser fordert eine inklusive Umsetzung des interkulturellen Sachunterrichts (Kaiser 2006b). Gläser macht deutlich, dass bezüglich der festzustellenden institutionellen Diskriminierung das Problem besteht, dass „ethnische Differenz in der Schule“ (Gläser 2004, S. 113) selbst hergestellt wird. Bei einer inklusiven Praxis werden alle Heterogenitätsdimensionen gleichermaßen betrachtet, so dass ebendiese Probleme der Überbetonung kultureller, ethnischer und sprachlicher Unterschiede vermieden werden.

Das Beispiel Flexible Schuleingangsphase (FLEX) in Brandenburg⁴ – Ein Versuch der Dekategorisierung

Es gibt neben dem Beispiel der interkulturellen Pädagogik jedoch, wie bereits angedeutet, auch in Deutschland Entwicklungen, die auf eine Verwirklichung des Inklusionsgedankens hoffen lassen. Diese stellt meines Erachtens die flexible Schuleingangsphase in Brandenburg dar, die bereits umfassend evaluiert wurde (vgl. Liebers/ Prengel/ Bieber 2008). Diese ist „charakterisiert durch die Einschulung aller schulpflichtigen und der vorzeitig in die Schule kommenden Kinder ohne vorherige Feststellung der Schulfähigkeit, den (weitgehenden) Verzicht auf Zurückstellungen, eine flexible Verweildauer zwischen einem und drei Jahren in den ersten beiden Jahrgangsstufen und die Integration von Unterstützungsmaßnahmen wie z.B. sozialpädagogische Förderung in der Grundschulklasse“ (Faust 2008, S. 20). Zentrales Merkmal für die flexible Schuleingangsphase ist der jahrgangsübergreifende Unterricht, der zwei Drittel des Unterrichts ausmachen sollte. Weiterhin sind SonderpädagogInnen beteiligt, wobei diese präventiv zum Einsatz kommen. Ihre Aufgaben sind die förderdiagnostische Lernbeobachtung⁵ und die Förderung. Damit soll verhindert werden, dass Kinder in den ersten beiden Schuljahren an eine Förderschule überwiesen werden (vgl. Adelmeier/ Liebers 2009, S. 160f.).

In der umfassenden Evaluation von Geiling u.a. fällt bspw. auf, dass die SonderpädagogInnen in den Klassen hauptsächlich für die „Kinder unter Förderdiagnostischer Lernbeobachtung“ und „das traditionelle Klientel der Förderschule“ zuständig sind, jedoch auch für „alle Kinder“ (Geiling u.a. 2009, S. 175). Weiterhin erscheint für eine inklusive Didaktik interessant, dass 79,7% aller in der flexiblen Schuleingangsphase arbeitenden SonderpädagogInnen die Einschätzung abgeben, dass durch den jahrgangsübergreifenden Unterricht alle Kinder profitieren, da hier eine gegenseitige Unterstützung charakteristisch ist. 64,1% sind der Auffassung, dass hier Voraussetzungen geschaffen werden, Lernschwierigkeiten zu kompensieren (vgl. Geiling u.a. 2009, S. 181). Hinsichtlich der Quantität der Feststellungen sonderpädagogischen Förderbedarfs bleibt festzuhalten, dass 13% der Befragten keine Antwort auf die Frage geben und somit unsicher in der Einschätzung sind. 48,6% geben an, dass sich keine Veränderungen durch die flexible Schuleingangsphase ergeben haben, 36,6% hingegen sind der Ansicht, dass es weniger Überweisungen gibt. Die Forschungsgruppe gibt hier jedoch an, dass die Antworten auf die Frage möglicherweise beeinflusst wurden, da das Ziel „Vermeidung sonderpädagogischer Feststellungsverfahren“ offen gelegt und evtl. sozial erwünscht geantwortet wurde (vgl. Geiling u.a., S. 191).

Auch bei der Evaluation wird auf das Problem des zielgleichen Unterrichts verwiesen, indem deutlich wird, dass es nach wie vor eine Grenzziehung der Verantwortlichkeit für Kinder mit Förderbedarf gibt. Es geht hier vor allem um den Förderschwerpunkt Lernen. Neben diesem Förderschwerpunkt werden noch die

3 12120 davon im Förderschwerpunkt Lernen.

4 Einführende Erläuterungen, wie die flexible Schuleingangsphase in Brandenburg gestaltet wird (z.B. auch Informationen dazu, welche Methoden bevorzugt eingesetzt werden sollten), finden sich unter: <http://www.learnline.de/angebote/flex/>. Auf dieser Seite können alle Handbücher heruntergeladen werden.

5 „Kinder mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Verhalten und Sprache erhalten kein Feststellungsverfahren – es gibt eine förderdiagnostische Lernbeobachtung und Förderung durch multiprofessionelle Teams“ (FLEX-Handbuch 1, S. 9).

Förderschwerpunkte Sprache und Verhalten⁶ angegeben, weiterhin nur die Bezeichnung „Andere“, worunter z.B. der Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ zu zählen ist (vgl. Geiling u.a. 2008, S. 194f.).

Bei den Unterrichtsmethoden fällt auf, dass 86% der Befragten frontale Methoden täglich einsetzen (vgl. Geiling u.a. 2008, S. 199).

Die Frage nach dem Zuständigkeitserleben der Grundschullehrkräfte bringt erfreuliche Ergebnisse: 83,4% fühlen sich auch für die Prävention von Lernschwierigkeiten zuständig, 86, 3% allgemein für Kinder mit vermutetem sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. Geiling u.a. 2008, S. 208).

Es schätzen jedoch zwei Drittel der Befragten ein, dass „eine besondere Form des Unterrichts für einzelne Kinder“ (Geiling u.a. 2008, S. 229) erforderlich ist, was z.B. damit begründet wird, dass die Grundschule dadurch entlastet werden würde und eine bessere Förderung der Kinder möglich wäre. Vor allem die Sonderpädagogen scheinen „häufiger als ihre Grundschulkolleginnen den Integrations- oder gar Inklusionsgedanken nur marginal verinnerlicht zu haben“ (Geiling u.a. 2008, S. 235).

Einführend wurde festgehalten, dass kein Feststellungsverfahren sonderpädagogischen Förderbedarfs stattfindet, da die förderdiagnostische Lernbeobachtung zum Einsatz kommen soll. Dem entgegen steht der Satz unter Punkt 4.5.2 im FLEX-Handbuch 1: „Die Sonderpädagogin wird hinzugezogen, um bereits bestehenden Förderbedarf zu ermitteln“ (FLEX-Handbuch 1, S. 11). Die Frage ist, wie dieser ermittelt wird.

„Für Kinder mit Förderbedarf im Bereich Sehen, Hören, körperlicher und geistiger Entwicklung werden Verfahren zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs gem. Abschnitt 3 Sonderpädagogik-Verordnung durchgeführt“ (FLEX-Handbuch 1, S. 14). Auch dieser Satz widerspricht dem Grundgedanken der Inklusion, eine „Schule für alle“ verwirklichen zu wollen.

Im zweiten Handbuch ist beispielsweise auffällig, dass sowohl von langsam lernenden und schneller lernenden Kindern die Rede ist. Diese Bezeichnung impliziert eine bestimmte Erwartungshaltung, die Inklusion so nicht teilen kann.

Der folgende Satz verstärkt die Kritik an der Umsetzung des Integrationsgedankens: „Sonderpädagogische Lehrkräfte richten (im Sinne des Subsidiaritätsprinzips) ihre Aktivitäten in besonderer Weise auf die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf aus, für deren Entwicklung die üblichen Fördermöglichkeiten der Grundschule nicht ausreichen“ (FLEX-Handbuch 6A, S. 4).

Hinsichtlich der Ansicht, dass Inklusion die gesamte Schulentwicklung betrifft, bleibt jedoch festzuhalten, dass Brandenburg hier mit gutem Beispiel voran geht, da die Veränderungen von ministerieller Seite ausgehen.

Der Sachunterricht spielt in den Vorschlägen zur Unterrichtsgestaltung eine wichtige Rolle. In den entsprechenden Handbüchern finden sich zahlreiche Planungen für Unterrichtseinheiten (vgl. FLEX-Handbuch 2a, S. 37, S. 40; Handbuch 2b, S. 59, S. 71, S. 73).

Auch wenn es in der Gestaltung der flexiblen Schuleingangsphase noch Verbesserungsmöglichkeiten gibt, wird deutlich, dass ein Umdenken notwendig ist.

Besonders erscheinen vor allem die grundlegenden Änderungen: So findet hier vorerst keine Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs statt, sondern es wird vielmehr versucht, diesen präventiv vorzubeugen. Der Sachunterricht kann hierbei eine entscheidende Rolle spielen und wird in den Unterrichtsbeispielen auch zahlreich berücksichtigt.

Eine solcher Versuch einer dekategorisierenden Vorgehensweise hat den Vorteil, dass damit soziale Ausgrenzung, die durch eine Etikettierung hervorgerufen werden könnte, verhindert werden kann (vgl. Lindmeier 2005, S. 136).

Dem gegenüber steht eigentlich das Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma, das aber in der flexiblen Schuleingangsphase umgangen wird, da der Sonderpädagoge präventiv zum Einsatz kommt. Lindmeier weist weiter darauf hin, dass „der Rückgriff auf Heterogenität [...] demnach zwar die Anerkennung der Persönlichkeit jedes Kindes erleichtern [kann], nicht aber die Notwendigkeit einer genauen Bestimmung dessen ersetzen [kann], in welcher Situation welche Kinder in welcher Weise Unterstützung benötigen“ (Lindmeier 2005, S. 142). Alternativ zur Bezeichnung „sonderpädagogischer Förderbedarf“ schlägt sie „erschwerter Erziehungs- und Bildungssituationen“ vor, wobei hier neben der Rolle des Kindes auch viele weitere Faktoren Berücksichtigung finden. Diese Bezeichnung soll jedoch keine neue Kategorisierung ermöglichen, gleichwohl verschiedene solcher erschwerter Erziehungs- und Bildungssituationen gebündelt werden können, die dann in einem zusammengestellten Fachteam bearbeitet werden. Somit entfallen das Feststellungsverfahren und damit verbundene Stigmatisierungen, da konkrete Situationen und nicht wie bisher situationsunabhängige Klassifikationen im Mittelpunkt stehen (vgl. Lindmeier 2005, S. 144ff.).

Kategorien sind innerhalb einer Wissenschaft jedoch unverzichtbar, da diese „eine Verständigung innerhalb der ‚scientific community‘“ (Lindmeier 2005, S. 135) ermöglichen.

⁶ entspricht „Emotionale und soziale Entwicklung“.

Diagnostische Kompetenz im Sachunterricht

Für die dargestellten Entwicklungen ergibt sich ein Handlungsfeld, das auch für den Sachunterricht zunehmend bedeutend wird: Diagnostisches Handeln.

Der Einsatz von Diagnostik ist keinesfalls kritisch zu sehen, die damit verbundenen bisherigen Konsequenzen, in den meisten Fällen die Selektion der Kinder mit Förderbedarf, jedoch schon (vgl. Seitz 2008).

Hempel verweist hier in Bezug auf Terhart, dass von Grundschullehrkräften ein diagnostischer Blick erwartet wird (vgl. Hempel 2007, S. 26).

Während des unterrichtlichen Handelns ist es essentiell, diagnostisch zu handeln. Dies ist auch im Sachunterricht möglich. Hierfür haben Giesbert, Lücking und Reichenbach verschiedene Themen mit Praxisaufgaben (neben dem Sachunterricht auch für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sport) vorgestellt und zeigen damit auf, was und wie bei diesen Themen beobachtet, also diagnostiziert, werden kann: Es „müssen systematische, reflektierte Beobachtungen wieder stärker als immanenter Bestandteil der Lehrtätigkeit akzeptiert werden“ (Hempel 2007, S. 27).

Die Themen bei Giesbert, Lücking und Reichenbach reichen von „Den Körper mit allen Sinnen wahrnehmen“, „Der menschliche Körper“, „Gesundheit für mich!“ über „Pflanzen“, „Tiere in meiner Umgebung“ und „Werkzeuge und technische Geräte im Gebrauch“ bis hin zu „Berufe und Arbeitsfelder kennenlernen“, „Verkehrsregelung“, „Uhrzeiten (er-)kennen“, „Zeitabschnitte (er-)kennen und wahrnehmen“, „Kulturen in einer Welt“ und „In der Klasse und in der Schule leben“ (vgl. Giesbert/ Lücking/ Reichenbach 2008, S. 160-199). Die Themen gehören demnach zu den unterschiedlichen Perspektiven des Sachunterrichts, umfassen fächerübergreifende Inhalte und können auch einem in diesem Beitrag bereits beschriebenen Aspekt der Inklusion, der interkulturellen Pädagogik, zugeordnet werden. Heterogenitätsdimensionen als Merkmale der Inklusion werden somit direkt Thema des Sachunterrichts. Das Themenfeld Zeit („Uhrzeiten (er-)kennen“ und „Zeitabschnitte (er-)kennen und wahrnehmen“) thematisiert neben dem Beherrschen der Uhrzeit auch subjektives Zeitempfinden und sieht z.B. auch den Besuch eines Uhrmachers vor, es kommen demnach auch außerschulische Lernorte selbstverständlich zum Einsatz (vgl. z.B. auch Gaedtke-Eckardt 2009). Die aufgeführten Praxisaufgaben stellen eine Möglichkeit dar, wie während des Sachunterrichts diagnostisch gehandelt werden kann. Allerdings ist kritisch zu betrachten, dass die möglichen Beobachtungen im Lernprozess fast ausschließlich kognitive Elemente enthalten, was an den häufigen Formulierungen „Das Kind nennt ...“ und „Das Kind ordnet ...“ erkennbar wird. Hier sollten weiterführende individuelle Zugänge erfragt und erfasst werden, was durch Formulierungen wie z. B. „Das Kind beschreibt ...“ und „Das Kind äußert ...“ erreicht werden kann, wobei dann versucht werden sollte, lebensweltliche Erfahrungen zu erkennen und daran anzuknüpfen. Positiv erscheint jedoch, dass neben diesen kognitiven Aspekten auch soziale und körperliche Fähigkeiten beobachtet werden sollen und dies mithilfe der vorformulierten Beobachtungsfoki erleichtert wird. Außerdem stellen die Praxisaufgaben einen Anfang für die Weiterentwicklung diagnostischer Konzepte für den Sachunterricht dar. Zusammenfassend lassen sich Innovation und Wichtigkeit wie folgt beschreiben: „Der diagnostische Blick auf die Lebenswelt- und Lernausgangsbedingungen ermöglicht eine solche konzeptionelle Lehr-Lern-Planung, die die Bewältigung der Lerngegenstände durch jedes Kind im Auge behält, ohne die fachwissenschaftlichen Anforderungen zu vernachlässigen“ (Hempel 2007, S. 28).

In einem inklusiven (Sach-)Unterricht ist eine begleitende, andauernde diagnostische Kompetenz unverzichtbar, um zuerst (Lern-)Voraussetzungen zu erkennen, auf diese einzugehen und auf Veränderungen zu reagieren.

Diagnostik ist bisher jedoch nur selten mit Sachunterricht in Verbindung gebracht worden, wird sie doch meist als Statusdiagnostik zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs angewendet oder zur Überprüfung, an die sich dann auch ein Förderprogramm anschließen lässt, z. B. bei einer Lese-Rechtschreib-Schwäche. Allerdings ermöglicht auch der Sachunterricht eine Diagnostik, gleichwohl in einem anderen Kontext. Seitz weist darauf hin, dass „diagnostisches Handeln [...] eine zentrale Dimension sachunterrichtlicher Lehrer/innenprofessionalität“ (Seitz 2008, S. 190) ist. Diagnostik findet demnach im Sachunterricht Anwendung, um die Entwicklung eines Kindes einschätzen zu können. Hierbei geht es nicht nur um kognitive Aspekte (Lernvoraussetzungen), die zu diagnostizieren sind, sondern z.B. auch um die Diagnose von Umfeldbedingungen des Kindes (Hobbies etc.), die ebenfalls einen Einfluss auf Vorwissen haben – hier wird der systemische Aspekt einer Diagnostik im Sinne von Inklusion deutlich (vgl. Seitz 2008, S. 192). Interessant für den Sachunterricht sind verschiedene Heterogenitätsdimensionen, die jedoch auch nicht voneinander trennbar sind und – das ist auch hinsichtlich der Diskussion um Kategorisierung essentiell – die Beobachtungen sind immer abhängig vom Beobachterstandpunkt. „Heterogenität kann damit insgesamt als ein perspektivengebundenes, dynamisches und mehrdimensionales Konstrukt verstanden werden, hinter dem eine Erkenntnisleistung steht, in die unweigerlich auch normative Anteile hineinspielen“ (Seitz 2008, S. 193). Themen des Sachunterrichts sind nur dann für Kinder relevant, wenn sie ihnen Bedeutung beimessen können. Die Lebenswelten der Kinder spielen hier eine wichtige Rolle. Hierbei muss der Lehrkraft bewusst sein, dass sie die Lebenswelten der Kinder immer nur

eingeschränkt verstehen kann, da z. B. immer auch eigene Vorannahmen in diesem diagnostischen Prozess Einfluss nehmen. Wichtig ist, dass sich aus der Perspektive der Kinder ein verbindender „Kern der Sache“ (Seitz 2008, S. 194) ergibt. Dieser kann auch nicht im Vorfeld diagnostiziert werden, sondern wird im Prozess erkennbar. Die Beobachtungen sind auch jederzeit veränderbar, da der biografische Kontext beweglich ist (vgl. Seitz 2004a, S. 57).

Es geht letztlich darum, „was ein Kind zurzeit kann, wie es denkt und fühlt und welche hieran anschlussfähigen Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten ihm durch ein Lernangebot eröffnet werden können“ (Seitz 2008, S. 196).

Eine weitere Verbindung hinsichtlich der Bedeutung diagnostischen Handelns zwischen inklusivem Sachunterricht und Sonderpädagogik wird deutlich, da Seitz betont, dass die „Sicht des Kindes zunächst mit subjektivem Sinn erfüllt ist“ (Seitz 2007, S. 58), gleichwohl dieser Sinn für die Lehrkraft nicht unmittelbar deutlich wird. Weiterhin wird betont, dass bestimmte biografische Einflussfaktoren keinesfalls kausal wirken und eine bestimmte Weltsicht des Kindes auch jederzeit neu konstruiert werden kann. Diese Sichtweise findet man auch in der Literatur zur Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Baumann hat hier bspw. ein Instrumentarium herausgearbeitet, in dem es um eine verstehende subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen geht (vgl. Baumann 2009). Auch wenn es bei Seitz vor allem um den biografischen Zugang zum Lernen, bei Baumann hingegen um das Verstehen bzw. den subjektiven Sinn einer Störung geht, sind die Grundgedanken und der bevorzugte Zugang zum Kind gleich.

Insgesamt gibt es vier zentrale Orientierungspunkte für Baumanns Instrumentarium (Feldtheoretische Lebensraumanalyse, Szenisches Verstehen, Lebensproblemzentrierte Pädagogik, Plananalytische Kinderdiagnostik).

Einen Ansatz der Verstehenden Subjektlogischen Diagnostik stellt bei Baumann die Lebensproblemzentrierte Pädagogik dar (vgl. Baumann 2009, S. 54ff.). Hier wird darauf hingewiesen, dass es sich eigentlich um eine didaktische Orientierung handelt. „Vermeintliche Verhaltensstörungen werden also primär als Überlebensstrategien aufgefasst, die aus subjektlogischer Sicht heraus nicht nur als sinnvolle Leistungen aufzufassen sind, sondern sogar zentrale Entwicklungsfunktionen haben“ (Baumann 2009, S. 54f.). Für den (Sach-)Unterricht wird es dahingehend bedeutend, dass sich Verhaltensstörungen didaktisch betrachtet auch als Unterrichtsstörungen beschreiben lassen (vgl. Willmann 2006, S. 76).

Bei der Lebensproblemzentrierten Pädagogik bezieht sich Baumann auf Wachtel und Wittrock, die weiterführend auch einen Lebensproblemzentrierten Sachunterricht beschrieben haben (vgl. Wachtel/ Wittrock 1997, S. 235ff.). Hierbei wird deutlich, dass ein fächerübergreifender Sachunterricht notwendig ist, um „die Komplexität der Probleme und die zahlreichen Wechselwirkungszusammenhänge“ (Wachtel/ Wittrock 1997, S. 236) zu verdeutlichen und dies nur mit differenzierten Arbeitsformen, bei denen die Schüler selbstständig arbeiten können, realisiert werden kann. Wachtel und Wittrock beschreiben hier polarisierend sechs Lebensprobleme, die die Grundlage für Entwicklung darstellen:

- „Versorgen und Entwickeln“,
- „Ordnen und Handeln“,
- „Anpassen und Ausbreiten“ (vgl. 1997, S. 237).

Die Gestaltung des Sachunterrichts sollte sich an diesen Aspekten orientieren, damit individuelle Entwicklungsprozesse gefördert werden können.

Zur Umsetzung eines inklusiven Sachunterrichts: Probleme und Möglichkeiten

Bezüglich der Umsetzung einer inklusiven Didaktik werden Lehrerinnen und Lehrern bisher jedoch vor einige Probleme gestellt, was Seitz in Bezugnahme zu einer Lehrerin passend mit „Ich arbeite auf dünnem Eis“ beschreibt (vgl. Seitz 2004a, S. 213). Hierbei wird das Problem „zwischen administrativen Vorgaben und didaktischen Ansprüchen“ (Seitz 2004a, S. 213) angesprochen, auf das Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stoßen. Es gibt zahlreiche Empfehlungen für einen inklusiven Sachunterricht – die Umsetzung gestaltet sich aber aufgrund vorgegebener Grenzen als schwierig. Seitz weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass die meisten Klassen mit Gemeinsamen Unterricht bisher zieldifferent unterrichtet werden, d. h. Kinder mit Förderbedarf setzen sich mit Themen entsprechend der für sie geltenden Lehrpläne auseinander, der z. B. im Förderschwerpunkt Lernen nicht dem Kerncurriculum der Grundschule, nach dem die „anderen“ Kinder unterrichtet werden, entspricht. (und das sind in ein und der selben Klasse eben nach wie vor andere als für die „Regelkinder“). Die Kinder alternativ zielgleich zu unterrichten führt zu dem Problem, dass die Planung des Unterrichts und deren Rechtfertigung bzw. Begründung, was vor allem für Referendare bedeutend ist, mit den ministeriellen Richtlinien kollidiert, da diese für die „allgemeine“ Grundschule konzipiert sind. Dieses Problem wurde bisher auch nicht in der Forschung aufgegriffen (vgl. Seitz 2004b, S. 216). Eine weitere aufkommende Frage ist, ob der Lerngegenstand von den Richtlinien ausgehend strukturiert werden soll oder ob dieser, wie Seitz in Anlehnung an Feuser formuliert, vom „Schüler mit dem basalsten Entwicklungsniveau – von unten nach

oben geplant wird“ (Feuser 2002, S. 290 zit. nach Seitz 2004a, S. 214). Auch hier bleibt festzustellen, dass „[...] der Umgang mit Lerngegenständen in Lehrplänen und die fachliche Qualität der dort vorgenommenen Reduzierungen [...] sonderpädagogisch wie integrations-/ inklusionspädagogisch bislang fast unbeachtet“ (Seitz 2004b, S. 219) bleibt, wobei sich diese Beurteilung exemplarisch aus dem Thema Zeitbewusstsein ergab.

Diese umfassende Problematik kann nach Meinung Seitz' nur gelöst werden, indem ermöglicht wird, „in kooperativen Seminaren mit Studierenden der Grundschul- und Sonderpädagogik (und im besten Fall Lehrenden beider Fachwissenschaften) einzelne Themenbereiche des Sachunterrichts mit dem Fokus auf Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht zu bearbeiten“ (Seitz 2004a, S. 219). Weiterhin muss den Studierenden vermittelt werden, dass Vielfalt der Lernvoraussetzungen einen Gewinn für den Unterricht darstellt.

Unabhängig von diesen administrativen Problemen gibt es verschiedene Möglichkeiten, einen inklusiven Sachunterricht so umzusetzen, dass gelingende Lernprozesse in Gang gesetzt werden. Seitz macht deutlich, dass in einem inklusiven Sachunterricht „Gemeinsamkeit und Kommunikation gestiftet“ (Seitz 2007) werden können, um diese zu verwirklichen. Wie bereits eingangs dargestellt, sind die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler heterogen und an diese soll möglichst angeknüpft werden. Der individuelle Blick eines Kindes stellt dabei eine Möglichkeit dar, den biografischen Aspekt in Bezug zum Thema und zur Sache des Sachunterrichts herauszustellen. Seitz zeigt hier Parallelen zwischen einem Sachunterricht des eigenen Lebens und einem inklusiven Sachunterricht auf, auf die ich jedoch im Folgenden nicht näher eingehen möchte.

Ohne explizit Bezug zum Sachunterricht zu nehmen, macht Hinz darauf aufmerksam, dass Inklusion in der Schule dadurch verwirklicht werden kann, dass das Zwei-Lehrer-System, „das die komplexen Anforderungen der gewollt heterogenen Lerngruppen als positiv zu gestaltende Situation handhabbar macht“ (Hinz 2009, S. 174), zum Einsatz kommt.

Ausblick

Für die weiterführende Diskussion scheint es schwierig, innerhalb der verschiedenen Förderschwerpunkte zu differenzieren. Eine Didaktik für *alle* Kinder schließt eine Differenzierung hinsichtlich der Förderschwerpunkte aus. Andererseits gibt es innerhalb der Didaktik für alle eben doch Unterschiede in der Gestaltung des Unterrichts, da es einen Unterschied macht, ob es um den Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ oder um „Emotionale und soziale Entwicklung“ geht. Praktisch wäre es hier jedoch sinnvoller, sich an Situationen, in denen Probleme auftauchen, zu orientieren, um die Gefahr einer Stigmatisierung zu verhindern.

Seitz hat dargestellt, dass der gemeinsame „Kern der Sache“ bedeutend ist, den es gilt herauszuarbeiten und deutlich zu machen, so dass eine Verbindung zwischen den Schülern entsteht. Hier spielt dann der Förderschwerpunkt auch keine Rolle mehr.

Wichtig ist außerdem zu erwähnen, dass syndromspezifisches Wissen nicht vernachlässigt werden darf, auch wenn Kategorisierungen verhindert werden sollen (vgl. Baumann 2009).

Neben den Beiträgen zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts gibt es Darstellungen, wie eine Didaktik für die Sonderpädagogik gestaltet werden müsste, z. B. für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Stein/Stein 2006). Hier werden einige Gemeinsamkeiten zum Sachunterricht deutlich, gleichwohl diese noch explizit herauszuarbeiten sind, bzw. zeigt sich, dass der Sachunterricht durch seine Methoden die Möglichkeit hat, an eine sonderpädagogische bzw. inklusive Didaktik anzuknüpfen, da auch im Sachunterricht einige Punkte als zentral auftauchen, bspw. die Idee des Offenen Unterrichts (vgl. Kaiser/ Pech 2004). Weiterführend wäre zu fragen, welche Methoden für eine Realisierung einer inklusiven Didaktik hilfreich sein könnten und wo deren besonderen Chancen liegen, so dass diese gewinnbringend zum Einsatz kommen können.

Nicht zuletzt ist es für die weitere Entwicklung interessant, inwiefern die erprobten Forschungskonzeptionen (vgl. Seitz 2005, Schomaker 2007) weiterhin Anwendung finden und inwiefern diese weiterentwickelt bzw. neue Designs erarbeitet werden.

Literatur

- Adelmeier, Carola. & Liebers, Katrin (2008): Umsetzung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts in den Stundenplänen in FLEX-Klassen. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore & Bieber, Götz (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz, S. 156-162
- Baumann, Menno (2009): Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten. Hamburg: tredition
- Faust, Gabriele (2008): Die Entwicklung der flexiblen Eingangsphase im Land Brandenburg im Vergleich der Bundesländer. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore & Bieber, Götz (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz, S. 20-29
- Gaedtke-Eckardt, Dagmar (2009): Außerschulische Lernorte. In: Fördermagazin. H. 7/8, 2009. S. 5-9
- Geiling, Ute; Geiling, Tina; Schnitzer, Anna; Skale, Nadja & Thiel, Maren (2008): Evaluation der Wirkung der förderdiagnostischen Begleitung und der systemischen Auswirkung auf Grund- und Förderschulen. In: Liebers, Katrin; Prengel, Annedore & Bieber, Götz

- (Hrsg.) (2008): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz, S. 163-247
- Giesbert, Juliane; Lücking, Christina & Reichenbach, Christina (2008): Gestaltung, Förderung und Diagnostik von Lernprozessen im Grundschulbereich. Ein Arbeitsbuch für pädagogische und/oder therapeutische Fachkräfte. Dortmund: Verlag modernes Lernen
- Gläser, Eva (2004): „Interkulturelle Kompetenz“ in der Grundschule befördern – eine kritische Reflexion. In: Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 109-117
- Hinz, Andreas (2009): Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende?? In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 60, H. 5, 2009. S. 171-179
- Hempel, Marlies (2007): Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In: Lauterbach, Roland; Hartinger, Andreas; Feige, Bernd & Cech, Diethard (Hrsg.) (2007): Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-36
- Kaiser, Astrid (1997): Forschung über Lernvoraussetzungen zu didaktischen Schlüsselproblemen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, Brunhilde; Köhnlein, Walter & Lauterbach, Roland (Hrsg.) (1997): Forschung zum Sachunterricht. Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Band 7. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 190-207
- Kaiser, Astrid & Pech, Detlef (Hrsg.) (2004): Basiswissen Sachunterricht: Unterrichtsplanung und Methoden (Band 5). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kaiser, Astrid (2006a): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Kaiser, Astrid (2006b): Praxisbuch interkultureller Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren
- Landesinstitut für Schule und Medien, Brandenburg (2003): FLEX-Handbuch 1. Standards und Kriterien der pädagogischen Arbeit an Schulen mit flexibler Schuleingangsphase. Im Internet verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/> [Zugriff: 31.08.2009]
- Landesinstitut für Schule und Medien, Brandenburg (2003): FLEX-Handbuch 2A. Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase. Im Internet verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/> [Zugriff: 31.08.2009]
- Landesinstitut für Schule und Medien, Brandenburg (2003): FLEX-Handbuch 2B. Differenzierte Unterrichtsgestaltung in der flexiblen Schuleingangsphase. Im Internet verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/> [Zugriff: 31.08.2009]
- Landesinstitut für Schule und Medien, Brandenburg (2003): FLEX-Handbuch 6A. Kinder mit Förderbedarf im Lernen, im Verhalten und in der Sprache – Verfahrensleitfaden zur förderdiagnostischen Lernbeobachtung in der flexiblen Schuleingangsphase. Im Internet verfügbar unter: <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/> [Zugriff: 31.08.2009]
- Lange, Dirk (2004): Sachunterricht aus interkultureller Perspektive. In: Kaiser, Astrid & Pech, Detlef (2004): Basiswissen Sachunterricht: Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen (Band 3). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 123-129
- Liebers, Katrin; Prengel, Annedore & Bieber, Götz (Hrsg.) (2009): Die flexible Schuleingangsphase. Evaluation zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts. Weinheim, Basel: Beltz
- Lindmeier, Bettina (2005): Kategorisierung und Dekategorisierung in der Sonderpädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung. Jg. 50, H. 2, 2005. S. 131-149
- Martschinke, Sabine & Kopp, Bärbel (2007): Heterogene Lernvoraussetzungen. In: Kahlert, Joachim; Fölling-Albers, Maria; Götz, Margarete; Hartinger, Andreas; von Reeken, Dietmar & Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (2007): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 367-372
- Sander, Alfred (2004): Konzepte einer inklusiven Pädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. Jg. 55, H. 5, 2004. S. 240-244
- Schomaker, Claudia (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Schumann, Brigitte (2009): Inklusion: eine Verpflichtung zum Systemwechsel – deutsche Schulverhältnisse auf dem Prüfstand des Völkerrechts. In: Zeitschrift für Inklusion. H. 7, 2009. Im Internet unter: <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion/article/view/17/23> [Zugriff: 30.08.2009]
- Seitz, Simone (2004a): „Ich arbeite auf dünnem Eis“ – Sachunterrichtslehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht. In: Hartinger, Andreas & Fölling-Albers, Maria (Hrsg.) (2004): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 213-221.
- Seitz, Simone (2004b): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik - ein Problemaufriss. In: Sander, Alfred & Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 215-231
- Seitz, Simone (2005): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Forschungsmethodische Strategien zum Lernfeld Zeit. Oldenburg: Didaktisches Zentrum
- Seitz, Simone (2007): Das „eigene Leben“ im inklusiven Sachunterricht. In: Schomaker, Claudia & Stockmann, Ruth (Hrsg.) (2007): Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 55-64
- Seitz, Simone (2008): Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In: Graf, Ulrike & Moser Opitz, Elisabeth (Hrsg.) (2008): Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht: Lernprozesse wahrnehmen, deuten und begleiten. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 190-197
- Statistisches Bundesamt Deutschland: Allgemeinbildende Schulen – Schuljahr 2007/2008 Fachserie 11 Reihe 1 – 2007/2008. Im Internet unter: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?CSPCHD=00c00001000049hqqiBp0000000Zaky90sZUAY51iF3f7fg--&cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1022910> [Zugriff: 15.08.2009]
- Stein, Roland & Stein, Alexandra (2006): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Wachtel, Peter & Wittrock, Manfred (1997): Lebensproblemzentrierter Sachunterricht. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.) (1997): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Berlin: Luchterhand, S. 235-247
- Werning, Rolf; Avci-Werning, Meltem & Löser, Jessica (2009): Integrative Modelle der Schulentwicklung. Universitäre Fernstudien Schweiz, Weiterbildung Integrate, Modul 3, Studienzentrum Brig.
- Willmann, Marc (2006): Pädagogisch-therapeutische Unterrichtsmodelle im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – eine Literaturübersicht zu didaktischen Konzepten der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: Heilpädagogische Forschung. Jg. 32, H. 2, 2006. S. 76-89