

Pech, Detlef; Simon, Toni

Implikationen der Verkürzung. Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik

Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 211-220



Quellenangabe/ Reference:

Pech, Detlef; Simon, Toni: Implikationen der Verkürzung. Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik - In: Frohn, Julia [Hrsg.]; Bengel, Angelika [Hrsg.]; Piezunka, Anne [Hrsg.]; Simon, Toni [Hrsg.]; Dietze, Torsten [Hrsg.]: Inklusionsorientierte Schulentwicklung. Interdisziplinäre Rückblicke, Einblicke und Ausblicke. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 211-220 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-262284 - DOI: 10.25656/01:26228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-262284>

<https://doi.org/10.25656/01:26228>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. 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-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this licence or an identical or comparable licence.

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
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Detlef Pech und Toni Simon

Implikationen der Verkürzung – Inklusion & Sachunterrichtsdidaktik

Abstract

Die Sachunterrichtsdidaktik gilt als eine der Vorreiterdidaktiken bezüglich der Gestaltung inklusiver Lehr-Lern-Umgebungen. Dabei zeigt sich, dass nicht Impulse aus dem Sachunterricht selbst, sondern vielmehr aus der Sonderpädagogik und Arbeiten zu Integration und Inklusion diese Entwicklung – auch mit Konsequenzen für Schulpädagogik und allgemeine Didaktik – begünstigten. Allerdings hat die Sachunterrichtsdidaktik die Potenziale dieser frühen Erkenntnisse nicht weitreichend genutzt. Zur Bearbeitung dieses Versäumnisses erscheint neben der Dimension der Leiblichkeit vor allem der Erfahrungsbegriff als theoretisch-konzeptionelle Grundlegung nützlich für die Weiterentwicklung.

1 Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion

In verschiedenen Texten haben wir mehrfach darauf verwiesen, dass die ersten empirischen Arbeiten aus dem Feld Fachdidaktik und Inklusion im Rahmen der Sachunterrichtsdidaktik publiziert wurden. Es waren die Arbeiten von Simone Seitz zu Fragen der Thematisierung von Zeit (2005) und von Claudia Schomaker zur Relevanz von ästhetischen Zugängen im (Fach-)Unterricht der Grundschule (2007). Über mehrere Jahre ließ sich konstatieren, dass die Sachunterrichtsdidaktik hinsichtlich der Erkenntnisse zum inklusiven Unterricht weiter war als andere Fachdidaktiken, wengleich ‚weiter‘ an dieser Stelle lediglich zu übersetzen war mit ‚mehr als nichts‘ (vgl. Pech et al. 2019).

Sowohl die Arbeit von Seitz als auch die von Schomaker sind in Oldenburg unter der Betreuung von Astrid Kaiser entstanden. Und es kann so nicht überraschen, dass auch das frühe Aufgreifen von Inklusion durch die Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, die bereits 2010 unter dem Titel „Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion“ ihre Jahrestagung abhielt, an der Universität Oldenburg verortet war.

Auch hinsichtlich der Entwicklung didaktischer Modelle für inklusiven Unterricht im Fach gehörte die Sachunterrichtsdidaktik zu den Vorreiterinnen. Schon 2012 wurden zwei sehr unterschiedlich gelagerte Modelle vorgelegt: zum einen von Joachim Kahlert und Ulrich Heimlich die sogenannten „Inklusionsdidaktischen Netze“ (Kahlert & Heimlich 2012), eine Erweiterung der gut zehn Jahre zuvor von Kahlert entwickelten „Didaktischen Netze“ zur Unterrichtsplanung im Fach; zum anderen das Modell von Michael Gebauer und Toni Simon, das mit Repräsentationsebenen arbeitet, die sich sowohl an die Struktur aus der Entwicklungspsychologie von Jerome Bruner anlehnen als auch ergänzt werden durch zwei Ebenen (der kommunikativ-interaktiven und der sensorischen), die mit den ersten empirischen Befunden aus dem Fach korrespondieren (Gebauer & Simon 2012).

Der Eindruck, dass dies eine frühe breite Verankerung einer Diskussion um Inklusion in der Sachunterrichtsdidaktik war, trägt indes (siehe Pech et al. 2018; Simon 2020). Es waren nur wenige Personen, die dieses Thema aufgriffen, und in den zentralen Publikationen des Faches, wie dem „Perspektivrahmen Sachunterricht“ der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, der 2013 in überarbeiteter und stark erweiterter Fassung aufgelegt wurde (GDSU 2013), aber auch im „Handbuch zur Didaktik des Sachunterrichts“, das in überarbeiteter zweiter Auflage 2015 erschien (Kahlert et al. 2015), fehlen Ausführungen zum Stichwort Inklusion. Erst in der aktuellen Überarbeitung des Handbuchs, die 2022 erschienen ist, wurde dies aufgenommen.

Die Sachunterrichtsdidaktik hat folglich eine große Chance vertan. Die Impulse, die von ihr ausgingen, wurden in der Disziplin selbst nicht verfolgt.

Dabei enthielten bereits die ersten beiden empirischen Arbeiten Potenziale für eine fachdidaktische Diskussion, die weit über das Einzelfach hinausgehen. Seit entwickelt in ihrer Arbeit, nachdem sie in einem ersten eher traditionell angelegten Erhebungsschritt in einer Schulklasse darauf aufmerksam wurde, dass bestimmte Aspekte so nicht zu erfassen und die Frage der Zugänge zu den Sachen sehr unterschiedlich gelagert sind, ein Erhebungsinstrumentarium, das explizit darauf ausgelegt ist, Positionierungen von Kindern zu erfassen, die sich nicht verbal äußern können und deren körperliche Beweglichkeit stark eingeschränkt ist. Für die Vielfalt von Zugängen schafft sie selbst eine „Lernumgebung“, die mit ästhetischen Impulsen arbeitet, die von ihr als relevant für die Thematisierung von Zeit skizziert werden, und deutet Beobachtungen beispielsweise hinsichtlich des Verweilens von Blicken und Aufmerksamkeit auf einzelnen Gegenständen. Seit ist damit die Erste in der Sachunterrichtsdidaktik, die die Relevanz ästhetischer Zugänge in die Erhebungssituation integriert und dafür ein Instrument entwickelt, mit dem potenziell alle kindlichen Zugänge in die Analyse einfließen können. Wie es für alle ersten Entwicklungen gilt, lassen sich methodologisch und methodisch durchaus eine Vielzahl von Einwänden formulieren; doch lässt sich

diese erste Arbeit eben auch als Ausgangspunkt für die forschungsmethodische Weiterentwicklung nutzen. Beides ist indes nicht erfolgt. Die Impulse auf diesen Ebenen wurden nicht aufgegriffen.

In der Arbeit von Schomaker steht konsequent das im Vordergrund, was sich in der Arbeit von Seitz zunächst nur andeutet: Die Dimension des Ästhetischen wird zur Grundlage der Erhebung und das ästhetische Lernen tritt als erkenntnisgenerierend systematisch neben andere Formen des Zugangs zu den Sachen. Die Komplexität einer Aufbereitung für die Sachunterrichtsdidaktik führt bei Schomaker dazu, dass quasi als Nebenprodukt zur empirisch angelegten Dissertation ein Jahr später eine theoretisch-konzeptionell ausgerichtete Monographie zur Ästhetischen Bildung im Sachunterricht erscheint (Schomaker 2008). Mit der Explikation der Bedeutung des Ästhetischen als erkenntnisgenerierend in inklusiv angelegten Lehr-Lern-Situationen tritt also eine Dimension hinzu, die in der Fachdidaktik allzu wenig Beachtung gefunden hat bzw. die im Grundschulkontext zu einem „Lernen mit allen Sinnen“ trivialisiert wurde: die Dimension der Leiblichkeit. Auch hier liegen Potenziale für eine Diskussion, die weit über die Sachunterrichtsdidaktik hinausgehen, und dies nicht nur auf der grundlegenden Ebene der Klärung des Verhältnisses von Fachdidaktik und Ästhetischer Bildung für alle Fächer. Naheliegend wäre ebenso ein Rückgriff auf die Erkenntnisse der phänomenologisch ausgerichteten Erziehungswissenschaft (Brinkmann 2018) für jene Aspekte, die bei Schomaker für inklusive Fachdidaktik herausgearbeitet werden, um damit den Diskurs theoretisch zu fundieren.

Die beiden Modelle inklusiven Sachunterrichts, die 2012 vorgelegt wurden, bieten sich für eine systematische Diskussion an. Denn während das Modell von Kahlert und Heimlich einem ‚engen‘ Inklusionsverständnis folgt, indem es sachunterrichtsdidaktische Planungsdimensionen durch sonderpädagogische ergänzt, die unmittelbar auf den Lehrplan für Förderschulen aus Bayern verweisen, wählen Gebauer und Simon ein ‚weites‘ Inklusionsverständnis und adressieren ausdrücklich alle Kinder. Auch mit Blick auf diese Modelle wurde in der Sachunterrichtsdidaktik versäumt, eine systematische, klärende Diskussion zu führen – allein bereits hinsichtlich der Frage, inwieweit die Modelle noch explizit sachunterrichtsdidaktisch akzentuiert sind, wie Detlef Pech und Marcus Rauterberg anmerken (vgl. Pech & Rauterberg 2016). Darüber hinaus verharren sie auch nach zehn Jahren auf der Ebene theoretisch-konzeptioneller Vorschläge, denn eine empirische Validierung steht weiterhin aus.

Somit konnten hier gleich drei Aspekte – die forschungsmethodische Dimension, die Relevanz von Leiblichkeit und Ästhetischem Lernen sowie Modelle einer inklusiven Fachdidaktik – aufgezeigt werden, in denen aus der Sachunterrichtsdidaktik Impulse gegeben wurden, die jedoch allesamt unzureichend weiterentwickelt wurden. Doch keiner dieser Aspekte soll im weiteren Verlauf im Zentrum der Argumentation stehen, sondern ein weiterer Aspekt, der alle drei verbindet, der indes

noch nirgends thematisiert wurde: Zwar ist die Disziplin, in der frühzeitig sowohl empirisch als auch konzeptionell die Frage des inklusiven Unterrichts aufgegriffen wurde, die Sachunterrichtsdidaktik, doch sind die impulsgebenden Personen neben der Sachunterrichtsdidaktik alle in der Sonderpädagogik qualifiziert – Seitz ebenso wie Schomaker und Simon haben das Lehramt an Förderschulen studiert – oder haben, wie im Falle von Kahlert, mit in der Sonderpädagogik qualifizierten Personen kooperiert (in diesem Fall mit Heimlich). Anders formuliert: Die zentralen Impulse für die Entwicklung inklusiver Fachdidaktik kommen zunächst eben nicht aus der Allgemeinen Erziehungswissenschaft oder Grundschulpädagogik, sondern erfolgen auf einer sonderpädagogischen Qualifikationsfolie.¹ Der teils innovative Charakter der Sonderpädagogik für die Entwicklung von Fachdidaktik ist hier kaum zu übersehen, wenngleich er so nicht benannt wird. Nur mehr spekulativ ist dann allerdings das Moment, ob dies vielleicht auch ebenso als Grund dafür anzusehen ist, dass die Breite der Fachdidaktik – zumindest bezogen auf den Sachunterricht und seine Didaktik – eben deshalb die Frage von Inklusion so lange trotz aller Impulse nicht in den zentralen Bestand des Faches aufgenommen hat.

2 Spezifische Impulse einer Basalen Pädagogik

Doch auch diesen benannten ersten fachdidaktischen Publikationen ist eventuell bereits ein Moment immanent, was die Entfaltung der sonderpädagogisch initiierten Innovation begrenzte – und sich letztlich in einer Begrenztheit des Inklusionsdiskurses wiederfindet. Rekuriert wird – z. B. bei Seitz – insbesondere auf die Ansätze, die Georg Feuser unter dem Begriff der Integration entwickelte. Diese sind aus didaktischer Perspektive von besonderer Relevanz, da Feuser die Idee der Arbeit am ‚gemeinsamen Gegenstand‘ als ein Merkmal eines konsequent individualisierten, subjektorientierten Unterrichts herausarbeitet – in didaktischen

1 Mit Blick auf die jeweilige sonderpädagogische Expertise lassen sich dabei teils deutliche Unterschiede ausmachen, die auf das sonderpädagogische (Selbst-)Verständnis der Kolleg*innen zurückzuführen sind und sich in den sonderpädagogisch inspirierten Impulsen und Inklusionsverständnissen widerspiegeln. So lassen sich differenz-setzende bzw. (re-)produzierende aber auch differenzkritische Arbeiten/Positionierungen ausmachen, mit denen (an-)erkannt wird, dass „die Sonderpädagogik als bildungswissenschaftliche Disziplin aufgefordert [ist], d. A., unter anderem die starre Kategorisierung sonderpädagogischer Förderschwerpunkte in Bezug auf ihre Funktionalität bzw. Legitimation in einem inklusiven Schulsystem kritisch zu hinterfragen“ (Welskop et al. 2019, 89). Dass diese Position nicht konsensuell geteilt wird und sich auch in der Sachunterrichtsdidaktik teils widersprüchliche inklusionsbezogene Beliefs (siehe Kuhl et al. 2013) finden lassen, verdeutlicht sich bspw. an den beiden Planungsmodellen für inklusiven Sachunterricht: So sind die sogenannten inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich ein „Modell, welches sich explizit für den Erhalt sonderpädagogischer Kategorien ausspricht“ (Schrumpp 2017, 6), und das hallesche Planungs- und Handlungsmodell im Gegensatz dazu eines, mit dem „Zwei-Gruppen-Theorien [...] abgelehnt“ werden und mit dem „eine differenzkritische Brille auf Heterogenität gewählt“ wird (ebd.).

Kontexten würde vermutlich eher vom gemeinsamen Thema gesprochen werden, das die individuellen Zugänge, Zugriffe und Bearbeitungen rahmt.

Feuser und Wolfgang Jantzen waren bereits in den 1980er Jahren in Westdeutschland – zweifellos auch streitbare – zentrale Akteure eines Aufgreifens der in der frühen Sowjetunion entwickelten Kulturhistorischen Schule. Eingang in den Inklusionsdiskurs hat dabei insbesondere der Ansatz eines Lernens mit Blick auf die „Zone der nächsten Entwicklung“ gefunden, den Lew Wygotski (1969, 240–245) skizziert hat. Nicht selten wird Wygotski mittlerweile unter ‚sozial-konstruktivistischen‘ Ansätzen subsumiert, ohne dass dabei ernsthaft beachtet würde, dass seine Forschungen eng verknüpft sind mit der entstehenden Sowjetunion und explizit nach materialistischen psychologischen Grundlagen suchen. Dabei befand sich die subjektorientierte Dimension, die bereits dem Lernen in der „Zone der nächsten Entwicklung“ zugrunde liegt und in den Arbeiten seines Schülers Alexej Leontjew (1979) mit dem Verhältnis des ‚subjektiven Sinns‘, der sich im tätigen Bezug zu ‚objektiven Bedeutungen‘ ausgestaltet, in den 1920/30er Jahren durchaus in einem Konflikt mit der ideologischen Entwicklung des sowjetischen Sozialismus, da sie nicht kompatibel war mit einer bspw. auf Kollektivierung ausgerichteten Pädagogik, wie sie bei Anton S. Makarenko zu finden ist.

Feuser entwickelt einen Ansatz, den er als „Basale Pädagogik“ (1995) und „Entwicklungslogische Didaktik“ (2011) bezeichnet. Gemeint ist damit eine Pädagogik, die das Subjekt ins Zentrum rückt, und zwar in einem Verständnis des Menschen als „Bio-psycho-soziale Einheit“ (Feuser 1991, 431). Dies bedeutet, dass sich die verschiedenen Ebenen menschlichen Daseins nicht voneinander trennen lassen, sondern sich aufeinander beziehen und aufeinander wirken.

Eines der eindrücklichsten Beispiele für das Zusammenwirken der verschiedenen Ebenen findet sich vermutlich in der erstmals 1933 publizierten Pionierstudie empirischer Sozialforschung, die Marie Jahoda et al. (1978) Anfang der 1930er Jahre durchgeführt hat. Im kleinen Städtchen Marienthal gab es nur einen Arbeitgeber, eine Fabrik mit unterschiedlichen Produktionsschwerpunkten. Als diese Fabrik ihre Produktion einstellen musste, wurden innerhalb kürzester Zeit annähernd alle erwerbstätigen Personen des Städtchens arbeitslos. Die besondere Situation nutzte Jahoda mit ihren Mitarbeiter*innen, um zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zu forschen. Zu den wohl eindrucksvollsten Ergebnissen der Studie zählt, dass sich nicht nur das Zeitempfinden der Erwerbslosen verändert, sondern auch ihre eigene Zeitgestaltung. Die Forschenden waren zunächst irritiert von ihrer Wahrnehmung und befragten im Anschluss nicht nur die Menschen, sondern maßen z. B. auch die Gehgeschwindigkeit der Personen auf der Straße. Tatsächlich gingen die *Einwohner* langsamer als gewöhnlich. Bei den *Einwohnerinnen* war der Geschwindigkeitsverlust nicht festzustellen. Die Männer hatten mit der Erwerbsarbeit die Struktur ihres Alltags verloren. Für die Frauen galt dies auch, doch innerhalb eines patriarchal orchestrierten Alltags mit klaren

geschlechtsbezogenen Aufgabenzuschreibungen wurde bei ihnen der Verlust der strukturierenden Erwerbsarbeit durch den zusätzlichen Aufwand der Haushaltsführung gefüllt (Kleidung konnte z. B. nicht mehr neu gekauft oder ersetzt werden, sondern musste repariert werden etc.). Der Kern des Ergebnisses ist: Sinnverlust, isolierende Bedingungen im sozialen Leben verbleiben nicht im Sozialen, sondern haben letztlich gar körperliche Effekte und diese wiederum wirken dann zurück auf das soziale Leben.

Feuser greift diesen Gedanken in seinem Ansatz „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ auf (Feuser 2001a, 2001b), in der er davon ausgeht, dass mit individualisierter und subjektbezogener Unterstützung und Rhythmisierung Einfluss auf die Leiblichkeit auch schwer beeinträchtigter Personen genommen werden kann und so auch soziale Positionierungen verändert werden können.

Jantzen wiederum rekurriert für die Erziehungswissenschaften bereits sehr früh auf Ergebnisse aus den Neurowissenschaften, um die Relevanz der „Bio-psycho-sozialen Einheit Mensch“ zu umreißen.² In seiner zweibändigen „Allgemeinen Behindertenpädagogik“ (1987/1990) rezipiert er ausführlich die Befunde von Kryzhanovsky zu „entkoppelten funktionellen Systemen“, wie es bei Jantzen heißt. Aufgezeigt wird dort, dass ein durch Störung ‚aus dem Takt‘ gekommenes funktionelles System Hyperaktivität auslöst, die dazu führt, dass andere funktionelle Systeme diesen neuen Rhythmus übernehmen und sich damit letztlich auf den gesamten Organismus beziehen – verbunden mit einem Funktionsverlust der ursprünglichen Aufgabe. Dies lässt sich als pathogen beschreiben, ist aber im Grundsatz eine logische, sich aufeinander beziehende Entwicklung. Eben diese Entkopplung auf Ebene des Organismus bedarf dann nicht nur einer psychischen Anpassung des Individuums, sondern eben letztlich auch des sozialen Lebens.

Feuser fasst diesen Gedanken des Zusammenwirkens folgendermaßen zusammen:

„Ich nenne das *Entwicklungslogik*. Jede Verhaltensänderung komplexer Systeme ist entwicklungslogisch – ob uns das resultierende Ergebnis nun angenehm ist oder nicht.“ (Feuser 1995, 121, Herv. i. O.)

Wird dies auch didaktisch konsequent gedacht, ist es weitreichend. Es genügt bereits das simple, eher schulpädagogische Beispiel des Redens von „Unterrichtsstörungen“, in dem Schüler*innen eine negative Einflussnahme auf den regelgerechten intendierten Unterricht zugeschrieben wird. Wird in dieser Handlung eine ‚Logik‘ gesehen, wird die Genese der Handlung, ihre individuelle Sinnhaftigkeit nachvollzogen, löst sich die unterstellt gewollte Destruktivität des Handelns auf und es verbleibt allein die Notwendigkeit eines pädagogischen Handelns, um andere Handlungen für das Subjekt sinnhaft werden zu lassen.

2 Eine erste umfassende Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens hat Moser (2018) vorgelegt.

Wenngleich auf anderer Ebene angesiedelt, hätte doch die Akzentuierung der Bedeutung leiblicher Erfahrungen in den empirischen Arbeiten zu Inklusion aus der Sachunterrichtsdidaktik es zugleich ermöglicht, diese Fragen aufzugreifen – gerade wenn die Bezüge zur „Entwicklungslogischen Didaktik“ Feusers durchaus hergestellt werden.³ Zumindest die Frage, warum das Aufgreifen ausschnittshaft bleibt, müsste gestellt werden. Verkürzungen generieren letztlich fehlende Systematik und lassen hoffnungsvolle Impulse sich letztlich nicht entfalten.

3 Erfahrung als Möglichkeit

Recht spät hat Jantzen in seinen Publikationen begonnen, auf Überlegungen Walter Benjamins zu verweisen (z. B. Jantzen 2010). Bezugspunkt für ihn waren dabei häufig die „Geschichtsphilosophischen Thesen“ Benjamins (1965). Benjamin konstatiert für moderne, industrialisierte Gesellschaften, dass in diesen mit ihrer Schnelligkeit, ihrem Stakkato die Erfahrung verloren gegangen sei und durch das Erlebnis – letztlich das Schockerlebnis – ersetzt wurde. Und er verweist – und hierin wird die Besonderheit des Denkens Benjamins kenntlich – auf die aus dem Judentum stammende Hoffnung, dass jedem Moment ein messianischer Splitter eingeschrieben ist.

Der Erfahrungsbegriff findet sich auch zentral platziert in den frühen Arbeiten Wygotskis (1985) – explizit bezogen auf menschliche Tätigkeit. Er wird aber weder von ihm selber in den späteren Schriften noch von seinen Schülern (sic!) weiterverfolgt.

Mit der Relevanz ästhetischer Zugänge für gelingende inklusive Bildungsprozesse tritt allerdings gerade dieser Punkt in den Vordergrund. Und es ist auch aus einer fachdidaktischen Position heraus nicht das erste Mal, dass die besondere Relevanz

3 Auch wenn bei Feuser die bio-psycho-soziale Einheit des Menschen berücksichtigt wird, so findet sich in kulturhistorisch geprägten Ansätzen wie der entwicklungslogischen Didaktik keine dezidierte Berücksichtigung der Dimension der Leiblichkeit. Auch die Anerkennung der Perspektivität der Lernenden (exempl. dazu Gläser 2002), die für den Sachunterricht und seine Didaktik in einigen Diskurssträngen sowie mit Blick auf Ansprüche inklusiven Sachunterrichts als höchst bedeutsam gilt (siehe Simon & Simon 2019), kann zwangsweise nicht oder nur bedingt stattfinden. Denn kulturhistorisch betrachtet gibt es ein objektives Wesen der Dinge (exempl. Giest 2007), einen objektiv beschreib- und verstehbaren Lerngegenstand, der von der Lehrkraft durchdrungen wurde und der in gemeinsamer Tätigkeit unter Beachtung der subjektbezogenen Lernvoraussetzungen auch von den Lernenden verstanden wird – und nicht etwa konstruiert wird. „Ausgegangen wird dabei von kulturhistorisch determinierten Setzungen (in Form von in der Gesellschaft vorgefundenem Wissen und Können), über welche vor allem die Lernenden nicht verhandeln können. Lernen erfolgt vorrangig als Reproduktion“ (Giest 2001, 87). Widersprüche ergeben sich daraus für Ansprüche wie der der (Be-)Achtung von Perspektivität oder der Partizipation im didaktischen Kontext als Ausdruck einer Vielperspektivität im (Sach-)Unterricht, die sich phänomenologisch sowie mit Blick auf das Lernen konstruktivistisch begründen ließe.

von Erfahrungen für jegliche Form des Lernens betont wird. Eindrucksvoll hierfür sind die „Subjektiven Erfahrungsbereiche“, die Heinrich Bauersfeld in den 1980er Jahren empirisch in der Mathematikdidaktik herausgearbeitet hat (Bauersfeld 1983) und die konsequent gedacht ebenso weitreichende Konsequenzen für die Anlage von Unterricht hätten wie die „Entwicklungslogische Didaktik“ Feusers. Es bleibt zu hoffen, dass Diskussionen systematischer entwickelt werden – nicht nur in der Sachunterrichtsdidaktik – und eine Rezeption von Erkenntnissen nicht in Abhängigkeit zu ihrer Passung zur schulischen Wirklichkeit verharrt.

4 Anstelle einer Zusammenfassung

Mit Blick auf sachunterrichtsdidaktische Diskurse und Forschungen zeigt sich in der Zusammenschau, dass die Sonderpädagogik auf unterschiedliche Weise einen unmittelbaren Einfluss auf die fachbezogenen Diskussionen um das Selbstverständnis des Faches, um eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung und eine entsprechende Professionalisierung bzw. professionelle Entwicklung hatte. Die Positionierungen von Akteur*innen der Sachunterrichtsdidaktik und ihre Bezüge zu sonderpädagogischen Diskursen sind dabei different. So finden sich sowohl jene, die als deskriptiv-strukturbestätigend (bzw. -konservierend) bezeichnet werden können, als auch jene, mit denen entsprechend einem anders konnotierten Inklusionsverständnis (an-)erkannt wird, dass mit schulischer Inklusion „die gesamte »Anlage« eines Faches zur Disposition“ gestellt wird (Pech & Schomaker 2013, 353), ohne „dass das sprichwörtliche Rad neu erfunden werden muss“ (Simon 2020, 81). An diesen differenten Positionierungen wird u. a. deutlich, dass es nicht *die* Sonderpädagogik gibt, die die Sachunterrichtsdidaktik beeinflusst hat bzw. nach wie vor beeinflusst; und dass es kein singuläres Inklusionsverständnis gibt, das innerhalb der Disziplin konsensuell geteilt wird. Entsprechend lassen sich in den themenbezogenen Diskursen des Sachunterrichts Arbeiten finden, mit denen aus einer kritischen sonderpädagogischen Perspektive (siehe hierzu Moser 2003) Impulse und Beiträge zur Reflexion des Zusammenhangs von Inklusion und Sachunterricht(sdidaktik) geliefert werden (bspw. Schroeder 2017). Aber auch solche, die von tradierten

„Differenzsetzungen ausgehen und diese mit einem entsprechend selbstreferentiellen Zugang bearbeiten – etwa indem nach den spezifischen Lernweisen von Kindern ‚mit‘ sonderpädagogischem Förderbedarf im Sachunterricht in Grundschulen gefragt wird und hierzu konzeptionelle Antworten entwickelt werden (Kahlert und Heimlich 2012; Blumberg et al. 2016). Diese Arbeiten fragen somit in einem eher kategorialen Zugang nach Spezifika von – hierüber definierten – Personengruppen, während Prozesse der Herstellung von Normalität und Differenz hier nicht im Fokus der Analysen stehen.“ (Seitz & Simon 2021, 7)

In den frühen, den allgemeinen Inklusionsdiskurs mitprägenden empirischen Arbeiten von Schomaker (2007) und v. a. Seitz (2005) dominiert eine differenzkritische Perspektive, welche mit einer an der kritischen Erziehungswissenschaft orientierten Sonderpädagogik vereinbar ist, die sich ihrer spezifischen Dilemmata und Probleme sowie ihrer Ambivalenz aufgrund spezifischer Expertise auf der einen und exkludierender Wirkungen auf der anderen Seite bewusst ist (siehe Moser 2003).

Literatur

- Bauersfeld, H. (1983). Subjektive Erfahrungsbereiche als Grundlage einer Interaktionstheorie des Mathematiklernens und -lehrens. In H. Bauersfeld, H. Bussmann, G. Krummheuer, J.H. Lorenz & J. Voigt (Hrsg.), *Lernen und Lehren von Mathematik* (S. 1–56). Aulis.
- Benjamin, W. (1965). Geschichtsphilosophische Thesen. In ders., *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze* (S. 78–94). Suhrkamp.
- Brinkmann, M. (2018). *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute – Eine Anthologie*. Springer VS.
- Feuser, G. (1991). Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* (7), 425–441.
- Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. (2001a). „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“. Aspekte ihrer Grundlagen, Theorie und Praxis. *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft* 7/8 (2/1), 5–35.
- Feuser, G. (2001b). Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. *Behindertenpädagogik* 40 (3), 268–350.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd., 4: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86–100). Kohlhammer.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012). Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 18, Oktober 2012 (19 Seiten).
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (Vollst. überarbeitete und erweiterte Ausgabe). Klinkhardt.
- Giest, H. (2001). Lernen und Lehren im entwicklungsfördernden Unterricht. In H.-G. Roßbach, K. Nölle & K. Czerwenka (Hrsg.), *Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule* (S. 86–92). Leske + Budrich.
- Giest, H. (2007). Kulturhistorische Theorie/Tätigkeitsansatz und Sachunterricht. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 8, März 2007 (19 Seiten).
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Klinkhardt.
- Jahoda, M., Lazarsfeld, P. & Heisel, H. (1978). *Die Arbeitslosen von Marienthal. Ein soziographischer Versuch* (2. Aufl.). Suhrkamp.
- Jantzen, W. (1987). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1*. Beltz.
- Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2*. Beltz.
- Jantzen, W. (2010). Achtsamkeit und Ausnahmezustand – eine Hommage an Walter Benjamin und Pablo Neruda. *Behindertenpädagogik* 49, 71–85.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Götz, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.) (2015). *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. überarb. Aufl.). Klinkhardt.

- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (am Beispiel des Sachunterrichts). In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht* (S. 153–190). Kohlhammer.
- Kuhl, J., Moser, V., Schäfer, L. & Redlich, H. (2013). Zur empirischen Erfassung von Beliefs von Förderschullehrerinnen und -lehrern. *Empirische Sonderpädagogik* 5(1), 3–24.
- Leontjew, A.N. (1979). *Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit*. Volk und Wissen.
- Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Leske + Budrich.
- Moser, V. (Hrsg.) (2018). *Behindertenpädagogik als Synthetische Humanwissenschaft. Eine Einführung in das Werk Wolfgang Jantzens*. Klinkhardt.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik. Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik!? Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341–359). Athena.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2016). Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134–147). Klinkhardt.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10–25). Schneider Verlag Hohengehren.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2019). Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung* (S. 9–18). Klinkhardt.
- Schomaker, C. (2007). *Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder*. Didaktisches Zentrum.
- Schomaker, C. (2008). *Ästhetische Bildung im Sachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Schroeder, R. (2017). Didaktische Normalität? Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In B. Lütje-Klose, M.A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I. Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 255–264). Klinkhardt.
- Schrumpf, F. (2017). Inklusion interdisziplinär: Potenziale und Fallstricke eines „komplexen Konzepts“. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, Nr. 23, Oktober 2017 (10 Seiten).
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14, 1–14. <https://link.springer.com/article/10.1007/s42278-020-00096-2> (10.6.2022).
- Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Simon, J. & Simon, T. (2019). Warum scheint der Mond manchmal auch am Tag? Zum Umgang mit Kinderfragen und Kinderperspektiven im (Sach-)Unterricht. In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht. Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit* (S. 191–202). Springer VS.
- Simon, T. (2020). Sachunterricht(sdidaktik) auf dem Weg zur Inklusion? Rück-, Ein- und Ausblicke. *Kölner Online Journal für Lehrer*innenbildung* 2(2), 70–93. https://journals.ub.uni-koeln.de/index.php/k_ON/article/view/300/503 (15.3.2022).
- Welskop, N., Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Inklusiver Fachunterricht aus sonderpädagogischer Perspektive. In J. Frohn, E. Brodessa, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 89–98). Klinkhardt.
- Wygotski, L. W. (1925/1985). Das Bewußtsein als Problem in der Psychologie des Verhaltens. In ders., *Ausgewählte Schriften, Bd. 1* (S. 279–308). Volk und Wissen.
- Wygotski, L. W. (1969). *Denken und Sprechen*. Fischer.