

Albers, Stine; Leitner, Susanne

## "Bin ich gemeint?". Differenz und Zugehörigkeit im inklusiven Sachunterricht am Beispiel "Heimat"

Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 186-200



Quellenangabe/ Reference:

Albers, Stine; Leitner, Susanne: "Bin ich gemeint?". Differenz und Zugehörigkeit im inklusiven Sachunterricht am Beispiel "Heimat" - In: Rabenstein, Kerstin [Hrsg.]; Bräuer, Christoph [Hrsg.]; Hülsmann, Delia [Hrsg.]; Mummelthey, Samira [Hrsg.]; Strauß, Svenja [Hrsg.]: *Differenzkonstruktionen in fachunterrichtlichen Kontexten. Forschungsansätze und Erträge zu Differenz(de)konstruktion aus Fachdidaktik, Erziehungswissenschaft und Diversitätsforschung.* Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2024, S. 186-200 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-290815 - DOI: 10.25656/01:29081; 10.35468/6076-11

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-290815>

<https://doi.org/10.25656/01:29081>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

Stine Albers und Susanne Leitner

## „Bin ich gemeint?“ Differenz und Zugehörigkeit im inklusiven Sachunterricht am Beispiel „Heimat“

### Abstract

Der Beitrag widmet sich dem didaktischen Umgang mit Diversität im inklusiven Sachunterricht. Es wird argumentiert, dass und inwiefern die reflexive Durchdringung eines Unterrichtsgegenstandes im Hinblick auf seine affektiven Dimensionen und die soziale und emotionale Verfasstheit der Schüler\*innen als Adressat\*innen von Unterricht ein- oder ausschließen kann. Dies wird am Unterrichtsgegenstand „Heimat“ exemplarisch aufgezeigt. Insbesondere soll die Relevanz von (impliziten) subjektiven Bedeutungsdimensionen eines Unterrichtsgegenstandes für eine heterogenitätssensible und inklusive Didaktik verdeutlicht werden.

**Keywords:** inklusive Fachdidaktik, Sachunterricht, Heimat, Diversität

### 1 Einleitung

Inklusive Fachdidaktik kann als Versuch verstanden werden, Chancengerechtigkeit im Bildungssystem zu erhöhen, indem sie Unterrichtsinhalte allen Schüler\*innen zugänglich macht (vgl. Amrhein & Reich 2014). Aufgrund individueller Heterogenitätsmerkmale, aber insbesondere auch durch ungleiche gesellschaftliche Positioniertheiten kann jedoch davon ausgegangen werden, dass sich Schüler\*innen stets auf unterschiedliche Weise im Unterricht adressiert fühlen. Wie Kullmann u. a. (2014, 89) betonen, gilt es diese Unterschiede „nicht zu ignorieren oder zu unterdrücken, sondern sie bewusst wahrzunehmen, zu akzeptieren und zu reflektieren“. Entscheidend sind dabei neben der Schulkultur auch Fähigkeiten der Lehrpersonen, Kinder und Jugendlichen ein Gefühl der Wertschätzung zu vermitteln, sowie insbesondere auch die passende Auswahl und Aufbereitung von Unterrichtsthemen und -materialien (vgl. Hiller 2016; Ellinger 2019; Hechler 2019). Insbesondere Schüler\*innen, die intersektional von Diskriminierung und Veränderung (*Othering*, vgl. Said 1978) anhand unterschiedlicher Differenzlinien (z. B. rassistische Markierung, sonderpädagogische Markierung etc.) betroffen sind, können sonst das Gefühl entwickeln, dass sie eigentlich nicht gemeint sind. Auch die psychosoziale Ebene wird im Diskurs um Inklusion oft viel zu wenig beachtet (vgl. Gingelmaier 2018), was ebenfalls dazu führen kann,

dass Schüler\*innen mit innerpsychischen Belastungen kaum Chancen geboten werden, mental an den Unterrichtsangeboten anzuschließen.

## 2 Heimat(-kunde) und Sachunterricht

Zugehörigkeit und Differenz werden in diesem Artikel exemplarisch am Unterrichtsgegenstand *Heimat* thematisiert. Dieser bot sich für die interdisziplinäre Zusammenarbeit der Autorinnen an: „Heimat“ ist nicht nur ein gegenwärtig gesellschaftlich populäres, viel verwendetes Wort, sondern ist historisch auch mit Schule, insbesondere dem Sachunterricht verknüpft und kann dabei besonders Inklusions- und Exklusionsmechanismen verdeutlichen.

Die Heimatkunde wurde mit der Einführung der Grundschule Anfang des 20. Jahrhunderts zu einem verbindlichen Unterrichtsfach. Die Entwicklung einer Heimattheorie ist nach Hinrichs (1974) eng mit der Pädagogik und der Heimatkunde verknüpft. Dabei erfuhren Heimat und mit ihr die Heimatkunde historisch Missbrauch – nicht nur, aber insbesondere in der Zeit des Nationalsozialismus, in der Heimat mit einer Blut- und Bodenideologie verknüpft wurde. In den Reichsrichtlinien von 1937 heißt es z. B., dass der Heimatkundeunterricht „den festen Grund legt für den Stolz auf Heimat, Sippe, Stamm, Volk und Führer“ (Stanglmeier u. a. 1938, VII nach Plöger & Renner 1996, 104).

Die Heimatkunde ist das Fach, aus dem sich der heutige Sachunterricht heraus entwickelte. Der kurze historische Abriss erfolgte in der Annahme, dass Begriffe nicht unabhängig von ihrer Problemgeschichte ausgelegt werden können (vgl. Klafki 1986, 456). In den Lehrplänen von Bayern und Thüringen wird die historische Verknüpfung von Heimat(-kunde) mit Sachunterricht noch in der Fachbezeichnung deutlich. So wird im gegenwärtigen Lehrplan von Bayern das Unterrichtsfach „Heimat- und Sachunterricht“ und im Lehrplan von Thüringen „Heimat- und Sachkunde“ genannt (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014; Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport 2015).

Zur begrifflichen Verwendung des Wortes in den Lehrplänen soll hier exemplarisch ein Blick in den (aktuellen) bayerischen Lehrplan geworfen werden. Dort heißt es z. B. unter „Bildungs- und Erziehungsauftrag“ mit Verweis auf Artikel 131 der bayrischen Landesverfassung: „Die Schüler sind im Geiste der Demokratie, in der Liebe zur bayerischen Heimat und zum deutschen Volk und im Sinne der Völkerversöhnung zu erziehen“ (Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst 2014, 17). Das Wort „Heimat“ wird hier als unmittelbare (eben „heimatliche“) Umgebung ausgelegt, zu der es eine emotional positive Haltung zu entwickeln gilt; Heimat wird mit landes- und nationalstaatlicher Zugehörigkeit in Zusammenhang gebracht.

Auch in den anderen Bundesländern, in denen Heimat nicht in den Lehrplänen zur Bezeichnung des Faches „Sachunterricht“ steht, wird in bildungspolitischen Kontexten teilweise auf ein ähnlich eng geführtes und historisch problematisches Verständnis von Heimat zurückgegriffen, wenn z. B. im (aktuell gültigen) Baden-Württembergischen Schulgesetz darauf verwiesen wird, dass Schüler\*innen in „Liebe zu Volk und Heimat“ (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 1983, §1) zu fördern seien.

Und auch in bundesweit zugänglichen Unterrichtsbeispielen für den Sachunterricht wird sich der Heimat bedient: So befindet sich in der digitalen Lernwelt der Universität Köln (Ilias) unter „Migration“ – Sachunterricht; 4. Klasse, eine Unterrichtsvignette aus dem Jahr 2010 mit dem Titel „Deutschland als neue Heimat – Warum zieht man in ein anderes Land?“. Hier erhält Heimat eine geografisch-nationalstaatliche Konnotation, wobei der Titel suggeriert, dass Deutschland nach einem Umzug auch zur Heimat wird.

Entsprechend findet sich „Heimat“ auch in Unterrichtsmaterialien, wie dem Schulbuch „Schlag nach im Sachunterricht 3/4“ (Kiesinger-Jehle u. a. 2017) wieder, in dem ein Kapitel mit „Unsere Heimat – unsere Welt“ (Kiesinger-Jehle u. a. 2017, 160ff.) benannt ist. Heimat wird in diesem Kapitel geografisch als Nahraum thematisiert. Da nicht davon ausgegangen werden kann, dass dieser Nahraum für alle Schüler\*innen auch Heimat bedeutet bzw. zur Heimat werden kann, könnten hier Inklusions (Zugehörigkeit)-Exklusions (Differenz)-Erfahrungen befördert werden.

### 3 Heimerleben von Lehramtsstudierenden

Unterricht wird nicht nur durch Curricula und Fachwissenschaften, sondern immer auch durch die individuellen Haltungen der (angehenden) Lehrer\*innen zum jeweiligen Thema geprägt (vgl. Albers 2019). Vor diesem Hintergrund wurde die Frage, was Heimat für Studierende des Sachunterrichts bedeutet, zum Gegenstand einer psychodynamisch ausgelegten Studie. Es ging dabei nicht um ihr fachdidaktisches Wissen über Heimat(-kunde), sondern um ihr Erleben von Heimat: „Was ist für mich Heimat?“ – und dies möglichst jenseits von sozial erwünschten Antworten und Haltungen. Dazu wurden insgesamt sechs Gespräche mit Lehramtsstudierenden geführt. Sie orientierten sich am Verfahren „psychotherapeutisches Erstinterview“ (vgl. Argelander 2014) und wurden mit dem von Girtler (2001) für die gesellschaftswissenschaftliche Feldforschung eingeführten *ero-epischen Gespräch* verknüpft. Dabei werden „Fragen [,ero“, StA & SL] und Erzählungen [,episch“, StA & SL] kunstvoll miteinander im Gespräch verwoben“ (Girtler 2001, 151). Die sechs Gespräche wurden in Anlehnung an das tiefenhermeneutische Vorgehen der „Dichte[n] Interpretation“ (vgl. König 2019) in einem

Dreischritt ausgewertet: Es ging zunächst um die Analyse des manifesten Gehalts, bevor entsprechend der psychodynamischen Ausrichtung eine Analyse des latenten Gehalts vorgenommen wurde. Zusammenführend ging es in einem dritten Schritt darum, „theoretisch zu begreifen, welche allgemeinen Bedeutungen [in Hinblick auf Heimat, StA & SL] den Interpretationsergebnissen beizumessen ist“ (König 2019, 67).

Für einen Ein- und Überblick werden im Folgenden die im Rahmen der Analyse des manifesten Gehalts entwickelten sechs semantischen Kristallisationskerne skizziert:<sup>1</sup>

- 1) Heimat als geografischer Raum
- 2) Personengebundene Heimat
- 3) Kulturelles als Heimat
- 4) Heimat als identitätsstiftender Selbstanteil
- 5) Heimat als positives Selbstgefühl
- 6) Heimat als Präsentation und Repräsentation

Geografisch gesehen war Heimat für die Gesprächspartner\*innen insbesondere der Ort, an dem sie ihre (teilweise auch nur frühe) Kindheit verbracht hatten bzw. aufgewachsen waren (1). Soziografisch gesehen bezeichneten die Gesprächspartner\*innen insbesondere die Familie und dabei Mutter und Großmutter als Heimat (2). Heimat lebte für sie von kulturellen Bezügen wie Sprache, Feier- und Festtagen, Musik, Essen/Gerichten (3). Sie wurde in Zusammenhang mit Identitätsentwicklung und -erleben gebracht (4) und mit Ausdrücken des Wohlgefühls beschrieben (5). Heimat wurde als Landschaft, Haus oder Person(en) mit physisch zugänglichen Präsentationen konnotiert, aber war als transzendente Erfahrung von Liebe oder als innere Erdung auch innerpsychische Repräsentation (6).

Auffällig war, dass Heimat in ihrem – facettenreichen – Erleben bei den Studierenden gesprächsübergreifend ausschließlich positiv konnotiert zu sein schien. Heimat schien ein vorbehaltlos angenehmer Ort und „frei von (Selbst-)Kritik und Konflikten“ (Ayata 2020, 40).

Sofern Heimat von (angehenden) Lehrer\*innen durch eine freundliche, eher rosarot gefärbte Brille gesehen wird, die dunkle Schattierungen womöglich ausblendet, könnte dies dazu führen, dass gesellschaftliche Instrumentalisierungen des Wortes „Heimat“ nicht kritisch reflektiert, nicht als Gefahrenquelle erkannt und missbräuchliche Funktionalisierungen womöglich reproduziert werden. Der Rückgriff auf Heimat in Unterrichtsmaterialien, wie er in diesem Artikel skizziert wurde (siehe Abschnitt 2), würde eine positive bis verherrlichende gesellschaftlich

1 Es verbleibt beim Skizzenhaften, weil es sich in dem Auswertungsverfahren „nur“ um einen ersten Analyseschritt zur grundsätzlichen Klärung handelt, was in dem Material zur manifesten Sache wird.

getragene und erwünschte Auslegung von Heimat bei Lehrer\*innen befördern. Diese sich andeutende Idealisierung von Heimat wäre insbesondere in der Adressierung von Schüler\*innen, die aufgrund stark konflikthafter biografischer Hintergründe daran nicht anschließen können, zu problematisieren, wie nachfolgend entfaltet werden soll.

#### 4 Wessen Heimat wird verhandelt? Inklusionsdidaktische Überlegungen

Wie jede Fachdidaktik in der Grundschule ist auch der Sachunterricht aufgefordert, sich mit der Tatsache der Diversität von Schüler\*innen auseinanderzusetzen (vgl. Simon 2020; Seitz & Simon 2021). Eine inklusionspädagogische Perspektive, die von einem weiten Inklusionsbegriff (vgl. Saalfrank & Zierer 2017) ausgeht, begreift Heterogenität hinsichtlich verschiedener Dimensionen wie Gender, Migrationserfahrungen oder Ability – um nur einige zu nennen. Dabei wird Diversität zum einen als Normalität, zum anderen auch als Ressource begriffen (vgl. Prengel 1995). Diese soll bei allen didaktischen Überlegungen als anthropologische Grundtatsache vorausgesetzt und durch angemessene Maßnahmen wie etwa Binnendifferenzierung und zieldifferentem Unterricht abgebildet werden. Dabei kann mit Silkenbeumer (2015, 36) kritisch angemerkt werden, dass Differenzierung eine „äußerst vage ausbuchstabierte zentrale Leitkategorie“ der inklusiven Bildung geworden ist, die unbesehen zur Helferin neoliberal legitimierter Optimierungslogiken werden kann. Tatsächlich bilden Differenzierungsstrategien im Unterricht zumeist lediglich die Dimension *Ability* ab. Diversität ist jedoch, insbesondere dann, wenn man den weiten Inklusionsbegriff voraussetzt, anhand vielfältiger und komplexer Differenzlinien intersektionaler Benachteiligungs- und Diskriminierungserfahrungen wie Armut, Rassismus, Ableismus oder Klassismus zu finden, die strukturell-gewaltvoll gesetzt sind. Dem notwendigen Bejahen von Vielfalt ist daher immer auch ein machtkritischer Blick auf deren Hervorbringung und Aufrechterhaltung durch Systeme und Strukturen an die Seite zu stellen (vgl. Schmitt & Uçan 2021).

Inklusionsorientierter Unterricht bildet demnach zumeist Diversität hinsichtlich *Ability* ab, wohingegen andere Differenzlinien unsichtbar bleiben. Schüler\*innen, deren biographische Erfahrungen und qua Sozialisation erworbener Habitus nicht oder nur wenig mit dem unbewusst von Lehrer\*innen antizipierten Bild von Schüler\*innen zu tun haben (vgl. Albers 2022), mögen sich daher implizit die Frage stellen, inwiefern sie sich mit den didaktischen Bemühungen überhaupt gemeint fühlen dürfen. In seinem mit der provokanten Aussage „Differenz macht dumm!“ überschriebenen Aufsatz macht Ellinger (2019, 33) deutlich, wie „(noch) resonanzfähige Kinder“, deren lebensweltliche Erfahrungen nicht in das bildungsbürgerlich orientierte Schulsystem passen, in die „innere Kündigung“ (2019, 34) getrieben wer-

den, weil sie mit den im System dominanten Codes nichts anfangen können und das Gefühl vermittelt bekommen, eigentlich nicht *gemeint* zu sein. Schule, so Ellinger, wird dann zu einer „Entfremdungszone, in der sich die Weltbeziehung zunehmend gestört entwickelt“ (2019, 34). Wenn diese Kinder dann zu dem Schluss kommen, dass sie nicht in die Schule passen und die Schule ihnen im logischen Umkehrschluss auch nichts Bedeutsames zu sagen habe, also kein gegenseitiger Resonanzraum entstehen kann, wird billigend in Kauf genommen, dass diese Kinder abgehängt und zu „Schulversager\*innen“ gemacht werden. Die Differenz zwischen denen, die von Unterricht profitieren und denen, die dies nicht tun, wird also, wie Ellinger zeigt, von Schule nicht nur unterstrichen, sondern aktiv erzeugt (vgl. 2019).

Aus diesem Grund, so meinen wir, ist es von elementarer Bedeutsamkeit, Unterrichtsgegenstände stets daraufhin zu untersuchen, welche Chancen der inneren Anknüpfung – im Sinne von Resonanz (vgl. Rosa 2019) – und welche Risiken des Ausschlusses und der inneren Kündigung damit verknüpft sind. Im Wissen, dass dies nie hellseherisch-vollständig geschehen kann, plädieren wir doch für ein genaues und sensibles Hinschauen und Hinspüren, das sowohl strukturelle wie innerpsychische Dimensionen berücksichtigt.

Dies soll im Folgenden am Unterrichtsgegenstand „Heimat“ im Sachunterricht konkretisierend verdeutlicht werden. Dabei werden wiederum exemplarisch zwei Diversitätsdimensionen herausgegriffen und ausgeführt. Wir argumentieren dabei der Theorie Lorenzers (vgl. Lorenzer 2006) folgend, dass jedes kommunikative Geschehen – und damit auch die Auseinandersetzung mit Unterrichtsgegenständen – gleichermaßen auf einer manifesten, also verbalisierbaren, wie auch latenten, d. h. eher symbolischen und weniger greifbaren Sinnebene, stattfindet. Kommunikation auf beiden Ebenen ist anfällig für Störungen und Missverständnisse und dies umso mehr, je weniger die verschiedenen Sinnebenen bei der Unterrichtsvorbereitung reflexiv verfügbar gemacht werden (vgl. Hoanzl 2002). Im Wissen, dass es sich um eine komplexitätsreduzierende Darstellung handelt und klare Abgrenzungen hier nicht zu treffen sind, werden im Folgenden Risiken von Exklusion und *Othering* zunächst auf einer eher manifesten Ebene am Beispiel Heimat als (un-)eindeutigen (geografischen) Ort (Problem I) und anschließend auf einer eher latenten Ebene am Beispiel Heimat als (un-)mögliche sichere innere Repräsentanz (Problem II) dargestellt. Diese Ausführungen sollen dabei nicht als kausale Diagnosetools missverstanden werden, sondern vielmehr dazu anregen, über die Vielschichtigkeit, Uneindeutigkeit und Unvorhersehbarkeit der Rezeption von Unterrichtsgegenständen nachzudenken.

#### **4.1 Problem I: Heimat als (un-)eindeutiger Ort im Kontext von Zwangsmigration und unsicherem Aufenthaltstitel**

Wie oben gezeigt wurde, versteht etwa der bayerische Bildungsplan den Begriff „Heimat“ als relativ eindeutig eingrenzbaeren geografisch beschreibbaren Ort

(z. B. Bayern), mit dem eine wie auch immer generierte Form von Herkunft assoziiert werden kann. Hinrichs (1974, 1038) verweist darauf, dass Heimat auch als der spezifische Ort gesehen wird, in den der „Mensch hineingeboren oder hineingekommen ist und wohnt“. Es darf angenommen werden, dass dies mit dem Alltagsverständnis vieler Personen übereinstimmt; darauf deuten auch einige der Gespräche aus der oben angeführten Studie hin. Mit „Heimat“ ginge dann „immer auch ein Machtverhältnis [einher, StA & SL], weil der Zufall [meines Herkunftsorts, StA & SL] Fremdbestimmung bedeutet“ (Schüle 2017, 20). Ausgehend von einem solchen Verständnis von „Heimat“ und „Herkunft“ wird migrantisch gelesenen Menschen häufig unterstellt, eine ebensolche Heimat an einem *anderen* Ort zu haben, was sich z. B. in der aus rassismuskritischer Sicht häufig problematisierten Frage „Woher kommst du *wirklich*?“ niederschlägt. Abgesehen davon, dass so rassistisch markierten Personen die Beheimatung im Hier kategorisch und oft zu Unrecht abgesprochen wird, übersieht ein unreflektiertes Operieren mit diesem Begriff von „Heimat“ als eindeutigen Ort die Tatsache, dass viele Menschen mit eigener oder familiärer Migrationsgeschichte ein wesentlich komplexeres und von Ambivalenz geprägtes Verhältnis zu Orten und Zugehörigkeiten entwickelt haben. Foroutan und Schäfer (2009, 11) prägen den Begriff der *hybriden Identität*, was bedeutet, „dass ein Mensch sich zwei oder mehreren kulturellen Räumen gleichermaßen zugehörig fühlt“. Kritisch wird es dann, wenn Menschen einen geografischen Raum zwar subjektiv als Heimat definieren, von diesem aber das Aufenthaltsrecht abgesprochen – oder über einen langen Zeitraum hinweg nicht eindeutig zugesprochen – bekommen. Die Benennung des dafür zuständigen Ministeriums als „Bundesministerium des Inneren und für Heimat“ unterstreicht eine Auslegung von Heimat als nationalstaatliche Zugehörigkeit. Dass das Leben mit ungeklärtem Aufenthaltstitel, wie etwa im Zustand der *Duldung* (§60a AufenthG), mit massivem, potenziell traumatischem Stress verbunden ist, konnte bereits mehrfach herausgearbeitet werden (vgl. Zimmermann 2012).

An dieser Stelle soll auf eine Studie Bezug genommen werden, bei der narrative Interviews mit inhaftierten jungen Männern geführt wurden, denen die Abschiebung in den Kosovo drohte (vgl. Leitner 2017): In dieser Studie ging es um die Frage nach Identitätskonstruktionen vor dem Hintergrund komplex belasteter Lebenslagen. Da die Interviewpartner aufgrund ihres jungen Alters gerade erst aus der Adressierung von Schule und Unterricht entwachsen waren, wird hier auf sie wie als potenzielle Schüler\*innen verwiesen. In Bezug auf ihr Heimerleben, um auf den exemplarisch aufgerufenen Unterrichtsgegenstand zurückzukommen, zeigte sich unter anderem, dass ihr Bezug zum Kosovo hochgradig ambivalent war. Teilweise waren sie dort, teilweise in Deutschland geboren. Gemeinsam hatten alle, dass ihre Familien im Zusammenhang mit Unruhen und Bürgerkrieg nach Deutschland zwangsmigriert waren und sie den Großteil ihres Lebens in Deutschland verbracht hatten. Ihr Sprechen über den Kosovo changierte zwischen



dem Aufrufen einer „Heimat“, einem angenehmen Urlaubsziel und einem Ort des Schreckens (vgl. 2017). So formulierte etwa einer der Interviewteilnehmer: „Kosovo macht Spaß, nur Geld fehlt halt. (I: *ja ja*) So isch gut. Eigene Land isch immer beste. (I: *mh*) Aber Kosovo kann ich ja nich, Kosovo isch gut für Urlaub, aber Deutschland is schon beste“ (2017, 252). Hier zeigt sich die Ambivalenz zwischen der Identifikation mit dem Eigenen als dem Besten und einer Distanznahme als Tourist, die er später nochmals betont: „Für Urlaub ists bombe. (I: *mh*) Aber so länger als zwei Wochen nicht“ (Ilir 1; 101-103)“ (2017, 250). Ähnlich äußert sich ein anderer Interviewteilnehmer:

„Dort gibt’s nich so Arbeit oder sowas (I: *mh*) Du bist einfach auf dich alleine gestellt. Ja, und ich hab noch nie so/als ich dort war, da war immer so Sommerferien und so. Da war alles sehr schön für mich, alles voll cool. Sag auch immer, ah, wär ich jetzt in Kosovo, so schön und so (I: *mh*) Aber wenn ich schon dran denke, ich muss dort leben und arbeiten und so (I: *mh*) da gibt’s keine Arbeit. Da muss ich (.) weiß nich so. Wie mein Onkel im Kosovo, die ham auch alle, die sind jetzt nach Deutschland gekommen. Ich hab niemanden im Kosovo. Ich weiß nich, wo ich hingehen sollte“ (2017, 257).

Ein dritter Interviewteilnehmer reagiert nahezu entsetzt, als die Interviewführerin auf seine Frage hin zu erkennen gibt, dass sie den Kosovo bereits mehrfach bereist hat und äußert die Sorge, dass ihr dort etwas Schlimmes passiert sein könnte:

Jetmir: Warn Sie in Kosovo?

I: Ja

Jetmir: JA?

I: Ja

Jetmir: nein!

I: doch, doch

[...]

Jetmir: Ham Sie keine Angst gehabt?

I: nee.

Jetmir: Ham die Leute Ihnen da was gemacht? Ne Unglück? (2017, 253)

Mit Blick auf die drohende Abschiebung geben alle Interviewteilnehmer zu erkennen, dass sie Deutschland und nicht den Kosovo als Ort ihrer Lebensplanung und Zugehörigkeit ansehen:

„weil albanisch kann ich net so gescheit reden und so. Bin fünfzehn Jahre hier, ich hab da (.) kei Schule albanisch (I: *ba ja, klar*) kein (.) ich kann selber net mal gescheit schreiben und so. Verstehen, ich kann mich unterhalten. Aber so jetzt, dass ich jetzt mit jemand stundenlang quatschen kann, geht nich (I: *mh*) so wie deutsch. (I: *mh*)“ (2017, 258).

In Abgrenzung zu einem Zellenkollegen, der sich nach nur kurzer Zeit in Deutschland regelrecht auf die Abschiebung in sein Heimatland freue, betont der Interviewpartner:

„Aber bei mir isch was anderes, ich leb hier, meine Eltern leben hier, ich leb seit 15 Jahre hier (*I: mh*), ich, wo soll ich denn dort hin? Wie soll ich dann klar kommen?“ (2017, 254). Ähnlich argumentiert auch ein anderer Interviewteilnehmer. „Ich wär ja liebend gerne nach Kosovo gegangen, wenn Familie noch da wär und so, wär ich echt gerne gegangen, das wär mir dann egal, aber ey, ich hab niemanden, ich bin hier aufgewachsen, meine Familie is hier“ (2017, 260). Ein anderer Interviewpartner erklärt: „[...] ich leb hier seit zwanzig Jahren. Ich bin mit (.) neun Monate hergekommen, als Kind, als Baby (3) (*I: mh. Is deine Heimat hier, ne, irgendwo?*) Ja. Und trotzdem hab ich immer noch kein deutsche Pass“ (2017, 261). Selbst derjenige der Interviewpartner, der sich am explizitesten als

„nationalpatriotischer Kosovo-Albaner darstellt, reagiert auf meine Frage, ob er dauerhaft in den Kosovo zurückkehren möchte, mit aussagekräftiger Verwunderung: ‚Wieso? Ich bin doch nicht Deutschland gekommen, nur bisschen zu bleiben, so drei, vier Jahre. Ich bin ja für immer‘“ (2017, 263).

Bildlich wird die Verbundenheit mit Deutschland, das als Heimat gesehen wird, obwohl dem Interviewpartner das Bleiberecht abgesprochen wird, im Ausdruck „meine Stadt“:

„ich bin in Deutschland (.) aufgewachsen so hin und her und dort is ja schwierig (*I: mh*)  
 (1) Obwohl ich zwar jedes Wochenende in der Schweiz war, Zürich war ich und so, aber  
 (.) trotzdem, meine Stadt bleibt meine Stadt“ (2017, 237).

Die angeführten Beispiele zeigen, wie komplex und ambivalent das geografische Identifizieren einer „Heimat“ sein kann. Auch das scheinbar interkulturell-sensible Einbeziehen „anderer“ Orte bei migrantisierten Schüler\*innen kann Lehrer\*innen keinesfalls garantieren, dass diese sich einbezogen oder gar verstanden fühlen.

Gross (2019, 23) geht davon aus, dass Heimat als Herkunft und dabei Ort der frühen Kindheit „für die allermeisten Menschen der ›Gold-Standard‹ für Heimatgefühle“ bleibt. Das mag vielleicht tatsächlich zutreffen; als womöglich nicht weiter hinterfragte Annahme – auch bei Lehrer\*innen – würde sie dann allerdings befördern, dass sich nicht alle Schüler\*innen angesprochen und adressiert fühlen können.

#### 4.2 Problem II: Heimat als (un-)mögliche innere Repräsentanz

Unabhängig von Migrationserfahrungen und dem Bezug zu realen Orten kann die Beschäftigung mit Heimat im Unterricht auch auf der latenten Ebene zu Ausschluss- und Veränderungsprozessen führen. Hoanzl (2017, 42) führt an, neurobiologisch betrachtet seien es vor allem „die bedeutsamen, subjektiven Emotionen und Erfahrungen“, die das Gefühl von Heimat ausmachten. Auf latenter Ebene kann Heimat als „seelische Plombe“ (Parin 2001, 106) verhandelt werden, die Fremdheit und konflikthafte „Gräben“ versiegelt. Hier ergibt sich eine Nähe zu

dem, was Traumapädagog\*innen den „inneren sicheren Ort“ (Reddemann 2001, 45) nennen würden.

Es wäre nach dieser Lesart also möglich, Heimat auch als gute Bindungserfahrung, im Sinne einer sicheren Bindung zu verstehen. Heimat wäre dann „mit frühen Erfahrungen guter Objekte und guter Objektbeziehungen verbunden, die im Laufe der Entwicklung zu Halt gebenden innerpsychischen Repräsentanzen ausgebildet wurden“ (Treu 2013, 30). Auf die fundamentale Bedeutung der Bindungserfahrungen mit späteren, auch schulischen, Lernprozessen weisen Forschungen aus dem Bereich der mentalisierungsbasierten Pädagogik hin:

„Wissensverarbeitung bei stark ausgeprägter Bindungsunsicherheit in diesem späteren Entwicklungsstadium ist gekennzeichnet durch eine eingeschränkte Toleranz gegenüber Mehrdeutigkeit, höhere Anfälligkeit für dogmatisches Denken sowie Stereotypien. Allgemein bleiben intellektuelle Ressourcen ungenutzt bzw. werden Wahrnehmungen, Vermutungen oder Überzeugungen nach nur wenigen wahrgenommenen Informationen schnell bewertet und gegebenenfalls im Lichte weiterer Daten nur unzureichend neu evaluiert“ (Nolte 2018, 164f.).

Wenn im unterrichtlichen Sprechen – nicht nur, aber auch über „Heimat“, – also implizit vorausgesetzt wird, dass die Erfahrung einer stabilen inneren Objektrepräsentanz vorhanden und verfügbar ist, werden Kinder mit traumatischen Erfahrungen potenziell abgehängt. Fraglich ist dabei, inwiefern diese latente Sinnebene, die nicht oder selten explizit gemacht wird, jedoch implizit im Unterrichtsgeschehen mitschwingt und deren Begreifen quasi stillschweigend vorausgesetzt werden kann, überhaupt für alle Schüler\*innen gleichermaßen zugänglich ist.

Wie Streeck-Fischer (2010) zeigt, führt das Erleben von massivem Stress zu nachhaltigen Veränderungen in der Hirnentwicklung, was gravierende Folgen für affektive und kognitive Prozesse hat. Insbesondere in schulischen Zusammenhängen bedeutsam sind u. a. massive Beeinträchtigungen der sogenannten exekutiven Funktionen, womit etwa Regulations- und Steuerungskompetenzen bezeichnet werden. Zudem besteht ein direkter Zusammenhang zu den bereits angesprochenen Objektrepräsentanzen. Zimmermann (2017, 35) stellt fest:

„Kinder, die früh, wiederkehrend oder langfristig traumatisiert sind, können meist keine guten inneren Objekte ausbilden. Sie verlieren deshalb den Zugang zu den Objektrepräsentanzen nicht, sondern hatten nie eine Vorstellung davon, sich auf andere Menschen verlassen zu können“.

Folgen davon sind, wie Zimmermann betont, ein erschüttertes Vertrauen in sich selbst und andere Personen sowie ein fragmentiertes Identitätserleben. Eine vielzitierte Definition von traumatischen Erfahrungen beschreibt diese als

„[...] vitales Diskrepanzerlebnis zwischen bedrohlichen Situationsfaktoren und den individuellen Bewältigungsmöglichkeiten, das mit Gefühlen von Hilflosigkeit und schutzloser Preisgabe einhergeht und so eine dauerhafte Erschütterung von Selbst- und Weltverständnis bewirkt“ (Riedesser & Fischer 2009, 375).

Ein stringentes und belastbares Narrativ von sich selbst in der Welt ist unter diesen Bedingungen kaum möglich. Das folgende Beispiel stammt ebenfalls aus der bereits zitierten Studie (vgl. Leitner 2017) und verweist auf frühe komplexe Traumatisierungen, die im Zusammenhang mit Krieg und Zwangsmigration stehen. Ähnlich können sich jedoch frühkindliche Traumatisierungen auswirken, die unabhängig von Flucht etwa durch Erfahrungen von Gewalt und/oder Vernachlässigung entstehen. Auf die Bitte, als Erzählimpuls für ein narratives Interview, die Lebensgeschichte zu erzählen, äußert ein Interviewpartner:

„Bei mir, wo ich geboren bin war ich (.), wo bin ich geboren, wo war ich zwei, konnt ich gar nich laufen. Ich hab immer auf Boden gelaufen. (*I: mh*) Ich konnt gar nicht mehr aufstehn, mit meine Füße (.) stehn (.) äh (.) ja. Die äh die ham auch zwei Zwillinge von mir (.) (*I: mh*) meine Bruder und Schwester erschossen (*I: oh*) (.) wo wir Gericht (1) äh, wo wir Flucht, wo wir nach Deutschland kommen. Was soll ich Ihnen erzählen, da? (.) Ja, aber ich war auch nicht oft (? *zu Haus? 01:44*) manchmal im Heim, raus, rein, raus (*I: oh je*) wars äh Arrest, jetzt bin ich hier drin (*I: mh*) Scheiße“ (2017, 116).

Der junge Mann fasst sein Leben in nur wenigen Sätzen zusammen. Er beginnt mit einer scheinbar banal-selbstverständlichen Feststellung, dass er als Säugling und Kleinkind noch nicht laufen konnte, die zugleich auf Ohnmacht und Nicht-Können verweist. Während andere Interviewpartner durchaus länger am Stück sprechen, endet seine Narration bereits hier. Dennoch beinhaltet seine Erzählung sowohl ein hochtraumatisches Erleben brutalster Gewalt, eine Flucht und ein durch Inkonsistenz und institutioneller Fremdbestimmung geprägtes Aufwachsen zwischen Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete, stationärer Jugendhilfe, Jugendarrest und Jugendstrafvollzug<sup>2</sup>. Als Coda beendet er seine Erzählung mit einem zusammenfassenden „Scheiße“. Der weitere Interviewverlauf sowie die beiden nachfolgenden Gespräche sind jeweils gekennzeichnet von Sprunghaftigkeit im Inhalt und in der Kommunikation. Der junge Mann steht häufig auf, ruft aus dem Fenster, fragt die Interviewerin verschiedene Dinge und berichtet zwischendurch immer wieder von schwerwiegenden Erlebnissen wie sexualisierten Gewalterfahrungen in einem Abhängigkeitsverhältnis zu einem älteren pädophilen Mann und frühem Heroinkonsum. Auf die Frage nach schönen Erlebnissen im Leben nennt er nach längerem Nachdenken eine Schullandheimsituation, bei der er derjenige war, der den schmerzlich vermissten entlaufenen Hund der Klassenlehrerin wiedergefunden hat. Die Gespräche müssen daher zunehmend vom

2 Weitere Details werden im nachfolgenden Gesprächsverlauf klar.

klassischen Interview abweichen und nehmen aus forschungsethischen Gründen eher den Charakter von ressourcenorientierten Stabilisierungsgesprächen an (vgl. 2017, 115ff.). Was hier nur angedeutet und ohnehin aufgrund der Opazität der menschlichen Psyche nicht objektiv gemessen werden kann, ist die Instabilität und Fragmentiertheit inneren Erlebens eines schwer und komplex traumatisierten jungen Menschens. Auch wenn derart schwere Belastungen (hoffentlich) nicht die Regel in Klassenzimmern sein mögen, mahnt dieses Beispiel Lehrer\*innen, nicht implizit vorauszusetzen, dass alle Schüler\*innen durch die zitierte Heimat als seeleliche Plombe über die gleiche innerpsychische Stabilität als Voraussetzung für gelingende Kommunikations-, Reflexions- und Lernprozesse, für vernetztes Denken und für epistemisches Vertrauen (vgl. Gingelmaier 2018; Nolte 2018) verfügen.

## 5 Fazit

Am Beispiel „Heimat“ haben wir die Komplexität von Sachthemen angedeutet sowie versucht herauszuarbeiten, inwiefern eine Reduktion auf vermeintliche Eindeutigkeiten in der Thematisierung im (inkluisiven) Sachunterricht dazu führen könnte, Differenzenerfahrungen und ein Sich-Nicht-Angesprochen-Fühlen von Schüler\*innen zu provozieren. Es ging uns um eine Sensibilisierung dafür, dass inklusiver (Sach-)Unterricht nicht nur bedeuten kann, die Schwierigkeitsgrade zu differenzieren, sondern die Sache selbst differenziert und vielperspektivisch zu betrachten – im Wissen um Nicht-Wissen –, „Nebenwegen“ (Hoanzl 2017, 40) Bedeutung zu schenken und Störungen nicht vorschnell als in den Schüler\*innen liegend zu begreifen (vgl. Rauh 2018), sondern als etwaige Interaktionsstörung im didaktischen Dreieck Schüler\*in-Lehrer\*in-Unterrichtsgegenstand sehen zu können.

## Literatur

- Albers, S. (2019): Ein Plädoyer für personenbezogene Arbeit im Hochschulstudium. In: J. Studer; E. Abplanalp & S. Disler (Hrsg.): *Persönlichkeitsentwicklung in Hochschulausbildungen fördern. Aktuelles aus Forschung und Praxis*. Bern: hep, 11-22.
- Albers, S. (2022): Zur institutionellen Versagung von Persönlichem im schulischen Kontext. In: S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.): *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 135-140.
- Amrhein, B. & Reich, K. (2014): *Inklusive Fachdidaktik*. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 31-44.
- Argelander, H. (2014): *Das Erstinterview in der Psychoanalyse*. 10. Auflage. Darmstadt: WBG – Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Ayata, B. (2020): „Deheimatize It!“ In: Institut für Kulturpolitik der Kulturpolitischen Gesellschaft (Hrsg.): *Jahrbuch für Kulturpolitik 2019/20. Thema: Kultur. Macht. Heimaten. Heimat als kulturpolitische Herausforderung*. Bielefeld: transcript, 39-43.

- Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst (2014): Lehrplan-PLUS Grundschule. Lehrplan für die bayerische Grundschule. In: km.bayern.de, München. Online unter: <https://www.km.bayern.de/epaper/LehrplanPLUS/files/assets/common/downloads/publication.pdf>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Foroutan, N. & Schäfer, I. (2009): Hybride Identitäten – muslimische Migrantinnen und Migranten in Deutschland und Europa. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* 59 (5), 11-18.
- Ellinger, S. (2019): Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernens. In: *Behinderte Menschen* 42 (4/5), 29-35.
- Gingelmaier, S. (2018): Das Wesen der Inklusion ist psychosozial – Epistemisches Vertrauen zwischen Vorurteil und sozialem Lernen. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kontroverse Inklusion. Ansprüche, Umsetzungen und Widersprüche in der Schulpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 78-91.
- Girtler, R. (2001): *Methoden der Feldforschung*. 4. Auflage. Wien, Köln und Weimar: Böhlau Verlag.
- Gross, R. (2019): *Heimat: Gemischte Gefühle. Zur Dynamik innerer Bilder*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hechler, O. (2019): Heterogenität sichtbar machen – überindividuelle Kategorien und individuelle Ausdrucksgestalten. In: *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten* 42 (4/5), 17-26.
- Hiller, G. G. (2016): Aufriss einer kultursoziologisch fundierten, zielgruppenspezifischen Didaktik – oder: Wie Lebenslagen, Lebensgeschichten und Lebenswelten zu zentralen Bezugspunkten des Lehrens und Lernens werden. In: U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.): *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer, 41-55.
- Hinrichs, W. (1974): *Heimat, Heimatkunde*. In: J. Ritter (Hrsg.): *Historisches Wörterbuch der Philosophie*, Bd. 3: G–H. Basel und Stuttgart: Schwabe & Co, 1037-1039.
- Hoanzl, M. (2017): Bedrohtes Zuhause und der Verlust von Heimat. Existenzielle (Lebens-)Themen auf Nebenwegen im Unterricht. In: W. Bleher & S. Gingelmaier (Hrsg.): *Kinder und Jugendliche nach der Flucht. Notwendige Bildungs- und Bewältigungsangebote*. Weinheim und Basel: Beltz, 40-64.
- Hoanzl, M. (2002): Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel im pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. In: C. Ertle & M. Hoanzl (Hrsg.): *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 25-49.
- Kiesinger-Jehle, B.; Manchen-Bürkle, B.; Müller, S.; Petruschka, A. & Wayand, S. (2017): *Schlag nach im Sachunterricht 3/4. Ausgabe für Baden-Württemberg*. München: Oldenbourg Schulbuchverlag.
- Klafki, W. (1986): Die Bedeutung der klassischen Bildungstheorie für ein zeitgemäßes Konzept allgemeiner Bildung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 32 (4), 477-488.
- König, H.-D. (2019): Dichte Interpretation. Zur Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In: J. König; N. Burgermeister; M. Brunner; P. Berg & H.-D. König (Hrsg.): *Dichte Interpretation. Tiefenhermeneutik als Methode qualitativer Forschung*. Wiesbaden: Springer VS, 13-86.
- Kullmann, H.; Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014): Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In: B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.): *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann, 89-106.
- Leitner, S. (2017): „Wir scheißegal. Ab nach Kosovo!“ Innere und äußere Realitäten straffälliger junger Männer mit unsicherem Aufenthaltsstatus aus dem Kosovo. Gießen: Psychosozial.
- Lorenzer, A. (2006): Sprache, Lebenspraxis und szenisches Verstehen in der psychoanalytischen Therapie. In: U. Prokop & B. Görlich (Hrsg.): *Alfred Lorenzer. Szenisches Verstehen. Zur Erkenntnis des Unbewußten. Kulturanalysen, Bd. 1*. Marburg: Tectum, 13-36.

- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg (1983): Schulgesetz für Baden-Württemberg in der Fassung vom 1. August 1983. In: [landesrecht-bw.de](https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983p1&psml=bsbauweprod.psml&max=true). Online unter: <https://www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&docid=jlr-SchulGBW1983p1&psml=bsbauweprod.psml&max=true>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Nolte, T. (2018): Epistemisches Vertrauen und Lernen. In: S. Gingelmaier; S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 157-171.
- Parin, P. (2001): *Der Traum von Ségou. Neue Erzählungen*. 3. Auflage. Hamburg: Europäische Verlagsanstalt.
- Plöger, W. & Renner, E. (1996): *Wurzeln des Sachunterrichts. Genese eines Lernbereichs in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Pregel, A. (1995): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. 2. Auflage Opladen: Leske + Budrich.
- Rauh, B. (2018): Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In: S. Gingelmaier; S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.): *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 256-266.
- Reddemann, L. (2001): *Imagination als heilsame Kraft. Ressourcen und Mitgefühl in der Behandlung von Traumafolgen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Riedesser, G. & Fischer, P. (2009): *Lehrbuch der Psychotraumatologie*. 4. Auflage. München: Reinhardt.
- Rosa, H. (2019): *Resonanz. Eine Soziologie der Weltbeziehung*. Berlin: Suhrkamp.
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017): *Inklusion*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Said, E. (1978): *Orientalism*. London: Penguin.
- Schmitt, C. & Uçan, Y. (2021): Inklusion machtkritisch denken. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Perspektiven. In: N. Hericks (Hrsg.): *Inklusion, Diversität und Heterogenität. Begriffsverwendung und Praxisbeispiele aus multidisziplinärer Perspektive*. Wiesbaden: Springer VS, 57-74.
- Schüle, C. (2017): *Heimat. Ein Phantomschmerz*. München: Droemer.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. In: *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14 (1), 1-14.
- Silkenbeumer, M. (2015): Förderrhetorik: Steigerungsdiskurse, pädagogische Pragmatik und routinierte Handlungspraxis. In: B. Herz; D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.): „... und raus bist Du!“ *Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 36-48.
- Simon, T. (2020): Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. In: *Kölner Online Journal für Lehrer\*innenbildung* 2(2), 70-93. Online unter: <https://doi.org/10.18716/ojs/kON/2020.2.04>. (Abrufdatum: 21.11.2022).
- Streeck-Fischer, A. (2010): Neurobiologie von Trauma, Traumagedächtnis und Traumafolgen. In: J. Fegert; U. Ziegenhain & L. Goldbeck (Hrsg.): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche in Deutschland*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 254-268.
- Treu, G. (2013): Heimat und Fremde als innerpsychische Orte. In: *psychosozial* 36 (3), 21-32.
- Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2015): *Lehrplan für die Grundschule und für die Förderschule mit dem Bildungsgang Grundschule. Heimat- und Sachkunde*. Online unter: [https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13947?dateiname=lp\\_HSK\\_2015.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/tip/resources/medien/13947?dateiname=lp_HSK_2015.pdf) (Abrufdatum: 22.11.2022).
- Zimmermann, D. (2012): *Migration und Trauma. Pädagogisches Verstehen und Handeln in der Arbeit mit jungen Flüchtlingen*. Gießen: Psychosozial.
- Zimmermann, D. (2017): *Traumatisierte Kinder und Jugendliche im Unterricht. Ein Praxisleitfaden für Lehrerinnen und Lehrer*. Weinheim und Basel: Beltz.

## **Autorinnen**

Albers, Stine, Juniorprof'in Dr.  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/  
Institut für Erziehungswissenschaft  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
Didaktik des Sachunterrichts und  
psychoanalytische Sozial- und Kulturwissenschaft  
stine.albers@ph-ludwigsburg.de

Leitner, Susanne, Juniorprof'in Dr.  
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg/  
Inklusionspädagogik im sonderpädagogischen  
Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung  
Arbeits- und Forschungsschwerpunkte:  
diskriminierungskritische Perspektiven  
auf die Arbeit mit jungen Menschen  
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de