

Astrid Kaiser / Simone Seitz



Basiswissen Grundschule

Band 37

Inklusiver Sachunterricht

Theorie und Praxis





Basiswissen Grundschule

Band 37

Inklusiver Sachunterricht

Theorie und Praxis

Von

Astrid Kaiser / Simone Seitz



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Die Reihe „Basiswissen Grundschule“ ist einem schüler- und handlungsorientierten, offenen Unterricht verpflichtet, der auf die Stärkung einer selbstständigen, sozial verantwortlichen Schülerpersönlichkeit zielt.

Titelbild: privat

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8340-1797-0 – **2. unveränderte Auflage**

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, 73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020
Printed in Germany – Druck: Esser, Bretten

Inhaltsverzeichnis

0	Vorwort	1
1	Was ist inklusiver Sachunterricht?	3
1.1	Inklusiver Sachunterricht und bildungspolitische Entwicklung	4
1.2	Inklusiver Unterricht	7
1.3	Prinzipien inklusiven Sachunterrichts	10
2	Dimensionen inklusiven Sachunterrichts	15
2.1	Anthropologische Grundlagen – Gemeinsamkeit und Einzigartigkeit	15
2.2	Spezielle Dimensionen inklusiven Sachunterrichts	16
2.2.1	Personalität – Subjektsein im Sachunterricht	17
2.2.2	Emotionalität – Lernen in, mit und aus Emotionen	17
2.2.3	Sozialität – Kommunikation und soziale Einbindung	18
2.2.4	Multiple Sinne und körperbasierte Lernformen	21
2.2.5	Individuelle Stützung und Herausforderung	22
2.2.6	Ungleichzeitigkeit	23
2.2.7	Weite erschließen	24
3	Unterrichtsplanung für inklusiven Sachunterricht: inklusive Sachunterricht ist differenziert, herausfordernd und situativ	27
3.1	Inklusiver Sachunterricht ist guter Sachunterricht	27
3.2	Das Phänomen steht im Mittelpunkt der Unterrichtsplanung	29
3.3	Ausgehen von den Kinderfragen	30
3.4	Wandzeitung als Strukturierung des Problems und der Fragen erstellen	31
3.5	Planung differenzierten Arbeitens	32

3.6	Schrittfolge der Unterrichtsplanung im Überblick	34
3.7	Verlaufsplanung	35
3.8	Strukturierte Lernumgebung und Logbuch	37
3.9	Das Ziel vor Augen	39
3.10	Inklusiver Sachunterricht bedeutet Situated Learning	39
4	Praxisthemen für ein Curriculum eines inklusiven Sachunterrichts	41
4.1	Körperthemen	41
4.1.1	Herz	41
4.1.2	Zähne	45
4.1.3	Kleidung	51
4.2	Ich-Du-Wir-Themen	63
4.2.1	Zeit	63
4.2.2	Geld	73
4.2.3	Kinderarbeit	83
4.3	Kleine große Dinge	90
4.3.1	Sandkorn	90
4.3.3	Ameisen	99
4.3.4	Klette	107
4.3.5	Kartoffel	111
4.4	Sich-Wundern-Themen	118
4.4.1	Zauberei	118
4.4.2	Licht-Schatten	123
4.4.3	Internet	133
5	Zur Praxis inklusiven Sachunterrichts	139
5.1	Praxisprinzipien und Beispiele	139
5.2	Checkliste	142
6	Literaturverzeichnis	144

0 Vorwort

In diesem Buch wollen wir die oft nur plakativ geführte Inklusionsdebatte kritisch konstruktiv auf den Sachunterricht beziehen und konkretisieren. Dabei geht es uns nicht nur darum, die theoretisch erforderlichen Merkmale zu differenzieren, sondern auch um die praktische Umsetzung. Wir zeigen anhand von praktischen Beispielen zu den für inklusiven Sachunterricht zentralen Inhaltsbereichen wie Körperthemen, „Ich-Du-Wir-Thematik“, „Kleine große Dinge“ und „Sich-Wundern-Themen“ beispielhaft auf, wie inklusiver Sachunterricht aufgebaut werden kann, beginnend mit dem Phänomen bis zum Abschlussritual. Wir bieten auch eine Vielzahl an Differenzierungsmöglichkeiten an. Dabei sind die einzelnen Differenzierungsbeispiele nur Anregungen. Entsprechend haben wir nicht jedes Thema in den praktischen Möglichkeiten gleich weit aufgeschlossen, manchmal haben wir nur wenige Beispiele als Anregung notiert, manchmal haben wir die Thematik stärker aufgeschlüsselt. Mit dieser beispielhaften Struktur wollen wir zeigen, dass inklusiver Sachunterricht ein Prozess ist und längst noch nicht abgeschlossen. Die Unterrichtsthemen mit nur wenigen Ankerbeispielen fordern geradezu dazu auf, noch weitere eigene Ideen an Differenzierungsmöglichkeiten ergänzend hinzuzufügen.

So gesehen ist dieses Buch ein Orientierungsbuch, das zu weiteren praktischen Ergänzungen und Erfahrungen anregen will und den theoretischen Rahmen dafür umreißt, wie inklusiver Sachunterricht in der Praxis umgesetzt werden kann.

Oldenburg und Paderborn
September 2017

Astrid Kaiser und Simone Seitz

1 Was ist inklusiver Sachunterricht?

Dieses Buch handelt von inklusivem Sachunterricht. Was ist damit genau gemeint? Gehen wir von der Annahme aus, dass jeder Unterricht ganz selbstverständlich inklusiv zu sein hat, da wir eine entsprechende menschenrechtliche Lage haben, könnten wir das Attribut „inklusiv“ für überflüssig halten – es ginge dann statt um inklusiven Sachunterricht schlicht um guten Sachunterricht. So gesehen wäre das Buch hier beendet oder besser betitelt mit „Guter Sachunterricht“. Diese Schlussfolgerung griffe ganz sicher zu kurz. Zwar gehen wir mit diesem Buch klar von der menschenrechtlichen Verpflichtung zur Umsetzung eines (diskriminierungsfreien) Zugangs zu Bildung in Form inklusiver Schulen aus (United Nations 1989; 2006; 2016; UNESCO 1994; 2009). Doch nehmen wir dabei zugleich die bisherigen Entwicklungen und die aktuelle Lage in den Blick und wollen von hier aus inklusive Qualität des Unterrichts entwickeln.

Wir machen es uns mit diesem Buch daher zur Aufgabe, konkrete Ideen und Anregungen für Lehrkräfte zu entwickeln, die aktuell und zukünftig unter den unterschiedlichsten Bedingungen inklusiv unterrichten. Dabei wollen wir nicht beschönigen oder idealisieren, sondern brauchbare und nützliche Ideen vorlegen, die auch in den zum Teil recht widersprüchlichen Rahmenbedingungen von Grundschulpraxis in den einzelnen Bundesländern angewendet und weiterentwickelt werden können. Und wir wollen dabei für inklusiven Sachunterricht begeistern.

Denn Inklusion ist nicht allein durch Worte, Beschlüsse und gesetzliche Regelungen herzustellen. Es genügt nicht, eine Schule zur inklusiven Schule zu erklären. Inklusion ist nur dann gegeben, wenn sie bei den Kindern ankommt. Und das geschieht nur, wenn sie von Lehrerinnen und Lehrern im alltäglichen Unterricht als pädagogische und didaktische Aufgabe verstanden und angegangen wird.

Wir erreichen wirkliche Inklusion nur, wenn wir sie im Alltag der Schule lebendig werden lassen. Dazu gehören neben den Pausen, den Nachmittagsangeboten und den Ankommens- und Verabschiedungszeiten vor allem die Unterrichtsstunden und -einheiten. Dies gilt für jedes Fach und jeden Lernbereich.

Mit dem vorliegenden Buch soll ein besonderes Augenmerk auf den konkreten Sachunterricht gelegt werden. Jede Unterrichtsstunde, jede Unterrichtseinheit sollte den Ansprüchen von Inklusion genügen, wenn wir nicht nur hohle Phrasen der Inklusion auf Festtagsreden hören wollen, sondern Inklusion tatsächlich lebendig machen wollen. Deshalb sollen hier Merkmale und Praxisideen für den Sachunterricht entwickelt werden, die auch in die Alltagspraxis transferierbar sind. Denn der theoretische Diskurs zu Inklusion ist immer noch häufig zu weit entfernt vom Praxishandeln im Schulalltag. Für Lehrkräfte ist es daher mitunter schwierig, sich auf die weitgreifenden Postulate und Qualitätsstandards für Inklusion einzu-

lassen, zumal die entwickelten Praxiskonzepte nur selten über praxisnahe Forschung in den Fachdiskurs aufgenommen werden (vgl. Seitz 2005; 2006).

Viele Lehrerinnen und Lehrer bezweifeln aktuell, ob sie Inklusion in ihrer eigenen Schule erfolgreich umsetzen können. Sparmaßnahmen im Bildungsbereich nähren dabei vielerorts den Verdacht, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems nicht nachhaltig durch staatliche Maßnahmen unterstützt wird.

Vielfach werden aber nicht die knappen oder unzureichenden Ressourcen beklagt, sondern vor allem das Fehlen geeigneter didaktischer Konzepte. Diese Einschätzung stimmt nur bedingt. Denn zum einen wird inklusiver Sachunterricht an vielen Grundschulen bereits seit Jahrzehnten erfolgreich praktiziert, es liegen folglich viele Erfahrungen vor und es gibt viele Lehrkräfte mit hoher Expertise in der Gestaltung inklusiven Unterrichts (Scheidt 2017). Diese jedoch werden nur selten zugänglich gemacht. Zum anderen ist inklusiver Sachunterricht vor allem guter Sachunterricht.

Inklusiver Unterricht ist kein gänzlich neu zu erfindender Unterricht, sondern in erster Linie guter kindzentrierter Unterricht. Aber er ist dies in besonders überlegter Weise, nämlich als Sachunterricht für alle Kinder, also für wirklich **alle** und nicht wie der gängige Unterricht nur für das fiktive Durchschnittskind.

Der Sachunterricht als ein schulisches Hauptfach mit viel Gestaltungsfreiraum bietet sich besonders an, um inklusive Alltagsdidaktik zu erproben und umzusetzen. Deshalb soll in diesem Buch gezeigt werden, wie inklusiver Unterricht für den Sachunterricht entwickelt werden kann. Die dabei hervorgehobenen Merkmale und Voraussetzungen sind auch Anhaltspunkte für den Transfer auf andere Unterrichtsfächer und Lernbereiche. Der Schwerpunkt des Buches liegt hier klar auf der Umsetzung im Sachunterricht. Andere Bücher zum inklusiven Lernen für die Grundschule sind kürzlich zu den Unterrichtsfächern Mathematik (Korff 2015, Fetzer 2016) und Deutsch (Pompe 2015; Naugk et al. 2016) erschienen.

1.1 Inklusiver Sachunterricht und bildungspolitische Entwicklung

Inklusive Pädagogik wird in Deutschland gegenwärtig oftmals als ein fernes Ideal beschrieben, das nicht so leicht erreicht werden kann. Die Umsetzung wird in entsprechend kleinen Schritten angegangen.

Viele andere Länder betrachten die zögerliche Umsetzung inklusiver Schulen in Deutschland mit Kopfschütteln, denn dort ist dies bereits seit vielen Jahrzehnten der Normalfall. Als die UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006), die das Recht aller Kinder zum Besuch einer allgemeinbildenden Schule fest schreibt, 2009 in Deutschland ratifiziert wurde, waren hierzulande 6% aller Kinder vom allgemeinbildenden Schulsystem ausgeschlossen. Deutschland hatte damit innerhalb von Europa die zweithöchste Aussonderungsquote (nur in Belgien

besuchte ein noch höherer Anteil der Kinder Sonderschulen; European Agency 2010). Zugleich hat Deutschland im internationalen Vergleich die meisten Sonderschulformen erfunden. Schüler und Schülerinnen wurden (und werden teilweise auch heute noch) auf bis zu zehn unterschiedlichen Arten von Sonderschulen verwiesen – so gibt es u. a. Schulen für die Bereiche Lernen, Emotionale-Soziale Entwicklung, Hören, Sehen, Sprache, Körperlich-motorische Entwicklung, Geistige Entwicklung. Wir haben somit ein fast perfektes Aussonderungssystem entwickelt, das in Deutschland zu der immer noch weit verbreiteten Vorstellung geführt hat, Kinder, die ein Gutachten als sonderpädagogisch förderbedürftig erhalten, könnten nur an speziellen Orten von speziell ausgebildetem Personal sinnvoll beschult werden.

Auch heute besuchen noch 4,7% aller Kinder keine allgemeinbildende Schule (vgl. Klemm 2015, S. 30), Zusammen mit der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems in der Sekundarstufe hat dies enormen Einfluss auf die Sichtweise von Lehrkräften auf ihre Arbeit. Denn schon lange wissen wir, dass die Zuweisungen von Kindern zu unterschiedlichen weiterführenden Schulformen vorwiegend nach sozialen Milieus erfolgen und nicht nach gezeigter Leistung oder nach festgestellten Potenzialen von Kindern (Stamm 2014). Kinder aus Familien, in denen die Eltern einen hohen Bildungsabschluss haben, werden immer noch weit häufiger für ein Gymnasium empfohlen (Solga/Dombrowski 2009). In Bezug auf die Überweisung zu Sonderschulen ist der Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungserfolg noch deutlicher, Kinder aus schwierigen Lebenslagen sind hier deutlich überrepräsentiert, die entsprechenden Diagnosen sind unscharf und häufig von Vorurteilen beeinflusst (Kottmann 2006; Edelstein 2006; Lanfranchi 2016).

Zwei gesellschaftliche Bewegungen haben versucht, an diesen Zusammenhängen etwas zu ändern, die Gesamtschulbewegung und die Integrationsbewegung. Beide hatten bis vor kurzem noch wenig praktische Wirksamkeit, Gesamtschulen und Integrationsschulen blieben zumeist Ergänzungsangebote zu einem ansonsten unveränderten Schulsystem. Auch der Umstand, dass der UN-Sonderbotschafter Muñoz vor zehn Jahren das deutsche Bildungssystem mit der Aussortierungslogik als ungewöhnlich ungerecht kritisierte und Reformen anmahnte (Overwien/Prenzel 2007), hatte nur wenig Wirksamkeit in der Öffentlichkeit und Bildungspolitik.

Vielmehr stehen wir in Deutschland auch heute vielerorts noch am Anfang der Umsetzung des Rechts aller Kinder, in der Schule vorbehaltlos akzeptiert und unterstützt zu werden. Dabei wäre es mit Blick auf die Vielfalt an Kindern im Schulalter insgesamt eigentlich selbstverständlich, alle Kinder so wie sie sind anzunehmen und zu fördern und alle Kinder dazu zu befähigen, in der sozialen Gemeinschaft einer Schule die Fähigkeit zu erlangen, in dieser „Gemeinschaft der Verschiedenen“ klarzukommen (Klafki 1994; Sliwka 2008). Angesichts wachsender Gegensätze zwischen Arm und Reich in Deutschland und der Situation, dass

die Mehrsprachigkeit von Kindern immer mehr den Normalfall darstellt, ist es dringend notwendig, hier Konzepte zu entwickeln, die kritisch und konstruktiv mit den sehr unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern umgehen und Mehrsprachigkeit als Ressource für den Unterricht nutzen können. Dies würde dem diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung, wie dies in der Kinderrechtskonvention (United Nations 1989) und der Behindertenrechtskonvention (United Nations 2006) gleichermaßen zugrunde gelegt wird, entsprechen. Inklusive Schulen sind dann der strukturelle Rahmen zur Umsetzung dieses Rechts, die pädagogische und didaktische Umsetzung findet hier statt (Seitz 2014; 2017a).

Die insgesamt über ein Jahrhundert währende Praxis des Sonderschulsystems prägt allerdings weiterhin vielfach die Kulturen in Schulen, denn mit dem systematischen Ausschluss von so vielen Schülern und Schülerinnen aus den allgemeinen Schulen wurden zugleich wichtige Qualifizierungsanteile im Lehramtsstudium an die hierfür geschaffene Disziplin der Sonderpädagogik ausgelagert.

In der Folge dieser Institutionalisierung finden wir in der Praxis viele Regelungen und auch pädagogische Handlungsweisen, die sich nicht am Kind orientieren, sondern an Ausgrenzung. Wir haben uns in den letzten Jahrzehnten schlicht daran gewöhnt, dass es für jeden „Begabungstyp“ und „Förderschwerpunkt“ eine spezielle Schule gibt – und der Umgang mit Verschiedenheit somit in großen Teilen organisatorisch gelöst wurde. Diese Praxis erschien den meisten selbstverständlich, obwohl dies in keinem anderen Land in dieser Form praktiziert wird. Denn in der Realität gibt es weder Kinder eines Begabungstyps, da Begabung veränderlich und u. a. vom schulischen Angebot abhängig ist, noch gibt es den Idealtypus eines so genannten „verhaltensauffälligen“, „körperbehinderten“ oder „lernbehinderten“ Kindes (Seitz 2007; Seitz et al. 2016). Kinderpersönlichkeiten sind komplex, haben eine Entwicklungsgeschichte und sind veränderbar, das Etikett eines Förderschwerpunkts oder Begabungstyps reduziert diese Persönlichkeit unsachgemäß auf EIN vermeintlich unveränderliches Merkmal und wird ihr daher nicht gerecht. Es übersieht außerdem die mit den tradierten Zuweisungen der sonderpädagogischen Förderbedarfsformen einhergehenden Diskriminierungspraktiken. Denn es sind wie beschrieben auffallend viele Kinder aus schwierigen Lebenslagen, die auf diese Weise aus dem allgemeinen Schulsystem ausgeschlossen wurden – gesellschaftliche Schieflagen werden über die Aussonderungspraxis einzelner Kinder zu individuellen Defiziten bestimmter Kinder umgedeutet und führen dazu, dass die Kinder mit den schwächsten Startpositionen auch späterhin zumeist auf den schwächsten gesellschaftlichen Positionen bleiben.

Auch daher ist ein Denken in Schubladen und Kästchen im Blick auf die Gestaltung inklusiver Schule nicht angemessen. Zwar kann es in der Schulpraxis administrativ notwendig sein, Klassifizierungen pragmatisch zu nutzen, um das Recht eines Kindes auf Unterstützung durchzusetzen. Die Reduzierung eines Kindes mit

all seinen Besonderheiten und dem was es ausmacht auf eine Klassifizierung „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ unterschlägt jedoch die systemische Einrahmung individueller Entwicklung in die Lebenslage und die gesellschaftlichen Bedingungen.

Bei mehr als der Hälfte der ausgesonderten oder zumindest etikettierten Kinder geschieht dies mit der Begründung von Förderbedarf im Bereich Lernen oder Emotionale-Soziale Entwicklung. Dies sind Kategorien, welche die Schule als Institution selbst „erfunden“ hat und die nur innerhalb des Schulwesens Geltung besitzen. Betroffen hiervon sind vor allem Kinder aus benachteiligten Lebenslagen. Die Förderung des Lernens und der emotionalen-sozialen Entwicklung von Kindern sind aber zweifellos zwei zentrale Aufgaben der allgemein bildenden Schule – gerade von Kindern in ungünstigen Lebenslagen. Eine Schule, die sich nicht für die Unterschiedlichkeit des Lernens und der emotionalen bzw. sozialen Entwicklung von Kindern verantwortlich fühlt ist daher paradox und die Entledigung von dieser Verantwortung eine echte Schwachstelle unseres Schulsystems. Die gelingende Umsetzung eines inklusiven Schulsystems ist somit auch ein wichtiger Beitrag zu mehr Bildungsgerechtigkeit.

1.2 Inklusiver Unterricht

Ein zentrales Problem bei der Umsetzung inklusiver Praxis in Schulen ist die fehlende Erfahrung. Kaum eine Lehrperson in Deutschland war selbst Schülerin oder Schüler in einer der wenigen integrativen Schulen und nur wenige hatten das Glück, dort zu unterrichten. Entsprechend groß ist nun die Sorge vieler Lehrkräfte, der Herausforderung inklusiv zu unterrichten, nicht gewachsen zu sein. Während inklusive Praxis in anderen Ländern seit Jahrzehnten selbstverständlich ist und über die menschenrechtliche Vereinbarung der Vereinten Nationen (United Nations 2006) lediglich bestätigt wurde, fühlen sich in Deutschland viele Lehrpersonen und Schulleitungen unvorbereitet. Wir können zwar auf viele wertvolle Erfahrungen und Forschungserkenntnisse der letzten vier Jahrzehnte zurückgreifen, die im Rahmen der Integrationsforschung und des jahrgangsübergreifenden und koedukativen Lernens entwickelt wurden (Deppe-Wolfinger/Reiser/Prengel 1990). Doch brauchen wir nun vor allem Erfahrungen in der Breite. Denn aus der Professionalisierungsforschung ist bekannt, dass Lehrkräfte ihre Expertise in der beruflichen Erfahrung selbst entwickeln. Abstraktes Wissen über menschenrechtliche Weisungen genügt folglich nicht. Soll inklusives Denken im Unterricht zur Normalität werden, so geht dies vor allem, wenn Lehrkräfte sich für inklusiven Unterricht öffnen, diesen erfolgreich praktizieren, sich hierüber mit Kolleg/innen und anderen Berater/innen austauschen und ihre Erfahrungen so in ihr professionelles Selbstverständnis eingehen können.

Mit diesem Buch wollen wir daher einen Beitrag dazu leisten, dass Lehrkräfte Lust bekommen, inklusiv zu unterrichten und ihre Ideen erfolgreich umsetzen können.

Dabei gehen wir davon aus, dass ein Unterricht nicht dadurch inklusiv ist, dass sich ein Kind mit zugewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse befindet (strukturelle Sichtweise), sondern durch die pädagogische und didaktische Unterfütterung mit inklusiven Prinzipien (qualitative Sichtweise). Diese werden im Verlauf des Buches verdeutlicht und in Praxisanregungen gefasst.

Vorab kann jedoch festgehalten werden: **Inklusiver Sachunterricht ist ein guter individualisierender und kommunikativer Sachunterricht mit besonderem Augenmerk auf den sachbezogenen Austausch der Kinder untereinander.**

Die Entwicklung inklusiven Unterrichts findet nicht im luftleeren Raum statt. Sie ist immer Teil der Schulentwicklung. Daher ist inklusive Praxis kein „Geheimrezept“, das im stillen Kämmerlein der eigenen Klasse umgesetzt werden sollte, sondern lebt von der gegenseitigen Beratung und dem Ideenaustausch im Kollegium und darüber hinaus. Der Aufbau von Teamstrukturen an Schulen für Schulleitungen und die direkte Suche nach Austausch mit Kolleginnen und Kollegen auf Seiten der Lehrpersonen sind deshalb wichtige Strategien um inklusiven Unterricht gestalten zu können. Hierüber entsteht ein Klima der Veränderungsbereitschaft, das dann auch über die Schule hinaus wirken kann (Krämer-Kilic et al. 2014; Stähling/Wenders 2015). Unterstützende bildungspolitische Regularien können ein wichtiger Motor für erfolgreiche inklusive Schulentwicklung sein, erfolgreiche und öffentlichkeitswirksame Schulentwicklungen können aber zugleich bildungspolitische Reformen anstoßen – einzelne Schulen können oftmals mehr bewegen als gedacht (Seitz/Pfahl 2015; Stähling/Wenders 2012).

Zu den wichtigen und notwendigen Veränderungen auf der regulativen Ebene zählen etwa Weiterentwicklungen von Richtlinien und Curricula für ein inklusives Schulsystem. Denn inklusive Praxis fordert dazu heraus, die Beziehung zwischen Lehren und Lernen neu zu überdenken.

Der Stand hierzu ist in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich, aber auch im internationalen Raum etwas unübersichtlich. So finden wir beispielsweise im sonst so detailliert ausgearbeiteten „National Curriculum“ Englands zur inklusiven Perspektive lediglich allgemeine Richtlinien. Es werden drei Prinzipien aufgestellt, nämlich

- angemessene Lernanforderungen zu stellen
- auf die verschiedenen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler reagieren
- mögliche Lernbarrieren überwinden und individuums- und gruppengerechte Bewertungen gestalten (Aus: National Curriculum Science 2013, p 60–67).

Ungeachtet der obligatorischen Praxis in den Schulen ist folglich die Idee, dass dies weit greifende inhaltliche Veränderungen im Curriculum erfordert, auch dort

noch nicht konsequent umgesetzt. Konkretere Vorschläge finden sich im „Index for Inclusion“ aus Großbritannien. Grundlage hier ist die Annahme: „... curricula are about what we might learn in order to live well“ (Booth/ Ainscow 2011; S. 12). Hiervon ausgehend entwerfen Booth und Ainscow Anhaltspunkte für ein inklusives Curriculum. Dieses geht von Welterfahrungen von Kindern und den Weltanforderungen an Kinder aus und setzt diese in Beziehung zueinander (Booth 2012; Booth/ Ainscow 2011). Die curricularen Ideen sind:

Essen, Wasser, Kleidung, Wohnen, Mobilität, Gesundheit und Soziales, Umwelt, Energie, Kommunikation und Kommunikationstechnologie, Literatur, Kunst und Musik, Arbeit und Aktivität, Ethik, Macht und Regierung. Der Gedanke grundlegende Weltanforderungen an und Welterfahrungen von Kindern in einem curricularen Rahmen zu vereinigen, entspricht den von Klafki entwickelten Schlüsselproblemen in Kombination mit kindlichen Erfahrungswelten (Klafki 1994), wird allerdings von Booth selber nicht darauf zurückgeführt.

Die von Kaiser (2016) weiter entwickelte dreidimensionale Inhaltsstruktur für den Sachunterricht mit Schlüsselproblemen auf der einen Achse, kindlichen Entwicklungsdimensionen (ethische, ästhetische etc.) auf der zweiten Achse und den lebensweltlichen Veränderungen auf der dritten Achse (Kaiser 2016, S. 189) haben ebenfalls Bezüge zu Klafkis Konzept der Schlüsselprobleme und sind durchaus mit diesem Inhaltsrahmen vergleichbar. Dort heißt es wörtlich:

1. „Mobilitätsbildung in einer urbanisierten Welt
2. Kritische Informationsverarbeitung und ethische Beurteilung in einer Informationsgesellschaft
3. Kritische Konsumbildung in einer Welt der Vermarktung
4. Bewusste Ernährungsbildung, Bewegungserziehung, Körper- und Gesundheitsbildung in einer Welt der Warenexpansion
5. Sozial-emotionale Kompetenzentwicklung bei zunehmenden sozialen Konflikten
6. Sozial- und Sexualerziehung zur Stabilisierung der individuellen Glückfähigkeit in komplizierter werdenden sozialen Zusammenhängen
7. Kreativität, Entdecken und ästhetisches Gestalten in einer Welt der Bürokratisierung und Standardisierung
8. Authentische Kritikfähigkeit in einer Welt der Verwissenschaftlichung
9. Konstruktive technische Gestaltungsfähigkeit in einer Welt der Technisierung und Automatisierung
10. Verlässliche soziale Strukturen und Rituale schaffen in einer Welt des rapiden Wandels
11. Geborgenheit und Aufgehobensein schaffen in einer globalen Weltgesellschaft

12. Gewaltprävention in einer Welt der Gewaltexpansion
13. Toleranz und Akzeptanz in einer Welt der Verschiedenheit und Mehrkulturalität“ (Kaiser 2016, 189)

In diesem inhaltlichen Rahmen können die jeweiligen Themen für inklusiven Sachunterricht entwickelt werden. Allerdings muss dabei eine sinnvolle Auswahl getroffen werden, die sich aus den besonderen Bedingungen der jeweiligen Klasse und Schule ergeben. In diesem Buch nun werden einzelne Schwerpunktthemen genauer aufgeschlüsselt, die sich eignen, inklusiven Sachunterricht zu verstehen und umzusetzen.

1.3 Prinzipien inklusiven Sachunterrichts

Inklusiven Sachunterricht zu definieren fällt nicht schwer. Er ist erst einmal Sachunterricht in einer Grundschule für alle Kinder (Seitz 2004a; 2005). Dies klingt zunächst banal und ist doch hoch anspruchsvoll, denn es heißt, dass dieser Sachunterricht tatsächlich für alle Kinder konzipiert sein muss und nicht für ein Durchschnittskind – das es in der Realität allerdings ohnehin nicht gibt. Wenn wir „alle“ sagen, denken wir also an Mädchen und Jungen, Kinder verschiedener Kulturkreise oder ethnischer Herkunft bzw. Kinder die in ihrer Familiengeschichte oder Kinderbiografie unterschiedliche Kulturkreise verbinden, Kinder verschiedener Muttersprachen, Kinder mit unterschiedlichen Lebenslagen und Familienmustern, Kinder mit unterschiedlichen Befähigungen und Kinder differenter Lernvoraussetzungen und Lernerfahrungen. Alle diese Kinder gilt es, in einem konsequent inklusiven Sachunterricht auch tatsächlich dort abzuholen, wo sie sich aktuell bewegen, ihnen mit darauf abgestimmten hohen Erwartungen zu begegnen und sie motiviert mitzunehmen.

In inklusiven Grundschulen geht es folglich nicht mehr um die Frage, ob ein Kind im eigenen Unterricht „richtig“ ist oder besser in einer höheren oder niedrigeren Jahrgangsstufe oder an einer Sonderschule platziert werden sollte, sondern um die Frage, wie der eigene Unterricht gestaltet sein sollte, damit ein Kind hier erfolgreich lernen und sich sozial zugehörig fühlen kann.

Aus dem breiten Spektrum an Lernvoraussetzungen in Grundschulklassen folgt, dass inklusiver Sachunterricht immer differenziert sein und an die unterschiedlichen Lernerfahrungen anknüpfen sollte, also individualisierend gestaltet sein sollte (Seitz 2004a; 2004b; 2006). Diese Notwendigkeit der Individualisierung sollte aber nicht vereinseitigt werden, so dass in der Umsetzung jedes Kind etwa eine andere Aufgabe allein für sich zu lösen hat. Dies würde die soziale Dimension des Unterrichts unterschlagen (Klafki 1994; Seitz/Scheidt 2012; Stähling/Wenders 2015; Scheidt 2017) und das grundlegend menschliche Bedürfnis nach Austausch und sozialer Zugehörigkeit missachten, dass für motivierendes Lernen

zentral ist. Denn die „Herausbildung von Individualität, von personaler Einmaligkeit ist im Bildungsprozess also gerade nicht in der Isolierung der einzelnen von den anderen möglich, sondern in der Kommunikation mit ihnen, in der sie sich als individuell herausbilden, in die sie sich in ihrer Individualität einbringen und sich darin wechselseitig anerkennen“ (Klafki 1996, 26).

Stähling/Wenders (2009) schlagen vor, den Begriff Individualisierung durch den der sozialen Verantwortung zu ersetzen. Damit benennen sie aus der schulischen Praxiserfahrung heraus einen Aspekt, den auch wir für inklusiven Unterricht befürworten, denn dieser lebt von einem beweglichen Ausbalancieren von individuellem und gemeinsamem Lernen und legt besonderes Augenmerk auf das dialogische Lernen. Der Austausch der Verschiedenen ist ein fruchtbarer Ort für Lernprozesse und pädagogisch bedeutsam.

Auch Fetzer (2016) bestätigt für inklusiven Mathematikunterricht die Bedeutsamkeit fachlichen Austauschs mit anderen Kindern. Isoliertes Lernen und „Über-Individualisierung“ führen hingegen zu Vereinzelung und nicht zum produktiven Lernen. Dies gilt auch für den Sachunterricht.

Auch wenn Kinder sich selbst interessensorientiert individuelle vertiefende Aufgaben stellen oder die Lehrperson gezielt individualisierte Aufgaben an einzelne Kinder vergibt, sollten diese daher so konzipiert sein, dass sie nicht zur Isolierung und Ausgrenzung des Kindes führen, sondern so, dass die Kinder hierüber im Austausch mit anderen Kindern bleiben können (vgl. Seitz 2013). Inklusiver Sachunterricht fokussiert dabei nicht didaktische Reduzierungen für einzelne Kinder, sondern fragt zuvorderst nach Interessen und Stärken der Kinder, deren Bearbeitung als inhaltliche Bereicherung des Sachunterrichts wirksam werden kann (Seitz et al. 2016).

Differenzierungen sind dann kein Programm, das allein in den Händen der Lehrperson liegt und einen Unterricht im Gleichschritt ergänzt, sondern ein Grundrhythmus des gesamten Unterrichts. Dies kann z. B. über offen gestaltete Aufgaben, Fragestellungen und Aufträge geschehen, die Kinder zum kommunikativen Austausch anregen (Kaiser 2014).

Denn über offene Aufträge und Fragen wird Differenzierung mit in die Hände der Kinder gegeben – vielfach wird in diesem Zusammenhang auch von natürlicher Differenzierung gesprochen, da sie sich aus dem individuell unterschiedlichen Umgang mit einer offenen – oder auch selbstdifferenzierenden – Aufgaben ergibt. Die Vielfalt der Herangehensweisen und Lernstrategien der Kinder führt so zur Bereicherung des Unterrichts und nicht zu didaktischen Reduzierungen, Differenzierung im inklusiven Sachunterricht beruht folglich auf der Leitidee von Bereicherung bzw. Enrichment – und nicht auf der von fremdbestimmter Reduzierung (vgl. Seitz 2017b). Wenn Differenzierung auf diesem Weg zu einem gemeinsamen Lernen führt, kann von inklusivem Sachunterricht gesprochen werden.

Für den Sachunterricht ist der sachbezogene Austausch eine besondere Ressource für produktives Lernen – in der Kommunikation wird dabei die „Sache“ im Unterricht dialogisch verhandelt, dabei modelliert, in ihren vielfältigen Dimensionen entfaltet und geschärft.

Zusammenfassend können wir nun sagen, dass die Gestaltung inklusiven Sachunterrichts drei gedankliche Prinzipien verbindet:

1. **Personalität:** Anerkennung jedes Kindes und didaktische Orientierung am Kind
2. **Sozialität:** Dialogisches Lernen, Mitbestimmung und soziale Zugehörigkeit
3. **Komplexität:** offene und selbstdifferenzierende Aufgaben und Anregungen

Die Zielsetzung, inklusive Grundschulen in der Breite zu entwickeln, kann durch konkrete praktische Hilfen unterstützt werden, damit sie nicht zur Phrase degeneriert. Wir haben uns in diesem Band die Aufgabe gestellt, einen Anfang zu machen und Praxismaterialien für den Sachunterricht anzubieten. Denn zur Entwicklung guten Unterrichts in Schulen reicht es erfahrungsgemäß nicht aus, allgemeine Forderungen zu formulieren, vielmehr müssen die Ideen in der Praxis handhabbar sein und der eigene Anspruch der Lehrerinnen und Lehrer muss auch ausgefüllt werden.

Dabei gehen wir von den entwickelten Leitlinien und Prinzipien inklusiver Pädagogik und Didaktik aus (Seitz 2006; 2017a). Diese empirisch fundierten Leitlinien haben wir in die konkrete Ausgestaltung von Praxismaterialien einfließen lassen.

Wir haben Themen für dieses Buch gewählt, die nicht immer so in den Richtlinien für den Sachunterricht formuliert worden sind, aber exemplarische Elemente von Richtlinien Themen darstellen, so ist die „Klette“ einzuordnen in Pflanzen, das Thema „Sand“ in Boden/Umwelt etc.. Diese Beispielthemen fassen wir nicht als festes Curriculum auf, sondern als Module, die in den jeweiligen Unterricht einer Klasse eingebunden werden können.

Wir haben uns für ein Modulsystem zur Beschreibung der Praxisanregungen entschieden, weil wir davon ausgehen, dass dies dem gegenwärtigen Entwicklungsstand inklusiver Pädagogik am ehesten nahe kommt. Vergleichbar mit dem Aufbau der Internationalen Weltraumstation ISS, bei dem verschiedene durchaus sehr eigenständige einzelne Module nach und nach von verschiedenen Ländern im Weltraum aneinander gedockt werden, werden auch bei unserem Konzept verschiedene didaktische Module vorgestellt und zusammengefügt.

Zu jedem unserer Beispielthemen haben wir uns bemüht, möglichst breit gestreute Unterrichts Anregungen zu entwickeln, damit die für uns als wesentlich erachteten Kategorien inklusiven Sachunterrichts dort eingebunden sind. Wir unterscheiden dabei die folgenden Kategorien, die wir aus den Prinzipien inklusiven Unterrichts sowie dem Konzept kommunikativen Sachunterrichts weiterentwickelt haben.

Diese sind als Dimensionen in unsere Praxisbeispiele eingeflossen:

1. Personalität – Subjektsein im Sachunterricht
2. Emotionalität – Lernen in, mit und aus Emotionen
3. Sozialität – Kommunikation und soziale Einbindung
4. Multiple Sinne und körperbasierte Lernformen
5. Individuelle Stützung und Herausforderung
6. Ungleichzeitigkeit
7. Weite erschließen

Eine Einheit inklusiven Sachunterrichts muss also konkretisiert an einem Gegenstand oder Inhaltsgebiet diesen sieben Kriterien genügen und damit Gemeinsamkeit und Vielfalt konkret entfalten.

Unsere feste Vorannahme ist dabei, dass inklusiver Sachunterricht ein Sachunterricht für alle Kinder ist. Die Verschiedenheit der Kinder ist daher die Grundlage des didaktischen Denkens. Sachunterrichtsthemen werden in der Weise strukturiert, dass unterschiedliche Arbeitsweisen und Formen der Auseinandersetzung mit einem Themenfeld möglich sind und die Kinder sich sachbezogen austauschen.

Vor aller Akzeptanz von Verschiedenheit aber steht der Gedanke, dass alle Schülerinnen und Schüler in Grundschulen zunächst Kinder sind. Neben aller Unterschiedlichkeit gilt es daher, die Gemeinsamkeiten der Kinder zu beachten.

Gemeinsamkeit soll im inklusiven Sachunterricht über gemeinsame Erlebnisse und grundlegende menschliche Erfahrungen geschaffen werden, die einer direkten Einbindung in das Thema unterliegen, sodass die Kinder hierzu in einen sachbezogenen Austausch gehen können.

Hiervon ausgehend entwickeln wir Anregungen für offene Differenzierungen.

Gemeinsamkeit und Vielfalt sind somit eine gedankliche Klammer, die auch in unserer Zeitstrukturierung der Module inklusiven Sachunterrichts deutlich wird. So fangen wir immer mit der gemeinsamen Arbeit an einem Thema im Anfangsritual an, eröffnen dann differenziertes Arbeiten im Buffet-Modell für Gruppen-, Einzel- oder Partnerarbeit sowie begleitetes Lernen einzelner Kinder und führen dies wieder in eine gemeinsame Auswertungsrunde und ein themenspezifisches Abschlussritual zusammen.

Da für guten Unterricht (Meyer 2004) – und damit auch guten Sachunterricht – Methodenvielfalt kennzeichnend ist, haben wir uns außerdem bemüht, ein breites Methodenspektrum für die Praxis inklusiven Sachunterrichts vorzuschlagen, nämlich

- übergreifendes Handeln,
- Erfahrungsgewinn

- subjektiver Ausdruck,
- differenzierte Präsentation (vgl. Kaiser 2000; 2002)

Mit diesem breiten Spektrum an Methoden ist auch die Breite unterrichtlicher Aufgaben repräsentiert, nämlich das Vermitteln von Inhalten, was durch Präsentationsformen vom Vortrag der Lehrperson über das Projizieren von Bildern und Schaubildern bis hin zum Lehrfilm oder der Multimedia-Schau reicht.

Allerdings wird zugleich mit der Methodengruppe subjektiver Ausdruck den Kindern der Weg eröffnet, sich ihrerseits zu den Inhalten zu äußern und diese dabei mit zu gestalten. Das Spektrum diese „Äußerns“ reicht von selbst gestalteten Tonfiguren über Fotomontagen bis hin zu schriftlichen Stellungnahmen. Auch der Erfahrungsgewinn birgt in sich eine Vielzahl einzelner Methoden wie Interview, Beobachtung, Versuch oder Experiment.

Das übergreifende Handeln bezieht sich auf den Kontext von Schule und Gesellschaft. Denn wenn Sachunterricht lernwirksam sein soll, muss er auch im realen Umfeld zu Konsequenzen führen. Auch diese Handlungsformen sind vielfältig, von der Bachpatenschaft bis hin zu Aufklärungsplakaten für die Anwohnenden, vom Aufbau einer Erste-Hilfe-Station für den Schulhof bis hin zu einer Schülerfirma, die Regenwürmer für Angler züchtet. In all diesen übergreifenden Handlungsformen muss der Sinn des Lernens für alle Kinder spürbar und nachvollziehbar sein.

2 Dimensionen inklusiven Sachunterrichts

2.1 Anthropologische Grundlagen – Gemeinsamkeit und Einzigartigkeit

Inklusiver Sachunterricht ist Sachunterricht für alle Kinder. Dies klingt zunächst ganz einfach. Jedes Kind soll von diesem Unterricht profitieren und zum Lernen angeregt werden. Das heißt zunächst, dass Sachunterricht für unterschiedliche Lernvoraussetzungen angelegt werden muss. Die Verschiedenheit der Kinder ist daher zentrale Dimension des didaktischen Denkens. Zugleich aber sollten Sachunterrichtsthemen in der Weise strukturiert werden, dass unterschiedliche Arbeitsweisen und Formen der Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen Themenfeld möglich sind. Denn vor aller Akzeptanz und Beachtung der Verschiedenheit von Kindern steht der Gedanke, dass alle Schüler/innen zunächst Kinder sind. Neben aller Unterschiedlichkeit des biografischen Gewordenseins gilt es daher, auch die *anthropologischen* Gemeinsamkeiten der Kinderleben zu beachten.

Gemeinsamkeit kann im inklusiven Sachunterricht über gemeinsame Erlebnisse geschaffen werden, die einer direkten Einbindung in das Thema unterliegen und muss nicht unverbunden mit dem Inhalt eingebracht werden. Zunächst wird somit gefragt, was alle Kinder mit einem Themenfeld verbindet.

Um diese Frage zu beantworten, muss man gedanklich einen Schritt zurückgehen und erkennen, dass Kinder über ihre soziale Rolle als Schüler oder Schülerin hinaus zunächst Kinder sind. Diese sind einerseits verschieden, aber andererseits alles junge Menschen. Sie haben als solche ähnliche Dispositionen. Diese Denkweise in anthropologischen Konstanten ist in der neueren Pädagogik bislang noch wenig vertreten. Die Hintergründe dafür sind die folgenden:

1. Aus der deutschen Tradition des Sortierens und Ausgrenzens heraus ist es verständlich, dass jedes Denken in Gemeinsamkeit aller Menschen erst einmal irritierend wirkt. Menschen werden in diesen Vortheorien etikettiert als „klug“, „dumm“, „sportlich oder unsportlich“, „geschickt oder ungeschickt“. Der Blick auf das Gemeinsame wird durch die Tendenz zur Etikettierung verbaut.
2. Aus der Perspektive, die Welt nicht fatalistisch hinzunehmen, sondern als gesellschaftlich gemacht zu verstehen, ist im angloamerikanischen Raum und im weiteren Europa seit den 1970er Jahren eine neue Sicht auf Kinder und Kindheit erwachsen. Kinder werden in ihren sozialen Bedingungen gesehen. Dies ist wichtig um soziale und gesellschaftliche Begrenzungen ihrer Entwicklungsmöglichkeiten auszuloten und neue unbekannte Ansprüche zu erkennen.
3. Wir haben uns daran gewöhnt, dass Kinder unterschiedlicher sozialer Herkunft in verschiedenen Schulformen „sortiert“ werden. Diese Schulen sind dann

sozial segregiert, d. h. in der Tendenz befinden sich an Schulen mit höheren Bildungsgängen privilegierte Kinder unter anderen privilegierten Kindern und an Haupt- und Sonderschulen unterprivilegierte Kinder unter anderen unterprivilegierten Kindern (Edelstein 2006). Der Blick für das Gemeinsame ist so vielen von uns verloren gegangen.

Kinder sind aber – dies wollen wir hier deutlich betonen – nicht nur von den gesellschaftlichen Umständen beeinflusst, also von ihnen in ihrer Entwicklung angeregt wie auch eingegrenzt, sondern sind auch anthropologisch generell geprägt.

Die Klassiker der Pädagogik haben diesbezüglich verschiedene Einteilungen und Merkmale genannt, um die anthropologischen Gemeinsamkeiten von Kindern zu beschreiben. So betont Maria Montessori, dass Kinder in der Lage sind, ihre Aufmerksamkeit zu polarisieren und sich sehr für bestimmte Inhalte zu interessieren. Diese Fähigkeit bzw. dieser Drang danach, Dinge oder Beobachtungen genau zu fokussieren, ist nicht nur eine Kategorie in Montessoris Werken, sondern lässt sich auch empirisch belegen (Kaiser 2010; 2015) und gilt als anthropologische Konstante.

Aber auch generelle kindliche Grundbedürfnisse, wie wir sie in den Kinderrechten dokumentiert finden, sind hier bedeutsam, etwa das Bedürfnis nach Nahrung, Geborgenheit und Gewaltfreiheit. Auf der Basis der geteilten Grundbedürfnisse und der Ausstattung aller Kinder mit den gleichen Rechten kann der Blick auf die individuellen Bedürfnisse und Einzigartigkeiten jeder Kinderbiografie gerichtet werden. Damit sind wir nahe an der Denkfigur „egalitärer Differenz“ (Prenzel 1993). Als Grundlage für pädagogisch-didaktisches Handeln nehmen wir an, dass sich in Grundschulklassen Dimensionen von Gleichheit (Rechte, Grundbedürfnisse) mit den gesellschaftlich bedingten Differenzen und individualbiografischen Besonderheiten treffen und somit jedes Kind eine einzigartige Kinderbiografie und Kinderpersönlichkeit mitbringt, die im Unterricht gesehen werden sollte.

Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen halten wir an dieser Stelle fest: **Inklusiver Sachunterricht ist anthropologisch fundierter Sachunterricht für alle Kinder. An erster Stelle wird das menschlich Allgemeine bei allen gesehen. Nur wenn der Sachunterricht Kinder als Menschen – und speziell als junge Menschen – anspricht, kann er bei ihnen auch ankommen.**

2.2 Spezielle Dimensionen inklusiven Sachunterrichts

In einem zweiten Schritt werden die spezifischen Dimensionen eines inklusiven Sachunterrichts herausgearbeitet und auf jeweilige Inhalte des Sachunterrichts transferiert. Dabei werden die genannten Dimensionen für inklusiven Sachunterricht unter der gedanklichen Klammer von Gemeinsamkeit und Vielfalt genauer erläutert.

Nach unserer Einschätzung sind die folgenden Dimensionen die zentralen Kennzeichen inklusiven Sachunterrichts:

1. Persönlichkeit – Subjektsein im Sachunterricht
2. Emotionalität – Lernen in, mit und aus Emotionen
3. Sozialität – Kommunikation und soziale Einbindung
4. Multiple Sinne und körperbasierte Lernformen
5. Individuelle Stützung und Herausforderung
6. Ungleichzeitigkeit
7. Weite erschließen

Diese werden im Folgenden jeweils kurz erklärt und begründet.

2.2.1 Persönlichkeit – Subjektsein im Sachunterricht

Kennzeichnend für Persönlichkeit im Sachunterricht ist die Idee, dass alle Kinder mit gleichen Grundrechten und Grundbedürfnissen ausgestattet sind und ein Recht auf Anerkennung als Person haben. Diese Gemeinsamkeiten aller Kinder zu erkennen, ist die Voraussetzung um das Besondere jedes einzelnen Kindes und seiner unverwechselbaren Persönlichkeit zu entdecken. Jedes Kind mit personaler Anerkennung zu versehen, heißt zunächst, dass jedes Kind uneingeschränkte Daseinsberechtigung in der Lerngruppe hat und dies auch vermittelt bekommt. Hiervon ausgehend können die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern beachtet und reflektiert werden, sie sollten aber nicht vorschnell mit Pauschalisierungen und unflexiblen Erwartungen versehen werden. Spezifisch für inklusiven Sachunterricht ist vielmehr, möglichst erwartungsoffen auf die Einzelpersönlichkeiten zuzugehen.

Dies bedeutet auch, nach den Interessen und Talenten jedes Kindes zu fragen (Seitz et al. 2016). Wir übersehen diese viel zu schnell und denken oftmals, inklusiv zu unterrichten würde bedeuten, den Blick auf die Schwächen und den Unterstützungsbedarf von Kindern zu werfen. Es ist aber für das motivierte Lernen weit wirkungsvoller, wenn Kinder ihre Stärken, ihre Fragen und ihre Interessen in den Unterricht einbringen können.

2.2.2 Emotionalität – Lernen in, mit und aus Emotionen

Lernen ist stets Denken und Fühlen zugleich. Kindern nähern sich Fragen und Themen immer auch affektiv.

Daher ist es unumgänglich, die Emotionen der Kinder im Unterricht wahrzunehmen und zu beachten. Hier ist es zunächst wichtig, ein Klassenklima herzustellen, dass es Kindern ermöglicht, über Befindlichkeiten zu sprechen, ohne dass sie dafür Beschämung befürchten müssen.

Mit Sorge beobachten wir daher die aktuelle Tendenz, in inklusiven Klassen mit verhaltenssteuernden Instrumenten zu arbeiten. Hierzu zählt beispielsweise das Anbringen einer bestimmten Zahl von Wäscheklammern für jedes Kind im Klassenraum, wobei die Lehrperson für jedes störende Verhalten Klammern entfernt. Dies soll für einen möglichst reibungslosen Ablauf des Unterrichts sorgen, führt aber zu klassenöffentlicher Beschämung einzelner Kinder und schürt so ein Klima der Abgrenzung und Konkurrenz untereinander. Die Kinder fühlen die Rechtlosigkeit, die damit verbunden ist und viele können sie benennen und leiden darunter (Staffel 2015). Andere entwickeln ein „Ellenbogendenken“ und grenzen die öffentlich als schwach bloß gestellten Kinder aus. Verfahren dieses Zuschnitts missachten so die Gefühle der Kinder und hindern sie daran, die so wichtige Solidarfähigkeit zu entwickeln. Wichtig wäre vielmehr, Kinder aktiv dabei zu unterstützen ihre Gefühle wahrzunehmen und aussprechen zu können und sie darin zu bestärken, sich gegenseitig mit Anerkennung zu versehen und zu stärken.

Auch in der inhaltlichen Dimension des Unterrichts schwingt stets eine emotionale Ebene mit, denn Kinder setzen sich von sich aus stets als ganze Personen mit den Fragen auseinander, die sie beschäftigen. So kann ein scheinbar „neutraler“ Fragenkomplex wie die Befassung mit Sand im Unterricht für Kinder hochemotional besetzt sein, weil Sand vielfach mit beeindruckenden Erlebnissen verbunden ist. Und dies sind nicht immer automatisch nur positiv besetzte Urlaubserlebnisse, was uns vielleicht zuerst einfällt, vielmehr kann Sand auch mit Schmutz oder sogar mit mühsamen Fußwegen während einer Flucht vor Kriegsgeschehen in Verbindung stehen. Dies kann eine Lehrperson nicht immer im Voraus genau absehen und daher ist es so wichtig, dass die Kinder dies im Unterricht mitteilen können, weil sie keine Angst vor Beschämung haben müssen, eine vertrauensvolle anerkennende Atmosphäre aufgebaut wurde und die Lehrperson ein offenes Ohr für die Emotionen der Kinder hat.

2.2.3 Sozialität – Kommunikation und soziale Einbindung

Inklusiver Sachunterricht ist kommunikativer Sachunterricht. Der Austausch der Verschiedenen im Sachunterricht ist die wichtigste Ressource, die das Lernen zur „Sache“ ertragreich macht.

Denn ein zentrales Moment im Spannungsfeld zwischen Verschiedenheit und Gemeinsamkeit im Sachunterricht ergibt sich aus der Notwendigkeit, verschiedene Deutungen, Erfahrungen und Sichtweisen der Kinder zunächst ernst zu nehmen und ihnen einen zentralen Raum im Unterrichtsprozess einzuräumen und gleichzeitig sich gemeinsam darüber auszutauschen. Diese Grundfigur kommunikativen Sachunterrichts (Kaiser 2008; Seitz 2013; Becher u. a. 2013) gilt es, immer wieder im Sachunterricht zu entfalten, um verschiedene Sichtweisen in das gemeinsame Kommunizieren über die Sache zusammenzuführen. Im inklusiven Sachunterricht