

Perspektiven von Schüler*innen als Möglichkeit der Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ansprüche an eine inklusionsorientierte Lehrer*innenbildung – Potentiale alternativer Denkansätze für sachunterrichtliches Lernen?

1 Einleitung

Inklusionsorientierter Sachunterricht verfolgt den Anspruch, fachliche Ziele unter den Bedingungen inklusionsorientierten Unterrichts zu vereinen (Pech & Schomaker 2013, S. 343, 353). Das Wissen um und der Einbezug von Schüler*innenvorstellungen zu fachlichen Phänomenen stellen seit jeher wichtige Ausgangslagen sachunterrichtlichen Lernens dar. Sollen die Schüler*innenperspektiven¹ aber nicht nur im Hinblick auf die Phänomene des Fachunterrichts, sondern ebenso hinsichtlich der Bedingungen inklusionsorientierten Unterrichts berücksichtigt werden, wird deutlich, dass nur bedingt Erkenntnisse über die Sichtweisen von Schüler*innen auf ebendiese unterrichtlichen Konditionen vorliegen. Das Erleben von Prozessen der Differenzierung – als eine solche zentrale Bedingung – aus Perspektive der Schüler*innen kann daher als Forschungsdesiderat bestimmt werden (exempl. Buchner & Scho-issengeyer 2019; detaillierterer Überblick zur Studienlage siehe Oldenburg 2021, S. 33ff.). Im Sprechen über die Anerkennung von Differenz – und Unterricht verläuft unter den Bedingungen von Differenzen –, scheint erstens vielmehr *über* die Schüler*innen gesprochen zu werden, als dass diese mit ihren Stimmen selbst zu Wort kommen.² Zweitens werden zumeist die individuellen kompetenzbezogenen Merkmale der Lernenden aufgegriffen und mit Bezug zu ‚Lernerträgen‘ analysiert³. Die Bedeutung der interaktiv hergestellten Prozesse der Differenzierungen für die Schüler*innen selbst – was eher einer erziehungswissenschaftlichen Perspektive entspräche – bleibt dabei aber unberücksichtigt (Wagner-Willi 2018, S. 316). Überträgt man dies auf die Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ansprüche an inklusionsorientierten Unterricht zeigt sich, dass die Diskussionen hier wenig als miteinander verbunden gedacht werden. An den Anspruch inklusiven Sachunterrichts und die beschriebenen Desiderate angelehnt, lässt sich an dieser Stelle die Frage ableiten, *wie fachdidaktische Perspektiven von erziehungswissenschaftlichen Analysen auf inklusionsorientierten Unterricht angereichert*

¹ Schüler*innenperspektiven werden hier – im Gegensatz zu Schüler*innenvorstellungen – als über fachliche Inhalte des Unterrichts hinausgehend verstanden. Nach Heinzel beschreibt die Perspektive von Kindern „die von Kindern erlebte und entworfene Wirklichkeit [und] die Positionierung des Kindes in der Gesellschaft“ (Heinzel 2012, 23). Dieses Verständnis übertragen wir auf den Begriff der Schüler*innenperspektiven.

² Wir lehnen uns in unserem Artikel an das erste von Bogers (2017) drei skizzierten Verständnissen von Inklusion an und folgen der Auffassung von Inklusion als Anti-Diskriminierung: Boger versteht „Inklusion als Empowerment – Ermächtigung, körperliches Eingebundensein in Verhältnisse, gehört werden“ (ebd., o.S.). Auf unser Anliegen übertragen bedeutet dies konkret, dass die Stimmen der Schüler*innen selbst sprechen sollen und verstärkt Eingang in die Diskussionen um Inklusion in der universitären Lehrer*innenbildung erhalten. Auf übergeordneter Ebene impliziert dies auch eine Kritik an der marginalisierten Sprecher*innenposition, die Kindern und Jugendlichen im Kontext von Schule z.T. zugewiesen wird. Dem ‚Sprechen-Über‘ (vgl. Spivak 2008 [1988]) sollen daher die Erzählungen der Kinder selbst entgegengesetzt werden, um ihre Erfahrungen von und ihre Perspektiven auf Inklusion und Exklusion zu hören und davon ausgehend schulische Prozesse zu gestalten.

³ Eine Kritik an dem Rückgriff auf ausgewählte Strukturkriterien der Schüler*innen wie z.B. Geschlecht und familiärer Hintergrund findet sich auch in den Diskussionen um adaptives Lernen bei Simon (2015) und Gebauer und Simon (2012).

werden könnten, sodass zukünftig eine Zusammenschau beider Perspektiven auf inklusionsorientierten Unterricht möglich wird. In diesem Zuge wird auch gefragt, mit welchem Verständnis von Lernen dies für (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte für die Gestaltung eines Unterrichts unter den Bedingungen von Differenzierungen bedeutsam sein kann. Differenzierungen verstehen wir hier angelehnt an Fenstermaker und West (2001) sowie Hirschauer (2014) als situativ und interaktiv hervorgebracht, die vollzogen (doing difference) und nicht vollzogen werden können (undoing difference).

Um diesen Fragen nachzugehen, erörtern wir zunächst fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektivierungen auf Inklusion (*Kap. 1*). Unser Anspruch ist hier – im weiteren Verlauf des Kapitels dann unter Rückgriff auf den Forschungsstand mit Bezug zu Professionsmodellen der Lehrer*innenbildung – einen Eindruck der sich unterscheidenden Blickwinkel zu vermitteln. Mit den Ausführungen zur Schulklasse – und dem darin eingelagerten Verständnis von Lernen als ein Lernen mit Anderen – wird dann die Bedeutsamkeit der Relationierung ebendieser verschiedenen Sichtweisen herausgestellt (*Kap. 2*). Im Anschluss an die theoretischen Grundlagen werden die Fragestellungen des Beitrags geschärft (*Kap. 3*). Dazu erfolgen zunächst Ausführungen zum Rekonstruieren mittels der Dokumentarischen Methode, um hier methodologische Grundannahmen sowie Interpretationsbewegungen (*Kap. 4*) der dann vorgestellten Ergebnisse transparent werden zu lassen. Ausgehend von Auszügen aus einer Gruppendiskussion mit Viertklässler*innen gehen wir der Frage nach, welche Orientierungen der Schüler*innen zu inklusivem Unterricht unter den Bedingungen von Differenz rekonstruierbar sind und wie Gruppenbildungsprozesse verlaufen (*Kap. 5*). Angelehnt an die Ergebnisse werden fachdidaktische Implikationen im Sinne eines Problemaufrisses abgeleitet und mögliche Ansätze skizziert (*Kap. 6*). Der Beitrag schließt mit konkludierenden Betrachtungen zur Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Blicke auf Inklusion (*Kap. 7*).

2 Theoretische Grundlagen

2.1 Fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektivierungen auf Inklusion

Durch die Vorgabe der Einführung inklusiver Schulen entwickelte sich in Teilen der Fachdidaktik des Sachunterrichts ein verstärktes Bewusstsein dafür, dass Sachunterricht grundsätzlich unter den Bedingungen von Differenzen stattfindet, wie konkret an der Gründung der Arbeitsgruppe „Inklusion/inklusive Sachunterricht“ zu erkennen ist.⁴ Der Einbezug von Schüler*innenperspektiven als genuines Element einer Sachunterrichtsdidaktik – und auch einer Sachunterrichtsdidaktik im Kontext von Inklusion – setzt voraus, die Perspektiven der Schüler*innen zu erfassen, um dann an diese didaktisch anschließen zu können. Es geht also nicht ‚nur‘ darum, den Unterricht grundsätzlich differenzsensibel zu gestalten, sondern diesen im Hinblick auf ein doing/undoing difference an den Perspektiven der Schüler*innen auszurichten.

Die Berücksichtigung von und die Auseinandersetzung mit den Perspektiven von Schüler*innen erfahren im fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext unterschiedliche Bedeutungen. Didaktische Perspektiven beachten in erster Linie die fachlichen Vorstellungen der Schüler*innen auf einen im Unterricht zu behandelnden Lerngegenstand. Um an die Lernausgangslagen der Schüler*innen anzuknüpfen, ist es notwendig, die Präkonzepte dieser zu einem fachlichen Gegenstand zu erheben, um im Weiteren das Wissen der Kinder mit dem Fachwissen fachdidaktisch so aufzubereiten, dass die Kinder fachlich tragfähige Konzepte auf

⁴ Pech, Schomaker und Simon machen aber auch darauf aufmerksam, dass ein solches verstärktes Bewusstsein über den Verlauf von Sachunterricht unter den Bedingungen von Differenz nicht in allen Bereichen der Fachdidaktik des Sachunterrichts gleichermaßen Eingang gefunden hat und geteilt wird. So verweisen sie u.a. darauf, dass 2019 in Standardwerken wie dem Perspektivrahmen der GDSU und dem Handbuch Didaktik des Sachunterrichts die Diskussionen um Inklusion gerade keinen prominenten Platz erhalten (vgl. Pech, Schomaker & Simon 2019, 11).

den Unterrichtsgegenstand entwickeln können (exempl. Schomaker 2007, Seitz 2005). Dieses vollzieht sich auf der Ebene des Subjekts bzw. der Beziehungsgestaltung zwischen den sich in der Schule befindenden Subjekten: den Kindern untereinander, der Lehrkraft und dem Kind/den Kindern, der Klasse, den Eltern, etc.

Erziehungswissenschaftliche Zugänge fokussieren zum Beispiel das Differenzerleben von Schüler*innen und den Vollzug von Differenzinszenierungen und Differenzsetzungen in inklusiven Schulklassen (exempl. Wagner-Willi 2018). Der Bezug zu den Schüler*innen verläuft hier nicht über das Erheben von Präkonzepten mit dem Ziel, an Lernausgangslagen anzuknüpfen. Stattdessen wird die Aufmerksamkeit darauf gerichtet, welche Orientierungen der Lernenden zu Differenzen und gemeinsamem Lernen rekonstruiert werden können. Auch die Analyse von inkludierenden und exkludierenden Praktiken in der Klasse wäre eine ‚typische‘ erziehungswissenschaftliche Frage. Diese Fragen befinden sich eher auf einer ‚beobachtenden‘ Ebene und haben den Anspruch, Fragen zu stellen, die über das Individuum hinausgehen und sich für interaktive und situative Prozesse in sozialer Praxis interessieren. Im Kontext von Schule können die Mechanismen des Zusammenspiels von Überlagerungen gesellschaftlicher Milieus und organisationspezifischer Regeln und Normhorizonten in den Blick genommen werden – zum Beispiel, welche Erwartungen an Verhalten und Leistung sich im inklusiven Unterricht in den Interaktionen in der Klasse dokumentieren (Wagner 2018, S. 88).

Am Beispiel von inklusivem Sachunterricht soll das Aufgreifen von Schüler*innen-vorstellungen im Kontext von Fachdidaktik genauer in den Blick genommen werden. Unterscheiden lassen sich verschiedene Forschungszugänge, die eine systematische Erhebung von Schüler*innenperspektiven vornehmen: solche, die eher die *Vorstellungen von Kindern zu bestimmten Fachkonzepten* in den Mittelpunkt rücken und solche, die eher übergeordnet danach fragen, *wie sich Lernprozesse mit Blick auf ausgewählte fachliche Fragen vom Kind ausgehend vollziehen*, um die Lernumgebung im Unterricht entsprechend zu gestalten. Zu Letzteren zählen z.B. Forschungsarbeiten, die mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion arbeiten, das ausgehend von fachlichen Klärungen und den Sichtweisen der Schüler*innen didaktische Strukturierungen vornimmt, die z.B. Ideen zur Gestaltung von lernförderlichem Unterricht betreffen (exempl. Kattmann 2015, S. 15). An diesen unterschiedlichen Zugängen entfaltet sich das Spannungsfeld zwischen Kind und Sache, einhergehend mit der Frage, ob Schüler*innenvorstellungen eher vom Kind oder von der Sache aus gedacht werden (Schroeder & Miller 2019, S. 79). Diskussionen um Inklusion werden aus der Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts also vor allem dahingehend geführt, wie ein inklusiver Unterricht mit heterogenen Lernvoraussetzungen der Schüler*innen so gestaltet werden kann, dass alle Kinder fachlich tragfähige Konzepte entwickeln und sich anhand dieser die Welt erschließen können (Pech & Schomaker 2013, S. 350). Die Auseinandersetzungen um inklusiven Sachunterricht umfassen vor allem die drei Bereiche Vielperspektivität, Kommunikation und Dialog sowie Diagnostik (Schomaker & Seitz 2011, S. 161f.):

- Vielperspektivität: Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen sowie der Deutungen der Kinder auf Sachverhalte
- Kommunikation & Dialog: selbstreflexive Prozesse auf das eigene Lernen
- Diagnostik: didaktisch ertragreiche Lernsituationen: Vernetzung fachlicher Perspektiven mit den Perspektiven der Kinder

Gerade in Bezug auf die im Sachunterricht in den Mittelpunkt gerückten Aspekte (1) der Erschließung von Umwelt (Erfahrungen mit Sachen), (2) dem Nachdenken über die Entstehung von Wissen (Sinn von Wissenschaften) und (3) der forschenden Haltung (Pech & Schomaker 2013, S. 354f.) können sich erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Inklusion als ertragreich für die Diskussionen um inklusiven Sachunterricht erweisen. Konkret könnte dies zum Beispiel bedeuten, sich gemeinsam mit den Schüler*innen mit den erziehungswissenschaftlichen Grundbegriffen wie ‚Lernen‘ auseinanderzusetzen und in diesem Zuge Fragen zur

Entstehung von wissenschaftlichem Wissen, zur Abgrenzung von Alltagswissen und zur Deutungsmacht von Wissen mit den Kindern zu thematisieren. Dabei kann aufgegriffen werden, dass Wissen nicht schlichtweg ‚Wahrheiten‘ abbildet, sondern Wissensbestände diskursiv und sozial hergestellt werden und somit vorläufig und kontingent sind. Ebenso können Fragen nach (autoritären und wirkmächtigen) Autor*innenschaften zum Gegenstand der Diskussion werden: Wer darf in welchen Kontexten (nicht) sprechen, wem wird (nicht) zugehört und warum ist das so?

Sachunterricht fragt, wie seine fachlichen Ziele und der Anspruch der Gestaltung inklusiven Unterrichts unter den Bedingungen inklusiven Unterrichts (ebd., S. 343, 353) zusammen gedacht werden können. Zu Letzteren gehören im Wesentlichen die Prozesse von Differenzsetzungen, Praktiken der Exklusion und der Inklusion sowie die schul- und bildungsbezogenen Orientierungen⁵, die mit ebendiesen Bedingungen verbunden sind. In unserem Beitrag werden die Orientierungen der Schüler*innen zentral gesetzt, aber auch die der Lehrkräfte und anderer an Schule beteiligten Akteur*innen sind hier – auch insbesondere in Bezug zu Fragen der (Nicht)Passung zu den Orientierungen der Schüler*innen – von Interesse. Mit dem Anspruch, die Perspektiven von Schüler*innen als Adressat*innen des unterrichtlichen Handelns zu bedenken und aufzugreifen, geht zunächst die grundlegende Frage einher, welche Orientierungen der Schüler*innen sich zu unterrichtlichen Praktiken im inklusiven Unterricht rekonstruieren lassen.

*An Untersuchungen zu den Bedingungen inklusiven Sachunterrichts können dann – so unsere These – erziehungswissenschaftliche Betrachtungsweisen mit dem Fokus auf die Schüler*innenperspektiven Anknüpfungspunkte bieten*, indem z.B. das Differenzerleben aus Sicht der Kinder in den Mittelpunkt rückt.

2.2 Forschungsstand

Pech, Schomaker und Simon (2019) machen mit Rückgriff auf Seitz (2004) darauf aufmerksam, dass es in der frühen erziehungswissenschaftlichen Inklusionsforschung durchaus Bestrebungen und einzelne Auseinandersetzungen – wie die von Seitz – gab, die erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Stränge inklusiver Forschung miteinander verbanden. Seitz (2018, S. 101) weist darauf hin, dass inklusiver Sachunterricht aufgefördert ist, die heterogenen Lernstände und Lebensbedingungen der Kinder zu berücksichtigen, und betont „auch die pädagogische Dimension des (Sach)Unterrichts, die mit inklusiven Strukturen insgesamt an Bedeutung gewinnt“ (ebd., S. 103f.). Für zukünftige inklusive sachunterrichtsbezogene Forschungen spricht sie sich für eine Diversitätsperspektive aus, die „eine gedankliche Zusammenführung von Ungleichheit und Verschiedenheitsdimensionen und kritische Analyse der Herstellung von Differenz im Unterricht“ (ebd., S. 104) umfasst.

Pech, Schomaker und Simon (2019, S. 10) merken weiter an, dass „die Verbindung zwischen Fachdidaktiken und allgemeiner Inklusionsforschung heute [2019, Anmerkung der Autorinnen] mitunter – so der Eindruck – in einer reinen Rezeption seitens der Fachdidaktiken besteht“. Sie weisen ferner auf einen „erheblichen Mangel an inklusionspädagogischer Forschung innerhalb des Sachunterrichts“ (ebd., S. 12) hin. Mit ihrem Herausgeber*innenband geben sie einen Überblick über die zum Zeitpunkt von 2019 bestehenden Forschungsprojekte zu Sachunterricht und Inklusion. So wird beispielsweise anhand des von Schulte et al. (2019) verfassten Beitrags zur Analyse von Mikroprozessen im inklusionsorientierten Sachunterricht eine Verschränkung erziehungswissenschaftlicher Perspektiven und fachdidaktischer Fragen aufgezeigt, indem die zu fördernde Herstellung von Gemeinsamkeiten unter den Schüler*innen durch kooperative

⁵ Wir folgen einem Verständnis von Orientierungen als handlungsleitende Sinnmuster, die sich potentiell an unterschiedlichen Themen und (Sprach-)Handlungen rekonstruieren lassen. Orientierungen bringen Handlungen hervor, wirken gleichzeitig auf diese strukturierend zurück und sind den Subjekten nur bedingt bewusst (vgl. Przyborski 2004, 55). Sie lassen bestimmte Praktiken wahrscheinlicher oder unwahrscheinlicher werden und nehmen so die Funktion einer Perspektivierung von Möglichkeiten ein.

Lernformen mittels dokumentarischer Analysen kritisch diskutiert wird (ebd., S. 21ff.). Hier ist insbesondere auch auf die Dissertationsstudie von Schrumpf aufmerksam zu machen, der aus Sicht der Kinder den Fragen nachgeht, wie Kinder Differenz konstruieren, inwiefern Heterogenitätsdimensionen für sie handlungsleitend werden und wie sich das Sprechen über Differenz im Kontext sozialen Lernens vollzieht. In dieser praxeologisch ausgerichteten Studie werden so fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Differenz und Heterogenität zusammengeführt (Schrumpf 2022). Durch Schrumpfs Studie wird soziales Lernen als Möglichkeit über Differenz zu sprechen, empirisch fundiert und dabei ermöglicht sie auch, Mechanismen der Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenz im Sprechen der Kinder zu analysieren.

Eine Untersuchung der Gründe dafür, warum trotz des Plädoyers für eine Zusammenführung erziehungswissenschaftlicher und sachunterrichtsdidaktischer Inklusionsforschung Forschungsprojekte mit ertragreichen Analysen für den Diskurs um Inklusion wie z.B. die Studie von Schulte et al. sowie von Schrumpf mittlerweile fast 20 Jahre später weiterhin eher Ausnahmen bilden, steht noch aus.

Das Desiderat erziehungswissenschaftlicher Betrachtungsweisen von Differenzen in fachdidaktischen Diskussionen zeigt sich auch anhand einer Analyse der derzeit gängigen Modelle zur Lehrer*innenprofessionalität. Im kompetenztheoretischen Ansatz, dem COAKTIV-Modell von Baumert und Kunter (2006), wird das Wissen der Schüler*innen als eine Kompetenzfacette des fachdidaktischen Wissens aufgeführt, während die Sichtweisen der Schüler*innen im Bereich des pädagogisch-psychologischen Wissens keine Erwähnung finden. Es wird demnach als relevant erachtet, dass Lehrpersonen z.B. ein Wissen um die mathematischen Vorstellungen ihrer Schüler*innen haben, aber nicht um ihre Perspektiven auf Unterricht unter den Bedingungen von Differenzen und Differenzierungen. Damit werden die Schüler*innen auf ihre partikuläre Rolle als Schüler*innen reduziert und nicht darüber hinaus in den Blick genommen. Oevermann (2002) merkt an, dass aber gerade im Kindes- und Jugendalter ein Blick auf die Schüler*innen, der über ihre partikuläre Rolle hinausgeht, besonders bedeutsam sei, da das Handeln von Lehrpersonen Einfluss auf viele Aspekte der Persönlichkeit der Schüler*innen nehmen kann. Lehrer*innenhandeln ist stets im Spannungsfeld zwischen rollenförmigen einerseits und diffusen, emotionalen Beziehungsgestaltungen andererseits zu verorten (ebd., S. 83).

Lange-Schubert und Seidler (2022) formulieren in ihrem Modell Anforderungsbereiche für Professionswissen für einen inklusiven Sachunterricht. Die Autor*innen weisen darauf hin, dass „[i]n den bisher vorliegenden, am häufigsten zitierten Modellierungen des Professionswissens (Shulman, COACTIV, TEDS-M, FALKO) [...] Wissenselemente in Bezug auf die Sonderpädagogik sowie in Bezug auf Inklusion bislang kaum eine Rolle [spielen]“ (ebd., S. 14). Sie betonen die Bedeutung des fachdidaktischen Wissens für den inklusiven Sachunterricht, unter dem

„die Integration und Transformation von Fachwissen und psychologisch-pädagogischem Wissen verstanden [wird]. Sie befähigt Lehrer*innen, die Fachinhalte entsprechend den Interessen und Fähigkeiten der Schüler*innen in qualitätsvollen und anregenden Lerngelegenheiten darzubieten, um somit eine Passung zwischen Inhalten und Schüler*innen zu ermöglichen“ (ebd., S. 15).

*Interessant für unsere Frage ist, dass eine Passung zwischen Lerninhalt und Schüler*innen als bedeutsam herausgestellt wird, diese sich aber ausschließlich auf die Passung der*des Schülerin*Schülers in Bezug auf psychologische Aspekte des Lernens bezieht und erziehungswissenschaftliche Perspektiven nicht mitbedacht werden.* Die geforderte Transformation und Integration könnte an dieser Stelle auch erziehungswissenschaftliche Analysen zu Praktiken der Differenzsetzung sowie dem Erleben von Kindern von ebendiesen Praktiken berücksichtigen. Lange-Schubert und Seidler greifen zur Beschreibung des inklusiven fachdidaktischen Professionswissens auf die Aussagen von Hartinger und Lange-Schubert (2017) zurück, nach denen die Erfahrungen der Schüler*innen gleichwertig zu methodischen und inhaltlichen Aspekten zu

berücksichtigen seien (Lange-Schubert & Seidler 2022, S. 19). Hier wäre eine Konkretisierung spannend, um welche Erfahrungen der Schüler*innen es sich handelt – unseres Erachtens gehören zu diesen im inklusiven Unterricht in erster Linie die Erfahrungen der Schüler*innen in Bezug auf den Vollzug von Differenzierungsprozessen.

Wir plädieren dafür, das für inklusives Professionswissen bereits sehr ausdifferenzierte Modell von Lange-Schubert und Seidler hinsichtlich der Frage nach einer Zusammenschau fachdidaktischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens an zwei Stellen zu ergänzen: neben den drei Säulen des pädagogisch-psychologischen Wissens, dem inklusionspädagogisch-psychologischen Wissen und dem sonderpädagogischen Wissen könnte eine vierte Säule mit erziehungswissenschaftlichem Wissen mit dem Fokus auf die Analyse der Praktiken von Differenzsetzungen und Differenzvollzügen stehen. Darüber hinaus wäre der Bereich „Bedingungen des Lernens“ (ebd., S. 24) unter dem perspektivenbezogenen fachdidaktischen Wissen neben der Berücksichtigung der Lernausgangslagen sowie dem Wissen über Heterogenitätsmerkmale – so ist es im Modell beschrieben – um die *Erfahrungen der Schüler*innen zu Differenzen und Gemeinsamkeiten, zu Inklusion und Exklusion* zu erweitern. Dann würde das Modell auch der Bedeutung der Erfahrungen der Schüler*innen als gleichwertige Betrachtung zu methodischen und inhaltlichen Aspekten gerecht.

Abb.1: Professionswissen für einen inklusionsorientierten Sachunterricht (Lange-Schubert & Seidler 2022, S. 21)



Aus der Darstellung des grundlegenden Interesses fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektivierungen sowie dem Rückgriff auf die beschriebenen Modelle zu Lehrer*innenprofessionalität ergeben sich folgende Implikationen für einen inklusiven Sachunterricht:

- Schüler*innenperspektiven sind nicht ausschließlich auf die Phänomene des Fachunterrichts, sondern ebenso hinsichtlich der Bedingungen inklusiven (Sach-)Unterrichts zu berücksichtigen.
- Dies umfasst Fragen danach, wie Schüler*innen Differenzen und Gemeinsamkeiten konstruieren und Prozesse von (Nicht-)Zugehörigkeiten im inklusiven Unterricht erleben.

Die sich aus diesen Überlegungen aufdrängende Frage lässt sich wie folgt formulieren: Inwiefern ist es für den Anspruch eines inklusionsorientierten und diversitätssensiblen Sachunter-

richts bedeutsam, dass sich (angehende) Sachunterrichtslehrkräfte mit den Sichtweisen von Schüler*innen zu Differenzen befassen – auch unabhängig von Fragen fachlicher Vorstellungen seitens der Kinder?

2.3 Das Organisationsformat der Schulklasse

Um diese Frage zu beantworten, nehmen wir das zentrale Organisationsformat der Schule in den Blick: die Schulklasse. Sie ist zunächst grundlegend dadurch konstituiert, dass eine zumeist festgelegte Anzahl von Kindern, die in der Regel über ein ähnliches Alter verfügen, sich von montags bis freitags in einem Raum in der Schule trifft, um in Anwesenheit von Lehrpersonen – und zumeist durch Lernmaterial begleitet unterstützt und aufgefordert – gemeinsam zu lernen. Wir folgen hier dem Verständnis von *Lernen als einer sozialen Praktik, die sich im Kontakt mit einem Außen vollzieht*: mit anderen Schüler*innen, mit der Lehrkraft, mit Unterrichtsmaterialien, mit den Dingen im Klassenraum. Lernen verläuft hier also in einem sozialen Kontext, der Schulklasse. Dieser Kontext erlaubt es, die „Selbst-Anderen-Verhältnisse“ (Rabenstein et al. 2018, 185) der Lernenden untereinander in den Blick zu nehmen. Lernen vollzieht sich demnach stets in Relation mit Anderen – und verläuft unter den Bedingungen von Differenz und der Herstellung von Differenzprozessen. Einem solchen Verständnis folgend ist es nicht möglich, Lernen als Ziel eines inklusiven Sachunterrichts zu verstehen, ohne sich mit erziehungswissenschaftlichen Fragen nach Differenzen und ihren Herstellungsprozessen zu befassen. In dem Vollzug der Praktiken als gemeinsame Praktiken mit Anderen (mit dem programmatischen Ziel von Lernen) werden Differenzen und Gemeinsamkeiten interaktiv zwischen Schüler*innen sowie mit den Lehrpersonen performativ hergestellt. Rabenstein et al. (2018) machen darauf aufmerksam, dass mit „Schulklassen überhaupt erst der soziale Kontext entsteht, in dem Verschiedenes zu lernen möglich wird“ (ebd., S. 183). Mit der Einführung des Anspruchs der inklusiven Schule wird die Bedeutung individuellen Lernens verstärkt hervorgehoben, gleichzeitig bleibt das Format der Schulklasse erhalten. Die Schulklasse als Lernformat wird dabei gewissermaßen als ‚normal‘ vorausgesetzt. Die Grundannahmen der erziehungswissenschaftlichen und schulpädagogischen Forschung zur Schulklasse lassen sich wie folgt zusammenfassen:

„Die Mitglieder von Klassen haben sich zumeist nicht durch Wahl ausgesucht; sie verbringen einen großen Teil des Schultages bzw. der Schulwoche und unter Umständen auch ihrer Schulzeit miteinander und entwickeln durch die permanente, hohe wechselseitige Sichtbarkeit – die körperliche Kopräsenz bzw. ‚Öffentlichkeit‘ der Schulklasse – nahezu zwangsläufig ein bestimmtes Wissen über- und voneinander (vgl. Herzog, 2009) sowie mehr oder weniger stabile, unterschiedlich hierarchisch strukturierte Beziehungen zueinander. Zudem steht eine Lehrkraft einer Klasse vor, es entwickeln sich daher auch bestimmte Beziehungen zwischen Lehrkräften und ‚ihren‘ Klassen (Herzog, 2009, S. 181), die wiederum Einfluss auf die Klasse als Gruppe haben. Damit sind bestimmte Erwartungen an das Verhalten der Einzelnen in der Klasse gebunden, die eine Disziplinierung im Sinne der Abstimmung des Verhaltens der Einzelnen aufeinander und so die Durchsetzung von Normen in der Klasse notwendig machen“ (ebd., S. 181).

In der Analyse unterschiedlicher Zugänge zur Schulklasse als Gegenstand unterrichtlicher Forschung wird deutlich, dass der Frage nach Gruppenidentitäten in zufällig zusammengesetzten Klassen bisher eher explorativ nachgegangen wurde (Rabenstein et al. 2018 verweisen hier auf die Studie von Kelle 1997)⁶. Auch hier entsteht der Eindruck, dass Verläufe von Gruppenbildungen in inklusiven Schulklassen bisher nur bedingt in der Verschränkung erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Sichtweisen untersucht wurden.

⁶ Rabenstein et al. beschreiben anhand ethnographischer Zugänge, wie Gruppenbildungsprozesse in Schulklassen mit sich vermehrt anbietenden Wahlmöglichkeiten der Lernangebote verlaufen können.

3 Fragestellungen

Um zu diskutieren, wie erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf inklusiven Unterricht, konkreter das Differenzerleben von Schüler*innen sowie der Vollzug von Differenzsetzungen im Klassengeschehen, Anteil an der konzeptionellen Gestaltung eines Sachunterrichts im Anspruch von Inklusion werden können, sind folgende Aspekte vorab zu erörtern:

- Wie beschreiben Schüler*innen Praktiken des gemeinsamen Lernens unter den Bedingungen von Differenzen? Wie vollziehen sich Praktiken der Herstellung von Differenzen und Gemeinsamkeiten?
- Welche Fragen aus erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Sicht können daran anschließen?
- Wie verlaufen Gruppenbildungsprozesse in als inklusiv bezeichneten Schulklassen und wie ist hier die Verschränkung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Perspektiven zu konkretisieren?

Um sich Antworten anzunähern, wird ein Einblick in die dokumentarische Interpretation (exempl. Bohnsack 2014) von Auszügen aus einer Gruppendiskussion gegeben, die in einer vierten Klasse einer sich als inklusiv verstehenden Grundschule geführt wurde⁷. Die Eingangsfrage der Moderatorin an die Kinder lautete, wie das gemeinsame Lernen in den Klassen funktioniere. Die Rekonstruktionen zeigen, dass es vor allem die drei Bereiche ‚Geschlecht‘, ‚Freundschaften‘ und ‚Schulklasse‘ sind, nach denen die Kinder Ordnungsbestrebungen unternehmen und Differenzsetzungen vollziehen. Dieser Beitrag fokussiert den Aspekt der Schulklasse als Ordnungsversuch, auf den die Schüler*innen in ihren Differenzierungen zurückgreifen. Ausgehend von den sich aus dem Material herauskristallisierenden Orientierungsgehalten werden im Weiteren fachdidaktische und erziehungswissenschaftliche Fragen formuliert sowie diskutiert⁸.

4 Rekonstruieren mit der Dokumentarischen Methode

Bevor die Ergebnisse dargestellt und diskutiert werden, erfolgt ein kurzer Einblick in die dokumentarische Interpretationspraxis, ohne dass an dieser Stelle die einzelnen Schritte dezidiert erläutert werden können (siehe dazu exempl.: Przyborski 2004). Die Dokumentarische Methode als eine rekonstruktive Forschungsmethode zeichnet sich durch ein sequenzielles, also Sprechbewegung für Sprechbewegung nachvollziehendes sowie extensives Interpretieren aus. Grundlegend ist dabei die *Idee des Impliziten*: Wir vollziehen täglich routinisierte Handlungen, die uns nicht unbedingt in vollem Maße reflexiv zur Verfügung stehen, die wir also nicht immer explizieren können. Dies umfasst zum Beispiel Gewohnheiten oder Glaubenssätze. Gruppen, die im Alltag einen Großteil ihrer Zeit miteinander verbringen, müssen diese Explikationen oftmals gar nicht leisten, weil sie auch ohne viel Erklärungen wissen, was die*der andere meint – die dokumentarische Methode fasst dies mit dem Begriff der *gemeinsamen Erfahrungsräume*.

⁷ Das Material entstammt den Gruppendiskussionen mit Viertklässler*innen, die 2016 im Kontext meines (Maren Oldenburg, 2021) Dissertationsprojekts „Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung?“ geführt wurden. Die Gruppendiskussionen dienten im Rahmen des Projekts in erster Linie der Konzeption eines kasuistischen Seminarformats, das von Lehramtsstudierenden der Universität Hannover im Kontext der 1. Förderphase der „Qualitätsoffensive Lehrerbildung“ besucht werden konnte. Eine dokumentarische Auswertung der Gruppendiskussionen der Viertklässler*innen war nicht Teil der Dissertation. Diese ist an der Schnittstelle von Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft zu verorten und die Idee für diesen Beitrag entstand im Zuge der Diskussion der These, inwiefern die Perspektiven der Schüler*innen zu einer Zusammenschau fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Ansprüche an inklusive Lehrer*innenbildung und einen Sachunterricht im Anspruch von Inklusion beitragen können.

⁸ Die Interpretationen werden von uns als mögliche Deutungsangebote aufgefasst, die in der weiteren Beschäftigung mit dem Material differenziert, bestätigt oder revidiert werden können.

Die Rekonstruktion solcher kollektiv geteilter Erfahrungsräume lässt dann nicht nur individuelle Schlüsse, sondern auch Erkenntnisse über sozial verankerte Strukturen zu, auf die die Gruppen zurückgreifen, deren Normen sie ablehnen oder bestätigen.

Im forschungspraktischen Vorgehen wird – nach dem Prinzip der Sequenzialität – der Schwerpunkt darauf gelegt, inwiefern Sprachhandlungen aneinander anschließen, bestätigt, umgedeutet, revidiert werden oder parallel nebeneinander verlaufen. Im Prozess der Rekonstruktionen zeigen sich dann wiederkehrende, strukturidentische Muster, die sich im Vergleich mit anderen Sequenzen im Verlauf der Interpretation zu *Orientierungen* verdichten können. Diese sind in besonderem Maße handlungsleitend, d.h., sie perspektivieren (Sprach-) Handlungen und lassen sie wahrscheinlicher oder weniger wahrscheinlich werden. Orientierungen sind nicht ausschließlich individuell, sondern eingebettet in und nicht unbeeinflusst von sozialen Strukturen. Sie sind demnach als Verschränkung des Individuellen und Sozialen zu verstehen. Orientierungen bringen Handlungen hervor und wirken auf diese zurück (Przyborski & Wohlrab-Sahr 2014, S. 55). Die Dokumentarische Interpretation lässt mit der methodologischen Leitdifferenz des *kommunikativen Wissens* (eher reflexiv verfügbar und kommunizierbar, das unmittelbar Gesagte) und des *konjunktiven Wissens* (eher nicht reflexiv verfügbar, emergiert im Verlauf der Interpretationen) Rekonstruktionen zur Verhandlung antizipierter normativer Erwartungen und expliziter Wissensbestände sowie deren handlungspraktischer Relevanz zu. Durch die „methodische[] Fremdheitshaltung in der Tradition der Wissenssoziologie Mannheims“ (Bohnsack, Nentwig-Gesemann & Nohl 2013, S. 12) kann das konjunktive Wissen von den Forschenden in den Schritten der Dokumentarischen Interpretation zur Explikation gebracht werden (zur Wissenssoziologie Mannheims siehe exempl. Mannheim 1964). Dabei sind Diskrepanzen zwischen Norm und Handlungspraxis von besonderem Interesse (exempl. Bohnsack 2017).

Die methodologische Leitdifferenz des kommunikativen und konjunktiven Wissens schlägt sich in dem methodischen Vorgehen insofern wieder, als dass sie den ersten beiden Schritten der Interpretation entspricht: Die formulierende Interpretation (Schritt eins) identifiziert thematische Verläufe des direkt Gesagten, die reflektierende Interpretation (Schritt 2) wendet sich hingegen der Art und Weise der interaktiven Bezugnahmen der Sprecher*innen zu und lenkt den Fokus darauf, wie Themen von der Gruppe (nicht) aufgegriffen werden. Die Ergebnisse dieser beiden Schritte werden in der Diskurs- oder auch Fallbeschreibung zusammengeführt (Schritt 3); dieser Schritt dient dann im Wesentlichen auch der Darstellung der Ergebnisse. Begleitet sind alle Schritte von einer komparativen Analyseinstellung, die in einigen Studien auch in einer Typisierung münden kann (siehe hierzu exempl. Przyborski 2004).

5 Ergebnisse

Die folgenden Auszüge aus den Gruppendiskussionen geben Hinweise darauf,

- a) inwiefern die Schüler*innen auf das Organisationsformat ‚Schulklasse‘ für das Verständnis eines gemeinsamen Lernens unter den Bedingungen von Differenz Bezug nehmen,
- b) wie die Kinder Integration verstehen,
- c) wie Gruppenbildungsprozesse in der Klasse verlaufen.

Davon ausgehend diskutieren wir, welche erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen, die uns als Anreicherung für den Sachunterricht fruchtbar erscheinen, sich als anschlussfähig erweisen könnten.

Laura: Also wir sind ja eine äh integrative Klasse und ähm manche Kinder machen halt andere Aufgaben, die die anderen Aufgaben vielleicht nicht so verstehen vielleicht nicht ganz so schwer sind oder die die noch nicht richtig mitkommen, die machen dann andere Aufgaben wie die anderen. [...] Also es gibt auch Kinder aus unserer Klasse, die ähm sind, machen, die sind in der vierten Klasse machen aber die Aufgaben von den Drittklässlern und ähm die anderen machen halt die Aufgaben für die Viertklässler und machen

die halt auch, wenn die Kinder die für die Drittklässler was noch machen. Und ähm die anderen machen dann halt generell andere Aufgaben, weil sie ähm ja. Also sie machen dann andere Aufgaben einfach.

Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive ist hier zu rekonstruieren, wie sich Gruppenbildungen innerhalb einer Klasse vollziehen bzw. wie die Kinder die Prozesse von bspw. Abgrenzung und Gruppenidentitätsbildung entlang von Aufgaben wahrnehmen und kommunizieren.

Zunächst verweist die gruppenbildende Aussage „*wir sind ja eine integrative Klasse*“ auf ein Zugehörigkeitsgefühl der Schüler*innen als gemeinsame Klasse sowie auf potentielle konjunktive Erfahrungsräume, wie sie in einer Schulklasse im Allgemeinen erwartbar sind, hin.

„In der Schulklasse bewegen sich die sozialen Beziehungen der Kinder und Jugendlichen im Kontext heterogener Peermilieus im Sinne sozialer ‚Erfahrungsgemeinschaften‘ (Mannheim 1980, S. 216). Damit sind handlungspraktische Formen der Differenzbearbeitung zwischen den Peergroups sowie zwischen Peergroups und Einzelnen verbunden, mit denen sowohl Prozesse der Einbeziehung/Inklusion als auch der Abgrenzung/Exklusion einhergehen“ (Wagner-Willi 2018, S. 320).

Im Weiteren verläuft die Differenzierung über verschiedene Aufgaben, die die Kinder bearbeiten, wobei diese über die Unterscheidung zwischen Aufgaben für die dritte und die vierte Jahrgangsstufe sowie über den nicht weiter explizierten Schwierigkeitsgrad konkretisiert wird. *Dabei wird ein Normhorizont dessen entworfen, was (eigentlich) zu erwarten ist/wäre.* Dies lässt sich insbesondere an dem Hinweis erkennen, dass die Kinder, die andere Aufgaben bekommen, „*noch nicht richtig mitkommen*“ – dies impliziert, dass sie eigentlich (theoretisch) „*richtig mitkommen*“ sollten. Das „*noch*“ hier als zeitlichen Hinweis birgt die Idee, dass besagte Schüler*innen zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt dann (auch) mitkommen würden. Das „*richtig*“ stützt die Interpretation des aufgeworfenen Normhorizontes. Die Herstellung von Differenz verläuft entlang von drei Gruppen: die Kinder, die in der vierten Klasse sind, und Aufgaben für die Viertklässler*innen machen; die Kinder der vierten Klasse, die Aufgaben für die Drittklässler*innen bekommen; und die Kinder, die „*halt generell andere Aufgaben*“ bearbeiten. Dabei wird nicht klar, um welche Gruppe der Kinder es sich handelt, die „*generell andere Aufgaben*“ bekommen – die angesetzte Begründung wird mit einem „*ähm ja*“ abgebrochen. Es lässt sich aufgrund der Kontextinformation vermuten, dass es sich hierbei um die Kinder mit einem zugewiesenen Förderschwerpunkt handelt, die Teil der integrativen Klasse sind. Dies lässt sich aber am vorliegenden Material nicht belegen. Auffällig ist, dass Laura zwar zu einer Begründung ansetzt, diese dann aber abbricht und nicht zu Ende führt. Stattdessen verweist Laura darauf, dass die Kinder „*andere Aufgaben einfach*“ machen würden. Die Begründung, zu der Laura mit einem „*weil*“ angesetzt hatte, wird von ihr abgebrochen – und gewissermaßen durch das „*einfach*“ ersetzt. Das „*ähm ja*“ wird hier als Verlegenheit gelesen, die angesetzte Begründung wird womöglich nicht fortgeführt, weil Laura das Ausführen dieser Begründung unangenehm ist. Dieses Unbehagen könnte darin begründet sein, dass Laura Sorge hat, eine sozial unerwünschte oder auch ‚falsche‘ Begründung zu geben. Es kann auch – hier als vorsichtige Interpretation zu verstehen – mit der Frage nach einer womöglich sich an die Begründung aufdrängenden Bezeichnungspraktik einhergehen – wie soll Laura die Gruppe derjenigen Kinder, die „*generell andere Aufgaben*“ machen, benennen? Diese Lesart passt auch zu der vorherigen von Laura erwähnten Bezeichnung „*die anderen*“. Da diese Gruppe von Kindern nicht spezifische andere Aufgaben (wie die der dritten oder vierten Jahrgangsstufe), sondern eben generell andere Aufgaben bearbeitet, deutet sich hier ein Status der Kinder an, der auf eine *Andersheit* verweist. Womöglich ist diese Andersheit – und evtl. nicht nur bei Laura, sondern auch in der Klasse – als implizites Wissen vorhanden, das aber nicht ausgesprochen, explizit gemacht werden darf, da es sozial unerwünscht ist.

Die rekonstruierte Gruppenformierung – konstituiert durch verschiedene (jahrgangsstufenbezogene) Niveaus – geht mit Lauras Integrationsverständnis einher: die Klasse wird durch die Vergabe unterschiedlicher Aufgaben zu einer integrativen Klasse (die Schule bezeichnet sich

hingegen als inklusiv). *Der Orientierungsgehalt von Integration als Kategorisierung über das Niveau der Aufgaben* wird aufgeworfen.

Während diejenigen, die die Aufgaben für die dritte Klasse machen, von Laura als Teil „*unserer Klasse*“ bezeichnet werden, wird die Konstruktion des ‚Wir und die Anderen‘ bei der Beschreibung der Kinder, die „*halt generell andere Aufgaben machen*“ erkennbar. Es dokumentiert sich hier die Bedeutung der jeweiligen Klassenstufe anhand der zugewiesenen Arbeitsaufgaben. Solange man jahrgangsbezogene Aufgaben erhalte, ist man dem ‚Wir‘ in der Klasse zugehörig – vermutlich, weil dieses im Kontrast zu dem „generell“ eine zeitliche Komponente beinhaltet: Diejenigen, die trotz der ‚eigentlichen‘ Zuordnung zu der vierten Klasse Aufgaben für Drittklässler*innen erhalten, werden voraussichtlich dennoch zu einem in der Zukunft liegenden Zeitpunkt auch die Aufgaben der vierten Klassen bearbeiten. Das „generell“ der anderen Aufgaben hingegen lässt diesen Schluss nicht zu – vielleicht bearbeiten die Kinder auch zukünftig Aufgaben, die nicht einem jahrgangsbezogenen Niveau zuzuordnen sind. Hier wird die Bedeutung der jahrgangsbezogenen Schulklasse erkennbar.

Der Ausdruck *noch nicht richtig mitkommen* deutet auf den *Normhorizont einer Leistungshomogenität hin, die zwar temporär nicht gegeben ist, aber deren (Wieder-)Herstellung eine Zielperspektive darzustellen scheint*. Heterogenität wird als zu überwindendes Zwischenstadium, Homogenität als Moratorium verhandelt. *Der Orientierungsgehalt einer Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht dokumentiert sich*.

Gleichzeitig zeigt sich die Durchlässigkeit der Organisationsform Schulklasse, da Lernaufträge, die sonst scheinbar eine jahrgangsspezifische Zuordnung erfahren, im Kontext dieser Schulklasse gemischt und diversifiziert werden. Dabei bleibt aber das Organisationsformat der Klasse als jahrgangsspezifische Schulklasse in den Orientierungen der Schüler*innen erhalten.

Claudia schließt an Lauras Anführungen an und greift den Orientierungsgehalt der Differenzierungsform nach klassenspezifischen Aufgaben auf.

Claudia: Ich hab ja auch andere Aufgaben. Ich mache die Sachen aus dem dritten Schuljahr, weil ich [Pause] nicht so gut bin und dann mach ich meistens andere Aufgaben. [...] Ich mach dann auch meistens andere Sachen.

Andreas: Aus dem dritten Schuljahr.

Claudia exemplifiziert eine der Kategorisierungen, indem sie sich selbst zu der Gruppe derjenigen zuordnet, die in der vierten Klasse sind, aber Aufgaben der Drittklässler*innen bearbeiten. „*Die Sachen aus dem dritten Schuljahr*“ zu bearbeiten, obgleich sie eigentlich Viertklässlerin ist, verbindet Claudia mit „*nicht so gut*“ sein. Dabei bleibt das „*nicht so gut*“ nicht auf die Aufgaben oder die Aufgaben des jeweiligen Fachs reduziert, sondern es erfolgt eine Übergeneralisierung auf Claudia als Person, indem sie anmerkt: „*weil ich nicht so gut bin*“. Die Pause vor dem „*nicht so gut*“ kann darauf hindeuten, dass es ihr entweder schwer fällt, dies auszusprechen oder dass sie hier Überlegungen zur Begründung der ihr zugewiesenen Aufgaben anstellt. Andreas bestätigt hier Claudia und wiederholt, dass Claudia Aufgaben aus dem dritten Schuljahr bearbeitet. Er greift somit in den Prozess der Differenzherstellung aktiv ein und dramatisiert diesen gewissermaßen: Die Veränderung (othering), die Claudia hier mit inszeniert, wird von Andreas aufgegriffen und validiert – und dadurch betont. Das jahrgangsbezogene Niveau nimmt eine zentrale Bedeutung für Claudia und Andreas ein.

*Mit Blick auf die Herstellung von Gruppenbildungen scheint sich die Binnendifferenzierung des Unterrichts für die Schüler*innen als Kategorisierung in verschiedene Gruppen zu vollziehen*. Als Kategorisierungsmerkmale werden hier keine sozialen Merkmale genannt, sondern die jahrgangsbezogenen Niveaus der Aufgaben. Eine Differenzierung der jahrgangsbezogenen Aufgabenniveaus führt zu einer Einteilung der Schüler*innen in Gruppen, sodass sich soziale Gruppenbildungen durch die Normierung von Aufgabenniveaus vollziehen. Fachdidaktische Anforderungen an inklusiven und individualisierten Unterricht, die mit dem Anknüpfen an die Lernausgangslagen und der Berücksichtigung der Schüler*innenvorstellungen zu inhaltlichen

Phänomenen des jeweiligen Fachs einhergehen, werden hier von den Schüler*innen nicht thematisiert.

6 Fachdidaktische Implikationen

Welche Implikationen lassen sich aus der Analyse der empirischen Ergebnisse und unter Rückgriff auf unsere eingangs skizzierte Argumentationsfigur (zur Erinnerung: die Erhebung und Interpretation von Schüler*innenperspektiven verfügen über das Potential, erziehungswissenschaftliche und fachdidaktische Blicke auf Inklusion zusammenzuführen) für eine Sachunterrichtsunterrichtsdidaktik im Anspruch von Inklusion ableiten? Konkreter: Welche Bedeutungen impliziert es, wenn Schüler*innen im Erzählen über gemeinsames Lernen sich zwar in unterschiedlichsten Varianten auf *die Anderen* beziehen (hier also Prozesse des otherings vollzogen werden), dabei fachliche und fachdidaktische Bezüge sowie der gemeinsame Lerngegenstand aber unerwähnt bleiben?

Die sich für uns aufdrängende Frage lautet daher: *Kann inklusive Fachdidaktik durch das Erarbeiten eines „gemeinsamen Kerns der Sache“ (Seitz 2006, o.S.) über das Potential verfügen, im Kontext der Schulklasse inszenierte Differenzen und Differenzierungen zu entdramatisieren (vgl. Budde & Hummrich 2015, S. 38)?* Dies würde auch bedeuten, Kenntnisse über die Wechselspiele von Dramatisierung und Entdramatisierung von Differenzierungen der Schüler*innen im Unterricht zu erlangen (hier also erziehungswissenschaftliche Perspektiven miteinzubeziehen). Prozesse des otherings drängen sich bei Inhalten des Sachunterrichts wie ‚Krieg und Frieden‘, ‚Familie‘ oder ‚verschiedene Länder‘ geradezu auf: Ausgehend vom Ziel des Verstehens, der Erschließung von Welt sowie der Vermittlung fachbezogenen Wissens kann eine fachliche Thematisierung von Inhalten wie ‚Familie‘ dann schnell Gefahr laufen, Andersheiten hervorzuheben, Gemeinsames zu vernachlässigen und damit Differenzen zu dramatisieren – ggf. ohne dass diese Mechanismen bewusst werden und folglich auch nicht zum Gegenstand der Diskussion werden (können). Gemeinsam in der Klasse Prozessen des otherings, die im Kontext der Auseinandersetzung mit Fachinhalten aufkommen können, nachzugehen und diese ggf. zu dekonstruieren kann dann aufzeigen, dass fachliches und allgemein pädagogisches Lernen und Verstehen eng miteinander verwoben sein können. Diesem Gedanken folgend bedürften sachunterrichtsdidaktische Auseinandersetzungen im Kontext von Differenzen den konsequenten Einbezug einer reflexiven, dekonstruktiven Perspektive auf potentielle Prozesse des otherings, die sich in der Thematisierung sachunterrichtlicher Fragen zeigen können. Bisher wird eine solche Perspektive in den fachdidaktischen Diskussionen um Inklusion eher vernachlässigt und wenig dezidiert ausgeweitet. Diese ließe sich beispielsweise an das im Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts von Lange-Schubert und Kahlert (2022) aufgeführte Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze anschließen: Lange-Schubert und Kahlert verweisen auf das Potential des Modells, allgemeinpädagogische und fachdidaktische Verständnisse von Inklusion auf der dritten Reflexionsebene (die der Frage nach den fachlichen *und* entwicklungsorientierten Anregungen für einen inklusionsorientierten Unterricht nachgeht) zu verbinden (Lange-Schubert & Kahlert 2022, S. 81f.). Gerade an dieser Stelle wäre die Frage nach Aufmerksamkeiten für Prozesse des otherings, einhergehend mit einer dekonstruktiven Perspektive auf sich im Unterricht vollziehende Differenzierungen, zu stellen. Bisher werden in dem Planungsmodell Fragen nach inhaltlichen Lernzielen unter Berücksichtigung fachlicher Perspektiven sowie nach Lernmöglichkeiten im Hinblick auf verschiedene Entwicklungsmöglichkeiten aufgeworfen (ebd.). Mit Bezug auf die Ausführungen zum Modell plädieren wir an dieser Stelle dafür, den Blick noch etwas zu erweitern – und zwar um eine

erziehungswissenschaftliche Perspektive mit dem Fokus auf Prozesse der Rekonstruktion und Dekonstruktion von Differenzen.⁹

Ausgehend von den Kindern wäre weiter der Fokus darauf zu richten, wie in heterogenen Lerngruppen gemeinsame Lerngegenstände entwickelt werden können, wer daran wie beteiligt ist und wie dieser Prozess auch mit Blick auf Differenzinszenierungen unter den Kindern verhandelt wird. Seitz geht der Frage nach dem Kern der Sache aus Sicht der Kinder nach (2006).

„So kann etwa in Theorie bildend angelegten empirischen Forschungen zur inklusiven Unterrichtsentwicklung die im Gemeinsamen Unterricht entwickelte Expertise eines konstruktiven Umgangs mit Heterogenität für alle schulischen Felder stärker nutzbar gemacht werden und zugleich die Didaktik insgesamt theoretisch und konzeptionell weiterentwickelt werden.“ (Seitz 2006, o.S.).

Sie plädiert ebenfalls dafür, bei den Kindern selbst anzusetzen und ihre Lernausgangslagen in heterogenen Gruppen hinsichtlich Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten zu betrachten.

Unsere Überlegungen sind anschlussfähig an die Ausführungen von Skorsetz (2022) zur Frage der Fachlichkeit im inklusiven Sachunterricht, die u.a. unter Rückgriff auf die von Seitz und Simon (2021, S. 9) formulierte Notwendigkeit einer ungleichheitskritischen Zusammenschau inklusionspädagogischer und fachlicher Fragestellungen für die Weiterentwicklung komplexer Forschungsprogramme plädiert (Skorsetz 2022, S. 8). Skorsetz greift die kritische Perspektive bezüglich des gemeinsamen Lerngegenstandes von Riegert (2020) auf, die stattdessen fordert, „den Kern des Faches neu zu identifizieren unter dem Gesichtspunkt der gemeinsamen fachlichen Zielperspektive“ (Skorsetz 2022, S. 8).¹⁰ Folgt man diesem Gedanken, konkretisiert sich mit Bezug zu unserer Argumentationsfigur das sich daran anschließende Erkenntnisinteresse folgendermaßen: Wie gestalten Kinder diese Zielperspektive mit und wie sind ggf. Wechselwirkungen zum Prozess der Dramatisierung und Entdramatisierung eines doing/undoing difference zu rekonstruieren?

7 Abschließende Betrachtungen

Die Ergebnisse machen auf eine kritische Auseinandersetzung mit Heterogenität und Homogenität aufmerksam (Simon 2019, S. 73f.), da deutlich wird, dass sich eine Homogenitätsillusion von Schule und Unterricht bei gleichzeitigem Bewusstsein der Schüler*innen darüber, dass sie eine integrative Klasse sind, dokumentiert. Das Verständnis der Schüler*innen von Integration (eine Differenzierung zwischen Integration und Inklusion wird nicht vorgenommen, bzw. der Begriff ‚Inklusion‘ wird nicht genannt) zeigt sich im Material in der Bearbeitung verschiedener Aufgaben. Integration wird somit von den Kindern über den Schwierigkeitsgrad der Aufgaben konkretisiert – soziale oder auch fachliche Aspekte bleiben unerwähnt.

Zur Frage der Zusammenschau erziehungswissenschaftlicher und fachdidaktischer Perspektiven auf inklusiven Unterricht – ausgehend von den Stimmen der Schüler*innen – dokumentiert sich im Material eine erziehungswissenschaftliche Blickrichtung im Sprechen der Kinder über den Verlauf der Gruppenbildungen eines ‚wir‘ und ‚die anderen‘. Durch die Differenzierung im Unterricht, bestehend in der Vergabe verschiedener Aufgaben (hier also eine didaktische Perspektivierung) vollziehen sich Kategorisierungsprozesse, wobei zwischen einzelnen Gruppen dennoch eine Zugehörigkeit zur ‚ganzen Klasse‘ rekonstruierbar ist, während andere Gruppen wiederum eher als „*die anderen*“ herausgestellt werden, da sie scheinbar per se andere Aufgaben erhalten. Temporär nicht die Aufgaben der vierten Klasse zu bekommen, scheint sich anders auf die Gruppenbildung auszuwirken, als sich per se anderen Arbeitsaufträgen zu widmen. Bereits im Konzept des kommunikativen Sachunterrichts fokussiert Kaiser (1997) das

⁹ An dieser Stelle möchten wir uns für die Anregungen und Diskussionen von/mit Toni Simon und Linya Coers bedanken, die unsere Überlegungen hier insbesondere mit geleitet haben.

¹⁰ Riegert begründet ihre Kritik vor allem in der Gefahr der Pauschalisierungen, Überkomplexität sowie Zersplitterung bei der Suche nach einem gemeinsamen Lerngegenstand in heterogenen Klassen (2020).

Gespräch von Kindern und Lehrkräften sowie Kindern untereinander als zentrales Moment eines in die Zukunft gerichteten Sachunterrichts, um „verschiedene Wahrnehmungen und Sichtweisen in den gemeinsamen Unterricht“ (ebd., S. 180) einzubringen. Sie betont dabei insbesondere die soziale Dimension von Sachunterricht, der sich als „Sozialunterricht zwischen konkreten Menschen in systemischen sozialen Beziehungen“ (ebd., S. 181) versteht. Für inklusiven Sachunterricht hieße dies, die je individuellen Wahrnehmungen und Sichtweisen sowohl fachlich als auch aus einem sozialen Verständnis heraus zu explizieren und für eine Auseinandersetzung mit einer Frage-/Problemstellung stets aufeinander zu beziehen, denn kommunikativer Sachunterricht versteht sich hier als dynamischer Sachunterricht, der „soziale Beziehungen bei jeder inhaltlichen Frage ausbaut und weiterentwickelt“ (ebd., S. 188). Auch das Prinzip der Vielperspektivität als didaktische Rahmung für die Gestaltung von Sachunterricht lässt sich um diesen Aspekt ergänzen. So wird Vielperspektivität nicht allein fachbezogen ausdifferenziert, sondern bezieht die Perspektiven von Schüler*innen in einem weiten Verständnis – im Sinne von Schüler*innenperspektiven als auch über fachliche Vorstellungen und Lernausgangslagen hinausgehend (siehe Fußnote eins) – mit ein.

Die hier aufgezeigten Zusammenhänge verdeutlichen, dass eine stärkere Berücksichtigung der Verschränkung fachdidaktischer und erziehungswissenschaftlicher Blicke auf einen inklusiven Sachunterricht unter den Bedingungen von Differenzen notwendig ist und mit einer Problematisierung der – zumeist nicht intendierten und häufig im Verborgenen bleibenden – Prozesse der Kategorisierung, der Inklusion und Exklusion durch Gruppenbildungen in Klassen einhergeht. Für „die Inklusionspädagogik [ist] die Frage von Bedeutung, inwiefern es gelingt, an die konjunktiven (Bildungs-)Erfahrungen der SchülerInnen anzuknüpfen und auf diesem Wege sowohl individuelle Bildungsprozesse als auch inklusive Praxisformen im Rahmen der Lehr-Lernarrangements wie im Rahmen der Klassengemeinschaft und peerkultureller Aushandlungen anzubahnen“ (Wagner-Willi 2018, S. 326). Dies umfasst auch die Aufforderung, die Perspektiven der Kinder auf ebendiese Prozesse zu berücksichtigen und somit dem ‚Sprechen-Über‘ (Spivak 2008/1988) im Diskurs um Inklusion marginalisierter Subjekte entgegenzuwirken.

Literatur

- Baumert, Jürgen & Kunter, Mareike (2006): Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaften, 9, Nr. 4, S. 469-520.
- Boger, Mai-Anh: (2017): Theorien der Inklusion – eine Übersicht. In: Zeitschrift für Inklusion, (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413> [05.01.2024]
- Bohnsack, Ralf (2017): Praxeologische Wissenssoziologie. Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf (2014): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. 9. Aufl. Stuttgart.
- Bohnsack, Ralf, Nentwig-Gesemann, Iris & Nohl, Arnd-Michael (2013): Einleitung: Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. In: Ralf Bohnsack, Iris Nentwig-Gesemann & Arnd-Michael Nohl (Hrsg.): Die Dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. 3. (aktualisierte) Aufl. Wiesbaden, S. 9-32.
- Buchner, Tobias & Schoissengeyer, Lena (2019): Partizipatorische Forschung als Herausforderung räumlicher Normalitäten von Schule – Das Forschungsprojekt Inclusive Spaces 2.0. In: Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn, S. 158-166.
- Budde, Jürgen & Hummrich, Mareike. (2015): Inklusion aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive. In: Erziehungswissenschaft, Jg. 26, H. 51, S. 33-41.
- Fenstermaker, Sarah. & West, Candace. (2001): ‚Doing Difference‘ Revisited. Probleme, Aussichten und der Dialog in der Geschlechterforschung. (Übersetzung von Müller, M.). In: Bettina Heintz (Hrsg.): Geschlechtersoziologie (Band 41). Wiesbaden, S. 236-249.
- Gebauer, Michael & Simon, Toni (2012a): Inklusiver Sachunterricht konkret: Chancen, Grenzen, Perspektiven. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 18 (19 Seiten).
- Hartinger, Andreas & Lange-Schubert, Kim (2017): Grundlagen zur Didaktik. In: Andreas Hartinger & Kim Lange-Schubert (Hrsg.): Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule. 4. Aufl. Berlin, S. 6-18.

- Heinzel, Friederike (2012): Qualitative Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick. In: Friederike Heinzel (Hrsg.): Methoden der Kindheitsforschung. Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. (überarbeitete) Auflage. Weinheim/Basel, S. 22-36.
- Herzog, Walter (2009): Schule und Schulklassen als soziale Systeme. In: Rolf Becker (Hrsg.): Lehrbuch der Bildungssoziologie. Wiesbaden, S. 155-194.
- Hirschauer, Stefan. (2014): Un/doing Differences. Die Kontingenz sozialer Zugehörigkeiten. In: Zeitschrift für Soziologie, Jg. 43, H. 3, S. 170-191.
- Lange-Schubert, Kim & Kahlert, Joachim (2022): Inklusion im Sachunterricht – Ansprüche, Chancen, Herausforderungen. In: Joachim Kahlert, Maria Fölling-Albers, Margarete Götz, Andreas Hartinger, Susanne Miller & Steffen Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 3., überarbeitete Auflage. Bad Heilbrunn, S. 76-83.
- Lange-Schubert, Kim & Seidler, Maximilian (2022): Auf der Suche nach inklusivem Professionswissen für den Sachunterricht – ein integratives Modell als Beitrag zur aktuellen Diskussion. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Auf die Lehrkraft kommt es an? Professionalisierung von Lehrkräften für inklusiven Sachunterricht. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 13, S. 13-35.
- Kaiser, Astrid (1997): Kommunikativer Sachunterricht. In: Detlef Spindler (Hrsg.): Schule...und sie bewegt sich doch. Dokumentation der Ostfriesischen Hochschultage der GEW 1996. Oldenburg, S. 179-190.
- Kattmann, Ulrich (2015): Schüler besser verstehen. Alltagsvorstellungen im Biologieunterricht. Hallbergmoos.
- Kelle, Helga (1997): „Wir und die anderen“. Die interaktive Herstellung von Schulklassen durch Kinder. In: Stefan Hirschauer & Klaus Amann (Hrsg.): Die Befremdung der eigenen Kultur. Zur ethnographischen Herausforderung soziologischer Empirie. Frankfurt a.M., S. 138-167.
- Mannheim, Karl (1980): Strukturen des Denkens. Frankfurt a.M.
- Mannheim, Karl (1964): Beiträge zur Theorie der Weltanschauungsinterpretation. In: Karl Mannheim (Hrsg.): Wissenssoziologie. Berlin/ Neuwied, S. 91-154.
- Oldenburg, Maren (2021): Schüler*innen – Studierende – Inklusion. Orientierungen auf dem Weg zu differenzsensibler Lehrer*innenbildung? Bad Heilbrunn.
- Oevermann, Ulrich (2002): Professionalisierungsbedürftigkeit und Professionalisiertheit pädagogischen Handelns. In: Magret Kraul (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn, S. 19-63.
- Pech, Detlef, Schomaker, Claudia & Simon, Toni (2019): Sachunterrichtsdidaktische Forschung zu Inklusion. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 9-18.
- Pech, Detlef & Schomaker, Claudia (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Karl-Ernst Ackermann, Oliver Musenberg & Judith Riegert (Hrsg.): Geistigbehindertenpädagogik!/? Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, S. 341-359.
- Przyborski, Aglaja (2004): Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode. Qualitative Auswertung von Gesprächen, Gruppendiskussionen und anderen Diskursen. Wiesbaden.
- Przyborski, Aglaja & Wohlrab-Sahr, Monika (2014): Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch. 4. (erweiterte) Aufl. München.
- Rabenstein, Kerstin, Idel, Till-Sebastian, Reh, Sabine & Ricken, Norbert (2018): Funktion und Bedeutung der Schulklasse im individualisierten Unterricht. Beobachtungen zu Selbst-Anderen-Verhältnissen aus ethnographischen Fallstudien. In: Zeitschrift für Pädagogik, 64, Nr. 2, S. 179-197.
- Riegert, Judith (2020): Zur Differenzierung der Lerngegenstände im inklusiven Geschichtsunterricht. In: Sebastian Barsch, Bettina Degner, Christoph Kühberger & Martin Lücke (Hrsg.): Diversität im Geschichtsunterricht. Schwalbach/Ts., S. 71-81.
- Schomaker, Claudia & Seitz, Simone (2011): Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung. In: Christoph Ratz (Hrsg.): Unterricht im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen. Oberhausen, S. 155-169.
- Schomaker, C. (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg.
- Schroeder, René & Miller, Susanne (2019): Forschungszugänge zu Schüler*innenvorstellungen in einem inklusiven Sachunterricht. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn, S. 78-90.
- Schrumpf, Florian. (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden.
- Schulte, Friederike, Kurnitzki, Sarah, Lütje-Klose, Birgit & Miller, Susanne (2019): Mikroprozesse im inklusionorientierten Sachunterricht: Gemeinsamkeiten herstellen und den Lerngegenstand fokussieren. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, S. 21-35.
- Seitz, Simone (2004): Forschungslücke inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss. In: Irmtraud Schnell & Alfred Sander (Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn, S. 215-231.
- Seitz, Simone (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.

- Seitz, Simone (2006): Inklusiv Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184> [05.01.2024]
- Seitz, Simone (2018): Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In: Detlef Pech, Claudia Schomaker & Toni Simon (Hrsg.): Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung. Baltmannsweiler, S. 96-111.
- Seitz, Simone & Simon, Toni (2021): Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen. Erkenntnisse, Reflexionen und Perspektiven. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, (14), S. 1-14.
- Simon, Toni (2019): Celebrate Diversity? Einstellungen angehender Lehrkräfte zu Heterogenität im Spannungsfeld von Differenzanerkennung und normierenden Homogenisierungsgedanken. In: Marie Esefeld, Kirsten Müller, Philipp Hackstein, Elisabeth von Stechow & Barbara Klocke (Hrsg.): Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität (Band 2: Lehren und Lernen). Bad Heilbrunn, S. 65-74.
- Simon, Toni. (2015). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In: Katrin Liebers, Brunhild Landwehr, Anne Marquardt & Kezia Schlotter (Hrsg.): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Wiesbaden, S. 229-244.
- Skorsetz, Nina (2022): Welterschließung für alle Kinder? Zur Bedeutung von Fachlichkeit im vielperspektivischen und inklusiven Sachunterricht. In: www.widerstreit-sachunterricht.de, Nr. 26 (11 Seiten).
- Spivak, Gauri C. (2008/1988): Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subaltern Artikulation. Übersetzung von Alexander Joskowicz und Stefan Nowotny. Wien.
- Wagner, Benjamin (2018): Inklusion aus Perspektive der Praxeologischen Wissenssoziologie. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/Toronto, S. 77-92.
- Wagner-Willi, Monika (2018): Schülerinnen und Schüler: Inklusion und Differenz in mehrdimensionaler Perspektive. In: Tanja Sturm & Monika Wagner-Willi (Hrsg.): Handbuch schulische Inklusion. Opladen/ Toronto, S. 315-329.