



René Schroeder

Ungestört bei der Sache?

Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung

Schroeder

Ungestört bei der Sache?

Perspektiven sonderpädagogischer Forschung

im Namen der Sektion Sonderpädagogik
der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE)
herausgegeben von
Christian Lindmeier, Birgit Lütje-Klose und Anja Hackbarth

René Schroeder

Ungestört bei der Sache?

**Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und
Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter
Bedingungen des Förderschwerpunktes
emotionale und soziale Entwicklung**

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

„I acknowledge support for the publication costs by the Open Access Publication Fund of Bielefeld University and the Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG). René Schroeder.“

Die vorliegende Arbeit wurde von der Fakultät für Erziehungswissenschaft der Universität Bielefeld unter dem Titel „(Un-)gestört bei der Sache? - Eine explorative Vergleichsstudie zur Praxis des Sachunterrichts aus Perspektive von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen“ als Dissertation angenommen.
Gutachterinnen: Prof. Dr. Susanne Miller, Prof. Dr. Anette Textor.
Tag der Disputation: 19.06.2019.

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen.
Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

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

2022.kg. © by Julius Klinkhardt.
Satz: Kay Fretwurst, Spreeau.
Bildnachweis Umschlagseite 1: © Kay Fretwurst, Spreeau.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.
Printed in Germany 2022.
Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Die Publikation ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-SA 4.0 International
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5943-1 Digital

doi.org/10.35468/5943

ISBN 978-3-7815-2503-0 Print

Zusammenfassung

Ausgangspunkt bildet die Annahme, dass der Sachunterricht, als Kernfach der Primarstufe über seinen Allgemeinbildungsanspruch, der eine vielperspektivische und an der Lebenswelt der Kinder orientierte Sacherschließung beinhaltet, ein besonderes Potenzial sowohl für ein Lernen in inklusiven Lerngruppen wie spezifisch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung besitzt. Wie diese Potenziale in der Praxis genutzt werden bzw. wie sich eine diesbezügliche Praxis im Gemeinsamen Unterricht der Grundschule bzw. Förderschule überhaupt gestaltet, stellt jedoch ein umfassendes Desiderat dar, dem sich die vorliegende Arbeit widmet. Als analytische Referenzpunkte werden die bisher weitgehend unverbundenen Bezugsdiskurse der Sachunterrichtsdidaktik sowie der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich ihrer zentralen pädagogisch-didaktischen Leitprinzipien befragt und in Beziehung zueinander gesetzt. Die geschaffene theoretisch-konzeptionelle Grundlagen bildet den Rahmen für eine zweiphasige Mixed-Methods-Studie zur Unterrichtspraxis sowie handlungsleitenden Motiven von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht sowie an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Die Erhebung setzt sich aus einer teilstandardisierte Fragenbogenerhebung ($n = 80$) sowie nachgelagerten qualitative Experteninterviews ($n = 10$) zusammen, deren Ergebnisse über eine konsequente Triangulationsstrategie aufeinander bezogen werden, um die sachunterrichtliche Angebotsstruktur sowie damit verknüpfte Einflussfaktoren auf Ebene der Lehrkräfte, der Rahmenbedingungen sowie der Lerngruppen im Vergleich der beiden Beschulungssettings zu explorieren. Die Ergebnisse werfen dabei bedeutsame Frage für die konzeptionelle Weiterentwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik im Kontext von Lebensweltorientierung, gestörten Lehr-Lern-Interaktionen sowie professionellem Planungs-handeln zwischen Kind, Methode und Material auf. Die Untersuchung umreißt hierzu gemäß ihrem explorativen Charakter mögliche zukünftige Entwicklungsfelder.

Abstract

The assumption social studies and science in primary education to be a key-component in realizing inclusive teaching in primary classrooms for all children but especially for children with emotional and behavioral difficulties in special needs education is fundamental to this work. Nevertheless, there is nearly no research-based evidence on how potentials for inclusion and social learning are used in primary schools or special schools nor is there research on how teaching is planned, realized, and accounted for. This desiderate is addressed in this work. By analyzing and thereby linking the discourses in social studies and science in primary education and special education for children with emotional and behavioral difficulties, principles for education and teaching in both domains are summarized. This is the theoretical foundation of a mixed-methods-study with a two-step-design to explore the teaching practices and teachers' beliefs of teachers in inclusive primary schools and special schools for children with emotional and behavioral difficulties in North Rhine-Westfalia, Germany. The study is composed of a partly standardized questionnaire survey ($n = 80$) followed by qualitative interviews with teachers as experts ($n = 10$). Data is consequently triangulated to explore the structure of teaching practices and possible determinants concerning the teachers, framework conditions and the learning groups. The results indicate that life-world-oriented education, disturbed student-teacher-interactions and professional lesson planning between child, method and teaching materials are important issues for the development of inclusive teaching in social studies and science in primary education. Consequently, the study outlines future fields of research and development derived from an explorative view at teaching practices in inclusive and separative education settings.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	11
1.1	Problemaufriss	11
1.2	Ziele der Arbeit	13
1.3	Inklusiv, integrativ oder segregiert – Versuch einer Verortung	13
1.4	Unterrichtspraxis beschreiben – ein Rahmenmodell für die Untersuchung	17
1.5	Aufbau der Arbeit	21
2	Sachunterricht zwischen Regeldidaktik und Allgemeinbildungsanspruch	27
2.1	Sachunterricht als Disziplin und Schulfach	27
2.1.1	Schultheoretische Verortung des Sachunterrichts	29
2.1.2	Bildungsanspruch des Sachunterrichts	30
2.1.3	Erziehungsanspruch des Sachunterrichts	34
2.1.4	Perspektivrahmen der GDSU als zentrale Bildungskonzeption	35
2.1.5	Planungstheoretischer Rahmen für den Sachunterricht	38
2.2	Sachunterrichtsdidaktische Forschung	45
2.2.1	Forschung zu Unterrichtsmethoden und -qualität	46
2.2.2	Forschung zu Themen und Inhalten des Sachunterrichts	53
2.2.3	Forschung zu professionellem Handeln von Lehrkräften im Sachunterricht	57
2.2.4	Forschung zum Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht	70
2.2.5	Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Unterrichtspraxis im Sachunterricht	74
2.3	Didaktische Prinzipien in aktuellen Konzeptionen des Sachunterrichts	76
2.3.1	Vielperspektivischer Sachunterricht	79
2.3.2	Lebensweltorientierung	82
2.3.3	Handlungsorientierung	88
2.3.4	Öffnung von Sachunterricht	92
2.3.5	Kommunikativer Sachunterricht	95
2.3.6	Soziales Lernen im Sachunterricht	98
2.3.7	Methodenorientierung und Methodenvielfalt	104
2.4	Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern	113
2.4.1	Sachunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	114
2.4.2	Konzeptionen zum Sachunterricht im Förderschwerpunkt Lernen	115
2.4.3	Zwischen Bildungsanspruch und Förderspezifik	120
2.4.4	Empirische Befunde zum Sachunterricht im Kontext der Sonderpädagogik	122
2.5	Sachunterricht in integrativen bzw. inklusiven Handlungsfeldern	126
2.5.1	Integration und Inklusion im Diskurs des Sachunterrichts	128
2.5.2	Forschung zum inklusiven Sachunterricht	131
2.5.3	Gestaltungsprinzipien inklusiven Sachunterrichts	137
2.6	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung	153
2.6.1	Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler	154
2.6.2	Kontextfaktoren	155

2.6.3	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	156
2.6.4	Faktoren auf Seiten des Unterrichts	156
3	Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	161
3.1	Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	161
3.1.1	Gesellschaftliche Ebene	163
3.1.2	Familiäre Ebene	167
3.1.3	Persönliche Ebene:	170
3.1.4	Schulische Ebene	173
3.1.5	Statistische Angaben zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	178
3.2	Strukturell-organisatorische und konzeptionelle Bedingungen schulischer Erziehungshilfe	182
3.2.1	Schulischen Erziehungshilfe im Kontext von Integration und Inklusion .	184
3.2.2	Förderschulen als segregierter Form schulischer Erziehungshilfe	189
3.2.3	Forschungsbefunde und statistische Kennwerte zur Organisationsstruktur der Förderschule	202
3.3	Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Konzepte und Problemstellen	204
3.3.1	Unschärfe Konturen einer (Spezial-)Didaktik	205
3.3.2	Didaktische Konzeptionen und Modelle	209
3.3.3	Forschungsstand zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	235
3.3.4	Kernmerkmale guten Unterrichts (auch) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	251
3.3.5	Zusammenfassung didaktischer Kernmerkmale	276
3.4	Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung II	278
3.4.1	Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler	278
3.4.2	Kontextfaktoren	279
3.4.3	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	280
3.4.4	Faktoren auf Seiten des Unterrichts	280
4	Anlage der Studie	283
4.1	Forschungsfragen	283
4.2	Forschungsdesign	285
4.3	Befragungsstichprobe und Feldzugang	288
4.3.1	Forschungsfeld und Feldzugang	289
4.3.2	Sampling der Fragebogenerhebung	290
4.3.3	Qualitative Teilstichprobe der Experteninterviews	292
5	Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase I	295
5.1	Entwicklung des Fragebogens	296
5.2	Formal-strukturelle Konstruktion des Fragebogens	297
5.3	Inhaltliche Konstruktion des Fragebogens	300
5.3.1	Inhaltsbereich A: Personenbezogene Angaben	303
5.3.2	Inhaltsbereich B: Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts ..	303
5.3.3	Inhaltsbereich C: Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	307

5.3.4	Inhaltsbereich D: Einstellungen zum Fach Sachunterricht	308
5.3.5	Inhaltsbereich E: Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts	309
5.3.6	Inhaltsbereich F: Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	311
5.3.7	Inhaltsbereich G: Medien im Sachunterricht	314
5.3.8	Inhaltsbereich H: Differenzierung im Sachunterricht	315
5.3.9	Inhaltsbereich I: Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	317
5.4	Pretest des Fragebogens	319
5.5	Auswertungsstrategien	320
5.5.1	Deskriptiv-statistische Auswertung	320
5.5.2	Explorativ-statistische Auswertung	322
5.5.3	Qualitative Auswertung der offenen Frageitems	323
6	Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase II	327
6.1	Zum Expertenbegriff – Sachunterrichtslehrkräfte als Expertinnen und Experten	328
6.2	Zielsetzung der Experteninterviews im Kontext der eigenen Untersuchung	330
6.3	Entwicklung des Interviewleitfadens für die Experteninterviews	330
6.3.1	Intervieweinstieg	334
6.3.2	Themenblock Kind	334
6.3.3	Themenblock Methode/Sache	335
6.3.4	Themenblock Sachunterricht als Lernbereich	337
6.3.5	Themenblock Qualifikations- und Erfahrungshintergrund	338
6.3.6	Themenblock Rahmenbedingungen	339
6.3.7	Themenblock Unterrichtsstörungen	340
6.4	Beschreibung der Interviewsettings	341
6.5	Transkription der Interviews	342
6.6	Auswertung der Experteninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse	344
6.6.1	Phase 1: Initiierende Textarbeit	346
6.6.2	Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien	346
6.6.3	Phase 3: Erster Kodierprozess	348
6.6.4	Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen	349
6.6.5	Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material	349
6.6.6	Phase 6: Zweiter Kodierprozess	350
6.6.7	Phase 7: Kategoriebasierte Auswertung und Darstellung	351
7	Ergebnisse	353
7.1	Merkmale der Stichprobe	355
7.1.1	Fragebogendaten – Personenbezogene Angaben der Lehrkräfte	355
7.1.2	Interviewdaten – Personenbezogene Merkmale der Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe	358
7.2	Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht	361
7.2.1	Fragebogendaten – Merkmale der Lerngruppen	361
7.2.2	Interviewdaten – Kategorie Lerngruppe	366
7.2.3	Interviewdaten – Kategorie Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht ...	370
7.2.4	Interviewdaten – Kategorie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf	374
7.2.5	Interviewdaten – Kategorie Problemlagen von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf	388

7.3	Kontextfaktoren des Sachunterrichts	390
7.3.1	Strukturelle Rahmenbedingungen	390
7.3.2	Personale Rahmenbedingungen	404
7.3.3	Unterrichtliche Organisation	409
7.4	Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte	416
7.4.1	Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	416
7.4.2	Allgemeine Einstellungen der Lehrkräfte zum Sachunterricht	426
7.4.3	Spezifika pädagogisch-didaktischer Orientierungen im Vergleich der Beschulungssettings	440
7.5	Unterricht	447
7.5.1	Inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts	448
7.5.2	Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	504
7.5.3	Einsatz von Medien und Materialien im Sachunterricht	565
7.5.4	Unterrichtliche Differenzierung	576
7.5.5	Offenheit und Strukturierung im Sachunterricht	587
7.6	Unterrichtsstörungen	595
7.6.1	Belastung der Unterrichtssituation im Sachunterricht durch Unterrichtsstörungen	595
7.6.2	Interviewdaten – Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen	604
7.6.3	Umgang mit Unterrichtsstörungen	607
7.6.4	Interviewdaten – Kategorie Didaktische Problemstellen	619
8	Zusammenfassende Ergebnisinterpretation und -diskussion	627
8.1	Ergebnisdiskussion	627
8.1.1	Fragen zur Ausgestaltung der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur (Q1) ..	627
8.1.2	Fragen zu Einflussfaktoren auf die Sachunterrichtspraxis (Q2)	643
8.2	Zusammenführung zentraler Ergebnisse	667
8.2.1	Hohe Variabilität in der Themensetzung und Methodennutzung	667
8.2.2	Vorrangstellung naturwissenschaftlicher Themen	667
8.2.3	Marginalisierung der sozialwissenschaftlichen Perspektive	668
8.2.4	Lebensweltorientierung zwischen Bedeutsamkeit und Belastungsmomenten .	668
8.2.5	Korrespondenz von Inhalt und Methode mit einem Vorrang des Methodischen	669
8.2.6	Materialorientierung oder Orientierung am Material	670
8.2.7	Fachdidaktische Organisationsstrukturen zwischen unterstützender Verbindlichkeit und flexiblen Freiräumen	671
8.2.8	Kooperation und Zeit – Problemstellen für den Sachunterricht	672
8.3	Implikationen aus den zentralen Befunden der Studie	674
8.4	Limitationen der Untersuchung	677
8.5	Zukünftige Forschungsperspektiven und Ausblick	681
	Verzeichnisse	685
	Literatur	685
	Abbildungsverzeichnis	725
	Tabellenverzeichnis	726
	Abkürzungsverzeichnis	728

1 Einleitung

1.1 Problemaufriss

Dem Sachunterricht als perspektivenübergreifendem Lernbereich der Primarstufe wird durch seinen Allgemeinbildungsanspruch (vgl. Kaiser, 2013b, S. 161f.; Klafki, 1992; Köhnlein, 2012, S. 248f.) wie auch seiner spezifischen Bezugnahme zur Lebenswelt der Kinder besonderes Potential für einen inklusiven Unterricht in der Grundschule zugeschrieben (vgl. Hinz, 2011; Pech & Schomaker, 2013; Pech, Schomaker & Simon, 2017). Gleichzeitig wird Sachunterricht in der Verschränkung von handlungsorientierten und subjektiv bedeutsamen Lerngelegenheiten als besonders geeignete Möglichkeit für eine Verbindung fachlicher und entwicklungsbezogener Zielsetzung im Kontext sonderpädagogischer Förderung bestimmt (vgl. Kahlert & Heimlich, 2012; Schmeinck & Hennemann, 2014; Werning, 1996). In dieser Weise werden umfassende Erwartungen an ein sachunterrichtliches Lernen sowohl im Kontext inklusiver Bildungsangebote wie auch sonderpädagogischer Handlungsfelder gestellt, aus denen sich Ansprüche an die jeweilige Praxis des Sachunterrichts ergeben.

So liegen aktuell erste konzeptionelle Vorschläge zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik (vgl. etwa Gebauer & Simon, 2012b; Kahlert & Heimlich, 2012; Kucharz, 2015; Pech, Schomaker & Simon, 2018; Schomaker, 2013b; Schroeder & Miller, 2017; Seitz, 2008c) vor, entlang derer eine vielperspektivische Sachbegegnung innerhalb pluraler Zugangsweisen in kooperativ-kommunikativen Lernsituationen für notwendig erachtet wird. Der Fokus des Sachunterrichts, der prinzipiell immer in einer Polarität von Fach- und Lebensweltbezug gedacht werden muss (vgl. Kahlert, 2004b; Kahlert, 2016a), verschiebt sich für einen inklusiven Sachunterricht, für den ein gemeinsames Lernen zum Kern der Sache konstitutiv ist (vgl. Seitz, 2006, 2008c), hin auf die Perspektivität und Vielfalt der Kinder. Dies bedeutet in spezifischer Weise das emotional-soziale Erfahrungen der Kinder Gegenstand des Sachunterrichts werden müssen bzw. als Lernfeld zu erschließen sind (vgl. Kaiser & Seitz, 2017). Verbindungslinien zu Fragen der sozial-emotionalen Entwicklung von Kindern in ihrer Bedeutung für sachunterrichtliches Lernen sind nahliegend, wurde jedoch bisher weder im Diskurs zu einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik vertiefend bedacht, noch werden entsprechende fachdidaktische Fragestellungen in der sonderpädagogischen Fachrichtung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bearbeitet. Es handelt sich um zwei weitgehend unverbundene Fachdiskurse (vgl. Kaiser, 2000a; Schmeinck & Hennemann, 2014; Schmidt, 2014), sodass sich für die theoretische Anlage der vorliegenden Arbeit die Aufgabe ergibt zunächst grundsätzliche Bezüge herzustellen, Gemeinsamkeiten zu bestimmen wie auch Widersprüche aufzudecken.

Hinsichtlich der benannten diskursiven Leerstellen liegen bisher nur wenige empirische Arbeiten zu Möglichkeiten und Bedingungen eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Blumberg & Mester, 2017b; Demir-Walther, 2018; Rott & Marohn, 2018; Schomaker, 2007a; Schroeder & Miller, 2019; Seitz, 2005b; Simon, 2015f.) vor, sodass sich ein umfassendes Forschungsdesiderat ergibt (vgl. Pech et al., 2018; Schroeder, 2018; Seitz, 2018). Dies steht in gewisser Weise in einem paradoxen Verhältnis zu der Tatsache, dass bereits seit Jahrzehnten eine umfassende Sachunterrichtspraxis in integrativen bzw. nun mehr oder minder inklusiven Grundschulklassen vorhanden, jedoch nicht empirisch erschlossen ist (vgl. Seitz, 2004, 2005a, 2018). Dies muss ebenso für den Kontext der Förderschulen gelten. Auch hier finden sich über die verschiedenen Förderschulformen hinweg kaum Untersuchungen zur Unterrichtspraxis noch

liegen spezifische Studien mit fachdidaktischem Schwerpunkt auf dem Sachunterricht vor (vgl. Kaiser, 2000a; Seitz, 2005a). Dies trifft in besonderer Weise für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu, in dessen Fachdiskurs didaktische Fragestellungen generell bisher wenig Beachtung gefunden haben (vgl. Baier, Reiter & Winkler, 2008; Hillenbrand, 2011; Stein, 2014). Die wenigen Untersuchungen zur Unterrichtspraxis dieses Förderschwerpunktes (vgl. Hennemann, Ricking & Hillenbrand, 2009; Petermann, 1993b; Textor, 2007; von Stechow, 2013) liefern nur ein unvollständiges Bild, wie Lehrkräfte¹ mit zentralen didaktischen Prämissen (vgl. Baier et al., 2008; Hartke, 2008; Stein & Stein, 2014), wie Strukturierung, Individualisierung und Differenzierung oder Lebenswelt- und Prozessorientierung, umgehen bzw. ob diese überhaupt praxisleitend Berücksichtigung im unterrichtlichen Handeln finden.

Obwohl es problematisch erscheinen muss fachdidaktische Fragen im Kontext des Sachunterrichts unter einer prinzipiell unscharfen Defizitkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachten zu wollen (vgl. Kaiser & Seitz, 2007; Seitz, 2018), muss es notwendig erscheinen insbesondere für Kinder mit eher ungünstigen Lernvoraussetzungen bzw. aus benachteiligten Milieus, wie sich diese im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wiederfinden (vgl. Ellinger, 2008; Herz, 2010b), nach geeigneten Unterrichtsformen und -konzepten an den unterschiedlichen Förderorten zu fragen. Einerseits kann aus dem anzunehmenden höheren Maß störungskritischen Schülerverhaltens (vgl. Thiel, 2016) unter didaktischer Perspektive der Fokus auf die Bedeutung von Unterrichtsstörungen (vgl. Hillenbrand, 2011) gerichtet werden, die als störfaktorielle Aspekte (vgl. Winkel, 2011) Einfluss auf die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts haben können. Andererseits können lebensweltliche Problem- und Konfliktlagen als didaktisch relevante Kategorie gedacht werden (vgl. Baulig, 1982; Bröcher, 1997b; Wittrock & Ricking, 2017), sodass eine Re-Interpretation des für den Sachunterricht bedeutsamen Prinzips der Lebensweltorientierung zu diskutieren ist. Im Anschluss an die Überlegungen von Baier et al. (2008) kann gefragt werden, welche Faktoren sachunterrichtliches Lernen erschweren können wie auch Potentiale für eine „*ungestörte*“ Sachbegegnung gemäß dem Titel dieser Arbeit zu explorieren sind.

Dies muss mit dem Ziel geschehen *„den Ansprüchen an eine größtmögliche Chancengleichheit und personale und soziale Stärkung nach[zu]kommen.“* (Lütje-Klose & Miller, 2015, S. 20f.). Eine Verschränkung fachdidaktischer, schulstufenspezifischer, allgemeindidaktischer wie auch sonderpädagogischer Perspektiven kann gewinnbringend sein, um notwendige Bedingungen für adaptive und binnendifferenzierte Lernangebote entlang individualisierter Curricula und in gemeinschaftlicher Kooperation zu schaffen (vgl. Kullmann, Lütje-Klose & Textor, 2014, S. 96-99). Für den Sachunterricht unter Perspektive emotional-sozialer Förderbedarfe, sowohl im Kontext integrativer bzw. inklusiver Lerngruppen wie auch im Setting der Förderschule, muss dies zu der Frage führen, ob spezifische Prinzipien der beiden bisher unverbundenen Fachdiskurse von Lehrkräften in ihrer Sachunterrichtspraxis rezipiert bzw. wie diese in Synthese gebracht werden. Hierzu erscheint es notwendige bisherige Praktiken des Sachunterrichts in den beiden Beschulungssettings zu beschreiben und Bedingungen, Hindernisse wie Chancen für den Sachunterricht unter Beachtung emotional-sozialer Entwicklungsbedarfe von Kindern zu explorieren.

1 Im Sinne einer gendergerechten Sprache erfolgt in der Arbeit weitgehend der Gebrauch geschlechtsneutraler Formulierungen. An Stellen, an denen dies nicht möglich ist, werden Doppelnennungen (z. B. Schülerinnen und Schüler) verwendet. Bei Komposita (z. B. Experteninterviews) wird aus Gründen der Lesbarkeit die Variante des generischen Maskulinums genutzt. Ein solcher Gebrauch schließt aber in jedem Fall alle Geschlechter mit ein.

1.2 Ziele der Arbeit

Aus diesem Problemaufriss zum Forschungsgegenstand lassen sich erste zentrale Ziele ableiten, die es entlang einer differenzierten Rezeption der zunächst nur skizzierten Bezugsdiskurse zu elaborieren (vgl. Kap. 2 & 3) und in konkrete Forschungsfragen zu überführen gilt. Als wesentliche Zielsetzung lässt sich die Deskription und Exploration bisheriger Sachunterrichtspraxis in den Beschulungssettings des Gemeinsamen Unterrichts sowie der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Sinne einer Bestandsaufnahme bestimmen. Die didaktisch-methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts wie auch zentrale Bedingungsfaktoren hinsichtlich unterrichtlicher Rahmenbedingungen werden über die Befragung von praxiserfahrenen Lehrkräften erfasst. Auf Seiten der Lehrkräfte sind, entlang der Verortung der Arbeit in zwei weitgehend durch normativ-präskriptive Setzungen geprägten Fachdiskursen, die handlungsleitenden Motive bzw. didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte zu erheben, aus denen sich Begründungen für sachunterrichtliche Planungsentscheidungen ergeben wie auch Bedingungsgefüge des jeweiligen unterrichtlichen Handelns erkennbar werden. Eine übergeordnete Fragestellung lautet demnach:

Wie gestalten Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und im Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen ihren Sachunterricht und was sind hierbei handlungsleitende Motive und beeinflussende Rahmenbedingungen?

Ausgehend von dieser grundsätzliche Zielbestimmung sind einleitend zwei zentrale Aufgaben zu leisten. Erstens ist eine begriffliche Verortung hinsichtlich der Charakteristik integrativ, inklusiv bzw. segregiert vorzunehmen, sodass bezogen auf die Unterscheidungskategorie Beschulungssetting eine terminologische Klärung erfolgt. Zweitens ist aufzuzeigen, wie über ein geeignetes Rahmenmodell ein Zugriff auf Unterrichtspraxis als komplexem Planungs- und Interaktionsgeschehen unter Beachtung möglicher Bedingungsfaktoren systematisch erfolgen kann und diesbezüglich das Konstrukt der handlungsleitenden Motive einzuordnen ist.

1.3 Inklusiv, integrativ oder segregiert – Versuch einer Verortung

Aus der grundsätzlichen Zielbestimmung sachunterrichtliche Praxis im Vergleich unterschiedlicher Beschulungssettings zwischen Integration bzw. Inklusion und Segregation zu erfassen, ergibt sich die Herausforderung einer näheren Begriffsbestimmung, was hierunter begriffskonzeptionell verstanden wird. Es geht um die Herausarbeitung spezifischer Charakteristika, in denen eine notwendige Unterscheidung zwischen integrativen bzw. inklusiven und segregierten Beschulungsformen vollzogen werden kann. Insbesondere für die Erforschung unterrichtlicher Praxis im Kontext inklusiver Beschulungsformen ergibt sich eine nicht-triviale Begriffsproblematik, die aus terminologischen Unklarheiten sowie einer nicht hinreichenden Operationalisierung des Inklusionsbegriffs resultiert (vgl. Grosche, 2015, S. 17). Inklusion erscheint sowohl in ihrer Umsetzung im Bildungsbereich (vgl. Werning, 2017, S. 18f.) wie auch in Forschungskontexten als mehrdeutiges bzw. diffuses Konstrukt (vgl. Grosche, 2015, S. 19; Löser & Werning, 2015, S. 15). Eine konsensuelle Definition fehlt bisher und „*einzelnen Definitionen, Dimensionen und Ausprägungen sind dabei weder trennscharf noch widerspruchsfrei*“ (vgl. Grosche, 2015, S. 35). Dies betrifft sowohl den Inklusionsbegriff selbst wie auch dessen Abgrenzung zum In-

tegrationsbegriff. Bezüglich des Inklusionsbegriffs finden sich aktuell vorrangig zwei divergente Lesarten (vgl. Biewer, 2016, S. 124; Grosche, 2015, S. 19; Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7f.; Lütje-Klose, 2018, S. 9). Ein erster Begriffsgebrauch im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs fokussiert die Debatte auf Fragen spezifischer Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule. Inklusion wird als konzeptionelle Weiterentwicklung und Verbesserung bisheriger Integrationsbestrebungen verstanden (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 7f.; Sander, 2004, S. 240f.; Wocken, 2013a, S. 59-70), mit dem Ziel

„nach und nach den Unterricht und das gesamt Klassenleben [zu verändern, R.S], weil die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht mehr als Störfaktor betrachtet, sondern als Ausgangslage und auch als Zielvorstellung der pädagogischen Arbeit“ (Sander, 2004, S. 242)

betrachtet wird. Ein solches Inklusionsverständnis findet sich aktuell etwa in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur inklusiven Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen (vgl. KMK, 2011) wieder und bildet damit den Schwerpunkt momentaner Bildungspolitik in den Bundesländern. Dies geht mit einer verstärkten Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule einher, ohne dass weitergehende Implikationen für eine Neustrukturierung des Bildungssystems insgesamt verfolgt bzw. die Existenz von Förderschulen grundsätzlich in Frage gestellt werden (vgl. Löser & Werning, 2015, S. 18f.; Werning, 2017, S. 18f.). So sieht Hinz (2013, S. o.S.) in kritischer Sicht auf aktuelle Entwicklung diese lediglich als Bemühungen um eine mehr oder minder weitreichende Form der De-Segregation an.

Ein weites Inklusionsverständnis grenzt sich hingegen deutlich von einem sonderpädagogischen Inklusionsverständnis wie auch dem Integrationsbegriff ab, wie dies insbesondere Hinz (2002, 2013) herausgearbeitet hat. Integration stellt nach Hinz (2002, S. 359) die Eingliederung von Kindern mit bestimmten sonderpädagogischen Förderbedarfen in die allgemeine Schule dar, folgt also im Beharren auf spezifischen Behinderungskategorien einer Zwei-Gruppen-Theorie. Über einen individuumzentrierten Ansatz, bei dem die Ressourcenzuweisung an Etikettierungsprozesse gebunden bleibt, werden durch sonderpädagogische Unterstützungsleistungen spezifische Fördermaßnahmen in der allgemeinen Schule implementiert, die eine Teilnahme am regulären Unterricht ermöglichen. Demgegenüber wird Inklusion in einem umfassenderen Verständnis (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8) als das Zusammenleben und -lernen aller Kinder durch Formen individualisierten, differenzierten und gemeinschaftlichen Unterrichts (vgl. etwa Feuser, 2009; Kullmann et al., 2014; Seitz & Scheidt, 2012) in gemeinsamer Verantwortung aller in der Klasse pädagogisch Tätigen verstanden. Ausgehend von der Theorie einer heterogenen Lerngruppe findet ein Verzicht auf Kategorisierungen statt und ein systemischer Ansatz der Ressourcenzuweisung wird verfolgt. (vgl. auch Lütje-Klose, 2018, S. 18; Textor, 2015a, S. 31) Somit betont ein weites Begriffsverständnis das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen unter Berücksichtigung verschiedenster Differenzkategorien. Inklusion bezieht sich hierbei *„auf alle Menschen, die mit Lernbarrieren konfrontiert sind, ob diese mit Geschlechterrollen, sozialen Milieus, Religion oder Behinderung zu tun haben“* (A. Hinz, 2009, S. 172). Dies spezifiziert Wocken (2013a) zu einer Leitdefinition inklusiven Unterrichts: *„Inklusiver Unterricht bedeutet, dass 1. Alle Kinder (Vielfalt der Kinder) 2. sich allgemeine Bildung (Vielfalt des Unterrichts) 3. mit aktiver Unterstützung (Vielfalt der Pädagogen) aneignen können.“* (S. 116) Im Kontext des bisherigen deutschen Bildungssystems dürfte dieser Anspruch am ehesten für die Grundschule erfüllt sein, da diese in ihrem originären Auftrag Schule für alle

Kinder zu sein, mit weitgehend unausgelesenen und stark heterogenen Lerngruppen arbeitet (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 102; Kluczniok, Große & Roßbach, 2011, S. 180f.; Seitz, 2014, S. 28). Allerdings erfahren auch dort Kinder, durch Zuschreibung eines Förderstatus entlang der Differenzkategorien Leistungsfähigkeit bzw. Beeinträchtigung, bisher Ausgrenzung (vgl. Geiling & Simon, 2017, S. 102; Seitz, 2014, S. 28f.). Dem folgend kann Inklusion verstanden werden als „*partikuläre Hervorhebung derjenigen Gruppen von Lernenden, für die Exklusion, Marginalisierung und Underachievement ein besonderes Risiko darstellen*“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10). Dies betrifft im Rahmen der Grundschule zentral Kinder mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf, sodass der Anspruch der Grundschule Schule für alle Kinder zu sein, trotz bestehenden Erfahrungen mit herkunftsbedingter Heterogenität, weiterhin als Zukunftsaufgabe gelten kann (vgl. Prengel, 2013a, S. 26f.; Seitz, 2014, S. 28).

Hieraus ergibt sich, im Sinne eines weiterführenden Begriffsverständnis von Inklusion, die Verantwortlichkeit für alle Lernenden bei besonderer Beachtung vulnerabler und marginalisierter Gruppen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 8f.), wie dies Biewer (2017) in seiner Definition für Bildungskontexte bestimmt:

„Inklusive Pädagogik bezeichnet Theorien zur Bildung, Erziehung und Entwicklung, die Etikettierung und Klassifizierungen ablehnen, ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen nehmen, für deren Partizipation in allen Lebensbereichen plädieren und auf eine strukturelle Veränderung der regulären Institutionen zielen, um der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht zu werden.“ (S. 202)

Die formulierten Zielsetzungen der „*Maximierung von Partizipation und Minimierung sozialer Ausgrenzung für marginalisierte Gruppen*“ (Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 9) kann unter dem Forschungsfokus der eigenen Arbeit als besonders ertragreich gelten, da inklusiver Sachunterricht unter spezifischer Perspektive auf Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsrisiken betrachtet werden soll. Hierbei wird zwar die grundsätzliche Problematik, Unterricht unter Perspektive der Differenzkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs wahrzunehmen, als Grunddilemmata einer Forschung zu inklusivem Unterricht (vgl. Budde & Blasse, 2017, S. 250f.) gesehen, jedoch geschieht dies mit der Intention Spezifika für eine besonders vulnerable Gruppe (vgl. Herz, 2016; auch Kap. 3.1) zu bestimmen und somit Partizipationsmöglichkeiten in Kenntnis besonderer Bedürfnisse zu erschließen (vgl. Lindmeier & Lütje-Klose, 2015, S. 10).

Gleichzeitig soll in der Frage inklusiver Beschulungsformen schulische Inklusion mit Ainscow, Booth und Dyson (2006, S. 25) nicht als feststehende Zustandsbeschreibung für ein System, sondern als Prozess zunehmender Teilhabe aller Lernenden durch Restrukturierung schulischer Kulturen, Strukturen und Praktiken unter spezifischem Einbezug vulnerabler Schülerinnen und Schüler verstanden werden. Indem Inklusion als Prozessmerkmal bestimmt wird, bedeutet dies gleichzeitig, dass eine vorab Kategorisierung inklusiver Lerngruppen im Kontext des intendierten Gruppenvergleichs höchst schwierig erscheint, da erst in Analyse der beschriebenen unterrichtlichen Praktiken, die inklusive Qualität des jeweiligen Unterrichts hervortritt. Dies korrespondiert mit der Schwierigkeit, dass sich unter dem Label Inklusion bzw. inklusive Lerngruppe aktuell ein Spektrum vielfältiger und höchst divergenter Praktiken subsumiert findet. Das Spektrum reicht von einer Beschränkung auf die Platzierung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen bis zur umfassenden Veränderung unterrichtlicher und schulischer Strukturen mit Perspektive auf die Vielfalt aller Lernenden (vgl. Grosche, 2015, S. 30; Löser & Werning, 2015, S. 21). Hieraus wird für die eigenen Arbeit die Konsequenz gezogen, in der notwendigen Gruppeneinteilung zunächst auf

eine Bestimmung entlang der schulrechtlichen Kategorie Gemeinsamer Unterricht² zurückzugreifen (vgl. KMK, 2011). Dies verweist im Sinne einer kritisch zusehenden „Zwei-Gruppen-Definition“ (Grosche, 2015, S. 34) zunächst nur auf den Umstand, dass in einer Lerngruppe Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf anwesende sind und mit Kindern ohne Förderstatus gemeinsam unterrichtet werden. Alternativ wird die Doppelbegrifflichkeit der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen genutzt, um zu verdeutlichen, dass obwohl schulpolitisch wie schulrechtlich der Inklusionsbegriff Verwendung findet, es sich hinsichtlich der tatsächlich realisierten Umsetzungsformen noch vielfach vorrangig um Praktiken der Integration bzw. De-Segregation handelt (vgl. etwa Dworschak, 2017; Hinz, 2013; Löser & Werning, 2015; Wocken, 2014). Die inklusive Prozessqualität (vgl. etwa Booth & Ainscow, 2017) innerhalb der jeweiligen Lerngruppe lässt sich hingegen erst ex post facto in Auswertung der erhobenen Daten zur Unterrichtsgestaltung analytisch erschließen und stellt demnach einen wesentlichen Bestandteil der eigenen Forschungsarbeit dar. Kontrastierend wird hierzu die Unterrichtsgestaltung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die dahingehend als segregiertes Beschulungssetting bestimmt werden, betrachtet. Als Separation oder Segregation, teils im synonymen Wortgebrauch, kann mit Feuser (2017a, 2017b) ein Prozess des Ausschlusses bzw. der Absonderung aus dem allgemeinen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem in Sondereinrichtungen verstanden werden, sodass diese Gegenbegriffe zur Zielsetzung der Inklusion darstellen. Allerdings sollte im schulischen Kontext korrekter Weise von Segregation und nicht von Separation gesprochen werden, da der Prozess der Aussonderung vorrangig „als Folge der Unfähigkeit eines inklusionskompetenten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems erfolgt“ (Feuser, 2017b, S. 211; auch Stichweh, 2013, o.S.). Sander (2004, S. 243; 2008, S. 28f.) gebraucht hingegen den Begriff der Separation als Beschreibungskategorie für das historisch bedingte Entwicklungsstadium einer getrennten Beschulung in spezifischen Sonderschulformen bzw. einer Unterrichtung behinderter Kinder und Jugendlicher in eigenen Bildungseinrichtungen. Der Begriff der Exklusion soll an dieser Stelle wie im weiteren Verlauf der Arbeit zur Charakterisierung des Beschulungssettings Förderschule vermieden werden, da auch der Besuch der Förderschule zunächst einen Einbezug in das allgemeine Bildungssystem darstellt (vgl. Heimlich, 2012, S. 86; Sander, 2008, S. 28f.). Gleichzeitig sind Förderschulen als solche nicht als Bestandteil eines inklusiven Bildungssystems zu betrachten, da sie aussondern, separieren und durch ein negatives Image zur Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf beitragen (vgl. Heimlich, 2012, S. 81f.), worin die *„Überweisung in Förderschulen letztendlich von bildungspolitischen Vorgaben abhängt und nicht mit den Förderbedürfnissen von Schülerinnen und Schülern legitimiert werden kann.“* (vgl. ebd., S. 90) Auch wenn das Spektrum zwischen inklusiven bzw. integrativen und segregierten Bildungsangeboten bzw. Förderorten insbesondere für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Heimlich, 2012; Hennemann, Ricking & Huber, 2015; Mutzeck, Pallasch & Popp, 2007; Popp, 2014; Reiser, Willmann & Urban, 2007; Stein, 2011; Urban, Reiser & Willmann, 2008; Witrock, 2007) als vielfältig gestuftes System unterschiedlicher Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung erscheinen muss, soll für den intendierten Gruppenvergleich eine dichotome Unterscheidung in stationäre Beschulungsvarianten (vgl. Heimlich, 2012, S. 87f.) in Form der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwick-

2 Seit dem 9. Schulrechtsänderungsgesetz findet mit dem Schuljahr 2014/15 in Nordrhein-Westfalen der Terminus des „Gemeinsamen Lernens“ für die Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule Anwendung (vgl. SchulG NRW, 2014). In der vorliegenden Arbeit soll jedoch der Begriff des „Gemeinsamen Unterrichts“ genutzt werden, da dieser in anderen Bundesländern bzw. auf Ebene der KMK (vgl. KMK, 2011, S. 15) weiterhin gebräuchlich ist, wie auch zum Erhebungszeitpunkt die gültige Begrifflichkeit darstellte. So war dieser Begriff auch gemeinsame Kommunikationsgrundlage in der Befragung der Lehrkräfte.

lung sowie integrativen bzw. inklusiven Möglichkeiten der Beschulung im Rahmen eines Gemeinsamen Unterrichts in der Grundschule vorgenommen werden.

Im Folgenden wird im Sinne einer operationalen Definition folglich zwischen den beiden Beschulungssettings Gemeinsamer Unterricht, als Anwesenheit von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule, und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, als stationärem Beschulungsangebot für Kinder mit einem ausgewiesenem sonderpädagogischen Förderbedarf im entsprechenden Förderschwerpunkt, differenziert.

1.4 Unterrichtspraxis beschreiben – ein Rahmenmodell für die Untersuchung

Eine weitere Herausforderung im Kontext der artikulierten Zielsetzung besteht in der Erfassung relevanter Strukturmomente des Unterrichts bzw. unterrichtlicher Praxis (vgl. Jank & Meyer, 2002, S. 62f.). Es geht um die Logiken, die den Strukturmomenten in Wechselwirkung von Zielen, Inhalten und Methoden zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 63). Es wird der Annahme gefolgt, dass die Zielsetzungen und Prinzipien der Unterrichtsplanung in gleicher Weise für die analytische Untersuchung von Unterricht geeignet erscheinen müssen (vgl. Klafki, 2007, S. 250). Entlang des Strukturmodells von Jank und Meyer (2002, S. 69ff.) lässt sich ein erster deskriptiver Zugriff auf diese Strukturlogik von Unterricht bzw. unterrichtlicher Praxis hinsichtlich Zeit-, Inhalts-, Handlungs- und Verlaufsplanung sowie Gestaltung der Sozialstruktur kategorial-systematisch vollziehen. Mit Klafki (2007, S. 272) rücken somit der Begründungszusammenhang für didaktische-methodische Entscheidungen (Gegenwart-, Zukunftsbedeutung, Exemplarität), die thematische Strukturierung, Entscheidungen über Zugangs- und Darstellungsmöglichkeiten (auch Medien) sowie die methodischen Entscheidungen zum Lehr-Lern-Prozess ins Zentrum der Betrachtungen. Dies wird etwa von Kaiser (2013b, S. 9ff.) in ihrer Bootsmetapher und den Fragen nach dem Kurs (Ziele), den Baumethoden (Inhalt und Methode), der Reihung der Inhalte (Plan) sowie den Kindern (Interessen und Voraussetzungen) für den Sachunterricht spezifiziert. In letzterem Punkt schließt die Analyse des Unterrichts auch die Bedingungsanalyse zu sozio-kulturellen Ausgangsbindungen der Lerngruppe, institutionellen Rahmenbedingungen und antizipierbaren Schwierigkeiten und Störungen ein (vgl. Klafki, 2007, S. 272). Dies knüpft an Überlegungen des Berliner Modells von Heimann, Otto und Schulz (1976, S. 46) an, in dem die Analyse der anthropogenen und sozial-kulturellen Voraussetzungen den Entscheidungen über Intentionen, Themen, methodische Schwerpunkte und bevorzugte Medien stärker vorgelagert gedacht werden, wie auch die unterrichtlichen Planungsmomente eher interdependent denn linear angelegt sind. Die Frage nach den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler muss mit Blick auf die spezifische Perspektive auf Bedarfe in der sozial-emotionalen Entwicklung von besonderer Relevanz sein. Ebenso sind innerhalb einer solchen Bedingungsanalyse die Voraussetzungen der Lehrkräfte zu beachten (vgl. Tänzler, 2010a, S. 66f.). Alternativ bietet das Didaktische Dreieck, wie Reusser (2008, S. 225) dies in Schnittmenge von Allgemeiner Didaktik und Lehr-Lernforschung ausdifferenziert, eine analytische Perspektive, um unterrichtliche Dynamiken zu beschreiben. Zwischen Gegenstand und Lehrkraft ist die Ziel- und Stoffkultur als personale und kulturelle Bedeutsamkeit der Inhalte zu betrachten. In der Beziehung von Gegenstand und Lernenden rücken die Lehr-Lernqualität und Verstehensprozesse in den Fokus. Die Kommunikations- und Unterstützungskultur entscheidet schließlich über die Interaktions-, Beziehungs- und Lernhilfequalität zwischen Lehrkraft und Lernenden. Unterricht kann

so zwar strukturell erschlossen werden, allerdings muss es an dieser Stelle als unterkomplexes Betrachtungsmodell gelten, um die vielfältigen Einflussfaktoren auf die realisierte Unterrichtspraxis hinreichend abzubilden. So verweisen die Modelle zwar auf den „operativen Kern berufsbezogener Aufgaben von Lehrkräften“ (ebd., S. 229), berücksichtigen jedoch situationelle und institutionelle Rahmenbedingungen für Unterricht nicht hinreichend.

Abgeleitet aus den referierten analytischen Zugriffen auf die Planung und Durchführung von Unterricht soll für die eigene Untersuchung Unterricht in seiner Realisationsform zunächst über Strukturmomente von Zielen, Themen und Inhalten, Methode und Organisation des Lehr-Lernprozesses sowie medialen Angeboten beschrieben werden. Diese Elemente stellen zentrale Analysekatégorien für die Untersuchung dar. Diese sind jedoch um Fragen nach vorgeschalteten Bedingungen für diese Entscheidungsprozesse zu ergänzen.

Ein erweiterter Rahmen, um Unterricht in diesen Bedingungs- und Wirkzusammenhängen umfassender zu beschreiben, stellt das Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke (2010, S. 73) dar (vgl. Abbildung 1). Neben dem operationalen Kern, also dem Unterricht als Angebotsstruktur, werden die Merkmale der Lehrkraft, der Kontext sowie familiäre und individuelle Bedingungen der Schülerinnen und Schüler als wesentliche Blöcke im Sinne von Einflussfaktoren auf die Lernaktivitäten (Nutzung) und die erzielten Wirkungen (Ertrag) des Unterrichts bestimmt. Systematisch können mögliche situationelle und institutionelle Bedingungs- und Wirkfaktoren im Zusammenhang mit der realisierten Unterrichtspraxis erfasst und analysiert werden. Dies lässt es als analytisches Rahmenmodell geeignet erscheinen. Allerdings ergeben sich durch die spezifische Herkunft des Modells aus dem Kontext der Lehr-Lernforschung und der damit verbundenen Zielsetzung Aussagen über die Lernwirksamkeit von Unterricht treffen zu wollen, spezifische Einschränkungen und Grenzen, soll dies für die Deskription und Analyse von Unterrichtspraxis auf Basis einer Lehrkräftebefragung genutzt werden. Die zentralste Einschränkung betrifft den Nutzungs- und Wirkungsaspekt des Unterrichts, der über die Befragung von Lehrkräften methodenbedingt kaum erschlossen werden kann und somit auf eine wesentliche Erkenntnisgrenze verweisen muss. Wie die Schülerinnen und Schüler das bereitgestellte Sachunterrichtsangebot nutzen, kann nur indirekt und wenig valide über die Auskünfte der Lehrkräfte deduziert werden (vgl. Helmke, 2010, S. 131ff.; Wellenreuther, 2000, S. 350). Zu den Wirkungen, im Sinne des fachlichen Kompetenzzuwachses kann keinerlei Aussage getätigt werden. Beides ist jedoch nicht Zielstellung, sodass diese beiden Blöcke des Unterrichtsprozesses für die Untersuchung unberücksichtigt bleiben und stattdessen der Fokus auf der Angebotsseite und damit verbundenen Einflussfaktoren liegt. Eine weitere Einschränkung des Modells ist, dass

„Unterricht als Angebot auch aus Sicht der Lehr-Lernforschung auf Merkmale zugreift, die in der Planung bzw. Vorbereitung des Unterrichts festgelegt werden. Zugleich aber fehlt der empirischen Unterrichtsforschung just jene Kategorien des Lehrerhandelns.“ (Arnold, 2009a, S. 37).

Die unter allgemein- wie fachdidaktischer Perspektive relevante Frage von Begründungs- und Entscheidungszusammenhängen im Verhältnis von Zielen, Inhalten und Methoden auf der Angebotsseite des Unterrichts wird nach Arnold (2009a, S. 39f.) nur unzureichend berücksichtigt. So erweitert er das Angebots-Nutzungs-Modell um eben jene Perspektiven didaktischer Prinzipien und Intentionen in der Planung der Angebotsstruktur des Unterrichts (vgl. Arnold, 2009a, S. 41; Arnold, 2009b, S. 19).

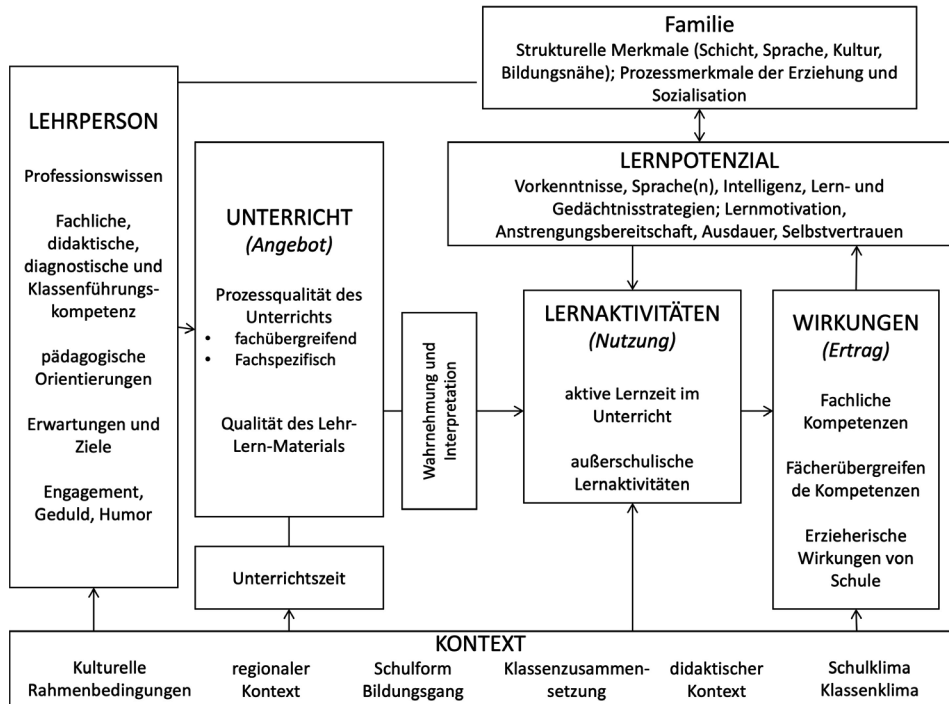


Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweisen des Unterrichts (aus Helmke, 2010, S. 73)

Eine zentrale Aufgabe im Sinne des grundlegenden Erkenntnisinteresses ist es daher, neben Beschreibungen zur Angebotsstruktur die dahinterstehenden Intentionen bzw. Motive und Orientierungen der Lehrkräfte abzubilden. Diese werden im Prozessmodell unter dem Faktor Merkmale der Lehrkräfte verortet, worunter sowohl die unterrichtsrelevante Expertise wie auch andere Personenmerkmale der Lehrkräfte subsumiert werden (vgl. Helmke, 2010, S. 78f.). Übergeordnet betrifft dies Fragen des Professionswissens und des professionellen Handelns der Lehrkräfte. Dies folgt der grundsätzlichen Annahme, dass Lehrkräfte über spezifische Wissensbestände verfügen, die sie zu professionellen pädagogischen Handlungen befähigen, um im Unterricht Lernprozess ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern (vgl. Reinisch, 2009, S. 39). Professionalität kann als kognitive Disposition (vgl. Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009) verstanden werden, die Grundlage für das pädagogisch-didaktische Handeln im Unterricht ist. Als besonders einflussreich muss hierbei das Modell professioneller Kompetenz der COACTIV-Studie (vgl. Kunter, Klusmann & Baumert, 2009; Kunter & Voss, 2011) gelten, nach dem sich zunächst zwischen Professionswissen, Überzeugungen, motivationalen Orientierungen und der Fähigkeit zur Selbstregulation unterscheiden lässt. Das Professionswissen differenziert sich weiter aus in Fachwissen, fachdidaktisches Wissen, pädagogisches Wissen, Organisationswissen und Beratungswissen (vgl. Baumert & Kunter, 2011, S. 32). Das Professionswissen als solches steht jedoch nicht im spezifischen Forschungsfokus der eigenen Arbeit, sondern es geht darum unterrichtliche Gestaltungspraktiken zu erfassen bzw. vor dem Hintergrund artikulierter Begründungszusammenhänge zu rekonstruieren, da die Konstruktion von Unterricht nicht nur

durch das pädagogisch-didaktische Wissen der Lehrkräfte bestimmt wird, sondern die Einstellungen und Lehr-Lernvorstellungen wesentlichen Einfluss haben (vgl. Wuttke, 2009, S. 671) Orientierung kann das integrierende Modell der kognitiven Handlungsgrundlagen nach Lehmann-Grube (2010, S. 65) geben (vgl. auch Lehmann-Grube & Nickolaus, 2009; Wahl, 1991), bei dem für die Argumentationsstruktur im Kontext alltäglichen Unterrichtshandelns von einer „*inneren Verflechtung, wenn nicht gar Verschmelzung der Wissens- und Handlungsbereiche, die deren analytische Trennung in Fragebogenskalen und Beobachtungskategorien so schwer macht*“ (Lehmann-Grube, 2010, S. 63f.) ausgegangen wird. Subjektive Theorien umspannen in diesem Verständnis den kompletten Prozess von Zielbildung, Planung, Realisation und Bewertung im Unterrichtshandeln, indem Überzeugungen und Wissen der Lehrkräfte in die Bildung von Unterrichtsroutinen und -praktiken, die Auswahl von Unterrichtsthemen, deren Ausgestaltung sowie das Klassenmanagement einfließen. Entsprechend erscheint eine solche Sichtweise einer Verschränkung von Wissens- und Überzeugungskomponente zu einem Bündel von handlungsleitenden Motiven im Kontext des eigenen Erkenntnisinteresses sowie des gewählten forschungsmethodischen Zugangs ergiebiger. Sichtweisen der Lehrkräfte auf Unterricht, verstanden als handlungsleitende Motive, sollen

„als Cluster komprimierten Wissens, betrachtet und als übergreifende Grundarichtungen bzw. Bündel von Vorstellungen, die die Wahrnehmung von Situationen und Sachverhalten vorstrukturieren. Sie sind erfahrungsbasiert und resultieren aus einer Verdichtung von Wissenskomponenten bzw. einer Übergeneralisierung von Erlebtem“ (Sembill & Seifried, 2009, S. 346).

Für die Gestaltung des Unterrichts werden diese als Planungsentscheidungen im Vorfeld oder als interaktive Entscheidungen in der direkten Unterrichtssituation wirksam (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 111). Nach Hofer (1986, S. 261f.) beziehen sich entsprechende Handlungsentwürfe, die damit als subjektive Repräsentationen aus handlungsleitenden Kognitionen der Lehrkräfte hervorgebracht werden, auf Fachinhalte, Methoden, Organisationsformen, Hilfsmittel und psychologische Aspekte, worunter etwa erzieherische Maßnahmen oder das Klassenmanagement verstanden werden (vgl. auch Dann & Haag, 2017, S. 111f.). Allerdings findet sich auch Kritik an der Idee einer zielgerichteten Handlung auf Basis von handlungsleitendem Wissen, da viele Entscheidungen im Kontext unterrichtlicher Situationen spontan ohne expliziten Zugriff auf bewusst verfügbares Regelwissen erfolgen würden. Stattdessen fände häufiger ein handlungsrechtfertigendes Wissen Anwendung, mit dem nachgehende getroffene pädagogisch-didaktische Entscheidungen begründet und legitimiert würden. (vgl. Neuweg, 2002, S. 13f.) Diese Gefahr muss insbesondere für eine Befragungssituation gesehen werden, bei der Lehrkräfte eigenes Handeln ggf. im Nachgang plausibilisieren bzw. in eine konsistenten Begründungszusammenhang bringen wollen (vgl. auch Wellenreuther, 2000, S. 308).

Dieser intentionale Ebene als Verflechtung von Wissens-, Überzeugungs- und Handlungskomponente in der Entscheidung über Ziele, Inhalte, Medien und die methodische-organisatorische Prozessstruktur des Unterrichts, die in der eigenen Untersuchung erfasst bzw. rekonstruiert wird, soll mit Begriff der handlungsleitenden Motive entsprochen werden. Dies geschieht unter der Einschränkung, dass diese handlungsleitenden Motive nicht zwangsläufig mit dem tatsächlich realisierten Lehrkräftehandeln im Unterricht korrespondieren müssen.

Die gewählte Begrifflichkeit weist deutliche Schnittmenge zu ähnlichen Begriffen wie Subjektiven Theorien, epistemologischen Überzeugungen oder didaktischen Orientierungen auf (vgl.

Helmke, 2010, S. 117f.; Kunter & Trautwein, 2013, S. 151f.; Pauli & Reusser, 2009, S. 681; Sembill & Seifried, 2009, S. 346f.) und kann hiervon nicht völlig trennscharf unterschieden werden. Gleichzeitig müssen Entscheidungen auf Basis handlungsleitender Motive bzw. Überzeugungen als beeinflusst durch das Wissen über die Schülerinnen und Schüler und deren vorausgegangenes Verhalten, selbstbezogene Kognitionen und Emotionen der Lehrkraft sowie äußeren Rahmenbedingungen gelten (vgl. Dann & Haag, 2017, S. 111f.).

An dieser Stelle lässt sich wiederum an das Prozessmodell nach Helmke (2010, S. 73) anschließen, da es Verbindungslinien zwischen den handlungsleitenden Kognitionen bzw. Motiven, subsumiert als Merkmale der Lehrkräfte, den Merkmalen der Schülerinnen und Schülern sowie äußeren Rahmenbedingungen zur Entscheidungsebene der unterrichtlichen Angebotsstruktur herstellt. Ebenso wird deutlich, dass es zentraler Bezüge zu (fach-)didaktischen Konzepten und Prinzipien bedarf, um die von Hofer (1986) bestimmten Entscheidungsmomente, auf die sich die handlungsleitenden Motive beziehen, in einem intentionalen Begründungszusammenhang zu erschließen und die explizite Planungsleistung zu analysieren (vgl. Arnold, 2009a, S. 39f.). Aus der spezifischen Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts geht Tänzer (2010a) davon aus, dass das Angebots-Nutzungs-Modell

„aufgrund seiner expliziten Bezugnahme auf die Didaktik der Unterrichtssituation gut geeignet ist, lehrerrelevante Bedingungsfaktoren der Planung sachunterrichtlicher Unterrichtseinheiten differenziert zu benennen.“ (S. 69)

Eine notwendige fachdidaktische Ausdifferenzierung wird dementsprechend in Kapitel 2.1.6 geleistet. Ähnlich argumentiert Hillenbrand (2011, S. 40ff.), dass mit dem Prozessmodell von Helmke (2010) das Zusammenspiel von Faktoren auf Angebots- und Nutzungsseite im Kontext einer sozial-emotionalen Förderung im Unterricht beschrieben werden können. Dem folgend soll dieses in modifizierter Form als Rahmenmodell genutzt werden, indem systematisch-analytisch Faktoren der Unterrichtspraxis und darin wirksamer handlungsleitender Motive auf den Ebenen

- Lehrkräfte
- Angebotsstruktur (Ziele, Inhalte, Methoden etc.)
- Merkmale der Schülerinnen und Schüler
- rahmende Kontextfaktoren unterschieden werden.

Zusammenhänge zwischen den Faktoren, wie auch Divergenzen auf den verschiedenen Ebenen entlang des Beschulungssettings, sollen empirisch erfasst und analytisch-interpretativ erschlossen werden.

1.5 Aufbau der Arbeit

Ausgehend von dem skizzierte Erkenntnisinteresse wird eine klassische Gliederungslogik empirischer Arbeiten verfolgt, indem im Theorieteil bestehend aus den Kapitel 2 und 3 der Theorie- und Forschungsstand zum Gegenstandsbereich erschlossen wird, bevor zentrale Forschungsfragen für die eigene Untersuchung abgeleitet werden. Dementsprechend schließt sich der empirische Teil der Arbeit mit der Darstellung des Forschungsdesigns und des methodischen Vorgehens in Auswertung, Analyse und Interpretation der erhobenen Daten in den Kapiteln 4, 5 und 6 an. Dem folgt die Ergebnisdarstellung und -diskussion in den Kapiteln 7 und 8.

Im Theorieteil erfolgt in den Kapiteln 2 und 3, ausgehend von der einleitend bestimmten Problemstellung zweier bisher weitgehend unverbundener Fachdiskurse, zunächst eine umfanglichere theoretische Verortung mit dem Ziel zentrale Prämissen zur Unterrichtsgestaltung aus

den unterschiedlichen disziplinären Perspektiven bestimmen sowie mögliche Schnittmengen wie auch Widersprüchlichkeiten aufzeigen zu können. Gleichzeitig gilt es den jeweiligen Forschungsstand zu sichten, um mögliche Referenzpunkte für die eigene Untersuchung herauszuarbeiten.

Gemäß dem fachdidaktischen Schwerpunkt der Arbeit wird in Kapitel 2 eine Auseinandersetzung mit dem zentralen Bezugsdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts geleistet. Hierzu erfolgt zunächst eine erste grundlegende Verortung in disziplinären wie auch schultheoretischen Bezügen (vgl. Kap. 2.1) unter der Zielsetzung den Bildungs- und Erziehungsanspruch des Sachunterrichts als Fundamentum sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse im Unterricht zu eruieren (vgl. Kap. 2.1.2 & 2.1.3). Dies geschieht unter Berücksichtigung aktueller Tendenzen zur Kompetenzorientierung, wie diese in der momentan maßgeblichen Bildungskonzeption des GDSU-Perspektivrahmens (vgl. Kap. 2.1.4) angelegt sind. So kann ein erster Ausgangspunkt für das Verhältnis von Kind und Sache im Kontext des sachunterrichtlichen Bildungsanspruches herausgearbeitet werden. Die Bestimmung des Verhältnisses von Kind und Sache bildet den Fokus in den nachfolgenden Ausführungen zur Planung sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse (vgl. Kap. 2.1.5). Hierbei geht es darum, mögliche Planungsprämissen für Lehrkräfte offenzulegen, die einen systematischeren Zugriff auf die Gestaltung der Sachunterrichtspraxis ermöglichen. Dies ist notwendig, um eine fachdidaktische Ausdifferenzierung des für die Untersuchung zentralen Prozessmodells (vgl. Kap. 1.3) vorzunehmen und sachunterrichtsspezifische Merkmale auf Ebene der Angebotsstruktur wie auch der Lehrkräfte berücksichtigen zu können. Im Teilkapitel 2.2 wird der für die Fragestellung der Arbeit relevante sachunterrichtsdidaktische Forschungsstand aufgearbeitet. Der Schwerpunkt liegt auf deskriptiv ausgerichteten Studien zur Ausgestaltung des Sachunterrichts in der schulischen Praxis. Gemäß vorliegenden Systematisierungen sachunterrichtsdidaktischer Forschungsperspektiven (vgl. Einsiedler, 2002; Hartinger, 2015; Hempel, 2011) werden vorhandene Untersuchungen zum Methodeneinsatz bzw. der Unterrichtsqualität (vgl. Kap. 2.2.1), zur thematisch-inhaltlichen Ausgestaltung (vgl. Kap. 2.2.2), dem professionellen Handeln der Lehrkräfte im Sachunterricht und damit verbundenen Überzeugungen und Orientierungen (vgl. Kap. 2.2.3) sowie zur Medien- und Materialnutzung (vgl. Kap. 2.2.4) rezipiert und auf ihre Relevanz für das eigene Erkenntnisinteresse hin befragt. Dies geschieht mit dem Ziel einen Überblick über den einschlägigen Forschungsstand zur Sachunterrichtspraxis an Grundschule als erster Referenzfolie für die eigenen Untersuchung zu entwickeln (vgl. Kap. 2.2.5). Analog erfolgt im Kapitel 2.3 eine Befragung bestehender sachunterrichtsdidaktischer Konzeptionen hinsichtlich übergreifender Prinzipien als möglicher Leitlinien für die Ausgestaltung des Sachunterrichts in der Praxis. Entsprechende Prinzipien der Vielperspektivität (vgl. Kap. 2.3.1), Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 2.3.2), Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2.3.3), sachunterrichtlicher Öffnung (vgl. Kap. 2.3.4), Kommunikation (vgl. Kap. 2.3.5), des sozialen Lernens (vgl. Kap. 2.3.6) und der Methodenorientierung (vgl. Kap. 2.3.7) werden in ihrer Bedeutung für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse eingeordnet und auf mögliche konzeptionelle Schnittmengen zu pädagogisch-didaktischen Prämissen aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs hin analysiert. Es wird auf Ebene normativ-präskriptiver Setzungen das Bedingungsfeld eines guten bzw. qualitätsvollen Sachunterrichts ausgelotet, um einen Vergleichsrahmen für die vorzufindende Praxis der befragten Lehrkräfte zu gewinnen. Hierzu ist es notwendig bisheriger Sachunterrichtskonzeptionen sowie Forschungsbefunde aus der Sonderpädagogik des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 2.4.1) bzw. dem hinsichtlich Zielgruppe und Diskurslinien angrenzenden Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Kap. 2.4.2) aufzugreifen. Dies geschieht einerseits, um Aussagen und Befun-

de aus dem sonderpädagogisch orientierten Sachunterrichtsdiskurs mit den zuvor bestimmten Theorie- und Forschungslinien des allgemein sachunterrichtsdidaktischen Diskurses vergleichen zu können, wie auch andererseits mögliche Spezifika für die Sachunterrichtspraxis im Förderschulkontext herauszuarbeiten. In ähnlicher Weise sind nachfolgend erste konzeptionelle Entwürfe eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.5.1) sowie der diesbezüglich verfügbare Forschungsbefunde (vgl. Kap. 2.5.2) zu sichten. In Synopse bestehender Ansätze werden vier zentrale Gestaltungsprinzipien inklusiver Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Kap. 2.5.3) bestimmt, entlang derer die bestehende Praxis des Sachunterrichts im Gemeinsamen Unterricht sowie mögliche handlungsleitende Motive der Lehrkräfte eingeordnet werden können. Zum Abschluss des zweiten Kapitels erfolgt systematisiert entlang der Ebenen des Prozessmodells eine Zusammenfassung (Kap. 2.6) zentraler Implikationen zum Forschungsgegenstand.

Im dritten Kapitel wird analog die spezifische Perspektive einer Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf den Gegenstandsbereich der Arbeit als weiterem relevanten Bezugsdiskurs bestimmt. Um zu konkretisieren, wie sich die spezifische Ausgangslage von Schülerinnen und Schülern, die diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zugewiesen sind, darstellt, werden im Kapitel 3.1 entlang eines ökosystemischen Verständnisses erschwerter Lern- und Lebensbedingungen im Anschluss an die KMK-Empfehlungen (vgl. KMK, 2000) die verschiedenen Ebenen von Gesellschaft (vgl. Kap. 3.1.1), Familie (vgl. Kap. 3.1.2), Person (vgl. Kap. 3.1.3) und Schule als Institution (vgl. Kap. 3.1.4) betrachtet. Ziel ist es, Implikationen hinsichtlich relevanter psychosozialer Schülermerkmale als Ausgangslage für sachunterrichtliche Lernprozesse herauszuarbeiten. Diese können Vergleichspunkte zu den konkret beschriebenen Schülerinnen und Schülern in der Befragung bilden und somit Rückschlüsse auf Schülermerkmale als Einflussfaktoren auf die Planung und Durchführung des Sachunterrichts ermöglichen. Weiterhin werden bildungsstatistische Daten (vgl. Kap. 3.1.5) einbezogen, um quantitativ die Gruppe der integrativ bzw. inklusiv sowie segregiert unterrichteten Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunktes eingrenzen zu können. Anschließend umreißt das Kapitel 3.2 organisatorische wie pädagogisch-konzeptionelle Bedingungen schulischer Erziehungshilfe in Kontrastierung integrativer bzw. inklusiver sowie segregierter Beschulungssettings. Einerseits sind bedeutsame organisatorisch-strukturelle Merkmale zu bestimmen, um die für den Gruppenvergleich relevante Unterscheidung inhaltlich auszuscharfen wie auch mögliche Kontextfaktoren auf Seiten des jeweiligen Beschulungssettings als Rahmenbedingungen für den Sachunterricht zu bestimmen. Ebenso werden mögliche pädagogisch-konzeptionelle Spezifika für das jeweilige Handlungsfeld herausgearbeitet, die handlungsleitend für die Lehrkräfte sein können. Für beide Beschulungssettings sind konzeptionelle Überlegungen aus dem Fachdiskurs mit vorliegenden Forschungsbefunden zu Wirkungen einer integriert bzw. inklusiven oder segregierten Beschulung zu kontrastieren. Um die Arbeit in der Diskussion zu einem Unterricht in Feldern schulischer Erziehungshilfe zu verankern, werden im Kapitel 3.3 pädagogisch-didaktische Prinzipien und Konzeptionen dieses Förderschwerpunktes einer vertiefenden Analyse unterzogen. Ausgangspunkt ist die kritische Frage, inwieweit sich überhaupt eine sonderpädagogische Spezialdidaktik in diesem Feld konstituiert und in welchem Verhältnis diese hinsichtlich eines dualen Auftrages schulischer Erziehungshilfe im Spektrum integrativer bzw. inklusiver sowie segregierter Beschulungsformen zu verorten ist. Vorrangig mit Blick auf Unterricht im Förderschulkontext werden Ansätze pädagogisch-therapeutischer Unterrichtsmodelle gemäß ihrer Verortung in unterschiedlichen Theorieperspektiven in ihrer Spezifik betrachtet (vgl. Kap. 3.3.2), da sich so erste Prinzipien für Unterricht in diesem Förderschwerpunkt ableiten lassen. Kontrastierend zu diesen vorrangig konzeptionellen

Überlegungen erfolgt eine Auseinandersetzung mit dem Forschungsstand zum Unterricht in segregierte wie auch integrativen bzw. inklusiven Beschulungsformen (vgl. Kap. 3.3.3), um Hinweise auf mögliche Unterrichtspraktiken und damit einhergehende handlungsleitende Motive von Lehrkräften als Referenzpunkte für die eigene Untersuchung herauszuarbeiten. Weitere Bezugspunkte für die Erfassung der Unterrichtspraxis werden mit der Frage nach möglichen Kernmerkmalen eines guten Unterrichts in Handlungsfeldern schulischer Erziehungshilfe in den Blick genommen. Strukturierung, Classroom-Management, ein Wissen um störfaktorielle Aspekte im Unterricht, Differenzierung und Individualisierung sowie aktive Beziehungsgestaltung sollen als Spezifika bestimmt und in ihrer möglichen Bedeutung für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse vertiefend betrachtet werden. Ziel ist es aus den theoretisch-konzeptionellen wie auch empirisch hergeleiteten Annahmen über Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung didaktische Kernmerkmale (vgl. Kap. 3.3.4) synoptisch zusammenzuführen, die als Vergleichspunkte relevant sein müssen. Aus dem so aufgearbeiteten Fachdiskurs werden analog zum Kapitel 2 zusammenfassende Schlussfolgerungen im Kontext des eigenen Forschungsinteresses deduziert (vgl. Kap. 3.4). Dies geschieht erneut systematisiert entlang der Ebenen des genutzten Prozessmodells über Merkmale der Lehrkräfte, der Unterrichtsstruktur, den Rahmenbedingungen und Merkmalen der Schülerinnen und Schüler.

Das Kapitel 4 gibt einen Überblick über das realisierte zweiphasige Forschungsdesign. Auf Basis der theoretischen Auseinandersetzung mit den beiden relevanten Fachdiskursen der Didaktik des Sachunterrichts und der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden in einer Ausschärfung des Forschungsinteresses im Kapitel 4.1 die leitenden Forschungsfragen für die Untersuchung bestimmt. Hiervon ausgehend erfolgt eine forschungsmethodologische Einordnung des eigenen Untersuchungsdesigns im Rahmen der Mixed-Methods-Forschung verbunden mit dem weitergehenden Ziel die grundsätzlich getroffenen methodischen Entscheidungen in den zwei Erhebungsphasen von Fragebogenerhebung und Experteninterviews im Gesamtkontext des Designs zu begründen (vgl. Kap. 4.2). In Verbindung zu der Anlage der Untersuchung als Lehrkräftebefragung mit quantitativen und qualitativen Anteilen in der Datenerhebung und -auswertung wird das Forschungsfeld und die realisierte Stichprobe für beide Erhebungsphasen transparent gemacht (vgl. Kap. 4.3). Hierbei wird im Vergleich zur Zielpopulation nordrhein-westfälischer Lehrkräfte aufgezeigt, inwiefern die eigene Studie trotz ihres explorativen Charakters in begrenztem Maße auch generalisierbare Aussagen in der Ergebnisinterpretation zulässt. Die in Kapitel 4 dargestellten grundsätzlichen forschungsmethodologischen wie auch -methodischen Entscheidungen werden in den Kapiteln 5 und 6 jeweils für die beiden Erhebungsphasen vertiefend dargestellt und begründet.

Für die erste Erhebungsphase in Form einer teilstandardisierten Fragebogenerhebung wird das Vorgehen bei der Entwicklung des Fragenbogens (vgl. Kap. 5.1) erläutert, um daran anschließend methodische Entscheidungen sowohl in der formal-strukturellen Anlage des Instruments (Kap. 5.2), insbesondere hinsichtlich eingesetzter Frage-Antwortformate, sowie bezüglich der inhaltlichen Ausgestaltung der Frageitems (vgl. Kap. 5.3) darzulegen. Für die inhaltliche Konstruktion des Fragebogens werden in enger Verschränkung zu den zuvor bestimmten Implikationen der Bezugsdiskurse (vgl. Kap. 2.6 & 3.4) die verschiedenen Schwerpunktsetzungen in den übergeordneten Fragblöcken wie auch auf Ebene der einzelnen Frageitems erläutert und begründet. Hierbei wird auch auf notwendige Modifikationen auf Grundlage des durchgeführten qualitativen Pretests im Vorfeld der Untersuchung hingewiesen (vgl. Kap. 5.4). In Passung zur explorativen Zielstellung der Untersuchung werden die genutzten deskriptiv- und explorativ-statistischen Strategien der quantitativen Datenauswertung vorgestellt (vgl. Kap. 5.5). Die

methodischen Entscheidungen folgen an dieser Stelle der Prämisse die vorliegenden Daten als Indikatoren für sachunterrichtliche Praktiken, handlungsleitende Motive und Rahmenbedingungen nicht nur beschreiben, sondern ebenso auf Unterschiede hinsichtlich des Beschulungssettings hin interferenzstatistisch zu analysieren. Aus den eingesetzten offenen Antwortformaten liegen darüber hinaus qualitative Daten, vorrangig zu Begründungsmotiven für getroffene inhaltlich-methodische Entscheidungen, vor, sodass die genutzte inhaltsanalytische Auswertungsstrategie ebenfalls begründend dargestellt wird.

Vergleichbar wird im sechsten Kapitel das forschungsmethodische Vorgehen der zweiten Erhebungsphase mittels leitfadengestützter Experteninterviews erläutert. Dies beinhaltet die Klärung des zugrundeliegenden Expertenbegriffs im Kontext einer Lehrkräftebefragung (vgl. Kap. 6.1) ebenso wie eine hieraus abgeleitete nähere Bestimmung der Zielsetzungen, die mit dieser Methode im Zusammenhang mit eigenen dem Erkenntnisinteresse verbunden werden (vgl. Kap. 6.2). Ausgehend vom rezipierten Theorie- und Forschungsstand wird entlang der eigenen Forschungsfragen der Aufbau des eingesetzten Interviewleitfadens ausgeführt und begründet. Dem schließt sich eine Erläuterung des realisierten Interviewsetting an (vgl. Kap. 6.4), bevor die Transkriptionsregeln (vgl. Kap. 6.5), nach denen die Interviews verschriftlicht wurden, transparent gemacht werden. Die Auswertung der Interviews erfolgt mittels eines qualitativ inhaltsanalytischen Vorgehens, sodass die genutzten Strategien der strukturierenden, qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz (2014) schrittweise zu erörtern und in ihrer Zielsetzung transparent zu machen sind (vgl. Kap. 6.6).

Im siebten Kapitel werden die Ergebnisse aus der ersten und zweiten Phase der Untersuchung zusammenfassend dargestellt. Dies bildet demnach den Kern der vorliegenden Untersuchung. Zunächst erfolgt eine Beschreibung der realisierten Stichproben in Fragebogenerhebung sowie Experteninterviews (Kap. 7.1), um entlang relevanter personenbezogener Daten einen Vergleich mit den Merkmalen der Zielpopulation vornehmen zu können. Hierbei wird die spezifische Zusammensetzung hinsichtlich Repräsentativität bzw. Repräsentanz ex-post-facto diskutiert. Nachfolgend werden entlang des Rahmenmodells Ergebnisse auf Ebene von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler bzw. der Lerngruppen (Kap. 7.2), der Kontextfaktoren (Kap. 7.3), Merkmale der Lehrkräfte (Kap. 7.4) sowie des Unterrichts (Kap. 7.5) aus beiden Erhebungsphasen berichtet. Ergebnisse zum Bereich Unterrichtsstörungen (Kap. 7.6) werden in einem weiteren Kapitel als separatem Ergebnisteil ausgewiesen, da diese als intermediärer Faktor zwischen Angebotsstruktur und Nutzungsverhalten unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung als besonders relevante Einflussgröße auf sachunterrichtliche Praxis zu betrachten sind. Inwieweit dies aus Sicht der befragten Lehrkräfte der Fall ist, soll daher getrennt analysiert werden. In der Ergebnisdarstellung wird eine durchgängige Triangulationsstrategie zwischen qualitative und quantitative Daten verfolgt. Dies geschieht mit der Intention einer konsequenten Bezugnahme der Befunde aufeinander, um somit das Potential eines multimethodischen Zugriffs auf den Gegenstandsbereich zu nutzen und so den Erklärungswertes der eigenen Daten zu erhöhen.

Eine umfassende Interpretation und Diskussion der Befunde erfolgen im abschließenden achten Kapitel. Entlang der zuvor aufgeworfenen Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1) werden die Ergebnisse (Kap. 8.1), d.h. die Befunde zur Unterrichtspraxis bzw. den handlungsleitenden Motiven vor dem Hintergrund des relevanten Forschungsstandes der beiden Bezugsdiskurse diskutiert. Dies stellt den Versuch dar, die formulierten Forschungsfragen vorläufig zu beantworten. Die zentralen Befunde werden nachgehend in Systematik des genutzten Prozessmodells eingeordnet (vgl. Kap. 8.2), um in der zusammenfassenden Betrachtung der Befunde weiter-

führende Thesen (vgl. Kap. 8.3) zur Sachunterrichtspraxis in den beiden Beschulungssettings zu formulieren und Implikationen für einen zukünftig auszugestaltenden Sachunterricht unter Beachtung störfaktorieller Aspekte und lebensweltlicher Problemlagen abzuleiten. Es werden Problemstellen wie auch Chancen für den Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bestimmt. Die Einordnung der eigenen Befunde hat dabei auch die forschungsmethodischen Limitationen (vgl. Kap. 8.4) als Erkenntnisgrenzen der eigenen Arbeit auszuweisen. Entsprechend schließt die Arbeit mit der Bestimmung möglicher Forschungsperspektiven (vgl. Kap. 8.5), die sich aus diesen Grenzen, aber ebenso aus explorativ neu erschlossenen Fragestellungen ergeben, ab. In diesem Sinne kann die vorliegende Arbeit einen ersten Beitrag zur Erkundung des Sachunterrichts in den beiden Handlungsfeldern Gemeinsamer Unterricht und Förderschule unter der gewählten Perspektive sozial-emotionaler Entwicklungsbedarfe leisten, ist sich aber der Grenzen der im folgenden dargestellten Forschungsarbeit deutlich bewusst.

2 Sachunterricht zwischen Regeldidaktik und Allgemeinbildungsanspruch

„Dessen ungeachtet verortet sich der Sachunterricht in seinem Selbstverständnis allerdings gegenwärtig unmissverständlich als ‚Regelschuldidaktik‘. So wird der Umstand, dass Sachunterricht ebenfalls in den verschiedenen Sonderschulformen stattfindet, in der Sachunterrichtsdidaktik kaum beachtet. Die Tatsache, dass Sachunterricht in der Grundschule seit langer Zeit ebenfalls in Klassen mit Gemeinsamen Unterricht stattfindet, findet bislang keinen nennenswerten Niederschlag in der Forschung.“ (Seitz, 2005a, S. 123)

Dieses mittlerweile fünfzehn Jahre alte Zitat von Seitz (2005a) bringt pointiert die grundsätzliche Problemstellung dieser Arbeit zum Ausdruck, indem auf die erhebliche Diskrepanz zwischen fachdidaktischer Theoriebildung und empirischer Forschung des Sachunterrichts im Vergleich zur bestehenden Unterrichtspraxis in verschiedenen schulischen Handlungsfeldern verwiesen wird. Es wird daher zu prüfen sein, inwiefern sich der von Seitz (2005a, S. 123) erhobene Vorwurf eines auf die Regelgrundschule begrenzten Fachverständnisses fünfzehn Jahre später noch aktualisieren lässt (vgl. auch Seitz, 2018).

Es ist nach dem postulierten umfassenden Forschungsdesiderat zu fragen. Hierzu ist der bisherige Forschungsstand des Sachunterrichts dahingehend zu analysieren ist, welche Erkenntnis zur Unterrichtspraxis generell bzw. spezifisch zu integrativen bzw. inklusiven wie auch sonderpädagogischen Handlungsfeldern vorliegen. Diese Erkenntnisse gilt es sowohl vor dem Hintergrund des eigenen Forschungsanliegens wie auch bestehender, stark präskriptiv geprägter Konzeptionen sachunterrichtlicher Praxis zu reflektieren. Es gilt nicht nur zu bestimmen, wie sich sachunterrichtliche Praxis aktuell darstellt, sondern ebenso geforderte Prinzipien als möglicherweise handlungsleitende Motive der Lehrkräfte abzuleiten. Sofern dabei der disziplinäre Diskurs zur Didaktik des Sachunterrichts weiterhin blinde Flecken bezüglich sonderpädagogischer oder inklusiver Handlungsfelder aufweist, ist vertiefend zu analysieren, wie ein inklusiver Sachunterricht zu konstituieren wäre. Jedoch ist ebenso in den Blick zu nehmen, inwiefern aus dem sonderpädagogischen Diskurs heraus Konzeptionen oder Forschungsbefunde zum Sachunterricht im Kontext der Förderschule vorliegen. Die so bestimmten Spezifika liefern einen Vergleichsrahmen für die Erfassung unterrichtlicher Praktiken und handlungsleitender Motive von Lehrkräften im Sachunterricht in den beiden Beschulungssettings Förderschule und Gemeinsamer Unterricht, bilden aber in Herausarbeitung der weiterhin vielfältig bestehenden Desiderata ebenso eine wichtige Begründungslinie für die Relevanz der eigenen Forschungsarbeit. In Zusammenfassung der verschiedenen Bezugspunkte ist zum Ende des Kapitels zu prüfen, ob sich die mit dem anfänglichen Zitat geäußerte Problematik der solitären Verankerung einer Didaktik des Sachunterrichts innerhalb einer sich selbst begrenzenden Regelschulpädagogik weiterhin Bestätigung findet.

2.1 Sachunterricht als Disziplin und Schulfach

Die Didaktik des Sachunterrichts stellt im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken eine Besonderheit dar, da sie sich nicht aus dem direkten Bezug zu einer Fachwissenschaft speist, sondern ihre Legitimation zunächst aus der schulpraktischen Konstituierung des entsprechenden Unterrichtsfaches bzw. Lernbereichs bezieht. „Allerdings konstituiert sich dieses Schulfach als Sammelbecken sämtlicher sozial- und naturwissenschaftlicher Didaktiken bezogen auf die Grundschule.“ (Pech, 2009, o. S.) Somit hat der Sachunterricht keine dominanten Bezugswissenschaft,

„die sich für verbindliche Aussagen zu seinen Inhalten und Methoden nutzen ließe[n].“ (Richter, 2009, S. 16). Vielmehr kann der Sachunterricht als ein interdisziplinäres Fach verstanden werden, worin einerseits sein besonderes Potential, aber auch die Gefahr einer gewissen konzeptionellen Beliebigkeit liegen kann (vgl. ebd. S. 17). Die Konzeptualisierung des Sachunterrichts als transdisziplinärem Lernbereich kann sich demgegenüber aus elementaren didaktischen Fragestellungen speisen, wie den Perspektiven der Kinder auf die Welt und die Sachen, den Spezifika kindlichen (Sach-)Lernens sowie sich daraus ergebenden Ansprüchen an die Gestaltung schulischen Lernens (vgl. Wiesemann & Wille, 2014, S. 1). Als eine gewisse konsensbildende Trias für die Begründung der Inhaltsauswahl im Sachunterricht kann nach Pech (2009, o. S.) der Zusammenhang von Kind, Sache und Welt gelten, hinter dem wiederum eine Orientierung am Bildungsbegriff, der Wissenschaftssystematik oder der Lebenswelt der Kinder steht. Dabei können diese zentralen Begriffe ebenfalls bis zu einem gewissen Grad als deutungs offen angesehen werden, sodass es jeweils erforderlich ist zu hinterfragen, was mit Bildung, Wissenschaft oder Lebenswelt genau gemeint ist. Daher wird im Folgenden der Bildungsanspruch des Sachunterrichts betrachtet, da dieser wiederum einen Orientierungspunkt zur Analyse der beschriebenen schulischen Praxis darstellt. Dies berührt die Ebene bildungstheoretischer und damit originär didaktischer Perspektiven auf den Sachunterricht. In der engen Rückbindung der Didaktik des Sachunterrichts an schulische Praxis über das konstituierende Unterrichtsfach können für eine theoretische wie auch empirische Betrachtung ebenso Fragen der schulischen Verortung des Sachunterrichts in den Mittelpunkt rücken, etwa nach der organisatorischen Rahmung des Faches, seiner Integration in den Fächerkanon oder auch der damit verbundenen curricularen Umgrenzung dieses Lernbereichs. So definiert Kaiser in ihrer Einführung zum Sachunterricht:

„Sachunterricht ist in Deutschland die am weitest verbreitete Fachbezeichnung für den allgemein bildenden Unterricht in Grundschulen und Sonderschulen. Seine zentrale Aufgabe ist es, eine fundierte Orientierung für das gegenwärtige und zukünftige Leben der Kinder in ihrer Welt zu leisten.“ (Kaiser, 2013b, S. 3)

Eine ähnliche Umschreibung findet sich auch im Handbuch Didaktik des Sachunterrichts, so heißt es dort:

„Der Sachunterricht ist unter variierenden terminologischen Bezeichnungen (z. B. Sachunterricht, Heimat- und Sachunterricht, Heimat- und Sachkunde) im allgemeinbildenden deutschen Schulsystem bislang auf die Grundschule begrenzt. Daneben wird er noch in bestimmten Förderschulen erteilt und ist auch unter anderer Namensgebung in Alternativschulen anzutreffen, die allerdings quantitativ eine eher randständige Bedeutung einnehmen [...]“ (Götz et al., 2015, S. 17)

In beiden Definitionen kommen zwei Aspekte zum Tragen. Einerseits die Einbettung des Sachunterrichts als allgemeinbildendem Fach im Primarbereich als seinem Platz im deutschen Bildungssystem sowie andererseits der mit dem Fach einhergehende besondere Bildungsanspruch und die damit verbundene didaktisch-pädagogische Zielsetzung. Wenn demnach der Allgemeinbildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. Klafki, 1992) den Bildungsbegriff zentral setzt, ist dieser nicht nur inhaltlich auszuschärfen, sondern kritisch in Relation zu aktuell für den Sachunterricht bestimmenden Tendenzen der Kompetenzorientierung, die über Lehrpläne (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) bzw. den Perspektivrahmen (vgl. GDSU, 2002; GDSU, 2013) wesentlich Einfluss auf die Schulpraxis haben dürften, zu betrachten. Ähnlich gilt es in den Blick zu nehmen, inwiefern sich für den Sachunterricht ein spezifischer Erziehungsanspruch (vgl. Duncker, 1992) formulieren lässt, da ein umfassenderer Erziehungsanspruch als ein leitendes Prinzip für die schulische Erziehungshilfe bestimmt wird (vgl. etwa Stein, 2006b, 2010; Willmann, 2010b, S., auch Kap. 3.2.2).

2.1.1 Schultheoretische Verortung des Sachunterrichts

Den zitierten Fachdefinitionen folgend wird der schultheoretische Ort des Sachunterrichts (vgl. Duncker & Popp, 2004, S. 15f.) vorrangig im Bereich der Grundschule gesehen. Somit stellt der Sachunterricht an dieser Stelle eine Differenzlinie im Übergang zwischen lebensweltlichen und dahingehend zufällig vollzogenen Sacherfahrungen und der institutionalisierten und damit auch didaktisierten schulischen Vermittlung von Sachwissen dar (vgl. Götz et al., 2015, S. 17). So schließt sich der Sachunterricht hier an den grundsätzlichen Auftrag der Grundschule in seiner Dialektik von Individuierung und Enkulturation an, indem die individuellen Erfahrungen und Zugangsweisen der Kinder mit gesellschaftlich-kulturell tradierten Beständen und Erkenntnis-mustern angereichert und verknüpft werden sollen. In der Polarität von Erfahrung und Methode geht es darum, vorhandene Erfahrungen der Kinder aufzugreifen, neue Erfahrungshorizonte zu eröffnen sowie diesen Prozess methodisch-systematisch anzuregen und zu begleiten. (vgl. Duncker & Popp, 2004, S. 17-25) In dieser Funktion vollzieht sich die „*doppelte Anschlussaufgabe*“ des Sachunterrichts (GDSU, 2013, S. 10), indem sich sachunterrichtliches Lernen sowohl an die individuellen kindlichen Lernvoraussetzungen wie auch an die Wissensbestände seiner Bezugsfächer als anschlussfähig erweisen muss. Somit soll der Sachunterricht den Rahmen bieten, „*in dem die Schülerinnen und Schüler über sachbezogene Lern-tätigkeiten ihre Erfahrungen weiterentwickeln und dabei zentrale Kompetenzen erwerben können.*“ (ebd.) Hiermit zeichnet sich als Grundkonstante das für das gesamte System Schule prägende Spannungsverhältnis zwischen gesellschaftlichen und individuellen Funktionen auch im Auftrag des Sachunterrichts ab. So gilt es Kinder einerseits zum kompetenten Handeln und damit zu kultureller, sozialer und politischer Teilhabe zu befähigen, und andererseits gesellschaftliche Erwartungen an die Enkulturations-, Qualifikation- und Integrationsleistung von Schule zu genügen (vgl. Fend, 2008, S. 53f.) Demnach ist der Sachunterricht rückgebunden in den jeweiligen Gesamtkontext der Schule, der sich etwa entlang von Inhalten, sozialen Begegnungen oder auch institutionellen Strukturen manifestiert (vgl. ebd., S. 56). Daher ist zu erwarten, dass Lehrkräfte, als Akteure im System Schule, je nach dem jeweiligen institutionellen Kontext auch für den Sachunterricht unterschiedliche Interpretations- und Gestaltungsmöglichkeiten finden, die sich in den Eigenlogiken ihres jeweiligen Arbeitsfeldes, verstanden als Prozess der „*Rekontextualisierung*“ (vgl. ebd., S. 167), vollziehen.

Es ist zu vermuten, dass der Sachunterricht in unterschiedlichen Kontexten, wie einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotional und soziale Entwicklung oder einer Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht, andere Ausprägungsmodi erfährt als dies für eine „reguläre“ Grundschule³ gelten kann, da etwa der veränderte Auftrag zur Integration bzw. Inklusion (vgl. hierzu auch Amrhein, 2016) oder auch der spezifische Erziehungsauftrag der Förderschule (vgl. Müller & Stein, 2013) in Wechselwirkung zum Bildungsanspruch wie auch zur ganz konkreten Unterrichtspraxis des Sachunterrichts treten können.

Mit Blick auf eine schultheoretische Verortung, aber auch gerade in der definitorischen Umschreibung nach Götz et al. (2015), wird die deutliche Fokussierung der schulpraktischen wie auch fach-

3 Hierbei ist dem Autor bewusst, dass der Begriff „reguläre“ Grundschule allein aufgrund der großen Heterogenität zwischen einzelnen Grundschulen, aber auch den dortigen Kindern und Lehrkräften eine schwierige und fragwürdige Umschreibung darstellt. Jedoch soll er an dieser Stelle genutzt werden, um Grundschulen zu bezeichnen, an denen keine Kinder mit einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf unterrichtet werden, in Abgrenzung zu Grundschulen mit Gemeinsamem Unterricht bzw. auch zu entsprechenden Förderschulen.

didaktischen Diskussion auf den Kontext der Grundschule erkennbar, demgegenüber dem Faktum, dass Sachunterricht eben auch in Förderschulen oder integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen stattfindet (vgl. Kap. 2.5), kaum Beachtung geschenkt wird (vgl. Seitz, 2005a). Demnach ist Richter (2009) zu widersprechen, wenn sie Sachunterricht als „ein ‚reines‘ Grundschulfach“ (S. 14) deklariert, wenn auch die enge Verbindung zwischen Sachunterrichts- und Grundschuldidaktik als ein wesentliches Moment erscheint. Gleichwohl bedeutsam, wird auch hier das gemeinsam geteilte „*schultheoretische Spannungsfeld zwischen der Institution Schule und dem gesamtgesellschaftlichen System*“ (ebd.) und dem damit verbundenen Rückbezug zu bildungspolitischen Zielsetzungen, Rahmenbedingungen und Vorgaben als wesentlich erachtet. Diese dürften wiederum sowohl zwischen den Bedingungen an Grundschulen und Förderschulen, wie auch in der zeitlichen Fortentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf variieren, sodass neben theoretisch-empirischen Bestimmungsfragen zur Didaktik des Sachunterrichts allgemein der Blick auf eben jene Spezifika zu richten sein wird, die Sachunterricht in den Bedingungsfeldern der Förderschule wie des Gemeinsamen Unterrichts prägen bzw. wie sich die aus dem jeweiligen Kontext abgeleiteten handlungspraktischen Erfordernisse auf Akteursebene der Lehrkräfte darstellen.

In Anknüpfung an Kaiser (2013b, S. 9) in ihrer Bootsmetapher wird nach dem Kurs, als den Zielen in Beziehung zur Welt, der begründeten Auswahl von Inhalten und Methoden, der curricularen Verortung dieser Inhalte sowie nach der Tragfähigkeit des Unterrichts für die jeweils spezifischen Kinder, als den Überlegungen „Was wollen sie lernen, was können sie lernen, was sollten sie lernen?“ (ebd.) zu fragen sein.

In der Beziehung von Kind, Welt und Sache wird der Wesenskern didaktischer Betrachtungen des Sachunterrichts berührt, der in der zu Beginn zitierten Definition Kaisers (2013b) als zweites Bestimmungsmerkmal auftritt, indem von „*allgemeinbildendem Unterricht*“ sowie der Orientierungsfunktion des Sachunterrichts oder alternativ dem „*zentralen Beitrag des Sachunterrichts zu grundlegender Bildung*“ (GDSU, 2013, S. 9) gesprochen wird. Demnach geht es hierbei um dessen Bildungsanspruch, den es folgend näher auszuloten gilt. Dies kann dabei auch mit der Frage im Hintergrund geschehen, ob dieser ebenfalls abhängig von schulischen Kontexten zu denken ist, oder ob stattdessen tatsächlich eine prinzipielle Allgemeingültigkeit angenommen werden muss, die in dieser Weise somit für alle Kinder Bedeutsamkeit beanspruchen kann.

2.1.2 Bildungsanspruch des Sachunterrichts

Bildung als zentralem Ziel des Sachunterrichts (vgl. Hartinger, 2013) kann dabei entlang des Konzepts der Allgemeinbildung nach Klafki (1992), das wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der Sachunterrichtsdidaktik hatte und hat (vgl. Beck & Rauterberg, 2009, S. 188), als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit verstanden werden, die sich als Bildung aller Menschen im Medium des Allgemeinen sowie in allen Bereichen menschlicher Interessen und Fähigkeiten (vgl. Klafki, 1992, S. 13f.; auch Pech & Kaiser, 2004b, S. 4) versteht. Diese „*Bildung im Medium des Allgemeinen*“ (Klafki 1992, S. 14) erfordert die „Konzentration auf epochaltypische Schlüsselprobleme unserer Gegenwart und der vermutlichen Zukunft“ (Klafki, 1992, S. 19). Klafki benennt demnach sechs epochaltypische Schlüsselprobleme⁴:

4 Teils werden diese auch zu fünf Schlüsselproblemen zusammengefasst, indem die Frage des exponentiellen Wachstums in einer begrenzten Welt einerseits in der Umweltfrage und andererseits auch mit den Bedingungen gesellschaftlicher Ungleichheiten mitgedacht wird (vgl. Pech & Kaiser, 2004b, S. 6)

- die Frage von Krieg und Frieden
- die Umweltfrage
- das Wachstum der Weltbevölkerung
- das Zentralproblem gesellschaftlich reproduzierter Ungleichheit
- die Gefahren und Potentiale neuer technischer Steuerungs-, Informations- und Kommunikationsmedien
- sowie Ich-Du-Beziehungen
(vgl. auch Beck & Rauterberg, 2009, S. 189; Richter, 2009, S. 113f.)

In Ergänzung können nach Richter (2009, S. 114) ökonomische Fragen, also etwa Probleme und Aspekte von Qualifikation und Entlohnung oder die Bedeutung der Arbeit im Kontext von Kultur, Gesellschaft oder Persönlichkeit, hinzugefügt werden.

Die Schlüsselprobleme werden wiederum durch die vielseitige Interessen- und Fähigkeitsförderung als zweiter Orientierungsdimension ergänzt und durch das Prinzip der Wissenschaftsorientierung in Verbindung zur sachunterrichtlichen Trias Kind, Sache und Gesellschaft integriert (Beck & Rauterberg, 2009, S. 189; Klafki, 1992, S. 26f.). Der Vorteil einer inhaltlichen, wie methodischen Orientierung an Schlüsselproblemen, die sowohl als Unterrichtsprinzipien wie auch als Vermittlungsmethode dienen, kann in der prinzipiellen Offenheit gesehen werden, die zur Lebendigkeit der Disziplin ebenso wie zur Dynamik gegenüber sich verändernden, heterogenen gesellschaftlichen Bedingungen beiträgt (Richter, 2009, S. 115f.). Klafki selbst konkretisiert dies in vier Unterrichtsprinzipien für den Sachunterricht, entlang derer die beiden unterschiedlichen Bildungsdimensionen von Schlüsselproblemen und Interessen- und Fähigkeitsförderung interdependent verbunden werden können. Dies sind demnach ein „*exemplarisches Lehren und Lernen*“, „*methodenorientiertes Lernen*“, „*handlungsorientiertes Lernen*“ sowie „*sachbezogenes und soziales Lernen*“ (Klafki, 1992, S. 29f.). Gegen die Gefahr der inhaltlichen Beliebigkeit, die durch zu weitgefaste Offenheit dieser Schlüsselprobleme bestünde, lässt sich entgegenhalten:

„Epochaltypische Schlüsselprobleme sind kein Steinbruch oder Stoffkatalog für Sachunterrichtsthemen, sondern sind Orientierungspunkte zur Entwicklung von sachunterrichtlichen Problem- und Fragestellungen, aus denen sich exemplarisch grundlegende gegenwarts- und zukunftsrelevante Momente erschließen lassen“ (Pech & Kaiser, 2004b, S. 9)

Dieser bildungstheoretischen Verortung des Sachunterrichts als Beitrag einer allgemeinen Bildung kann mit Kahlert (2016a, S. 17ff.) das Leitbild der Erschließung der Umwelt durch den Sachunterricht als Zieldimension ergänzend beiseitegestellt werden. So sollen Schülerinnen und Schüler unterstützt werden

„ihre natürliche, kulturelle, soziale und technische Umwelt sachbezogen zu verstehen, sich auf dieser Grundlage bildungswirksam zu erschließen und sich darin zu orientieren, mitzuwirken und zu handeln.“ (GDSU, 2013, S. 9)

In dieser Frage nach der Wirksamkeit von Bildungsprozessen scheinen, dann jedoch gedacht vom Inhalt und nicht aus Sicht der aktiv-handelnden Subjekt der Schülerinnen und Schüler, erneut die Schlüsselprobleme sowie damit verbundene Prinzipien durch (vgl. Kahlert, 2011, S. 488). Dennoch richtet sich der Fokus stärker auf die Unterstützungsaufgabe des Sachunterrichts gegenüber den Kindern und der spezifischen Qualität in der Beziehung zwischen Kindern und ihrer Umwelt.

Diese Aufgaben sachunterrichtlichen Lernens umreißt der Perspektivrahmen folgendermaßen:

- „- Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen,
 - selbstständig, methodisch und reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen,
 - Interesse an der Umwelt neu zu entwickeln und zu bewahren, anknüpfend an vorschulische Lernvoraussetzungen und Erfahrungen eine belastbare Grundlage für weiterführendes Lernen aufzubauen,
 - in der Auseinandersetzung mit den Sachen ihre Persönlichkeit weiterzuentwickeln sowie
 - angemessen und verantwortungsvoll in der Umwelt zu handeln und sie mitzugestalten.“
- (GDSU, 2013, S. 9)

Primär geht es darum Kinder in ihrem Verstehensprozess zu unterstützen, indem Zugangsweisen zur Erweiterung des Wissens und Könnens eröffnet werden. Dies setzt wiederum voraus, und steht damit in Interdependenz hierzu, Interesse an der sozialen, kulturellen, technischen und natürlichen Umwelt anzuregen und Fortentwicklungen im eigenen Können erfahrbar zu machen. Darin kann dann auch eine Ermutigung zu verantwortungsbewusstem Handeln gesehen werden. (vgl. Götz et al., 2015, S. 18; auch Hartinger, 2013, S. 26)

Kahlert (2016a, S. 25f.) systematisiert dies in den vier Zieldimensionen „*Verstehen unterstützen*“, „*Interessen entwickeln*“, „*Kompetenzerfahrung ermöglichen*“ und „*Sachlichkeit fördern*“ als wesentliche Bestandteile des übergeordneten Ziels der Erschließung von Umweltbeziehungen. Das Verstehen bildet den Qualitätsmaßstab für dieses kindliche in Beziehung treten zur Umwelt, bei dem Verstehen als Verarbeitungsprozess von Umweltwahrnehmungen aufgefasst werden kann, der konsistent und ohne fremde Hilfe auf Grundlage vorhandener subjektiver Interpretationsmuster geleistet werden kann, hierbei aber rückgebunden ist in intersubjektiv belastbare Interpretationen im Sinne fachlicher bzw. vorfachlicher Konzepte (vgl. Kahlert, 2001, S. 67f.). Diese „*Orientierung in der Welt*“ (Köhnlein, 2012, S. 20) beginnt dabei mit einem auf die bewusste Wahrnehmung der Phänomene gerichteten erkundenden Handeln, also einer explorativen Suchbewegung, zu der der Sachunterricht Möglichkeitsräume schaffen kann, um im fortschreitenden Prozess des Verstehens im Sinne „*begrifflicher Konzeptualisierung, Symbolisierung und Repräsentation*“ (ebd., 21f.) begründetes Handeln anzuregen und zu erleichtern. Somit bestimmt sich der Bildungswert des Sachunterrichts als Beitrag zu einer grundlegenden Bildung in der „*klärende[n] Auseinandersetzung mit Sachen*“ (Köhnlein, 2015, S. 89) Dies bedeutet nach Köhnlein (2006, S. 17f.; 2015, S. 89-95) neben einer Erarbeitung von anfänglichem Weltverstehen als Einführung in die Sache, auch das verschiedene Dimensionen und Perspektiven des Weltzugriffs und damit verbundene Möglichkeiten zu methodischem Denken angebahnt sowie Denkräume und Interessengebiete eröffnet werden. Die kulturelle Eingebundenheit als Referenzrahmen für Bildung macht es erforderlich, dass eine „*rationale und ethische Orientierungsleistung*“, d.h. ein Wechselspiel kognitiver, soziale-emotionaler und moralischer Handlungsbezüge, ermöglicht wird, die durch zentrale Prinzipien des Sachunterrichts gerahmt werden. Zu diesen können bezogen auf die Frage des Bildungswertes etwa die Kindgemäßheit, verstanden nicht nur als Orientierung auf das Hier und Jetzt der kindlichen Lebenssituation, sondern auch als zukunftsorientiertes Lernen in sich verändernden Lebenswelten, in ihrem dialektischen Verhältnis zur Sachgemäßheit gezählt werden.

Die Dialektik zur Sachgemäßheit ergibt sich dadurch, dass diese nicht nur als Wissenschaftsorientierung zu deuten ist, sondern auch in der Frage danach, was eigentlich die Sache des Kindes ist, sowie im Blick auf soziale Beziehungen, als Sachgemäßheit der sozialen Umwelt, zum Tragen kommt. (vgl. Köhnlein, 2012, S. 54-58) Diese ersten Prinzipien werden noch durch das Prinzip der Exemplarität, als Konzentration auf das Grundsätzliche der Sache in ihrer beispielhaften, konkreten Erfahrbarkeit, sowie der genetischen Orientierung, in der ausgehend von den Erfahrungen und Vorkenntnissen der Kinder „*Wege des Entdeckens*“ (ebd., S. 61) gemeinsam

beschränkt werden, die zu einem gesicherten gemeinsamen Verständnis von der Sache führen sollen, ergänzt. Hier soll in allen Phasen des Unterrichts der „*Vorrang des Verstehens*“ (Köhnlein, 1996, S. 62) gelten, in dem sich die fundierende, eröffnende, erschließende, erkenntnisleitende sowie unterrichtsgestaltende Funktion eines genetisch-exemplarischen Sachunterrichts vollzieht. Dies schließt an die auch von Kahlert (2001, 2016a) angeführte zentrale Zieldimension des Sachunterrichts an, einen Beitrag zum Verstehen der Welt zu leisten. Gleichwohl muss der hohe Anspruch, der mit dem großen Wort ‚*Weltverstehen*‘ transportiert wird kritisch hinterfragt werden; so etwa dahingehend in welchem (oder ob überhaupt in einem) Verhältnis Sache, als Ausgangspunkt, und Welt, als Zielmarke, stehen, oder inwiefern nicht auch ein umgekehrter Weg, also Aspekte des Weltverstehens als Ganzheit zum Verständnis der Sache im Speziellen führen können (vgl. Rauterberg, 2004, S. 29). Der implizierte Übergang zwischen konkreten Alltagserfahrungen und wissenschaftlichen Erkenntnissen ist in der angenommenen Kontinuität nicht immer sicher. Welt und Sache können neben einer erfahrbaren Gegenständlichkeit auch als Ordnungssysteme gefasst werden. Damit beschäftigt sich der Sachunterricht im Wesentlichen mit gesellschaftlich-kulturell oder im Diskurs einer Wissenschaft geformten „*Interpretationen von Sache in der Welt und Sachverhalten in der Welt*“ (ebd., S. 30).

Eine weitere, alternative Perspektive, die nach dem Bildungsmoment des Sachunterrichts zwischen Kind und Sache fragt, findet sich in Denkmodellen angelehnt an die Themenzentrierte Interaktion, da hier expliziter das ‚Wir‘, als Rückbindung in sozialen Beziehungen, zwischen Kind und Sache tritt. Hiermit wird ein Bezugspunkt für didaktisches Planungshandeln eingeführt, wie er auch im Entwurf der integrativen Didaktik bei Stein & Stein (2014) für einen Unterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung aufgegriffen wird. Für den Sachunterricht konstruiert Schreier (1994, S. 40-46) das Dreieck aus dem „*Ich*“, als individuellem Anspruch auf Selbstverwirklichung, dem „*Wir*“, als gesellschaftlichen Ansprüchen in der Gemeinschaft, und dem „*Es*“ als disziplinären Ansprüchen der Bezugsfächer. Somit gilt es eine Balance zwischen diesen drei Aspekten in Bestimmung des Anspruchshorizontes des Sachunterrichts zu finden, sollen nicht problematische Einseitigkeiten auftreten, etwa eine Überbetonung der Wissenschaftlichkeit, bei Fokussierung auf der Seite des „*Es*“, oder einer inhaltlichen Beliebigkeit bzw. Trivialisierung des Unterrichts, wenn allein das „*Ich*“ als interessen- und damit kindorientierte Perspektive leitend wird (vgl. Schreier, 1994, S. 180f.). Fixpunkt, in dem die drei Ansprüche zusammenlaufen, ist die „*Verbesserung der Qualität der Erfahrungen*“ (ebd., S. 183), womit gemeint sein kann, dass bezüglich des „*Ichs*“ es darum geht, individuelle Interessen anzuregen. Das „*Wir*“ kann der sichere Aushandlungsrahmen in einer Lerngemeinschaft sein, und das „*Es*“ impliziert die „*handelnde Auseinandersetzung mit der Objektwelt und ihren Rätseln*“ (ebd., 183f.). Demnach spannt sich auch hier der Bogen zu Zielsetzungen des Sachunterrichts wie sie etwa im Perspektivrahmen (vgl. GDSU, 2013) beschrieben werden, jedoch mit einem verstärkten Fokus auf den sozialen Raum, in dem sich schulisches und damit auch sachunterrichtliches Lernen vollzieht.

„Denn die Fragen nach den Sachen sind im menschlichen Aufwachsen mit den Fragen nach dem Sinn von Ich und Mitwelt verflochten. Deshalb ist ein elementarer Sachunterricht [...] stets auch eine Art ‚Sinn‘unterricht über die Sachen und den Stellenwert von Sachen im Lebensvollzug der Menschen.“ (Bäuml-Roßnagl, 2004, S. 43)

Damit wird die Sachgenese mit der Personengenese gekoppelt und auf die Formel gebracht „*Ich und die Anderen lernen an und mit den Sachen*“ (ebd., S. 44), womit wie bei Schreier (1994) vor einer Einseitigkeit konzeptioneller Ausrichtungen des Sachunterrichts gewarnt wird. So soll die gemeinsam geteilte Sachbegegnung als soziale Lernform, die sowohl als Methode wie auch als Ziel

des Sachunterrichts gelten kann, Lernen befördern und zum Verstehensprozess beitragen. *„Lernen als soziale Erfahrung legt bei den Kindern das Verständnis für die Intersubjektivität als Grundmodus menschlicher Existenz zugrunde.“* (Bäumli-Roßnagl, 2004, S. 47) Die Dynamik des Dreiecks von „Ich“, „Wir“ und „Sache“ kann als bedeutsames Moment der Umwelterschließung gelten.

In der dynamischen und interdependenten Verbindung von Kind, Sache und Welt kann mit Blick auf die besonderen Ausgangslagen der Kinder mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sowohl Chance wie auch Risiko sachunterrichtlichen Lernens liegen. So können sich hier spezifische soziale Lernchancen im gemeinsamen Welterkunden und -verstehen ergeben. Doch gleichzeitig kann das erschwerte In-Beziehung-Treten zu Anderen als ein Merkmal dieses Förderschwerpunktes (vgl. KMK, 2000), die gemeinschaftliche Erschließung der Sachen behindern und somit eine Barriere für das Lernen bedeuten. Hier rückt somit das Primat der Erziehung, wie es für Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung postuliert wird (vgl. Hußlein, 1993; Müller & Stein, 2013; Stein & Stein, 2014), in den Blick und damit die Frage nach dem Erziehungsanspruch des Sachunterrichts.

2.1.3 Erziehungsanspruch des Sachunterrichts

Den Erziehungsanspruch des Sachunterrichts fasst Duncker (2004) in vier Aspekten zusammen, aus denen der integrative Zusammenhang von Unterricht und Erziehung angelehnt an Herbart hervorgeht. Duncker (1992, S. 67-70) folgt den schultheoretischen Grundprämissen, dass erstens ein erziehender Unterricht überhaupt möglich und zweitens, dass Schule nur in Teilen eine gesellschaftliche Funktion ist und damit partiell auch eine originär pädagogische Funktion, im Wechselspiel von Individuierung und Enkulturation, erfüllen kann und muss. Die vier Dimensionen dieses Bedingungs-zusammenhangs von Erziehung und Sachunterricht, die sich hieraus ergeben, sind:

- *„Die Entfaltung von Interesse und die Bewältigung von Aufgaben“* (Duncker, 2004, S. 31)
- *„Der Aufbau der Anschauung und Orientierungsfähigkeit“* (ebd., S. 33)
- *„Die Kultivierung des Urteilsvermögens und der Vernunft“* (ebd., 36)
- *„Die Erziehung zur Handlungsfähigkeit und das Problem der Öffnung der Schule“* (ebd.,37)

In der Ausformulierung dieser Dimensionen fällt die teils deutliche inhaltliche Schnittmenge zu Bildungszielen des Sachunterrichts auf. Es kann von einer Untrennbarkeit des Bildungs- und Erziehungsauftrages des Sachunterrichts (vgl. Köhnlein, 2012, S. 244) ausgegangen werden, wie dies auch für den Unterricht in der Grundschule (vgl. KMK, 2015; Matthes, 2011) generell gelten kann. Dies erschwert jedoch die differenzierte Abgrenzung zwischen Bildungs- und Erziehungsanspruch unter fachdidaktischer Perspektive bzw. konvergieren Bildungs- und Erziehungsziel stark. Allerdings können die genannten Aspekte unter der Perspektive des Erziehungsanspruches eine über den reinen Bildungswert hinausgehende Ausrichtung erfahren. So meint die Entfaltung von Interessen nicht nur das Interessant-Machen der Lerngegenstände, sondern eben auch die Erweiterung des *„Horizont[s] subjektiver Lebenserfahrungen“* (Duncker, 2004, S. 32), worin die Auseinandersetzung mit Aufgaben nicht als singuläre Bearbeitung von Lernaufgaben, sondern weitergefasst als Bewältigung von *„Lebensaufgaben“* (ebd., S. 33) verstanden werden kann, die wiederum dem bildungstheoretischen Moment des Sachunterrichts entsprechend eine Nähe zu den epochaltypischen Schlüsselproblemen im Klafki'schen Sinne haben (vgl. Klafki, 1992). In dieser

weitergefassten Bedeutungszuschreibung meint der Aufbau von Anschauung, „*mehr Einsicht in die übergreifenden Zusammenhänge sozialer Ordnung*“ (Duncker, 2004, S. 34) zu schaffen, indem ein Beitrag zum Aufbau von Weltbildern als äußerem und innerem Zugang zur Welt geleistet wird. Die Entwicklung der Urteilskraft in Kopplung mit Gegenständen der sozialen, natürlichen und technischen Umwelt soll helfen Moralität des Handelns zu entwickeln. Diese wiederum kann engverbunden gedacht werden mit der Erziehung zu Handlungsfähigkeit generell, bei welcher der Sachunterricht den Raum für ein sich im Theorie-Praxis-Diskurs vollziehendes Probehandeln bieten kann. Allerdings weist Duncker auch daraufhin, dass diese Aspekte nicht immer in Gänze in der schulischen Praxis einlösbar seien.

„Es gibt viele behindernde Faktoren, die nicht nur im Sachunterricht, sondern in der Grundschule insgesamt die Erziehungsarbeit erschweren. Dies rechtfertigt jedoch nicht, den Sachunterricht nur auf die Vermittlung von Wissen und Informationen zu begrenzen.“ (Duncker, 1992, S. 80)

Dies gilt umso mehr in Kontexten besonders erschwerter Erziehungssituationen (vgl. Müller & Stein, 2015; Willmann, 2010b), wie diese für sonderpädagogische Handlungsfelder anzunehmen sind. Demnach bleibt für die Untersuchung auch nach dem Verhältnis von Erziehung und Unterricht zu fragen, da dieses eine wesentliche Determinante im Spannungsfeld sachunterrichtlichen Lernens sowohl in Förderschulen wie auch dem Gemeinsamen Unterricht sein kann.

Es ergibt sich eine enge Wechselwirkung zwischen Erziehung und Bildung im Sachunterricht, indem Werte, Normen und transpersonale Sinnzusammenhänge erfahren und reflektiert und somit der Anbahnung von produktiven Haltung gegenüber Lernen und Wissenserwerb Vor-schub leisten können. Neben der Genese der Persönlichkeit und der Ausprägung des Selbstbildes erfolgt der Aufbau von Wissen eingebunden in Struktur und Orientierung bietende Verfahrensweisen. (vgl. Köhnlein, 2012, S. 244) Wissenserwerb oder Aneignung instrumenteller Kenntnisse, Fertigkeiten oder Fähigkeiten sind demnach nicht gleichzusetzen mit Bildung, sondern in die emanzipatorischen und somit auch originär erzieherischen Zielsetzungen und Inhalte der Allgemeinbildung integriert und so intentional determiniert (vgl. Klafki, 2007, S. 73f.).

2.1.4 Perspektivrahmen der GDSU als zentrale Bildungskonzeption

Als aktuell zentrale Bildungskonzeption, in der der Bildungsanspruch des Sachunterrichts formuliert und im Rahmen umfassender Kompetenzbeschreibungen operationalisiert wird, muss das Modell des Perspektivrahmens der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) gelten. Dieser konturiert als didaktisch-methodischer Orientierungsrahmen sowohl für den fachdidaktischen Diskurs wie auch die Schulpraxis ein weitgehend konsensuell geteiltes Fach- bzw. Bildungsverständnis. Entsprechend stellt dieser ebenso eine relevante Referenzfolie für die eigene Untersuchung dar.

Innerhalb des Perspektivrahmens können einerseits die fünf Perspektiven, aus denen sich perspektivbezogene Konzepte und Themen für den Sachunterricht ableiten lassen, und andererseits die verschiedenen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen als „*zentrale Fähigkeiten zur bildungswirksamen Erschließung der Lebenswelt*“ (GDSU, 2013, S. 13) unterschieden werden. Ein wesentlicher Anspruch des Perspektivrahmens liegt darin, deklarative und prozedurale Kompetenzanteile, also Inhalt und Methode, miteinander bildungswirksam zu verknüpfen (vgl. Hartinger

& Lange, 2014b, S. 14). In dieser Verknüpfung realisiert sich die „*doppelte Anschlussaufgabe des Sachunterrichts*“ (GDSU, 2013, S. 10), indem fachwissenschaftlich Inhalte und Methoden mit den kindlichen Interessen, Erfahrungen und Zugangsweisen zusammengebracht werden sollen. Der Perspektivrahmen ist mit seiner umfangreichen Auflistung grundlegender Kompetenzen für alle Schülerinnen und Schüler nicht als fixes Curriculum zu verstehen, welches es vollständig zu erfüllen gilt, sondern es bedarf bezogen auf die konkrete Lerngruppe und die spezifischen schulischen Bedingungen eines bewussten Auswahlprozesses der als besonders bedeutsam erachteten Themenbereiche, Fragestellungen und Schwerpunkte (vgl. Hartinger & Giest, 2015, S. 259). Die Perspektiven und damit verbundene Konzepte bzw. Themenbereiche sind demnach:

- die sozialwissenschaftliche Perspektive (Politik – Wirtschaft – Soziales)
 - die naturwissenschaftliche Perspektive (belebte und unbelebte Natur)
 - die geographische Perspektive (Räume – Naturgrundlagen – Lebenssituation)
 - die historische Perspektive (Zeit – Wandel)
 - sowie die technische Perspektive (Technik – Arbeit)
- (vgl. GDSU, 2013, S. 13)

Diese Perspektiven sollen sowohl bildungswirksame und damit relevante Umwelterfahrungen von Kindern berücksichtigen als auch hinreichend trennscharf für eine differenzierte Beschreibung inhaltlicher und methodischer Kompetenzentwicklung sein und somit Anschlussmöglichkeiten an die fachsystematischen Lernangebote der weiterführenden Schulen bieten (ebd., S. 14). Diese werden durch perspektivvernetzende Themenbereiche und Fragestellungen, zu denen etwa Mobilität, Gesundheit, nachhaltige Entwicklung oder Medien zählen, ergänzt. Gerade komplexere Fragestellungen erfordern eine solch vernetzte Bearbeitung, bei der umgekehrt die Aufschlüsselung differenzierter lebensweltlicher Probleme unter Berücksichtigung der perspektivenbezogenen Kompetenzen diese unterrichtlich fassbarer machen kann (vgl. Hartinger, 2013, S. 29). Die Vernetzung der Perspektiven, im Sinne des Prinzips der Vielperspektivität (vgl. Kap. 2.3.1), stellt sich damit „*nicht als additives Moment, sondern als konstitutives Merkmal des Sachunterrichts*“ (Hartinger & Giest, 2015, S. 259) dar. So treten zu diesen Themenbereichen die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen in komplementärer Beziehung hinzu, wobei diese wiederum in perspektivübergreifende und perspektivbezogene unterschieden werden können (vgl. GDSU, 2013, S. 13). Gerade die Fortentwicklung des Perspektivrahmens erhebt dabei den Anspruch den Gedanken der Kompetenzorientierung sowie die damit verbundene Berücksichtigung der Verfahren als gleichrangig zu den inhaltsbezogenen Perspektiven verstärkt und konsistenter einzulösen. Damit geht der Wunsch einher, durch die ausformulierten beispielhaften Lernsituationen konkretere Orientierungen für die Unterrichtsgestaltung geben zu können. (vgl. Hartinger & Giest, 2015, S. 260f.) Dies ist mit der „*Hoffnung verbunden, dass die Ziele und Aufgaben des Sachunterrichts noch klarer erkennbar werden und sein inhaltliches und methodisches Profil weiter geschärft wird.*“ (ebd., S. 262)

Die Systematik des Perspektivrahmens, die in spezifischer Weise auch Eingang in die Kernlehrpläne der einzelnen Bundesländer gefunden hat (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008), bildet eine zentrale Analysefolie für die Bestimmung von relevanten Inhalts- und Themenbereichen entlang der fünf Fachperspektiven sowie den damit verbundenen inhalts- und prozessbezogenen Kompetenzerwartungen. So kann herausgearbeitet werden, inwiefern ggf. einzelne Perspektive prioritär erscheinen bzw. wie diese grundsätzlich mit Inhalt seitens der befragten Lehrkräfte gefüllt werden.

Auch ist in der Analyse zu beachten, ob in der thematisch-inhaltlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts einerseits die Idee der Vielperspektivität bzw. Perspektivenvernetzung für die Lehrkraft bedeutsam wird, wie auch andererseits zu untersucht wird, ob im Sinne der „doppelten Anschlussaufgabe“ Inhalte und Themen in Verbindung von Fachperspektive und Kindorientierung bestimmt werden. Im Kontext der formulierten Kompetenzerwartungen muss es dabei im Vergleich der beiden Beschulungssettings ebenso von Interesse sein, inwiefern die Lehrkräfte diese für ihre Schülerinnen und Schüler als erreichbar und damit realistisch ansehen oder nicht. Dies muss ebenso für die Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen gelten. Entsprechend wird untersucht, welche fachspezifischen Methoden und Arbeitsformen zum Einsatz kommen und inwiefern diese mit den im Perspektivrahmen bestimmten Zielsetzungen und Perspektivbezügen verknüpft werden.

Trotz der breiten Rezeption des Perspektivrahmens in Ausbildung, Schulpraxis und wissenschaftlichem Diskurs, wird auch Kritik an der darin entworfenen Fachkonzeption geäußert. So formulieren Pech und Rauterberg (2013, S. 16) drei wesentliche Problempunkte⁵ hinsichtlich der „zentrale[n] Systematik der fünf Perspektiven“. So reproduzierten diese im wesentlichen klassische Bezugsfächer und klammerten nicht „tradierte“ Perspektiven, etwa eine ökonomische, juristische, medizinische oder informatorische aus. Die Anlehnung an eine wissenschaftsorientierte Struktur des Sachunterrichts entlang der Bezugsfächer erschwere damit die Integration nicht-disziplinärer Bereiche etwa interkultureller, ästhetischer, medialer oder philosophischer Dimensionen des Sachlernens. Und schließlich würde der Sachunterricht durch die Perspektiven weiterhin dem „Primat wissenschaftlichen Wissens“ folgen und daher zu wenig dem Anspruch einer Lebensweltorientierung genügen. Dies kann mit Blick auf die perspektivenbezogenen Denk-, Arbeit- und Handlungsweisen um die Frage ergänzt werden, inwiefern dieses tatsächlich zentral einer Perspektive zugeordnet werden können, oder ob nicht etwa Urteilen ebenso für technisches Lernen (vgl. etwa Graube, 2013, S. 35) bedeutsam scheint wie Untersuchen für soziale Phänomene (vgl. etwa Reeken, 2007b, S. 57f.) als Zugangsweise hohe Relevanz besitzen kann.

Wenn auch mit der Überarbeitung des Perspektivrahmens (vgl. GDSU, 2013) sowohl der fachliche Integrationsgedanke durch Perspektivvernetzung bzw. perspektivübergreifende Themenbereich wie auch die stärkere Verfahrensorientierung durch die gleichwertige Ausdifferenzierung der Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen ein Teil der vorgebrachten Kritik inzwischen zu relativieren ist, so bleibt es doch dabei, dass der Sachunterricht hier weiterhin von der Sache aus gedacht wird, sodass die kindlichen Zugangsweisen sowie lebensweltlichen Besonderheiten auf dieser Ebene nicht im Fokus der Betrachtung stehen. Natürlich kann man einwenden, dass ein fachlicher Orientierungsrahmen, der immer ein gewisses Maß an Allgemeingültigkeit beanspruchen will und muss, ohne eine Ableitung grundlegender Bildungsinhalte und Kompetenzanforderungen schwer denkbar wäre, und somit kaum in sinnvoller Weise die individuell-lebensweltliche Komponente auf Seiten der Kinder abbilden kann. Dennoch gilt es diese bei der Bestimmung des Bildungsanspruches und der Zielsetzungen des Sachunterrichts stets mitzubedenken. „Sachunterricht, der

5 Aus dieser Kritik heraus entwerfen Pech und Rauterberg (2009, 2013) mit dem „Bildungsrahmen Sachlernen“ eine alternative Konzeption. Zentraler Ausgangspunkt dieses Entwurfs sind dabei die unterschiedlichen Umgangsweisen mit der Welt, sodass die wesentliche Differenzlinie zwischen Wissenschaft und Kind nicht in der Form eines Wissens über die Welt, sondern in den Umgangsweisen bzw. Methoden, wie dieses Wissen generiert wird, gesehen wird (vgl. Pech & Rauterberg, 2009, S. 95).

die lebensweltlich induzierten Alltagsvorstellung der Kinder zu wenig oder gar nicht beachtet, läuft Gefahr, an den Vorstellungen der Kinder vorbei zu unterrichten.“ (Kahlert, 2004b, S. 35) So gilt es erneut die geforderte „*doppelte Anschlussaufgabe*“ (GDSU, 2013, S. 10) des Sachunterrichts kritisch in den Blick zu nehmen, da Giest (2011, S. 11f.) darin zu folgen ist, dass der Schwerpunkt der fachdidaktischen Diskussion häufiger auf Seiten der Sachen, den Inhalten des Lernens lag und damit unter der Perspektive von Wissenschaftsorientierung der Blick auf die Anschlussfähigkeit an die Logiken der Bezugsfächer im Sekundarbereich gerichtet wurde. Hier plädiert er daher gerade in der Frage eines inklusiven Sachunterrichts in heterogenen Lerngruppen für eine stärkere Kindorientierung. Wie diese Verhältnisbestimmung von Kind- und Sachorientierung sowie Ziel-, Inhalts- und Methodenebene innerhalb planungstheoretischer Ansätze Berücksichtigung findet, soll Gegenstand der nachfolgenden Betrachtungen sein.

2.1.5 Planungstheoretischer Rahmen für den Sachunterricht

Da das zentrale Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in der Exploration bestehender Sachunterrichtspraxis sowie darin wirksamer Einflussfaktoren auf Seiten der Lehrkräfte, des schulischen Kontextes sowie der Schülerinnen und Schüler im Vergleich der beiden Beschulungssettings Gemeinsamer Unterricht und Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegt, wurde bereits einleitend (vgl. Kap. 1.3) auf das Angebots-Nutzungs-Modell von Helmke (2010, S. 72) als Referenzrahmen zur Systematisierung des eigenen Forschungsanliegens Bezug genommen. Hierbei handelt es sich jedoch um ein allgemeines Modell zur Beschreibung unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse, sodass es gemäß der fachdidaktischen Verortung der Untersuchung einer Spezifizierung für den Sachunterricht im Sinne eines modifizierten planungstheoretischen Rahmens bedarf, aus dem mögliche Einflussfaktoren abgeleitet bzw. in den diese eingeordnet werden können. Es benötigt hier einer (fach-)didaktischen Erweiterung des Modells (vgl. etwa Arnold, 2009a, S. 40f.).

Der Fokus des eigenen Erkenntnisinteresses liegt hierbei nicht auf dem Planungs Handeln der Lehrkräfte selbst, sondern dessen Ergebnissen in Form der realisierten sachunterrichtlichen Angebotsstruktur, jedoch müssen handlungsleitende Motive und didaktische Orientierungen wie auch spezifische Rahmenbedingungen, die zu diesen Planungsentscheidungen geführt haben, bezüglich der realisierten Angebotsstruktur relevant erscheinen. Somit kann ein solcher planungstheoretischer Rahmen unter sachunterrichts didaktischer Perspektive wichtige Hinweise liefern, welche Aspekte in diesem Entscheidungsprozess von Bedeutung sein können, sodass diese helfen, dezidiert im Kontext der eigenen Untersuchung nach diesen zu fragen bzw. das erhobene qualitative Datenmaterial aus den Experteninterviews orientiert daran zu strukturieren. Im Folgenden soll nach solchen sachunterrichtlicher Planungs determinanten gesucht werden, um ergänzende Einflussfaktoren für das zugrundeliegende Rahmenmodell zur Beschreibung der Unterrichtsprozessesstruktur zu gewinnen.

Es lässt sich bereits an dieser Stelle konstatieren, dass nur wenig empirisch belastbares Wissen über das Planungs Handeln von Lehrkräften im Sachunterricht vorliegt (vgl. Gläser & Sothmann, 2013, S. 153; Tänzer & Lauterbach, 2010a, S. 8f.; auch Kap. 2.2.3.4), sodass ein planungstheoretischer Rahmen primär als heuristisches Modell zur Beschreibung der damit verbundenen sachunterrichtlichen Entscheidungsprozess zu verstehen ist. Gleichzeitig kann in eine Abstinenz theoretisch-systematischer Auseinandersetzungen und konzeptioneller Entwürfe zur Unterrichtsplanung innerhalb des sachunterrichtlichen Fachdiskurses festgestellt werden, sodass Tänzer und Lauterbach (2010a, S. 9f.) dies als eher randständige Thematik einschätzen. Im Fachdiskurs werden mehrheitlich Planungsvorschläge zu Einzelaspekten, worunter sowohl spezifische Lernprinzipien, Organi-

sationsformen und Methoden (vgl. Kap. 2.3.7) wie auch konkrete Inhalte und Themen (vgl. z. B. Gläser, Jäkel & Weidmann, 2008; Kaiser & Pech, 2008b; Tänzer & Lauterbach, 2012) angeführt werden, unterbreitet. Ein Überblick zu unterschiedlichen Planungsansätzen und Bedingungsfaktoren unterrichtlicher Planung aus einer stärker theoretisch-systematischen Perspektive findet sich im Herausgeberband von Tänzer und Lauterbach (2010b), der einerseits Ausführungen zu Teilaspekten des Planungshandelns enthält sowie einzelne Planungsansätze vorstellt, aber auch den Versuch unternimmt einen planungstheoretischen Rahmen (vgl. Lauterbach & Tänzer, 2010; Tänzer, 2010a) zu entwickeln, der in späteren Publikationen noch weiter ausdifferenziert wird (vgl. Tänzer, 2013; Tänzer & Lauterbach, 2012).

In den aktuellen Planungsmodellen in der Didaktik des Sachunterrichts findet sich die grundsätzliche allgemeindidaktische Streitfrage reaktualisiert, inwiefern Unterrichtsplanung einem „*Primat der Inhalte*“ folgen sollte oder von der These der „*Interdependenz*“ von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien auszugehen ist (vgl. Peterßen, 2000, S. 23f.). Mehrheitlich lassen sich Planungstheorien bzw. -modell für den Sachunterricht bestimmen, die in der Traditionslinie bildungstheoretischer bzw. kritisch-konstruktiver Didaktik nach Klafki (1997, 2007a) verwurzelt sind, wie die Entwürfe von Lauterbach und Tänzer (2010), Kaiser (2013b), Köhnlein (2010, 2012), Kahlert (2009, 2016a) oder Schönknecht (2011) und daher den Ausgangspunkt planerischer Tätigkeit in der Sache sehen. Demgegenüber lassen sich einzelne Ansätze, wie der von Hempel (2008) für offenen Sachunterricht, hiervon unterscheiden, die eine Nähe zum Berliner-Modell einer lerntheoretischen Didaktik (Heimann et al., 1976; Schulz, 1997) aufweisen und daher stärker von der Interdependenz von Intention, Inhalt, Medium und Methode ausgehen. Ergänzend hierzu müssen Planungsansätze bzw. -modell für inklusiven Sachunterricht (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Kahlert, 2016a; Kahlert & Heimlich, 2012; Kaiser & Seitz, 2017; Rank & Scholz, 2017; Seitz, 2008c) gesehen werden, die in ihrer grundsätzlichen Verortung zwar ebenfalls Bezüge zur bildungstheoretisch bzw. kritisch-konstruktiven Didaktik nach Klafki besitzen, jedoch durch den Fokus auf die Vielfalt der Kinder bzw. deren unterschiedliche Lernvoraussetzungen nicht die Sache, sondern die Perspektiven der Kindern stärker in den Fokus planerischen Handelns stellen. Nachgehend sollen diese unterschiedlichen Positionierungen näher herausgearbeitet und in ihrer Bedeutung für die eigene Untersuchung bestimmt werden.

Ausgangspunkt einer bildungstheoretisch fundierten Unterrichtsplanung im Sinne kritisch-konstruktiver Didaktik ist ein Verständnis von Unterricht als wechselseitigem Interaktionsprozess von Lehren und Lernen mit den übergeordneten Zielen der Entwicklung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit sowie Solidaritätsfähigkeit, woraus sich das Primat der Zielentscheidungen ableitet (vgl. Klafki, 2007, S. 256-259). Aus diesen Grundprämissen werden insgesamt sieben Problemfelder bzw. Fragedimensionen als Perspektivenschema zur Unterrichtsplanung (vgl. ebd., S. 272) abgeleitet und konkretisiert. Unter Berücksichtigung der Ausgangsbedingungen auf Seiten der Lernenden, der Lehrkraft, unterrichtsrelevanter, institutioneller Bedingungen sowie möglicher Störungen, erfolgt die Begründung der Ziele in ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie ihrer Exemplarität. Nachfolgend findet die thematische Strukturierung des Unterrichts statt. An diesen Planungsschritt knüpft die Frage nach der Zugänglichkeit und Darstellbarkeit an, bevor abschließend die konkrete Lern-Lernprozessesstruktur, also die methodische Strukturierung des Unterrichts geplant wird. (vgl. ebd.)

Diese Grundstruktur findet sich etwa in den Leitfragen im Modell zur vielperspektivischen Unterrichtsplanung von Tänzer, Schomaker und Heran-Dörr (2014, S. 179f.) wieder, wenn neben den Ausgangsbedingungen der Lehrkraft (vgl. Tänzer, 2010a) und den Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. hierzu Fischer, 2010), in einem linearen Prozess

zunächst die Ziele (vgl. Blumberg, 2010) festgelegt und das Thema (vgl. Heran-Dörr, 2010) entworfen wird, bevor methodische Entscheidungen (vgl. Lauterbach, 2010) getroffen werde. Entsprechend ergeben sich sowohl wesentliche Anknüpfungspunkte an das Prozessmodell von Helmke (2010), wie auch deutlich wird, dass es notwendig ist diese verschiedenen Einflussfaktoren wie auch Entscheidungsmomente für die Erhebung zu berücksichtigen. Besonders dem Wissen um bzw. die Berücksichtigung von Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte wird hohe Relevanz beigemessen, da so Unterrichtsplanung systemisch gedacht werden kann, was zu einem Zuwachs des Planungshandeln in qualitativer wie auch quantitativer Hinsicht führen und damit Verkürzungen und Zufälligkeiten in der Gestaltung des Sachunterrichts vorbeugen soll (vgl. Lauterbach & Tänzer, 2010, S. 27).

Erkennbar wird der Planungsprozess als multifaktorielles und interdependentes Geschehen mit verschiedenen Entscheidungsebenen. Innerhalb der eigenen Erhebung wird nach den jeweiligen Lernzielen, Themen, Methoden, Lernaufgaben und der Gesamtdramaturgie des Sachunterrichts in der Praxis gefragt. Da diese Entscheidungen das Ergebnis eines von verschiedenen Faktoren abhängigen Auswahlprozesses darstellen, sind die damit verbundenen Auswahlmotive im Kontext des eigenen Vorhabens dezidiert in den Blick zu nehmen. So rücken für die eigene Untersuchung vor allem die Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte in den Fokus des Interesses, wie sie in dem von Tänzer (2010a) entwickelten Bedingungsmodell (vgl. Abbildung 2) beschrieben werden.

Neben den für die Planung und Durchführung von Sachunterricht ohnehin wesentlichen Aspekte des fachdidaktischen und fachlichen Wissens und Könnens, dürften insbesondere die Komponenten der Subjektiven Theorien, der Fähigkeit zur Klassenführung, des diagnostischen Wissens und Könnens wie auch unterrichtsrelevanter Werte, Ziele und Orientierungen eine spezifische Rolle für die jeweils realisierte Unterrichtspraxis in den verschiedenen Beschulungssettings spielen. Diese Werthaltungen bzw. Einstellungen als Prämissen des Planungshandelns zu reflektieren, stellt insbesondere in den Planungsansätzen von Carle (2008, S. 47) und Kaiser (2013b, S. 295) einen zentralen, der Entscheidung über Inhalte und Ziele vorgelagerten Schritt dar. Dies betont die Bedeutung impliziter Orientierungen, Einstellungen und Haltungen auf Seiten der Lehrkräfte für den Planungsprozess (vgl. Kaiser, 2013b, S. 295), sodass diese in der eigenen Untersuchung zu rekonstruieren sind. Erst dann folgen gemäß den beiden Ansätzen weitere Entscheidungen über Organisationsformen, Methoden, notwendige personelle, sächliche, räumliche oder zeitliche Rahmenbedingungen bzw. über Möglichkeiten des differenzierten wie auch gemeinsamen Lernens unter Berücksichtigung der vielfältigen Lernvoraussetzung der Kinder (vgl. Carle, 2008, S. 50). Es ist Anliegen der Untersuchung, eben solche Einflüsse, etwa hinsichtlich handlungsleitender Motive und Orientierung zu rekonstruieren bzw. zu prüfen, inwiefern sich hierbei einerseits Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings aber auch zwischen einzelnen Lehrkräften erkennen lassen. Dies gilt auch unter der Prämisse, dass die Wechselwirkungen der genannten Bedingungsfaktoren bisher in der Didaktik des Sachunterrichts als Forschungsdesiderat angesehen werden müssen (vgl. Tänzer, 2010a, S. 72f.). Demnach ist zu klären inwieweit didaktische Entscheidungen stark subjektiv und in gewisser Weise willkürlich, etwa durch eine starke Orientierung an den Interessen und Neigungen der Lehrkraft, ausgerichtet sind, oder aber diese Kriterien geleitet bzw. orientiert an Vorgaben aus Bildungs- und Lehrplänen erfolgen. Ebenso ist das Maß an Reflexion dieser Einflüsse, z. B. hinsichtlich der Kongruenz von Haltungen, Ziel-

setzungen und Formen der Umsetzung, von hoher Bedeutung (vgl. Carle, 2008; Kaiser, 2013b). Professionelle Entscheidungen bedingen,

„die eigenen themenbezogenen Fähigkeiten und Fertigkeiten, Werte und Überzeugungen zu reflektieren und in ihrer didaktischen Relevanz („Nützlichkeit“) für die Gestaltung eines bildungswirksamen Sachunterrichts zu beurteilen.“ (Tänzer, 2010a, S. 74)

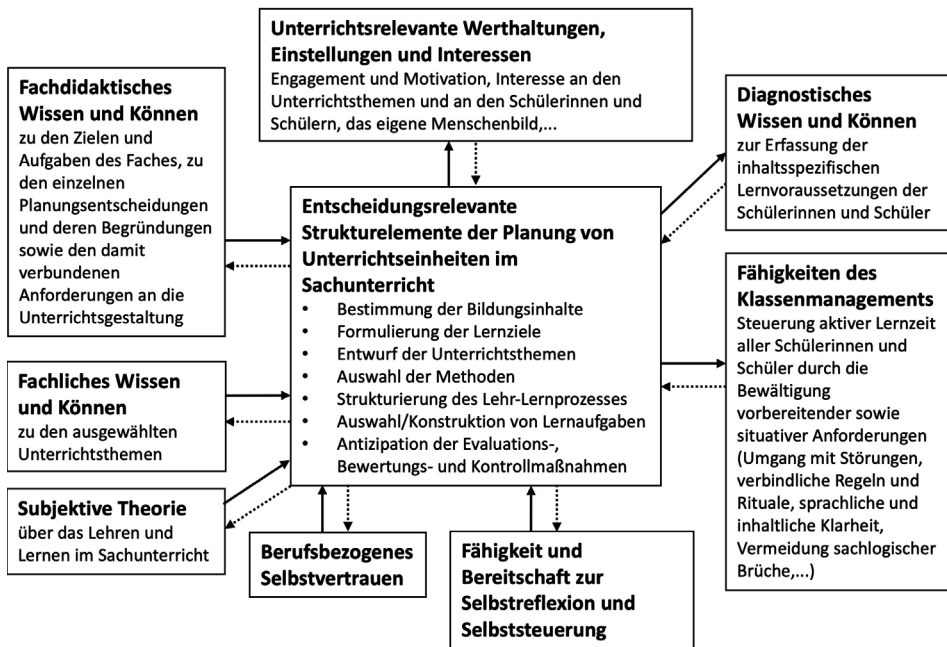


Abb. 2: Planungstheoretischer Rahmen (aus Tänzer & Lauterbach 2012, S. 8; Tänzer 2013, S. 158)

So entspannt sich das Planungshandeln kontextuell entlang der Bezugspunkte Sache, Kind, Lehrkraft und schulischer Bedingungen (vgl. Tänzer & Lauterbach, 2010b). Es findet eine Erweiterung der sachunterrichtlichen Planungstrias statt, wie sie etwa Köhnlein (2012) dahingehend bestimmt, dass „die Planung maßgebliche[n] Aussagen über die Lernenden, die Inhalte als Unterrichtsgegenstände und die Ziele als didaktische Absichten“ beinhalten soll (S. 309). Insgesamt kommt der Frage nach der Bildungsrelevanz einer Sache besondere Bedeutung zu, was sich als „didaktisches Primat der Sache“ (Köhnlein, 2010, S. 165) beschreiben lässt. Dabei muss zwischen dem Bildungsinhalt und dem Unterrichtsthema, welches neben der inhaltlichen auch immer eine intentionale Aussage beinhaltet, unterschieden werden (vgl. Tänzer, 2010b, S. 131). Die Frage, welche Inhalte damit zu Themen des Sachunterrichts werden und wie deren Bildungsgehalt intentional begründet wird, muss in besonderer Weise relevant für das eigenen empirische Vorgehen erscheinen, da somit die inhaltlich-thematische Angebotsstruktur nicht nur über die unterrichteten Themen erfasst, sondern hinsichtlich der damit verbundenen Auswahlmotive zu beschreiben und zu analysieren ist.

Für diesen Aspekt kann auf den Ansatz der didaktischen Netze von Kahlert (2009, 2016a) Bezug genommen werden, gemäß dem Entscheidungen über Inhalt und Ziele des Unterrichts einem „Primat der Didaktik im engeren Sinne“ (Kahlert, 2016a, S. 202) folgend der Auswahl

geeigneter Methoden vorgelagert sein müssen. In der didaktischen Begründung der Inhalte und Themen erfolgt wie auch in anderen sachunterrichtlichen Planungsansätzen (vgl. z. B. Kaiser, 2013b; Köhnlein, 2012; Schönknecht, 2011) eine enge Bezugnahme auf die kritisch-konstruktive Didaktik (vgl. Klafki, 2007), indem es um die Klärung von Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie Exemplarität der Inhalte geht. Somit ergibt sich ein „*Spannungsfeld von Erfahrungs- und Fachbezug*“ (Kahlert, 2009, S. 222), in dem die sachunterrichtliche Planung zwischen den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder und bewährten fachlichen Wissensbeständen vermitteln muss. Die Struktur der didaktischen Netze dient dazu, die für den intendierten Prozess der Kompetenzentwicklung notwendige Verknüpfung von lebensweltlichen und fachlichen Perspektiven zusammenzubringen. Darin wird von einer inhärenten Verschränkung von Inhalt und Methode für die Planung des Sachunterrichts⁶ ausgegangen, auch wenn die Planung im Sinne der didaktischen Netze unter dieser fachdidaktischen Perspektive ihren Ausgangspunkt auf Seiten der Inhalte, also der Sachen des Sachunterrichts, nehmen soll (vgl. ebd., S. 242f.). In aktuellen Publikationen (vgl. Kahlert, 2015a, 2016a; Kahlert & Heimlich, 2012) erfolgt eine Erweiterung des Planungsmodells, indem die fachlichen Perspektiven und die lebensweltlichen Dimensionen um mögliche Entwicklungsbereiche von Kindern ergänzt werden, sodass sich die Planung nun auf drei Reflexionsstufen vollziehen soll. Zentrale Entwicklungsbereiche⁷ betreffen hier sensomotorische, kommunikative, kognitive, soziale und emotionale Aspekte, die es etwa in einem förderdiagnostischen Prozess dezidiert für einzelne Schülerinnen und Schüler zu ermitteln gilt (vgl. Kahlert & Heimlich, 2012, S. 174), wobei dies nicht *„rein sonderpädagogisch“* zu verstehen sei, sondern generell den Auftrag in sich trägt, spezifische Fördermöglichkeiten für alle Kindern bei der Planung des Unterrichts mitzudenken (vgl. Kahlert, 2016a, S. 235).

In Teilen verschieben sich mit Blick auf heterogene bzw. inklusive Lerngruppen Schwerpunktsetzung im Entscheidungsprozess, indem die Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler vorrangig werden. So sieht Hempel (2008) verbunden mit dem Anspruch offenen Unterrichts *„eine optimale Vielfalt von Lernmöglichkeiten für jedes Kind [zu, R. S.] ermöglichen“* (S. 58) eine Analyse der individuellen Lernausgangsbedingungen und Entwicklung als Basis für Planungsentscheidungen. Erst dann findet eine Zielbestimmung sowie die Planung einer angemessenen Lernumgebung statt, bei der nicht nur die *„äußere Seite“* der Methoden als organisatorischem Rahmen, sondern schwerpunktmäßig auch die *„innere Seite“*, als der Frage nach den Lernprozessen der Kinder berücksichtigt werden soll (vgl. Hempel, 2008, S. 58f.) Ausgehend von den Lernvoraussetzungen werden nachfolgende Entscheidungsschritte eher interdependent gedacht (vgl. Heimann et al., 1976). Ähnlich sieht Schönknecht (2011, S. 234ff.) Planungshandeln als zirkulären Prozess in Wechselseitigkeit von Zielen, Inhalten und Lernwegen, geht aber ebenso davon aus, die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Fischer, 2010; Schultheis, 2015) zentraler an den Anfang des Planungsprozesses zu stellen bzw. in einer dialogischen Unterrichtsplanung zu berücksichtigen. Demnach knüpfen diese Überlegungen von Hempel (2008) und Schönknecht (2011) an Vorstellungen zu sachunterrichtlichen Planungsprozessen an, wie diese insbesondere auch für einen stark individualisierten bzw. inklusiven Sachunterricht (vgl. z. B. Gebauer & Simon, 2012b; Pech & Schomaker, 2013; Schomaker, 2013a; Schomaker, 2013b; Seitz, 2008c, 2013) Eingang in den Diskurs finden. So betrifft dies etwa zentral die Vorstellung, dass die Bestimmung der Sache und damit auch eine einhergehende Sachanalyse nicht am Anfang unterrichtlicher Planungen ste-

6 Beispiele für eine sachunterrichtliche Planung mittels didaktischer Netze finden sich etwa bei Heran-Dörr (2010, S. 97); Kahlert (2009, S. 235-257; 2015a, S. 189-192; 2016a, S. 236-256); Kahlert und Heimlich (2012, S. 178-184)

7 Eine stärkere Konkretisierung bzw. Ausdifferenzierung dieser Bereiche in Form einer Entwicklungsmatrix findet sich bei Kahlert (2015a, S. 190f.)

hen kann, sondern dass diese erst in einem ko-konstruktiven Prozess als gemeinsamer Gegenstand zwischen Lehrkraft und Kindern hervorgebracht wird (vgl. Seitz, 2008a; Seitz, 2013). Ähnliche beschreiben Stein und Stein (2014, S. 250-261) in ihrem integrativen Modell aus Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und sozialen Entwicklung den Prozess der didaktischen Gestaltung als gemeinsame Planung und Verständigung über Inhalte, Lernvoraussetzungen, Lernziele, Lernformen und Medien sowie die Unterrichts-Prozess-Struktur.

Als relevante Kernaussagen zum planerischen Handeln im Sachunterricht kann festgehalten werden, dass hier insbesondere die Bestimmung des Verhältnisses von Kind und Sache von entscheidender Bedeutung ist. Folgt unterrichtliche Planung hier einem Primat der Sache⁸, denkt also den Unterricht von den fachlichen Perspektiven bzw. dem Bildungswert der Sache in Transformation dieser zum Unterrichtsgegenstand bzw. -thema hin, oder wird, wie es geöffnete Vorstellung zum Sachunterricht nahelegen, bereits stärker von Beginn an in einer Dualität kindlicher Voraussetzungen, Erfahrungen und Interessen sowie fachlich begründeter Bildungsinhalte die Struktur des Unterrichts entwickelt. Dies lässt sich als wesentliches Spannungsfeld in der Planung des Sachunterrichts ausmachen. Ergänzend tritt die Frage nach der Beziehung von Inhalt und Methode hervor. Ordnet sich die Entscheidung über die organisatorisch-methodische Ausgestaltung gemäß dem Primat der Sache den inhaltlichen Entscheidungen unter, oder sind Inhalt und Methode in einem komplementären und wechselseitigen Verhältnis (vgl. Meyer, 2016, S. 92f.) zu betrachten, indem inhalts- und prozessbezogene Kompetenzen einander gleichgestellt sind? Als dritter Determinante lässt sich dabei, sicherlich im engeren Zusammenhang mit dem Erwerb von Selbst- und Sozialkompetenzen wie auch der lebensweltlichen Dimension, der Aspekt der Förderung bzw. eine Begründung von Inhalten und Methoden über spezifische Entwicklungsbereiche anführen, sodass auch hier nach im Kontext handlungsleitender Motive zu fragen sein wird.

Gemäß dem zuvor formulierten Anliegen für die eigene Untersuchung ein unterrichtliches Rahmenmodell als Referenzpunkt für die zu erfassende Unterrichtspraxis sowie darin wirksame Einflussfaktoren auf die Angebotsstruktur zu bestimmen, erfolgt auf Basis der beschriebenen planungstheoretischen Ansätze eine Modifikation bzw. Spezifikation für den Sachunterricht. Dieses Rahmenmodell (vgl. Abbildung 3) bildet den Ausgangspunkt, um das eigenen Forschungsvorhaben inhaltlich zu systematisieren, sodass sowohl in der Darstellung des forschungsmethodischen Vorgehens (Kap. 4 bis 6) wie auch der daran anschließenden Auswertung, Analyse und Interpretation wiederholt darauf verwiesen wird. Gleichzeitig kann damit der aktuelle Theoriediskurs und Forschungsstand der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2) sowie einer Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3) fokussiert auf die eigenen Forschungsfragen in eine systematisierende Struktur im Übergang von Erkenntnisstand zum eigenen Erkenntnisinteresse überführt werden. Diese Intention aufgreifend soll nachfolgende der aktuelle Forschungsstand unter der Perspektive betrachtet werden, wie sich die Sachunterrichtspraxis bzw. die sachunterrichtlichen Angebotsstruktur in Verbindung mit möglichen Einflussfaktoren hierauf darstellt.

8 Dabei handelt es sich hier um eine sehr grundsätzliche allgemeindidaktische Streitfrage, inwiefern im Sinne einer bildungstheoretischen Ausrichtung Unterrichtsplanung einem „Primat der Inhalte“ folgen sollte oder ob im Verständnis einer lerntheoretischen Didaktik der These der „Interdependenz“ von Zielen, Inhalten, Methoden und Medien zu folgen wäre (vgl. Peterßen, 2000, S. 23f.)

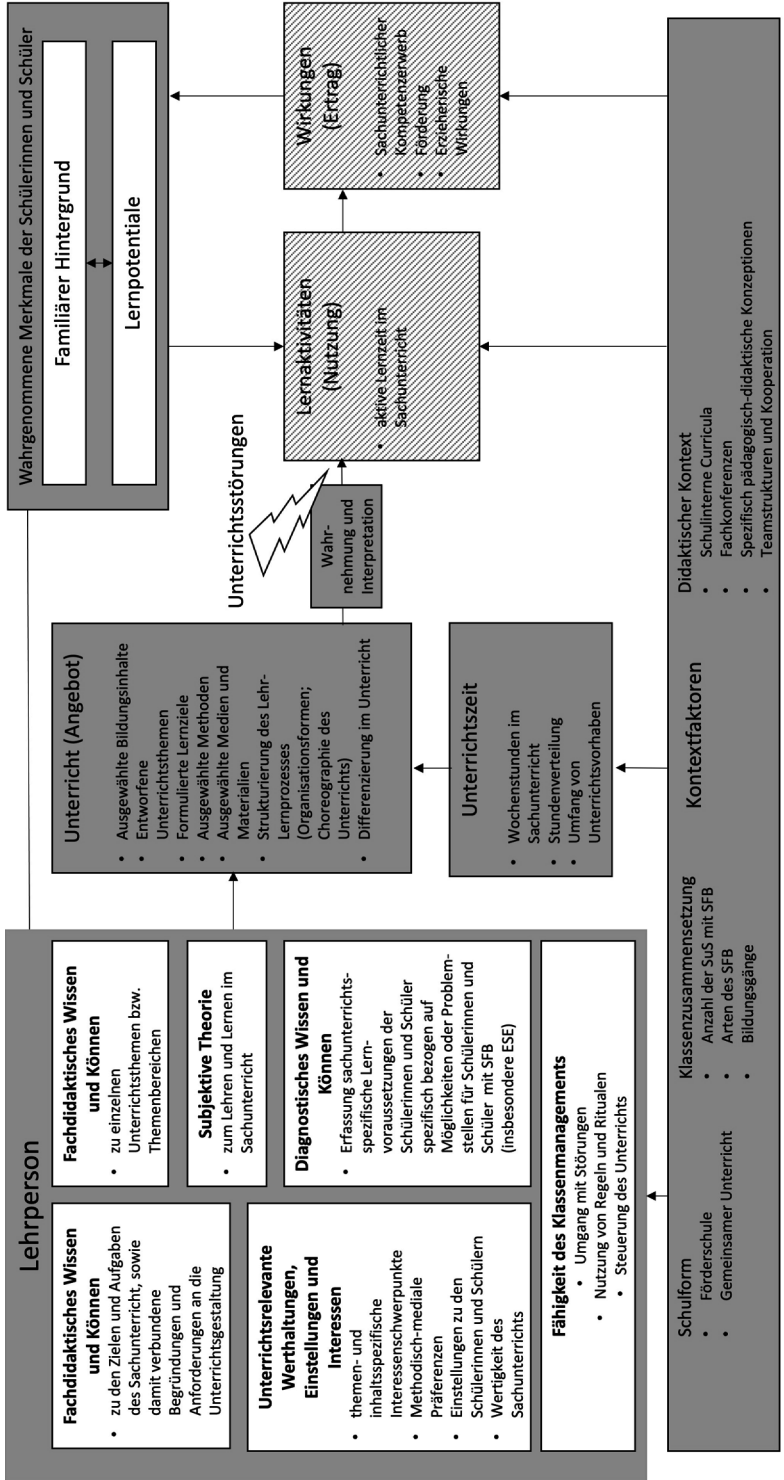


Abb. 3: Sachunterrichtliches Rahmenmodell in Anlehnung an Helmke (2010) und Tänzer (2010a)

2.2 Sachunterrichtsdidaktische Forschung

Da es bei dem Vorhaben darum geht nicht nur einen Ist-Stand zu erheben, sondern auch didaktische Spezifika des Sachunterrichts mit Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung herauszuarbeiten, ist es notwendig, bestehende Erkenntnisse zur didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts der Grundschule darauf zu überprüfen, inwiefern diese Aussagen über die dortige Unterrichtspraxis liefern. Dabei kann das zentrale Anliegen der Didaktik des Sachunterrichts darin bestimmt werden, zu erforschen,

„wie Grundschulunterricht Kinder dabei unterstützen kann,

- sich zuverlässiges Wissen über die soziale, natürliche und technisch gestaltete Umwelt anzueignen,
- sich mit Hilfe dieses Wissens in der modernen Gesellschaft zunehmend selbstständig und verantwortlich zu orientieren,
- in gegenwärtigen und zukünftigen Lebenssituationen kompetent zu urteilen und zu handeln – verständlich in der Sache und verantwortungsvoll in der Wahl von Zielen und Mitteln.“ (Kahlert, 2005, S. 47)

Auch wenn sich die Forschung des Sachunterrichts, bedingt durch die Vielzahl der Bezugsfächer sowie des teils unscharfen Gegenstandsbereichs der Fachdisziplin, als sehr heterogen darstellt, so gibt es doch Versuche die unterschiedlichen Forschungsstränge der Didaktik des Sachunterrichts zu systematisieren. Eine ältere Einteilung, die auch in neueren Forschungsüberblicken zum Sachunterricht aufgegriffen wird (vgl. Hartinger, 2013, 2015), liegt von Einsiedler (1997, 2002) vor. Dieser unterteilt die vorliegenden Untersuchungen in Unterrichtsmethodenforschung/ Visualisierung, Forschung zu Schülervorstellungen und Conceptual Change sowie in Lehrstoff- und Lehrplananalysen (Einsiedler, 2002, S. 17). Diese vereinfachende Kategorisierung spiegelt jedoch nicht ausreichend die große Variationsbreite der verwendeten methodischen Zugriffe, Erhebungsmethoden und Auswertungsverfahren wider (vgl. Hartinger, 2007a, S. 54), zumal es gerade in den letzten Jahren eine erhebliche Zunahme empirischer Forschungsaktivitäten⁹ zur Didaktik des Sachunterrichts gegeben hat (vgl. Einsiedler, 2008, S. 1; Hartinger, 2015, S. 48). Hartinger (2013) ergänzt und modifiziert diese Einteilung daher in seinen neueren Publikationen, sodass er zu insgesamt fünf Forschungssträngen in der Didaktik des Sachunterrichts gelangt.

- „historische Sachunterrichtsforschung
- Lehrstoffanalyse
- Forschung zu Schülervorstellungen und -einstellungen
- Forschung zu Lehrerprofessionalität, -kompetenz und -vorstellungen
- Forschung zu Unterrichtsqualität bzw. -methoden“ (S. 30)

In der Frage nach dem Stand der Forschung zur Unterrichtsqualität im Sachunterricht nimmt Hempel (2011) eine alternative Einteilung vor, indem sie Forschungen zu Inhaltsaspekten, dem sachunterrichtlichen Kompetenzerwerb der Kinder, der Anschlussfähigkeit sachunterrichtlicher Bildung, zur Professionalität des Lehrkräftehandelns sowie Untersuchungen zur „fachbezogenen Einzelaspekten des Lernens (*Stromkreis, Magnetismus, Gesundheit, Geschichte*)“ (ebd., S. 153) unterscheidet. Demnach wird hier die Frage nach Unterrichtsmethoden, die gerade für klassische Interventionsstudien leitend ist, nicht explizit ausgewiesen, sondern einerseits im Bereich des sachunterrichtlichen Kompetenzerwerbs, dann im Sinne von Output-Orientierung,

⁹ Die Breite sachunterrichtlicher Forschung bildet sich dabei in den Jahres- und Forschungsbänden der Gesellschaft der Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) in besonderer Weise ab.

verortet und andererseits gekoppelt an die Bearbeitung der fachbezogenen Einzelaspekte betrachtet. Stärker auf das Erkenntnisinteresse sachunterrichtlicher Forschung bezogen, lässt sich daher auch in Zugänge empirischer, historischer, pädagogisch-systematischer Sachunterrichtsforschung sowie einer unterrichtsdidaktischen Entwicklungsforschung differenzieren (vgl. Götz et al., 2015, S. 21; Kahlert, 2005, S. 48)

Der Perspektive empirischer Sachunterrichtsforschung, dem auch der Beitrag dieser Arbeit zu zurechnen ist, können Fragestellungen zugeordnet werden, deren Erkenntnisinteresse einerseits auf die Bestimmung der Qualität des Sachunterrichts gerichtet sind und andererseits „im Rahmen einer spezialisierten Lehrberufsforschung die Aufklärung des Handlungs- und Orientierungswissens von Lehrkräften im Hinblick auf Planung, Gestaltung und Analyse von Sachunterricht“ (Götz et al., 2015, S. 21) zum Ziel hat.

In der Ableitung sachunterrichtlicher Forschungsperspektiven aus „multivalenten Bezügen“, also fachwissenschaftlichen, psychologischen, schulpädagogische, unterrichtswissenschaftlichen etc., beschreibt Köhnlein (2012, S. 91ff.) verschiedene „[a]llgemeine Forschungs- und Entwicklungsaufgaben“. Zu diesen zählen neben der Klärung disziplinärer Fragen, wie dem grundlegenden Verhältnis von Kind, Lebenswelt, Wissenschaft und Schulfach, oder Untersuchungen zur Lernvoraussetzungen und Interessen der Schülerinnen und Schüler bzw. damit verbundener Unterrichtsarrangements und -konzeptionen in ihrer Wirksamkeit, auch „die Erforschung des Feldes didaktischer und methodischer Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer“ (ebd., S. 93). Demnach kommt der Frage, wie Lehrkräfte ihren Unterricht gestalten und wie sie diesen entlang praktischer Theorien und Handlungskonzepte legitimieren, Bedeutung zu. Dies geht einher mit der Bestimmung pädagogischer Begründungszusammenhänge mit Blick auf die Inhalts- und Zielebene des Sachunterrichts.

Für die dieser Arbeit zugrundeliegende Leitfrage nach der didaktischen Ausgestaltung des Sachunterrichts erscheinen demnach besonders Untersuchungen aus den Bereichen Unterrichtsmethodenforschung und Lehrstoff- und Lehrplananalyse (vgl. Einsiedler, 2002, S. 17) bzw. zu Inhalten und Themen des Sachunterrichts (vgl. Hartinger, 2015, S. 49) relevant, sodass vorliegende Befunde zu diesen beiden Stränge zunächst als erstes im Hinblick auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit gesichtet werden sollen.

2.2.1 Forschung zu Unterrichtsmethoden und -qualität

Das erste Forschungsfeld erweist sich bei näherer Betrachtung als eher wenig ergiebig in Bezug auf den eigenen Erkenntnisgegenstand, da es sich bei einer Vielzahl der vorliegenden Studien (vgl. exemplarisch Beinbrech, 2005; Grygier, Günther, Kircher, Sodian & Thoermer, 2003; Schrenk, 2005; Stern, Hardy & Koerber, 2002; Tenberge, 2005) hauptsächlich um Vergleichsuntersuchungen handelt, bei denen die Effektivität des Unterrichts unter der Vorgabe des Prozess-Produkt-Paradigmas im Mittelpunkt steht. Unterschiedlich gestalteter Unterricht wird hypothesenprüfend auf seine Ergebnisse, etwa Wissenszuwachs, Interesse am Thema oder Sozialindikatoren, hin untersucht (Hartinger, 2015, S. 49). Dabei liegt immer auch eine stark präskriptive Komponente vor, denn „[d]as Kriterium der Wirksamkeit von Unterricht bezieht sich jeweils auf das Erreichen von zuvor formulierte[n] und normativ begründete[n] Zielkriterien.“ (Möller, 2016, S. 47) Es geht aktuell meist um eine multikriteriale Zielerreichung, bei der nicht allein ein kognitiver Wissenszuwachs im Fokus steht, sondern auch etwa affektiv-motivationale Kriterien eine Rolle spielen (vgl. ebd.).

Relevant für die eigene Arbeit und die damit verbundenen Forschungsfragen zur Ausgestaltung der Unterrichtspraxis im Sachunterricht sowie den hierfür leitenden Handlungsmotiven bzw. didaktischen Orientierungen auf Seiten der Lehrkräfte sind daher weniger solche quasi-experimentellen Interventionsstudien. Vielmehr muss das Interesse solchen Untersuchungen gelten, die mittels Befragung von Lehrkräften bzw. in Teilen auch der Schülerinnen und Schüler oder alternativ einer Beobachtung des Unterrichts die Praxis des Sachunterrichts in Schulen erfassen, und Auskunft über die Art und Qualität des Angebotsstruktur sowie möglicher Einflüsse durch die Faktoren Lehrkraft und Kontext auf diese geben können. So sind nachgehend vorhandene Untersuchungen unter dieser Perspektive als Referenzpunkte für die eigene Arbeit zu rezipieren.

In einer nicht-repräsentativen Studie „zu Auffassungen der Lehrer zur Grundkonzeption des modernen Sachunterrichts sowie zur Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts in den Dimensionen Offenheit und Geschlossenheit“ (Giest, 2002, S. 57) wurden Mitte der 1990er Jahre von 43 Lehrkräften und 39 Studierenden im Land Brandenburg mittels Fragebogen entsprechende Orientierungen erhoben sowie in Teilen mit der Schülersicht (n = 60) auf den Sachunterricht trianguliert. Aus der Perspektive der befragten Sachunterrichtslehrkräfte bestimmt sich guter (Sach-)Unterricht vorrangig durch ein selbstbestimmtes Lernen der Kinder sowie einen möglichst vielfältigen Einsatz von Methoden, wohingegen wissenschaftliche Exaktheit der Themenbehandlung, das Abarbeiten des geplanten Lehrstoffes oder immanente Kontrolle bzw. Führung durch die Lehrkraft keine bedeutsame Rolle gemäß der gebildeten Rangreihen einnehmen (vgl. ebd., S. 62). Dabei gaben 49 % an, diese Vorstellungen eines guten Unterrichts auch in ihrer Praxis verwirklichen zu können, 47 % gelang dies gemäß den eigenen Angaben immerhin noch teilweise (vgl. ebd., S. 68). Als positive Einflussfaktoren auf die Qualität des Sachunterrichts werden vor allem die eigene Qualifikation als Lehrkraft, die Ausstattung mit Medien und Materialien aber auch „die soziale Zusammensetzung der Klasse“ (ebd., S. 69) benannt, wohingegen fehlende Zeit, die Klassenstärke ebenso wie die unzureichende Ausstattung der Schule als hemmende Faktoren beschrieben werden. Von besonderem Interesse ist die erhobene Schülersicht zur Frage, wann der Unterricht Spaß mache. Hier stimmten die befragten Schülerinnen und Schüler in besonderem Maß der Aussage zu, dass dies der Fall sei, wenn sie selbst etwas „machen dürfen“ (47 %) oder wenn sie über die Unterrichtsinhalte (mit-)entscheiden können (41 %). Demgegenüber bestimmt die Lehrkraft in der von den Kindern beschriebenen Unterrichtsrealität jedoch häufiger (ja = 29 %; mal ja/ mal nein = 25 %) was diese tun müssen. Mitbestimmung findet somit gemäß den Schüleraussagen erheblich weniger im tatsächlichen Unterricht statt (ja = 5 %; mal ja/ mal nein = 37 % (ebd., S. 72), als dies aus Sicht der Lehrkräfte und der damit verbundenen Bestimmung von gutem Sachunterricht zum Tragen kommt, so dass divergente Wahrnehmungsmuster zwischen Schüler- und Lehrkraftperspektive erkennbar werden. Alternativ könnte dies bedeuten, dass die Schülerinnen und Schüler implizite Steuerungsstrategien durch das Material in vorbereiteten Lernumgebungen nicht als vermeintliche Mitbestimmungsmöglichkeiten erleben, sondern in ihrer Lenkungsfunktion durchschauen.

Damit wird, auch für die eigene Untersuchung, nochmals auf die Notwendigkeit verwiesen, Angaben von Lehrkräften zu ihrer eigenen Unterrichtspraxis mit der gebotenen Vorsicht zu rezipieren und die Erkenntnisgrenzen dieses forschungsmethodischen Vorgehens kritisch zu reflektieren. Hier müssen Lehrkräfte als nicht optimale und damit nur bedingt zuverlässige Quelle für die Beurteilung ihres eigenen Unterrichts gelten (vgl. Helmke, 2010, S. 140f.).

In der Studie von Gläser (2006), die das Problem der Lehrkraftdominanz im Sachunterricht fokussiert, werden explizit Sequenzen aus Unterrichtsgesprächen hinsichtlich ihrer Bedeutung für die Qualität des Unterrichts entlang fachdidaktischer Kriterien analysiert. Demnach folgen geplante Unterrichtsgespräche einem Lehr-Lernskript, durch das die sachunterrichtliche Zielsetzung im Sinne des Bildungswertes der Sache fokussiert wird. Innerhalb der Planung nimmt das Unterrichtsgespräch eine dominante Rolle im Brückenschlag zwischen thematischer Einführung und Erarbeitung ein und wird bewusst zur Wissensvermittlung eingesetzt. Gleichwohl findet in den Gesprächen neben der inhaltlichen Auseinandersetzung mit dem Gegenstand eine mehr oder minder spontane Bearbeitung persönlicher und sozialer Dynamiken in der Gruppe statt. So konstatiert Gläser (2006), „*dass Klassengespräche im Sachunterricht, auch wenn sie von den Interessen der Schülerinnen und Schüler ausgehen, nicht unweigerlich bildungswirksame Gespräche sind.*“ (S. 277). Qualität erlangen sie daher erst durch klare Zielvorstellungen bezogen auf den Bildungsinhalt sowie durch Kenntnisse über Vorstellungen der Kinder zu diesem Thema.

Die Befunde können demnach für die Bedeutung von Unterrichtsgesprächen im Sachunterricht sensibilisieren und lassen daher auch für die eigene Untersuchung nach der möglichen Choreografie bzw. damit verbundener Zielsetzungen solcher Gespräche im Unterricht fragen.

In einer Pilotstudie aus der Schweiz (vgl. Mathis, Siepmann & Duncker, 2015) erfolgt die Betrachtung der Unterrichtsqualität im Zusammenhang mit der Umsetzung von Vielperspektivität im Sachunterricht. Dabei wird versucht mittels Unterrichtsbeobachtungen zu klären, inwiefern es den Lehrkräften durch Fragen, Impulse oder der Auswahl geeigneter Materialien gelingt, die Schülerinnen und Schüler zu einer vielperspektivischen Auseinandersetzung mit dem gewählten Thema anzuregen. Die Qualität der unterrichtlichen Tätigkeit wird entlang der Merkmale „*Affirmativität*“, „*Pluralität und Relativität*“, „*Diskursivität*“ und „*Positionalität*“ beschrieben, wobei jede der Kategorien entlang der Pole „*objektivierend-fachlicher Klärung*“ und „*subjekt-vereinnahmender Sicht*“ mittels eines Erwartungshorizontes bewertet wird (ebd., S. 75ff.). Die im Unterricht genutzten Fragen, Impulse und Materialien wurden in eine Kategorienmatrix eingeordnet, sodass sich Häufigkeiten und Verteilungen auch im Vergleich der verschiedenen untersuchten Schulen untereinander ergeben. Die Autorinnen und Autoren kommen dabei zu dem Ergebnis, dass sich Perspektivenvielfalt eher als Addition von Einzelaspekten darstellt und subjektive Zugänge zum Thema betont würden. Es geht vielfach um die Herstellung von Eindeutigkeiten, wohingegen Diskursivität, Kontroversität aber auch argumentative Entscheidungsfindungsprozesse ausgeblendet würden. So würde das dem Sachunterricht inhärente Potential zur Denkförderung nicht genutzt. (vgl. ebd., S. 79)

Die Befunde zur Vielperspektivität im Sachunterricht werfen für die eigene Untersuchung die Frage auf, inwieweit dieses sachunterrichtsdidaktische Prinzip und konstituierende Merkmal insbesondere eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. etwa Schomaker & Seitz, 2011; Seitz, 2008c; Simon, 2017), als handlungsleitendes Motive für die Lehrkräfte relevant erscheint bzw. inwieweit aus der Angabe bzw. Beschreibung von Sachunterrichtsthemen hervorgeht, ob diese diskursiv und vielperspektivisch angelegt werden oder als eine Addition von einzelfachlichen Aspekten erscheinen müssen.

Der Frage nach der Qualität des Sachunterrichts in der konkreten Unterrichtspraxis geht auch eine Untersuchung auf Basis einer Auswertung der dokumentierten Unterrichtsbeobachtungen der niedersächsischen Schulinspektion aus den Jahren 2006 bis 2012 nach (vgl. Oldenburg, 2013; Oldenburg, Mertens, Rübken & Zierer, 2014). Die Qualität des Unterrichts wird dabei entlang der Kriterien „Zielorientierung und Strukturierung“, „Didaktisch-methodische Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts“, „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ sowie „Pädagogisches Klima“ erfasst (Oldenburg, 2013, S. 233). Besonders relevant erscheint, dass nicht nur Daten zur Unterrichtspraxis an Grundschulen vorliegen, sondern auch zu der an Förderschulen, die ebenfalls Untersuchungsgegenstand der Schulinspektion waren. Die Daten wurden dabei zunächst einer explorativen Datenanalyse zugeführt. Hier kommt Oldenburg (2013, S. 234) zu dem Ergebnis, dass gerade der Aspekt der „Binnendifferenzierung“ sich nur wenig in der sachunterrichtlichen Praxis sowohl an Grundschulen wie auch an Förderschulen widerspiegelt. Die weitergehende Analyse zu bivariaten Korrelationen zwischen unterschiedlichen Qualitätskriterien erfolgt dann jedoch ohne fachspezifische Differenzierung, lässt aber erkennen, dass es einen positiven Zusammenhang zwischen dem Vorhandensein unterrichtlicher Individualisierung und Differenzierung mit transparent kommunizierten Leistungsanforderungen, der Implementation von Beratungssystemen sowie kompetentem Schulleitungs- bzw. Verwaltungshandeln gibt. Ähnliches gilt auch für das Merkmal „Aktiver Lernprozess“, wobei hier noch der besondere Zusammenhang zu vorhandenen Kooperationsstrukturen hinzutritt. Gemäß den Befunden hat ein hoher Anteil weiblicher Lehrkräfte im Kollegium ebenfalls einen Einfluss auf die Realisation individualisierender und differenzierender Unterrichtsstrukturen (vgl. ebd., S. 236f.). In der weiteren Arbeit mit dem Datenmaterial durch Oldenburg et al. (2014) wurden die Zusammenhangshypothesen von Klassengröße und Jahrgangsstufe mit den übergeordneten Qualitätskriterien fachspezifisch für den Sachunterricht überprüft. Als Ergebnis der durchgeführten ordinalen Regressionsanalyse konnte für die Ausgangsvariable Klassengröße lediglich für das Kriterium „pädagogisches Klima“ der erwartete negative Zusammenhang bestätigt werden. Bezüglich der anderen Kriterien spielt die Klassengröße offenbar keine signifikante Rolle. Das Merkmal Klassenstufe zeigt hinsichtlich der Kriterien „Zielorientierung und Strukturierung“ und „Unterstützung eines aktiven Lernprozesses“ den erwarteten positiven Zusammenhang. „Offene, schülerorientierte Lernformen, die die Selbstständigkeit fördern, werden eher in höheren Jahrgängen beobachtet.“ (ebd., S. 257) Einen einseitig gerichteten Einfluss der Klassenstufe auf den Grad der realisierten „Differenzierung“ konnte die Analyse hingegen nicht nachweisen. Dies wird dahingehend interpretiert, dass ein individualisierender Unterricht nicht an die Bedingungen einer höheren Jahrgangsstufe gebunden sei.

Somit scheint der Aspekte von Differenzierung und Individualisierung sachunterrichtlichen Lernens in der schulischen Praxis weder an Grundschulen noch an Förderschulen offenkundig ausreichend realisiert zu werden, sodass diese Merkmale der Unterrichtsqualität auch für die eigene Untersuchung spezifisch in den Blick zu nehmen sind.

Einzelne Hinweise zum methodischen Vorgehen bzw. der Unterrichtsqualität im Sachunterricht ergeben sich auch aus den ergänzenden Lehrkräfte- und Schülerbefragungen im Rahmen der TIMS-Studie aus den Jahren 2011 (vgl. Drossel, Wendt, Schmitz & Eickelmann, 2012) sowie 2015 (vgl. Rieser, Stahns, Walzebug & Wendt, 2016). So zeigen die Befunde aus TIMSS 2011, dass zwar 54 % der Lehrkräfte gemäß den eigenen Angaben jede oder fast jede Stunde

ihre Schülerinnen und Schüler zur Verbesserung ihrer Leistung ermuntern und zumindest jeweils etwa ein Drittel regelmäßig Bezüge zwischen Unterricht und Alltag herstellt (36 %) sowie Gelerntes in der Stunde zusammenfasst (32 %), jedoch nur 12 % die meisten Stunden interessante Materialien für den Sachunterricht mitbringen (vgl. Drossel et al., 2012, S. 184f.). Diese Prozentangaben liegen dabei in allen Bereichen deutlich unter den Vergleichswerten anderer europäischer Staaten. Bedenklich erscheint insbesondere, dass nur ca. ein Drittel Verbindungen vom Alltag der Schülerinnen und Schüler zum Unterricht gezielt herstellt, worin das Prinzip der Lebensweltorientierung im Sachunterricht offenbar nur bedingt Umsetzung erfährt. Demgegenüber scheint eine stärkere Wissenschaftsorientierung sehr wohl im Sachunterricht verankert zu sein, da die Befunde aus der TIMS-Studie von 2015 zeigen, dass fast 90 % der befragten Lehrkräfte naturwissenschaftliche Arbeitsweisen zumindest in einigen Stunden nutzen, nur ca. 10 % tun dies (fast) nie (vgl. Rieser et al., 2016, S. 210f.). Hier liegt eine Zunahme in der Nutzung naturwissenschaftlicher Arbeitsweisen im Sachunterricht im Vergleich zu TIMS-Studie von 2007 vor (vgl. ebd., S. 210).

Darüber hinaus wurden in der TIMS-Studie von 2015 Schülerinnen und Schüler zu ihren Einschätzungen zur Unterrichtsqualität entlang der tiefenstrukturellen Merkmale Kognitive Aktivierung, unterstützendes Lernklima und Klassenführung im Sachunterricht befragt (vgl. Rieser et al., 2016, S. 215f.). Hier nehmen etwa 60 % der Schülerinnen und Schüler die Qualität der Klassenführung als gering ausgeprägt wahr und nur 17 % schätzen diese als hoch ein. 41 % empfinden den Sachunterricht gering kognitiv aktivierend, 19 % geben hierbei hoch an. Ein stärker variierendes Bild ergibt sich schließlich für die Einschätzung des Lernklimas, bei dem ca. jeweils ein Drittel der befragten Schülerinnen und Schüler zu gering, mittel bzw. hoch in ihren Bewertungen für den Sachunterricht tendieren. Die Autorinnen und Autoren der Studie kommen auf Basis dieser Ergebnisse zu dem Schluss, dass *„die berichteten Befunde zeigen, dass die Schülerinnen und Schüler in Deutschland die Qualität ihres Mathematik- und Sachunterrichts als zufriedenstellend erleben. Lediglich bezüglich der wahrgenommenen Klassenführung scheint ein deutlicher Verbesserungsbedarf zu bestehen.“* (ebd., S. 221)

In einer mehrperspektivisch angelegten Untersuchung zu Fragen der Selbst- und Mitbestimmung im Sachunterricht erhob Hempel (2003) zunächst die *„subjektiven Theorien der Lehrkräfte zu ihrem Verständnis von Lernen“* mittels Interviewbefragung sowie die unterrichtlichen Rahmenbedingungen des Lehrkraft-Schülerhandelns durch Beobachtung des Unterrichts. Um explizit auch die *„Vorstellungen, Wünschen und Erfahrungen der Kinder zu einem Unterricht [...], in dem aus der Sicht der Kinder das Lernen besonderen Spaß macht“* (S. 163) zu erheben, wurden die Kinder zum Verfassen freier Texte hierzu angeregt. Auf Grundlage der Lehrkräfteinterviews gelangt Hempel (2003) zu der Erkenntnis, dass Selbst- und Mitbestimmung zwar als wichtiges Moment des Sachunterrichts angesehen werden, die konkrete Einlösung aufgrund von Sachzwängen, wie Zeitdruck und vorgebenden Pflichtthemen, als schwer möglich wahrgenommen wird, was mit den Befunden von Giest (2002) korrespondiert. Die Unterrichtsbeobachtungen zeigten wiederum, dass in der Hälfte der Unterrichtszeit lehrerzentrierte Gesprächsphasen dominierten, wohingegen Lernwege und Aneignungsformen der Kinder sich häufig auf Zuhören und Abschreiben beschränkten. Stärker auf Selbst- und Mitbestimmung abzielende Lernwege, hier werden etwa Experimente, Sammeln und Ordnen, Informieren, Dokumentieren oder Planen genannt, einhergehend mit weiteren Wahlmöglichkeiten zu Inhalten, Materialien oder Sozialformen, werden kaum realisiert (Hempel, 2003, S. 165). Demgegenüber konnte die Auswertung der Schülertexte zeigen, dass die Kinder sehr deutlich den Wunsch nach mehr Selbst- und Mitbestimmung sowie Aktivität im Unterricht artikulieren, eigene Ideen zu Unterrichtsinhalten formulieren sowie die bestehende

Unterrichtspraxis entsprechend kritisch reflektieren können (vgl. ebd., S. 167). Diese Ergebnisse werden seitens Hempel (2003) folgendermaßen zusammenfassend interpretiert: „*Der hier untersuchte Sachunterricht lässt den Kindern immer noch zu wenig Raum, eigene individuelle Lernwege zu gehen und auf die Unterrichtsgestaltung aktiv Einfluss zu nehmen.*“ (S. 170) Demnach bleibt zu vermuten, dass die zentrale Forderung des Sachunterrichts nach Lebenswelt- und Schülerorientierung in der Praxis zu wenig eingelöst wird.

Dies wird durch eine Untersuchung mittels ethnografischer Beobachtungen in 40 Sachunterrichtsstunden in ersten bis vierten Klassen von Wegener-Spöhring (2000) bestätigt, die auf dem Wege der dokumentarischen Methode etwa hinsichtlich der Hauptkategorie „*Lebensweltliche Äußerungen*“ im Unterricht ausgewertet wurden. Hier stellt sie fest: „*Was die Sache ist, bestimmt die Lehrperson.*“ (ebd., S. 335) Zwar dürfen die Kinder ihre spezifischen Sichtweisen auf ein Thema in den Unterricht episodisch einbringen, doch bleiben diese für den weiteren Fortgang des Unterrichts weitestgehend folgenlos. „*Die lebensweltlichen Kinderinteressen und -erfahrungen haben nur ornamentale Funktion*“ (ebd., S. 328) und es fanden sich immer wieder Interaktionsmuster, bei denen es eine starke inhaltliche Lenkung durch gezielte Fragen und Impulse der Lehrkraft in die gewünschte thematische Richtung gab.

In den verschiedenen Befunden wird deutlich, dass hier ein Widerspruch zwischen sachunterrichtlichem Anspruch und der tatsächlichen Praxis zu konstatieren ist, den es auch für die eigene Untersuchung im Rahmen der forschungsmethodischen Möglichkeiten aufzugreifen gilt. Erfasst wird, ob die Lehrkräfte äquivalente handlungsleitende Motive bzw. didaktischen Orientierungen hinsichtlich sachunterrichtlicher Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufweisen. Dies wird mit Angaben im Fragebogen zur Nutzung von Methoden, Arbeits- und Organisationsformen bzw. vertiefenden Beschreibung sachunterrichtlicher Vorhaben innerhalb der Interviews dahingehend verglichen, ob diese Ansprüche durch das gewählte didaktisch-methodische Vorgehen überhaupt einlösbar erscheinen.

Eine weitere Studie, die real praktizierten Sachunterricht in Grundschulen untersucht, liegt von Giest (1997, 2002) vor. Der Fokus der Untersuchung, bei der insgesamt 70 Sachunterrichtsstunden von 50 verschiedenen Lehrkräften mittels eines Kriterienleitfadens beobachtet wurden, lag auf der Frage nach der realisierten Handlungsorientierung im Unterricht. Es wurden sowohl Aspekte der gemeinsamen Handlungsregulation zwischen Schülerinnen bzw. Schülern und Lehrkraft wie auch das individuelle Handeln der Schülerinnen und Schülern analysiert (vgl. Giest, 1997, S. 65). Im Rahmen einer quantifizierenden Auswertung wurden die dominanten Merkmale der Lehr-Lern-Situationen in eine Rangreihe gebracht sowie auf Basis der erfolgten Handlungsanalyse ein Mittelwert entlang der Auftretenshäufigkeit im Unterricht für einzelne Handlungsmerkmale bestimmt (vgl. ebd., S. 67-70; 2002, S. 83f.). In den Ergebnissen zeigt sich eine deutliche Dominanz der Lehrtätigkeit gegenüber einer untergeordneten Rolle der Lern-tätigkeit der Schülerinnen und Schüler. So orientiert sich die Gestaltung der Lernsituation wesentlich am Lehrplan (58 %), wohingegen lebensweltliche Bezüge (25 %) oder Schülerwünsche (13 %) nur eine geringere Rolle spielten, sodass die Bildung der Lernziele durch die Lehrkraft vorgegeben oder die Schülerinnen und Schüler im „*katechisierenden Unterrichtsgespräch*“ (Giest, 1997, S. 68) auf diese hingelenkt werden. Diese Dominanz der Lehrkraft setzt sich im gesamten Handlungsprozess fort, sodass sich nur wenige Situationen selbstständiger Handlungsplanung (6 %) oder -durchführung (25 %) beobachten ließen (vgl. ebd., S. 67).

Dies wird durch eine Mittelwertanalyse bestätigt, bei der die Vorkommenshäufigkeit bestimmter Handlungsmerkmale gestuft nach dominant (1), vorhanden (2) und kaum (3) untersucht wurden. Diese zeigt, dass die Handlungsplanung wie auch die abschließende Handlungskontrolle als Funktion des Lehrerhandelns angesehen werden muss. Freiräume des Handelns vollziehen sich hier im Wesentlichen nur in der eigentlichen Handlungsausführung. (vgl. ebd., S. 70f.) So stellt Giest (1997) fest, „*daß die bewußte Orientierung auf eigenreguliertes Handeln der Kinder im Unterricht aber auch, damit zusammenhängend, die bewußte Förderung und Ausbildung der dazu notwendigen Fähigkeiten eher die Ausnahme denn die Regel darstellt.*“ (S. 73) Somit wird Handlungsorientierung in der Praxis der Lehrkräfte verkürzt als praktisches, jedoch stärker angeleitetes Tun der Kinder aufgefasst. Diese Befunde finden sich auch in einer aktuelleren Nachfolgeuntersuchung mit insgesamt 327 Unterrichtsbeobachtungen aus dem Jahr 2016 bestätigt, in der weiterhin im Großteil der Lernsituationen eine Dominanz der Lehrkraft vorherrschte, Lernziele benannt und Stoff abgearbeitet wurden, ohne dass die Schülerinnen und Schüler Gelegenheit zu einer eigenständigen Handlungsplanung im Sinne von Handlungs- und Schülerorientierung im Sachunterricht erhielten (vgl. Giest, 2018, S. 22). Gleichwohl finden sich geringfügige, jedoch signifikante Veränderungen, „*die sich als Trend zu mehr Handlungsorientierung interpretieren lassen*“ (ebd., S. 21). Dieser Trend lässt sich jedoch eher in höheren Klassen der Primarstufe¹⁰ beobachten (vgl. ebd., S. 23). Grundsätzlich bleibt aber die Forderung bestehen, für zukünftige Unterrichtsentwicklung darauf hinzuwirken, dass sowohl Lehrkräfte wie auch die Schülerinnen und Schüler „*ihre Rolle als Subjekte der Tätigkeit entfalten können.*“ (Giest, 2002, S. 90; auch Giest, 2018, S. 23).

Im Sinne der eigenen Untersuchung ist zu fragen, inwiefern handlungsorientierte Arbeitsformen Eingang in die sachunterrichtliche Praxis finden und welche Zielerwartungen seitens der Lehrkräfte damit verknüpft werden. Von Interesse ist im Rückgriff auf die Befunde von Giest (1997, 2002, 2018), welches Verständnis von Handlungsorientierung in den Aussagen der Lehrkräfte erkennbar wird, also ob gemäß den referierten Ergebnissen Eigentätigkeit im Wesentlichen nur in Phasen der Handlungsdurchführung zugestanden wird und sonst ein Lehrkraft dominierte methodisch-organisatorische Struktur des Unterrichts vorherrscht, oder ob auch Handlungsplanung, -reflexion und -kontrolle wechselseitig ausgehandelt werden und damit Schülerorientierung im Fokus steht.

Zusammenfassend ergibt sich, bezogen auf den rezipierten Forschungsstand zur Qualität bzw. organisatorisch-methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts, an dieser Stelle ein eher konträreres Bild zu formulierten Ansprüchen von Vielperspektivität, Lebenswelt- und Schüler- oder Handlungsorientierung. So scheinen diese Prinzipien zwar grundsätzlich als Orientierungen für Lehrkräfte von Relevanz zu sein (vgl. Giest, 2002), spiegeln sich jedoch nicht in dieser Weise in der sachunterrichtlichen Praxis wider. Vielmehr ist diese geprägt von einer stärkeren Dominanz der Lehrkraft sowohl im Bemühen um Zielklarheit und Eindeutigkeit wie auch in der Bestimmung der möglichen Lernwege und Arbeitsweisen (vgl. Gläser, 2006; Hempel, 2003; Mathis et al., 2015), indem diese weniger von der Lebenswelt bzw. dem Alltag der Kinder als von der Sache aus gedacht werden (vgl. Drossel et al., 2012; Wegener-Spöhring, 2000). Entsprechend findet Differenzierung und Individualisierung (vgl. Oldenburg, 2013; Oldenburg

¹⁰ Da ein die Daten in Brandenburger Grundschulen erhoben wurden, umschließen die höheren Klassen die Stufen 5 und 6.

et al., 2014) eher selten statt. Verwunderlich ist demgegenüber, dass trotz der erkennbaren Ausrichtung des Sachunterrichts auf die Person der Lehrkraft das Merkmal Klassenführung als eher unterdurchschnittlich ausgeprägt wahrgenommen wird (vgl. Rieser et al., 2016). Entgegen den eher negativen Befunden bei Hempel (2003), eines durch gelenkte Unterrichtsgespräche und rezeptiv-vorstrukturierte Aneignungswege beschränkten Sachunterrichts, liefern neuere Ergebnisse ein Bild, nach dem dieser sehr wohl kognitiv aktivierend erscheint und naturwissenschaftliche Arbeitsweisen als fester Bestandteil gelten müssen (vgl. Rieser et al., 2016).

Es ergeben sich für die eigene Untersuchung Fragen, inwieweit sich die dargestellte Praxis in den Angaben bzw. Beschreibungen der Lehrkräfte in den beiden Handlungsfeldern Gemeinsamer Unterricht und Förderschule wiederfindet. So wird spezifisch untersucht, welche Bedeutung Individualisierung, Differenzierung, Lebens-, Schüler- oder Handlungsorientierung sowohl auf Ebene handlungsleitender Motive wie auch hinsichtlich der dargestellten Angebotsstruktur des Sachunterrichts zukommt und ob sich Widersprüche zwischen Motiven und Praktiken erkennen lassen. Es wird somit erhoben, in welcher Weise Lern- und Aneignungswege über entsprechende Methoden und Organisationsformen bereitgestellt werden und wie dies auf Seiten der Lehrkräfte begründet wird.

Analog ist im nächsten Schritt darzustellen, welche Erkenntnisse zur inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sachunterrichts vorliegen, um eine entsprechende Interpretationsfolie für diesen Teil der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur herauszuarbeiten.

2.2.2 Forschung zu Themen und Inhalten des Sachunterrichts

Die Forschung zu Inhalts- und Themenfeldern des Sachunterrichts bezieht ihre Erkenntnisse bisher vornehmlich aus der Dokumentenanalyse von Klassenbüchern bzw. Lehrnachweisen, Schülerarbeitsmappen, Schulbüchern und Lehrplänen (vgl. Einsiedler, 2002, S. 29). Hierbei lässt sich eine längere Traditionslinie nachzeichnen, die bis in die 1960er Jahre des letzten Jahrhunderts zurückreicht und dabei gerade für die 60er und 70er Jahre des 20. Jahrhunderts den paradigmatischen Umbruch von der tradierten Heimatkunde (vgl. Höcker, 1968) zum wissenschaftspropädeutischen Sachunterricht als Folge der Curriculumrevision mit einer deutlich höheren Gewichtung naturwissenschaftlicher Inhalte im Sachunterricht der Grundschule nachweist (vgl. Bolscho, 1978; Schreier, 1979). Diese Entwicklung wurde von Einsiedler und Schirmer (1986) in ihrer eigenen Untersuchung im Raum Nürnberg/Erlangen in ähnlicher Weise bestätigt (vgl. Einsiedler, 2002, S. 30). In einer Replikstudie zur Untersuchung von Höcker (1968) konnte Breitschuh (1997, zit. n. Einsiedler, 2002, S. 31f.) in den neunziger Jahren des letzten Jahrhunderts aus der Analyse der Klassenbücher ermitteln, dass erdkundliche, biologische Themen und Aspekte der Verkehrserziehung den inhaltlichen Kern des Sachunterrichts bilden, wohingegen Physik, Technik oder Sozialkunde nur eine deutlich untergeordnete Rolle spielten, bei gleichzeitig hoher Streuung der jeweiligen Themenanteile zwischen den Klassen. Eine weitere, ältere, jedoch sehr umfassende Analyse zu Themenschwerpunkten und Inhaltstendenzen der Sachunterrichts liegt von Strunck, Lück und Demuth (1998) vor, die quantifizierend Themenanteile in Lehrplänen, Schulbüchern und Fachzeitschriften für den Zeitraum ab Mitte der 1970er bis ins Jahr 1997 erhoben haben. Zusätzlich wurden Klassenbücher des vierten Jahrgangs von 12 Kieler Grundschule im Schuljahr 1996/97 näher analysiert. Im Ergebnis können sie die Tendenz eines kontinuierlichen Rückgangs naturwissenschaftlicher, insbesondere physikalischer

und chemischer Inhalte, nachzeichnen. Stattdessen können auch sie in ihrer Analyse feststellen, dass biologische und erdkundliche Themen, teils ergänzt um geschichtliche Inhalte bzw. Verkehrs- und Umwelterziehung dominieren (vgl. Strunck et al., 1998, S. 73f.) *„Erdkunde, Biologie und Geschichte werden offenbar von den Lehrkräften für die unverzichtbaren Gegenstandsbereiche des Sachunterrichts aufgefasst“* (ebd., S. 76). So schlussfolgern die Autorinnen und Autoren der Untersuchung, dass naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht, gerade in einer fachlich fundierten Auseinandersetzung mit der unbelebten Natur, nur eine untergeordnete Rolle in der Schulwirklichkeit spielt (vgl. ebd., S. 77f.). Zu einer sehr ähnlichen Einschätzung, jedoch spezifisch für den Anfangsunterricht der Grundschule, gelangen Risch und Lück (2004) auf Basis einer Analyse der Lehrpläne zum Sachunterricht im Anfangsunterricht im deutschsprachigen Raum ergänzt um eine Klassenbuchanalyse (n = 37) zum Sachunterricht in den Klassen 1. und 2. einer nordrhein-westfälischen Grundschule im Raum Bielefeld. Interessant ist hierbei die ermittelte Diskrepanz zwischen Lehrplanvorgaben, mit einem Schwerpunkt auf den Bereich Sozialerziehung, und dem gemäß Klassenbucheinträgen erteilten Sachunterricht, bei dem biologische Themen dominieren, Sozialerziehung hingegen eher untergeordnet erscheint. Erkennbar wird auch, dass Sachunterrichtsstunden im Kontext des Anfangsunterrichts häufiger für Unterricht in anderen Fächern umgewidmet werden (vgl. ebd., S. 64f.).

Eine weitere Studie zu *„Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts“* liegt von Blaseio (2002, 2004) vor. In dieser Untersuchung wurden jedoch im Gegensatz zu den meisten der oben genannten Studien nicht Lehrberichte, Klassenbücher oder Schülerarbeitsmappen, welche als Beleg für den tatsächlich erteilten Unterricht gelten können, als Datengrundlage genutzt, sondern es wurden zugelassene Lehrwerke zum Sachunterricht im Zeitraum von 1970 bis 2000 auf die enthaltenen Themen hin analysiert. So ermittelte Blaseio (2004), dass biologische Inhalte mit einem Prozentanteil von stets mehr als 10 % kontinuierlich auftreten, ebenso wie geographische Inhalte, welche mit einem Inhaltsanteil zwischen 10 % und 15 % in etwa gleichbleibend vertreten sind, jedoch nicht mehr die Dominanz wie in der alten Heimatkunde erreichen (ebd., S. 312). Naturwissenschaftliche Themen aus den Bereichen Physik, Chemie und Technik nahmen hingegen 1970 noch 30 % des Inhalts ein, fallen jedoch Ende der neunziger Jahre auf ca. 6,5 % zurück (ebd., 310). Gleichzeitig verzeichnet Blaseio eine Zunahme fächerübergreifender und sachunterrichtsfremder Inhalte in den entsprechenden Lehrwerken¹¹. Bei diesen handelt es sich vorwiegend um Themen aus den Bereichen Umwelterziehung, Verkehrserziehung, Gesundheits- und Sexualerziehung, Medienerziehung und interkulturellem Lernen (ebd., S. 315ff.). So konstatiert Blaseio (2004, S. 334):

„Die Einzelthemen des Sachunterrichts werden als voneinander isolierte Bausteine aneinandergereiht, die zusammengefügt mit dem Bild einer Patchworkdecke gleichgesetzt werden könnten. [...] Der Sachunterricht kann entsprechend als ein Fach bezeichnet werden, das sich aus einer Vielzahl von Einzelthemen zusammensetzt, die isoliert-additiv nebeneinanderstehen. Dadurch wird die Situation begünstigt, dass die verschiedenen Einzelbausteine individuell unterschiedlich zusammengefügt werden.“

Für das eigene Forschungsvorhaben gewinnt die Frage an Bedeutung, inwieweit die zu erhebende inhaltlich-thematische Ausgestaltung durch die Orientierung an Lehrwerken oder Richtlinien beeinflusst ist oder ob andere Faktoren, etwa die konkrete Lebenswelt der Kinder bzw. deren tatsächliche oder angenommene Lernausgangslage bestimmend dafür sind.

11 Je nach Fachverständnis des Sachunterrichts können die von Blaseio (2004) als tendenziell sachunterrichtsfremd kategorisierten Themenbereich jedoch sehr deutlich als originär sachunterrichtliche perspektivenübergreifenden Inhalte bestimmt werden (vgl. etwa Glumpler, 1996; Kaiser, 2013b; Mitzlaff, 2016).

Zusammenfassend kommt Einsiedler (2002) daher in Auswertung der vorliegenden älteren Studien zu der Schlussfolgerung,

„dass Fachanteile des Sachunterrichts fast beliebig unterrichtet werden, ausschlaggebend sind anscheinend subjektive Interessen der jeweiligen Lehrkräfte. Die Streuungszahlen verweisen auf eine gewisse Konzeptlosigkeit und auf ziemlich willkürliche Einstellungen gegenüber dem Sachunterricht.“ (S. 32)

Gleichzeitig müssen biologische und geografisch Themen als dominierender Inhaltskern des Sachunterrichts betrachtet werden.

Aktuellere Daten zur Verteilung der Themenanteile spezifisch für Nordrhein-Westfalen finden sich in der repräsentativen SUN-Studie (vgl. Peschel, 2014), die noch detaillierter in Kap. 2.2.3.1 unter der Frage des professionellen Handelns der Lehrkräfte betrachtet werden soll. Als Teilergebnis der Lehrkräftebefragung zu den unterrichteten Themen im Sachunterricht, zeigt sich, dass im Mittel 18 % des Unterrichts für biologische Themen verwandt wurden, gefolgt von 14 % für Verkehrserziehung, 13 % für den sozialen Bereich sowie 11 % für Geographie. Die Themenbereiche Umweltschutz, Physik, Kultur, Geschichte und Neue Medien erreichen zwischen vier und sieben Prozent. Der geringste Anteil entfällt auf Themen aus den Bereichen Technik (3 %) und Chemie (2 %). Dabei wird deutlich, dass bei vielen Lehrkräften *„physikalische, chemische oder technische Themen im Sachunterricht in NRW i. d. R. nicht unterrichtet wurden.“* (Peschel, 2014, S. 153)

Eine ebenfalls neuere Studie von Altenburger und Starauschek (2012), die auf Grundlage von Klassenbuchanalysen die physikalischen Themenanteile im Sachunterricht in baden-württembergischen Grundschulen untersucht, kann für die aktuellere Zeit eine etwas andere Tendenz nachzeichnen. Mit einem Anteil von 53 % dominieren naturwissenschaftliche Inhalte deutlich gegenüber raumbezogenen (16 %), kulturwissenschaftlichen (19 %), historischen (8 %) sowie technischen (4 %) Themenanteilen (ebd., S. 75). Aufgeschlüsselt nach unterschiedlichen Fachbezügen innerhalb der naturwissenschaftlichen Perspektive konnten die Autorinnen wiederum nachweisen, dass sowohl im dritten wie auch im vierten Schuljahr, ähnlich wie bei Strunck et al. (1998) und Risch und Lück (2004), meistens biologische Themen (52 % bzw. 51 %) Gegenstand des Unterrichts waren. Demgegenüber variierte der Anteil physikalischer Themen von 35 % zu 23 % bzw. chemischer Themen von 4 % zu 12 % zwischen Lerngruppen des dritten und vierten Schuljahres deutlich (vgl. Altenburger & Starauschek, 2012, S. 75f.). Bezogen auf physikalische Inhalte findet auch eine genauere Betrachtung der jeweils konkret unterrichteten Themen statt. Hier können *„vor allem Themen mit alltäglichem Bezug – ‚Wetter‘, ‚Wasser‘, ‚Wärme und Temperatur“* (ebd., S. 76) im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Klassen 3 und 4 identifiziert werden. So konstatieren sie, trotz der nicht hinreichend gegebenen Repräsentativität der Untersuchung, einen erkennbaren Anstieg physikalischer Inhalte im Sachunterricht. Einen Grund hierfür sehen sie in der größeren Bedeutungszuschreibung naturwissenschaftlichen Lernens schon im Bereich der Grundschule in Folge der großen Schulleistungsvergleichsstudien. Allerdings wenden Steffensky, Kleickmann, Kasper und Köller (2016, S. 141) gegenüber einer solchen Interpretation kritisch ein: *„Inwiefern die neuen kompetenzorientierten Lehrpläne oder auch der Perspektivrahmen tatsächlich eine Steuerungsfunktion besitzen und mit Änderungen im (naturwissenschaftlichen) Sachunterricht einhergehen, lässt sich schwer abschätzen.“*

In diesem Kontext wurden im Rahmen der TIMS-Studie von 2015 180 Lehrkräfte zur Einschätzung der prozentualen Anteile der fünf Fachperspektiven in ihrem Sachunterricht in den Klassen 3 und 4 befragt (vgl. ebd., S. 141f.). Mit 30,5 % entfallen im Durchschnitt die höchsten Anteile auf die naturwissenschaftliche Perspektive, gefolgt von einem Anteil von 23,8 % für die

geografische Perspektive. 16,9% beträgt der mittlere Themenanteil der sozialwissenschaftlichen Perspektive, 16,2% wird als Einschätzung für die historische Perspektive und 13,2% für die technische Perspektive angegeben. Dabei fällt die erhebliche Streuung in den prozentualen Angaben zwischen den Lehrkräften auf. Diese variieren beispielsweise für die naturwissenschaftliche Perspektive zwischen 10 und 80%. Hinsichtlich der sozialwissenschaftlichen Perspektive ergeben sich Schwankungen zwischen 0% und 60%. Dies deutet darauf hin, dass einzelne Perspektiven bei einigen befragten Lehrkräften gar keine Berücksichtigung im Sachunterricht finden und umgekehrt andere Perspektiven, insbesondere die Naturwissenschaftliche, stark dominiert (vgl. ebd., S. 141).

Die auch in dieser Studie festgestellten Beliebigkeit der Inhaltsfelder des Sachunterrichts zeigt erneut, dass es notwendig wäre im Rahmen der didaktischen Forschung zu fragen, wie die Entscheidungsprozesse in der unterrichtlichen Praxis ausfallen, die zu einer Auswahl bestimmter Inhalte und Themenfelder führen. Also etwa inwiefern Lehrwerke als heimlicher Lehrplan tatsächlich handlungsleitend bei diesen Entscheidungen sind. Hierbei gilt es an das bestehende Forschungsdesiderat anzuknüpfen, ob Lehrwerke im Sachunterricht überhaupt substantiell als Unterrichtsmedien genutzt werden. Die hier knapp referierten Ergebnisse älterer Studien von Höcker (1968) und Schreier (1979) geben Hinweise darauf, dass zumindest in Bezug auf die Grundschule die jeweils gültigen Richtlinien¹² und die damit einhergehenden Konzeptionen zum Sachunterricht (vgl. Thomas, 2013a) offenbar nachweisbare Auswirkungen auf die inhaltliche Ausgestaltung des Unterrichts haben, wohingegen etwa die Befunde von Strunck et al. (1998), Risch und Lück (2004) sowie Altenburger und Starauschek (2012) nahelegen, dass es zwischen curricularen Vorgaben und der Umsetzung der Inhalte in der Schulwirklichkeit große Varianzen in Abhängigkeit von den einzelnen Lehrkräften gibt.

Eine Untersuchung, die an dieser Stelle Hinweise zur Themenauswahl sowie damit verbundenen Begründungslinien liefert, liegt von Kalcsics, Moser und Stirnimann (2016) vor. Hierbei wurden 150 Erstsemesterstudierende aus der Schweiz mittels eines Fragebogens gebeten aus einer Liste von 24 Themenbereichen fünf als besonders bedeutsam erachtete Bereiche auszuwählen und ihre Auswahl kurz schriftlich zu begründen. Die Auswertung erfolgt inhaltsanalytisch im Sinne induktiver und deduktiver Kategoriebildung. (vgl. ebd., S. 125) Im Ranking der häufigsten genannten Themenbereiche lag das Themenfeld *„Identitätsbildung: Ich bin Ich, mein Körper, meine Rollen“* mit 104 Nennungen an erster Stelle, gefolgt von *„Beziehung Natur-Mensch“* (n = 93) sowie *„Tiere und Pflanzen, deren Entwicklung, Lebensräume und Artenvielfalt“* (n = 59) (ebd.). Die Bedeutsamkeit des Bereichs *„Identitätsbildung“* wird über dessen grundlegende Funktion für (soziale) Lernprozesse innerhalb eines statischen Verständnisses kindlicher Identitätsentwicklung begründet und stark normativ ausgerichtet. Die Thematik Umweltschutz wird in den Kontext einer wertorientierten Erziehung zur Nachhaltigkeit sowie eines bewussten Umgangs mit Ressourcen und Lebensräumen eingeordnet. (vgl. ebd., S. 126f.) Themen, die hingegen kaum präferiert wurden, entstammen dem physikalisch-chemischen Bereich oder der technischen Perspektive des Sachunterrichts, so etwa *„Nutzung von Stoffen, Stoffeigenschaften“*, oder *„elektrische und magnetische Phänomene, Funktion von Geräten“*. Leider liegen keine Befunde darüber vor, warum diese Themen nicht gewählt wurden (ebd., S. 125). Als übergreifendes Argumentationsmuster für die Themenauswahl wurde jedoch die *„Nähe zur ‚Lebenswelt‘“* bestimmt. Die Argumentation folgt in Teilen entlang eines verkürzten Lebenswelt-Begriffs im Sin-

12 Vgl. für eine kritische Bestandaufnahme der unterschiedlichen Richtlinientypen zum Ende der 70er Jahre des 20. Jahrhunderts besonders Bolscho (1978).

ne des Alltäglichen oder es wird über konzentrische oder automatische Vorstellung des Lernens begründet. Hiermit ist einerseits gemeint, dass ein spiralartiger Aufbau vom Nahraum in Welt gedacht wird, und andererseits, dass bestimmte Phänomene, etwa der Umgang mit der natürlichen oder sozialen Umwelt, quasi automatisch präsent seien (vgl. ebd., S. 128f.).

Auch wenn diese Befunde aufgrund der spezifischen Stichprobe keine direkten Aussagen über die Planungs- und Begründungsmuster von Lehrkräften in der Schulpraxis erlauben, so ergeben sich doch deutliche Hinweise, etwa hinsichtlich der geringen Beachtung physikalisch-chemischer oder technischer Sachverhalte, wie dies andere Untersuchungen nahelegen (vgl. Möller, Tenberge & Ziemann, 1996; Peschel, 2014; Risch & Lück, 2004; Strunck et al., 1998). Gerade die Frage, warum bestimmte Inhalte ausgewählt und andere als schwierig oder weniger relevant eingeschätzt werden, muss wichtig für die eigene Untersuchung erscheinen. Da jedoch die bisher dargestellten Untersuchungen, die ihre Erkenntnisse weitgehend mittels Dokumentenanalyse generieren konnten, allein von ihrem grundsätzlichen Forschungsansatz zu dieser Fragestellung kaum Antworten liefern, muss der Betrachtungsfokus nochmals justiert werden. So müssen die Einstellungen und Entscheidungskriterien der Lehrkräfte, welche zu der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzung geführt haben, zugänglich gemacht werden, soll Klärung darüber erfolgen, warum bestimmte Themen ausgewählt werden und andere möglicherweise eher wenig Beachtung finden.

Aspekte sachunterrichtsbezogener Einstellungen und Planungsentscheidungen können gemäß Hartinger (2015, S. 49f.) dem sachunterrichtlichen Forschungsschwerpunkt zur Lehrerprofessionalität zugeordnet werden, indem professionsbezogene Voraussetzungen der Lehrkräfte, etwa fach- und fachdidaktisches Wissen, aber auch Einstellungen, Überzeugungen oder Motivation erhoben werden, sodass dieser Bereich als nächstes auf seine Ergiebigkeit für das eigene Vorhaben hin befragt werden soll.

2.2.3 Forschung zu professionellem Handeln von Lehrkräften im Sachunterricht

Auch wenn es enggeführt im Kontext der Forschung zu Lehrerprofessionalität schwerpunktmäßig um Fragen des Professionswissens sowie damit verbundener handlungsrelevanter Einstellungsmustern und Motive geht (vgl. etwa Baumert & Kunter, 2013), soll an dieser Stelle der Fokus erweitert werden, indem Untersuchungen betrachtet werden, die Lehrkräfte explizit zu ihrem didaktischen Handeln bzw. ihrer Unterrichtspraxis befragen, was somit die bereits zuvor skizzierten Bereiche der Unterrichtsmethoden und -inhalte berührt. Hierzu sollen auch Forschungsarbeiten, die multidimensional (vgl. hierzu Hartinger, 2007a) angelegt sind, aber ihre Erkenntnisse im Wesentlichen durch die Befragung von Lehrkräften generieren, unter diesem Punkt subsumiert werden. Dies scheint dadurch legitimiert, dass bei Untersuchungen, welche die Lehrkräfte ins Zentrum des Interesses rücken, wie dies die eigene Studie ebenfalls beabsichtigt, Aussagen über methodische oder inhaltliche Vorgehensweisen in den Kontext handlungsleitender Motive der Lehrkräfte gesetzt werden können.

Hinsichtlich des sachunterrichtlichen Professionswissens im engeren Sinne erfassen erste empirische Arbeit (vgl. Hartmann, 2019; Lange-Schubert, Ohle, Kleickmann, Kauertz & Möller, 2015; Niermann, 2017; Reichert, 2018) dieses jedoch vornehmlich perspektivenbezogen bzw. bereichsspezifisch.

Lediglich die aktuelle Vergleichsstudie zum Professionswissen von Mathematik und Sachunterrichtslehrkräften von Niermann (2017) bildet hierbei für den deutschsprachigen Raum das Professionswissen perspektivenübergreifend und damit sachunterrichtsspezifisch ab. In einem kombinierten Studiendesign wurden mittels Fragebogen und Leitfadeninterviews Fachwissen, allgemeindidaktisches und fachdidaktisches Wissen von insgesamt niedersächsischen 25 Grundschullehrkräften ($n = 25$) erfasst. Bezüglich des sachunterrichtsbezogenen Wissens kommt Niermann (2017, S. 194f.) zu dem Ergebnis, dass die meisten Lehrkräfte über ein „*kinderorientiertes Verständnis vom Sachunterricht und am häufigsten methodenorientierte Zielvorstellungen*“ (S. 194) verfügen. Handlungsorientierung und Vielperspektivität werden als wichtige Prinzipien eingeschätzt, sowie der Einsatz schülerorientierter Methoden priorisiert. Bücher oder Arbeitsblätter werden vergleichsweise seltener als im Mathematikunterricht genutzt. Kommunikation unter Einbezug von Kinderfragen wird als relevant betrachtet, wie auch „*Schwierigkeiten weniger auf thematischer, als vielmehr auf methodischer, organisatorischer oder auf Disziplinarebene erlebt werden.*“ (ebd.) Fachdidaktische Theorien, Modelle und Prinzipien des Sachunterrichts können nur von wenigen befragten Personen angeführt werden. Hinsichtlich des Fachwissens ergibt sich ein divergenteres Bild, mit tendenziell vorhandenen Stärken im historischen Bereiche gegenüber Schwächen bei technischem Fachwissen (vgl. ebd., S. 195). Hier muss aber das grundsätzliche Problem der Untersuchung gesehen werden, mittels nur weniger Frageitems komplexe Wissensbestände in verschiedenen Fachperspektiven erfassen zu wollen (vgl. ebd., S. 117ff.). Als entscheidender Vergleichspunkt für die eigene Arbeit muss daher das bedeutsame Ergebnis gesehen werden, dass „*die Methodenorientierung neben der Kinderorientierung deutlich vor der Inhaltsorientierung steht.*“ (ebd., S. 198)

Da weitere übergreifende Befunde zur Professionalität bzw. dem professionellen Handeln von Lehrkräften im Sachunterricht fehlen, soll nachfolgend der bereichsspezifische Forschungsstand zur naturwissenschaftlich-technischen bzw. sozialwissenschaftlich-historischen Perspektive auf seine Ergiebigkeit für das Erkenntnisinteresse der eigenen Studie hin befragt werden.

2.2.3.1 Forschung zur Professionalität im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht

Zu dieser Fragestellung liegen zunächst zwei umfänglichere Untersuchungen zum Bereich des naturwissenschaftlich-technischen Lernens im Sachunterricht der Grundschulen in Nordrhein-Westfalen vor, die spezifische Vergleichsmöglichkeiten sowohl hinsichtlich der methodischen Anlage wie auch der generierten Ergebnisse für die eigene Untersuchung liefern können.

In der TeBiS Studie zum technischen Lernen im Sachunterricht (vgl. Möller et al., 1996, S. 4; Tenberge, 1996, S. 182) erfolgt sowohl eine Bestandsaufnahme dieser Fachperspektive wie auch eine Analyse von Einflussfaktoren (Einstellungen, Kompetenzerleben, Interesse, Ausbildungshintergrund, materielle und sächliche Ausstattung, Aus- und Fortbildungsangebote etc.) auf diese Praxis. Hierbei wurde eine weitgehend repräsentative Fragebogenerhebung, an der insgesamt 1071 Lehrkräfte aus nordrhein-westfälischen Grundschulen teilnahmen, durchgeführt (vgl. Möller et al., 1996, S. 8f.). Es wurden Fragen zur Ausbildung, zum Unterricht, zur Schule und zur Person gestellt, die im Anschluss mittels deskriptiver wie auch analytischer Statistik quantifizierend ausgewertet wurden. Die Befragung ergab als einen zentralen Befund, dass weniger als die Hälfte der Lehrkräfte (46 %) überhaupt technische Themen im Sachunterricht anbietet (ebd., S. 87). Mögliche Erklärungsfaktor hierfür können etwa sein, dass 80 % der Lehrkräfte in ihrer Ausbildung kaum mit technischen Themen in Kontakt kamen und ca. 50 % angaben über kein oder nur ein geringes theoretisches bzw. praktisches Technikinteresse zu verfügen. Demnach fühlten sich nur 25 % der Lehrkräfte kompetent genug zur Durchführung techni-

schen Sachunterrichts, was sich in einem signifikanten Zusammenhang zwischen Technikinteresse und Kompetenzerleben widerspiegelt (ebd., 31f.). Dabei zeigt die Untersuchung erhebliche geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen weiblichen und männlichen Lehrkräften. So sehen sich nur 14 % der weiblichen Lehrkräfte im Bereich Technik als kompetent, wohingegen sich die männlichen Kollegen nach eigener Einschätzung als ausreichend qualifiziert (56 %) hierfür einschätzen und diese Fachanteile deutlich häufiger (52 %) unterrichten (vgl. ebd., 36). Dennoch schätzen zwei Drittel der Lehrkräfte technische Inhalte für den Sachunterricht als „wichtig“ oder „sehr wichtig“ ein. Durchführungshindernisse werden in der materiellen Schulausstattung (74 %), der Klassengröße (54 %), eigener empfundener Inkompetenz bezogen auf den Themenbereich (48 %), dem hohen Organisationsaufwand (32 %), zuwiderlaufenden Elternerwartungen (12 %) sowie schwierigen Kindern in der Klasse (20 %) gesehen.

Wahrgenommene Probleme durch „schwierige“ Kinder können wichtige Bezugsaspekt für die eigene Untersuchung sein. Bedeutsam ist, inwiefern die herausfordernden Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler von den Lehrkräften der Stichprobe als mögliche Hindernisse in der Realisation bestimmter Inhalte oder Methoden erlebt werden.

Aufschlussreiche Erkenntnisse über hemmende Faktoren bei der Durchführung technischen Sachunterricht liefert auch die Folgeuntersuchung von Tenberge (1996). In dieser wurden mit sieben Lehrerinnen sowie drei Studentinnen, welche als „non-technikorientiert“ eingeschätzt wurden, vertiefende leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Darin werden zentrale Aussagen der größeren Erhebung von Möller et al. (1996) im Wesentlichen bestätigt, wobei nochmals die Bedeutung eigener schulischer und familiärer Sozialisationserfahrungen verbunden mit fehlenden bzw. negativen Vorerfahrungen zum Themenbereich sowie geschlechtsspezifische Einstellungsmuster als Erklärungsursachen für ein geringes Interesse und ein damit einhergehendes „Inkompetenzgefühl“ in den Fokus rücken (vgl. Tenberge, 1996, S. 192).

„Obwohl die Lehrerinnen und Studentinnen der Technik im Sachunterricht eine hohe Bedeutung beimessen, schlug sich das nicht in einem gesteigerten Interesse an Ausbildung/Fortbildung im technischen Bereich nieder.“ (ebd., S. 192)

Zwar liefern beide Studien keine spezifischen Erkenntnisse in Bezug auf den Sachunterricht mit Schülern und Schülerinnen mit Förderbedarf, doch zeigen das gewählte methodische Settings sowie die vorgelegten Ergebnisse, dass der Bereich der didaktischen Ausgestaltung sachunterrichtlicher Praxis und damit verbundene Beweggründe, Einstellungen und Rahmenbedingungen grundsätzlich zugänglich gemacht werden können. Gerade die Verknüpfung der quantitativen Befunde von Möller et al. (1996) mit einer qualitativen Ausrichtung bei Tenberge (1996) verdeutlicht, dass ein integratives Forschungsdesign besonders geeignet erscheinen kann, um Unterrichtspraxis und dahinterstehende Motivlagen der Lehrkräfte differenziert zu erfassen.

Die schulischen Rahmenbedingungen des naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts aus Sicht von Lehrkräften sind auch Gegenstand einer Teilstudie von Wagner (2016) im Kon-

text des Forschungsprojektes INTeB (Innovation naturwissenschaftlich-technischer Bildung in Grundschulen der Region Bodensee). Hierzu wurden insgesamt 45 Lehrkräfte zu ihren Sichtweisen und Wahrnehmungen der implementierten Fortbildung ebenso wie zu den schulischen Kontextbedingungen befragt (vgl. Wagner, 2016, S. 169). Im Ergebnis der durchgeführten Befragung beschreibt ein Teil der Lehrkräfte vorhandene räumliche Bedingungen als hinderlich für den vorgesehenen Unterricht, sodass von einem größeren Einfluss der räumlichen und technischen Ausstattung der Schule auf die Realisationsmöglichkeiten naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts auszugehen ist. Ebenso spielt das eigene Zutrauen in die fachliche Kompetenz physikalische Themen zu unterrichten eine bedeutende Rolle für den Einsatz des vorgehenden Lernarrangements. (vgl. ebd. 171f.) Auch wenn die Befunde im spezifischen Kontext einer Implementationsstudie erhoben wurden, werden eigenes Kompetenzerleben sowie verfügbare materielle Ressourcen als zentrale Einflussfaktoren bestätigt, wie diese in den größer angelegten Untersuchungen von Möller et al. (1996) und Peschel (2008, 2014) herausgearbeitet wurden.

Ergebnisse bezogen auf den Sachunterricht zu physikalisch-naturwissenschaftlichen Themen liegen durch das Projekt SUN (vgl. Peschel, 2007a; Peschel, 2007b, 2009b, 2014) vor, in dem die Lehrvoraussetzungen und das Professionswissen von Sachunterrichtslehrkräften an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen erfragt wurden. Dabei orientiert sich der eingesetzte Fragebogen an der Grundstruktur der zuvor rezipierten TeBiS-Studie von Möller et al. (1996), da auch hier Fragen zum Ausbildungshintergrund, dem durchgeführten Unterricht, schulischen Rahmenbedingungen sowie persönlichen Merkmalen der Lehrkräfte erhoben wurden (vgl. Peschel, 2007b, S. 172). An der Studie nahmen insgesamt 1210 Lehrkräfte von 347 verschiedenen Grundschule teil, was etwa 10 % der nordrhein-westfälischen Grundgesamtheit entspricht, sodass von einer verlässlichen Datengrundlage für schlussfolgernde Argumentationen entlang der Befunde ausgegangen wird (vgl. Peschel, 2007a, S. 155f.; 2014, S. 150). Ein Fokus der Studie lag auf der Eruierung des Anteils physikalischer Themen im Vergleich zu anderen Fachbezügen. Ergänzend wurden strukturelle Rahmenbedingungen, fachliche Eigenschaften der jeweiligen Lehrkräfte und deren Einstellungen zum physikalisch-naturwissenschaftlichen Sachunterricht erfragt, um förderliche bzw. hinderliche Faktoren für die Behandlung physikalischer Themen im Sachunterricht abzuleiten (Peschel, 2007a, S. 154). Die deskriptiven Ergebnisse der durchgeführten Fragebogenerhebung (vgl. hierzu Peschel, 2008, 2014) zeigen, dass sich über die Hälfte der befragten Lehrkräfte als wenig kompetent gegenüber naturwissenschaftlichen Inhalten des Sachunterrichts einschätzt. Dies scheint damit zu korrespondieren, dass etwa 62 % der Grundschullehrkräfte Sachunterricht fachfremd unterrichten, und selbst seitens der Lehrkräfte mit dem Studienfach Sachunterricht nur ein geringerer Teil¹³ einen naturwissenschaftlichen Schwerpunkt im Studium gewählt hatten. Zum Problem der fehlenden fachlichen Qualifikation kommt hinzu, dass 45 % eine zu schlechte Materialausstattung ihrer Schulen für den naturwissenschaftlichen Unterricht beklagen¹⁴. (vgl. Peschel, 2008, o. S.) Vermutete Zusammenhänge zwischen dem Umfang physikbezogener Anteile des Sachunterrichts und der Materialausstat-

13 17,0 % der studierten Sachunterrichtslehrkräfte weisen einen naturwissenschaftlichen, 19,9 % einen sozialwissenschaftlichen Studienschwerpunkt auf (vgl. Peschel 2008, o. S.).

14 Dies steht zunächst im Widerspruch zu den Befunden der TIMS-Studie von 2011, bei der die befragten Schulleitungen nur für 5,3 bzw. 9,8 % der Schülerinnen und Schüler Ausstattungsprobleme hinsichtlich naturwissenschaftlichen Sachunterrichts sehen (vgl. Drossel et al., 2012, S. 182). Allerdings sind die unterschiedlichen Perspektiven der Akteurinnen und Akteure zu beachten, da Schulleitungen vermutlich Ausstattungs- und Ressourcenfragen anders wahrnehmen als die betroffenen Lehrkräfte.

tung, etwaigen Sicherheitsrisiken, der Klassenstärke, der Schwierigkeitseinschätzung der Kinder oder wahrgenommene Interessen der Schülerinnen und Schüler konnten nicht bestätigt werden. Dies ist dahingehend verwunderlich, da wie bereits angeführt vom überwiegenden Teil der Lehrkräfte die schlechte Materialausstattung der Schule beklagt wurde. Wirksam wird hingegen der Einflussfaktor des Organisationsaufwandes zur Vorbereitung des Unterrichts. (vgl. ebd., S. 154) In Anlehnung an die Studie von Möller et al. (1996) wurden in einem weiteren Auswertungsschritt Kohorten (vgl. Peschel, 2009b) von physikaffinen, nicht-physikaffinen und teil-physikaffinen Lehrkräften gebildet, die sich einerseits darin unterscheiden, ob sie überhaupt physikbezogene Themen und Inhalte unterrichten und ob dies in fachlich angemessener Weise entlang der konkreten Angabe von Themen geschieht (vgl. Peschel, 2009b, S. 143). So kann hier erst im Gruppenvergleich ein signifikant positiver Zusammenhang zwischen privatem Physikinteresse, eigenem Physikunterricht in der Oberstufe bzw. Physikkontakten in Studium und Referendariat festgestellt werden (vgl. auch Peschel & Koch, 2014). In Zusammenschau der bisherigen Befunde stellt Peschel (2014) fest, dass „[H]arte Naturwissenschaften‘ [...] von den Lehrkräften im Sachunterricht in NRW in der Regel nicht unterrichtet werden.“ (S. 158) Dabei ließen sich seitens der Lehrkräfte angegebene Begründungen in der statistischen Analyse nicht als Einflussfaktoren bestätigen, sodass Fragen nach weiteren Bestimmungsmerkmalen der Unterrichtspraxis offenblieben¹⁵. Allerdings liefern die Ergebnisse einen gewissen Referenzrahmen für das eigene Forschungsvorhaben, zumal andere ähnlich umfängliche und empirisch-fundierte Daten zur Unterrichtspraxis des Sachunterrichts bisher fehlen.

Ergänzend zu den Befunden der SUN-Studie kann die Untersuchung von Drechsler und Gerlach (2001) herangezogen werden, um zumindest ein Bild hinsichtlich der Ist-Situation des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts zu erhalten. In dieser Fragebogenerhebung mit 666 Lehrkräften aus Schulen des Rhein-Main-Gebiets wurden neben Angaben zum Ausbildungshintergrund behandelte naturwissenschaftliche Themen im letzten Schuljahr sowie mögliche handlungsleitende Motive für die eigene Sachunterrichtspraxis erfragt. Bezüglich des Ausbildungshintergrundes hat von den ca. 50% studierten Sachunterrichtslehrkräften nur ein geringer Teil (4,2%) explizit Studienanteile der Fächer Chemie oder Physik absolviert, der deutlich größere Anteil verortet sich hier im Bereich der Biologie (18,8%) (vgl. ebd., S. 217). Hiermit korrespondiert, dass mit den Themenbereichen „Tiere“ und „Pflanzen“ die am meisten unterrichteten Inhalte einen klar biologischen Fachbezug aufweisen. Die am häufigsten behandelten Themenbereich der Physik (Rang 4 und 5) „Strom und Elektrizität“ sowie „Magnetismus“ werden aufgrund der gut verfügbaren Materialien im Sinne weitgehend vorbereiteter Unterrichtseinheiten bevorzugt unterrichtlich bearbeitet. Die Nichtberücksichtigung physikalisch-chemischer Themen korreliert hochgradig negativ mit der wahrgenommenen eigenen Kompetenz in diesem Bereich. (vgl. ebd., S. 219f.) So konstatieren die Autorinnen der Studie, dass chemische und physikalische Fachanteile im Sachunterricht unterrepräsentiert seien, wodurch möglicherweise zentrale naturwissenschaftliche Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schülern nicht hinreichend erworben würden. Hiermit bestätigt sich das Bild, was auch in der Befragung von Peschel (2014) oder der Klassenbuchanalyse von Strunck et al. (1998) gezeichnet wird, dass innerhalb der naturwissenschaftlichen Perspektive biologische Inhalte gegenüber anderen Fachbezügen deutlich dominieren.

15 Da die für 2016 geplante Veröffentlichung des Abschlussberichtes zur SUN-Studie (vgl. Peschel, 2016) bisher nicht erfolgt ist, bleibt abzuwarten in welcher Weise weitere Erkenntnisse über die schulische Praxis des (naturwissenschaftlichen) Sachunterrichts gewonnen werden konnten.

In ihrer Rekonstruktion biografischer Erfahrungen von Sachunterrichtstudentinnen zum Bereich Physik kann Ude (2007) sowohl entlang der eingesetzten Fragebögen wie auch der vertiefenden Interviews in der Mehrheit negative Einstellungen gegenüber dem Fach Physik feststellen, wohingegen das Fach Biologie eher positiver konnotiert wird. Demnach lässt sich ein geschlechtsspezifischer Zusammenhang zwischen eigenen negativen Erfahrungen mit dem Inhaltsbereich Physik und daraus resultierenden negativen Einstellungen diesem gegenüber herstellen (vgl. ebd., S. 170).

Ebenfalls zur naturwissenschaftlichen Perspektive und damit verbundenen Einstellungs- und Handlungsmustern von Berliner Grundschullehrkräften (n = 81) liegt eine Befragung¹⁶ von Bolte und Streller (2007) vor. So sehen die befragten Lehrkräfte das Fach Naturwissenschaften im Mittel mit hohen Anforderungen und Belastungen etwa hinsichtlich des Zeitbedarfs zur Vorbereitung gekoppelt und schätzen sich hier eher unsicher und weniger kompetent ein (vgl. ebd., S. 143). Als Hindernisse für den Unterricht werden von der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte die große Leistungsheterogenität, fehlendes Leseverständnis seitens der Schülerinnen und Schüler sowie unzureichende Anerkennung der eigenen Unterrichtstätigkeit durch Eltern wahrgenommen. So wünscht sich die Mehrheit der Lehrkräfte im Mittel Fortbildungsangebote zum Bereich Experimentieren, gefolgt von konkreten Materialien sowie didaktischen Anregungen (vgl. ebd., S. 145). Jenseits dieses Wunsches nach Anregung durch Lehrerfortbildungen schätzen die Lehrkräfte gemäß eigener Aussagen Impulse für die Unterrichtsgestaltung durch das Schulbuch und Fachkonferenzen als bedeutsam für die eigene Praxis ein (vgl. ebd., S. 147).

Die skizzierten Befunde verweisen für die eigene Untersuchung auf die Bedeutung den spezifischen Ausbildungshintergrund der befragten Lehrkräfte mit zu reflektieren, wie auch auf die Möglichkeit professionsbezogene Muster als Reflexionsfolie der beschriebenen Unterrichtspraxis gezielter herauszuarbeiten. Hierbei kann die Vergleichsebenen zwischen den unterschiedlichen Beschulungssettings und ggf. auch den verschiedenen Professionen von Grund- und Förderschullehrkräften verlaufen, um interindividuelle Unterschiede gezielter analysieren zu können.

2.2.3.2 Praktiken und Einstellungsmuster zur sozialwissenschaftlichen und historischen Perspektive

In den bisher rezipierten empirischen Befunden zur Professionalität von Lehrkräften und den daran anschließenden Ergebnissen zur inhaltlich-methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts steht die naturwissenschaftliche und technische Perspektive zentral im Fokus bisheriger Forschungsaktivitäten. Einzelne Untersuchungen zu sozial- bzw. gesellschaftswissenschaftlichen Themenanteilen im Sachunterricht liefern schwankende Angabe zwischen 10% und 25% für Themen, die sich dieser Fachperspektive zuordnen lassen (vgl. Altenburger & Starauschek, 2012; Peschel, 2014; Risch & Lück, 2004; Steffensky et al., 2016; Strunck et al., 1998). Exakte Vergleiche werden hierbei durch die gewählten, variierenden Begrifflichkeiten wie „*kulturwissenschaftliche Perspektive*“ (Altenburger & Starauschek, 2012, S. 75) oder „*Sozialerziehung*“

16 Zwar fokussiert die Studie ihrer Intention nach auf den zu diesem Zeitpunkt neu eingeführten naturwissenschaftlichen Fachunterricht an Berliner Grundschulen in den Klasse 5 und 6, nimmt dabei aber spezifisch die dort tätigen Grundschullehrkräfte in den Blick. Demnach können die Befunde aus der Befragung der Lehrkräfte auch generell über Einstellungen zu diesem Bereich Aufschluss geben.

(Strunck et al., 1998, S. 73) erschwert, die darauf hindeuten, dass kaum von einem einheitlichen Fachverständnis dieser Perspektive auszugehen ist.

Gerade vor dem Hintergrund lebensweltlicher Realitäten der Schülerinnen und Schüler muss es aber von Interesse sein, nach dem bisherigen Erkenntnisstand zum sozialwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht vertiefend zu fragen. Hierin zeigen sich jedoch umfassende Desiderate im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Forschung (vgl. Reeken, 2007b; Richter, 2004; Richter, 2013), sodass, jenseits der bereits rezipierten Befunde zu Themen- oder Inhaltsanteilen, kaum gesicherte empirische Erkenntnisse über sachunterrichtliches Lernen entlang einer sozialwissenschaftliche Perspektive vorliegen oder wie Kuhn (2003, S. 7) dies formulierte, dass sozialwissenschaftlicher Sachunterricht in der sachunterrichtsdidaktischen Forschung¹⁷ eher als „Phantom“ erscheinen muss.

Demgegenüber finden sich von Richter (1997, 2004, 2007, 2013) verschiedene Versuche einer Standortbestimmung zum politischen Lernen bzw. zur sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht, um auszuloten, wie diese für den Sachunterricht überhaupt inhaltlich ausgestalten wäre, ohne dass hierbei auf eine gesicherte empirische Erkenntnisbasis zurückgegriffen werden kann. So kritisiert sie die häufige Gleichsetzung zwischen politischem und sozialem Lernen in der Diskussion, was zu einer Privatisierung des Politischen und damit letztendlich einer Entpolitisierung unter dem Deckmantel einer falschverstandenen Kind- bzw. Lebensweltorientierung führe (vgl. Richter, 1997, S. 82). Es werde im Wesentlichen soziales und nicht politisches Lernen der Kinder erforscht, wobei „zwischenmenschliche Beziehungen mit politischen Bezügen“ (ebd., S. 83) etikettiert würden, wenn etwa unter der Prämisse der Demokratieerziehung institutionalisierte und eher begrenzte Formen der Mitbestimmung im Schulleben, wie Formen des Klassenrates oder Funktionen bzw. Ämter wie Klassensprecherin oder Klassensprecher verhandelt würden. Dies betrifft dahingehend jedoch vorrangig den schulpraktischen bzw. fachdidaktischen Diskurs selbst und damit verbundene konzeptionelle Vorschläge zum sachunterrichtlichen Lernen in dieser Perspektive, wohingegen ungewiss ist, ob sich diese Vermischung von Politischem und Sozialen auch in dieser Weise in der Unterrichtspraxis niederschlägt.

Aus zwei aktuellen Fragebogenstudien mit Sachunterrichtsstudierenden (vgl. Hartmann & Reichhart, 2018, S. 172f.; Reichhart, 2018, S. 186f.) geht deren geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung und damit verbundene Unsicherheiten im Bereich politischen Lernens hervor wie auch ein nur schwach ausgeprägtes Interesse an der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts insgesamt. Wenngleich es sich hierbei um Ergebnisse aus Studierendenbefragungen handelt, die damit nicht direkte Rückschlüsse auf motivationale Orientierungen und Überzeugungen von Lehrkräften in der Schulpraxis erlauben, verweisen diese dennoch auf ein mögliches Problemfeld und lassen vermuten, dass auch im realen Unterricht Inhalte und The-

17 Hier lässt sich zumindest für die letzten Jahre eine positive Entwicklungstendenz konstatieren, indem sozialwissenschaftliches bzw. politische Lernen verstärkt in den Fokus des Fachdiskurses rückt und entsprechende konzeptionelle Vorschläge diskutiert werden (vgl. Gläser & Richter, 2015; Kiper, 1996, 1997; Richter, 2004, 2013), worin auf die Bedeutung gesamtgesellschaftlicher Thematiken, wie Arbeit, Geschlechtssozialisation, Migration, politische Beteiligung oder heterogene Lebenslagen von Kindern für den Sachunterricht verwiesen wird. Ebenso liegen inzwischen empirische Arbeiten zur Rekonstruktion von Alltagstheorien und Wissen von Grundschulkindern zu Inhalten und Themen der sozialwissenschaftlichen Perspektive vor, etwa zur Thematik Arbeitslosigkeit (vgl. Gläser, 2002), zu Macht und Herrschaft in demokratischen Systemen (vgl. Raths & Kalcsics, 2011), zum Beruf in den Vorstellungen von Kindern (vgl. Baumgardt, 2012) oder zu Präkonzepten zur Familie (vgl. Baar, 2014). Diese Untersuchungen fokussieren dabei die Vorstellungen der Kinder, sodass Befunde zur unterrichtlichen Praxis oder professionsbezogenen Aspekten auf Seiten der Lehrkräfte hingegen bis auf einzelne Ausnahmen, etwa zu Armut als Thema des Sachunterrichts (vgl. Müller, 2004), zur sozialwissenschaftlichen Perspektive bisher weitestgehend fehlen.

men politischen Lernens ein eher seltenes Ereignis sein dürften. So geht Richter (2004, S. 22) für die Sachunterrichtspraxis davon aus, „dass sozial- und kulturwissenschaftlich orientierte Themen eher Ausnahmen im alltäglichen Sachunterricht darstellen.“ Diese treten am ehesten in Formen sozialen Lernens oder im spontanen Aufgreifen tagesaktueller Themen im Unterricht in Erscheinung bzw. beschränkten sich auf traditionelle Thematiken, wie Familie, bestimmte Berufsbilder (z. B. Bäcker) oder gesellschaftliche Funktionseinheiten (z. B. Feuerwehr), wohingegen übergreifende gesellschaftliche oder ökonomische Problemgehalte ausgeblendet würden. Hierin verweist sie auf Befunde einer eigenen explorativen Befragung von Lehrkräften, nach der diese nur unklare Vorstellungen zu gesellschaftlichem, historischem oder kulturellem Lernen hätten und diese Themenbereiche als eher abstrakt und zu stark kognitiv ausgerichtet ansähen (ebd., S. 22f.). Dies korrespondiere mit der Einschätzung eines Mangels an geeignetem Unterrichtsmaterial für diesen Bereich. „Viele Lernaufgaben in Unterrichtsmaterialien sind in den Anforderungen undifferenziert und methodisch nur auf Unterrichtsgespräche ausgerichtet.“ (Richter, 2013, S. 178)

Die bisher unzureichend empirisch abgesicherten Annahmen einer Verkürzung der sozialwissenschaftlichen Perspektive auf soziales Lernen oder tradierte, scheinbar kindgemäße Thematiken sowie eine weitgehend reduzierte perspektivenspezifische Methodik, können dennoch Hinweise für die Analyse des eigenen Materials liefern. So ist abzugleichen, inwieweit sich Übereinstimmungen zur erfassten Unterrichtspraxis und den darin wirksamen handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte finden lassen. Die fehlende empirische Evidenz unterstreicht an dieser Stelle die Bedeutung des eigenen explorativen Vorgehens entlang des konstatierten Forschungsdesiderats.

Ein ähnliches Forschungsdefizit, wie dies für die sozialwissenschaftliche Perspektive bestimmt wurde, lässt sich auch für die historische Perspektive feststellen (vgl. Reeken, 1997, S. 216; 2011, S. 39). So fehlen empirische Untersuchungen zu Lernvoraussetzungen von Grundschulkindern bezüglich historischer Inhalte bzw. des zentralen Konstruktes des Geschichtsbewusstseins weitgehend, was sowohl an einer gewissen Ignoranz der Geschichtsdidaktik gegenüber schulischen Lernprozessen von jüngeren Kindern wie auch des fehlenden Interesses der Sachunterrichtsdidaktik für historische Problemstellungen geschuldet sei (vgl. Reeken, 2011, S. 16). Gleichwohl deuteten die vorhandenen Untersuchungen zum Geschichtsbewusstsein von Grundschulkindern (vgl. auch Becher & Gläser, 2013, S. 165f.; Kübler, 2015) darauf hin, dass diese sich sehr wohl produktiv mit historischen Zielen, Inhalten und Methoden unterrichtlich auseinandersetzen können, sofern eine didaktisch reflektierte Schwerpunktsetzung etwa hinsichtlich der Einbindung abstrakter Begriffe durch sekundäre Veranschaulichung oder einer kritisch hinterfragten Handlungsorientierung erfolgt (Reeken, 2011, S. 24f.).

Aspekte des fachdidaktischen Wissens sowie motivationaler Überzeugungen als Bestandteile der Professionalität von Lehrkräften im geschichtsbezogenen Sachunterricht wurden in einer querschnittlichen, standardisierten Fragebogenerhebung mit Studienanfängerinnen und -anfängern (n = 194), Studierenden (n = 195), Lehramtsanwärterinnen und -anwärtern (n = 162) und berufserfahrenen Lehrkräften (n = 106) von Hartmann (2019) erhoben. Im Ergebnis zeigt sich, dass die befragten (angehenden) Grundschullehrkräfte gruppenübergreifend über geringes geschichtsdidaktisches Wissen verfügen. Argumentationen zur Begründung didaktischer Entscheidungen erfolgen vorrangig über allgemeindidaktisches Konzeptions- und Planungswis-

sen, insbesondere den Prinzipien der Schülerorientierung und der Anschaulichkeit (vgl. ebd., S. 197f.). Hinsichtlich epistemologischer Überzeugungen dominiert ein konstruktivistisches Lernverständnis. Zielen historischen Lernens wird tendenziell Bedeutung beigemessen (vgl. ebd., S. 200). Über alle befragten Gruppen hinweg zeigt sich ein moderates Interesse an Geschichte wie auch am Unterricht historischer Inhalte (vgl. ebd., S. 202). Dies geht mit einer ebenfalls moderaten Selbstwirksamkeitsüberzeugung zu dieser Fachperspektive einher (vgl. ebd., S. 204).

Über die Verankerung und Rezeption historischer Themen und Inhalte in der unterrichtlichen Praxis liegen hingegen kaum gesicherte Erkenntnisse vor. So kommt Reeken (2011) auf Grundlage älterer, auch bereits zuvor rezipierter Klassenbuch- und Lehrplananalysen zu der Einschätzung, „dass die Bedeutung der Geschichte für den Sachunterricht in den letzten Jahrzehnten eher bescheiden ist.“ (S. 28). Aus der bereits zitierten Studierendenbefragung von Hartmann und Reichhart (2018, S. 172) geht damit korrespondierend eine geringe Selbstwirksamkeitsüberzeugung sowie kaum vorhandenes Interesse bezüglich der historischen Perspektive des Sachunterrichts hervor. Allerdings bleibt das Desiderat¹⁸ bezüglich der Unterrichtspraxis und den damit verbundenen Einstellungen und Handlungsmotiven der Lehrkräfte gegenüber einem historischen Lernen im Sachunterricht bestehen, auch wenn, etwa mit Blick auf verfügbare Verlagsmaterialien, die Deutung naheliegt, dass vorrangig Themen, wie „das alte Ägypten“, „Steinzeit“ oder „Ritterzeit“ in der Praxis anzutreffen sein dürften, die auf besonderes Interesse bei Kindern im Grundschulalter stießen (Reeken, 2011, S. 39f.).

Es wird daher gefragt, inwiefern geschichtliche Thematiken und Inhalte auch im Kontext spezifischer Settings an Förderschulen bzw. im Gemeinsamen Unterricht Eingang in die unterrichtliche Praxis finden und welche Begründungslinien für die Inhaltsauswahl erkennbar werden. Vergleichsdaten, anhand derer diese Praxis in den sachunterrichtlichen Gesamtkontext eingeordnet werden könnten, ähnlich wie dies für die sozialwissenschaftliche Perspektive gelten kann, fehlen jedoch bisher weitgehend.

2.2.3.3 Befunde zur Wertigkeit des Sachunterrichts aus Sicht von Lehrkräften

Neben der Frage nach Überzeugungen, Kompetenzen und unterrichtlichen Praktiken zur naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts, die in empirischen Arbeiten im Vordergrund steht, gibt es zwei Studien, die sich perspektivenübergreifend mit den Einstellungen von Lehrkräften zum Sachunterricht im Anfangsunterricht beschäftigen. Die ältere Pilotstudie von Reinhoffer (2001) befragte 29 Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 in Baden-Württemberg mittels Leitfadeninterviews, welche Bedeutung sie dem Sachunterricht im Anfangsunterricht der Grundschule zuweisen (ebd., S. 227f.). Aus der durchgeführten inhaltsanalytisch-kategorisierenden Auswertung des Interviewmaterials kann Reinhoffer (2001) drei Modelle zur Wertigkeit des Sachunterrichts im Vergleich

18 Hier zeigt sich jedoch ähnlich wie für die sozialwissenschaftliche Perspektive eine gewissen Trendwende. Diese zeichnet sich sowohl durch konzeptionelle Vorschläge zur unterrichtlichen Bearbeitung historischer Inhalte (vgl. etwa Becher, Gläser & Pleitner, 2016) aus, wie auch verstärkter Forschungstätigkeiten zu zeitgeschichtlichen Thematiken (vgl. etwa Enzenbach, Pech & Klätte, 2012; Peuke, 2016), etwa von Becher (2009) zur „Holocaust education“ in der Grundschule oder von Klätte (2013) zur NS-Geschichte allgemein. Darin wird demnach eine bisherige Leerstelle in der sachunterrichtsdidaktischen Diskussion sowohl in der Forschung wie auch hinsichtlich unterrichtlicher Konzeptionierungen aufgearbeitet (vgl. Peuke, 2016, S. 203f.).

zu den anderen Fächern, hier besonders gegenüber den Kulturtechniken, herausarbeiten. Ein Teil der Lehrkräfte geht im „*Vorrangmodell*“ von der Vorrangstellung des Sachunterrichts, begründet durch seine sozialerzieherische und persönlichkeitsbildende Funktion, gegenüber anderen Fächern aus und integriert deren Fachinhalte in das „*Kernfach*“ Sachunterricht. Dies geht einher mit einer „*vorrangigen Unterrichtsplanung*“ und „*vorrangigen Unterrichtsdurchführung*“ (vgl. ebd., S. 228). Dementgegen verortet etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte den Sachunterricht nachrangig gegenüber anderen Fächern. Das „*Nachrangmodell*“ ist durch eine Priorisierung des Schriftspracherwerbs und des Umgangs mit Zahlen charakterisiert. Somit erfahren Sachunterrichtsthemen eine randständige Beachtung und werden in der Unterrichtsplanung und -durchführung zu Gunsten der Kulturtechniken vernachlässigt, was mit deren höherer Bedeutsamkeit begründet wird, aber auch damit, dass die Beherrschung dieser ebenso wie eine notwendige Klassendisziplin erst anzubahrende Voraussetzungen für den Sachunterricht sind (vgl. ebd., 230). In einer mittleren Position befindet sich das „*Gleichrangmodell*“, in dem die Lehrkräfte von der Gleichrangigkeit zwischen Sachunterricht und anderen Fächern in der Vermittlung ausgehen (vgl. ebd., 229). Aufgrund ihrer jeweiligen Einstellungen kategorisiert Reinhoffer (2001) die Lehrkräfte mit Präferenz für das „*Vorrangmodell*“ als eher „*sachthemen- und schülerorientiert*“, wohingegen Lehrkräfte im „*Nachrangmodell*“ eher als „*kulturtechnisch- und normorientiert*“ erscheinen. Daneben konnten auch Brüche zwischen den beschriebenen Wertungen und der berichteten Unterrichtspraxis ermittelt werden. So gab es Lehrkräfte, die zwar die Vorrangigkeit des Sachunterrichts forderten, jedoch in der erläuterten Umsetzung, bedingt durch Erwartungshaltungen an die Beherrschung der Kulturtechniken, Disziplinaspekte oder zu hohen Vorbereitungsaufwand, diesen doch nachrangig behandelten. Umgekehrt konnte ein großes Interesse der Kinder an bestimmten sachunterrichtlichen Themen oder schulorganisatorisch verankerte Projektstage dazu führen, dass trotz „*Nachrangmodell*“ in den Überzeugungen der Lehrkräfte die praktische Umsetzung diesen jedoch bevorzugte. (vgl. ebd., S. 231)

Das entlang der qualitativen Befunde entwickelte Stellenwertmodell von Reinhoffer (2001) war Gegenstand einer größeren quantitativen Erhebung von Gläser (2009) mit 1185 mittels Fragebogen befragten Lehrkräften an niedersächsischen Grundschulen. Hierbei wurden die Lehrkräfte gebeten die Wichtigkeit des Sachunterrichts im Verhältnis zu den Fächern Deutsch und Mathematik aus ihrer Sicht einzuschätzen. Dabei erfährt im Ergebnis die Frage, die eine Gleichrangigkeit impliziert, die höchsten Zustimmungswerte (71,1 %), wohingegen die zentrale Stellung des Sachunterrichts gegenüber Deutsch und Mathematik eher abgelehnt wird (59,8 %) (ibd., S. 145). Durch kreuztabellarische Kombination der jeweiligen Antwortmöglichkeiten in einem weiteren Auswertungsschritt konnten 510 Lehrkräfte (45,7 %) ermittelt werden, die sich deutlich im „*Nachrangmodell*“ verorten sowie demgegenüber nur 204 Befragte (18,3 %) die dem „*Vorrangmodell*“ eindeutig zu zuordnen sind (ibd., 146). Gemäß den so gebildeten Gruppen lassen sich auch Präferenzen in der inhaltlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts ermitteln. Die Lehrkräfte des „*Vorrangmodells*“ schätzen die Bedeutung physikalischer Inhalte hoch signifikant wichtiger ein als die Gruppe des „*Nachrangmodelles*“, wobei insgesamt der physikalische Inhaltsbereich als deutlich weniger wichtig im Vergleich zum Inhaltsbereich des sozialen Lernens eingeschätzt wird (ibd., S. 147).

Die hier rezipierten Befunde zum Stellenwert des Sachunterrichts im Anfangsunterricht verdeutlichen die jeweils individuellen Relevanzsetzungen und deren Einfluss auf Prioritäten in der Unterrichtsgestaltung. Beide Untersuchungen beziehen sich auf die besondere Perspektive des Anfangsunterrichts in der Schuleingangsstufe, sodass diese nicht als vollständig generalisierbar hinsichtlich Sachunterrichts bezogener Werthaltungen insgesamt anzusehen sind.

Gleichzeitig ist zu beachten, dass ein klassischer Anfangsunterricht im Förderschulkontext nicht in dieser Weise prägend sein dürfte, da Schülerinnen und Schüler in der Regel erst im Laufe ihrer Primarstufenzeit einen entsprechenden Förderschwerpunkt zugewiesen bekommen und damit an diese Schulform wechseln, sodass nur wenige Kinder dort direkt eingeschult werden. Jedoch bietet das herausgearbeitete Stellenwertmodell auch analytische Übertragungsmöglichkeiten für den eigenen Untersuchungskontext. Hier muss es von Interesse sein, wie Lehrkräfte den Stellenwert des Sachunterrichts im Fächerkanon bewerten und ob damit ähnlich wie bei Reinhoffer (2001) oder Gläser (2009) spezifische didaktische Orientierungen bezogen auf die inhaltlich-methodische Umsetzung einhergehen. Ergänzend tritt möglicherweise, wie an dieser Stelle zunächst nur vermutet werden kann, neben einem „Vorrang der Kulturtechnik“ (vgl. Reinhoffer, 2001) mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein mögliches „Primat der Erziehung bzw. Förderung“ (vgl. Hußlein, 1993; Stein & Stein, 2014) in Konkurrenz zu sachunterrichtlichen Zielsetzungen und Ansprüchen, sodass hier ein Fokus der Auswertung und Reflexion liegen kann, um übergreifende wie auch individuelle Relevanzsysteme abzubilden bzw. zu rekonstruieren.

2.2.3.4 Forschung zum Planungshandeln von Lehrkräften im Sachunterricht

Im Kontext des professionellen Handelns von Lehrkräften in der Vorbereitung und Durchführung von Unterricht kommt den individuellen Planungsentscheidungen bzw. dem Prozess der Unterrichtsplanung der Lehrkräfte besondere Bedeutung zu, da sich hierin deren spezifische Schwerpunktsetzungen, Einstellungen und Motive bezogen auf sachunterrichtliches Lernen in besonderer Weise zeigen können (vgl. Tänzer, 2010a, S. 70). Hieraus ergibt sich eine Relevanz entsprechender Forschungsbefunde als Vergleichsmomente für die eigene Arbeit. Es werden zwar nicht direkt die Planungsprozesse der Lehrkräfte selbst erfasst, jedoch sind deren Ergebnis in Form unterrichtlicher Planungsentscheidungen und den damit verbundenen Motiven für diese Entscheidungen Gegenstand der Erhebung. Damit erscheint es notwendig bisherige Erkenntnis zu solchen Motiven und Orientierungen im Planungsprozess zu rezipieren, um diese sowohl bei der Konstruktion des Fragebogens wie auch in der Analyse der Experteninterviews als Referenz nutzen zu können. Allerdings lässt sich bereits an dieser Stelle konstatieren, dass bisher nur wenig empirisch gesichertes Wissen zur Planung von Sachunterricht vorliegt (Tänzer & Lauterbach, 2010a, S. 8f.).

Eine differenziertere Arbeit zu dieser Frage liegt von Tänzer (2007) vor. So wurde in dieser Untersuchung der Frage nachgegangen,

„wie aus dem [...] dargestellten Modellentwurf zur Planung und Gestaltung der Thematisierung ein Gebrauchsmodell werden kann, das Lehrerinnen und Lehrern unmittelbares Hilfsmittel bei der Planung und Gestaltung dieser Unterrichtssituation ist.“ (ebd., S. 129)

Die Untersuchung fand ein Schulhalbjahr begleitend mit zunächst zwei Sachunterrichtslehrkräften statt. Nach einer mittels Leitfadenterview erfolgten Bedingungsanalyse zu den Voraussetzungen der Lehrkräfte, wurden diese mit dem Modellentwurf vertraut gemacht, um diesen anschließend in der unterrichtlichen Praxis zu erproben (vgl. Tänzer, 2007, S. 139f.). In der fallübergreifenden Ergebnisdarstellung wird deutlich, dass die dem Modell immanenten Begriffe „Bildungsinhalt“, „Lernziel“ und „Unterrichtsthema“ diffus bleiben und somit statt eines inhaltlich-intentionalen Problembezuges die thematische Bestimmung im Wesentlichen auf

der Ebene einer Inhaltsangabe verbleibt. Eine notwendige Reflexion der zum Bildungsinhalt zugehörigen Lernziele wird unterlassen. Entgegen der theoretischen Intention, durch die anfängliche Thematisierung stärkere Klarheit bezogen auf den Gegenstandsbereich bei den Schülerinnen und Schülern zu generieren, stand im Unterrichtseinstieg das Wecken von Interesse gegenüber dem Inhalt im Vordergrund der Bemühungen. (vgl. ebd., S. 331-346)

Insbesondere aus der unzureichenden analytischen Trennung von Bildungsinhalt, Lernziel und Thema in den Planungen der Lehrkräfte erwächst die Frage nach der Intentionalität des Unterrichts, was auch für die eigene Untersuchung spezifische Relevanz dahingehend besitzt, wie unterrichtliche Themen und Inhalte überhaupt gefasst werden und wie eine Verschränkung zwischen Inhalts-, Ziel- und Methodenebene zum Tragen kommt. Im Kontext der eigenen Erhebung wird erfasst, inwieweit spezifische Zielstellungen als Begründung für die Auswahl einzelner Inhalte oder Methoden bestimmt werden. Auch wird geprüft, ob die Auseinandersetzung mit konkreten Themen, als Bildungsinhalt, bereits gleichgesetzt wird mit den möglichen Lernzielen oder ob, vor allem im Interviewkontext, eine Differenzierung dieser Entscheidungsebenen erfolgt.

Gegenüber dem Fokus auf die Analyse von Bildungsinhalten, Lernzielen und Thema in dem evaluierten Planungsmodell weist Tänzler (2011) an anderer Stelle daraufhin, dass Vieles darauf hindeute, dass das vorhandene Material zu einem Thema wesentlich für den unterrichtlichen Planungsprozess sei. In einer längsschnittlichen Untersuchung zu sachunterrichtlichen Planungsprozessen von angehenden Lehrkräften im Vorbereitungsdienst ($n=6$), wurden mittels leitfadengestützter Interviews und Unterrichtsbeobachtung Fragen zum genutzten theoretisch-reflexiven Wissen in diesem Prozess sowie zur handlungsleitenden Orientierung zu unterschiedlichen Zeitpunkten der Ausbildung bearbeitet (vgl. Tänzler, 2011, 2012). In den Ergebnissen zeigt sich als Gemeinsamkeit die „Orientierung an verfügbaren Materialien“ (Tänzler, 2012, S. 202) sowie „die Kenntnis zentraler Planungsmedien“ (ebd.), d.h. es werden schnell nutzbare Quellen, etwa Internetseiten mit praxisorientierten Anregungen sowie direkt einsetzbare Arbeitsblattvorlagen verwandt, was insgesamt als „transferorientierte Materialanalyse“ (Tänzler, 2011, S. 8) kategorisiert wird. Unterschiede ergeben sich an dieser Stelle jedoch in der didaktisch-methodischen Orientierung und den jeweils vorliegenden Planungsergebnissen. Einerseits entsteht ein stark formalisierter und geordneter Unterricht mit einer klaren Phasierung und Linearität, andererseits ein vom Aufforderungscharakter des Materials dominierter Unterricht, worin sich Ziel- und Methodenentscheidungen den Vorgaben des Materials und damit verbundener Handlungsmöglichkeiten unterordnen (vgl. Tänzler, 2012, S. 204). Demnach lässt sich die hohe Bedeutung, die dem Material als Vermittler zwischen Kind und Sache zugeschrieben wird, erkennen, sodass sich Planung als „ein materialgeleitetes und materialbedingtes Vorgehen“ (Tänzler, 2011, S. 10) darstellt. Dies mit der Einschränkung, dass die Nutzung der Materialien an die spezifische Vorstellung der Lehrkraft über die zu planende Tätigkeit rückgebunden bleibt, jedoch die kindliche Perspektivität und mögliche Interessen der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle keine Beachtung im Planungshandeln finden.

Die erkennbare wesentliche Funktion des Materials in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts korrespondiert im Wesentlichen mit Befunden älterer Untersuchungen, so etwa der Studie von Kahlert, Hedtke und Schwier (2000). Diese haben die Unterrichtsvorbereitung von Lehrkräften ($n=15$) zu einem Unterrichtsthema untersucht. Mittels Leitfadenterviews wurden die Lehrkräfte zu ihrer Vorbereitungspraxis generell befragt und danach in

ihrer Recherche zum vorgebenden Thema „Müll/ Müllvermeidung“ beobachtet. Im Ergebnis zeigte sich, dass für fast alle befragten Lehrkräfte die Verfügbarkeit von Materialien eine zentrale Rolle bei der Vorbereitung des Unterrichts spielt. Diesen pragmatischen Motiven ordnen sich didaktisch-pädagogische Erfordernisse aus der Sache heraus deutlich unter (vgl. ebd., S. 353). In dem Rechercheverhalten sowie den nachgehenden Angaben der befragten Lehrkräfte zeigte sich, dass vor allem direkt bzw. ohne größeren Aufwand nutzbare Materialien aus dem Internet Verwendung finden, so etwa vorgefertigte Folie, Arbeitsblätter oder Arbeitsunterlagen für die Hand der Schülerinnen und Schüler (vgl. ebd., 354).

„Auch wenn es nicht zu den normativen didaktischen Modellen passt, nach denen Unterricht vorbereitet werden sollte: Lehrerinnen und Lehrer handeln angesichts der Vielzahl ihrer Aufgaben und der stark begrenzten Zeit, die für Unterrichtsvorbereitung zur Verfügung steht professionell, wenn sie versuchen unergiebigen Such- und Organisationsaufwand zu vermeiden. Dies führt zu der von Außenstehenden mitunter beklagten Materialorientierung der Praktiker.“ (ebd., S. 355)

Allerdings fehlt es bisher an Hintergrundwissen darüber, was genau die Auswahl solcher Materialien im Konstruktionsprozess der Unterrichtsvorbereitung beeinflusst (vgl. ebd., S. 356). Weitere stärker quantitativ orientierte Befunde zur Planung des Sachunterrichts liegen aus der bereits zuvor punktuell zitierten Untersuchung von Giest (2002, S. 57f.) vor, bei der insgesamt 43 Lehrkräfte und 39 Studierende¹⁹ mittels eines teilstandardisierten Fragebogens zu Qualitätsmerkmalen, Zielen, Planungsüberlegungen sowie Schwerpunkten in der Unterrichtsdurchführung befragt wurden. Im Ergebnis wird in der Ziel- und Inhaltsbestimmung des Unterrichts den Schülerinnen und Schüler die höchste Priorität, im Sinne normativer pädagogischer Erwartungen, beigegeben (vgl. ebd., S. 59). Dementgegen steht die tatsächliche Praxis, für welche dem Lehrplan und verfügbaren Unterrichtsmaterialien die höchste Bedeutung zugeschrieben wird. Die Unterrichtsplanung erfolgt in der Mehrheit der Fälle über eine „ausführliche“ Themenplanung, d.h. die Planung wird bei ca. zwei Drittel der Befragten bis auf die Ebene der einzelnen Unterrichtseinheit hin konkretisiert (vgl. ebd., S. 63). Diese Planung geschieht bei der Mehrzahl der befragten Lehrkräfte allein (51 %) oder gemeinsam in der Klassenstufenkonferenz. Ähnlich wie in den Befunden von Kahlert et al. (2000) und Tänzer (2011) orientiert sich auch hier die Planung der Unterrichtsstunden, als Bestimmung von Zielen und Inhalten, wesentlich an vorhandenen Unterrichtsmaterialien, wohingegen fachliche Grundlagen oder eigene Interessen der Lehrkraft als weniger bedeutsam eingeschätzt werden. Die Lebenswelt der Kinder findet sich auf Rangplatz 3 (bei Studierenden 1) wieder. „Fragen, Wünsche und Intentionen der Kinder“ werden auf Platz 5 eingeordnet. Den eigenen Erfahrungen aus dem Unterricht wird zumindest auf Seiten der Lehrkräfte demgegenüber mit Rangplatz 2 ebenfalls höhere Bedeutung für die unterrichtliche Planung zugeschrieben. (vgl. Giest, 2002, S. 63-66) Mit Blick auf diese Einschätzungen verwundert es, dass der Schwerpunkt der Unterrichtsvorbereitung gemäß den Befragungsergebnisse eindeutig auf der Planung der „Schülertätigkeit“ (Rang 1) läge und kaum auf den eingesetzten Medien (Rang 9). Ebenfalls irritieren die Aussagen, dass eine Kooperation in der Stundenvorbereitung am häufigsten mit den Kindern unter der Prämisse erfolge, deren Fragen, Wünsche und Intentionen zu berücksichtigen, und erst danach eine Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen der Klassenstufenkonferenz angeführt wird. (vgl. ebd., S. 66f.).

Es zeigt sich ein gewisser Widerspruch in der Unterrichtsvorbereitung, da ein Spannungsverhältnis zwischen Material- und Lehrplanorientierung einerseits und der Forderung nach Partizi-

¹⁹ Bis auf wenige Ausnahmen ließen sich dabei kaum signifikante Unterschiede im Antwortverhalten zwischen Studierenden und Lehrkräften feststellen (vgl. Giest, 2002, S. 59).

pation und Interessenorientierung seitens der Schülerinnen und Schüler andererseits erkennbar wird. Dies kann dahingehend als Indiz für ein Grundproblem (sach-)unterrichtlichen Lernens in seiner Mittlerrolle zwischen Kind und Sache bestimmt werden (vgl. GDSU, 2013, S. 12; Giest, 2002, S. 73f.). Allerdings wird der Erfolg des Unterrichts vorrangig am Grad der erreichten Schüleraktivität bemessen, wohingegen die Realisierung von Stundenzielen (Rang 3) bzw. die Ableitung neuer Ziele (Rang 2) sowie die Umsetzung des Unterrichtsstoffs (Rang 4) als nachrangig angesehen werden (vgl. Giest, 2002, S. 71).

„So ist es erklärlich, dass zwar die Orientierung auf aktives Lernen aller Kinder bei vielen Lehrern anzutreffen ist, dennoch gelingt es nicht die Kinder selbst aktiv handeln zu lassen bzw. diese zum aktiven Handeln zu befähigen.“ (ebd.)

Es lässt sich eine Diskrepanz zwischen didaktischem Anspruch und unterrichtlicher Wirklichkeit vermuten, der auch für die eigene Untersuchung deutlich zu reflektieren ist. Dies betrifft etwa die Frage, inwiefern benannte Motive für die Inhalts- und Methodenauswahl konsistent mit den Angaben zu den genutzten Methoden oder den konkret unterrichteten Themen erscheinen oder ob sich Widersprüche erkennen lassen.

Aus den referierten Befunden zu sachunterrichtlichen Planungsprozessen ergeben sich weitergehende Fragen für die eigene Untersuchung, die sich demnach unterschiedlichen Teilaspekten zuordnen lassen. Zunächst lässt sich anhand der Studien von Tänzer (2011, 2012), Kahlert et al. (2000) wie auch Giest (2002) die zentrale Bedeutung von verfügbaren Unterrichtsmaterialien im Sinne einer Materialorientierung bzw. pragmatischer Auswahlmotive im Planungsprozessen bestimmen, indem in Teilen die Steuerung des Unterrichtsprozessen selbst dominant über das bereitgestellte Materialangebot gedacht wird. Somit wird im Kontext der eigenen Untersuchung geprüft, ob sich eine solche Materialorientierung bzw. pragmatische Auswahlmotive ebenfalls nachzeichnen lassen, die partiell im Widerspruch zur stärkeren Schülerorientierung im Kontext eines inklusiven Sachunterrichts stünden (vgl. Kap. 2.5). Werden hierbei Entscheidungen materialgeleitet oder eher materialbedingt getroffen? Dabei wird auch gefragt, ob vorhandene Materialien als geeignet für die spezifischen Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht bzw. in der Förderschule eingeschätzt werden und so eine solche Orientierungsfunktion überhaupt sinnvoll erfüllen können.

Als weiterer Aspekt wird im Rückbezug zu den Befunden von (Tänzer, 2011, 2012) sowie Kahlert et al. (2000) erfasst, ob und wenn ja welche Materialien (Verlagsmaterialien, Lehrwerke, Lehrpläne etc.) als Orientierungsrahmen für inhaltliche und methodische Entscheidungen genutzt werden. Und schließlich gilt es in den Blick zu nehmen, wie Entscheidungsprozesse zwischen Schüler-, Sach- oder Materialorientierung beeinflusst werden.

Gemäß der herausgestellten besonderen Bedeutung von Materialien und Medien für Planungs- und Entscheidungsprozesse ist nachfolgend der allgemeine Forschungsstand zum Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht als weiterem Referenzpunkt für die intendierte Erfassung und Analyse der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur in der eigenen Untersuchung zu betrachten.

2.2.4 Forschung zum Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht

Bei dem größten Teil der vorliegenden Studie zum Medien- und Materialeinsatz handelt es sich, ähnlich wie zum Bereich Methoden, um Wirksamkeitsstudien (vgl. beispielhaft Einsiedler &

Martschinke, 1998; Hardy, Jonen & Möller, 2004; Kaiser & Puls, 2012; Martschinke, 1996), etwa zu Effekten graphischer Strukturierung und Visualisierung für den sachunterrichtlichen Wissens- und Kompetenzerwerb (vgl. Einsiedler, 2002, S. 18-23). Unter dem Fokus der grundsätzlichen Fragestellung dieser Arbeit, in der es nicht um eine Perspektive auf diese Optimalbedingungen des Lehr-Lernprozesses gehen soll, sondern um die tatsächlich realisierte Sachunterrichtspraxis im jeweiligen schulischen Bedingungsgefüge, muss es daher eher von Interesse sein, welche Medien und Materialien generell eingesetzt werden bzw. wie dieser Einsatz nachgehend begründet wird. Interessant ist hierbei, dass es neben der erwähnten Wirkungsforschung kaum aktuellere Untersuchungen zu diesem Teilaspekt gibt.

Ein weiteres Problem im empirischen Zugriff auf den Medieneinsatz im Sachunterricht ergibt sich aus einem fehlenden Konsens über eine Systematisierung, was als Medium im Sachunterricht gelten kann (vgl. Mitzlaff, 2016; Tulodziecki, 2009, 2011). Mitzlaff (2016, S. 23f.) verweist auf mögliche Unterscheidungen nach Informationskanälen (auditiv, visuell, haptisch etc.), technischen oder nicht-technischen, alten oder neuen bzw. analogen oder digitalen Medien, nach Funktionen als Kommunikations-, Präsentations- oder Interaktionsmedien sowie dem Adressatenkreis als Massen- oder Unterrichtsmedien (vgl. auch Heckt, 2005). Unglaube (2015, S. 493f.) differenziert demgegenüber in strukturierte Arbeitsmittel, als vorbereitete Materialpakete zur angeleiteten Bearbeitung eines Themenbereichs (z. B. Experimentierboxen oder Baukästen), und unstrukturierte Arbeitsmittel, worunter vor allem Alltagsmaterialien verstanden werden können, die einen erfahrungsoffenen Zugang mit unterschiedlichen Aneignungs- und Lösungswegen ermöglichen. Darüber hinaus findet eine Unterscheidung der Arbeitsmittel gemäß ihrer didaktischen Funktion, zur Modellbildung, zum Konstruieren, Experimentieren, Beobachten, Messen, Vergleich oder zur Informationsbeschaffung, im Sachunterricht statt (vgl. ebd., S. 494f.).

Unter der Fragestellung, inwiefern aktuelle Lehrwerke bzw. Lehrmittel für den Sachunterricht eine vielperspektivische Auseinandersetzung im Unterricht anregen, untersuchen Mathis und Duncker (2017) insgesamt 16 Lehrwerke aus Deutschland und der Schweiz mittels eines inhaltsanalytischen und bildhermeneutischen Vorgehens hinsichtlich ihrer informierenden und darstellenden Elemente auf „*Mehrdeutigkeiten*“ und „*Diskursivität*“ hin (S. 67). Über die Auswertungskategorien

„Eindeutigkeit/Affirmativität“, „Offenheit/Pluralität“, „Perspektivität/Relativität“, „Diskursivität/Kontroversität“ und „Positionalität/Normativität“ kommen sie zu dem Ergebnis, „dass die Kategorien Eindeutigkeit und Affirmativität sowie Pluralität und Offenheit dominieren.“ (ebd., S. 70)

Sie werfen die Frage auf, wie die Dominanz in Lehrwerken von Inhalten, die Eindeutigkeiten vermitteln wollen, mit Ansprüchen an Vielperspektivität im Sachunterricht zusammenzubringen ist. Elemente, die „*Diskursivität*“ und „*Kontroversität*“ als Denken in Widersprüchen anregen können, fehlen weitgehend (vgl. ebd., S. 70).

Relevanz besitzen diese Studienergebnisse für die eigene Fragestellung, obwohl es sich um eine Inhaltsanalyse von Lehrwerken handelt und nicht deren Einsatz im Sachunterricht untersucht wurde, da in der eigenen Untersuchung auch nach der Nutzung von Lehrwerken und deren Eignung für den Sachunterricht in integrativen bzw. inklusiven Lehrgruppen bzw. Förderschulklassen gefragt wird. Mögliche Gründe für die Nicht-Eignung in der Wahrnehmung der Lehrkräfte könnten demnach in Teilen in den von Mathis und Duncker (2017) analytisch herausgearbeiteten Kritikpunkten liegen.

Einige Befunde, die Aussagen über die Mediennutzung von Lehrkräften bei der Vorbereitung naturwissenschaftlichen Sachunterrichts enthalten, liegen aus der sogenannten SUPRA-Studie (vgl. Heran-Dörr, Kahlert & Wiesner, 2005) vor, bei der die Implementation einer Internetplattform mit entsprechenden Materialien zur Unterrichtsvorbereitung untersucht wurde. Im Rahmen dieser größer angelegten Untersuchung beantworteten insgesamt 205 bayrische Grundschullehrkräfte in einem Fragebogen auch Fragen zu ihrer Unterrichtsvorbereitung im Sachunterricht und hier spezifisch bezogen auf naturwissenschaftliche Inhalte (vgl. Heran-Dörr & Kahlert, 2009). Es wurde differenziert zwischen Medien, die zur Sachrecherche genutzt und solchen denen didaktisch-methodische Hinweise entnommen werden. Bezüglich der Sachfragen werde am häufigsten Sachbücher, gedruckte oder Online-Lexika sowie Kolleginnen und Kollegen konsultiert (ebd., S. 161). Weiterhin werden auch Lehrkräftehandbücher, Kopiervorlagen, Fernsehsendungen, Zeitschriften für Kinder oder Unterlagen aus dem Studium für die Beantwortung von Sachfragen genutzt. Methodisch-didaktische Hinweise werden hingegen aus der eigenen Materialsammlung, Sachunterrichtslehrwerken oder Lehrerhandbüchern entnommen (ebd., S. 161f.). Hieraus leiten Heran-Dörr und Kahlert (2009) die Notwendigkeit ab, fachdidaktisch relevante Wissensbestände auch in Schulbüchern und dazugehörigen Lehrkräftehandbüchern zu integrieren, um damit Lehrkräfte in einem ausreichenden Maße erreichen zu können (vgl. ebd., 163). Gleichzeitig ist mit Blick auf den Erhebungszeitraum der Studie zu vermuten, dass, wie auch die Intention des damit verbundenen internetbasierten Materialpools, inzwischen die Internetrecherche und neue Medien einen erheblich höheren Stellenwert bei der Vorbereitung des Unterrichts, aber auch im Unterricht selbst haben dürften.

In eine ähnliche Richtung, also zur bisherigen Ausstattung der Schulen mit neuen Medien sowie den Auswirkungen einer spezifischen Fortbildungsinitiative zur Verbesserung der Medienkompetenz und -nutzung von Lehrkräften, verweist eine Untersuchung aus dem Land Brandenburg, bei der innerhalb einer Zufallsstichprobe insgesamt 290 Lehrkräften (davon 228 Grundschullehrkräften) von 24 Schulen Teil einer Fragebogenerhebung waren (vgl. Giest, 2006). So kann die Studie im Vergleichszeitraum von 1999 und 2004 als Effekt der durchgeführten landweiten Medienoffensive eine erhebliche Verbesserung der Ausstattung der Schulen mit Computern, Software und Internetanschlüssen sowie einem deutlich höheren Anteil an Lehrkräften die mindestens Grundkenntnisse (1999: 43 %; 2004: 81 %) in der Nutzung neuer Medien besitzen nachweisen. Allerdings nutzten immer noch nur etwa ein Drittel Neue Medien auch regelmäßig in ihrem Unterricht, sodass konstatiert wird: „*Grundkenntnisse in den meisten Bereichen der Computernutzung reichen oft aber nicht aus, Neue Medien in den Unterricht zu integrieren, geschweige sie als Moment der Innovation von Unterricht zu nutzen.*“ (ebd., S. 288) Dabei ist die Bereitschaft zur Nutzung neuer Medien jedoch stark vom Alter der Lehrkräfte abhängig, da jüngere Lehrkräfte diese nicht nur häufiger, sondern auch vielfältiger im Unterricht einsetzen (ebd., 289). Genutzt werden vor allem Übungsprogramme, Internet-Browser und Office-Anwendungen, sodass übendes Lernen, Recherchieren und Textverarbeitung im Fokus des unterrichtlichen Programmeinsatzes stehen (vgl. ebd., S. 289).

Mit der Frage des spezifischen Einsatzes von Lernsoftware im Sachunterricht beschäftigt sich eine Studie von Weddehage (2011) im Besonderen. Ausgehend von einer lernparadigmatischen Softwaretypologie, bei der in Übungsprogramme, tutorielle Programme und offene Programme unterschieden wird, in Verbindung mit sachunterrichtsdidaktischen Prinzipien (vgl. ebd., S. 2f.), wurde eine Materialanalyse, eine Lehrkräftebefragung sowie eine Interventionsstudie durchgeführt. In der Befragung der Lehrkräfte (n = 75) lag der Schwerpunkt auf den Möglichkeiten aber auch Grenzen für den Softwareeinsatz im Sachunterricht. Im Gegensatz zur Untersuchung von

Giest (2006) attestiert sich der Großteil der befragten Lehrkräfte durchschnittliche (48,7%) oder überdurchschnittliche (41,4%) Computerkenntnisse (vgl. Weddehage, 2011, S. 8). Die häufigste Nutzung erfährt der Computer in der Arbeit mit einer Lernsoftware und zum Recherchieren im Internet. Jedoch korrespondiert die vorgenommene Bedeutungszuschreibung nicht unbedingt mit der tatsächlichen Nutzungsdauer, da „fast ein Viertel der Befragten (24,4%) das Computerangebot gar nicht oder nur unregelmäßig nutzt und [...] über 42% weniger als eine Stunde in der Woche mit den Kindern am Computer arbeitet.“ (ebd., S. 10) Für den Sachunterricht wird Lernsoftware erheblich weniger genutzt als in den Fächern der Kulturtechniken Deutsch und Mathematik. Dies lässt sich gemäß den Aussagen der Lehrkräfte mit der nicht ausreichenden Qualität vorhandener Lernsoftware oder dem Fehlen adäquater Lernprogramme begründen. Positiv wird hingegen der motivationale Aspekt des Einsatzes solcher Programme beschrieben. Die befragten Lehrkräfte nutzen nach Einschätzung von Weddehage (2011, S. 14) das Potential neuer Medien, hier spezifisch des Computers und entsprechender Lernsoftware, noch zu wenig, da hierbei eine sach- und inhaltorientierte Ausrichtung in Form von Informationsbeschaffung, Wiederholung und Übung in der Anwendung dominiert, wohingegen Möglichkeiten für kommunikatives und eigenverantwortliches Lernen mit dem Computer bisher nur wenig umgesetzt würden.

So dürfte es unter dem Eindruck dieser Befunde nicht verwunderlich sein, dass die meisten aktuelleren Untersuchungen, die sich mit dem Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht beschäftigen, dies unter der Perspektive neuer Informations- und Kommunikationstechnologien (ICT) (vgl. Mitzlaff, 2010, 2016) tun. Hierzu fragt etwa die KIM-Studie (vgl. mpfs, 2015), bei der das Mediennutzungsverhalten der sechs bis dreizehnjährigen Kinder in Deutschland regelmäßig erfasst wird, auch speziell nach der Computernutzung in der Schule. Darin wird jedoch der Sachunterricht nicht separat als Fach ausgewiesen, stattdessen nennen mindestens 60% der Altersgruppe der Grundschülerinnen und -schüler (6-7-jährige 67%; 8-9-jährige 60%; 10-11-jährige 72%) die Computernutzung im „Computerunterricht/Informatik“ (ebd., S. 40). Da es wiederum im Bereich der Grundschule kein eigenes Fach Informatik in Deutschland gibt, liegt die Vermutung nahe, dass hiermit im Wesentlichen die Bearbeitung des perspektivübergreifenden Themenschwerpunktes „Umgang mit neuen Medien“ (vgl. GDSU, 2013) im Rahmen des Sachunterrichts gemeint sein könnte. Ebenso wäre es plausibel, dass jeglicher Unterricht, der im Computerraum der Schule absolviert wird, seitens der Kinder mit der Bezeichnung „Computerunterricht“ assoziiert wird. Hinsichtlich der Nutzung des Computers in der Schule geben 86% der Kinder an, diesen zum Verfassen bzw. Schreiben von Texten zu gebrauchen, 73% recherchieren im Internet, 68% verwenden Lernprogramme, 65% üben den Umgang mit speziellen Programmen, 48% führen Berechnung durch, 35% erstellen Präsentationen und 22% kommunizieren per E-Mail oder Chat. Dabei gibt es im Vergleich zum letzten Erhebungszeitpunkt der KIM-Studie in allen Bereichen leichte Zunahmen. (ebd., S. 40) Diese Befunden zeigen, auch wenn nicht explizit auf den Sachunterricht bezogen, so doch in der Aufschlüsselung nach Nutzungsformen, dass Computer mittlerweile auch im Grundschulbereich regelmäßig zur Anwendung kommen und hier methodisch unterschiedlich eingebunden werden.

Dies muss dahingehend verwundern, da Befunde aus der IGLU- bzw. TIMS-Studie zeigen, dass für den Erhebungszeitpunkt 2011²⁰ nur 15,1 PCs pro Schule für unterrichtliche Zwecke zur Verfügung standen, was erheblich unter dem internationalen Mittelwert von 29,9 liegt (vgl. Gerick, Drossel & Eickelmann, 2014, S. 23). Diese Zahlen sind ohne Kenntnis der jeweiligen Schülerzahl pro Schule wenig aussagekräftig. Hier liegen Daten vor, nach denen sich in Deutschland an

20 Dieser Aspekt wurde im Rahmen der TIMS-Studie 2015 (vgl. Wendt et al., 2016) nicht erhoben, sodass hierzu keine neueren Erkenntnisse vorliegen.

42,8% der Grundschulen drei bis sechs Schülerinnen und Schüler einen Computer teilen müssen. Weniger als drei Schülerinnen und Schüler pro PC finden sich nur an 31,5% der Schulen. Hier ist der internationale Mittelwert 56,5% (vgl. ebd., S. 25). Aus didaktischer Perspektive, gerade im Sinne eines geöffneten bzw. methodisch differenzierten Unterrichts, ist es entscheidend zu fragen, ob auch in den einzelnen Klassenräumen Computer zur Verfügung stehen. Dies trifft, gemäß den Daten von 2011, in 60% der Fälle zu, obwohl dies einen Rückgang zur Erhebung von 2006 darstellt, bei der noch 82% der Lehrkräfte bestätigten in ihrem Klassenraum stünde ein PC zur Verfügung (vgl. ebd., S. 28). Ausstattungsprobleme hinsichtlich spezifischer Computersoftware für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht betreffen nach Angabe der im Rahmen der TIMS-Studie befragten Schulleitungen 13,6% der Schülerinnen und Schüler (vgl. Drossel et al., 2012, S. 182). Weitere Ausstattungsprobleme, etwa fehlendes Material bzw. Bibliotheksmaterial für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht, wirken sich ebenfalls mit 5,3% bzw. 9,8% nur auf eine Minderheit der Schülerinnen und Schüler aus. Erstaunlich ist, dass nur 1,6% der Schülerinnen und Schüler vom Problem einer fehlenden Ausbildung der Lehrkräfte für den Sachunterricht betroffen scheinen (vgl. ebd.). Dies steht, wie zuvor ausgeführt wurde, eher im Widerspruch zu anderen Untersuchungen, die gerade für den naturwissenschaftlich Bereich des Sachunterrichts fehlende Kompetenzen bei Grundschullehrkräften bzw. eine unzureichende Berücksichtigung chemisch-physikalischer Inhaltsbereiche nachweisen können (vgl. Peschel, 2009b; Peschel & Koch, 2014; Strunck et al., 1998).

2.2.5 Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Unterrichtspraxis im Sachunterricht

In der nachfolgenden Abbildung 4 wird der Versuch unternommen, den zuvor referierten Forschungsstand nochmals überblicksartig zusammenzufassen. Der Schwerpunkt liegt, wie bereits bei den vorherigen Erörterungen auf deskriptiver Forschung (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 37) bzw., da es sich in der Regel nicht um hinreichend große, repräsentative Stichproben handelt, auf explorativen Studien (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 193) zur Unterrichtspraxis sowie professionsbezogenen Merkmalen der Lehrkräfte im Sachunterricht. Demnach kann bei den meisten der bisher vorliegenden Befunden nur mit aller Vorsicht eine Verallgemeinerung vorgenommen werden, auch wenn sich wichtige Hinweise und Vergleichswerte für die eigene Untersuchung, die ebenfalls explorativen Charakter hat, ergeben.

Zusammenfassend lässt sich eine deutliche Diskrepanz zwischen fachdidaktischen Ansprüchen an die Ausgestaltung sachunterrichtlicher Praxis und der tatsächlichen Umsetzung dieser Praxis erkennen. Zentrale Prinzipien des Sachunterrichts, wie Schüler-, Lebenswelt- oder Handlungsorientierung werden zwar von Lehrkräften als normative Ausgangspunkte ihres Unterrichts beschrieben und als bedeutsam erachtet, doch gelingt es offenbar nur bedingt, die daraus resultierenden Ansprüche auch einzulösen. Dies kann vor dem Hintergrund realexistierender oder subjektiv wahrgenommener Sachzwänge bzw. ungünstiger Rahmenbedingungen als Hemmnisse, etwa Vorbereitungs- und Organisationsaufwand, Ausstattungsprobleme der Schulen und Klassen oder Lehrplanaufgaben, bewertet werden.

Inhaltlich stellt sich der Sachunterricht als inhomogene Praxis dar, da eine gewisse Beliebigkeit und Willkür in den thematischen Schwerpunktsetzungen in Abhängigkeit von der einzelnen Lehrkraft auszumachen sind. Allerdings scheinen insbesondere Inhalte und Themen einer physikalisch-chemischen wie auch technischen Perspektive nur wenig Eingang in die sachunterrichtliche Praxis zu erhalten, gegenüber einer Dominanz biologischer und geografischer Inhalte sowie Aspekten der Verkehrserziehung. Insbesondere subjektive Interessen und eigenes Kompetenzerleben auf Seiten der Lehrkräfte bilden eine wesentliche Einflussgröße bzw. sind diese für den Bereich des naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts bisher am besten erforscht.

<p>Professionswissen und Orientierungen der Lehrkräfte</p> <ul style="list-style-type: none"> Kindenorientiertes Verständnis von SU, und Methodenorientierung; erlebte Schwierigkeiten betreffen Ebene von Disziplin und Methoden, nicht Inhalte (vgl. Niermann, 2017) Moderates bis geringes Fachwissen im Bereich historischer Inhalte (vgl. Niermann 2017; Hartmann 2019) Moderates Interesse an historischen Themen bei gleichzeitiger Relevanz historischen Lernens (vgl. Hartmann, 2019) Wenig Interesse an sozialwissenschaftlicher Perspektive, geringe Selbstwirksamkeit zum politischen Lernen (vgl. Reichhart, 2018; Hartmann & Reichhart, 2018) Fehlende Qualifikationen, Kompetenzen bzw. geringes Kompetenzerleben und Interesse für physikalische-technische Themen (vgl. Drechsler & Gerlach, 2001; Möller et al., 1996; Peschel, 2009, 2014; Wagner, 2016) Wagner, 2016) <-> keine Auswirkung auf Unterrichtsplanung LehrInnen haben weniger Interesse bzw. negativere Einstellungen gegenüber technisch-physikalischen Themen (vgl. Möller et al., 1996; Temberge, 1996; Ude, 2007) Werkigkeitsmodell des SU mit Auswirkungen auf Unterrichtsgestaltung: Vorrang (Sachthemen- und Schülerorientierung, sozialerzieherische Funktion, eher physikalische Inhalte) vs. Nachrang (Schriftspracherwerb und Umgang mit Zahlen prioritär, Normorientierung, eher soziales Lernen als Inhalt) (vgl. Gläser, 2009; Reinhofer, 2001) <p>→ Kompetenzerleben und Interessen der Lehrkräfte als wichtige Einflussgrößen</p>	<p>Qualitätsmerkmale von Sachunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> SchülerInnen und Schüler nehmen mehrheitlich geringe Unterrichtsqualität zur Klassenführung wahr, ca. 40% erleben den Unterricht wenig kognitiv aktivierend (vgl. Rieser et al., 2016) Statt Vielperspektivität Addition von Einzelaspekten und Herstellung von Eindeutigkeit (Mathis et al., 2015) Kaum Binnendifferenzierung; offene, schülerorientierte Lernformate eher in höheren Klassenstufen (Oldenburg et al., 2014) Selbstbestimmtes Lernen und Methodenvielfalt als Anspruch an die eigene Praxis (vgl. Giest, 2002) <-> Selbst- und Mitbestimmung als nicht einlösbarer Anspruch aufgrund von Sachzwängen (vgl. Hempel, 2003) Wunsch nach Selbst- und Mitbestimmung sowie praktischem tätigen Sein <-> kaum realisierte Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, kaum Berücksichtigung lebensweltlicher Interessen; Orientierung am Lehrplan statt an der Lebenswelt (vgl. Giest, 2007; Hempel, 2003; Wegener-Spöring, 2000) Lehrerzentrierte („katechisierend“) Unterrichtspraxis nach festgelegten Lehr-Lernskripten mit starker inhaltlichen Lenkung (vgl. Giest, 1997, 2002; Gläser, 2006; Hempel, 2003; Wegener-Spöring, 2000) Orientierung an Schülerorientierungen hoch bedeutsam eingeschätzt, aber kaum in Unterricht ausreichend eingebunden (vgl. Heran-Dörr, 2006) Handlungsorientierung verkürzt auf praktisches Tun in der Phase der Handlungsabstraktion (vgl. Giest, 1997, 2018) teils ohne Erkenntnisgewinn (vgl. Dunker, 2016) Wenig Lebensweltbezug, Handlungs- oder Lernzielorientierung im Unterricht (vgl. Drossel et al., 2012) <p>→ Schwierigkeit Ansprüche nach Schüler-, Lebenswelt- und Handlungsorientierung einzulösen</p> <p>Inhalte und Themen</p> <ul style="list-style-type: none"> Auswirkungen der Lehrplanrevisionen in den 1970er bis 1990er Jahren insbesondere auf Themenanteile im Bereich Chemie, Physik und Technik (vgl. Breitschuh, 1997; Bolscho, 1978; Einsiedler, 2002; Einsiedler & Schirmer, 1986; Höcker, 1968; Schreier, 1979) Kontinuierlicher Rückgang chemisch-physikalischer Themenanteile bis in die 1990er Jahre hinein (Blaseio, 2002, 2004; Strunck et al., 1998) Ab 2000er deutlicher Anstieg physikalischer Themen (Phänomen- und Alltagsbezug) und insgesamt Dominanz naturwissenschaftlicher Themen jedoch mit Schwerpunkt Biologie (vgl. Drechsler & Gerlach, 2001; Altenburger & Sarauschek, 2012) teils auch Verkehrsziehung und soziales Lernen (vgl. Peschel, 2014) Höchste Themenanteile entfallen auf naturwissenschaftliche und geografische Perspektive gemäß TIMSS 2015, sowie hohe Variabilität der Anteile (vgl. Steffensky et al., 2016) Physikalische, chemische und technische Themenanteile werden in der Regel nicht unterrichtet oder ausgewählt (vgl. Peschel, 2007a+b, 2009b, 2004; Drechsler & Gerlach, 2001; Möller et al., 1996; Kalstes et al., 2016) Erkunde, Biologie und Geschichte als Kern des Sachunterrichts (vgl. Blaseio 2004; Strunck et al., 1998) Inhaltliche Beilebigkeit in Abhängigkeit von subjektiven Interessen der Lehrkräfte und gewisse Konzeptlosigkeit (vgl. Einsiedler, 2002; Strunck et al., 1998; Steffensky et al., 2016) Historische und sozialwissenschaftliche Perspektive als Forschungsdesiderat (vgl. von Reeken, 2007b, 2011; Richter, 2013), dabei teils Gleichsetzung sozialwissenschaftlichen SU mit sozialem Lernen (Richter, 2004) <p>→ Tendenz zur inhaltlichen Beilebigkeit und subjektiver Schwerpunktsetzung durch Lehrkräfte</p> <p>Unterrichtsplanung</p> <ul style="list-style-type: none"> Planungshandeln verbleibt auf inhaltlicher und weniger auf intentionaler Ebene → unzureichende Trennschärfe in Bestimmung von Bildungsinhalt, Lernziel und Thema (vgl. Tänzer, 2007) Orientierung an verfügbaren Material (Internet, Schulbücher, Zeitschriften, Kindersachbücher) → direkt einsetzbare Materialien vs. „transferorientierte Materialanalyse“ (vgl. Heran-Dörr et al., 2005; Heran-Dörr & Kahler, 2009; Kahler et al., 2000; Tänzer, 2011) Entscheidungen über allgemeinpedagogisches Planungswissen (Schülerorientierung und Anschaulichkeit) begründet (vgl. Hartmann, 2019) Divergenzen zwischen normativen Ansprüchen (Lebensweltorientierung, Schülerfähigkeit, Fragen und Wünsche der Kinder, Orientierung am aktiven Lernprozess) und realisierter Praxis (verfügbare Materialien) → Spannungsverhältnis von Material- und Lehrplanorientierung gegenüber Partizipations- und Interessenorientierung (vgl. Giest, 2002; Kalstes et al., 2016) <p>→ Materialverfügbarkeit als Planungs determinante</p>	<p>Lerngruppe</p> <ul style="list-style-type: none"> Klassenzusammensetzung (vgl. Giest, 2002) Schwierige Kinder als Hemmnis technische Inhalte zu unterrichten (vgl. Möller et al., 1996) Leistungsheterogenität und fehlende Lesekompetenz als Herausforderung (vgl. Bolte & Streller, 2007) <p>Rahmenbedingungen</p> <ul style="list-style-type: none"> Klassengröße (vgl. Giest, 2002; Möller et al., 1996) Räumliche und sächliche Ausstattung als Hemmnis (vgl. Wagner, 2016; Peschel, 2009, 2014; Giest, 2002; Möller et al., 1996) Verfügbare Materialien (vgl. Drechsler & Gerlach, 2001) <-> keine Auswirkungen auf Sachunterricht (vgl. Gerack et al., 2014) Vorbereitungs- und Organisationsaufwand (vgl. Bolte & Streller, 2007; Möller et al., 1996; Peschel, 2009, 2014) Unzureichende Computerausstattung (vgl. Gerack et al., 2014) Ausstattung von Schulleitung als eher ausreichend bewertet (vgl. Drossel et al., 2012) <p>Medieneinsatz</p> <ul style="list-style-type: none"> Wenig Nutzung digitaler Medien (vgl. Giest, 2006) <-> regelmäßige Nutzung (vgl. mpfs, 2015) Potential der Computernutzung wird nicht ausgeschöpft, Einsatz vornehmlich für Üben, Informationsbeschaffung oder Wiederholung (vgl. Giest, 2006; mpfs, 2015; Weddehage, 2011)
---	--	--

Abb. 4: Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Sachunterrichtspraxis

Die sozialwissenschaftliche und historische Perspektive stellen sich demgegenüber weitgehend als Forschungsdesiderat bezüglich der Unterrichtspraxis dar, auch wenn es begründete Anhaltspunkte zu gibt, dass sich teils eine Gleichsetzung zwischen sozialwissenschaftlichem Sachunterricht und sozialem Lernen vollzieht und eher vermeintlich „*kindgemäße*“ Themen dominieren. Neben dem Kompetenzerleben, den subjektiven Interessen sowie den Prioritätssetzungen von Lehrkräften dürfte die Verfügbarkeit von entsprechend direkt einsetzbaren Unterrichtsmaterialien, als bedeutender Planungs determinante, wesentlichen Einfluss auf die bisher skizzierte Praxis haben.

Daher wird im Rahmen der eigenen Untersuchung gefragt, inwieweit sich diese zentralen wenn auch lückenhaften Befunden zur Sachunterrichtspraxis unter den Bedingungen der Förderschule und des Gemeinsamen Unterrichts wiederfinden lassen, oder ob andere unterrichtliche Praktiken wie auch handlungsleitende Motive der Lehrkräfte erkennbar werden. Dabei muss die Diskrepanz zwischen sachunterrichtlichem Anspruch, wie er sich in zentralen Prinzipien ausdrückt, und realisierter Praxis Anlass geben, die eigenen Befunde, die lediglich die Beschreibungen der Lehrkräfte widerspiegeln, mit der gebotenen Vorsicht zu interpretieren.

2.3 Didaktische Prinzipien in aktuellen Konzeptionen des Sachunterrichts

Zuvor wurde der Forschungsstand mit Fokus auf Deskription bisheriger sachunterrichtlicher Praxis bzw. Praktiken sowohl auf methodisch-organisatorischer wie auch inhaltlich-intentionaler Ebene dargestellt und versucht damit verbundene Motive und Orientierung auf Seiten der Lehrkräfte zu bestimmen. Daneben muss jedoch ebenso der stärker normativ-präskriptiv geprägte Fachdiskurs als Referenzrahmen für die eigene Untersuchung bedeutsam erscheinen. An dieser Stelle ist nach leitenden didaktischen Prinzipien wie auch sachunterrichtlichen Konzeptionen zu fragen, die einen solchen normativen Rahmen für die Ausgestaltung von Praxis bilden können und welche die zu Anfang dieses Kapitels dargestellten bildungstheoretischen Überlegungen konkretisieren. Hieraus ergeben sich Vergleichsmöglichkeiten, inwieweit sich diese aktuellen sachunterrichts didaktischen Prinzipien bzw. Konzeptionen sowohl in Beschreibungen von Praxis wie auch damit verbundenen handlungsleitenden Motiven bzw. didaktischen Orientierungen der befragten Lehrkräfte in der eigenen Untersuchung nachweisen lassen.

Mit Kahlert (2015b) können Konzeptionen zunächst als eine hilfreicher „*Verständigungsrahmen über Unterricht*“ (S. 208) gedeutet werden, bei dem sich „*Lernen nach einem idealen Muster vorzustellen*“ (Pech & Kaiser, 2004a, S. 17) sei. Sie stellen damit „*ein Gefüge von plausiblen und schlüssigen Aussagen über Unterrichts- und Erziehungsmaßnahmen [dar, R. S.], die Ziele, Inhalte und Methoden des Sachunterrichts betreffen*“. (Thomas, 2013b, S. 12). In ihrer Funktion einer wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Unterricht können diese ein Bindeglied zwischen fachdidaktischer Forschung bzw. Theoriebildung und unterrichtlicher Praxis als „*Legitimationsrahmen für Innovationen*“ (Kahlert, 2015b, S. 209) bilden. Für die eigene Untersuchung müssen sie insbesondere durch ihre Begründungsfunktion von Unterrichtsformen, Lehrplänen und -inhalten sowie Unterrichtsmaterialien und -vorschlägen wie auch als normativer Bezugsrahmen für die Bewertung von Unterrichtsqualität Bedeutung besitzen (vgl. ebd.). So kann anhand solcher Prinzipien gefragte werden, wie sachunterrichtliche Praxis gestaltet sein sollte, um dies mit der Sicht der Lehrkräfte auf die ausgeformte Praxis in Beziehung zu setzen. Somit bietet eine Orientierung der eigenen Arbeit an aktuellen Konzeptionen und Prinzipien des Sachunterrichts die Möglichkeit eines solchen Abgleiches von Soll- und Ist-Stand unterrichtlicher Praxis bzw. Praktiken.

Hierbei muss zwischen den eigentlichen Konzeptionen, als allgemein gültigem Rahmen für didaktisch-methodische Entscheidungen zum unterrichtlichen Handlungsfeld, die sich vornehmlich in den handlungsleitenden Motiven bzw. didaktischen Orientierungen widerspiegeln dürfen, und Konzepten, als konkretem Entwurfsmuster für das praktische Handeln innerhalb einer Unterrichtsstunde in dem jeweiligen Handlungsfeld, und eher auf Ebene der Beschreibung des konkreten Unterrichts angesiedelt sind, unterschieden werden (vgl. Kahlert, 2016a, S. 152f.). Beides erscheint jedoch in hohem Maße relevant für die Forschungsperspektive dieser Arbeit zu sein. So dürfte die Grenze eines Konzeptes auch in Differenz zu anderen Konzepten gerade in seiner spezifischen Realisation in schulischer Praxis nicht immer klar umrissen und trennscharf sein, da als ideal gedachte Konzeptionen, verstanden auch als analytische Kategorien und Bezugsrahmen, leicht diffundieren und somit einer pragmatischen Überformung unterworfen sein können. „Wenn wir in der Praxis des Sachunterrichts diese konzeptionellen Ansätze finden wollen, habe wir allerdings Probleme.“ (Pech & Kaiser, 2004a, S. 19) Somit ist davon auszugehen, dass die von Kahlert (2016a) vorgenommene definitorische Differenzierung zwischen Konzeptionen und Konzepten sowohl im Fachdiskurs (vgl. etwa Kaiser & Pech, 2004) wie auch in der realisierten sachunterrichtlichen Praxis nicht in dieser begrifflichen Trennschärfe vollzogen wird, sondern teils ein synonyme Begriffsgebrauch erfolgt (vgl. Thomas, 2013b, S. 12). So erscheint es sinnvoll eine differenziertere Begriffsklärung vorzunehmen, die einen analytischen Rahmen für die nachfolgenden Betrachtungen liefern kann, sodass deutlicher, z. B. hinsichtlich des Geltungsanspruches bzw. der Reichweite der jeweiligen präskriptiven Annahmen, zwischen konzeptionellen und konzeptuellen Annahmen unterschieden werden kann.

„Als Konzeption wird ein vom Anspruch her in sich stimmiger Entwurf verstanden, der grundlegende Prinzipien für die Auswahl von Zielen, Inhalten und Methoden zur Gestaltung von schulischen Lernumgebungen entwickelt und ggf. exemplarisch anwendet und konkretisiert. Dabei berücksichtigt dieser Entwurf

- *begründete grundlegende Bildungs- und Erziehungsziele der (Grund)schule (u. a. anthropologisch, soziologisch, philosophisch, seltener ökonomisch)*
- *systematische Analysen von Lernvoraussetzungen (u. a. Entwicklungspsychologie, soziokulturelle Analysen, Lerntheorien)*
- *schulische Handlungsvoraussetzungen (mikro- und makrosoziale Bedingungen von Schule und Unterricht)“ (Kahlert, 2016a, S. 153)*

Zur Theorie grenzt sich die Konzeption wiederum durch ihr geringeres Anspruchsniveau sowie einen ggf. eingeschränkteren Geltungsbereich des damit verbundenen Aussagesystems ab (vgl. Thomas, 2013b, S. 12). Alternativ kann zur Bezeichnung der handlungsleitenden Bestandteile einer Konzeption bzw. Theorie des Unterrichts von Unterrichtsprinzipien gesprochen werden, auch wenn diese wiederum durch eine fehlende Systematisierung der Gefahr ausgesetzt sind, eine „Leerformel“ dazustellen. Entsprechend ist dies nicht unkritisch im Begriffsgebrauch zu sehen (vgl. Seibert, 2009). Pech und Kaiser (2004a, S. 20) versuchen durch die begriffliche Umschreibung spezifischer Konzeptionen aus Lernprinzipien eine Lösung zu finden, wobei diese im Gegensatz zu den grundsätzlicheren Konzeptionen zum Sachunterricht explizit keine Hinweise zur Inhaltsauswahl geben, sodass es einer bildungstheoretischen Ergänzung in dieser Hinsicht bedarf. Für die eigene Untersuchung wird in Anlehnung an diese Auffassung demnach von Prinzipien gesprochen, wenn spezifische handlungsleitende Aussagen zum Lehren und Lernen als normativ-präskriptivem Orientierungsrahmen gemeint sind, wohingegen Konzeptionen in einem umfassenderen Sinne ein Bündel verschiedener Prinzipien und bildungstheoretischer Maximen in einen mehr oder minder schlüssigen Gesamtbeziehungszusammenhang bringen. Gerade mit der

bereits skizzierten Problematik, dass sich Konzeptionen in der Praxis nur schwer in ihrer Idealform identifizieren lassen dürften (vgl. Pech & Kaiser, 2004a, S. 19), erscheint es realistischer für die Analyse in der eigenen Arbeit nach Prinzipien auf Ebene handlungsleitender Motive zu suchen.

Diese knüpft an das Problem an, dass sachunterrichtliche Konzeptionen nicht immer trennscharf von fachspezifischen bzw. schulpädagogischen Ansätzen unterscheiden werden können, wie dies etwa in der Beschreibung von Konzeptionen als Lernprinzipien (vgl. Kaiser & Pech, 2004) erkennbar wird. So sehen Pech und Kaiser (2004a, S. 19f.) die Möglichkeit eines Brückenschlags zwischen allgemeinpädagogischen Konzeptionen und solchen des Sachunterrichts, wenn diese aus Prinzipien unterschiedlicher Bezugsdiskurse entwickelt werden, sodass Kahlert (2015b) in einem erweiterten Verständnis sachunterrichtlicher Konzeptionen all jene Ansätze dazuzählen würde, die hinreichend begründete und gehaltvolle Antworten zu Fragen des sachunterrichtlichen Bildungswertes sowie sachunterrichtbezogener Lernvoraussetzungen und Handlungsformen geben können, ohne dass diese explizit aus dem internen Fachdiskurs der Sachunterrichtsdidaktik stammen müssen. *„Bieten sie dafür zufriedenstellende Aussagen für den Sachunterricht, ist ihre Herkunft zweitrangig.“* (Kahlert, 2015b, S. 211) Dies erscheint für die eigene Arbeit, die sich in Schnittmenge eines sonderpädagogischen, inklusionspädagogischen und sachunterrichtdidaktischen Fachdiskurses verortet, von besonderer Bedeutung, da in der Erhebung wie auch Auswertung, Analyse und Interpretation zentral zu fragen ist, inwieweit verschiedene Konzeptionen oder Prinzipien aus dem Kontext der Sonderpädagogik oder einer inklusiven Pädagogik und Didaktik ergänzend, ersetzend oder in Synthese zu sachunterrichtsdidaktischen Prämissen Eingang in Praxis, Praktiken und handlungsleitende Motive finden. Umgekehrt könnte eine zwar spezifisch in der Didaktik des Sachunterrichts beheimatete Konzeption, sofern es ihr nicht gelingt entsprechenden zuvor formulierten Ansprüchen zu genügen, durchaus als nicht geeignet eingeschätzt werden (vgl. ebd.), was insbesondere für die beiden spezifischen Handlungsfelder Förderschule und Gemeinsamer Unterricht zu reflektieren ist. Hierin wäre dann nach Gründen für eine solche Nicht-Eignung für das spezifische unterrichtliche Handlungsfeld bzw. die Lerngruppe zu fragen.

Im Folgenden muss es darum gehen, vor dem Hintergrund des aktuellen Fachdiskurses zentrale Grundideen und Prinzipien nachzuzeichnen, an denen sich Aufgaben, Ziele und Umsetzungsformen sachunterrichtlicher Praxis orientieren können (vgl. Kahlert, 2016a, S. 154). Es gilt Bezugspunkte für eine konzeptionelle Analysefolie in der Entwicklung des eigenen Forschungsfokus zu generieren. Die notwendige Auswahl und Begrenzung geschieht unter Prämisse der möglichen Anschlussfähigkeit und Relevanz für das spezifische Forschungs- bzw. Praxisfeld des Gemeinsamen Unterrichts und der Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. So können Konzeptionen eines vielperspektivischen (vgl. etwa Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013; Köhnlein, 2012; Thomas, 2015) oder kommunikativen (vgl. Kaiser, 2013a, 2013b) Sachunterrichts nicht nur im Kontext der aktuellen sachunterrichtsdidaktischen Diskussion als bedeutsam eingeschätzt werden, sondern erfährt insbesondere in der Frage eines inklusiven Sachunterrichts (Pech & Schomaker, 2013; Seitz, 2008c; Simon, 2017) umfassendere Rezeption bzw. Weiterentwicklung. Ähnlich findet die Forderung nach Öffnung bzw. umfassenderer Kind- oder Schülerorientierung sowohl im Diskurs einer inklusiven Didaktik (vgl. etwa Feuser, 2011; Prengel, 2013a; Reich, 2014; Scheidt, 2017; Seitz, 2008b; Werning & Lütje-Klose, 2012; Wocken, 1998, 2013b) wie auch in didaktischen Überlegungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Baulig, 1982; Budnik, Unger & Fingerle, 2003; Goetze & Neukäter, 1993a; Mutzeck, 2000; Stein & Stein, 2014; Textor, 2009b), hier jedoch teils kontroverser konnotiert, ihren Widerhall, sodass dies als Konzeption bzw. Prinzip zunächst aus Perspektive der Didaktik des Sachunterrichts zu betrachten ist. Ergänzend stellen Handlungs- und Lebensweltori-

entierung als zentrale Prinzipien des Sachunterricht (vgl. etwa Giest, 2004; Kahlert, 2004b, 2016a; Kaiser, 2013b; Möller, 2015; Richter, 2009) auch in Ansätzen sonderpädagogischer Unterrichtskonzeptionen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. etwa Baier et al., 2008; Bröcher, 1997b; Budnik et al., 2003; Ricking & Schulze, 2010; Wittrock & Ricking, 2017) ein wesentliches didaktisches Element dar. So ergibt sich die Notwendigkeit, zu eruieren, was hierunter im Vergleich der Diskurse verstanden werden kann und ob bzw. wie eine Rezeption in den beiden unterschiedlichen Praxisfeldern der eigenen Untersuchung erfolgt. Schließlich kann soziales Lernen als gemeinsames Prinzip bestimmt werden, dass sowohl für den Sachunterricht (vgl. etwa Kahlert, 2004a; Kaiser, 2013b; Kiper, 1997; Menzel, 2006) als auch für den Unterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. z. B. Budnik et al., 2003; Fröhlich-Gildhoff, Rönnau-Böse & Tinius, 2017; Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015; Reicher, 2010; Stein & Stein, 2014) wesentlich erscheinen muss. Demnach gilt es die mit diesen Konzeptionen bzw. Prinzipien verbundenen Prämissen vor dem Hintergrund des eigenen Erkenntnisinteresses in ihren Implikationen für sachunterrichtliche Lehr-Lern-Prozesse zu explizieren.

2.3.1 Vielperspektivischer Sachunterricht

„Vielperspektivität und genetische Orientierung sind die Hauptmerkmale des derzeitigen Sachunterrichts, der sich zudem einer konstruktivistisch ausgerichteten Aneignungstheorie verpflichtet sieht. Diese betont vor allem das Vorwissen der Kinder, die Selbststeuerung und Selbstständigkeit ihrer Lernprozesse sowie die Erarbeitung des zu verstehenden Wissens in ko-konstruktiven Diskursen bzw. gründlichen und durchdenkenden Gesprächen.“ (Thomas, 2013b, S. 152)

Vielperspektivität wird maßgeblich von Köhnlein (2000) als „*Paradigma sachunterrichtlichen Zugriffs*“ (S. 138f.) in den didaktischen Diskurs des Sachunterrichts eingeführt. So stellt sich Vielperspektivität als „*ein Prinzip der Vielfalt aufeinander bezogener Inhalte, Betrachtungsweisen und Methoden*“ (Köhnlein, 2012, S. 149) dar, dass eine dreifache Funktion erfüllt. Erstens werden dort unterschiedliche didaktische Zugriffsoptionen entlang der verschiedenen Dimensionen sachunterrichtlichen Lernens (vgl. Köhnlein, 2001, S. 316ff.) in der Entfaltung des jeweiligen Bildungswertes der Sache geschaffen, zweitens ein verbindender Rahmen für die curriculare Struktur des Sachunterrichts entworfen sowie drittens Offenheit für die Sicht- und Denkweisen der Kinder ermöglicht (vgl. Köhnlein, 2012, S. 149). Thomas (2013b, S. 112f.) differenziert diese grundsätzlichen Funktionen in insgesamt zwölf Begründungslinien aus, indem er insbesondere darauf hinweist, dass Vielperspektivität vor einer einseitigen Ausrichtung des Sachunterrichts entlang einzelner Bezugsfächer wie auch einer inhaltlichen Überfrachtung aufgrund der großen potentiellen Themenfülle schützen kann, wodurch „*Kind und Sache in ein gedeihlich-produktives Verhältnis*“ (ebd., S. 113) unter Ausnutzung exemplarischer Potentiale gebracht werden können. Demnach lassen sich Themen, die ihren Ausgangspunkt in der Lebens- und Erfahrungswelt der Kinder haben sollten, entlang unterschiedlicher Dimensionen des Zugriffs auf die Sachen perspektivisch erschließen wie auch vielperspektivisch durchdenken. Die einzelnen fachbezogenen Perspektiven helfen Komplexität zu reduzieren und bieten bestimmte Erklärungssysteme an, die das kindliche Weltverstehen unterstützen können (vgl. Köhnlein, 2012, S. 150f.). Dabei werden aktuell, orientiert am Perspektivrahmen der Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (2013), fünf fachbezogene Perspektiven unterschieden:

- Sozialwissenschaftliche Perspektive
- Naturwissenschaftliche Perspektive
- Geographische Perspektive

- Historische Perspektive
- Technische Perspektive

Allerdings handelt es sich in dieser Festlegung um eine teils tradierten Fachlinien folgende Einteilung, die Anschlussfähigkeit an die Sachfächer der weiterführenden Schulen sowie die akademischen Fachtraditionen herstellen soll, und ist damit grundsätzlich auch hinterfragbar (vgl. Hartinger & Lange, 2014b, S. 15). „*Fachbezüge sind kulturell etablierte Aspekte oder Perspektiven auf die Welt, die Kindern und Jugendlichen erst durch Unterricht eröffnet werden.*“ (Köhnlein, 2012, S. 152) Die Perspektiven erwachsen aus dem Verhältnis von Wissensbegriff²¹, als in sich selbst vielperspektivisch angelegtem Konstrukt, Wissensbeständen, abgeleitet aus den Sachwissenschaftsbereichen, und als dritter Dimension eines so gedachten Rasters, aus der „*Interaktion oder Wechselwirkung zwischen der Erfahrung der Kinder und den Instrumenten, die durch wissenschaftliche Denkweisen verfügbar sind.*“ (Schreier, 2001, S. 344). Dieser fundamentale Rückbezug zu den Erfahrungen und lebensweltlichen Zugängen der Kinder bildet eine wesentliche Prämisse in der Konzeption vielperspektivischen Sachunterrichts, auch wenn gebräuchliche, in der Regel zweidimensionale Darstellungen (vgl. etwa GDSU, 2013; Kahlert, 2009; Köhnlein, 2012) diesen Aspekt zu wenig abbilden, sodass die Gefahr besteht Vielperspektivität weniger als Vielfalt kindlicher Perspektiven denn als perspektivische Entfaltung im fächerübergreifenden Bezug zu verstehen.

Gerade jedoch für einen inklusiven Sachunterricht ist Vielperspektivität auch als Vielfalt der Kinder zu denken (vgl. z. B. Schomaker & Seitz, 2011, auch Kap. 2.5.3.1). Ein einseitiges Verständnis von Vielperspektivität muss eher als Problem der curricularen Rahmung und darauf Bezug nehmender Praxis verstanden werden, denn der grundsätzlichen Konzeption, da in den theoretischen Entwürfen zur Vielperspektivität sehr wohl die Lebenswelt der Kinder zum Ausgangspunkt für die Bearbeitung von Themen genommen wird. „*Das Modell der Dimensionen steht einer verfrühten artifiziellen Spaltung in Fachkulturen entgegen.*“ (Köhnlein, 2012, S. 151) So sollen in diesem Verständnis Inhalte zunächst durch Fragen, Alltagserfahrungen oder konkrete Phänomene zum Gegenstand des Unterrichts werden, um diese entlang der verschiedenen Dimensionen systematisch zu erschließen und zu strukturieren, was durch sach- und fachgerechte Arbeitsweisen und Methoden geschehen soll (Thomas, 2015, S. 254). Demnach bilden die lebensweltlichen Bezüge, also das was bei Kahlert (2016a, S. 218) als „*Dimensionen der Lebenswelt*“ in Abgrenzung zu den fachlichen Perspektiven beschrieben wird, den Ausgangspunkt des sachunterrichtlichen Lernens. In dem Terminus der Dimensionen zeigt sich jedoch auch eine wesentliche Begriffsunklarheit in der Konzeption eines vielperspektivischen Sachunterrichts (vgl. Thomas, 2015, S. 254), da Köhnlein (2012, S. 340ff.) unter Dimension die fachlich rückgebundenen inhaltlichen Domänen beschreibt. Kahlert (2016a) hingegen trennt hier systematisch, indem Dimensionen der Lebenswelt seinem Verständnis nach als in einem bestimmten Kulturkreis gemeinsam geteilte Erfahrungen und Deutungen zu beschreiben sind. Demgegenüber stehen Fachperspektiven, die jeweils ein Potential „*zur Erschließung kindlicher Lebenswelt durch Grundlegung einer anschlussfähigen Bildung beisteuern*“ (ebd., S. 221) können. Somit erfolgt ein polares und gleichsam vernetztes Denken in lebensweltlichen Dimensionen und fachlichen Perspektiven. So erwächst der Gedanke der Vielperspektivität einerseits aus „*anthropologisch-entwicklungspsychologische[n] Voraussetzungen*“ (Thomas, 2013b, S. 123), mit denen die Rolle des Kindes als lernendem Subjekt in seinem Eigenrecht bestärkt werden soll, und andererseits aus dem „*gesellschaftlichen Kontext und pädagogisch-curricularen Aspekte[n]*“ (ebd., S. 126), womit auf

21 Schreier (2001, S. 344) geht hier von einem komplexen kontextgebundenen Wissensbegriff aus, nach dem sich Wissen entlang seiner Nachhaltigkeit für ein Verstehen von Welt, seiner Vermittlerfunktion zwischen Alltagswelt und Wissenschaftsbereichen, seiner instrumentalen Orientierungsfunktion sowie in seiner Verbindung von Inhalten und Verfahren als anschlussfähig erweisen muss.

die Vermittlung „zwischen intersubjektiven Wissensbeständen und individuellen Vorstellungen“ (ebd.) und der dadurch gegebenen Orientierung auf ein Spiralcurriculum verwiesen wird.

Somit sieht Köhnlein (2000, 2001, 2012) Vielperspektivität als Klammer zwischen einer sachbezogenen Offenheit und Möglichkeiten curricularer Vernetzung und Integration. Das Ziel wird als ein (re-)konstruktives, vertiefendes Verstehen von Sachzusammenhängen beschrieben, welches über den Weg der Aisthesis, als „aufmerksame[r] und gegenstandsbezogene[r], mit Reflexion verbundene[r] und auf Erkenntnis ausgerichtete[r] Wahrnehmung“ (Köhnlein, 2012, S. 531) angestrebt werden kann. Die Dimensionen und Perspektiven bilden durch den Bezug zu den Sachwissenschaften wie der Lebenswelt der Kinder den Rahmen, in dem sich auf Verstehen ausgerichtetes Lernen vollziehen kann. Vielperspektivität sollte als ein zirkulär-rekursiver Prozess des Lernens und Verstehens aufgefasst werden, bei dem die Perspektivität aus der Vielfalt lebensweltlicher Bezüge erwächst und durch die fachlichen Perspektiven unterschiedlich tragfähige Angebote der Weltdeutung als Orientierungspunkte erhält. Dies mit dem Ziel auf einem höheren Niveau des Verständnisses erneut auf die lebensweltliche Dimension zu verweisen, die in ihrer Mehrdeutigkeit ein Stück weit entschlüsselt werden kann.

Trotz der vorgeschlagenen Interpretation vielperspektivischen Lernens als zirkulärem Prozess soll nicht der von Kahlert (2016a, S. 223f.) zurecht angemahnten Banalität einer falsch verstandenen Lebensweltorientierung, bei der das Lernen nur um die Alltagserfahrung kreist, das Wort geredet werden, sondern sehr bewusst auf die Anreicherung kindlichen Erfahrungswissens durch fachliche Perspektivität in der Weltbegegnung hingewiesen werden. Betont werden soll jedoch, dass einem monodirektional-lineares Verständnis von Perspektivität, bei dem der Weg nur von Erfahrungen der Kinder hin zur Fachperspektive gedacht wird, zu kurz greift, da erst mit der verständnisgeleiteten Anwendung fachlicher Konzepte auf eigene lebensweltliche Kontexte diese subjektive Bedeutsamkeit erlangen. Dies reduziert die Gefahr Vielperspektivität nur primär als Vielfalt der Fachbezüge im Sachunterricht zu verstehen und seine Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung weniger an den Kindern, sondern mehr an der ausdifferenzierten Fachkultur zu bestimmen.

Aus der dargestellten Diskussion um die Konzeption eines vielperspektivischen Sachunterrichts erwachsen verschiedene Anschlussaspekte im Kontext des eigenen Forschungsinteresses. Zunächst bietet die Aufschlüsselung in fünf Fachperspektiven die Möglichkeit, die Vielfalt an Themen und Inhalten zu systematisieren und somit kategorial fassbar zu machen. Es wird, ähnlich, wie dies andere Untersuchungen (vgl. etwa Peschel, 2009a; Peschel, 2014; Steffensky et al., 2016) bereits getan haben, auch in der eigenen Untersuchung erfasst, welchen Raum einzelne Perspektiven in der inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sachunterrichts einnehmen und wie ggf. erkennbare Schwerpunktsetzungen begründet werden. Gleichzeitig weist das Prinzip der Vielperspektivität jedoch deutlich über eine reine Systematisierung in Fachperspektiven hinaus, sodass insbesondere entlang von Beschreibungen zur Umsetzung konkreter Unterrichtsvorhaben im Rahmen der Experteninterviews analysiert wird, inwieweit Inhalte oder Themen tatsächlich vielperspektivisch angelegt werden und zu einem vernetzten und diskursiven Denken der Schülerinnen und Schüler anregen können. Und schließlich geht es darum, ob die aufgeworfene Polarität von lebensweltlicher Dimension und Fachperspektiven von den befragten Lehrkräften als solche wahrgenommen wird bzw. wie sie diese ggf. gemäß dem formulierten Anspruch in Synthese überführen. Damit zusammenhängend wird erhoben, ob inhaltlich-thematische Auswahlmotive entlang der Fachperspektiven bzw. fachlicher Systematiken hervortreten oder ob bzw. wie hierin die lebensweltliche Dimension bedeutsam erscheint.

Lebensweltorientierung wird in der Konzeption eines vielperspektivischen Sachunterrichts zwar grundsätzlich mitgedacht ist, stellt jedoch darüberhinausgehend eine sehr zentrale Leitvorstellung in der Didaktik des Sachunterrichts wie auch in sonderpädagogischen Unterrichtskonzeptionen dar. Hieraus ergibt sich die Notwendigkeit dieses Prinzip differenzierter vor dem Hintergrund möglicher diskursiver Schnittmenge zu betrachten.

2.3.2 Lebensweltorientierung

Bereits in der Verortung in der didaktischen Trias von Kind, Welt und Sache wird die Bedeutung einer Orientierung des Sachunterrichts an der Lebenswelt der Kinder, auch verstanden als einer Abhängigkeit bzw. Eingebundenheit in gesellschaftliche Bedingungen und Lebenswirklichkeiten, in besonderer Weise deutlich (vgl. Kaiser, 2013b, S. 100). Hiermit wird auch die Hoffnung verbunden,

„durch die Abwendung von den Fachdisziplinen und ihren Lehrgängen und Vorgaben und durch Hinwendung zum Leben der Kinder selbst eine Ausgangsbasis für den Sachunterricht zu gewinnen.“ (Schreier, 1999, S. 8)

Gleichwohl wird vor überzogenen Erwartungen gewarnt, die mit der paradigmatischen Qualität der Schlüsselbegriffe „Lebenswelt“ bzw. „Lebenswirklichkeit“ verbunden sind und teils mit deren unklarem Gebrauch einhergehen (vgl. Daum, 1999, S. 169). Um dies zu präzisieren kann Lebenswelt als wesentlicher Orientierungsbegriff für die Didaktik des Sachunterrichts (vgl. hierzu Richter, 2009, S. 76f.) zunächst folgendermaßen definitorisch umrissen werden:

„Das Lebensweltkonzept zeichnet so den Versuch aus, Grundlagen und Voraussetzungen der Vernunft und des Handelns zu bestimmen, indem diese auf Erfahrungs- und Erlebnisvollzüge menschlicher Existenz bzw. auf sich in Alltagsroutinen, Ritualen und Alltagspraxen verdichtende Sinnschichten rückgeführt werden. Diese Kontexte werden als lebensweltliches Hintergrundwissen in ihrer Relevanz für Verstehensprozesse und Handlungen analysierbar.“ (Nießler, 2015, S. 27)

Für den aktuellen Diskurs unterscheidet Richter (2009, S. 77f.) demnach drei Lesarten im Begriffsverständnis. Aus einer phänomenologisch-pädagogischen Tradition heraus können mit Lebenswelten die Phänomene, Ereignisse und Strukturen beschrieben werden, die für Kinder und die mit ihnen lebenden Erwachsenen als bedeutungsvoll erlebt und erfahren werden und gleichzeitig intersubjektive, also sozial geteilte Muster enthalten. Zweitens können unter einer sozialwissenschaftlichen Perspektive eher die sozialen und räumlichen Umweltbezüge eines Kindes verstanden werden, die seine psychosoziale Sozialisation prägen. Als drittes, und diese muss für das eigene Erkenntnisinteresse besonders wesentlich erscheinen, kann eine didaktische Perspektive eingenommen werden.

2.3.2.1 Sachunterrichtsdidaktische Perspektiven auf den Lebensweltbegriff

In didaktischer Perspektive wird Lebenswelt als Auftrag gedeutet, Raum für hieraus erwachsene Interessen, Erfahrungen und Deutungen der Kinder innerhalb des Sachunterrichts zu gewährleisten. Somit kann mit Kahlert (2004b, S. 32f.) „*Lebenswelt als Horizont von Vorstellungen über die Umwelt*“ verstanden werden, worin die Grundidee mitschwingt, dass Menschen ihre Umwelt und deren Phänomene in spezifischer Weise subjektiv wahrnehmen und interpretieren, sich aber auch in sozialen Prozessen gemeinsam geteilte Alltagsvorstellungen bzw. alltagsbezogene Wissensbestände im Sinne eben jener Lebenswelt herausbilden. Ähnlich versteht Köhnlein (2012) den Terminus Lebenswelt aus einer didaktischen Perspektive heraus als

„den Horizont selbstverständlich gegebener vorwissenschaftlicher Erfahrungen und Praxisbezüge, die wesentliche Voraussetzungen für wissenschaftsorientiertes Lernen sind; d.h. die Lebenswelt und die Alltagssprache sind den wissenschaftsbezogenen Zugriffen vorgängig.“ (S. 345f.)

In diesen divergierenden Deutungslinien zeigen sich die wesentlichen Probleme im Umgang mit den Begriffen Lebenswelt bzw. Lebenswirklichkeit für sachunterrichtliche Kontexte bzw. auch für das eigene Forschungsvorhaben, da einerseits beide Begriffe ihre erkenntnistheoretisch eigene Traditionslinie mitbringen, die es, soll einem willkürlichen Begriffsgebrauch vorgebeugt werden, zu reflektieren wären, und andererseits davon auszugehen ist, dass *„jede Schülerin und jeder Schüler [...] ihre beziehungsweise seine je eigene durch autobiographisches Lernen geprägte Voreinstellungen mit[bringt, R. S.]“* (Daum, 1999, S. 173), die es zu analysieren gelte.

So kommt Rauterberg (1999) in seiner Analyse von Richtlinien und Lehrplänen etwa zu dem ernüchternden Ergebnis, dass der scheinbar für den Sachunterricht zentrale Begriff der Lebenswelt dort nicht in der erwarteten Häufigkeit auftaucht und kaum präzise definiert wird. *„Diese Indifferenz scheint zu einer willkürlichen Nutzung zu führen, was den Begriff kaum für eine zentrale Stellung im Sachunterricht empfiehlt.“* (ebd., S. 187) Der Begriff wird in zwei Bedeutungslinien genutzt, indem einerseits mit Lebenswelt recht schlicht die Umgebung des Kindes gemeint ist, und andererseits dieser Begriff als Konglomerat für die Gesamtheit kindlicher Vorstellungen über den von ihm erfahrbaren und erlebbaren Teil der Welt verwandt wird. In der Notwendigkeit zur Analyse dieser Vorstellungswelten, als *„multiple Welten“* und *„multiple Wirklichkeiten“* (vgl. Daum, 1999) bzw. in der *„Pluralisierung der Lebenswelten“* (vgl. Duncker, 2007) erschließt sich nach Kahlert (2004b, S. 34) die doppelte Bedeutung eines Bezugs zur Lebenswelt für den Sachunterricht in diagnostischer wie auch didaktischer Hinsicht.

Diese diagnostische Perspektive verweist auf eine notwendige Reflexion über die Strukturen der Lebenswelt und die Reproduktionsprozesse, aus denen diese hervorgehen. Als *„eine Möglichkeit zur Beschreibung von Gemeinsamkeiten und Differenzen im Hintergrundwissen und den Lebensweltstrukturen“* (Richter, 2009, S. 93) kindlicher Lebenswelten können diese im Rückgriff auf Habermas entlang der strukturellen Komponenten Kultur, Gesellschaft und Person beschrieben werden, denen korrespondierend die Reproduktionsprozesse der kulturellen Reproduktion, sozialen Integration und Sozialisation gegenüberstehen. In der Aufklärung der Kinder über ihre eigene Lebenswelt wird somit der diagnostische mit dem didaktischen Anspruch in der Zielsetzung des Sachunterrichts zusammengeführt. Das konkrete Hintergrundwissen, die subjektiven Perspektiven als Ergebnis von Sozialisationsprozessen sowie die objektiven Bedingungen der Lebenswelt in ihren Strukturen werden Gegenstand des Unterrichts. (vgl. ebd., S. 101) Hieraus ergibt sich ein dreifacher Auftrag eines lebensweltorientierten Sachunterrichts:

1. *„Intuitive erworbene kulturelle Überzeugungen sind aufzuklären, zu ergänzen und zu differenzieren“*
2. *„Sozial eingelebte Praktiken sind aufzuklären und zu erweitern“*
3. *„Intuitives Wissen über Menschen und die eigene Person ist aufzuklären, zu erweitern und zu differenzieren“* (ebd., S. 102)

Dies greift eine vielperspektivische Betrachtungsweise auf, die den vielfältigen, multikulturellen Bezügen heutiger Lebenswelt gerecht werden soll, sodass der Sachunterricht im Bezug zur Lebenswelt auf das soziale Kapital der Kinder, als Gemeinsamkeiten und Unterschiede in sprachlicher und kultureller Prägung wie auch hinsichtlich des Verhaltens, Wissens und Könnens als Basis des Lernens rekurrieren kann (vgl. Köhnlein, 2012, S. 345f.).

Für den sachunterrichtlichen Lernprozess im engeren Sinn werden die durch lebensweltliche Erfahrungen induzierten Vorstellungen der Kinder über ihre soziale und natürliche Umwelt bedeutsam, da ein Unterricht, der diese außer Acht lässt, Gefahr läuft, die Kinder nicht hinreichend zu erreichen. In dieser teilweisen Parallelsetzung von lebensweltlichen Erfahrungen und Lernvoraussetzungen bzw. Präkonzepten wendet sich Kahlert (2004b, S. 35f.) bewusst gegen einen weitergefassten Anspruch „*sozial- bzw. kulturwissenschaftlicher Großdiagnosen*“, wie er etwa bei den Ansätzen von Kaiser (2013b) oder Richter (2009) angedacht wird. Stattdessen soll sich ein lebensweltlicher Bezug und damit einhergehendes didaktisch-diagnostisches Handeln auf den Einfluss von sozialer und natürlicher Umwelt auf die Bearbeitung von konkreten Phänomenen beziehen, indem nach den jeweils spezifischen Interessen und Vorstellungen der Kinder gefragt wird. Diese der konkreten Problembewältigung und weniger weitergefassten kulturellen Prägungen verpflichteten Auffassung eines lebensweltlichen Bezuges im Sachunterricht beschreibt Köhnlein (2012, S. 348) als „*Primat der Gegenwärtigkeit*“. Aus der Tatsache, dass die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder vor dem Hintergrund familiärer Bedingungen und sozialer Ungleichheiten höchst unterschiedlich sind, muss der Sachunterricht über die Bezüge der Lebenswelt hinausgehen, um neue Erfahrungsräume und Einsichten zu ermöglichen, soll er nicht zu einer „*trivialen Veranstaltung*“ (Kahlert, 2004b, S. 39) werden.

„Auch ein auf die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler bezogener Sachunterricht muss daher allgemein als gültig angesehenes Wissen, gesicherte Informationen, bewährte Denk- und Arbeitsweisen anbieten.“ (ebd., S. 38)

Die Überführung lebensweltlicher Erfahrungen in einen Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgenese ist kein Automatismus, sondern bedarf einer Klärung wie aus den sehr pluralen Lebenswelten jenseits subjektiver Bezüge allgemeingültigere Wissensvorräte im Sachunterricht hervorgebracht werden sollen (vgl. Nießler, 2015, S. 29f.).

In dieser Interdependenz von Lebenswelt und Fachbezug integriert Köhnlein (2012, S. 344-350) den Anspruch der Lebensweltorientierung im Sachunterricht durch eine lebensweltliche Dimension als eigenständiger Perspektive eines vielperspektivischen Sachunterrichts. „*Die lebensweltliche Dimension ist zunächst das Feld des vielfältigen Vertrautwerdens mit Phänomenen und Ereignissen des Alltags, in den die Kinder involviert sind.*“ (ebd., S. 346) Die Erkundung, Gestaltung, Herstellung und Problemlösung entlang konkreter Alltagserfahrungen ist sowohl Ausgangspunkt für Lernprozesse als auch Zielpunkt, indem sich erworbenes Wissen und Können im Alltag als praktisch tauglich für die Kinder erweisen muss. So unterbreitet Köhnlein (2012, S. 348ff.) umfangliche Vorschläge, wie die lebensweltliche Dimension inhaltlich gefüllt werden kann und so einen wesentlichen Beitrag zur Orientierung in Alltag und Schulleben, zum Verständnis grundlegender Phänomene und Handlungsmuster sowie bei der Vermittlung von Kenntnissen, Fertigkeiten und Verhaltensformen für soziales Alltagshandeln leisten kann. Dies kann Lehrkräften helfen die grundsätzlichen Herausforderungen des Sachunterrichts zu bewältigen: an die Fragen, Erfahrungen und Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler anzuknüpfen sowie über bisherige Alltagsvorstellungen in der Entwicklung „*zuverlässigere[r], intersubjektiv teilbare[r] und damit stabilere[r] und belastbare[r] Urteils- und Orientierungsgrundlagen*“ (Kahlert, 2004b, S. 39) hinauszugehen.

So bedeutet Lebensweltorientierung im Sachunterricht auch Weltorientierung, die mit der Lebenswelt der Kinder beginnt, aber im didaktischen Anspruch über diese hinausgehen muss (vgl. Kaiser, 2013b, S. 104). Aus seiner Kritik am inflationär und dahingehend inhaltsleeren Gebrauch des Begriffs Lebenswelt wie auch der unüberschaubaren Pluralität kindlicher Lebens-

zusammenhänge wendet sich Daum (1999) bewusst gegen diesen Begriff als Orientierungsgrundlage für den Sachunterricht, und plädiert stattdessen für das „*eigene Leben*“ der Kinder als Ausgangspunkt für sachunterrichtliches Lernen. Hier soll der Blick auf die eigene kindliche Biografie (vgl. auch Kap. 2.5.3.3) gerichtet werden, indem im interpersonellen Austausch von Fragen, Vorstellungen und Meinungen persönlich relevante Themen, aufgegriffen werden (vgl. Daum, 2004, S. 144f.). Mögliche Themen, die zu einem autobiografischen Lernen einladen bzw. auf diese Weise neu subjektiv interpretiert werden können, sind etwa „*Arbeit- und Berufswelt, Lebensentwürfe von Mädchen und Jungen, Armut in einem reichen Land sowie Alter, Sterben und Tod*“ (Daum, 1999, S. 56f.). Das lernende Subjekt soll in einem „*Sachunterricht des eigenen Lebens*“²² (Daum, 2004, S. 145) zum Mittelpunkt einer neuen Lernkultur werden, worin zunächst interpretative Zugänge, etwa durch Zeichnungen der Kinder zu einer Thematik oder durch gemeinsame Gespräche in Vermittlung biografisch geprägter Perspektiven, erste Schritte dorthin sein können (vgl. ebd., S. 146).

2.3.2.2 Lebensweltorientierung in der Schnittmenge zur Sonderpädagogik

Lebensweltorientierung stellt als pädagogisch-didaktisches Prinzip ebenso eine zentrale Schnittstelle zwischen den Fachdiskursen von Sachunterrichtsdidaktik und Sonder- bzw. Behindertenpädagogik dar. So erfolgt vor allem in der außerschulischen Behindertenpädagogik ein kritisch-normativer Rückgriff auf den Lebensweltbegriff mit der Zielsetzung, Bedingungen für ein Leben mit Behinderung zu verbessern, sodass dieser als Schlüsselbegriff der Integrations- und Selbsthilfebewegung gesehen werden kann (vgl. Antor, 2016, S. 413f.). Demnach wird das Prinzip einer Lebenswelt- und Sozialraumorientierung, als Maxime der aktuellen Behindertenhilfe, aus einer grundsätzlichen Kritik bestehender Strukturen und der mit dem Normalisierungsprinzip enttäuschten Erwartungen einer weitergehenden De-Institutionalisierung, als neuer und alternativer Orientierungsmaßstab hergeleitet. So geht eine lebensweltorientierte Behindertenhilfe (vgl. z. B. Theunissen, 2012; Weinbach, 2016) von einem Subjektbezug aus, mit dem Ziel „*die subjektiv erfahrene Wirklichkeit eines behinderten Menschen zu verstehen*“ (Theunissen, 2012, S. 95), wobei sowohl Probleme wie auch Gelingendes Berücksichtigung finden sollen. Es geht jedoch nicht allein darum die Lebenswelt zu verstehen, sondern vielmehr auch darum Unterstützung zur aktiven Veränderung und Gestaltung dieser individuellen Lebensbedingungen zu geben. Dies setzt voraus den Menschen in ihrer alltäglichen Lebenswelt zu begegnen, sodass die Pluralität der unterschiedlichen Lebenswelt anerkannt werden soll. (vgl. ebd., S. 96ff.) Einige der von Theunissen (2012, S. 102-110) formulierten Leitprinzipien einer lebensweltorientierten Behindertenarbeit, wie Ganzheitlichkeit, Autonomie, Respekt und Vertrauen, Teilhabe, Subjektzentrierung oder politische Einmischung weisen ein deutliche Schnittmenge zu Zielsetzung des Sachunterrichts auf, wie sie etwa Kaiser (2013b) in ihren „*Grundzügen zukünftigen Sachunterrichts*“ (S. 254) beschreibt, indem auch hier die „*aktive soziale Mitgestaltung*“ (ebd.) als wesentlicher Orientierungspunkt eingefordert wird.

Weiterhin stellt der Begriff der Lebenswelt bzw. der Lebensweltorientierung eine bedeutsame Bezugsgröße in Entwürfen sonderpädagogischer Didaktik, spezifisch im Förderschwerpunkt Lernen, dar. So wird die Notwendigkeit eines lebensweltlichen Bezugs im Unterricht insbesondere aus einer Differenz zwischen den soziokulturellen Lebenswelten der Schülerinnen und

22 Eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Ansatz eines „*Sachunterrichts des eigenen Lebens*“ findet sich in dem Sammelband von Schomaker und Stockmann (2007b), in dem verschiedene Autorinnen und Autoren den Ansatz Daums aus unterschiedlichen Perspektiven ihrerseits interpretieren und fortentwickeln sowie an beispielhaften Themenfeldern konkretisieren.

Schüler und den gängigen mittelschichtorientierten Normalitätsvorstellungen der Schule und ihren Lehrkräften begründet (vgl. Eiblmeier & Koch, 2006, S. 357). Gerade in den älteren Entwürfen findet eine nicht unproblematische Interpretation des Lebensweltbezuges statt, wenn etwa Klauer (1967) in seiner „*Pädagogik der Vorsorge*“ ausgehend von einem reduzierten Lebenshorizont der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen dies als Auftrag zur Bildungsbegrenzung im Sinne einer Beschränkung auf lebensnotwendige Bildungsinhalte versteht. Unter der Prämisse soziokultureller Benachteiligung der Schülerinnen und Schüler wird im „*Konzept der Eigenwelterweiterung*“ bei Begemann (1970) der Bezug zur individuellen Lebenswelt zum leitenden Prinzip des Unterrichts. Dabei geschieht die Auswahl der Unterrichtsgegenstände mit Blick auf deren Bedeutsamkeit für die Lebenswelt der Kinder, worin durch die selbstständige Gewinnung von Einsichten sowie die Übung in Situationen mit Ernstcharakter die Erweiterung lebensweltlicher Erfahrungsräume angestrebt wird. In ähnlicher Weise geht Nestle (1976) in seiner „*Didaktik sinnhafter und differenzierter Realitätserschließung*“ von der Notwendigkeit aus, im Unterricht die Subjektseite, als lebensweltlicher Bedeutsamkeit der Inhalte, und die Objektseite, als wissenschaftlicher und kultureller Bedeutung der Gegenstände, zusammenzuführen.

„Wie bei Begemann geht Nestles Zielvorstellung für die Befähigung der Schüler über die derzeitige Lebenswelt hinaus und strebt ihre Bildung im Sinne eines zwar vom Fächerkanon her nicht festgelegten, aber dennoch auf kulturell bedeutsame Fähigkeiten hin orientierten, vom Lehrer möglichst mit den Schülern gemeinsam zu entwickelnden Curricula an.“ (Werning & Lütje-Klose, 2012, S. 118)

Ebenfalls aus der sozialen Differenz zwischen den Lebenswelten der Schülerinnen und Schüler und schulischen Normalitätsvorstellungen heraus, fordert Hiller (1997) in seinem didaktischen Entwurf eine „*realitätsnahe Schule*“, was auch eine Vorbereitung auf ein Leben in sozialer Benachteiligung beinhaltet. So sollen innerhalb eines „*bewusstseinsbildenden Unterrichts*“ die Lebensthemen der Kinder und Jugendlichen zum Ausgangspunkt für eine dialogische Beziehung zwischen Lehrkräften und Schülerin und Schülern werden, um eine Sensibilisierung für die lebensweltlichen Besonderheiten auf beiden Seiten zu erreichen.

Neben diesen erweiterten Bezügen aus der Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen erweist sich das Prinzip der Lebensweltorientierung auch in didaktischen Entwürfen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als besonders relevant (vgl. Kap. 3.3.2). Im noch näher zu erläuternden Ansatz einer lebensweltorientierten Didaktik, der sich stark am Strukturmodell der Lebenswelt von Schütz und Luckmann (2003) orientiert, bildet die Analyse eben jener Lebenswelten der Schülerinnen und Schülern den Ausgangspunkt für unterrichtliches Handeln, wobei alltagsästhetische Zugangsweisen im Zentrum stehen. Ähnlich wie in der Didaktik des Sachunterrichts erfolgt ein Rückgriff auf die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007), ergänzt jedoch um den spezifischen Bildungswert einer „*Didaktik bei Lebenskonflikten und Lebensweltproblemen*“ (Bröcher, 1997b, S. 277). Handlungsorientierte Lern- und Arbeitsprozesse dienen dazu, „*konfliktvolle Lebenserfahrungen bzw. Daseinsthemen*“ (ebd., S. 281) symbolisiert zu bearbeiten. Eingebettet in einen fächerübergreifenden, der „*Jugendkultur bzw. -szene*“ entnommenem Handlungsrahmen, verbinden sich schülerorientierte Lernaktivitäten, bei denen allästhetische und symbolische Bearbeitungsformen aus der Lebenswelt dominieren, mit Formen biographisch orientierter Einzelförderung, um in wissenschaftsorientierten Lernaktivitäten zu münden (vgl. Bröcher, 1997b, S. 306). „*Das für das eigene Lebensschicksal als existentiell erfahrene Thema bindet die Schüler an den Lernprozess.*“ (ebd., S. 319) In diesem Verständnis von Lebensweltorientierung zeigt sich eine deutliche Nähe zu sachunterrichts- und didaktischen Ansätzen,

die ebenfalls ästhetische Zugangsweisen (vgl. z. B. Schomaker, 2008a, 2008c) oder biografische Erfahrungen (vgl. z. B. Daum, 1999, 2004; Seitz, 2007; Weddehage, 2013) zum Ausgangspunkt ihrer didaktischen Überlegungen machen (vgl. Kap. 2.5.3.3). Gleichwohl schwingt auch ein stark therapeutischer Impetus mit, der die Frage aufwirft, inwieweit Lehrkräfte in einer entsprechend großen Gruppe von Kindern und ohne hinreichende Zusatzqualifikation die teils erheblichen lebensweltlichen Problemlagen einzelner Schülerinnen und Schüler realistisch und verantwortungsbewusst gemeinsam mit diesen bearbeiten können.

Schließlich spielen die Lebensprobleme, verstanden als im Leben zu lösende Aufgaben, auch im Ansatz einer lebensproblemzentrierten Pädagogik (vgl. Ricking & Schulze, 2010; Wittrock & Ricking, 2017) eine zentrale Rolle, worin ältere didaktische Konzepte eines lebensproblemorientierten Unterrichts (vgl. Westphal, 1979) aktualisiert und fortentwickelt werden. Die Bewältigung dieser Aufgaben wird idealtypisch in sechs Gestaltungsaufgaben systematisiert: versorgen und entwickeln, ordnen und handeln, anpassen und entfalten (vgl. Wittrock & Ricking, 2017, S. 87). In der Orientierung an diesen Aufgaben soll der Unterricht somit der psychosozialen und soziokulturellen Unterversorgung der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eher gerecht werden, als dies die Schule in einem tradierten Verständnis kann (vgl. ebd., S. 88f.). Dabei wurde dieser Ansatz bereits früh für den Sachunterricht spezifiziert und ausdifferenziert (vgl. Wachtel & Wittrock, 1997; Westphal, Franke, Perhavec-Kliemann & Wieber, 1976, auch Kap. 2.4.2), was auf die besondere Affinität des Sachunterrichts zu lebensweltorientierten Konzeptionen unter Prämissen sonderpädagogischer Förderung schließen lässt.

So liegt die Vermutung nahe, dass das Prinzip der Lebensweltorientierung im Kontext der eigenen Untersuchung spezifische Bedeutung für die Unterrichtsgestaltung in Unterrichtssettings der Förderschulen haben könnte.

Gleichwohl lassen sich mit Blick auf die hier rezipierten Deutungslinien drei mögliche Interpretationen lebensweltlicher Orientierung für den Sachunterricht beschreiben. Lebensweltorientierung kann darin...

1. ... eng gedacht, und einem eher tradierten sonderpädagogischen Verständnis zu zuordnen, als Begründung für Formen der Bildungsbegrenzung im Sinne einer Vermittlung lediglich vermeintlich alltagspraktischen Handlungswissens verstanden werden.
2. ... bedeuten, dass im Rückgriff auf lebensweltliche Erfahrungen der Kinder deren vielfältige psychosoziale und soziokulturelle Problemlagen Gegenstand des Unterrichts werden. Dies birgt einerseits ein hohes Maß subjektiver Bedeutsamkeit in sich, kann bei sehr komplexen Problemlagen jedoch leicht eine therapeutische Dimension annehmen, welche die Möglichkeiten unterrichtlicher Auseinandersetzung übersteigt.
3. ... als reflexive Bewusstheit für die individuell bedeutungsvollen Bewältigungsaufgaben des alltäglichen Erfahrungshorizontes gesehen werden, die es unterrichtlich aufzugreifen und durch geeignete Wege der Phänomenbegegnung vom Fraglosen ins Fragliche zu überführen gilt. Insbesondere in einer heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppe kann der jeweils unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsvorrat, den Kinder aus divergierenden lebensweltlichen Zusammenhängen mitbringen, gewinnbringend sein, wenn das Fraglose des einen Kindes durch Austausch die Frage des anderen Kindes hervorbringt.

Hier ist aufzuklären, welcher möglichen Begriffsdeutung Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis folgen und wie der Übertrag hinsichtlich des formulierten Anspruchs an den Sachunterricht geleistet wird. Dies ist mit der grundsätzlichen Frage verbunden, welche Rolle das Prinzip der Lebensweltorientierung für ihren Sachunterricht spielt und ob dieses als besondere Begründungslinie für didaktische Entscheidungen gewählt wird.

2.3.3 Handlungsorientierung

Ähnlich wie der didaktisch geforderte Bezug zur Lebenswelt stellt auch Handlungsorientierung im Sachunterricht einen vielfach geäußerten, jedoch bei genauerer Betrachtung gleichzeitig höchst unscharfen Anspruch an sachunterrichtliches Lernen dar, da eine einheitliche Definition hierzu fehlt (vgl. Möller, 2015, S. 404). Dabei kann zunächst die grundsätzliche Zielsetzung gesehen werden Kinder mittels handlungsorientierten Lernens zum Handeln zu befähigen (vgl. Nuding, 2000, S. 23; Soostmeyer, 2002, S. 78f.). Einhergehend mit diesem Bildungsanspruch des Sachunterrichts ist genauer nach dem jeweils zugrunde gelegten Handlungsbegriff zu fragen. Dieser kann von einem Handeln als Entfaltung der Anschauungskraft bis hin zu einem Handeln als bloßem praktischen Tun gedacht werden, wobei beide Lesarten als unzureichend angesehen werden können, da es eines dialektischen Theorie-Praxis-Bezuges bedarf (vgl. Duncker, 2004, S. 37). Diekmann (2001) spricht von einem enggefassten Handlungsbegriff, nach dem *„Handlung jenen Eingriff in die Wirklichkeit dar[stellt], der in ihr erkennbare Spuren hinterlässt, also konkrete Folgen hat.“* (S. 84), wohingegen ein weiter Handlungsbegriff solches Tun umfasst, dass *„nicht eigentlich der konkreten Beeinflussung bzw. Veränderung der schulischen oder außerschulischen Wirklichkeit dient“* (S. 85); also kein nach außen gerichteter Zweck verfolgt wird.

Einen handlungspsychologisch akzentuierten Handlungsbegriff (vgl. etwa Kaiser & Werbik, 2012) wählt Popp (2004), nach dem *„Handeln [...] – im Gegensatz zum bloßen reaktiven Verhalten – den Handelnden bewußt und mit einem spezifischen Sinn verbunden“* (S. 69) ist. In einer teleologischen Bestimmung bedeuten *„Handlungen [...] demnach Verhaltensweisen, Maßnahmen und Sachen bewusst einzusetzen, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen.“* (Nuding, 2000, S. 23) Somit erfordern Handlungen als planvolle Tätigkeiten auf Seiten der Handelnden, dass diese eine Vorstellung vom gewünschten Zielzustand entwickeln, um mittels geeigneter Schritte zu diesem zu gelangen (vgl. Kahlert, 2016a, S. 182). Durch die damit verbundene Zielorientierung bedarf jede Handlung der Theorie und Reflexion, indem theoretische Vorannahmen in den Prozess der Handlungsplanung vorab einfließen, wohingegen die Bewertung der Handlung zwischen Zielen und tatsächlich Erreichtem einen Prozess der Reflexion bedingt (vgl. Diekmann, 2001, S. 85). Vor diesem Hintergrund differenziert Giest (2004, S. 91) mit der kognitiven Handlungstheorie einerseits und der Tätigkeitstheorie andererseits zwei grundsätzlich unterschiedliche theoretische Zugriffe zur Analyse menschlichen Handelns, die von divergierenden Grundpositionen ausgehen, aber teils zu sehr ähnlichen Schlussfolgerungen für unterrichtliches Lernen gelangen. Diese Differenzierung ist auf der Ebene handlungsorientierter Theorien des Denkens, Lernens und der Entwicklung angesiedelt, von denen eine übergeordnete Ebene handlungsorientierter Metatheorien, als erkenntnistheoretische Grundannahmen bzw. philosophische oder anthropologische Konzepte, wie auch die darunter liegende Ebene schulpädagogisch-didaktischer Theorien zu unterscheiden wären (vgl. Gudjons, 2008, S. 40ff.). Insgesamt lassen sich somit verschiedene Begründungslinien für Handlungsorientierung im Sachunterricht bestimmen, die unterschiedlichen theo-

retischen Positionen bzw. disziplinären Bezügen entstammen (vgl. Gudjons, 2008; Möller, 2015; Nuding, 2000; Soostmeyer, 2002; Wöll, 2004).

Dies führt zur Frage, welche Kriterien, bei aller Unbestimmtheit und Unterschiedlichkeiten in den theoretischen Bezügen und begrifflichen Interpretationen, sich zur Bestimmung eines handlungsorientierten bzw. handelnden Unterrichts anführen lassen. So formuliert Meyer (1993, S. 344): „*Handlungsorientierung des Unterrichts liegt für mich dann vor, wenn die im Unterricht erarbeiteten Handlungsprodukte für diese Schüler einen sinnvollen Gebrauchswert haben [...]*.“ Neben diesem ersten Kriterium ließe sich Handlungsorientierung am Maß der Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Festlegung von Handlungsergebnissen und der Gestaltung von Handlungsprozessen, sowie dem Versuch gesellschaftliche Relevanz in den Ergebnissen der Handlungen jenseits des Klassenraumes zu erreichen, bemessen (vgl. ebd., S. 211). So ergibt sich eine typische Abfolge für den Unterricht, in der zunächst eine gemeinsame Entscheidung (1) von Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern über die erwarteten Handlungsprodukte erfolgt, die dann zur Vorbereitung einer offenen Handlungssituation im Unterricht (2) durch die Lehrkraft führt, mit der Intention, dass sich die Schülerhandlungen (3) entlang der vorbereiteten Strukturen vollziehen können (vgl. ebd., S. 354).

Weniger auf die Handlungsprodukte, sondern mehr auf den wechselseitigen Interaktionsprozess bezogen definiert Wöll (2004, S. 132):

„Handelndes Lernen ist die von einer Lerngruppe verantwortete aktive, selbst- oder umweltgerichtete, instrumentell (instrumentelles Handeln) oder nichtinstrumentell (kommunikatives Handeln) orientierte Auseinandersetzung mit einer relevanten Situation, die im Dienst bildender Erfahrungen steht.“

Gleichzeitig kritisiert er die nicht hinreichende Offenlegung theoretischer Vorannahmen und den teils damit einhergehenden inkonsistenten Gebrauch des Handlungsbegriffs bei Meyer (ebd., S. 133-144). Die Definition von Wöll (2004) aufgreifend und mit einem erweiterten Handlungsbegriff angelehnt an Habermas operierend, wonach Handeln zwangsläufig in intensive Kommunikationsprozesse eingebettet sein sollte, leitet Kaiser (2013b, S. 231f.) vielfältige Merkmale für einen handlungsorientierten Sachunterricht ab. So soll dieser durch Mitverantwortung und Kooperation, konkret-praktisches Tun bei der Herstellung von Produkten, Ganzheitlichkeit der sinnlichen Erfahrung, Formen der Selbstkontrolle und Selbstkorrektur, Vollzüge des Strukturierens, Ordners und der Reflexion sowie durch Kompetenzerleben und Interessenentwicklung gekennzeichnet sein. Allerdings wird an dieser Sammlung grundsätzlicher Prinzipien, die teils synonym für offenen oder schülerorientierten Unterricht generell stehen könnten (vgl. Giest, 2004, S. 91), die Schwierigkeit offenbar, theoretisch begründet und gleichzeitig kriterial präzise für die Praxis zu beschreiben, was mit Handlungsorientierung gemeint ist, da sonst die Gefahr besteht, dies lediglich als unsystematisches Konglomerat eines Gegenentwurfs zu „*Negativ-Symptomen der Unterrichtsrealität*“ (Wöll, 2004, S. 144) zu entwickeln. Soostmeyer (1992, S. 301ff.) versteht unter Handlungsorientierung hingegen enger gefasst ein Element der „*Denkerziehung*“ (ebd., S. 301) bei dem eine zunehmende Methodisierung kindlichen Handelns in Prozessen der Problemfindung und -lösung angestrebt wird. Im Kontext eines genetischen Sachunterrichts bedeutet Handlungsorientierung Entdecken von Phänomenen, Dialog und Kommunikation über Phänomene, manuelles, motorisches und sprachliches Handeln zu den Phänomenen, verstehendes Nachvollziehen der Phänomene und schließlich Sicherung im Sinne einer Internalisierung neuer Handlungsstrategien (vgl. Soostmeyer, 2002, S. 73f.).

Somit bedeutet Handlungsorientierung für den Sachunterricht als ein gewisser Minimalkonsens „*Handeln mit Ernstcharakter oder Handeln mit konkreten Objekten oder Handeln mit realen*

gesellschaftlichen Situationen“ (Kaiser, 2013b, S. 233), wodurch dies von rein praktischem Tun zu unterscheiden wäre. Handlungsorientierung meint eine „*pädagogische Qualität der produktiv-aktiven Formen der Wissens- und Könnensaneignung*“ (Diekmann, 2001, S. 94), verbunden mit bewusster Reflexion dieses Prozesses. So bestimmt Giest (2004, S. 95), jedoch aus einer Tätigkeitstheoretischen Perspektive heraus, dass

„handlungsorientierter Unterricht den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zum eigenständigen Handeln, zur Aneignung der entsprechenden Handlungsvoraussetzungen, zur Kooperation Kommunikation untereinander und mit dem Lehrenden, zum adäquaten Handeln in authentischen, das heißt das Handeln erzeugenden, erfordernden Situationen, in denen die Handlungen sinnvoll angewendet werden können, bieten“

muss. Dieser Definition folgend bedarf es spezifischer Orientierungsgrundlagen für das Handeln (Lernmodelle), einen sukzessiv unterrichtlich begleiteten Prozess der Entwicklung von der äußeren zur inneren Handlungsebene, sodass handlungsorientierter Unterricht eben nicht allein auf die Durchführung von Handlungen beschränkt sein darf, sondern stets die Phasen der Zielbildung, Handlungsplanung und der nachgehenden Handlungskontrolle und -bewertung beinhalten muss (vgl. ebd., S. 95f.).

Jedoch legen die bereits rezipierten empirische Funde zur Unterrichtspraxis im Sachunterricht den Schluss nahe, dass die der Handlungsausführung vor- bzw. nachgelagerten Schritten nicht im hinreichenden Maße Beachtung finden (vgl. Giest, 1997, 2002, 2018).

Für die eigene Untersuchung ergibt sich die Frage, inwiefern Handlungsorientierung insgesamt als bedeutsames Prinzip in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte in Erscheinung tritt, und wenn ja, wie dies in der konkreten Gestaltung des Unterrichts umgesetzt wird. Werden Merkmale der Schülerpartizipation, gemeinsamen Kooperation und Kommunikation im Handlungs- und Produktbezug sowie in den Phasen von Handlungsplanung, -durchführung und -bewertung realisiert oder beschränkt sich Handlungsorientierung im Verständnis der Lehrkräfte im Wesentlichen auf ein praktisches Tun? Geprüft wird, ob Produktorientierung wie auch gemeinsame Handlungsplanung als leitende Motive hervortreten und inwieweit sich diese in Beschreibungen zur Unterrichtspraxis erkennen lassen. Gerade in der Überbetonung des bloßen Tuns unter Vernachlässigung notwendiger Reflexionsprozesses wird ein Problem eines handlungsorientierten Sachunterrichts gesehen (vgl. Kahlert, 2016a, S. 183), sodass analysiert wird, ob sich dies in unterrichtlichen Praktiken niederschlägt.

Mit der Vielzahl der möglichen Deutungen dieses unterrichtlichen Prinzips korrespondiert daher eine Varianz der vorgeschlagenen methodischen Umsetzungsmöglichkeiten. Dabei weist Handlungsorientierung eine offenkundige Nähe zum projektorientierten Unterricht auf, worin ein „*umfassendes Konzept handlungsorientierten Lehrens und Lernens*“ (Gudjons, 2008, S. 73) entwickelt wird bzw. die Überführung in ein „*stärker geschlossene[s] Konzept*“ (Kaiser, 2013b, S. 233) hin zu einer „*Hochform handlungsorientierten Lernens*“ (vgl. Nuding, 2000, S. 72) im Projekt gelingen soll. Durch eine Lösung von traditionellen Formen der Unterrichtsorganisation soll somit ein handlungsorientiertes Lernen erst ermöglicht werden (vgl. Wöll, 2004, S. 214f.).

Wie zuvor skizziert erfolgt eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Handlungsorientierung nicht nur aufgrund dessen Stellenwertes in der Didaktik des Sachunterrichts, sondern auch wegen seiner Bedeutung im Kontext sonderpädagogischer Unterrichtskon-

zeptionen. Die Rezeption im sonderpädagogischen Fachdiskurs (vgl. etwa Hillenbrand, 2011, S. 222-231; Koch, 2012; Stein & Stein, 2014, S. 175-189; Werner, 2014) verweist in der Bestimmung konzeptioneller Merkmale eines handlungsorientierten Unterrichts primär auf eher allgemeindidaktische Ausführungen (vgl. z. B. Gudjons, 2008; Jank & Meyer, 2002). Fragen der Umsetzbarkeit in sonderpädagogischen Handlungsfeldern werden in die Gesamtdiskussion um Offenen Unterricht eingeordnet. Spezifika unter einer sonderpädagogischen Perspektive im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden hierbei ausführlicher von Stein und Stein (2014, S. 175-189) erörtert, indem diese Chancen für ein stärker differenziertes und individualisiertes Lernen in einem handlungsorientierten Unterricht benennen, sodass Über- oder Unterforderung als Auslöser für auffälliges Verhalten verhindert werden können. Ebenso werden Möglichkeiten zur Verbesserung des Klassenklimas bzw. einer Entlastung der einzelnen Schülerinnen und Schüler von individuellen Leistungsanforderungen durch ein stärker auf Kooperation ausgerichtetes Arbeiten und mehr Metainteraktion wahrgenommen, sodass fachliches und soziales Lernen im Unterricht eine Verknüpfung erfahren würden. Explizit wird dabei Handlungsorientierung als gemeinsamer Planungs- und Reflexionsprozess über die reine Handlungsdurchführung hinausgehend verstanden. Verantwortungsübernahme, Mitbestimmung und demokratisches Verhalten im Unterricht werden als bedeutsame Lernchancen für Schülerinnen und Schüler dieses Förderschwerpunktes bestimmt. (vgl. ebd., S. 186f.)

Ähnlich betont Manske (1993) in ihrer Variante eines „*Handelnden Unterrichts*“ den dialogischen wie emanzipatorischen Charakter einer so gestalteten Bildungsarbeit, bei der sie sich formal, wie dies auch für Giest (2015) im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts gilt, an dem tätigkeitstheoretischen Ansatz nach Galperin (1972) orientiert. So ist ein stufenweiser Aufbau des Unterrichts in Phasen der Motivation, Orientierung, handelnder Tätigkeit mit begleitetem Sprechen, materialisierter Tätigkeit mit lauter Sprachbegleitung, lautsprachliche Darstellung ohne handelnde Begleitung und gedanklichen Arbeiten vorgesehen (vgl. Manske, 1993, S. 627). Erkennbar wird, dass in der Stufenfolge stärker der individuelle Lernprozess in der Verbindung von Tätigkeit, Sprechen und Denken im Vordergrund steht. „*Sprachaufbau und Erziehung zum Denken finden in erster Linie im Zusammenhang mit sinnvollen Tätigkeiten statt.*“ (vgl. ebd., S. 629). Aktuelle Relevanz erhält dieser Ansatz dadurch, dass Demir-Walther (2018) basierend auf dem Ansatz von Manske ein inklusionsdidaktisches Unterrichtskonzept entwickelt, bei dem mittels spezifischer Unterrichtsmaterialien ein handlungsorientierter und aktivierender Unterricht in „*Verbindung von Schriftspracherwerb und Sachlernen anhand sachbezogener Texte (Tiere, Technik mit unterschiedlichen Leseanforderungen*“ (ebd., S. 42) realisiert werden soll. Ob der so gestaltete Unterricht mit Fokus auf Text- und Bildmaterialien jedoch tatsächlich Ansprüchen eines handlungsorientierten Sachunterrichts genügen kann, muss mit Blick auf die stark vordisziplinierten Leseimpulse und dem Schwerpunkt auf Textverstehen eher fraglich bleiben. Hier fehlen, wenngleich auch von einem anderen Verständnis von Handlungsorientierung ausgegangen wird, Elemente der gemeinsamen Handlungsplanung und -reflexion als offenem Prozess. Demnach lassen sich unter sonderpädagogischer Perspektive, jedoch auch in Teilen der Sachunterrichtsdidaktik, zwei unterschiedliche Interpretationen des Prinzips der Handlungsorientierung identifizieren.

1. Handlungsorientierung als tätigkeitstheoretisch begründeter und daher systematisch aufzubauender Lernprozess, indem verschiedene Aneignungsebene in Interdependenz von Handeln, Denken und Sprechen durchlaufen werden sollen.
2. Handlungsorientierung als weitgehend selbstbestimmter und selbstverantworteter Prozess der produktorientierten und kooperativen Handlungsplanung, -durchführung und -refle-

xion in Nähe zu reformpädagogischen Konzepten eines projektorientierten bzw. offenen Unterrichts.

Gerade in letzter Lesart kann

„[e]ine solche bewusste Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun [...] gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen von Bedeutung [sein, R. S.], weil [...] Verhaltensstörungen auf eine unangemessene Handlungsregulation, eine fehlende Handlungskontrolle zurückgeführt werden können.“ (Stein & Stein 2014, S. 188)

Einerseits werden besondere Möglichkeiten eines schüler- und lebenswelt- sowie prozessorientierten Lernens wahrgenommen, andererseits werden die hohen Anforderungen an gruppendynamische Aushandlungsprozesse sowie die selbstverantwortete Handlungsregulation in der Organisation der eigenen Arbeit problematisiert, da diese in Teilen den besonderen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler ausmachen (vgl. ebd., 188f.), wie insbesondere neuere Untersuchungen zur exekutiven Funktionen in ihrer Bedeutung für diesen Förderschwerpunkt verdeutlichen (vgl. Vrban & Hintermair, 2015; Vrban, Wagner & Hintermair, 2014). Dies schließt an die generelle Diskussion zur Umsetzbarkeit eines Offenen Unterrichts mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an (vgl. Goetze, 1993; Hartke, 2002; Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014; Textor, 2009b; Werner, 2014), die nachfolgend unter dem entsprechenden Punkt noch näher erörtert werden soll.

Dies leitet zu der Frage über, welche Bedeutung generell Formen eines geöffneten bzw. schülerorientierten Unterrichts im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts zu kommt und wie dies in Beziehung zu inklusionspädagogischen bzw. sonderpädagogischen Unterrichtskonzeptionen zu setzen ist.

2.3.4 Öffnung von Sachunterricht

„Der Sachunterricht spielt für den Offenen Unterricht eine zentrale Rolle“ (Peschel, 2012, S. 194), da seine thematische wie auch methodische Vielschichtigkeit sowie sein konkreter Bezug zur Lebenswirklichkeit der Kinder eine integrative Funktion für das Lernen in der Primarstufe entfalten kann. So bietet der Sachunterricht besonders günstige Voraussetzungen, um der Heterogenität der Kinder sowohl in der gemeinsamen Arbeit an den Lerngegenständen wie auch mittels sehr differenzierter Lernwege gerecht zu werden (vgl. Miller, 2007, S. 195). Hartinger (2007b) gibt eine recht pragmatische, wenn auch sehr prägnante Definition zur Bestimmung der Öffnung von Sachunterricht: „*Unterricht ist offen, wenn die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, wichtige Elemente des Unterrichts (mit) zu bestimmen.*“ (S. 131)

Damit kann Öffnung für den Sachunterricht in mehrerlei Hinsicht gedacht werden, worin sich auch die Schwierigkeit einer genaueren Bestimmung, was mit Öffnung jeweils im Einzelnen gemeint ist, zeigt. Eine nahliegende, wenn auch verkürzte Lesart meint die Beschränkung der Öffnung des Sachunterrichts auf einer rein organisatorisch-methodischen Ebene. „*So gelten Wochenplanarbeit, Freie Arbeit²³, Projektunterricht, Werkstattunterricht, Arbeiten an einer Lerntheke oder das Lernen an Stationen als Formen einer solchen Öffnung von Unterricht.*“ (Martschinke & Hartinger, 2015, S. 413) Jedoch kann eine methodische Öffnung als nicht ausreichend angesehen werden, um einem weitergehenden Anspruch, wie er sich aus den „*Dimensionen*

23 Dabei ist dem Autor dieser Arbeit bewusst, dass sowohl Freie Arbeit wie auch Projektunterricht in ihrer originären Konzeption sehr deutlich über den bloßen Anspruch methodisch-organisatorischer Öffnung hinausgehen und Schülerpartizipation ein bedeutsamer Bestandteil ist (vgl. hierzu Jürgens, 2009).

von *offenem Unterricht*“ (Peschel, 2015, S. 77) ergibt, zu genügen (vgl. Miller, 2007, S. 195). Öffnung, die auf das „*Kind als lernendes Subjekt*“ (Kaiser, 2013b, S. 219) bezogen ist, wird als Prozesseigenschaft verstanden. Es darf daher nicht bei rein formalen und organisatorischen Aspekten stehen geblieben werden, sondern interessenorientiert muss Mitbestimmung bei den Zielen und Inhalten des Sachunterrichts möglich sein. Diese inhaltliche Offenheit muss als entscheidender Gradmesser für den Sachunterricht gelten, wozu die Freiheit der Schülerinnen und Schüler gehört, sich mit ihren Themen und Fragen in den Unterricht einbringen zu können (vgl. Hartinger, 2007b, S. 131f.). So soll sich Offenheit im Sachunterricht auch in einer Offenheit für gesellschaftliche und kulturelle Vielfalt (personale und soziale Offenheit) wie auch in einer Offenheit gegenüber neuen wie tradierten Inhalten und Themen (inhaltliche Offenheit) zeigen, sodass diese in allen Dimensionen und Strukturen des Lehrens und Lernens realisiert werden soll (vgl. Walter, 2008a, S. 148f.). Kaiser (2013b, S. 220f.) setzt Kindorientierung und Öffnung im Sachunterricht weitgehend gleich, sodass sie eine umfangreichere Kriterienliste mit Merkmalen für einen solchen Sachunterricht aufstellt. Hierzu zählen: Anschaulichkeit, Fasslichkeit, lebendige Inhalte, spielerische Methoden, erfahrungsnahe Inhalte, Interessenorientierung, Differenzierung, kreative Lernwege und Lernziele, Lernen mit allen Sinnen und Lernen als Selbsterfahrung. Der damit einhergehende hohe Anspruch bei gleichzeitig fehlender inhaltlicher Klarheit berge jedoch die Gefahr einer „*Idealisierung*“ dieser Konzeption, die sich nur schwer in der Praxis einlösen ließe, sodass sie begrifflich unterscheiden möchte zwischen Ansätzen eines beweglichen Sachunterrichts, womit im Wesentlichen ein flexibler und differenzierter organisatorisch-methodischer Rahmen gemeint ist (z. B. Werkstätten, Stationenlernens oder Arbeitspläne), und einer dazu ergänzenden Konzeptionen eines kindgerechten Sachunterrichts. Zu letzteren Ansätzen zählt Kaiser (2013b, S. 224ff.) in Anknüpfung an reformpädagogische Ideen altersgemischte Lerngruppen, Formen der Selbststeuerung und Selbstorganisation der Kinder im Unterricht sowie Möglichkeiten einer freien Themenwahl.

Öffnung im Sachunterricht kennzeichnet sich demnach einerseits durch Lernmethoden, die „*ein eigenständiges, individuelles, gegebenenfalls entdeckendes Vorgehen der Lernenden*“ (Martschinke & Hartinger, 2015, S. 416) ermöglichen. Andererseits gehört dazu die Bestimmung zentraler Inhaltsfelder und Lernziele, die so weit und vielschichtig gefasst sind, „*dass die Umsetzung in den Unterricht viele Spielräume für die Fragen, Wünsche und Anregungen der Kinder ermöglicht.*“ (ebd.) Um der Gefahr einer inhaltlichen Beliebigkeit entgegen zu wirken, werden durch den Perspektivrahmen (vgl. GDSU, 2013) Bildungsstandards mit so vielen Festlegungen wie nötig, aber auch so wenigen wie möglich, beschrieben, die entlang beispielhafter Lernsituationen in komplexen Lernaufgaben vielgestaltige Bearbeitungsfreiräume für die Kinder schaffen sollen (vgl. Martschinke & Hartinger, 2015, S. 416). Dies korrespondiert mit der Forderung nach einer konstitutiven Verbindung von Offenheit und Strukturierung im Sachunterricht, die Miller (2007, S. 198ff.) mit Verweis auf entsprechende empirische Befunde zu positiven Effekten strukturierender Elemente in geöffneten Lernsettings auf Konzeptwechsel, Interessenentwicklung, Förderung des Selbstkonzepts wie auch gerade auf den Lernzuwachs lernschwächerer Schülerinnen und Schüler begründet (vgl. hierzu kritisch auch Jürgens, 2009, S. 62f.). Somit könne ein Qualitätsmerkmal für guten Sachunterricht in der Verbindung von Handlungsorientierung und Strukturierung der Lern- und Interaktionsprozesse liegen, bei welcher der Grad einer möglichen Öffnung weniger am Alter bzw. der Klassenstufe, sondern an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der einzelnen Kinder zu bemessen sei.

Anknüpfend werden aus Perspektive der Sonderpädagogik für Formen eines Offenen Unterrichts besondere Chancen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale

und soziale Entwicklung konstatiert (vgl. Goetze, 1993; Hillenbrand, 2011, S. 225-231; Stein & Stein, 2014, S. 196-206; Textor, 2009b; Werner, 2014, S. 159f.). So sehen Stein und Stein (2014, S. 196-203) in einzelnen Organisationsformen Offenen Unterrichts, wie Freiarbeit, der Arbeit mit Tages- und Wochenplänen, einem Lernzirkel oder wahldifferenziertem Unterricht eine weitgehende Passung zu Zielsetzungen einer Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und daher einen *„wichtigen Beitrag zur Individualisierung von Lernen und auch zu Selbstbestimmung im Unterricht“* (ebd., S. 206). Gleichzeitig wird die Umsetzung unter Berücksichtigung der spezifischen sozial-emotionalen Förderbedarfe ambivalent eingeschätzt, wie bereits Goetze (1993, S. 575f.) herausstellt. Einerseits kann den *„Bedürfnissen nach Akzeptanz, individueller Zuwendung, konkretem Umgang mit Materialien, Erfahrungslernen, besonderer Aufbereitung von Lernstoffen“* (ebd., S. 575) in hohem Maße entsprochen werden (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 223f.), andererseits wird die Befürchtung geäußert, die offenere Unterrichtssituation könne die Schülerinnen und Schüler in ihren Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstorganisation überfordern (vgl. auch Stein & Stein, 2014, S. 196). So werden Probleme bei der Einführung bzw. dem Beginn offener Unterrichtsformen durch Unsicherheiten und Irritationen gegenüber der ungewohnten Arbeitsweise, Vermeidungsstrategien, Ablenkbarkeit, Hilflosigkeit oder Wünsche nach Zuwendung der Lehrkraft ebenso wie Probleme bei der Kooperation, dem Umgang mit Materialien, der Aufmerksamkeit und Ausdauer im Arbeitsprozess oder durch auftretende Störungen angeführt (vgl. Goetze, 1993, S. 577f.; Hillenbrand, 2011, S. 226). Einzelne Befunde aus Unterrichtsversuchen (vgl. Bannach, 2002; Goetze & Jäger, 1991; Neukäter, 1980; auch Kap. 3.3.3.4) zeigen die grundsätzliche Umsetzbarkeit mit Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. kann Textor (2009b) die förderliche Wirkung eines binnendifferenzierten Unterrichts mit Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten im Kontext integrativer Grundschulklassen für diese Schülergruppe nachweisen (vgl. Kap. 3.3.3.6). Hartke (2002) betont in seinem Forschungsüberblick zu Befunden offenen Unterrichts bei Schülerinnen und Schülerin mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch divergierende Ergebnisse. So wirke sich Offener Unterricht zwar positiv auf die Kreativität, Selbstständigkeit und Kooperation aus, zeige aber zu herkömmlichen Unterricht teils negative Effekte bezogen auf die Leistungsmotivation bzw. die Schulleistungen in den Kulturtechniken, sodass eher eine Kombination von lehrkraftgesteuerten und offenen Unterrichtselementen impliziert scheint (vgl. ebd., S. 137). Demnach sollte, wie dies bereits Miller (2007) für die Umsetzung im Sachunterricht generell konstatiert hat, unter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung *„die Öffnung des Unterrichts besonders strukturiert erfolgen“* (Werner, 2014, S. 159). Es bedarf einer *„Strukturierung und Didaktisierung des Offenen Unterrichts“* (Hillenbrand, 2011, S. 231), um bei individueller Adaption an die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und einer damit einhergehenden adaptierten Strukturierung der Lernumgebung durch das höhere Maß an Selbstbestimmung und Selbstregulation gezielt sowohl das Lernen wie auch soziale-emotionale Kompetenzen zu fördern. Gleichzeitig kann angelehnt an Hartke (2002) gefolgert werden, dass gerade die positiven Effekte bezogen auf Selbstständigkeit, Kooperation und Kreativität, die in besonderer Passung zu sachunterrichtlichen Zielsetzungen stehen, Formen offenen Unterrichts als besonders geeignet in der sachunterrichtlichen Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen erscheinen lassen.

Offener Sachunterricht kann die Möglichkeit zu Autonomie und Kompetenzerfahrung beinhalten, was bedeutet, dass *„die Niveaustufen der Kompetenzerfahrungen in den verschiedenen Domänen des Sachunterrichts und der Grad der Selbstbestimmung differenziert und individualisiert*

werden“ (Miller, 2007, S. 203) müssen, was sich in einer Balance von Anregung und Eigenaktivität vollziehen sollte. Es muss ein Ausgleich zwischen den Ansprüchen an Individualisierung und Selbststeuerung einerseits und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit in gemeinsamer Tätigkeit erfolgen, sodass offener, handlungsorientierter Sachunterricht verbindlicher Kommunikations- und Kooperationsstrukturen der Kinder untereinander aber auch mit der Lehrkraft bedarf (ebd., S. 204f.). Somit vollzieht sich Öffnung durch Erweiterung der möglichen Lern- und Bearbeitungswege, einer Freiheit bei der Wahl der Lernpartnerinnen und -partner sowie der Lernerfolgsmessung (vgl. Schönknecht, 2011, S. 240-250), die in einem Zusammenspiel mit inhaltlicher Offenheit, d. h. einer Freiheit bei der Themenwahl, zu realisieren ist (vgl. Hartinger, 2007b, S. 131f.).

Für die eigene Untersuchung ist zu fragen, ob und in welchen Dimensionen sich Offenheit im Sachunterricht in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte vollzieht. Zu fokussieren ist ein mögliches Spannungsverhältnis zur notwendigen Strukturierung, die aus dem besonderen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung resultiert (vgl. Textor, 2009b). So wird erfasst, ob die skizzierten Chancen oder auch Problemstellen eines geöffneten Sachunterrichts in dieser Weise von den befragten Lehrkräften artikuliert werden bzw. wie sie generell das Verhältnis von Strukturierung und Offenheit für ihren eigenen Unterricht ausdeuten bzw. welche Bedeutung sie einem geöffneten Sachunterricht für Lernen im Gemeinsamen Unterricht bzw. der Förderschule insgesamt beigemessen. Dabei ist von Interesse, wie verschiedene Dimensionen von Öffnung letztendlich im Sachunterricht tatsächlich verwirklicht werden oder ob es im Wesentlichen eine Beschränkung auf Formen der methodisch-organisatorischen Öffnung gibt.

Diese für den Sachunterricht entscheidende Wechselseitigkeit zwischen methodischer und inhaltlicher Offenheit mit dem Fokus auf umfassenderen Mitbestimmungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler setzt voraus, dass kommunikative Aushandlungsprozesse bezogen auf die Lerninhalte wie auch die Lernwege stattfinden. Demnach kann daran anschließend die Konzeption eines kommunikativen Sachunterrichts in den Blick genommen werden, die diese Austausch- und Aushandlungsprozesse zum Kern sachunterrichtlichen Lehrens und Lernens macht.

2.3.5 Kommunikativer Sachunterricht

Anknüpfend an die zuvor dargestellte Interpretationen von Handlungsorientierung wie Partizipation im geöffneten bzw. kindorientierten Sachunterricht kann eine Fortentwicklung dieser Prinzipien in einem kommunikativ-handlungsorientierten Sachunterricht erfolgen (vgl. Kaiser, 2004, S. 49). Kommunikation wird diesem Verständnis folgend als ein wesentliches Bestimmungsmerkmal eines inklusiven Sachunterrichts angesehen, indem im gemeinsamen Austausch der unterschiedlichen Kinder miteinander der Kern der Sache hervorgebracht wird (vgl. Schomaker & Seitz, 2011; Seitz, 2013). Dabei geht die Idee eines kommunikativen Sachunterrichts²⁴ auf Kaiser (2004, 2013a, 2013b) zurück, die durch den gegenseitigen Austausch, demokratische

²⁴ Eine Weiterentwicklung und Konkretisierung dieses Ansatzes unter verschiedenen Betrachtungswinkeln findet sich etwa in dem Herausgeberband von Becher, Miller, Oldenburg, Pech und Schomaker (2013) dokumentiert.

Orientierungen, eine Anerkennung von Heterogenität und somit einen Beitrag zur grundlegenden Bildung im Sachunterricht leisten will.

„Kommunikativer Sachunterricht ist so verstanden auch ein Weg, Kinder auf Toleranz in einer heterogenen Gesellschaft vorzubereiten, indem verschiedene Zugänge ernst genommen werden und bewusst akzeptiert werden.“ (Kaiser, 2004, S. 49)

Im Kern ähnlich bleibend, verändert sich die theoretisch-normative Begründungslinie für einen kommunikativen Sachunterricht jedoch im Verlauf seiner konzeptionellen Entwicklung. Erfolgt in einzelnen Publikationen (vgl. Kaiser, 2004, 2013a) ein Rückbezug auf die sachunterrichtliche Vermittlungsaufgaben zwischen „*Ich-Wir-Es*“ gemäß der Themenzentrierten Interaktion wie sie Schreier (1994) für den Sachunterricht ausdeutet, so wird dies an anderer Stelle (vgl. Kaiser, 2000b, 2013b) stärker in Beziehung zu einer „*Pädagogik der Vielfalt*“ nach Prengel (2006), in ihrem Auftrag den Spannungsbogen von Gemeinsamkeit und Differenz in heterogenen Lerngruppen produktiv bearbeiten zu können, gesetzt (vgl. Kaiser, 2013b, S. 247).

Eine Problemstelle dieses Ansatzes ist die bisher weitgehend fehlende kommunikationstheoretische Verortung eines kommunikativen Sachunterrichts. Jenseits des Bezugs auf die Themenzentrierte Interaktion, die als solche keine Kommunikationstheorie im eigentlichen Sinne ist, werden die intendierte Kommunikationsprozesse nicht weitergehend theoretisiert und der Kommunikationsbegriff in seiner Mehrschichtigkeit nicht ausdifferenziert. Dies kann dabei als ein Mangel an theoretischer Fundierung dieses Ansatzes gesehen werden, da so verschiedene Kommunikationsebenen, wie sie etwa in der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 1978, S. 113f.) zwischen „*Ich*“, „*Wir*“, „*Es*“ und „*Globe*“ beschrieben sind, nicht spezifisch reflektiert werden. Gleichwohl können die zentralen Axiome und Postulate der Themenzentrierten Interaktion wichtige Hinweise für kommunikative Prozesse, wie sie in einem kommunikativen Sachunterricht im Mittelpunkt stehen sollten, geben, so etwa dem Vorrang von Störungen (vgl. ebd., S. 122f.), der in zweifacher Weise von Bedeutung sein kann.

Der produktive Umgang mit Störungen kann erstens als eine zentrale Anforderung an unterrichtliches Handeln generell (vgl. Winkel, 2011) wie auch sehr spezifisch für Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Stein & Stein, 2014) gesehen werden (vgl. auch Kap. 3.3.4), und bedarf besonderer Aufmerksamkeit in (fach-)didaktischen Konzeptionen. Zweitens können Störungen, konstruktiv gewendet als Problematisierungen, in kommunikativen Prozessen helfen, die emanzipatorische Bildungsintention kommunikativen Sachunterrichts (vgl. Kaiser, 2013a, S. 16) zu verwirklichen.

Umfassend bestimmt Kaiser (2004, 2013a) diese pädagogisch-didaktische Zielrichtung kommunikativen Sachunterrichts. So knüpft der Unterricht im Gespräch an Erfahrungen der Kinder an, um mittels eines solchen Erfahrungsaustausches zu einer allgemeineren Erkenntnisebene zu gelangen. Damit soll didaktisch eine Brücke zwischen den Polen von Wissenschaftsorientierung, vor allem verstanden als Orientierung an gesellschaftlichen Entwicklungen im Sinne einer sozialwissenschaftlichen Perspektive, und Kindorientierung, mit ihrem Ausgangspunkt in kindlichen Erfahrungs- und Deutungsmustern, geschlagen werden. (vgl. ebd., S. 51f.)

„Um den drei Kriterien Kindorientierung, Erfahrungsorientierung und Kommunikation zu entsprechen und gleichzeitig, die gesellschaftliche Veränderungsdynamik im Blick zu haben, habe ich das Konzept des kommunikativen Sachunterrichts formuliert.“ (Kaiser, 2004, S. 53)

Kooperation und Kommunikation gehören nicht allein zu den Methoden sachunterrichtlichen Lernens, sondern werden zum wesentlichen Inhalt eines solchen Sachunterrichts. Dem folgend seien vor allem Inhalte geeignet, die neben ihrer gesellschaftlichen Relevanz auch „*feinstrukturelle Kommunikationsanlässe*“ (Kaiser, 2013a, S. 17) bieten, sodass diese jenseits einer „*bloße[n] Informationsvermittlung*“ (ebd.) mehrperspektivisch und exemplarisch bei genügend Zeit und Raum für verschiedene kindliche Zugangsweisen Gegenstand der unterrichtlichen Auseinandersetzung werden können. Kommunikativer Sachunterricht operiert mit einem Moment der Offenheit, indem innerhalb nur rahmender Zieldimensionen die Kinder sich untereinander wie auch mit der Lehrkraft darüber verständigen, wie und unter welchen verschiedenen Perspektiven ein aufgeworfenes Problem bearbeitet werden soll und kann. Hierin ist eine deutliche Schnittmenge zu einem problemorientierten Sachunterricht (vgl. Einsiedler, 2004) zu sehen. Dieser Anspruch korrespondiert mit den grundsätzlichen Zielsetzungen kommunikativen Sachunterrichts, wie sie sich auch in dem Entwurf eines „*Sachunterrichts der Zukunft*“ (vgl. Kaiser, 2013b) wiederfinden, indem das Verstehen und die aktive Gestaltung von Veränderungen wie auch eine tiefgehende Zusammenhänge erschließende und mehrperspektivische Auseinandersetzung mit Problemen und Phänomen angeregt werden soll (vgl. Kaiser, 2004, S. 52; Kaiser, 2013a, S. 16).

Auf methodischer Ebene spielt das gemeinsame Gespräch zum Austausch über bzw. zur Klärung der Sache eine zentrale Rolle in diesem Ansatz. Das Kreisgespräch, als „*stufendidaktische Methode*“ der Primarstufe, kann als wichtiges Element zum Kompetenzerwerb gesehen werden, sodass gerade freie Kinderfragen einen direkten Zugang zur kindlichen Vorstellungswelt eröffnen können (vgl. Seifert, 2010). Allerdings erfolgt die Anbahnung ergiebiger Gesprächsanlässe über

„konkrete Handlungsmaterialien, die informative, ästhetisch-bedeutungsstiftende, kreativ-verändernde, spielerisch-erprobende, entdeckend-problemlösende Funktionen für die Lernprozesse der Kinder haben sollen.“ (Kaiser, 2004, S. 53)

Handlungsintensives Lernen durch Erprobung, Erkundung und Variation der eingesetzten Materialien schafft als Grundlage gemeinsamer wie auch divergierender Erfahrungen den Ausgangspunkt für problemorientierte Gespräche. Dabei soll sowohl die „*Relativität des eigenen Wissens*“ (Kaiser, 2013a, S. 19) wie auch die Bedeutsamkeit der Kommunikation für die Wissensvermittlung erkannt werden. Hierzu bedarf es vorher vereinbarter und eingeübter Gesprächsregeln. Zentrale Komponenten sind einerseits Formen arbeitsteiliger Gruppenarbeit, und andererseits der gemeinsame Gesprächskreis, in dem kommunikativer Sachunterricht nach außen hin sichtbar wird. Neben der Ordnung der gemeinsamen Gesprächssituation durch Regeln und Routinen können Strukturierungsmethoden, etwa Formen der Mind-Map, Visualisierungen zur Pro-Contra-Argumenten oder die Strukturlegetechnik, unterstützend zum Einsatz kommen. (vgl. Kaiser, 2004, S. 55f.)

„*Plakate, Briefe an andere Klassen der Schule, Vorstellungen und Briefe nach draußen sind die weiteren Formen der kommunikativen Vermittlung eigener Erkenntnisse und Positionen.*“ (Kaiser, 2013a, S. 19) Somit verortet Kaiser (2004, 2013a) kommunikativen Sachunterricht sowohl methodisch wie auch inhaltlich-intentional als Gegenentwurf zu einem individuell parzellierten „*Arbeitsblattunterricht*“ (2013a, S. 18) und greift auf reformpädagogische Traditionslinien zurück. So werden die Perspektiven dieses Ansatzes in seinem Beitrag zur Vermittlung wesentli-

cher zukünftiger Qualifikationen gesehen, indem Kooperationsfähigkeit und Kommunikation entwickelt werden. Dies wird mit dem Plädoyer für eine größere Bedeutung sozialer Inhalte und sozialer Lern- und Arbeitsformen für den Sachunterricht verbunden.

Demnach erlangt dieses Konzept nicht nur in seiner Rezeption in Entwürfen eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Pech & Schomaker, 2013; Schomaker & Seitz, 2011; Seitz, 2013) besondere Relevanz, sondern spezifisch auch für die unterrichtliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, da Kooperation und Kommunikation im sozialen Bezug als sehr grundsätzliche Entwicklungs- und Unterstützungsbedarfe angesehen werden können (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 203f.). Gleichzeitig fällt dies mit dem Problem zusammen, dass gerade intensive Kommunikations- und Kooperationsprozesse diesen Kindern in Analogie zu ihrem individuellen Förderbedarf zum Teil schwerfallen dürften, sodass dies die Frage nach der konkreten Umsetzung dieses Prinzips mit seinen Chancen, aber auch Problemen für diese Schülergruppe im Sachunterricht aufwirft. Hier könnte etwa der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation nach Rosenberg (2010), bei dem Kommunikationsprozesse entlang der Komponenten Beobachtungen, Gefühle, Bedürfnisse und Bitten strukturiert und reflexiv gestaltet werden sollen, ergebnisreich sein.

Eine entsprechende Ausdeutung des kommunikativen Sachunterrichts gerade auch für einen Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern findet bereits früh durch Kaiser selbst statt (vgl. Kaiser, 2000a; Kaiser & Seitz, 2007) und wird darüber hinaus als ein Element eines „Sachunterrichts der Vielfalt“ (Kaiser, 2000b) im Kontext integrativen bzw. inklusiven Sachunterrichts bestimmt. In der engen Verknüpfung von Kommunikation und sozialer Interaktion im Sachunterricht, die gerade für heterogenen Lerngruppen zur Herstellung von Gemeinsamkeit (vgl. Miller & Brinkmann, 2013a, S. 109f.) bedeutsam erscheint (vgl. hierzu Kap. 2.5.3.2), kann die Frage aufgeworfen werden, welche Rolle allgemein soziales Lernen im Sachunterricht spielt, sodass nachfolgend der Fachdiskurs unter dieser Perspektive näher betrachtet werden soll.

2.3.6 Soziales Lernen im Sachunterricht

Ausgehend von der gesellschaftlichen Strukturebene der Lebenswelt rechnet Richter (2009, S. 162f.) die Entwicklung von Sozialkompetenz zu den zentralen Inhaltsbereichen des Sachunterrichts. Dabei geht sie von einem erweiterten Verständnis aus, nach dem Sozialkompetenz bedeutet, „in sozialen, gesellschaftlichen und politisch relevanten Sach- und Sozialbereichen urteils- und handlungsfähig zu sein“ (ebd., S. 162). Korrespondierend mit dieser engen Verbindungslinie zwischen lebensweltlichem Erfahrungsraum der Kinder und Inhaltsfeldern sozialen Lernens, werden etwa Themen bzw. Themenaspekte, wie „Freundschaft, Solidarität, Geben und Nehmen, Versprechen, Zuverlässigkeit, Streit und Konkurrenz, Familie und Verwandtschaftsbeziehungen“ (Köhnlein, 2012, S. 349), aber auch Verhaltensweisen im täglichen Leben, Formen gemeinsamer Entscheidungsfindung oder Möglichkeiten der Schülermitbestimmung in Klasse und Schule einer lebensweltlichen Dimension des Sachunterrichts zugerechnet. Ausgehend von den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder von Streit, Mitbestimmung oder Einigung in Familie, Freundeskreis oder Schule, sollen dies in einer soziologischen Fachperspektive (Normen, Rollenmuster, Werte, Handlungsmotive etc.) oder politischen Fachperspektive (Entscheidungs-

findung, Interessen, institutionelle Mitbestimmung, Demokratie etc.) erschlossen und fortentwickelt werden (vgl. Kahlert, 2016a, S. 225).

2.3.6.1 Zur Bedeutung sozialen Lernens im Sachunterricht

Es stellt sich die Frage welche Bedeutung soziales Lernen in der inhaltlichen Konstituierung des Sachunterrichts einnimmt. Hier plädierte Meier (1993, S. 19) bereits früh in seiner Forderung nach einer „sozialen Wende“ für einen stärkeren Rückbezug auf soziale Lern- und Lebenszusammenhänge für die Grundschule allgemein und spezifisch für den Sachunterricht (vgl. auch Kaiser, 2013b, S. 84). Bei Meier (1993) schwingt einerseits eine eher kulturpessimistische Sicht auf heutige Bedingungen der Kindheit, welche die Reflexion sozialer Bedingungen notwendig erscheinen lässt, mit. Andererseits wird Kritik an der curricularen Ausgestaltung des Sachunterrichts deutlich, da bedeutsame jedoch kontroverse Themen, wie z. B. Frieden und Verträglichkeit, Trennung und Scheidung oder Macht und Unterdrückung bewusst ausgeklammert oder zentrale Themen, wie Familie, lediglich an gesellschaftlichen Normalitätsvorstellungen orientiert bearbeitet würden. (vgl. ebd., S. 24f.) Unter der Perspektive des Zusammenlebens werden inhaltlich „kritische“ und notwendige Themenbereiche für ein soziales Lernen im Sachunterricht benannt, so etwa Konflikte, Regeln – Ordnungen, Selbst- und Mitbestimmung in der Gruppe, Frieden und Friedlichkeit, Zusammenleben in der Schule und anderen Lebensbereichen, Differenzen, Armut und Behinderung oder auch Rollen, Geschlecht und Missbrauch (vgl. ebd., S. 32). Es zeigt sich jedoch auch die Komplexität und Vielschichtigkeit, die mit der Idee sozialen Lernens im Sachunterricht verbunden ist, indem sowohl gesamtgesellschaftliche Spannungsfelder in den Blick genommen wie auch Fragen des konkreten Umgangs miteinander im Schulleben aufgeworfen werden sollen.

Richter (2009, S. 163) trennt daher deutlich zwischen einem sozialen und moralischen Lernen auf der einen Seite und politischem und Demokratie-Lernen sowie dem Umgang mit dem Fremden auf der anderen Seite.

„Soziales Lernen bezieht sich auf das Erlernen sozialer Regeln und Verhaltensweisen, mit denen die soziale Integration gelingen kann, insbesondere das Zusammenleben mit anderen im Nahbereich.“ (ebd., S. 163)

Die damit verbundene Entwicklung von Sozialkompetenz im Grundschulalter, verstanden als Prozess der Ausdifferenzierung, Spezialisierung und Integration psychischer Strukturen, betrifft die Fähigkeiten zur Kommunikation, Kontaktaufnahme, Perspektivübernahme, Kooperation und Konfliktlösung (vgl. Petillon, 2015, S. 346-350; auch insgesamt Petillon, 2017), welche wiederum wesentliche Voraussetzungen für die Aufnahme sozialer Beziehungen zwischen Kindern sind (vgl. Petillon, 2011, S. 169). Es ist naheliegend, dass soziales Lernen als Aufbau sozialer Kompetenzen insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Stein, 2006a, S. 29) von hoher Bedeutung ist, sodass entlang zentraler Teilaspekte sozialer (vgl. Caldarella & Merrell, 1997) oder emotionaler (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008) Kompetenzen der Bildungs- und Erziehungsauftrag des Sachunterrichts mit individuellen Förderanliegen ineinandergreifen. So kommt dem Sachunterricht unter dieser Perspektive wesentliche Bedeutung zu, die eine besondere didaktisch-pädagogische Herausforderung für die Gestaltung des Unterrichts darstellt, wie Petillon und Laux (2002) entlang ihres Forschungsüberblicks zur Entwicklung sozialer Beziehungen im Grundschulalter aufzeigen können. Sie systematisieren mit Blick auf die Einflussfaktoren Kind, Interaktion und Gruppe das Zusammenspiel im Aufbau sozialer Beziehungen. Da die Grundschulzeit als sensib-

le Phase der Entwicklung gelten muss, wird auch eine „sozialpädagogische Aufgabe“ (ebd., S. 194) des Sachunterrichts hieraus abgeleitet, aus der sich seine „Sonderstellung“ (ebd., S. 184) dieses Lernbereichs durch die Möglichkeiten erfahrungsoffenen und erfahrungsorientierten Lernens in der Gruppe der Gleichaltrigen ergibt. Dies fällt zusammen mit der Vielfalt offener Methoden sowie der Notwendigkeit ko-konstruktiver Gesprächs- und Kooperationssituationen, in denen soziale Kompetenzen einerseits wesentliche Voraussetzungen für nachhaltige Lernprozesse, gerade in geöffneten bzw. kommunikativ-kooperativen Lernsettings, darstellen, andererseits soziales Lernen auch als ein klar formuliertes Bildungsziel des Sachunterrichts bestimmt ist (vgl. ebd., S. 187f.).

„Der Sachunterricht gewinnt an Lernqualität und Nachhaltigkeit, wenn er unmittelbar aus der Logik des sozialen Geschehens erwächst und dabei den Kindern Freiräume öffnet für Kooperation, gegenseitige Unterstützung und intensiven Austausch.“ (ebd., S. 201)

Kahlert (2004a, S. 38f.) sieht vor allem die Perspektivübernahme, als Fähigkeit sich in die Sichtweisen, Interessenslagen und Interpretationen anderer Menschen hineinversetzen zu können, um eine gegenseitige Verständigung zu erreichen, als Voraussetzung für soziales Handeln im Sachunterricht an, sodass Inhalts- und Aufgabenfelder sich darauf orientieren sollten. Ein vielperspektivischer Fachbezug kann unter der Fragestellung, wie Menschen ihr Zusammenleben entlang unterschiedlicher Interessen und Bedürfnisse in Geschichte, Politik, Gesellschaft oder Wirtschaft gestalten bzw. gestaltet haben, mit dem Konzept der „Achtsamkeit und Anerkennung“ als durchgängiger Haltung im schulischen Alltag produktiv zusammengeführt werden. Letzterer Aspekt schlägt sich vor allem in einem positiven Klassenklima oder einer proaktiven Konfliktbearbeitung mittels Streitschlichtung nieder. (vgl. ebd., S. 42ff.) Der gesellschaftlich-vermittelten Aufgabe des Sachunterrichts zur sozialen Kompetenzentwicklung folgend, geht es im Sinne eines mehrdimensionalen Vorgehens einerseits um die Förderung dieser Kompetenzen in Verbindung mit dem Anspruch, alle Kinder einer Lerngruppe sozial zu integrieren, um so einen Beitrag zu einer „Repädagogisierung des Sachunterrichts“ (Kaiser, 2001, S. 165) zu leisten. Andererseits soll die inhaltliche Bearbeitung sozialer Konfliktfelder der Gesellschaft durch eine entsprechend thematische Ausrichtung des Sachunterrichts erfolgen. So zählt Kaiser (2013b, S. 188f.) die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen innerhalb konkreter Arbeitsprojekte, eine die kindliche Persönlichkeitsentwicklung stabilisierende Sozial- und Sexualerziehung ebenso wie Formen der Gewaltprävention zu den wesentlichen Aufgabenfeldern des Sachunterrichts. Gegenstandsorientierung, also fachliches Lernen, und soziales Lernen sind keine Gegensätze, sondern bedürfen einer produktiven Verbindung (vgl. Kaiser, 2001, S. 165).

Spezifisch für Sachunterricht unter dem Fokus des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, bei dem die widerstreitenden Postulate vom „Primat der Sache“ (vgl. Köhnlein, 2001) und dem „Primat der Erziehung“ (vgl. Hußlein, 1993; Stein & Stein, 2014) aufeinandertreffen, kann die Verknüpfung fachlicher und entwicklungsbezogener Zielsetzungen nachhaltiges Lernen ermöglichen (vgl. bspw. Kahlert, 2015a).

Dies erscheint umso bedeutsamer, da ein soziales Lernen ohne den Rückbezug zu bildungswirksamen Inhalten die Gefahr einer Entkultrierung des Lernens (vgl. Rödler, 2016) in sich trägt, bei dem der Sachunterricht nur den organisatorischen Rahmen für pädagogisch-psychologische Sozialtrainings bietet (vgl. hierzu Schmeinck & Hennemann, 2014).

2.3.6.2 Präventionsauftrag des Sachunterrichts

Die Frage nach der Verortung sozialen Lernens, ähnlich wie dies aktuell für den Fachdiskurs im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gelten kann (vgl. z. B. Fingerle & Grumm, 2012; Fröhlich-Gildhoff, 2013b; Hennemann, Hövel, et al., 2015), lenkt den Blick auf den Bereich der Prävention im Kontext psychosozialer Problemlagen.

Exemplarisch zum Bereich des sexuellen Missbrauchs von Kindern zeigt Marquardt-Mau (1992) Probleme bei der Realisation einer solchen Präventionsaufgabe im Sachunterricht auf. Sie stellt keineswegs in Abrede, dass der Sachunterricht durch seinen Bildungsauftrag zur Erschließung der Lebenswirklichkeit nicht in besonderer Weise hierfür prädestiniert sei, vielmehr verweist sie auf die Schwierigkeit, wenn schlicht externe Präventionsprogramme ohne hinreichende Adaption (vgl. hierzu Reicher & Junk, 2012, S. 39ff.) an die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder im Sachunterricht diese „Präventionslücke“ (Marquardt-Mau, 1992, S. 192) füllen sollen. Stattdessen sollte die Prävention sexuellen Missbrauchs im Sachunterricht als Beitrag zur Selbstfindung und Entwicklungsunterstützung der Kinder insgesamt sowie zur Aufklärung über einen individuellen und gesellschaftlichen Problembereich verstanden werden (vgl. ebd., S. 191). In eine ähnliche Richtung geht der Vorschlag von Kiper (1997, S. 32ff.) zur sachunterrichtlichen Bearbeitung der Thematik Misshandlung und Gewalt gegenüber Kindern, indem sie Möglichkeiten der Präventionsarbeit durch die Auseinandersetzung mit literarischen Texten beispielhaft konkretisiert, über welche die gestörten Erziehungs- und Beziehungsmuster in der fiktiven Geschichte reflektiert werden sollen. Als weiteres Beispiel für soziales Lernen im Kontext innerfamiliärer Problembelastungen verdeutlicht sie Möglichkeiten einer unterrichtlichen Bearbeitung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen durch Kinder im Sachunterricht (vgl. Kiper, 1996). Beide Schwerpunkte werden aus der Annahme heraus bestimmt, dass bisherige Konzeptionen sozialen Lernens kindliche bzw. familiäre Problemlagen weitgehend ausblenden oder tabuisieren und sich stattdessen auf vermeintlich gemeinsam geteilte Erfahrungen von Kindern insgesamt konzentrierten (vgl. ebd., S. 134).

„Eine Vielzahl kindlicher Probleme aber ist eng mit dem Leben von Kindern in Familien verbunden. Kinder erfahren Gewalt, emotionale, physische und sexuelle Ausbeutung, materielle Sorgen (wie Wohnungsnot, Arbeitslosigkeit der Eltern“ (ebd., S. 134)

Dies kann insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gelten (vgl. z. B. Herz, 2004; KMK, 2000; Opp, 2017), sodass diese Problemlagen von erheblicher Relevanz für sachunterrichtliches Lernen an dieser Stelle sein können. Ideen zur Bearbeitung dieser Problemlagen sind etwa eine zunächst literarisch-fiktionale Thematisierung von Konflikten über Märchen, Kinderbücher oder Filme, die vertiefende Auseinandersetzung in Rollenspielen oder Gesprächskreisen mittels didaktischer Materialien zu Konflikten und Streitigkeiten in der Familie, die Aufarbeitung durch kreatives Schreiben oder auch die Erstellung eines Ratgebers für Kinder zum Thema (vgl. Kiper, 1996, S. 139f.). Dies ist jedoch einzubetten in ein Gesamtkonzept der Schule zur Präventionsarbeit (vgl. Beermann, 2008; Fröhlich-Gildhoff et al., 2017; Göppel, 2008; Opp, 2008; Reicher, 2010), wozu gezielte Elternarbeit, Vernetzung mit anderen Institutionen, Beratungsangebote für Schülerinnen und Schüler in der Schule sowie die Implementierung entsprechender curricularer Bausteine zum Wandel bzw. der Pluralität familiärer Lebenskontexte zählen (vgl. Kiper, 1997, S. 39f.). Gleichzeitig muss die Notwendigkeit einer sensiblen und auf Freiwilligkeit basierenden Auseinandersetzung mit individuellen Problembelastungen beachtet werden, um die Privatsphäre der Kinder zu schützen und in vorsichtiger, vertrauensvoller Näherung passende Bewältigungsmöglichkeiten gemeinsam mit dem Kind zu suchen

(vgl. Kiper, 1996, S. 141). Hierfür schlägt May (2008) die Integration von Elementen des aus der sozialen Arbeit bzw. der Behindertenhilfe stammenden Konzepts des Empowerments, mit seinem Fokus auf „Selbstbefähigung“ und einer „Stärkung der Autonomie“ (S. 181), vor.

Die von May (2008) vorgenommene Auflistung möglicher Problemlagen von Kindern und Jugendlichen, wie folgenschwere Familienprobleme, Flucht- bzw. Migrationserfahrung, Gewalterfahrungen, chronische Erkrankungen oder Behinderungen, Suchverhalten oder Erfahrungen des Schulversagens, weisen dabei einen hohen Überschneidungsgrad zu Ausgangsbedingungen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Herz, 2004; KMK, 2000; Opp, 2017) auf, sodass die nachfolgenden Grundelemente von besonderer Relevanz für sachunterrichtliches Lernen an Förderschulen oder im Gemeinsamen Lernen sein können.

Zu diesen Grundelementen, an denen sich ein Sachunterricht gemäß dem Empowerment-Ansatz orientieren kann, erzählen demnach:

- „Bedürfnisse, Interessen und Wünsche wahrnehmen und äußern lernen“
- „Selbst-Bewusstsein fördern und erfahrbar machen“
- „Konfliktlösungskompetenzen entwickeln und fördern“
- „Kinderrechte umsetzen“
- „Körperliches Selbstbestimmungsrecht“
- „Schweigebot aufheben“
- „Recht auf Hilfe und Unterstützung“ (ebd., S. 184f.)

Entlang dieser Kriterien lassen sich bestehende Themen des Sachunterrichts, wie Gefühle, Familie, Sexualität oder Gesundheit stärken- und teilhabeorientiert neu interpretieren oder das thematische Spektrum um besondere Problemfelder, z. B. Gewalt und Konflikte, erweitern (vgl. May, 2008, S. 186f.). Die benannten Problemfelder korrespondieren weitgehend mit individuellen wie auch sozialen Risikofaktoren, die bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorzufinden sind (vgl. Kap. 3.1), und werden in Teilen bereits explizit in entsprechenden sonderpädagogischen Unterrichtskonzeptionen aufgegriffen (vgl. Baulig, 1982; Bröcher, 1997b; Sigrell, 1971; Wittrock, 2008).

2.3.6.3 Abgrenzung sozialen, moralischen und politischen Lernens im Sachunterricht

Trotz der vielfältigen Potentiale sozialen Lernens im Sachunterricht weist de Boer (2008) auf bedenkenswerte Problematiken hin, die mit einer öffentlichen Bearbeitung privater Konfliktlagen einhergehen können. So zeigt sie exemplarisch entlang eigener qualitativer Forschungsbefunde zum Klassenrat auf, dass durch die klassenöffentliche Bearbeitung von Konflikten ein „Versachlichungsdruck“ (ebd., S. 298) entstehen kann, bei dem institutionelle Verhaltens- und Handlungserwartungen vermittelt durch die Lehrkraft Mechanismen der Anpassung bei den Kindern hervorrufen. „Auseinandersetzungen im Klassenrat werden von der Macht der Institution gerahmt.“ (ebd., S. 299) So findet kein, im Sinne politischen Lernens, ergebnisoffener Klärungsprozess statt, sondern es erfolgt eine engeleitete Hinführung zu vorgehenden, da sozial determinierten Wegen der vordergründigen Konfliktlösung. Demnach wäre der Anspruch zu formulieren, dass Angebote zur klasseninternen Diskussion ergebnisoffener Themen, welche hinsichtlich ihres Ernstcharakters die Gemeinschaft betreffen, bearbeiten sollten, insofern Zielsetzungen politischen Lernens realisiert werden sollen (vgl. ebd.).

Es scheint sinnvoll der Unterscheidung von Richter (2009, S. 163) in soziales und moralisches Lernen auf der einen Seite und politischem und Demokratie-Lernen andererseits zu folgen. Die Frage von ‚*richtig*‘ oder ‚*falsch*‘ im sozialen Handeln, wie dies zentraler Gegenstand der erwähnten Konfliktgespräche ist, berührt insbesondere die Ebene des moralischen Lernens, wozu die zentralen Bezugspunkte Empathie, Fürsorge, Verantwortung und Gerechtigkeit gehören (ebd., S. 164). Menzel (2006), der an dieser Stelle auch von moralischer Bildung spricht, verknüpft deren Zielsetzung eng mit dem Erwerb von Entscheidungs- und Handlungsfähigkeit, sodass moralische Bildung in zentralen Konzepten des Sachunterrichts, wie dem Perspektivrahmen (vgl. GDSU, 2002), explizit mitgedacht gelten kann (vgl. Menzel, 2006, S. 83). Menzel (2006) entwirft ein heuristisches Modell zum Lernprozess innerhalb der moralischen Bildung, bei dem die vier Determinanten Wissen, Erfahrung, Emotionen und Handlungen im wechselseitigen Zusammenspiel den Kern moralischer Identität hervorbringen (vgl. ebd., S. 82). Entlang dieser Dimensionen lässt sich Sachunterricht daraufhin befragen, welche entsprechenden Lernmöglichkeiten zur moralischen Bildung er für die Kinder bereithält (vgl. ebd., S. 85-91). Auf der Erfahrungsebene wären dies der Umgang mit alltäglichen Konflikten, Diskussionen in Formen eines Klassenrates oder die thematische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sozialen und kulturellen Lebenszusammenhänge. Es zeichnet sich fließender Übergang zur Wissenskomponente als Teil der moralischen Urteilskompetenz ab, indem Wissen durch Erfahrungen hervorgebracht wird. Dabei sollen auftretende moralische Gefühle, wie Sympathie, Stolz, Scham, Schuld oder Empörung der bewussten Reflektion unterrichtlich zugänglich gemacht werden. Auf der letztendlich entscheidenden Handlungsebene wäre schließlich zu fragen:

„Bietet der Sachunterricht anregende und herausfordernde Situationen zum moralischen Handeln, in denen einerseits notwendige Möglichkeiten Fehler zu begehen, andererseits entsprechende Strukturen, um diese zu bearbeiten, zu reflektieren, gegeben sind?“ (ebd., S. 91)

Wertbezogene Argumentationen und Reflektionen müssen daher sachbezogen an konkreten Inhalten im Sachunterricht exemplarisch anknüpfen, um einen Anwendungsbezug herzustellen. Dies beinhaltet situationsbezogene Normanwendung, Auseinandersetzung mit Normkonflikten sowie Fähigkeiten zu Bedürfnisaufschub, Selbstkontrolle und Aufrichtigkeit. Methodisch soll dies über symmetrische Kommunikationsprozess in der Lerngruppe unter Thematisierung von Konflikten und Dilemmata umgesetzt werden, worin eine besondere Nähe zum zuvor skizzierten kommunikativen Sachunterricht deutlich wird. (vgl. Richter, 2009, S. 164ff.) Ähnlich argumentieren Stein und Stein (2014, S. 84) aus Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, indem die Erziehung zu moralischem Urteilen und Handeln als wesentlicher Auftrag schulischer Erziehungshilfe formuliert wird.

Aus dieser deutlichen Schnittmenge im Gegenstandsbereich ergibt sich die Frage, inwieweit soziales bzw. moralisches Lernen in den verschiedenen Handlungsfeldern der Förderschulen bzw. des Gemeinsamen Unterrichts möglicherweise im besonderen Fokus des Sachunterrichts steht. Von besonderer Relevanz kann hier der Aspekt sein, ob, der Forderung des Fachdiskurses entsprechend, soziales bzw. moralisches Lernen inhaltlich-thematisch verortet wird, oder ob der Sachunterricht nur den zeitlich-organisatorischen Rahmen für spezifische Formen sozial-emotionaler Kompetenzförderung, etwa durch standardisierte Sozialtrainings, bildet.

Und schließlich kann es von Interesse sein, inwiefern eine bewusste Abgrenzung zwischen Formen sozialen und politischen Lernens²⁵ stattfindet. Werden also zentrale Kategorien des Politischen, wie Konflikte, Interessen, Macht, Recht oder Mitbestimmung zum Gegenstand des Unterrichts? Findet darüber hinaus eine hinreichende Abgrenzung von Privatheit, als Merkmal sozialer Beziehungen, und Öffentlichkeit als Kennzeichen politischer Kontexte, Beachtung? (vgl. Richter, 2009, S. 167) Weiterführend läuft dies auf die Frage hinaus, inwieweit eine Verengung der sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Gläser & Richter, 2015) in der Unterrichtspraxis auf einzelne Elemente sozialen Lernens oder vermeintlich am Kind orientierte Themen (z. B. Familie) erfolgt, ohne diese in übergeordnete gesellschaftliche Kontexte einzuordnen oder auf ihren lebensweltlichen Problemgehalt für einzelne Schülerinnen und Schüler hin zu überprüfen (vgl. Richter, 2004, S. 22). Hier könnte sich die Unschärfe einer sozialwissenschaftlichen Perspektive in der Unterrichtspraxis bestätigen (vgl. Richter, 2013, S. 175).

2.3.7 Methodenorientierung und Methodenvielfalt

Im Kontext der zuvor als bedeutsam bestimmten Konzeptionen und Prinzipien des Sachunterrichts, ergeben sich unter Prämissen von Vielperspektivität und Lebensweltorientierung einerseits Aussagen zur inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Unterrichts, andererseits wurde deutlich, dass mit Ansprüchen der Handlungsorientierung, Kommunikation und Öffnung Anforderungen an die methodisch-organisatorische Angebotsstruktur einhergehen. Obwohl zuvor unter planungstheoretischer Perspektive von einem Primat der Sache (vgl. Köhnlein, 2010) als Vorrang inhaltlich-thematischer Entscheidungen für den Sachunterricht ausgegangen wurde, so erscheinen in konzeptionellen Überlegungen zum (Sach-)Unterricht in inklusiven (vgl. etwa Gebauer & Simon, 2012b; Pech & Rauterberg, 2016; Scheidt, 2017; Schomaker, Wanke & Pech, 2014; Textor, 2009b; Wocken, 2013b) bzw. sonderpädagogischen Handlungsfeldern (vgl. Budnik et al., 2003; Hartke, 2008; Mutzeck, 2000; Reicher, 2010; Stein, 2014; Stein & Stein, 2014) methodisch-organisatorische Fragestellungen stark im Fokus zu stehen. Demgegenüber lassen die wenigen vorhandenen empirischen Befunde zur Unterrichtspraxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Hennemann et al., 2009; vgl. Petermann, 1993b; Textor, 2007) bzw. zum Sachunterricht (vgl. Giest, 2002; Gläser, 2006; Oldenburg, 2013; Oldenburg et al., 2014; Rieser et al., 2016) erkennen, dass formulierte methodisch-organisatorische Ansprüche eher nicht erfüllt werden und die reale Methodennutzung Einschränkungen unterworfen scheint. Unter diesen Prämissen muss die differenziertere Erfassung der methodisch-organisatorischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts im Rahmen der eigenen Untersuchung besondere Bedeutung besitzen. Um jenseits der bereits skizzierten stärker übergreifenden und damit abstrakteren Prinzipien konkretere Indikatoren hierzu entwickeln zu können, ist es notwendig den sachunterrichtsdidaktischen Fachdiskurs spezifischer daraufhin zu befragen. Dabei gilt es, auch als Vergleichsrahmen für abzubildende handlungsleitende Motive und didaktische Orientierungen, zunächst eine allgemeinere Verortung der

25 Vielfältige Beispiele für Themenfelder sowie didaktisch-methodische Umsetzungsmöglichkeiten für politisches Lernen im Sachunterricht finden sich etwa im Begleitband zum Perspektivrahmen zur sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Gläser & Richter, 2015) oder im Theorie-Praxis-Band „Politisches Lernen im Sachunterricht“ von Reeken (2007b).

Methode in ihrem Stellenwert für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse vorzunehmen, womit auch Fragen der intentionalen Ebene als Begründungslinien für den spezifischen Methodeneinsatz aufgeworfen sind. Nachfolgend gilt es eine Systematisierung zu entwickeln, unter der potentielle Methoden, Organisations- oder Arbeitsformen des Sachunterrichts zusammengefasst werden können, was sowohl für die Konstruktion des Fragebogens wie auch als Analyseraster für die inhaltsanalytische Auswertung wesentlich erscheinen muss.

Der Stellenwert methodischer Entscheidungen lässt sich im Rückgriff auf die bereits zu Anfang dieses Kapitels schultheoretisch umrissene Mitteraufgabe des Sachunterrichts in der „*Polarität von Erfahrung und Methode*“ (Duncker & Popp, 2004, S. 21) in der grundlegenden Aufgabe des Sachunterrichts bestimmen, mitgebrachte Erfahrungen der Kinder aufzugreifen und durch methodisch strukturiertes Lernen zu erweitern und fortzuentwickeln. Durch den Entwurf vorbereiteter Lehr-Lernprozesse soll der Bildungsprozess innerhalb eines gemeinsamen Denk- und Arbeitsprozesses gerahmt werden. „*Methoden der Sacherschließung fungieren im Unterricht als unterrichtsmethodische Mittel*“ (Köhnlein, 2012, S. 297). Entsprechend kann einer weiten Definition nach Meyer (2016) gefolgt werden, nach der

„Unterrichtsmethoden [...] die Formen und Verfahren [sind, R. S.], in und mit denen sich Lehrer und Schüler die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit unter institutionellen Rahmenbedingungen aneignen.“ (S. 45)

Kahlert (2003) verweist mit Blick auf die Methodendiskussion auf den Aneignungsbegriff, um die damit verbundene Qualitätsforderung hinsichtlich sachunterrichtlichen Lernens in den Fokus zu rücken. So müssen Inhalt und Methode zusammen gedacht werden, da das „*Wie*“, also die Frage nach dem effektivsten und geeignetsten Lernweg, ohne eine Klärung des „*Warum*“ und „*Wozu*“ die Gefahr einer Trivialisierung des Unterrichts in sich berge (vgl. ebd., S. 22f.). Diese Gefahr besteht für den Sachunterricht umso mehr, da er sich von anderen Fächern „*in der Artenvielfalt und der Anzahl seiner Methoden sowie der Komplexität und Funktionalität ihrer Verknüpfung*“ (Lauterbach, 2010, S. 123) unterscheidet. Demnach zeigt sich hierin das große Gewicht, das Methoden wie auch Prinzipien im Sachunterricht traditionell zukommt (vgl. Einsiedler, 2015, S. 384). Diese Methodenvielfalt begründet sich nach von Reeken (2007a, S. 7) in vierfacher und darin interdependenter Weise. So bedarf es eines Wechsels von Instruktion und Konstruktion bzw. von Konkretion und Abstraktion im Unterricht, was wiederum kommunikative Elemente und soziale Bezüge des Austausches und der Kooperation einschließt. Ebenso erfordern die divergierenden Dimensionen menschlicher Wahrnehmung, Aneignung und Verarbeitung die Berücksichtigung unterschiedlicher Repräsentationsebenen kindlichen Lernens. Die Vielperspektivität der sachunterrichtlichen Inhalte sollte sich in der Vielfältigkeit der Methoden widerspiegeln. So plädiert er für eine spezifische Methodenorientierung im Sachunterricht (vgl. von Reeken, 2004, S. 156f.), die er jedoch nicht gleichgesetzt sehen will mit einem reinen Methodentraining, aufgrund der damit verbundenen Gefahr inhaltlicher Beliebigkeit. Vielmehr ergäbe sich die Notwendigkeit zu einer verstärkten Methodenorientierung aus gesellschaftlichen Veränderungen, etwa der geringen Halbwertszeit von Wissensbeständen, aber auch der Erkenntnis, dass sich Lernen nur als aktiver Konstruktionsprozess nachhaltig vollziehen kann. Somit kann Methodenorientierung als zentrale Entwicklungslinie des Sachunterrichts betrachtet werden, die durch Methodenvielfalt sowohl den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Erkenntnisinteressen der Schülerinnen und Schüler wie auch den fachspezifischen Besonderheiten Rechnung tragen kann. „*Ziel von Methodenorientierung ist die Entwicklung einer methodenbewussten Lernkultur im Sachunterricht.*“ (vgl. ebd., S. 157) Dies schlägt sich sehr

deutlich in der Ausgestaltung des Perspektivrahmens (vgl. GDSU, 2013) nieder, der neben den inhaltlich orientierten Themenbereichen gleichberechtigte Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen auf methodischer Seite aufführt. Diese werden ebenso wie die Themenbereiche in perspektivbezogene und perspektivübergreifende Kompetenzen unterschieden. Dabei ist bedeutsam, dass die enthaltenden prozessbezogenen bzw. methodischen Kompetenzen zwar bestimmte konkrete Methoden für den Sachunterricht nahelegen, mit diesen jedoch nicht identisch sind, da erst in der Verbindung mit Themen und Inhalten sich hieraus spezifische Lernsituationen und -möglichkeiten ergeben (vgl. ebd., S. 20f.).

Demnach erwächst für die eigene Untersuchung hieraus die Frage, inwiefern sich die geforderte Methodenorientierung in der Unterrichtspraxis widerspiegelt bzw. ob diese eine relevantes handlungsleitendes Motiv für die befragten Lehrkräfte darstellt. Weiterhin muss es in diesem Zusammenhang von Interesse sein, inwiefern die skizzierten Verbindungslinien sachunterrichtlicher Zieldimensionen im Erwerb prozessbezogener Kompetenzen mit der spezifischen methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts als bedeutsam hervortritt bzw. wie dies ggf. auf Ebene konkreter Unterrichtsvorhaben realisiert wird.

Die Differenzierung auf Ebene der Kompetenzen kann zwar als deutliches Plädoyer für Methodenorientierung im Sachunterricht verstanden werden (vgl. auch Schönknecht, 2011, S. 224), wirft aber bei der Vielzahl potenzieller Methoden und Aneignungsformen die Frage nach einer möglichen Systematisierung bzw. Kategorisierung dieser auf, um diese strukturiert im Kontext der eigenen Untersuchung erfassen bzw. identifizieren zu können. So liegen in der Fachliteratur unterschiedliche Vorschläge und Einteilungen vor, die einen Ordnungsrahmen bezüglich der methodischen Möglichkeiten des Sachunterrichts schaffen wollen (vgl. z. B. Hempel & Lüpkes, 2009; Kahlert, 2016a; Kaiser, 2013b; Kaiser & Pech, 2008a; Lauterbach, 2010; Richter, 2009; Schönknecht, 2011).

Eine enge Verbindungslinie zwischen methodischen Kompetenzen und konkreten Methoden und Verfahrensweisen für den Sachunterricht findet sich bei Kahlert (2016a, S. 210-214), der entlang der kompetenzorientierten Zielsetzungen fünf verschiedene Methodenkategorien unterscheidet:

1. Methoden zum Ordnen und Strukturieren von Eindrücken und Erfahrungen
2. Methoden zur Beschaffung, Interpretation und Bewertung von Informationen
3. Methoden zur Gestaltung von Informationen, Texten und Vorträgen
4. Methoden zur Überprüfung von Vermutungen
5. Methoden zur Einteilung von Aufgaben bzw. zur Planung der Arbeit

Hierin findet eine transparente Einteilung der Methoden gemäß ihrer Funktionalität für sachunterrichtliche Lern- und Arbeitsprozesse statt, die im Sinne der Grundidee der didaktischen Netze die inhaltliche und methodische Entscheidungsebene deutlich verknüpfen will. Damit lassen sich über eine Systematisierung nach Funktionalität analytische Kategorien bestimmen, anhand derer handlungsleitende Motive für den Einsatz bestimmter Methoden im Zusammenhang der eigenen Untersuchung herausgearbeitet werden können.

Grundsätzlicher differenziert Einsiedler (2015) zunächst zwischen Methoden, die als äußere Form des Unterrichts klar abgrenzbar und für empirische Wirksamkeitsforschung leichter zugänglich sind, und Prinzipien, als eher präskriptiv orientierten und dahingehend globaleren

Leitideen für den Unterricht. Dies unterstreicht die bereits formulierte Notwendigkeit, jenseits übergreifender Prinzipien auch die konkrete Methodennutzung systematisch zu erfassen. Hinsichtlich der Methoden lassen sich aus dieser Perspektive der empirischen Unterrichtsforschung für den Sachunterricht aktuell drei unterscheidbare Linien nachzeichnen:

- **Direkte Instruktion** als stark lehrkraftgesteuertes Verfahren mit der Zielsetzung neben Faktenwissen auch das Verstehen auf unterschiedlichen Niveaus zu befördern.
- **Kognitionspädagogische Konzepte** mit dem Ziel Begriffsstrukturen mittels kognitiver Aktivierung und fortschreitender Abstrahierung auszudifferenzieren und zu integrieren.
- **Konstruktivistische Konzepte** als Möglichkeit von den Vorerfahrungen auszugehen, um explorierend in Kooperation und auf individuellen Lernwegen neue domänenspezifische Konzepte aufzubauen.

Dabei wird sowohl für die Forschung wie auch die Schulpraxis eine Kombination im Sinne von Methodenpluralität empfohlen, bei der Elemente von Strukturierung und Anleitung mit Möglichkeiten der Selbstorganisation und eigenständigen Erprobung zu moderat-konstruktivistischen Lernumgebungen verbunden werden. (vgl. ebd., S. 385ff.) Der Sachunterricht folgt einer typischen Ablaufstruktur von „*Thematisierung*“, als erster Begegnung mit der Sache bzw. einer Frage- bzw. Problemstellung, die es nachfolgend in der „*Durcharbeitung*“ näher zu erkunden und zu durchdenken gilt, um schließlich in einer „*rückblickenden Reflexion*“ erkannte Sachverhalte und den dazu führenden Prozess der Erkenntnisgewinnung nachzuhalten (vgl. Köhnlein, 2012, S. 298f.). Beschreibungen konkreter Unterrichtsstunden, wie diese im Rahmen der Experteninterviews vorliegen, bieten die Möglichkeit nach einer solchen Dramaturgie (Kahlert, 2016a, S. 205) im Sinne der beschriebenen Ablaufstruktur zu suchen.

Weiterhin differenziert Köhnlein (2012, S. 302f.) Methoden als Formen des Lernens, die ein Erkennen und Problemlösen (z. B. Beobachten, Erkunden, Messen, Experimentieren, Recherchieren etc.), ein Erschließen von Quellen (z. B. Interpretieren von Texten, Erkunden von Objekten) oder Verfahren des Machens (z. B. Spielen, Gestalten, Konstruieren, Herstellen, Präsentieren etc.) beinhalten. In dieser Zuordnung kommen dem Sammeln und Ordnen besondere didaktische Bedeutung zu, da hierin die „*Kategorien der Rationalität, der Ordnung, Systematisierung oder Vernetzung, des Wissens und der Übersicht zum Ausdruck komm[t]*“ (ebd., S. 302) Weiterhin können Methoden des Lehrens und Lernens nach ihrer Funktion zur Wiederholung und Übung wie auch von Anwendung und Vernetzung in der Sicherung und Weiterführung der Unterrichtsergebnisse unterschieden werden (vgl. ebd., S. 304).

Eine andere Einteilung nimmt Lauterbach (2010, S. 124f.) vor, der in „*Sachmethoden der Inhaltsbereiche*“, „*fachunspezifische Unterrichtsmethoden*“ und „*fachspezifische Unterrichtsmethoden*“ unterscheidet. „*Sachmethoden*“ sind demnach solche Methoden die gegenstands- und domänenspezifisch zur Orientierung in der Welt und zur gegenseitigen Kommunikation beitragen. Diese unterscheiden sich von den „*fachspezifischen Methoden*“ darin, dass diese dabei helfen den Inhaltsbereich selbst zu erschließen, wohingegen die Sachmethoden aus dem Inhaltsbereich heraus auf die Welt orientiert sind. „*Fachspezifische Methoden sind jene, die ausschließlich oder originär dem Sachunterricht zugehören.*“ (ebd., S. 125) Als fachunspezifische Methoden können schließlich solche gelten, „*deren Grundform auch in anderen Unterrichtsfächern verwendet wird, die im Sachunterricht aber inhalts-, ziel- und themenspezifisch ausgewählt und fachtypisch interpretiert und differenziert werden.*“ (ebd.)

Hempel und Lüpkes (2009) unterteilen hingegen in Lernaufgaben, Unterrichtsmethoden, Lernweg und Arbeitsverfahren. Dabei wird mit Lernaufgaben recht allgemein zunächst jede

seitens der Schülerinnen und Schüler geforderte Lernhandlung bezeichnet. Demnach handelt es sich bei Lernaufgaben einerseits um eine sehr allgemeine Umschreibung von Aufträgen und Anforderungen, die in ihrer Konkretisierung jedoch hoch spezifisch inhalts- und themenbezogen sind.

„Die unterschiedlichen Fachkulturen und fachdidaktischen Ansätze, von denen die Auseinandersetzung in den jeweiligen Perspektiven durchaus geprägt wird, bestimmen auch die Art und Weise der Aufgaben.“ (ebd., S. 69)

Andererseits werden Unterrichtsmethoden als äußerer Rahmen des Unterrichts verstanden, sodass hier Organisationsformen wie Freie Arbeit, Projektarbeit, Werkstattarbeit, Lernen an Stationen, Erkundung, Exkursion, Wochenplanarbeit oder ein Gesprächskreis subsumiert werden. Der innere Aspekt im Sinne von Methoden des Lernens wird als Lernwege beschrieben, worunter verschiedene Möglichkeiten der Sachbegegnung, wie Entdecken, Forschen, Beobachten, Sammeln und Ordnen, Kommunizieren, Kooperieren, Informieren, Erkunden, Experimentieren, Planen/ Entscheiden, Dokumentieren, Herstellen, Fragen, Argumentieren oder Philosophieren gefasst werden. Somit kann die Unterrichtsmethode als Möglichkeit der Strukturgebung für den jeweiligen Lernweg der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden (vgl. Meyer, 2016, S. 86). Lernweg können ebenso entlang unterschiedlicher Sozialformen, also Einzelarbeit, Partnerarbeit, Frontalunterricht oder Kreisarbeit realisiert werden (vgl. Hempel & Lüpkes, 2009, S. 70). Diese Auflistung möglicher Lernwege korrespondiert dabei in weiten Teilen mit der von Schönknecht (2011, S. 225ff.) vorgenommenen Methodenauswahl für den Sachunterricht, die sowohl fachunspezifische Methoden wie Gespräche führen, Erklären und Argumentieren oder Dokumentieren und Präsentieren als auch fachspezifische Methoden, hier z. B. Karten und Pläne entwerfen bzw. erstellen oder Modelle entwickeln, bauen und konstruieren, beschreibt. Allerdings ist eine Differenzlinie zu den bei Hempel und Lüpkes (2009) beschriebenen Arbeitsverfahren nicht klar erkennbar, auch wenn mit Meyer (2016, S. 87) begrifflich wie inhaltlich deutlich zwischen den Wegen, als Prozess, und den Methoden, als der Gestaltung dieses Prozesses, zu unterscheiden wäre. Mit dem Begriff der Lernwege soll demnach stärker deutlich gemacht werden, dass es um „*subjektorientiertes Lernen im Sachunterricht*“ gehen soll, bei dem die Lehrkraft Lernprozesse ermöglicht, organisiert und begleitet und weniger Belehrung im Vordergrund steht. (vgl. Hempel & Lüpkes, 2009, S. 70f.) Allerdings kann trotz des „*individuellen Grundcharakters des Lernens*“ (Giest, 2013, S. 28) davon ausgegangen werden, dass bestimmte Grundprinzipien eines Lernens als Kultureineigung intersubjektive Gültigkeit besitzen, wodurch wichtige Prozesse der Kooperation und Kommunikation, aber auch allgemeinerer Lehrstrategien, erst möglich werden Unterhalb der individuellen ausdifferenzierten und vielfältigen Lernwegen werden somit schließlich Arbeitsverfahren unterschieden, die sich als „*Handwerkszeug*“ der Kinder zum sachbezogenen Wissenserwerb darstellen, und darin als „*grundlegende Wege des Erkenntnisgewinns*“ (Hempel & Lüpkes, 2009, S. 73) den komplexen Lernwegen vorgelagert sind. Beispielhaft und im Rückbezug zu fachlichen Perspektiven nennen Hempel und Lüpkes (2009, S. 73) an dieser Stelle etwa das Sammeln und die Auswertung von Informationen als wichtigem Arbeitsverfahren für die sozial- und kulturwissenschaftliche Perspektive, oder Messen, Pflegen, Protokollieren, Formulieren von Vermutungen und Deutungen als bedeutsame Techniken der naturwissenschaftlichen Perspektive. Dies ähnelt der Unterscheidung bei Richter (2009, S. 201), die nach „*kulturell geprägten Zugangsweisen zur Welt*“ unterscheidet, worin traditionelle Perspektiven mit verschiedenen „*Rationalitätskriterien*“ reproduziert werden, um lebensweltliche Perspektiven in gesellschaftlich und kulturell determinierte

Zugriffe auf Welt zu transformieren. So werden sachorientierte, ästhetische und philosophische Zugangsweisen differenziert. (vgl. ebd., 206-225)

Der Ideen eines paradigmatischen Wechsels von Lehrmethoden hin zu einer Orientierung auf Lernmethoden, wie dies Hempel und Lüpkes (2009) fordern, verpflichten sich auch Kaiser und Pech (2008a), indem sie das eigenaktive Lernen der Kinder im Sachunterricht in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen zur Methodenauswahl stellen. Demnach kann ein Motiv für die Methodenwahl von Lehrkräften darin liegen, ein solches eigenaktives Lernen bzw. subjektiv bedeutsamer Lernwege anzuregen, sodass die Erfassung des Methodenangebots im Sachunterricht auf diesen Aspekt gerichtet erfolgt. Allerdings kann dabei, in den Grenzen des eigenen forschungsmethodischen Vorgehens, nur das Angebot umrissen werden und nicht die damit tatsächlich initiierten Lernprozesse der Kinder. Auf Ebene der handlungsleitenden Motive kann jedoch geprüft werden, inwieweit der methodisch-organisatorische Rahmen unter dieser Intention auf Seiten der Lehrkräfte bereitgestellt wird. Eine mögliche weitergehende Systematik von Methoden als Erkenntniswegen, die Schülerinnen und Schüler dazu anregen sollen, sich selbstständig und eigenaktiv mit den Unterrichtsgegenständen auseinander zu setzen, beschreiben Kaiser und Pech (2008b, S. 18) mit Methoden der Beobachtung, Befragung, Feldforschung, Erkenntnisgewinnung/-vertiefung, des kreativen Entwurfs oder subjektiven Ausdrucks sowie darstellende, visuelle oder klangliche Methoden oder Gesprächs- und Schreibmethoden.

Neben der gerade in den Methoden der Beobachtung, Befragung und Erkundung gegebenen Nähe zum wissenschaftlichen Erkenntnisprozess liegt ein weiterer Schwerpunkt auf der Förderung sinnlicher Eindrücke und des emotionalen Erlebens, mit dem Ziel so Erfahrungen und Erkenntnisse der Kinder zu erweitern. „*In dieser Verbindung von Sache und Emotionalität liegen vor allem hohe motivationalen Potenziale, die bislang noch nicht genügend für den Sachunterricht entwickelt worden sind.*“ (ebd., S. 34) Dies kann insbesondere für einen Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bedeutsam sein, knüpft dies doch an Forderungen zur Berücksichtigung emotionaler und motivationaler Aspekte im Unterricht an (vgl. etwa Becker & Prengel, 2016; Budnik et al., 2003; Reicher, 2010; Stein & Stein, 2014). Darüber hinaus sollen Methoden das gemeinsame Handeln im Sachunterricht ermöglichen wie auch das Leben in und außerhalb der Schule zum Gegenstand der gemeinsamen Reflektion machen (ebd., S. 36). Zusammenfassend plädieren Kaiser und Pech (2008a, S. 36f.) wie auch andere Autorinnen und Autoren für eine bewusste Methodenkombination. So kann diese notwendige Methodenvielfalt auf Ebene der Sozialformen, der Organisationsformen bzw. Großformen ebenso wie auf Ebene der Handlungsmuster betrachtet werden. Hinsichtlich der Methodenfolge schlägt Kaiser (2013b) als Grundmuster den Wechsel von „*differenzierten Versuchen mit Material, Austausch im Gesprächskreis und gemeinsames Denken über das in den Versuchen Beobachtete als besonders angemessen*“ (S. 275) vor. Das ihrer Einschätzung nach hingegen in der Praxis vorherrschende methodische Muster einer Veranschaulichung mittels Arbeitsblätter, Schulbüchern und Folien und der sukzessiven Abarbeitung entsprechender Vorlagen wird deutlich problematisiert. Als Alternative hierzu bietet sie eine tabellarische Auflistung einer Vielzahl von Methoden als sachunterrichtlicher Handlungsmuster²⁶ an, die nach Präsentations- und Informationsvermittlungsformen der Lehrperson (A), Formen des Erfahrungsgewinns für die Lernenden (B), Formen zur Ermöglichung des subjektiven Ausdrucks des Lernenden (C) und übergreifender Handlungsformen (D) systematisiert werden (vgl. ebd., S. 276).

26 Der Begriff der Handlungsmuster entstammt der Systematisierung von Meyer (2016, S. 125ff.) und meint darin bestimmte methodische Grundformen, die als eine Art Drehbuch eine zielgerichtete, feste Form der Aneignung von Wirklichkeit innerhalb des Unterrichts beschreiben.

Für die eigene Untersuchung ist demnach zu fragen, inwiefern ein solches Grundmuster von Schüleraktivität und gemeinsamer Gesprächsformen unter Nutzung verschiedener sachunterrichtlicher Handlungsmuster in der Praxis der Lehrkräfte erkennbar wird oder gemäß der formulierten Kritik Arbeitsblätter oder Bildmaterialien als Mittel der Veranschaulichung vorherrschen. Zu untersuchen ist das Spektrum der genutzten Methoden wie auch deren Einbindung in eine spezifische Unterrichtschoreografie. Methodenvielfalt wird als ein Beitrag zur Unterrichtsqualität angesehen, sodass die Forderung an die Qualität der methodischen Auseinandersetzung selbst mitschwingt. Allerdings gibt die einzelne Methode als äußerer Form noch keinen Aufschluss über die eigentliche Qualität der Sachbegegnung bzw. der Intensität kindlicher Lernwege, sondern diese wird erst in der konkreten Realisation in Verbindung mit den Inhalten und Zielen des Sachunterrichts erkennbar. Dies unterstreicht die Notwendigkeit, eine quantitative Erfassung der Methodennutzung um einen qualitativen Ansatz zu ergänzen, der stärker über die Beschreibung nach der konkreten unterrichtlichen Umsetzung fragt.

Zusammenfassend ergibt sich kein klares Ordnungssystem für die Fülle der unterschiedlichen methodischen Möglichkeiten im Sachunterricht, als eindeutigen Referenzrahmen für die eigene Arbeit. Jedoch lassen sich drei zentrale Perspektiven herausarbeiten, die eine gewisse Synthese des Diskurses bilden können.

1. Unterrichtsmethoden als Lernwege oder Arbeitsverfahren

Differenzlinien zeichnen sich im Grad der Offenheit wie auch den möglichen und denkbaren Formen der Schüler-Lehrer-Interaktion ab. In einer Innenperspektive geht es um die konkrete Lernfähigkeit bzw. die Lernwege der Kinder, die im Prozess der Aneignung von Welt vollzogen werden. Demnach sind diese Aspekte eher als Potential zu verstehen, da die konkreten Lernwege erst im handelnden Vollzug realisiert und fassbar werden. Demgegenüber stellt sich die äußere Seite als Organisationsrahmen dar, indem bestimmte Arbeitsverfahren, Organisationsformen bzw. Unterrichtsmethoden Lernwege vorzeichnen, ermöglichen oder auch verhindern. Somit bestimmt sich das Verhältnis von Oberflächen- und Tiefenstruktur des Unterrichts (vgl. Kunter & Trautwein, 2013), und Methoden können gemäß ihrer Nähe zu einer dieser beiden Ebenen zugeordnet werden. (vgl. besonders Hempel & Lüpkes, 2009; Schönknecht, 2011)

2. Fachspezifische und unspezifische Methoden

Es können Unterrichtsmethoden danach unterschieden werden, ob sie im Bereich der Primarstufe spezifisch dem Sachunterricht zugeordnet werden, oder aber allgemeinerer Natur sind und somit unabhängig von sachunterrichtlichen Inhalten in Erscheinung treten können (vgl. Lauterbach, 2010).

3. Zielorientierung und Funktionalität der Methoden

Dies rückt die Intention, die mit einer spezifischen Methode verfolgt wird in den Vordergrund. Geht es um Informationsvermittlung, Beschaffung und Interpretation von Informationen, die Überprüfung von Vermutungen, die Gewinnung neuer Erfahrungen oder um den Ausdruck subjektiver Empfindungen und Sichtweisen. (vgl. Kahlert, 2016a; Kaiser, 2013b; Kaiser & Pech, 2008a; Köhnlein, 2012)

Hiermit korrespondiert die Vielzahl unterschiedlicher Methoden, wie sie etwa im „*Handbuch Methoden im Sachunterricht*“ (von Reeken, 2007c, 2017) vorgestellt und beschrieben werden, wenn Unterrichtsmethoden mit sehr unterschiedlicher unterrichtlicher Reichweite und Zielsetzungen dargestellt werden. Ähnliche Auflistungen finde sich im von Kaiser und Pech (2008b) herausgegebenen Sammelband „*Unterrichtsplanung und Methoden*“ wie auch im „*Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*“ (vgl. Götz et al., 2015), sodass diese Methodensammlungen an dieser Stelle vergleichend einander gegenübergestellt werden sollen, um Konvergenzen und Divergenzen bestimmen zu können (vgl. Tabelle 1).

Dies geschieht mit dem Ziel, ergänzt durch Hinweise aus der Allgemeinen Didaktik (vgl. etwa Meyer, 2011, 2016; Wiechmann & Wildhirt, 2016b), relevante Methoden und Organisationsformen des Sachunterrichts herauszuarbeiten, da diese als Referenzfolie für die eigene Untersuchung gelten können. So ist zu fragen, inwieweit diese eine Rollen in der sachunterrichtlichen Praxis spielen bzw. ob sich Unterschiede in der Methodenauswahl zwischen den beiden Beschulungssettings erkennen lassen.

Im Rückgriff auf Wiechmann und Wildhirt (2016a, S. 18ff.) kann eine Differenzierung in eine „*Dimension des Vermittlungsstils*“ (entdeckend vs. expositorisch), eine „*Dimension der Unterrichtssteuerung*“ (lehrergelenkt vs. schülergelenkt) sowie eine dazu quergelagerte „*Dimension der Unterrichtsgestaltung*“ (planvoll vs. situativ) in einem dreidimensionalen „*Entscheidungsfeld der Unterrichtsmethoden*“ ein effektives Analysewerkzeug zur Einordnung methodischer Aspekte der jeweiligen Unterrichtsgestaltung in der Auswertung der Befunde sein. Als Orientierungsrahmen im Vorfeld der Untersuchung wird an dieser Stelle jedoch die von Lauterbach (2010) vorgenommene Unterscheidung in fachspezifische und -unspezifische Methoden ergänzt um Organisationformen des Unterrichts (vgl. Kaiser & Pech, 2008a) aufgegriffen. Die im jeweiligen Unterricht verfolgte Zielorientierung der Methoden (vgl. Meyer, 2016, S. 88f.) lässt sich an dieser Stelle nicht sinnvoll abbilden, da diese jeweils erst im spezifischen Planungshandeln der einzelnen Lehrkraft wirksam wird und somit zwar hoch relevant für die eigene Untersuchung erscheint, jedoch separat erschlossen werden muss und nicht mit der äußeren Struktur der dargestellten Methoden zusammenfällt. Ähnliches gilt für die individuellen Lernwege und -tätigkeiten der Schülerinnen und Schüler, als Tiefenstruktur des Unterrichts, die ebenfalls situationsspezifisch in Erscheinung treten und gleichermaßen nicht mit den nachstehend aufgeführten Methoden auf oberflächenstruktureller Ebene verwechselt werden dürfen. Allerdings ist diese über das empirische Vorgehen einer Befragung von Lehrkräften wohl kaum abbildbar, sodass diese lediglich mit aller gebotener Vorsicht aus den Beschreibungen und Antworten der Lehrkräfte indirekt erschlossen werden kann.

Auf Seiten der Methoden wird die eigene Untersuchung daher im Wesentlichen auf der Ebene der Oberflächenstrukturen des Unterrichts mit den damit verbundenen didaktisch-methodischen Begründungslinien der Lehrkräfte verbleiben, was als pragmatische Einschränkung der Erkenntnismöglichkeiten des gewählten Forschungsansatzes gelten muss.

Tab. 1: Synopse zu Methoden im Sachunterricht

Handbuch Methoden im Sachunterricht (vgl. Reeken, 2007c) sowie Historisches und politisches Lernen im Sachunterricht (vgl. Reeken, 2007b; Reeken, 2011)	Unterrichtsplanung und Methoden (vgl. Kaiser & Pech, 2008b)	Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Götz et al., 2015)	Zusammenfassung und Ergänzungen als Referenzrahmen für die eigene Untersuchung (vgl. auch Meyer, 2011, 2016; Wiechmann & Wildhirt, 2016b)
Fachspezifische Arbeitsformen			
<ul style="list-style-type: none"> • Bauen • Erkundung • Beobachtung • Biografisches Lernen • Experimente und Versuche • Fallbezogenes Lernen • Kartenarbeit • Lernen an Phänomenen • Philosophieren • Arbeit mit historischen Quellen/ Textquellen • Sachquellen und Archäologie • Mündliche Geschichte (Oral History) • Archive und Museen 	<ul style="list-style-type: none"> • Sachunterrichtserzählungen • Experimentieren • Realbegegnungen • Orientierung im Wohnumfeld • Schulgarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Philosophieren im Sachunterricht • Sachen... <ul style="list-style-type: none"> o begegnen o erschließen o mitgestalten o darstellen und reflektieren o versprachlichen • Einsatz von... <ul style="list-style-type: none"> o Expertinnen und Experten o Modellen • Schulgarten 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren und Versuche • Arbeit mit historischen Quellen • Bauen und Konstruieren • Sammeln und Ordnen • Beobachten • Philosophieren mit Kindern • Kartenarbeit
Fachspezifische Methoden			
<ul style="list-style-type: none"> • Ästhetisches Lernen • Arbeiten mit dem Computer • Arbeit im Internet • Gespräche • Befragung • Fantasiereisen • Erzählungen • Arbeit mit Filmen • Hausaufgaben • Arbeit mit Hörspielen • Arbeit mit Kinderliteratur bzw. Kinderbüchern • Präsentationen • Erfahrungsorientiertes Schreiben • Rollen- und Planspiele • Arbeit mit Zahlen • Arbeit mit Bildern • Spiele 	<ul style="list-style-type: none"> • Präsentative Methoden • Mindmapping • Zeichnen und Malen • Lernsoftware • Dokumentation 	Einsatz von... <ul style="list-style-type: none"> • Digitalen Medien • Bildern • Texten 	<ul style="list-style-type: none"> • Direkte Instruktion • Unterrichtsgespräche • Rollenspiele • Lernspiele • Bewegungs- und Singspiele • Arbeit mit Hörspielen • Befragung und Interview • Arbeit mit Zahlen, Daten und Graphiken • Arbeiten am Computer • Fantasiereisen • Arbeit mit Filmen • Präsentationen erstellen und vortragen • Ästhetisches Lernen • Arbeit am Arbeitsblatt • Arbeit mit Kinderliteratur • Dokumentieren

Handbuch Methoden im Sachunterricht (vgl. Reeken, 2007c) sowie Historisches und politisches Lernen im Sachunterricht (vgl. Reeken, 2007b; Reeken, 2011)	Unterrichtsplanung und Methoden (vgl. Kaiser & Pech, 2008b)	Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Götz et al., 2015)	Zusammenfassung und Ergänzungen als Referenzrahmen für die eigene Untersuchung (vgl. auch Meyer, 2011, 2016; Wiechmann & Wildhirt, 2016b)
Organisationsformen			
<ul style="list-style-type: none"> • Freiarbeit und Wochenplanarbeit • Lerngänge • Projekte • Lehren und Lernen in situierten Lernbedingungen • Werkstattunterricht und Stationenlernen • Schülerwettbewerbe • Zukunftswerkstatt 	<ul style="list-style-type: none"> • Exkursionen • Außerschulischen Lernorte • Lernen an Stationen • Lernwerkstätten • Kooperative Arbeit in Gruppen • Projektarbeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Lehren und Lernen in Projekten • Kooperatives Lernen • Lehren und Lernen in außerschulischen Lernorten • Erfahrungsorientierung • Problemorientierung • Handlungsorientierung • Instruktionsorientierung • Öffnung von Unterricht 	<ul style="list-style-type: none"> • Frontalunterricht • Lernen an Stationen • Lerntheke/ Lernbuffet • Arbeit mit einem Tagesplan • Wochenplanarbeit • Freiarbeit • Werkstattarbeit • Projektarbeit/ Projektorientiertes Lernen • Kooperatives Lernen • Arbeit im Stuhlkreis • Lernen an außerschulischen Lernorten

2.4 Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Wie zu Anfang des Kapitels mit dem Zitat von Kaiser (2013b, S. 3) skizziert findet Sachunterricht nicht nur in Grundschulen, sondern ebenso in den verschiedenen Förderschulformen statt, sodass sich auch in segregierten sonderpädagogischen Handlungsfeldern eine sachunterrichtliche Praxis nachzeichnen lässt. Zu fragen ist, inwiefern sich in den verschiedenen sonderpädagogischen Fachdiskursen zu den jeweiligen Förderschwerpunkten Bezüge auf diese Praxis auffinden lassen. Gemäß dem eigenen Erkenntnisinteresse ist zunächst der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung selbst in den Blick zu nehmen. Gleichzeitig soll jedoch der hinsichtlich der Schülerschaft (vgl. Kap. 3.1) wie auch sonderpädagogischer Organisationsformen (vgl. Kap. 3.2) überlappende Förderschwerpunkt Lernen mit in die Betrachtungen einbezogen werden (vgl. hierzu auch Mand, 2003; Ricking, 2005). So ist es notwendig als Referenzfolie für die Anlage sowohl der Erhebungsinstrumente wie auch der nachfolgenden Analyse und Interpretation der Daten bestehende Konzeptionen und vorhandene Forschungsstände zum Sachunterricht in diesen beiden sonderpädagogischen Handlungsfeldern zu sichten. Allerdings darf dabei die grundsätzliche Problematik nicht unreflektiert bleiben, fachdidaktische Überlegungen aus einer unscharfen „Defizitkategorie“ sonderpädagogischen Förderbedarfs herauszubetrachten. So muss die Gefahr gesehen werden in der „gedanklichen Anlage als Abweichung gegenüber einem Normalitätskonstrukt“ (Seitz, 2018, S. 105) in einem Analogieschluss auch sachunterrichtliche Konzeptionen für sonderpädagogische Handlungsfelder als reduzierte und damit ebenfalls auf Defizite fokussierende Ansätze zu konstituieren, die weniger dem emanzipatorischen Allgemeinbildungsanspruch des Sachunterrichts folgen (vgl. etwa Klafki, 1992),

sondern durch verbesondernde Praktiken Marginalisierung verstärken (vgl. Seitz, 2018, S. 106). Hier ist mit Reiser (1999, S. 144f.) auch kritisch zu fragen, ob Emanzipation und damit Erziehung insgesamt überhaupt wesentliche Zielstellung sonderpädagogischer Förderung in diesem Förderschwerpunkt sind, oder nicht institutionalisierte Mechanismen der Verhaltenskontrolle in ihrer Entlastungsfunktion für die allgemeine Schule vorrangig erscheinen müssen. Daraus ergibt sich eine zweifache Reflexionsaufgabe: Erstens sind bestehende sonderpädagogische Konzeptionen zum Sachunterricht sind hinsichtlich dieser Problemstellungen zu bewerten. Zweitens ist in der eigenen Untersuchung zu analysieren ist, ob Sachunterricht insbesondere im Förderschulkontext primär unter einer Defizitperspektive gedacht bzw. gestaltet wird.

2.4.1 Sachunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Recherchiert²⁷ man zu Verbindungen von Sachunterricht mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wird schnell deutlich, dass es bis auf eine kurze Einlassung von Kaiser (2000a, S. 421f.) im Rahmen eines Artikels im Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie (vgl. Borchert, 2000) und einiger grundsätzlicher Überlegungen zur unterrichtlichen Gestaltung von Sachunterricht mit Kindern mit Lern- und Verhaltensstörungen von Wachtel und Wittrock (1997) im Diskurs der letzten Jahrzehnte keine fachspezifischen Veröffentlichungen zu diesem Handlungsfeld gibt. Erst in jüngerer Zeit wird diese sehr unbefriedigende Diskurslage durch eine Veröffentlichung von Schmeinck und Hennemann (2014) ergänzt, in der Anforderungen an eine kompetenzorientierte Lehrerbildung in Verbindung von Sachunterricht und Sonderpädagogik, und hier spezifisch mit Blick auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, diskutiert werden. Dabei werden notwendige Kompetenzanforderungen an Lehrkräfte im Sachunterricht sowie im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einander gegenübergestellt, indem aus sonderpädagogischer Perspektive die Forderung nach Beachtung zentraler Merkmale guten Classroom-Managements sowie die Berücksichtigung kindlicher Lebenswelten und individueller Voraussetzungen in der konsequenten Verknüpfung von Fach- und Förderanliegen aufgestellt wird. Auf Seiten des Sachunterrichts wird hingegen vernetztes Denken zwischen Fachperspektiven, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen und individuellen Lernausgangslagen der Kinder als bedeutsam bewertet. (vgl. ebd., S. 68) Neben der Darstellung einer beispielhaften Lernsituation „*Schulwegzeichnung*“, die jedoch keine förderschwerpunktspezifischen Ausdeutungen enthält, verweisen Schmeinck und Hennemann (2014) auf die Notwendigkeit zur Beachtung proaktiver und reaktiver Kriterien des Classroom-Managements und schlagen die projektartige Integration spezieller Präventions- bzw. Trainingsprogramme, beispielsweise „*Lubo aus dem All*“ (vgl. Hillenbrand, Hennemann, Hens, Hövel & Breuer, 2015), zur Verwirklichung sozialer Lernziele innerhalb des Sachunterrichtslehrplans vor. Ähnlich argumentieren hier auch Hennemann, Hövel, et al. (2015), die das Potential des Sachunterrichts für soziales Lernen in den Kontext präventiver Förderung im Bereich Verhalten setzen (vgl. Kap. 2.3.6.2).

Dabei ist die Idee soziale Konflikte innerhalb des Sachunterrichts zum Thema zu machen nicht neu, sondern wird bereits bei Baulig (1982) in seinem Ansatz der Konfliktverarbeitung im Unterricht angeregt. Aus dieser Verknüpfung von fach- und förderspezifischen Anliegen deduzieren Schmeinck und Hennemann (2014) daher fast deckungsgleiche Forschungsdesiderate für

27 Hierzu wurden die einschlägigen Fachzeitschriften des deutschsprachigen Fachdiskurses ab den 1970er Jahren sowie die für den Gegenstandsbereich relevanten Fachdatenbanken nach den Begriffen Sonderpädagogik, Sonderschule, Förderschule, Erziehungshilfe, Erziehungsschwierigkeit, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Verhaltensstörungen, Verhaltensauffälligkeiten in Verbindung mit Sachunterricht abgefragt.

die Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wie für die Didaktik des Sachunterrichts. Diese Schnittmenge läge vor allem in Fragen angemessener Wege der schülerorientierten Kompetenzförderung im emotionalen und sozialen Bereich in Verbindung mit sachunterrichtsspezifischen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wie auch der Messung individueller Lernvoraussetzungen entlang hinreichend differenzierter Kompetenzstufenmodelle (vgl. ebd., S. 77). Über diese Desiderate hinausgehend lässt sich bereits an dieser Stelle konstatieren, dass weder im Bereich der Didaktik des Sachunterrichts noch in der des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung gesicherte Forschungsergebnisse zur Ausgestaltung einer sachunterrichtlichen Unterrichtspraxis mit Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten bzw. herausfordernden Handlungsmustern vorliegen. Dies gilt gleichermaßen bezogen auf den Förderort Förderschule wie auch für den Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule. Dieses Bild einer nicht stattfindenden theoretischen wie auch empirischen Auseinandersetzung mit Fragen eines Sachunterrichts in sonderpädagogischen Handlungsfeldern korrespondiert mit der Tatsache, dass etwa in den Jahressbänden der Gesellschaft der Didaktik des Sachunterrichts, als Gradmesser für den aktuellen Fachdiskurs dieser Disziplin, Beiträge zum Lernen von Kindern an Förderschulen praktisch völlig fehlen.

So kann bereits hier resümierend festgestellt werden, dass Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik generell wie auch im Spezifischen zur Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit der Didaktik des Sachunterrichts kaum existent sind (vgl. auch Kaiser & Seitz, 2007; Laubner, 2009; Pech & Schomaker, 2013; Seitz, 2005a, 2018). Jenseits eines möglicherweise fehlenden Interesses für fachdidaktische Forschung auf der einen und einer dominante Ausrichtung auf die „Regelgrundschule“ auf der anderen Seite kann die Schwierigkeit in der Komplexität des Gegenstandsbereichs ausgemacht werden, da ein stark ausdifferenzierter und vielperspektivischer Lernbereich wie der Sachunterricht mit einer höchst unscharfen und uneinheitlichen Kategorie „sonderpädagogischen Förderbedarfs“ zusammen gedacht wird (vgl. Kaiser & Seitz, 2007, S. 690 + 696; Seitz, 2018, S. 105f.).

Auch wenn an dieser Stelle große Skepsis geboten sein muss, Sachunterricht entlang prinzipiell defizitärer „Behinderungstypologien“ (Kaiser & Seitz, 2007, S. 696) zu betrachten zu wollen, da eine solche „Defizitperspektive“ (Seitz, 2018, S. 105) mit der Gefahr einhergeht bestehende „Abweichungskonstrukte“ (ebd., S. 106) mit Praktiken der Marginalisierung und Verbesonderung zu reifizieren, so ergibt sich doch die Notwendigkeit zu fragen, welche grundsätzlichen Theorien, Konzeptionen und Forschungsergebnisse zum Sachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf generell überhaupt herangezogen werden können, sodass der zumindest der Einbezug einschlägiger Publikationen zum Förderschwerpunkt Lernen dahingehend erforderlich erscheint. Gleichzeitig tritt damit die Aufgabe der eigenen Arbeit dahingehend ausgeschärft hervor, die bisher weitgehend getrennten Forschungsstränge und Fachdiskurse (vgl. auch Kap. 3) miteinander in Beziehung zu setzen und in ihren Beständen kritisch zu hinterfragen (vgl. ebd., S. 97).

2.4.2 Konzeptionen zum Sachunterricht im Förderschwerpunkt Lernen

Der Einbezug sonderpädagogischer Konzeptionen zum Sachunterricht im Kontext der Förderschule Lernen begründet sich an dieser Stelle nicht nur durch das skizzierte Desiderat für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sondern ergibt sich auch aus den

Überschneidungen im Phänomenbereich der beiden sonderpädagogischen Förderschwerpunkte. So zeigt sich, wie noch differenzierter mit Blick auf die Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung diskutiert wird (vgl. Kap. 3.1), eine häufige Konvergenz von Lern- und Verhaltensproblemen (vgl. Mand, 2003; Ricking, 2005; Schröder, Wittrock, Rolus-Borgward & Tänzer, 2002), sodass von einem real bestehende Interdependenzverhältnis hinsichtlich erschwerter Lernbedingungen und als im schulischen Kontext wahrgenommener auffälliger Verhaltensweisen ausgegangen werden kann. Dies schlägt sich auf institutioneller Ebene insbesondere in der Zunahme cross-kategorialer Förderschulen (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, 2016a; Willmann, 2005) nieder wie auch hinsichtlich der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wenn diese zusätzliche dem zieldifferenten Bildungsgang Lernen (vgl. AO-SF, 2016, §4) zugeordnet sind. Deutlich tritt dieser „Overlap“ (Ricking, 2005) hervor, wenn dies unter Perspektive sozialer Benachteiligung bzw. sozialer Risikofaktoren (vgl. etwa Ellinger, 2008, 2014; Euen, Vaskova, Walzebug & Bos, 2015; Herz, 2010b; Köttgen, 2008; Mand, 2003; Werning & Lütje-Klose, 2012) als gemeinsam geteilter lebensweltlicher Ausgangspunkt der Schülerinnen und Schüler dieser Förderschwerpunkte betrachtet wird, sodass sonderpädagogisch tradierte Konzeptionen in dieser Orientierung auch Referenzpunkte für sachunterrichtliche Praktiken der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bilden können. Im Rahmen der eigenen Untersuchung wird geprüft, inwieweit sachunterrichtliche Vorstellungen und Konzeptionen aus der spezifischen Perspektive des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes Lernen auch Einfluss auf Unterrichtspraktiken und handlungsleitende Motive von Lehrkräften im Kontext der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung haben. Alternativ ist zu untersuchen, ob die stärkere Orientierung an allgemeinen Curricula und einem Prinzip des Durchgangs (Hennemann et al., 2009, S. 131; vgl. KMK, 2000, S. 23; Willmann, 2007, S. 50) verbunden mit tendenziell bestehender Zielgleichheit zur Grundschule in diesem Förderschwerpunkt diese als weniger relevanten Orientierungsrahmen erscheinen lassen.

Die Publikationslage zu sachunterrichtlichen Konzeptionen für den Förderschwerpunkt Lernen zeigt sich deutlich ergiebiger, wenngleich es sich im Wesentlichen um ältere Ansätze aus den 1970er bis 1990er handelt, die demnach allein schon durch ihre Zeitigkeit kaum an den aktuellen Stand sachunterrichtlicher Forschung anschließen können.

Werning (1996) entwickelt ein Konzept, das von der besonderen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler ausgehend, um durch eine entsprechende Wahl von unterrichtlichen Themen und Methoden, den Kindern zu weiterführenden oder gänzlichen neuen Erfahrungen in Bezug auf ihre Lebenswirklichkeit zu verhelfen (vgl. ebd., S. 139f.). Eigene Stärken und Fähigkeiten der Kinder stehen im Vordergrund, die Schule wird als eigene Lebenswirklichkeit verstanden und eine Thematisierung der Beziehung des Individuums zu seiner Umwelt soll erfolgen. Weiterhin wird der Förderung der „*Ich-Identität*“ (vgl. ebd., S. 144f.) eine zentrale Rolle zugeschrieben, was den Erwerb von Interaktions- und Kommunikationskompetenz ebenso wie die Unterstützung der Ich-Findung unter erschwerten Bedingungen aufgrund sozialer Randständigkeit beinhaltet. „*Der Sachunterricht muß hier Ausdrucksmöglichkeiten für erlittene Frustrationen sowie kognitive und emotionale Auseinandersetzungen mit dem Etikett ‚Lernbehinderung‘ ermöglichen.*“ (ebd., S. 145) Dies beinhaltet als Zielperspektive explizit auch die gemeinsame Beschulung in der Regelschule. Als bevorzugte methodische Prinzipien zur Gestaltung des Unterrichts werden dabei das Entdeckende Lernen (vgl. auch Werning & Bannach, 1992), das projektorientierte fächerübergreifende Lernen und die Einbeziehung außerschulischer Lernorte angesehen. Auf Seiten der Inhalte werden von Werning (1996) zentrale Themenbereiche der

damals gültigen Richtlinien der Grundschule für den Sachunterricht dahingehend überprüft, inwieweit diese Anknüpfungspunkte an die vermutete Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen bieten bzw. den Kindern Anregungen geben können, daraus eigene Probleme ihrer Lebenswirklichkeit zu formulieren, welche Gegenstand des Unterrichts sein können. Die Orientierung des Unterrichts an der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler bzw. an deren zentralen Lebensproblemen findet sich in ähnlicher Weise bereits im Konzept von Westphal et al. (1976) bzw. Westphal (1979) zum „*lebensproblemorientierten Unterricht*“. Grundlegende Versorgungsprobleme aus dem Lebensalltag der Schülerinnen und Schüler, sogenannte „*Versorgungseinheiten*“ wie etwa „*Die Stadt*“, „*Unser Körper*“ oder „*Der Wald*“, werden als inhaltliche Schwerpunkte für den Unterricht gesetzt.

„Bei allen Themen handelt es sich sowohl um a) die Ursachen, Umstände, Veranlassungen etc. von existentiellen Mangel- oder Notsituationen als auch b) um die Bewältigungsformen, Reaktionsweisen, Strukturierungen und Umwandlungstätigkeiten bzw. Verhaltensweisen; d. h. in den Themen werden also – allerdings unterschiedlich akzentuiert – a) Versorgungsprobleme angesprochen als auch b) Lösungsformen dieser Probleme.“ (Westphal et al., 1976, S. 13)

Die Unterrichtsinhalte sollen so eine persönliche Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler erhalten. Innerhalb des Ansatzes werden verschiedene beispielhafte Unterrichtseinheiten zu den jeweiligen „*Versorgungseinheiten*“ dargestellt, indem eine didaktische Herleitung zur Sache und des jeweiligen Lebensproblems erfolgt. Bedeutungszusammenhänge, Akzentuierungen, Störfaktoren und Wirkzusammenhänge werden aufgezeigt und Möglichkeiten der konkreten unterrichtlichen Umsetzung gegeben (vgl. ebd., S. 21-37). Primär wird in dieser konzeptionellen Setzung der Fokus auf die kognitive Durchdringung einer Thematik in ihrer Lebensbedeutbarkeit für die Kinder sowie eine fragengenerierende Unterrichtsgestaltung gesetzt. Westphal (1979) selbst hat diese Unterrichtskonzeption im Rahmen einer Arbeitsgruppe durch die Planung, Durchführung und Auswertung einer „*prototypischen*“ Unterrichtseinheit aus dem Bereich Biologie zum Thema „*Hund*“ in einer 5. Klasse einer Schule für Lernbehinderte empirisch zu fundieren versucht, sodass ein ausführlicher Bericht zur praktischen Umsetzung vorliegt. Es wird insgesamt ein höherer Grad der sachlichen Strukturierung, eine stärkere Zentrierung auf die Sache, mehr Motivation, die Erreichung eines höheren Anspruchsniveaus bei den Schülerinnen und Schülern sowie eine effektivere Durchdringung des Stoffes berichtet als bei herkömmlich aufbereitetem Unterricht (vgl. ebd., S. 246f.). Kaiser (2000a, S. 418) merkt zu diesem Ansatz jedoch zu Recht kritisch an:

„Bei näherem Hinsehen sind die vorgeschlagenen Inhalte – wie z. B. Käfersorten zu unterscheiden – wohl eher an tradierten wissensorientierten Schulbuchcurricula angelehnt als an dem wichtigen Anspruch der Lebensproblemorientierung.“

Ausgehend von der schulkritischen These, dass das Phänomen Lernbehinderung in wesentlichen Anteil durch die institutionellen wie auch pädagogisch-didaktische Ausrichtung der Schule selbst hervorgebracht wird, leitet Nestle (1975) in seinem Ansatz eines sozialwissenschaftlichen, fächerübergreifenden Sachunterrichts die Notwendigkeit zur Veränderung unterrichtlicher Praktiken ab. „*Um die allgemeinen und schichtspezifischen Unzulänglichkeiten der Erziehung und des Unterrichts wenigstens zu mildern, sind alternative Formen des Unterrichts zu entwickeln.*“ (ebd., S. 3) Dies folgt weitergehend der Prämisse, dass sich komplexe Problemlagen heutiger Gesellschaft nicht in der Systematik traditioneller Schulfächer abbilden ließen (vgl. ebd., S. 34), sondern sich emanzipatorische Ziele, wie Sachkenntnisse, Reflexionsvermögen,

Konfliktfähigkeit oder Urteils- und Handlungsfähigkeit, nur fächerintegrativ verwirklichen ließen. Der Ansatz weist trotz seiner Zeitlichkeit vielfältige Anschlusspunkte zu aufklärerischen Entwürfen aktueller Sachunterrichtsdidaktik (vgl. Kaiser, 2013b; Klafki, 1992; Richter, 2009) auf. Aus Kritik an bestehenden einzelfachlichen wie auch fachintegrativen Konzeptionen der damaligen Zeit nutzt Nestle (1975, S. 74f.) alternativ einen Bezug zu sozialen Subsystemen (Erziehung, Konsum, Gesundheit, Erholung, Kommunikation, Verwaltung, Recht, Verkehr, Handel, Sicherheit, Mitbestimmung, Produktion) als curriculares Strukturelement. Entlang dieser Subsysteme werden schulstufenbezogen konkrete Projekte (z. B. Subsystem „Erziehung“ – Wohnen, Kindergarten/Schule, Berufsbildung), ausdifferenziert nach individuellen, gesellschaftlichen, geschichtlichen, geografischen und politischen Aspekten, beschrieben (vgl. ebd., S. 84-105). In der dialektischen Verbindung von individueller Lebenswirklichkeit und all-gemeingesellschaftlichem Bezug soll der Unzulänglichkeit einer rein situations- oder fachbezogenen Didaktik begegnet werden (vgl. ebd., S. 106f.). Hier wird also weit vor dem aktuellen Diskurs ein Grundmoment eines vielperspektivischen Sachunterrichts (vgl. Köhnlein, 2000) beschrieben. Problematisch am Ansatz von Nestle (1975) erscheint hingegen, dass er die genannten Projekte trotz des Bezuges zum Sachunterricht in den Bereich der Sekundarstufe I verlagert. Dabei bleibt ungeklärt, ob die genannten Aspekte und Projekte, die gerade für die Klassenstufe 5./6. durchaus typische Themen der Primarstufe (Polizei, Nahrungsmittel etc.) abbilden, für jüngere Schülerinnen und Schüler der Sonderschule für Lernbehinderte für ungeeignet gehalten werden bzw. wie alternativ für diese Altersgruppe ein fächerintegrativer sozialwissenschaftlicher Sachunterricht aussehen könnte.

Wachtel und Wittrock (1997) greifen ihrerseits den Aspekt eines lebensproblemorientierten Sachunterrichts auf, um Schülerinnen und Schülern durch Anknüpfung an deren Erlebnis- und Erfahrungswelt eine sachbezogene Form des Umwelterlebens und Umweltverstehens zu ermöglichen (vgl. ebd., S. 235). Auch in diesem Ansatz für Sachunterricht mit lernbeeinträchtigten und verhaltensauffälligen Kindern spielen die jeweiligen alltäglichen Lebensprobleme und deren konstruktive Lösung eine zentrale Rolle (vgl. ebd., S. 236), wobei sechs Lebensprobleme und die dazugehörigen Bewältigungsmuster idealtypisch unterschieden werden sollen: Versorgen und Entwickeln, Ordnen und Handeln sowie Anpassen und Ausbreiten. Diese werden als analytische Kategorien für den beweglichen und veränderlichen Unterrichtsprozess verstanden, indem im gemeinsamen Umgang mit den Sachen eine Beziehungseinheit zwischen der Lehrkraft und den Schülerinnen und Schülern entstehen soll. *„Ziel des Unterrichts ist die gelingende Passung zwischen den psychischen Strukturen des Kindes mit der Sachstruktur und mit der Struktur des Beziehungsgefüges.“* (ebd., S. 241) Hieraus werden sechs Forderungen für den Sachunterricht abgeleitet:

1. *„Unterricht muß die Schüler emotional versorgen und ihren inneren Halt fördern.*
2. *Unterricht muß Entwicklungsmöglichkeiten anbieten.*
3. *Unterricht muß sinnvoll geordnet sein und Orientierung (äußeren Halt) geben.*
4. *Unterricht muß für die Schüler Handlungsangebote beinhalten und zum Handeln herausfordern.*
5. *Unterricht muß notwendige Anpassungen stimmig auf die Bedingungen der Schüler beziehen.*
6. *Unterricht muß den Schülern Ausbreitungs- und Erfahrungsmöglichkeiten bieten.“* (ebd., S. 242)

Parallel zu den thematischen Bereichen und den damit verbundenen didaktischen Prämissen werden vier verschiedene, grundlegende Handlungsformen („Bestandsaufnahme“, „Überschaubarmachen“, „Durchformen“, „Entfalten“) im Rahmen eines Artikulationsmodells für den Unterricht entwickelt, welche eine didaktische Aufbereitung und unterrichtliche Ausgestaltung der Problembereiche ermöglichen sollen (ebd., S. 246f.).

Positiv hervorzuheben an den skizzierten Ansätzen eines lebensproblemorientierten Sachunterrichts ist die besondere Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen und der jeweiligen Lebensrealitäten der Kinder, welche gerade auch in der aktuellen didaktischen Diskussion eine bedeutsame Rolle spielen (vgl. z. B. Kahlert, 2016a, S. 81f.; Kaiser, 2013b, S. 121-164; Kopp & Martschinke, 2015). Die damit zusammenhängende Perspektive Sachunterricht als Entwicklungschance für benachteiligte Kinder hin zu einer besseren Lebensbewältigung zu sehen (vgl. Wachtel & Wittrock, 1997, S. 236), erscheint sinnvoll, zumal durch die Orientierung an subjektiv bedeutsamen Themen und Problemen eine starke Individualisierung der Lernprozesse möglich erscheint, wie sie Kaiser und Seitz (2007, S. 691f.) nicht nur für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen, sondern generell für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen für notwendig erachten. Allerdings muss auch an dieser Stelle, wie dies bereits zuvor generell zur Lebensweltorientierung im Sachunterricht (vgl. Kap. 2.3.2) kritisch ausgeführt wurde, gefragt werden wie diese Bearbeitung lebensweltlicher Problemlagen konkret unterrichtlich geleistet werden kann und ob mit dieser Perspektive nicht, die von Kaiser (2000a, S. 416) bzw. Seitz (2018, S. 105) problematisierte Defizitfokussierung indirekt reproduziert wird.

Eine stärker methodisch denn inhaltlich bestimmte Konzeption für den Sachunterricht bei Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Lernen, die explizit nicht Defizitkategorien, sondern Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten zum Ausgangspunkt macht, findet sich bei Werning und Bannach (1992), welche Entdeckendes Lernen in den Mittelpunkt stellen. Mittels eines spielerisch-explorativen Zugangs zur Sache soll Erfahrungsdefiziten und einem reduzierten Vorwissen der Kinder begegnet werden, sodass diese kontinuierlich zu komplexeren Arbeitstechniken geführt und mehr und mehr zur selbstständigen Aneignung von Sachverhalten befähigt werden (vgl. ebd., S. 610f.). Beachtenswert erscheint an diesem Ansatz, dass er deutlich an den individuellen Interessen und Stärken der Schülerinnen und Schüler ansetzt (vgl. Kaiser, 2000a, S. 418). Er strebt dabei ein hohes Ziel – das selbstständige Erforschen eines Sachverhaltes – an, welches eine zentrale Schlüsselkompetenz darstellt, die es vor allem im naturwissenschaftlichen Sachunterricht zu erwerben gilt (vgl. GDSU, 2013, S. 39ff.; Möller, 2001, S. 117f.) Offen bleibt jedoch inwiefern das Prinzip des Entdeckenden Lernens auch für andere Lernbereiche und Themenfelder des Sachunterrichts, etwa aus der sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. z. B. Richter, 2004) nutzbar gemacht werden kann, und ob die Schülerinnen und Schüler tatsächlich allmählich zu einer selbstständigen Entwicklung von Erkenntnissen anhand der handelnden Auseinandersetzung mit der Sache geführt werden können, wie also die handlungsbegleitende Reflektion geleistet werden kann (vgl. Diekmann, 2001; Giest, 2004; auch Kap. 2.3.3).

In den Sachunterrichtsansätzen des sonderpädagogischen Fachdiskurses zum Förderschwerpunkt Lernen wird Lebensweltorientierung insgesamt zur zentralen Kategorie und somit konsensbildende Grundprämisse. Explizit wird das Prinzip einer lebensweltlichen Orientierung bzw. eines Lebensproblembezuges ebenso in der didaktischen Diskussion des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung in seiner Bedeutsamkeit für ein individuell bedeutsames und anschlussfähiges Lernen für diese Gruppe von Schülerinnen und Schüler in spezifischer Weise hervorgehoben (vgl. Bröcher, 1997b; Ricking & Schulze, 2010; Wittrock & Ricking, 2017). So könnte dies analog einen wesentlichen Fixpunkt für den Sachunterricht auch in diesem Handlungsfeld darstellen.

Ebenfalls werden im Rahmen unterschiedlicher förderschwerpunktspezifischer Unterrichtskonzepten (vgl. insbesondere Baulig, 1982; Bergsson, 1997; Myschker & Stein, 2014; Neukäter & Goetze, 1978; Stein & Stein, 2014; auch Kap. 3.3.2) ähnlich wie dies in beschriebenen Sachunterrichtskonzeptionen für den Förderschwerpunkt Lernen empfohlen wird (vgl. Wachtel & Wittrock, 1997; Werning, 1996; Werning & Bannach, 1992), Formen eines entdeckenden, handlungsorientierten bzw. projektorientierten Lernens für geeignet befunden, um Interesse, Motivation, Ich-Identität und Leistungsbereitschaft der Schülerinnen und Schüler zu fördern. Folglich wird in der eigenen Studie untersucht, inwiefern diese inhaltlich-thematischen bzw. methodisch-organisatorischen Kriterien als leitende Orientierung in die Gestaltung der Sachunterrichtspraxis einfließen.

2.4.3 Zwischen Bildungsanspruch und Förderspezifik

Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern lässt sich in einem ersten Resümee in einem Spannungsfeld von allgemeinem Bildungsanspruch und entwicklungslogisch bzw. lebensweltlich begründeten Förderanliegen verorten. Hieraus können besondere Zielkonflikte in der Ausrichtung des Sachunterrichts entstehen. Besonders problematisch erscheinen curricularer Entwürfe zum Sachunterricht, die vornehmlich aus der behinderungsspezifischen Logik einer sonderpädagogischen Fachrichtung argumentieren (vgl. Seitz, 2018, S. 105f.). So merken Kaiser und Seitz (2007) Tendenzen zum inhaltlichen Reduktionismus bzw. der zeitlichen Streckung der Themen kritisch an:

„Einzelne Themenbereiche werden 1-2 Jahre später angesiedelt, andere in den Sekundarbereich verschoben. Dadurch ergibt sich insgesamt eine Reduzierung, Zerstückelung und zeitliche Streckung sachunterrichtlicher Themenfelder. Aufgrund der Vorannahme begrenzter Lernfähigkeit und verlangsamerter Entwicklung der Adressatinnen und Adressaten gehen somit thematische Kontexte und Zusammenhänge des Themenkanons verloren.“ (S. 696f.)

Diese Kritik kann dadurch ergänzt werden, dass ein Teil der genannten Ansätze als solche nur wenig Bezug nehmen auf den eigentlichen Fachdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts und von diesem weitgehend abgekoppelt eigene Begrifflichkeiten und didaktische Leitprinzipien zu entwickeln suchen, sodass gefragt werden muss, inwieweit Anknüpfungspunkte an den aktuellen Stand der didaktischen Forschung bestehen bzw. wie sich Bildungsziele der allgemeinen Schule innerhalb dieser Konzeption tatsächlich umsetzen lassen. Die Orientierung am allgemeinen Curriculum²⁸ ist jedoch insbesondere für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung relevant, da hier grundsätzliche Rahmenvorgaben der Grundschule hinsichtlich geforderter Kompetenzen und Themenschwerpunkte Gültigkeit besitzen (vgl. auch AO-SF NRW, 2016; Kaiser, 2000a, S. 421; KMK, 2000, S. 23). Zu klären bleibt, ob Konzeptionen, welche bedingt durch ihre Zeitlichkeit das sachunterrichtliche Lernen innerhalb der besonderen Bedingungen der Förderschule fokussieren, Impulse für eine didaktische Ausgestaltung etwa im Gemeinsamen Unterricht geben können. Dies gilt insbesondere als einschränkende Bedingung für das System Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotio-

28 Diese prinzipielle Orientierung an den Bildungszielen und Lerninhalten der allgemeinen Schule wird dabei grundsätzlich auch für den zieldifferenten Bildungsgang Lernen (vgl. KMK, 1999, S. 10) gefordert, sodass dieser auch nicht völlig losgelöst von curricularen Rahmungen des Sachunterrichts in der Grundschule betrachtet werden sollten.

nale und soziale Entwicklung, da dieses weit stärker dem Prinzip des Durchgangs verpflichtet ist, als dies für die Förderschulen Lernen traditionell der Fall ist. Weiterhin fehlen hinsichtlich der in den Konzeptionen angelegten Prämissen bisher empirische Belege, dass etwa lebensproblemorientierte Themen tatsächlich in größerem Maße im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen positive Wirkungen entfalten können und daher verstärkt Berücksichtigung finden sollten. Allerdings lassen sich Tendenzen, das eigene Leben zum Ausgangspunkt des Sachunterrichts zu machen, inzwischen in ähnlicher Weise innerhalb des allgemeinen sachunterrichtlichen Diskurses bestimmen (vgl. etwa Daum, 2004; Seitz, 2007; Weddehage, 2013), sodass hier ein besonderer Anknüpfungspunkt für die Fortentwicklung eines „*subjektorientierten Sachunterrichts der Vielfalt*“ (Kaiser & Seitz, 2007) liegen könnte.

In der Warnung vor inhaltsreduktionistischen Modellen spezifisch für Kinder mit Förderbedarf, die im Widerspruch zum Allgemeinbildungsanspruch des Sachunterrichts stehen, sollte der Sachunterricht sich nicht an wenig trennscharfen Kategorien sonderpädagogischer Förderbedarfe orientieren. Vielmehr sollte dieser auf inhaltliche Merkmale konkreter Lernaufgaben in ihrer Passung zu individuellen Voraussetzungen der Kinder gerichtet sein (vgl. Kaiser, 2011, S. 262f.). Allerdings verortet Bannach (2004) die Zielsetzung des Sachunterrichts sehr wohl in enger Verbindung zum pädagogischen Förderauftrag, gemäß dem, nach Unterstützungsmöglichkeiten und entwicklungsförderlichen Prinzipien etwa spezifisch für Kinder im Förderschwerpunkt Lernen zu fragen sei. Im Sinne multikriterialer Zielerreichung soll der Erwerb von Sach-, Handlungs- und Lernkompetenz inhaltlich, methodisch und sozial mit der Förderung basaler Kompetenzen (Sensorik und Motorik) bzw. persönlichkeitsbezogener Lernziele (Interesse, Motivation, Selbstkonzept) gekoppelt werden. (vgl. ebd., S. 174) Hierzu werden handlungsorientierte, differenzierte und individualisierte Lernformen vorgeschlagen, bei denen ein positives Lernklima persönlichkeitsstärkend wirken soll (vgl. ebd., S. 176ff.). Ein möglicher Kompromiss zwischen ausreichenden Freiheitsgraden in der selbstorganisierten Arbeit und notwendiger Strukturierung wird im Ansatz der „*Themenarbeit*“ gesehen, bei der Strategien der Selbstdifferenzierung und des forschenden Lernens zum Einsatz kommen. „*Die Kinder kommunizieren, kooperieren und unterstützen sich, sie regen sich durch Zuschauen oder Mitmachen zu neuen Ideen an.*“ (ebd., S. 177) Dies bedeutet aber auch ein jeweils individuell „*unterschiedliches Maß an Hilfe und Unterstützung*“ (ebd., S. 179), sodass Carle (2004, S. 188) auf die Bedeutung eines förderdiagnostischen Vorgehens zur Ermittlung notwendiger Lernbedingungen, die mehr Handlungsmöglichkeiten für die jeweiligen Kinder mit Förderbedarf eröffnen, hinweist. Dabei wird der Anspruch formuliert den diagnostischen Fokus nicht allein auf das Kind und sein Handeln zu richten, sondern auf das komplexe Handlungsgefüge der Lerngruppe, indem Potentiale der Aufgabenstellungen und der arrangierten Lernsituationen sowie deren Nutzung durch den Schüler oder die Schülerin reflektiert werden (vgl. ebd., S. 190). Um dadurch Einblicke in die individuelle Kompetenzentwicklung zu erhalten, bedarf es einer „*unterrichtsimmanente[n] Förderdiagnostik*“ (ebd., S. 191), bei der in geöffneten Lehr-Lern-Settings Schlüssel-situationen für den Lernprozess der Beobachtung zugänglich gemacht werden. Neben dieser didaktischen Perspektive auf Diagnostik verweist Nacken (2004) auf die Bedeutung einer förderdiagnostischen Betrachtung der Wahrnehmungsfunktion von Kindern im Sachunterricht, da diese einerseits grundlegend für eine Aneignung der Welt sei, und andererseits Wahrnehmungsauffälligkeiten ursächlich an der Entstehung von Lern- und Verhaltensstörungen beteiligt sein können, die Hindernisse für sachunterrichtliches Lernen darstellen.

Eine Brücke zwischen dem Allgemeinbildungsanspruch des Sachunterrichts und individuellen Förderanliegen kann an dieser Stelle in den Überlegungen von Kaiser und Seitz (2007) gesehen

werden. Sie plädieren für einen Sachunterricht, der durch Subjektorientierung versucht den individuellen Entwicklungsmöglichkeiten im Sinne eines „*Wechselverhältnisses zwischen Sache und subjektiven Interessen, Motiven und Vorwissen*“ (S. 691) mittels handlungs- und erfahrungsorientierten Lernens zu entsprechen, was eine kompetenzorientierte Sicht auf individuelle Lernpotentiale erfordert. Ergänzt werden soll dies durch eine „*Verschiedenheitspädagogik*“ (ebd., S. 694), bei der die „*Pluralität gesellschaftlicher und menschlicher Entwicklung*“ (ebd., S. 695) anerkannt und wertgeschätzt wird, indem unterschiedliche Zugangsweise und Deutungsmuster der Kinder zugelassen und für den Unterricht genutzt werden. Dazu bedarf es eines Sachunterrichts, der mittels offener Unterrichtsformen und Differenzierung verbunden mit kooperativen und kommunikativen Elementen individuelle, lebensweltliche Erfahrungen ermöglicht (vgl. ebd., 697f.).

„Prinzipiell ist dies eine Expansion und Dynamisierung von Sachunterricht und keine Reduktion und Verlangsamung: Denn Kinder des Förderbereichs Lernens benötigen keinen ‚besonderen‘ Sachunterricht, sondern einen ‚besonders guten‘ Sachunterricht.“ (ebd., S. 699)

Im Anspruch eines „Sachunterrichts der Vielfalt“ treten bereits die Grundzüge eines inklusiven Sachunterrichts hervor, wie diese nachfolgend noch differenzierter zu beschreiben sein werden (vgl. Kap. 2.5). Gleichzeitig ergibt sich aus den geäußerten Qualitätsansprüchen an einen Sachunterricht, der spezifisch auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf berücksichtigt, einerseits die Frage, wie sich dieser Anspruch tatsächlich im Unterricht einlösen lässt, und andererseits welche Erkenntnisse überhaupt zur Qualität des Sachunterrichts im Förderschulkontext vorhanden sind. So sollen im Folgenden die wenigen empirischen Evidenzen hierzu zusammengetragen und kritisch hinterfragt werden.

2.4.4 Empirische Befunde zum Sachunterricht im Kontext der Sonderpädagogik

Als einzige Untersuchungen zum Gegenstandsbereich dieser Arbeit im engeren Sinne, also zur realisierten Sachunterrichtspraxis im Förderschulkontext, lassen sich die Erhebungen von Bolte und Behrens (2004) und Bader und Wagner (2005) bzw. Wagner und Bader (2006) identifizieren, die jedoch beide nicht spezifisch auf den Sachunterricht direkt fokussieren, sondern die Umsetzung naturwissenschaftlichen Lernens, welches im Primarbereich Teil des Sachunterrichts ist, betrachteten, sodass die sachunterrichtsspezifischen Erkenntnisse, die aus diesen Studien abgeleitet werden können, nicht sehr ergiebig erscheinen müssen.

Naturwissenschaftlicher Sachunterricht findet der Studie von Bolte und Behrens (2004) an Hamburger Förderschulen zufolge nur an der Hälfte der befragten Schulen überhaupt statt. Es dominierten vornehmlich biologische Themen. Bader und Wagner (2005) konnten in ihrer Fragebogenerhebung an hessischen Förderschulen für Lernhilfe (n = 76), Erziehungshilfe (n = 14) sowie Sprachheilschulen (n = 5) feststellen, dass bei insgesamt unzureichenden Ausstattungsbedingungen an 12,3% der befragten Förderschulen keine naturwissenschaftlichen Inhalte im Sachunterricht thematisiert und der Sachunterricht insgesamt in dreiviertel der Fälle fachfremd erteilt würde (vgl. Wagner & Bader, 2006, S. 112). Der gemäß Lehrplan vorgesehene Stundenumfang von 2 bis 4 Stunden pro Woche wird hingegen in der überwiegenden Anzahl der Fälle eingehalten (vgl. Bader & Wagner, 2005, S. 206). Interessant an den Befunden ist, dass die befragten Lehrkräfte im Mittel angaben, dass „*Hyperaktivität*“, „*Disziplinprobleme*“ aber auch

„LRS“ häufig zu einer Beeinträchtigung des schulischen Lernens im Fachunterricht führten (vgl. Wagner & Bader, 2006, S. 114). So lässt sich entlang dieser Befunde vorsichtig schlussfolgern, dass naturwissenschaftliches Lernen im Primarbereich der Förderschule wahrscheinlich eine eher untergeordnete Rolle spielt bzw. auf ungünstige Bedingungen hinsichtlich Ausstattung und Qualifikation der Lehrkräfte trifft (vgl. auch Gottwald, 2016, S. 46). Dies veranlasst Marquardt-Mau (2010, S. 214) in Bewertung dieser beiden Untersuchungen unter Bezugnahme auch auf Fischer (2005) zu konstatieren, dass vermutlich die Qualität des erteilten (Sach-) Unterrichts an Förderschulen häufig zu wünschen übrigließe, da eine Verhaftung in einem überkommenen Konzept der Naturkunde auszumachen sei.

„Ein langsames Vorgehen in kleinen Schritten, mit vielfachen Wiederholungen der Lerninhalte sowie eine anschaulich konkrete Lernweise werden als aprobate didaktische Vorgehensweise auch bei naturwissenschaftlichen Themen angesehen.“ (Marquardt-Mau, 2010, S. 214)

Gleichwohl bleibt diese Deutung ein Stück weit spekulativ, da Untersuchungen zur Unterrichtsqualität im Förderschulkontext fehlen. Dies lässt sich auch für den gesellschaftswissenschaftlich Bereich feststellen, sodass Pech (2010, S. 211) eher im Sinne einer begründeten Vermutung von einer vorherrschenden Dominanz sozialen Lernens gegenüber politischen bzw. gesellschaftlichen Inhalten ausgeht. Politische Inhalte dürften demnach eher die Ausnahme darstellen (vgl. Baulig, 2004), wenngleich diese erfahrungsbasierte Plausibilisierung einer empirischen Basis entbehrt, sodass die Relevanz des eigenen Vorhabens zur explorativen Erhellung dieser Desiderate unterstrichen wird. Einzelne Untersuchungen zur didaktisch-methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts, die hierbei Wirkeffekte erfassen, sollen ergänzend rezipiert werden, da diese Hinweise auf weitere relevante Unterrichtsmerkmale bzw. förderliche Bedingungen liefern können.

Ein Forschungsprojekt von Kaiser und Teiwes (2003) greift explizit die Frage eines handelnden Lernens im Sachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf hinsichtlich der Aspekte Motivation, Passung von Lernbedürfnissen und -angeboten sowie möglicher Probleme darin auf. Konkrete Handlungsmaterialien zu den sozialwissenschaftlichen Bereichen „*Ich und die anderen*“ und „*Familie*“ sowie zu den naturwissenschaftlichen Schwerpunkten „*Wasser*“ und „*Wärme*“ wurden in Form eines Lernbuffets angeboten und die Kinder in Kleingruppen bei der Materialauswahl und -nutzung beobachtet (ebd., S. 179f.). Auf Grundlage der quantifizierten Auswertung zur „*Attraktion der Handlungsmaterialien*“, der „*Motivierung der Kinder durch die Materialien*“, den „*Anforderungen des Materials*“ sowie zu einzelnen „*Indikatoren für qualitativen Lernerfolg*“ kommen Kaiser und Teiwes (2003) zu dem Ergebnis, dass das angebotene Material insgesamt eine hohe Attraktivität auf die Kinder mit Förderbedarf ausübt sowie zu einer motivierten Auseinandersetzung anregen kann. Allerdings bevorzugten die Kinder das naturwissenschaftliche Handlungsmaterial zum Experimentieren, wohingegen die eher auf kognitive Zugänge ausgerichteten Materialien zu den sozialwissenschaftlichen Themen gemieden wurden (vgl. ebd., S. 185). Probleme traten in der selbstständigen Reflexion des eigenen Handelns wie auch beim Umgang mit schriftlichen Handlungsanweisungen aufgrund fehlender Lesefähigkeit auf. Eine stärker strukturierende Begleitung durch die Lehrkraft wurde notwendig. (vgl. ebd.) Es wird geschlussfolgert, dass die Handlungsmaterialien und damit ein handlungsintensives, selbstständiges Lernen auch für ‚*lernschwache*‘ Kinder geeignet erscheinen. Gleichzeitig deuten die Befunde, trotz aller Einschränkungen aufgrund der sehr kleinen Stichprobe und des spezifischen Rahmens der Lernwerkstatt, darauf hin, dass sowohl weniger konkrete Inhalte aus dem sozialwissenschaftlichen Bereich wie auch ein vornehmlich schriftsprachbasierter Zugang Schwierigkeiten bereiten.

Eine weitere empirische Studie zum „*Wissenserwerb Lernbehinderter im Sachunterricht als Funktion der Zeit, dargestellt am Beispiel des Unterrichtsgegenstandes ‚Luftfahrt‘*“, liegt von Masendorf (1995) vor, der von der Hypothese ausgeht, dass ein grundsätzliches Spezifikum des Unterrichts mit dieser besonderen Schülerschaft der erhöhte Zeitbedarf zur Auseinandersetzung mit einer Thematik ist. Demzufolge wird der recht komplexe Lerngegenstand „*Luftfahrt*“ in eine Vielzahl von Teillernzielen und thematische Bereiche aufgegliedert und so den Schülerinnen und Schülern dargeboten (ebd., 124). Dabei konnte Masendorf (1995) nachweisen, dass die Schülergruppe mit der zeitlich umfänglichsten Unterrichtsreihe zum Thema auch den größten Lernzuwachs erreichen konnte, wobei die zusätzliche Lernzeit größtenteils für Angebote eines praktisch-technischen Arbeitens genutzt wurde (vgl. ebd., S. 126).

„Für einen Großteil zu vermittelnder Sachthemen im Unterricht mit lernbehinderten Schülern im Rahmen der technisch-naturwissenschaftlichen Fächer bis hin zum Biologie- und Erdkundeunterricht empfiehlt sich das Bereitstellen längerer Lernzeiten, wenn diese zur aktiven Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand durch gelenktes Entdeckenlassen genutzt würden“ (ebd., S. 122).

Ungeklärt bleibt bei der Studie jedoch, ob der erhöhte Wissenserwerb, besonders bei Schülerinnen und Schülern mit einem geringeren IQ, durch die zeitliche Ausdehnung der Unterrichtsreihe oder nicht doch hauptsächlich durch das Angebot handlungsorientierter Methoden erreicht wurde. Weiterhin kritisch zu sehen ist, dass der Konzeption ein eher defizitorientiertes Schülerbild zugrunde liegt, sowie ein didaktisches Verständnis von Sachunterricht erkennbar ist, das den rezeptiven Wissenserwerb in den Mittelpunkt stellt (vgl. Kaiser, 2000a, S. 417).

Eine aktuelle Studie von Gottwald (2016) untersucht mit Fokus auf Schülerinnen und Schüler der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Sprache die sprachförderliche Wirkung naturwissenschaftlichen Experimentierens im Sachunterricht. Im Sinne einer multikriterialen Zielerreichung wird der Einfluss des Experimentierens auf die Sprachkompetenz (Wortschatz) wie auch auf die Chemiekennnisse der Kinder innerhalb der explorativen Interventionsstudie untersucht (vgl. ebd., S. 92). In Kombination der Methoden Sprachtest, Befragung und Beobachtung wurden insgesamt 29 Kinder aus zwei ersten Klassen zweier unterschiedlicher Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Sprache in einem Prä-Post-Design untersucht. Dabei kommt Gottwald (2016) zu dem Ergebnis, dass insbesondere der direkte Einbezug von Gegenständen im konkreten Handlungsbezug der Experimente zu einer Erweiterung des Begriffswortschatzes führt. Auch im Bereich der Chemiekennnisse konnte nachgewiesen werden, dass vor allem die handlungsorientierte Versuchsdurchführung von drei Vierteln der Kinder erinnert und ca. die Hälfte deren Phänomendeutung „*mittel-gut*“ wiedergeben konnte, sodass die Autorin der Studie zu der Interpretation gelangt: „*Diese Resultate bestätigen, dass das Experimentieren auch für Kinder mit Sprachförderbedarf – trotz ihrer kommunikativen Hindernisse – eine geeignete Methode ist, sich altersangemessen im Unterricht mit naturwissenschaftlichen Inhalten zu beschäftigen.*“ (ebd., S. 148) Gleichzeitig werden auf Basis der empirischen Erfahrungen Kriterien für die Auswahl geeigneter Experimente entwickelt, wozu etwa das „*Interessen-Potential des Themas*“, die „*Möglichkeit der Versprachlichung*“, die „*[d]idaktische Reduzierbarkeit der zugrundeliegenden Gesetzmäßigkeiten*“, eine Wiederholbarkeit der Experimente durch die Kinder sowie Handhabbarkeit und Interesse auf Seiten der Lehrkraft zählen können (ebd., S. 154). Diese Kriterien werden mit Durchführungshinweise für ein sprachförderliches Experimentieren ergänzt. Ungeachtet der stark eingeschränkten Aussagekraft der Interventionsstudie, durch die kleine Stichprobe und eine fehlende Kontrollgruppe, lässt diese aber erkennen, dass spezifisch strukturiert und zugleich deutlich handlungsorientierte Lernsituationen Möglichkeiten eröffnen, Fach- und

Förderanliegen in einem bildungswirksamen Sachunterricht zusammenzubringen. Auch wenn die Übertragung auf andere Förderbereiche und Inhalte an dieser Stelle noch zu leisten wäre. Insgesamt stellen die beschriebenen Untersuchungen von Kaiser und Teiwes (2003), Masendorf (1995), Gottwald (2016) sowie die frühen Unterrichtsversuche zum Prototypischen Sachunterricht durch Westphal et al. (1976), praktisch die einzigen empirischen Studien dar, die empirisch Unterricht in diesem Lernbereich zu erfassen und theoretische Überlegungen so zu fundieren suchen. Darüber hinaus finden sich in der Literatur entweder Beschreibungen von exemplarischen Unterrichtsvorhaben (vgl. Buck, 1997; Gloeckner, 2001; Langenberg & Ransch, 1995; Schönrock, 1997; Wißmann, 1998) oder die zuvor erörterten hermeneutischen Herleitungen mit präskriptiven Setzungen über eine wünschenswerte oder sinnvoll erscheinende Ausgestaltung von Sachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf (vgl. Bannach, 2004; Kaiser, 2000a; Kaiser & Seitz, 2007; Schurad et al., 2006; Wachtel & Wittrock, 1997; Walburg, 1996; Werning, 1996). Abgesicherte Erkenntnisse zur tatsächlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts in der schulischen Praxis finden sich in Bezug auf den Bereich der Förderschule hingegen jenseits der wenigen Hinweise aus den Erhebungen von Bolte und Behrens (2004) und Wagner und Bader (2006) nicht.

Tab. 2: Überblick zum Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern

Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern	
Präskriptive Annahmen	Empirische Befunde
Inhalte und Themen	
<ul style="list-style-type: none"> • Lebensweltorientierung bzw. Lebensproblemorientierung der Inhalte (vgl. Kaiser & Seitz, 2007; Wachtel & Wittrock, 1997; Werning, 1996; Westphal et al., 1976) • Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen und „Ich-Identität“ (vgl. Schmeinck & Hennemann, 2014; Wachtel & Wittrock, 1997; Werning, 1996) • Verbindung von individueller Lebenswirklichkeit und Gesellschafts- bzw. Fachbezug über Orientierung an Subsystemen und Projektthemen (vgl. Nestle, 1975) 	<ul style="list-style-type: none"> • Unterrepräsentanz der Bereiche Physik und Chemie und Dominanz biologischer Inhalte (vgl. Bolte & Behrens, 2004), sowie unzureichende Ausstattung naturwissenschaftlichen Unterricht (vgl. Bader & Wagner, 2005; Wagner & Bader, 2006) • Versorgungsprobleme als Ausgangspunkt (vgl. Westphal, 1979)
Methodische Prinzipien	
<ul style="list-style-type: none"> • Handlungsorientierung (vgl. Kaiser, 2000a) • Entdeckendes Lernen (vgl. Bannach, 2004; Werning & Bannach, 1992) • (Naturwissenschaftliche) Experimente (vgl. Gottwald, 2016; Kaiser & Teiwes, 2003; Werning & Bannach, 1992) • Bedeutsamkeit des Classroom-Managements (vgl. Schmeinck & Hennemann, 2014) 	<ul style="list-style-type: none"> • Multikriteriale Zielerreichung von Sprachkompetenz und Fachkenntnissen „Chemie“ durch naturwissenschaftliches Experimentieren (vgl. Gottwald, 2016) • Handlungsorientiertes Lernen durch Materialauswahl, dabei Präferenz von naturwissenschaftlichen Experimenten; Schwierigkeiten bei kognitiven und schriftsprachbasierten Zugängen zu sozialwissenschaftlichen Themen (vgl. Kaiser & Teiwes, 2003) • Kognitiver Wissenszuwachs durch zeitliche Streckung, Kleinschrittigkeit und Handlungsorientierung (vgl. Masendorf, 1995)

Qualifikation der Lehrkräfte

- Professionalisierungsprozess in Verbindung
 sonderpädagogischer und fachdidaktischer Ex-
 pertise, worin Classroom-Managements, die Be-
 rücksichtigung kindlicher Lebenswelten und in-
 dividueller Lernvoraussetzungen in Verbindung
 mit vernetztem Denken zwischen Fachperspek-
 tiven, Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen
 gefordert sind (vgl. Schmeinck & Hennemann,
 2014)
- Hoher Anteil fachfremd unterrichtender Lehr-
 kräfte (vgl. Bader & Wagner, 2005; Wagner &
 Bader, 2006)

Verstränkung von Fach- und Förderanliegen im Sachunterricht unter sonderpädagogischer Perspektive (vgl. Bannach, 2004; Gottwald, 2016; Schmeinck & Hennemann, 2014)

Jenseits der kaum vorhandenen empirischen Evidenz zum Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern, bei gleichzeitig wenigen, jedoch bedenklichen Befunden hinsichtlich der Unterrichtsqualität wie auch der Rahmenbedingungen für naturwissenschaftlichen (Sach-)Unterricht sowie möglichen Tendenzen zu einem reduktionistischen Verständnis von Unterricht insgesamt, scheint es von besonderer Relevanz sachunterrichtliche Praktiken im Förderschulkontext im Rahmen des eigenen Vorhabens fokussiert in den Blick zu nehmen. Gefragt wird daher, wie sich aus Sicht der Lehrkräfte die Rahmenbedingungen für den Sachunterricht darstellen, aber ebenso inwiefern die aus dem Diskurs herausgearbeiteten Forderungen (vgl. Tabelle 2), etwa nach Handlungs- und Lebensweltorientierung, Einfluss auf didaktische Entscheidungsprozesse haben. Dem Aushandlungsprozess von Fach- und Förderanliegen kann dabei besonderes Interesse zu kommen.

Dies gilt es vergleichend mit sachunterrichtlichen Praktiken im Gemeinsamen Unterricht in Beziehung zu setzen, sodass nachfolgend entsprechende theoretische wie empirische Befund zu einem integrativen bzw. inklusiven Sachunterricht in ihren Implikationen für die eigene Arbeit zu befragen sind, um eine notwendige Interpretationsfolie für die eigene Untersuchung zu entwickeln.

2.5 Sachunterricht in integrativen bzw. inklusiven Handlungsfeldern

Die Thematik eines Sachunterrichts in integrativen bzw. inklusiven Handlungsfeldern ist von besonderen Ambivalenzen gekennzeichnet. So weist Seitz (2005a) bereits vor fünfzehn Jahren auf die Problematik hin, dass

„sich der Sachunterricht seinem Selbstverständnis nach allerdings auch gegenwärtig unmissverständlich als ‚Regeldidaktik‘ [verortet, R. S.]. So wird der Umstand, dass Sachunterricht ebenfalls in verschiedenen Sonderschulformen stattfindet, in der Sachunterrichtsdidaktik kaum beachtet. Auch die Tatsache, dass Sachunterricht in der Grundschule seit langer Zeit ebenfalls in Klassen mit Gemeinsamen Unterricht stattfindet, findet bislang keinen nennenswerten Niederschlag in der Forschung.“ (S. 123)

Dies führe zu einer systematischen Ausblendung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und damit verbundener integrations- bzw. inklusionspädagogischer Fragestellungen in der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. ebd., S. 124). Hier orientiere sich der Sachunterricht in seinen Lern-

anregungen und Materialien eher eindimensional an einer einzigen, vermeintlich homogenen Zielgruppe (vgl. Kaiser, 2011, S. 262). Entsprechend fehlt Lehrkräften in der Praxis ein Orientierungsrahmen für einen Sachunterricht in einem Gemeinsamen Unterricht für alle Kinder (vgl. S. Seitz, 2004, S. 213). Pech et al. (2017, S. 125; 2018, S. 14) aktualisieren diese Diagnose des Sachunterrichts als „*Regelschuldidaktik*“ auch für die jüngere Zeit mit Verweis auf kaum vorhandene Inklusionsbezüge in zentralen Werken der Disziplin, wie dem Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kahlert, Fölling-Albers, Hartinger, Miller & Wittkowske, 2015) oder dem Perspektivrahmen Sachunterricht (vgl. GDSU, 2013) womit das Fehlen eines systematischen sachunterrichtlichen Inklusionsdiskurses einhergeht. Diese disziplinäre wie professionsbezogene Leerstelle hinsichtlich sachunterrichtsdidaktischer Konzepte für einen Gemeinsamen Unterricht, bei gleichzeitig real existierender teils jahrzehntelanger Sachunterrichtspraxis in diesem Handlungsfeld, in der Lehrkräfte weitgehend eigenständige gefordert waren und sind eigene Verknüpfungen zwischen sachunterrichtlichen und inklusionspädagogischen Konzepten herzustellen, kann dabei als wesentliche Problemstelle angesehen werden (vgl. Seitz, 2008c, S. 169).

Dies weist auf die besondere Chance des eigenen Forschungsvorhabens hin, indem praxisbewährte Elemente aus dem Erfahrungsfundus von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht für den fachlichen Diskurs zugänglich gemacht werden können.

Auf der anderen Seite der angeführten Ambivalenzen kann der Anspruch des Sachunterrichts angesiedelt werden, gemäß dem dieser per se als Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler zu verstehen sei (vgl. Pech & Rauterberg, 2016, S. 136). Hier tritt der Auftrag zur Allgemeinbildung im und durch den Sachunterricht in den Vordergrund der Betrachtungen, der subjektbezogen einen wesentlichen Beitrag zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung von Kindern leisten soll (vgl. Kaiser, 2011, S. 261f.; Schomaker & Seitz, 2011, S. 158f.) und mit der grundsätzlichen Vermittlungsaufgabe zwischen Kind und Sache korrespondiert (vgl. Giest, 2011, S. 13). Giest (2011) weist aber mit Blick auf den bisherigen Fachdiskurs zu Recht kritisch daraufhin, dass der „*Fokus [...] hier eher auf der Seite der Sachen, der Inhalte des Lernens [lag, R. S.] und [...] dem Aspekt der Wissenschaftsorientierung des Sachunterrichts*“ (S. 13) im Sinne einer Anschlussfähigkeit an die Bezugsfächer liegt, denn den vielfältigen kindlichen Lebenswelten und Ausgangsbedingungen für ein individuell anschlussfähiges Lernen. Dessen ungeachtet formuliert Hinz (2011) den programmatischen Anspruch des Sachunterrichts als Unterricht für alle Kinder sehr nachdrücklich:

„Der Sachunterricht als allgemein bildendes Fach trägt – wenn wir diese Ansprüche ernst nehmen – per se eine Grundorientierung in Richtung auf Inklusion in sich. Er ist Bildung für alle an allem.“ (S. 34)

Diesen Anspruch begründet er wiederum mit dem Potential des Sachunterrichts für fächerübergreifendes Lernen als Chance eine Balance zwischen wissenschaftlicher Systematik und vielfältigen kindlichen Zugangsweisen herzustellen. Explizit kommt die Möglichkeit zum Ausdruck, die heterogenen, lebensweltlichen Bezüge als Ausgangspunkte für den Unterricht zu nutzen. Ebenso spielt die inhaltliche Auseinandersetzung auf unterschiedlichsten Niveaus mit einer Sache wie auch der für projektartiges Lernen besonders geeignet erscheinende fachintegrative Charakter des Sachunterrichts eine zentrale Rolle, um den Sachunterricht als ein Kernfach einer inklusiven Grundschule zu konstituieren. (vgl. ebd., S. 35) Unter fachdidaktischer

Perspektive ist es daher entscheidend, wie sich die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen im Bedingungsgefüge eines inklusiven Unterrichts in ihrer Bedeutung für die Ziele und Inhalte des Sachunterrichts reflektieren lassen (vgl. Pech & Schomaker, 2013, S. 344). Zentral geht es um Fragen einer Gestaltung inklusiver Bildungsangebote für alle Kinder im didaktischen Entwicklungsfeld von veränderten allgemeinen Bildungsstandards und individuell einzulösendem Bildungsanspruch (Giest, Kaiser & Schomaker, 2011, S. 9).

Mit Blick auf das eigene Forschungsanliegen ist zu fragen, ob diese Einschätzung zur Rolle des Sachunterrichts für den Gemeinsamen Unterricht, auch im Verhältnis zu anderen Fächern der Primarstufe, seitens praxiserfahrener Lehrkräfte geteilt und wie dies ggf. begründet wird. Aber auch wie der Aushandlungsprozess zwischen curricularen Standards, individuellen Ansprüchen und Heterogenitätserleben von Lehrkräften konkret gestaltet wird, muss von Interessen sein.

Den skizzierten Ambivalenzen nachgehend, soll in einem nächsten Schritt der bisherige Fachdiskurs zu einem integrativen bzw. inklusiven Sachunterricht rekonstruiert werden, um daran anschließend zentrale erste Forschungsbefunde wie auch präskriptive Setzung zur didaktischen Ausgestaltung eines solchen herauszuarbeiten.

2.5.1 Integration und Inklusion im Diskurs des Sachunterrichts

Bereits mit Blick auf das Verhältnis von Sonderpädagogik und Sachunterrichtsdidaktik konnte gezeigt werden, dass es sich um zwei weitgehend unverbundene Diskurse handelt, die im Wesentlichen vom gegenseitigen Desinteresse am jeweils anderen Theorie- und Forschungsfeld geprägt sind, wie etwa Laubner (2009, S. 1) im Rahmen einer ersten umfänglicheren Literaturübersicht zu den Themenfeldern Sachunterricht, Sonderpädagogik und Inklusion feststellen konnte (vgl. auch Seitz, 2018, S. 95f.). Jedoch gilt dies nicht allein für die Verbindung von sonderpädagogischen und sachunterrichtlichen Fragestellungen, die in Fortschreibung der Differenzlinien behindert – nichtbehindert Gefahr laufen ein enges Inklusionsverständnis als Fortführung des Integrationsgedankens bzw. einer rein formal-organisatorischen De-Segregation zu reproduzieren (vgl. Hinz, 2013; Pech et al., 2018; Simon, 2015b), sondern auch generell für Fragen zur Ausgestaltung eines Sachunterrichts in integrativen bzw. inklusiven Kontexten, im Sinne eines gemeinsamen Unterrichts aller Kinder. So wird zwar der Inklusionsbegriff in der Didaktik des Sachunterrichts, im Vergleich zu anderen Fachdidaktiken, bereits sehr früh von Seitz (2003a, 2003b) aufgegriffen, doch zunächst, ohne einen umfänglicheren Diskurs in der Breite der Fachdidaktik hierzu anzustoßen (vgl. Pech et al., 2018, S. 13f.). Aus dem Fachdiskurs selbst liegen vorgelagert erste Überlegungen von Kaiser (2000b) zu einem „*Sachunterricht der Vielfalt*“ vor. Dieser erste konzeptionelle Entwurf will eine Struktur für sachunterrichtliches Lernen in integrativen Lerngruppen bieten will, beschreibt jedoch in der Loslösung von spezifischen Differenzkategorie in Anlehnung an eine „*Pädagogik der Vielfalt*“ (vgl. etwa Pregel, 2006) im Grunde bereits einen inklusiven Ansatz.

Aus der Integrationsforschung selbst, etwa im Rahmen der frühen integrativen Schulversuche, ergeben sich hingegen kaum explizite Bezüge zum Sachunterricht, da spezifisch fachdidaktische und inhaltsbezogene Fragen in der Integrationspädagogik jenseits des Feuser'schen Ansatzes zur Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 1998) praktisch keine Rolle spielen (vgl. S. Seitz, 2004, S. 214; Seitz, 2005a, S. 129; 2018, S. 100f.). Hier finden sich lediglich ein-

zelle exemplarische Überlegungen in Form konkreter Unterrichtsbeispiele zum Sachunterricht in Integrationsklassen. So geben Ellger-Rüttgardt und Poppe (1987) ein Umsetzungsbeispiel für einen binnendifferenzierten Unterricht zum Thema „Einführung in das Kartenlesen“ oder Langenberg und Ransch (1995) stellen den Entwurf einer Sachunterrichtsstunde in einer Integrationsklasse zur „Einführung des Sekundentakts als Möglichkeit einer objektiven Kurzzeitmessung“ dar. In beiden Beispielen tritt das integrationspädagogische Verständnis im Sinne der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinze, 2002, S. 355) sehr deutlich hervor, indem ein regulärer Unterricht für die „nicht-behinderten“ Kinder geplant wird, der mit spezifischen Differenzierungsmaßnahmen bzw. personalen Hilfen für die „behinderten“ Kindern der Klasse ergänzt wird. Die Defizite der Kinder, die diese an der Teilnahme am regulären Unterrichtsangebote hindern würden, werden in den Fokus gerückt, um alternative oder kompensatorische Wege der Mitarbeit unter Betonung des Förderaspektes, etwa im Bereich der Wahrnehmung, zu planen. (vgl. Ellger-Rüttgardt & Poppe, 1987, S. 321; Langenberg & Ransch, 1995, S. 452)

Deutlich anders positioniert sich hingegen Kaiser (2000b) in ihrem Entwurf eines „Sachunterrichts der Vielfalt“, mit dem sie einen ersten Versuch unternimmt, Fragen der Integration auf die Didaktik des Sachunterrichts zu beziehen. Verortet in einem konstruktivistischen Lernverständnis bildet die „Vielfalt der Kinder“ in Wechselwirkung mit der „Vielfalt der Lebenswelten“ den Ausgangspunkt für eine „Vielfalt an Entscheidungsmöglichkeiten/ Lösungsperspektiven/ Lebenswegen/ situativen Alternativen“ (ebd., S. 95). Hierzu schlägt sie die Nutzung mehrdimensional zu deutenden Themen, die nicht allein auf eine kognitive Informationsvermittlung setzen, sowie kommunikativ-handlungsorientierte Methoden und vielfältige, zum aktiven Handeln anregende Materialien und Medien vor (vgl. ebd., S. 98- 101). Im gemeinsamen Lernen der Kinder erfolgt kein Fokus auf einzelne Differenzkategorien, sondern es wird die Anerkennung aller Kinder im Sinne einer „Verschiedenheitspädagogik“ angestrebt, womit durch die Kinder selbst das Potential von Integration und Violdimensionalität im Sachunterricht angelegt scheint (vgl. ebd., 101f.). Mit der Forderung zur Neubestimmung von Schule im Sinne eines „Caring-Curriculum“ erhält dieser Ansatz jenseits seiner didaktischen Intention eine stark politisch-emanzipatorische Ausdeutung, sodass, obwohl Kaiser (2000b) selbst mit dem Integrationsbegriff operiert, bereits wesentliche Grundzüge eines inklusiven Sachunterrichts skizziert werden.

So schließt Seitz (2003a, 2008c) als wesentliche Akteurin des entstehenden Diskurses an diese Prämissen mit ihren Überlegungen zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts an, indem sie betont, dass „die Vielfalt der Lernvoraussetzungen und Lernweisen [...] gleichermaßen auch den Gegenstand vielfältiger werden“ (Seitz, 2003a, S. 100) lässt. Sie verbindet hierbei grundsätzliche Bestimmungsmerkmale inklusiver Didaktik im Sinne des Ansatzes einer entwicklungslogischen Allgemeinen Didaktik von Feuser (1998) mit dem Modell der Didaktischen Rekonstruktion nach Gropengießer (1997). Durch die Anlehnung an die Idee eines Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 1998, 2009, 2011) erfolgt eine bedeutsame Setzung, die sich in der nachfolgenden Theorieentwicklung zu einer zentralen Denkfigur eines inklusiven Sachunterrichts entwickelt (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Pech & Schomaker, 2013; Schomaker & Seitz, 2011; Schroeder & Miller, 2017; Seitz, 2008c). Sie setzt hier aber nicht nur erste Orientierungspunkte für den didaktischen Theoriediskurs, sondern entwirft mit dem Rückgriff auf den Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion gleichzeitig ein spezifisches Programm zur Erforschung eines inklusiven Sachunterrichts für alle Kinder (vgl. auch Wiesemann & Wille, 2014). Dies begründet sich aus der bereits skizzierten Problemstelle heraus, dass die Didaktik des Sachunterrichts weitgehend als „Regelschuldidaktik“ (Seitz, 2005a, S. 123) konzipiert ist und sich ein Sachunterricht für wirklich alle Kinder daher als umfangliches Forschungsdesiderat hinsichtlich

entsprechender Befunde zu den didaktischen Möglichkeiten eines Gemeinsamen Unterrichts darstellt (vgl. ebd., S. 127). Erste Befunde zu einem inklusiven Sachunterricht liegen demnach wiederum deutlich früher als in anderen Fachdidaktiken mit den Forschungsarbeiten von Seitz (2005b) selbst zum Themenfeld Zeit sowie von Schomaker (2007a) zur Nutzung ästhetischer Zugangsweisen vor. Diese ersten Forschungsaktivitäten führten in der Folge allerdings nicht dazu, die Frage inklusiven Sachunterrichts zentral im Fachdiskurs zu positionieren. So wurde, wie sich etwa bei Laubner (2009) deutlich erlesen lässt, dieses Theorie- und Forschungsfeld in den folgenden Jahren kaum besetzt (vgl. auch Pech et al., 2018, S. 13).

Erst mit der GDSU-Jahrestagung in Oldenburg im Jahr 2010 unter dem Titel „*Bildung für alle Kinder im Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*“ rückt die Thematik zum ersten Mal in den Blickpunkt der breiteren Fachöffentlichkeit, auch wenn eine Sichtung der einzelnen Beiträge des entsprechenden Jahresbandes (vgl. Giest et al., 2011) zeigt, dass neben den beiden Orientierungsbeiträgen zum Tagungsthema von Giest (2011) und Hinz (2011) lediglich vier Beiträge explizit sachunterrichtliches Lernen im direkten Kontext schulischer Inklusion zum Gegenstand haben. Dies mag als Indiz gedeutet werden, dass die Tagungsthematik zu früh gesetzt wurde und noch keinen nennenswerten Fachdiskurs abbilden konnte. Andererseits lässt sich aber auch zu dem Schluss kommen, dass die Frage des unterrichtlichen Umgangs mit Heterogenität, wie sie für inklusive Lerngruppen entscheidet ist (vgl. Kucharz, 2015, S. 221f.), längst ein zentrales Element des Diskurses darstellt, sodass heterogene Lernvoraussetzungen (vgl. z. B. Kaiser, 1997; Kopp & Martschinke, 2015), ethnisch-kulturelle (vgl. z. B. Glumpler, 1996; Kaiser, 2006) oder geschlechtliche Differenzkategorien (vgl. z. B. Hempel & Coers, 2015; Kaiser, 1996) bereits in vielfältiger Weise Gegenstand des Diskurses sind (vgl. Laubner, 2009; Pech & Rauterberg, 2016; Seitz, 2018).

Dies betrifft auch die grundsätzliche Problematik, welches Verständnis von Inklusion (vgl. Pech et al., 2018, S. 10f.) überhaupt angelegt wird. So ist weiterhin im Diskurs zu klären, inwiefern schulische Inklusion im Sinne eines ‚weiten‘ Inklusionsverständnisses prinzipiell alle Differenzlinien einschließt, oder ob hierunter nicht doch im Wesentlichen nur die Erweiterung der Lerngruppe um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen wird (vgl. z. B. Gebauer & Simon, 2012b; Grosche, 2015; Simon, 2017). Mit der Ausweitung des Diskurses in den letzten Jahren steigt die Gefahr, dass die einzelnen Akteurinnen und Akteure jeweils mit sehr unterschiedlichen Begriffsverständnissen operieren, sodass letztendlich unter dem Schlagwort inklusiver Sachunterricht, oder dem „*Trendthema*“ wie Pech und Rauterberg (2016, S. 134) kritisch anmerken, völlig verschiedene Ideen und Konzeptionen diskutiert werden. Es geht also um die Frage der Adressatinnen und Adressaten eines solchen inklusiven Sachunterrichts. Sind dies wirklich alle Kinder oder jeweils Kinder mit oder ohne sonderpädagogischen Förderbedarf (vgl. ebd., S. 135)? Erste Indizien zu teils differenten Begriffsverständnissen und damit auch Zielgruppen ergeben sich beispielhaft aus der Kontroverse um die beiden vorgelegten Planungsschemata für inklusiven Sachunterricht (vgl. Gebauer & Simon, 2012a, 2012b; Kahlert & Heimlich, 2012) hinsichtlich der strittigen Frage, ob sonderpädagogischer Förderbedarf eine Planungsdeterminante in einem inklusiven Sachunterricht darstellen darf oder nicht. Hier steht insgesamt die wesentliche Beschränkung des öffentlichen Inklusionsdiskurses auf Fragen sonderpädagogischer Förderung in der allgemeinen Schule und den sich hieraus real ergebenden Bedarfen der Schulpraxis, mit einem weitergefassten und umfassenderen Inklusionsverständnis gegenüber.

Ein weiterer ungeklärter Punkt betrifft das Verhältnis von Allgemeinbildungsanspruch und Kompetenzorientierung im Sachunterricht, was durch die Inklusionsdebatte in besonderer

Weise verschärft wird. Hier steht die Anerkennung heterogener Lernvoraussetzungen als Bereicherung für den Sachunterricht und die Berücksichtigung individueller Vorstellungen und Deutungsmuster der Kinder als Voraussetzung für subjektiv sinnvolles fachliches Lernen, dem bildungspolitischen Faktum eingeführter Kompetenz- und Bildungsstandards gegenüber (vgl. Pech & Schomaker, 2013, S. 351f.). Und auch wenn eine solche auf Lernoutputs gerichtete Kompetenzorientierung mit Regel- oder Mindeststandards nur schwerlich mit Ansprüchen eines inklusiven Sachunterrichts übereinzubringen scheint, ist sie doch aktuell ein wesentlicher Bestandteil schulischer Realität (vgl. Pech & Rauterberg, 2016, S. 135).

Die zumindest quantitative Erweiterung des Diskurses in den letzten Jahren lässt sich an der erheblich gestiegenen Zahl entsprechender Publikationen zum inklusiven Sachunterricht ablesen (vgl. Kahlert, 2016b, S. 234; Pech et al., 2018, S. 13). Hier reicht das Spektrum von grundsätzlichen Standortbestimmungen (vgl. Kucharz, 2015; Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2018; Schomaker & Seitz, 2011; Schroeder & Miller, 2017), über die Vorlage von Planungsschemata (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Kahlert & Heimlich, 2012; Rank & Scholz, 2017) und ausgearbeiteten Entwürfen zu spezifischen Gestaltungsmöglichkeiten (vgl. Kruschel & Scholz, 2015; Miller & Brinkmann, 2013a; Simon, 2013, 2015c) bis zu ersten konkreten Forschungsbefunden (vgl. Blaseio, 2011; Blumberg & Fromme, 2016; Blumberg & Mester, 2017a; Franz & Lange, 2014; Kaiser & Albers, 2011; Rott & Marohn, 2018; Schroeder, 2015b; Simon, 2015e). Gleichwohl erscheint Forschung zum inklusiven Sachunterricht weiterhin ein relativ seltenes Ereignis zu sein, da trotz der erheblich höheren Aufmerksamkeit für die Thematik, entsprechende Forschungsarbeiten in einschlägigen Fachformaten, wie den GDSU-Jahresbänden, bisher kaum wesentlich in Erscheinung treten. Trotz der wenig ergiebigen Forschungslage zum inklusiven Sachunterricht, soll in einem nächsten Schritt der Versuch unternommen werden, den bisherigen Stand empirischer Forschung in diesem Bereich zusammenzutragen und mit Blick auf die eigene Agenda zu befragen.

2.5.2 Forschung zum inklusiven Sachunterricht

Trotz des aus dem Diskurs beschriebenen umfänglichen Forschungsdesiderats (vgl. Kucharz, 2015; Laubner, 2009; Pech & Schomaker, 2013; Schroeder, 2014, 2015b; Seitz, 2005a, 2018) lassen sich einzelne erste Forschungsbefunde zu Fragen eines inklusiven Sachunterrichts auffinden und interpretieren. Systematisch sollen dazu zunächst vorliegende empirische Befunde zur Gestaltung inklusiven Sachunterrichts selbst (Blumberg & Mester, 2017b; Rott & Marohn, 2018; Schomaker, 2007a; Seitz, 2005b) hinsichtlich ihrer Implikationen für das eigene Forschungsvorhaben befragt werden, um daran anschließend Befunde zu Einstellungen und Orientierungen von (angehenden) Lehrkräften (vgl. Schomaker et al., 2014; Simon, 2015d, 2015e, 2015f.) im Kontext inklusiven Sachunterrichts in den Blick zu nehmen. Neben diesen Untersuchungen, die für das eigene Erkenntnisinteresse zentral sein müssen, liegen aktuell noch einzelne empirische Befunde aus Dokumentenanalysen (vgl. Blaseio, 2011; Franz & Lange, 2014; Kaiser & Albers, 2011) vor. Darin können die Analysen von Blaseio (2011) zu den bundesdeutschen Sachunterrichtslehrplänen bzw. von Kaiser und Albers (2011) zu Lernaufgaben in Sachunterrichtslehrwerken, auch wenn sie keine Aussagen direkt über den Unterricht liefern, zumindest Hinweise geben, dass bisherige curriculare Rahmenvorgaben wie auch verfügbare Lehrmaterialien noch kaum Kriterien einer inklusiven Didaktik erfüllen. Auf dieser Ebene der Kontextfaktoren ist entsprechend von wenig unterstützenden Bedingungen für Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis auszugehen. Wie diese Praxis ausgestaltet werden kann, soll an den nachfolgenden Studien verdeutlicht werden.

2.5.2.1 Unterrichtsforschung zum inklusiven Sachunterricht

Als Erste beschäftigte sich Seitz (2005b) mittels eines empirischen Forschungsansatzes mit Möglichkeiten zur didaktischen Ausgestaltung eines inklusiven Sachunterrichts. Sie untersucht dabei exemplarisch zum Lernfeld Zeit, wie sich dieses für einen inklusiven Sachunterricht didaktisch strukturieren lässt. Hierzu wurden in einem ersten Schritt in einer integrativen zweiten Grundschulklasse, in der sechs Kinder einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Bereichen Sprache, Lernen bzw. geistige Entwicklung aufwiesen, eine Unterrichtsreihe zum Thema Zeit mittels teilnehmender Beobachtung und Videografie begleitet, um die unterschiedlichen Schemata der Kinder zu Zeit entlang der Handlungs- und Sprechakte zu rekonstruieren (vgl. ebd., S. 77f.). Die Befunde verweisen auf eine große Vielfalt individuellen Lernvoraussetzungen zum Zeitwissen eher unabhängig vom Vorhandensein sonderpädagogischen Förderbedarfs. Im Unterricht spielt vor allem das „*sinnhaft-ästhetische Erleben*“ sowie das soziale und affektive Zeiterleben eine wichtige Rolle, sodass der Aspekt „*biografische Zeit*“ besonders bedeutsam für die Kinder erscheint. (vgl. ebd., S. 80-90) In einem zweiten Untersuchungsschritt wurde eine „*Symbolische Lernumgebung*“ (ebd., S. 93) als Erhebungssetting entwickelt, mit dem Ziel das individuelle Zeiterleben und die Wahrnehmung der biografischen Zeit zu fokussieren und einen geeigneten Forschungszugang zur Bedeutungswelt auch von Kindern mit schweren Behinderungen zu schaffen (vgl. ebd., S. 94). Heterogen zusammengesetzte Kinderpaare von „*schwer begabt*“ bis „*schwer behindert*“ wurden in ihrer individuellen Auseinandersetzung mit der „*symbolischen Lernumgebung*“ beobachtet und daraus in der Auswertung entlang von Schlüsselkategorien eine Netzstruktur zum Zeiterleben und zur biografischen Zeit aus Perspektive der einzelnen Kinder entwickelt (vgl. ebd., S. 100f.). So entwirft Seitz (2005b, S. 174-178) im Anschluss an die Erfahrungen bei der Umsetzung der beiden Teilstudien Leitlinien zur didaktischen Umsetzung des Lernfeldes Zeit im Rahmen eines inklusiven Sachunterrichts. Inhaltlich erscheinen die Berücksichtigung biografischer und identitätsbezogener Aspekte verbunden mit Fragen von Leben und Tod sowie des individuellen Zeiterlebens der Kinder relevant. Ästhetische und körperbasierte wie auch kooperativ-kommunikative Handlungsmuster sind erforderlich, um vielfältige Erlebens- und Deutungsvarianten zulassen zu können, was eine flexible Nutzung von Lernräumen sowie die Möglichkeit individueller Lern- und Entwicklungszeiten voraussetzt.

Die auf der Ebene unterrichtlicher Handlungsmuster bedeutsam für einen inklusiven Sachunterricht erscheinenden ästhetischen Zugangsweisen stehen in der Forschungsarbeit von Schomaker (2007a) in besonderer Weise im Fokus des Erkenntnisinteresses. Ähnlich wie Seitz (2005b) arbeitet auch Schomaker (2007a) mit dem Ansatz der Didaktischen Rekonstruktion, indem sie zum Thema „*Lebensweisen von Schnecken*“ die allgemeinen Dimensionen ästhetischen Erlebens und die ästhetisch geprägten Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler analytisch zusammenbringt, um daraus eine geeignete didaktische Strukturierung bezüglich ästhetischer Zugangsweisen im Gegenstandsbezug zu entwickeln (vgl. ebd., S. 21). Zur Beantwortung der Forschungsfrage wurden „*ästhetisch-situierte Lernräume*“ (ebd., S. 50) geschaffen, indem zu den einzelnen ästhetischen Dimensionen Hören, Sehen, Fortbewegung und Körperbau der Schnecke ein vielschichtiges Lernangebot mit Fokus auf ästhetische Sensibilität bereitgestellt wurde (vgl. ebd., S. 55-65). Die Stichprobe der Untersuchung bestand aus dreizehn Kindern aufteilt in drei heterogenen Gruppen, wobei fünf Kinder eine Lernbeeinträchtigung, zwei eine geistige Beeinträchtigung und sechs eine durchschnittliche Begabung aufwiesen (vgl. ebd., 49). Die einzelnen Erhebungssequenzen, d. h. die Nutzung der „*ästhetisierten Lernräume*“ durch die Kindergruppen, wurden videografisch dokumentiert. Aus dem Material wurden Schlüsselkategorien

generiert, um damit die Vorstellungsbilder der einzelnen Kinder in Form von „*Lebensweltlichen Symbolnetzen*“ (ebd., S. 82) zu dokumentieren. Aus den verschiedenen Symbolnetzen der einzelnen Kinder wurden gemeinsam geteilte Schlüsselkategorien bezogen auf die ästhetischen Zugangsweisen herausgearbeitet und zu didaktische Leitlinien verdichtet (vgl. ebd., S. 168). In der Nutzung ästhetischer Zugangsweisen wird somit eine voraussetzungslose und gleichzeitig durch die inhärente Vielperspektivität hochgradig individuelle Form der Sacherschließung bestimmt. Beispielhaft beschreibt Schomaker (2008b) an anderer Stelle die konkrete Umsetzung eines Sachunterrichts entlang dieser Kriterien, bei dem an einer Schule für Lernhilfe eine Unterrichtseinheit unter dem Titel „*Herzlich Willkommen im Schneckenzirkus*“ durchgeführt wurde.

„Über verschiedene ästhetisch-orientierte Zugangsweisen sollte ihnen [den Schülerinnen und Schülern, Anm. R. S.] ein unbefangener Umgang mit den Tieren ermöglicht und sie auf die Besonderheiten der Tiere aufmerksam gemacht werden.“ (ebd., S. 213)

Entsprechend werden positive Erfahrungen aus der unterrichtlichen Umsetzung berichtet (vgl. ebd., S. 218).

Somit skizzieren die beiden Arbeiten von Schomaker (2007a) und Seitz (2005b) Konturen eines inklusiven Sachunterrichts, der durch eine anregungsreiche Lernumgebung deutungsöffnend, individuell vielfältige und subjektiv relevante Lernerfahrungen für alle Kinder ermöglicht. Gleichzeitig wirft dies die Frage auf, ob sich die daraus entwickelten didaktischen Leitlinien entlang der damit formulierten hohen Ansprüche tatsächlich für die alltägliche Arbeit in inklusiven Lerngruppen einfach übertragen lassen (vgl. kritisch hierzu Kahler, 2016b, S. 236f.). Und auch wenn ein inklusiver Sachunterricht als Unterricht für alle Kinder nicht entlang einzelner Differenzkategorien verortet werden sollte, so erfolgt doch bei beiden Forschungsarbeit implizit eine Unterscheidung der Kinder im Hinblick auf deren kognitive Leistungsfähigkeit, wohingegen Aspekte der emotionalen und sozialen Entwicklung, die jedoch gleichsam wesentlich für die geforderte Kooperation und Kommunikation erscheinen, nicht spezifisch thematisiert werden.

Es ist zu fragen, inwiefern ein sehr offen angelegtes Konzept wie die „sitierte Lernumgebung“ (Seitz, 2005b) bzw. der „ästhetisierte LernRaum“ (Schomaker, 2007a) in dieser Weise auch für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung geeignet erscheint. Hier ist also der Aspekt der Öffnung von Unterricht zu bedenken.

Ebenso wird noch zu thematisieren sein, inwieweit kooperative und kommunikative Prozesse in einem solchen Sachunterricht selbstverstärkend sind, oder ob es nicht erforderlich wäre gerade Prozesse gestörter Interaktions- und Kommunikationsmuster im Unterricht, wie sie etwa in einzelne Ansätze aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Betonung finden (vgl. Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2006), in der Bestimmung eines inklusiven Sachunterrichts systematisch mit zu bedenken. Beide Aspekte werden insbesondere in der zweiten Erhebungsphase dezidiert in den Blick genommen.

In einer größer angelegten quasi-experimentellen Studie (vgl. Blumberg & Fromme, 2016; Blumberg, Hellmich & Fromme, 2015; Blumberg & Mester, 2017a) werden Bedingungen multikriterialer Zielerreichung in einem inklusiven, naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht untersucht. Zum Thema „*erneuerbare Energie*“ wird eine moderat-konstruktivistische

Lernumgebung entwickelt und bereitgestellt, in der sich handlungsorientiertes und kooperatives Lernen mehrperspektivisch jedoch unter Einbeziehung notwendiger Strukturierungs- und Unterstützungsmaßnahmen möglichst optimal vollziehen kann (vgl. Blumberg et al., 2015, S. 236). In der Pilotierung des Forschungsprojektes sind zunächst zwei vierte, inklusiv arbeitende Klassen (n = 41) beteiligt, wobei der Fokus auf den Differenzlinien Leistung und sonderpädagogischer Förderbedarf liegt. Die Erfassung der multikriterialen Zieldimensionen erfolgt in einem Prä-Post-Design mit verschiedenen teils selbst entwickelten Testinstrumenten zu Gegenstandsverständnis, Interesse, Motivation sowie Aspekten von Autonomie-, Kompetenz- und Partizipationserleben. Parallel hierzu werden die Unterrichtsstunden systematisch beobachtet und dokumentiert. (vgl. Blumberg & Fromme, 2016, S. 2751f.). Erste Befunde aus der Hauptstudie mit insgesamt fünf inklusiv zusammengesetzten Klassen, mit jeweils vier bis fünf Kindern im Förderschwerpunkt Lernen, zeigen als Ergebnis einer multivarianten Varianzanalyse einen signifikanten Unterschied im Posttest zwischen Experimental- und Vergleichsgruppe, sodass die Autorinnen der Studie zu der Einschätzung kommen, dass

„eine zusätzliche Lernunterstützung durch kooperative Lernarrangements mit einem differenzierten und visualisierten Angebot der Arbeitsmaterialien für das Erreichen motivationaler und selbstbezogener Zielsetzungen in inklusiv zusammengesetzten Lerngruppen mit einem vorwiegenden Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen als überlegen“ (Blumberg & Mester, 2017a, S. 149)

gelten kann.

Eine ebenfalls aktuellere Untersuchung zur Gestaltung eines inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterrichts, der sich an den Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler orientiert und einen Rahmen für gemeinsames Lernens bieten will, liegt von Rott und Marohn (2017, 2018) im Projekt „*choice²explore*“ vor. Im Rahmen handlungsorientierter Kleingruppenarbeit werden Vorstellungen zu naturwissenschaftlichen Phänomenen mittels Experimente ausdifferenziert, wozu spezifisch konzipierte Materialien unter Nutzung Leichter Sprache, Symbolik, Strukturierung und Scaffolding bereitgestellt werden (vgl. Rott & Marohn, 2018, S. 224). Auf Basis einer Auswertung der videografierten Lernsituationen sowie der durchgeführten Prä- Post- und Follow-up-Interviews mit den Kindern werden die Vorstellungsentwicklung sowie Charakteristika der gemeinsamen Lernsituationen analysiert. Hierbei kommen die Autorinnen der Studie zu dem Ergebnis, „*dass die Schüler/innen auch langfristig anschlussfähige Vorstellungen entwickelt haben*“ (ebd., S. 226) und zwar unabhängig von den erhobenen „*Diversitätsmerkmalen sonderpädagogischer Förderbedarf, Motivations- und Aufmerksamkeitsprobleme und sprachliche Schwierigkeiten*“ (ebd.). Kollaborierende Kooperationshandlungen im Sinne der beobachteten gemeinsamen Lernsituationen konnten am häufigsten bei naturwissenschaftlichen Tätigkeiten, wie dem Erklären, Beobachten oder der Versuchsdurchführung erfasst werden (vgl. ebd., S. 227). In der Interpretation ihrer Befunde heben Rott und Marohn (2018, S. 229f.) die Relevanz strukturierter und weitgehend barrierefreier Materialien hervor, um ohne Differenzierungsmaßnahmen fachliches Lernen in gemeinsamen Lernsituationen für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen.

Die Untersuchungen von Rott und Marohn (2018) sowie Blumberg und Mester (2017b) lassen die Bedeutung einer Lernunterstützung durch strukturierte und für alle Schülerinnen und Schüler zugängliche Lernmaterialien, die in ein handlungsorientiertes und kooperatives Lernsetting eingebettet sind, im Kontext naturwissenschaftlich-technischen Sachunterrichts in inklusiven Lerngruppe erkennen. Insbesondere die Befunde von Rott

und Marohn (2018) sind dahingehend relevant, da hierbei spezifisch positive Effekte der Konzeption für Kinder mit Motivations- und Aufmerksamkeitsproblemen belegt werden konnten, womit jenseits der globalen Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf Spezifika sozial-emotionaler Entwicklungsbedarfe Berücksichtigung finden. Für die eigene Untersuchung muss es von Interesse sein, inwiefern es den befragten Lehrkräften nach eigener Einschätzung ebenfalls gelingt solche gemeinsamen Lernsituationen zu initiieren bzw. welche Bedeutung sie eingesetzten Lernmaterialien bzw. Lernunterstützungen beimessen.

2.5.2.2 Forschung zu Einstellungen (angehender) Lehrkräfte zu inklusivem Sachunterricht

Zu Sichtweisen und Einstellungen angehender Sachunterrichtslehrkräfte liegen aktuell zwei Studien vor, die versuchen das Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion näher zu bestimmen. Schomaker et al. (2014) beschreiben Ergebnisse einer eigenen Untersuchung, bei der vier Lehramtsanwärterinnen bzw. -anwärter in episodischen Interviews dazu befragt wurden, wie sie die Ansprüche der Inklusion an den Sachunterricht und seine Didaktik wahrnehmen, was sie mit dem Phänomen eines inklusiven Sachunterrichts verbinden und ob und wie sie diesen in der Praxis erleben. In der Auswertung wurden „*phänomenographische Kategorien zur Wahrnehmung von Prinzipien und Zielen*“ (ebd., S. 215) und „*zum Erleben von Differenzierungen*“ (ebd., S. 216) gebildet. „*Bei allen Interviews zeigte sich deutlich, dass Sachunterricht grundlegend als inklusiv erlebt wird.*“ (ebd., S. 215). Dies wird entlang der vier Prinzipien der Handlungs-, Lebenswelt- und Schülerorientierung sowie der Mehrperspektivität verortet, worin der Sachunterricht sowohl Raum und Zeit zur Überwindung kommunikativer Barrieren wie auch zur Problembewältigung und Interessenentwicklung bietet (vgl. ebd.). Weitere zentrale Kategorien betreffen die Differenzierung im inklusiven Sachunterricht. Differenzierung wird in ihrer Funktion gesehen Notenzwänge und eine Gebundenheit an die Beherrschung der Kulturtechniken zu überwinden, wobei die Schülerbefragung als diagnostisches Mittel gesehen wird, um Ansatzpunkte für einen Unterricht, der an den individuellen Lern- und Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler anschließt, zu ermitteln (vgl. ebd., S. 216f.). Zusammenfassend gehen Schomaker et al. (2014, S. 217) davon aus, dass die befragten Lehramtsanwärterinnen und -anwärter insbesondere methodische Aspekte der Unterrichtsgestaltung, wie Formen der Differenzierung und Schülerkooperation sowie die Nutzbarkeit von Arbeitsmaterialien in den Blick nehmen, wohingegen spezifisch fachdidaktische Orientierungen zu wenig Berücksichtigung fänden.

Simon (2015e, 2015f.) erfasst in einer Pilotstudie inklusionsbezogene Beliefs, subjektive Theorien und deklaratives Wissen von angehenden Sachunterrichtslehrkräften des Landes Sachsen mittels eines teilstandardisierten Fragebogens. Die Stichprobe (n=98) in der Pilotierung besteht je zur Hälfte aus Förder- und Grundschullehramtsstudierenden, sodass ein Teil der Auswertung auf die Ermittlung signifikanter Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen abhebt (vgl. Simon, 2015f, S. 93f.). Bisher publizierte Ergebnisse beziehen sich auf die Frage welche Heterogenitätsdimensionen als besonders relevant für die Planung und Durchführung inklusiven Sachunterrichts eingeschätzt werden. Hier zeigt sich, dass die Dimension Behinderung die gebildete Rangreihe mit einem hohen Maß an Zustimmung deutlich anführt (vgl. Simon, 2015e, S. 263f.), wohingegen die Dimensionen Interessen, Erfahrungen und Motivation der Kinder eher als nicht relevant für die Unterrichtsplanung eingeschätzt werden (vgl. Simon, 2015f, S. 94). Ferner werden im Rahmen der Auswertung aus den einzelnen Items der Skala Heterogenität vier Faktoren gebil-

det: „Behinderung im bio-medizinischen Sinne“, „Migrations- und sozioökonomische Hintergründe“, „Alters- und Geschlechtsunterschiede“ und „psychische Dispositionen“. Die beiden ersten Faktoren erhalten den höchsten Grad der Zustimmung im Sinne, dass diese bedeutsamen Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung nehmen (vgl. Simon, 2015e, S. 265). Bezogen auf den Faktor „Behinderung im bio-medizinischen Sinne“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Lehramtsgruppen, sodass Simon (2015f, S. 96), diese Ergebnisse als Hinweise auf ein eher sonderpädagogisches Inklusionsverständnis interpretiert. Unterschiede zwischen den Lehramtsgruppen zeigen sich hingegen in Einstellungen zur Inklusion in der Grundschule generell, sodass etwa 90 % der Förderschullehramtsstudierenden der Aussage zustimmen, dass die Grundschule eine Schule für alle Kinder, also auch für solche mit sonderpädagogischem Förderbedarf sein sollte, wohingegen nur 41 % der Grundschullehramtsstudierenden dies bejahten. Dennoch halten Lehramtsstudierende beider Professionen Förderschulen mehrheitlich (67 %) für unverzichtbar, was als Ergebnis der qualitativen Auswertung der offenen Frageitems in Teilen mit dem „Ressourcenargument“, dem „Expertise-Argument“ bzw. dem „Integrations- bzw. Inklusionsfähigkeits-Argument“ begründet wird (ebd., S. 96). Aus den Ergebnissen seiner Studie leitet Simon (2015e, S. 266; 2015f, S. 97) einerseits die Erkenntnis ab, dass Inklusion in der Wahrnehmung von Studierenden weitgehend auf sonderpädagogische Fragestellungen verengt wird, andererseits zeige dies aber auch die Notwendigkeit geeigneter Planungs- und Handlungsmodelle für inklusiven Sachunterrichts weiterzuentwickeln, die helfen die unterschiedlichen Heterogenitätsdimensionen stärker in der Unterrichtspraxis zu berücksichtigen.

Diese bisher wenigen empirischen Befunde zu einem inklusiven Sachunterricht zusammenfassend, lässt sich festhalten, dass mit Blick auf die Erkenntnisse von Seitz (2005b) und Schomaker (2007a) offen und handlungsorientiert konzipierte Lernumgebungen die subjektiv bedeutsame, ästhetische Erfahrungen ermöglichen sachunterrichtliche Zugänge für inklusives Lernen eröffnen können. Gleichwohl scheint fachliches Lernen im Sinne einer multikriterialen Zielerreichung auf gezielte Unterstützungsstrukturen innerhalb eines moderat-konstruktivistischen Lernarrangement angewiesen zu sein (vgl. Blumberg & Mester, 2017a; Rott & Marohn, 2018). So ist zu fragen, inwiefern Formen der Öffnung, des ästhetischen Lernens aber auch strukturierter und differenzierter Unterstützungsmaßnahmen aus Sicht von Lehrkräften Relevanz in ihrer Praxis besitzen. Gleichzeitig deuten die ersten Untersuchungen zu Rahmenbedingungen für inklusiven Sachunterricht hinsichtlich curricularer Vorgaben (vgl. Blaseio, 2011) oder vorhandener Materialien (vgl. Kaiser & Albers, 2011) auf ungünstige bzw. in Teilen widersprüchliche Voraussetzung hin, sodass von Interesse sein muss, wie Lehrkräfte dies in ihrer Praxis erleben und wie sie damit konkret umgehen. Dabei gibt es Hinweise, dass ein inklusives Potential des Sachunterrichts sehr wohl wahrgenommen wird, wenn auch in einem eher verkürzten Inklusionsverständnis beschränkt auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (vgl. Simon, 2015e, 2015f.). Ebenso scheint eher die methodische Ebene bei der Umsetzung eines inklusiven Sachunterrichts fokussiert zu werden, wohingegen inhaltliche Frage weniger Berücksichtigung finden (vgl. Kahlert, 2016b; Schomaker et al., 2014), sodass auch diese Aspekte als Vergleichsfolie für die eigene Untersuchung Beachtung finden müssen.

In einem nächsten Schritt sollen bereits vorhanden erste Bestimmungsversuche eines inklusiven Sachunterrichts hinsichtlich ihrer präskriptiven Setzung betrachtet werden, da diese Orientie-

rungspunkte für die Anlage und Auswertung des eigenen Vorhabens bieten, wenn auch zum jetzigen Zeitpunkt nicht von einer in sich geschlossenen Konzeption eines inklusiven Sachunterrichts bzw. einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik als Gesamtheit auszugehen ist (Giest, 2015, S. 216; Pech et al., 2017, S. 124).

2.5.3 Gestaltungsprinzipien inklusiven Sachunterrichts

Kaiser (2000b) geht in ihren ersten Überlegungen zu einem „*Sachunterricht der Vielfalt*“ zunächst davon aus, dass ein integrativer bzw. inklusiver Sachunterricht die Kriterien der Kindorientierung, Erfahrungsorientierung und Kommunikation berücksichtigen muss, wobei gesellschaftliche Bedingungen und deren Veränderung zu beachten seien (ebd., S. 96). Seitens der Inhalte sollten solche Themen ausgewählt werden, die Kommunikationsanlässe bieten und verschiedenste Zugangsweisen durch die Kinder ermöglichen (ebd., S. 99). An anderer Stelle plädieren Kaiser und Seitz (2007, S. 692) für einen subjektorientierten Sachunterricht, in dem vorhandene Kompetenzen und Lernpotentiale der Kinder zum Ausgangspunkt des Unterrichts werden und eine Anerkennung ihrer sozialen Lebenswirklichkeit vollzogen wird. Auf der Ebene der Methoden bestimmt sich dieser kommunikative (vgl. Kaiser, 2000b; auch Seitz, 2013) bzw. subjektorientierte (vgl. Kaiser & Seitz, 2007) Sachunterricht durch Arbeits- und Sozialformen, welche den Austausch der Schülerinnen und Schüler anregen, etwa Formen der Gruppenarbeit und Gespräche im Sitzkreis. Erweitert werden soll dies durch Methoden des entdeckenden und handelnden Lernens, bei denen nicht festgelegte Arbeitsblätter oder Lehrbücher zum Einsatz kommen, sondern Lernaufgaben und -materialien, die Raum für verschiedenste Zugangsarten und Deutungsmuster der Kinder lassen (vgl. Kaiser, 2000b, S. 99).

Schomaker (2007b, 2008a, 2008c) hebt insbesondere die Bedeutung ästhetischer Lernwege für einen zukünftigen Sachunterricht mit allen Kindern hervor. Ausgehend von der übergeordneten Zielsetzung alle Kinder zu einer möglichst selbstständigen Erschließung der eigenen Lebenswelt zu führen, werden ästhetische Zugänge als Unterrichtsprinzip angesehen, welches den Kindern über eine von objektiven und sozialen Zwängen befreite Erfahrung und Wahrnehmung ihrer Umwelt neue Lernwege eröffnen will. Dies kann neben der Wahrnehmung auch im Spiel, durch Gespräche oder Gestaltungsaufgaben geschehen (vgl. Schomaker, 2007b, S. 39). Dabei geht es ihr nicht so sehr um „*ästhetische Produktionen*“ von Kindern, die hier traditionell im Blickfeld der Forschung sind, sondern spezifisch um die „*ästhetischen Erfahrungen*“ (Schomaker, 2006, S. 254). Die tätige Auseinandersetzung mit den erfahrenen Phänomenen setzt die kreativen Potentiale der verschiedenen Weltzugänge frei und fordert die Lernenden zum kreativen, erfinderischen Umgang mit den Gegenständen auf (vgl. Schomaker, 2007b, S. 40). Die Art und Weise des jeweils individuellen Zugangs entspricht den aktuellen Lernbedürfnissen und -möglichkeiten der Kinder, sodass eine künstliche Differenzierung durch die Lehrkraft vermieden wird. Durch konkrete Erfahrungen und anschließenden Verarbeitung des Erlebens in gemeinsamen Gesprächen oder im kreativen Gestalten, ergänzt durch Methoden des Beobachtens, Experimentierens und der Dokumentation, sollen immer tiefere Bedeutungszusammenhänge erschlossen werden (vgl. Schomaker, 2008b, S. 218). Dabei können ästhetische Zugangsweisen bewusst als Brückenschlag zu Ansätzen ästhetischer Erziehung in der Heil- und Sonderpädagogik gesehen werden, wie dies exemplarisch etwa im Entwurf von Bröcher (1997b) aus der Didaktik des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung in der Arbeit mit alltagsästhetischen Produkten geschieht (vgl. Schomaker, 2008a, S. 112-130). Ästhetische Erfahrungen bekommen im Übergangsbereich von Pädagogik und Therapie auch eine „*schützende, stabilisierende und bewältigende Funktion*“ (ebd., S. 130). Auf der Gegenstandsebene hingegen

fördern ästhetische Zugangsweisen eine besondere Aufmerksamkeitshaltung, um dadurch neue Erfahrungen und Erlebensweisen bezogen auf jene Gegenstände zu ermöglichen und unterrichtlich zu reflektieren (Schomaker, 2006, S. 261). So beschreibt Schomaker (2008a, S. 180) eine Unterrichtsstruktur, die sich durchgängig an der ästhetischen Dimension orientiert. In Anknüpfung an ihre eigene Forschungsarbeit findet sich bei Seitz (2003a, 2005b, 2008c) ein erster Versuch zur Bestimmung einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. Die individuell verschiedenen Lernausgangslagen der Kinder werden nicht als Erschwernis gesehen, sondern als Bereicherung, da durch diese vielfältige, teilweise unerwartete Zugangsweisen zu einem Lerngegenstand zu Tage treten können. Ausgehend von einer allen Kindern gemeinsamen Grunderfahrung mit dem Lerngegenstand soll eine entsprechend anregende Lernumgebung durch offene Angebote den Kindern die Möglichkeit bieten, sich auf für sie bedeutsame Weise mit dieser auseinanderzusetzen (Seitz, 2008c, S. 176). Das Lernen von Kind-zu-Kind in kooperativen Prozessen wird zwar als wichtig angesehen, jedoch nicht verabsolutiert. Inklusiver Sachunterricht erfolgt in der Konvergenz von Verschiedenheit (im Zugang) und Gemeinsamkeit (in grundlegendsten Erfahrungen). Diese Dynamik stellt nach Seitz (2005a, 2005b) einen wesentlichen Unterschied zur entwicklungslogischen Didaktik nach Feuser (1998) dar. Die entwicklungslogische Didaktik, als wesentlicher Entwurf einer integrativen bzw. inklusiven Didaktik (vgl. auch Feuser, 2009), geht einerseits von einem stark an der Piaget'schen Theorie orientierten Stufenfolge kindlicher Entwicklung aus, der durch ein entsprechendes Lernangebot entsprochen werden soll. Andererseits soll Lernen orientiert an der Tätigkeitstheorie der kulturhistorischen Schule (vgl. Wygotski, 1974) in inklusiven Settings stets in Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander am Gemeinsamen Gegenstand erfolgen. Seitz (2005b, S. 167) kritisiert, dass es in der Praxis gerade mit Blick auf die Vielfalt des Sachunterrichts fast unmöglich sei das individuelle Entwicklungsniveau eines jeden Kindes in Bezug auf die verschiedenen Inhaltsfelder zu bestimmen. Auch sei fraglich, ob Lernen immer an einem gemeinsamen Gegenstand und immer in Kooperation erfolgen muss (ebd., S. 168). Als Fortentwicklung wird der Gemeinsame Gegenstand für einen inklusiven Sachunterricht als die fundamentale, gemeinsame Erfahrung aller Kinder mit einem Lerngegenstand verstanden. Dieser wird durch die Bereitstellung einer entsprechenden Lernumgebung durch die Schülerinnen und Schüler mittels unterschiedlichster Zugangsweisen und auf verschiedensten Niveaus erschlossen und als „Kern der Sache“ (vgl. Seitz, 2006) hervorgebracht werden. Die Kinder wählen genau die Zugangsweise, welche ihren Lernbedürfnissen und Kompetenzen aktuell am meisten entspricht (vgl. Seitz, 2008c, S. 177f.). Damit wird in der Formulierung didaktischer Leitlinien durch Seitz (2005b, S. 173-179; 2006) die Grundkontur eines inklusiven Sachunterrichts angelegt, der sich hier durch Mehrperspektivität und individuelle Bedeutsamkeit auf Seiten der Inhalt sowie flexible räumlich-zeitliche Strukturen unter Nutzung kooperativer, kommunikativer und ästhetischer Zugangsweisen auszeichnet. Diese Leitlinien werden von Seitz (2008b) an anderer Stelle allgemeiner formuliert, sodass sich fünf Orientierungspunkte für inklusiven Sachunterricht ergeben:

1. „Die Potentiale der Kinder in den Blick nehmen“
2. „Auf Spuren von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit achten“
3. „Alle Kinder mit Kindern und von Kindern lernen lassen“
4. „Mit den Kindern zum ‚Kern der Sache‘ kommen“
5. „Beobachten, Reflektieren und Handeln verknüpfen“ (ebd., S. 227-232)

Dies vollzieht sich im grundsätzlichen Spannungsbogen der Vielfalt von Inhalten, Zugangsweisen und Kindern einerseits und der Gemeinsamkeit geteilter Lernerfahrungen und Deutungsmuster andererseits (vgl. Seitz, 2008c, S. 175-178).

Diese Prämissen werden im weiteren Diskurs von verschiedenen Autorinnen und Autoren (vgl. z. B. Schomaker, 2013b) immer wieder aufgegriffen und weiter ausdifferenziert. So formulieren Schomaker und Seitz (2011, S. 161-165) die drei Bezugspunkte Vielperspektivität, Diagnostik sowie Kommunikation und Dialog als konstituierende Momente eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. ebd., S. 161-165), indem sie „*die Aufgaben gegenwärtigen Sachunterrichts im Kontext einer grundlegenden Bildung aller Kinder*“ (S. 159) verorten. Vielperspektivität soll Raum für heterogene Voraussetzungen der Kinder sowie deren unterschiedlichen Deutungsmuster zu Sachverhalten schaffen (vgl. ebd., S. 162). Dies korrespondiert mit der Idee einer ko-konstruktiven Wirklichkeitserschließung im kommunikativen Austausch der Kinder untereinander, wozu offen strukturierte Lernaufträge (vgl. Franz & Lange, 2014; Schomaker, 2013a) besonders geeignet erscheinen (vgl. Schomaker & Seitz, 2011, S. 165). Mit dem Prinzip gemeinsamer Ko-Konstruktion um den „*Kern der Sache*“ (vgl. auch Seitz, 2008a, 2008b) hervorbringen, gehört auch Diagnostik, verstanden als dialogische und unterrichtsimmanente Diagnostik, als integraler Bestandteil zur Planung und Durchführung eines inklusiven Sachunterrichts dazu, indem nach Ressourcen und möglichen mehrdimensionalen (Sprache, Handeln) und mehrperspektivischen (affektiv, kognitiv) Zugangsweisen sowie Möglichkeiten für kommunikativen Austausch und einer produktiven Fragehaltung der Kinder gesucht wird (vgl. Schomaker & Seitz, 2011, S. 163ff.). Diese konstituierenden Momente werden von Schomaker (2013b, S. 53ff.) mit Blick auf fachdidaktische Zieldimensionen eines inklusiven Sachunterrichts um zwei Grundgedanken ergänzt. Hierzu zählt eine „*Orientierung an schrittweiser Entwicklung domänenspezifischer Basiskonzepte*“ (S. 53), die Anhaltspunkte für die Gestaltung eines individuellen Lernens in der Zone der nächsten Entwicklung liefern können, aber auch die „*Grundlegung eines Wissenschaftsverständnisses*“ (S. 54), worunter die Reflektion über das Zustandekommen von Wissen verstanden wird. Letzteres fällt zusammen mit der „*Entwicklung einer forschenden Haltung*“ (Pech & Schomaker, 2013, S. 355), in der durch das Hinterfragen von Phänomen und Sachverhalten die zentrale Aufgabe auch eines inklusiven Sachunterrichts in der Erschließung von Umwelt und der Erweiterung kindlicher Erfahrungen zu bestimmen ist (vgl. ebd., S. 354).

In der Fragen des gelingenden Umgangs mit Heterogenität in einem inklusiven Sachunterricht tritt demnach „*Vielperspektivität als zentrale Kategorie der Sachunterrichtsdidaktik*“ (Kucharz, 2015, S. 222) hervor, die sich nicht allein als Vielfalt fachlicher Bezüge sondern spezifisch als Varianz kindlicher Zugangsweisen darstellt. Inklusiver Sachunterricht muss Formen individualisierten, kooperativen und gemeinsamen Lernens beinhalten, was in der Planung des Unterrichts eine differenzierte Analyse kindlicher Lernstände und Lernpotentiale, eine Handlungsstrukturanalyse im Zusammenspiel von Kind und Inhalt sowie eine Sachstrukturanalyse zu spezifischen Lernchancen erforderlich mache (vgl. ebd., S. 229). Kompetenzorientierung bedeutet, die Kritik von Blaseio (2011) aufgreifend, dann nicht die zentrale Bezugnahme auf Regelstandards, sondern die individuellen Bildungspotentiale der Kinder maximal auszuschöpfen, indem Anhaltspunkte für ein Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung gegeben sind (Kucharz, 2015, S. 231).

Der Frage von Kompetenzorientierung folgend verortet Gaedtko-Eckardt (2011, S. 114f.) die Aufgabe eines Sachunterrichts für alle Kinder in der Förderung grundlegender Kompetenzen, wozu sie Kommunikationsfähigkeit, Gestaltungskompetenz und Kreativität zählt. Neben der theoretischen Aufschlüsselung, was unter der jeweiligen Kompetenz genauer zu verstehen ist, werden mögliche Wege der unterrichtlichen Umsetzung beschrieben. Die Förderung der Kommunikationsfähigkeit kann so über eine Orientierung an Kinderfragen oder einem Philosophie-

ren mit Kindern im Rahmen des Sachunterrichts realisiert werden (vgl. ebd., S. 124-133). Die Förderung der Gestaltungskompetenz, worunter Gaedtker-Eckardt (2011, S. 136) „*Planung und Zusammenarbeit, de[n] Wunsch, Verbesserungen zu erreichen*“ versteht, bringt sie in Zusammenhang mit Formen der Projektarbeit, des Kooperativen Lernens und des Peerteaching (vgl. ebd., S. 137-157). Kreativität, als Ausdrucksmöglichkeit und Problemlösefähigkeit der Kinder, kann durch Sammeln und Ordnen wie auch Entdeckendes Lernen angeregt werden (vgl. ebd., S. 169-179). Und schließlich wird der Nutzung außerschulischer Lernorte unter einer Perspektive ästhetischer Forschung (vgl. Gaedtker-Eckardt, 2010) besondere Relevanz für einen inklusiven Sachunterricht zugeschrieben, sodass in den „*Begegnungen mit der Lebenswirklichkeit*“ (Gaedtker-Eckardt, 2011, S. 82) ein zentrales Moment ihrer Sachunterrichtskonzeption für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf angesiedelt wird, dem über biografische und ästhetische Zugangsweisen, auch als „*Teilhabe an Kunst*“ (ebd., S. 102) entsprochen werden soll. Gleichwohl bleibt der sachunterrichtliche Kern in diesem Ansatz eher fragmentarisch. So werden einzelne Prinzipien der Sachunterrichtsdidaktik, wie Sachorientierung, Handlungsorientierung, Ästhetisches Lernen, Lebensweltbezug und Schülerorientierung zusammengetragen und beispielhaft in ihrer Bedeutung für Kinder mit Förderbedarf anhand von konkreten Beispielen ausdifferenziert, ohne jedoch ein schlüssiges Gesamtkonzept zu entwickeln, das dem formulierten Anspruch eines „*Sachunterrichts für alle Kinder*“ (ebd., S. 44) völlig gerecht würde (vgl. auch Schaffert, 2011). Insbesondere bei den Prinzipien Lebensweltbezug und „*Schülerorientierung jenseits der Mittelschicht*“ (Gaedtker-Eckardt, 2011, S. 61) erfolgt ein Rückgriff auf Bezüge aus der Sonderpädagogik. So bleibt unklar, ob entlang des Fokus auf Förderung tatsächlich ein Konzept für inklusiven Sachunterricht formuliert, oder ob in der „*Schnittmenge zwischen Sachunterricht und Sonderpädagogik*“ (ebd., S. 7) eher das Potential des Sachunterrichts für Anliegen sonderpädagogischer Förderung herausgearbeitet werden soll, sodass das Fach einem Primat der Förderung untergeordnet würde.

Ebenfalls aus dem besonderen Bezug des Sachunterrichts zur Lebenswirklichkeit argumentiert Giest (2015, S. 220), indem projektartiges Lernen als Möglichkeit der Kooperation der Kinder untereinander, aber auch als konkrete Hilfen zur Bewältigung der Anforderungen des Alltags als Potential inklusiven Unterrichts bestimmt werden. Hierzu werden drei inhaltlich-methodische Beispiele angeführt, die unterschiedliche Teilaspekte eines inklusiven Sachunterrichts verdeutlichen sollen. Dem Förderaspekt soll durch Einsatz stark differenzierter Lesematerialien zum gleichen Inhalt entsprochen werden, um so einen gemeinsamen gegenstandsbezogenen Austausch zu ermöglichen. (vgl. ebd., S. 221ff.) Die bei allen Beispielen erkennbar notwendige Differenzierung soll durch eine detailliertere Analyse der erforderlichen Lernhandlungen gemäß Galperin herausgearbeitet werden, indem in der Unterscheidung nach „*drei grundlegende[n] Orientierungsgrundlagen bzw. Lerntypen*“ (ebd., S. 224) Ziele, Grundlagen und Begründungen für Handlungen bestimmt werden, die „*Etappen der Interiorisation*“ (ebd., S. 225) von gegenstandsbundenen materiellen Handlungen bis zu solchen der inneren Vorstellungen widerspiegeln. Inklusiver Sachunterricht muss somit der Lernlogik der Lernfähigkeit entsprechen, indem „*differenzierte Orientierungsgrundlagen [...] genutzt, differenzierte Stützen gegeben [...], die Interiorisation von differenzierten Etappen aus begonnen und differenzierte Aufgabenstellungen angeboten werden.*“ (ebd., S. 227) Der Fokus liegt auf den unterschiedlichen Zugangsweisen, die es in einem inklusiven Sachunterricht zu berücksichtigen gilt und insbesondere die methodische Ebene betrifft. So betonen Pech et al. (2017) die prinzipielle „*Gleichrangigkeit verschiedener Interaktions- und Repräsentationsformen sowie Abstraktionsniveaus für alle Lernenden*“ (S. 124) als wesentliches Element eines inklusiven Sachunterrichts.

Damit können in Zusammenfassung des bisherigen Diskurses (vgl. Kucharz, 2015; Pech & Rauterberg, 2016; Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2017; Schroeder & Miller, 2017) folgende zentrale Bestimmungsmerkmale eines inklusiven Sachunterrichts herausgearbeitet werden:

- Vielperspektivität in den Sachen (Was?)
- Kooperation und Kommunikation über die Sachen (Mit wem?)
- Pluralität der Zugangsweisen zu den Sachen (Wie?)
- Individualisierung von Lernwegen und Lernzielen entlang der Sachen (Wo lang?)

Diese sollen im Folgenden in Ergänzung zu den bereits allgemeineren Bestimmungsmerkmalen in ihrer Bedeutung für einen inklusiven Sachunterricht aufgeschlüsselt werden.

2.5.3.1 Vielperspektivität in den Sachen (Was?)

„*Vielperspektivität als zentrale Kategorie der Sachunterrichtsdidaktik*“ (Kucharz, 2015, S. 222) beschreibt, wie dies zuvor bereits aufgeführt wurde (vgl. auch Kap. 2.3.1), kein spezifisches Merkmal inklusiven Sachunterrichts, sondern erfährt durch diesen im Wesentlichen eine Akzentverschiebung, sodass an dieser Stelle der Fokus genauer auf diesen Wandel in der Bestimmung von Vielperspektivität gelegt werden soll. Vielperspektivität in der Wechselbeziehung von Kind und Sache kann als „*Vielseitigkeit*“ verstanden werden, indem in Entsprechung zu den heterogenen Lernvoraussetzungen der Kinder unterschiedliche, d. h. plurale Deutungsmuster zu Sachverhalten eröffnet werden (vgl. Schomaker & Seitz, 2011, S. 162). So wird Vielperspektivität nicht nur als Perspektivität unterschiedlicher Bezugsfächer bzw. fachlicher Zugänge auf eine Sache interpretiert, sondern die Frage nach der Perspektive der Kinder, als individuelle Konstruktionen zu Phänomen, rückt in den Mittelpunkt der Betrachtung (vgl. Seitz, 2008a, S. 192f.) Somit korrespondiert die Vielfalt der Perspektiven diesem Verständnis nach mit der Vielfalt der kindlichen Lernvoraussetzungen.

„*Didaktisch geht es darum, das breite Spektrum an Zugangsweisen und Deutungen der einzelnen Kinder als Bereicherung nutzen zu können.*“ (Schomaker & Seitz, 2011, S. 162) Damit wird Vielperspektivität zu einer notwendigen, wenn auch nicht hinreichenden Voraussetzung für inklusiven Sachunterricht, da hieraus allein keine eigenständige Begründung sachunterrichtlicher Bildungsinhalte gelingt (vgl. Pech & Schomaker, 2013, S. 354). Der mit der Lösung von fachlichen Perspektiven einhergehenden Problematik theoretisch unendlich vieler verschiedener kindlicher Perspektiven auf ein Phänomen – wobei dann aus didaktischer Sicht fraglich wäre, ob es sich überhaupt noch um eine gemeinsame Sache handelt (vgl. Pech & Rauterberg, 2016, S. 140) – wird von Seitz (2006, 2008a, 2008c) die bereits zuvor erwähnte Orientierung am „*Kern der Sache*“ entgegengestellt, indem ein Blickwechsel im Verhältnis von Gemeinsamkeit und Verschiedenheit vollzogen werden soll. Korrespondierend mit der Vielfalt der Perspektiven, die aus der Verschiedenheit der kindlichen Erfahrungswelten resultieren und die damit keine dichotomen Beschreibungsmuster, wie etwa ‚*behindert*‘-, ‚*nicht-behindert*‘-zulassen, ergeben sich einzigartige und individuelle Deutungsmuster, die grundlegenden Ähnlichkeiten unterworfen sind, jedoch nicht mit „*basalen Zugangsweisen*“ (vgl. Seitz, 2006, o. S.) zu verwechseln sind. Dies wird als selbstähnliche Fraktalstruktur²⁹ von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit im Lernen beschrieben, sodass bei aller Verschiedenheit der Deutungsmuster und Zugangsweisen

29 Hier kann auch auf Musenberg (2016) verwiesen werden, der sich vergleichend mit den unterschiedlichen Bildmetaphern im Kontext inklusionsdidaktischer Theoriebildung auseinandersetzt, indem er der Feuser'schen Baummetapher und dem Bild der Fraktale bei Seitz das Modell des Rhizoms gegenüberstellt und für letzteres plädiert, da dieses besser geeignet erscheint die Komplexität und Vielfalt der Gegenstände darzustellen.

bestimmte Grundmuster als „*Kern der Sache*“ erkennbar werden, die Grundlage für didaktische Entscheidungen sein können (vgl. ebd.), worin selbst abstrakte Inhalte auf z. B. leiblich-sinnliche Erfahrungen als „*gemeinsame Lernressource*“ (Seitz, 2008c, S. 177) zurückgeführt werden können. Gemeinsamkeit als Ausgangspunkt für vielperspektivische Betrachtung ist keine feststehende Eigenschaft des Lerngegenstandes selbst, sondern ein didaktischer Suchprozess, indem „*perspektivengebundene Konstruktionen*“ (Seitz, 2006, o. S.) helfen diesen zu strukturieren. So wird dieser Prozess der didaktischen Strukturierung in einem vielperspektivischen, inklusiven Sachunterricht im Bild beweglicher Spiralen beschrieben, bei dem die fachwissenschaftlichen bzw. fachdidaktischen Perspektiven als Ordnung gebendes Netz von den spiralförmigen Perspektiven der Kinder, da vom Elementaren ausgehend und sich ausdifferenzierend, durchdrungen werden. „*Ähnlich zweier transparenter Folien werden also Kinder- und Fachperspektiven gedanklich ‚übereinander‘ gelegt*“. (Seitz, 2006, o. S.) In den Berührungspunkten von Fach- und Kinderperspektive wird die Sache zur Sache des Kindes und subjektiv sinnvoll (vgl. Seitz, 2013, S. 207). Somit wird keine völlige Beliebigkeit der Sachauseinandersetzung postuliert, sondern es ist Aufgabe der Lehrkraft durch entsprechende Begleitung und Impulssetzung „*Divergenzen zwischen fachlichem und kindlichem Wissen, Denken und Fühlen*“ (Seitz, 2008b, S. 231) didaktisch produktiv nutzbar zu machen.

Damit ist Vielperspektivität im inklusiven Sachunterricht an die Berücksichtigung kindlicher Fragen und Perspektiven bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts gebunden, was in konsequenter Umsetzung die „*didaktische Partizipation*“ (Simon, 2017, S. 181) der Lernenden bedeutet. Möglichkeiten hierzu bietet sowohl ein kommunikativer (vgl. Kaiser, 2013a; Seitz, 2013) wie auch ein an den Fragen der Schülerinnen und Schüler orientierter Sachunterricht (Miller & Brinkmann, 2011, 2013a, 2013b). Insbesondere im letzteren Ansatz wird ein Brückenschlag zwischen kindlichen Interessen und fachlichen Bezügen leichter didaktisch bearbeitbar, als dies etwa in der sehr viel deutungsoffeneren Konzeption bei Seitz (2005b) angelegt ist. So weist Kahlert (2016b) einem pragmatischen Unbehagen folgend auf die Gefahr hin, bei einer weitgehenden Fokussierung vor allem auf individualisierte Lernwege und Aneignungsformen den fachlichen Bildungsauftrag aus dem Blick zu verlieren. Neben der Berücksichtigung unterschiedlicher Zugänge und Lernwege, als ein Teil vielperspektivischen Sachunterrichts, darf der potentielle Bildungsgehalt der Inhalte abgeleitet aus deren inhärenter Sachlogik nicht vernachlässigt werden. Vielmehr sollten diese sachanalytisch auf spezifische Entwicklungsmöglichkeiten für Kinder mit unterschiedlichen Förderbedarfen hin befragt und die Anschlussfähigkeit der Themen und Inhalte als Grundlage fachlichen Lernens ausgelotet werden, um allen Schülerinnen und Schülern bestmögliche Lernchancen zu eröffnen (vgl. ebd., S. 239).

„Der Blick auf die Aneignungsweisen und Lernwege der Kinder ist notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzung für bildungswirksames Lernen. Ohne Kompass der Inhalte wird Unterrichten zum pädagogischen Blindflug: Es bewegt sich viel, man weiß nur nicht, wohin.“ (ebd., S. 240)

Um die Problematik einer „*Ausgewogenheit zwischen fachlichen und kindorientierten Zugängen*“ (ebd.) in einem inklusiven, vielperspektivischen Sachunterricht zu überwinden, wird an dieser Stelle auf das Planungsmodell der inklusionsdidaktischen Netze (Kahlert, 2016a; Kahlert & Heimlich, 2012) rekurriert. Hierin können über die drei Reflexionsebenen lebensweltlicher und fachbezogener Potentiale, personal bedeutsamer Entwicklungsbereiche und lerngruppenbezogener Entscheidungen, sachlich ergebnisbringend und für die Schülerinnen und Schüler bildungswirksame Unterrichtsinhalte herausgearbeitet werden. „*Sie sollen dazu dienen, den didaktischen Reichtum, den Gehalt eines Inhalts zu erschließen*.“ (Kahlert, 2016a, S. 240) Es findet sich eine inverse Logik

zu der zuvor skizzierten Idee des „Kerns der Sache“ (Seitz, 2006), da beim Denken in didaktischen Netzen bildungslogischen bzw. curricularen Begründungszusammenhängen ein Thema, als in sich existenter Sache, entnommen wird, um dieses dann vielperspektivisch zwischen Fachbezug und Kindorientierung zu entfalten, wohingegen der „Kern der Sache“ nicht aus dem Fachbezug vorunterrichtlich existiert, sondern die Vielfalt der Kinderperspektiven diesen erst in gemeinsamer Ko-Konstruktion als selbstähnliche Fraktalstruktur entwickelt. Die theoretisch erkennbaren Diskrepanzen in der Bestimmung von Vielperspektivität in einem inklusiven Sachunterricht können über unterschiedliche Normalitätsvorstellungen zu sachunterrichtlicher Bildung beschrieben werden (vgl. Schroeder, 2017, S. 261). Zentrale Zielsetzungen des Sachunterrichts in seinem schulisch wie gesellschaftlich verorteten Bildungsauftrag binden den Gemeinsamen Gegenstand in der Fachperspektive an bestimmte Normalitätsvorstellungen, die die Varianz möglicher wie auch sinnvoll erscheinender kindlicher Perspektiven begrenzen (vgl. ebd., S. 261). Dies schlägt sich nach Pech und Rauterberg (2016, S. 139f.) darin nieder, dass die Fachperspektivität rückgebunden ist an ein sprachlich-symbolisch determiniertes Deutungssystem, das sich nicht direkt aus der lebensweltlichen Notwendigkeit kindlicher Perspektivität ergibt. Wenn ein inklusiver Sachunterricht auch jenseits von Sprach- und Symbolbasierung gedacht werden soll, müsste an dieser Stelle auch die Idee des Gemeinsamen Gegenstandes aufgeben und durch eine Arbeit am gemeinsamen Thema ersetzt werden, da fraglich ist, ob es auf einer dem Sprachlichen vorgelagerten Erfahrungsebene in dieser Weise zur ko-konstruktiven Aushandlung des Gemeinsamen als „Kern der Sache“ kommen kann (vgl. ebd., S. 141). Unabhängig von der Frage wie das Verhältnis von Kind und Sache in einem vielperspektivischen Sachunterricht nun zwischen Individualität, Gemeinsamkeit und Fachlichkeit zu bestimmen sei, Austausch, Kooperation und Kommunikation erscheinen darin wesentlich (vgl. Kucharz, 2015, S. 227f.)

2.5.3.2 Kooperation und Kommunikation über die Sache (Mit wem?)

„In der kommunikativen Aushandlung disparater Sichtweisen auf den Lerngegenstand während des Arbeitsprozesses sowie in der Ergebnisdarstellung erschließt sich für alle Kinder die Vielperspektivität von Lerninhalten.“ (Kaiser & Seitz, 2007, S. 667)

In der Kommunikation wird die individuell erlebte und erfahrene Sache zur gemeinsamen Sache, indem soziale Eingebundenheit komplementär zur Verschiedenheit der Lernausgangslagen und Lernwege verstanden wird (vgl. Seitz, 2013, S. 208). Kinder ko-konstruieren in der gemeinsamen Auseinandersetzung mit der Sache diese, sodass der sachunterrichtliche Inhalt des Unterrichts erst im kommunikativen Vollzug letztendlich hervorgebracht wird. Darin realisiert sich das zuvor bereits genannte demokratische Moment eines inklusiven Sachunterrichts, indem Mitbestimmung und soziale Zugehörigkeit bestärkt werden. (vgl. ebd., S. 209f.) Einem „dialogischen Prinzip“ (Miller & Brinkmann, 2013a, S. 109) folgend sind die Schülerinnen und Schüler von Beginn eines Unterrichtsvorhabens in den Prozess der Planung mit ihren Erfahrungen, Interessen und Wünschen einzubeziehen (vgl. auch Gebauer & Simon, 2012b). Didaktische Herausforderung ist es, über geöffnete Unterrichtsformate produktive Lernsituationen zu schaffen, in denen Kommunikation und gemeinsames Handeln der Kinder möglich werden. So schlägt Seitz (2008a) hierzu etwa den Einstieg über offene Handlungsangebote vor, in denen sich die Kinder „über ihr Vorwissen, ihre Deutungen und ihre emotionalen Bezüge zum Problemfeld bewusst [...] werden“ (S. 195), um über das Gemeinsame, das alle Kinder mit einer Fragestellung verbinden, ins Gespräch zu kommen. Kooperation meint „[a]lle Kinder mit Kindern und von Kindern lernen lassen“ (Seitz, 2008b, S. 229) Die Kinder sind permanent aufgefordert, also

nicht nur innerhalb fester Gesprächs- und Reflexionsphasen zu Stundenbeginn oder -ende, ihren eigenen Lernprozess durch kommunikativen Austausch in Beziehung zu anderen zu setzen.

„Entscheidend ist, dass alle Kinder die Chance eröffnet bekommen, ihr eigenes Lernen mit dem von anderen in einen Abgleich zu bringen und so zu Ko-Konstrukteurinnen der »Sache« im Unterricht zu werden.“ (ebd., S. 229)

Der Sachunterricht bietet über die Arbeit am Gemeinsamen Gegenstand die Möglichkeit das Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit aufzulösen (vgl. Schroeder & Miller, 2017). Gleichzeitig kann so in Dialektik von kindlicher Subjektivierung und fachperspektivischer Objektivierung über Kooperation und Kommunikation eine gemeinsame Verständigung über mehrperspektivische Deutungen erfolgen, sodass die Partizipation der Kinder mit ihren subjektiven Erfahrungen am Unterricht möglich wird (vgl. Miller & Brinkmann, 2013a, S. 109). Dies kann in einem an den Fragen der Schülerinnen und Schüler orientierten Sachunterricht gelingen, der auf Basis einer wertschätzenden Haltung der Lehrkraft und einer möglichst vielperspektivischen Unterrichtsvorbereitung, über einen inhaltlichen fokussierten Unterrichtseintritt es schafft die Vorerfahrungen der Kinder zu aktivieren und diese zum Fragen anzuregen (vgl. Miller & Brinkmann, 2013b, S. 231f.). Ausgehend von einer Sequenzierung der gesammelten Fragen ist es Aufgabe der Lehrkraft in Kooperation mit den Kindern gemeinsam eine sinnvolle didaktische Struktur für die Bearbeitung der Fragen zu entwickeln und so eine Verbindung zwischen Kinder- und Fachperspektiven zu schaffen (ebd., S. 233f.). Weitere Orientierungspunkte zur Verwirklichung von Kommunikation und Dialog in einem inklusiven Sachunterricht sehen Schomaker und Seitz (2011) im Konzept der dialogischen Didaktik von Ruf (2008), bei dem offene, jedoch strukturierte Arbeitsaufträge verschiedene Lernzugänge zum Inhalt ermöglichen und zum Austausch über die vielfältigen Lösungen anregen (vgl. auch Schomaker, 2013a, 2015). Kommunikation kann so selbst Gegenstand des Sachunterrichts werden, indem die Entwicklung „*symmetrischer und vertikaler Dialogstrukturen*“ (Albers, 2011, S. 123) angestrebt wird und Schülerinnen und Schüler sensible Unterstützung durch die Lehrkräfte zur Teilhabe an der Peer-Interaktion erhalten. Allerdings wenden Pech und Rauterberg (2016) kritisch ein, dass ein inklusiver Sachunterricht auch jenseits sprachbasierter Zugangsweisen zu denken sein muss, wobei gerade die Berücksichtigung von Aspekten der Wahrnehmung und Leiblichkeit andere Möglichkeiten des Ausdrucks eröffnen kann. Kommunikation ist, sollen wirklich alle Kinder einbezogen werden, weiter bzw. anders zu denken. Es ist dafür zu sensibilisieren, dass nicht alle Deutungen in der Kinderperspektive direkt verstehbar und in fachliche Perspektiven überführbar sind und sprachbasierte Kommunikation stets das Risiko birgt, vermeintliche Eindeutigkeiten in Begriffen und Beschreibung zu unterstellen (vgl. ebd., S. 342). Es kommt darauf an eine Vielzahl unterschiedlicher Zugangsweisen zu berücksichtigen, um nicht durch Einseitigkeiten neue Barrieren für die Teilhabe an einem inklusiven Sachunterricht entstehen zu lassen.

2.5.3.3 Pluralität der Zugangsweisen zu den Sachen (Wie?)

Die Frage vielfältiger und individueller Zugangsweisen spielt, wie bereits dargelegt wurde, insbesondere in den ersten Forschungsarbeiten zu einem inklusiven Sachunterricht eine wichtige Rolle, indem die Bedeutung ästhetischer (vgl. Schomaker, 2007a) wie auch biografischer (vgl. Seitz, 2005b) Zugänge herausgearbeitet werden konnten. So werden diese beiden Linien nachfolgend immer wieder aufgegriffen und weiter ausdifferenziert, wenn etwa Möglichkeiten des biografischen Lernens (vgl. Gaedtker-Eckardt, 2011; Hartmann, 2008; Seitz, 2007; Weddehage, 2013) wie auch ästhetische Zugangsweisen (vgl. Gaedtker-Eckardt, 2010; Kaiser, 2013b;

Schomaker, 2008a, 2008b, 2008c) für einen Sachunterricht für alle Kinder betont werden. So werden von Seitz (2007) etwa zentrale Überschneidungsbereiche zwischen dem Ansatz eines Sachunterrichts „des eigenen Lebens“ (Daum, 1999, 2004) und Möglichkeiten eines inklusiven Sachunterrichts herausgestellt, indem die individualbiografisch konstituierten Kinderperspektiven, in der die verschiedensten Heterogenitätsfaktoren und Lernausgangslagen in einzigartiger Weise konfundieren, den Ausgangspunkt für eine Erweiterung bzw. Modifikation der jeweils eigenen Konstruktionen von Welt und Sache bilden sollen. Biografisch geprägte Konvergenzen und Divergenzen zwischen den einzelnen Kindern sind produktive Irritationen für gemeinschaftliches Lernen (vgl. Seitz, 2007). Weddehage (2013) differenziert an dieser Stelle Möglichkeiten biografischen Lernens, als zielgerichtetem Prozess der Auseinandersetzung mit dem eigenen Leben, noch hinsichtlich ihrer Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung für die Kinder aus. Es geht einerseits darum, dass die Kinder durch ein Erinnern biografischer Lebenserfahrungen ihr Bewusstsein für individuelle Veränderungs- und Konstruktionsprozesse lebensweltlicher Realitäten schärfen, aber auch Lebensentwürfe als Perspektiven für die Zukunft und den eigenen Lebensweg zu entwickeln (vgl. ebd., S. 128f.). In einem komplexen Verständnis biografischen Lernens wird „*Visionäres und Planbares (Lebensentwürfe), (historisch) beispielhaftes (Fremdbiografien) und Gegenwärtiges (Biografie)*“ (ebd., S. 133) zu einer systematischen Verknüpfung von Kind und Sache im eigenen Leben verbunden. Gaedtke-Eckardt (2011, S. 88f.) schlägt verschiedene kreative Methoden, wie etwa das Verfassen freier Texte oder die Anfertigung von Collagen oder Bildern, vor. Gleichzeitig findet sich die Warnung, die insbesondere unter Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ernst zu nehmen ist, dass biografisches Lernen Grenzen zu therapeutischen Intentionen beachten muss und es einer großen Sensibilität für möglicherweise traumatisierende Lebenserfahrungen von Kindern bedarf (vgl. ebd., S. 90). Diese Problematik vermeidend und mit einer anderen didaktischen Schwerpunktsetzung, kann die Auseinandersetzung mit Fremdbiografien Möglichkeiten für einen inklusiven Sachunterricht eröffnen. So soll über die unterrichtliche Beschäftigung mit Forscherbiografie (vgl. allgemein hierzu Schomaker & Stockmann, 2007a) im Bewusstsein von Gemeinsamkeiten und Unterschieden eine „*reflektierende Betrachtung der eigenen Lebensbiografie*“ (Schomaker & Weddehage, 2016, S. 248) angeregt werden. Gleichzeitig steht dieser Ansatz unter der Zielsetzung von Scientific Literacy, indem am Leben berühmter Forscherinnen oder Forscher exemplarisch der Prozess wissenschaftlicher Erkenntnisgenese als Teil des Wissenschaftsverständnisses nachvollzogen werden soll. Hierzu skizzieren Schomaker und Weddehage (2016, S. 251-254) beispielhafte Unterrichtssequenzen zum Leben und Wirken der Insektenforscherin Maria Sybilla Merian unter Beachtung verschiedener methodischer Zugangsweisen (Zeichnungen, Beobachtungen, Gespräche, Verbalisierung von Gefühlen und Eindrücken, Textarbeit, Anlegen einer Zeitleiste, Arbeit mit Bildern etc.) und Teilfragestellungen, die jeweils einen Bezug zwischen dem Leben der Forscherin und den Lebenserfahrungen der Kinder herstellen sollen.

Die Bedeutsamkeit ästhetischer Zugangsweisen für einen inklusiven Sachunterricht wurde bereits zuvor ausführlicher in Bezug auf die Forschungsbefunde von Schomaker (2007a) herausgearbeitet (vgl. Kap. 2.5.2), sodass sich an dieser Stelle auf die Konkretisierung der damit verbundenen Zielsetzungen und Aspekte der Umsetzung beschränkt werden soll. Ästhetisches Lernen ist dabei eng gekoppelt an den Bereich der sinnlich-leiblichen Wahrnehmung, indem sowohl die „*ästhetische[n] Erscheinung von Dingen aus der Lebenswelt bzw. der Natur*“ (Schomaker, 2008c, S. 53) wie auch von Kunstobjekten Gegenstand dieser sein kann. So betont Schomaker (2008a, 2008c) drei Zugangsweise im Bereich des ästhetischen Lernens, die sich auch als eine Prozess-

struktur des Unterrichts denken lassen. In der ersten Begegnung mit einem Phänomen steht das Staunen und Sich-Wundern im Vordergrund des sinnlich-ästhetischen Wahrnehmungsvollzuges (vgl. Schomaker, 2008c, S. 53f.). Dies kann in ein Sammeln und Ordnen von Dingen entlang ihrer ästhetischen Erscheinung übergehen, indem individuelle kindliche Ordnungsmuster als Weltdeutungen mit methodischen Zugriffen auf Wirklichkeit zusammengebracht werden, um Einsichten in die Struktur der Gegenstände zu gewinnen (vgl. ebd., 54f.). Und schließlich kann die Wahrnehmung und der Austausch über Kunstobjekte zur Entwicklung der Interaktions- und Kommunikationsfähigkeit beitragen (ebd., S. 55f.). Als Gegenpol zu einer einseitigen kognitiven Ausrichtung des Sachunterrichts sollen ästhetische Zugangsweisen so Raum für subjektive Eindrücke, Bewertungen und Sinngebungen bieten, sodass Kaiser (2013b, S. 245) eine Kontinuitätslinie eines ästhetisch-emotionalen-kommunikativen Lernens im Sachunterricht sieht. Dies kann über verschiedene methodische Formen und Formate realisiert werden, wozu sie die Einbindung verschiedener Sinne bei der Wahrnehmung der Inhalte, eine Deutungsdiskussion über präsentierte Bilder, die Anfertigung bildlicher Darstellung zu eigenen Problemansichten von Kindern, die szenische Darstellung oder auch die Veränderung und Erweiterung ästhetischer Objekte zählt (vgl. ebd.). Um ein Bewusstsein für die „*Relativität des eigenen Wissens*“ (vgl. Schomaker, 2013c, S. 199f.) und die Subjektivität des eigenen Weltzugangs entlang ästhetischen Erfahrungen der Kinder entwickeln zu können, bedarf es der Ergänzung um gemeinsame Gespräche, in denen geteilte Interessen und Einsichten mit dem Ziel Neues mit Bekanntem zu verbinden ausgehandelt werden können. „*Die Diskursivität ästhetischer Erfahrungen findet ihren Niederschlag insbesondere im gemeinsamen Gespräch*“ (ebd., S. 200).

Diesem erweiterten Verständnis ästhetischen Lernens im Sachunterricht bei Kaiser (2013b) und Schomaker (2008a, 2008c) gegenüber verengt Gaedtker-Eckardt (2011, S. 75f.) dieses stärker auf den Bereich der Bildkompetenz, indem nach dem Stellenwert bildlicher Darstellungen für den Sachunterricht gefragt wird und die Bedeutung des Sachzeichnens als Methode ästhetischen Lernens zur Förderung der Wahrnehmungsfähigkeit betont wird (vgl. ebd., S. 80).

Sowohl im biografischen wie auch ästhetischen Lernen werden individuelle Zugänge zu den Sachen im Sinne eines eigenständigen Verstehens der Welt betont, was auch aus einer Kritik daran geschieht, dass diese bisher eher nachrangig in der Didaktik des Sachunterrichts berücksichtigt wurden (Schomaker & Pech, 2014, S. 37). Als zentrale Herausforderung kann gesehen werden,

„die individuelle Auseinandersetzung mit einem Gegenstand, orientiert an den eigenen Vermutungen, Fragen und Interessen, und de[n] gemeinsame[n] Austausch in eine (fachliche) Balance zu bringen“ (Schomaker, 2015, S. 110),

sodass der Schwerpunkt auf der Gestaltung von Lernsituationen liegen muss, in denen sich alle Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Vorerfahrungen und subjektiven Vorstellungen zur Sache einbringen und diese sachbezogen miteinander aushandeln können. Hierzu wird die Nutzung problembasierter Aufgabenformate als eine Möglichkeit der Umsetzung gesehen (vgl. Franz & Lange, 2014; Schomaker, 2013a; Schomaker, 2015). Um ein individuell anschlussfähiges Lernen im Sinne der Zone der nächsten Entwicklung nach Wygotski zu realisieren, sollen diese Aufgaben unterschiedliche Lernwege auf verschiedenen Aneignungsebenen, „*basal-perzeptiv*“, „*konkret-gegenständlich*“, „*anschaulich*“ und „*abstrakt-begrifflich*“ (Franz & Lange, 2014, S. 99; vgl. auch Gebauer & Simon, 2012b), ermöglichen. Die Integration solcher Lernaufgaben in Unterrichtssequenzen schließt eine vorherige Analyse der Aufgabenqualität sowie der damit intendierten Lerntätigkeiten mit ein, sodass nach Möglichkeiten der kognitiven und emotionalen Aktivierung, Gelegenheiten für kooperatives Lernen, Bedingungen

hinreichender sprachlicher Klarheit und Verständlichkeit sowie nach Perspektivität im Sinne nachfolgender Kompetenzstufen zu fragen ist (vgl. Franz & Lange, 2014, S. 101ff.). Schomaker (2013a, 2015) orientiert sich in ihren Überlegungen hingegen an Ruf (2008), wonach nicht die eigentliche Lösung, sondern die vielfältigen Lösungswege einer Aufgabe im Fokus stehen, sodass statt einer Individualisierung über stark differenzierte Arbeitsaufträge komplexere Problemstellungen, die Raum für Selbstorganisation und Selbständigkeit in der Bearbeitung lassen, der Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler entsprochen werden soll. Dem Austausch über die unterschiedlichen Herangehensweisen und Lösungswege der Kinder untereinander kommt besondere Bedeutung zu (vgl. Schomaker, 2015, S. 111), wie dies etwa im Ansatz der Konzeptdialoge (vgl. Schomaker, 2013a; Schomaker, 2015) angelegt ist.

Offen, selbstdifferenzierenden Aufgabenformate sollen helfen, das zuvor skizzierte Spannungsfeld inklusiven Sachunterrichts von Individualisierung und Gemeinsamkeit durch Kommunikation über die Sache zu überwinden (vgl. Schomaker, 2013a, S. 299). Die Pluralität der Zugangsweisen in Verbindung mit einer Balance von individuellen, gemeinschaftlichen und kooperativen Elemente in der gemeinsamen Kommunikation zur Sache, erscheint insbesondere vor dem Hintergrund bedeutsam, dass individualisierter bzw. inklusiver Sachunterricht entlang vorgefertigter Werkstätten und Stationsverfahren (vgl. Miller & Schroeder, 2017) leicht Gefahr läuft sich lediglich auf eine Differenzierung über niveaugestufte Arbeitsblätter zu realisieren (vgl. Spitta, 2011, S. 126f.). Neben unterschiedlichen Formen quantitativer und qualitativer Differenzierung scheint es aufgrund der Unvorherbestimmbarkeit kindlicher Lernwege sinnvoll unter den zuvor skizzierten Prämissen gute Lernaufgaben bzw. offene Aufgabenformate zu nutzen. „*Inklusion im Sachunterricht heißt, herausfordernde, fördernde, Kompetenzen stärkende ‚gute Lernaufgaben‘ zu finden.*“ (ebd., S. 129) Allerdings stellt dies ein Desiderat für die didaktische Entwicklungsforschung innerhalb des Sachunterrichts dar, da erst für einzelne Bereich und Themen, insbesondere zur naturwissenschaftlichen Perspektive und ohne einen spezifisch inklusionsdidaktischen Fokus, entsprechende Aufgabensammlungen vorliegen (vgl. z. B. Grygier & Hartinger, 2009; Grygier, Tretter, Ziegler & Hartinger, 2012; Ziegler, Grygier & Hartinger, 2011). Bisher verfügbare Aufgaben in Lehrwerken und Schulbüchern scheinen hingegen diesem Anspruch kaum gerecht zu werden (vgl. Kaiser & Albers, 2011).

Die Ermöglichung individueller Lernwege über die Gestaltung entsprechender Aufgaben, in Verbindung mit einer adaptierten Lernumgebung und darin angelegten unterschiedlichen Modi der Problembearbeitung bildet auch im vorgelegten Planungs- und Handlungsmodells für inklusiven Sachunterricht von Gebauer und Simon (2012a, 2012b) einen wesentlichen Ankerpunkt unterrichtlicher Planungsentscheidungen. Das Modell stellt „*einen Versuch dar, existente umfassende theoretische Postulate inklusiver Didaktik, um konzeptionelle Konkretisierungen für den Sachunterricht zu ergänzen*“ (Gebauer & Simon, 2012b, S. 10) und einen Orientierungsrahmen für die Gestaltung und Planung des Unterrichts zu geben (vgl. ebd., S. 15).

Angelehnt an Seitz (2006) soll der „*Kern der Sache*“ bzw. der Gemeinsame Gegenstand als Verbindung fachlicher Perspektiven mit Themen und Interessen der Kinder in einer Lerngruppe in einem gemeinsamen dialogischen Ko-Konstruktionsprozess ausgehandelt werden, um in Vernetzung beider Perspektiven konkrete Frage- und Problemstellungen für den Unterricht zu extrapolieren. Unterrichtsplanung wird als partizipativer Prozess verstanden, der das Potential der Kinderperspektiven möglichst umfassend ausschöpfen möchte, sodass die Lehrkraft mit den Kindern gemeinsam entscheidet, was der Gemeinsame Gegenstand für den nachfolgenden Lehr-Lernprozess sein soll (vgl. ebd., S. 15f.). Darin sind einerseits für die Schülerinnen und Schüler bedeutsame Fragen und Probleme zu berücksichtigen, aber auch aus Sicht der Lehr-

kraft relevante und curricular notwendig erscheinende fachliche Perspektiven einzubringen (vgl. ebd., S. 16). Zwar findet sich an dieser Stelle ein Hinweis auf die Konzeption der (inklusions-)didaktischen Netze (Kahlert, 2016a; Kahlert & Heimlich, 2012) als Möglichkeit einer vielperspektivischen Betrachtung des Unterrichtsthemas, jedoch wird, jenseits des angeführten projektartigen Beispiels der „*Science Camps*“ (vgl. Gebauer & Simon, 2012a), nicht genauer ausgeführt, wie genau an dieser entscheidenden Stelle die Verbindung fachlicher und kindlicher Perspektiven im didaktischen Entscheidungsprozess zu gestalten ist, sodass etwa Pech und Rauterberg (2016, S. 143) kritisch konstatieren, dass Didaktik, verstanden als die Frage nach den Inhalten und Gegenständen des Unterrichts, in diesem Ansatz kaum eine Rolle spiele. Jenseits der grundlegenden sachunterrichtlichen Zielsetzung „*Ich und Welt miteinander verknüpfen*“ (Gebauer & Simon, 2012b, S. 5) würden Fragen, „*welche Aspekte unterrichtlich zu beachten seien [...] zumindest hinsichtlich der Gegenstandbestimmung und der Lernintention jedoch nicht mehr dezidiert aufgegriffen.*“ (Pech & Rauterberg, 2016, S. 143) Simon (2015a, S. 231) betont die Bedeutsamkeit „*unterschiedliche[r] Lernwege und Lernziele[n] im Rahmen eines individualisierte, gemeinsamen Curriculums*“, entlang dessen in einer ersten Phase pädagogischer Diagnostik Hinweise zu Rahmenbedingungen für das Lernen eruiert werden sollen, um dann ko-konstruktiv Lerngegenstände bzw. Themen kollektiv und individuell auszuhandeln. Es finde sich jedoch nur bedingt Hinweise wie dieses Curriculum aufgebaut sein kann bzw. das ‚Sollen‘ und ‚Wollen‘ hinsichtlich fachlicher Ansprüche und kindlicher Interessen miteinander übereingebracht werden können. „*Das Zustandekommen der Lerngegenstände im inklusionsorientierten Sachunterricht als Ko-Konstruktion*“ (ebd., S. 232) wird synkretisch als Eruiierung fachlicher Potentiale, wozu die Erstellung eines didaktischen Netzes auf Basis des Perspektivrahmens vorgeschlagen wird, und der Ergründung kindlicher Erfahrungen, Interessen, Lernstände und Themen, z. B. durch Dialoge oder die Methode des „*leeren Blattes*“, dargestellt.

Diese Vagheit in einer zentralen Frage des didaktischen Entscheidungsprozesses aktualisiert an dieser Stelle die bereits zuvor artikulierte Gefahr einer „*Marginalisierung von Inhalten*“ (Kahlert, 2016b, S. 238) im inklusiven Sachunterrichtsdiskurs, sodass insbesondere die Frage nach Inhalten und damit verbundenen didaktischen Begründungslinien auf Seiten der Lehrkräfte ein wichtiger Aspekt für das eigene Forschungsvorhaben ist.

Wesentlich ausdifferenzierter und damit zugleich Herzstück des Planungs- und Handlungsmodells von Gebauer und Simon sind die Darlegungen zur „*Gestaltung von Aufgaben/ Adaption der Lernumgebung/ Modi der Problembearbeitung*“ (Gebauer & Simon, 2012b, S. 15). Orientiert an den Repräsentationsebenen nach Bruner wird zwischen einer symbolischen, ikonischen, enaktiven, sensorischen und kommunikativ-interaktiven Ebene unterschieden (vgl. ebd., S. 17). Konkrete Aufgaben, verstanden als themenspezifische Handlungen bzw. Problemstellungen, werden von Gebauer und Simon (2012b, S. 8) nach Repräsentationsebenen systematisiert für den Planung didaktisch-methodischen Inszenierungen beispielhaft eingeordnet. Die Entwicklung und Auswahl konkreter Aufgaben als plurale Zugänge zu den Gegenständen des Unterrichts wird dabei idealerweise im Klassenteam in Kooperation von Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften gemeinsam vorgenommen bzw. verantwortet (vgl. Gebauer & Simon, 2012b, S. 17f.). Dabei sind konkrete Rahmenbedingungen, individuelle sowie kollektive Kontextfaktoren zu berücksichtigen (ebd., S. 15).

Zur Ermöglichung vielfältiger Zugangsweisen in der Gestaltung eines inklusiven Unterrichts greifen Schlüter, Melle und Wember (2016) in jüngster Zeit den aus dem US-amerikanischen Raum stammende Ansatz des „*universal design for learning*“ (vgl. Hall, Meyer & Rose, 2012; Meyer, Rose & Gordon, 2014; Rapp, 2014) auf und explizieren diesen an zwei Beispielen aus dem Sachunterricht zu den Themen Kartoffel und Getreide. Der Ansatz des „*universal design for learning*“ fokussiert nicht die Einschränkungen oder Behinderungen der Lernenden, sondern nimmt Lernbarrieren in Schule und Unterricht in den Blick (vgl. Meyer et al., 2014, S. 5). Hierzu entwirft der Ansatz einen Orientierungsrahmen („*framework*“) für die Gestaltung inklusiver, d. h. barrierefreier Lernumgebungen, der folgenden drei Prinzipien folgt:

- „*Provide Multiple Means of Engagement*“
- „*Provide Multiple Means of Representation*“
- „*Provide Multiple Means of Action und Expression*“ (Meyer et al., 2014, S. 7)

Hierzu finden sich im englischsprachigen Raum teils sehr praxisbezogene Publikationen, die methodische Hinweise zur Umsetzung dieser Prinzipien im Unterricht liefern (vgl. Rapp, 2014), wie auch Übertragungen der Prinzipien auf fachdidaktische Fragestellungen (vgl. z. B. Hall et al., 2012). Die ursprünglich sehr viel weitergehende theoretischen Implikationen, im Sinne eines veränderten Lehr-Lernverständnisses, bei dem die Verschiedenheit der Lernenden („*From Individual Differences to Variability*“), die Kontextbezogenheit der gemeinsamen Interaktion im Klassenraum („*Form Individual Interactions to Individual-Context Interaction*“) und die Interdependenz von kognitiven und affektiven Lernzugängen („*From Cognition or Affekt to the Interdependency of Cognition and Emotion*“) (Meyer et al., 2014, S. 9-12) zentrale Prämissen darstellen, wird im Übertrag von Schlüter et al. (2016) vornehmlich auf eine niveaugestufte Materialdifferenzierung sowie den Einsatz medialer Hilfen zum Erlesen von Sachtexten reduziert. In den Beispielen werden nach sprachlichen Anforderungen und Informationsumfang differenzierte dreifach gestufte Arbeitsblätter präsentiert oder der Vorschlag unterbreitet eine reale Pflanze zum Zweck der sinnlichen Erfahrung im Klassenraum aufzustellen (vgl. ebd., S. 278). Die vorgestellten Aufgaben beinhalten im Wesentlichen das Erlesen und anschließende Zuordnen richtiger Fachbegriffe zu einer Abbildung. So erscheint dies weniger als ein gelungenes Beispiel für einen inklusiven Sachunterricht, sondern eher als die stärker niveaudifferenzierte Variante einer zu Recht kritisierten „*Arbeitsblattdidaktik*“ (vgl. Kaiser, 2013b) wie diese zumindest in der aktuellen Produktlandschaft der Lehrmittelverlage unter dem Stichwort Inklusion in Form von Stationsverfahren und Werkstätten überbordend für den Sachunterricht erkennbar wird (vgl. Miller & Schroeder, 2017). Darin kann die eigentlich innovative Idee einen digitalen Vorlesestift als Hilfsmittel für Kinder mit nur geringer Schriftsprachkompetenz zur Bearbeitung von Sachtexten einzusetzen (vgl. Schlüter et al., 2016, S. 279), nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Umsetzung der Ideen eines „*universal design for learning*“ in der dargestellten Weise in Beschränkung auf eine reine Materialdifferenzierung nicht den Ansprüchen eines inklusiven Sachunterricht, im Sinne einer vielperspektivischen Sacherschließung, genügen kann. Gleichzeitig zeigt dieses Beispiel in besonderer Weise die Problematik inklusiver Ansätze zur Fachdidaktik auf, wenn sich diese vornehmlich auf Fragen methodischer und medialer Zugänge beschränken und inhaltliche Aspekte weitgehend unberücksichtigt lassen (vgl. Kahlert, 2016b; Pech & Rauterberg, 2016). Vielmehr gilt es in dieser Hinsicht auch nach dem Verhältnis zwischen Kind und Sache zu fragen, wobei die individuellen Lernwege und -ziele eine Orientierung an den Themen und Inhalten des Sachunterrichts erfahren müssen.

2.5.3.4 Individualisierung von Lernwege und -zielen entlang der Sachen (Wo lang?)

Indem inklusiver Sachunterricht bestrebt ist individualisierte Lernwege und divergierende Zielsetzungen für die unterschiedlichen Kinder in einer heterogenen Lerngruppe zu verwirklichen (vgl. Pech et al., 2018, S. 17), rückt die Frage in den Mittelpunkt, wie sich dieser individuelle Lernprozess zwischen aktueller Entwicklung und anschlussfähigen Lernschritten gezielt begleiten lässt. Daher rechnen Schomaker und Seitz (2011, S. 163f.) Diagnostik zu den wesentlichen Bestimmungsmomenten eines inklusiven Sachunterrichts, sodass sie dies als integralen Bestandteil des Planungshandelns auffassen.

„Der diagnostische Blick sollte daher im Unterricht die gesamte Lerngruppe und ihr bewegliches ‚Verschiedenheitsprofil‘ zu erfassen suchen, um dann konkret nach den Handlungs- und Lernmöglichkeiten einzelner Schüler(innen) innerhalb eines bestimmten Lernangebots zu fragen.“ (ebd., S. 163)

Hiermit wird ein bestimmtes Verständnis von Diagnostik entwickelt, das sich deutlich von traditionellen Ansätzen sonderpädagogischer Förderdiagnostik (vgl. Schroeder, 2016; Seitz & Simon, 2018; auch Simon & Simon, 2013) abzugrenzen sucht. Gleichwohl stellt sich das jeweils zugrundeliegende Diagnostikverständnis bezogen auf den Sachunterricht nicht einheitlich dar (vgl. hierzu Schroeder, 2016; Seitz & Simon, 2018).

So sieht Seitz (2008a, S. 191f.) sehr wohl die Notwendigkeit im Sinne eines verstehenden Zugangs, etwa im Rahmen einer Kind-Umfeld-Analyse, z. B. nach den sozialen Hintergründen und damit einhergehenden Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern zu fragen. Darin wird in der Ermittlung individueller und kollektiver Kontextfaktoren in einer Lerngruppe ein zentrales Aufgabenfeld inklusiver pädagogischer Diagnostik gesehen (vgl. Gebauer & Simon, 2012b, S. 17). Demgegenüber schätzt Offen (2014) Tendenzen eines *„weit über Lernprozessbeobachtung hinausgehende[n] Persönlichkeits- und Lebenslagenassessment[s] von Schülerinnen und Schülern“* (S. 2) sehr kritisch ein, da hier unverhältnismäßig in die Privatsphäre und Persönlichkeitsrechte von Kindern und ihren Familien eingegriffen würde, sodass unter der Prämisse einer Individualisierung des Lernens auch verstärkt Kontrollmechanismen im Sinne einer *„Vermessung von Lebensumständen“* (ebd.) zum Tragen kämen. Ein Mehr an Diagnostik, wie dies im Rahmen inklusiver Unterricht- und Schulentwicklung einhergehend mit höherer diagnostischer Kompetenz für Lehrkräfte zum Teil gefordert wird (vgl. z. B. KMK, 2011; Kullmann et al., 2014), steht immer auch in der Gefahr eigentlich zu überwindende Differenzlinien zwischen Kindern erst wirkmächtig hervorzubringen. Die medizinische Konnotation des Diagnostikbegriffs sei demnach für pädagogische Kontexte zu problematisieren. (vgl. Offen, 2014, S. 2) In der anknüpfenden Frage, inwiefern besondere Problemlagen und Entwicklungsbedarfe erschlossen über Formen (sonder-)pädagogischer Diagnostik Ausgangspunkte für eine inklusiven Sachunterricht liefern sollen, üben Gebauer und Simon (2012b, S. 14) etwa dezidiert Kritik am Ansatz der inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich (2012), die ihrer Einschätzung nach stark in integrationspädagogischen Denkstrukturen verhaftet blieben. Tatsächlich beschreiben die Autoren Kahlert und Heimlich (2012, S. 162-167) ein Handlungskonzept sonderpädagogischer Förderung, dessen integraler Bestandteil eine Förderdiagnostik hinsichtlich entsprechender Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen darstellt. Diagnostik in diesem förderdiagnostischen Verständnis ist zunächst dem Unterricht vorgelagert und mit diesem über Formen der Förderplanung verknüpft, indem lernrelevante Entwicklungsbereiche (Kognition, Emotion, Sensomotorik, Kommunikation, Soziabilität) bestimmt und entwicklungsorientierte Fördermaßnahmen abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 174). Zentrales Anliegen des Planungsmodells ist es, diese mit lebensweltlichen und fachbezogenen Potentialen im Rahmen eines

sachunterrichtlichen Themas zusammenzuführen. Diagnostik hat in diesem Sinne die Doppelfunktion Entwicklungsbedarf erkennen und Lernpotentiale wahrnehmen zu können (vgl. Kahlert, 2016a, S. 233). Der durch die förderdiagnostische Orientierung des Modells bestehenden Gefahr zu einer Kategorisierung von Kindern indirekt beizutragen, entgegnet Kahlert (2016a, S. 240), dass es keine Etikettierungsautomatismus gäbe, sondern vielmehr alle Kinder in den Fragen nach lebensweltlichen- und fachlichen Potentialen verbunden mit der entwicklungsorientierten Teilhabe am Gemeinsamen Gegenstand von dieser Fokussierung im didaktischen Denken profitieren sollen.

Auch Giest (2015, S. 217) interpretiert Diagnostik im Sachunterricht ihrem Anliegen nach, Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte der Kinder abbilden zu wollen, als Förderdiagnostik, die Informationen zur Wirksamkeit pädagogischer Arbeit im Unterricht sowie zu individuellen Lern- und Entwicklungsständen wie auch Rückmeldungen zu vollzogenen und nachfolgenden Entwicklungsschritten liefern soll. Die Analyse der Lernanforderungen eines Themas bzw. Inhalts ist in Beziehung zu den individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder zu setzen, mit dem Ziel die Zone der nächsten Entwicklung zu bestimmen. Diagnostisch sei nicht nur nach den besonderen Lernbedürfnissen, Interessen, Lernmotivationen und -motive, sondern ebenso nach lernsituationsbezogenen Entwicklungsständen sowie der Orientierungen und Regulationen der Lernhandlungen zu fragen (vgl. ebd., S. 218f.). Auch wenn Diagnostik als eng verbunden mit den konkreten Lernaufgaben und Lernhandlungen im Sachunterricht gedacht wird, so wird diese von Giest (2015) jedoch weitgehend als dem Unterricht vor- bzw. nachgelagert angesehen. Es zeichnet sich an dieser Stelle eine deutliche Differenzlinie zu anderen Positionierungen hinsichtlich des Ortes pädagogischer Diagnostik in einem inklusiven Sachunterricht ab (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Liebers et al., 2013; Schomaker & Seitz, 2011; Schönknecht & Maier, 2012; Seitz, 2008a), die darin eine Form der didaktischen Diagnostik in Anknüpfung an allgemeine Überlegungen zu einer Diagnostik im inklusiven Unterricht beschreiben (vgl. Feyerer, 2012; Kornmann, 2012; Prengel, 2016; Simon, 2014; Wocken, 2013a). Didaktische Diagnostik konkretisiert das grundsätzliche Anliegen pädagogischer Diagnostik, indem domänenspezifische Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler erhoben und didaktisch nutzbar gemacht werden sollen (vgl. Liebers et al., 2013, S. 52).

„Ziel einer didaktischen Diagnostik ist die Gestaltung von (domänen-)spezifischen pädagogischen Angeboten zur individuellen Erreichung gestufter didaktischer Standards, einschließlich einer fortwährenden Adaption der Anforderungen, indem diese an die sich im Laufe des Lernprozesses ändernden Lernvoraussetzungen angepasst werden“ (ebd., S. 52f.)

Somit sollen Lernwege der Kinder domänenspezifisch sichtbar gemacht werden, um passende Lernangebote bereitstellen zu können. Die fachdidaktische Zielstellung bestimmt sich in einer „Orientierung an schrittweiser Entwicklung domänenspezifischer Basiskonzepte“ (Schomaker, 2013b, S. 53). So stellt Schönknecht (2011) die große Bedeutung solcher Konzepte und Kernideen – verstanden als „*Denktraditionen, Erklärungs- und Deutungsmuster für natürliche und soziale Phänomene*“ (S. 216) – für einen Sachunterricht, der an den Lernerfahrungen der Kinder anknüpfen will, heraus. Einzuräumen ist jedoch, dass die Entwicklung umfassender gestufter Kompetenzmodelle für die einzelnen Domänen und Teilbereiche des Sachunterrichts bisher weitgehend aussteht (vgl. auch Giest, 2015; Giest et al., 2008). Das Kompetenzmodell des Perspektivrahmens kann hier eine erste kerncurriculare Rahmung geben, bedarf aber der Ergänzung um differenzierte domänenspezifischen Kompetenzmodelle, die darin sowohl Konzepte und Themen wie auch Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen abbilden (vgl. Liebers et al., 2013, S. 54). Das Kompetenzstruktur-

modell des Perspektivrahmens kann Hinweise für die Analyse von Lernanforderungen geben, ist aber für eine konkrete Lerndiagnostik nicht geeignet (vgl. Giest, 2015, S. 216), da hierzu entsprechende Kompetenzentwicklungsmodelle von Nöten sind (vgl. Giest et al., 2008), woraus sich eine drängende Entwicklungsaufgabe der Didaktik des Sachunterrichts ergibt (vgl. Liebers et al., 2013, S. 56). Vorerst bilden vor allem grundlegende Basiskonzepte Orientierungspunkte für eine didaktische Diagnostik im Sachunterricht, um Lernstände zu erfassen und Lernwege zu begleiten. Dies wird verbunden mit dem Ziel Lernbarrieren zu erkennen und „für jedes Kind die situativ optimalen pädagogischen Angebote zu finden“ (Gebauer & Simon, 2012b, S. 6).

Mit Blick auf die diagnostisch abzubildenden Lernwege spielt das Verhältnis von Kind und Sache eine entscheidende Rolle. Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf den Perspektiven der Kinder, die es unter Reflexion der eigenen Voreingenommenheit in einem gemeinsam gestalteten Ko-Konstruktionsprozess zu erheben gilt, um „subjektive Sinnhaftigkeiten individuelle Deutungsmuster der Kinder“ (Seitz, 2008a) zu erfassen. Sachunterrichtsbezogene Diagnostik soll prozessual, unterrichtsbegleitend angelegt sein. Seitz (2008a, S. 195) schlägt vor, zunächst zu Beginn eines Unterrichtsvorhabens Beobachtungen zu den Sinnkonstruktionen der Kinder innerhalb eines offenen Handlungsangebotes zu nutzen, um im weiteren Verlauf immer wieder Situationen zu schaffen, in denen die Kinder untereinander sowie mit der Lehrkraft ihre konvergenten und divergenten Deutungen kommunikativ aushandeln können. Der Lehrkraft kommt die Rolle eines Lernbegleiters auf einer „individuellen Lernreise“ (ebd.) zu, deren Wege und Ziele nicht vorab bestimmbar seien. Diese Vorstellung der weitgehenden Unbestimmtheit sachunterrichtlicher Lernprozesse evoziert dabei auch Widerspruch, da hierin die Frage der Beliebigkeit fachlicher Bezüge mitschwingt (vgl. Kahlert, 2016b) bzw. die Gefahr besteht lediglich „erfahrungsgebundene Eigentheorien (Pech, 2009) der Schülerinnen und Schüler abzubilden“ (Offen, 2014, S. 2), sodass Liebers et al. (2013, S. 56f.) an dieser Stelle für eine Balance von „Pflicht und Kür“, als Kompromiss zwischen obligatorischen Bildungsstandards und frei wählbaren Lerninhalten, die aus den Interessen und Perspektiven der Kinder hervorgehen, plädieren. Demnach hat didaktische Diagnostik die Aufgabe sowohl die Themen und Interessen der Kinder im Unterricht Geltung zu verschaffen wie auch Orientierungswissen über Lern- und Entwicklungsstände domänenspezifischer Kompetenzen und Konzepte Kriterium bezogen abzubilden (vgl. ebd., S. 58).

Um die individuellen Interessen wie auch die Lernausgangslagen der Kinder gegenstandsbezogen erfassen und berücksichtigen zu können, also zwischen Kind und Sache zu vermitteln, verweist Offen (2014, S. 2) auf die Erhebung von Schülerfragen gemäß Miller und Brinkmann (2011, 2013b), an denen sowohl der Kern der Sache gemeinsam bestimmbar ist wie auch der fachlichen Komplexität des Gegenstandes Rechnung getragen werden kann. Andere Möglichkeiten liegen beispielsweise in einer individuellen Standortbestimmung über die Auswertung von Kinderzeichnungen und Forscherheften (vgl. Schönknecht, 2011; Schönknecht & Maier, 2012) oder der Rekonstruktion von „Lernspuren“ entlang der Bearbeitung und begleitenden Dokumentation offener Aufgabenformate (vgl. Franz & Lange, 2014) vor. Diese ergänzen Formen unterrichtsbegleitender Beobachtungen und Gespräche (vgl. insgesamt Liebers et al., 2013; Schroeder, 2016; Seitz, 2008a; Seitz & Simon, 2018).

„So kann als wesentliche Essenz festgehalten werden, dass Diagnostik in sachunterrichtlichen Kontexten, will sie sowohl fachdidaktischen wie auch inklusionspädagogischen Ansprüchen genügen, Lernprozessdiagnostik sein muss. Es geht dabei darum, das Verhältnis von Kind und Sache jeweils individuell, aber auch in der Gesamtheit der Lerngruppe, zu bestimmen. So entfaltet sich das Spannungsverhältnis von Fachperspektivität und lebensweltlichen Zugängen im Besonderen in der Frage der Diagnostik. In

den unterschiedlichen Ansätzen polarisiert sich dies einerseits darin, (vor-)fachliche Konzepte zu erfassen und somit das Verhältnis kindlicher Denk- und Handlungsmuster im Abstand zu fachlich tragfähigeren Konzepten zu bemessen, und andererseits kindliche Perspektiven auf die Sachen, als die Sachen der Kinder, zu eruieren.“ (Schroeder, 2016, S. 81)

Zusammenfassend spiegelt sich in der Diskussion um eine inklusive Sachunterrichtsdidaktik die Frage nach einer Neubestimmung des Verhältnisses von individuellem, kooperativem und gemeinsamem Lernen wie auch der Beziehung zwischen Kind und Sache wider (vgl. Kucharz, 2015; Kullmann et al., 2014; Pech & Schomaker, 2013). Seiner zugeschriebenen Schlüsselrolle für das Gemeinsame Lernen (vgl. Hinz, 2011) in der Grundschule folgend, versuchen die ersten vorgelegten Planungsschemata (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Kahlert & Heimlich, 2012) die damit verbundene Herausforderung von Gemeinsamkeit und Individualität in didaktische Entscheidungskategorien zu überführen. Dabei können offene, jedoch domänen-spezifische Aufgabenformate (vgl. Franz & Lange, 2014) eine Orientierung an Schülerfragen, wie auch ästhetische (vgl. Schomaker, 2007a) und biografische (Seitz, 2005b) Zugänge Wege individuellen und gemeinschaftlichen und somit subjektiv sinnvollen Lernens eröffnen. Die Frage pädagogischer bzw. didaktischer Diagnostik rückt in den Fokus des sachunterrichtlichen Diskurses, um gemäß dem Anspruch der Vielperspektivität in Vermittlung fachlicher und kindlicher Sichtweisen den Kern der Sache bestimmbar zu machen (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Giest, 2015; Liebers et al., 2013; Schroeder, 2016; Seitz, 2008a; Seitz & Simon, 2018). Allerdings ist das Verhältnis des sachunterrichtlichen Bildungsanspruchs und einer durchgängigen Kompetenzorientierung in Perspektivrahmen und schulischen Curricula vor dem Hintergrund inklusiven Lernens kritisch zu hinterfragen und möglicherweise neu zu bewerten (vgl. Kucharz, 2015; Pech & Rauterberg, 2016; Pech & Schomaker, 2013). Dem zur Folge steht die Entwicklung einer umfassenderen theoretischen Konzeption eines inklusiven Sachunterrichts noch aus und entsprechende Forschungsbefunde zum sachunterrichtlichen Lernen in inklusiven Lerngruppen stellen ein weitgehendes Forschungsdesiderat dar (Giest, 2015; Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2017; Seitz, 2018). Die spezifische Unterrichtspraxis im inklusiven bzw. integrativen Sachunterricht ist bisher größtenteils unerschlossen geblieben, sodass Chancen des eigenen Forschungsvorhabens darin liegen, zu erfassen, wie Lehrkräfte mit den herausfordernden und nicht widerspruchsfreien Prämissen umgehen, welche die Heterogenität einer inklusiven bzw. integrativen Lerngruppe an sie alltäglich stellt. Dabei wird insbesondere in Auswertung der qualitativen Daten analysiert, inwiefern Aspekte von Vielperspektivität, pluraler Zugangsweisen unter Nutzung variierender Repräsentationsebenen und Aneignungsformen sowie Kooperation und Kommunikation Berücksichtigung im Sachunterricht der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen finden bzw. als leitende Motive auf Seiten der Lehrkräfte artikuliert werden.

2.6 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung

In Rückgriff auf das einleitend angeführte Angebots-Nutzungsmodell nach Helmke (2010, S. 73) werden zentrale Befunde aus dem Fachdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts entlang der Faktoren Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Kontext sowie Unterricht aufgeschlüsselt. Da es sich bei dem Angebots-Nutzungsmodell von Helmke (2010) um eine allgemeine Be-

schreibung zur Qualität von Unterrichtsprozessen handelt, ist es erforderlich insbesondere auf der Angebotsseite des Unterrichts und hinsichtlich der Ausgangsbedingungen der Lehrkräfte stärker zu differenzieren, um sachunterrichtliche Spezifika deutlicher herausstellen zu können. Hierzu liegt mit dem sachunterrichtlichen Planungsmodell von Lauterbach und Tänzer (2010) eine Orientierungsgrundlage (vgl. Kap. 2.1.6) vor. Als lehrkraftbezogenen Faktoren auf der Angebotsseite rücken fachdidaktisches und fachliches Wissen und Können zu den Zielen und Aufgaben des Sachunterrichts bzw. spezifisch zu einzelnen Themen, unterrichtsrelevante Werthaltungen, Einstellungen und Interessen, diagnostisches Wissen und Können hinsichtlich inhaltspezifischer Lernvoraussetzungen sowie subjektive Theorien über das Lehren und Lernen im Sachunterricht in den Blick, um nach entscheidungsrelevanten Strukturmomenten hinsichtlich der Bestimmung und Wahl von Inhalten bzw. Themen, Zielen, Methoden und Lernaufgaben in der Strukturierung des Lehr-Lernprozesses zu fragen (vgl. Tänzer, 2013, S. 158; Tänzer & Lauterbach, 2012, S. 2). Entsprechend sollen diese Faktoren in Zusammenfassung der zuvor herausgearbeiteten deskriptiven und präskriptiven Befunde hinsichtlich ihrer Implikationen für die übergeordnete Fragestellung der eigenen Untersuchung verdichtet werden.

2.6.1 Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

Im sachunterrichtlichen Anspruch der Kind- und Lebensweltorientierung, der als „*doppelte Heterogenität*“ (Hempel, 2007, S. 23) komplementär zur Vielfalt der Inhalte und Themen gedacht wird, tritt die Berücksichtigung individueller Unterschiede und Voraussetzungen als zentrale Herausforderung für die Sachunterrichtspraxis hervor. Dabei ist neben dem Blick auf divergente kognitive Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ebenso die spezifische Berücksichtigung heterogener Lebenswirklichkeiten sowie pluraler kindlicher Lebenswelten von besonderer Bedeutung. Auf Seiten der Lehrkräfte bedingt dies insbesondere ein reflexives Problembewusstsein für die Lebenswelten sozial unterprivilegierter Kinder und damit eines Lernens jenseits tradierter Normalitätsvorstellungen. Auch wenn die referierten Untersuchungen darauf hindeuten, dass dies bisher nicht in ausreichendem Maße geschieht, wird aus dem Faktum der sozial heterogenen Lerngruppe der Auftrag abgeleitet, im Rahmen des Sachunterrichts eine didaktisch strukturierte Auseinandersetzung mit spezifischen sozialen Problemlagen aber ebenso generell mit dem Erleben von Differenz und Gemeinsamkeit im Leben von Menschen zu ermöglichen. Im Umgang mit der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler kann einerseits ein Gefühl der Überforderung auf Seiten der Lehrkräfte einhergehen, andererseits birgt der Sachunterricht durch seine besondere Verortung in lebensweltlichen Bezügen das Potential eine Klammer für das gemeinsame Lernen in heterogenen Lerngruppen zu sein.

Insgesamt ist davon auszugehen, dass in inklusiven Lerngruppen das Maß an Heterogenität der Schülerinnen und Schüler noch einmal erhöht ist, sodass dem produktiven Umgang mit Verschiedenheit fundamentale Bedeutung zukommt. Dem Sachunterricht wird die Funktion eines Kernfaches für das gemeinsame Lernen aller Kinder zugeschrieben. Über vielfältige und dahingehend individuelle Zugänge sowie Möglichkeiten derelperspektivischen Auseinandersetzung mit den Sachen soll Kommunikation helfen die Balance zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Lernen im Sinne des Kerns der Sache herzustellen. Die Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler rücken sowohl in der Forderung nach biographischen Zugängen wie auch nach einer Ausweitung lernprozessbegleitender Diagnostik verstärkt in den Fokus. Trotz der für inklusiven Sachunterricht konstitutiven Momente von Kommunikation und Kooperation, blendet der diesbezügliche Fachdiskurs die für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung charakteristischen gestörten Interaktions-, Kommunikations- und Beziehungsmuster bisher weit-

gehend aus. Der Ansatz eines kommunikativen Sachunterrichts zeigt im Rückverweis auf Ideen der Themenzentrierten Interaktion mittels problemorientierter Gesprächsmöglichkeiten auf, um lebensweltlichen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler als inhaltliche Dimension des Sozialen zum Gegenstand des Sachunterrichts zu machen. Gleichzeitig fällt auf, dass unter der Perspektive von Heterogenität und Inklusion zwar insgesamt die Individualisierung von Lernwegen und -zielen angestrebt wird, jedoch sich aus der Diskussion zum inklusiven Sachunterricht nur wenige konkrete Hinweise zur inhaltlichen Dimension des Unterrichts entnehmen lassen.

So kann Inklusion zwar als Auftrag verstanden werden das Verhältnis von Kind und Sache bzw. Kind- und Fachorientierung neu zu justieren, doch liegen wenige Vorschläge vor, wie dies bezogen auf spezifische Inhalts- und Themenfelder geschehen kann. Ebenfalls nicht präzise umrissen wird die Frage wie konkret Ambivalenzen von stark individualisiertem und gemeinschaftlichem Lernen in der Praxis überwunden und über unterschiedliche Zugangsweisen der gemeinsame Kern der Sache fassbar werden kann. Die vorliegenden empirischen Befunde und Umsetzungsvorschläge weisen eher Projektcharakter auf, sodass kontrastierend zu fragen ist, wie sich demgegenüber die Unterrichtspraxis in integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen aus Sicht der Lehrkräfte tatsächlich darstellt.

2.6.2 Kontextfaktoren

Aus dem zuvor dargestellten Fachdiskurs, der wesentliche „*didaktische Kontextfaktoren*“ (Helmke, 2010, S. 73) konturiert, ergibt sich die Frage nach dem Wechselverhältnis von schul- und bildungstheoretischer Bestimmung des Sachunterrichts in Rückbezug zur Schul- und Unterrichtspraxis. So verfügt der Sachunterricht als inter- oder transdisziplinäres Fach, jenseits seiner tradierten Grundlegung im Verhältnis von Kind, Sache und Welt, nicht über einen festgefügtten Bildungskanon, sondern muss seinen zwischen den beiden Polen von Sachgemäßheit und Kindorientierung formulierten Allgemeinbildungsanspruch beständig im Sinne der doppelten Anschlussaufgabe neu ausbalancieren. Es werden spezifische Forderungen im Spannungsverhältnis von Kompetenzorientierung, Erziehungsauftrag und schultheoretisch verorteter Enkulturations- und Integrationsfunktion erhoben, wenn auch kein letztendlicher Konsens darüber herrscht, in welcher Weise eine kompetenzbezogene Verfahrenorientierung, die Ausrichtung an einzelfachlichen Aspekten sowie an kindlichen Zugangsweise widerspruchsfrei zusammen gedacht werden können.

In der Wechselbeziehung zwischen Erziehung und Bildung geht es darum, im Spannungsfeld der beiden Pole zur Handlungsfähigkeit zu erziehen wie auch positive Haltungen im Prozess des Wissenserwerbs in Form subjektiver Bedeutsamkeit und Urteilskraft aufzubauen. Darin verschränken sich gemäß dem Perspektivrahmen die Notwendigkeit eines prozeduralen wie deklarativen Kompetenzerwerbs als fachliche Perspektiven mit den dazugehörigen Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen zu einem Rahmen für sachunterrichtliches Lernen, wenn auch stärker die Tiefenstruktur des Lernens abbildende Kompetenzentwicklungsmodelle hierzu bisher weitgehend fehlen. Der Perspektivrahmen sowie die daran angelehnten Sachunterrichtscurricula der jüngsten Generation, für die der nordrhein-westfälische Kernlehrplan als exemplarisch gelten kann, bilden den Versuch einer Konsensualisierung von Bildungsinhalten als zentralem didaktischen Kontext für den Sachunterricht. Da mit dem aktuellen Kernlehrplan ein interpretatives Curriculumkonzept vorliegt, ist nach dem Verhältnis von paradigmatischer, legitimatorischer und pragmatischer Ebene bei der Gestaltung der Unterrichtspraxis im Sinne des individuell zu leistenden „*curricularen Transformationsprozesses*“ (Kron et al., 2014, S. 213) zu fragen.

Hinzukommt, dass die Didaktik des Sachunterrichts in ihrer disziplinären Tradition trotz des beschriebenen Allgemeinbildungsanspruches und der sehr wohl seit Jahrzehnten bestehenden

Unterrichtspraxis im Gemeinsamen Unterricht bzw. entsprechender Förderschulen, in weiten Teilen ausschließlich als Fach der „*Regelgrundschule*“ (Seitz, 2005a, S. 123) gedacht wird. Im Sinn des didaktischen Kontextes bzw. des schultheoretischen wie schulpraktischen Rahmens ist zwar davon auszugehen, dass der Sachunterricht unter den Bedingungen gemeinsamen Unterrichts oder des spezifischen Settings einer Förderschule divergente Ausformungen hinsichtlich der inhaltlich-methodischen, curricularen und intentionalen Ebene erfährt, wie dies jedoch genau geschieht bleibt eine weitgehend offene Frage. Zu den konkreten schulischen bzw. unterrichtlichen Rahmenbedingungen, die als Kontextfaktoren gemäß der dargestellten empirischen Befunde Einfluss auf die Unterrichtspraxis haben, gehören insbesondere für den naturwissenschaftlich-technischen Bereich die Klassengröße sowie die räumliche und sächliche Ausstattung der Schulen, die teils als Hemmnisse erlebt werden. Entsprechend gilt es in Anknüpfung an diese Befunde die Verfügbarkeit von bzw. den Zugang zu Ressourcen sowie die generellen Rahmenbedingungen als weiterem Kontextfaktor in den Blick zu nehmen.

2.6.3 Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte

Gegenüber der fachdidaktisch komplexen Aufgabe, die sich aus der Vielperspektivität des Sachunterrichts herleitet, ergibt sich aus den vorliegenden Forschungsbefunden zu den Einstellungen, Interessen und dem Fachwissen von Lehrkräften ein tendenziell defizitäres Bild, in dem spezifisch für den technisch-naturwissenschaftlichen Bereich fehlende Kompetenzen sowie nur geringes Interesse und eher negative bereichsspezifische Einstellung festgestellt werden können. Hieraus ergibt sich ein wesentlicher Einflussfaktor auf die Unterrichtspraxis. Dieser ist in Beziehung zu setzen mit dem Stellenwert, der dem Sachunterricht im Fächerkanon insgesamt durch Lehrkräfte zugeschrieben wird. Der forschungsmethodische Zugang der Lehrkräftebefragung kann geeignet erscheinen, diese Einstellungen und Handlungsmotive zu erfassen und mit zu beschriebenen Unterrichtspraxis zu relationieren. Neben der in einzelnen Studien (vgl. Gläser, 2009; Reinhoffer, 2001) aufgezeigten potentiellen Vor- oder Nachrangigkeit gegenüber den Fächern der Kulturtechniken, ergibt sich unter der spezifischen Perspektive der Beschulungssettings Förderschule oder Gemeinsamer Unterricht möglicherweise auch die Frage der Wertigkeit im Verhältnis zu individuellen Förder- und Entwicklungszielen gemäß einem Primat der Erziehung (vgl. Kap. 3.3.2).

Der grundsätzlich im Fachdiskurs formulierte Anspruch von Schüler-, Handlungs- und Lebensweltorientierung sowie Selbstbestimmung und Methodenvielfalt wird von den Lehrkräften offenbar als Leitmaxime geteilt, wenngleich die Einlösung in der Praxis aufgrund von Sachzwängen nicht hinreichend zu gelingen scheint. Demnach zeichnet sich ein Widerspruch zwischen Handlungsmotiven und -praxis auf Seiten der Lehrkräfte ab, von dem auszugehen ist, dass er möglicherweise unter Bedingungen des Gemeinsamen Unterrichts, mit der verstärkten Forderung nach individualisierten Lernprozessen, noch deutlicher zu Tage tritt. Weiterhin legen Befunde nahe, dass das eigentliche Planungshandeln von Lehrkräften im Sachunterricht pragmatisch an verfügbaren Materialien orientiert auf einer primär inhaltlichen Ebene erfolgt, wohingegen die intentionale Ebene weniger Berücksichtigung erfährt. Es wird daher zu klären sein, wie damit verbunden Kompetenzerleben, Orientierungen, Einstellungen und subjektive Theorien der Lehrkräfte erschlossen werden können.

2.6.4 Faktoren auf Seiten des Unterrichts

Der Unterricht selbst kann auf der Angebotsseite in Anlehnung an das Rahmenmodell von Tänzer und Lauterbach (2012) für den Sachunterricht entlang der entscheidungsrelevanten Strukturmomente zu Bildungsinhalten und Unterrichtsthemen, Lernzielen, Methodenauswahl,

Lehr-Lernprozessstruktur und Konstruktion von Lernaufgaben differenziert werden. Entsprechend kommt der Bestimmung des Verhältnisses von Kind und Sache hinsichtlich relevanter Planungsentscheidungen Bedeutsamkeit zu, sodass einem Primat der Sache stärker geöffnete und deutliche Kind orientiertere Vorstellungen gegenüberstehen. Gleichzeitig ist es für die Beziehung zwischen Inhalt und Methoden von besonderer Bedeutung, inwiefern diese komplementär gedacht werden oder eine der beiden Entscheidungsebenen als vorrangige gilt. Ins Zentrum rücken Fragen nach der für sachunterrichtliche Planung konstitutiven Auswahl von Inhalten bzw. Themen und Methoden bzw. Medien, die in sonderpädagogischen bzw. inklusionspädagogischen Handlungsfeldern ggf. durch Förder- bzw. Entwicklungsaspekte zu ergänzen wären. Zu untersuchen ist, wie diese Entscheidungen individuell entlang der Polarität von Kind und Sache intentional begründet werden.

Inhaltlich konstituiert sich der Sachunterricht wesentlich durch das Prinzip der Vielperspektivität, indem fachliche und überfachliche Perspektiven sowie lebensweltliche Dimensionen verschiedene Zugriffe auf ein Thema liefern. Spezifisch die Ausdifferenzierung in die fünf Fachperspektiven (sozialwissenschaftlich, naturwissenschaftlich, geographisch, historisch, technisch) gemäß des Perspektivrahmens (vgl. GDSU, 2002; 2013) findet sich in den aktuellen Kernlehrplänen zur Bestimmung sachunterrichtlicher Inhalte und Themen wieder und dürfte ein Orientierungspunkt für die Unterrichtspraxis der Untersuchungsstichprobe sein. Komplementär zu den fachlichen Perspektiven erfährt der Sachunterricht durch das Prinzip der Lebensweltorientierung eine Rückbezug zum kindlichen Erfahrungswissen und erlangt so subjektive Bedeutsamkeit. Spezifisch die inhaltlich-thematische Orientierung an der Lebenswelt der Kinder wird als zentrale Prämisse eines Sachunterrichts in sonderpädagogischen Handlungsfelder betrachtet, sodass eine besondere didaktische Schnittstelle beider disziplinärer Zugänge evident wird. Unklar ist aus dem bisherigen Diskurs, ob und wie das Prinzip der Lebensweltorientierung in der Praxis des Sachunterrichts tatsächlich Umsetzung findet.

An eine lebensweltliche Perspektive anschließend und damit weniger fachsystematisch deduziert bekommen Themenfelder, bildungstheoretisch in epochaltypischen Schlüsselproblemen verortet, wie Demokratielernen, politisches Lernen und soziales Lernen, Sexual-, Gesundheits-, Bewegung- und Medienerziehung im Kontext von sozialem Miteinander und gesellschaftlichen Zusammenhängen etwa im Ansatz von Kaiser (2013b) Bedeutung. Spezifisch auf Möglichkeiten des sozialen Lernens im Sachunterricht unter den Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung ist das besondere Augenmerk zu richten. Dies darf jedoch nicht zu einer Verengung der sozialwissenschaftlichen Perspektive allein auf Aspekte des sozialen Lernens führen, da ansonsten wichtige Potentiale zur Thematisierung gesellschaftlicher Konfliktfelder und Normalitätsvorstellungen verloren gehen. Allerdings bleibt die sozialwissenschaftliche Perspektive, auch wenn sie in Anbracht sozialer Benachteiligung und Folgen gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse im Kontext sozial-emotionaler Entwicklungsbedarfe besonders wichtig erscheint (vgl. Kap. 3.1), hinsichtlich des Forschungsstandes diffus. Es liegt die begründete Vermutung nahe, dass in der Praxis vielfach eine Gleichsetzung zwischen sozialwissenschaftlichem Sachunterricht und sozialem Lernen erfolgt.

Hinsichtlich der naturwissenschaftlichen bzw. technischen Perspektive liegen differenzierte Befunde vor, die drauf hindeuten, dass physikalisch-chemische wie auch technische Themenanteile marginalisiert unterrichtet werden. Vielmehr bilden Themen aus dem Bereich Biologie den Schwerpunkt naturwissenschaftlichen Lernens. Es ist insgesamt von einer gewissen inhaltlichen Beliebigkeit des Sachunterrichts auszugehen, sodass die Auswahl der Themen und Inhalte weniger aufgrund leitender Prämissen sachunterrichtlicher Theoriebildung und Forschung erfolgt,

sondern geprägt scheint von subjektiven Interessen und Einstellungen der jeweiligen Lehrkräfte. Dies zeigt sich beispielhaft an der Nicht-Einlösung des zentralen Motives der Vielperspektivität entlang bestehender Lehrplanvorgaben, da Unterricht offenbar in der Unterrichtspraxis noch als Addition von einzelfachlichen Aspekten verstanden wird. Hieraus ergibt sich ein offensichtlicher Widerspruch zwischen Maximim eines vielperspektivischen Sachunterrichts und der realen thematischen Auswahl und inhaltlichen Erschließung in der Unterrichtspraxis.

Korrespondierend mit der Vielperspektivität der Inhalte und Themen des Sachunterrichts findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Methoden, die verschiedene Möglichkeiten unterrichtlicher Instruktion, Konstruktion, Kommunikation und Kooperation ausweisen. Spezifisch mit den im Perspektivrahmen beschriebenen Denk-, Arbeits- und Handlungsformen erfolgt eine zunehmende Methodenorientierung im Sachunterricht, die jedoch nicht völlig unkritisch zu sehen ist, da diese die Gefahr birgt, die ohnehin latent vorhandene inhaltliche Beliebigkeit noch zu verstärken, indem die Frage nach der Bildungswirksamkeit spezifischer Inhalte in den Hintergrund tritt. Entlang der unterschiedlichen Systematisierungsversuche im Fachdiskurs lassen sich Methoden des Sachunterrichts vereinfachend nach ihrer Zielorientierung bzw. Funktionalität, hinsichtlich ihrer Zuordnung zur Oberflächen- oder Tiefenstruktur des Unterrichts als Lernwege oder Arbeitsverfahren, sowie gemäß ihrer möglichen Fachspezifik bzw. Unspezifik für diesen Lernbereich differenzieren.

Entsprechend finden sich im Diskurs zahlreiche präskriptive Annahmen über eine wünschenswerte methodische Ausrichtung des Sachunterrichts, bei der insbesondere eine Öffnung des Sachunterrichts, teils gleichbedeutend mit umfassender Kindorientierung, eingefordert wird, um differenzierte Lernwege zu ermöglichen. Allerdings soll dies nicht nur die rein organisatorisch-methodischen Ebene betreffen, sondern mit einer weitgehenden Mitbestimmung der Schülerinnen und Schüler bei der Gestaltung des Unterrichts generell einhergehen. Ebenso stellt das Prinzip der Handlungsorientierung verstanden als mehrschrittiger Prozess von Handlungsplanung, -durchführung und -reflexion, einen zentralen Bezugspunkt dar, der insbesondere in Ansätzen für sonderpädagogische Handlungsfelder hervorgehoben und um Elemente entdeckenden Lernens oder naturwissenschaftlicher Experimente ergänzt wird. Ästhetisches Lernen oder biografische Zugänge wie auch kommunikativ-kooperative Lernformen erscheinen hingegen aus Perspektive einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik von besonderer Bedeutung, sodass insgesamt der Betrachtung der methodischen Ebene bisher weitgehende Priorität in der Diskussion um ein gemeinsames Lernen aller Kinder zukommt. Es gilt vielfältige Interaktionsmodi und Repräsentationsformen im Rahmen geöffneter, weitgehend konstruktivistischer Lernumgebungen bereitzustellen. Lernaufgaben sollten sensorisch, enaktiv, ikonisch, symbolische wie auch kommunikativ-interaktive Repräsentationsformen beinhalten. Dabei bestimmt sich für inklusiven Sachunterricht organisatorisch-methodisch ein doppeltes Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung sowie Individualisierung und Gemeinschaft. Ob dieses Spannungsfeld als solches wahrgenommen und wie dies praktisch bearbeitet wird, ist daher ein Aspekt der Befragung.

Für die Unterrichtspraxis ergibt sich, gegenüber den vielfältigen Anforderungen aus dem Diskurs heraus, jedoch das Bild, dass Formen der Binnendifferenzierung sowie offene oder schülerorientierte Lernformate keine große Bedeutung haben, sondern vielmehr eine typische Choreografie von lehrerzentrierten Unterrichtsgesprächen im Wechsel mit Phasen der Einzelarbeit stattfindet. Der Auftrag zur Handlungsorientierung wird tendenziell als rein praktisches Tun verstanden. Demgegenüber kann durch handlungsorientierte Lernzugänge ein selbstorganisiertes Lernen im Sinne unterrichtlicher Öffnung gerade für Schülerinnen und Schüler mit son-

derpädagogischem Förderbedarf ermöglicht werden, sofern die eingesetzten Materialien genügend Aufforderungscharakter aufweisen. Welche Methoden jedoch im Sachunterricht konkret gemäß welcher Intention eingesetzt werden, muss bisher weitgehend als Forschungsdesiderat gelten.

Dies trifft gleichermaßen auf den Bereich der Medien und Materialien zu, für den zwar eine gängige Praxis des Arbeitsblattunterrichts deutlich kritisiert wird, jedoch nicht klar ist, welche Materialien tatsächlich im Unterricht zum Einsatz kommen. Zumindest hinsichtlich des Einsatzes digitaler Medien finden sich Befunde, die auf eine defizitäre Praxis in diesem Bereich hindeuten. Die fehlenden Forschungsbefunde zum Bereich der Materialien und Medien müssen verwundern, da verfügbare Materialien aus Sicht von Lehrkräften einen zentralen Einfluss auf den sachunterrichtlichen Planungsprozess zu haben scheinen. Dies kann für die Planung inklusiven Sachunterricht eine deutliche Problemstelle darstellen, wie die Befunde von Kaiser und Albers (2011) zeigen. Vorhandene Materialien bzw. darin enthaltene Lernaufgaben genügen darin Ansprüchen inklusiver Didaktik nicht. So lässt sich trotz des in Teilen unscharfen Bildes sachunterrichtlicher Praxis ein partieller Widerspruch zwischen im Diskurs formulierten Ansprüchen an sachunterrichtliches Lernen und Befunden zur tatsächlichen Praxis konstatieren, der insbesondere im Verhältnis von unterrichtlicher Öffnung bzw. Mitbestimmung sowie einer Orientierung an spezifischen Prinzipien, wie Lebensweltorientierung, Vielperspektivität oder auch Wissenschaftsorientierung zur konkreten Unterrichtsgestaltung offenbar wird.

3 Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

„Da also Verhaltensstörungen im Unterricht universell auftreten, müssten sie zum einen auch für alle Schulformen Berücksichtigung finden, zum anderen ganz grundsätzlich in Überlegungen zum Unterrichtsgeschehen mit einbezogen werden. Dabei spricht dieses universelle Auftreten von Verhaltensstörungen auch dafür, sie als Aspekte des allgemeinen Interaktionsgeschehens in Lerngruppen und nicht einfach als Beeinträchtigungen und Behinderungen des fachlichen Lernens zu bedenken. Sobald dies jedoch konsequent geschieht, kann die Zielsetzung des Unterrichts nicht in einer reinen Wissensvermittlung liegen, sondern in der Förderung allgemeiner und umfassender Bildung, verstanden als Entwicklung der ganzen Person einschließlich ihrer Interaktionen mit der Umwelt.“ (Stein & Stein, 2014, S. 9)

Ausgehend von diesen Prämissen verfolgt dieses Kapitel in Bestimmung des theoretisch-empirischen Bezugskorpus der eigenen Untersuchung eine zweifache Zielsetzung. So geht es darum den vielschichtigen Phänomenbereich schulischer Verhaltensproblematiken mit Blick auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu erschließen und aufzuzeigen wie dabei transaktional spezifische Risikofaktoren kumulieren. Hierzu bedarf es der genaueren Bestimmung der Schülerschaft, die sich traditionell als Folge schulischer Selektions- und Zuschreibungsprozesse in diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt wiederfindet. Zweitens gilt es die Handlungsfelder schulischer Erziehungshilfe entlang ihrer strukturell-organisatorischen Merkmale zu beschreiben, da diese bedeutsame Kontextfaktoren (vgl. Helmke, 2010, S. 72) für den Unterricht bilden und als mögliche Einflussbedingungen für die sachunterrichtliche Praxis der zu vergleichenden Beschulungssettings von Gemeinsamem Unterricht und Förderschulen anzusehen sind. Und letztlich ist über den pädagogisch-didaktischen Wissenskorpus einer Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufzuklären, da aus vorhandenen empirischen Erkenntnissen über Unterricht wie auch vorliegenden Unterrichtskonzeptionen und den damit verknüpften didaktischen Prinzipien zentrale Orientierungspunkte zur Erfassung, Interpretation und Reflexion unterrichtlicher Praxis und handlungsleitender Motive von Lehrkräften herausgearbeitet werden können. So kann in Auseinandersetzung mit didaktischen Perspektiven einer Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung deren Spezifikum destilliert und in Relation zu den im vorangegangenen Kapitel bestimmten Kernmerkmalen einer Didaktik des Sachunterrichts gesetzt werden, um die notwendigen disziplinären Verbindungs- oder auch Trennlinien für die eigene Untersuchung nachzuzeichnen.

3.1 Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Zunächst sind die Schülerinnen und Schüler in den Blick zunehmen, bei denen durch ein formales Verfahren festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. AO-SF, 2016, §4), im Sinne einer schulrechtlichen Kategorie, vorliegt. Dabei ist zu beachten, dass es sich bei sonderpädagogischem Förderbedarf um eine höchst relationale wie relative Kategorie (vgl. etwa Katzenbach, 2015; Powell, 2007) handelt, die weniger einer originär pädagogischen denn einer verwaltungstechnischen Logik folgt. Trotz dieser Vorbehalte und dem kategorialen Unbehagen, was damit verbunden ist, soll mit Blick auf die momentanen institutionellen wie organisatorischen Bedingungsgefüge, in denen diese Kategorie (noch) wirkmächtig erscheint, versucht werden die Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler in diesem För-

derschwerpunkt näherungsweise zu rekonstruieren. Ziel muss es sein, Merkmale der Schülerschaft (vgl. Kap. 7.2), die diesem Förderschwerpunkt zugeordnet werden, als mögliche Ausgangsbedingungen für Lehr-Lernprozesse im Sachunterricht herausstellen, da diese einen wesentlichen Einflussfaktor auf die unterrichtliche Angebotsstruktur darstellen dürften (vgl. Helmke, 2010, S. 72). Hierbei lassen sich unterschiedliche Zugriffe auf diese Ausgangslagen denken, entlang derer sich die Komplexität der spezifischen Wirk- und Kontextfaktoren systematisieren lassen. Naheliegend ist hierbei eine Orientierung an einem biopsychosozialen Behinderungsmodell³⁰ (vgl. Biewer, 2017, S. 65f.; B. Lindmeier & C. Lindmeier, 2012, S. 24ff.; Stein, 2013), nach dem sich die Entstehung von Behinderungen bzw. spezifischer Verhaltensstörungen auf biologische, psychologische wie gesellschaftlich-soziale Ursachen und Bedingungen zurückführen lassen. *„Biopsychosoziale Modelle geben einen allgemeinen Rahmen der beteiligten Einflüsse vor, der auf Basis empirischer Befunde spezialisiert werden muss.“* (Pinquert & Silbereisen, 2007, S. 41) Spezifische Risikofaktoren auf biologischer, psychischer und sozialer Ebene wechselwirken miteinander im Sinne interaktionistischer Modelle oder verändern sich in diesem Prozess der Wechselwirkung auch noch beständig selbst, was als Grundannahme transaktionaler Modelle gelten kann (vgl. ebd., S. 31). Darin verschränken sich somit biologische Ausgangsbedingungen, geprägt durch Vererbung, Schwangerschaftserfahrungen oder Geburtskomplikationen, mit psychischen Strukturen, z. B. Bindungsmustern, Selbstwirksamkeitserwartungen oder Selbstregulation, sowie sozialen Erfahrungen, also etwa dem elterlichen Erziehungsstil, Bindungssicherheit oder sozialer Teilhabe und Unterstützung in institutionellen Kontexten (KiTa/ Schule) (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 18). Ausgehend von einem solchen Wechselspiel biologischer Ausgangsbedingungen und frühkindlicher Beziehungserfahrungen findet unter Bedingungen personaler wie auch sozialer Risiko- und Schutzfaktoren eine psychosoziale Entwicklung statt, innerhalb der spezifische Entwicklungsaufgaben zu bewältigen sind (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013b, S. 58). Diese Risiko- und Schutzfaktoren sind in ihrer Bestimmung und Klassifikation Ergebnis empirischer Forschung und können dahingehend als valide Indikatoren für besondere Vulnerabilität oder Resilienz einzelner Kinder und Jugendlicher gelten (vgl. Fröhlich-Gildhoff & Rönnau-Böse, 2011, S. 19-39; Werner, 2008, S. 26ff.). Speziell die Risikofaktoren sind jedoch nicht als universeller Determinismus zu verstehen, sondern vielmehr als erhöhte Wahrscheinlichkeit zur Entwicklung psychischer Auffälligkeiten, wenn gleich diese multiplikativ wirken, d. h. mehrere Risikofaktoren gemeinsam steigern die Gefahr problematischer Entwicklungsverläufe erheblich (vgl. Lukesch et al., 2016, S. 20). So unterscheiden sich einzelne Kinder und Jugendlichen in Abhängigkeit von biologischen Dispositionen in der Art und Weise wie sie auf förderliche oder hemmende Umweltbedingungen reagieren, wobei dies als aktiver Prozess zu verstehen ist, indem bewusst bestimmte Umwelten ausgewählt oder andere gemieden werden. *„Individuen verändern sich – beeinflusst von genetische und Umweltfaktoren – in ihrem Verhalten über die Zeit.“* (vgl. Pinquert & Silbereisen, 2007, S. 36)

Somit können aus einer interaktionistischen Perspektive heraus Verhaltensstörungen als nicht gelingende Auseinandersetzung einer Person mit einer konkreten Situation bzw. den damit verbundenen Umwelтанforderungen verstanden werden, d. h. der Blick richtet sich nicht allein auf die Voraussetzungen des Individuums, sondern explizit auch auf die Bedingungen der Situation und deren Bewertung durch eine andere beobachtende Person, sodass die Bedeutung biologischer

30 Stein (2013) weist hier auf die spezifischen Passungsprobleme zwischen einem eher interaktionistischen und situationalen Verständnis von Verhaltensstörungen und dem auf biologischen und psychologischen „Körperstrukturen“ fußenden Behinderungsverständnis der ICF-CY, sodass deren Systematik und Modellierung von ihm nur als bedingt geeignet eingeschätzt wird, um Verhaltensstörungen darin adäquat abzubilden, wenn gleich die Zielperspektive von Aktivität und Partizipation mit grundsätzlichen Bildungs- und Erziehungszielen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zentral übereinstimmt.

Faktoren zu relativieren ist (vgl. Stein, 2013, S. 102f.) Die komplexen Wechselwirkungen zwischen Individuum und Umwelt sind in einen ökologischen Kontext, etwa Familie, Peergroup oder Schule, eingebettet, der individuell stark variieren kann (vgl. Pinquert & Silbereisen, 2007, S. 35). Damit erweitert sich der Blick von der Individualentwicklung der Kinder und Jugendlichen auf die Bedingungen relevanter sozialer, lokaler oder auch gesamtgesellschaftlicher Verhältnisse, die in die zentralen familiären und institutionellen Sozialisationsinstanzen hineinwirken und so spezifische Entwicklungsumwelten konstituieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 46f.).

Entsprechend beschreiben die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK, 2000) die besondere Ausgangslage in Anlehnung an ein solch ökosystemisches Verständnis behindernder Lern- und Lebensbedingungen (vgl. auch Balgo, 2012, S. 47-52) in einer Interdependenz von persönlicher, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Ebene, sodass, bei steter Beachtung der Tatsache, dass die Einflüsse im Sinne eines transaktionalen Entwicklungsverständnisses (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 31) nicht immer trennscharf voneinander abgrenzbar sind, eine Einordnung der pädagogischen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler entlang dieser Ebenen erfolgen soll.

3.1.1 Gesellschaftliche Ebene

Ausgehend davon, dass die Kategorie Verhaltensstörung in erheblichem Maße von jeweils geltenden soziokulturellen Normen (vgl. Linderkamp & Grünke, 2007; Stein, 2012; Störmer, 2013) abhängig ist, und es gleichzeitig einen Zusammenhang zwischen der Prävalenz psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und dem Sozialstatus ihrer Eltern gibt (vgl. z. B. Hölling et al., 2014; Holz, Richter, Wüstendörfer & Giering, 2005), kommt der gesellschaftlichen Dimension besondere Bedeutung zu.

„Persönliche, familiäre und schulische Bereiche werden durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, die fördernde oder hemmende Wirkungen auf die Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe haben können.“ (vgl. KMK, 2000)

Soziale Desintegrationsprozesse (vgl. Herz, 2013, S. 19) haben dabei tiefgreifende Auswirkungen auf Familien und die darin aufwachsenden Kinder und Jugendlichen. Zwar lässt sich ein eindeutig kausaler Zusammenhang zwischen ökonomischen Bedingungen und dem Auftreten von Verhaltensstörungen schwer nachweisen (vgl. Ellinger, 2008, S. 115), dennoch stellt das Aufwachsen in Armutbedingungen einen erheblichen Risikofaktor für Schülerinnen und Schüler dar. Dabei liegt die Armutrisikoquote für Kinder und Jugendliche in Deutschland je nach Datenquelle zwischen 17,5 und 19,4% (vgl. BMFSFJ, 2012). 15,7% der Kinder unter 15 Jahre leben in sogenannten SGB-II-Bedarfsgemeinschaften, erhalten also staatliche Transferleistungen (vgl. BMAS, 2013, S. VII). Der Bildungsbericht 2018 (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018, S. 38) benennt hierbei drei besondere Risikolagen für Kinder und Jugendliche, die deren Teilhabechancen gefährden:

- finanzielles Risiko (20,1%)
- bildungsbezogene Risikolagen (12,0%)
- soziales Risiko (10,0%)³¹.

31 Von einer sozialen Risikolage wird gesprochen, wenn kein Elternteil erwerbtätig ist. Das Risiko eines bildungsfernen Elternhauses wird angenommen, wenn beide Eltern weder über eine abgeschlossene Berufsausbildung noch über eine Hochschulzugangsberechtigung verfügen. Eine finanzielle Risikolage beschreibt ein Familieneinkommen unter der Armutgefährdungsgrenze von 60% des Durchschnittsäquivalenzeinkommens. (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 23)

Zwar spricht der Bildungsbericht von einem tendenziell leichten Rückgang der Zahl der Kinder und Jugendlichen in einzelnen Risikolagen seit 2006, doch hat sich der Anteil in der Kinder und Jugendlichen in der Hochrisikogruppe, deren Lebenslage durch alle drei Faktoren bestimmt ist, auf mittlerweile 4,1 % erhöht (vgl. ebd.).

Nordrhein-Westfalen weist dabei im Bundesvergleich mit zwischen 7 % und 9 % Kindern und Jugendlichen, die von allen drei Risikofaktoren betroffen sind, die ungünstigste Risikoakkumulation aller Flächenländer auf (vgl. ebd., S. 37). Das Zusammentreffen mehrerer Risikolagen hat dabei erheblichen Einfluss auf die Bildungsbeteiligung der einzelnen Kinder und Jugendlichen (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014, S. 25). So besuchten 30 % der Kinder und Jugendlichen, bei denen alle drei Risikolagen gegeben sind, eine Hauptschule, und lediglich 6 % ein Gymnasium. Ohne Risikolagen sind dies 8 % bei den Hauptschulen und umgekehrt 42 % für die Gymnasien. Hinsichtlich des Besuchs einer Förderschule lassen sich keine eindeutigen Angaben in der angeführten Statistik finden, da diese in einer Restkategorie „*Sonstige allgemeinbildende Schulen*“ subsumiert sind. Was jedoch auffällt ist, dass mit 37 % der Schülerinnen und Schüler in drei Risikolagen überproportional viele Kinder und Jugendliche dieser „*Restkategorie*“ zugeordnet sind, gegenüber 18 % ohne Risikolagen in der Kategorie „*Sonstige allgemeinbildende Schule*“. D.h. diese Kinder und Jugendlichen befinden sich gemäß der gebildeten Kategorie „*Sonstige allgemeinbildende Schule*“ in vermutlich nicht unwesentlichen Teilen auch an Förderschulen.

Dies würde mit der empirisch gut belegten Tatsache übereinstimmen, dass

sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler [...] sich vor allem in Haupt- und Förderschulen (hier mit den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung [wiederfinden, R. S.]“ (Werning, 2010, S. 286)

Dieser statistische Zusammenhang zwischen sozialer Randständigkeit und dem Besuch einer Förderschule ist dabei vor allem für den Förderschwerpunkt Lernen empirisch eindrücklich untersucht worden (vgl. z. B. Euen et al., 2015; Kornmann, 2013; Kronig, 2007; Müller, 2005; Werning & Lütje-Klose, 2012; Wocken, 2000). Für Schülerinnen und Schüler an Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung lässt sich dies hingegen nur indirekt plausibilisieren, da entsprechende Untersuchungen zu dieser spezifischen Fragestellung nicht vorhanden sind (vgl. Müller & Stein, 2013, S. 216). Ebenso fehlen Angaben in der einschlägigen Bildungsstatistik (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2018; KMK-Statistik, 2014, 2016a, 2016b), doch können entsprechend eindrückliche Einzelfalldarstellung zu den belasteten Biografien dieser Schülerinnen und Schüler ein Bild der zugrundeliegenden Lebensrealitäten liefern. Entsprechend darf

„die reale gesellschaftliche Wirklichkeit des Aufwachsens einer großen Gruppe von Kindern und Jugendlichen heute – Stichwort Hartz IV – mit ihren je spezifischen emotionalen und sozialen Problemlagen“ (Herz, 2014b, S. 11)

nicht ausgeblendet werden. Die AWO-Langzeitstudie zu Auswirkungen von Armut auf Kinder bis zum Ende der Grundschulzeit konnte demnach feststellen, dass arme Kinder viermal häufiger multiple Deprivationen, d. h. Auffälligkeiten in drei oder vier Lebenslagedimensionen (kulturelle, gesundheitliche, materielle und soziale Lage), erfahren als nicht-arme Kinder (vgl. Holz et al., 2005, S. 92). Spezifisch im Bereich der materiellen Grundversorgung, aber auch hinsichtlich der sozialen und kulturellen Teilhabe zeigen sich signifikante negative Zusammenhänge. „*Die Verhältnisse der Kinder beeinflussen ihr Verhalten.*“ (ebd., S. 67) Allerdings ist dies hinsichtlich einer Linearität von Armut und Verhaltensauffälligkeiten dahingehend zu relativie-

ren, dass zwar arme Kinder insbesondere in multipel deprivierten Lebenslagen und darin vornehmlich Jungen häufiger zerstörerisches Verhalten zeigten bzw. Gewalt ausübten oder selbst erlitten, jedoch der überwiegende Teil aller Kinder (zwischen 85 % und 95 %), und dies trifft auch auf die armen Kinder zu, als sozialintegriert und als nicht auffällig gelten können (vgl. ebd., S. 77). Dieser Befund steht dabei in gewissem Widerspruch zu den ermittelten Prävalenzraten aus der KiGGS-Studie (vgl. Hölling et al., 2014; auch Kap. 3.1.3), bei der für Kinder in Armutslagen eine Prävalenz psychischer Auffälligkeiten von über 20 % ermittelt werden konnte. Hier liegen demnach unterschiedliche Einschätzung darüber vor, wie stark Kinder in Armutslagen Auffälligkeiten im Bereich Verhalten aufweisen, wenngleich der Zusammenhang von Armut und erhöhter psychischer Belastung jeweils Bestätigung findet.

Es stellt sich dabei die Frage wie Lehrkräfte die Armut ihrer Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und wie sie mit dieser spezifisch im Unterricht umgehen, da dies als eine relevante, wenn auch nicht einfache Anforderung für Lehrkräfte im Kontext schulischer Erziehungshilfe gelten muss (vgl. Herz, 2014b, S. 10f.). Hierzu konnte Müller (2005) in einer Interviewstudie mit Lehrkräften an Schulen für Lernbehinderte herausarbeiten, dass diese sich sehr wohl der materiellen, sprachlichen wie auch emotionalen Dimension von Armut ihrer Schülerinnen und Schüler bewusst und entsprechend für die Brisanz dieser Thematik sensibilisiert sind, auch wenn sie ihre Kenntnis über die Armutslagen der Schülerinnen und Schüler nicht aus eigener Anschauung (z. B. Hausbesuche), sondern vielmehr indirekt aus deren lebensweltlichen Erzählungen rekonstruieren. Trotz des präsenten Themas Armut in der Wahrnehmung der Lehrkräfte findet diese bei der Planung und Gestaltung des Unterrichts kaum Berücksichtigung (vgl. ebd., S. 247). Es besteht, obwohl das Armutserleben von Lehrkräften an der Schule für Lernbehinderte untersucht wurde, ein besonderer Bezugspunkt zu Problemlagen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, da auch für diesen gravierenden Folgen „*familiärer Desintegrationsprozesse*“ (Herz, 2010b, S. 337; auch Herz, 2013, S. 19) resultierend aus deprivierenden Lebenslagen beschrieben werden. Diesen inneren Zustand von Perspektivlosigkeit, sozialer und emotionaler Orientierungslosigkeit und Strukturlosigkeit beschreibt Müller (2008) mit dem Begriff der „*inneren Armut*“ (S. 38). Vernachlässigung, Verwahrlosung oder Selbstüberlassung, Verlust von Mitgefühl, Haltlosigkeit oder Enthythmisierung wie auch Überforderung oder das Erleben des Scheiterns können als Auswirkungen „*innerer Armut*“ angesehen werden (vgl. ebd., S. 49-94). Deutlich dürfte sein, dass dies gravierende Folgen auf Chancen schulischer, wie gesellschaftlicher Teilhabe von Kindern und Jugendlichen haben kann, die hochgradig mit charakteristischen Förderbedarfen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. KMK, 2000) übereinstimmen. Armutserfahrungen können sich somit nach Ellinger (2008, S. 115) im schulischen wie außerschulischen Kontext in verschiedener, jedoch nicht minder schwerer Weise bemerkbar machen:

- geringe oder fehlende Konzentration für den Unterricht aufgrund von Übermüdung oder mangelhafter Ernährung
- hoher Druck durch anfallende Kosten oder Erwartung an elterliche Beteiligung in der Schule
- Außenseiterstellung in der Klassengemeinschaft aufgrund fehlender Konsummöglichkeiten
- im Herkunftsmilieu erfolgreiche Anpassungsleistungen werden in der Schule als auffälliges Verhalten etikettiert
- fehlende Unterstützung beim schulischen Lernen durch die Eltern

Das frühe und langanhaltende Erleben von Armut kann demnach deutlich als entwicklungsgefährdender Faktor für Kinder und Jugendliche angesehen werden, wobei dies insbesondere die soziale und emotionale Entwicklung negativ beeinflussen kann (vgl. Weiß, 2016, S. 419f.).

Auf die gravierenden Langzeitfolgen persistierender externalisierender Störungssymptomatiken bezogen auf zukünftige gesellschaftliche Exklusionsrisiken machen auch die längsschnittlichen Befunde aus der aktuellen BELLA-Studie (vgl. Haller et al., 2016) aufmerksam. Für diese Studie wurden insgesamt 629 Kinder und Jugendliche im Alter von 12 bis 17 Jahren aus der Basiserhebung der KIGGS-Studie 2003-2006 (vgl. Hölling et al., 2014) sechs Jahre später nach Merkmalen riskanten Alkoholkonsums, Drogenkonsums, delinquenten Verhaltens, erhöhter Gewaltbereitschaft, finanziellen Problemen sowie ihrem sozioökonomischen Status befragt. Dabei ergibt sich in Bestimmung der odd ratio für die Bereiche riskanter Alkoholkonsum, illegaler Drogenkonsum, Delinquenz und Gewaltbereitschaft eine signifikant erhöhte Auftretenswahrscheinlichkeit für Kinder und Jugendliche, die schon sechs Jahre zuvor als auffällig eingeschätzt wurden (vgl. ebd., S. 36). Insbesondere Jungen aus Familien mit niedrigem sozioökonomischem Status und externalisierten Verhaltensproblemen haben ein 1,5fach erhöhtes Risiko für riskanten Alkoholkonsum, Delinquenz und Gewaltbereitschaft im jungen Erwachsenenalter. So lassen sich 16,5% des Risikoverhaltens im jungen Erwachsenenalter durch externalisierende Problemlagen in der Kindheit erklären (vgl. ebd., S. 39). Darin können frühe Verhaltensproblematiken demnach als besonderes gesellschaftliches Exklusionsrisiko verstanden werden, das in direkter Weise aus Alkohol- und Drogensucht oder Delinquenz erwächst.

Neben sozioökonomischen Einflussfaktoren wird daher in den entsprechenden Empfehlungen zum Förderschwerpunkt (vgl. KMK, 2000, S. 9) auch auf die gesellschaftlichen Problemfelder Medien, Gewalt und Drogenkonsum explizit hingewiesen, die Ellinger (2008) als kulturelle Risikofaktoren ausweist, womit gemeint ist, dass

„junge Menschen sich nicht in die Hauptkultur eingebunden fühlen, nicht ausreichend Selbstwertgefühl, Sprach- und Sozialkompetenz entwickeln und Verantwortung und Gemeinschaftssinn entfalten können“ (S. 117).

Zwar liegt ein Fokus dabei auf der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, deren kulturelle Prägung von der Mehrheitsgesellschaft abweicht und daher als „auffällig“, „gestört“ oder „unerwünscht“ bewertet wird (ebd.). Doch kann dieses Problem sozialer Integration bzw. Teilhabe auch für andere subkulturelle Gruppen und Milieus als relevant betrachtet werden (vgl. Ellinger, 2013, S. 49ff.). Ein besonderes Spannungsverhältnis im schulischen Kontext kann sich aus den unterschiedlichen Herkunftsmilieus von Lehrkräften und Schülerinnen und Schüler ergeben, was sich als „*Differenz zwischen institutionalisierter und lebensweltlicher Bildung*“ (Grundmann et al., 2010, S. 52) problematisieren lässt. So

„haben Lehrerinnen und Lehrer zum Teil Schwierigkeiten, Lebenswelten und Lebenswirklichkeiten und die damit verbundenen Prioritäten in den jeweiligen Milieus und Lebensstilgruppen ihrer Schüler zu erfassen“ (ebd., S. 63).

Für den Sachunterricht, sofern er die lebensweltliche Dimension (vgl. Kahlert, 2009, S. 217f.) beachten bzw. an den Erfahrungen der Kinder (Duncker & Popp, 2004, S. 22f.) ansetzen will, stellt sich hier die Frage, wie er die Realitäten der heutigen „*Risikogesellschaft*“ (Kaiser, 2013b, S. 104) berücksichtigen und gleichzeitig neue Erfahrungen stiften kann (vgl. Duncker & Popp, 2004, S. 23f.). Für den Sachunterricht besteht die Gefahr, die sozialen und gesellschaftlichen Themen und Problemlagen der Kinder zu vernachlässigen und die unterschiedlichen Lebenswelten nicht hinreichend zu berücksichtigen, wenn bei der Formulierung schulischer Erwartungshaltungen und Anforderungen eine „*Mittelschichtorientierung*“ (Ditton, 2017, S. 259), verstärkt durch den „*soziale[n] Bias*“ (ebd.) zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern, leitend für didaktische Entscheidungen ist.

Die zentrale Frage ist, wie die „*doppelte Anschlussaufgabe*“ (GDSU, 2013, S. 10) von Lehrkräften bewältigt werden kann, wenn davon auszugehen ist, dass die von Kaiser (2013b, S. 115; vgl. auch Röhner, 2004) genannten gesellschaftlichen Risiken veränderter Kindheit gleichsam kulminiert bei Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Herz, 2013, 2014b) wirksam werden. Es muss daher von Interesse sein, inwiefern Lehrkräfte in ihrer Unterrichtspraxis hierauf Antworten gefunden haben bzw. inwiefern sie sich für dieses Problemfeld generell sensibel zeigen.

Hinsichtlich des Weiteren gesellschaftlichen Problemfeldes Gewalt (vgl. KMK, 2000, 9) ergibt sich, eine zweifache Betroffenheit von Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Einerseits sind sie in erhöhtem Maße Opfer zumeist innerfamiliärer Gewalterfahrungen (vgl. Julius, 2001), andererseits zeigen sie selbst in höherem Maße aggressive bzw. gewalttätige Verhaltensweisen gegenüber Erwachsenen sowie Gleichaltrigen, was aus einer wechselseitigen Beeinflussung beider Faktoren resultieren kann (vgl. Petermann & Petermann, 2008, S. 3). *„Oft signalisiert aggressives Verhalten von Kindern eine Krise ihres sozialen Umfeldes.“* (ebd.) Hierbei kann ein verhängnisvoller Kreislauf aus Gewalt, Angst und Gewalt entstehen, der nicht nur die Lernmöglichkeiten des Kindes erheblich einschränkt, sondern destruktiv auf Beziehungen zu Lehrkräften und Peers wirkt (vgl. Becker & Prengel, 2016, S. 95). *„Ein grundlegender Mangel an Anerkennung in familiären, pädagogischen und kindlichen Beziehungen unterminiert die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung der betroffenen Kinder.“* (ebd.) Eigene Misshandlungserfahrungen fallen zusammen mit schweren emotionalen und Verhaltensproblemen, was sich aus einer psychodynamischen Perspektive mit dem Erleben eines Gefühls der Ohnmacht und Hilflosigkeit durch die erlittene Gewalt erklären lässt, das umschlagen kann in Gewaltausübung gegen andere, aber auch durch Scham und Inkonsistenzen im Selbstbild bedingt ist (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 153f.). Gewalt bzw. Konflikte im Alltag von Menschen wären demnach ein Thema, dass es im Rahmen einer sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts (vgl. Gläser & Richter, 2015) zu thematisieren gelten kann.

3.1.2 Familiäre Ebene

Beeinflussungen und teils auch Ursächlichkeiten der erheblichen Problembelastung der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergeben sich in Teilen aus *„Erfahrungen innerhalb der Familie, im familiären Umfeld und den jeweiligen Lebensbedingungen“* (vgl. KMK, 2000, S. 6). So werden Belastungs- und Risikofaktoren wie emotionale Verwahrlosung, fehlende Zuwendung und Versorgung, inkonsequentes bzw. unberechenbares Erziehungsverhalten der Eltern, übersteigerte Verhaltens- oder Leistungserwartungen, unsichere Bindungen, Überbehütung häusliche Gewalt, Partnerschaftsprobleme oder familiäre Belastungen durch Armut, Krankheit, Sucht, Arbeitslosigkeit oder Straffälligkeit genannt (vgl. ebd.). Herz (2004) spricht vom *„Heranwachsen in einer zerrissenen Welt“* (S. 2) und verweist auf Armutsbedingungen, eine veränderte Bindungs- und Beziehungsgestaltung zwischen Kindern und ihren primären Bezugspersonen sowie gesundheitliche Risiken durch psycho- oder soziosomatisch in Erscheinung tretende Belastungsfaktoren, aber auch durch problematischen Medienkonsum oder schulische Probleme (vgl. ebd., S. 3f.). *„Verhaltensstörungen, die oft auch Lernbeeinträchtigungen mit sich bringen, sind zunächst sinnvolle Reaktionsweisen auf gestörte und verstörende Lebensbedingungen.“* (Herz, 2013, S. 17). Biographische Belastungen äußern sich demnach in Störungen, da

andere Wege der Artikulation und Bewältigung fehlen (vgl. ebd.). Destabilisierte Familiensysteme sowie kritische Lebensereignisse (Trennung oder Scheidung der Eltern, Tod eines Familienmitgliedes etc.) werden als Risikofaktoren beschrieben und belasten die kindliche Entwicklung ebenso wie finanzielle Probleme, chronische Erkrankung bzw. Psychopathologie der Eltern oder ständiges Streitverhalten (vgl. Rollet & Werneck, 2008, S. 89). Dies kann zu einer „*abweichenden Elternsituation*“ (ebd., S. 90) führen. Ellinger (2013) spricht hier von „*Traumatisierenden Biografien inmitten einer Wohlstandsgesellschaft*“ (S. 52), um auf die Not dieser Gruppe von Kindern und Jugendlichen aufmerksam zu machen. Hierzu gehören etwa „*[e]xtreme Angsterlebnisse in der primären Sozialisation*“ (Herz, 2013, S. 21) durch Formen körperlicher und seelischer Vernachlässigung, Misshandlung oder sexueller Gewalt, die zu tiefgreifenden Beeinträchtigungen im Bereich der kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung führen. Negative Beziehungserfahrungen bereits in der frühesten Kindheit gelten als Kennzeichen der Erfahrungswelt eines Teils der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung und beruhen auf gestörten familiären Interaktionsmodi, dem frühen Erleben von Gewalt bzw. sexualisierter Gewalt sowie von Trennungen oder Verlusten (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 150). Es kann eine verhängnisvolle Entwicklungsspirale von Armut und Perspektivlosigkeit verbunden mit familiärem Gewalterleben entstehen, bei der Kinder und Jugendliche aus ihren Erfahrungen in der Opferrolle selbst zu späteren Täterinnen oder Täter werden, worin sich eigenes Ohnmachtserleben mit eigener Gewaltanwendung vermischt (vgl. Köttgen, 2008, S. 132f.). Entsprechend können schwere lebensgeschichtliche Belastungen in konflikthafter Beziehungssituationen im Unterricht in Formen von Reinszenierungen wirkmächtig werden, sodass Formen extrem unterrichtstörenden Verhaltens als Bewältigungsstrategie hoch „*verstörender*“ biografischer Erlebnisse zu verstehen sind (vgl. ebd., S. 156). Gleichwohl ist zu fragen, ob dieser theoretisch plausible Zusammenhang von besonderen familiären Problemlagen und Belastungen und sonderpädagogischer Förderbedürftigkeit im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sich auch empirisch bestätigen lässt.

Einzelne Evidenzen hierfür konnten etwa im Rahmen des emsoz-Projekts zur integrativen Beschulung von Kindern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an Berliner Grundschulen (vgl. Preuss-Lausitz, 2005), bei dem auch der familiäre Kontext der beteiligten Kinder der Stichprobe (n = 65) erfasst wurde, gefunden werden. Zusammenfassend kamen die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung „*zum überwiegenden Teil aus Familien, die unter großen Belastungen leiden*.“ (Levin, 2005, S. 121). Dabei lässt sich aber ein positiver Zusammenhang zwischen familiären Ressourcen (Deutschkenntnisse, Wohnsituation, Bildungsstatus der Eltern, ökonomische Situation) und der elterlichen Problemwahrnehmung hinsichtlich der kindlichen Verhaltensweisen erkennen, was sich demnach alternativ als „*Übersensibilisierung*“ oder „*Überwertung kindlicher Verhaltensvariationen*“ (ebd., S. 120f.) interpretieren ließe. Dabei verwundert, die in der Studie festgestellte Einschätzungen der Lehrkräfte, dass familiäre Ressourcen keinen Einfluss auf das kindliche Verhalten hätten, zumal die Kinder aus belasteten Familien stärker von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern abgelehnt wurden (vgl. ebd. 122).

Weitere empirische Hinweise zur besonderen Belastung der Kinder an Schulen für Erziehungshilfe durch Gewalt-, Verlust und Vernachlässigungserfahrungen finden sich in einer Untersuchung von Julius (2001b). Die Stichprobe der Untersuchung bestand aus 47 Schülerinnen und Schülern der Klasse 1 bis 6 einer Schule für Erziehungshilfe sowie einer gleichgroßen Vergleichsstichprobe von Grundschülerinnen und Grundschulern. „*Insgesamt wurden 87 % der Kinder der Untersuchungsstichprobe als vernachlässigt kategorisiert. Von diesen hatten 83 % emotionale und 45 % körperliche Vernachlässigung erlitten*.“ (ebd., S. 92) 60 % der Kinder erfuhren physische

Misshandlungen nach Angaben der Lehrkräfte (vgl. ebd., S. 93). Hinsichtlich sexueller Missbrauchserfahrungen fällt die Identifikation schwieriger aus. Bei sechs Kindern (13 %) war dies eindeutig den Lehrkräften bekannt, bei 17 (36 %) gab es aufgrund ausgeprägter Verhaltenssymptomatik deutliche Verdachtsmomente (vgl. ebd.). Trotz der fehlenden Repräsentativität der Stichprobe und der einschränkenden Bedingung, dass aufgrund des institutionellen Rahmens der Grundschule möglicherweise weniger Informationen über diese Kinder den Lehrkräften vorlagen als den Lehrkräften der Schule für Erziehungshilfe, finden sich Hinweise auf die hohe Belastung der Kinder durch Beziehungstraumata im familiären Kontext (vgl. ebd., S. 95). In einer weiteren Teilstudie mit der gleichen Schülerstichprobe untersuchte Julius (2001a) die Bindungsorganisation der Kinder. In der Testauswertung konnten nur 7 % der interviewten Kinder als sicher gebunden eingestuft werden, 63 % wiesen hingegen Anzeichen einer desorganisiert/desorientierten Bindung auf (vgl. ebd., 87). Bei 21 % der Kinder lässt sich eine unsicher vermeidend und bei 7 % ein unsicher ambivalenter Bindungsstil erkennen.

„Dieses Ergebnis legt nahe, dass sich familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen, von denen die meisten der untersuchten Kinder betroffen waren, in deren internalisierten Beziehungserfahrungen widerspiegeln.“ (ebd., S. 89)

Eine Untersuchung zur Prävalenz von Traumatisierungen bei Schülerinnen und Schüler liegt von Ullrich und Zimmermann (2014) vor. Hierbei wurden insgesamt 92 pädagogische Fachkräfte aus Grund-, Förder-, Haupt- und Berufsschulen sowie Sprachklassen³² in einem ersten quantitativen Erhebungsschritt mittels Fragebogen befragt. Über 90 % der befragten Fachkräfte hatten oder haben in ihrer Arbeit bereits mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen zu tun gehabt, wobei Kinder mit Gewalt-, Vernachlässigungs- und Trennungserfahrung verstärkt wahrgenommen werden (vgl. ebd., S. 260). Als besonders belastet wurden Kinder psychisch kranker Eltern (16 %), Kinder mit Ängsten (13 %), sozialbenachteiligte Kinder (13 %) und Kinder mit Erfahrungen von Flucht- und Vertreibung („*Flüchtlinge*“) wahrgenommen (ebd., S. 261). Daraus ergeben sich nach Einschätzung der Lehrkräfte, neben deutlichen Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung bzw. den sozialen Beziehungen in der Gruppe, erhebliche Einschränkungen der Lernmöglichkeiten (vgl. ebd.). Die unterrichtliche und erzieherische Tätigkeit würde dadurch gering bis deutlich beeinträchtigt (vgl. ebd.).

Dies zeigt nochmals, dass der pädagogische Umgang mit psychosozial belasteten Schülerinnen und Schülern nicht allein Aufgabenschwerpunkt der schulischen Erziehungshilfe bzw. der sonderpädagogischen Profession im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist, sondern ein Faktor, der alle Lehrkräfte unabhängig der Schulform betrifft. Demnach sind gerade die familiären Beziehungserfahrungen schwer belasteter Kinder und Jugendlicher, wie sie sich dann in der Zuschreibungskategorie des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung wiederfinden, vielfach geprägt durch gestörte familiäre Interaktionsmodi, frühe Gewalterfahrungen in der Familie sowie Erleben von Trennungen und Verlusten nahestehender Personen (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 150). Pädagogisch gewendet ergibt sich die Aufgabe durch aktive Beziehungsgestaltung der Lehrkraft Sicherheit, Kontinuität und Überschaubarkeit in der Schule zu gewährleisten (vgl. ebd., S. 162). Ellinger (2014) fasst die möglichen negativen Auswirkungen eines Aufwachsens in einer sogenannten „*Risikofamilie*“ folgendermaßen zusammen:

32 „*Sprachklassen*“ oder „*Sprachlernklassen*“ sind spezifische Förderklassen für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund im Land Niedersachsen, die sich erst kurz in Deutschland aufhalten und noch über keine ausreichenden Deutschkenntnisse verfügen. Durch gezielte Förderung sollen ausreichende Sprachkenntnisse zur Teilnahme am regulären Unterricht erworben werden.

- „mangelnde Aufmerksamkeits- und Konzentrationsfähigkeit,
- auffallende Ruhelosigkeit,
- erlernte Hilflosigkeit mit Antriebslosigkeit,
- ausgeprägte Misserfolgsmotivation,
- Ängstlichkeit und mangelndes Selbstbewusstsein,
- eingeschränktes sprachliches Ausdrucksvermögen (*restringierter Sprachcode*),
- geringe Allgemeinbildung aufgrund eingeschränkter Anregung,
- Distanzlosigkeit oder auffallendes In-sich-gekehrt-Sein (*unsichere Bindungsmuster*),
- äußere Verwahrlosung.“ (S. 77)

Dass es sich um höchst ungünstige Ausgangsbedingungen für schulisches Lernen aber auch kindliche Entwicklungsprozesse handelt, dürfte evident sein. So sind im nächsten Schritt Merkmale auf individueller bzw. persönlicher Ebene zu betrachten, die in Teilen durch die skizzierten sozialen Einflussfaktoren in Teilen bedingt sein dürften bzw. tragen diese zur Genese individueller Problembelastungen der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei (vgl. etwa Köttgen, 2008).

3.1.3 Persönliche Ebene:

Auf der persönlichen Ebene werden Aspekte bzw. Probleme hinsichtlich „*Selbstwertgefühl, Ich-Stärke, Sicherheit, Selbstverantwortung, Impulskontrolle, Stetigkeit und Verlässlichkeit*“ (KMK, 2000, S. 5) angeführt und die Entwicklung von „*Lebensmut, Zukunftsperspektiven und Realitätssinn*“ (ebd.) gefordert. Ursächlich können widersprüchlichen Erfahrungen mit zentralen Bezugspersonen, wie das Erleben von Angst, Hilflosigkeit oder Alleingelassen sein, eine bedeutende Rolle spielen. Anpassungsreaktion wie die Ablehnung von Förder- und Hilfsangeboten, die Über- oder Unterschätzung eigener Fähigkeiten sowie eine Vermeidung von Anforderungssituationen können die Folge sein. Ebenso können sozialer Rückzug oder repressiv-depressive Verhaltensweisen Symptome depravierender Lebensumstände, etwa Armut, Vernachlässigung oder Missbrauchserfahrungen Charakteristika sein (vgl. ebd.). Die nicht verarbeiteten Problemlagen können daher zu psychosomatischen Erkrankungen, Drogensucht oder Delinquenz führen (ebd., S. 6). Reaktionsformen wie psychosomatische Auffälligkeiten, Ängste, Aggressionen und dissoziale Verhaltensweisen, Delinquenz, Leistungsverweigerung, Schulabsentismus oder Suchterkrankungen (vgl. Laubenstein, 2016, S. 493), sind dabei als Resultat komplexer, lebensweltlicher Problemlagen zu deuten. Zu diesen Problemlagen gehören demnach insbesondere Bedingungen sozialer Marginalisierung, die verbunden sind mit Prozessen gesellschaftlicher Abwertung, ebenso wie dem Erleben vielfacher Brüche und Ausschlüsse in familiären wie auch schulischen Kontexten, in denen das Scheitern zwischenmenschlicher Beziehungen erlebt wird (vgl. Herz, Zimmermann & Meyer, 2015, S. 7f.).

Opp (2017) nutzt den Begriff des „*schmerzbasierten Verhaltens*“, um eine alternative Beschreibungskategorie für „*gestörte*“ bzw. „*verstörende*“ Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen mit „*tiefsitzenden und langandauernden seelischen Schmerzerfahrungen*“ (S. 23) zu entwickeln.

„Kinder, die massive Vernachlässigung, Mobbing-Erfahrungen, Zurückweisungen, körperlichen, psychischen oder sexuellen Misshandlungen ausgesetzt waren, entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch mit schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht. Mit wenig Hoffnung blicken sie in die Zukunft.“ (ebd., S. 23)

Die daraus abgeleitete pädagogische Notwendigkeit zur Schaffung sicherer Orte und verlässlicher, positiver Beziehungserfahrungen verweist auf originäre Herausforderung in der schulischen Erziehungshilfe, trotz teils hoher individueller Vorbelastungen der Kinder und Jugendlichen und daraus resultierenden verworrenen Beziehungsmuster, immer wieder aufs Neue Beziehungsangebote zu machen (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 147). „*Erziehung kann es nur in sicheren Beziehungen geben.*“ (ebd.) Somit kann die Schwierigkeit im Aufbau vertrauensvoller Beziehungen zu erwachsenen wie auch gleichaltrigen Bezugspersonen als ein besonderes Merkmal eines Teils der Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gelten.

Enger gekoppelt an den Aspekt der Förderung lassen sich Verhaltensauffälligkeiten auf einer persönlichen Ebenen auch primär als individuelle Entwicklungsprobleme beschreiben (vgl. Stein & Müller, 2015a, S. 27f.) Gemäß Stein (2013, S. 109) können so Entwicklungsrückstände in zentralen Bereichen emotionaler und sozialer Kompetenzen vorliegen. Stein (2013) unterscheidet hierbei in

- Kompetenzdefizit, als das Fehlen notwendiger Kompetenzen,
- Kompetenzstörungen, als Blockade vorhandene Kompetenzen in Handlungen überführen zu können sowie
- Motivationsdefizit, als nicht vorhandene Bereitschaft eine verfügbare Kompetenz zu zeigen.

Auf der Ebene der Performanz kann dasselbe Verhalten variierend bedingt sein und bedarf daher sehr unterschiedlicher pädagogischer Maßnahmen. Diese Unterscheidung in Kompetenz und Performanz ist demnach von hoher Relevanz für Fragen pädagogischer Förderung und Unterstützung, indem zu fragen ist, ob fehlende Kompetenzen grundsätzlich erst aufgebaut werden müssen, oder es gilt hemmende Bedingungen auf Seiten der Performanz, wie emotionale Blockaden, Erfahrungen der Hilflosigkeit oder eine mangelnde Einsichtsfähigkeit im Kontext der moralischen Entwicklung, entgegenzuwirken (vgl. Stein & Müller, 2015a, S. 28). Gleichzeitig besteht eine besondere Interdependenz zwischen emotionalen und sozialen Kompetenzen: „*Sozial kompetentes Verhalten ist nur auf Basis einer stabilen Emotionalität möglich.*“ (Hennemann et al., 2015, S. 14).

Die altersgemäße Ausprägung emotionaler wie sozialer Kompetenzen (vgl. die Auflistung bei Stein, 2013, S. 109) stellt einen wesentlichen Schutzfaktor bei der Bewältigung zentraler Entwicklungsaufgaben von Kindern und Jugendlichen dar, wohingegen nur gering ausgeprägte Kompetenzen als Risikofaktor für die Entstehung von Verhaltensstörungen gelten müssen (vgl. ebd., S. 33). Entsprechende Entwicklungsaufgaben und -risiken (vgl. Lukesch et al., 2016, S. 18) spezifisch im Grundschulalter sind die Fähigkeit, angemessenes Verhalten in der Schule zeigen und sich dabei an allgemeine Verhaltensregeln halten zu können sowie mit Gleichaltrigen zurechtzukommen und Freundschaften zu schließen (vgl. Koglin & Petermann, 2013, S. 103). Sozial-emotionale Kompetenzen zum Ende der Kindergartenzeit können als wichtige Prädiktoren für einen erfolgreichen Übergang in die Grundschule angesehen werden, wohingegen Defizite in diesem Bereich mit einem erheblichen Risiko zur Entwicklung von Gefühls- und Verhaltensstörungen einhergehen (vgl. Hennemann, et al., 2015, S. 33f.; Koglin & Petermann, 2013, S. 104f.). Diese wiederum können dazu führen, dass im Verlauf der Grundschulzeit die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs ggf. gekoppelt mit einer Überweisung an eine entsprechende Förderschule erfolgt.

An dieser Stelle ergibt sich mit Blick auf die angenommenen komplexen Problembelastung der Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Frage, inwiefern sich dies durch empirische Befunde bestätigen lässt. So konnten Ettrich und Herbst (2001) in

ihrer längsschnittlichen Untersuchung zur Erfassung psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen an einer Förderschule für Erziehungshilfe exemplarisch die hohe Problembelastung der dortigen Schülerschaft aufzeigen. Die Ergebnisse beruhen dabei auf der Selbsteinschätzung zu psychischen Auffälligkeiten der befragten Schülerinnen und Schüler der Klassenstufe 5 bis 10 ($n = 146$) (vgl. Ettrich & Herbst, 2001, S. 245). Im Ergebnis ergaben sich hohe Auffälligkeiten in den Syndromskalen delinquentes oder aggressives Verhalten sowie Aufmerksamkeitsstörungen (ebd., 246). „*Relativ hoch erscheint ihr eigenes Störungsempfinden bei sozialen Problemen sowie Angst/Depressivität.*“ (ebd.) 70,2% der befragten Kinder und Jugendlichen hatten darüber hinaus schon Kontakt zur Kinder- und Jugendpsychiatrie. Die Skalenwerte (T-Werte) fielen bei der zweiten Untersuchung insgesamt zwar etwas geringer aus, lagen aber immer noch deutlich über den Werten der Normstichprobe bzw. einer Kontrollgruppe von Schülerinnen und Schülern einer Regelschule (vgl. ebd., S. 246f.). Reinhardt, Vulturius, Herbst und Horst (1995) vergleichen Befunde einer eigenen Erhebung zu psychischen Störungen bei Schülerinnen und Schülern einer Förderschule für Erziehungshilfe ($n = 100$) mit Untersuchungsergebnissen an Patientenstichproben der Kinder- und Jugendpsychiatrie bzw. Normalpopulationen.

„Das wichtigste Ergebnis der Untersuchung besagt, daß sich hinsichtlich Art und Ausmaß psychischer Störungen die hier untersuchte Stichprobe am ehesten mit klinisch-stationär behandelten Stichproben vergleichen läßt.“ (ebd., S. 142)

So erreichten 31 Schülerinnen und Schüler im Gesamtscore klinisch auffällige T-Werte, 11 befanden sich im Grenzbereich, aber 58 zeigten auch Werte im definierten Normalbereich (vgl. ebd., S. 141). Besonders hinsichtlich ihrer Problemwerte im Bereich externalisierender Störungen war die Schülerpopulation mit den Patientenpopulationen im Wesentlichen vergleichbar. Es zeigt sich die hohe Problembelastung in der Selbstwahrnehmung der Schülerinnen und Schüler.

Eine Studie von Schmid, Fegert, Schmeck und Kölch (2007), die ebenfalls die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen an Schulen für Erziehungshilfe erhebt, vermittelt in ihren Ergebnissen ein ähnliches Bild wie die beiden zuvor angeführten Untersuchungen. Hierbei wurden insgesamt 573 Schülerinnen und Schüler an acht verschiedenen Schulen für Erziehungshilfe untersucht. Für 41 % der Schülerinnen und Schüler lag eine bekannte kinder- und jugendpsychiatrische Diagnose vor, wobei 28 % der Kinder und Jugendlichen in den letzten 12 Monaten ambulant und 12 % stationär psychiatrisch behandelt worden waren; 34 % nahmen Psychopharmaka (vgl. ebd., S. 284). Hinsichtlich der Auswertung des TRF zeigte sich,

„dass die Jugendlichen aus E-Schulen in fast allen Subskalen eine bis eineinhalb Standardabweichungen über der Normstichprobe liegen. Besonders auffällige Ergebnisse erreichen sie in den Untertests aggressives Verhalten, soziale Probleme und ängstlich-depressive Symptome.“ (ebd., S. 285)

Auf der Gesamtskala lagen 28 % der untersuchten Schülerinnen und Schüler in einem klinisch stark auffälligen Bereich ($T \geq 70$). Lediglich 10 % der Schülerinnen und Schüler sind in keiner Symptomskala auffällig. Ähnliche Befunde ergaben sich aus dem SDQ. Hier lagen 82 % der Schülerinnen und Schüler nach Einschätzung ihrer Lehrkräfte im grenzwertigen oder auffälligen Bereich, 58 % davon im klinisch auffälligen Bereich (vgl. ebd., S. 286). Insgesamt gehen Schmid et al. (2007) davon aus, dass es sich bei der Schülerschaft der Schule für Erziehungshilfe um eine „*psychopathologisch sehr komplex belastete Stichprobe*“ (S. 287) handelt.

In ähnlicher Weise können Vrban und Hintermair (2015) in ihrer Untersuchung zur Konvergenz von exekutiven Funktion, kommunikativen Kompetenzen und Verhaltensauffälligkeiten

an einer Stichprobe von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ($n = 36$) nicht nur die besondere Belastung hinsichtlich externalisierender Verhaltensprobleme (aggressive und dissoziale Verhaltensweisen), sondern auch die spezifische Kombination mit innerpsychischen Problemen wie Ängsten, geringem Selbstwert oder Scheu herausarbeiten. Die Daten, die auf standardisierten Ratings der Klassenlehrkräfte beruhen, zeigen dabei einen hoch signifikanten Zusammenhang zwischen exekutiven Funktionen³³, also der Fähigkeit eigenes Verhalten zu regulieren, und dem wahrgenommenen Problemausmaß, wohingegen metakognitive Kompetenzen keine und kommunikative Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler nur in den Bereichen emotionaler Probleme und Hyperaktivität eine Korrelation aufweisen (vgl. Vrban & Hintermair, 2015, S. 66). So schlussfolgern die Autoren der Studie, „dass diese Kinder neben verhaltensmodifikatorischen Programmen vor allem auch pädagogische und therapeutische Angebote für die Bewältigung ihrer emotionalen Probleme benötigen.“ (ebd., S. 67). Demnach ergibt sich die Notwendigkeit zur Förderung sozial-emotionale Kompetenzen in Verbindung mit dem Einsatz verhaltensregulativer Strategien.

Entlang der skizzierten Merkmale der Schülerschaft, die auf eine spezifische Problembelastung auf persönlicher Ebene hindeuten, ist nachfolgend zu fragen, welchen Beitrag Schule als Institution selbst zur Entstehung oder Verstärkung der beschriebenen emotionalen und sozialen Belastungen leistet, aber auch umgekehrt welche Erkenntnisse über die Auswirkung solcher Belastungen auf schulische Leistungen und Bildungsprozesse vorliegen.

3.1.4 Schulische Ebene

Die pädagogische Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird hinsichtlich der schulischen Situation entlang der Problemfelder Aufmerksamkeit und Konzentration, Arbeitsbereitschaft und Motivation, Leistungsfähigkeit, Regeleinhaltung und -akzeptanz, Umgang mit Konflikten sowie sozialer Integration beschrieben (vgl. KMK, 2000, S. 8f.). Dabei werden komplexe Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Faktoren angeführt, die schulisches Lernen erschweren und gleichzeitig die Lehrkräfte in ihrer unterrichtlichen Tätigkeit in hohem Maße herausfordern. Ein besonderes Augenmerk ist auf den spezifischen Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zu richten (vgl. hierzu Schröder et al., 2002), der sogenannten Ko-Morbidität³⁴ (vgl. Opp & Wenzel, 2002) bzw. dem „Overlap“ (vgl. Ricking, 2005). Gründe für das gemeinsame Auftreten von Lern- und Verhaltensstörungen liegen zum einen in ähnlichen Risikofaktoren für ihre Entstehung und Aufrechterhaltung (vgl. z. B. Lukesch et al., 2016, S. 21f.), andererseits bedingen sich diese oft gegenseitig, wenn etwa Aufmerksamkeitsdefizite suboptimale Schulleistungen nach sich ziehen oder ein leistungsschwaches Kind aufgrund der Versagenerfahrung Formen von Schulangst entwickelt (vgl. Linderkamp & Grünke, 2007, S. 16). Stein und Stein (2014) sprechen hier im Rückgriff auf Seitz (1991) von „primären Verhaltensstörungen“ bzw. „sekundären Verhaltensstörungen“. Bei Ersteren stehen zunächst Probleme in den Bereichen

33 Auch die „SEEL-Pilotstudie“ (vgl. Laubenstein, 2016) erfasst das exekutive Funktionsniveau (Selbstkontrolle und Handlungssteuerung) von Schülerinnen und Schülern mit den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen über die Einschätzungen der Lehrkräfte im Vergleich Förderschule und inklusiv arbeitenden Schwerpunktschulen. Allerdings liegen bisher noch kaum aussagekräftige Befunde vor, da die durchgeführte Pilotstudie mit einem $n = 17$ für beide Beschulungssettings extrem klein ausfällt.

34 „Der Begriff der ‚Ko-Morbidität‘ beschreibt das Zusammenfallen oder auch die Überlappung verschiedener Entwicklungsrisiken, Störungsbilder, Beeinträchtigungen oder Behinderungen.“ (Opp & Wenzel, 2002, S. 15) Entsprechend kann hier auch eine Kritik an vereinfachenden Kategorisierungen heraus abgeleitet werden, die offenbar nicht in der Lage sind die Komplexität der realen Phänomene ausreichend umfassend abzubilden.

„Verhaltensstile“, „Motive“, „Selbst- und das Bild von der Um- und Mitwelt“ oder „Gefühle“ (Stein & Stein, 2014, S. 32) im Vordergrund und schulische Leistungsschwierigkeiten, welche auch als „sekundäre Leistungsstörung“ beschrieben werden können, folgen hieraus. „Sekundäre Verhaltensstörungen“ hingegen resultieren aus einer vordergründigen Leistungsproblematik, bei der aus einer dauerhaften Über- oder Unterforderung im Unterricht schließlich reaktiv Verhaltensprobleme resultieren (vgl. ebd.). Ungeachtet der Frage, welche Problematik vorrangig zu sein scheint, ergibt sich hieraus „eine zunehmend schwierigere Herausforderung für unser Schulsystem und die unterrichtenden Lehrkräfte“ (vgl. Linderkamp & Grünke, 2007, S. 17).

Benkmann und Ostermann (1993) konnten in ihrer Analyse von Feststellungsgutachten³⁵ herausarbeiten, wie Lehrkräfte der Allgemeinen Schule die Sonderschulbedürftigkeit der Schülerinnen bzw. Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten begründen. Ausgehend von der insgesamt bedenkenswert negativen Darstellung der jeweiligen Schülerinnen und Schüler in den Berichten, ist auffällig, dass neben externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen auch verstärkt Lern- und Leistungsprobleme als Begründungen angeführt werden (ebd., S. 240). Zu ähnlichen Ergebnissen gelangt Mand (1995, S. 101f.) in einer Befragung Berliner Grund- und Förderschullehrkräfte, worin diese die wahrgenommene Verhaltensauffälligkeit ihrer Schülerinnen und Schüler entlang problematischer Muster im Arbeits- und Sozialverhalten, Aggressionen, motorischen Schwierigkeiten, geringer Konzentrationsfähigkeit oder einem unangemessenem Meldeverhalten im Unterricht bestimmen. Auch hierbei wird demnach die spezifische Verschränkung von Lern- und Verhaltensproblemen im schulischen Kontext deutlich.

Arnold, Richert und Frank (2005) können in der Auswertung der Fördergutachten von insgesamt 32 (n = 32) Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung an Berliner Grundschulen einen Überblick über die gestellten Erst- und Zweitdiagnose geben. So liegt bei fast allen Kindern (n = 30) eine ADHS-Diagnose vor, teils ergänzt um eine Störung des Sozialverhaltens (n = 9) oder in selteneren Fällen eine emotionale Störung (n = 3) oder eine Störung der Wahrnehmung und Motorik (n = 5). Hinsichtlich der fachlichen Leistungen werden der Mehrheit der Kinder eher elementare Kompetenzen im Lesen und Schreiben von ihren Lehrkräften attestiert, wohingegen die Einschätzungen für den mathematischen Bereich deutlich günstiger ausfallen (vgl. ebd., S. 91). Nur 3 Kinder der Stichprobe wiesen eine zusätzliche Diagnose der Lernbehinderung auf. Im Ergebnis konstatieren Arnold et al. (2005, S. 97), dass die sonderpädagogische Förderbedürftigkeit weitgehend mit klinischen Diagnosen kategorial begründet wird. Hierbei dominiert die Gruppe von Jungen mit ADHS-Diagnose, wohingegen Mädchen bzw. Kinder mit emotionalen Problemen kaum diesem Förderbedarf attestiert bekämen.

Aus einer pädagogischen Problembeschreibung heraus „werden emotional-soziale Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen in der Schule vor allem als Unterrichtsstörungen³⁶ wahrgenommen.“ (Willmann, 2012, S. 78) Dabei treten überwiegend externalisierende Verhaltensweisen, etwa aggressive Verhaltensweisen und Hyperaktivität, in den Vordergrund, da diese „den sozialen Gruppenkontext des Unterrichts, aber auch die Schul- und Unterrichtsorganisation gefährden.“ (ebd.) Internalisierende Störungen, was sich an den durch das Fremdurteil ermittelten unsiche-

35 In bisheriger empirischer Forschung zur Praxis des Feststellungs- bzw. Überweisungsverfahrens und damit einhergehenden Begründungs- und Argumentationslinien der beteiligten Lehrkräfte liegt der Fokus vornehmlich auf dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Gomolla & Radtke, 2009; Kottmann, 2006; Kottmann & Miller, 2016; Schuck, Knebel, Lemke, Schwohl & Sturm, 2006).

36 Eine differenziertere Auseinandersetzung mit dem Aspekt der Unterrichtsstörungen erfolgt noch an späterer Stelle in diesem Kapitel.

ren Prävalenzen ersehen lässt (vgl. etwa Hartmann et al., 2003), rücken seltener in den Fokus, da diese in der Regel den Unterrichtsverlauf für die Lerngruppe als Gesamtheit nicht wesentlich beeinträchtigen (vgl. Willmann, 2012, S. 78). Im Rückgriff auf Winkel (2011, S. 29), nach dem Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 3.4.3.3) vorrangig als Beeinträchtigungen von Lernprozessen zu verstehen sind, liegt der Schluss nahe, dass gestörtes Lernen und Verhalten einander bedingen. Auch wenn es gemäß einem solchen situativen Verständnis von Unterrichtsstörungen ebenso wesentlich erscheint den Anteil der Lehrkraft an möglichen Störungen in den Blick zu nehmen, soll an dieser Stelle der Fokus zunächst auf der Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler liegen.

Dieser Verschränkung von Lern- und Verhaltensproblemen folgend, lässt sich empirisch recht gut belegen, dass eine Vielzahl der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten auch entsprechende Lernschwierigkeiten zeigt bzw. umgekehrt Schülerinnen und Schüler, die schulischen Leistungserwartungen nicht hinreichend entsprechen, auch durch erwartungswidrige Verhaltensweisen auffallen (vgl. Opp & Wenzel, 2002, S. 17ff.). Nach Mand (2003, S. 28) zeichnet sich daher die These eines Zusammenhangs von Lern- und Verhaltensproblemen durch „*einige Plausibilität*“ (S. 28) aus. So verweist er hier auf eigene Untersuchungsergebnisse (vgl. Mand, 1995), nach denen 18 % der befragten Lehrkräfte den als verhaltensauffällig eingeschätzten Schülerinnen und Schülern auch schlechte Schulleistungen attestierten. Die sich im Zusammenspiel gegenseitig verstärkende Wechselwirkung von Schulleistungsschwierigkeiten und Verhaltensproblemen beschreiben etwa Betz und Breuninger (1998) sehr eindrücklich in ihrem Prozessmodell zum „*Teufelskreis Lernstörungen*“, bei dem sowohl die Bedeutsamkeit des individuellen Anforderungsniveaus wie auch des damit zusammenhängenden schulischen Erwartungshorizontes herausgestellt wird.

„Wie Verhaltensstörungen lassen sich auch Lernstörungen nur vor dem Hintergrund von Normen kennzeichnen, seien es Erwartungsnormen, unter denen die Umwelt ein Kind sieht oder unter denen das Kind sich selbst sieht, oder objektivierbare Normen im Sinne von Leistungskriterien (z. B. Lernziele):“ (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 70)

In dieser starken Normabhängigkeit der so wahrgenommenen Lern- und Verhaltensstörungen in ihrer Verbindung zu gesellschaftlichen Erwartungshaltungen sind unbedingt die beurteilenden Personen und Instanzen gemäß ihrem Anteil bei der Entstehung von Lern- und Verhaltensstörungen zu reflektieren (Linderkamp & Grünke, 2007, S. 14f.). Entsprechend müssen bestehende schulische Leistungs- und Verhaltensnormen ebenso kritisch in den Blick genommen werden, wie förderliche oder belastende schulische Strukturen und Interaktionsprozesse, um zu klären, ob Schule eher Chance oder Risiko für Kinder und Jugendliche sein kann (vgl. Opp, 2008). Ellinger (2013) weist im Zusammenhang mit diesen „*Risikokindern*“ (S. 67) bzw. solchen mit „*traumatisierenden Biographien*“ (S. 65) auf deren insgesamt schlechtere Voraussetzungen hin, Anforderungen der Schule bzw. schulischen Lernens gerecht zu werden. Jedoch darf dies nicht als Pflicht einer unidirektionalen Anpassungsleistung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der Schule verstanden werden, sondern es sind die Mechanismen innerhalb des Institution Schule zu betrachten, die Prozesse des sozialen Ausschlusses und der De-Normalisierung (vgl. Gruschka, 2015).

Wie sich die beschriebene Problematik tatsächlich auf die schulische Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt auswirkt, wäre daher zu klären. Im Gegensatz zum sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen (vgl. etwa Euen et al., 2015; Müller, Prenzel, Sälzer, Mang, Heine & Gebhard, 2017; Schnell & Federrolf, 2009; Wild et al.,

2015; Wocken, 2007) ist jedoch der Zusammenhang zwischen sozialer Benachteiligung, Feststellungspraktiken und schulischen Leistungen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nicht in dieser Weise bisher empirisch absichert, sondern folgt weitgehend einem plausiblen Analogieschluss.

In einer Literaturanalyse zu Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen kommt Rolus-Borgward (1997) zu dem Ergebnis, dass diese Schülergruppe insgesamt betrachtet schlechtere Schulleistungen zeigt als Schülerinnen und Schüler ohne Auffälligkeiten in diesem Bereich. Dabei gibt es Hinweise auf einen Scheren-Effekt, d. h. die Leistungsunterscheide nehmen bei einer fortbestehenden Verhaltensproblematik mit der Zeit zu. Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Auffälligkeiten haben in der Gesamtheit in allen untersuchten Leistungsbereichen Schwierigkeiten, wohingegen bei eher internalisierendem Verhalten primär die mathematischen Leistungen betroffen sind (vgl. ebd., S. 198f.).

Aktuelle Befunde aus der Zusatzerhebung zur PISA-Studie 2012 zeigen, dass Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit den Förderschwerpunkt Lernen und emotionale und soziale Entwicklung (n = 691) im Mittelwert in allen getesteten Kompetenzbereichen erheblich geringere Kompetenzwerte erreichen als die Vergleichsgruppe der Schülerinnen und Schüler an allgemeinen Schulen (vgl. Müller, Prenzel, Sälzer, Mang, Heine & Gebhard, 2017, S. 185). Das jeweils vorliegende mittlere Kompetenzniveau in den Bereichen Lesen (M = 332), Mathematik (M = 340) und Naturwissenschaften (M = 341) entspricht dabei der untersten Kompetenzstufe I, was lediglich auf elementare Fähigkeiten hinweist (vgl. ebd., S. 188). *„Damit ist in der Gruppe der an Förderschulen unterrichteten Fünfzehnjährigen mit einem erheblichen Anteil zu rechnen, der in allen drei Domänen nicht über grundlegende Kompetenzen verfügt“* (ebd.), was als erhebliches Risiko für die gesellschaftliche und berufliche Teilhabe anzusehen ist. Demgegenüber weist die Förderschulstichprobe auch die größte Streuung bezüglich der gemessenen Kompetenzwerte von allen Schulformen auf, sodass insgesamt von einer leistungsmäßig sehr heterogenen Gruppe auszugehen ist (vgl. ebd., S. 185). Inwiefern gruppenspezifische Unterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern in den Förderschwerpunkten Lernen gegenüber denen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eine Rolle spielen, lässt sich leider anhand der publizierten Ergebnisse nicht klären, da diese in den Daten nicht separat ausgewiesen werden. Es findet sich lediglich die Angabe, dass 83,3 % dem Förderschwerpunkt Lernen und 11,7 % dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet wurden (vgl. ebd., S. 181). Inwiefern also Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sich eher in der leistungsstärkeren Gruppe wiederfinden, oder aber zu den 90 % (Mathematik) bzw. 80 % (Lesen) der Schülerinnen und Schüler im oder unter Kompetenzniveau I gehören, muss Spekulation bleiben, auch wenn das insgesamt sehr geringe Kompetenzniveau doch Zweifel daran nähren, inwieweit tatsächlich Anforderungen allgemeiner Curricula an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erreicht werden können.

Aus der für das Grundschulalter relevanten IGLU-Studien 2011 zur Lesekompetenz liegen hingegen keine Daten zu explizit ausgewiesenen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf³⁷ vor, da ein entsprechender Versuch zur Testung an einer Förderschule vorzeitig abgebrochen wurde (vgl. Tarelli, Wendt, et al., 2012, S. 54). An den TIMS-Studien 2011 (vgl. Wendt, Tarelli, Bos, Frey & Vennemann, 2012) bzw. 2015 (vgl. Wendt et al., 2016) nahmen zwar Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. an entsprechende Förder-

37 Allerdings werden auch aus anderen Teilnehmerstaaten zum Teil erhebliche Ausschlussquoten berichtet. Es wird vermutet, dass es sich um zumeist Schülerinnen und Schüler mit sehr geringen Kompetenzen handelt, sodass international Verzerrungen im Vergleich wahrscheinlich sind (vgl. Tarelli, Wendt, Bos & Zylowski, 2012, S. 44).

schulen teil, doch wird diese Gruppe in der Ergebnisdarstellung nicht explizit ausgewiesen bzw. finden sich dezente Hinweise, dass drei ursprünglich ausgewählte Förderschulen aufgrund zu geringer Schülerzahl aus der Stichprobe ausgeschlossen werden mussten (vgl. ebd., S. 62). Verbunden mit dem weiteren Kriterium auf Schülerebene, dass *„jene Schülerinnen und Schüler ausgeschlossen werden [können, R. S.], die aus körperlichen, emotionalen oder geistigen Gründen nicht dazu in der Lage sind, den Test selbstständig zu bearbeiten“* (ebd., S. 45), lassen sich demnach keine Aussagen darüber treffen ob oder wie viele Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung hieran teilgenommen haben bzw. welche Kompetenzwerte erreicht wurden. Bei einer Gesamtstichprobe von 3948 Schülerinnen und Schülern bei TIMSS 2015 (vgl. ebd., S. 63) und einer aktuell bundesdurchschnittlichen Förderquote im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung von 1,2% (vgl. KMK-Statistik, 2016a, S. 8) wäre dies gemäß dem Anspruch der Repräsentativität ohnehin nur eine Teilstichprobe von 43 Schülerinnen und Schüler, sodass sich statistisch praktisch keine validen Aussagen treffen ließen.

Insgesamt scheint die schulische Ausgangslage, auch jenseits einer eher wenig ergiebigen Forschungslage für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, von komplexen Wechselwirkungen zwischen Lern- und Verhaltensproblemen bestimmt zu sein. Dies ist beeinflusst durch teils prekäre Lebenslagen und es ergibt sich ein erkennbares Exklusionsrisiko für schulische Bildungsprozesse.

Im Sachunterricht kann, durch seine geringere Orientierung an traditionellen Leistungsnormen bzw. -vergleichen, eine besondere Chance für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen, wie etwa die Untersuchung von Wulfmeyer et al. (2011) oder auch Befunde aus der TIMS-Studie 2011 (vgl. Drossel et al., 2012) erkennen lassen. Hiernach wird der Sachunterricht einerseits aus Sicht der Lehrkräfte durch seine geringere Fixierung auf die Beherrschung von Kulturtechniken als unterrichtliches Bindeglied im Umgang mit Heterogenität gesehen (vgl. Wulfmeyer et al., 2011), und andererseits die Entwicklung weitgehend positiver Einstellungen der Schülerinnen und Schüler zum Fach trotz eher schwacher Leistungen hervorgehoben (vgl. Drossel et al., 2012). Inwieweit diese Einschätzungen auch von Lehrkräften in Förderschulen bzw. im Gemeinsamen Unterricht geteilt bzw. daraus ableitbare Potentiale genutzt werden, ist daher Gegenstand der eigenen Untersuchung. Ebenso ist von Interesse, inwiefern die kritisch beschriebenen schulischen Praktiken im Umgang mit Abweichung bzw. Differenz im Kontext des Sachunterrichts Relevanz besitzen, sodass sowohl die Sicht auf Schülerinnen und Schüler im spezifischen Kontext sachunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse von Bedeutung sein kann wie auch hieraus abgeleitete Implikationen für die sachunterrichtliche Angebotsstruktur.

In der Gesamtschau (vgl. Abbildung 5) ergibt sich aus der Befundlage im einschlägigen Fachdiskurs zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein bedenkenswert negatives Bild der Kinder und Jugendlichen und ihrer Lebenslagen. Einerseits weckt dies deutliche Zweifel daran, inwieweit eine paradigmatische Neuorientierung der Sonderpädagogik von einer Defizit- zur Fähigkeitsorientierung (vgl. Vernooij, 2007a, S. 33) tatsächlich in dieser Weise vollzogen wird, wenn eine Charakterisierung der Zielgruppe primär über deren Abweichung bestimmt wird. Andererseits weist dies in besonderer Weise darauf hin, dass es sich im Sinne der *„Prävalenz-Förder-Diskrepanz“* (Willmann, 2010a, S. 71) bei den Schülerinnen und Schülern mit einem ausgewiesenen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Ent-

wicklung um eine hoch selektive und gleichzeitig in erheblichen Maß psycho-sozial belastete Teilgruppe der Kinder und Jugendlichen handelt, die im schulischen Kontext Auffälligkeiten in ihrem Verhalten und Erleben zeigen. Demnach findet sich im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eben nicht das gesamte Spektrum kindlicher Verhaltens- und Gefühlsproblematiken wieder, sondern man trifft überwiegend auf Kinder und Jugendliche, in der Mehrzahl Jungen, aus Multiproblemlagen, die externalisierte Verhaltensweisen als Folge sozialer Desintegrationserfahrungen in Familien und Gesellschaft zeigen.

Entsprechend gilt es diese Multiproblemlagen (vgl. Schulze & Wittrock, 2005, S. 7) als pädagogische Ausgangsbedingungen für die Unterrichtspraxis im Sachunterricht vertiefend zu berücksichtigen. Dabei ist einerseits zu untersuchen, inwiefern die befragten Lehrkräfte ein ähnliches oder davon abweichendes Bild von ihren Schülerinnen und Schülern zeichnen. Andererseits wird damit die für die Arbeit zentrale Fragestellung berührt, inwieweit diese besondere Ausgangslage im Zusammenspiel von persönlicher, familiärer, schulischer und gesellschaftlicher Ebene Einfluss auf die unterrichtliche Praxis des Sachunterrichts hat.

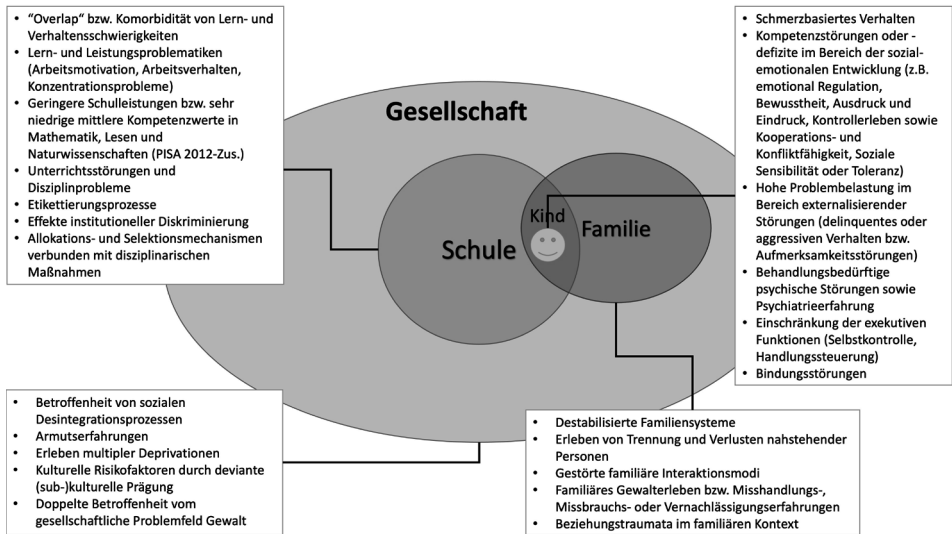


Abb. 5: Ökosystemisches Modell zu den Ausgangsbedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

3.1.5 Statistische Angaben zur Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Da es sich bei der Differenzkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs grundsätzlich um einen schuladministrativen Zuschreibungsprozess handelt und diese vordergründig im schulischen Kontext Gültigkeit beansprucht, lässt sich die Gruppe der Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zahlenmäßig recht klar anhand bildungsstatistischer Daten bestimmen, auch wenn diese Quantifizierung nichts über die Qualität der

realisierten sonderpädagogischen Förderung aussagt oder Schlüsse zulässt, inwiefern es sich an den allgemeinen Schule tatsächlich um eine inklusive oder nicht doch eher integrative Förderung handelt (vgl. Meyer et al., 2016, S. 191). Dennoch lässt sich anhand der Daten eine ungefähre Größenordnung des Gegenstandsbereiches skizzieren. So wiesen gemäß den in Tabelle 3 angeführten Angaben der KMK-Statistik (2018b, S. 8) 82.089 Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2017/18 einen sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auf. Dies entspricht einem Anteil von 15,1 % aller Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie einer Förderquote von 1,1 % an der Gesamtschülerpopulation. Bemerkenswert ist, dass sich seit 2003 die Förderquote in diesem Förderschwerpunkt von 0,5 % der Gesamtschülerpopulation auf 1,1 % mehr als verdoppelt hat. Von diesen Schülerinnen und Schüler besuchten 39.883 im Schuljahr 2017/18 eine Förderschulen. Die Förderschulbesuchsquote, die teils auch als Exklusionsquote bezeichnet wird (vgl. etwa Klemm, 2015, 2018), hat sich von 0,3 % im Jahr 2003 auf 0,5 % im Jahr 2017 sogar erhöht. Insbesondere für die Zeit nach In-Kraft-Treten der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 lässt sich kein Rückgang der Förderschulbesuchsquote für diesen Förderschwerpunkt, etwa im Gegensatz zum Förderschwerpunkt Lernen, konstatieren (vgl. auch Klemm, 2018). Allerdings wiesen 47.638 der integriert bzw. inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schuljahr 2017/18 den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf, sodass sich mit 51,4 % die höchste Inklusionsquote aller Förderschwerpunkte ergibt (vgl. KMK-Statistik, 2018a, S. 8).

Tab. 3: Statistische Angaben zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland und NRW (eigene Darstellung nach KMK-Statistik, 2014, 2018a, 2018b; Schulstatistik NRW, 2018)

	2003 ^a	2011 ^b	2012 ^b	2017
Bundesweite Daten gemäß KMK-Statistik				
SuS mit SFB ESE	42.594	65.692	70.534	82.089
Förderquote	0,5 %	0,9 %	0,9 %	1,1 %
SuS an Förderschulen ESE	30.523	37.129	37.341	39.883
Förderschulbesuchsquote	0,3 %	0,5 %	0,5 %	0,5 %
SuS mit SFB ESE an Allgemeinen Schulen (Grundschulen)	12.071 (6.115)	28.266 (12.631)	33.193 (14.848)	42.206 (13.786)
Inklusionsanteil	28,3 %	43,0 %	47,1 %	51,4 %
Daten für das Bundesland Nordrhein-Westfalen gemäß NRW-Schulstatistik				
SuS mit SFB ESE	13.682	21.270	23.217	33.842
Förderquote	0,7 %	1,2 %	1,3 %	2,0 %
SuS ESE an Förderschulen	11.945	15.973	15.791	17.894
Förderschulbesuchsquote	0,6 %	0,9 %	0,9 %	1,1 %
SuS mit SFB ESE an Allgemeinen Schulen (Grundschulen)	1.737 (1.044)	5.297 (2.964)	7.426 (4.014)	15.311 (4.243)
Inklusionsanteil	12,7 %	24,9 %	32,0 %	45,2 %

Anmerkungen. SFB = Sonderpädagogischer Förderbedarf; ESE = emotionale und soziale Entwicklung

^a Dies stellt den Zeitpunkt dar, ab dem bundesweit wie auch länderspezifisch bildungsstatistische Daten zur integrativen bzw. inklusiven Beschulung durch die KMK bzw. das Schulministerium NRW vorliegen.

^b Dies stellt den Zeitraum der Untersuchung dar, sodass diese Daten die Referenzschülerpopulation bilden.

Da sich die dieser Arbeit zugrundeliegende empirische Untersuchung auf die schulische Situation in Nordrhein-Westfalen bezieht, sollen an dieser Stelle auch statistische Daten (vgl. KMK-Statistik, 2014, 2018a, 2018b; Schulstatistik NRW, 2018) zur landesspezifischen Ausgangslage angeführt werden. Hier lässt sich für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein noch stärkerer Anstieg der Schülerzahlen wie schon im Bundestrend nachzeichnen. So werden im Schuljahr 2017/18 33.442 Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt in NRW unterrichtet, sodass sich eine Förderquote von 2,0% ergibt, was deutlich oberhalb des Bundesdurchschnitts liegt. Von diesen Kindern und Jugendlichen werden 17.884 an einer Förderschule beschult, 15.311 hingegen integrativ bzw. inklusiv in der Allgemeinen Schule, wovon 4.243 in der Grundschule unterrichtet werden. So ergibt sich ein Integrations- bzw. Inklusionsanteil von 45,2%. Der Förderschwerpunkt emotionale und sozial Entwicklung weist damit entgegen dem Bundesdurchschnitt in Nordrhein-Westfalen nur den zweit höchsten Inklusionsanteil aller Förderschwerpunkte auf, da hier der Förderschwerpunkt Lernen mit 59,1% eine mittlerweile deutlich höhere Quote besitzt (vgl. Schulstatistik NRW, 2018, S. 27). Mit Einschränkungen spiegelt die Situation in Nordrhein-Westfalen jedoch recht gut den Bundesdurchschnitt hinsichtlich der Beschulungssituation von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wider. Nordrhein-Westfalen befindet sich demnach im Bundesländervergleich bezüglich Förderquote, Inklusionsanteil bzw. Förderschulbesuchsquote im Mittelfeld (vgl. Bertelsmann Stiftung, 2014; Klemm, 2018; KMK-Statistik, 2018a, 2018b). Gleichzeitig werden im Zeitreihenvergleich zwischen Jahren 2012 und 2017 (vgl. Tabelle 3) Effekte der mit dem neunten Schulrechtsänderungsgesetz (vgl. SchulG NRW, 2014) ab dem Schuljahr 2014/15 forcierten inklusiven Schulentwicklung in Nordrhein-Westfalen mit einem wesentlichen Anstieg der Inklusionsquote insbesondere für den Bereich der Sekundarstufe I erkennbar. Allerdings geht hiermit ein deutlicher Anstieg der Schülerzahl mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einher, was sich an der erheblich höheren Förderquote ablesen lässt.

In den hier referierten Daten zeigt sich die höchst ambivalente Entwicklung, dass einerseits die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integrativ bzw. inklusive an allgemeinen Schulen unterrichtet werden kontinuierlich in den letzten Jahren gestiegen ist, andererseits jedoch die Förderschulbesuchsquote nur unmerklich verändert erscheint, bzw. diese gerade für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sogar erheblich angestiegen ist (vgl. etwa Klemm, 2013, S. 6). Wocken (2014b) spricht hier von „*verkehrter Inklusion*“ (S. 411) und äußert deutliche Kritik an aktuellen Umsetzungsformen schulischer Inklusion. Bildungsstatistische Daten als Gradmesser einer erfolgreichen Realisierung inklusiver Beschulung sind hierbei mit größerer Skepsis zu betrachten, da insbesondere die Förderquote maßgeblichen Einfluss auf Integrations- und Separationsquoten³⁸ hat, indem hohe Integrations- bzw. Inklusionsquoten zum Teil durch steigende Förderquoten erkaufte werden, wohingegen der Anteil der Kinder und Jugendlichen an Förderschulen, also die Förderschulbesuchsquote teils unverändert bleibt (vgl. Dworschak, 2017, S. 36f.) Diesen Effekt kann Kloth (2015), der demnach auch von „*neuen Förderschülern*“ (o.S.) spricht, anschaulich am Beispiel der nordrhein-westfälischen Inklusionsentwicklung im Bereich der Grundschule herausarbeiten (vgl. hierzu auch Lütje-Klose, Neumann & Streese, 2017). Aus der

38 Im Gegensatz zur von Klemm (2013) eingeführten und in den bildungsstatistischen Veröffentlichungen der Bertelsmann Stiftung (2014) genutzten Begrifflichkeit der Inklusions- und Exklusionsquoten bzw. -anteile plädiert Dworschak (2017, S. 32f.) für die Termini Separations- und Integrationsquote bzw. -anteile, da die aufgeworfene Dichotomie von Inklusion und Exklusion nicht der Realität im Bildungssystem entspräche. So wäre in der konkreten Umsetzung, bei einem Festhalten an Zuschreibungskategorien, bescheidener von Integration zu sprechen, wohingegen Exklusion im eigentlichen Sinne, als Ausschluss vom öffentlichen Bildungssystem, ebenfalls in der Regel nicht gemeint ist.

statistischen Beobachtung, dass sowohl die Förderquoten wie auch die Inklusionsquoten im Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung im Verlauf von ca. 25 Jahren erheblich gestiegen sind, dies jedoch nicht zu einem Rückgang, sondern sogar einem Anwachsen der Förderschulbesuchsquote geführt hat, lassen daher berechtigte Zweifel an der Wirksamkeit der bisher getroffenen Maßnahmen schulischer Inklusion für die bestehende Schülerschaft der Förderschulen entstehen (vgl. Kloth, 2015, o.S.; Lütje-Klose et al., 2017, o.S.). Entsprechend geht Kloth (2015) davon aus, dass sich insbesondere die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht aus der bestehenden Grundschülerpopulation rekrutieren und sich in ihren förderschwerpunktspezifischen Voraussetzungen, etwa dem Grad der Lern- oder Verhaltensproblematiken signifikant von Schülerinnen und Schülern entsprechender Förderschulen unterscheiden (vgl. Kloth, 2015, o.S.), auch wenn spezifische Untersuchungen genau zu dieser Frage im Kontext der aktuellen Entwicklung fehlen.

Dass sich diese Entwicklung, die Wocken (2014b) als Phänomene von „*Ressourcen-Etikettierungs-Spirale*“ (S. 417) bzw. „*Quoten-Etikettierungs-Drift*“ (S. 213) kritisch beschreibt, besonders eklatant im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigt (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 59), dürfte wesentlich in der diagnostischen Unschärfe dieses Förderbedarfs begründet liegen (vgl. Willmann, 2012, S. 77). Letztendlich zeigt sich hier die kategoriale Unbestimmtheit der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Speck, 2011, S. 42) und der damit verbundenen „*mehr oder minder großen Etikettierungswillkür*“ (Wocken, 2014b, S. 416). Willmann (2010a) weist im Zusammenhang mit den Förderquoten im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auch auf die sogenannte „*Prävalenz-Förder-Diskrepanz*“ (S. 71) hin. Damit ist gemeint, dass trotz der drastisch gestiegenen sonderpädagogischen Förderquote im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung dennoch lediglich ca. 1 % aller Schülerinnen und Schüler einen solchen festgestellten Förderbedarf aufweisen, wohingegen Prävalenzstudien (vgl. Barkmann, 2004; Döpfner, 2013; Hartmann et al., 2003; Hölling et al., 2014; Ihle & Esser, 2002) mit Raten zwischen 10 % und 20 % von einer erheblich größeren Zahl betroffener Kinder und Jugendlicher ausgehen. Mögliche Erklärungen könnten

„zum Beispiel die fehlende Institutionalisierung von Screeningverfahren ab der Grundschule, häufig auftretende Ko-Morbiditäten, insbesondere von Lern- und Verhaltensstörungen, fehlende diagnostische Verfahren für die sonderpädagogische Begutachtung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – und zum Teil auch die Frage der sonderpädagogischen Infrastruktur“ sein (Willmann, 2010a, S. 72).

So ist insbesondere im länderübergreifenden Vergleich von einer nicht unerheblichen Willkürlichkeit hinsichtlich der Definitions- und Zuweisungspraxis eines Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung auszugehen, wobei es „*auf den geographischen Standort ankommt, ob eine sonderpädagogische Förderung inklusive stattfindet oder eben nicht.*“ (Meyer et al., 2016, S. 193)

Entlang der in den statistischen Daten erkennbaren Relativität und Unschärfe der Kategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs ergeben sich für die eigene Untersuchung zwei zentrale Desiderate, die es näher zu betrachten gilt. So weisen insbesondere die Untersuchungen von Wocken (2014b) und Kloth (2015) daraufhin, dass sich die Schülerpopulation mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht systematisch von Schülerinnen und Schülern an den entsprechenden Förderschulen unterscheidet (vgl. auch Speck, 2011, S. 43f.). Zu vermuten ist, dass sich Schülerinnen und Schüler mit den zuvor beschriebenen komplexen Problemlagen eher im Förderschulsetting wiederfinden,

sodass die Lehrkräfte dahingehend zu befragt wurden, in welchem Maß sie diese Problemlagen erleben, inwiefern diese sich auf Lernprozesse in Form von Unterrichtsstörungen auswirken und ob sich hier die vermuteten systematischen Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings feststellen lassen. Weiterhin wird durch die fehlende Aussagekraft rein quantitativer Daten zur Qualität der Förderung in segregierten bzw. inklusiven Beschulungsformen, die Notwendigkeit deutlich, spezifischer nach den Rahmenbedingungen des Unterrichts zu fragen, um daran bemessen zu können, inwiefern sich vor allem der Gemeinsamen Unterricht als inklusiv oder eher integrativ charakterisieren lässt.

Die große Varianz in der Umsetzung segregierter bzw. inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt macht es dabei erforderlich grundsätzliche Organisationsformen schulischer Erziehungshilfe vor einem Kontinuum von Inklusion und Intensivangeboten (vgl. Stein, 2011) näher zu bestimmen.

3.2 Strukturell-organisatorische und konzeptionelle Bedingungen schulischer Erziehungshilfe

Will man die aktuelle schulische Situation mit Blick auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung umreißen, so stellt dies ein schwieriges Vorhaben dar, da sich eine Vielzahl unterschiedlicher Förderorte und Organisationsformen finden lässt, was mit der Heterogenität des Gegenstandsbereiches zu korrespondieren scheint (vgl. Herz, 2013, S. 36). Dies lässt sich anschaulich am entsprechenden Eintrag im „*Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*“ (vgl. Wember et al., 2014) erkennen. So werden als Förderorte neben Förderschulen und inklusiven Schulen auch Heimschulen, der Jugendstrafvollzug oder Schulen im Verbund mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie aufgelistet. Ebenso können weitere spezifisch Organisationsformen, wie etwa Kooperationsklassen oder Diagnose- und Förderklassen, beschrieben werden. Dabei lassen sich die unterschiedlichen Formen zunächst vereinfachend in segregierende Maßnahmen und solche, die auf eine Förderung in der allgemeinen Schule abzielen, kategorisieren (vgl. Herz, 2013, S. 36-39). Dieser grundsätzlichen Dichotomie folgend, findet im Wesentlichen eine primäre Unterscheidung in segregierende, hier vornehmlich mit Blick auf die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, und inklusiven bzw. integrativen Beschulungsformen statt. So sollen daher strukturell-organisatorische Bedingungen bestimmt werden, die das Feld schulischer Erziehungshilfe in den beiden Beschulungssettings Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule charakterisieren können. Diese können als eine Reflexionsfolie für die in der Untersuchung abzubildenden Rahmenbedingungen und Handlungsanforderungen für den Sachunterricht dienen.

Schulische Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeichnen sich demnach entgegen der angeführten vereinfachenden Dichotomie von Integration bzw. Inklusion und Segregation durch eine große Vielfalt sehr unterschiedlicher konzeptioneller und institutioneller Angebote in den einzelnen Ländern der Bundesrepublik Deutschland aus (vgl. z. B. Mutzeck, Pallasch & Popp, 2004; Preuss-Lausitz, 2013b; Reiser et al., 2007; Stein, 2012; Wachtel, 2010). Stein (2011) beschreibt dies als ein Kontinuum zwischen inklusiven und Intensivangeboten. Es geht einerseits darum für die betreffenden Schülerinnen und Schüler förderliche Strukturen und Konzepte an allgemeinen Schulen zu implementieren,

andererseits bedarf es der Fortentwicklung bestehender Intensivangebote, wie der Schule für Erziehungshilfe oder der Schule für Kranke (vgl. Stein, 2011, S. 327ff.; Wachtel, 2010, S. 26f.), da Zweifel daran bestehen, dass allein die präventive Umgestaltung der (Grund-)Schule (vgl. Hennemann, Hövel, et al., 2015) ausreichend ist, um wirklich allen in ihrer individuellen Lebensbiographie geschädigten Kindern gerecht werden zu können (vgl. Wittrock, 2007, S. 277). Hier wird die Notwendigkeit eines differenzierten Hilfesystems gesehen, um diesen verschiedenen Aufgaben und individuellen Bedarfen zu entsprechen (vgl. auch Reiser, 2013).

Trotz der in verschiedenen Modellregionen erprobten bzw. in ihrer theoretischen Konzeption beschriebenen (vgl. etwa Hennemann, Ricking, et al., 2015; Mahlau, Blumenthal & Hartke, 2016; Myschker & Stein, 2014, S. 348; Preuss-Lausitz, 2005, 2013d; Reiser & Willmann, 2004, 2013; Reiser et al., 2007) Varianten ambulanter bzw. mobiler Dienste (vgl. etwa Urban, 2007; Urban et al., 2008) sowie schulintegrierter Formen der Erziehungshilfe (vgl. Reiser, 2007) mit teils stärker präventiver Ausrichtung (vgl. Reiser & Willmann, 2013, S. 155), wird für die übergreifende organisatorische Ausgestaltung in der Praxis, bei aller regionaler Unterschiedlichkeit (vgl. Mettlau & Siegert, 2016, S. 175f.; Meyer et al., 2016, S. 196f.), der Mangel eines solchen flexibel gestufter Unterstützungssysteme in vielen Bundesländern konstatiert (vgl. Ahrbeck & Willmann, 2012, S. 421f.; Mutzeck, 2003, S. 107; Stein, 2011, S. 333f.). So lassen sich aus der Praxis teils deutliche Exklusionstendenzen für diese Schülergruppe erkennen, die auf strukturelle Problemstellen verweisen (vgl. Mettlau & Siegert, 2016, S. 175f.).

Für Nordrhein-Westfalen ergibt sich, abgesehen von einzelnen lokalen Besonderheiten, das Bild einer dichotomen Differenzlinie zwischen Gemeinsamem Unterricht oder alternativ dem Besuch der Förderschule, sodass gemäß den aktuellen Vorhaben zur inklusiven Schulentwicklung (vgl. SchulG NRW, 2014) keine regional verorteten Unterstützungsstrukturen vorgesehen sind³⁹. Die Forcierung inklusiver Schulentwicklung trägt teils sogar zu einer Verstärkung der institutionellen Trennlinien bei, indem Förderschulen als Sondersystem ohne strukturell-organisatorische Verbindungslinien zu den allgemeinen Schulen bestehen bleiben (vgl. Herz, 2013, S. 35f.).

Da für die vorliegende Untersuchung die Frage der Abhängigkeit sachunterrichtlicher Praktiken vom Beschulungssetting zentral gesetzt wird, ist zu klären, wie sich die Charakteristika der unterschiedlichen Beschulungsmöglichkeiten darstellen, um so vergleichende Anhaltspunkte auf relevante sachunterrichtliche Kontextfaktoren zu erlangen bzw. die im Rahmen der Untersuchung herauszuarbeitenden Spezifika des jeweiligen unterrichtlichen Handlungsfeldes aus Sicht der befragten Lehrkräfte mit theoretisch-konzeptionellen wie auch empirischen Befunden aus dem Fachdiskurs vergleichen zu können. Gemäß der für Nordrhein-Westfalen sowohl zum Erhebungszeitpunkt wie auch aktuell vorherrschenden Dichotomie in der Organisation schulischer Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist hierbei der Fokus auf integrative bzw. inklusive Lernsettings in der allgemeinen (Grund-)schule sowie der segregierten Beschulungsvariante in der Förderschule im Sinne eines „Zwei-Säulen-Modells“ (Werning, 2011, S. 14; vgl. auch Werning, 2017) zu richten.

39 Ergänzend gibt es auch in Nordrhein-Westfalen Schulen für Kranke angegliedert an kinder- und jugendpsychiatrische Kliniken, die jedoch als non-kategoriale Einrichtungen (vgl. Willmann, 2005) anzusehen sind, da diese auch Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs aufnehmen und die jeweilige Verweildauer in diesen Einrichtungen, gekoppelt an den stationären Klinikaufenthalt, relativ kurz ausfällt.

Möglichkeiten ambulanter oder dezentraler Erziehungshilfemaßnahmen (vgl. hierzu etwa Hennemann, Ricking, et al., 2015; Preuss-Lausitz, 2005; Reiser & Willmann, 2013; Ricking, 2011; Urban, 2007; Urban et al., 2008) sollen dementsprechend keine Berücksichtigung finden, da diese bis auf einzelne regionale Besonderheiten für Nordrhein-Westfalen als Forschungsfeld keine Rolle spielen, aber auch mit dem Schwerpunkt auf unterrichtliche bzw. fachdidaktische Fragestellungen weniger relevant erscheinen müssen. Demnach gilt auch für die Organisation integrativer bzw. inklusiver Beschulungsvarianten, dass weniger die schulstrukturelle Verankerung unter Perspektive dieser Arbeit bedeutsam ist, sondern vielmehr die pädagogisch-didaktische Ebene unter besonderem Fokus auf den Unterricht in den Blick genommen wird.

3.2.1 Schulische Erziehungshilfe im Kontext von Integration und Inklusion

Entsprechend der schulpolitischen Zielperspektive inklusiver Schulentwicklung (KMK, 2011; SchulG NRW, 2014) ist an dieser Stelle als möglicher Kontextfaktor für die Gestaltung sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozessen zu eruieren, wie eine integrative bzw. inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung organisiert und pädagogisch-konzeptionell gerahmt wird. Dabei weist Willmann kritisch daraufhin, dass *„die spezifischen Herausforderungen im Kontext emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen in der gegenwärtigen Inklusionsdebatte kaum thematisiert werden“* (Willmann, 2018, S. 201) Ebenso fehlt eine umfanglichere theoretisch-konzeptionelle wie auch empirische Auseinandersetzung mit der Thematik inklusiver Beschulung in diesem Förderschwerpunkt, was sich einerseits an den nur wenigen und teils wiederholt aufgelegten Fachpublikationen (vgl. Mutzeck et al., 2007; Preuss-Lausitz, 2013b; Reicher, 2010; Stein & Müller, 2015b) ersehen lässt wie auch dem unzureichenden Forschungsstand zu Fragen schulischer Inklusion unter spezifischer Betrachtung der Gruppe von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Bausch, 2018; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990/ 2008; Stein & Ellinger, 2015) deutlich wird.

Als eine pädagogisch-didaktische Anforderung im Zusammenhang mit einer integrativen bzw. inklusiven schulischen Erziehungshilfe verweisen Urban et al. (2008, S. 653f.) auf die Gestaltung eines verhaltensförderlichen Unterrichts wie Preuss-Lausitz (2004, S. 14ff.; 2013b, S. 16-19) ihn beschreibt sowie die Verbesserung von Kommunikations- und Interaktionsprozessen, aber auch Maßnahmen der Verhaltensregulation im Unterricht als wesentliche Ansatzpunkte der pädagogischen Aufgabenstellungen.

Basis eines solchen verhaltensförderlichen Unterrichts bilden strukturierte Aufgabenformate und Arbeitsabläufe innerhalb eines im Anspruchsniveau differenzierten und mit vielfältigen Materialien und Wahlmöglichkeiten ausgestatteten geöffneten Lernarrangements, etwa einer Arbeit mit Plänen oder in einem Werkstattangebot, worin flexible zeitliche Rhythmen sowie ein Wechsel von Konzentration und Anspannung ermöglicht werden sollen (Preuss-Lausitz, 2013a, S. 17). Dies ist durch Bewegungsangebote und ästhetische Ausdruckformen zu ergänzen. Ein fast analoger Merkmalskataloge zur Unterrichtsgestaltung findet sich bei Mutzeck (2007, S. 29), in dem ebenfalls die Bedeutung individualisierter und differenzierter Unterrichtsphasen bei gleichzeitiger lernmotivierender und -aktivierender individueller Unterstützung hervorgehoben wird. So konnten Preuss-Lausitz und Textor (2006, S. 5) in ihrer Evaluationsstudie

zur Integration verhaltensauffälliger Kinder in Berliner Grundschulklassen signifikant positive Effekte auf das Arbeitsverhalten der Kinder mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung durch ein leistungsdifferenziertes und Kooperation bedingendes Lernangebot nachweisen (vgl. auch Textor, 2008a, 2008b).

Entsprechend bestimmen Hennemann et al. (2015, S. 121) einen qualitativ hochwertigen Unterricht mit kooperativen Lernformen und einem professionellen Classroom-Management als Gelingensbedingung für inklusiven Unterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Klare Strukturen sowie ein Wissen um Störungen mit dem Ziel der frühzeitigen Bearbeitung durch eine präventive Unterrichtsgestaltung bilden Grundlagen hierfür (vgl. Stein, 2011, S. 329f.) Gleichzeitig ist dies aber, auch im Sinne unterrichtsintegrierter Förderung, um Maßnahmen zur gezielten sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen in die heterogene Lerngruppe zu ergänzen, was unter dem Begriff der „*Kommunikationsarbeit*“ (Preuss-Lausitz, 2013a, S. 18) gefasst werden kann. Damit geht der Aufbau eines prosozialen Lernklimas und einer förderlichen und gleichzeitig konsequenten Erziehungshaltung der Lehrkraft einher (vgl. Mutzeck, 2007, S. 28; Stein, 2011, S. 329).

Ein „*inkludierendes Grundverständnis*“ (Fröhlich-Gildhoff et al., 2017, S. 54) bei den beteiligten Fachkräften wird als Voraussetzung betrachtet, indem Unterschiedlichkeit und Individualität wahrgenommen sowie Bedürfnissen aller Kinder entsprochen werden soll, um pädagogische Antworten auf herausfordernde Verhaltensweise innerhalb der Institution Grundschule zu finden und diese Kinder nicht aus „*Regelzusammenhängen bzw. -Institutionen auszugrenzen*“ (ebd., S. 55). Teamentwicklungsprozessen zum Aufbau eines solchen „*inkludierenden Grundverständnisses*“ und der Initiierung einer systematischen Selbstreflexion im Team wird besondere Bedeutung zugeschrieben, mit dem Ziel gemeinsame Handlungs- und Interventionsstrategien gegenüber herausfordernden Verhaltensweisen und krisenhaften Situationen innerhalb des Kollegiums bzw. Klassenteams zu vereinbaren und in gegenseitiger Unterstützung umzusetzen (vgl. ebd., S. 70ff.). Hier kann die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkräfte darin liegen, mit einem „*anderen Blick*“ (Preuss-Lausitz, 2013a, S. 19) auf die Kinder im Team zu schauen, um so Ursachen für störende Verhaltensweisen diagnostisch zu erfassen und Ressourcen als Ausgangspunkte für Förderung und Entwicklung zu bestimmen. Damit liegen die Schwerpunkte in den skizzierten Aufgabenfeldern jedoch einerseits auf Organisations- und Professionsentwicklung und andererseits auf stärker fallbezogenen Präventions- und Interventionsmöglichkeiten, wohingegen die unterrichtlich-didaktische Ebene etwa im Ansatz von Fröhlich-Gildhoff et al. (2017) kaum eine Rolle spielt.

Mit stärkerem Fokus auf die Ebene des Unterrichts, ohne jedoch organisatorisch-strukturelle und professionsbezogene Veränderungen außeracht zu lassen, entwickelt Reicher (2010) In der Verbindungslinie von inklusiver Pädagogik angelehnt an die Systematik des Index für Inklusion (vgl. Boban & Hinz, 2003) und Forschungsbefunden zur soziale-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen theoretisch-konzeptionelle Überlegungen zur systematischen Integration von Potentialen sozial-emotionalen Lernens in inklusiven Lerngruppen. Aufgabe einer solchen inklusiven Didaktik mit dem Schwerpunkt auf dem sozial-emotionalen Lernen von Kindern ist es Elemente kooperativer Problembewältigung, heterogener Gruppenbildung und Binnendifferenzierung zusammenzubringen, ebenso wie eine Individualisierung von Lernwegen aber auch kooperatives Lernen als wesentliche Bausteine eines solchen Lernarrangements zu realisieren sind (vgl. ebd., S. 127-132). Diese eher allgemeinen Bestimmungsmerkmale eines inklusiven Unterrichts (vgl. etwa auch Kullmann et al., 2014; Seitz, 2008b; Textor, 2015a; Wocken, 2013a) sollen ergänzt werden durch Formen sozial-emotionalen Lernens, das sowohl

als Mittel wie auch Ziel im unterrichtlichen Lernprozess verstanden wird, indem ein verbindliches Sozialkompetenzcurriculum über entsprechende Förder- und Trainingsprogramme aber auch unterrichtliche Lernarrangements verwirklicht und koordinieren werden soll (vgl. Reicher, 2010, S. 134ff.). In den von Reicher (2010, S. 161f.) entwickelten Thesen rückt die Entwicklung notwendiger Kompetenzen für kooperative und selbstregulierte Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen in den Fokus, worin sozial-emotionales Lernen als Bestandteil verschiedener Fächer oder übergreifendes Unterrichtsprinzip ermöglicht werden, aber auch umfassendere Partizipationsmöglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler beinhalten soll.

„Soziale-emotionales Lernen SEL wird als aktiver, partizipativer Lernprozess aufgefasst und als Grundversorgung der Entwicklung verstanden. Dieser Prozess des sozial-emotionalen Lernens kann durch intentionale und direkte Instruktions-, Erziehungs- oder Sozialisierungseinflüsse gestaltet werden (im Sinne curricular verankerter SEL-Programme, läuft aber auch nicht unwesentlich über implizite Lernvorgänge.“ (ebd., S. 162)

Damit soll, ähnlich wie Stein (2011, S. 330) dies fordert, Bildung mit Erziehung enger verzahnt und erzieherisches Handeln konsequenter Teil des Unterrichts sein.

Damit ist in Verbindung zur Didaktik des Sachunterrichts einerseits zu klären, welche Rolle soziales Lernen einnimmt, und andererseits wird im Rahmen der eigenen Studie untersucht, inwieweit Elemente sozial-emotionalen Lernens im Kontext sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse Berücksichtigung finden bzw. zur Umsetzung eines SEL-Curriculums von Bedeutung scheinen.

Bewegt sich Reicher (2010) entlang der deduzierten Thesen auf einer präskriptiv-konzeptionellen Ebene der Auseinandersetzung, kann Bausch (2018, S. 230) als Ergebnisse ihrer Studie, bei der Befunde eines systematischen Forschungsreviews zur integrativen bzw. inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit der Auswertung von Experteninterviews mit Lehrkräften trianguliert wurden, wirksame und förderliche Rahmenbedingungen weiterführend bestimmen. Neben der bereits skizzierten Bedeutung der Einstellungen der Lehrkräfte für den erfolgreichen Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie günstigen personellen und räumlichen Ressourcen, erscheint auch die Unterrichtsgestaltung von größerer Bedeutung. Mit den herausgearbeiteten Merkmalen eines strukturierten Klassen- und Konfliktmanagements, verlässlichen Regeln und Ritualen sowie einer leistungsdifferenzierter Unterrichtsmethodik und Maßnahmen der Binnendifferenzierung werden demnach nach Einschätzung von Bausch (2018, S. 230) allgemein gültige Faktoren guter Unterrichtsqualität beschrieben.

In Analogie für die eigene Untersuchung wird daher geprüft, inwiefern Kriterien guten Sachunterrichts, wie diese bereits aus dem Fachdiskurs abgeleitet wurden, in der Wahrnehmung der befragten Lehrkräfte in ähnlicher Weise als förderlich und wirksam eingeschätzt werden bzw. Eingang in die Sachunterrichtspraxis finden. Insbesondere ist zu klären, inwiefern Formen unterrichtlicher Differenzierung und erfolgreichen Classroom-Managements darin Beachtung erfahren.

Ebenfalls auf Ebene des Unterrichts wird als weiterem relevanten Faktor der Arbeit in einem Zwei-Lehrersystem besonderer Erfolg zugesprochen bzw. konnten positive Effekte bei der Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Unterricht auf das Lern- und Arbeitsverhalten bzw. die Klassenführung nachgewiesen werden (vgl. Preuss-Lausitz & Textor, 2006, S. 6; Textor, 2009a, S. 117f.). Hierbei kann die inklusiv tätige sonderpädagogische Lehrkraft sowohl weiterhin formal einer Förderschule oder einem Förderzentrum zugeordnet bleiben, oder aber zum Stammpersonal der allgemeinen Schule gehören (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 378f.), sodass eine längerfristige und intensivere Zusammenarbeit zwischen dieser und den Lehrkräften der allgemeinen Schule möglich wird. Je nach schulischem Konzept können somit direkte oder indirekte Fördermaßnahmen realisiert sowie Aufgaben im Klassenteam, in Beratung oder Kooperation übernommen werden (vgl. Hennemann, et al., 2015; Preuss-Lausitz, 2013a; Reiser, 2007; Reiser & Willmann, 2013). So können Unterstützungsmaßnahmen durch die sonderpädagogische Lehrkraft die direkte Förderarbeit mit dem Kind, unterrichtinterne Unterstützung in Form von Ko-Unterricht gemeinsam mit den Grundschullehrkräften, die Einrichtung Lern-, Förder- oder Spielgruppen sowie unterrichtsexterne Einzelförderung beinhalten, wobei die enge Kooperation mit dem Kollegium Leitmaxime der Arbeit sein sollte (vgl. Reiser, 2007, S. 158ff.).

Unter fachdidaktischer Perspektive erscheint die direkte unterrichtsbezogene Kooperation von zentraler Bedeutung, bei der neben dem grundsätzlichen Ressourcenaspekt, ob Sachunterricht überhaupt im Team stattfindet, die Art der Kooperation in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts in Formen von Koordination oder Kollaboration als wesentlichem Gelingensfaktor für inklusiven Unterricht (vgl. etwa Friend, 2013; Lütje-Klose & Urban, 2014a, 2014b; Serke, Urban & Lütje-Klose, 2014; Werning & Avci-Werning, 2015) gelten, wenngleich spezifische Untersuchungen unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung als Desiderat anzusehen sind. Dies lässt sich etwa daran erkennen, dass in Forschungsübersichten zur inklusiven Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Bausch, 2018; Ellinger & Stein, 2012; Stein & Ellinger, 2015) Aspekte der unterrichtlichen Kooperation als Einflussfaktor oder Rahmenbedingung faktisch keine Rolle spielen. Dies mag damit zusammenhängen, dass zwar die Verschiebung sonderpädagogischer Aufgabenfelder in inklusiven Settings hin zu primär- oder sekundärpräventiven Arbeitsformen, die vor dem Entstehen eskalierender Lern- und Verhaltensproblematiken ansetzen sollen (vgl. Hennemann, Hövel, et al., 2015; Mahlau, Blumenthal, et al., 2016; Ricking, 2011), intensiver diskutiert, jedoch deren Rückbindung an Fragen der Planung und Durchführung von Unterricht zumindest für diesen Förderschwerpunkt nicht zentral bearbeitet werden. Aufschlussreich ist etwa, dass in dem Einführungswerk zum „Unterricht bei Verhaltensstörungen“ von Stein und Stein (2014) bzw. zur „Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen“ von Hillenbrand (2011) der Aspekt Inklusion stark auf organisatorische Fragen und eine grundsätzliche Problemdiskussion beschränkt bleibt bzw. didaktische Aspekte im Zusammenhang unterrichtlicher Kooperation kaum thematisiert werden (Hillenbrand, 2011, S. 236-240; Stein & Stein, 2014, S. 60-64). Vielmehr erfolgt aus dem Fachdiskurs eine Problematisierung möglicher Rollen- und Funktionskonflikte durch ungeklärte Zuständigkeiten zwischen Regelschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften (vgl. Herz, 2013, S. 37) sowie der Befürchtung letztere würden eine „Ausbilds- und Lückenfüllerfunktion“ (Stein & Stein, 2014, S. 65) erhalten, statt gemäß ihrer Profession und Expertise in gleichwertige Kooperationsprozesse einbezogen zu werden. Demgegenüber betonen jedoch Reiser (2013, S. 325) wie auch Preuss-Lausitz (2013c, S. 183f.) die zentrale Bedeutung einer dauerhaften und konzeptionellen Implementation entsprechender Unterstützungsstrukturen durch die Rückbindung sonderpädagogischer Lehrkräfte in das

Kollegium der allgemeinen Schule. Für die eigene Untersuchung ergibt sich hieraus die Frage, in welcher Funktion sonderpädagogische Lehrkräfte in den Fachunterricht eingebunden sind und ob diese sowohl in sachunterrichtliche Planungsprozesse wie auch Unterrichtsentwicklung eingebunden sind, oder als Assistenzlehrkräfte fungieren bzw. sich ihre unterrichtliche Zuständigkeit auf die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beschränkt.

Die insgesamt skizzieren Bestimmungsmerkmale inklusiver Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden nochmals in der folgenden Tabelle 4 zusammengefasst, worin sich die relevantesten Implikationen für die eigene Studie aus den Betrachtungen der unterrichtlichen Ebene ergeben.

Unter der fachdidaktischen Fragenstellung dieser Arbeit wird daher untersucht, inwieweit Maßnahmen der inneren Differenzierung, geöffnete und kooperative Lernarrangements sowie Aspekte der Strukturierung und störungspräventiven Ausrichtung von sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozessen für die Praxis der Lehrkräfte bedeutsam erscheinen. Inwieweit dabei Lehrkräfte in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts kooperieren und in welcher Form, muss als Einflussfaktor ebenfalls von Interesse sein. Gleichwohl die inhaltliche Ebene des Unterrichts in der Diskussion um Inklusion im Förderschwerpunkt emotional und soziale Entwicklung kaum eine Rolle spielt, ergibt sich durch die Forderung zur Implementation sozialen Lernens als integralem Bestandteil des Unterrichts die bedeutsame Frage, inwieweit dies im Sachunterricht der Fall ist bzw. wie dies inhaltlich-thematisch ggf. geschieht.

Tab. 4: Bestimmungsmerkmal inklusiver Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Bestimmungsmerkmale inklusiver Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Schulische Ebene
<ul style="list-style-type: none"> • Systematische und konzeptionelle Verankerung schulischer Erziehungshilfe in der allgemeinen Schule • Heterogene Gruppenbildung • Verbindliches Sozialkompetenzcurriculum • Teamentwicklung und Kooperationsstrukturen • „inkludierendes Grundverständnis“ (vgl. Fröhlich-Gildhoff et al., 2017; Reicher, 2010; Reiser, 2007, 2013; Reiser & Willmann, 2013)
Aufgabenfelder sonderpädagogischer Lehrkräfte
<ul style="list-style-type: none"> • Beratung • Kooperation • Maßnahmen der primären und sekundären Prävention (z. B. durch Förder- und Trainingsprogramme) • Indirekte bzw. direkte Fördermaßnahmen • Unterrichtsexterne Einzelförderung • Spezifische Kleingruppenförderung • Unterrichtsinterne Unterstützung durch Ko-Unterricht (vgl. Hennemann, et al., 2015; Mutzeck, 2007; Reiser, 2007; Ricking, 2011; Stein, 2011)

Bestimmungsmerkmale inklusiver Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Unterrichtliche Ebene

- „Kommunikationsarbeit“
 - Strukturierte Aufgabenformate
 - Transparente Regeln und Verfahrensabläufe im Sinne eines professionellen Classroom-Managements
 - Geöffnete Lernarrangements mit einer Strukturierung über das Material, jedoch mit begrenztem Maß an Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten
 - Leistungsdifferenzierter Unterricht bzw. Binnendifferenzierung
 - Individualisierung von Lernwegen
 - Soziales Lernen als integraler Bestandteil des Unterrichts
 - Systematische Entwicklung notwendiger Kompetenzen für kooperative und selbstregulierte Lernprozesse
 - Kooperative Lernformen
 - Kooperative Problembewältigung bzw. Konfliktmanagementstrategien
(vgl. Bausch, 2018; Hennemann, et al., 2015; Mutzeck, 2007; Preuss-Lausitz, 2013a; Reicher, 2010; Stein, 2011; Textor, 2008b, 2009a; Urban et al., 2008)
-

3.2.2 Förderschulen als segregierter Form schulischer Erziehungshilfe

Seit der umfassenden Etablierung der Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als „*Erziehungsschwierigenschulen*“ (KMK, 1960) bzw. „*Schulen für Verhaltensgestörte*“ (KMK, 1972) ab den 1950er Jahren in der Bundesrepublik wird die Existenz dieser jüngeren Sonderschulform auch aus dem fachlichen Diskurs der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen kritisch betrachtet. Erste Schulen in diesem Bereich waren zumeist keine eigentlichen Neugründungen, sondern entstanden aus Umwidmungen bestehender Hilfsschulen oder sie gingen aus Heimschulen, als staatlich anerkannte Ersatzschulen, hervor (vgl. Willmann, 2015, S. 52f.). Der spätestens seit den 1960er Jahren betriebene bundesweite Ausbau dieser Sonderschulform verlief trotz allem eher zurückhaltend und weist sowohl in zeitlicher wie auch räumlicher Hinsicht erhebliche Diskontinuitäten auf (vgl. Willmann, 2007, S. 17). Willmann (2005, 2007) zeichnet anhand statistischer Daten nach, dass sich die Zahl der Schulen für Erziehungshilfe bundesweit innerhalb zweier Jahrzehnte mehr als verdreifacht hat, ausgehend von insgesamt 168 Schulen zum Schuljahr 1987/88 hin zu 521 Schulen im Schuljahr 2004/05⁴⁰. Besonders erfolgte hier eine erhebliche Expansion staatlich finanzierter Schulen (vgl. Willmann, 2010a, S. 69f.). Gleichzeitig gibt es Bundesländer, wie etwa Berlin, Hamburg oder Schleswig-Holstein, die aufgrund schulorganisatorischer Traditionen bzw. bildungspolitischer Entscheidungen der jüngeren Zeit keine eigenständigen Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorhalten (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 354; Stein & Stein, 2014, S. 72). In den einzelnen Bundesländern finden sich darüber hinaus sehr unterschiedliche Bezeichnungen⁴¹ für diese Förderschulform, wobei die aktuell meistverbreiteten

40 Aktuelle bundesweite Daten zur Anzahl der bestehenden Förderschulen der einzelnen Förderschwerpunkte liegen leider nicht vor, da in den entsprechenden Statistiken der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK-Statistik, 2014; KMK-Statistik, 2016b) die Schulen selbst nicht ausgewiesen sind. Indirekt lässt sich für Bundesländer, die über keine Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (mehr) verfügen, über die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit diesem ausgewiesenen Förderschwerpunkt, die dennoch an Förderschulen beschult werden, folgern, dass diese offenbar anderen Förderschultypen oder Schulen für Kranke (z. B. Hamburg oder Berlin) zugewiesen sein müssen. Dies lässt vermuten, dass hier doch Faktoren eine segregierte Beschulung notwendig erscheinen lassen. In jedem Fall werden sie offenbar nicht in der allgemeinen Schule unterrichtet.

41 Eine Auflistung älterer, inzwischen nicht mehr gebräuchlicher Bezeichnungen, wie Sozialpädagogische Schule, Sonderschule für entwicklungsgestörte Kinder, Sonderschule für Verhaltensgestörte oder Sonderschule für schwererziehbare und gemeinschaftsschwierige Kinder findet sich bei Speck (1993, S. 206f.).

Begriffe „*Schule für Erziehungshilfe*“ sowie „*Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*“ sind (vgl. Willmann, 2005, S. 444). Letzte Bezeichnung ist auch für Nordrhein-Westfalen der aktuell gültige Terminus (vgl. AO-SF, 2016), sodass diese im weiteren Verlauf dieser Arbeit genutzt werden soll.

Neben der rein zahlenmäßigen Ausgestaltung und begrifflicher Varianzen hinsichtlich der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, finden sich auch sehr unterschiedliche Organisationsformen dieses Schultyps in der bundesrepublikanischen Schullandschaft. (vgl. Speck, 1993, S. 207; Willmann, 2005, S. 22), worunter die Schulen für Erziehungshilfe bzw. Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung teils als Verbundschulen in Kombination mit anderen Förderschwerpunkten, die im Fokus der eigenen Untersuchung stehen, nur eine, wenn auch weit verbreitete Variante sind.

Diese einzelnen Organisationsformen lassen sich dabei einer kategorialen Orientierung zu ordnen, gemäß derer sich mono-kategoriale, kreuz-kategoriale und non-kategoriale Einrichtungen unterscheiden lassen. Mono-kategorial meint in diesem Zusammenhang, dass primär der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedient wird. Kreuz-kategoriale Schule hingegen decken verschiedene Förderschwerpunkte, meist in der Kombination der Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung teils zusammen mit dem Förderschwerpunkt Sprache ab. Non-kategoriale Systeme nehmen Schülerinnen und Schüler unabhängig von der Feststellung bzw. dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs auf oder operieren außerhalb der Systemlogik des Förderschulwesens. Dies betrifft vor allem Klinik- und Gefängnissschulen, die hier eine Sonderrolle einnehmen. (vgl. ebd., S. 24)

Im Sinne der Fragestellung dieser Arbeit soll im Folgenden eine Beschränkung auf die Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im eigentlichen Sinne erfolgen, um spezifische Organisationsmerkmale herausarbeiten zu können. Ebenfalls nicht näher berücksichtigt werden sollen kreuz-kategoriale Förderschulen, sogenannte Verbundschulen, da diese zumeist organisatorisch aus ehemaligen Förderschulen im Förderschwerpunkt Lernen hervorgegangen sind und in der Praxis daher vielfach immer noch sehr deutlich Organisationsmerkmale und damit einhergehende pädagogische und didaktische Konzeptionen der Förderschule Lernen aufweisen.

Die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung befindet sich dabei seit ihrer Begründung in einer grundsätzlichen Legitimationsproblematik (vgl. Göppel, 2002, S. 86f.; Willmann, 2010a, S. 69). Die Kritik verweist dabei auf zwei Problemfelder dieser Schulform. Einerseits wird generell in Frage gestellt, inwiefern eine segregierte Beschulung emotional-sozial auffälliger Schülerinnen und Schüler unter der Perspektive von Integration bzw. Inklusion überhaupt gerechtfertigt werden kann (vgl. z. B. Klemm & Preuss-Lausitz, 2011; Preuss-Lausitz, 2004, 2013a; Reiser, 2013). Zum anderen wird in Zweifel gezogen, ob diese Förderschulform, in ihrer überwiegenden Konzeption als Halbtagschule und den damit eng an der allgemeinen Schule orientierten Strukturmerkmalen, überhaupt in der Lage sei, ihren anspruchsvollen pädagogischen Auftrag zu erfüllen (vgl. Willmann, 2007, S. 25). Hier verweist Stein (2012, S. 130) auf eine nicht unerhebliche Diskrepanz zwischen Anspruch und Wirklichkeit in der konkreten Ausgestaltung dieser Schulform. Als Besonderheiten im Sinn eines fachlichen Anspruchs an diese Schulform lassen sich vier Bereiche beschreiben:

- Besondere Organisationsformen, wie geringere Klassenfrequenzen, teils die Arbeit in einem Zwei-Pädagogen-System, gestufte Zusammensetzung der Lerngruppen nach Leistungs- oder Motivationsniveaus, die Bildung von Kleinstgruppen zur intensivierten Förderung gemäß spezifischen Konzepten sowie die Realisierung eines Bezugslehrkraftprinzips mit hohem Unterrichtsanteil der vertrauten Klassenlehrkraft.
- Besondere räumliche Möglichkeiten, z. B. Nutzung von je zwei Räumen pro Klasse, Verfügbarkeit spezifischer Funktionsräume, wie Räume für Krisenbesprechungen nach eskalierenden Konflikten, „*resource-rooms*“ (Stein, 2011, S. 327) mit besonderer Materialausstattung oder auch Ruheräume.
- Besondere Kooperations- und Vernetzungsstrukturen, etwa mit Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe (z. B. Heimen oder Tagesgruppen), der Kinder- und Jugendpsychiatrie oder der Berufsvorbereitung bzw. Berufsausbildung, aber auch die Zusammenarbeit verschiedener Professionen, z. B. sonderpädagogische Lehrkräfte, Sozialpädagogen und Sozialpädagoginnen, Psychologen und Psychologinnen oder Erzieherinnen und Erzieher innerhalb der Schulen.
- Besondere pädagogische und didaktische Konzepte, die in den Schul- und Unterrichtsalltag integriert werden und z. B. die Schaffung eines sogenannten „*therapeutischen Milieus*“, Formen strukturierten Unterrichts oder auch Schwerpunkte auf soziales oder emotionales Lernen im Unterricht implizieren.
(vgl. Stein, 2011, S. 327f.; 2012, S. 131; Wittrock, 2007, S. 279f.)

So können Förderschulen auch im Zusammenspiel und als Ergänzung mit Formen inklusiver Beschulung bzw. gestuften Hilfesystemen als „*Intensivangebote*“ (Mutzeck, 2003, S. 108f.; Stein, 2011, S. 327) verstanden werden. Die Schule für Erziehungshilfe sollte sich als Angebotsschule unter Betonung ihrer spezifischen pädagogischen Möglichkeiten verstehen, was die Einbindung in regionale Kooperationsnetzwerke erfordert, wobei das Kollegium dem „*Primat der Prävention bzw. der Re-Integration*“ (Wittrock, 2007, S. 279) verpflichtet sein sollte. Als Legitimationsbasis, in engem inhaltlichem Zusammenhang mit den zuvor genannten Besonderheiten, können bestimmte „*Konzeptionelle Grundprinzipien der Schulform*“ (Willmann, 2007, S. 50) beschrieben werden, die in dieser oder ähnlicher Form immer wieder im Fachdiskurs angeführt werden (vgl. Göppel, 2002, S. 105-108; Hillenbrand, 2011, S. 210ff.; Hußlein, 1993, S. 474ff.; Petermann, 1993a, S. 72; Stein & Stein, 2014, S. 82-90; Willmann, 2007, S. 50-53). Diese sind in der Formulierung⁴² von Willmann (2007, S. 50-53):

1. Das Durchgangsprinzip
2. Das Primat der Erziehung
3. Eine sozialpädagogische Orientierung
4. Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen und ‚*therapeutisches Milieu*‘

Zu 1. Durchgangsprinzip

Mit dem Durchgangsprinzip wird der Anspruch an diese Schulform verbunden, dass Schülerinnen und Schüler, etwa im Gegensatz zur Förderschule im dem Förderschwerpunkt Lernen,

⁴² Da sich bezüglich der konzeptionellen Grundprinzipien teils eine deutliche inhaltliche Überschneidung zu pädagogischen bzw. didaktischen Ansätzen und Leitlinien im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergibt (vgl. insbesondere Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014), erfolgt die Darstellung spezifisch unterrichtsrelevanter Aspekte im nachfolgenden Kapitel 3.3. An dieser Stelle hingegen soll die grundsätzlich organisatorisch-konzeptionelle Ausrichtung dieser Förderschulform im Fokus stehen, die als ein Kontextfaktor bzw. Rahmenbedingung für den (Sach-)Unterricht an Förderschulen gelten kann bzw. die pädagogisch-didaktischen Orientierungen der dort tätigen Lehrkräfte prägen könnte

diese nicht dauerhaft, also bis zum Ende ihrer Pflichtschulzeit besuchen sollen, sondern nach erfolgreicher Förderung möglichst bald an die allgemeine Schule zurückkehren können (vgl. Hußlein, 1993, S. 474; Speck, 1993, S. 208; Stein & Stein, 2014, S. 90; Willmann, 2007, S. 50). Dies korrespondiert mit einem Verständnis von Verhaltensstörungen, das deren „*Situationsbezug und Zeitlichkeit*“ (Hußlein, 1993, S. 475) hervorhebt, so dass entsprechende Hilfen auch immer kontextbezogen und temporär zu bestimmen sind. Dies schlägt sich auch in den entsprechenden Empfehlungen zu diesem Förderschwerpunkt nieder.

„Die sonderpädagogische Förderung erfolgt schwerpunktmäßig im Primarbereich der Schulen und Klassen für Erziehungshilfe. Sie sind als Durchgangsschule konzipiert. In ihnen wird grundsätzlich nach den Lehrplänen der Grundschule unterrichtet. Ziel ist die frühestmögliche Rückführung in die Grundschule.“ (KMK, 2000, S. 23)

Dies wird zwar für den Bereich der Sekundarstufe wiederum relativiert, indem hier als Zielsetzung genannt wird, durch sonderpädagogische Förderung auch einen Schulabschluss im Rahmen der Förderschule zu erwerben. Die notwendig erachteten segregierenden Maßnahmen werden jedoch grundsätzlich im Zusammenhang mit den schulischen Möglichkeiten im System der allgemeinen Schulen, also etwa in Verbindung mit vorbeugenden Maßnahmen oder Formen des Gemeinsamen Unterrichts, gedacht (vgl. ebd., S. 20-23). Neuere schulrechtliche Empfehlungen greifen diese Idee auf, sodass auch hierbei die Rückschulung an die allgemeine Schule sowie eine „*zeitliche Befristung der Bildungsangebote*“ (KMK, 2011, S. 16) in Förderschulen bzw. -zentren Zielperspektive sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote sein soll.

Mit dem Verweis auf eine grundsätzliche Orientierung an den Lehrplänen der Grundschule im Primarbereich (vgl. KMK, 2000, 23) findet das schulorganisatorische Prinzip des Durchgangs seine pädagogisch-didaktische Entsprechung im „*Prinzip der regulären Pädagogik*“ (Stein & Stein, 2014, S. 90). Damit ist einerseits gemeint, dass alle besonderen pädagogischen Fördermaßnahmen, und hierzu ist auch die segregierende Beschulung zu rechnen, daran bemessen werden müssen, inwiefern sie zukünftig obsolet sind und daher zurückgenommen werden können. So hält Göppel (2002) für diese Schulform auch keine „*methodisch spezifizierte Sonderpädagogik [Herv. i. O.]*“ (S. 106) als Spezifikum, sondern eine „*besonders sorgfältig vorbereitete und reflektierte Intensivpädagogik [Herv. i. O.]*“ (ebd.), verstanden als intensivierte allgemeine Pädagogik, erforderlich. Gleichzeitig wird aus diesem Bezug die Notwendigkeit einer Orientierung an den Lehrplänen und Curricula der allgemeinen Schule, also vornehmlich an denen der Grund- und Hauptschule, abgeleitet (vgl. KMK, 1972, 2000). Gemäß einer älteren Untersuchung von Petermann (1993a, S. 73) führen dabei 23 % der befragten Schulen mangelnde intellektuelle Leistungsfähigkeit als Ausschlusskriterium für die Aufnahme an der Schule für Verhaltensgestörte auf. Voigt (1999, S. 12) konstatiert vor dem Hintergrund seiner eigenen Untersuchung zum Rückschulerfolg, dass weniger die Verhaltensstörung den langfristigen Erfolg einer Rückschulung an die allgemeine Schule verhindere, sondern vielmehr Lernschwierigkeiten, die dazu führten, dass die betreffenden Schülerinnen und Schüler an der Regelschule nicht zurechtkämen (vgl. auch Voigt & Manschmidt, 2000).

Mit der in den letzten Jahren steten Zunahme cross-kategorialer Verbundschulen vor allem in den Förderschwerpunkten Lernen und emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Willmann, 2005, S. 447), aber auch neuerer schulrechtlicher Vorgaben, nach denen Schülerinnen und Schüler mit primärem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung im Bildungsgang Lernen, also zieldifferent, unterrichtet werden können (vgl. z. B. AO-SF, 2016), scheint diese Grenzlinie schulischer Organisationsformen in der Schulpraxis allmählich zu verwischen, auch wenn dies nicht zwangsläufig auch bedeuten muss, dass die betreffen Schülerinnen und Schüler in gemeinsamen Klassen unterrichtet werden (vgl. Willmann, 2005, S. 447).

Hinsichtlich dieser Unschärfe organisatorischer Abgrenzungen kann mit Mand (2003) argumentiert werden, dass ohnehin nicht deutlich gesagt werden kann,

„welcher Anteil ‚lernbehinderter‘ Schüler keine Verhaltensprobleme zeigt bzw. welcher Anteil ‚verhaltensgestörter‘ Schüler tatsächlich nach den Richtlinien der Grund- und Hauptschulen unterrichtet werden kann.“ (S. 29f.).

Entlang dieser Entwicklung müsste die Aussage von Göppel (2002), dass es sich bei einem Teil der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in ihrer Form als Halbtagsschule um eine „*Regelschule im Kleinen*“ (S. 125) handele, nur „*dass es oft etwas lauter, konflikthafter, ungeordneter zugeht*“ (ebd.), dahingehend modifiziert werden, dass man eher von einem vordergründigen Etikett einer ‚*Regelschule im Kleinen*‘ sprechen könnte, da es eben höchst fraglich ist, ob die curriculare Orientierung an der allgemeinen Schule und dem damit verbundenen Anspruch, Durchgangsschule zu sein, überhaupt eingehalten werden kann. Wenn sich somit die Legitimation dieser Schulform in der Praxis nur aus ihrer Entlastungsfunktion für die allgemeine Schule speist (vgl. ebd.), ließe sich dies schwerlich als förderliche Einrichtung gemäß dem formulierten pädagogischen Anspruch rechtfertigen.

In der traditionellen Orientierung an Organisationsstrukturen der allgemeinen Schulen, wie etwa hinsichtlich der Jahrgangsgliederung, der Stundentafel und des Curriculums, die möglicherweise ein intensives pädagogisch-therapeutisches Arbeiten mit den betreffenden Schülerinnen und Schülern verhindern, kann demnach auch ein Faktor für die Nicht-Einlösung des Prinzips des Durchgangs gesehen werden (vgl. Speck, 1993, S. 208), wie sich dies an den nur geringen Rückschulquoten (vgl. Mays, 2014, S. 19ff.; Neukäter, 1993, S. 262f.; Voigt, 1998, S. 47; 1999, S. 4) zeigt, auch wenn die Forschungslage hierzu insgesamt wenig befriedigend erscheint. Indirekt lässt sich diese geringe Übergangsquote von Förderschulen an allgemeine Schule aus der amtlichen Schulstatistik erschließen. So wechselten im Schuljahr 2013/14 im Land Nordrhein-Westfalen insgesamt 360 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf von einer Förderschule auf eine Grundschule, wohingegen 2.719 die Grundschule in Richtung Förderschule verließen, sodass sich hier ein Verhältnis von ca. 1 zu 7,5 über alle Förderschwerpunkte hinweg ergibt (vgl. Schulstatistik NRW, 2016a, S. 34+41). Spezifische Angaben zum Bereich der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung lassen sich leider aus der amtlichen Statistik (vgl. ebd., S. 35-41) nicht ableiten, jedoch lässt sich vermuten, dass der größte Anteil der 1.649 Schülerinnen und Schüler, die zum Ende der Primarstufe von einer Förderschule in die fünfte Klasse einer allgemeinen Schule wechselten, aus Förderschulen dieses Förderschwerpunktes sowie des Förderschwerpunktes Sprache stammen, die hier durch ihre Orientierung an den Curricula der allgemeinen Schule noch die höchste Anschlussfähigkeit aufweisen. Gleichzeitig zeigt die Statistik, dass wenn eine Rückschulung an die allgemeine Schule stattfindet, dies in der Regel im Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe geschieht. Sowohl innerhalb der Primarstufe wie auch im weiteren Verlauf der Sekundarstufe erweist sich der Wechsel zur Förderschule hingegen zumeist als Einbahnstraße (vgl. Mays, 2014, S. 20).

Wenngleich damit Fragen des Durchgangs bzw. der Rückschulung nicht Gegenstand der Untersuchung sein werden, so muss es jedoch im Anschluss an die hieraus abgeleitete Orientierung an allgemeine Curricula und der Stundentafel der Grund- und Hauptschule von Interesse sein, inwieweit der Kernlehrplan des Sachunterrichts in seinen Kompetenzerwartungen einen relevanten Bezugspunkt für die Planung des Unterrichts darstellt.

So ist zu prüfen, ob die Organisationsstruktur des Sachunterrichts wie auch dessen Ziel- und Inhaltsebene den Vorgaben für die Grundschule angenähert ist oder diese für die befragten Lehrkräfte eher keine Orientierungspunkte darstellen. Ebenso ist zu erfassen, inwieweit die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt damit verbundenen Kompetenzerwartungen aus Sicht ihrer Lehrkräfte erfüllen können.

Zu 2. Primat der Erziehung

Als weitere Grundorientierung wird das Primat der Erziehung für die Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angeführt. Da es sich dem Auftrag nach um eine „*Kernaufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen*“ (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 82; hierzu auch Müller & Stein, 2018, S. 7) handelt, sollte dies auch als übergeordnetes Prinzip in diesem Förderschwerpunkt verstanden werden. Mit Brezinka (1995, S. 18) lässt sich Erziehung als Klasse sozialer Handlungen bestimmen,

„durch die Menschen versuchen, das Gefüge psychischer Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“

Demnach muss erzieherisches Handeln zunächst als Kern jeglicher pädagogischen Tätigkeit gelten, sodass ein Primat der Erziehung in dieser Weise als spezifisches Prinzip einer erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin eigentlich redundant erscheinen müsste. Gleichwohl stellen Müller und Stein (2013, S. 217) fest, dass eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem, was in der sonderpädagogischen Fachrichtung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Erziehung genau unter Erziehung bzw. einem Primat der Erziehung zu verstehen sei, bisher kaum stattgefunden habe⁴³. Wird dies als Gegenentwurf zu einem Primat des Lehrplans an allgemeinen Schulen verstanden, so kann hieraus ein Widerspruch zur grundsätzlichen Orientierung dieser Förderschulform an curricularen Vorgaben der allgemeinen Schule erwachsen, der nur schwerlich aufzulösen scheint (vgl. ebd.). Gleichzeitig kann der Erziehungsbegriff auch in kritischer Positionierung zum Förderbegriff in der Sonderpädagogik verstanden werden. Förderung kann darin auf das einzelne Individuum, seine Leistungen und Kompetenzen fokussiert gesehen werden, wohingegen Erziehung, im Sinne von Erziehungshilfe, systemisch angelegt scheint und ein In-Beziehungstreten erfordert. Es entsteht ein Gegensatz zu einem aus medizinisch-therapeutisch, eher linearen Wirkzusammenhängen entstammenden Verständnis von Förderung, dem im Begriff der Erziehung nur ein vager, jedoch originär pädagogischer Rahmen geboten wird. (vgl. Baulig, 1998, S. 460) Förderung, als einer auf das Kind als Empfänger gerichteten Tätigkeit, ist so verstanden ein Gegenpol zur auf Autonomie und Selbstbestimmung zielenden Erziehung (vgl. Müller & Stein, 2013, S. 216).

„Die prinzipielle Störanfälligkeit ist eine der grundlegenden Antinomien der Erziehung, die allerdings in der Pädagogik nicht hinreichend bedacht wird, weil sie die pädagogischen Machbarkeitsphantasien⁴⁴ in Frage stellt.“ (Willmann, 2010b, S. 206)

43 Erst in jüngster Zeit hat eine verstärkte Diskussion um Erziehung als Kernbegriff einer Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingesetzt, wie diese etwa in dem Herausgeberband von Müller und Stein (2018b) dokumentiert ist.

44 Die Kritik Willmanns (2010b) kann an dieser Stelle vorrangig für die pädagogische Praxis oder auf sie direkt abzielende pädagogisch-psychologische Handlungskonzepte gelten, da im Diskurs der Erziehungswissenschaft die Frage der Antinomien pädagogischen Handelns (vgl. Helsper, 1996) bzw. der Grenzen der Erziehung (vgl. Brezinka, 1995) sehr wohl Gegenstand der Theoriebildung sind.

Der damit verbundene „*optional-fakultative Charakter*“ (Ricking, 2018, S. 210) pädagogischer Prozesse mit der „*immanenten Gefahr des Scheiterns in der Pädagogik*“ (ebd.) ist damit Problemstelle wie auch Legitimation schulischer Erziehungshilfe, deren Aufgabenfeld als erschwerte Erziehungs- und Bildungsprozesse bestimmt werden kann (vgl. ebd., S. 212). Somit erweist sich erzieherisches Handeln durch die vorausgegangenen Erfahrungen eines Scheiterns oder Versagens in Familien bzw. Schule als „*ein fragiles, in ihren Wirkungen nur bedingt prognostizierbares Geschehen*“ (ebd., S. 213). Dies stellt damit im Sinne Oelkers (2001, S. 237) die mit dem Erziehungsbegriff konnotierte Wirksamkeitserwartung von Erziehendem und Erziehungszielen umfassend in Frage. Intention und Wirkung von Erziehung dürfen daher nicht als passungsgleich gedacht werden, sondern muss das Subjekt der Erziehung in seiner prinzipiellen Unverfügbarkeit durch linear wirksames Handeln des Erziehenden anerkennen (vgl. ebd., S. 277). Folglich wird Förderung im Rahmen einer kontinuierlichen Erziehungspraxis nicht standardisiert, sondern in hohem Maße subjektbezogen und individualisiert erfolgen müssen (vgl. Ricking, 2018, S. 215), was jedoch im Kontext von Unterricht als interaktionalem Gruppengeschehen nur bis zu einem gewissen Grad leistbar erscheint (vgl. hierzu Göppel, 2018, S. 230).

Garz (2004) spricht entlang dieses Spannungsverhältnisses von Förderung und Erziehung bzw. Erziehungsprimat und Lehrplanbezug auch vom „*Sorgenkind Schule für Erziehungshilfe*“ (S. 17), da Lehrkräfte dort in ihrer Arbeit mit schwierigen Kindern, die deprivierende und traumatogene Erfahrungen mitsichtragen, vor die Aufgabe gestellt sind, einen Unterricht zu gestalten, der „*nicht nur leistungssteigernde Funktion haben sollte, sondern auch emotional stabilisierend wirken soll.*“ (ebd., S. 19) Zur Gestaltung der Beziehungsebene in komplexen Gruppensituationen, mit dem Ziel Kindern das Lernen zu ermöglichen, ist daher eine Professionalisierung des Lehrkräftehandelns gefordert, indem durch eine verstärkte Zusammenarbeit ein gemeinsamer pädagogisch-psychologischer Bezugsrahmen über das Klassenzimmer hinaus geschaffen wird, also eine Organisationskultur im Kollegium entsteht (vgl. ebd., S. 22f.). Dies bedeutet, dass der Erziehungsauftrag in den Mittelpunkt rückt, in dem sich die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als Erziehungsraum versteht, indem Lernmöglichkeiten und tragfähige Beziehungsangebote bereitgestellt werden (vgl. Müller & Stein, 2013, S. 219). Auftrag der Erziehungshilfe ist „*die Reflexion über ‚Problemkinder‘ und über festgefahrene Konfliktlagen im pädagogischen Feld, für die neue Perspektiven entwickelt werden müssen*“ (Göppel, 2002, S. 112f.). Ausgehend davon, dass Verhaltensweisen der Kinder und Jugendlichen als subjektiv bedeutsam anerkannt werden, gilt es Beziehungen zu ermöglichen, aber auch Grenzen zu setzen, in denen sie Sicherheit und Halt erfahren (vgl. Müller & Stein, 2013, S. 220ff.). Erziehung bedarf daher der intensiven Reflexion über die Gestaltung tragfähiger Beziehungen, da es Erziehung, diesem Verständnis folgend, nur in sicheren Beziehungen geben kann (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 146f.). Die besondere Betonung der sozialintegrativen Funktion von Erziehung in der schulischen Erziehungshilfe (vgl. Müller & Stein, 2015) koppelt diese in besonderer Weise rück an die grundsätzliche Funktion der Institution Schule als Sozialisationsinstanz (vgl. Siebertz-Reckzeh & Hofmann, 2016), wobei sich jedoch ein Konfliktfeld zwischen divergierenden Anforderungen von Bildungs- und Erziehungszielen, Allokations-, Qualifikations- und Integrationsfunktion von Schule aufbauen kann.

„Schule für Erziehungshilfe hat es in bestimmten Kontexten mit einer schmalen Gratwanderung zwischen individueller Arbeit einerseits und gesellschaftlichem Auftrag andererseits zu tun.“ (Müller & Stein, 2013, S. 222)

Didaktisch, und dies muss unter Perspektive der eigenen Untersuchung als besonders relevant erscheinen, übersetzt Ricking (2018, S. 215f.) das Primat der Erziehung in die Fragestellung,

wie schulisches Scheitern verhindert und ein wirksamer Unterricht ermöglicht werden kann, wozu es eines Vorrangs des Sozialen und Motivationalen bedarf. Hierin wird die auch für die Didaktik des Sachunterrichts zentrale Frage leitend (vgl. Kap. 3), wie Lebensweltorientierung und Subjektbezug als Brücke zwischen objektiven Bedeutungsgehalten und subjektiven Bedeutungszuschreibungen fungieren können (vgl. ebd.). Erziehungsarbeit, die sich damit durch Subjektbezug und Lebensweltorientierung im Unterricht manifestiert, soll die Voraussetzungen für ein hohes Maß aktiver Lernzeit und Bildungsfortschritte schaffen (vgl. ebd., S. 216).

Im Rahmen der Studie wird daher untersucht, inwieweit Erziehungsprozesse, etwa durch Schwerpunktsetzung auf Aspekte sozialen Lernens oder der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, in der zu erfassenden Sachunterrichtspraxis als bedeutsam hervortreten. Geprüft wird, inwieweit Erziehungsziele als handlungsleitende Motive für didaktische Entscheidungen im Sachunterricht relevant sind und damit inhaltliche oder methodische Planungsentscheidungen beeinflussen. Kritisch ist zu analysieren, ob unter einem Primat der Erziehung, insbesondere im Förderschulkontext, sachunterrichtliche Lehr-Lernangebote in der unterrichtlichen Angebotsstruktur eher marginalisiert erscheinen bzw. vorhandene zeitliche Ressourcen weniger für fachdidaktisches Lernen, sondern vorrangig für die Verfolgung von Erziehungs- und Förderzielen genutzt werden. Im Vergleich der beiden Beschulungssettings können Unterschiede in der Wertigkeit des Sachunterrichts bestimmt werden.

Zu 3. Sozialpädagogische Orientierung

Das Primat der Erziehung korrespondiert eng mit der sozialpädagogischen Orientierung der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wie etwa Willmann (2007, S. 52f.) dies beschreibt. Die enge Verknüpfung von Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Sozialpädagogik liegt sicherlich in ihren gemeinsamen historischen Wurzeln, etwa der Rettungshausbewegung des 19. Jahrhunderts (vgl. Göppel, 1989; Schmidt, 1996), wie auch der gemeinsamen pädagogischen Verantwortung für Kinder und Jugendliche, die unter erschwerten Bedingungen aufwachsen müssen (vgl. Herz, 2010a, S. 27). Für den Kontext der Förderschule ergeben sich entlang dieser Orientierung zwei unterschiedliche Fragestellungen. Zunächst wird dadurch die Frage aufgeworfen, inwiefern dort tätige Lehrkräfte in ihrer Arbeit mit ihren Schülerinnen und Schülern originär sozialpädagogische Aufgabenfelder bedienen müssen, um deren lebensweltliche Realitäten und damit verbundenen Unterstützungsbedarfen ausreichend gerecht werden zu können. So sollen sie

„bewusst Aspekte des sozialen Lernens in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen rücken und gezielt entsprechende Lernfelder schaffen, in denen systematisch bestimmte Fertigkeiten im Umgang mit sich selbst und mit sozialen Situationen trainiert werden können“ (Göppel, 2002, S. 127).

Schule wird so zum Lebens- und Erfahrungsraum für die Kinder und Jugendlichen. Soll dieser Anspruch umfänglich eingelöst werden, setzt dies daher auch eine enge Vernetzung mit der Kinder- und Jugendhilfe voraus, was die zweite Frage aufwirft, wie sozialpädagogische Professionalität in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung konzeptionell, aber auch personell verankert werden kann (vgl. Willmann, 2007, S. 52). Hier können sich nicht unerhebliche Konfliktfelder in der Zusammenarbeit ergeben, die zum Teil aus der sehr divergenten Systemlogik von Schule gegenüber Kinder- und Jugendarbeit resultieren (vgl. Schwab, 2012, S. 39f.). Diese können zum Teil auch durch fehlende Kenntnisse über die andere Profession und damit einhergehenden unrealistischen Erwartungen an den anderen entstehen (Loeken, 2012, S. 127f.). Die gemein-

samen Zielsetzungen in der Arbeit für das Kind oder den Jugendlichen kann aber auch Chancen bieten, synergetische Effekte aus der Zusammenarbeit zu erzielen (vgl. ebd., S. 140).

Auch wenn eine solch enge Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe als wichtige Aufgabenstellung für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gesehen wird (vgl. Stein, 2012, S. 131), kommt Willmann (2005) an dieser Stelle im Rahmen seiner bundesweit durchgeführten Totalerhebung der Schulen für Erziehungshilfe zum Schuljahr 2004/05 zu eher ernüchternden Befunden.

„Nur etwas mehr als die Hälfte der Schulen kooperiert – in der Regel einzelfallbezogen – mit dem Jugendamt und etwa ein Drittel mit den Einrichtungen der Jugendhilfe. Obligate Kooperationen durch regelmäßige konzeptionelle Besprechungen sind eher die Ausnahme.“ (ebd. S. 453)

Ähnlich verhält es sich mit der Ausstattung der Schulen mit nicht unterrichtendem Personal, also etwa Sozialarbeitern und Sozialarbeiterinnen oder Erzieherinnen und Erziehern (vgl. ebd.). Hier kommen im Durchschnitt aller Schulen bundesweit auf 63,1 Schülerinnen und Schüler je eine sozialpädagogische Fachkraft. Die Relation bezüglich Erzieherinnen und Erzieher (1 zu 132,7) bzw. sonstigem pädagogische/therapeutischem Fachpersonal (1 zu 85,1) fällt noch wesentlich schlechter aus (vgl. ebd., S. 450). Dies muss bezogen auf den anspruchsvollen Auftrag der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, in dem eine solche Kooperation zwischen unterschiedlichen Professionen und Institutionen explizit ausgewiesen ist (vgl. KMK, 2000, S. 29f.), als nicht zufriedenstellend gelten.

Auch wenn dieser Aspekt für die eigene Untersuchung nicht zentral ist, wird zu erfassen sein, ob andere Professionen, etwa Sozialpädagoginnen und -pädagogen oder Erzieherinnen und Erzieher in den Sachunterricht eingebunden sind und damit als unterstützende Fachkräfte zur Verfügung stehen.

Zu 4. Therapeutisches Milieu

Hinter dem Prinzip des therapeutischen Milieus (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 87f.) verbirgt sich die Annahme, dass die Komplexität, der bei den Schülerinnen und Schülern vorzufindenden Problemlagen, eine Integration therapeutischer Aspekte in den Unterricht erforderlich macht. Ursprünglich wurde der Begriff im Kontext der psychoanalytischen Pädagogik durch Fritz Redl bzw. Bruno Bettelheim geprägt, wobei es einerseits darum geht, pädagogische mit therapeutischen Ansätzen und Maßnahmen abzustimmen, und andererseits ein schulisches Milieu zu schaffen, in dem sich die Schülerinnen und Schüler wohlfühlen können (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 87; Willmann, 2007, S. 52).

Budnik et al. (2003, S. 179) konkretisieren in ihren Ausführungen was im schulischen Kontext mit der Gestaltung eines Therapeutischen Milieus gemeint sein kann:

- Erfüllung der Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, nach Bewegung und Ruhe, Zuwendung, Achtung und Empathie
- Beachtung der entwicklungspsychologischen, kulturellen und sozioökonomischen Bedingungen der Schülerinnen und Schüler und der Versuch einer schulischen Kompensation von Entwicklungs- und Sozialisationsdefiziten
- Schaffung einer angstfreien Atmosphäre, um Abwehrhaltungen zu überwinden und emotionale Bindungen zu ermöglichen

- Stärkung der Kinder und Jugendlichen in ihrem gesamten Lebensalltag mit dem Ziel das therapeutische Milieu obsolet werden zu lassen
- Bereitstellung transparenter und verlässlicher Strukturen, die gegenseitiges Vertrauen schaffen können
- Kongruenz zwischen vermittelten und gelebten Werten und Regeln, indem diese für Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler eine hohe Verbindlichkeit haben
- Gestaltung förderlicher Gruppenstrukturen zum Aufbau von Beziehungsmustern
- Angebot alternativer Aktivitätsmöglichkeiten aus dem künstlerisch-kreativen oder sportlich-erlebnispädagogischen Bereich

In diesem Sinne vollzieht sich die Schaffung eines therapeutischen Milieus auf drei Ebenen. Es gilt ein entsprechendes Setting (1) zu bereiten, indem eine pädagogisch-therapeutische Beziehung (2) zwischen Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler entstehen und aktiv gestaltet werden kann, was wiederum den Einsatz pädagogisch-therapeutischer Verfahren im Erziehungsprozess (3) erforderlich macht (vgl. ebd., S. 178).

In der zweiten Lesart ist dies eng verknüpft mit der Idee eines schulischen Schonraums, indem Schülerinnen und Schüler zunächst von Leistungs- und Verhaltensanforderungen entlastet werden sowie liebevolle Zuwendung und bedingungslose Akzeptanz erfahren, um den Aufbau eines pädagogischen Bezugs als Voraussetzung für die weitere pädagogische Arbeit überhaupt erst zu ermöglichen (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 247). Dies stellt die Ausgangsbasis einer Arbeit im Rahmen eines pädagogisch-therapeutischen Ansatzes, wie etwa Myschker und Stein (2014) ihn beschreiben, dar. Therapeutisches Milieu meint jedoch nicht eine umfassende „*Therapeutisierung*“ des Unterrichts, sondern

„[p]ädagogisch-therapeutisch Arbeitsformen sollen den Bildungs- und Erziehungsprozess unterstützen und zur Stärkung des Kindes bzw. des Jugendlichen beitragen.“ (Budnik et al., 2003, S. 178; vgl. kritisch hierzu auch Göppel, 2018).

Inwiefern diesem Prinzip entsprochen werden kann oder soll, wird im fachlichen Diskurs teils kontrovers gesehen, da dies die grundsätzlichere Frage zum Verhältnis von Pädagogik und Therapien im Bereich der Sonderpädagogik allgemein bzw. spezifisch in der Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung betrifft (vgl. Göppel, 2002, S. 129-134; 2018; Störmer, 2013, S. 307-313; Willmann, 2007, S. 52). Die Ergänzung des Pädagogischen um therapeutische Elemente kann auch im Zusammenhang mit einem konstatierten Methodendefizit dieser Fachrichtung verstanden werden, indem auf psychologische Interventionsmaßnahmen bzw. Therapieformen zurückgegriffen wird „*als Versuch zur Kompensation eines Mangels an genuin pädagogisch/sonderpädagogischen Methoden*“ (Göppel, 2002, S. 88). Goetze (2010b, S. 11) spricht von einem notwendigen „*Spagat*“ der Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bezüglich der formulierten Erwartungen an die Arbeit schulischer Erziehungshilfe, der eigentlich zum Scheitern verurteilt sein müsse.

„Hilfreiche Konzepte werden unter dem vielfach verwendeten Begriff der ‚pädagogisch-therapeutischen Förderung‘ subsumiert, in dem scheinbar problemlos beide Handlungsbereiche verschmolzen sind.“ (Stein & Stein, 2014, S. 94)

So wird einerseits immer wieder fachlicherseits auf den Einsatz psychologisch-therapeutische Verfahren (vgl. z. B. Vernooij, 2007b, 2008) verwiesen, die geeignet erscheinen die Schülerinnen und Schüler bei ihren vielfältigen Problemlagen zu unterstützen, doch bleibt andererseits

unklar, wie dies unter den gegebenen personellen, strukturellen und sächlichen Ressourcen des Systems Schule verantwortungsvoll realisiert werden können (vgl. Goetze, 2010b, S. 11f.; Willmann, 2012, S. 149). So wird nicht hinreichend kritisch reflektiert, dass sich pädagogische von therapeutischen Settings teils fundamental unterscheiden (vgl. Göppel, 2002; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2012)

Als eine Möglichkeit eine genuin pädagogische Vorstellung vom Umgang mit kindlichen Verhaltensauffälligkeiten zu entwickeln, schlägt Willmann (2012) vor, schulische Verhaltensge störtenpädagogik als „*Junktim von Intervention und Reflexion bei schulischen Erziehungsschwierigkeiten*“ (S. 153) zu bestimmen, was bedeutet das sonderpädagogische Hilfen nicht allein auf schülerbezogene Interventionsverfahren beschränkt bleiben dürfen, sondern die „*Entstörung des Erziehungs- und Bildungsprozesses*“ (ebd., S. 152) zum Ziel haben müssen. Stein und Stein (2014, S. 88) sehen daher mit dem Prinzip des therapeutischen Milieus weniger den Einsatz psychotherapeutischer oder medizinischer Konzepte im Unterricht intendiert, sondern vielmehr die Schaffung eines schützenden Rahmens, in dem sich pädagogische Arbeit unter schwierigen Bedingungen vollziehen kann, wobei die damit formulierten Grundsätze von Annahme und Empathie eigentlich als Fundament jeglichen pädagogischen Handelns in Schule gedacht werden können.

Entlang dieser prinzipiellen Grundorientierung ließe sich aus dem Fachdiskurs heraus eine zeitlich begrenzte segregierte Beschulung für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung legitimieren. Argumente, die für Förderschulen als unterstützende Systeme sprechen können, decken sich in weiten Teilen mit den bereits zuvor angeführten besonderen Organisationsmerkmalen dieser Schulform (vgl. Stein, 2012, S. 131). So sind dies etwa im Prinzip des therapeutischen Milieus konvergierend die Möglichkeit einer Bündelung von (Multi-)professionalität an einem Ort, jahrzehntelang gewachsene individualisierte Unterstützungs- und Förderkonzepte für die spezifische Schülerschaft, besondere räumliche Möglichkeiten, Möglichkeiten der individuellen Förderung in Kleingruppen oder im Einzelkontakt sowie die Bereitstellung eines besonderen Schonraums und der damit verbundenen Haltung der dort tätigen Pädagoginnen und Pädagogen, der für bestimmte Schülerinnen und Schüler zeitweilig notwendig erscheint (vgl. Stein & Müller, 2014b, S. 107f.).

Demgegenüber stehen erhebliche Stigmatisierungseffekte und die Problemakkumulation durch Förderschulen. Gerade bezüglich des zweiten Aspekts kann angemerkt werden, dass sich an den betreffenden Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gar nicht Schülerinnen und Schüler mit dem gesamten Spektrum an unterschiedlichen Problemen und Unterstützungsbedarfen dieses Förderschwerpunktes befänden, sondern vornehmlich Jungen mit externalisierenden Verhaltensproblematiken, von denen sich die allgemeine Schule entlasten wolle (vgl. ebd.). Sowohl der „*künstlich inszenierte Schonraum*“ (ebd., S. 106) wie auch der fehlende soziale Kontakt zwischen Schülerinnen und Schüler mit und ohne Förderbedarf stellen demnach weitere Kritikpunkte an der Schaffung eines spezifischen therapeutischen Milieus im Kontext einer Förderschule dar. Ebenso bilden sinnvolle Rückführungs- und Übergangsmo dellen, die eine Rückkehr an die allgemeine Schule zu ermöglichen, und damit die Aufhebung des geschaffenen Schonraumes⁴⁵ intendieren, zu häufig eine pädagogische wie konzeptionelle Leerstelle (vgl. ebd.). Zeichneten sich Förderschulen, wie dies einige der bereits referierten Befunde teils nahelegen, nur „*durch besondere Organisationsformen, jedoch nicht durch spezifische pädagogisch-didaktische Konzepte*“ (ebd.) aus, ließen sich diese daher vor dem Anspruch auf weit-

45 Für die Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Lernen wurde diese Problematik der „*Schonraumfalle*“ dezidiert von Schumann (2007) untersucht.

gehende schulische Inklusion und Teilhabe kaum legitimieren. Es muss daher Zweifel geben, inwieweit Förderschulen tatsächlich aufgrund organisatorischer und struktureller Gegebenheiten in der Lage sind ihren Auftrag gemäß den skizzierten Prinzipien zu erfüllen (vgl. Göppel, 2002; Herz, 2013; Stein & Müller, 2014b; Willmann, 2005), wie sich auch verschiedene Argumente gegen eine segregierende Beschulung in spezifischen Schulen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten generell anführen lassen.

Unter Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist relevant, inwieweit dieses Prinzip als Spezifikum des Handlungsfeldes Förderschule in den Begründungsmustern der Lehrkräfte hervortritt und angeführte Ansprüche an die Schaffung eines solchen therapeutischen Milieus als handlungsleitende Orientierungen auch als Planungsdeterminante für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse bedeutsam erscheinen. Geprüft wird, ob Zielsetzungen einer temporären Leistungsentlastung an Möglichkeiten sachunterrichtlichen Lernens gekoppelt werden bzw. Förderung integriert in den (Fach-)unterricht erfolgt. So wird anschließend an die leitenden Forschungsfragen dieser Arbeit (vgl. Kap. 4.1) dargestellt, inwiefern sich gemäß der zuvor skizzierten Problematik spezifische didaktisch-pädagogische Konzepte bzw. Orientierungen unter primärem Fokus auf den Sachunterricht nachzeichnen lassen.

Die zuvor herausgearbeiteten Prinzipien schulischer Erziehungshilfe sowie damit verbundenen Implikationen für die eigene Untersuchung sind in der nachfolgenden Tabelle 5 zusammenfassend dargestellt.

Tab. 5: Prinzipien schulischer Erziehungshilfe

Merkmale des Prinzips	Implikationen unter fachdidaktischer Perspektive der eigenen Studie
Durchgangsprinzip	
<ul style="list-style-type: none"> • Förderschule als temporärer Lernort mit dem Ziel der Rückschulung an die allgemeine Schule (vgl. Hußlein, 1993; KMK, 2000, 2011; Speck, 1993; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2007) • Spezifische Fördermaßnahmen werden mit dem Ziel durchgeführt, zukünftig obsolet zu sein • „Prinzip der regulären Pädagogik“ und Orientierung an den Curricula und Organisationsstrukturen der Grund- und Hauptschule (Göppel, 2002; Stein & Stein, 2014) • Ambivalenz von Regelschulorientierung mit dem Ziel der Rückschulung und Notwendigkeit spezifischer pädagogischer Konzepte und Strukturen (vgl. Göppel, 2002; Hennemann et al., 2009; Speck, 1993) • Aber: Nur geringe Rückschulquoten insbesondere in der Sek-I (vgl. Mays, 2014; Neukäter, 1993; Voigt, 1998, 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> • Erfolgt eine Orientierung an unterrichtsorganisatorischen und inhaltlichen Vorgaben der Kernlehrplans Sachunterricht für die Grundschule? • Wird der Kernlehrplan als geeigneter inhaltlicher Orientierungsrahmen für das Handlungsfeld Förderschule eingeschätzt? • Werden allgemeine Bildungs- und Kompetenzziele verfolgt bzw. können diese erreicht werden? • Entspricht die Unterrichtsorganisation des Sachunterrichts an Förderschulen der an Grundschulen im Sinne des „Prinzips der regulären Pädagogik“?

Merkmale des Prinzips	Implikationen unter fachdidaktischer Perspektive der eigenen Studie
Primat der Erziehung	
<ul style="list-style-type: none"> • Vorrang individueller Erziehungs- und Entwicklungsbedarfe vor Bildungszielen (vgl. Garz, 2004; Müller & Stein, 2018a; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2007) • Scheitern oder vom Scheitern bedrohte Erziehungs- und Bildungsprozessen als Gegenstandsbereich schulischer Erziehungshilfe (vgl. Müller & Stein, 2015; Ricking, 2018) • Erziehungsprozess als notwendige (Wieder-) Herstellung von Lernbereitschaft und möglichst hoher Anteil aktiver Lernzeit (Ricking, 2018) • Subjektbezug, Lebenswelt- und Handlungsorientierung sowie Betonung sozialer und motivationaler Aspekte als Prämissen für den Unterricht (vgl. Ricking, 2018) • Erziehung als Beziehungsgestaltung (vgl. Bleher & Hoanzl, 2018; Herz & Zimmermann, 2015; Müller & Stein, 2013) 	<ul style="list-style-type: none"> • Haben Erziehungs- und Förderziele Vorrang vor sachunterrichtlichen Bildungszielen? Erscheinen damit sachunterrichtliche Lehr-Lernangebote nachrangig im Unterrichtsalltag der Förderschule? • Werden spezifische Erziehungs- und Förderziele mit sachunterrichtlichem Lernen verknüpft? • Stellen die Umsetzung von Erziehungs- und Förderzielen relevante handlungsleitende Motive für die Planung des Sachunterrichts dar? • Findet das Primat der Erziehung seine didaktische Entsprechung durch Subjektbezug, Lebenswelt- und Handlungsorientierung sowie Schwerpunkten auf sozialem Lernen im Sachunterricht?
Sozialpädagogische Orientierung	
<ul style="list-style-type: none"> • Schnittmenge zu sozialpädagogischen Arbeitsfeldern mit Fokus auf sozialen Lernangeboten im lebensweltlichen Kontext (Göppel, 2002; Willmann, 2007) • Schule als Lebens- und Erfahrungsraum (vgl. KMK, 2000; Willmann, 2007) • Multiprofessionelle Kooperation zwischen Sonder- und Sozialpädagogik bzw. schulischer und außerschulischer Erziehungshilfe (vgl. Loeken, 2012; Stein, 2012; Willmann, 2007) • Aber: Multiprofessionelle Kooperationen an Förderschulen teils nur unzureichend ausgeprägt (vgl. Willmann, 2005) 	<ul style="list-style-type: none"> • Spiegelt sich die sozialpädagogische Orientierung durch einen Schwerpunkt auf die sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht wider bzw. wird hierin soziales Lernen priorisiert? • Werden andere Professionen in den Sachunterricht eingebunden bzw. stehen diese als weitere unterstützende Fachkräfte zur Verfügung?
Therapeutisches Milieu	
<ul style="list-style-type: none"> • Ergänzung um pädagogisch-therapeutische Maßnahmen (vgl. Budnik et al., 2003; Goetze, 2010a; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2007) • Jedoch Spannungsverhältnis von Therapie und Pädagogik (vgl. Göppel, 2002; Göppel, 2018; Stein & Stein, 2014; Willmann, 2012) • Schaffung eines schulischen Schonraumes mit temporärer Entlastung von Leistungs- und Verhaltensanforderungen • Wertschätzende Beziehungsgestaltung und positives Lernklima (vgl. Budnik et al., 2003) 	<ul style="list-style-type: none"> • Werden pädagogisch-therapeutische Handlungsansätze in den Sachunterricht integriert bzw. wird ihnen Bedeutung in fachdidaktischen Kontexten, etwa im Umgang mit Unterrichtsstörungen, beigemessen (z. B. Verhaltensmodifikation etc.) • Wird der Aspekt des therapeutischen Milieus als Spezifikum des Handlungsfelder Förderschule bestimmt? • Wird sachunterrichtliches Lernen unter der Prämisse der Leistungsentlastung wahrgenommen?

Da diese Konzepte und Prinzipien jeweils eingebunden sind in einen spezifischen organisatorische Rahmenstruktur, sollen zum Abschluss dieses Teilkapitels vorliegende Forschungsbefunde zu organisatorisch-strukturellen Bedingungen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung rezipiert werden. Diese können in Teilen Referenzwerte für die zu erfassenden Kontextfaktoren des Sachunterrichts bilden.

3.2.3 Forschungsbefunde und statistische Kennwerte zur Organisationsstruktur der Förderschule

Empirische Daten zur konkreten Ausgestaltung der Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland, die vertiefende Einblicke in die organisatorische und strukturelle Ausgestaltung dieser Schulform geben könnten, liegen bisher nur aus der fast dreißig Jahre alten Studien von Petermann (1993a), einer Studie für das Bundesland Hessen von Helbig (1993) sowie der bereits angeführten inzwischen auch fünfzehn Jahre zurückliegenden Untersuchung von Willmann (2005) vor. Bei beiden Untersuchungen wurden im Rahmen einer Totalerhebung alle Förderschulen dieses Schultyps in eine bundesweite Fragebogenerhebung einbezogen. Allerdings wurde bei der älteren Untersuchung von Petermann (1993a, 1993b) nur die Schulen der westdeutschen Bundesländer berücksichtigt, sodass die Daten der beiden Studien in dieser Hinsicht nicht völlig miteinander vergleichbar sind.

Ein schulorganisatorischer Aspekt aus diesen Untersuchungen der auch mit Blick auf die Unterrichtsorganisation eine bedeutende Rolle spielt, ist die durchschnittliche Klassengröße sowie die jeweilige gemittelte Schüler-Lehrkraft-Relation. Hier nennt Helbig (1993, zit. n. Willmann, 2005, S. 449) für Anfang der 1990er Jahre eine durchschnittliche Klassenfrequenz von 8,46 Schülerinnen und Schüler; für das Schuljahr 2004/5 liegt diese bundesdurchschnittlich⁴⁶ bei 8,42 (vgl. Willmann, 2005, S. 449). Für Nordrhein-Westfalen hat sich diese in einem Zeitraum von ca. 10 Jahren von 9,5 auf 10,4 Schüler pro Lehrkraft verschlechtert, was mit dem rasanten Anstieg der Förderquote in diesem Förderschwerpunkt erklärt werden kann (Klemm, 2013; KMK-Statistik, 2014), dem offenbar kein entsprechender Anstieg der Zahl der Lehrkräfte gegenübersteht. Im Schuljahr 2017/18 lag die durchschnittliche Klassengröße bei 10,3 Schülerinnen und Schüler (vgl. Schulstatistik NRW, 2018, S. 19). Interessant ist aber besonders die Spanne zwischen minimaler und maximaler Klassengröße, die für Nordrhein-Westfalen für das Schuljahr 2004/05 zwischen drei Schülern bzw. Schülerinnen pro Klasse und 18 lag, wobei Nordrhein-Westfalen hier im Vergleich der Länder auch insgesamt die größte Spannweite aufwies, sodass man davon auszugehen ist, dass zumindest bezüglich der Klassengröße sehr heterogene Bedingungen zwischen einzelnen Klassen bzw. Schulen herrschen. Bei der Mehrheit der Schulen handelte es sich im Schuljahr 2004/05 um eher kleine System mit bis zu 100 Schülerinnen und Schülern, an denen im Bundesdurchschnitt 19,2 (NRW 17,3) Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigt waren (vgl. Willmann, 2005, S. 449f.). Nur ein Teil hiervon sind ausgebildete sonderpädagogische Lehrkräfte (11,1; NRW 14,5). Der andere Teil setzt sich aus Lehrkräften mit anderen Lehrbefähigungen (6,6; NRW 5,4) oder auch sozialpädagogischem Personal (2,9; NRW 2,1), Erziehern und Erzieherinnen (3,5; NRW 1,4) bzw. sonstigem pädagogisch-therapeutischem Fachpersonal (2,9; NRW 1,6) zusammen (vgl. ebd., S. 450). Die Ausstattung mit nicht unterrichtendem Personal schätzt Willmann (2005, S. 453) als ungenügend ein. Hinsichtlich des konkreten Personaleinsatzes liefert die ältere Untersuchung von

46 Aktuellere Zahlen auf Bundesebene liegen leider nicht vor, da dies in den entsprechenden Statistiken der Kultusministerkonferenz (vgl. KMK-Statistik 2014) nicht ausgewiesen werden.

Petermann (1993a) einige aufschlussreiche Befunde, die jedoch aufgrund des Alters nur mit großer Vorsicht zu gewichten sind. Fast durchgängig herrscht in den Schulen das Klassenlehrkraftprinzip vor, wobei mehr als die Hälfte der Schulen (53 %) ganz auf ein Fachlehrkraftprinzip verzichten (vgl. ebd., S. 75). Auch halten nur 71 % der Schulen interne Unterstützungssysteme für die Lehrkräfte, wie etwa Supervision, Fortbildungen, Kollegiale oder psychologische Beratungsangebote bereit (vgl. ebd.).

Damit wird bezüglich der realisierten Stichprobe der eigenen Untersuchung im Vergleich zu diesen älteren Referenzwerten zu prüfen sein, inwiefern sich eine ähnliche große Streuung hinsichtlich der Klassengrößen und der Personalausstattung als relevanten Kontextfaktoren für den Sachunterricht findet, wie auch der Qualifikationshintergrund hinsichtlich des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung abzubilden ist, um die spezifische Expertise für das Handlungsfeld erfassen zu können. Besonders wesentlich erscheint aber auch das scheinbar dominierende Klassenlehrkraftprinzip, sodass zu untersuchen ist, ob der Sachunterricht ebenfalls vorrangig von der Klassenlehrkraft und daher ggf. häufiger fachfremd unterrichtet wird. Entsprechend werden für die Sachunterrichtspraxis bedeutsame Kontextfaktoren in beiden Erhebungsphasen mitgedacht.

Die skizzierten Organisationsmerkmale der Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zusammenfassend, lässt sich hinsichtlich ihres Auftrags ein kontinuierliches Spannungsfeld erkennen, welches sich unter den Bedingungen inklusiver Schulentwicklung noch verschärfen dürfte. Einerseits soll sie eingebunden in ein gestuftes System schulischer Erziehungshilfe dem Prinzip des Durchgangs verpflichtet sein, muss also anschlussfähig an die allgemeine Schule bleiben, andererseits kann sie als Intensivangebot für Schülerinnen und Schüler verstanden werden, deren komplexen Problemlagen auch längerfristig nur durch sehr spezifische schul- und sozialpädagogische Angebote entsprochen werden kann (vgl. auch Stein, 2011). Gleichzeitig scheinen die organisatorischen Rahmenbedingungen vieler Schulen weder hinsichtlich der einen noch der anderen Zielrichtung ausreichend zu sein, um den gesetzten Auftrag angemessen erfüllen zu können.

Es wird in der eigenen Untersuchung gefragt, wie sich die jeweils konkreten Bedingungen der Förderschule aus Sicht der Lehrkräfte als Kontextfaktoren für den Sachunterricht darstellen. Dies muss unter dem Fokus erfolgen, wie diese Bedingungen rückwirken auf Möglichkeiten zur Realisierung eines fachdidaktisch guten Sachunterrichts und damit verbundener inhaltlich-curricularer Zielsetzungen. Ebenso gilt es zu eruieren, ob der spezifische Erziehungsauftrag dieser Schulform in dieser Weise erfüllt werden kann. Gelingt es dabei grundsätzliche Ansprüche schulischer Erziehungshilfe einzulösen und wie wird der Sachunterricht im Spannungsfeld von Bildung, Förderung und Erziehung gedacht?

Neben der rein strukturell-organisatorischen Frage, die bisher schwerpunktmäßig diskutiert wurde, ist es im nächsten Schritt daher erforderlich zu klären, welche unterrichtlichen Konzeptionen bzw. didaktischen Ansätze für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung existieren.

3.3 Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – Konzepte und Problemstellen

Mit der Frage nach didaktischen bzw. unterrichtlichen Konzeptionen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird ein eher kontroverses Feld betreten, da nicht nur, sehr unterschiedliche und widerstreitende Positionierungen erfolgen, sondern teils auch grundsätzlich in Frage gestellt wird, ob es spezifischer didaktischer Ansätze in diesem Bereich überhaupt bedarf. Gleichzeitig müssen didaktische Überlegungen als „*Herzstück der Gestaltung jeden Unterrichts, auch eines Unterrichts, der besondere Rücksicht auf Verhaltensstörungen nimmt*“ (Stein, 2008, S. 778), gelten. So sieht Bundschuh (2002) die zentrale Herausforderung didaktischer Überlegungen im Kontext sonderpädagogischer Handlungsfelder, Antworten auf Fragen eines „*Lernen[s] unter erschwerten Bedingungen*“ (Bundschuh, 2002, 36) geben zu müssen, wobei sich diese Erschwernisse zum einen aus den gesellschaftlichen Realitäten, in denen Kinder aufwachsen, und zum anderen aus den damit verbundenen individuellen Lernausgangslagen speisen (vgl. auch Kap. 3.1). Darin soll sich eine solche Pädagogik und Didaktik in Entsprechung kindlicher Grundbedürfnisse hin zur Zone der nächsten Entwicklung orientieren, was den Einbezug kindlicher Interessen sowie eine Flexibilität im Handeln der pädagogisch Tätigen erforderlich macht (vgl. ebd., S. 43).

Gleichwohl lässt sich mit Kleinbach (2006, S. 227) das Verhältnis von Sonderpädagogik und (Fach-)Didaktik in besonderer Weise kritisch hinterfragen, gerade wenn es um die Fragen von in sonderpädagogischer Theoriebildung fundierten „*Spezialdidaktiken*“ (Stein, 2008, S. 778) geht, da diese die Gefahr bergen, sich abgekoppelt von fachdidaktischen Diskursen zu konstituieren. Stattdessen findet sich ein Plädoyer dafür, die fachdidaktischen Wissensbestände verstärkt zu rezipieren, und nicht allein allgemein-didaktische Bestände sonderpädagogisch zu reflektieren (vgl. Kleinbach, 2006, S. 778f.), wie dies sowohl in einschlägigen Werken zur Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014), aber auch zum Teil im aktuellen Diskurs um eine inklusive Didaktik (vgl. z. B. Kullmann et al., 2014; Möller Bösch & Schaffner Mann, 2014; Reich, 2014; Textor, 2015a) virulent geschieht. Gerade der Vorwurf der „*Lebensweltferne*“ (Wevelsiep, 2015, S. 56) schulischen Lernens, als ein möglicher Bedingungsfaktor für die Entstehung und Persistenz auffälligen Verhaltens in der Schule im Sinne der „*Entkontextualisierung*“ (ebd., S. 57), fordert heraus, nicht nur über die organisatorische Seite des Unterrichts nachzudenken, sondern dezidiert auch über Ziele und Inhalte des Unterrichts zu reflektieren. Hier bildet allgemeine Didaktik ausgehend von einem Primat der Zielsetzungen bzw. Inhalte (vgl. Klafki, 2007, S. 259f.) den Ausgangspunkt für unterrichtliche Planungsentscheidungen, bedarf allerdings einer Ergänzung um einen fachdidaktische Wissenskorpus für die Auswahl und Begründung fachlicher Bildungsinhalte, um zu angemessenen theoretischen Reflexionen schulischer Lehr- und Lernprozesse gelangen zu können (vgl. Arnold & Roßa, 2011, S. 10f.). Gegenstand einer solchen Reflexion kann unter spezifischer Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung die Frage sein, inwiefern konflikträchtige Inhalte und Themenfelder eher zu vermeiden sind, oder nicht deren explizite Thematisierung die besondere Möglichkeit bietet, lebensweltliche Problem- und Konfliktlagen der Kinder gezielt aufzuarbeiten (vgl. Baier et al., 2008, S. 172ff.). Nicht abschließend geklärt ist jedoch, ob in der diskursiven Aushandlung solcher Themen tatsächlich sehr individuelle Lebensbezüge in notwendiger Weise bearbeitet werden können bzw. sollen (vgl. auch Baulig, 1982; KMK, 2000, S. 17f.; Wachtel & Wittrock, 1997; Wittrock & Ricking, 2017), wenngleich damit das (fach-)didaktische Moment über die inhaltliche Dimension auch für den Sachunterricht an Bedeutung zu gewinnen scheint.

Hier hält Hußlein (1993, S. 476) in der älteren Bestimmung spezifischer Aspekte einer „*Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte*“ (Hußlein, 1983, 1993) die Ergänzung der rahmenden Elemente des Durchgangsprinzips und des Primats der Erziehung (vgl. Kap. 3.2.2) dieser Schulform durch die Betonung des notwendigen didaktischen Anspruchs für grundlegend, in dem ein allgemein gültiger Bildungsbezug, als eine Orientierung an allgemein-didaktischen Modellen (vgl. Jank & Meyer, 2002; Kron et al., 2014; spezifisch auch Stein & Stein, 2014), bestehen bleibt. Gleichwohl gelte es diesen Anspruch um eben jene spezifische Orientierung an den individuellen Lebenszusammenhängen der Schülerinnen und Schüler sowie einer akzentuierten und modifizierten Methodik pädagogischen Handelns zu ergänzen (vgl. Hußlein, 1993, S. 477). Damit wird das konstitutive Spannungsfeld schulischer Erziehungshilfe (vgl. Goetze, 2010a; Göppel, 2000; Willmann, 2010b, 2012) zwischen spezifischen Förderbedarfen bzw. hoher lebensweltlicher Problembelastung der Schülerinnen und Schüler und schulischem Bildungsauftrag bzw. Lehrplanvorgaben als didaktisch zu lösender Herausforderung skizziert.

Eine zu leistende Aufgabe in der theoretischen Fundierung dieser Arbeit ist es demnach Bezüge zwischen sonderpädagogischen Ansätzen zur Didaktik und Prämissen der Didaktik des Sachunterrichts herzustellen. Diese können Reflexionsmöglichkeiten für die untersuchte Unterrichtspraxis und damit verbundene handlungsleitenden Motive der Lehrkräfte bieten. Insbesondere wurde in diesem Zusammenhang bereits danach gefragt, inwiefern es spezifische sonderpädagogische Konzepte zum Sachunterricht gibt bzw. inwiefern diese sich als anschlussfähig zum aktuellen Stand sachunterrichtlicher Forschung und Theoriebildung erweisen (vgl. Kap. 2.4).

3.3.1 Unscharfe Konturen einer (Spezial-)Didaktik

In Konturierung didaktischer Spezifika lässt sich dem Fachdiskurs der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die Deutung entnehmen, dass sich Verhaltensstörungen in unterrichtlichen Kontext zunächst als Störungen des Unterrichtsgeschehens interpretieren lassen, also daher vornehmlich als eine didaktische Herausforderung angesehen werden können (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 26; Willmann, 2006, S. 76). Didaktische Fragestellungen nach einer lerneffektiven bzw. störungsarmen Gestaltung des Unterrichts müssten dementsprechend im besonderen Fokus der Disziplin sein. Tatsächlich spielen originär didaktische Beiträge jedoch, wie etwa mit einem Blick in einschlägige Handbücher (vgl. Ahrbeck & Willmann, 2010; Gasteiger-Klicpera, Julius & Klicpera, 2008; Goetze & Neukäter, 1993b; Menzel & Waiter, 2009; Wember et al., 2014) oder Einführungswerke (vgl. Goetze, 2001; Hillenbrand, 2008; Mutzeck, 2000; Myschker & Stein, 2014; Petermann, 1998; Stein, 2012) deutlich wird, eine untergeordnete Rolle. Im Vordergrund stehen hingegen, wie auch entsprechende Sekundäranalysen fachwissenschaftlicher Zeitschriftenbeiträge für den Bereich der Sonderpädagogik allgemein (vgl. Buchner & Koenig, 2008; Weisser, 2004)⁴⁷ oder spezifisch für den Bereich

47 Buchner und Koenig (2008) legen in ihrer Zeitschriftenanalyse den Fokus auf Fragen der methodischen Ausrichtung sonderpädagogischer Forschung, sodass sie inhaltlich neben einer Kategorisierung der einbezogenen Zeitschriften Beiträge nach verwendeter Methode und Behinderungsformen der Bezugsgruppe im Bereich Themen eine weite Kategorie Schule, etwa in Abgrenzung zu vorschulischen oder außerschulischen Inhalten, bilden, unter die auch didaktische Beiträge fallen. Allerdings werden diese nicht spezifisch in der Ergebnisdarstellung ausgewiesen. Es lässt sich daher nicht erkennen, ob die aus der Analyse erkennbare Dominanz schulischer Themen in der sonderpädagogischen Forschung allgemein bzw. auch spezifisch bezogen auf die Zielgruppe Menschen mit Verhal-

der Pädagogik bei Verhaltensstörung (vgl. Goetze & Gatzemeyer, 1992; Willmann & Seeliger, 2017) zeigen, zielgruppenspezifische Erörterungen zu bestimmten individuellen Problemstellungen oder klinischen Störungsbildern, pädagogisch-therapeutischen Verfahren zur Prävention und Intervention oder auch Ausführungen zur Gegenstandsbestimmung, Begriffsdefinition und Erklärungsmodellen hinsichtlich des Phänomens Verhaltensstörungen. Die weitgehende Abstinenz (fach-)didaktisch-unterrichtlicher Themen in Theoriebildung und Forschung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. hierzu Willmann, 2018, S. 206) lässt sich dabei in zweifacher Richtung interpretieren.

Einerseits kann sie als ein originär pädagogisches Technologiedefizit dieses Förderschwerpunktes (vgl. Göppel, 2002; Müller & Stein, 2013; Ricking, 2018), oder zugespitzt, auch als pädagogische Hilfslosigkeit (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 94) verstanden werden. Dies wiederum verweist auf die spezifische, jedoch nicht unkritisch zu sehende Nähe der Sonderpädagogik zur Medizin, Psychiatrie bzw. Psychologie und der damit stets verbundenen Gefahr eine „*Pathologisierung und Therapeutisierung schulischer Lern- und Verhaltensschwierigkeiten*“ (Willmann, 2012, 108, auch Störmer, 2016). Andererseits kann dies auch positiv gedeutet werden, dass es überhaupt keiner spezifischen Didaktik in sonderpädagogischen Handlungsfelder bedarf, da Zielsetzungen eines Unterrichts bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen sich grundsätzlich nicht von denen in Schule und Unterricht generell unterschieden (vgl. Schad, 2006, S. 470).

Gleichzeitig wird in Verbindung von didaktischer und pädagogisch-therapeutischer Dimension bestimmten Fächern, etwa dem musischen Bereich oder Sport, eine förderliche Wirkung für die Schülerinnen und Schüler zugeschrieben (vgl. Budnik et al., 2003, S. 178ff.; KMK, 2000, S. 17f.), worin dies jedoch stark unter der Perspektive von Förderung in einer dienenden Funktion der Inhalte betrachtet wird, ohne die Bildungswirksamkeit hinreichend zu reflektieren. Ebenso werden mit Blick auf eine förderliche methodische Gestaltung des Unterrichts Handlungs- oder Projektorientierung positive Wirkungen zugeschrieben (vgl. Bröcher, 2000; Ricking & Schulze, 2010). Verbunden mit der Forderung nach handwerklichen, technischen, sozialen Tätigkeiten (vgl. KMK, 2000, S. 18f.) ergibt sich eine erkennbare Affinität zu sachunterrichtsdidaktischen Anliegen, ohne dass hieraus jedoch im Fachdiskurs bisher eine eigenständige Verbindungslinie entwickelt wurde, wie sich an den Darstellungen zum Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern ersehen lässt (vgl. Kap. 2.4). Demnach werden als eher unspezifische didaktische Kriterien Zielorientierung, Motivierung, Strukturierung, Aktivierung, Angemessenheit sowie Leistungssicherung und -kontrolle in spezifischer und damit flexibler Auslegung, angepasst an die schulische Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingefordert (vgl. Hußlein, 1993, S. 481f.). Diese sind sicherlich anschlussfähig an Qualitätskriterien zu einem lernwirksamen Unterricht gemäß der aktuellen Unterrichtsforschung (vgl. z. B. Hartie, 2013; Helmke, 2010; Kunter & Ewald, 2016), wenngleich wiederum deren empirische Fundierung im Kontext schulischer Erziehungshilfe, wie entlang des zu skizzierenden Forschungsstandes noch zu zeigen sein wird, weitgehend aussteht (vgl. Kap. 3.3.3). Somit wird an dieser Stelle das Spezifikum eines Unterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung jenseits zentraler Kriterien guten (vgl. Jürgens & Standop, 2010; Meyer, 2014) bzw. qualitätsvollen (vgl. Kunter & Ewald, 2016; Reusser, 2008) Unterrichts nur schwer fassbar.

Als weiterer kritischer Einwand kann gelten, dass die Vielfältigkeit der unterschiedlichen Phänomene, die sich hinter dem Kontraktionsbegriff „*Verhaltensstörungen*“ verbergen, eigentlich

tensauffälligkeiten (vgl. ebd., S. 26) sich auch in entsprechend didaktischen Inhalten zeigt, oder eher auf Fragen von Organisationsformen, Beratungsmethoden oder pädagogisch-therapeutischen Interventionsformen hinausläuft, wie dies die älteren Untersuchungen (vgl. Goetze & Gatzemeyer, 1992; Weisser, 2004) aufzeigen konnten.

eine Vielzahl unterschiedlicher störungsspezifischer Didaktiken erfordern würde, da es nahelegend ist, dass Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen etwas Anderes benötigen als etwa überängstliche Kinder oder solche mit aggressiven Verhaltensweisen (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 23f.). Demnach dürften Versuche, solche sonderpädagogischen Spezialdidaktiken zu begründen, auch mit Blick auf den intensiv geführten Integrations- bzw. Inklusionsdiskurs mittlerweile zugunsten einer Modifikation allgemeiner didaktischer Entwürfe um die besondere „*Berücksichtigung von Störungen (des manifesten Verhaltens, der Emotionen, der sozialen Bezüge, des Lernens)*“ (Stein, 2008, S. 778) verworfen worden sein.

Dies korrespondiert mit der Tatsache, dass für die betreffenden Schülerinnen und Schüler zunächst grundsätzlich auch Richtlinien und Lehrpläne der Allgemeinen Schule, also im Wesentlichen der Grund- bzw. Hauptschule, Gültigkeit besitzen (vgl. AO-SF, 2016; Bittner, Ertle & Schmidt, 1974; Hußlein, 1993; KMK, 2000) So konstatiert Hußlein (1993) entsprechend:

„Bedenkt man das Prinzip des Durchgangs, das die Rückführung der Schüler aus der Schule für Verhaltensgestörte in die allgemeine Schule vorgibt, kann auf einen schuleigenen Lehrplan verzichtet werden. Es bestimmen also grundsätzlich die Curricula der jeweiligen Schulstufe der Regelschule auch das Stoffangebot in der Schule für Verhaltensgestörte.“ (S. 479)

Parallel zu den hieraus resultierenden Anforderungen an Lehrkräfte, allgemeine Bildungsziele als Maßstab für die unterrichtliche Gestaltung umzusetzen, ergeben sich aus dem besonderen Förderbedarf gleichfalls spezielle Erziehungsziele, wie etwa der Aufbau von Verhaltensregulation oder eines angemessenen Sozialverhaltens (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 131). Schäd (2006, S. 470) umreißt diese besonderen Schwierigkeiten, vor die sich Lehrkräfte in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit diesem Förderschwerpunkt gestellt sehen, indem er auf die praktische Problemstellung hinweist, Unterricht zu planen und vorzubereiten, trotz teils fehlender Lernmotivation, vielfältiger individueller Problemlagen, die von der Lehrkraft bestenfalls erahnt werden können, sowie einer Vielzahl an nicht vorhersehbaren Störungen im Verlauf des Schultages, die zu einer hohen Belastung für die Lehrkraft führen.

Die ohnehin für jegliche unterrichtliche Tätigkeit gebende Herausforderung von Simultaneität, Unverzüglichkeit, Öffentlichkeit, Unvorhersagbarkeit und Geschichtlichkeit im situativen Vollzug schulischen Lehrens und Lernens kulminiert sich dementsprechend in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung somit in besonderer Weise (vgl. Budnik et al., 2003, S. 165) und kann als das bereits skizzierte „*Lernen unter erschwerten Bedingungen*“ (Bundschuh, 2002, S. 36) verstanden werden. Etwas pointierter lässt sich auch fragen: „*Welches Verhalten stört die Didaktik?*“ (Baier et al., 2008, S. 156). Die Störung als „*Unterrichtsbruch*“ (ebd.; vgl. auch Biller, 1979) lässt sich sowohl negativ als „*Zer-Störung*“ (ebd.) des geplanten Unterrichts, wie auch positiv als „*Ver-Störung*“ (ebd.) im Sinne einer zur kritischen Reflexion über Unterricht, und damit den Kern von Didaktik berührenden, Irritation interpretieren. Die Gefahr besteht jedoch, dass der einzelne Schüler bzw. die einzelne Schülerin zum „*didaktischen Störfaktor*“ (ebd., S. 165) umdefiniert wird. Es also nicht um ein „*Verstehen biografischer und emotional-sozialer Zusammenhänge*“ (ebd., S. 159) im Kontext der inhaltlichen Dimension des Unterrichts geht, sondern nur um eine möglichst störungsfreie Durchführung des Unterrichts auf einer technisch-methodischen Ebene. Baier et al. (2008) wollen daher die Perspektive wenden, indem sie evozierend fragen: „*Welche Didaktik stört eigentlich welches Verhalten?*“ (S. 167). Demnach können der produktive Umgang mit Störung und alltäglichen Konflikten, ebenso wie der damit verbundene Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler als zentrale didaktische Momente interpretiert werden (vgl. ebd., S. 172f.).

Weitere didaktische Ankerpunkte für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wobei dies im Grunde wiederum für jeglichen Unterricht gilt (vgl. z.B. Helmke, 2010; Meyer, 2014), sind Strukturgebung und Prozessorientierung (vgl. Stein, 2006b, S. 461f.; 2008, S. 779), ergänzt um den dialektisch zu betrachtenden Aspekt des therapeutischen Milieus, als Schutz- und Schonraum im Sinne eines Fernhaltens belastender Einflüsse, der „Gewährung besonderer Zuwendung und Annahme, die Ermöglichung von Ruhe und Entspannung sowie die Stiftung von Erfahrungen der Sicherheit und Geborgenheit.“ (Stein, 2010, S. 259f.) In Synopse bestehender Konzepte zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung müssen gemäß Stein (2006b, S. 459-464) daher fünf zentrale didaktische Momente (vgl. Abbildung 6) Berücksichtigung finden:

- der Aspekt der Struktur
- der Aspekt des Prozesses und der Dynamik
- der Aspekt der Diagnostik
- der Aspekt der Intervention
- und der Aspekt der Lehrerpersönlichkeit bzw. der Lehrer-Schüler-Beziehung

Didaktische Prinzipien im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

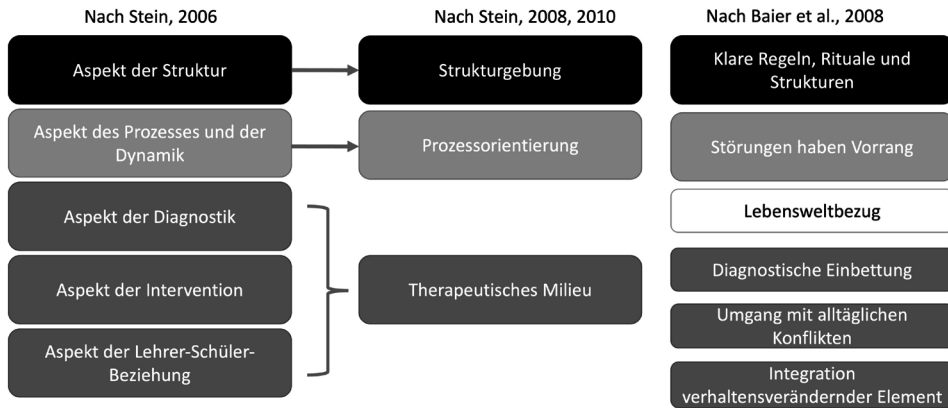


Abb. 6: Didaktische Prinzipien im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Der entlang dieser pädagogisch-didaktischen Prinzipien resultierende duale Auftrag schulischer Erziehungshilfe ist dabei nicht unproblematisch zu sehen, da sich in der Unterrichtswirklichkeit die Situation ergibt, Schülerinnen und Schüler mit häufig gegebenen Leistungsrückständen (vgl. Mand, 2003; Müller, et al., 2017; Ricking, 2005; Rolus-Borgward, 1997) zu allgemeinen Bildungszielen zu führen und gleichzeitig soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 131).

„Allein die Orientierung an den Curricula der Grund- und Hauptschulen mit additiver Funktion durch verhaltensbezogene Anpassung reicht oft nicht aus, um den Lernvoraussetzungen der Schüler zu entsprechen. Deren spezifische Situation ist jedoch das Bedingungsfeld didaktischen und methodischen Handelns. Erkenntnisse darüber, welche didaktische Orientierungen von Lehrkräften in Förderschulen bevorzugt werden, können Hinweise auf eine adäquate Gestaltung des Unterrichts in Förderschulen wie in integrativen Kontexten geben.“ (ebd.)

Trotz dieser Widersprüche und Schwierigkeiten hinsichtlich einer didaktischen Perspektive im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung soll im Folgenden der Versuch unternommen werden das unterrichtliche Handlungsfeld schulischer Erziehungshilfe näher zu bestimmen, indem zunächst bestehende didaktische Modelle bzw. Unterrichtskonzeptionen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung betrachtet wie auch entsprechende Forschungsbefunde hinsichtlich der unterrichtlichen Gestaltung zusammengetragen werden sollen. Diese bilden eine relevante Vergleichsfolie für die im Rahmen der eigenen Forschungsarbeit erhobenen Unterrichtspraxis in den entsprechenden Förderschulen bzw. dem Gemeinsamen Unterricht. Abschließend sollen diese in der Betrachtung wesentlicher Gestaltungsmomente wie auch möglicher Kontradiktionen für einen Unterricht unter besonderer Berücksichtigung der emotionalen und sozialen Entwicklungsbedürfnisse von Kindern zusammengefasst und Implikationen für die eigenen Forschungsfragen abgeleitet werden.

3.3.2 Didaktische Konzeptionen und Modelle

Wie bereits zuvor beschrieben spielen didaktische Überlegungen hinsichtlich der Gestaltung von Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im entsprechenden Fachdiskurs eine eher untergeordnete Rolle (vgl. Willmann, 2006, S. 76f.; 2018, S. 200). Demnach gibt es nur wenige einschlägige Publikationen zum Gegenstandsbereich (Baier et al., 2008; Bröcher, 1997b; Hennemann et al., 2009; Hillenbrand, 2011; Hußlein, 1993; Opp, 2003; Stein & Stein, 2014; Textor, 2007; Warzecha, 1997; Willmann, 2006). Einführende Gesamtdarstellungen der jüngeren Zeit zur Thematik liegen mit den Monografien von Hillenbrand (2011) sowie von Stein und Stein (2014) vor. So konstatieren Stein und Stein (2014) entsprechend: *„Überblickarbeiten zu den Themen Unterricht oder gar Didaktik scheinen nach einem Boom in den 1960er und 1970er Jahren etwas aus der Mode gekommen zu sein“* (S. 13), wobei sich auch ein gegenläufiger Trend in jüngster Zeit ablesen lasse, nach dem didaktische Fragen wieder mehr in den Fokus der Diskussion rückten. Diese Tendenz wird insbesondere durch die Debatte um die Entwicklung inklusiver Schul- und Unterrichtskonzepte verstärkt, da aus dieser Zielperspektive offenbar wieder ein zunehmendes Interesse an originär didaktischen Fragestellung in Bezug auf sonderpädagogische wie auch inklusionspädagogische Kontexte festzustellen ist (vgl. z. B. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Luder, Kunz & Müller Bösch, 2014; Musenberg & Riegert, 2016; Reich, 2014; Riegert & Musenberg, 2015; Siedenbiedel & Theurer, 2015; Textor, 2015a; Wocken, 2013a). Im Verhältnis zu Ansprüchen und Bedingungen inklusiver Bildung und Didaktik, rückt allerdings wiederum die Fragen in den Fokus, inwieweit didaktische Überlegungen überhaupt aus dem Bezug einer sonderpädagogischen Teildisziplin heraus erfolgen können oder sollen. Stein (2008, S. 778f.) geht dabei mit Blick auf den aktuelleren Fachdiskurs davon aus, dass der Versuch zur Begründung möglicher *„Spezialdidaktiken“* (S. 778) innerhalb der Sonderpädagogik mittlerweile verworfen wurde, sodass vielmehr zu prüfen ist, inwiefern allgemeine Didaktiken spezielle Themen und Aspekte mit aufgriffen bzw. berücksichtigen.

Aus der Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung sind dies die bereits aufgeworfenen Fragen von Strukturierung und Prozessorientierung des Unterrichts oder inwieweit potentielle Störungen des Unterrichts bereits integral mitgedacht werden (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 29). So finden sich entsprechend bei Hillenbrand (2011) wie auch bei

Stein und Stein (2014) jeweils analytische Darstellungen, die zunächst einschlägig allgemein-didaktisch verortete Ansätze hinsichtlich besonderer Prämissen bzw. Erfordernisse des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung befragen. Verbleibt Hillenbrand (2011) in seiner Gesamtdarstellung zur *„Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen“* auf einer deskriptiv-vergleichenden Ebene der einzelnen Modelle und Theorien, so gehen Stein und Stein (2014) einen Schritt weiter und entwickeln aus der Zusammenführung unterschiedlicher Bezugstheorien und Konzeptionen ein *„integratives Modell der Didaktik und des Unterrichts bei Verhaltensstörungen“* (S. 225).

Neben diesen beiden neueren Auseinandersetzungen mit didaktischen Fragestellungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die bewusst allgemein-didaktische Theorien und Unterrichtskonzeptionen auf ihre Tragfähigkeit für die unterrichtliche Arbeit mit Schülerinnen und Schülern in diesem Förderschwerpunkt analysieren, also sehr deutlich die Nähe zum allgemein-didaktischen Diskurs suchen, finden sich auch einige, zumeist ältere Unterrichtskonzeptionen, die teils sehr spezifisch für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten entwickelt wurden. Willmann (2006, S. 83) spricht hier von pädagogisch-therapeutischen Unterrichtsmodellen, die er entlang ihrer Verankerung in unterschiedlichen psychologischen Theorieschulen in psychodynamische, lerntheoretische und systemisch-konstruktivistische Unterrichtsmodelle unterteilt (vgl. Willmann, 2006, 83). Gleichwohl hat die von Willmann (2006, 2007) genutzte Einteilung dahingehend systematische Schwächen, da er eine vierte, unspezifische Kategorie schulrichtungsübergreifender Unterrichtsmodelle nutzen muss, um die verschiedenen Ansätze zu erfassen (vgl. Willmann, 2007, S. 57). Eine andere Systematisierung vorliegender Unterrichtsmodelle findet sich bei Goetze (2001, 2008), der die unterschiedlichen Ansätze in *„Ältere Strukturierungsmodelle“*, *„Neuere Strukturierungsmodelle“* und *„Strukturiert-schülerzentrierte Unterrichtsmodelle“* (Goetze, 2008, S. 752) unterteilt und das Merkmal der spezifischen Strukturierung sowie das Verhältnis von Lehrerlenkung und Schülerbeteiligung als Kernelement entsprechender Modelle bestimmt (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 101). Die von Goetze (2001, 2008) angeführten strukturierten bzw. strukturiert-schülerorientierten Unterrichtsmodelle zeichnen sich im Wesentlichen durch eine behavioristisch Grundorientierung aus, werden aber teils ergänzt um Elemente der humanistischen Psychologie sensu Rogers, worin insbesondere das Ziel leitend ist, die Differenzierungslinie zwischen Fremd- und Selbstbestimmung aufzulösen. Diese Modelle lassen sich in der Systematik von Willmann (2006) übergreifend der Kategorie der lerntheoretischen Unterrichtsmodelle im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zuordnen, zumal die Ausdifferenzierung nach dem Maß der Schülerorientierung eher fragwürdig erscheint, da es sich um kein klar objektivierbares Unterscheidungskriterium handelt (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 101).

Hillenbrand (2011, S. 102) systematisiert aus dieser Kritik heraus die unterschiedlichen Unterrichtsmodelle entlang ihrer Einteilung nach pädagogischen Erklärungs- und Handlungsansätzen bei Verhaltensstörungen in der Schule wie sie etwa bei Benkmann (1993) oder Juul (1979) zu finden sind. Nach Benkmann (1993) lassen sich hierbei biophysische, psychodynamische, verhaltenstheoretische, soziologische, polit-ökonomische und ökologische Ansätze unterscheiden, sodass auch solche eingeschlossen sind, die in ihrem Schwerpunkt auf gesellschaftliche Dimensionen und Ebenen nur wenig konkrete Bezugspunkte zum direkten Unterrichtsgeschehen liefern. Juul (1979) hingegen fokussiert in seiner Einteilung, die wiederum Hillenbrand (2011, S. 102) zur Grundlage seiner Systematisierung wählt, stärker auf den schulischen Kontext, sodass pädagogisch-didaktische Ansätze sich dem Entwicklungsmodell, dem psychodynamische

Modell, dem Modell gestörten Lernens, dem Modell der Verhaltensmodifikation, dem medizinische Modell, dem ökologische Modell, dem Gegen-Kultur-Modell und dem Synthese-Modell zuordnen lassen.

Auch wenn die modifizierte Kategorisierung von Hillenbrand (2011, S. 102) insgesamt differenzierter erscheint, soll in der nachfolgenden Systematisierung doch im Wesentlichen auf die Einteilung von Willmann (2006, 2007) zurückgegriffen werden. Die pädagogischen Prämissen, die in der Orientierung an psychologischen Schulen, das Kernelement der jeweiligen Modelle darstellt, also vor allem die Frage, ob der Fokus auf äußere Verhaltensdimensionen (lerntheoretische Orientierung) oder innere Erlebensprozesse (psychodynamische Orientierung) liegt, erscheint in besonderer Weise bedeutsam. Abweichend von der Einteilung nach Willmann (2006), der synthetische Modelle mit unterschiedlichen Bezugstheorien in der Kategorie „*schulrichtungsübergreifender Modell*“ subsumiert, sollen diese, da sie in sich wiederum sehr unterschiedliche Konzeptionen beinhalten, separat aufgeführt und diskutiert werden, zumal es sich bei dem entwicklungstherapeutisch-entwicklungspädagogischen Ansatz (Bergsson, 1995), dem alltagsästhetischen Ansatz (Bröcher, 1997b), dem Lebensproblemorientierten Unterricht (vgl. Ricking & Schulze, 2010; Wittrock & Ricking, 2017) und dem integrierten Modell (vgl. Stein & Stein, 2014) um recht komplexe und vielschichtige Konzeptionen handelt.

3.3.2.1 Lerntheoretische Unterrichtsmodelle

Ausgangspunkt dieser sehr spezifischen Konzepte zur Förderung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten sind Grundannahmen der behavioristischen Lerntheorie (vgl. Zimbardo & Gerrig, 1999, S. 12f.), nach denen Verhaltensstörungen Produkt fehlgeleiteter Lernprozesse sind. Verhaltensmodifikatorische Techniken, wie etwa Verstärkerprogramme, Verhaltensformung, Verkettung von Verhalten etc. (vgl. hierzu Goetze, 2010b, S. 33-67) werden dabei für pädagogische Kontexte abgewandelt, um problematisches Verhalten zu reduzieren und erwünschte Verhaltensweisen aufzubauen. Besonders in den älteren Strukturierungsansätzen, die ab den 1960er Jahren in den USA entwickelt wurden, wird die Lehrkraft in der Rolle des Verhaltensmanagerin bzw. -managers gesehen, um eine lernwirksame Umgebung zu schaffen, in der kognitive und soziale Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler angestrebt werden (vgl. Goetze, 2008, S. 752). Gemeinsame Merkmale dieser stark strukturierten Unterrichtsmodelle sind demnach:

- „*Steuerung der Lernvorgänge durch die Lehrkraft,*
- *Ausrichtung auf klar definierte Unterrichts- und Verhaltensziele,*
- *streng systematisiertes und organisiertes methodisches Vorgehen.*“ (ebd.)

Als ältere, umfassend strukturierte Ansätze wurden im deutschsprachigen Diskurs der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vor allem das Modell der Reizreduzierung von Cruickshank (1973) sowie der Ansatz des Durchstrukturierten Klassenraumes nach Hewett (1968) in seiner für deutsche Verhältnisse modifizierten Form von Schumacher (1975) verstärkt rezipiert.

Cruickshank (1973, S. 99f.) entwirft dabei ein spezifisches Erziehungsprogramm für verhaltensgestörte, hirngeschädigte Kinder, dessen zentrales Moment die Reiz-Kontrolle ist, da er davon ausgeht, dass eine normale schulische Umgebung eine Vielzahl verwirrender Umweltreize enthält, die von diesen lern- und wahrnehmungsgestörten Kindern nicht adäquat verarbeitet wird und zu einer Überforderung führen muss (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 103-110; Stein & Stein, 2014, S. 146f.). Entsprechend dieser Prämissen soll eine besondere Gestaltung der Lernumgebung, der Lernangebote sowie der Lernaufgaben und -materialien erfolgen. So wird

etwa ein „*nicht-stimulierender Klassenraum*“ (Cruickshank, 1973, S. 103) entworfen, bei dem durch eine Reduzierung des Raumes, eine Strukturierung des Angebotes, eine Anreicherung des Reizwertes der Lernaufgaben sowie der besonderen Gestaltung der Materialien ablenkende Reize vermieden und ein hohes Maß an Verhaltenskontrolle hergestellt werden kann (vgl. Goetze, 2008, S. 756; Goetze & Neukäter, 1993a, S. 522f.) Tendenziell freiere bzw. offenere Angebote, wie Sport, Spiel, Musik oder freies Malen werden als problematisch angesehen und sollten zunächst eher unterlassen werden (vgl. Cruickshank, 1973, S. 113f.). *„Im Zentrum steht der Gedanke, mit Hilfe einer den Schwierigkeiten angepassten Gestaltung der Umgebung sowie der Angebote Lernen ermöglichen zu können.“* (Stein & Stein, 2014, S. 148)

Als einem weiteren, älteren Strukturierungsmodell wird in der einschlägigen Fachliteratur immer wieder auf den Ansatz des durchstrukturierten Klassenraumes nach Hewett (1968) bzw. in der deutschen Übertragung nach Schumacher (1975) verwiesen (vgl. hierzu Goetze & Neukäter, 1993a, S. 525-531; Hillenbrand, 2011, S. 111-124). Dieser Ansatz basiert auf einem spezifischen Entwicklungsmodell, aus dem entsprechende Unterrichtsstrategien auf sieben hierarchisch aufeinander aufbauenden Verhaltenssequenzen zwischen basaler Herstellung von Aufmerksamkeit und Motivation für Lernprozess bis zur Stufe umfänglichen Leistungsbereitschaft im Unterricht ableitet werden (vgl. Schumacher, 1975, S. 85-88) Mit jeder dieser Stufen sind unterschiedliche bevorzugte Verstärker sowie Unterrichtsziele im pädagogischen Dreieck von Aufgabe (Curriculum), Verstärker (Konsequenz) und Struktur (Lernumwelt) verbunden (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 113). Je nach Stufe, auf der sich ein Schüler oder eine Schülerin aktuell befindet, ist es Aufgabe der Lehrkraft *„eine individuell vorteilhafte Lernumwelt mit speziell auf den Schüler abgestimmten Reizen (Aufgaben, Arbeitsmitteln) und Konsequenzen (Methodik mit Verstärkern)“* (ebd., S. 86) zu organisieren. Dies realisiert sich in besonderer Weise in der Gestaltung des Klassenraums, der gemäß den unterschiedlichen Niveaustufen in verschiedene Funktionsbereiche (Zentrum für kulturelle Fertigkeiten, Erforschungszentrum, Ordnungszentrum etc.) gegliedert ist (vgl. ebd., S. 89). Aber auch der zeitliche Ablauf des Schultages unterliegt in Form eines verhaltensmodifikatorischen Tagesplans einer enggefassten, wiederkehrenden Aktivitätsstruktur (vgl. ebd., S. 98f.). Ein besonderes Augenmerk wird auf stufenspezifischen Interventionen gegenüber problematischen Verhaltensweisen gerichtet, die von individueller Betreuung durch die Lehrkraft über Anpassung der Aufgabenschwierigkeiten und Anforderungen bis hin zu einem zeitweisen oder länger andauernden Ausschluss vom Unterricht bei erheblichen Regelverstößen reichen.

Teils aus einer Kritik an der stark unterrichtstechnologischen Sichtweise und dem damit verbundenen eher mechanistisch-behavioristischen Menschenbild der älteren Strukturierungsansätze, wurden sogenannte

„strukturiert-schülerzentrierte Unterrichtsmodelle“ (Goetze, 2008, S. 759) entwickelt. *„Der Übergang von den älteren zu den aktuelleren Konzepten wird durch die kognitive Wende [kursiv i. O.] als Demarkationslinie zwischen Behaviorismus und Kognitivismus markiert.“* (Willmann, 2006, S. 83)

Diese Modelle stellen den Versuch dar Prinzipien der Unterrichtstrukturierung mit denen der Schülerorientierung zu verbinden. Lerntheoretische Grundannahmen werden mit Aspekten anderer theoretischer Richtung, etwa der humanistischen Psychologie, ergänzt, worin ein Syntheseansatz (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 184) angestrebt wird. Dies führt jedoch zu einem der ersten großen Kritikpunkte dieser Ansätze, da diese sowohl hinsichtlich ihrer theoretischen Positionen wie auch der daraus abgeleiteten Handlungsempfehlungen nicht konsistent sind bzw. ei-

gentlich unvereinbare theoretische Vorannahmen miteinander zusammengebracht werden. So ordnet Willmann (2006) diese Ansätze teilweise auch nicht mehr den lerntheoretischen Unterrichtsmodellen im engeren Sinne zu, sondern führt sie in der eher unspezifischen Kategorie der schulrichtungsübergreifenden Unterrichtsmodell auf. Da jedoch lerntheoretische Prämissen bzw. Methoden der Verhaltensmodifikation in diesen Ansätzen dennoch eine dominante Rolle spielen, sollen diese in dieser Arbeit, trotz der nicht eindeutigen theoretischen Einordnung, zu der Kategorie der lerntheoretischen Modelle subsumiert werden.

Orientiert an allgemein didaktischen Überlegungen der lehrtheoretischen Didaktik der Berliner Schule entwickeln Grabski, Kissing, Neukräter und Benkmann (1978) ein Modell des strukturierten Unterrichts mit verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern (vgl. auch Stein & Stein, 2014, S. 122). Zentrale Komponente auch dieses Modells ist der Einsatz verhaltensmodifikatorischer Techniken in der schulischen Praxis, die jedoch durch allgemein didaktische Planungsüberlegungen ergänzt werden, sodass sich der Anwendungsbereich nicht nur auf die Durchführung von Spezialmaßnahmen für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten erstreckt, sondern Anschlussfähigkeit für ein Lernen in der allgemeinen Schule bzw. in integrativen Kontexten beansprucht wird (vgl. Grabski et al., 1978, S. 31). Angestrebt wird eine gleichgewichtete Berücksichtigung kognitiver, pragmatischer und sozial-emotionaler Dimensionen im Unterricht (vgl. ebd., S. 38). Der Strukturierte Unterricht versteht sich dabei als „*Fünf-Komponenten-Modell*“ (ebd., S. 33) aus den Dimensionen Erziehungsziele, Curriculum, Methoden, Messverfahren und Bewertung in der Planung und Durchführung von Unterricht. Gemäß diesem Modell wird der eigentliche Unterricht als zentrale Interventionsform angesehen, die jedoch unbedingt durch spezifische, vor allem verhaltensmodifikatorische Interventionsmaßnahmen, zu ergänzen sei (vgl. ebd., S. 39). Bei der Bestimmung der Interventionsziele sollen die Schülerinnen und Schüler im Rahmen eines Aushandlungsprozesses mit der Lehrkraft aktiv mitbestimmen und nicht Gegenstand rein manipulativer Techniken sein (vgl. auch Goetze & Neukräter, 1993a, S. 541). Das Modell wurde von der Forschergruppe selbst im Rahmen eines Unterrichtsversuches in einer 5./6. Klasse einer Heimschule für Erziehungshilfe ($n = 11$) konkretisiert und wissenschaftlich evaluiert. Hierbei kommen sie aufgrund ihrer Befunde zu der Einschätzung, dass eine stringente Sequenzierung von Lehrzielen und -inhalten in der Übersetzung in unterrichtliche Abläufe in Kombination mit gezielter sozialer Bekräftigung und dem Einbezug von Selbstkontrolltechniken unterrichtsbezogenes Verhalten wirksam steigern sowie problematische Verhaltensweisen reduzieren kann (vgl. Grabski et al., 1978, S. 122f.).

Ein weiteres strukturiert-schülerorientiertes Modell stellt der Ansatz der Kooperativen Verhaltensmodifikation von Redlich und Schley (1981) dar.

„Das Konzept der Kooperativen Verhaltensmodifikation zielt darauf ab, die Interaktionen zwischen Lehrern und Schülern im Unterricht zu verändern. Es gründet sich auf die Erfahrung, daß [sic!] es in jeder Lerngruppe zu Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit und im Umgang miteinander kommen kann und bietet sich Lehrern und Schülern als Modell der Bewältigung an.“ (Schley, 1993, S. 546).

Neben der Anwendung verhaltensmodifikatorischer Maßnahmen werden diese um Komponenten eines Selbstbewertungskonzeptes, Kooperationsmodells und spezifischer Handlungsstrategien ergänzt (vgl. Goetze, 2008, S. 760). Es wird eine sequenzierte Problemlösungsstrategie für den Unterricht vorgeschlagen, bei der Lehrkraft und Schülerin bzw. Schüler die Phasen Diagnose, Planung und Intervention kooperativ ausgestalten (vgl. Schley, 1993, S. 55). Zwar werden auch verstärkt verhaltensmodifikatorische Methoden eingesetzt, doch sollen sich Lehrkraft und

Schülerinnen und Schüler im Rahmen des zugrundeliegenden Kooperationsmodells über Ziele und Formen dieser Maßnahmen gemeinsam verständigen. Somit kommt der Selbstbewertung des Schülers oder der Schülerin bezüglich der Zielerreichung eine besondere Bedeutung zu (vgl. Goetze, 2008, S. 761; Schley, 1993, S. 558). Hier erfolgt eine Erweiterung der klassischen Verhaltensmodifikation um kognitionstheoretische (Selbstbewertung) wie auch systemtheoretische (Kooperation) Komponenten (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 128).

Ein letzter strukturiert-schülerorientierter Ansatz liegt von Neukäter und Goetze (1978, S. 78f.) vor (vgl. auch Goetze, 2008, S. 762-765; Goetze & Neukäter, 1993a, S. 541ff.). In diesem „*Änderungs- und Verlaufsmodell*“ (Goetze & Neukäter, 1993a, S. 541) sollen die konkrete Verhaltensebene mit der Gefühlsebene verbunden werden. So werden theoretische Annahmen zu situationsunangemessenen Verhaltensmustern aus lerntheoretischer Sicht mit Auffassungen emotionaler Störungen im Sinne einer klientenzentrierten Perspektive nach Rogers (vgl. etwa Rogers, 2016) verknüpft, mit dem Ziel „*verhaltensgestörten Schülern zu vermehrter Selbstfindung und Selbststeuerung zu verhelfen*“ (Goetze & Neukäter, 1993a, S. 541). Perspektivisch soll so eine systematische Vorbereitung auf die Rückschulung an die allgemeine Schule erfolgen. Dies folgt einem sukzessiven Phasenschema von Fremdsteuerung, teilweiser Selbststeuerung bis zu weitgehender Selbststeuerung. Je nach Phase, in der sich ein Schüler bzw. eine Schülerin befindet, werden unterschiedliche pädagogische und unterrichtliche Zielsetzungen verfolgt und kommen andere Methoden zum Einsatz. In der Ausgangssituation werden demnach vor allem Formen der Verhaltensmodifikation in einem systematischen Wechsel von Arbeits- und Spielphasen im Unterricht realisiert. Im weiteren Verlauf lösen klientenzentrierte Methoden der Intervention mehr und mehr verhaltensmodifikatorische Formen ab. Im letzten Stadium schließlich lernen die Schülerinnen und Schüler selbstdirektiv, auf Grundlage intrinsischer Motivation in offenen, projektartigen Lernsituationen. Die Lehrkraft erhält die Rolle einer Lernbegleitung (vgl. Goetze, 2008, S. 763f.; Goetze & Neukäter, 1993a, S. 542f.). Nach Goetze (2008) liegt der Vorteil des Ansatzes darin, „*dass er direkt bei der Lernbasis der Schülergruppe ansetzt und schulische Leistungsanforderungen nicht hintenanstellt*“ (S. 764), um auf diese Weise pädagogische und therapeutische Elemente unter der Zielperspektive der Re-Integration in die allgemeine Schule zu verbinden. Ebenso liegen Befunde aus einer Evaluationsstudie der Autoren selbst vor (vgl. Neukäter & Goetze, 1978, S. 63-74), die belegen, dass Elemente der ersten Phase tatsächlich in der Praxis umsetzbar erscheinen. Allerdings werden für die zweite Phase auch (überwindbare) Probleme nach einigen Wochen der Durchführung beschrieben. Die dritte Phase konnte aufgrund des begrenzten Zeitrahmens des Unterrichtsversuches nicht mehr erreicht werden. (vgl. ebd., S. 73f.)

Kritisch sind die skizzierten Ansätze insbesondere in ihrer Gleichsetzung von Strukturierung mit Fremdbestimmung, Lenkung und Kontrolle, wie dies vor allem in älteren US-amerikanischen Ansätzen von Cruickshank (1973) oder Hewett (1968) in Extremform postuliert wird. Ein solches Vorgehen muss jedoch im erheblichen Widerspruch zu grundsätzlichen Bildungs- und Erziehungszielen in Schule und Unterricht gelten, wenn Emanzipation und Mündigkeit erreicht werden sollen. Stein und Stein (2014, S. 124) merken hier etwa zur Gesamtkonzeption des strukturierten Unterrichts nach Grabski et al. (1978) kritisch an, dass zwar Emanzipation als übergeordnetes Erziehungsziel gesetzt wird, jedoch die Planung des Unterrichts ausschließlich durch die Lehrkraft erfolgt, sodass die vorgesehenen Mitbestimmungsmöglichkeiten im Endeffekt eher begrenzt seien. Es sei nicht klar, wann und wie anfängliche Fremdkontrolle durch die verhaltensmodifikatorischen Techniken in Formen der Selbstkontrolle durch die Schülerinnen und Schüler überführt bzw. Manipulationen verhindert werden können. Teils

liegt den Modellen ein stark medizinisch-psychologisch orientiertes Denken hinsichtlich der Erklärung von Verhaltensstörungen zugrunde, welches maßgeblich auf die Defizite der Schülerinnen und Schüler fokussiert und kaum mit pädagogischen Zielvorstellungen in Einklang gebracht werden kann (vgl. Goetze, 2008, S. 756). Insbesondere im Modell von Cruickshank (1973) fehlen spezifisch didaktischer Implikationen und der bewusste Verzicht auf ein Lernen in der Gruppe, als wesentlichem Erfahrungsfeld für sozial-emotionale Lernprozesse, muss als hoch problematisch eingeschätzt werden (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 110). Ein weiteres Problem muss in den weder empirisch noch theoretisch ausreichend fundierten Grundprämissen der Modelle gesehen werden. So gilt dies etwa für das Stufenmodell des durchstrukturierten Klassenraums, bei dem eine fehlende logische Stringenz des pädagogischen Dreiecks, die unklaren Diagnostikkriterien, die Willkürlichkeit der Interventionen sowie einer Vernachlässigung des sozial-emotionalen Bereichs kritisiert werden können (vgl. Goetze, 2008, S. 759; Goetze & Neukäter, 1993a, S. 530; Hillenbrand, 2011, S. 123). Ähnlich wird diese fehlende Kohärenz für den Ansatz der Kooperativen Verhaltensmodifikation angemerkt, da es dem Modell nicht gelingt die unterschiedlichen Handlungsansätze und theoretischen Bezugspunkt zu einem widerspruchlosen, ganzheitlichen Konzept zusammenzuführen (ebd., S. 762). Noch deutlicher wird hier Hillenbrand (2011, S. 137) in seiner Kritik, der das grundsätzliche Anliegen technologische Vorgehensweisen der Verhaltensmodifikation nachträglich durch Kooperation und Partnerschaftlichkeit „verschönern“ (ebd.) zu wollen, in Frage stellt. Analog hierzu gilt für den strukturiert-schülerorientierten Ansatz, dass die einzelnen Phasen und die darin angelegten theoretischen Bezugspunkte innerhalb der Konzeption grundsätzlich eher inkompatible Menschenbildannahmen beinhalten, sodass fraglich ist, ob diese überhaupt in dieser Verbindung tragfähig sein können (vgl. Stein, 2010, S. 264). Letztendlich kann die für alle lerntheoretischen Ansätze zentrale Frage aufgeworfen werden, ob der angezielte Übergang von der Fremd- zur Selbststeuerung überhaupt gelingen kann, wenn zunächst vor allem behavioristisch begründete Maßnahmen der Verhaltenskontrolle zum Einsatz kommen. Obwohl die Interdependenz von Autonomie und Abhängigkeit in einem sich im Lauf der Sozialisation verschiebenden Kontinuum als konstitutiv für schulische Erziehungsprozesse gelten muss und daher als Herausforderung für Unterricht generell besteht (vgl. etwa Bleher & Hoanzl, 2018, S. 98f.), erscheint die Lösung in einem vereinfachenden Stufenschema zu trivial. Demnach verweist dies auf das Spannungsverhältnis zwischen schulischen Grundwerten im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen von Demokratisierung und Humanisierung gegenüber einer Schulwirklichkeit mit dem Ziel von Anpassung und Abhängigkeit, wie dies etwa Winkel (2011, S. 49-54) schul- und gesellschaftskritisch im Rahmen seiner Kommunikativen Didaktik problematisiert.

Schließlich fehlen weitgehend empirische Wirksamkeitsnachweise der jeweiligen Modelle bzw. wurden vorliegende Evaluationsbefunde lediglich an sehr kleinen Stichproben im Kontext von zeitlich eng begrenzten Unterrichtsversuchen gewonnen (vgl. hierzu Goetze, 2008; Goetze & Neukäter, 1993a; Hillenbrand, 2011).

Als positiver Aspekt muss hingegen die strenge Systematisierung im beschriebenen Vorgehen der Konzepte gesehen werden, wie dies etwa im transparente Problemlöseprozess im Modell Kooperativen Verhaltensmodifikation (vgl. Goetze, 2008, S. 762) oder der umfassenden Beschreibung „*Konzeptimmanente[r] Methoden*“ zur Verhaltensveränderung im Modell des strukturierten Unterrichts (Goetze & Neukäter, 1993a, S. 531) angelegt ist. Lehrkräfte erhalten einen sehr klaren Handlungsrahmen für die Förderung in Verschränkung therapeutischer und pädagogischer Elemente.

Zusammenfassend kann als gemeinsames Merkmal strukturierter wie auch für deren Fortentwicklung in strukturiert-schülerorientierten Ansätzen gelten, dass diese auf Basis ihrer lerntheoretischen Grundannahmen stark auf Interventionsmaßnahmen zur Verhaltensveränderung im Rahmen einer mehr oder minder stark standardisierten Vorgehensweise abzielen. Inner-psychische Prozesse werden dabei meist theoriebedingt kaum beachtet, sodass auch sozial-emotionale Aspekte gerade innerhalb der älteren Modelle wenig Berücksichtigung finden (vgl. Willmann, 2006, S. 157). Stein und Stein (2014, S. 157) kritisieren darüber hinaus das zugrundeliegende mechanistische Lernverständnis, das aktuellen Forderung nach Individualisierung wie auch einer aktiven Rolle der Lernenden diametrale gegenüberstehe. Es fehle an einem „ganzheitlichen Menschenbild“ (ebd., S. 159), da „*Emotionen und Selbststeuerungskomponenten*“ (ebd.) außen vorblieben. Zwar greifen die strukturiert-schülerorientierten Ansätze diese Problempunkte teils bewusst auf, doch werden hierbei eher „*empirisch abgesicherte Einzelaspekte*“ (Goetze, 2008, S. 766) herausgegriffen und in einer Weise zu einem Modell additiv zusammengefügt, das als Ganzes dann theoretisch inkonsistent erscheint.

Auch wenn damit eine Einbindung in ein umfassenderes Unterrichtskonzept noch aussteht, so sollte ein für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedeutsam erscheinender strukturierter Unterricht nach Goetze (2008, S. 776-770) folgende Komponenten umfassen:

- Verhaltensmodifikation und Verstärkerprogramme
- Kognitive Verhaltenstherapie bzw. kognitive Umstrukturierung
- Selbstkontrollverfahren
- Raum- und Zeitstrukturierung

Diese bereits in den älteren Modellen zu findenden Aspekte sollen darüberhinausgehend durch Schaffung kooperativer Lernsituationen („*buddy-approach*“, „*peer-tutoring*“, „*Partner-Lernen*“) sowie die „*Durchführung spezieller Curricula für Schüler mit Verhaltensstörungen*“ (ebd., S. 772) ergänzt werden.

Mit dem letzten Punkt ist der Einsatz besonderer standardisierter Trainings- und Förderprogramme zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen gemeint, wie dies gerade in der Diskussion zu schulischen Präventionssetting für diesen Förderschwerpunkt intensiv diskutiert wird (vgl. Beelmann, 2008; Hennemann, Hövel, et al., 2015; Popp, 2018; Reicher, 2010; Reicher & Junk, 2012). Allerdings wird hiermit die eigentliche unterrichtliche Ebene in der Regel verlassen, da diese Programme und Trainings üblicherweise, je nach schulischem Setting und intendierter Präventionsebene, in spezifischen Förderstunden bzw. Fördergruppen stattfinden. Hennemann, Hövel, et al. (2015, S. 73) verweisen an dieser Stelle zwar auf wesentliche Schnittmengen zu lehrplanbezogenen unterrichtlichen Inhalten und entsprechenden Zielsetzung einer Prävention im Bereich Verhalten. Exemplarisch kann ihrer Meinung nach, der sachunterrichtliche Themenbereich „*Mensch und Gemeinschaft*“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 42) Möglichkeiten eröffnen, Bedürfnisse, Gefühle und Interessen sowie den Umgang mit Konflikten zu thematisieren. Allerdings wäre aus fachdidaktischer Perspektiven eine klare Unterscheidung zu treffen zwischen der Durchführung sozialer Trainingsprogramme im schulischen Kontext und einem originären sachunterrichtlichen Bildungsanspruch (vgl. Kap. 2.1.2). Gerade für den Sachunterricht muss deutlich der Versuchung widerstanden werden, den Unterricht dieses Faches in eine Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mittels standardisierter Programme umzuwidmen (vgl. Schmeinc & Hennemann, 2014). Dies ist jedoch nicht so zu verstehen, dass das soziale Miteinander in der Gemeinschaft kein wesentliches Inhaltsfeld des

Sachunterrichts sein muss (vgl. z. B. Kaiser, 2000b; Kaiser, 2013b; Klafki, 1992; Richter, 2009, auch Kap. 2.3.6).

Eng verbunden mit der fachdisziplinären Forderung nach Strukturierung innerhalb der Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, kann der RTI-Ansatz (vgl. Hennemann, Hövel, et al., 2015; Hennemann, Ricking, et al., 2015; Hillenbrand, 2015; Mahlau, Blumenthal, et al., 2016) als aktuelle Lesart strukturierter bzw. lerntheoretisch fundierter Unterrichtsmodell interpretiert werden. So wird mit dem Ansatz der Mehrebenen-Prävention ein stark strukturiertes Rahmenmodell für die Förderung und Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen beschrieben. Gerade im Zusammenhang mit der Forderung einer evidenzbasierten Förderung und einer engmaschigen Verhaltensfortschrittsdiagnostik (vgl. Casale, Hennemann & Grosche, 2015; Hennemann, Hövel, et al., 2015, S. 78 & 94) werden vornehmlich lerntheoretisch begründete Interventionsmaßnahmen der Verhaltensmodifikation (Verstärkerpläne, Auszeiten, Verhaltenscoaching, KlasseKinderSpiel, Feedback etc.) sowie Methoden der Verhaltensmessung bzw. der „direkten Verhaltensbeurteilung“ (vgl. Casale et al., 2015) eingesetzt und sollen in den Unterricht integriert werden. Auch wenn der RTI-Ansatz als Rahmenmodell der integrierten schulischen Förderung damit zumindest für Deutschland als tatsächlich neu gelten kann (vgl. Huber & Grosche, 2012), so ist doch die damit zusammenhängende Methodik, jedenfalls was die Unterrichtung und Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angeht, keineswegs als innovativ anzusehen, sondern greift hier im Wesentlichen Überlegungen auf, die bereits bei älteren strukturierten bzw. lerntheoretisch orientierten Ansätzen zu finden sind und hier teils deutlicher Kritik unterzogen wurden.

Generell ergibt sich für die eigene Untersuchung die Frage, welche Bedeutung Formen der Strukturierung und damit verbundene lerntheoretisch-orientierte Interventions- und Fördermaßnahmen in der Unterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte spielen. Zwar ist nicht davon auszugehen, dass Ansätze strukturierten Unterrichts in der beschriebenen Weise eins zu eins umgesetzt werden, doch wäre insbesondere im Beschulungssetting der Förderschulen ein höheres Maß strukturierender Elemente zu erwarten. Hierbei ist dann das Verhältnis von Strukturierung und Schülerorientierung bzw. allgemeiner Öffnung im Sachunterricht aus Sicht der Lehrkräfte von Interesse. Die bereits im Diskurs erkennbaren Widersprüchlichkeiten zwischen einer starken Strukturierung und Lenkung durch die Lehrkraft mit Zielsetzungen von Selbst- und Mitbestimmung wie auch dem grundsätzlichen Bildungs- und Erziehungsanspruch des Sachunterrichts gilt es zu thematisieren. Gerade die Interviewbefragung kann helfen, handlungsleitende Motive wie auch unterrichtliche Praktiken in diesem Spannungsfeld zu rekonstruieren und dezidiert zu fragen, wie sich das Verhältnis von Offenheit und Strukturierung im Sachunterricht bestimmt.

3.3.2.2 Psychodynamische Unterrichtsmodelle

Blenden die strukturierten, lernpsychologisch orientierten Ansätze innerpsychische Prozess theoriebedingt weitestgehend aus, so werden diese bei psychodynamischen Konzeptionen zum zentralen Ausgangspunkt für die unterrichtliche Gestaltung und Interaktion gemacht. Eng verknüpft sind diese Ansätze mit der Rezeption psychoanalytischer Ideen und Theorien für pädagogische Handlungsfelder (vgl. Ahrbeck, 2008; Benkmann, 1993, S. 77-84; Redl, 1986), wengleich diese für den schulische Bereich nicht in gleichweise zentral waren, wie z. B. im Kontext

der Heimerziehung (vgl. Willmann, 2006, S. 82). Die vorliegenden pädagogischen Lesarten psychodynamischer Theorien variieren dabei stark und spiegeln die Vielfalt unterschiedlicher Schulen dieser psychologischen Richtung wider. Gemeinsamkeiten dieser Ansätze lassen sich vergleichend in folgender Weise zusammenfassend beschreiben: „*Die Dynamik des Unbewussten und deren Auswirkungen auf die Interaktionsprozesse in Form von Übertragungs-Gegenübertragungs-Konstellationen.*“ (ebd.). Verhaltensstörungen werden als innerpsychische Abwehrmechanismen gegenüber seelischen Konfliktlagen verstanden, sodass der Einfluss des Unbewussten auf die Determination psychischer Prozesse in enger Verbindung mit frühkindlichen Entwicklungsprozessen, in denen insbesondere die Befriedigung kindlicher Grundbedürfnisse (vgl. etwa Maslow, 1981) entscheidend ist, steht. Es ergibt sich ein Kontinuum zwischen normalem und gestörtem Verhalten, ohne einen grundsätzlichen qualitativen Unterschied zu konstruieren. (vgl. Ahrbeck, 2008, S. 498f.) Entsprechend gehen psychodynamische Modelle für den Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten davon aus, dass aus der nicht adäquaten Beantwortung kindlicher Bedürfnisse Konflikte und Störungen hervorgehen, die sich als Verhaltensstörungen interpretiert lassen (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 102).

In der Pädagogik für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wurden dabei im Wesentlichen zwei Ansätze breiter rezipiert und diskutiert (vgl. Baier et al., 2008, S. 168f.; Hillenbrand, 2011, S. 138 + 152): Die Neutralisierung der Lerninhalte nach Sigrell (1971) und die Konfliktverarbeitung im Unterricht nach Baulig (1982). Obwohl beide Ansätze vor dem Hintergrund psychodynamischer Annahmen entwickelt wurden, kommen die Autoren zu jeweils faktisch diametralen Postulaten für die Unterrichtsgestaltung. Dies gilt insbesondere in der Frage, inwieweit (innere) Konflikte zum Anlass für eine unterrichtliche Bearbeitung genommen werden sollen oder ob nicht Situationen zu schaffen sind, die ein Hervortreten innerer Problemlagen bewusst zu vermeiden suchen (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 160). Daneben nimmt auch Reiser im Rahmen seines Ansatzes „*psychoanalytisch-systemischer Pädagogik*“ (vgl. Reiser, 2006) sowie in der von ihm geprägten „*Theorie integrativer Prozesse*“ (vgl. Reiser, Klein & Kreie, 1986a, 1986b) wesentlich Bezug auf psychodynamisch orientierte Theorien⁴⁸, sodass auch der Ansatz von Reiser (2006) näher zu betrachten sein wird, auch wenn es sich nicht um ein Unterrichtsmodell im engeren Sinne handelt.

Der Ansatz der Konfliktneutralisierung nach Sigrell (1971), der ursprünglich zur Integration von „*Problemkindern*“ bzw. „*sozial und emotional gestörten Kindern*“ (S. 123) an schwedischen Gesamtschulen entwickelt wurde, geht davon aus, dass diese Kinder aufgrund ihrer belasteten Lebensumwelt Ängste entwickelt haben. „*Sie haben Angst, auf etwas Neues zu stoßen, das einen weiteren Misserfolg bedeuten kann, Angst weitere Dinge, die sie erschrecken zu erfahren, Angst, etwas zu erfahren, was man beiseite zu schieben versucht hat – Sex, Familienprobleme, Alkohol usw.*“ (ebd.) Zielsetzung des Unterrichts ist die Wiederherstellung von Lernbereitschaft und eine Realitätsanpassung, sowohl im Sinne einer Anpassung an die Lernumgebung der Schule wie auch als Entwicklung der Persönlichkeit (vgl. ebd., S. 110). Die zentralen methodischen Elemente bei Sigrell (1971) zur Verwirklichung dieser Ziele im Unterricht sind eine Stützung der Persönlichkeit sowie Neutralisierung und Entdramatisierung (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 153ff.). Persönlichkeitsstützende Maßnahmen zielen darauf ab, dem Schüler bzw. der Schülerin durch verlässliche Strukturen Sicherheit zu geben sowie über Lernen in kleinen Schritten auf dem jeweiligen Funktionsniveau des Kindes Erfolgser-

48 Reiser (2006) bezeichnet seinen Ansatz hierbei zwar als psychoanalytisch geprägt, allerdings rezipiert er umfänglich die Theorie der themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1978), die zwar ihre Wurzeln in der psychoanalytischen Psychologie hat, jedoch üblicherweise den Ansätzen der humanistischen Psychologie zugerechnet wird (vgl. Langmaack, 2011).

lebnisse zu ermöglichen. Arbeits- und Leistungsmuster sollen stabilisiert werden, sodass die „*Ichsicherheit*“ (Sigrell, 1971, S. 114) gestärkt und äußere Stimuli, wie Lob, allmählich zurücktreten können, sobald eine ausreichende Lernmotivation geschaffen wurde. (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 153; Sigrell, 1971, S. 114f.) Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang der Arbeit in der Gruppe zu, da die Normen der Gruppe eine Ich-stützende Funktion für Kinder entfalten, indem ein Wir-Gefühl durch ein positives Gruppenklima entsteht (vgl. Sigrell, 1971, S. 121) und so „*die soziale Isolation aufbricht und die Angst vor neuen Kontakten durch bessere Erfahrungen mindert.*“ (Hillenbrand, 2011, S. 153). Als weiteres zentrales Element beschreibt Sigrell (1971, S. 123ff.) das Prinzip der Neutralisierung, womit gemeint ist, Inhalte, Materialien und Methoden so auszuwählen, dass sie eine unbedingte Konzentration auf die jeweilige Aufgabe ermöglichen. Entsprechend gelten alle Materialien und Methoden als ungeeignet, die dazu beitragen können, dass „*ein gestörtes Kind anfängt, an seine Probleme zu denken oder abgelenkt wird*“ (ebd., S. 123). Angstbesetzte Reize sind auch im Zusammenhang mit der Inhaltsauswahl oder bei unterrichtlichen Gesprächen zu vermeiden. Dies gilt nicht nur für naheliegende Themen und Inhalte, wie gewaltverherrlichende Filme, sondern kann auch Gespräche über Erlebnisse am Wochenende betreffen (vgl. ebd., S. 124). „*Bestimmte Fächer sind im besonderen Maße belastet, z. B. bei der Behandlung von Kriegen im Fach Geschichte, die Familie als Thema in sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern oder bei der Thematisierung von Erziehung und Erziehungserfahrungen.*“ (Hillenbrand, 2011, S. 154). Mit Blick auf die skizzierten gesellschaftlichen und familiären Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.1) ließe sich dies um Inhalte wie Armut, Arbeitslosigkeit, Tod, Trennung oder auch Krankheit ergänzen, die mit subjektivbedeutsamem Problemgehalt aufgeladen sein können. Entdramatisierung schließlich meint, zur emotionalen Entlastung des Schülers oder der Schülerin nicht vermeidbare konfliktträchtige Inhalte und Themen in zeitlich-räumliche Entfernung zu verschieben oder sogar durch sachlich falsche Aussagen zu entschärfen (vgl. Sigrell, 1971, S. 123).

Einen völlig anderen, wenn auch ebenfalls psychodynamisch orientierten Ansatz verfolgt Baulig (1982) mit seinem Konzept der Konfliktverarbeitung im Unterricht (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 138-152). Baulig (1982) entwickelte diese Konzeption im Zusammenhang mit eigenen schulpraktischen Erfahrungen pädagogischer Hilflosigkeit gegenüber der „*Massierung von Angst und Aggressivität, die sowohl den einzelnen wie auch das gesamte Gruppengeschehen erfasste*“ (ebd., S. 1) und der damit verbundenen Konzeptlosigkeit in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Vor dem Hintergrund des schulischen Erfahrungsfeldes ist dieser Ansatz sehr spezifisch auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit aggressiv-ausagierenden Verhaltensweisen ausgerichtet. Dazu wird auf Grundlage unterschiedlicher psychologischer und soziologischer Theoriebezüge zur Erklärung von Aggression, Deprivation und Stigmatisierung ein differenziertes Verständnis zu ausagierendem Verhalten in pädagogischen Kontexten entwickelt (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 138). Entsprechend tiefenpsychologisch verortete Handlungsmodelle nach Aichhorn, Redl und Wine- man, Bettelheim oder auch der bereits beschriebene Ansatz von Sigrell werden von Baulig (1982) rezipiert und mit eigenen Überlegungen zu einem weitergehenden Handlungsansatz fortentwickelt. Besonderen Einfluss hat hier vor allem „*Reisers Ansatz eines konfliktlösenden Unterrichts, den Baulig in gewisser Weise weiterentwickelt.*“ (Hillenbrand, 2011, S. 138). Wesentliche Komponenten für die pädagogisch-unterrichtliche Arbeit bei Baulig (1982, S. 141-179) sind die Gestaltung von Beziehungsangeboten, Versuche der Entstigmatisierung, eine Förderung der Realitätsorientierung sowie Maßnahmen der Konfliktverarbeitung, Strukturierung, Ich-Stützung und Selbstbewusstseinsstärkung. Ausgehend von einer psychosozialen Schüleranalyse, vor dem Hintergrund indi-

viduelle Sozialisationsaspekte und Informationen zur Ich-Entwicklung (ebd., S. 133), werden pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen geplant. Neben der bewussten, positiven Ausgestaltung der Lehrer-Schülerbeziehung auf der Basis emotionaler Kontinuität und „*eines Akzeptierens des kindlichen Soseins*“ (ebd., S. 139) wie auch der pädagogischen Einwirkung auf Stigmatisierungen, die im Zusammenhang mit der segregierten Unterbringung in einer Sondereinrichtung entstehen und denen durch eine Immunisierung gegenüber Etikettierungen von außen entgegen gewirkt werden soll, steht die Konfliktverarbeitung im Unterricht im Mittelpunkt des Handlungsansatzes. „*Durch konfliktverarbeitende Maßnahmen soll Hilfe für die Bewältigung schwieriger innerpsychischer Affektlagen gewährt werden.*“ (ebd., S. 144) Dies geschieht zunächst durch den Einsatz konfliktorientierter Geschichten (Fabeln) im Unterricht, die dann allmählich zum eigentlichen konfliktverarbeitenden Unterricht ausgebaut werden, indem Probleme und Konflikte in symbolischer Form, etwa durch Filme, Geschichten, Interaktionsspielen mit psychodramatischem Charakter und Gruppengesprächen, themenbezogen bearbeitet werden, um den Aufbau längerfristiger „*psychodynamisch motivierte[r] Lernbereitschaft*“ (ebd., S. 146) zu unterstützen.

Besonders interessant mit Blick auf die Fragestellung dieser Arbeit ist, das Baulig (1982) einen direkten Bezug zum Sachunterricht herstellt, indem er darauf hinweist, dass „*konfliktverarbeitende Unterrichtsangebote zumeist zu einer einseitigen Abhandlung verschiedener Unterrichtsthemen führen.*“ (S. 147). So wird die Notwendigkeit als gegeben gesehen, bei stärkerer Belastbarkeit der Kinder im Sinne einer psychosozialen Stabilisierung, auch problematische oder belastende Aspekte einer (sach-)unterrichtlichen Thematik, er nennt hier beispielhaft das Thema Wohnen, und damit einhergehende schwierige Wohnsituationen von Menschen, aufzugreifen, um sachstrukturell angemessen komplexere Sachthemen bearbeiten zu können. Eine besonders positive Wirkung schreibt er gemäß seinen eigenen Erfahrungen „*Themen aus der natürlichen Umwelt*“ (ebd.) zu, da über eine sachliche Aufklärung angstbesetzter Vorstellungen der Kinder (plötzliches Erlöschen der Sonne, Erdbeben, Atombomben etc.) dadurch sachgemäß abgelöst werden konnten und so eine beziehungsorientierte Aufarbeitung ermöglicht wurden (vgl. ebd., S. 148). Hier konnte also gerade die Arbeit über Sachthemen einen entwicklungsförderlichen Zugang zu den Kindern schaffen. Weitere ergänzenden Maßnahmen im Sinne des Handlungsansatzes sind Maßnahmen zur Strukturierung und Ich-Stützung mit dem Ziel eines Aufbaus „*innerseelischer Steuerungsinstanzen*“ (ebd., S. 160). Hierzu zählen die Einführung spezifischer Verhaltensregeln und damit verbundener Konsequenzen, ebenso wie eine strukturierte Gestaltung des Klassenraumes (Einzeltische, individuelle Beschriftung von Lernmaterialien und Mobiliar, künstlerische Gestaltung des Klassenraumes), der Unterrichtsmaterialien (Anschaulichkeit, Aufforderungscharakter) und der Unterrichtsangebote. Die strukturierte Gestaltung der Unterrichtsangebote soll dabei verschiedenen Prinzipien folgen, die Baulig (1982, S. 166-170) aus unterschiedlichen anderen unterrichtlichen Handlungskonzepten entlehnt.

Tab. 6: Prinzipien der Unterrichtsgestaltung nach Baulig (1982, S. 166-170)

Prinzip der Kontinuität (Klassenlehrerprinzip, gleichmäßiger Unterrichtsrythmus, Anforderungen, fachtypische Erarbeitungsrahmen)	Prinzip der Dezentralisierung (Materialgesteuerter statt lehrergesteuerten Unterrichts, Freiarbeitsphasen)
Prinzip der Reizdosierung (Dosierung der Lernschritte, Konzentration auf zentrale Lernstimuli)	Prinzip der Neutralisierung (Berücksichtigung von Affekten, die durch Themenstellungen und Impulse ausgelöst werden können)

Prinzip der Differenzierung (besonders in Deutsch und Mathematik)	Prinzip der Individualisierung (kontinuierliche Steigerung der Leistungsanforderungen)
Prinzip der Hürdenhilfe (schnelle direkte Hilfen durch Lehrkraft oder Mitschülerinnen und Mitschüler)	Prinzip der Konfliktverarbeitung (Bearbeitung lernhemmender Konflikte)
Prinzip der entwicklungsbezogenen Alter- nierung des Unterrichtsrahmens (Anpassung der Unterrichtsstrukturen und -anforderungen an die jeweils individuellen Möglichkeiten des Schülers oder der Schülerin mit dem Ziel der Reintegration an die allgemeine Schule)	Prinzip der Kooperation (gegenseitige Hilfeleistung im Unterricht der Schüler und Schülerinnen untereinander)

Reiser (2006) entwirft in Verknüpfung von psychoanalytischer und systemischer Perspektive auf Grundlage der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1978) einen spezifischen Erziehungsansatz, der auch Aussagen für unterrichtliches Handeln enthält. Grundlage des erzieherischen Handelns ist hierbei der Respekt gegenüber dem Kind in einer „*Akzeptanz des Nicht-verstehbaren im Kinde*“ (Reiser, 2006, S. 126). Dies bezieht sich einerseits auf die Aufhebung einer Polarität von Autonomie und Interdependenz in der Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind, und andererseits auf die bleibende Fremdheit gegenüber differenter „*Lebenswelt-Konstruktionen*“ (ebd.) des Kindes, die nicht gänzlich verstanden, wohl aber akzeptiert werden sollen. Im Unterricht vollzieht sich dies dann über die „*Passung des Lernvorganges an die innere Erlebniswelt der Kinder*“ (ebd., S. 131), indem Themen Anlass für die Verarbeitung von Konflikten geben sowie biografische Anknüpfungspunkte für die Kinder und Jugendlichen bieten. Verbunden mit den Zielsetzungen Fähigkeiten, „*Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Frustrationstoleranz, Kooperationsfähigkeit, Werktreue usf.*“ (ebd., S. 130) aufzubauen, geht es gemäß diesem Ansatz zunächst darum Lernblockaden, verursacht durch frühere schulische Erfahrungen der Missachtung, zu lösen und neue Lernbereitschaft zu schaffen. Dies soll jedoch nicht durch eine Reduktion des unterrichtlichen Anspruchs erreicht werden, sondern im Gegenteil soll „*eine möglichst ‚gute‘ Lehre, das heißt eine persönlich, kommunikativ und sachlich anregende Lehre*“ (ebd.) hierzu Impulse geben. Es werden kindliche Erfahrungen in den Unterricht einbezogen, um Partizipation zu ermöglichen. Dies erfordert die sorgfältige Auswahl geeigneter methodischer Arrangements sowie eine Transparenz von Zielen und Kriterien der Leistungsbewertung. Über ästhetisch-künstlerische wie auch symbolisch-präsentative Formen können die Kinder Themen ihrer Lebensgeschichte und Lebensumwelt gestalten und belastende Momente zum Ausdruck bringen. Es wird ähnlich wie bei Baulig (1982) eine Konfliktverarbeitung im Unterricht intendiert. Die Lehrkraft erfährt „*wie das Kind die Welt erfahren hat*“ (ebd., S. 131). In der Idee, die Beziehung (Wir) wie auch die eigene Entwicklung (Ich) über lebensbedeutsame Themen auszuhandeln und zu bearbeiten kann für den Sachunterricht eine bedeutsame Perspektive eröffnet werden (vgl. auch Bäuml-Roßnagl, 2004; Schreier, 1994). Allerdings rückt Reiser (2006) diesen Prozess der Bearbeitung sehr eng an therapeutisches Handeln, sodass die Grenzen zwischen Lehren, Erziehen, Beraten und Therapie verschwimmen (vgl. auch Göppel, 2000, 2018).

Die zentrale Gemeinsamkeit aller drei psychodynamisch orientierten Ansätze ist der besondere Fokus auf innerpsychische Konflikte der Schülerinnen und Schüler sowie deren ursächliche Entstehung aus biografischen Belastungsmomenten bzw. Erfahrungen sozial-emotionaler Deprivation. Allerdings müssen die hieraus abgeleiteten Schlussfolgerungen kritisch hinterfragt werden. Die Forderungen von Sigrell (1971, S. 123) zur Neutralisierung und Entdramatisierung konfliktträchtiger Themen und Inhalte zur emotionalen Entlastung des Schülers oder der Schülerin, erscheint zumindest aus fachdidaktischer Perspektive fragwürdig (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 156), wenn Sachverhalte in unzulässiger Weise verfremdet oder gar verfälscht werden bzw. eben je Inhalte ausgespart bleiben, die subjektiv hoch bedeutsam sein müssten. Die intendierte Neutralisierung bleibt stark der Symptomebene verhaftet, da komplexere Wirkzusammenhänge, die ggf. die Einbeziehung anderer Personen, wie Eltern, sozialpädagogische Fachkräfte etc., bei der Arbeit mit dem Kind erforderlich machen, ausgeblendet werden. Ob demgegenüber „heilenden und therapeutischen Wirkung“ (Hillenbrand, 2011, S. 156) des Gruppenunterrichts allein ausreicht, sodass eine dezidierte Bearbeitung kindlicher Konflikte unnötig wird, ist eher fraglich.

Die Frage der Wirksamkeit muss auch gegenüber dem von Baulig (1982) formulierten Ansatz kritisch gestellt werden, da die aus den Bezugstheorien deduzierten pädagogische und methodisch-didaktische Prämissen jenseits sozialer Evidenz in eigenen schulpraktischer Erfahrungen keine empirische Fundierung aufweisen (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 150f.). Es handelt sich erneut um ein eklektisches Modell, bei dem unklar bleibt, ob die aus teils divergenten theoretischen Annahmen abgeleiteten Handlungsvorschläge zu einem kohärenten Ganzen zusammengefügt werden können (vgl. ebd., S. 151). Allerdings geben die didaktisch ausdifferenzierten Unterrichtsideen, durch Geschichten, Interaktionsspiele oder Filmimpulse gruppenbezogene wie auch innerpsychische Konfliktlagen zu bearbeiten, Anregung zur Einbindung der sozial-emotionalen Dimension des Lernens (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 160). Allerdings wirft die damit zusammenhängende therapeutische Komponenten die Frage der Umsetzbarkeit im Kontext unterrichtlicher Gruppensituationen auf (vgl. Göppel, 2018, S. 226f.).

Diese Kritik muss dabei ebenso für den Ansatz von Reiser (2006) gelten, da zu problematisieren ist, ob Unterricht der richtige Ort sein kann, die lebensgeschichtlich belastenden Momente in dieser Form tatsächlich zu thematisieren bzw. inwieweit Lehrkräfte dafür hinreichend qualifiziert sind. Auf das Spannungsverhältnis von Therapie und Erziehung in der Sonderpädagogik geht etwa Vernooij (1987) ein und plädiert, ähnlich wie Göppel (2000, 2018), für eine Rückbesinnung auf die Erziehung, wobei sie durchaus den Wert therapeutischen Wissens als Erweiterung pädagogischer Handlungsmöglichkeiten sieht (vgl. auch Stein & Stein, 2014, S. 94ff.). Jenseits dieser Kritik dürfte deutlich werden, dass aus der Berücksichtigung innerpsychischer Konfliktlagen eine besondere Relevanz für den Sachunterricht erwächst, will dieser die lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder zum Ausgangspunkt des Unterrichts machen (vgl. GDSU, 2013, S. 10). So kann ein wesentlicher Impuls in der aufgeworfenen Problemstellung liegen, wie mit der Tatsache umzugehen ist, dass Kinder lebensweltliche Erfahrungen oder Belastungen in die Schule mitbringen, die zwar Abbild der heutigen „Risikogesellschaft“ (Kaiser, 2013b, S. 104) sind, jedoch möglicherweise Lehrkräfte in einer unterrichtlichen Bearbeitung bzw. Aufarbeitung deutlich überfordern können. Gleichzeitig fordert Kaiser (2013b) jedoch genau diese Aspekte zum Thema des Sachunterrichts zu machen: „*Harmonischer Sachunterricht ohne Konflikte wäre ein fehlgeleiteter Sachunterricht, denn er würde auf eine Welt vorbereiten, die es nicht gibt.*“ (S. 101) Insbesondere das Konzept von Baulig (1982) verbindet methodisch-organisatorische Elemente im Zusammenspiel von Strukturierung und unterrichtlicher Öffnung,

mit der expliziten Frage nach den Inhalten des Unterrichts, sodass sich Anknüpfungspunkte für fachdidaktische Fragestellungen ergeben. Im Anspruch an Konfliktverarbeitung im Unterricht ergeben sich spezifische Schnittmengen zur sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Richter, 2013) bzw. einer lebensweltlichen Dimension (vgl. Köhnlein, 2012) des Sachunterrichts, sodass zu klären ist, ob dieses Potential des Sachunterrichts in der Unterrichtspraxis genutzt wird oder ob Schwierigkeiten erkennbar werden, wenn emotional aufgeladene Themen und Inhalte Probleme in der sachunterrichtlichen Auseinandersetzung bereiten. Entsprechend ist es Aufgabe, ein offenbar werdendes Spannungsfeld lebensweltlicher Bezüge mit Blick auf den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu reflektieren. Im Kontext der eigenen Untersuchung wird analysiert, ob Konfliktvermeidung bzw. der Problemgehalt bestimmter Inhalte und Themen als Begründungsmotiv für inhaltliche Planungsentscheidungen Relevanz besitzen. Ebenso wird untersucht, inwieweit die formulierten spezifisch didaktischen Prinzipien von Dezentralisierung, Differenzierung bzw. Individualisierung, Neutralisierung bzw. Konfliktverarbeitung, Kooperation bzw. Hürdenhilfe handlungsleitende Motive für die Lehrkräfte darstellen und Umsetzung in der Gestaltung sachunterrichtlicher Lehr-Lernangebote erfahren. Zu erheben sind demnach hinsichtlich der methodischen Ebene, ob materialgestützte sowie stärker individualisierte Lernarrangements genutzt und inwieweit Differenzierungsangebote oder kooperative Sozialformen realisiert werden.

Der Wert psychodynamisch orientierter Unterrichtsmodelle kann darin liegen, für die unbewussten Konflikte und lebensweltlichen Belastungsmomente der Schülerinnen und Schüler zu sensibilisieren. Diese können somit einerseits als Chance für individuell bedeutsames Lernen gesehen werden, wie dies etwa bei Reiser (2006) oder Baulig (1982) angeregt wird, bergen aber auch das Risiko kindliche Problemlagen über bestimmte Themen und Inhalte in den Unterricht zu tragen, die dort kaum bearbeitbar erscheinen. Auch wenn es weniger darum gehen kann solche Inhalte und Thematiken gänzlich auszublenden, wie dies mit dem Konzept der Neutralisierung nach Sigrell (1971) vorgeschlagen wird, so bedarf es doch wahrscheinlich einer intensivierten Reflexion im unterrichtlichen Planungsprozess über die herzustellenden lebensweltlichen Bezüge und deren individuelle Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler. Demnach ist es von Interesse, ob und wie dieses Spannungsverhältnis von Potential und Problemstelle lebensweltlicher Konfliktlagen für den Sachunterricht von praxiserfahrenen Lehrkräften wahrgenommen wird bzw. interpretiert wird.

3.3.2.3 Der entwicklungstherapeutisch-entwicklungspädagogische Ansatz

Ein sehr umfassender und stark strukturierter Ansatz zur Unterrichtung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegt mit der Konzeption des entwicklungstherapeutischen bzw. entwicklungspädagogischen Unterrichts (ETEP) von Wood in der deutschen Adaption durch Bergsson (1995)⁴⁹ vor (vgl. auch Benkmann & Bergsson,

⁴⁹ Von besonderer Bedeutung ist dieser Ansatz im Rahmen des eigenen Forschungsvorhabens dahingehend, dass auch Lehrkräfte der Jakob-Muth-Schule in Essen (NRW) an der durchgeführten Befragung teilgenommen haben, sodass in ihren Aussagen, möglicherweise Besonderheiten dieses Ansatzes in der Umsetzung des Sachunterrichts erkennbar werden können. An der Jakob-Muth-Schule ist der Ansatz des ETEP seit Mitte der 1990er Jahre im Schulprogramm verankert und wird dort unter den Bedingungen einer deutschen Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angewandt und erprobt. (vgl. Erich, 2008, S. 622)

1994). Der Fokus dieses Erziehungs- und Unterrichtsprogramms liegt „in der kognitiv-emotionalen und interpersonalen Entwicklungsförderung.“ (ebd., S. 77) Ausgangspunkt für Diagnostik und Intervention dieses Konzepts ist eine Sequenz von fünf aufeinander aufbauenden Entwicklungsstufen, die von einer ersten Stufe „mit Freude auf die Welt reagieren“ bis hin zur fünften Stufe „Anwenden individueller und gruppenbezogener Fähigkeiten in neuen Situationen“ reichen und dabei eine Altersspanne der Regelentwicklung vom ersten bis zum sechzehnten Lebensjahr abdecken (vgl. ebd., S. 80f.). Das zugrundeliegende Entwicklungsmodell speist sich aus sehr unterschiedlichen theoretischen Richtungen. So nennt Erich (2008, S. 623) hier die sozial-kognitive Lerntheorie nach Bandura, die Theorie zur Entwicklung sozialen Verstehens nach Selman, die Theorie zur kognitiven Entwicklung Piagets, die Identitätsentwicklung nach Erikson, Kohlbergs Theorie der moralischen Entwicklung sowie Loewingers Theorie zur Ich-Entwicklung (vgl. auch Goetze & Neukäter, 1993a, S. 536). Hieraus leiten sich wiederum vier zentrale Grundannahmen des Ansatzes ab: Ein kontingentes Verhältnis von abweichendem und normalem Verhalten in der kindlichen Entwicklung, eine sich in Stufen und Sequenzen vollziehenden Entwicklungslogik, das Ziel Lernfreude und -erfolg zu fördern sowie die Vermittlung persönlich und gesellschaftlich relevanter Erfahrungen (vgl. Erich, 2008, S. 624; ETEP Institut für Entwicklungstherapie/ Entwicklungspädagogik e. V., 2017, o. S.; Myschker & Stein, 2014, S. 228). So ergeben sich für die sozial-emotionale Entwicklung vier miteinander verbundene Entwicklungsbereiche: Handeln (sensomotorisch-verhaltensbezogenes System), Sprechen (sozial-kommunikatives System), Zuwenden (sozial-affektives System) und Denken (kognitives System) (vgl. Erich, 2008, S. 625). Aus diesen Grundannahmen und Entwicklungsbereichen wird ein sehr detailliert ausgearbeitetes Entwicklungscurriculum im Sinne eines ausdifferenzierten Lernzielkatalogs, der insgesamt 144 Items umfasst, abgeleitet (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 229).

Mittels des „Entwicklungspädagogische[n] Lernziel-Diagnosebogen[s] (ELDiB)“ (ELDiB, 2004) wird jeweils zu Beginn, aber auch prozessbegleitend der individuelle Entwicklungsstand des Schülers bzw. der Schülerin ermittelt sowie Entwicklungs- und Lernfortschritt dokumentiert. Ausgehend von der jeweiligen Stufe, auf der sich der Schüler oder die Schülerin im jeweiligen Entwicklungsbereich befindet, lassen sich mittels des Lernzielkatalogs jeweils individuelle Lern- und Entwicklungsziele bestimmen, die es gilt, nachfolgend in Förderung und Unterricht zu realisieren. Die Bestimmung individueller Förderziele gemeinsam mit dem Kind mündet in die Erstellung eines Individuellen Entwicklungsplans (IEP), der dezidiert Aussagen über besondere schulische Maßnahmen enthalten soll (vgl. Erich, 2008, S. 631). Im Rahmen dieser Maßnahmen erfolgt ein stufenspezifischer Einsatz von Aktivitäten und Materialien mit einer starken Akzentuierung selbstständigen Handelns sowie musischer Aktivitäten verbunden mit Wahrnehmungs- Motorik- und Sprachtrainings (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 229). Parallel zu den stufenspezifischen Lernaktivitäten erfolgt seitens der Lehrkraft der Einsatz entwicklungspezifischer Interventionsstrategien, mit denen eine positive Verhaltenssteuerung und der Aufbau sozial-emotionaler Fähigkeiten unterstützt werden sollen. Die jeweiligen Interventionsstrategien entstammen im Sinne dieses synthetischen Ansatzes dabei sowohl lernpsychologischen (z. B. Lob, Motivation durch Materialien, Strukturierung, Kontrolle über Materialien, Konfrontation, Umlenkung und Umgestaltung, Regeln, Herausnahme aus der Situation etc.) wie auch humanistisch-psychologischen (Spiegelung, verbale Interaktion, positives Feedback, Interpretation etc.) oder tiefenpsychologischen Verfahren (Konfliktgespräche) (vgl. Erich, 2008, S. 633ff.). Zusammenfassend ergeben sich vier Strukturprinzipien eines entwicklungspädagogischen Unterrichts in Form von Zeit, Raum, Auswahl von Unterrichtsaktivitäten und der Rolle der Lehr-

kraft. Mit dem Fortschreiten des Kindes auf den Entwicklungsstufen verändert bzw. reduziert sich das Maß der von außen gesetzten Strukturen, da es immer mehr in der Lage ist sich selbst zu regulieren und zu strukturieren (vgl. ebd., S. 636). Prinzipien der zeitlichen Strukturierung beinhalten die Überschaubarkeit, Vorhersagbarkeit und Verlässlichkeit unterrichtlicher Abläufe durch „*wiederkehrende Kernaktivitäten und Unterrichtsrituale sowie systematischer Tätigkeitswechsel*“ (ebd., S. 639). Hochstrukturierte Phasen (Einzelarbeit, gelenkte Gespräche) alternieren im Unterricht mit offeneren Phasen (Spiel, Sport, Kreatives). Räumliche Strukturierung meint das Vorhandensein klarer Ordnungsstrukturen sowie deutlich gegliederter Funktionsbereiche im Klassenraum. Hinsichtlich der didaktisch-methodischen Auswahl von Unterrichtsaktivitäten soll sich diese primär an der Frage orientieren, ob diese geeignet erscheinen, die stufenspezifischen sozial-emotionalen Entwicklungslernziele zu erreichen. Bergsson (1995) formuliert für die Auswahl der Aktivitäten folgende Leitlinien:

- Aktuelle Bedeutsamkeit des Themas für das Kind im Sinne seiner relevanten Entwicklungsthematik
- Passung der Anforderungen zum Selbstvertrauen des Kindes, um eine erfolgreiche Aufgabebewältigung zu ermöglichen
- Vermittlung von Freude durch das Thema bzw. die Lernaktivität
- Klarheit und Verständlichkeit in der Abfolge von Arbeitsschritten
- Möglichkeit zur Arbeit an mehreren Zielen des ELDiB-Curriculums

Der hieraus resultierende entwicklungspädagogische Unterricht erfolgt in Form von Wochenthemen, in denen angebunden an ein übergreifendes Thema Inhalte aus den Bereichen Sprache, Mathematik, Sachunterricht, Sport und den musischen Fächern sich in korrespondierenden Unterrichtsaktivitäten vollziehen sollen (vgl. Erich, 2008, S. 639). Entsprechend ausgearbeitete Vorschläge für solche Wochenthemen liegen für den Unterricht in der Primarstufe vor (vgl. Bergsson, 1997).

Nicht nur die methodisch-didaktischen Struktur der Themenbearbeitung, sondern auch die Rolle der Lehrkraft im Lehr-Lernprozess verändert sich je nach Entwicklungsstufe des Schülers oder der Schülerin. Hat die Lehrkraft auf den unteren Entwicklungsstufen die Aufgabe, die Erfüllung grundlegender Bedürfnisse des Kindes sicherzustellen und es bei der Verhaltenssteuerung zu unterstützen, so kommt ihr in den höheren Stufen mehr und mehr eine Funktion der Beratung bzw. Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen zu (vgl. Erich, 2008, S. 640). Organisatorisch soll der Unterricht in einer Kleinklasse von ca. 5 bis 8 Kindern und einem Klassenteam bestehend aus einer Klassenlehrkraft, einer Assistenzlehrkraft und einer Beratungs- und Koordinationslehrkraft angelegt werden. Demnach erfordert dieser Ansatz hohe personelle Ressourcen in seiner Umsetzung, die in dieser Weiser auch an Förderschulen schwerlich in diesem Umfang ohne Weiteres vorhanden sein dürften. Ebenso kommt der intensiven Elternarbeit durch das Klassenteam eine besondere Bedeutung in diesem Konzept zu (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 230). Anzumerken ist, dass sich das Modell des entwicklungstherapeutischen-entwicklungspädagogischen Unterrichts als integrative Konzeption versteht, da mit dem Erreichen eines entsprechend altersangemessenen Entwicklungsniveaus auch automatisch die Rückkehr in die Stammklasse der allgemeinen Schule verbunden sein sollte. Die besonderen pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen sollen nur temporären Charakter haben.

In ihrer Bewertung dieser Konzeption heben Myschker und Stein (2014, S. 230) daher die integrative Zielperspektive als einen wesentlichen, positiv zu gewichtenden Aspekt hervor. Ebenso wird die konsequente Berücksichtigung entwicklungspsychologischer Einsichten und der dar-

aus abgeleiteten und operationalisierten Planungs- und Diagnoseinstrumente, die kleinschrittige und kurzfristige Interventionserfolge nachweisbar ermöglichen, als Vorteil gesehen (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 183). Kritik bezieht sich demgegenüber auf diese theoretische Begründungslinie des Ansatzes, da unterschiedliche Theorien teils durch nicht zulässige Veränderungen in ein inhaltlich problematisches und stark vereinfachendes Gesamtmodell eingepasst würden. *„Es stellt sich die Frage, ob es den Entwicklungsstand von Kindern auch nur annähernd beschreiben kann.“* (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 154) Die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche sind demnach nicht ausreichend trennscharf, was so auch für das zentrale Diagnoseinstrument des ELDiBs (vgl. ELDiB, 2004) gelten muss. Auch werde das grundsätzliche Verhältnis von Entwicklung und Erziehung in diesem Ansatz nicht hinreichend geklärt (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 183), womit die Frage aufgeworfen wird, inwiefern Fremdkontrolle und strenge Strukturierung gerade zu Beginn der Förderung nicht im wesentlichen Widerspruch zu einer selbstreferentiellen und freien Entwicklung des Kindes stehen. Mit Blick auf aktuellere Theoriediskussionen in der Entwicklungspsychologie kann darüber hinaus auch der dem Modell zugrundgelegte enge bzw. lineare Entwicklungsbegriff (vgl. Montada, Lindenberger & Schneider, 2012, S. 31) mit einem Denken in Stufen und Phasen kritisch hinterfragt werden (vgl. Benkmann & Bergsson, 1994, S. 99). Ausgehend von der Prämisse eines aktiven Subjekts in seiner Umwelt kann gerade im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung eher von einem transaktionalen Entwicklungsverständnis im Sinne eines Bio-Psycho-Sozialen-Entwicklungsmodells ausgegangen werden (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013a, S. 24-27; Schick, 2012, S. 24ff.) Ebenfalls kritisch kann der erhebliche organisatorische wie auch personelle Aufwand bei der Realisierung dieses Ansatzes betrachtet werden (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 154), auch wenn dieser, wie die Umsetzung in verschiedenen Schulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zeigt, durchaus in enger Abstimmung mit Schulverwaltung geleistet werden kann.

Aus fachdidaktischer Perspektive des Sachunterrichts erscheint dieser Ansatz dahingehend interessant, da er durch die dezidiert ausgearbeiteten Wochenthemen (vgl. Bergsson, 1997) konkrete Aussagen zu Unterrichtsinhalten macht. Jedoch ist zu fragen, inwiefern hier eine problematische und fachdidaktisch nicht legitimierbare Vermischung von unterschiedlichen Fachbezügen sowie Entwicklungszielen in den praktischen Handlungsempfehlungen erfolgt. Dem Inhalt scheint eher eine dienende Funktion in der Erreichung der zentralen Entwicklungsziele zugeschrieben zu werden, zumal die Auswahl der aktuell als bedeutsam bzw. lebensweltlich relevant angenommenen Themen für das Kind durch die Lehrkraft auf Grundlage eines recht starren und theoretisch sicherlich fragwürdigen Lernzielkataloges erfolgt (vgl. Erich, 2008, S. 639). Darin kann ein Konfliktfeld zwischen einem fachdidaktischen Primat der Sache (vgl. z. B. Köhnlein, 2010) und einem sonderpädagogischen Primat der Förderung, bei dem Inhalte lediglich als Vehikel für spezifische Förderanliegen bestimmt werden, aufbrechen. So ist zu fragen, wie sich Lehrkräfte zwischen diesen beiden Polen verorten bzw. dies ihre didaktischen Planungsentscheidungen beeinflusst.

3.3.2.4 Lebensweltorientierung bzw. Lebensproblemzentrierung

Wie bereits in der Skizzierung der gesellschaftlichen wie auch familiären Ausgangsbedingungen der Schülerschaft des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung herausgearbeitet wurde (vgl. Kap. 3.1) spielen soziale Risikofaktoren und lebensweltliche Problemlagen eine

wesentliche Rolle. Werden diese in den dargestellten lerntheoretischen Ansätzen weitgehend ausgeblendet bzw. in psychodynamischen Konzepten schwerpunktmäßig in ihrer Bedeutung für innerpsychische Konfliktlagen interpretiert, so liegen mit dem Ansatz der Lebensweltorientierten Didaktik von Bröcher (2000) sowie der lebensproblemzentrierte Pädagogik von Witrock (2008) zwei Ansätze vor die den Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt für pädagogische und didaktische Handlungsstrategien machen und so die Distanz zwischen schulischen Lern- und Bildungsinhalten und dem lebensweltlichen Erfahrungshorizont überbrücken wollen, um subjektiv bedeutsame Lernsituationen zu ermöglichen (vgl. Baier et al., 2008, S. 172f.).

Im Ansatz einer lebensweltorientierten Didaktik von Bröcher (1997a, 1997b, 2000) bilden (alltags-)ästhetischer Produkte einen Zugang zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl. auch Hillenbrand, 2011, S. 197-200). Bröcher (1997b) entwickelt seinen Ansatz aus einer Kritik an der „Dominanz von Erziehung und Therapie gegenüber Unterricht“ (S. 25) im Kontext schulischer Erziehungshilfe wie auch einer damit einhergehenden „Vernachlässigung der thematischen Dimension des Unterrichts“ (S. 26) zugunsten methodischer Fragen oder dem Fokus auf die richtige pädagogische Haltung in der Lehrkraft-Schülerinteraktion. Den Einfluss therapeutischer „Moden“ (Bröcher, 1997a, S. 94f.) auf die Arbeit mit Schülerinnen und Schülern dieses Förderschwerpunktes interpretiert Bröcher (1997b) als „Flucht tendenz“ (S. 35), um sich nicht mit den „tristen Lebenswelten der Stigmatisierten und Chancenlosen“ (ebd.) auseinandersetzen zu müssen, also die soziokulturelle Dimension auffälligen Verhaltens, als Symptom für prekäre und marginalisierte Lebenszusammenhänge, auszublenden. So ließe sich sonderpädagogischer Unterricht nicht allein aus der Schnittmenge therapeutischer Systeme und fachdidaktischer Bezugslinien bestimmen (vgl. Bröcher, 1997a, S. 93), sondern es bedürfe stattdessen einer „lebensweltorientierte[n] Didaktik“ (Bröcher, 1997b, S. 269). Darin wird „Didaktik als praktische Möglichkeit der Intervention bei Lern- und Verhaltensauffälligkeiten“ (Bröcher, 2000, S. 211) bestimmt.

Grundlage dieser „sonderschulspezifische[n] Didaktik“ (ebd., S. 275) bildet die kritisch-konstruktive Didaktik nach Klafki (2007), indem Bröcher (1997b, S. 277) die didaktischen Erschließungsfragen um die Perspektive auf spezifische Lebenskonflikte und Lebensweltprobleme der Schülerinnen und Schüler ergänzt. So kommt etwa der „Erforschung besonderer Sozialisationsbedingungen“ (ebd.) oder dem „Aufbau der für Bildung relevanten Qualifikationen und Kompetenzen mit Hilfe sonderpädagogischer Mittel und Prinzipien und Maßnahmen“ (ebd.) besondere Bedeutung zu. In einem fächerübergreifenden Handlungsrahmen sollen Thematik wie „Jugendkultur und Jugendszenen“ (ebd., S. 306) oder das „Leben in der Familie“ (Bröcher, 2000, S. 212) bearbeitet werden. Es werden schülerorientierte Lernaktivitäten, z. B. handlungsorientiertes Lernen, symbolische Bearbeitungsformen sowie Inhalte aus alltagsästhetischen Phänomenen und Daseinsthemen mit wissenschaftsorientierten Lernaktivitäten, worunter etwa Fragen stellen, Recherche oder die Erschließung von Sachzusammenhängen gemeint sind, verknüpft (vgl. ebd.). Dies soll dann durch „[b]iographisch orientierte Einzelförderung“ (ebd.) im Sinne eines Einsatzes von therapeutischen Methoden bzw. der verstärkten Konfliktbearbeitung ergänzt werden. Er nennt hierzu verschiedene Beispielthemen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler (vgl. Bröcher, 1997a, S. 100). Es werden unterschiedliche Möglichkeiten der ästhetischen und symbolischen Bearbeitung, Inszenierung und Aushandlung solcher Themen skizziert. Die ästhetischen Ausdruckweisen sind jedoch nicht nur Möglichkeit der Bearbeitung lebensweltlicher Themen und Problemlagen, sondern ihnen kommt auch ein diagnostischer Wert für die Lehrkraft bei, da sie in jene Lebenswelt dezidierte Einblicke ermöglichen (vgl. Bröcher, 1997b, S. 312).

Eine weitere pädagogisch-didaktische Konzeption, die explizit die lebensweltlichen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zum Ausgangspunkt für die Unterrichtsgestaltung macht, liegt mit dem ursprünglich auf Westphal (1979) zurückgehenden Ansatz der *„Lebensproblemzentrierten Pädagogik“*, vor, der in dieser Weise von Wittrock auf die spezifischen Bedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung adaptiert wurde (vgl. Ricking & Schulze, 2010; Wachtel & Wittrock, 1993; Wittrock, 2008; Wittrock & Ricking, 2017). Als Lebensprobleme werden in einem erweiterten Verständnis zunächst alle zu lösenden Aufgaben angesehen, die das Leben an Menschen stellt (vgl. Wittrock, 2008, S. 152). Für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird jedoch davon ausgegangen, dass ihre spezifischen Problemlösestrategien gesellschaftlich, individuell oder auch gruppenbezogen als nicht angemessen bzw. entwicklungshemmend bewertet werden können (vgl. ebd.). Dies fällt zusammen mit einem *„psychosozialen Unterversorgt-Sein“* (Wittrock & Ricking, 2017, S. 88) der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt, sodass diese kaum Möglichkeiten haben, den Leistungs- und Verhaltenserwartungen von Schule zu entsprechen, und stattdessen auf die Nicht-Beachtung ihrer Interessen, Wünsche und Bedürfnisse mit Desinteresse, Unterrichtsstörungen oder Absentismus reagieren. Demgegenüber muss die Bewältigung lebensweltlicher Gestaltungsaufgaben eingebunden sein, in ein soziales Beziehungsgefüge in der Schule bzw. der jeweiligen Klasse, sodass *„[d]as Zusammenleben in der Lerngruppe [...] durch die Entwicklung zwischen Schülern und Lehrer und die gleichzeitige Entfaltung von Beziehungen zu den Unterrichtsinhalten bestimmt“* (Wachtel & Wittrock, 1993, S. 643) ist. Schule wird als *„Beziehungs- und Wirkeinheit“* (Wittrock, 2008, S. 154) verstanden. Die unterrichtliche Anbahnung und Ausgestaltung von Beziehungen vollzieht sich über sechs Gestaltungsaufgaben, die als idealtypische Lebensprobleme gelten können und sich in einem dialektischen Verhältnis zueinander befinden (vgl. Ricking & Schulze, 2010, S. 112):

- „versorgen und entwickeln“
 - „ordnen und handeln“
 - „anpassen und entfalten“
- (vgl. Wachtel & Wittrock, 1993, S. 643f.; Wittrock, 2008, S. 154)

In der ersten *„Gegensatz Einheit“* (Wittrock & Ricking, 2017, S. 89) *„versorgen und entwickeln“* geht es einerseits um die Sicherung elementarer Grundbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, wie Anerkennung und Aufmerksamkeit, und andererseits, um die Bereitschaft sich auf Neues ein und so Entwicklung zu zulassen (vgl. Wachtel & Wittrock, 1993, S. 643f.). Die Gestaltungsaufgaben *„anpassen und entfalten“* verweisen hingegen auf die notwendige aktive Anpassungsleistung an Bedingungen der Gruppe, des Themas oder der Umwelt allgemein, wie auch der Notwendigkeit individuelle Entfaltungsmöglichkeiten sowie Raum für persönliche Interessen einzugestehen (vgl. Wittrock & Ricking, 2017, S. 88). Im letzten Spannungsfeld von *„ordnen und handeln“* geht es schließlich darum, ausreichende Orientierungspunkte durch entsprechende Strukturen und einen Ordnungsrahmen für das schulische Beziehungsgefüge zu geben, ohne durch eine übergreifende *„Ordnungsdominanz“* (Ricking & Schulze, 2010, S. 113) notwendigen Handlungsräume einzuschränken. Somit sind eine *„bewegliche Ordnung“* (ebd., S. 114) im Unterricht sowie das Prinzip der Versorgung zentrale Elemente dieses Ansatzes, der mit der Forderung nach Austausch, Orientierung und Sicherung drei wesentliche Gestaltungsschwerpunkte setzt (vgl. Wachtel & Wittrock, 1993, S. 645; Wittrock & Ricking, 2017, S. 90). Lebensweltlich bedeutsame Versorgungsprobleme sollen daher bei der Auswahl und Anordnung der Themen

und Inhalte des Unterrichts helfen, wobei die Schülerinnen und Schüler partizipativ in diesen Planungsprozess mit eingebunden werden sollen (vgl. Wachtel & Wittrock, 1993, S. 646ff.). Der Unterrichtsprozess kann sich idealtypisch am sogenannten „B-Ü-D-E“-Schema orientieren (vgl. Wittrock & Ricking, 2017, S. 91ff.). In der ersten Phase der Bestandsaufnahme soll ein Einstiegsimpuls oder eine strukturierte Themenangabe helfen, Vorerfahrungen, Vorwissen und Einstellungen zum Inhalt zusammenzutragen. Es folgt die Phase des Überschaubarmachens mit thematischen Strukturierungshilfen und einer Zuordnung von Schülerbeiträgen verbunden mit dem Ziel Inhalte und Ziele des Unterrichts zu verabreden. In der dritten Phase des Durchformens findet entlang eines gemeinsam aufgestellten Arbeitsplans die inhaltliche Bearbeitung mittels vielfältiger und offener Methoden statt, um schließlich in der Phase der Entfaltung erkannte Zusammenhänge zu rekonstruieren und einen Transfer auf andere Lebensprobleme zu leisten. (vgl. Wachtel & Wittrock, 1993, S. 646-649; Wittrock & Ricking, 2017, S. 92f.) Didaktisch-methodisch sehen Ricking und Schulze (2010, S. 115ff.) eine Balance zwischen handlungsorientiertem bzw. problemlösendem Lernen und direkter Instruktion als notwendig an, um Selbstregulation wie auch metakognitive Lernstrategien in einem sich schrittweise stärker öffnenden Lernarrangement entwickeln zu können.

Beide Ansätze haben trotz teils anderer pädagogisch-didaktischer Schlussfolgerungen den Ausgangspunkt in der Annahme eines differenten lebensweltlichen Erfahrungshintergrundes der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, und können in Teilen als Gegenentwurf zu lerntheoretisch-orientierten Unterrichtsmodellen verstanden werden, die im Wesentlichen lebensweltliche Aspekte weitestgehend ignorieren. Das Potential des Ansatzes der lebensweltorientierten Didaktik von Bröcher (1997a) kann in seiner explizit bildungstheoretischen Fundierung wie auch „in der ästhetischen und alltagsästhetischen Bündelung an konflikthaften, krisenhaften Lebenserfahrungen“ (ebd., S. 320) als Ausgangspunkt didaktischen Handelns bestimmt werden (vgl. auch Baier et al., 2008, S. 172f.). Interessanter Weise sind es gerade symbolische und biografische (vgl. Seitz, 2005b) bzw. ästhetische Zugangsweisen (vgl. Schomaker, 2007a), denen für einen inklusiven Sachunterricht besondere Bedeutung zugeschrieben wird (vgl. Kap. 3.5). Dies ist dahingehend von Relevanz, da Bröcher (1997b) selbst seinen Ansatz für die Arbeit mit älteren, jugendlichen Schülerinnen und Schülern entfaltet, womit einerseits die Frage berechtigt erscheint, inwiefern jüngere Kinder in einen vertieft, lebensbiografischen Bearbeitungsprozess gebracht werden können oder sollen. Andererseits zeigen aber die Befunde von Seitz (2005b) bzw. Schomaker (2007a), dass Kinder im Grundschulalter sehr wohl individuell bedeutsame Wege der Welterschließung finden können. In dieser Zielsetzung weist auch der Ansatz der lebensproblemorientierten Pädagogik eine spezifische Nähe zu sachunterrichtlichen Zielvorstellungen in ihrer Berücksichtigung der kindlichen Lebenswelt auf (vgl. Kahlert, 2016a, S. 84f.; Kaiser, 2013b, S. 113ff.; Richter, 2009, S. 102). So ist es nicht verwunderlich, dass Wachtel und Wittrock (1997; vgl. auch Kap. 2.4.2) diesen Ansatz für den Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern spezifiziert haben. Gleichwohl lässt der Ansatz weitgehend offen, wie genau gesellschaftliche bzw. fachliche Anforderungen mit den Bedürfnissen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler in der Aushandlung des Themas entlang der sechs Gestaltungsaufgaben zusammengebracht werden können. Die dialektische Beschreibung der Versorgungsprobleme als Spannungsfelder weist bereits daraufhin, dass dies keine ganz einfach zu lösende Aufgabe in der Schulpraxis sein dürfte. Beide Ansätze liefern kaum Antworten darauf, wie mit starken divergenten lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der verschiedenen Schülerinnen bzw. Schülern wie auch der Lehrkraft spezifisch umgegangen werden kann (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 200f.). Ebenso können durch

die Orientierung am „*subkulturellen Raum*“ (ebd., S. 200) Bildungschancen, im Sinne einer Erweiterung des Erfahrungsraumes, verwehrt und damit „*die Randstellung der Schüler mit Verhaltensstörungen zementiert*“ (ebd., S. 201) werden, zumal eine wissenschaftliche Evaluation beider Ansätze hinsichtlich intendierter oder nicht-intendierter Wirkungen aussteht.

Unabhängig dieser Kritik bleibt jedoch festzuhalten, dass mit der lebensweltorientierten Didaktik bzw. der lebensproblemorientierten Pädagogik eine spezifische Perspektive in den Diskurs einfließt, die für sachunterrichtliches Lernen besondere Bedeutung in sich trägt. So ist zu fragen, welche Rolle die spezifischen lebensweltlichen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler für den Sachunterricht im Gemeinsamen Unterricht bzw. an den Förderschulen spielen können (vgl. auch Kap. 2.3.5). Im Rahmen des eigenen empirischen Vorgehens, ist einerseits zu erfassen, ob und ggf. welche lebensweltlichen Problemlagen die Lehrkräfte bei Schülerinnen und Schüler wahrnehmen und welche Konsequenzen sie hieraus ableiten. Andererseits ist zu untersuchen, ob Lebensweltorientierung bzw. Lebensproblemorientierung als handlungsleitende Motive inhaltliche Planungsentscheidungen beeinflusst. Zu klären ist, wie dieser Auftrag für die Unterrichtspraxis verstanden wird, also ob etwa die vorgeschlagenen biografischen oder ästhetischen Zugangsweisen im Sachunterricht der befragten Lehrkräfte eine Bedeutung für die methodische Angebotsstruktur besitzen und inwieweit Lebensprobleme von Kindern tatsächlich inhaltliche Ausgangspunkte für den Sachunterricht bilden und wie ggf. die Spannungsmoment Anpassung und Entfaltung, Ordnung und Handeln bzw. Versorgen und Entwicklung im Verhältnis von Strukturierung und Offenheit bearbeitet werden.

3.3.2.5 Synthetische Ansätze

Obwohl fast alle älteren wie auch jüngeren Ansätze für den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung versuchen pädagogisch-didaktische mit therapeutischen Elementen zu verbinden (vgl. Bröcher, 1997a; Willmann, 2006), liegen mit dem Konzept des therapeutisch orientierten Sonderunterrichts von Vernooij (1994a, 2007b, 2008), dem pädagogisch-therapeutischen Modell von Myschker (2009) sowie dem integrativen Modell von Stein und Stein (2006, 2014) Vorschläge vor, die sehr umfassend theoretische Ansprüche von Bildung und Erziehung mit notwendig erscheinenden therapeutisch-pädagogischen Anliegen zu einem stringenten Gesamtkonzept zu verknüpfen suchen und somit stark synthetisch angelegt sind. Der Ansatz des therapeutisch orientierten Sonderunterrichts (TOS) von Vernooij (1994a, 1994b, 2007b, 2008) versteht sich dabei weniger als spezifisches Handlungskonzept oder Planungsmodell, sondern stellt mehr einen Anspruch an die Professionalität von Lehrkräften in diesem schulischen Arbeitsfeld dar, indem von den Lehrkräften neben Sach- bzw. Fachkompetenz und didaktisch-methodischer Kompetenz auch psychologisch-therapeutische Kompetenz eingefordert wird. „*Psychologisch-therapeutische Kompetenz heißt nicht, daß der Lehrer zum Mini-Therapeuten in der Schule werden soll. Es heißt vielmehr, daß die Kenntnis therapeutischer Grundkonzepte und deren pädagogische Umsetzung für den Sonderunterricht die didaktisch-methodische Kompetenz stark beeinflussen sollte.*“ (Vernooij, 1994a, S. 43) Aus der für die sonderpädagogische Fachrichtung virulenten Wechselbeziehung von Erziehung und Therapie (vgl. hierzu Goetze, 2010a; Göppel, 2000, 2018; Störmer, 2013; Willmann, 2012), konstituiert sich das zentrale Anliegen der als notwendig erachteten „*Sondererziehung mit therapeutischer Orientierung*“ (Vernooij, 2008, S. 815). Es wird die Zielsetzung verfolgt Fehlentwicklungen oder Stagna-

tionen in der Entwicklung entgegenzuwirken und positive Entwicklungsansätze zu befördern, wobei der Schwerpunkt auf einem „mit emotionalem Erleben verbundene[n] Lernprozess“ (ebd., S. 814) liegen soll. Für die Praxis soll ein Transfer „therapeutischer Grundkonzepte“ (Vernooij, 1994a, S. 48) auf pädagogische Situationen durch die entsprechend qualifizierten Lehrkräfte erfolgen, wozu sechs analytische Kategorien bereitgestellt werden, anhand derer eine Reflexion, Verknüpfung sowie Perspektiverweiterung für das pädagogische Handeln gelingen kann (vgl. Vernooij, 2008, S. 820). Innerhalb der sechs Reflexions- und Entscheidungskategorien⁵⁰ (Anthropologie, Selektion, Diagnostik, Begrenzung, Methodik, Evaluation; vgl. Vernooij, 2007b, S. 244; Vernooij, 2008, S. 820) soll

„einerseits die sinnvolle Möglichkeit der Verankerung von Elementen eines tiefenpsychologischen Ansatzes in pädagogisches Handeln [und, R. S.] andererseits die Dominanz sonderpädagogisch-erzieherischen Vorgehens mit Schwerpunkt auf dem Lernprozess“ (Vernooij, 2007b, S. 246)

geleistet werden. Ziel des therapeutisch orientierten Sonderunterrichts ist es auf Grundlage rudimentärer psychotherapeutischer Kenntnisse und Kompetenzen Kinder und Jugendliche in ihrer psychischen Stabilität, die Voraussetzung für gelingende schulische Lernprozesse ist, durch Anwendung pädagogischer Interventionsformen zu unterstützen und kompetent zu begleiten (vgl. Vernooij, 2007b, S. 247).

Ein etwas anders akzentuierter Ansatz liegt mit dem pädagogisch-therapeutischen Modell von Myschker (2009) vor. Ausgangspunkt dieses integrierten Ansatzes bilden die Annahme, dass Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einerseits einer Verbindung pädagogischer und therapeutischer Interventionen bedürfen und andererseits einzelne Disziplinen bzw. psychologische Schulen „das menschliche Verhalten nur sektoral erfassen“ (Myschker, 2009, S. 239), sodass es einer multimodalen Form der Intervention bedarf. Elemente der Systemtheorie, der Kommunikationspsychologie, der Interaktionspädagogik und des Symbolischen Interaktionismus bilden das theoretische Fundament eines fünf-phasigen Modells, bei dem die einzelnen Phasen jeweils spezifische Implikationen für die Gestaltung des Unterrichts enthalten. Von der anfänglichen Phase der Leistungsentlastung, mit dem Ziel des Beziehungsaufbaus unter Einsatz pädagogisch-therapeutischer Verfahren bei nur einem begrenzten Angebot schulischer Fächer, führt dies über Phasen der Leistungsmotivation bzw. Leistungsbereitschaft hinzu den abschließenden Phasen der Selbstständigkeit und Bewährung. Mit zunehmender Lern- und Leistungsbereitschaft nehmen in den höheren Phasen fachliches und selbstverantwortetes Lernen sowie ein Arbeiten in offenen bzw. projektartigen Angeboten einen immer größeren Raum ein und pädagogisch-therapeutische Elemente werden reduziert. Ziel ist schließlich die Bewährung im Rahmen einer Re-Integration in die allgemeine Schule. (vgl. Myschker, 2009, S. 245f.; Myschker & Stein, 2014, S. 247f.)

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich in diesem Prozess von Phase zu Phase, von einer stärker therapeutischen Rolle mit dem Fokus auf Beziehungsarbeit und Entwicklungsbegleitung im Kontext von Entlastung hin zu einer Pädagogischen, die von einem partnerschaftlichen Verhältnis geprägt ist (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 251). Damit verknüpft sind die zentralen Erziehungsziele der Emanzipation bzw. Autonomie, Solidarität und Leistungsfähigkeit bzw. Leistungswilligkeit, aus denen wiederum eine Vielzahl von Teilzielen für den Unterricht und die pädagogische Förderung abgeleitet werden können (vgl. ebd., S. 249). Diese Ziele sollen in einem „spezifisch strukturierten Lebens- und Lernfeld“ (Myschker, 2009, S. 251) realisiert werden.

⁵⁰ Entsprechende Analysebeispiele liegen zur Transaktionsanalyse (vgl. Vernooij, 1994b) und zum individualpsychologischen Ansatz von Adler (vgl. Vernooij, 2007b, S. 244ff.) vor.

Neben der personellen Konstanz (Bezugslehrerprinzip, kleines Klassenteam) und Gruppengröße (6-10 Schülerinnen und Schüler) sollen auch besondere didaktisch-methodische Aspekte realisiert werden. So sollen

„lebensbedeutsame Inhalte, Angebote, pädagogisch-therapeutischer Verfahren, bedeutsame Geschichten (z. B. auch Dilemma-Geschichten zur moralischen Erziehung), erlebnispädagogische Ausrichtung, evtl. Einsatz von Märchen, Sagen, Mythen usw.“ (vgl. Myschker & Stein, 2014, S. 253)

die inhaltliche Ausrichtung des Unterrichts bestimmen. Methodisch werden *„learning by doing, wechselnde Aktivitäten, angepasste Einheiten, individualisiertes Lernen, selbstbestimmtes Lernen, Projektunterricht, offener Unterricht usw.“* (ebd.) vorgeschlagen. Dies soll sich dann in flexiblen, jedoch verlässlichen Zeitstrukturen vollziehen und setzt geeignete Räumlichkeiten für Einzel-, Kleinst- oder Gesamtgruppenaktivitäten voraus. Anknüpfend an die Empfehlungen der KMK zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. KMK, 2000) beinhaltet der Ansatz konkrete didaktisch-methodische Leitlinien für die unterrichtliche Arbeit. Neben dem Einsatz intensivpädagogisch-therapeutischer Verfahren, gilt es lebensbedeutsame Kenntnisse und Fähigkeiten zu vermitteln, was erfahrungsorientiertes, handlungsorientiertes sowie selbstständiges Lernen mit multimodalen Zugangsweisen bedingt. Überstimulation soll vermieden sowie kontinuierliche Orientierungs- und Verhaltenshilfen gewährt werden. Indem häufige Methodenwechsel, ein angepasstes Lerntempo und vielfältige Bewegungsmöglichkeiten realisiert werden, sollen Spaß und Freude am Lernen (wieder-)gewonnen werden. (vgl. ebd., S. 256) Einzelne didaktischen und pädagogisch-therapeutischen Elemente, etwa Offener Unterricht, Erziehung zum moralischen Urteilen, Gesprächsführungstechniken, spieltherapeutische Angebote oder Möglichkeiten der pädagogischen Verhaltensmodifikation sollen ergänzend in den Unterricht integriert werden (vgl. Myschker, 2009, S. 255-324; Myschker & Stein, 2014, S. 326).

Aus der kritischen Analyse didaktischer Theorien und Modelle sowie Unterrichtskonzeptionen entlang spezifischer Erfordernisse für den *„Unterricht bei Verhaltensstörungen“* entwickeln Stein und Stein (2006, 2014) ihr *„integratives Modell der Didaktik und des Unterrichts bei Verhaltensstörungen“* (vgl. auch Stein & Faas, 1998a; Stein & Faas, 1998b). Entgegen einem verstärkten Einsatz therapeutischer Elemente in der schulischen Erziehungshilfe wird für eine *„möglichst optimale Ausschöpfung didaktischer Möglichkeiten in der Erziehungshilfepädagogik“* (Stein & Faas, 1998b) plädiert. Der Terminus integrativ verweist auf das Verständnis wie auch den Anspruch, dass dieses Modell sich deutlich in der allgemeinen Didaktik verortet und somit nicht als Spezialdidaktik für sonderpädagogische Lernorte zu verstehen sei. Neben der *„Integration von Verhaltensstörungen in das unterrichtliche Planen und Handeln“* (Stein & Stein, 2014, S. 225) soll durch das Modell aber ebenso eine Integration unterschiedlicher didaktischer Ebenen und Aspekte sowie der Einbezug verschiedenster menschlicher Handlungs- und Erlebensdimensionen in den Planungsprozess des Unterrichts erreicht werden. Auch wenn die gewählte Begrifflichkeit *„Unterricht bei Verhaltensstörungen“* dies zunächst weniger nahelegt, so soll das Modell vor dem Hintergrund eines differenzierten, d.h. interaktionistisch-systemischen Störungsbegriffs inklusiven Charakter besitzen und ein daran orientierter Unterricht soziale Teilhabe ermöglichen (vgl. Stein & Faas, 1998b, S. 247). Der Aufbau der erforderlichen Kompetenzen und eine damit einhergehend Ausweitung partizipativer Elemente im Unterricht als Prämissen unterrichtlicher Arbeit soll dabei sukzessive erfolgen (vgl. ebd., S. 248).

In der Integration unterschiedlicher didaktischer Bezugstheorien werden Elemente der bildungstheoretischen Didaktik (vgl. Klafki, 1997), der lehrtheoretischen Didaktik (vgl. Schulz, 1997), der kritisch-kommunikativen Didaktik (vgl. Winkel, 2011), der Subjektiven Didaktik (vgl. Kösel, 2002), der gestaltpädagogischen Didaktik (vgl. Burow & Gudjons, 1998) sowie des Modells

des „Strukturierten Unterrichts“ (vgl. Grabski et al., 1978) unter Rahmung der Themenzentrierten Interaktion nach Cohn (1978) zusammengeführt. Hinzu kommen weitere Bestandteile unterschiedlicher Unterrichtskonzepte, etwa offenen Unterrichts, schülerzentrierten Unterrichts oder handlungsorientierten Unterrichts, um sowohl verschiedene didaktische Ebene und Aspekte im Sinnen eines Gesamtmodells einzubeziehen wie auch unterschiedliche „*Aspekte menschlichen Erlebens und Handelns (Emotion, Kognition, Körperlichkeit sowie soziale Interaktion)*“ (Stein & Faas, 1998b, S. 248; vgl. auch Stein & Stein, 2014, S. 225) integrieren zu können.

Das Modell verfolgt die Zielsetzung entlang eines differenzierten Störungsbegriffes Spezifika des Förderschwerpunktes in unterrichtliches Planen und Handeln einzubinden (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 228). Störungen werden dabei zwei Gruppen zugeordnet: Störungen, die sich bereits im Planungsprozess antizipieren lassen und damit die Lernplanungskompetenz von Lehrkraft und Lerngruppe betreffen, und im Prozess auftretende, aktuelle Störungen, welche eine „*flexible Planungs- und Umplanungskompetenz des pädagogischen Partners als Re-Aktion in Zusammenarbeit mit der Lerngruppe [fordern]*“ (Stein & Faas, 1998b, S. 249). Ausgehend von einem konstruktivistischen Lernverständnis wird unterrichtliche Planung als offener Entwurf angesehen, indem die Lehrkräfte „*Didaktische Gestalten*“ (Stein & Stein, 2014, S. 228) als für die Lernenden anschlussfähige Anreizstrukturen einbringen und als „*Pädagogischer Partner*“ vgl. ebd., S. 232) fungiert. Entsprechend ist Flexibilität im Unterrichtshandeln gefordert, da Lehrkraft und Lernende sich in einem steten Aushandlungsprozess befinden. Unterricht soll sich in Balance von Es, Ich und Wir gemäß der Themenzentrierten Interaktion befinden, ebenso wie ein Gleichgewicht zwischen Affekten, Kognitionen und Körperlichkeit anstreben. (vgl. ebd., S. 227ff.) Offene und handlungsorientierte Unterrichtsformen werden als zentrale Umsetzungsmöglichkeiten für das Modell gesehen (vgl. ebd., S. 248-268). Elemente Strukturierten Unterrichts bzw. damit einhergehende verhaltensmodifikatorische Techniken werden hingegen als problematisch, wenn auch gerade zu Beginn möglicherweise notwendig erachtet und sollten immer unter aktivem Einbezug der Schülerinnen und Schüler im Prozess der Diagnose, Implementierung und Evaluation erfolgen, um „*rein oberflächliche Lösungen des Problems zu vermeiden*“ (Stein & Faas, 1998a, S. 413). Gerade in der weitreichenden Partizipation der Schülerinnen und Schüler an der Gestaltung des Unterrichts sehen Stein und Stein (2014) „*ein Idealmodell von Unterricht*“ (S. 276), an das sich in Abhängigkeit von der Lerngruppe sukzessive angenähert werden kann, einhergehend mit dem Erwerb sozialer, emotionaler und kognitiver Kompetenzen sowie der notwendigen Verantwortungsübernahme und Selbstkontrolle der Lernenden (vgl. ebd., S. 277).

Kritisch muss für alle drei Synthese-Modelle der Vorwurf des Eklektizismus (vgl. Baier et al., 2008, S. 168) erhoben werden, was auf die bereits skizzierte Problematik verweist, dass psychologisch-therapeutische wie pädagogisch-didaktische Erklärungs- und Handlungstheorie zusammengebracht werden, deren Passungsverhältnis weitgehend ungeklärt ist. So sensibilisiert der TOS-Ansatz von Vernooij (2007b) noch am umfassendsten für diese Problemstellung in der Rezeption psychologischer bzw. psychotherapeutischer Element für unterrichtliche Kontexte und bietet dazu eine Reflexionsfolie für das professionelle Handeln von Lehrkräften in Feldern schulischer Erziehungshilfe an. Wie sich daraus jedoch auf der unterrichtlichen Handlungsebene eine stringente Einbindung in pädagogisch-didaktische Planungsüberlegungen und Zielsetzungen vollzieht oder ob nicht ein fundamentaler Unterschied zwischen Therapie und Pädagogik im Sinne einer prinzipiellen Unvereinbarkeit beider Domänen besteht, lässt dieser Ansatz weitgehend offen (vgl. Göppel, 2018, S. 226f.). „*Und so gelangen zentrale didaktische Fragen im TOS erst gar nicht in den Blick: Welche Ziele und Inhalte mit welchen Verfahren und Medien zu vermitteln sind, stellt für diesen Vorschlag kein Thema dar.*“ (Hillenbrand, 2011, S. 193) Sowohl für den TOS-Ansatz von Vernooij (2008) wie auch das Phasenmodell von Myschker (2009)

stellen die zu integrierenden pädagogisch-therapeutischen Handlungsmöglichkeiten einen insgesamt hohen Anspruch an die Qualifikation der Lehrkräfte dar. Ein Aspekt, der daran anknüpft ist, ist die nicht hinreichend geklärte Frage, wobei dies für alle Phasen- bzw. Stufenmodell gelten (vgl. Bergsson, 1995; Grabski et al., 1978; Neukäter & Goetze, 1978) muss, wie ein gemeinsamer Klassenunterricht gestaltet sein kann, bei dem aufgrund der unterschiedlichen Phaseeinordnung stark variierende Unterrichtsangebote und -strukturen parallel bestehen müssten. Insbesondere muss fraglich sein, ob eine Lehrkraft in einer Lerngruppe gleichzeitig gegenüber unterschiedlichen Kindern in verschiedene Rollen authentisch agieren kann.

Positiv muss gewertet werden, dass sich die Ansätze von Myschker (2009) und Stein und Stein (2014) stärker als die älteren Unterrichtsmodelle an didaktischen Theorien sowie damit verbundenen allgemeingültigen Erziehungs- und Bildungszielen orientieren. Diese Zielsetzungen, auch wenn diese dann mit Blick auf besondere Entwicklungsbedürfnisse spezifiziert werden, sind zunächst keine anderen als die denen sich schulische Bildung ohnehin verpflichtet fühlen sollte. Der Unterrichtsgestaltung und damit der didaktischen Entscheidungsebene kommen in beiden Ansätzen eine wesentliche Funktion für die Förderung zu. Allerdings unterscheiden sich die Vorgehensweisen beider Ansätze in der Umsetzung dieser Ziele deutlicher. Wird im Ansatz von Myschker (2009, S. 248) die Idee der allmählichen Selbstbefähigung der Schülerinnen und Schüler in Rückbindung in einer tragfähigen Beziehung zur Lehrkraft und verwirklicht in einem gemeinsam gestalteten und verantworteten Interaktionsprozess in der Lerngruppe postuliert, um das Spannungsfeld von Entlastung und Forderung produktiv zu bearbeiten. Setzt die Konzeption von Stein und Stein (2014) im Rückgriff auf die Theorie der Themenzentrierten Interaktion prozesshafte von Anfang an auf partizipative Aushandlungsmomente zwischen Lehrkraft, Schülerinnen und Schüler sowie Lerngruppe, und muss von Beginn als voraussetzungsreicher sowohl auf Seiten der Lehrkräfte wie auch der Schülerinnen und Schüler angesehen werden. Das integrative Modell weist in dieser Hinsicht eine erhebliche Schnittmenge zu Ansätzen kommunikativen Sachunterrichts (vgl. Kaiser, 2013a; Seitz, 2013) auf, in denen der gemeinsame kommunikative Aushandlungsprozess, auch im Sinne eines kooperativen Ko-Konstruktionsprozesses, zwischen Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern sowie Sache als konstituierendes Moment betrachtet wird. Ebenso finden offene und handlungsorientierte Lernformen, genau wie ein konstruktivistisches Lernverständnis, ihren Widerhall im momentanen Fachdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. z. B. Kahlert, 2016a; Kaiser, 2013b), sodass für das integrativen Modell von Stein und Stein (2014) sicherlich eine besondere Anschlussfähigkeit an (fach-)didaktische Bestrebungen im Kontext der Grundschule konstatiert werden kann. Explizit gewinnbringend kann, die durch den Bezug zur kritisch-konstruktiven Didaktik (vgl. Winkel, 2011) bzw. themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 1978) fokussierte Planungs- und Reflexionsperspektive gesehen werden, unterrichtliche Störungen und Beziehungen zwischen Individuum, Lerngruppe und Thema stets mitzubedenken. Auch wenn das Modell in der unter fachdidaktischer Betrachtung hochrelevanten Frage der Beziehung von Thema, Lerngruppe und individuellem Kind mit dem Verweis auf eine Balance zwischen Interessen der Schülerinnen und Schüler und gesellschaftlichen Erwartungen etwa durch Lehrplanvorgaben eher vage bleibt (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 254ff.). So wird zur Sensibilität gegenüber bestimmten Themen (z. B. Scheidung, Partnerschaft, Freundschaft und Emotionalität) aufgrund möglicher emotionaler bzw. persönlicher Betroffenheit der Schülerinnen und Schüler bzw. spezifischer Problemlagen in diesen Bereichen aufgerufen (ebd. S. 255). Ansonsten legen jedoch die angeführten Beispiele (vgl. auch Stein & Faas, 1998a) nah, dass teils dem „*Meta-Unterricht*“ (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 272), als sozialem Aushandlungsprozess, mit seinen sicherlich zahlreichen Lernchancen für die Schülerinnen und Schüler, mehr Beachtung geschenkt wird als dem vordergründigen Unterrichtsprozess. Demnach wäre zumindest aus fachdidaktischer

Perspektive das Modell, um die differenziertere Frage nach der Inhalts- und Zieldimension des Unterrichts zu ergänzen, also der für den Sachunterricht konstitutiven Frage zum Verhältnis von Kind und Sache (vgl. GDSU, 2013). Inhalte aus dem Themenfeld des sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts (vgl. z. B. Gläser & Richter, 2015) können dabei von besonderer Bedeutung sein.

Aus der Auseinandersetzung mit den rezipierten Synthese-Modellen lassen sich zusammenfassend einzelne Implikationen für die eigene Untersuchung ableiten. So können die skizzierten Reflexionskategorien aus dem TOS-Ansatz den Blick darauf lenken, inwieweit psychologisch-therapeutische oder pädagogische Interventionsmaßnahmen in den Sachunterricht integriert bzw. diese genutzt werden, um Unterrichtsstörungen entgegenzuwirken. Es geht um die Frage nach der Verknüpfung von Förderung und Unterricht für die Gestaltung des Sachunterrichts bzw. der Verbindung von Erziehungs- und Bildungszielen in den handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte. Damit wird auch auf mögliche Erklärungs- und Handlungstheorien verwiesen, die als pädagogisch-didaktische Orientierungen auf Seiten der Lehrkräfte für das sachunterrichtliche Planungshandeln im Umgang mit problematischen Verhaltensweisen relevant sein können.

Weiterhin müsste ein Unterricht im Sinne des Modells von Myschker (2009), der adaptiv Lernangebote und Zielvorstellungen für Schülerinnen und Schüler entlang der beschriebenen Phaseneinteilung vorsieht, hochgradig differenziert und individualisiert angelegt sein, sodass zu prüfen ist, ob Differenzierung, insbesondere entlang der Dimensionen Verhalten bzw. Leistungsmotivation und -bereitschaft, für den Sachunterricht von Bedeutung ist. In diesem Zusammenhang ist zu untersuchen, ob die sowohl bei Myschker (2009) wie auch bei Stein & Stein (2014) formulierten Ansprüche an handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Lernen, multimodale Zugänge oder lebensweltlich bedeutsame Thematiken sich in der erfassten Sachunterrichtspraxis aus Sicht der Lehrkräfte wiederfinden oder zumindest als didaktische Orientierungen artikuliert werden. Insbesondere die eingeforderten partizipativen Bestandteile als Kernelement des Integrativen Modells von Stein & Stein (2014) geben Anlass zu der Frage, inwiefern Schülerinnen und Schüler in sachunterrichtliche Planungsprozess einbezogen bzw. Formen der Öffnung realisiert werden. Andererseits ist von Interesse, ob Aspekte eines Meta-Unterrichts sowohl als allgemeinem Aushandlungsprozesses zum Lernen in der Gruppe, als auch als situativer Bearbeitung von Störungen, eine Rolle in der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte spielen.

3.3.3 Forschungsstand zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Ähnlich wie auf der theoretisch-konzeptionellen Ebene (fach-)didaktische Fragestellungen im Fachdiskurs der Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nur eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 131; Stein & Stein, 2014, S. 14; Willmann, 2006, S. 76), stellt sich auch die Forschungslage zu Aspekten des Unterrichts in diesem Bereich als nur wenig ergiebig dar (vgl. Bausch, 2018; Goetze & Gatzemeyer, 1992; Hennemann et al., 2009; Ricking & Hennemann, 2008; Willmann, 2006, 2018). Demnach lässt sich nur ein sehr unvollständiges Bild eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nachzeichnen. Dies gilt sowohl für segregierte Settings in Förderschulen wie auch für integrative oder inklusive Beschulungsformen (vgl. hierzu Bausch, 2018;

Ellinger & Stein, 2012; Stein & Ellinger, 2015; Willmann, 2018). Ebenso liegen praktisch kaum verlässlich Evaluationsbefunde zu unterrichtlichen Konzeptionen bzw. Modellen vor, sodass zur Umsetzbarkeit oder Wirksamkeit dieser wenig gesagt werden kann. Dennoch sollen an dieser Stelle die bestehenden Befunde zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung überblicksartig zusammengetragen werden, um daraus mit aller Vorsicht Implikationen für das eigene Forschungsvorhaben ableiten zu können.

3.3.3.1 Befunde zur Unterrichtsgestaltung und Unterrichtsqualität an Förderschulen

In der bereits zuvor zitierten älteren Studie von Petermann (1993a, 1993b) erfolgt ein Überblick über die „strukturellen, organisatorischen und didaktischen Kennzeichnungen“ (Petermann, 1993b, S. 6) der Sonderschulen für Erziehungshilfe in den westdeutschen Bundesländern. Hierzu wurden insgesamt 114 Schulen für Erziehungshilfe mittels Fragebögen zu strukturellen Merkmalen, personeller Ausstattung, Formen der praktizierten Schülerbetreuung und Elternarbeit sowie der architektonischen Gestaltung der Schulen befragt. Von Interesse sind an dieser Stelle die Befunde zum Punkt Schülerbetreuung, unter denen auch pädagogisch-didaktische Aspekte erfasst wurden. So erfolgt innerhalb der Schulen eine Strukturierung mittels verbindlicher Regeln und Abläufe für die Schülerinnen und Schüler, etwa in Form fester Klassendienste (75%), fester Klassenzimmer (67,5%) und Sitzplätze (53,5%) sowie in einem Teil der Schulen durch wiederkehrende Rituale wie ein gemeinsames Frühstück (13,2%) oder eine Morgenandacht (13,2%) (vgl. ebd., S. 9). So bleiben gemäß der Befragung strukturgebende Regeln eher auf der Ebene organisatorischer Abläufe und betreffen weniger die Gestaltung des direkten sozialen Miteinanders (vgl. ebd., S. 10). Formen der Schülermitbestimmung (1,8%) oder der Gruppenarbeit (0,9%) im Unterricht finden sich hingegen kaum (vgl. ebd., S. 9). Offene bzw. schülerorientierte Unterrichtsformen, die sich in erhöhter Schülermitbestimmung bzw. Kooperation unterstützenden Sozialformen artikulieren würden, scheinen keine Bedeutung in der unterrichtlichen Praxis der befragten Schulen zu haben.

Dass dieser Vorrang von unterrichtlicher Strukturierung gegenüber Möglichkeiten der Kooperation und Mitbestimmung nicht allein auf individuellen Entscheidungen der Lehrkräfte beruht, sondern konzeptionell verankert ist zeigen die ergänzenden Ergebnisse von Petermann, Umann, Gottschling und Gruhler (1993), bei der Schulkonzepte von insgesamt 21 „Schulen für Verhaltensgestörte“ aus den westdeutschen Bundesländern entlang unterschiedlicher Kategorien analysiert wurden. Innerhalb schulischer Lernsituationen wird von einem Teil der Schulen gemäß den ausgewerteten Dokumenten zwar offener Unterricht praktiziert, aber besonderer „Wert auf Übersichtbarkeit und klare Strukturen im Unterricht“ (ebd., S. 146) gelegt. Der Ablauf des Unterrichts folgt ausgehend von den schriftlichen Konzeptionen einem wiederkehrenden Wechsel von Einzelarbeit, Unterricht im Klassenverband⁵¹ und Entspannungs- und Ruhephasen (vgl. ebd.). Es findet eine Unterteilung in „theoretische[r] Vermittlung“ und „handlungsgeleitetem Unterricht“ (ebd.) statt. Der „theoretische Unterricht“ (ebd.) fokussiert auf die Vermittlung von Grundlagenwissen in den Fächern Deutsch, Mathematik und Englisch, sowohl hinsichtlich einer Verbesserung kognitiver Leistungen wie auch des Erwerbs strukturierter Lerntechniken. Hierbei soll individuell nach Lerntempo, Interessen und Leistungsstand der Schülerinnen und Schüler differenziert werden. Dieser Bereich wird durch „handlungsorientierten Unterricht“ (ebd.) ergänzt, wobei hierunter unterschiedliche Projekte, Arbeitsgemeinschaften und Fördergruppen subsumiert werden, die sehr unterschiedlichen Zielsetzungen und inhaltlichen Schwerpunkten, wie etwa der Vermitt-

51 An dieser Stelle wird in der Studie selbst missverständlich der Terminus der „Gruppenarbeit“ genutzt. Aus den weitergehenden Erläuterungen geht jedoch hervor, dass eine Arbeit der Lehrkraft im Klassenverband gemeint ist.

lung sozialer Kompetenzen, Kreativangebote, Berufsvorbereitung oder Bewegungs- und Wahrnehmungsförderung, verpflichtet sind. Weiterhin wird in den Konzeptionen auf „Rituale[n] im Unterricht“ (ebd.) verwiesen. Dass Vorsicht bei Rückschlüssen auf die Unterrichtspraxis aus schulkonzeptionellen Entwürfen angebracht scheint, zeigt der direkte Vergleich mit den Befunden der zeitlich parallel erfolgten Untersuchung von Petermann (1993a, 1993b), wonach sich nur wenige Hinweise ergeben auf die umfänglichere Umsetzung einer Arbeit in Schülergruppen oder handlungsorientiertem Unterricht in den Förderschulen, gegenüber einem deutlichen Schwerpunkt auf Strukturierung von Abläufen und Routinen.

In einer neueren Untersuchung zur „*Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe*“ befragten Hennemann, Ricking und Hillenbrand (2009; vgl. auch Ricking & Hennemann, 2008) Schulleitungen (n = 107) und Lehrkräfte (n = 422) an nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bzw. an Förderschulen im Verbund der Förderschwerpunkte emotionale und soziale Entwicklung, Lernen und/oder Sprache mittels eines standardisierten Fragebogens. Neben strukturellen und organisatorischen Rahmendaten der Schulen und Klassen wurden ebenfalls konkret Fragen zur methodisch-didaktischen Ausgestaltung des Unterrichts sowie damit verbundener „spezifischer didaktischer Leitmotive“ (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 134) gestellt. Ähnlich wie schon in der Untersuchung von Petermann (1993b) gaben die Lehrkräfte auch in dieser Befragung an, schwerpunktmäßig die Sozialform „*Einzelarbeit*“ im Unterricht einzusetzen. „*Während Frontalunterricht und Partnerarbeit immerhin manchmal realisiert werden, wird deutlich seltener auf Gruppenarbeit zurückgegriffen.*“ (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 134), wobei jedoch geschlechtsspezifische Unterschiede dahingehend bestehen, dass weibliche Lehrkräfte signifikant häufiger angeben Gruppenarbeit zu nutzen. Bezüglich des Dienstalters der Lehrkräfte zeigt sich nur hinsichtlich der höheren Präferenz weniger berufserfahrener Lehrkräfte für die Nutzung von Einzelarbeit ein signifikanter Effekt. Externe Faktoren, wie die Raum- oder Gruppengröße haben hingegen keinen Einfluss auf die Wahl der Sozialform (vgl. ebd., S. 135). Die Befunde zur Unterrichtspraxis interpretieren die Autoren der Studie zusammenfassend als „*Dominanz eines vorwiegend lehrerzentrierten Unterrichts mit häufiger Einzelarbeit*“ (ebd., S. 136), was mit dem Wunsch nach Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen durch Lehrkraft erklärt wird. Eine Öffnung des Unterrichts erfolge hingegen nur zurückhaltend. Dies sei unter der grundsätzlichen Zielsetzung größerer Partizipation der Schülerinnen und Schüler am Unterricht zu problematisieren. Gleichwohl plädieren sie dafür „*sowohl guten, aktivierenden Frontalunterricht als auch gut strukturierte, motivierende Formen Offenen Unterrichts an[zu] bieten*“ (vgl. ebd., S. 137; Ricking & Hennemann, 2008, S. 368f.). Demnach ergibt sich trotz der mehr als 15 Jahre zwischen den beiden Untersuchungen von Petermann (1993b) und Hennemann et al. (2009) zur Unterrichtsgestaltung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt ein ähnliches Bild, indem Momenten der Strukturierung und Lenkung des Unterrichts durch die Lehrkraft kombiniert mit stärker individualisierten Einzelarbeitsphasen der Vorrang gegeben wird, wohingegen Öffnung und Kooperation kaum praktiziert würden bzw. zumindest auf Ebene pädagogisch-didaktischen Orientierungen, die über die Methode Lehrkräftebefragung abgebildeten wurden, von vorrangiger Bedeutung zu sein scheint.

Dass im Unterricht das höhere Maß an Lenkung und Kontrolle durch die Lehrkraft auch in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler zu einem geringeren Partizipationsempfinden führt, geht aus einer explorativ angelegten Untersuchung von Haertel (2015) hervor, bei der die Schülerinnen und Schüler von fünf niedersächsischen Förderschulen (n = 47) sowie aus fünf Hamburger Grundschulklassen (n = o. A.⁵²) zu ihrem Partizipationserleben wie auch ihren

52 Die Größe dieser Teilstichprobe wird in der entsprechenden Publikation nicht angegeben (vgl. Haertel, 2015, S. 110)

Partizipationswünschen befragt wurden. In den Ergebnissen zeigt sich eine deutliche Diskrepanz in den wahrgenommenen Partizipationsmöglichkeiten zwischen dem segregierten und dem inklusiven Beschulungssetting in der Weise, dass nur 37,8% der Schülerinnen und Schüler an den Förderschulen eigene Einflussmöglichkeiten angeben, wohingegen die Kinder der Grundschulklassen zu 61,7% dies bestätigen (vgl. ebd., S. 110). Der Wunsch bei zentralen Entscheidungen, wie Klassenraumgestaltung, Projektwochen, auf dem Pausenhof oder im Unterricht mitbestimmen zu wollen ist hingegen in beiden Gruppen bei der überwiegenden Zahl der Kinder in hohem Maße vorhanden (vgl. ebd.). Es scheint insbesondere im Förderschulkontext nicht hinreichend zu gelingen Partizipationsmöglichkeiten im Schulalltag zu bereitzustellen, wenngleich deutlich wird, dass diese Partizipationswünsche sich weniger auf didaktische Mitbestimmungsformen, sondern mehr auf das Schulleben insgesamt beziehen.

Zusammenfassend ergibt sich für die Unterrichtsgestaltung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein eher problematisches Unterrichtsmuster von Lenkung durch die Lehrkraft und Einzelarbeitsphasen. Öffnung und Schülermitbestimmung spielen erkennbar eine untergeordnete Rolle. Es müssen daher entlang der vorhandenen empirischen Evidenzen berechnete Zweifel an der Qualität der Angebotsstruktur in segregierten Settings bestehen. Diese Problemwahrnehmung wird durch eine aktuellere Untersuchung von Stechows (2013) zur *„Umsetzung sonderpädagogischen Förderbedarfs an hessischen Schulen für Erziehungshilfe“* verstärkt. In der Hauptuntersuchung mit acht Schulen und insgesamt vierzehn Klassen wurde die Unterrichtsqualität entlang der Kriterien von Helmke (2010) mittels quantitativ ausgerichteter Ratingbögen und qualitativ angelegter Unterrichtsbeobachtungen erfasst (vgl. von Stechow, 2013, S. 72). Hierbei berichtet von Stechow (2013) insgesamt eher divergente Ergebnisse hinsichtlich der ermittelten Prozessqualität des Unterrichts in den Förderschulklassen. So wurde das Lehrkraftverhalten im Kontext der Klassenführung deutlich positiv bewertet, sowohl hinsichtlich einer wertschätzenden Hinwendung zu den Schülerinnen und Schülern wie auch in der Beachtung individueller Problemlagen. Auch hatten die Lehrkräfte *„ein hohes Bewusstsein für disziplinarische Probleme“* (ebd., S. 72), wohingegen die *„effektive Verwendung von Regeln“* (ebd.) nur mittlere Werte erreichte. Als Kernproblematik wird jedoch die didaktische Ausrichtung des Unterrichts bestimmt, da große Varianzen in *„den Items zur Unterrichtsorganisation, der Lehrstofforientierung oder der Beschäftigung der Schüler nach einer Aufgabenstellung“* (ebd., S. 73) ermittelt werden konnten. In Negativbeispielen fehlte eine strukturierte Unterrichtsorganisation, Materialien wurden nicht bereitgestellt und es fand kein angemessener Methodeinsatz sowie eine wenig anregende Darbietung von Inhalten statt (vgl. ebd.). Disziplinierende Regelsysteme konnten dem dann nur wenig entgegenwirken, sondern es kam zu einer *„regelrechten disziplinarischen Eskalation“* (ebd.). Positivbeispiel der Unterrichtsorganisation zeichnet sich hingegen durch einen strukturierten und ritualisierten Ablauf mit transparenten Regeln und Arbeitsaufträgen sowie methodischen Wechseln aus (vgl. ebd.). Damit tritt ähnlich wie in den zuvor referierten Untersuchungen Strukturierung über Regeln und transparente Verfahrensabläufe moderiert über die steuernde Funktion der Lehrkraft in den Vordergrund unterrichtlicher Tätigkeit, wohingegen methodisch-didaktische Vermittlungsaspekte scheinbar nicht in dieser Weise im Fokus stehen. Dies führt zu der Frage, inwiefern die skizzierte Praxis mit Einstellungen bzw. didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte korrespondiert und sich darin abbildet.

3.3.3.2 Pädagogisch-didaktische Orientierungen von Förderschullehrkräften

In der bereits zitierten Lehrkräftebefragung an nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Förderschulen von Hennemann et al. (2009) wurden neben Angaben zur Gestaltung des Unterrichts

Einschätzungen zur Relevanz verschiedener didaktischer Konzepte für die unterrichtliche Arbeit erfragt. Kritisch kann zunächst angemerkt werden, dass zumindest aus den vorliegenden Forschungspublikationen (vgl. Hennemann et al., 2009; Ricking & Hennemann, 2008), nicht stringent nachvollziehbar wird, wie die Auswahl dieser Konzepte zustande kam, zumal es sich mit „*Montessori*“, „*Freinet*“, „*Entwicklungstherapeutischem Unterricht*“ und „*Stammgruppe/Kursunterricht nach Petersen*“ eher um umfangliche pädagogisch-didaktische Gesamtentwürfe handelt, wohingegen „*Projektarbeit*“, „*Lernwerkstatt*“, „*Stationenlernen*“, „*Wochenplan*“ oder „*Handlungsorientierter Unterricht*“ eher methodische Organisationsformen bzw. Unterrichtsprinzipien abbilden. Ungeachtet dieses Einwandes zu den abgefragten didaktischen Konzeptionen offenen Unterrichts geht aus den Befunden eine deutliche Präferenz der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung für handlungsorientierten Unterricht, Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenlernen hervor, wohingegen die reformpädagogischen wie auch förderschwerpunktspezifischen Konzeptionen kaum als relevant für den Unterricht bewertet werden (vgl. ebd., S. 136). Als Ergebnisse der erhobenen didaktischen Orientierungen insgesamt lässt sich trotz dieser Relevanzsetzung entnehmen, dass „*deutlich eine stärker vom Lehrer beeinflusste Form der Unterrichtsführung*“ (ebd., 135) bevorzugt wird, wobei an dieser Stelle weibliche Lehrkräfte signifikant häufiger zu eher offenen, schülerorientierten Formen tendieren als ihre männlichen Kollegen. Hinsichtlich der erfassten pädagogisch-didaktischen Orientierungen zeigt sich in Interpretation der Befunde ein ambivalentes Verhältnis zwischen dem Wunsch nach Kontrolle über das Unterrichtsgeschehen durch die Lehrkraft einerseits, und andererseits eine grundsätzliche Zustimmung zur Bedeutung geöffneter bzw. schülerorientierter Methoden für den Unterricht. Demgegenüber finden sich zumindest in dieser Studie keine Hinweise, dass jenseits allgemeindidaktischer Überzeugungen, förderschwerpunktspezifische Konzeptionen eine größere Relevanz für das unterrichtliche Handeln spielen.

Weitere Anhaltspunkte zu pädagogisch-didaktischen Überzeugungen von Lehrkräften in der schulischen Erziehungshilfe finden sich in einer älteren Fragebogenuntersuchung zu „*Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen*“ mit einer Stichprobe von 420 Lehrkräften von Saueressig (1996), in der auch die lehrplan- und richtlinienbezogene Arbeit erfasst wurde. Demnach schätzten die befragten Lehrkräfte „*eher die handlungsorientierten Fächer, wie z. B. Sport, Projekte, Kunst, Arbeitslehre*“ (ebd., S. 100), als bedeutsam für die Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern ein. Die Sachkunde erhält insgesamt zwar relativ hohe Zustimmungswerte (MW = 3,83 bei einer fünfpoligen Skala), rangiert im Vergleich der Fächer jedoch nur im Mittelfeld der gebildeten Rangreihe. „*Eine große Bedeutung wird den sonderpädagogischen Maßnahmen zugesprochen, die Bewegungsabläufe repräsentieren, wie z. B. Sport, Spiele, Motorik, Werken, Malen.*“ (ebd., S. 101). Unabhängig von der Frage, ob es sich bei diesen Maßnahmen tatsächlich um spezifisch sonderpädagogische Maßnahmen handelt oder nicht eher um allgemein pädagogische Angebote, so wird, wie auch bei der zuvor referierten Analyse von Schulkonzepten (vgl. Petermann et al., 1993) bzw. der Lehrkräftebefragung von Hennemann et al. (2009), deutlich, dass handlungs- und aktivitätsorientierte Lernangebote offenbar als besonders geeignet bzw. förderlich mit Blick auf die Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingeschätzt werden. Konsequenterweise wird daher auch Verhaltensveränderung als bedeutendstes Erziehungs- und Unterrichtsziel durch die Lehrkräfte bewertet, wohingegen Rückschulung noch vor der Vermittlung von Sachwissen priorisiert wird (vgl. Saueressig, 1996, S. 135). Hier lässt sich demnach das Primat der Erziehung (vgl. Willmann, 2006, S. 78) in den Zielsetzungen dieser Schulform in den Einschätzungen der dortigen Lehrkräfte erkennen.

Entlang dieser nur sehr rudimentären Befundlage zu unterrichtbezogenen Einstellungen und didaktischen Orientierungen in der schulischen Erziehungshilfe ist in Anknüpfung an das zu-

vor skizzierte Handlungsfeld zwischen Förderung, Unterricht und Therapie zu fragen, welche Befunde hierzu vorliegen bzw. inwieweit Aspekte von Intervention und Förderung in unterrichtliches Handeln hineinwirken.

3.3.3.3 Verhältnis von Förderung und Unterricht

Erste Erkenntnisse zum Verhältnis von Unterricht und Förderung können aus der bereits angeführten, älteren Untersuchung von Petermann et al. (1993) zu Schulkonzepten von Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung abgeleitet werden. Auf Ebene des Unterrichts wird gemäß den analysierten Schulkonzeptionen⁵³ Förderung vorrangig in Form von Einzel- oder Kleingruppenförderung realisiert. Diese Förderung wird konzeptionell mit dem Ziel verbunden soziale und leistungsbezogene Defizite zu kompensieren. (vgl. Petermann et al., 1993, S. 145) Hinsichtlich therapeutisch-orientierter Angebote finden sich Aussagen in den ausgewerteten Dokumenten, dass mehrheitlich verhaltenstheoretische Techniken, z.B. Verstärkersysteme oder Time-out-Regelungen, in den Unterricht integriert werden. Außerhalb des Unterrichts finden gemäß den analysierten Konzeptionen zahlreiche Sozialtrainings mit den Schülerinnen und Schülern statt (vgl. ebd., S. 147). So wird der doppelte Auftrag schulischer Erziehungshilfe, von Unterricht einerseits und spezifischer Erziehung bzw. Förderung andererseits (vgl. Hennemann et al., 2009; Hußlein, 1993; KMK, 2000), vermutlich auch in der schulischen Praxis getrennt bearbeitet. Fachliches Lernen in eher traditionellen Unterrichtssettings bildet einen Pol, wohingegen sich besondere Förderangebote in einem geöffneten organisatorischen Rahmen jenseits des Klassenunterrichts verorten (vgl. Petermann et al., 1993, S. 146). Dies wirft die Frage auf, ob diese Polarität in einem eher additiven Modell tatsächlich zielführend sein kann (vgl. Hennemann et al., 2009, S. 132), oder ob es nicht einer Integration der erzieherischen Zielsetzung und einer damit einhergehenden Veränderung unterrichtlicher Strukturen bedarf.

Entgegen der Befunde von Petermann et al. (1993) zur Priorität verhaltensmodifikatorischer Interventionsmaßnahmen im Förderschulkontext konnte Mand (1995, S. 101f.) als Ergebnis einer zweiphasigen Befragung Berliner Lehrkräfte an Grund- und Förderschulen herausarbeiten, dass diese Verhaltensprobleme weniger ursächlich in organischen Ursachen sehen oder über verhaltenstheoretische Ansätze erklären, sondern einerseits Ursachen in Bedingungen des Elternhauses bestimmen und andererseits in ihren subjektiven Störungstheorien stärker auf psychodynamische Konzepte zurückgreifen. Von den befragten Lehrkräften werden Gespräche, Ermahnungen oder eine Information der Eltern bei schulischem Fehlverhalten präferiert, wobei ca. ein Drittel auch didaktische Strategien, wie Methodenwechsel bzw. Möglichkeiten der Binnendifferenzierung, für den Umgang mit Verhaltensproblemen in der Schule nutzt (vgl. ebd., S. 226).

Eine weitere Studie im Kontext pädagogischer Handlungsmuster mit einer Stichprobe von 156 Lehrkräften aus 25 Schulen für Erziehungshilfe wurde von Castello und Weihrauch (2009) in Baden-Württemberg durchgeführt. Um subjektive Handlungsmuster und Förderansätze im Zusammenhang mit den spezifischen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und sozialen Entwicklung zu erfassen, wurde den Lehrkräften eine fiktive Fallbeschreibung eines Schülers vorgelegt und deren pädagogische Reaktionsmuster mittels eines Fragebogens erhoben. Neben dem Umgang mit Schulabsentismus (vgl. ebd., S. 27f.), wurden auch pädagogische Reaktionsformen auf Leistungsverweigerung (ebd., S. 28) und Störungen im Unterricht (ebd., S. 28f.) ebenso wie auf eine „*Eskalation eines Schüler-Lehrer-Konfliktes*“ (ebd., S. 30f.)

53 Dabei müssen die aus diesen Befunden abgeleiteten Implikationen mit besonderer Vorsicht betrachtet werden, da aus konzeptionellen und damit schulöffentlichen Dokumenten nicht linear die Existenz einer entsprechenden Schul- und Unterrichtspraxis abgeleitet werden kann.

erfragt. Sehr heterogen fallen die Reaktionsmöglichkeiten auf direkte Störungen des Unterrichts aus, wobei am häufigsten auf Ermahnung zurückgegriffen wird. Im Umgang mit Lehrkraft-Schüler-Konflikten werden Formen der mündlichen oder schriftlichen Entschuldigung wie auch pädagogische Gespräche als Maßnahmen präferiert. Ein kleinerer Teil der Lehrkräfte setzt auch stärker auf eine direkte Bestrafung des Fehlverhaltens (vgl. ebd., S. 30f.). Als längerfristige pädagogische Unterstützungsmaßnahmen werden etwa Möglichkeiten der Einzelbetreuung, psychologisch-medizinische Hilfen, verbesserte Kooperations- oder Beschulungsstrukturen ebenso wie verhaltensmodifikatorische Intervention oder Sozialtrainings im Kontext des Fallbeispiels vorgeschlagen. Ihre Ergebnisse der Studie interpretieren Castello und Weihrauch (2009) so, dass insgesamt ein breites Spektrum unterschiedlicher Maßnahmen zum Tragen kommt: „*Gespräche, Ignorieren von Fehlverhalten, Variation der schulischen Angebote, operante Techniken oder die inhaltliche Integration von Problemverhalten in den Unterricht.*“ (ebd., S. 33) Diese „*pädagogische Vielfalt*“ (ebd.) wird dahingehend problematisiert, dass durch fehlende Verlässlichkeit des Handelns eine Verstärkung bestehender Problemlagen entstehen kann, sodass sie für einen gewissen Grad an Verbindlichkeit innerhalb des Kollegiums plädieren (vgl. ebd.). Gleichzeitig wird erkennbar, dass sowohl didaktische Reaktionsformen wie auch stärker pädagogisch-therapeutische Handlungsansätze zum Trage kommen. Es bleibt jedoch offen, inwiefern diese in ein schlüssiges Gesamtkonzept (vgl. z. B. Leidig & Hennemann, 2017; Lohmann, 2013) integriert werden.

Jenseits pädagogisch-therapeutischer Interventionsformen kann von Stechow (2013), in der bereits angeführten Studie zur Unterrichtsqualität an Förderschulen, den deutlichen Zusammenhang „*zwischen einem angemessenen schulischen Sozialverhalten und einem guten Classroom-Management*“ (ebd.), herausstellen sodass bereits hohe Unterrichtsqualität als eine wirksame Fördermaßnahme für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angesehen wird (vgl. hierzu auch Hennemann, Hövel, et al., 2015; Hillenbrand, 2015; Kounin, 1976/2006)

Zusammenfassend wird deutlich, dass es bisher nur sehr wenige empirische Daten bezüglich der im Fachdiskurs formulierten Forderung eines pädagogisch-therapeutisch orientierten Unterrichts gibt. Es bleibt unklar, ob der Anspruch einer Verbindung von Förderung und Didaktik, der in seinem Spannungsverhältnis bereits entlang der rezipierten Unterrichtsmodell herausgearbeitet werden konnten, in der Unterrichtspraxis überhaupt eingelöst wird bzw. einlösbar ist. Gleichzeitig erscheint ein didaktisch gut gestalteter und damit qualitätsvoller Unterricht bereits eine förderliche Wirkung aufzuweisen, sodass der Planung und Durchführung von Unterricht auch unter fachdidaktischer Perspektive in diesem Zusammenhang Bedeutung zukommen dürfte, wengleich hierzu bisher keine Evidenzen vorliegen. Für die eigene Studie muss es an dieser Stelle relevant erscheinen sowohl zu erfassen, ob Elemente der Förderung in den Sachunterricht integriert bzw. sachunterrichtliche Lehr-Lernangebote unter dieser Perspektive geplant werden, wie es auch von Interesse ist, welche pädagogischen und didaktischen Maßnahmen im Umgang mit individuellen Förderbedarfen bzw. Unterrichtsstörungen und Konflikten zur Anwendung kommen.

Ähnlich zur Forderung nach pädagogisch-therapeutischen Elementen im Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und sozialen Entwicklung, werden auf didaktischer Ebene in einem Teil der Unterrichtskonzeptionen (vgl. Baulig, 1982; Goetze & Neukäter, 1993a; Grabski et al., 1978; Redlich & Schley, 1981; Stein & Stein, 2014) in Ergänzung Elemente der Öffnung, Kooperation

und Schülerelbstbestimmung im Lernprozess als wesentlich erachtet, ohne jedoch umfanglicher zu klären, inwieweit dies unter den Bedingungen einer Lerngruppe der Förderschule umsetzbar ist. So sollen im nächsten Schritt vorliegende Untersuchungen zur Realisierung eines geöffneten oder kooperativen Unterrichts im Kontext schulischer Erziehungshilfe dargestellt werden.

3.3.3.4 Unterrichtsversuche zu geöffneten und kooperativen Methoden mit Lerngruppen der Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In einem älteren Beitrag berichtet Neukäter (1980) über Befunde aus einem Unterrichtsversuch zum Projektunterricht mit elf Schülerinnen und Schülern in einer zweiten Klasse einer staatlichen Schule für Erziehungshilfe. Im Wechsel zu einem herkömmlichen, d. h. lehrkraftgelenkten Unterricht, fand über sieben Unterrichtstage mit je zwei Stunden pro Tag ein Projekt zum Thema *„Drucken einer Klassenzeitung“* (ebd., S. 154) statt. Sowohl im herkömmlichen Unterricht wie auch in den Projektphasen wurde mittels eines standardisierten Beobachtungsbogens das *„unterrichtsbezogene Verhalten“* sowie *„störendes Sozialverhalten“* (ebd., S. 152f.) erfasst. In den Ergebnissen zeigt sich eine deutlich geringere mittlere Verhaltensrate *„störenden Sozialverhaltens“* und demgegenüber sehr viel mehr *„unterrichtsbezogenes Verhalten“* (ebd., S. 156) in den Projektstunden. Ebenso erfolgten in den Projektzeiten mehr positive Bekräftigungen durch die Lehrkraft und auch die kooperative Sozialform hatte einen förderlichen Einfluss auf unterrichtsbezogenes Verhalten (ebd.). Neukäter (1980) geht auf dieser Basis von insgesamt positiven Effekten projektorientierten Lernens innerhalb eines Unterrichts mit Kindern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus, da hier Möglichkeiten praktischer und handwerklicher Tätigkeit in Kombination mit gezielter Bekräftigung durch die Lehrkraft gegeben seien.

Goetze und Jäger (1991) gehen in ihrem Unterrichtsversuch der Frage nach *„auf welche Akzeptanz die Einführung offener Unterrichtsarrangements bei Schülern, die aufgrund ihrer gravierenden Verhaltensstörungen segregiert unterrichtet werden, trifft“* (S. 30). Hierzu wurde 12 Schülern⁵⁴ einer sechsten Klasse einer *„Schule für Verhaltensgestörte“* die Arbeit in einem geöffneten Lernarrangement mit einer umfangreichen Material- und Aktivitätsauswahl sowie einer funktionalen Raumeinteilung ermöglicht, wobei die Schüler Aufgaben und Aktivitäten entlang der räumlichen Vorgaben frei wählen konnten und über ein Planungspapier Arbeitsergebnisse dokumentieren sollten (vgl. ebd., 32). Mittels strukturierter Verhaltensbeobachtung wurden das *„unterrichtsbezogene“* und *„aufgabenbezogene Verhalten“*, *„Ablenkbarkeit“*, *„positive Kommunikation“* sowie *„soziales Störverhalten“* sowohl während des geöffneten wie auch im herkömmlichen Unterricht erhoben (vgl. ebd., S. 34). Die Auswertung erfolgte einerseits auf Ebene der Raum-, Material- und Aktivitätsnutzung der Schüler und andererseits hinsichtlich des Unterrichtsverhaltens. Aus den Unterrichtsbeobachtungen geht eine vielfältige Nutzung des Material- und Aktivitätsangebots hervor. Hier spielten neben spielerischen Aktivitäten auch akademisches Lernen eine deutliche Rolle (vgl. ebd., S. 36). Bezogen auf das Unterrichtsverhalten ließen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen lehrkraftzentrierten und offenen Unterrichtsstunden bestimmen (vgl. ebd.). Zusammenfassend kommen Goetze und Jäger (1991) zu dem Schluss, dass sich *„für die Vermutung, daß die strukturelle Offenheit für sie [die Schüler, Anm. RS] geradezu kontraindiziert sei, weil Störungen nur noch vermehrt auftreten würden, [...] sich keinerlei Hinweise“* (S. 37) ergaben.

In einer Untersuchung zu Möglichkeiten des Kooperativen Lernens in Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige durch Souvignier (1999) fand eine Überprüfung hinsichtlich eines möglichen positiven Einflusses dieser Lernmethode auf die aktive Lernzeit (*„on-task“-Aktivität*), das Unterrichtsklima sowie die Lernleistung der Schülerinnen und Schü-

54 Tatsächlich handelte es sich nur um Schüler, da keine Schülerinnen in der Lerngruppe unterrichtet wurden.

ler statt. Die Stichprobe bestand jeweils aus einer Versuchs- und Kontrollklasse aus je zwei Schulen für Lernbehinderte bzw. Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen, wobei die Klassenstärken zwischen 5 und 11 Kindern lagen (vgl. ebd., S. 16f.). In den Klassen wurde jeweils in vier Doppelstunden eine Unterrichtsreihe zum Thema Tiere durchgeführt. In den Versuchsklassen erfolgte jeweils die kooperative Erarbeitung der Inhalte in Expertengruppen und eine Präsentation in der Stammgruppe. Neben der vorausgehenden Einschätzung der Lernleistungen in den Bereichen Lesen, Schreiben und Sachunterricht durch die Lehrkräfte fand eine unterrichts begleitende Erhebung des Aufmerksamkeitsverhaltens und des Unterrichtsklimas mit Hilfe zweier standardisierter Beobachtungsinstrumente sowie eine nachgehende Messung der Lernleistung mittels eines lernzielorientierten Tests statt (vgl. ebd., S. 17). In den Ergebnissen konnte ein höherer Anteil aktiver Lernzeit („*on-task*“) in den Klassen mit kooperativer Lernmethode im Vergleich zu den Kontrollgruppen mit Frontalunterricht ermittelt werden. Das Unterrichtsklima verortete sich sowohl in Versuchs- wie auch Kontrollgruppe insgesamt auf einem relativ hohen Niveau, wobei sich bezüglich der Aspekte der „*gegenseitigen Hilfe*“ und der „*Zusammenarbeit*“ zwischen der Arbeit in der Stammgruppe und regulärem Unterricht signifikante Unterschiede zeigen. Expertengruppe und Frontalunterricht ähneln sich hingegen deutlich, wohingegen die „*ruhigere Stimmung*“ im herkömmlichen Unterricht herrschte. (vgl. ebd., S. 20) In der Interpretation der Befunde geht Souvignier (1999) davon aus, dass die Zielsetzung einer höheren aktiven Lernzeit erreicht werden konnte, auch wenn sowohl in Versuchs- wie auch Kontrollgruppe die längerfristigen Lernzuwächse eher gering ausfielen. „*Insgesamt sprechen die Rückmeldungen deutlich für einen verstärkten Einsatz kooperativer Unterrichtsmethoden.*“ (ebd., S. 24)

Sicherlich erlauben die drei hier angeführten Unterrichtsversuche zu geöffnetem, projektorientiertem bzw. kooperativem Lernen in segregierten schulischen Kontexten aufgrund der sehr geringen Stichproben keine generellen Rückschlüsse auf Möglichkeiten und Bedingungsfaktoren dieser unterrichtlichen Organisationsformen, doch können sie zumindest die prinzipielle Umsetzbarkeit geöffneter bzw. kooperativer Lernsettings unter den schwierigen Voraussetzungen einer hochausgelesenen Lerngruppe mit starker Problemmakulation belegen. So wird in der eigenen Studie erhoben, inwiefern geöffnete bzw. kooperative Lernformen in der jeweiligen Sachunterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte eine Rolle spielen und wie dies ggf. konkret umgesetzt wird. Gleichwohl sind mögliche Chancen oder Problem aus Sicht der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, die für oder gegen den Einsatz stärker geöffneter Organisationsformen oder Methoden sprechen.

Jenseits der umrissenen eher allgemein didaktischen Aspekte im Zusammenhang mit der methodischen Ausgestaltung des Unterrichts ist es im Kontext der eigenen Untersuchung von Bedeutung, inwiefern spezifisch Forschungsbefunde zu fachdidaktischen Fragestellungen vorliegen, die Hinweise auf die Rolle von fachlichem Lernen unter Prämissen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung geben können.

3.3.3.5 Fachdidaktische Untersuchungen zum Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung

Die nach Kenntnis des Autors dieser Arbeit einzige explizit fachdidaktisch ausgerichtete Studie zum Unterricht an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegt von Schmidt (2014) zum „*Physikunterricht in schwierigen Lehr- und Lernsituationen*“ vor. In der explorativen Studie werden zunächst aus curricularen Vorgaben sowie dem fachwissenschaftlichen Diskurs entsprechende Grundannahmen als „*Soll-Bedingungen*“ und

„Grundbedingungen“ für einen Physikunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hergeleitet (vgl. ebd., S. 64). Zu diesen „Soll-Bedingungen“ gehören die Zielsetzung eines „Abbau[s] von Lerndefiziten“, eine „Weiterentwicklung der Fähigkeit zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln“ (ebd.), eine Berücksichtigung der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler, die Umsetzung allgemeiner Lehrplanvorgaben, eine Handlungsorientierung durch Experimente, naturwissenschaftliche Methoden und handwerklich-technische Arbeitsformen sowie die Forderung nach mindestens drei Stunden naturwissenschaftlichen Fachunterrichts pro Woche. Diese werden für die anschließende Analyse zu den Grundbedingungen Alltagsbezug, Fachwissen/Fachlehrer, Ausstattung und Zeitbudget verdichtet.

Es folgt eine Analyse bisheriger Untersuchungen zum naturwissenschaftlichen (Sach-)unterricht an Grund- und Förderschulen sowie zum Physikunterricht in Hauptschulen, inwiefern diese Aussagen zuvor erarbeiteten Kriterien enthalten. Es handelt sich demnach im Wesentlichen um einen Forschungsreview, der ergänzt wird durch die dem Fachdiskurs entnommenen Erfolgsfaktoren zur Realisierung eines Physikunterrichts in schwierigen Lehr- und Lernsituationen (vgl. ebd., 120f.). In der Zusammenschau von Zielen (individuelle Förderung, emotionales Erleben, soziales Handeln, fachliche Inhalte und Methoden, Lebensweltbezug) und Erfolgsfaktoren wird schließlich eine Analysematrix generiert, indem jeweils geprüft wird, inwieweit einzelne Faktoren verschiedene Zieldimensionen bedienen (vgl. ebd., S. 147). Entlang dieser Analyse kommt Schmidt (2014, S. 161) zu dem Ergebnis, dass die grundsätzlichen Ziele des Physikunterrichts unter den Bedingungen der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt sehr wohl erreichbar seien und ein Fachunterricht Physik als sinnvoll in dieser Schulform angesehen werden kann. Hierzu würde es auch keiner eigenständigen Didaktik bedürfen, sondern vielmehr einer spezifischen Kompetenz physikalische Inhalte unter Einzug der sozial-emotional Dimension des Lernens zu vermitteln. Allerdings geht der Autor der Studie davon aus, dass in der aktuellen Situation jedoch kein qualitativ hinreichender Physikfachunterricht an den entsprechenden Förderschulen stattfände. (vgl. ebd.) Diese Einschätzung wird allerdings empirisch nicht belegt, da entsprechende Daten hierzu fehlen. Vielmehr wird dies in Analogie zur Befundlage des Physikunterrichts bzw. des naturwissenschaftlichen Unterrichts generell an Grund-, Haupt- und Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen gefolgert. Dies wird durch erfahrungsbasierte Aussagen des Autors im Kontext eigener schulpraktischer Erfahrungen wie auch aus der Lehrkräftefortbildung ergänzt (vgl. ebd., S. 93f.). Als Ursache für den eher geringen Stellenwert des Faches Physik an Förderschulen werden ein Zusammenwirken verschiedener Faktoren, wie einem Mangel an Fachlehrkräften, ein generell geringes Interesse an Physik sowie die Einschätzung des Faches als besonders schwierig gesehen (vgl. ebd., S. 162). In Förderschulen würde die bereits bestehende herkunftsbedingte Bildungsbenachteiligung der Schülerinnen und Schüler durch fehlende schulische Bildungsangebote zu einem „Kreislauf der Bildungsarmut“ (ebd., S. 163) verstärkt.

Auch wenn die Studie aufgrund der fehlenden empirischen Basis nur bedingt aussagefähig hinsichtlich der unterrichtlichen Situation im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ist, so wirft diese doch die Frage auf, ob das Fehlen eines fachdidaktischen Diskurses sowie der eher prekären Stellung naturwissenschaftlichen Fachunterrichts sich für den Sachunterricht im Primarbereich dieser Förderschulform bestätigen lässt. Der Vergleich unterrichtlicher Praktiken zwischen dem Beschulungssetting der Förderschule und Formen des Gemeinsamen Unterrichts kann aufschlussreiche Hinweise hierzu liefern. Dabei muss es von Relevanz sein, welche didaktischen Prämissen für den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als wesentlich erachtet werden.

3.3.3.6 Befunde zum integrativen bzw. inklusiven Unterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung

Versucht man sich ein Bild vorliegender Befunde zum integrativen bzw. inklusiven Unterricht unter spezifischer Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung entlang vorliegender Überblicksartikel und Metanalysen (vgl. Bausch, 2018; Bless, 2017; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990/ 2008, 1991; Liesen & Luder, 2011; Lindsay, 2007; C. Müller, 2008; Stein & Ellinger, 2015; Zigmond, 2003) zu verschaffen, treten zwei Aspekte deutlich hervor. Zum einen wird der insgesamt bisher nur sehr unzureichende Forschungsstand zur Integration bzw. Inklusion unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung erkennbar (vgl. Bausch, 2018, S. 181; Bless, 2017, S. 224; Stein & Ellinger, 2015, S. 101). Andererseits fokussieren die vorliegenden Studien im Wesentlichen Outcome-Effekte einer integrativen bzw. inklusiven Beschulung bezogen auf Dimensionen wie Sozialverhalten, Emotionalität, Selbstkonzept, schulische Leistung, Leistungsmotivation oder soziale Integration (vgl. Stein & Ellinger, 2015). Konkrete Bedingungen des jeweiligen Unterrichtsettings bzw. originär didaktische Aspekte finden hingegen kaum Berücksichtigung (vgl. Bausch, 2018, S. 172ff.).

Hinsichtlich der Outcome-Effekte einer inklusiven bzw. integrativen Beschulung, die an dieser Stelle aufgrund ihrer nicht zentralen Bedeutung für die eigene Forschungsfragen nur überblickartig skizziert werden (vgl. Tabelle 7), konstatieren sowohl Ellinger & Stein (2012, S. 103; Stein & Ellinger, 2015, S. 101) wie auch Bausch (2018, S. 244), dass sich der bisherige Erkenntnisstand als heterogen und teils ambivalent darstellt, sodass sich nur mit Vorsicht spezifische Tendenzen hinsichtlich möglicher Wirkungen ausmachen lassen.

Tab. 7: Outcome-Effekte integrativer bzw. inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (eigene Darstellung angelehnt an Stein und Ellinger, 2015, S. 82f.)

Outcome-Effekte integrativer bzw. inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	
(vgl. Bausch, 2018; Bless, 2017; Ellinger & Stein, 2012; Goetze, 1990/ 2008; Lindsay, 2007; Stein & Ellinger, 2015)	
Sozialverhalten	+
Emotionale Entwicklung	+/- (nur sehr wenige Befunde)
Selbstkonzept	-
Kognitive und schulische Leistungen	=/-
Leistungsmotivation	-
Soziale Akzeptanz und Integration	--
Gruppenklima	--
Einflüsse auf andere Schüler	+/-

Anmerkungen. + eher positive Effekte; - eher negative Effekte; -- deutlich negative Effekte; +/- divergierende Befunde; =/- keine oder leicht negative Effekte im Vergleich zu segregierten Beschulungsformen.

Bereits in dem älteren Literaturreview, in dem der anglo-amerikanische Forschungsstand der Jahre 1980 bis 1990 abgebildet wird, kann Goetze (1990/2008, S. 39) auf fortbestehende Marginalisierungseffekte durch Labelingprozesse, soziale Ausgrenzung und einem hieraus resultie-

rendes negatives Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarfen in der sozial-emotionalen Entwicklung in integrativen Beschulungsformen verweisen. Unter Einbezug neuerer Untersuchungen gelangen Ellinger und Stein (2012, S. 90) zu einer ähnlichen Einschätzung, bei nicht eindeutiger Befundlage zum Selbstkonzeptes, sodass sich keine klaren Vorteile integrativer bzw. inklusiver Beschulung erkennen lassen (vgl. auch Lindsay, 2007, S. 9f.). Der Status sozialer Integration in der Lerngruppe gilt hingegen einhellig als ungünstig (vgl. hierzu auch Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2001; Huber, 2009; C. Müller, 2008). So *„erfahren insbesondere Kinder mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten eine geringe soziale Akzeptanz“* (Bless, 2017, S. 223; vgl. auch Huber, 2008; Krull, Wilbert & Hennemann, 2014). Dieser Befunde muss nun nicht verwundern, betrifft er doch in zentraler Weise den spezifischen Förderbedarf, der mit diesem Förderschwerpunkt konnotiert wird.

Weitere Befunde zu Outcome-Effekten integrativer bzw. inklusiver Beschulung betreffen die erreichten Schulleistungen und die Lernentwicklung, wobei wie bereits im Kapitel 3.1 aufgezeigt werden konnte, zwar durch die vermutete Analogie von Lern- und Verhaltensproblemen eine plausible Schnittmenge besteht, jedoch die empirische Forschungslage zu diesem Aspekt eher unzureichend ist (vgl. Bausch, 2018; Bless, 2017; Kocaj, Kuhl, Kroth, Pant & Stanat, 2014; Lindsay, 2007; Stein & Ellinger, 2015). Entlang der bisher dürftigen Forschungslage zeigt sich jedoch im Gegensatz zur integrativen bzw. inklusiven Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Lernbeeinträchtigungen für Kinder oder Jugendliche mit Verhaltensproblemen keine lernförderlichen bzw. leistungssteigernden Effekte im Vergleich zu segregierten Beschulungssettings⁵⁵ (vgl. Bausch, 2018, S. 155f.; Bless, 2017, S. 217; Stein & Ellinger, 2015, S. 91f.).

Schließlich muss es von Interesse sein, inwieweit eine integrative bzw. inklusive Beschulung positive Auswirkungen auf das Sozialverhalten bzw. die Emotionalität der Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hat, da hierin der zentrale Zielpunkt der Förderung gesehen werden muss. Dabei ist es erstaunlich, dass *„es kaum Untersuchungen zur Entwicklung sozialer Kompetenz im engeren Sinn gibt“* (Stein & Ellinger, 2015, S. 86), ebenso wie spezifische Befunde zur emotionalen Entwicklung kaum vorliegen (vgl. ebd., S. 88). Dies bedeutet, dass für diesen sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zu grundsätzlichen Aspekten der Förderung fast keine empirischen Befunde zu Wirkungen integrativer bzw. inklusiver, aber auch vergleichend dazu segregierter Beschulungssettings verfügbar sind. Im Kontext der eigenen Fragestellung ist relevant, dass etwa Goetze (1990/ 2008, S. 49) aus der Analyse älterer anglo-amerikanischer Studien eine divergente Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern mit sogenannten *„Verhaltensstörungen“* und ihren Lehrkräften im Vergleich zu ihren Mitschülerinnen und Schülern beschreibt. So treten die Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen häufiger in Interaktion mit ihren Lehrkräften, zeigen aber auch erwartungswidrig mehr unterrichtsbezogenes Verhalten, wohingegen reziprok dazu ein modifiziertes Lehrkraftverhalten feststellbar ist, *„das durch Inkonsistenz, besondere Vorsicht, Kontrolle und Unsicherheit zu kennzeichnen ist.“* (ebd.) Bezüglich der verstärkten Einforderung von Aufmerksamkeit der Lehrkraft konnte Textor (2008b, S. 51f.) im Rahmen des *„emosoz“-Projekts* zur integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung positive Effekte einer Doppelbesetzung auf das Schülerverhalten nachwei-

55 In der aktuelleren Vergleichsanalyse zu schulischen Kompetenzen an Regel- und Förderschulen von Kocaj et al. (2014) auf Basis des IQB-Ländervergleichs Primarstufe 2011 liegen zwar auch Daten von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor, diesen müssen jedoch aufgrund der zu geringen Stichprobe der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen (n = 20) aus der weiteren Analyse ausgeschlossen werden, sodass keine Aussagen zu deren Leistungen im Vergleich der Beschulungsformen möglich sind (vgl. ebd., S. 171).

sen, indem sich bei Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Klassenraum mehr aufgabenbezogenes Verhalten beobachten ließ.

Damit liegt mit der Evaluationsstudie zum „*emsoz*“-Projekt (vgl. Preuss-Lausitz, 2005; Preuss-Lausitz & Textor, 2006; Textor, 2007, 2008a; Textor, 2008b, 2009b) die einzige umfanglichere Untersuchung im deutschsprachigen Raum zur integrativen Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor (vgl. Bausch, 2018, S. 237; Willmann, 2018, S. 201), bei welcher auch der Unterricht und Fragen zu didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte, dem Klassen- und Konfliktmanagement sowie dem unterrichtlichen Verhalten der Kinder mit Förderbedarf im Untersuchungsfokus des Projekts standen (vgl. Preuss-Lausitz & Textor, 2006, S. 5), sodass diese durch ihre besondere Relevanz für die eigenen Fragestellung ausführlicher betrachtet werden soll.

Zur Klärung der unterrichtsbezogenen Forschungsfragen wurden in 22 zweiten und fünften Klassen⁵⁶ mit zusammen 33 Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung insgesamt 82 Unterrichtsstunden beobachtet, von denen 28 Stunden in Doppelbesetzung stattfanden (vgl. Textor, 2009b, S. 282). Die Beobachtung erfolgte mittels standardisierter Protokollbögen als *time sampling* zu den Bereichen Unterrichtsmethodik, sonderpädagogische Förderung, Klassenmanagement und Schülerverhalten (vgl. Textor, 2007, S. 149-163). Da in der Studie eine Vielzahl unterschiedlicher Hypothesen zu möglichen Spezifika des Unterrichts untersucht wurden (vgl. ebd., S. 131), können an dieser Stelle nur Ergebnisse von besonderer Relevanz für die eigene Untersuchung näher betrachtet werden. So wurde etwa der Anteil der Unterrichtszeit mit Binnendifferenzierung erhoben. Dieser betrug insgesamt in Phasen, in denen fachliche Inhalte bearbeitet wurden, 32%. Dabei lag der Anteil an Binnendifferenzierung in schriftlichen Arbeitsphasen jedoch mit 52% deutlich höher, wobei am häufigsten eine Kombination verschiedener Differenzierungsformen (28%), also im Wesentlichen von Aufgabenmenge und Aufgabenniveau, erfolgte (vgl. ebd., S. 176f.). Hierbei nimmt die Häufigkeit aufgabenbezogenen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei einer Differenzierung des Anforderungsniveaus signifikant zu (vgl. ebd., S. 211).

Gleichzeitig hängt das Vorhandensein einer Doppelbesetzung signifikant mit dem Angebot einer Form von Binnendifferenzierung zusammen; dies gilt auch für ein eher günstiges Klassenmanagement der Lehrkraft (vgl. ebd., S. 203). Hinsichtlich der Unterrichtsformen dominiert die schriftliche Arbeit an vorgegebenen Aufgaben (39%) sowie mündliche Arbeitsformen (34%), also Unterrichtsgespräche und mündliche Übungen, wohingegen offene Unterrichtsformen, dann zumeist als Wochenplanarbeit, nur in 12% der Zeit beobachtet werden konnten (vgl. ebd., 178). Demnach spielen offene Unterrichtsformen offenbar trotz des anderen unterrichtlichen Rahmens integrativer Grundschulklasse keine so große Rolle in der Unterrichtspraxis wie zu erwarten gewesen wäre. Dies ist auch deshalb bedenkenswert, weil Textor (2009b, S. 283) anhand ihrer Ergebnisse zeigen kann, dass der Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung signifikant höher ausfällt, wenn diese organisatorische oder inhaltliche Mitentscheidungsmöglichkeiten haben, wohingegen Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Reihenfolge der Aufgabebearbeitung oder auch die Kombination mehrerer Entscheidungsfelder gleichzeitig sich negativ auf den Anteil aufgabenbezogenen Verhaltens auswirken, was sich als Überforderung bei zu vielen Wahlmöglichkeiten interpretieren lässt.

56 Die Untersuchung fand in Berlin statt. Dort besteht die schulorganisatorische Besonderheit, dass die Grundschule bis zur sechsten Klasse reicht.

Ebenfalls weist Textor (2009b) auf das Problem hin, dass geöffnete Unterrichtsformen in der Untersuchung vornehmlich als Variation schriftlicher Aufgabenformate realisiert wurden, wohingegen handlungsorientierte Angebote, die als sehr motivierend für die Kinder im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beschrieben werden, erheblich weniger häufig umgesetzt wurden (vgl. ebd. S. 284). Ein weiteres relevantes Ergebnis ist, dass, wie dies schon in den Untersuchungen von Petermann (1993b) und Hennemann et al. (2009) für segregierte Settings belegt wurde, auch an den integrativen Grundschulen die Arbeit im Klassenverband kombiniert mit Phasen der Einzelarbeit die dominierenden Sozialformen waren und demgegenüber Partner- oder Gruppenarbeit kaum stattfanden (vgl. Textor, 2007, S. 183). Und schließlich erhöht ein, günstiges Klassenmanagement, das in der Mehrzahl der beobachteten Stunden vorlag, die Häufigkeit aufgabenbezogenen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. ebd., S. 221). Insgesamt betont Textor (2007) in Interpretation ihrer Befunde auf Ebene der Unterrichtsmethodik die Bedeutung einer „*Kombination aus leistungsdifferenzierten Angeboten, klar definierten Wahloptionen und organisierter Förderung von Peer-Peer-Kooperation*“ (S. 288), ergänzt um handlungsorientierte Aufgabenstellungen und eingebunden in einen geöffneten, binnendifferenzierten Unterricht mit klaren Organisationsstrukturen und einem günstigen Klassenmanagement (vgl. ebd., S. 289).

Damit lassen sich förderliche Unterrichtsmerkmale für eine integrative bzw. inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung identifizieren, wenngleich diese auf allgemeindidaktischer Ebene des Unterrichts angesiedelt sind. Die unter fachdidaktischer Perspektive wesentliche Frage, welche Bedeutung der inhaltlichen Dimension des Unterrichts zukommt, bleibt jedoch offen. Hinsichtlich der methodisch-organisatorischen Ebene ist für die eigene Untersuchung zu fragen, inwiefern Aspekten von Differenzierung, Öffnung von Unterricht oder Strukturierung, die sich als förderlich erwiesen haben, als relevante Elemente der Sachunterrichtspraxis beschrieben werden oder ähnlich wie dies die rezipierten Befunde nahelegen nur begrenzt Umsetzung erfahren.

Dass die Fokussierung auf unterrichtsorganisatorische bzw. allgemeinmethodische Aspekte unter Ausblendung fachbezogener bzw. inhaltlich-thematischer Fragen als typisches Muster gelten kann, lässt sich aus den Befunden der durchgeführten Expertenbefragung (n = 32) von Bausch (2018, S. 216f.) ersuchen, worin in Bestätigung der Ergebnisse von Textor (2007, 2009a) eine leistungsdifferenzierte Unterrichtsmethodik wie auch eine Strukturierung des Unterrichts, klare Regeln, konsequentes Verhalten der Lehrkraft oder der Beziehungsaufbau als förderliche pädagogische-didaktische Elemente benannt werden. Darin sehen fast alle befragten Expertinnen und Experten im Umgangsstil und Verhalten der Lehrkräfte sowie dem Klassenmanagement einen relevanten Einflussfaktor auf bestehenden Problemlagen in der sozial-emotionalen Entwicklung bzw. das unterrichtsbezogene Verhalten der Kinder (vgl. Bausch, 2018, S. 201). Fachdidaktische bzw. inhaltlich-thematische Aspekte werden bis auf den wenig konkreten Verweis auf die Spezifik des Lerngegenstandes in Passung zu den Voraussetzungen der Kinder, jedoch in dieser Untersuchung im Zusammenhang mit didaktischen Entscheidungen nicht angeführt (vgl. ebd., S. 217).

In einer aktuellen Interviewstudie mit schwedischen Lehrkräften der Klassen 4 bis 6 zu ihrem Verständnis einer inklusiven Didaktik unter Fokus auf Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Problemlagen konnten Gidlund und Boström (2017) herausarbeiten, dass die verhaltensbezogenen Merkmale der Schülerinnen und Schüler in Mittelpunkt unterrichtlicher Überlegungen stehen. Dabei werden unterrichtliche Probleme individualisierend an den Schülerinnen und Schülern festgemacht. So wird die Herausforderung wahrgenommen die Kinder in die Klassengemeinschaft zu integrieren. Um den individuellen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, wird methodisch ein individualisiertes, adaptives und stärker strukturiertes methodisches Vorgehen für notwendig erachtet, bei dem Fachinhalte vereinfacht und verkürzt werden müssen. Allerdings wurden auch in dieser Interviewstudie fach- bzw. inhaltsbezogene Aspekte von den befragten Lehrkräften offenbar kaum thematisiert. Es wird aber ein Spannungsfeld zwischen Erfüllung curricularer Vorgaben, der Notwendigkeit individualisierter Lerninhalte und Problemen allgemeiner Kompetenzstandards gesehen. Damit spielen gemäß der Ergebnisinterpretation der Studie fachbezogene bzw. fachdidaktische Perspektiven („*the Subject*“) in der Bestimmung einer inklusiven Didaktik bezogen auf die Schülerinnen und Schüler mit sozial-emotionalen Problemlagen weniger eine Rolle, wohingegen individuelle Defizite und Verhaltensbesonderheiten, allgemeinmethodische Aspekte sowie auch personelle, räumliche und zeitliche Ressourcen als relevante Bedingungsfaktoren für den Unterricht eingeschätzt werden. (vgl. ebd., S. 96f.)

Aus den hier skizzierten Forschungsbefunden zum integrativen bzw. inklusiven Unterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung wird erkennbar, dass dieser Aspekt bisher ein umfangliches Desiderat darstellt. Die wenigen vorliegenden Studien hierzu von Bausch (2018), Textor (2007) oder Gidlund und Boström (2017) legen den Schwerpunkt auf allgemein didaktisch-methodische Merkmale, worin Strukturierung, Differenzierung und Individualisierung (vgl. hierzu auch Löser & Werning, 2013, S. 25f.) sowie Classroom-Management als relevante Elemente hervortreten. Fachdidaktische Aspekte, und damit Fragen nach Inhalten und Zielen des Unterrichts spielen in den bisherigen Forschungsarbeiten keine Rolle. Dies muss nicht nur für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als Leerstelle im Fachdiskurs gelten, sondern erscheint als allgemeineres Problem bisheriger Forschung zum integrativen bzw. inklusiven Unterricht: die Vernachlässigung einer fachdidaktischen Forschungsperspektive (vgl. Heinrich, Urban & Werning, 2013, S. 85; Lütje-Klose & Miller, 2015, S. 19f.). In Bezug auf Lütje-Klose und Miller (2015, S. 20) muss jedoch einer ebensolchen fachdidaktischen Perspektive in der Forschung zu integrativem bzw. inklusiven Unterrichts verstärkte Aufmerksamkeit zukommen, da hier die besondere Chance liegt, im Rückbezug auf spezifische Lerngegenständen förderliche Bedingungen für systematischen Wissensaufbau sowie eine Weiterentwicklung des kindlichen Lernstandes zu analysieren, womit die Relevanz der eigenen Untersuchung unterstrichen wird. Es geht einerseits darum, welche allgemein didaktischen-methodischen Merkmale, also etwa Strukturierung, Differenzierung oder Classroom-Management, aus Sicht der befragten Lehrkräfte Bedeutsamkeit für die Gestaltung eines integrativen bzw. inklusiven Fachunterrichts besitzen. Andererseits, und hierin muss im Sinne des explorativen Vorgehens der besondere Erkenntniswert der eigenen Arbeit gesehen werden, gilt es nach der Relevanz von Bildungsinhalten und Themen unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zu fragen, da dies bisher als Forschungsdesiderat gelten muss.

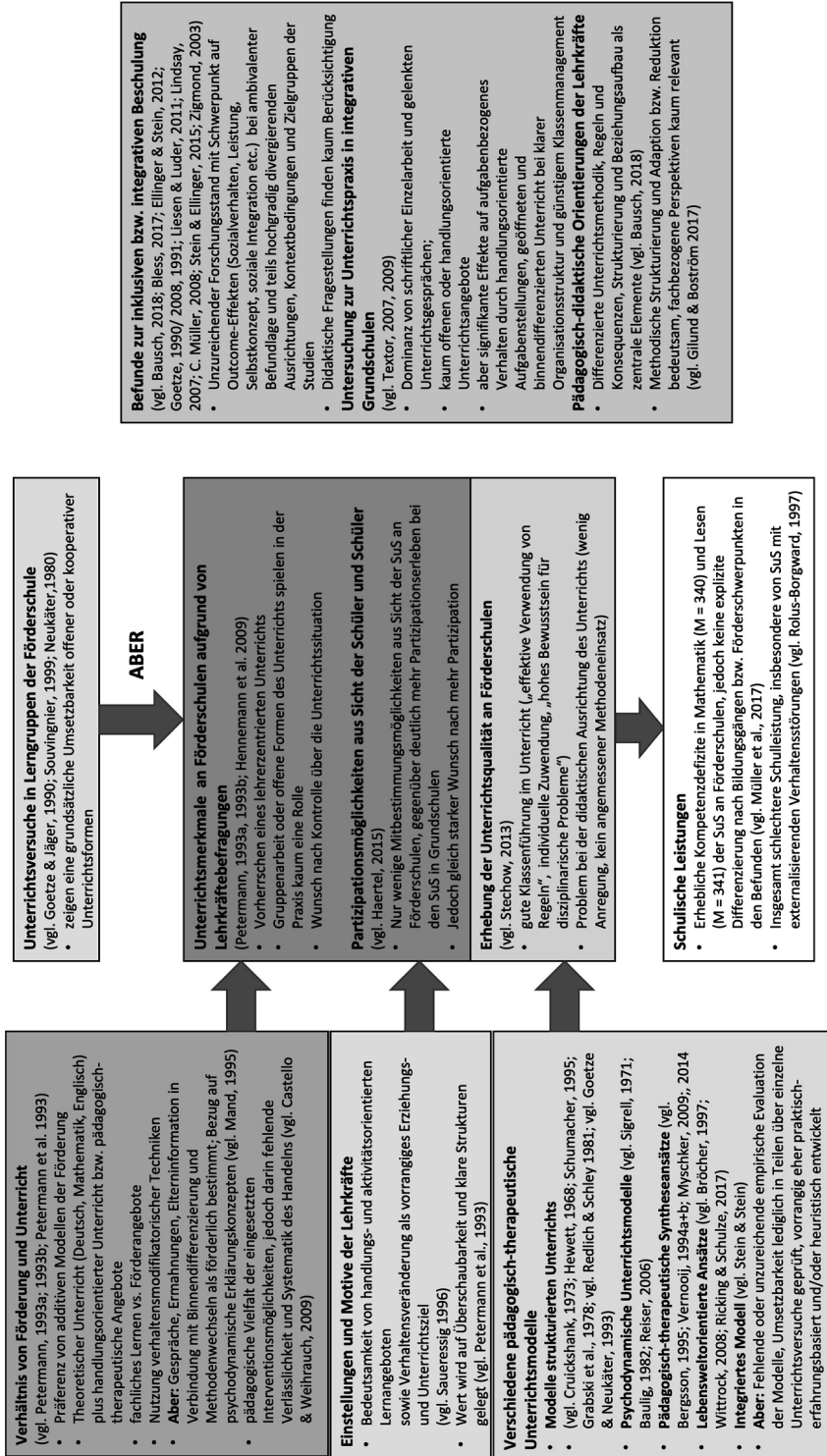


Abb. 7: Überblick des Forschungsstandes zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Bevor daher im vierten Kapitel das eigene Studiendesign näher begründet wird, sollen zuvor die sowohl aus der theoretischen Betrachtung der verschiedenen Unterrichtsmodelle wie auch den rezipierten empirischen Befunden zentralen didaktischen Merkmale der Strukturierung, des Classroom-Managements, der Differenzierung und Individualisierung sowie der Beziehungsgestaltung abschließend in ihrer möglichen Bedeutung für einen Unterricht mit Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung herausgearbeitet werden, um Anknüpfungspunkt für die eigenen Erhebung zu diesen Teilaspekten zu generieren.

3.3.4 Kernmerkmale guten Unterrichts (auch) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Aus dem Versuch heraus pädagogisch-didaktische Prämissen eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Kontrastierung von konzeptionellen Überlegungen, empirischen Befunden und übergeordneten Prinzipien zu konturieren, können einzelne Elemente als Kernmerkmale eines solchen Unterrichts identifiziert werden, wenn auch deren Relation zueinander, aufgrund der teils fehlenden empirischen Basis, für den Prozess des Unterrichts nicht abschließend geklärt ist (vgl. etwa Stein, 2014, S. 113f.). In den konstituierenden Merkmalen von Strukturierung, Schülerorientierung, eines Umgangs mit Unterrichtsstörungen bzw. Konflikten sowie einer reflexiven Schüler-Lehrkraftbeziehung (vgl. Baier et al., 2008; Stein, 2006b, 2010) treten zwar Schwerpunkte für didaktisch-pädagogisches Handeln in diesem Förderschwerpunkt (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 81-93) hervor, gleichwohl erscheinen diese Kriterien, wie in Tabelle 8 dargestellt, in hohem Maße Überschneidungsflächen zu allgemeindidaktischen Ansätzen bzw. grundsätzlichen Erkenntnissen der Unterrichtsforschung über guten Unterricht aufzuweisen (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 262).

Tab. 8: Kriterien der Unterrichtsqualität

Helmke (2010)	Meyer (2014)	Lipowsky (2007, 2015)	Förderschwerpunkt ESE
<ul style="list-style-type: none"> • Klarheit und Strukturiertheit • Klassenführung • Konsolidierung und Sicherung • Lernförderliches Klima • Aktivierung • Motivierung • Schülerorientierung • Kompetenzorientierung • Umgang mit Heterogenität • Angebotsvielfalt 	<ul style="list-style-type: none"> • Klare Strukturierung des Unterrichts • Vorbereitete Umgebung • Hoher Anteil echter Lernzeit • Inhaltliche Klarheit • Lernförderliches Klima • Sinnstiftendes Kommunizieren • Methodenvielfalt • Individuelles Fördern • Intelligentes Üben • Transparente Leistungserwartungen 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturiertheit • Inhaltliche Klarheit und Kohärenz • Kognitive Aktivierung • Metakognitive Aktivierung • Feedback • Kooperatives Lernen • Üben 	<ul style="list-style-type: none"> • Strukturierung • Classroom-Management • Prozessorientierung bzw. Umgang mit Störungen und Konflikten • Individualisierung und Differenzierung • Aktive Beziehungsgestaltung • Integration pädagogisch-therapeutischer Elemente • Lebensweltorientierung

Diese Schnittmengen ergeben sich insbesondere für den Aspekt der Strukturierung, dem anknüpfend an Qualitätskriterien aus der allgemeinen Didaktik bzw. Unterrichtsforschung Merkmale der Klassenführung (Helmke, 2010, S. 172-190), inhaltlicher Klarheit und Kohärenz (vgl.

Helmke, 2010, S. 191-200; Lipowsky, 2015, S. 81f.) oder klarer Strukturierung bzw. Strukturiertheit (Lipowsky, 2015, S. 78ff.; Meyer, 2014, S. 25-38) zugeordnet werden können. Zusammenhängend einerseits mit dem Bewusstsein der prinzipiellen Störanfälligkeit des Unterrichts wie auch andererseits mit der daraus abgeleiteten Notwendigkeit proaktiver und reaktiver Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. Baier et al., 2008, S. 156f.; Hillenbrand, 2011, S. 263; Stein & Stein, 2014, S. 231f.) stellt die Gewährleistung eines hohen Anteils echter Lernzeit (Meyer, 2014, S. 39-46) verbunden mit der Schaffung eines lernförderlichen Klimas (Helmke, 2010, S. 220-230; Meyer, 2014, S. 47-54) eine weitere besondere Herausforderung dar. Dies betrifft sowohl den unterrichtlichen Ordnungsrahmen, etwa durch Regeln, Routinen und transparente Abläufe, sowie damit verschränkten Anforderungen an Klassenführung und Unterrichtstrukturierung, wie auch die notwendiger Weise zu entwickelnde Beziehungsqualität als Teil eines produktiven Umgangs mit Unterrichtsstörungen (Lohmann, 2013, S. 97; Rüedi, 2015, S. 107f.; Thiel, 2016, S. 117). Aspekte der Strukturierung, des Umgangs mit Störungen sowie die Schüler-Lehrkraft-Beziehung können dabei als interdependente Elemente für die Qualität des Unterrichts gelten (vgl. Marzano, Marzano & Pickering, 2003, S. 8). Dies ergänzt um die didaktische Komponente der Schülerorientierung, eines gelingenden Umgangs mit Heterogenität (Helmke, 2010, S. 230-233 + 244-259) sowie Formen individueller Förderung (vgl. Meyer, 2014, S. 86-112) über Strategien der inneren Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts erscheinen dabei nicht nur wirksam, um Störungen zu reduzieren bzw. aufgabenbezogene Aktivitäten zu steigern (vgl. Textor, 2007, 2009b), sondern generell als Antwort auf höchst variierende Lernausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt (vgl. Budnik et al., 2003, S. 171ff.; Hillenbrand, 2011, S. 69-72; Preuss-Lausitz, 2013a, S. 16f.) notwendig zu sein.

Nachfolgend soll es Ziel sein, mögliche Kernmerkmale eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgehend von ihrer Verortung im Diskurs der allgemeinen Didaktik bzw. Unterrichtsforschung heraus zu bestimmen, um deren spezifizierende oder auch divergierende Rezeption in der Sonderpädagogik dieses Förderschwerpunktes daran anknüpfend in ihrer Bedeutung für die eigene Fragestellung herauszuarbeiten sowie kritisch zu diskutieren. Die so erfolgende Merkmalsbestimmung liefert weitere Vergleichspunkte zur Analyse der zu erfassenden Beschreibungen der Sachunterrichtspraxis sowie den damit verbundenen handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen in den bereits skizzierten Spannungsfeldern von Strukturierung und Öffnung bzw. Fremd- und Selbstbestimmung.

3.3.4.1 Strukturierung – zwischen Lenkung und Prozessgestaltung

Der Blick auf die älteren Modelle strukturierten Unterrichts im Kontext des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Cruickshank, 1973; Grabski et al., 1978; Hewett, 1968; Schumacher, 1975) zeigt wie weit Strukturgebung einhergehend mit umfassender Fremdbestimmung durch die Lehrkraft gedacht werden kann. In diesen sehr spezifischen Modellen geht dies bis zu dem Punkt, an dem fraglich bleibt, ob in den so geschaffenen künstlichen Unterrichtsmilieus mit ihrer erheblichen Reduktion an Anforderungen und dem hohen Maß an Fremdkontrolle überhaupt Erziehungs- und Bildungsziele im eigentlichen Sinne verfolgt werden, oder ob es sich nicht eher um funktionale Verhaltenstrainings handelt. So wird in diesem traditionellen Verständnis die Lösung für Störungen im Unterricht in einer starken Lenkung durch die Lehrkraft gesehen, wie dies auch entsprechende empirische Befunde (vgl. Hennemann et al., 2009; Petermann, 1993b; von Stechow, 2013) verdeutlichen. Angemessene Verhaltensweise sollen wesentlich durch den Einsatz verhaltensmodifikatorischer Techniken

aufgebaut werden, sodass der Aspekt der Intervention bzw. der Einbettung verhaltensverändernder Elemente deutlich hervortritt (vgl. Baier et al., 2008, S. 174f.; Stein, 2006b, S. 458f.) So konnotiert Schad (2006, S. 477) Formen unterrichtlicher Strukturierung im Zusammenhang mit sonderpädagogischen Leitlinien der Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit dem Begriff der Stützen für die Schülerinnen und Schüler im Sinne der Strukturgebung. Hierbei differenziert er zwischen Orientierungsstützen, die moderiert durch das Modell der Lehrkraft Hinweise zu Verhaltensregeln und -zielen geben, und den Strukturierungsstützen im Sinne aufgaben- und materialgebundener, zeitlicher und räumlicher Strukturierungen mit dem Ziel die Schülerinnen und Schüler allmählich zu Formen der Selbststrukturierung zu befähigen (vgl. ebd., S. 477f.).

Dabei wird erkennbar, dass sich aus dem Prinzip der Strukturierung zunächst Fragen ergeben, was mit Strukturierung tatsächlich gemeint sein kann. Geht es um einen möglichst hohen Grad der Fremdkontrolle des Unterrichts durch die Lehrkraft oder steht die Strukturierung des Lehr-Lernprozesses als organisatorischem Rahmen im Fokus? So besteht zwar Einigkeit darüber, dass Strukturierung als zentrales Qualitätsmerkmal für Unterricht gelten muss (Helmke, 2010, S. 191f.; Lipowsky, 2015, S. 78f.; vgl. Meyer, 2014, S. 25ff.), jedoch kommen dieser teils unterschiedliche Bedeutungsfacetten zu. Strukturierung bzw. Strukturiertheit kann einerseits als klare Gliederung und Phasierung des Unterrichts wie auch als Konsistenz von Regeln, Verhaltenserwartungen und Unterrichtsdisziplin verstanden, jedoch auch kognitionspsychologisch als systematischer Aufbau neuer Wissensstrukturen in Verbindung von Lernvoraussetzungen und Gegenstandslogik aufgefasst werden (vgl. Lipowsky, 2015, S. 78). Dieser divergierende Begriffszugriff muss als hochrelevant für die eigene Arbeit in ihrer Schnittmenge zwischen sachunterrichtsdidaktischem und sonderpädagogischem Fachdiskurs erscheinen. So findet sich ein Verständnis von Strukturierung als systematischem Wissensaufbau zentral im Kontext sachunterrichtsbezogener Unterrichtsforschung wieder, indem „*kognitive Strukturierungen*“ (Hardy & Koerber, 2010, S. 131) im Lehr-Lernprozess

„die individuelle Wissenskonstruktionen – unter Prämissen der Förderung möglichst selbstständigen Denkens unterstützen und auf spezielle kognitive Operationen sowie den Aufbau eines konzeptuellen Verständnisses zielen.“ (Möller, 2016, S. 52).

Ähnlich orientiert sich Helmke (2010, S. 197) in seiner Bestimmung von Strukturierung auf dieses engere Konzept der Lehr-Lernforschung, indem er die Bedeutung von Verknüpfungsstrategien, Begriffsgerüsten und Lernhilfen für einen möglichst bruchlosen Lernprozess hervorhebt. Strukturierung in diesem Verständnis ist daher enggekoppelt an die inhaltliche Dimension des Unterrichts auf einer tiefenstrukturellen Ebene (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 76) und nicht trennscharf von dem Merkmal der kognitiven Aktivierung abzugrenzen (vgl. Möller, 2016, S. 52).

Demgegenüber konnotiert Meyer (2014, S. 25ff.) das Merkmal der Strukturierung vorrangig mit der Prozessstruktur durch ein gutes Unterrichtsmanagement, eine klare „*didaktisch-methodische Linienführung*“ (ebd.) in Stimmigkeit von Zielen, Inhalten und Methoden sowie der Beachtung wesentlicher Prinzipien einer effektiven Klassenführung, was demnach dem zuvor beschriebenen Begriff der „*Stützen*“ bei Schad (2006, S. 477) weitgehend entspricht. Diese Lesart zum Prinzip der Strukturierung als Aspekt eines effektiven Classroom-Management steht auch im Fokus des aktuellen Diskurses im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als unterrichtlicher Strategien im Umgang mit Verhaltensproblemen bzw. Unterrichtsstörungen (vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010; Hennemann, Hövel, et al., 2015, S. 83f.; Hillenbrand,

2009, S. 147f.; Martenstein & Hillenbrand, 2013), sodass im Folgenden spezifischer auf die Bedeutung des Classroom-Managements für die Unterrichtsgestaltung unter Perspektive dieses sonderpädagogischen Förderschwerpunktes einzugehen ist.

Es ist daher Aufgabe der eigenen Untersuchung, zu klären, welches Verständnis von Strukturierung die befragten Lehrkräfte aufweisen. Verstehen diese Strukturierung im Sinne der älteren Ansätze in diesem Förderschwerpunkt demnach als engmaschige Lenkung des Unterrichts durch die Lehrkraft innerhalb eines hochstrukturierten und gleichzeitig stark fremdbestimmten pädagogisch-therapeutischen Settings oder spielen für diese, aus fachdidaktischer Perspektive Aspekte einer kognitiven Strukturierung im Aufbau sachunterrichtsbezogener Wissensstrukturen alternativ ebenso eine Rolle, wie möglicherweise klare Prozessstrukturen im Sinne von Strategien des Classroom-Managements zur Schaffung eines störungsarmen Unterrichts mit einem hohen Anteil effektiver Lernzeit?

3.3.4.2 Classroom-Management bzw. Klassenführung

Zweifellos gehört ein effektives Classroom-Management, oder in alternativer Begrifflichkeit eine wirksame Klassenführung (vgl. etwa Haag & Streber, 2012; Klaffke, 2013) gemäß der empirischen Unterrichtsforschung zu den wesentlichen Qualitätsmerkmalen lerneffektiven Unterrichts (vgl. Hattie, 2013; Helmke, 2010; Kunter & Trautwein, 2013; Wellenreuther, 2008) und stellt eine Kernkompetenz für erfolgreiches Lehrkräftehandeln dar (vgl. Haag, 2018; Haag & Streber, 2012). Dabei zeigt sich ähnlich wie zuvor bei dem Merkmal der Strukturierung, dass teils unterschiedliche Aspekte unter den Begriffen Klassenführung bzw. Classroom-Management subsumiert werden. Ausgehend von behavioristisch-orientierten Ansätzen mit einer Betonung des disziplinarischen Umgangs mit Unterrichtsstörungen durch Regeln und Konsequenzen bezogen auf das einzelne Individuum liegt mittlerweile ein stärker ökologisches Verständnis vor, bei dem der Gruppenkontext als komplexerem Interaktionsgeschehen in den Blick genommen wird (vgl. Haag, 2018, S. 9ff.). Im Anschluss an die klassischen Befunde von Kounin (1976/2006), wonach Allgegenwärtigkeit („*withitness*“), Überlappung („*overlapping*“), Zügigkeit und Reibungslosigkeit („*momentum*“), Geschmeidigkeit („*smoothness*“), Gruppenaktivierung („*group focus*“), Übergangsmanagement („*managing transitions*“) und die Vermeidung vorgeäuschter Teilnahme („*avoiding mock participations*“) wirksame Merkmale der Klassenführung darstellen, liegt hier der Schwerpunkt zwar weiterhin auf der Steuerung und Lenkung des Unterrichts durch die Lehrkraft und ist mit einem stärker lehrkraftzentrierten Unterricht konnotiert (vgl. Meyer, 2014, S. 33f.), jedoch ist das Lehrkräftehandeln als ökologischer Ansatz nicht auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin, sondern auf die Gruppeninteraktionen gerichtet (vgl. Dollase & Koch, 2015, S. 104f.; Helmke, 2010, S. 178f.).

Dieser Fokus auf das Handeln der Lehrkraft im System der Lerngruppe spiegelt sich in vorliegenden Definitionen wider. So bestimmen Ophardt und Thiel (2013, S. 46): „*Zum Klassenmanagement zählen wir alle Aktivitäten einer Lehrkraft, die auf die Herstellung und Aufrechterhaltung der sozialen Ordnung im sozialen System Schulklasse gerichtet sind.*“ Klassenführung, als Dimension der Tiefenstruktur des Unterrichts mit dem Ziel diesen zu steuern (vgl. Kunter & Ewald, 2016, S. 15), umfasst demnach „*alle Handlungen und Strategien, die dazu dienen, Ordnungsstrukturen im Klassenzimmer herzustellen und aufrechtzuerhalten*“ (Kunter & Trautwein, 2013, S. 78). Ophardt und Thiel (2013, S. 52) subsumieren dies zu drei Anforderungsbereichen für die Lehrkraft, in-

dem diese Regeln einführen und damit verbundene Verhaltensweisen einüben muss, den Unterrichtsfluss steuern soll sowie die Konfliktbearbeitung in der Klasse verantwortlich unterstützt. Die Etablierung von Regeln und Routinen, die Anwendung von Konsequenzen, eine konstruktive Lehrkraft-Schülerbeziehung sowie eine entsprechende Einstellung und Haltung müssen als zentrale Faktoren gelten (vgl. Kunter & Trautwein, 2013, S. 78), wie dies auch Marzano et al. (2003, S. 8) im Rahmen ihrer Meta-Analyse auf Basis des internationalen Forschungsstandes herausarbeiten konnten. Allerdings lässt sich feststellen, dass der Fokus der meisten darin subsumierten Studien auf Konsequenzen („*disciplinary interventions*“) als reaktiver Strategie liegt, obwohl spezifische Einstellungsmuster („*mental sets*“) auf Seiten der Lehrkräfte, bei erheblich schlechterer Studienlage, eine noch höhere Effektstärke bezogen auf die Verringerung von Unterrichtsstörungen erreichen. Es wird erkennbar, dass unter diesen Prämissen einerseits Classroom-Management in seiner Wirksamkeit wesentlich auf die Lehrkraft zurückzuführen ist (vgl. auch Hattie, 2013, S. 122), und andererseits die Etablierung und Aufrechterhaltung unterrichtlicher Ordnung und damit der disziplinarische Aspekt über Regeln, Routinen und Konsequenzen in Verbindung mit der Schüler-Lehrkraft-Beziehung vorrangig erscheint. Dies entspricht im Wesentlichen der von Apel (2002, S. 84f.) systematisierten regulativ-disziplinierenden Dimension der Klassenführung ergänzt in Teilen um die beziehungsorientiert-interaktive Dimension, wohingegen der Aspekt der didaktischen Klassenführung, also die Gestaltung einer lernförderlich vorstrukturierten Umgebung, innerhalb dieser Kriterien kaum Beachtung findet.

Jedoch muss ein integrativer Ansatz des Classroom-Managements (vgl. Helmke, 2010, S. 173), der sowohl präventive, proaktive und reaktive Elemente enthält wie auch enger mit einem didaktisch-methodischen Blick auf Unterrichtsqualität generell verschränkt ist (vgl. etwa Haag & Streber, 2012, S. 21-24), wie dies insbesondere für das ökologische Konzept von Evertson und Emmer (2012) gelten kann, als aktuell weiterführender angesehen werden. Entsprechend bezieht sich Classroom-Management in diesem Verständnis nicht primär auf die soziale Ordnung, sondern die Perspektive richtet sich verstärkt auf störungsfreie Lernprozesse, wie Wellenreuther (2008, S. 244) dies in seiner Definition hervorhebt: „*Unter Klassenmanagement können alle Maßnahmen des Lehrers verstanden werden, die dazu führen, dass Lehr-Lernprozesse in der Schule möglichst reibungslos ablaufen.*“ Gemäß dem vielfach rezipierten Ansatz von Evertson und Emmer (2012) sind dies folgende Elemente⁵⁷:

1. Organizing your classroom and materials
2. Establishing classroom rules and procedures
3. Procedures für managing student work
4. Getting off to a good start
5. Planning and conducting instruction
6. Managing cooperative learning groups
7. Maintaining appropriate student behavior
8. Communication skills for teaching
9. Managing problem behaviors

Damit finden sich in dieser Auflistung sowohl Strategien, die sich einer regulativ-disziplinari-schen Dimension der Klassenführung zuordnen lassen, wie auch solche die eher auf die Unter-

57 Helmke (2010, S. 184f.) differenziert dies in seiner Übersetzung und Rezeption zu insgesamt 11 Kriterien aus: Klassenraum vorbereiten, Regeln und Verfahrensweisen planen, Konsequenzen festlegen, Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten, Regeln und Prozeduren unterrichten, Aktivitäten zu Schulbeginn, Strategien für potenzielle Probleme, Beaufsichtigen und Überwachen, Vorbereiten des Unterrichts, Verantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler, unterrichtliche Klarheit.

richtsqualität in didaktischer Hinsicht abzielen. Die Gesamtorientierung lässt sich jedoch als prospektiv bzw. proaktiv bezogen auf mögliche unterrichtliche Schwierigkeiten beschreiben, wohingegen reaktive oder intervenierende Maßnahmen weniger vorrangig erscheinen (vgl. Helmke, 2010, S. 185). Dass damit generell die didaktische Dimension des Classroom-Management Bedeutung besitzt, zeigt etwa der Forschungsüberblick von Simonsen, Fairbanks, Briesch, Mysers und Sugai (2008, S. 354-357) zu evidenzbasierten Strategien des Classroom-Managements, in dem unter dem Aspekt „*actively engage students in observable ways*“ auf die Wirksamkeit einer aktiven Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am Unterrichtsgeschehen, Formen des Peer-Tutoring sowie einer gezielten Unterstützung im Lernprozess durch direkte Instruktion oder anleitende Hinweise („*guided notes*“) verwiesen wird. Allerdings stellen die vier weiteren im Forschungsüberblick als besonders wirksam herausgearbeiteten Faktoren, „*maximize structure*“, „*post, teach, view, monitor an reinforce expectations*“, „*use a continuum of strategies for responding to appropriate behaviors*“ und „*use a continuum of strategies for responding to inappropriate behavior*“ vorrangig lehrkraftgesteuerte Maßnahmen auf einer disziplinär-regulativen Ebene dar. Darin kommen insbesondere innerhalb der Strategien zur Reaktion auf angemessenes bzw. unangemessenes Verhalten, mit der Empfehlung zur Nutzung von Token-Systemen, Gruppenkontingenzverfahren, Verhaltensverträgen, Time-out, Response-cost-Techniken, bewusstem Ignorieren oder Lob, stark verhaltensmodifikatorische bzw. behavioristische Maßnahmen zum Tragen (vgl. Haag, 2018, S. 65ff.). So ergibt sich erneut die bereits entlang der älteren Strukturierungsmodelle (vgl. Grabski et al., 1978; Hewett, 1968; Neukäter & Goetze, 1978; Redlich & Schley, 1981; Schumacher, 1975) kritisch aufgeworfene Frage, inwieweit ein hochgradig fremdbestimmtes Interventionssetting auf Basis behavioristischer Lerntheorien kompatibel erscheint mit umfassenderen Ansprüchen an Erziehung und Bildung.

Wie Classroom-Management⁵⁸ und Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern zusammengeführt werden können, diskutiert etwa Bohl (2010, S. 24-27), indem er auf die notwendige höhere Gewichtung präventiver Strategien Bezug nimmt. Bestandteile sind die Integration diagnostischer und fachdidaktischer Expertise auf Seiten der Lehrkraft in individualisierten Unterrichtsphasen, um gezielte Unterstützung beim selbstorganisierten Lernen geben zu können wie auch eine vorrangige Strukturierung durch die Lernumgebung und weniger durch die Lehrkraft selbst (vgl. auch Bohl & Kucharz, 2010, S. 113ff.; Haag & Streber, 2012, S. 98-101). Gleichzeitig lässt sich das grundsätzliche Spannungsverhältnis zwischen der Steuerung von Lernprozessen durch Prinzipien der Klassenführung und dem Anspruch umfassender Selbstbestimmung, die über eine bloße Selbstorganisation in der Schülerarbeit hinausgeht, nicht vollständig auflösen (vgl. Bohl, 2010, S. 27f.), sodass es „*[a]ngesichts der bildungstheoretischen Zielsetzungen des offenen Unterrichts [nicht, R. S.] darum gehen [kann, R. S.], Disziplinierung auf Kosten von Selbstständigkeit durchzusetzen.*“ (Bohl & Kucharz, 2010, S. 113)

Boger und Textor (2015, S. 113ff.) bringen daher die Idee einer demokratischen Klassenführung ein, bei der statt einer Logik der Regeln, deren Anwendung bei der Lehrkraft liegt, eine Logik der Pflicht⁵⁹, bei der alle Mitglieder einer inklusiven Lerngruppe Verantwortung für die

58 Neuere in den letzten Jahren im deutschsprachigen Raum publizierte praxisrelevante Konzepte zur Klassenführung bzw. zum Classroom-Management, wie diese etwa von Haag (2018); Haag und Streber (2012); Kiel, Frey und Weiß (2013); Klaffke (2013); Ophardt und Thiel (2013); oder Rogers (2013) vorgelegt wurden, berücksichtigen dabei sowohl stärker kooperative bzw. geöffnete Formen des Unterrichts wie auch die Beziehungskomponenten zwischen Lehrkraft und Schülern bzw. Schülerinnen höhere Bedeutung erhält.

59 Diese Idee einer der persönlichen Verantwortungsübernahme innerhalb der Schule als Lerngemeinschaft, begründet jedoch stärker in einer individualtheoretischen Ausrichtung, findet sich etwa auch im US-amerikanischen STEP-Ansatz realisiert (vgl. Dinkmeyer, McKay & Dinkmeyer, 2011).

Gemeinschaft übernehmen, wirksam wird. Es erfolgt demnach ein Paradigmenwechsel der regulativen Funktion von der Strafe zur Wiedergutmachung (vgl. ebd., S. 114) bzw. von der Disziplinierung zur Selbstdisziplin (vgl. hierzu auch Rüedi, 2011, 2013). Ein Teil der Verantwortung für die Klassenführung wird im Vertrauen auf die Schülerinnen und Schüler an diese abgegeben, worin die Lehrkraft den organisatorisch-strukturellen wie auch inhaltlichen Rahmen durch Vorbereitung der Lernumgebung anlegt und innerhalb des Unterrichts, bei weiterbestehendem Fokus auf die Lerngruppe als Ganzes, in der Reaktion auf Störungen und Schwierigkeiten stärker individuell agiert (vgl. Bohl & Kucharz, 2010, S. 114).

Grundformen der Klassenführung bzw. des Classroom-Managements variieren in ihrer konzeptionellen wie auch praktischen Umsetzung zwischen

„direkte[r] Führung durch Anregen, Anleiten, Verpflichten und Kontrollieren in einem lehrergesteuerten Unterricht“ sowie einer „indirekte[n] Führung durch Organisation, Begleitung und Lernhilfe bei der Erarbeitung von Sachverhalten oder bei der Ausführung von Aufgaben“ (Apel, 2002, S. 87).

Damit kann die Art der Klassenführung bzw. das „*organisierend-disziplinierend-didaktische[n] Handeln*“ (ebd., S. 86) zwischen einzelnen Lehrkräften, Lerngruppen oder Unterrichtsphasen entlang dieser beiden Polen pendeln.

Für die eigene Untersuchung ergibt sich die Frage, wie sich die Lehrkräfte des Samples in ihren beschriebenen Praktiken und handlungsleitenden Motiven hinsichtlich dieser skizzierten Pole von lehrerzentrierter Klassenführung und Ermöglichung von Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler durch ein Classroom-Management mit Fokus auf die Lernumgebung verorten. Zu untersuchen ist, ob die zentrale Bedeutung von Regeln, Routinen und Konsequenzen verknüpft mit eher behavioristisch verankerten Strategien im Aufbau erwünschter Verhaltensweisen bzw. der Intervention gegenüber unangemessenem Verhalten sich auch in der Unterrichtspraxis bzw. den handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte wiederfindet. Es wird zu klären sein, ob unter der spezifischen Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung eher auf reaktive Handlungsweisen zurückgegriffen wird oder ein präventives bzw. proaktives Classroom-Management Vorrang hat, dass stärker mit (fach-)didaktischen Entscheidungen und generellen Merkmalen der Unterrichtsqualität zusammenfällt. Gegen letztere Perspektive, zumindest für den Förderschulkontext, sprechen die bereits rezipierten Befunde von von Stechow (2013), gemäß denen einer umfassenden Realisation von Strategien der Klassenführung auf disziplinarisch-regulativer Ebene eine eher geringe (fach-)didaktische Qualität des Unterrichts entgegensteht.

Aktuelle Befunde aus einer Studie von Kopmann und Zeinz (2015, S. 34f.) zum Classroom-Management in inklusiven Grundschulklassen, bei der 107 Lehrkräfte zu möglichen Förderideen bezogen auf eine fiktive Fallvignette eines Grundschülers mit ADHS-Symptomatik befragt wurden, zeigen, dass prioritär Strategien positiver Verstärkung erwünschten Verhaltens, Möglichkeiten der Stimuluskontrolle oder eine stärkere Strukturierung der Lernumgebung benannt werden. Nachrangig werden der Lehrkraft-Schüler-Kommunikation sowie Regeln und deren konsequenter Umsetzung förderliches Potential zugeschrieben.

Damit wird in dieser Untersuchung der Fokus auf lerntheoretische Interventionsstrategien evident, sodass im Umgang mit Verhaltensproblemen nur ein sehr spezifischer Aspekt der Klassenführung scheinbar bedient wird. Für die eigene Untersuchung kann es ein Referenzpunkt sein, ob sich dort ähnliche Präferenzen ergeben bzw. ob und ggf. wie diese in den Sachunterricht integriert werden, wie dies etwa Baier et al. (2008, S. 174f.) bezogen auf solche verhaltensverändernden Elemente für den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung generell fordern.

Diese spezifische Perspektive auf Klassenführung findet sich dominant in aktuellen Publikationen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung insbesondere unter Perspektive von Prävention und Inklusion in der allgemeinen (Grund-)Schule wieder (vgl. Blumenthal, Hartke & Vrban, 2017; Blumenthal & Marten, 2017; Hennemann, Hövel, et al., 2015; Mahlau, Blumenthal, et al., 2016; Mahlau, Voß, et al., 2016). Hennemann, Hövel, et al. (2015, S. 83) konstatieren: *„Klassenführung erweist sich zudem als effektivste Methode zur Intervention bei externalisierenden Störungen von Schülerinnen und Schülern.“* So wird hierin aktuell ein wesentlicher Beitrag in der jüngeren Diskussion zum Umgang mit Störungen und herausfordernden Verhaltensweisen im Unterricht gesehen (vgl. Stein, 2014, S. 113). Mit Blick auf individuelle Problemlagen (z.B. ADHS) heben Hennemann und Hillenbrand (2010) insbesondere die Struktur des Klassenraumes, bei der möglichst wenige Ablenkungsmöglichkeiten vorhanden sein sollten, eine abwechslungsreiche Unterrichtsgestaltung mit vorstrukturierten, aber motivierenden Unterrichtsmaterialien sowie Formen der *„Peer Intervention“* (S. 275) als bedeutsam hervor. Dies soll durch den Einsatz von Token-Systemen und *„Self-Management Strategien“* (ebd., S. 276) ergänzt werden. Darin wird weitgehend an Befunde und Empfehlungen aus dem US-amerikanischen Diskurs zur evidenzbasierten Praxis der Klassenführung und eine damit verknüpfte lerntheoretische Orientierung angeschlossen (vgl. Marzano et al., 2003; Simonsen et al., 2008). Entsprechend wird hier von Leidig und Hennemann (2017, S. 112f.) in jüngster Zeit auf den US-amerikanischen Ansatz des *„school wide positive behavior supports“* als schulischem Präventionsansatz verwiesen, der über drei Präventionsebenen hinweg, hochstrukturiert Vorgaben zur Integration diagnostischer Element (Lernverlaufsdagnostik und Verhaltensmessung) und verhaltensmodifikatorischer Maßnahmen (positive Verstärkung, Konsequenzen für unerwünschtes Verhalten, Verhaltensverträge etc.) in den Unterricht beinhaltet. Auch hierbei werden Aspekte des Classroom-Managements, wie die Artikulation klarer Verhaltenserwartungen und die Unterrichtung von Regeln und Verfahrensweisen, gekoppelt mit generellen Ansprüchen an einen qualitativ hochwertigen Unterricht (vgl. ebd., S. 113), als primärpräventive Maßnahmen gegenüber schulischen Verhaltensproblemen gesetzt. Die Bearbeitung komplexer Problemlagen sogenannter *„Hochrisikoschüler“* (ebd.), insbesondere auf der Förderstufe 3, wird hingegen eher aus dem eigentlichen Unterricht ausgelagert, da hoch individualisierte Unterstützungsmaßnahmen in Verantwortlichkeit eines multiprofessionellen Teams geplant und umgesetzt werden sollen.

So erscheint Classroom-Management bzw. Klassenführung, vor allem wenn dies als Teil eines gestuften Mehrebenensettings schulischer Förderung verstanden wird, vorrangig als präventive Handlungsstrategie für den regulären Klassenunterricht, sodass *„mit Organisation und Regulation Verhaltensproblemen vorgebeugt werden“* (Blumenthal & Marten, 2017, S. 187; vgl. auch Hennemann, Hövel, et al., 2015, S. 82ff.) soll.

Inwieweit bei Maßnahmen des Classroom-Managements tatsächlich auch der Interventionsgedanke, also Handlungsmöglichkeiten gegenüber spezifischen Konfliktlagen im Unterricht,

im Fokus stehen, ist jedoch strittig, da die primäre Zielsetzung effektiven Classroom-Managements auf Prävention liegt, sodass die Integration „reaktiver Konzepte und der Umgang mit gravierenden Problematiken“ (Stein & Stein, 2014, S. 222f.) sich nicht zwangsläufig zu einer widerspruchsfreien Gesamtkonzeption zusammenfügt. Dies betrifft insbesondere stärker ökologisch ausgerichtete Ansätze der Klassenführung mit ihrem spezifischen Fokus auf Gruppeninteraktionen (vgl. Evertson & Emmer, 2012; Kounin, 1976/2006), wohingegen Konzepte, die mehr den Schwerpunkt auf disziplinarische bzw. verhaltensmodifikatorische Strategien (vgl. hierzu Kopmann & Zeinz, 2015; Marzano et al., 2003; Simonsen et al., 2008) legen, eher auch Interventionstechniken als zentralen Aspekt setzen. So formulieren Stein und Stein (2014) in ihrer Kritik an einer momentanen Fokussierung auf Strategien des Classroom-Managements für den Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die zu geringe Berücksichtigung reaktiver Maßnahmen wie auch die über Evidenzbasierung begründete Machbarkeitslogik in erschwerten Erziehungsprozessen (vgl. Willmann, 2010b, S. 208). Ebenso fände das spezifische, jedoch für die schulische Erziehungshilfe hochbedeutsame Verhältnis von Beziehungs- und Erziehungsarbeit im Unterricht in vielen Ansätze des Classroom-Managements nicht hinreichend Berücksichtigung (vgl. Herz & Zimmermann, 2015, S. 147). Allerdings kann die situative Perspektive, die bewusst didaktische Planungsentscheidungen der Lehrkraft in ihrer Bedeutsamkeit für einen gelingenden Umgang mit gestörten Interaktionen betont, pädagogische Möglichkeitsräume verdeutlichen, wie auch einer Engführung in kategorialen und personenorientierten Ursachenzuschreibungen für wahrgenommene Verhaltensauffälligkeiten vorbeugen (vgl. Schroeder, 2015a).

Erkennbar wird, dass Strategien der Klassenführung bzw. des Classroom-Managements gemäß des aktuellen sonder- wie auch schulpädagogischen Fachdiskurses eine zentrale Bedeutung für gelingende Lehr-Lernprozesse zukommt, sodass dessen Relevanz für sachunterrichtliches Planungshandeln in den beiden Beschulungssettings im Rahmen der eigenen Untersuchung in den Blick zu nehmen ist. Klassenführung bzw. Classroom-Management erscheint in dem für die eigenen Untersuchung rezipierten Prozessmodell nach Helmke (2010, S. 177) als ein intermedierender Faktor zwischen Lehrkraft, Klassenkontext, Unterrichtsqualität und aktiver Lernzeit, bei dem Regeln, Zeitnutzung und der Umgang mit Störungen zentrale gesetzt werden. So wird im Rahmen der eigenen Untersuchung gefragt, inwieweit für die befragten Lehrkräfte solche Regeln, Routinen und Strukturen als bedeutsame Elemente in der Planung ihres Sachunterrichts hervortreten, ebenso wie erfasst wird, in welcher Relation aktive Lernzeiten und Störungen des Unterrichts zueinander aus Sicht der Lehrkräfte stehen. Mit dem dritten Aspekt, eines Umgangs mit Störungen, wird innerhalb der Untersuchung, vor allem im Rahmen der Experteninterviews, nicht nur nach möglichen Handlungsstrategien für Unterrichtsstörungen gefragt, sondern es wird ebenso die generelle Wahrnehmung des Phänomens gestörten Unterrichts als Faktor eines Sachunterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung thematisiert.

So ist nachfolgend eine Auseinandersetzung mit Theorien gestörten Unterrichts bzw. pädagogisch-didaktischen Konzeptionen zum Umgang mit Unterrichtsstörungen zu leisten, um einen adäquaten Referenzrahmen für die eigenen Untersuchung zu diesem Teilaspekt als weiterem Kernmerkmal des Unterrichts entwickeln zu können.

3.3.4.3 Unterrichtsstörungen

Es besteht ein latenter Vorwurf gegenüber Maßnahmen des Classroom-Managements bzw. der Klassenführung, dass es sich im Wesentlichen um eine spezifische Unterrichtstechnologie handle und diese die Komplexität zwischenmenschlicher Interaktionen im Klassengeschehen in unzureichender Weise ausblende (vgl. etwa Herz & Zimmermann, 2015, S. 147; Stein & Stein, 2014, S. 223) bzw. in einseitiger Ursachenattribution auf die Schülerinnen und Schüler tradierte Normalitätsvorstellungen über Unterricht (vgl. Twardella, 2010, S. 87f.) nicht hinreichend hinterfrage. Diese Problematisierungen können aber auch so gedeutet werden, dass zwar die Zielsetzung in der Verringerung von Unterrichtsstörungen klar umrissen ist, diese jedoch nicht in einem umfassenderen Erklärungszusammenhang im Sinne einer Theorie gestörten Unterrichts reflektiert werden. Einhergehend mit der zu Anfang dieses Kapitels entfalteten Deutung, dass sich unter didaktischer Perspektive Verhaltensstörungen zentral als Unterrichtsstörungen manifestieren (Hillenbrand, 2011, S. 26), ist daher die Frage, wie sich das Phänomen des gestörten Unterrichts mehrperspektivisch fassen lässt, zentral, um Störungen nicht vorrangig in einer „*personalen Definitionsrichtung*“ (Twardella, 2010, S. 87) als individuelles Störverhalten der Schülerinnen und Schüler auszudeuten.

Eine solche personale Sichtweise auf Unterrichtsstörungen, als ursächlich im Verhalten der Schülerinnen und Schüler begründet, spiegelt sich jedoch in einzelnen Definitionen, wie der von Keller (2014, S. 25), wider: „*Unterrichtsstörungen sind unterschiedliche Formen abweichenden Verhaltens, die das Lehren und Lernen mehr oder weniger stark beeinträchtigen.*“ In der hierzu ergänzenden Auflistung möglicher Störungsformen (akustische und motorische Störungen, Aggressionen, geistige Abwesenheit, Verweigerung oder Verstöße gegen die Hausordnung) wird sichtbar (ebd., S. 26f.), dass Störungen maßgeblich auf das Verhalten der Schüler bzw. der Schülerinnen zurückgeführt werden und das individuelle Verhalten qua Deutungsmacht der Lehrkraft als gestört deklariert wird. Die einhergehende Schuldzuweisung und Entlastung auf Seiten der Lehrkraft wird mit der Reduktion pädagogischer Handlungsmöglichkeiten erkaufte (vgl. Rüedi, 2011, S. 39f.; Winkel, 2011, S. 27f.) Dies entspricht einer normativen Definition von Unterrichtsstörungen, bei der diese als Regelverstöße gegen den schulischen Ordnungsrahmen verstanden werden, worin die Aufstellung von Regeln und die Bewertung des Verhaltens allein der Lehrkraft obliegt (vgl. Nolting, 2012, S. 13). Gemäß einer demgegenüber funktionalen Definition von Unterrichtsstörungen rückt deren Wirkung auf das geplante Handlungsprogramm des Unterrichts in den Vordergrund:

„Unterrichtsstörungen sind Handlungen, welche die von einer Lehrkraft beabsichtigte Unterrichtsdurchführung behindern, und zwar, (a) indem sie andere aufgabenbezogene Aktivitäten beeinträchtigen, und/oder, (b) indem sie die eigene aufgabenbezogene Aufmerksamkeit und Mitarbeit beeinträchtigen.“ (ebd.)

Allerdings wird in beiden definitiven Zugängen weiterhin ein bestimmtes Verhalten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler als ursächlich für Unterrichtsstörungen gesehen, wenn etwa Nolting (2012, S. 12) in aktive Unterrichtsstörungen (z. B. Unruhe, Disziplinprobleme, Privatgespräche etc.), passive Unterrichtsstörungen (fehlende Beteiligung am Unterricht, nicht vorhandene Unterrichtsmaterialien etc.) oder Störungen der Schüler-Schüler-Interaktion (z. B. Feindseligkeiten, Mobbing, Ausgrenzung etc.) unterscheidet. Diese Sicht korrespondiert zwar deutlich mit einer gemeinsamen Konnotation von Unterrichts- und Verhaltensstörungen (vgl. Winkel, 2011, S. 27f.), bleibt jedoch in ihrer Betrachtung allein auf „*störungskritisches Schülerverhalten*“ (Thiel, 2016, S. 121) zu einseitig.

Dies lässt sich an Befunden von Wettstein, Scherzinger und Wyler (2016) zu einer empirischen Klassifikation von Unterrichtsstörungen mittels eines faktorenanalytischen Vorgehens verdeutlichen, bei der sich diese auf vier Faktoren abbilden und systematisieren lassen. Gemäß dieser Systematik lassen sich Unterrichtsstörungen durch aggressives (direkt oder indirekt) und nicht-aggressives (aktiv oder passiv) Schülerverhalten von Störungen durch aggressives Lehrkraftverhalten und Störungen im methodisch-didaktischen Setting unterscheiden. Insbesondere Störungen des methodisch-didaktischen Settings, also Problemstellen in der Planung und Durchführung des Unterrichts, die gekoppelt sind an die inhaltliche oder methodisch-organisatorische Angebotsstruktur, müssen unter der fachdidaktischen Perspektive der eigenen Untersuchung von spezifischem Interesse sein.

Alternativ können Störungen als soziale Ereignisse begriffen werden, „*die Lernen im Unterricht mehr oder weniger stark beeinträchtigen. Störungen sind kein Ausdruck individuellen Verhaltens, sondern ein bestimmter Zustand der Interaktion.*“ (Thiel, 2016, S. 109) Unterschiedlich gestaltetes störungskritisches Verhalten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch der Lehrkraft kann zu einer umfänglicheren Störung des Unterrichtsprozesses führen, ist jedoch nicht mit der Störung als Interaktionsgeschehen gleichzusetzen (vgl. ebd., S. 110). Damit liegt der Fokus nicht mehr auf den Personen, sondern auf der Interaktion bzw. Situation, wie Winkel (2011, S. 29) dies in seiner klassischen Definition formuliert: „*Eine Unterrichtsstörung liegt dann vor, wenn der Unterricht gestört ist, d. h. wenn das Lehren und Lernen stockt, aufhört, pervertiert, unerträglich oder inhuman wird.*“ Störungen werden vom Unterricht selbst her interpretiert und reflektiert, indem das aktuelle Geschehen als verschlüsselte Mitteilung in seinem finalen Charakter durch Warum- und Wozu-Fragen zu analysieren ist (vgl. ebd., S. 33). Die unterrichtliche Störsituation ist eingebunden in einen interdependenten Interaktionsprozess von Lehrkraft, Schülerinnen und Schülern sowie Lernzielen und -inhalten, bei dem Störungen als Ergebnis subjektiver Wahrnehmungs- und Bewertungsprozesse hervortreten, sodass diese kohärenten oder divergenten Interpretationen Reflexionsgegenstand sein müssen (vgl. Pfitzner, 2000, S. 105). Ruedi (2011, S. 42f.) fasst dies in seinem Postulat eines antinomischen Verständnisses von Unterrichtsstörungen zusammen, bei dem die unterschiedlichen Sichtweisen einer Situation, konvergieren mit den darin wirksamen und ggf. widersprüchlichen Bedürfnissen der Beteiligten. Es gilt die subjektiven Sichtweisen und Wahrnehmung des jeweils anderen zu verstehen bzw. verstehbar zu machen, um nicht allein am Symptom der Störung zu arbeiten, sondern deren dahinterliegende Motive (vgl. auch Dreikurs, Grunwald & Pepper, 2007, S. 21; Thiel, 2016, S. 123; Winkel, 2011, S. 32) offenzulegen.

Um das Phänomen Unterrichtsstörungen für die eigene Untersuchung erfassen zu können, ist nach den subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmustern der Lehrkräfte zu fragen. Es gilt einerseits abzubilden, was von den Lehrkräften individuell als Störung erlebt wird, um so diese als relatives und relationales Phänomen (vgl. Pfitzner, 2000; Winkel, 2011) zu rekonstruieren. Andererseits sind Erklärungszusammenhänge im Sinne subjektiver Störungstheorien der Lehrkräfte in den Blick zu nehmen, um Ursachenzuschreibungen bezüglich störungskritischen Lehrkraft- bzw. Schülerverhalten wie auch situativer Bedingungen (vgl. Biller, 1979; Thiel, 2016; Winkel, 2011) im Zusammenspiel mit sachunterrichtlichem Planungs- und Unterrichtshandeln zu konturieren.

Die Abhängigkeit von subjektiven Wahrnehmungs- und Deutungsmustern lässt sich anhand verschiedener älterer wie aktueller Studien zum Erleben von Unterrichtsstörungen aus Sicht von Lehr-

kräften bzw. Schülerinnen und Schülern bestätigen (vgl. Benikowski, 1995; Makarova, Herzog & Schönbächler, 2014; Pfitzner, 2000; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger, Wettstein & Wyler, 2017; Wettstein, Ramseier & Scherzinger, 2018; Wettstein, Scherzinger & Ramseier, 2018). Insbesondere aus Untersuchungen, die sowohl Lehrkräfte wie auch Schülerinnen und Schüler einbeziehen (vgl. Große Siestrup, 2010; Makarova et al., 2014; Pfitzner & Schoppek, 2000; Scherzinger et al., 2017; Wettstein, Scherzinger, et al., 2018), treten deutliche Divergenzen zwischen Lehrkraft- und Schülersicht im Erleben von Unterrichtsstörungen hervor. So konstatieren Pfitzner und Schoppek (2000, S. 368) als Ergebnis ihrer Befragung von über 3.500 Schülerinnen und Schülern aus dem Sekundarbereich I sowie ihren 191 Lehrkräften, dass die Lehrkräfte störungsempfindlicher erscheinen und insbesondere gravierendere Störungen, welche die Lehrkraftautorität betreffen als Problem wahrnehmen (vgl. auch Pfitzner, 2000, S. 168). Dass Störungen auch für Schülerinnen und Schüler als „*subjektiv erlebte Kategorie in hohem Maße wahrgenommen*“ (Benikowski, 1995, S. 132) werden und damit alltägliches Element des Unterrichts sind, geht aus einer älteren Fragebogenerhebung mit Grundschülerinnen und Grundschülern vierter Klassen (n = 5256) hervor, worin vorrangig Unruhe und akustische Störungen benannt werden. Verweisen Pfitzner und Schoppek (2000) aus Lehrkraftsicht auf Störungen als Problem der Lehrkraftautorität, kann Benikowski (1995, S. 132f.) spiegelbildlich die Wahrnehmung eines restriktiven Agierens der Lehrkraft gegenüber Störungen durch die Schülerinnen und Schüler aus deren Sicht anführen. Dabei scheint, bei aller Relativität dessen was als Störung des Unterrichts wahrgenommen und erlebt wird, die Einschätzungen der Schülerinnen und Schüler als verlässlicher bezüglich des tatsächlichen Störungsausmaßes zu gelten, da diese sehr viel stärker mit Ratings aus einer neutralen Beobachtung korrelieren als die Unterrichtsbewertungen der Lehrkräfte bezüglich der Merkmale Unterrichtsstörungen, Beziehungsqualität und Klassenführung (vgl. Wettstein, Scherzinger, et al., 2018, S. 70f.). Die Schülerinnen und Schüler innerhalb einer Klasse gelangen zu Merkmalen von Unterrichtsstörungen und Klassenführung zu weitgehend übereinstimmenden Einschätzungen bezogen auf den Unterricht ihrer jeweiligen Lehrkräfte (vgl. Wettstein, Ramseier, et al., 2018, S. 12f.).

Ursachen für wahrgenommene Störungen werden von Schülerinnen und Schülern entweder lehrkraftbezogen über schwierige Beziehungsmuster oder unzureichende Unterrichtsvorbereitung erklärt oder am Störverhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler klassenbezogen festgemacht (vgl. Scherzinger et al., 2017, S. 77). Damit pendelt die Ursächlichkeit von Störungen zwischen störungskritischem Lehrkraft- und Schülerverhalten sowie didaktisch-methodischen und daher situationalen Bedingungen (vgl. etwa Thiel, 2016) Die Lehrkräfte sehen Unterrichtsstörungen klassenbezogen hingegen bedingt durch die Klassengröße, soziale Beziehungskonflikte zwischen Schülerinnen oder Schülern, Lern- und Verhaltensprobleme einzelner Schülerinnen oder Schüler sowie deren persönliche Verfassung oder Motivationslagen (vgl. Scherzinger et al., 2017, S. 78). Damit wird deutlich, dass sowohl personal-individualisierte Erklärungsperspektiven, im Sinne von Disziplinproblemen vs. Verhaltensstörungen eingenommen werden (Winkel, 2011, S. 33), wie auch situative Faktoren des didaktisch-methodischen Settings auf beiden Seiten Relevanz besitzen. Die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen scheint nicht nur von der Sichtweise der Akteurinnen und Akteure allein abhängig zu sein, sondern der Klassenkontext insgesamt spielt eine Rolle, wie Makarova et al. (2014) als Ergebnis einer Befragung mit fast 4.400 Schweizer Grundschülerinnen und Grundschülern sowie ihren 225 Lehrkräften herausarbeiten konnten. So werden in Klassen mit einem niedrigen Störungsausmaß andere Aktivitäten (flüstern oder nachfragen, nicht aufpassen, nicht mitarbeiten) als Störung erlebt, als in Klassen mit einem hohen Störungsausmaß (körperlich stören, Dinge herumwerfen, Unfug machen, schriftliche Botschaften schreiben) (vgl. ebd., S. 133f.). Mit diesem unterschiedlichen Erleben von Unterrichtsstörungen

aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler gehen variierende Reaktionsformen der Lehrkräfte einher, sodass in Klassen mit niedrigem Störungsmaß, bei größerer Gelassenheit der Lehrkraft, diese die Schülerinnen und Schüler lösungsorientiert bei der Klärung von Konflikten begleitet und sich situativ flexibel in ihrem Handeln mit gleichzeitig schnell wirksamen Interventionsmaßnahmen gegenüber Störungen zeigt. Demgegenüber reagieren Lehrkräfte in Klassen mit hohem Störungsmaß eher emotional, ignorieren auffälliges Sozialverhalten lange oder sind unflexibel in ihren pädagogisch-didaktischen Handlungsweisen (vgl. ebd., S. 134).

Deutlich wird anhand der hier exemplarisch rezipierten Studien, bei jedoch insgesamt weiterhin eher unzureichender Forschungslage zum Phänomen Unterrichtsstörungen (vgl. Karl, 2016, S. 365) generell, dass jegliche Unterrichtssituation der latenten Gefahr der Störung ausgesetzt ist, sodass zwangsläufig Unterbrechungen im Lehr-Lernprozess auftreten (vgl. Biller, 1979, S. 28). Eine ungefähre Angabe zum Ausmaß von Störungen findet sich zusammenfassend bei Karl (2016, S. 365f.), die vorrangig auf die Studien von Krause (2004) bzw. Wicki & Kappeler (2007) Bezug nimmt, wonach sich durchschnittlich ca. 20 Störungen pro Unterrichtsstunde ereignen, Lehrkräfte etwa 5 Minuten pro Stunde mit der Bearbeitung dieser mehrheitlich eher geringfügigen Störungen beschäftigt sind und jeweils 10 Minute also ca. 20 % einer Unterrichtsstunde ein unruhige und laute Lernatmosphäre vorherrsche. Da diese Werte vermutlich für Unterricht unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung höher ausfallen dürften, lässt sich mit Blick auf die Befunde von Textor (2007, S. 205) vermuten, wonach Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderbedarf in 22 % der beobachteten Zeiteinheiten nicht aufgabenbezogenes, unruhiges Verhalten zeigten. Typische Reaktionsformen der Lehrkräfte waren hierbei ein absichtliches Ignorieren (19 %) oder kurze Ermahnungen (75 %) (vgl. ebd., S. 197), was dafürspricht, dass es sich bei dem Großteil der Unterrichtsstörungen durch störungskritisches Schülerverhalten um eher geringfügige Formen regelwidrigen Verhaltens handelt.

Für die eigene Untersuchung muss es ebenfalls von Interesse sein, wie viel Zeit Lehrkräfte im Kontext des Sachunterrichts auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen durch störungskritisches Schülerverhalten verwenden müssen, wie häufig dabei Störungen aus Wahrnehmung der Lehrkräfte innerhalb einer Unterrichtsstunde auftreten und welche Form diese Störungen jeweils annehmen. So können im Vergleich mit den zuvor angeführten Befunden Schlüsse gezogen werden, inwieweit Unterrichtsstörungen als relevanter Faktor in einem Sachunterricht unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung hervortreten und inwiefern sich Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings ermitteln lassen.

Korrespondierend mit der hohen Bedeutung von Unterrichtsstörungen für institutionalisierte Lehr-Lernprozesse ergänzt Winkel (2011, S. 49) in seinem Ansatz der kommunikativen Didaktik (vgl. auch Winkel, 1997) die tradierten Aspekte der Vermittlung und des Inhaltes um die notwendige Berücksichtigung des Beziehungsaspektes sowie störfaktorialer Aspekte in der Planung des Unterrichts. Somit gilt es bei der Planung bewusst Elemente der sozialen Interaktion (Beziehungsaspekt) wie auch zu antizipierenden Störungen⁶⁰ des Lehr-Lernprozesses im

⁶⁰ Aspekte der zu antizipierenden wie auch aktuell auftretender Störungen als Anforderung an unterrichtliches Planungshandeln greift Stein und Stein (2014, S. 231f.) in dem bereits rezipierten integrativen Modell einer Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung auf.

Vorfeld zu bedenken. „Ohne diesen vierten (störfaktorialen) Aspekt scheint mir die strukturelle Erhellung des unterrichtlichen Geschehens unvollständig und Kommunikative Didaktik um ihr eigentliches Novum gebracht zu sein.“ (ebd., S. 57) Mögliche Störfaktoren benennt hier Biller (1979, S. 30-37) mit dem Einfluss der Umwelt des Kindes, der sozialen Umgebung von Lehrkraft sowie Schüler bzw. Schülerin, Bedingungen der Schule in ihrem institutionell-organisatorischen Rahmen selbst wie auch der Lehrkraft in ihrem pädagogisch-didaktischen Handeln.

„Unterrichtsstörungen werden also nicht nur durch Verhaltensweisen von Schülern ausgelöst, sondern auch durch Lehrer und Schule. Störend können auch ökologische Bedingungen sowie gesellschaftliche Mächte wirken.“ (ebd., S. 34)

Benikowski (1995, S. 10 & 65) entwickelt den Ansatz von Winkel (2011) zum Konzept des Unterrichtsbruchs weiter, sodass nicht nur subjektives Erleben und Adressieren einer Störung durch die an der „*edukativen Kommunikation beteiligten Personen*“ (ebd., S. 5) dieses Verhalten als Störung konstituiert, sondern diese erst als Unterrichtsbruch wirksam wird, wenn das „*didaktische Konzept oder Modell keine gegenwarts- und situationsbezogenen Handlungsmöglichkeiten bzw. Ressourcen zur Konfliktbewältigung bereitstellt*.“ (ebd.) Unterrichtsbrüche stellen Lehr-Lernsituationen dar, in denen Störungen nicht bearbeitbar erscheinen. Dies wird etwa von Baier et al. (2008, S. 166) unter sonderpädagogischer Perspektive in der Frage aufgegriffen, ob nicht bisherige allgemein didaktische Ansätze die spezifischen Ausgangslagen und subjektiven Wirklichkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Verhaltensproblemen zu sehr ignorierten, sodass diese Modellannahmen über planvolle Lehr-Lernprozesse eher als Teil des Problems und damit ursächlich für gestörte Lernprozesse erschienen müssten. Diese Sichtweise beschreibt im Sinne Benikowskis (1995, S. 10) einen „*Modellbruch*“, als Störungen, die sich nicht innerhalb des jeweiligen didaktischen Modells verhandeln lassen. Damit rückt erneut der didaktisch-methodische Störungsaspekt als ein wesentlicher Faktor sowohl in der Entstehung wie auch des Umgangs mit Unterrichtsstörungen in den Fokus.

Für die eigenen Untersuchung ergibt sich ein Erkenntnisinteresse, inwieweit spezifische Inhalte, Organisationsformen oder Methoden als Rahmen des Unterrichts, die sich an allgemeinen curricularen Vorgaben oder fachdidaktischen Ansätzen des Sachunterrichts orientieren, als Problemstellen für einen Unterricht unter Beachtung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durch die befragten Lehrkräfte wahrgenommen werden. Hierin würde diese demnach durch ein ungünstiges Passungsverhältnis zu den individuellen Voraussetzungen, Bedarfen und lebensweltlichen Erfahrungshorizonten der Kinder, wie zuvor beschrieben, Unterrichtsbrüche evozieren bzw. ein verändertes Planungshandeln im Sachunterricht erfordern. So ist nach solchen Spezifika zu fragen, die sich sowohl aus Beschreibungen zum Unterricht ebenso wie den damit verbundenen handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte rekonstruieren lassen können. Ergänzend muss es um generelle Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen der Lehrkräfte gehen.

Lohmann (2013, S. 32) systematisiert Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit Unterrichtsstörungen über drei Dimensionen und entlang von vier Makrostrategien. Einem mehrperspektivischen Verständnis von Unterrichtsstörungen folgend lassen sich, wie Apel (2002) dies für den Begriff der Klassenführung ausdifferenziert, Ansatzpunkte über die Dimensionen

Schüler-Lehrkraft-Beziehung, Disziplin-Management und Unterricht bestimmen. Unter speziellem Verweis auf Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale Entwicklung verstehen Baier et al. (2008, S. 157f.) dabei die Beziehungsdimension als personale Ebene des Lehr- und Lernvorgangs als besonders zentral, indem biografische und emotional-soziale Zusammenhänge das aktuelle Unterrichtsgeschehen maßgeblich prägen (vgl. auch Winkel, 2011, S. 56). Diese bedürfen daher der verstärkten Reflexion bezüglich pädagogischen Handelns. Die Dimensionen didaktisch-methodischer Entscheidungen und des Managements werden demgegenüber zur Schul- und Unterrichtsebene als Reflexionsfokus auf institutionelle Aspekte des Unterrichts zusammengefasst (vgl. Baier et al., 2008, S. 158). Dabei ist über die Frage nachzudenken, ob nicht bestehende asymmetrische Macht- und Unterrichtsstrukturen selbst Störungen, verstanden als Widerstand gegen diese Rahmensetzung, evozieren (vgl. Textor, 2015b, S. 7; Twardella, 2010, S. 88), wenn insbesondere Kinder mit Verhaltensproblemen vorrangig als „Störfaktor“ (Baier et al., 2008, S. 164f.) für bestehende Unterrichtspraktiken erlebt werden.

Hierzu querliegend können proaktive Makrostrategien auf Ebene der Prävention bzw. vorausgehender Planung sowie der Antizipation bzw. Unterstützung von reaktiven Strategien, die sich den Ebenen der Intervention bzw. Aktion sowie der Problemlösung bzw. Veränderung zuordnen lassen, unterschieden werden (vgl. Lohmann, 2013, S. 32f.).

Diese Systematik, die deutliche Schnittmengen zu den zuvor skizzierten Merkmalen erfolgreichen Classroom-Managements bzw. guter Klassenführung insbesondere in einem erweiterten ökologischen Ansatz aufweist, kann als Analysefolie für in der Unterrichtspraxis genutzte Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen von Lehrkräften dienen. Diese kann daher einen Bezugspunkt sowohl für die Generierung entsprechender Items für den Fragebogen wie auch für eine deduktiven Kategorienbildung in der inhaltsanalytischen Auswertung der Experteninterviews bilden. Vor allem für die Interviewstudie muss es im Kontext des fachdidaktischen Fokus der Arbeit von Bedeutung sein, inwiefern seitens der Lehrkräfte beschriebene Strategien für den Umgang mit Unterrichtsstörungen sich vorrangig in der Dimension des Disziplin-Managements verorten lassen oder stärker zum grundsätzlichen Planungshandeln im Sachunterricht in Beziehung stehen.

Andere aktuell verbreitete praxisnahe Lehrbücher für Lehrkräfte zum Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. etwa Keller, 2014; Nolting, 2012; Rüedi, 2011), die mit einer ähnlichen Einteilung in präventive und reaktive Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen operieren, legen den Schwerpunkt deutlicher auf Dimensionen des Disziplin-Managements bzw. in Teilen auf Beziehungsdimension des Unterrichts, indem die Bedeutung von Regeln, Präsenz- und Stoppsignalen bzw. nonverbaler Verhaltenssteuerung, Methoden der Konfliktbearbeitung, die Förderung sozialen Lernens oder logischen Konsequenzen und positiver Autorität betont wird (vgl. auch Karl, 2016, S. 373-381). Ähnlich wie dies für Klassenführung in einem disziplinarisch-regulativen Ansatz insgesamt herausgearbeitet werden konnte, lässt sich eine Präferenz für Strategien der Verhaltensmodifikation bzw. lerntheoretisch fundierter Interventionen erkennen (Helmke, 2010, S. 188f.; Keller, 2014, S. 77-85; Lohmann, 2013, S. 170-217). Zwar spielen mit dem Bezug auf Kriterien guten Unterrichts (vgl. Keller, 2014, S. 121), dem Ziel einer breiten Aktivierung der Lerngruppe (vgl. Nolting, 2012, S. 51) oder der Vermeidung von Unter- oder Überforderung (vgl. Rüedi, 2011, S. 234) auch didaktisch-methodische Aspekte eine Rolle, sind aber nicht als zentral im Zusammenhang mit den ausgeführten Präventions- und Interventionsstrategien zu betrachten.

Umgekehrt findet das Phänomen gestörten Unterrichts im Kontext der Didaktik des Sachunterrichts bisher praktisch keine Berücksichtigung. Weder in einschlägigen Einführungswerken (vgl. etwa Hartinger & Lange, 2014c; Kahlert, 2016a; Kaiser, 2013b; Richter, 2009) bzw. im Handbuch Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kahlert et al., 2015) noch in dem über die Jahresbände der GDSU abgebildeten Fachdiskurs wird darauf spezifischer Bezug genommen. Demnach fehlt eine Auseinandersetzung mit der Frage, welche Relevanz gestörte Lehr-Lernprozesse für die Erschließung der Sache haben können. Ansätze, die in der Verbindung von Sache, Kind sowie Mit- und Umwelt theoretisch auf die themenzentrierte Interaktion nach Cohn (1978) Bezug nehmen (vgl. Kaiser, 2004; Schreier, 1994), worin über das Axiom des Vorranges von Störungen ein konzeptioneller Anknüpfungspunkt bestünde, thematisieren jedoch das Phänomen des gestörten Unterrichts bzw. gestörter Kommunikationen und Interaktionen, wie dies bereits bezüglich des Ansatz eines kommunikativen Sachunterrichts zuvor kritisch angemerkt wurde, nicht. Einzelne Hinweise zur möglichen Relevanz von Störungen für sachunterrichtliches Lernen finden sich hingegen in Untersuchungen zum naturwissenschaftlich bzw. technischen Sachunterricht (vgl. Bader & Wagner, 2005; Bolte & Behrens, 2004; Möller et al., 1996), bei denen störungskritisches Schülerverhalten als potentielles Problem für diese Fachperspektiven wahrgenommen wird.

Ebenso findet im Diskurs um einen inklusiven Sachunterricht (vgl. etwa Kaiser & Seitz, 2017; Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2017; Seitz, 2008c) das Phänomen des gestörten Unterrichts bisher keine explizite Beachtung. Es kann aber angenommen werden, dass durch die erhöhte Heterogenität der Lerngruppe eine stärkere Irritation⁶¹ bisheriger Planungs- und Unterrichtspraktiken, interpretiert als Störungen des individuellen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler (vgl. Textor, 2015b, S. 7), vorliegen. Inklusiver Sachunterricht, in seiner umfassenderen Ausdeutung der Vielperspektivität vom Kind aus (vgl. etwa Seitz, 2008a; Simon, 2017) sowie seiner Pluralität der Zugangsweisen und Aneignungswege (vgl. Gebauer & Simon, 2012b; Schroeder & Miller, 2017) kann im Sinne von Benikowski (1995, S. 10) selbst einen Unterrichtsbruch bedingen. Dieser kann entweder als Modellbruch verstanden werden, bei dem die erhöhte Heterogenität der inklusiven Lerngruppe, bisherige Sachunterrichtspraktiken wie auch fachdidaktische Konzepte und damit verbundene didaktische Orientierungen soweit irritiert, dass diese keine geeigneten Verarbeitungsmodi mehr zu Verfügung stellen, oder er wird als Prämissenbruch wirksam, worin zumindest eine Adaption dieser Orientierungen und bereitgestellten Lernmodi für die zukünftige Planung des Sachunterrichts erfolgen muss. In dieser Weise betrachtet wäre das partizipative Element inklusiven Sachunterrichts (vgl. Simon, 2017) als zu schaffender Verhandlungsraum zu interpretieren, der die Möglichkeit bietet auftretende Störungen im Interaktions- und Kommunikationsgeschehen des Unterrichts flexibel zu bearbeiten.

Es ist demzufolge auch Aufgabe dieser Arbeit über das realisierte empirische Vorgehen nach solchen Brüchen, oder alternativ ausgedrückt Problemstellen und Irritation, zu fragen und ggf. erfolgende Adaptionen im Planungshandeln der Lehrkräfte zu rekonstruieren, um Anhaltspunkt für die Modifikation bestehender didaktischer Konzeptionen und

61 Als Irritation wird hierbei mit Thiel (2016, S. 133) eine Verletzung von Verhaltenserwartungen, etwa bezogen auf gesetzte Lern- und Leistungsziele, verstanden, die jedoch nicht zwangsläufig von Seiten der Schülerinnen und Schüler als solche intendiert sein muss. Demgegenüber stellt eine Konfrontation einen bewussten Protest gegen didaktisch-methodische Entscheidungen der Lehrkraft für den Unterricht dar, worin grundsätzliche Lern- und Leistungsziele als legitim anerkannt werden (vgl. ebd., S. 134f.). „Ein Konflikt entsteht, wenn Schülerinnen und Schüler gegen die Verhaltenserwartungen der Lehrperson rebellieren und die Legitimität der Erwartungen – und damit nicht nur die Mittel, sondern auch die Lern- und Leistungsziele der Schule – grundsätzlich infrage stellen.“ (ebd., S. 137)

Theorien für eine (inklusive) Sachunterrichtsdidaktik zu gewinnen (vgl. hierzu auch Benikowski, 1995, S. 154). kann für das Bedingungsfeld der Förderschule gelten, da hier ebenfalls zu vermuten ist, dass die spezifischen Lernvoraussetzungen und lebensweltlichen Kontexte der Schülerinnen und Schüler über bisherige sachunterrichtsdidaktische Ansätze und Konzeptionen hinausgehende Anforderungen an das didaktisch-pädagogische Handeln der Lehrkräfte stellen, um mit Störungsphänomenen umgehen zu können (vgl. Baier et al., 2008, S. 177) und Unterrichtsbrüche zu verhindern.

Zu den damit einhergehenden veränderten didaktischen Prämissen eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gehört auch die Forderung nach verstärkter Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts (vgl. etwa Bausch, 2018; Budnik et al., 2003; Hartke, 2008; Preuss-Lausitz, 2013a; Textor, 2009b), sodass dies als weiteres didaktisches Prinzip bzw. Kernmerkmal des Unterrichts in der schulischen Erziehungshilfe zu betrachten ist.

3.3.4.4 Differenzierung, Individualisierung und Adaptivität

In der Frage der Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wird verstärkt auf die Bedeutung verschiedener Formen äußerer und innerer Differenzierung sowie unterrichtlicher Individualisierung gemäß den jeweiligen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler verwiesen, in denen besonders Möglichkeiten des „Praktischen Lernens“ (KMK, 2000, S. 15) mit dem Ziel Handlungskompetenz aufzubauen, zu schaffen seien. Dass dabei, trotz des latenten Spannungsverhältnisses von Strukturierung und Schülerorientierung, diese beiden Aspekte für die unterrichtliche Praxis nicht getrennt betrachtet werden können, zeigen Bohl, Batzel und Richey (2012, S. 61) im Verweis auf eine Studie von Pietsch (2010) auf, indem Elemente der unterrichtlichen Strukturierung und der effizienten Klassenführung als vorgelagerte Qualitätsstufen erst die Voraussetzungen schaffen, um aktives Lernen sowie ein differenziertes und individualisiertes Lernangebot zu ermöglichen. Es ist von einer Interdependenz beider Aspekte für die Qualität des Unterrichts auszugehen. Als Referenzpunkt für die eigene Untersuchung gilt es eine Spezifizierung allgemeindidaktischer Überlegungen für einen Unterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung vorzunehmen. Hierzu gehört das begriffliche Verständnis hinter Ansätzen der inneren Differenzierung zu klären, um Kriterien für eine Operationalisierung im empirischen Kontext bestimmen zu können.

Gemäß Klafki (2007, S. 181) lassen sich Zielsetzungen von Maßnahmen der inneren Differenzierung in der optimalen Förderung aller Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess, der Anregung zur Entwicklung verschiedener Persönlichkeitsdimensionen sowie einer Befähigung zur Selbstständigkeit und Kooperationsfähigkeit auch im Sinne sozialen Lernens, verorten. In dieser allgemeindidaktischen Bestimmung werden daher bereits zentrale Schnittmengen zu spezifischen Zielstellungen für Erziehung und Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erkennbar.

„Das Konzept der inneren Differenzierung leistet also einen Beitrag zur Heterogenitätsthematik, indem es auf die Vielfalt der Lernenden mit einem flexiblen, variantenreichen und differenzverträglichen Unterricht antwortet.“ (Joller-Graf, 2012, S. 123)

Darin realisiert sich innere Differenzierung über zwei Grundformen: als „Differenzierung im Bereich der Lernziele und der Lerninhalte“ oder als „eine Differenzierung von Methoden und Medien“ (Klafki, 2007, S. 182). Alternativ kann Differenzierung auf inhaltlicher und organisatorischer Ebene bzw. als differenzierte Unterstützungsleistung der Schülerinnen und Schüler gedacht werden

(vgl. Joller-Graf, 2012, S. 123). Linser und Paradies (2012, S. 24f.) hingegen systematisieren dies einerseits in Formen der didaktischen Differenzierung, bei der Unterrichtsangebote nach den lernspezifischen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet werden und diesem im Mittelpunkt planerischer Tätigkeit stehen. Andererseits erfolgt eine Unterscheidung in Formen schulorganisatorischer Differenzierung, bei denen Differenzierungsmaßnahmen weniger von einzelnen Schülern bzw. einzelnen Schülerinnen aus bestimmt werden, sondern unterrichtsorganisatorische und stärker gruppenbezogene Ablaufprozesse in den Blick genommen werden, indem eine Gruppenbildung nach Lernvoraussetzungen, Sozialformen, Inhalten oder Zielen veranlasst durch die Lehrkraft erfolgt (vgl. auch Meyer, 2014, S. 102; Paradies & Linser, 2009, S. 263). Es wird erkennbar, dass innere Differenzierung zwar individuelle Förderung begünstigen kann, jedoch nicht zwangsläufig mit einem individualisierten Unterricht gleichzusetzen bzw. nicht per se als durchgängige Schülerorientierung aufzufassen ist (vgl. Bohl et al., 2012, S. 47). Dieser Aspekt spielt bei der dritten Form einer Interessen- und Wahldifferenzierung mit Fokus auf Neigungen und Präferenzen der Schülerinnen und Schüler eine größere Rolle (vgl. Linser & Paradies, 2012, S. 30).

Im Sinne eines „*Dimensions- und Kriterienrasters*“ (Klaffki, 2007, S. 188) lassen sich verschiedene Differenzierungsaspekte bezogen auf den Stoffumfang/ Zeitaufwand, Komplexitätsgrad, Grad der Selbstständigkeit bzw. Notwendigkeit zur direkten Hilfe durch die Lehrkraft, der Intensität von Wiederholungs- und Übungsmomenten, Arten der inhaltlichen oder methodischen Zugänge und dem Maß der Kooperationsfähigkeit unterscheiden sowie in der Art der realisierten Aneignungs- und Handlungsebenen (konkret, explizit-sprachlich, rein gedanklich) für die jeweiligen Unterrichtsphasen systematisieren. Eine ähnliche Bestimmung möglicher Differenzierungskriterien findet sich bei Bönsch (2011, S. 71), der in Er-, Be- und Verarbeitungsweisen, Quantität der Unterrichtsinhalte, Anspruchsniveau (Qualität), Umfang benötigter Hilfen bzw. Selbstständigkeit, Zeit, Kooperationskompetenz, Zieldifferenzierung und Planerfüllung bzw. zusätzliche Interessen unterscheidet. Diese Kriterien lassen sich über variierende Differenzierungswege realisieren, sodass mit der nachgehende Differenzierung, einer zieldifferenten Differenzierung, einer Bearbeitungsdifferenzierung, einer Wahl- bzw. Selbstdifferenzierung, Intensivdifferenzierung und schließlich einer freigebenden Differenzierung ein Spektrum an Ansätzen beschrieben wird, die insbesondere nach dem Grad der Unterstützung durch die Lehrkraft bzw. der Eigenverantwortlichkeit und Selbstständigkeit des Schülers bzw. der Schülerin im Lernprozess voneinander abgegrenzt werden können (vgl. Bönsch, 2012, S. 65f.).

In der Frage von direkter Unterstützung durch die Lehrkraft gegenüber weitgehender Selbstständigkeit der Schülerinnen und Schüler reaktualisiert sich, dass bereits zuvor für einen Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung beschrieben Spannungsverhältnis von Außenlenkung und Öffnung, sodass im Rahmen der eigenen Untersuchung zu fragen ist, wie sich Differenzierungsmaßnahmen der befragten Lehrkräfte darin verorten lassen. Es ist von Interesse, ob Differenzierung eher als vorstrukturiertes Angebot auf Seiten der Lehrkräfte gedacht wird und daher ggf. als Form der Intensivdifferenzierung enggekoppelt ist an eine direkte Unterstützung im Unterricht oder ob Differenzierung Selbsttätigkeit, etwa über Varianten der Wahl- und Interessendifferenzierung, anregt.

Wenngleich entlang der rezipierten Differenzierungsdimensionen und -kriterien ein ungefährer Möglichkeitsrahmen für Formen innerer Differenzierung aus allgemeindidaktischer Perspektive abgesteckt wird, so bleiben mit Wischer und Trautmann (2012, S. 29f.) die dahinterstehen-

den Fragen der konkreten Unterrichtsgestaltung dennoch eher vage und Detailspekte, wie die Passung zwischen den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und dem differenzierten Lernarrangement entlang der genannten Kriterien genauer realisiert werden kann, sind im Diskurs tendenziell unbestimmt. Diese erscheinen „in erster Linie als Orientierungshilfe, nicht als gebrauchsfertige Konzepte“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 120). Hieraus erwächst die Notwendigkeit im Rahmen der eigenen Untersuchung nach konkreten Differenzierungspraktiken zu fragen. Zumal im Zusammenhang mit der artikulierten Skepsis an der umfassende Einlösbarkeit des mit Formen der inneren Differenzierung verbundenen Optimierungsversprechens unterrichtlicher Lernprozesse (ebd., S. 33f.), sowohl Helmke (2010, S. 255) als auch Trautmann und Wischer (2011, S. 122f.) auf den ernüchternden Forschungsstand zur Umsetzung innerer Differenzierung im Unterricht verweisen, wonach diese im regulären Schulalltag nur wenig praktiziert wird und stattdessen ein für alle hinsichtlich der Inhalte, Ziele und Methoden gleicher Unterricht angeboten wird (vgl. auch Oldenburg et al., 2014; Schrader & Helmke, 2008; Tarelli, Lankes, Drossel & Gegenfurtner, 2012). Demgegenüber scheint Individualisierung und Differenzierung, obwohl beides nicht synonym zu betrachten ist (vgl. hierzu Bohl et al., 2012), sowohl als zentrales Qualitätskriterium für den gelingenden Umgang mit Heterogenität im Unterricht (vgl. Helmke, 2010, S. 258; Meyer, 2014, S. 101f.) wie es auch gemäß den Befunden von Textor (2007) positive Effekte auf die aufgabenbezogene Lernaktivitäten von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zu haben.

So findet sich der Anspruch an unterrichtliche Differenzierung und Individualisierung als Teilkomponente in den sehr viel umfänglicheren und bezogen auf die Unterrichtspraxis konkreten Hinweisen zur Planung und Gestaltung eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bei Mutzeck (2000) wie auch bei Budnik et al. (2003) wieder. In beiden Empfehlungen bilden zunächst grundsätzliche Überlegungen mit Blick auf den einzelnen Schüler bzw. die einzelne Schülerin den Ausgangspunkt unterrichtlicher Planungsentscheidungen. Betont Mutzeck (2000) an dieser Stelle die Bedeutung einer Erkundung der „Selbst- und Weltsicht des Schülers“ (S. 223) in Verbindung mit „systemischen Zusammenhängen und Funktionen“ (ebd.) seiner Umwelt, um stärken- und interessenorientiert den individuellen Lern- und Entwicklungsweg zu begleiten, so richten Budnik et al. (2003, S. 168) den Fokus eher auf das Passungsverhältnis zwischen emotionalen und kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler und den Anforderungen der jeweiligen Unterrichtssituation. Hieraus ergeben sich im Vorfeld der unterrichtlichen Planung verschiedene Reflexionsfragen, wie etwa zur Passung des Aufgabenniveaus, zum Verhältnis von Inhalt und Tätigkeit zu den Bedürfnissen und Neigungen der Schülerinnen und Schüler, den mit der Aufgabe einhergehender Anforderungen an Aufmerksamkeit und Regelverhalten, beabsichtigten kognitiven und emotionalen Lernzielen des Unterrichts, der angemessenen methodischen Ausgestaltung der Lernprozesse sowie zu notwendigen Differenzierungsmöglichkeiten bzw. individuellen Hilfestellungen (vgl. ebd., S. 168). Daneben soll auch eine Analyse auftretender Unterrichtsstörungen im Planungshandeln realisiert werden, bei der nach Erklärungsursachen, aufrechterhaltenden Faktoren und potenziellen Einflussmöglichkeiten für einen Veränderungsprozess gesucht wird (vgl. ebd., S. 168f.). Damit wird die bereits angeführte Bedeutung effektiver Klassenführung als Voraussetzung für einen individualisierten und differenzierten Unterricht erneut erkennbar (Bohl, 2010, S. 25f.; Bohl et al., 2012, S. 59f.).

Die Überlegungen von Budnik et al. (2003, S. 169) münden in spezifisch organisatorische und didaktische Prinzipien eines Unterrichts in der schulischen Erziehungshilfe. Auf der Ebene der Unterrichtsorganisation werden schulische Rahmenbedingungen eingefordert, die am ehesten den Strukturmomenten einer Förderschule entsprechen, etwa hinsichtlich einer Klassenmess-

zahl von höchstens 12 Schülerinnen oder Schülern, einem durchgängigen Klassenlehrerprinzip oder individuellen, an den Entwicklungsstand der Kinder angepassten Unterrichtszeiten (vgl. ebd., S. 169). Es werden jedoch auch übergeordnete Organisationsprinzipien, wie eine methodisch vielfältige und flexible Unterrichtsplanung, die Einbindung sozialen und kooperativen wie auch handlungsorientierten und selbstgesteuerten Lernens in den Unterrichtsalltag, eingebettet in übergreifende Regeln und Strukturen und geprägt von Mitbestimmung sowie Selbstverantwortung gefordert. Um den besonderen Unterstützungsbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler entgegenzukommen, sollen diese durch individuelle Maßnahmen der Verhaltenssteuerung, Formen von Metaunterricht bzw. Metakommunikation zur Konfliktklärung und Beziehungsarbeit sowie ein gewisses Maß individueller Handlungs- und Entscheidungsoptionen im Unterricht ergänzt werden. So werden folgende Unterrichtsprinzipien, wie sie teils schon bei Hußlein (1993) Erwähnung finden, als bedeutsam benannt:

- „Motivierung durch Lebensnähe und Emotionalität
- Angemessenheit und Anschaulichkeit
- Zielorientierung und Kontinuität
- Aktivierung und Selbsttätigkeit
- Individualisierung und Differenzierung in Methoden, Sozialformen, Medien, in der Aufgabenstellung, in individuellen Lern- und Ordnungshilfen (bezogen auf Platz, Klasse etc.) und in der Lehrerhilfe (fachlicher, unterrichtlicher Form bzw. in Form von Zuwendung)
- Rhythmisierung und Strukturierung durch Wechsel der Arbeits- und Sozialformen (z. B. Stillarbeit, Partner- oder Gruppenarbeit), durch Spiel-, Entspannungs- und Auflockerungsphasen
- Antizipation möglicher Lernschwierigkeiten: lerntypenbezogene Lernhilfen
- Antizipation möglicher Verhaltensprobleme: Reizreduzierung und Neutralisation
- Konfliktverarbeitung
- Erfolgssicherung und Erfolgsspiegelung an den Schüler/die Schülerin
- Immanente Ermutigung, Lob und Verstärkung“ (vgl. Budnik et al., 2003, S. 169f.)

In diesen Empfehlungen finde sich demnach grundsätzliche Merkmale eines guten Unterrichts gemäß des einschlägigen Fachdiskurses (vgl. z. B. Helmke, 2010; Jürgens & Standop, 2010; Meyer, 2014) wieder, die aber durch Elemente spezifischer Unterrichtskonzepte aus dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ergänzt werden, wie etwa Aspekten besonderer Lebensnähe (vgl. Bröcher, 1997b; Wittrock & Ricking, 2017), der Reizreduktion (vgl. Cruickshank, 1973), der Konfliktverarbeitung (vgl. Baulig, 1982) oder auch einer Neutralisierung (vgl. Sigrell, 1971) problematischer Inhalte oder Reizkonstellationen. Inwieweit dies dann eine in sich schlüssige und umsetzbare Gesamtkonzeption ergibt, muss jedoch offenbleiben, da es sich im Wesentlichen um begründete präskriptive Annahmen handelt, wohingegen evaluative Befunde zur Umsetzung eines an diesen Kriterien orientierten Unterrichts in der schulischen Erziehungshilfe fehlen.

Teils in Übereinstimmung mit den zuvor angeführten Prinzipien, in Teilen jedoch auch mit einer anderen Schwerpunktsetzung, formuliert Hartke (2008) spezifische Unterrichtsprinzipien für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Ähnlich wie schon Budnik et al. (2003) wird die Bedeutung einer Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sowie die Möglichkeit selbstgesteuerten Lernens hervorgehoben. Darüber hinaus wird der direkten Instruktion (vgl. hierzu Wellenreuther, 2008, S. 325-367), als Methoden mit einem hohen Maß an Steuerung des Lerngeschehens durch die Lehrkraft besondere Bedeutung für die Maximierung aktiver Lernzeit und optimaler individueller Lernergebnisse zugeschrieben (vgl. Hartke, 2008, S. 799). Dies korrespondiert mit der hohen realen Bedeutung dieser Unterrichtsform im Unter-

richt der entsprechenden Förderschulen (vgl. Hennemann et al., 2009; Petermann, 1993b). Die besondere Qualität der direkten Instruktion bemisst sich entlang des Grades ihrer Adaptivität, verstanden als ein unterrichtliches Wechselspiel von „hochgradig strukturierte[m], lehrerzentrierte[m], lückenschließende[m], zielreichende[m] Lernen“ (Hartke, 2008, S. 804), einer unterrichtsbegleitenden, lernzielorientierten Evaluation mittels einer Lernverlaufsdagnostik (vgl. z. B. Hartke & Plagmann, 2004; Klauer, 2014) und Phasen „informelle[n], schülerzentrierte[n] Explorieren[s] bestimmter Themen in Lernzentren“ (Hartke, 2008, S. 804). Adaptivität wird demnach als Versuch verstanden eine optimale Passung zwischen individuellen Voraussetzungen und unterrichtlichen Angeboten im Wechselspiel von hochgradig lehrerzentrierter Strukturierung und schülerorientierter Exploration herzustellen (vgl. Borchert & Hartke, 2007, S. 225ff.; Hartke & Borchert, 2007, S. 342ff.). Adaptivität, als Konzept der Lehr-Lernforschung (vgl. Bohl et al., 2012, S. 48f.; Wischer & Trautmann, 2012, S. 28), tritt demnach bei Hartke (2008) als Alternative zu allgemeindidaktischen Ansätzen der Individualisierung und Differenzierung⁶² auf. Damit steht weniger im Sinne Klafkis (2007a, S. 181) die Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung des Schülers bzw. der Schülerin als Zielperspektive innerer Differenzierung im Fokus, sondern einem „Instruktionsparadigma“ (Wischer & Trautmann, 2012, S. 28) folgend die Optimierung fachlicher Lernleistungen durch einen hohen Strukturierungs- und Lenkungsgrad des Unterrichts durch die Lehrkraft. Zwischen den Ansätzen von Hartke (2008) und Budnik et al. (2003) werden somit nicht nur Unterschiede in den formulierten Prinzipien selbst erkennbar, sondern es ergeben sich über die unterschiedliche Verortung in Perspektiven der Lehr-Lernforschung bzw. der allgemeinen Didaktik variierende Ausgangspunkt für die Gestaltung schulischer Lehr-Lernprozesse.

Im Ansatz von Hartke (2008) wird versucht die widersprüchliche Implikationen eines Instruktionsparadigmas einerseits und dem Ziel der Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler andererseits durch eine unterschiedliche Gewichtung in der Phasierung des Unterrichts zu überbrücken. Es wird in eine lehrkraft- und eine schülerzentrierte Phase des Unterrichts unterschieden. Lehrkraftzentrierung bedeutet ein eher kleinschrittiges, eng an gesetzten Lernzielen orientiertes Vorgehen zur Vermittlung grundlegender Fertigkeiten und Fähigkeiten sowie der Aufarbeitung von Lerndefiziten begleitet durch die Lehrkraft. Schülerzentrierte Phasen sind hingegen durch interessenorientierte Wahlmöglichkeiten bezüglich Thematik und methodischem Vorgehen gekennzeichnet. Hartke (2008, S. 805f.) schlägt an dieser Stelle sachunterrichtliche Themen bzw. Arbeitsweisen als besonders geeignet vor, zumal eine besondere Anschlussfähigkeit an moderat-konstruktivistische Lehr-Lernkonzeptionen besteht, deren Lernwirksamkeit auch für schwächere Schülerinnen und Schüler durch sachunterrichtsdidaktische Forschung spezifisch für den naturwissenschaftlichen Bereich belegt wurde (vgl. etwa Möller, 2016). Diese didaktischen Möglichkeiten eines „schüleradäquaten Unterrichts“ bedürfen nach Hartke und Borchert (2007, S. 340f.) jedoch der spezifischen Ergänzung um gezielte Methoden der Förderung von Schülerkompetenz, wozu etwa Techniken der kognitiven Verhaltensmodifikation und Selbstkontrolle, Tokenprogramme, kognitives Modellieren oder Sozialtrainings gezählt werden (vgl. auch Borchert & Hartke, 2007, S. 227ff.), wie auch konkreter Methoden der Konfliktlösung und wieder-

62 Bei Bönsch (2012, S. 82f.) hingegen erscheint Adaptiver Unterricht, gedacht als Anpassung der Lernumgebung an den Schüler bzw. die Schülerin, zwar als Gegenwurf zu einem klassischen Verständnis von Differenzierung, als Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu einer den Voraussetzungen entsprechenden Lernumwelt, jedoch wird in den nachfolgenden Ausführungen deutlich, dass hierin mit dem Ziel einer individuellen Optimierung des Lernangebotes entlang relevanter Schülermerkmale Adaptiver Unterricht im Wesentlichen als ein Ansatz zur inneren Differenzierung betrachtet wird. Diese Sichtweise auf Adaptivität und Differenzierung korrespondiert damit am ehesten mit der Systematisierung von Paradies und Linser (2009, S. 263), wonach Adaptiver Unterricht einer didaktischen Differenzierung entspräche.

um des Classroom-Managements als Form eines situationsangemessenen Lehrerverhaltens. Ziel ist es bei all diesen Maßnahmen die individuelle Unterrichtsbeteiligung der Schülerinnen und Schüler und deren soziale Kompetenzen durch eine erhöhte Passung zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und Unterrichtsangebot in Verbindung mit Charakteristika sozialer Anforderungssituationen zu steigern (vgl. Borchert & Hartke, 2007, S. 218).

Dies wirft die Frage auf, ob entlang der divergenten Zielstellungen von stärker vorstrukturierten und durch die Lehrkraft angeleiteten Lernprozessen, der Förderung relevanter Lernvoraussetzungen und Schülerkompetenzen sowie dem Anspruch eines schülerorientierten Unterrichts durch Wahl- und Mitbestimmungsmöglichkeiten, sich dies als Spannungsfeld in den Beschreibungen der Unterrichtspraxis der Lehrkräfte wiederfindet bzw. wie sie diese Antinomie in ihrem Handeln lösen. Zu untersuchen ist damit sowohl das grundsätzliche Verständnis von Strukturierung und Offenheit auf Basis eigener handlungsleitender Motive und didaktischer Orientierungen auf Seiten der Lehrkräfte wie auch zu explorieren ist, ob beide Aspekte eher integrativ oder sequentiell für den Unterricht gedacht werden.

3.3.4.5 Aktive Beziehungsgestaltung

Gerahmt wird die didaktische Entscheidungsebene des Unterrichts im Sinne der formulierten Prinzipien bzw. Merkmal durch Bemühungen um eine von Akzeptanz und Vertrauen geprägte Schüler-Lehrkraft-Beziehung (vgl. Hartke, 2008, S. 807) oder wie Stein und Stein (2014, S. 92) dies beschreiben, die Akzeptanz der Schülerpersönlichkeit in einem von Wärme und Geborgenheit getragenen Unterrichtsklimas⁶³. Darin gehört die Lehrkräfte-Schüler-Beziehung zu einem zentralen Wirkfaktor auf die Qualität des Unterrichts (vgl. Hattie, 2013, S. 280). So charakterisiert Hattie (2013) die Rolle der Lehrkraft in diesem Kontext folgendermaßen:

„Lehrpersonen gehören zu den wirkungsvollsten Einflüssen auf das Lernen. Lehrpersonen müssen direktiv, einflussreich, fürsorglich und aktiv in der Leidenschaft des Lehrens und Lernens engagiert sein.“ (ebd.)

Allerdings findet die Qualität der Lehrkraft-Schüler-Beziehung kaum direkte Berücksichtigung in entsprechenden Modellen der empirischen Unterrichtsforschung (vgl. Helmke, 2010; Kunter & Ewald, 2016; Kunter & Voss, 2011; Lipowsky, 2015; Meyer, 2014), sondern tritt vielmehr moderiert über Merkmal der Klassenführung, des Lernklimas oder der Schülerorientierung als Hintergrundfaktor in Erscheinung bzw. kann als Dimension der Tiefenstruktur über motivational-affektive Zielkomponenten im Kontext der Klassenführung gefasst werden (vgl. Kunter & Ewald, 2016, S. 17). Bei Helmke (2010) finden sich Einzelaspekte der Schüler-Lehrkraft-Beziehung ebenfalls über das Qualitätsmerkmal Klassenführung als Teile einer positiven Autorität, eines wertschätzenden Schülerfeedbacks oder gezielter Aktivitäten zu Schulbeginn zum Aufbau einer solchen Beziehung wieder, fließen aber auch in Merkmalen der Motivierung durch soziale Anerkennung und einem positiven Rollenmodell der Lehrkraft, der Schaffung eines lernförderlichen Klimas in angstfreier, Sicherheit gebender und vertrauensvoller Atmosphäre, ebenso wie in der Schülerorientierung, zu der das Erstnehmen der Schülerinnen und Schüler, Fürsorge in

63 An dieser Stelle knüpfen Stein & Stein (2014) sehr deutlich an Grundannahmen der humanistischen Psychologie im Sinne von Rogers (2016) bzw. entsprechender Rezeptionen in der Erziehungspsychologie nach Tausch und Tausch (1998) an.

und affektive Ausgestaltung der Lehrkraft-Schüler-Beziehung sowie Gewährleistung von Wohlbefinden gehören, ein. Meyer (2014, S. 47) subsumiert sehr ähnliche Aspekte, wie gegenseitigen Respekt, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit und Verlässlichkeit im Lehrkraft-handeln und Fürsorge, hingegen unter dem Merkmal eines lernförderlichen Klimas. Dabei gilt es zu berücksichtigen, dass die aktive Gestaltung der Lehrkraft-Schülerbeziehung zwar als wesentlicher Bestandteil eines ökologischen Ansatzes des Classroom-Managements anzusehen ist (vgl. z. B. Evertson & Emmer, 2012, S. 70f.; Haag, 2018, S. 128-137; Klaffke, 2013, S. 80-94; Marzano et al., 2003, S. 41-64) wie auch die Basis einer proaktiven Strategie im Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. z. B. Lohmann, 2013, S. 97-123; Rüedi, 2011, S. 83-120; Winkel, 2011, S. 56) darstellt, jedoch bei Kindern und Jugendlichen mit teils erheblich biografisch belasteten Beziehungserfahrungen bis hin zu erlebten Beziehungstraumata im Spannungsfeld von Nähe und Distanz als besondere Herausforderung für Lehrkräfte in der schulischen Erziehungshilfe hervortritt (vgl. hierzu Gingelmaier, 2018; Herz & Zimmermann, 2015).

Die didaktische Entscheidungsebene des Unterrichts ist um die bedeutsame Frage nach der aktiven Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft sowie Schülerinnen und Schülern zu ergänzen. Eine tragfähige Schüler-Lehrkraft-Beziehung wird als notwendige Voraussetzung angesehen. „Sie zeichnet sich durch ein hohes Maß an Verständnis, durch besondere persönliche Zuwendung und pädagogisch-psychologische Unterstützung aus.“ (KMK, 2000, S. 14) Eine solche personenorientierte Haltung wird im Kontext der Erziehungsstilforschung (vgl. Tausch & Tausch, 1998; Tausch, 2017; Thies, 2017) als wesentliches Merkmal erfolgreicher Lehrkräfte bestimmt.

Zur Verbesserung der Lehrkraft-Schüler-Interaktion⁶⁴ unterbreitet Borchert (2008) für die Arbeit im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung Vorschläge zur direkten und indirekten Förderung, die auf den bereits genannten Ebenen eines schüleradäquaten Unterrichts, eines situationsangemessenen Lehrkraftverhaltens, der direkten Förderung für den Unterricht relevanter Schülerkompetenzen sowie von Veränderungsmöglichkeiten im außerschulischen Umfeld angesiedelt sind. Dieser Fokus auf die Gestaltung demokratischer Beziehungsstrukturen im Klassenraum als Möglichkeit des Umgangs mit „unerwünschtem Verhalten“ findet sich schon in der frühen Konzeption von Dreikurs et al. (2007)⁶⁵ wieder, als einem der ersten Ansätze der bewusst mit der Begrifflichkeit des Classroom-Managements arbeitet, jedoch einen anderen theoretischen wie auch praktischen Fokus grundlegt als der klassische Ansatz von Kounin (1976/2006). Dies verweist auf den bedeutsamen Unterschied hinsichtlich des Stellenwertes sozialer Beziehungen aus verschiedenen theoretischen Perspektiven (vgl. Prengel, 2013b). Aus einem eher lerntheoretischen Verständnis, wie dies den unterschiedlichen Ansätzen des Classroom-Managements zugrunde liegt, geht es vornehmlich um den Erwerb sozialer Beziehungsfähigkeit, teils gleichbedeutend mit der möglichst konfliktfreien Gestaltung der Lehrkraft-Schüler-Interaktion (vgl. Thiel, 2016), wohingegen psychodynamische Konzepte, wie diese etwa bei Dreikurs et al. (2007) grundlegend sind, Beziehungsfähigkeit als dispositionales Wesensmerkmal des Menschen ansehen und dementsprechend den Wunsch nach Beziehung als anzuerkennendes Grundbedürfnis formulieren (vgl. Vernooij, 2003, S. 24).

In besonderer Weise tritt dieser Beziehungsaspekt gemäß letzterer Lesart in der sogenannten Beziehungsdidaktik von Miller (2011) hervor, der angelehnt an Dreikurs et al. (2007) und mit der

64 Ein transaktionales Modell der Lehrkraft-Schüler-Beziehung, worin der Prozess der gegenseitigen Wahrnehmung des Anderen mit den damit verbundenen Einstellungen, Erwartungshaltungen und impliziten Persönlichkeitstheorien sowie hieraus erwachsenden Verhaltensweisen in einer zirkulären Abhängigkeit beschrieben wird, liegt etwa von Nickel (1976) vor (vgl. hierzu den Forschungsüberblick bei Thies, 2017, S. 92).

65 Die englische Originalausgabe „Maintaining Sanity in the Classroom“ ist bereits 1972 erschienen.

skizzierten psychodynamischen Grundausrichtung ergänzt um systemisch-konstruktivistische Prämissen, Möglichkeiten einer aktiven Beziehungsarbeit zum Kern unterrichtlicher Tätigkeit macht. Der bewussten Wahrnehmung und (Selbst-)Beobachtung von Verhaltensweisen als Ausgangspunkt für Reflexion und der Klärung von Einstellungen und Haltungen kommt so besondere Bedeutung zu (vgl. Miller, 2011, S. 48ff.), um daran anknüpfend beziehungsrelevante Inhalte und Themen, etwa die Erörterung ethischer Fragen, im Kontext der Lerngruppe als „Übungsfeld“ (ebd., S. 51), zum Gegenstand unterrichtlichen Lernens zu machen. Unter Beachtung spezifischer Grundphänomene menschlicher Beziehungen und konkreter Modelle des Beziehungslernens in der Gruppe geht es um Selbstbetrachtung und Beziehungsklärung, die eingebettet sein können in Situationen spontanen Lernens in der alltäglichen Begegnung wie auch in gezielt und systematisch gelegte Lernangebote, z. B. regelmäßige Übungsstunden zum sozialen Lernen oder besondere Projekte zu diesem Thema (vgl. ebd., S. 57f.). Spezifisch für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung geht es auch um die Überwindung von Barrieren in der sozial-kommunikativen Beziehung, die durch die als auffällig oder störend wahrgenommenen Verhaltensweisen entstehen, und feldtheoretisch als spezifische Konfliktlagen zwischen divergierenden Interessen bzw. Aversionen gedeutet werden können (vgl. Schulze, 2007, S. 144).

Für die eigenen Untersuchung ist von Bedeutung, inwiefern die sachunterrichtliche Lerngruppe als Übungsfeld für Beziehungslernen bzw. soziales Lernen im Rahmen des Sachunterrichts genutzt wird. Es geht auf der inhaltlich-methodischen Ebene um Fragen, ob und ggf. wie Formen der Beziehungsgestaltung im schulischen, aber auch außerschulischen Kontext etwa im Rahmen der sozialwissenschaftlichen Perspektive Gegenstand des Sachunterrichts werden.

Zur Überwindung entsprechender Teilhabebarrieren für Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung arbeitet Prengel (2013b, S. 69f.) aus der Zusammenschau theoretischer Modellvorstellungen, empirischer Befunde und beispielhafter Praxisprojekte sieben Elemente für ein „[s]olidarisches Engagement bei Erziehungsschwierigkeiten“ (ebd., S. 65) heraus. Hierzu gehören vorrangig die „verlässliche Beziehung des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen zu einer Bindungsperson“ (ebd., S. 69) innerhalb einer institutionellen „Kultur der Freundlichkeit“ (ebd., S. 70), bei der förderliche Regeln und Vereinbarungen Konsistenz vermitteln sowie Fehlverhalten konstruktiv begrenzt und grundsätzliches Wohlwollen gegenüber den Kindern bzw. Jugendlichen signalisiert werden (vgl. ebd.). Weiterhin gehören die Förderung der „Fähigkeit zu Selbstachtung und solidarischer Anerkennung“ (ebd.) in der Lerngruppe sowie ein „stufenförmig gefächertes Kerncurriculum“ (ebd.), das Raum für individuelle Interessen und Lernausgangslagen lässt ebenso so dazu, wie die gegenseitige Unterstützung und Haltgebung im Team der Pädagoginnen und Pädagogen im Sinne eines stabilen Beziehungsnetzwerkes für die Kinder bzw. Jugendlichen (vgl. ebd.). Dies wird im Rückgriff auf Überlegungen aus der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 1978) um den Sachbezug im spezifischen Beziehungsgefüge von Kind, Person und Sache ergänzt.

„Und darin dass Lehrerinnen und Lehrer feinfühlig erspüren, an welchen Themen und mit welchen Methoden eine Gruppe oder ein einzelnes Kind oder ein einzelner Jugendlicher gut lernen kann, zeigt sich die didaktisch relevante Solidarität der Lehrenden mit den Lernenden, für die sie eine geeignete pädagogisch Umgebung mit passenden räumlichen, materiellen, medialen und methodischen Lerngelegenheiten vorbereiten.“ (ebd., S. 76)

Somit wird Beziehungsgestaltung nicht nur als notwendige Voraussetzung der erzieherischen Arbeit mit sozial-emotional beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen (vgl. Becker & Prengel, 2016, S. 103) betrachtet, sondern auch als Fundament für die didaktische Gestaltung des Unterrichts bestimmt (vgl. Prengel, 2013b, S. 75ff.). Die Beziehungskomponenten kann so als Mediator für das konstitutionelle Verhältnis von Kind und Sache im Sachunterricht gelten, wie dies in einzelnen Ansätzen auf Basis der Themenzentrierten Interaktion bereits in der Sachunterrichtdidaktik angelegt wurde (vgl. Bäuml-Roßnagl, 2004; Kaiser, 2013a; Schreier, 1994).

Die Interpretation von personellen und sachorientierten Beziehungen in gemeinsamer Solidarität können höchst ertragreich für konzeptionelle Verbindungslinien zwischen den aufgezeigten Besonderheiten eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Prämissen aus dem Fachdiskurs der Didaktik des Sachunterrichts sein. Im Kontext der Untersuchung wird in der Auswertung der Experteninterviews geprüft, ob sich in den handlungsleitenden Motiven der befragten Lehrkräfte ähnliche konzeptionelle Vorstellungen einer aktiven Beziehungsgestaltung in Verbindung von Sache (Es), Kind (Ich) und Gruppe (Wir) wiederfinden bzw. Sachlernen als mögliches Vehikel für einen solchen Beziehungsaufbau erlebt wird.

Spezifischer aus gestaltpädagogischer Perspektive, jedoch in der praktischen Konsequenz mit sehr ähnlichen Annahmen, setzt sich Stein (2007) mit Möglichkeiten der Beziehungsarbeit im Unterricht auseinander. Hier wird die besondere „*Kontaktfähigkeit*“ der Lehrkraft mit anderen Personen, dem Thema des Unterrichts bzw. den Störungen im Interaktionsgeschehens sowie der eigenen Person, verstanden als „*Gewahrsein*“ im „*Hier-und-Jetzt*“ gefordert (ebd., S. 70). Demnach wäre die Förderung der individuellen „*Kontaktfähigkeit*“ der einzelnen Lehrkraft, etwa durch gezielte Reflexionsübungen, Austausch und Beratung wie auch Dialog mit den Schülerinnen und Schülern, notwendig. So kann an dieser Stelle auch nochmals bewusst Bezug genommen werden auf das integrative Modell von Stein und Stein (2014), in welchem durch die Grundstruktur der Themenzentrierten Interaktion (vgl. Cohn, 1978) ähnlich wie bei Prengel (2013b) Beziehungsaspekte und das unterrichtliche Interaktionsgeschehen in besonderer Weise zum Teil didaktischer Planungsentscheidungen werden. Beziehung und Interaktion können somit als bedeutsame Basis der Arbeit betrachtet werden, auch wenn im Kontext von Schule einige Problemstellen, wie etwa die Notwendigkeit als Lehrkraft zu Beginn eine Vielzahl von Beziehungen aufbauen zu müssen, die ungleich verteilten Machtverhältnisse in der Lehrkraft-Schüler-Beziehung sowie der temporäre Charakter dieser Beziehungen in der Institution Schule, erkennbar werden (vgl. Schad, 2006, S. 473f.). Hillenbrand (2008b) spricht demnach mit einer gewissen Skepsis von einem „*Primat der Beziehung*“ (S. 229), da die Forderung nach einer tragfähigen und belastbaren Beziehung, als Voraussetzung für erfolgreiche Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, auch als Hinweis auf ungeklärte Fragen zur Wirksamkeit bestehender Ansätze und Konzepte verstanden werden kann. Der Fokus auf Beziehung als Grundlage pädagogischen Handelns birgt die Gefahr einer „*idealistischen Überforderung*“ (ebd., S. 230) der Lehrkräfte, sodass das „*Primat der Beziehung*“ (ebd., S. 229) eher als Herausforderung an die gesamte Persönlichkeit der Lehrkraft verstanden werden kann, als ein im engeren Sinne didaktisch-pädagogisches Prinzip mit allgemein gültigen Erkenntnissen und Methoden. Es ist aber davon auszugehen, „*dass für die Anbahnung und Gestaltung der Beziehung die fachlich-professionellen Kenntnisse unverzichtbar sind.*“ (ebd., S. 230)

3.3.5 Zusammenfassung didaktischer Kernmerkmale

Zusammenfassend lassen sich aus den vorgestellten Unterrichtsmodellen (vgl. Kap. 3.3.2), den rezipierten Forschungsbefunden (vgl. Kap. 3.3.3) sowie den diskutierten Prinzipien guten bzw. verhaltensförderlichen Unterrichts (vgl. Kap. 3.3.4) wesentliche didaktische Orientierungspunkte bzw. Kernmerkmale für einen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestimmen, die in der Auswertung, Analyse und Interpretation der Daten als eine weitere Betrachtungsfolie auf unterrichtliche Praktiken und zugrundeliegende Handlungsmotive dienen. Verdichtend lassen sich hierbei Strukturierung, Individualisierung, Differenzierung sowie Adaptivität, Lebensweltorientierung, aktive Beziehungsgestaltung sowie Konfliktverarbeitung ergänzt um die Integration pädagogisch-therapeutischer Elemente in den Unterricht beschreiben. Diese sind daher in Bezug auf damit verbundene Positionierungen und Ausschärfung des Fachdiskurses in der Tabelle 9 dargestellt. In der zusammenfassenden Betrachtung der beschriebenen Ansätze, Prinzipien und Gestaltungselementen werden jedoch ebenso Widersprüchlichkeiten und Ambivalenz sichtbar, die es in der unterrichtlichen Praxis mit Blick auf die individuelle Lerngruppe auszubalancieren gilt (vgl. Stein & Stein, 2014, S. 224). In diesem Zusammenhang ist bedeutsam, dass die meisten konzeptionellen Vorschläge nicht bzw. nicht hinreichend empirisch fundiert sind, sodass es neben Erfahrungen aus der Praxis ebenso einer entsprechenden Evaluationsforschung bedürfte, um klarer entscheiden zu können, welche Prinzipien und Aspekte sich nachweisbar bewähren (vgl. Stein, 2010, S. 266f.). Trotz dieser Einschränkungen und Unbestimmtheiten ist es notwendig diese Merkmale und Prinzipien umfassender zu rezipieren, um Referenzpunkte sowohl zur Beschreibung der Unterrichtspraxis wie auch den damit verbundenen handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen für die eigene Forschungsarbeit zu bestimmen.

Tab. 9: Didaktische Merkmale eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Didaktische Merkmale	Beschreibung
Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> • Reizreduzierte und hochgradig vorstrukturierte Lernumgebungen und Lernmaterialien mit festgelegten zeitlichen Routinen und weitreichender Kontrolle durch die Lehrkraft (vgl. Bergsson, 1995; Cruickshank, 1973; Goetze, 2008; Neukäter & Goetze, 1978; Schumacher, 1975) • Entwicklungsgestufte Unterrichtsmodelle mit hohem Grad der Fremdbestimmung und Vorstrukturierung in den ersten Phasen und zunehmend Freiheitsgraden, Schülerorientierung und selbstorganisiertem Lernen bei Entwicklungsfortschritten (vgl. Baulig, 1982; Bergsson, 1995; Erich, 2008; Myschker & Stein, 2014; Neukäter & Goetze, 1978; Schumacher, 1975) • Effektives Classroom-Management mit besonderer Betonung einer Einübung von Regeln und Verfahrensweisen (vgl. Hennemann & Hillenbrand, 2010; Hennemann, Hövel, et al., 2015; Martenstein & Hillenbrand, 2013) • Gestufte und dahingehend stark strukturierte Mehrebenenpräventionsmodelle als Rahmenmodell für inklusiven Unterricht mit einer engen Verbindung von Verhaltensmonitoring mittels Verlaufsdagnostik und evidenzbasierten Fördermaßnahmen (vgl. Blumenthal et al., 2017; Hennemann, Ricking, et al., 2015; Hillenbrand, 2015; Leidig & Hennemann, 2017; Mahlau, Blumenthal, et al., 2016)

**Didaktische Beschreibung
Merkmale**

Individualisierung und Differenzierung	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Orientierung des Unterrichts an aktuell relevanten kindlichen Entwicklungsthematiken und Herstellung eines optimalen Passungsverhältnis zwischen kindlichen Möglichkeiten und unterrichtlichen Anforderungen (vgl. Bergsson, 1997; Erich, 2008) • Interessen- und Stärkenorientierung (vgl. Mutzeck, 2000) • Balance zwischen individuellen Interessen und fachlichen und gesellschaftlichen Erwartungen als partizipativem Aushandlungsprozess (vgl. Stein & Stein, 2014) • Realisierung über offene, handlungsorientierte, selbstgesteuerte oder kooperative Unterrichtsformen (vgl. Budnik et al., 2003; Ricking & Schulze, 2010; Stein & Stein, 2014), dabei Materialsteuerung statt Steuerung durch die Lehrkraft, um differenziertes und individualisiertes Lernen zu ermöglichen (vgl. Baulig, 1982) • Differenzierungsmöglichkeiten in Passung von sozial-emotionalen und kognitiven Fähigkeiten sowie individuellen Hilfestellungen (vgl. Budnik et al., 2003) bzw. als Orientierungs- und Strukturierungsstützen (vgl. Schad, 2006)
Adaptivität	<ul style="list-style-type: none"> • Wechselspiel von strukturierten, lehrkraftgelenkten und stark lernzielorientierten Unterrichtsphasen in Form direkter Instruktion zu schülerorientierten Phasen durch interessenbezogene Wahlmöglichkeiten und Exploration (vgl. Borchert, 2008; Borchert & Hartke, 2007; Hartke, 2008; Hartke & Borchert, 2007)
Lebensweltorientierung	<ul style="list-style-type: none"> • Thematisierung und Bearbeitung lebensweltlicher Problemlagen mittels alltagsästhetischer Zugangs- und Ausdrucksweisen (Kunst, Musik, Literatur) (vgl. Bröcher, 1997b, 2000) • Lebensproblemorientierung entlang von Gestaltungsaufgaben, die bedeutsame Versorgungsprobleme der Schülerinnen und Schüler über projekt- und handlungsorientierte Arbeitsformen zum Inhalt des Unterrichts machen (vgl. Ricking & Schulze, 2010; Wachtel & Wittrock, 1993; Wittrock, 2008; Wittrock & Ricking, 2017)
Aktive Beziehungsgestaltung	<ul style="list-style-type: none"> • Metaunterricht und Metakommunikation als Form der Beziehungsarbeit (vgl. Budnik et al., 2003) • Akzeptanz der Schülerpersönlichkeit, Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas sowie Halt gebende Strukturen und Verlässlichkeit (vgl. Prengel, 2013b; Stein & Stein, 2014) • Gestaltung demokratischer Beziehungsstrukturen und Partizipation (vgl. Dreikurs et al., 2007) • Beziehungselemente als Themen und Inhalte des Unterrichts, wobei der Unterricht gleichzeitig Übungsfeld für Beziehungslernen ist (vgl. R. Miller, 2011) • Triangulation der Beziehung zwischen Kind, Sache und Gruppe durch bewusste Reflexion, wobei die Beziehung zwischen Lehrkraft und Kind als didaktisch relevante Solidarität hilft individuell passende Lernangebote zu gestalten (vgl. Prengel, 2013b)
Konfliktverarbeitung	<ul style="list-style-type: none"> • Verarbeitung von Konflikten durch Passung der Lernvorgänge an die innere Erlebenswelt der Kinder, wozu biografische Ausgangspunkte im Rahmen lebensbedeutsame Themen verbunden mit ästhetisch-künstlerischen sowie symbolisch-präsentativen Ausdrucksformen dienen (vgl. Reiser, 2006) • Konfliktverarbeitung als Hilfe zur Bewältigung innerpsychischer Affektlagen mittels konfliktorientierter Geschichten bzw. einer symbolischen Bearbeitung mittels Filmen, Gesprächen, Rollen- bzw. Interaktionsspielen, aufgreifen Angst besetzter oder konfliktträchtiger Sachthemen und Inhalte im Rahmen einer sachgemäße und beziehungsorientierte Aufarbeitung (vgl. Baulig, 1982) • Kooperativen Bearbeitung von Konflikten durch Austausch von Sichtweisen und gemeinsame Ziel- und Erwartungsklä rung (vgl. Redlich & Schley, 1981; Schley, 1993) • Konfliktklärung mittel Metakommunikation (vgl. Budnik et al., 2003) • Neutralisierung oder Entdramatisierung konfliktträchtiger oder angstbesetzter Themen und Inhalte (vgl. Sigrell, 1971)

**Didaktische Beschreibung
Merkmale**

Integration pädagogisch-therapeutischer Elemente (therapeutisches Milieu)	<ul style="list-style-type: none"> • Integration verhaltensmodifikatorischer Methoden und Techniken in den Unterricht (vgl. Borchert, 2008; Cruickshank, 1973; Grabski et al., 1978; Hartke & Borchert, 2007; Hennemann, Hövel, et al., 2015; Leidig & Hennemann, 2017; Schley, 1993; Schumacher, 1975) • Einsatz nach Entwicklungsphasen gestufter Interventionsmaßnahmen als Spektrum von körpernahen Interventionen über Auszeitmodellen und Strategien der Ich-Stützung bis hin zu Formen des Konfliktgesprächs (z. B. Life-Space-Interview) (vgl. Bergsson, 1995; Erich, 2008; Schumacher, 1975) • Reflektierte Integration therapeutischer Elemente in den Unterricht gemäß spezifischer Analysekriterien (TOS) (vgl. Vernooij, 1994b, 2007b, 2008) • Ausrichtung des Unterrichts an pädagogisch-therapeutischen Stufenmodellen, bei denen eine anfängliche Zielsetzung der Entlastung und Motivation bei Dominanz therapeutischer Arbeitsformen allmählich hin zu verstärkten Anforderungen mit dem Ziel der Re-Integration sowie damit stärker didaktisch-pädagogischen Schwerpunkten verschoben werden (vgl. Benkmann & Bergsson, 1994; Bergsson, 1997; Erich, 2008; Myschker & Stein, 2014; Schumacher, 1975)
---	---

3.4 Zusammenfassung und Schlussfolgerungen für die Untersuchung II

Mit Blick auf die grundsätzliche Fragestellung wird der zuvor referierte und diskutierte Forschungsstand erneut in Anlehnung an das Angebot-Nutzungs-Modell der Wirkungsweise des Unterrichts (vgl. Helmke, 2010, S. 73; auch Kap. 1.3) systematisierend zusammengefasst und zu Implikationen für das Forschungsvorhaben verdichtet. Dies betrifft diesbezüglich die Schülerseite (Familie, Lernpotential), die Merkmale des Unterrichts (Prozessqualität, Qualität des Lehr-Lernmaterials), die eng verknüpft sind mit denen der Lehrkräfte (Professionswissen, fachliche, diagnostische, didaktische, diagnostische und Klassenführungs-kompetenz, pädagogisch Orientierungen, Erwartungen und Ziele), sowie den rahmenden Kontext (Schulform/ Bildungsgang, didaktischer Kontext, Schulklima, Klassenklima etc.). Entsprechend ergeben sich aus dem dargestellten Forschungsstand zum Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung spezifische Hinweise zu besonderen Bedingungen hinsichtlich der genannten Faktoren, die Einfluss haben können auf die Unterrichtspraxis (Angebot) und damit moderierend auch auf die Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler (Nutzung) sowie dadurch bestimmte Wirkungen (Ertrag).

3.4.1 Faktoren auf Seiten der Schülerinnen und Schüler

Die besondere Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler stellt in der Annahme, dass hierin ein wesentlicher Einflussfaktor auf die spezifische Unterrichtspraxis besteht, einen zentralen Ankerpunkt dar. Allerdings gehen damit nicht unerhebliche Problemstellen einher, die es im Kontext von Erhebung und Auswertung zu reflektieren gilt. Kindern und Jugendlichen mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf stellen, bei aller Vielfalt und Inhomogenität im Kontext des Phänomenkreises kindlicher Verhaltensproblematiken, eine hochselektive Teilpopulation der Schülerinnen und Schüler mit Gefühls- und Verhaltensstörungen dar. Es kann gefolgert werden, dass sie in der Mehrheit externalisierende Verhaltensweise zeigen und vielfach aus Multiproblemlagen stammen, in denen Armut, soziale Desintegrationsprozesse, Erfahrungen von Gewalt oder Vernachlässigung und gestörte familiäre Interaktionsmuster kumulieren. Dies korrespondiert schulisch mit der Komorbidität von Lern- und Verhaltensproblemen sowie besonderen Risiken für die individuelle Bildungsbiografie der Kinder. Die sachunterrichtliche

Forderung nach Lebensweltorientierung stößt auf zum Teil höchst komplexe lebensweltliche Problemlagen. Explizit wird im Anschluss an Baier et al. (2008, S. 156) zu fragen sein, welches Verhalten die Sachunterrichtsdidaktik im Sinne didaktischer Problemstellen stört bzw. wo mögliche Bruchstellen des Unterrichts liegen. Dabei dürften nach dem Stand der beschriebenen Forschungslage externalisierende, also eher aggressiv-ausagierende wie auch hyperaktive Verhaltensweisen stärker im Fokus stehen als internalisierenden Problematiken, die sich in sozialem Rückzug oder Ängstlichkeit äußern. Gleichzeitig verdeutlicht das erkennbare Spektrum dessen, was als Förderbedarf oder Verhaltensauffälligkeit wahrgenommen bzw. festgestellt wird, die generelle Breite und Unschärfe des Gegenstandsbereiches, sodass aus Sicht der Lehrkräfte möglicherweise nicht nur spezifisch Kinder mit einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf in den Blick geraten, sondern Verschiedenheit weiter und differenzierter wahrgenommen wird. Ebenso liegt die Vermutung nahe, dass Schülerinnen und Schüler im Förderschulsetting dahingehend komplexere Problemlagen, etwa hinsichtlich klinischer Störungssymptomatiken aber auch bezüglich sozialer Risikofaktoren, aufweisen, als Kinder im Gemeinsamen Unterricht der Grundschulen, was sich in einem höheren Anteil der Kinder an Förderschulen, die schulrechtlich als „*schwerstbehindert*“ (AO-SF, 2012, § 10, Abs. 1) eingestuft sind, zeigen könnte. Dabei müssen jedoch insbesondere weitergehende Tendenzen zur Psychiatrisierung und Pathologisierung der Kinder kritisch in den Blick genommen werden, wenn pädagogische Herausforderung hinter klinische Klassifikationen und Störungsbilder zurücktreten.

3.4.2 Kontextfaktoren

Bestimmender Kontextfaktor für den Sachunterricht gemäß der Anlage dieser Untersuchung ist die Differenz zwischen den beiden Beschulungssettings von Förderschule und Gemeinsamen Unterricht. Dies stellt in Anbetracht der im Fachdiskurs vielfältig diskutierten Forderung nach gestuften Hilfesysteme im Bereich schulischer Erziehungshilfe eine unterkomplexe Betrachtung dar, entspricht aber in weiten Teilen den Bedingungen im nordrhein-westfälischen Schulsystem, wo primär im Sinne eines Zwei-Säulen-Modells zwischen einem Gemeinsamen Unterricht als integrativem bzw. inklusivem und der Förderschule als segregiertem Setting dichotom unterschieden wird. Da jedoch durch die vielfältigen Ausgestaltungsmöglichkeiten, hinsichtlich personeller Ressourcen, Team- und Organisationsstrukturen mit teils sehr unterschiedlichen Bedingungen zu rechnen ist, sind diese als Reflexionsfolie für die beschriebene Unterrichtspraxis mitzuerheben. Dabei ist aufgrund der veränderten Ressourcenzuweisung und dem Ausbau des Gemeinsamen Lernens seit dem Schuljahr 2014/15 davon auszugehen, dass in den Schulen aus dem Untersuchungszeitraum im Schuljahr 2011/12 tendenziell etwas günstigere Bedingungen vorgeherrscht habe, als dies aktuell der Fall ist. Ebenso anzunehmen ist, dass die Einstellungen und Haltungen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht etwas positiver ausfallen dürften, da die Entscheidung für Gemeinsamen Unterricht vor der Schulgesetzänderung im Jahr 2013 noch in höherem Maße von Freiwilligkeit auf Seiten der Lehrkräfte und Schulen geprägt war, als dies momentan der Fall ist. Hinsichtlich der Rahmenbedingungen im Gemeinsamen Unterricht spielt es dabei aus fachdidaktischer Perspektive nicht unbedingt eine entscheidende Rolle, wie schulische Erziehungshilfe über ambulante oder integrative Strukturen in der jeweiligen Schule verankert ist bzw. ob weitergehende Beratungs-, Diagnose- und Förderangebote implementiert sind. Relevant ist es hingegen, ob und wie im integrativen bzw. inklusiven Setting auf Ebene des Unterrichts, etwa hinsichtlich Planung und Durchführung des Sachunterrichts, eine Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften stattfindet bzw. ob dies die vorhandenen Rahmenbedingungen überhaupt zulassen. Die Frage nach

personellen Ressourcen und Kooperationsstrukturen muss für den Förderschulkontext hinsichtlich der aus dem Fachdiskurs heraus bestimmten spezifischen Prinzipien und Organisationsmerkmale zusätzliche bedeutsam sein. So ist mit sehr viel kleineren, vielleicht auch stärker jahrgangsgemischten Lerngruppen zu rechnen, sodass der soziale Erfahrungsraum, z. B. auch für kooperative und kommunikative Lernformen begrenzter erscheint, jedoch auch mehr individuelle Unterstützung möglich ist. Gleichzeitig lässt das stark betonte Klassenlehrkraftprinzip, sowie die bisherige Ausbildungspraxis im sonderpädagogischen Lehramt, mit einer Reduktion der Unterrichtsfächer zugunsten der sonderpädagogischen Fachrichtungen, vermuten, dass der Sachunterricht häufiger fachfremd erteilt, wird als im Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen. Im Spannungsverhältnis von spezifischen Erziehungszielen und allgemeinem Bildungsauftrag, korrespondierend mit der Antinomie von Durchgangsprinzip und therapeutischem Milieu, sind die Lehrkräfte in besonderer Weise mit divergenten Zielsetzungen konfrontiert, wenn es gilt, inhaltlich-curricularen Ansprüchen und individuellen Förderanliegen zu entsprechen. Vorliegende Befunde deuten darauf hin, dass dies dahingehend gelöst wird, deutlich zwischen fachlich orientiertem Unterricht und spezifischen Förderangeboten zu trennen. Inwiefern hingegen fachliche Belange einem Primat der Erziehung untergeordnet werden oder eine Balance unterrichtsintegrierter Förderung stattfindet, die zumindest für den Sachunterricht unter der Perspektive sozialen Lernens naheläge, bleibt hierbei offen. So ergeben sich spezifische Fragen hinsichtlich der Kontextfaktoren in den beiden Beschulungssettings.

3.4.3 Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte

Einerseits ergeben sich aus dem abgebildeten Diskurs kaum direkte Hinweise zu spezifischen Kompetenzen, Orientierungen und Erwartungen von Lehrkräften, andererseits stehen die Lehrkräfte durch die Anlage der Untersuchung mit ihren handlungsleitenden Motiven und ihren Beschreibungen der Unterrichtspraxis unmittelbare Fokus der Untersuchung. Die zuvor skizzierten didaktischen Prinzipien können grundsätzlich auch als Anforderungen an die Kompetenzen von Lehrkräften in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verstanden werden. Hierbei fällt insbesondere die Forderung nach hoher Kompetenz im Bereich des Classroom-Managements sowie eines Wissens um pädagogisch-therapeutische Interventionsformen auf. Die vorhandenen Studien deuten darauf hin, dass die positive Verhaltensveränderung der Schülerinnen und Schüler ein vorrangiges Erziehungs- und Unterrichtsziel im Sinne pädagogischer Orientierungen darstellt. Auch wenn tatsächlich auf eine Vielzahl unterschiedlicher Interventionsmöglichkeiten zurückgegriffen werden kann, scheinen jedoch verhaltensmodifikatorische Techniken zu dominieren. Ebenso kann eine besondere Flexibilität im Umgang mit sich schnell verändernden unterrichtlichen Situation, korrespondierend mit dem Prinzip der Prozessorientierung, als grundsätzliche Anforderung an Lehrkräfte in diesem Handlungsfeld gelten. Entsprechend wird Wert auf Überschaubarkeit und Struktur, teils zusammen mit einem Wunsch nach Kontrolle gelegt, sodass sich in Teilen widersprüchliche Orientierungen ergeben, wenn gleichzeitig handlungs- und aktivitätsorientierte Lernangebote als bedeutsam angesehen werden. Welche Rolle fachdidaktische Aspekte aus Sicht der Lehrkräfte spielen und ob bzw. wie im Diskurs formulierte Prinzipien handlungsleitende Motive der Lehrkräfte bilden, muss zu diesem Zeitpunkt allerdings als Forschungsdesiderat gelten.

3.4.4 Faktoren auf Seite des Unterrichts

Als zentralem Gegenstand dieser Arbeit zeichnet sich für den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein sehr ambivalentes Bild ab. Weitgehend fehlen

empirisch fundierte Kenntnisse zu fachdidaktischen Fragestellungen und gleichzeitig ergibt sich aus den wenigen vorhandenen Evidenzen, vornehmlich aus dem Bereich Förderschule, ein tendenziell negatives Bild der Unterrichtspraxis. Vorherrschende Lehrkraftzentrierung und Einzelarbeit, wenige Partizipationsmöglichkeiten aus Sicht der Schülerinnen und Schüler sowie eine Unterrichtsqualität, die weniger durch besondere didaktisch-methodische Gestaltungsmerkmale, sondern vielmehr durch gute Klassenführung bestimmt wird, stehen teils deutlich im Widerspruch zu sachunterrichtsdidaktischen Ansprüchen. Unterrichtliche Reaktionsmuster auf die besonderen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler, im Sinne der vorhandenen Angebotsstruktur, sind vor allem Kontrolle und Strukturierung durch Außenlenkung, wohingegen im Diskurs aufgestellt Forderungen nach Schüler-, Handlungs- und Projektorientierung, Differenzierung und Individualisierung oder selbstorganisiertem Lernen, die daran anschlussfähig sind an Vorstellungen zu einem zeitgemäßen Sachunterricht, eher nicht hinreichend rezipiert zu werden scheinen. Mit der Bestimmung verschiedener didaktischer Prinzipien, wie Strukturierung, Konfliktverarbeitung, Integration verhaltensverändernder Elemente, Prozessorientierung oder Lebensweltbezug werden einerseits grundsätzliche Orientierungspunkte für das pädagogisch-didaktische Handeln gesetzt, andererseits jedoch auch Dissonanzen dahingehend erzeugt, dass teils divergente, in jedem Fall sehr umfangreiche Anforderungen an die unterrichtliche Gestaltung gestellt werden. Allein mit Blick auf die verschiedenen älteren und neueren Unterrichtsmodelle wird deutlich, dass eine Vielzahl unterschiedlicher, sich zum Teil widersprechender Normative gesetzt werden, wobei für die konkrete Unterrichtspraxis weitgehend unbekannt ist, ob und wie der entsprechende Balanceakt in den drei unterrichtlichen Spannungsfeldern von Erziehung und Bildung, Strukturierung und Offenheit sowie Kontrolle und Autonomie tatsächlich gelingt. Dem Umgang mit antizipierten und spontanen Unterrichtsstörungen wird besondere Bedeutung zugeschrieben, sodass neuere Konzeptionen die Relevanz guter Klassenführung bzw. effektiven Classroom-Managements betonen.

In weiten Teilen des Fachdiskurses wird allerdings die inhaltliche Frage des Unterrichts praktisch vollständig ausgeblendet, was sowohl darauf hindeuten kann, dass sich inhaltliche Aspekte, verstanden als Primat der Sache, spezifischen Förder- und Erziehungszielen, als einem Primat der Erziehung, konsequent unterzuordnen haben, oder aber, dass die Orientierung an allgemeinen Curricula und Bildungsinhalten mehr oder minder stillschweigend vorausgesetzt wird. Unabhängig von der Deutungsrichtung bleiben fachdidaktische Fragestellungen aus Perspektive dieser sonderpädagogischen Fachrichtung eine Leerstelle in der Forschung, sodass sich vor diesem Hintergrund keine Aussagen treffen lassen über die fachliche Qualität des Sachunterrichts unter den Bedingungen emotional-sozialen Förderbedarfs.

4 Anlage der Studie

Vor dem Hintergrund des dargestellten Forschungsstandes und der daraus abgeleiteten Forschungsdesiderata ist die Frage nach dem genauen Erkenntnisinteresse und dem damit verbundenen forschungsmethodischen Vorgehen zu präzisieren. Dabei dürfte bereits anhand der Vielzahl der aufgeworfenen offenen Fragen und dem weitgehenden Fehlen einschlägiger Forschungsbefunden zum Gegenstandsbereich deutlich geworden sein, dass die Klärung der grundsätzlichen Fragestellung nach der Sachunterrichtspraxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie relevanten Einflussfaktoren bzw. handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte ein empirisches Vorgehen erforderlich macht, sodass eine empirische Studie zur „*Lösung von inhaltlichen Forschungsproblemen auf Basis systematischer eigener Datenerhebung und/oder Datenanalyse*“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 187) zwingend geboten ist. Entlang dieser Ausgangspunkte wurde sich für eine Befragungsstudie von Lehrkräften entschieden, um neben Beschreibungen der realisierten Unterrichtspraxis (Verhalten) auch die handlungsleitenden Motive (subjektives Erleben, Einstellungen) sowie relevante Kontextfaktoren erfassen zu können (vgl. ebd., S. 398). Nachgehend soll daher die grundsätzliche Anlage der Studie, als integriertes Mixed-Methods-Design (vgl. Creswell, 2015; Kelle, 2008; Kuckartz, 2014a) skizziert und begründet werden. Die vertiefende Erörterung der Phasen der Datenerhebung, -auswertung und -analyse erfolgt anschließend in den Kapiteln 5 und 6.

4.1 Forschungsfragen

In der Formulierung von Forschungsfragen soll das zuvor aus dem Forschungsstand zum Sachunterricht in integrativen bzw. inklusiven und sonderpädagogischen Handlungsfelder abgeleitete Forschungsproblem eingegrenzt und somit der forschungsmethodischen Bearbeitung zugänglich gemacht werden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 145f.). Zum konkreten Gegenstandsbereich fehlt es dabei an ausreichend gesichertem Vorwissen, sodass eine Offenheit der Vorgehensweise in der Erkundung des Feldes notwendig ist, um Regelmäßigkeiten sowie die grundsätzliche Beschaffenheit in der Unterrichtspraxis sowie den handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte erkennen zu können (vgl. ebd., S. 146). Es werden daher Forschungsfragen anstelle von Hypothesen formuliert. Dies korrespondiert mit dem explorativen Charakter der Untersuchung (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 37). Hierzu sollen die zuvor aus dem Forschungsstand in den Kapiteln 2 und 3 bestimmten Desiderata systematisiert und stärker eingrenzend in folgende Forschungsfragen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 65f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 34f.) überführt werden.

Q⁶⁶1: *Wie gestaltet sich die Unterrichtspraxis verstanden als Angebotsstruktur des Sachunterrichts an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gegenüber der an Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht?*

66 Die Forschungsfragen werden mit „Q“ für „question“ codiert, da „F“ bereits als Itemcode in der alphabetischen Zuordnung der Fragenblöcke („A“ bis „I“) im Fragebogen verwendet wird, um so Irritationen zu vermeiden und keine Doppelcodierung vorzunehmen.

Q1.1 Unterricht

- Q1.1.1 Welche Inhalte und Themen werden im Sachunterricht umgesetzt?
- Q1.1.2 Welche Methoden, Arbeits-, Organisations- und Sozialformen werden im Sachunterricht eingesetzt?
- Q1.1.3 Welche Medien und Materialien werden im Unterricht genutzt?
- Q1.1.4 Erfolgt eine Differenzierung oder Individualisierung des Unterrichts?
- Q1.1.5 Welche Bedeutung nehmen Unterrichtsstörungen im Sachunterricht ein und wie wird mit diesen umgegangen?
- Q1.1.6 Welche Bedeutung haben offene Lernformen oder kooperative Sozialformen?

Q2: *Welche Einflussfaktoren auf Seiten des Kontextes (Rahmenbedingungen), der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler und bedingen diese Unterrichtspraxis (Angebotsstruktur) und damit indirekt das Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler?*

Q2.1 Kontext (Rahmenbedingungen)

- Q2.1.1 Ergibt sich eine vom Beschulungssetting abhängige spezifische Sachunterrichtspraxis als Angebotsstruktur?
- Q2.1.2 Welche Rahmenbedingungen hinsichtlich Klassengröße, räumlich, sächlichen oder personellen Ausstattungsmerkmalen bestehen in den verschiedenen Beschulungssettings?
- Q2.1.3 Wie beeinflussen curriculare Rahmenvorgaben die Unterrichtspraxis?
- Q2.1.4 Welche schulinternen Unterstützungsstrukturen (schulinterne Curricular, Fachkonferenzen, Fortbildungsmöglichkeiten) zum Sachunterricht werden angeboten?
- Q2.1.5 Welche unterrichtlichen Kooperationsstrukturen gibt es und wie erfolgt ggf. Kooperation zwischen Lehrkräften oder anderen am Unterricht beteiligten Fachkräften?

Q2.2 Lehrkräfte

- Q2.2.1 Über welche formalen Qualifikationen verfügen Lehrkräfte in den verschiedenen Beschulungssettings hinsichtlich der Erteilung von Sachunterricht? Wo werden entsprechend Qualifikationsbedarf gesehen?
- Q2.2.2 Über welche besonderen Kompetenzen oder Interessenschwerpunkte verfügen die befragten Lehrkräfte gemäß ihren eigenen Einschätzungen bezüglich des Sachunterrichts und in welchen Bereichen erleben sie sich als wenig kompetent?
- Q2.2.3 Welche Wertigkeit wird dem Sachunterricht allgemein und spezifisch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. integrative/ inklusive Lerngruppen zugeschrieben?
- Q2.2.4 Was sind handlungsleitende Motive in der Planung des Sachunterrichts bezogen auf die Ziel-, Inhalts- und Methodenebene des Sachunterrichts?
- Q2.2.5 Wie begründen Lehrkräfte einzelne Planungsentscheidungen im Kontext des Sachunterrichts?
- Q2.2.6 Welche Schwierigkeiten oder Potentiale bestehen aus Perspektive der Lehrkräfte für einen Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung?
- Q2.2.7 An welchen Konzeptionen oder didaktischen Prinzipien des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung oder der Didaktik des Sachunterrichts orientieren sich die Lehrkräfte in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts?

Q2.3 Schülerinnen und Schüler

- Q2.3.1 Wie setzen sich die Lerngruppen der befragten Lehrkräfte konkret zusammen? Welche Unterscheide zeigen sich zwischen den Beschulungssettings?
- Q2.3.2 Wie nehmen Lehrkräfte in beiden Beschulungssettings die Heterogenität der Lerngruppen in Bezug auf den Sachunterricht wahr und wie gehen sie damit um?
- Q2.3.3 Wie beschreiben und erleben die Lehrkräfte die besonderen Förderbedürfnisse insbesondere ihrer Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unter Perspektive des Sachunterrichts?
- Q2.3.4 Welche Bedeutung schreiben die Lehrkräfte der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre sachunterrichtliche Praxis zu?

4.2 Forschungsdesign

Die in Kap. 4.1 formulierten Forschungsfragen bewegen sich in einem Feld, das einerseits durch ein hohes Maß präskriptiver Aussagen über eine erstrebenswerte oder wünschenswerte Unterrichtspraxis gekennzeichnet ist, welches andererseits jedoch empirisch bisher kaum bearbeitet wurde, sodass es wenige Kenntnisse darüber gibt, inwieweit die formulierten Soll-Annahmen tatsächlich Eingang in die Praxis finden bzw. gefunden haben oder ob diese überhaupt handlungsleitende Motive für die Lehrkräfte darstellen. Die fehlenden Kenntnisse wie Lehrkräfte tatsächlich mit den divergierenden Anforderungen in den unterschiedlichen Beschulungssettings umgehen, erfordern daher einen explorativen Forschungszugang, welcher *„der genauen Erkundung und Beschreibung eines Sachverhalts mit dem Ziel, wissenschaftliche Forschungsfragen, Hypothesen und Theorien zu entwickeln“* (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192) dient. Die zuvor formulierten offene Forschungsfragen sollen dabei helfen den Sachverhalt zunächst näher auszuleuchten und differenzierter zu beschreiben, um hieraus neben dem Anspruch der Gegenstandserkundung weitergehende Implikationen für einen (inkluisiven) Sachunterricht unter besonderer Berücksichtigung herausfordernder Verhaltensweisen zu entwickeln (vgl. ebd.). Diese theorieentwickelnde und induktive Zielsetzung (vgl. Lamnek, 2010, S. 221f.) impliziert eine Nähe zu qualitativen Forschungsansätzen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192), wohingegen der Fokus auf Unterschieden in den objektiven Bedingungen der Unterrichtspraxis in den beiden Beschulungssettings eher ein quantitatives Vorgehen sinnvoll erscheinen ließe (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 621; Lamnek, 2010, S. 225f. & 238f.; Schäfer, 2010, S. 99). Beiden Ansätzen ist hierbei ihr Bestreben gemeinsam, die hohe Komplexität erziehungswissenschaftlicher Wirklichkeit fragen- und theoriegeleitet reduzieren zu wollen, worin beide jedoch in ihrer jeweiligen methodologischen und methodischen Begrenztheit *„revidierungs- und ergänzungsbedürftig sind.“* (Uhlendorff & Prengel, 2013, S. 145). Vor diesem Hintergrund wird sich für ein integriertes Forschungsdesign in der Verbindung von qualitativen und quantitativen Forschungsmethoden entschieden, um die Komplexität des Gegenstandsbereiches im Kontext pädagogischer Forschung (vgl. auch Fölling-Albers und Rank, 2008, S. 244) umfassender erkunden zu können.

So finden sich, wie in dem vorausgegangenen Theorieteil herausgearbeitet werden konnte., zwar eine Vielzahl präskriptiver Annahmen über eine wünschenswerte und gute Praxis, sodass hier viele Anhaltspunkte für eine eher quantitative Fragebogenerhebung vorliegen, doch gleichsam stellt sich die tatsächliche empirische Befundlage zum spezifischen Forschungsfeld als äußerst dürftig dar, worin die Ergänzung um qualitative Elemente als notwendig erscheint.

Darüber hinaus lässt sich entlang der rezipierten Unterrichtsmodelle (vgl. Helmke, 2010; Lauterbach & Tänzer, 2010; Stein & Stein, 2014; Tänzer & Lauterbach, 2012; Winkel, 2011) die besondere Komplexität des Forschungsgegenstandes erkennen, worin die Abhängigkeit der Unterrichtspraxis von verschiedenen Faktoren auf Ebene der Lehrkräfte, der Schülerinnen und Schüler sowie des didaktischen Kontextes wesentlich erscheint. Entsprechend kann sich dieser Komplexität des Gegenstandes nur mit der Pluralität der Forschungsmethodik angenähert werden, um diese hinreichend zu erfassen (vgl. Burzan, 2016, S. 9f.).

Dem eigene Forschungsdesign liegt in seiner Methodik in Verknüpfung quantitativer und qualitativer Anteile daher ein Mixed-Methods-Ansatz⁶⁷ (vgl. Burzan, 2016; Döring & Bortz, 2016; Gläser-Zikuda, Seidel, Rohlf, Gröschel & Ziegelbauer, 2012; Kuckartz, 2014a) zugrunde, um das Potential beider Forschungszugänge mit Blick auf den intendierten Erkenntnisgewinn vertiefend auszuschöpfen (vgl. Uhlendorff & Prengel, 2013, S. 146). Es handelt sich in dieser Weise um eine spezifische Form der Triangulation (vgl. auch Flick, 2011; Kelle, 2008; Schröder-Lenzen, 2013), indem sowohl hinsichtlich der eingesetzten Methoden, also teilstandardisierter Fragebogenerhebung (vgl. Hollenberg, 2016; Porst, 2014; Raab-Steiner & Benesch, 2010) und Experteninterviews (vgl. Bogner, Littig & Menz, 2014; Gläser & Laudel, 2010), sowie den hieraus generierten unterschiedlichen Datensorten verschiedene Perspektiven auf den Forschungsgegenstand eingenommen werden, um einen weitergehenden Erkenntnisgewinn zu erreichen, als dies ein einzelner Forschungszugang erlauben würde (vgl. Flick, 2011, S. 12). So können die qualitativen Anteile der Studie helfen bisher fehlendes Wissen über das Praxisfeld zu generieren und dazu beitragen mögliche Varianzen in beschriebener Praxis und handlungsleitenden Motiven zu erklären, um so ggf. Fehlschlüsse bei der Interpretation statistischer Zusammenhänge zu verhindern. Umgekehrt erlauben die quantitativen Befunde sich stärker vom Spezifikum des Einzelfalls zu lösen und somit den Geltungsbereich und den Grad der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse zu erweitern. (vgl. ebd., S. 231) Es wird möglich, Ergebnisse umfangreicher, mehrperspektivischer und vollständiger zu kontextualisieren und exakter zu erfassen, sodass ein breiteres Spektrum an Fragen mit höherem Detailgrad beantwortet werden kann (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 54; auch Lamnek, 2010, S. 250ff.).

Hinsichtlich der Gewichtung wird für das eigene Forschungsvorhaben von einer prinzipiellen Gleichrangigkeit der quantitativen und qualitativen Befunde ausgegangen (vgl. Flick, 2011, S. 96), sodass dies durch die Strukturierung über die Dimensionen des Prozessmodells (Merkmale der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler, Kontextfaktoren und Angebotsstruktur des Unterrichts) realisiert wird. Dies bedeutet, es werden in der Analyse und Ergeb-

67 Mixed-Methods-Forschung kann darin einem eigenen wissenschaftstheoretischen Paradigma des Pragmatismus folgen, d. h. das Kriterium der Nützlichkeit rückt in den Fokus, worin weniger die erkenntnistheoretische Frage nach Wahrheit bedeutsam erscheint, sondern inwiefern das generierte Wissen sich als brauchbar zur Beschreibung eines transaktionalen Mensch-Umwelt-Verhältnisses und der darüberhinausgehenden Lösung sozialer Probleme eignet (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 75f.). Der Mixed-Methods-Ansatz grenzt sich darin sowohl durch die Verbindung zwischen Daten und Theorie, die durch Abduktion (vgl. hierzu Reichertz, 2017) geprägt ist, wie auch der intersubjektivität im Forschungsprozess und der vorgenommenen Interferenzschlüsse, die auf Übertragbarkeit abzielen, von rein quantitativen oder rein qualitativen Forschungsansätzen ab (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 39).

nisdarstellung quantitative und qualitative Befunde über die Perspektive der Forschungsfragen und der damit verknüpften Prozessdimensionen des Unterrichts verknüpft ohne den jeweils spezifischen Charakter des jeweiligen Datentyps und die damit einhergehenden Interpretationsgrenzen (vgl. hierzu Oswald, 2013) zu nivellieren. Wie dies spezifisch geschieht, wird bei der Darstellung der Auswertungs- und Analysestrategien in den Kapitel 5 und 6 näher beschrieben (vgl. dazu auch Kelle, 2008; Kuckartz, 2014a).

Hinsichtlich einer Designtypologie der Mixed-Methods-Forschung (vgl. etwa Burzan, 2016; Creswell, 2014; Kelle, 2008; Kuckartz, 2014a), lässt sich das eigene Design nicht eindeutig einem Typus zuordnen, da unter Abwägung spezifischer Zielsetzungen und Möglichkeiten in der Verknüpfung von quantitativen und qualitativen Methoden eine Kombination unterschiedlicher Vorgehensweisen erfolgt, die sich am ehesten als integriertes Design *„in welche[m], das Mixing systematisch in jeder Phase des Projektes stattfindet“* (Kuckartz, 2014a, S. 94) beschreiben lässt. Über die Forschungsfragen sind einzelnen quantitativen und qualitativen Befunde auf Ebenen von Erhebung, Analyse und Interpretation eng verzahnt (vgl. Kelle, 2008, S. 290). Damit rücken die Forschungsfragen und die abgebildeten Prozessstruktur des Unterrichts in den Fokus und bilden die Verbindungslinien zwischen den verschiedenen Erhebungs-, Auswertungs- und Analyseschritten in der Darstellung und Analyse der Ergebnisse (vgl. Kap. 7).

Mit Anlage der Erhebungsphasen I (vgl. Kap. 5) und II (vgl. Kap. 6), wie diese in der Abbildung 8 dargestellt ist, erfolgt eine zeitlich nachgehende Abfolge von stärker quantitativ-orientierter und dahingehend teilstandardisierter Fragebogenerhebung sowie qualitativen Experteninterviews, sodass auch Charakteristika eines sequenziellen Designs erkennbar werden (vgl. Burzan, 2016, S. 32; Kelle, 2008, S. 285-289). Dies bietet Vorteile für die Steuerung der Fallauswahl der Experteninterviews und erlaubt es erhobene statistische Befragungsdaten auf Basis der qualitativen Experteninterviews differenzierter zu interpretieren (vgl. Kelle, 2008, S. 286f.; auch Kuckartz, 2014a, S. 81). So fließen die quantitativen Befunde der ersten Erhebungsphase direkt in die Gestaltung der qualitativen Experteninterviews ein, um so Erklärungslücken in den Ergebnissen der ersten Erhebungsphase füllen zu können (vgl. ebd.).

Ergänzend im Sinne eines integrierten Designs erfolgt bereits in der ersten Erhebungsphase die Kombination offener bzw. qualitativer Frageitems mit geschlossenen, quantitativ ausgerichteten Fragen, was den explorativen Charakter der Studie unterstreicht, jedoch gleichzeitig über Formen der Datentransformation es ermöglicht zunächst über Freiantwortformat erhobene Informationen nachträglich zu quantifizieren (vgl. Grunenberg & Kuckartz, 2013, S. 487f.; Kuckartz, 2014a, S. 87ff.). Diese enge Verbindung beider Datentypen wird in der zweiten Erhebungsphase fortgeführt, indem auffällige und erklärungsbedürftige Befunde Ausgangspunkte für die Entwicklung eines Interviewleitfadens für die Expertenbefragung bilden und so die gewonnen Erkenntnisse vertiefen und präzisieren können (vgl. Creswell, 2014, S. 223ff.; Kuckartz, 2014a, S. 78). Integrativ folgt auf Ebene der Datenanalyse ein doppelt zyklischer Prozess von Datenreduktion, Datendarstellung und Schlussfolgerung, der für die jeweils qualitativen und quantitativen Daten separat durchlaufen wird und in den Analyseschritt des Mixing (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 101f.) mündet. Von besonderer Bedeutung ist hierbei, welche Erklärungszusammenhänge sich für die beschriebene Unterrichtspraxis sowohl in der Verbindung der beiden Erhebungsphasen wie auch der unterschiedlichen Datentypen rekonstruieren lassen.

Integriertes Mixed-Methods-Design

(vgl. Creswell, 2014; 2015; Burzan, 2016; Kelle, 2008; Kuckartz, 2014a)

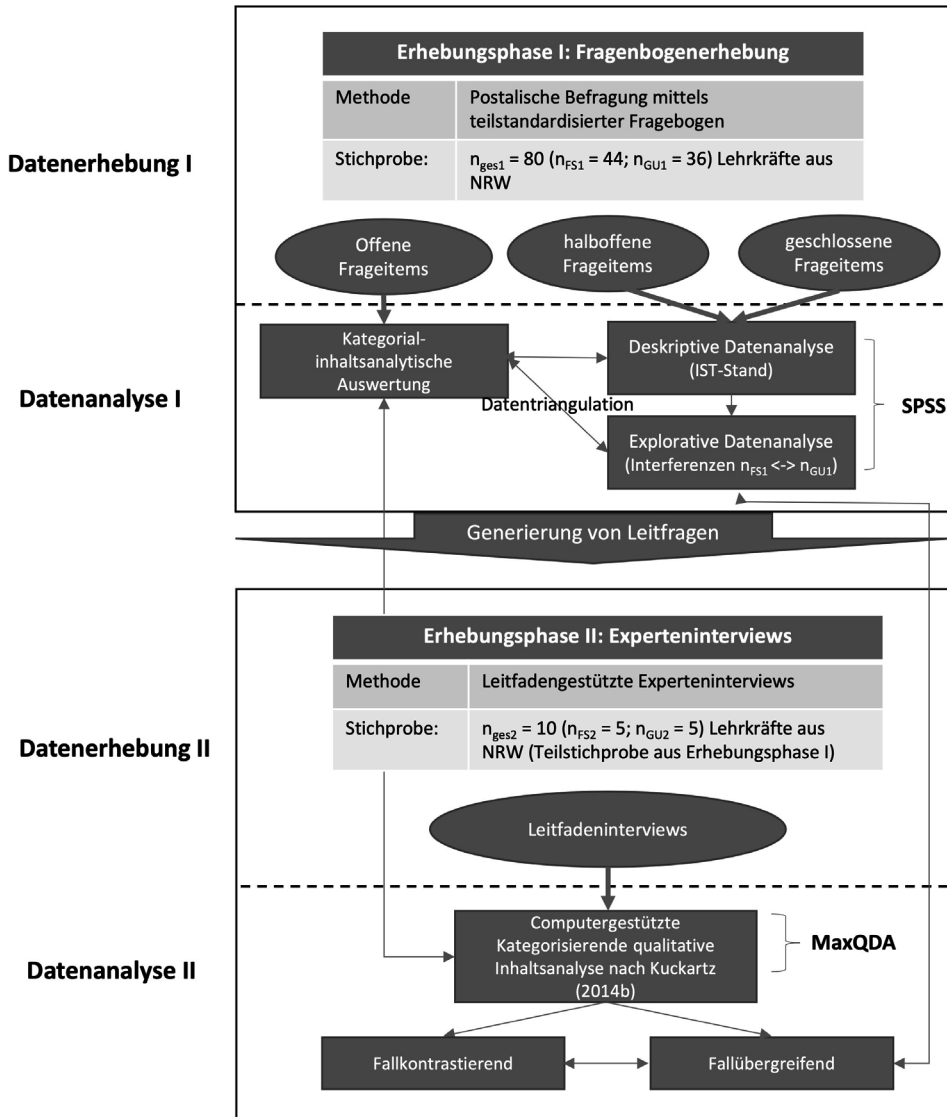


Abb. 8: Forschungsdesign

4.3 Befragungsstichprobe und Feldzugang

Die Samplingstrategie folgt der von Creswell (2015, S. 78f.) für ein sequenzielles quantitativ-qualitatives Mixed-Methods-Design vorgeschlagenen Variante: Ausgehend von der möglichst mittels Zufallsauswahl gebildeten quantitativen Stichprobe, werden auf Basis von Freiwilligkeit Fälle für die qualitative Datenbasis rekrutiert. Aus dieser zweiten Gruppe der Freiwilligen erfolgt

eine begründete Fallauswahl entlang der spezifischen Fragestellung. Dies schafft eine generelle Vergleichbarkeit auf Fallebene, führt aber zu dem Problem durch das Selbstselektionskriterium mögliche Verzerrungseffekte zu produzieren (vgl. Burzan, 2016, S. 72). Der zugrundeliegende Entscheidungs- und Auswahlprozess soll daher transparent gemacht werden.

4.3.1 Forschungsfeld und Feldzugang

Ausgehend von der grundsätzlich freiwilligen Teilnahme an der Befragung und damit eingeschränkter Kontrollmöglichkeiten bei der Samplebildung werden die Überlegung hinsichtlich des Feldzugangs bzw. der Erreichbarkeit der Zielpopulation dargelegt (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 294f.). Als Zielpopulation gelten alle Lehrkräfte im Bundesland Nordrhein-Westfalen die im Kontext des Sachunterrichts Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung an Grund- oder Förderschulen im Primarbereich unterrichten.

Die Beschränkung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen begründet sich zunächst durch die Tatsache, dass zentrale Referenzuntersuchungen (vgl. Hennemann et al., 2009; Möller et al., 1996; Peschel, 2007b, 2016; Tenberge, 1996), die in ähnlicher Weise die Unterrichtspraxis und damit verbundene Einflussfaktoren im Sachunterricht bzw. im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus Perspektive der Lehrkräfte erhoben haben, in diesem Bundesland stattfanden. Für dieses Forschungsfeldes ergeben sich daher dezidierte Vergleichsmöglichkeiten auf Basis der bestehenden Studienlage.

Ebenso sind die stark föderalen Strukturen im bundesdeutschen Bildungswesen und die damit verbundenen schulrechtlichen Rahmenbedingungen als Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Hier kann der nordrhein-westfälische Kernlehrplan Sachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) als exemplarisch für die aktuell am Perspektivrahmen (vgl. Blaseio, 2014; GDSU, 2002; 2013) orientierte Generation kompetenzorientierter Curricula gelten, sodass Bezüge auch jenseits von Länderspezifika Relevanz besitzen.

Dies konvergiert mit einer bildungsstatistischen Begründungsperspektive gemäß derer Nordrhein-Westfalen als einwohnerreichstem Bundesland, mit einem Anteil von ca. 23 % aller vollzeitschulpflichtigen Kinder in der Bundesrepublik, in mehrfacher Weise als exemplarisch gelten kann. Mit Blick auf die sonderpädagogischen Förderquoten für den betreffenden Erhebungszeitraum des Schuljahres 2011/12 lässt sich konstatieren, dass von ca. 70.000 Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bundesweite etwa ein Drittel (33 %) auf Nordrhein-Westfalen entfällt (vgl. KMK-Statistik, 2014; Schulstatistik NRW, 2016b, auch Kap. 3.1.5). Für diesen Zeitraum liegt die Förderquote mit 1,2 % für diesen Förderschwerpunkt noch in der Nähe des Bundesdurchschnitts, wenngleich diese mittlerweile landesspezifisch auf 2,0 % stark angestiegen ist (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, 2018). Der Inklusionsanteil im Referenzzeitraum liegt für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit 32,0 % in Nordrhein-Westfalen erheblich unter dem Bundesdurchschnitt von 47,1 %. So verfügt Nordrhein-Westfalen im Erhebungszeitraum über ein vollausgebautes Förderschulsystem in diesem Förderschwerpunkt und kann diesbezüglich als typisch für ein Zwei-Säulen-Modell schulischer Erziehungshilfe gelten. Durch die stärker ausgeprägte Differenzlinie zwischen segregierten und integrativen bzw. inklusiven Beschulungsformen ist zu vermuten, dass sich dies in einer deutlicheren Kontrastierung in der jeweiligen Unterrichtspraxis niederschlägt, sodass exemplarisch Besonderheiten herausgearbeitet werden können.

Schließlich erfolgt die Begrenzung des Forschungsfeldes auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen aus pragmatischen Gründen, da eine bundesweite Befragung im Rahmen der eigenen Mög-

lichkeiten nicht leistbar gewesen wäre. Demgegenüber konnten jedoch interne Feldkenntnisse sowie bestehende Praxiskontakte für die Untersuchung produktiv genutzt werden.

4.3.2 Sampling der Fragebogenerhebung

Die Zielpopulation und die daraus abgeleitete Auswahlpopulation der Untersuchung setzt sich aus zwei unabhängigen Teilstichproben zusammen: Lehrkräften an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie an Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht. Entsprechend konnte die Zielpopulation am leichtesten über die Schulen erreicht werden. Hier listet die amtliche Schulstatistik 102 Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Schulstatistik NRW, 2012a, S. 16), sodass eruiert werden musste, welche Förderschulen über einen Primarbereich verfügen. Weiterhin wurden nur mono-kategoriale Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung berücksichtigt, da zu vermuten ist, dass Verbundschulen, welche meist aus ehemaligen Schulen für Lernbehinderte hervorgegangen sind, sowohl was die Schüler-Lehrer-Relation angeht als auch in Bezug auf die vorherrschende Unterrichtspraxis traditionell stärker an Prinzipien des Förderschwerpunktes Lernen orientiert sind (vgl. Willmann, 2007, S. 31). Entlang dieser Selektionskriterien konnten durch entsprechende Recherche der einzelnen Schulen über deren Internetauftritt und ergänzender Informationen in der offiziellen Datenbank des nordrhein-westfälischen Schulministeriums (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens, 2017) insgesamt 79 monokategoriale Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit einem Bildungsangebot im Bereich der Primarstufe ermittelt werden. An dieser Stelle wurde eine Vollerhebung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 293) angestrebt, indem alle monokategorialen Förderschulen in die Befragung einbezogen wurden. Hinsichtlich der Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht bzw. der dortigen Lehrkräfte gestaltete sich dies schwieriger, da zumindest zum Zeitpunkt der Erhebung⁶⁸ entlang der Schuldatenbank (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens, 2017) nicht ersichtlich war welche Grundschulen konkret zu den 1.429 Schulen mit Gemeinsamen Unterricht zählten und ob dort Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unterrichtet wurden. Gleichzeitig stellte sich die Größe der Auswahlpopulation bei einer Vollerhebung als zu umfangreich dar, sodass mit einer mehrstufigen Stichprobeauswahl (vgl. Raithel, 2008, S. 56) gearbeitet wurde. In einem ersten Schritt wurden alle 54 Schulämter des Landes Nordrhein-Westfalens mit der Bitte um Auskunft über Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung unterrichten, postalisch angefragt. Auf Basis dieser Informationen konnte eine Liste mit 883 Grundschule mit Gemeinsamen Unterricht, an denen sich Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung befinden, erstellt werden. Auf Basis dieser Listen wurden im Sinne einer geschichteten Zufallsstichprobe (vgl. Raithel, 2008, S. 59) jeweils drei Grundschulen pro Schulamtsbezirk, korrespondierend zu den Förderschulen der Vollerhebung, zufällig ausgewählt. Dadurch hatte jede Schule innerhalb der vorgenommenen Schichtung eine gleich große Chance in die Stichprobe Eingang zu finden (vgl. ebd.).

68 Mittlerweile wurde in der Suchmaske der Schuldatenbank das Auswahlfeld „Schulen die Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf“ (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens, 2017, o. S.) anbieten ergänzt. Diese Suchoption lag im Jahr 2011 noch nicht vor. Gleichwohl geht jedoch aus der Datenbank auch aktuell nicht hervor, wie viele Kinder mit welchen konkreten Förderbedarfen an den Schulen unterrichtet werden.

Durch die Vorauswahl über die Schulamtsbezirke wird eine gleichmäßige sozialräumliche Verteilung über ganz Nordrhein-Westfalen sichergestellt. Insgesamt bildeten daher 157⁶⁹ Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht bzw. die an diesen tätigen Sachunterrichtslehrkräfte die Auswahlpopulation für die erste Erhebungsphase der Untersuchung. Die Auswahlpopulation besteht demnach aus den Sachunterrichtslehrkräften von 236 nordrhein-westfälischen Grund- und Förderschulen. Es wurden nachfolgend 538 Fragebögen, davon 254 (je 3) an die Förderschulen sowie 304 (je 2) an die ausgewählten Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht versandt.

Insgesamt liegen 44 gültige Fragebögen von Lehrkräften der Förderschulen ($n_{FS} = 44$) und 36 von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 36$) vor. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 15 %, bzw. differenziert sich diese nach Beschulungssettings zu 19 % im Kontext der Förderschulen und 12 % im Gemeinsamen Unterricht aus. Die realisierte Rücklaufquoten liegen deutlich unter der bei Wellenreuther (2008, S. 311) ausgewiesenen wünschenswerten Rücklaufquote für postalische Befragungen von 25 %, jedoch erheblich über der bei Döring und Bortz (2016, S. 414) genannten erwartbaren Quote von 5 %. Entsprechend wird ersichtlich, dass die Studie selbst im Wesentlichen explorativen Charakter hat (vgl. Konrad, 2010, S. 90), da die relativ niedrige Rücklaufquote grundsätzlich zunächst keine generalisierbaren Aussagen über die Grundgesamtheit erlaubt (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 311f.). Bei der Betrachtung der realisierten Stichprobe ist nach systematischen Ausfällen und damit einhergehenden Verzerrungseffekten im Rahmen des erfolgten Selbstselektionsprozesses zu fragen (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 47; Döring & Bortz, 2016, S. 296). Dabei ist zu analysieren, inwieweit sich die Untersuchungsstichprobe entlang zentraler personenbezogener Merkmale zu denen schulstatistische Vergleichswerte vorliegen, wie Geschlecht, Lehramtstyp und Alter auf Seiten der Lehrkräfte oder Klassengröße und Geschlechtsverteilung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler, zur Grundgesamtheit unterscheidet (vgl. Kap. 7.1 & 7.2).

Tab. 10: Übersicht zur realisierten Stichprobe der Fragebogenerhebung

	Anzahl der Förderschulen ESE mit Primarstufe	Anzahl der Grundschulen mit GU ESE	Gesamtanzahl
Schulen insgesamt (NRW)	79	883 (von 1.429)	992
Angeschriebene Schulen	79	157	236
Versandte Fragebögen	254	304	538
Rücklauf Fragebögen	44	36	80
Rücklaufquote	19 %	12 %	15 %

Anmerkungen. ESE = Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; GU = Gemeinsamer Unterricht.

Kritisch muss daher konstatiert werden, dass es sich bei der vorliegenden Stichprobe zumindest auf Ebene der einzelnen Lehrkräfte um eine nicht-probabilistische Stichprobe in Form einer Gelegenheitsstichprobe bzw. spezifischer einer Selbstselektionsstichprobe (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 305f.) handelt, das heißt der Einladung zur Teilnahme an der Befragung folgen vermutlich eher

⁶⁹ Gemäß der Auswahlmethodik müssten dies eigentlich 162 Grundschulen sein (3 Schulen pro 54 Schulamtsbezirke), allerdings gab es einzelne Schulamtsbezirke, bei denen auf Basis der vorliegenden Informationen weniger als drei Grundschulen vorhanden waren, an denen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht beschult wurden.

Personen mit einem höheren Interesse am Thema, sodass damit ein stark eingeschränkter Aussagewert der Untersuchungsbefunde einhergehen kann (ebd., S. 307). Um dennoch eine Aussagekraft der Befunde zu erreichen, wurde zumindest auf Ebene der Schulen ein systematischer Prozess zur Bestimmung von Ziel- und Auswahlpopulation durchlaufen (vgl. ebd., S. 306), wie auch die Verbindung von quantitativen und qualitativen Daten genutzt wird, um deren Interpretationsreichweite grundsätzlich zu erhöhen (vgl. Flick, 2011, S. 75f.; Kelle, 2008, S. 260). Insbesondere den Experteninterviews der zweiten Erhebungsphase kommt vertiefende Bedeutung zu.

4.3.3 Qualitative Teilstichprobe der Experteninterviews

Diese zweite Stichprobenauswahl stellt eine Kombination von Gelegenheitsstichprobe und qualitativem Stichprobenplan als theoretischer Vorauswahl dar (vgl. Lamnek, 2010, S. 167f. & 171f.). Da Lehrkräfte der ersten Erhebungsphase freiwillig durch Angabe ihrer E-Mail-Adresse die Bereitschaft zur Teilnahme an einem vertiefenden Interview signalisieren konnten, ist vermutlich von einem gesteigerten Interesse am Sachunterricht bzw. dem Forschungsthema anzunehmen ist, sodass es sich nicht um einen repräsentativen Querschnitt der Zielpopulation insgesamt handeln dürfte. Gleichwohl ist Repräsentativität keineswegs Ziel qualitativer Forschungsmethoden, sondern es geht um die Bestimmung des Typischen in den konkreten Fällen (vgl. ebd., S. 167; Oswald, 2013, S. 185). Die Herausarbeitung des Typischen, als Sammlung kollektiv geteilter Merkmale als Ausgangspunkt für eine exemplarische Verallgemeinerung bestimmt hier Ziele des Forschungsprozesses (vgl. Lamnek, 2010, S. 165f.).

Basis einer bewusst begründeten Fallauswahl stellen dabei die zur Verfügung stehenden Lehrkräfte aus der ersten Erhebungsphase dar. So erklärten sich im Rahmen der ersten Erhebungsphase insgesamt 18 Lehrkräfte für ein nachfolgendes Interview grundsätzlich bereit. Über die kodierten Fragebögen liegen personenbezogene Daten sowie Informationen zur Unterrichtspraxis und damit verbundener Einstellungsmerkmale vor, die für eine qualitative Stichprobenauswahl genutzt werden konnten (vgl. Lamnek, 2010, S. 168). Inwiefern hierbei der Anspruch einer theoretischen Sättigung (vgl. ebd., S. 169) bei flexibler Fortentwicklung von Fallauswahl und Theorienentwicklung eingelöst werden kann, lässt sich nicht abschließend beantworten, da die zur Verfügung stehenden Fälle ihrerseits bereits eine nicht direkt beeinflussbare Vorselektion darstellen. Jedoch liegen aus der ersten Erhebungsphase bereits konkrete Informationen zu möglicherweise relevanten Merkmalen für eine begründete Auswahl vor, sodass hieraus ein qualitativer Stichprobenplan entworfen wurde (ebd.).

Aus zentralen Referenzstudien (vgl. Hennemann et al., 2009; Möller et al., 1996; Niermann, 2017; Peschel, 2009b; Peschel & Koch, 2014) lassen sich mögliche Auswahlkriterien für die qualitative Stichprobenbildung ableiten: Geschlecht, Dienstalter, Ausbildungshintergrund im Sachunterricht sowie bezogen auf den Lehramtstyp. Und letztendlich sollte eine etwa paritätische Verteilung auf die beiden Beschulungssettings Förderschule und Gemeinsamer Unterricht angestrebt werden. Damit konnte bis zu einem gewissen Grad ein selektives Sampling durchgeführt werden, wobei gleichzeitig gemäß dem explorativen Charakter der Studie eine Adaption auch im Forschungsprozess noch möglich ist (vgl. ebd., S. 172).

Dem Prinzip der heterogenen Fallauswahl folgend und um die Varianz des Untersuchungsfeldes abzubilden (vgl. ebd.), besteht das qualitative Sample⁷⁰ aus 10 Fälle, sodass jedes der vier Merk-

70 Für die Fallauswahl musste die Anonymisierung der Befragungsdaten aufgeben werden, um entsprechende Zuordnungskriterien bestimmen zu können. Dieser datenschutzrechtlich nicht unproblematische Schritt wird aber durch die explizit vorliegende Einwilligung der Lehrkräfte durch Angaben ihrer E-Mail-Adresse auf der Rückseite des Fragebogens legitimiert.

mal Geschlecht, Lehramtstyp, Dienstalter und Qualifikation im Sachunterricht mindestens einmal gemäß dem qualitativen Stichprobenplan besetzt ist und sich die Lehrkräfte gleichmäßig auf die beiden Beschulungssetting verteilen⁷¹.

Nach dieser grundsätzlichen forschungsmethodischen Einordnung des eigenen Vorhabens im Kontext der leitenden Forschungsfragen sowie der vorgenommenen notwendigen Eingrenzung des Samples, gilt es im Folgenden die beiden Erhebungsphasen in ihrer Anlage darzustellen. Hierbei sind Erhebungspraktiken und Auswertungsstrategien entlang der forschungsmethodischen wie auch -methodologischen Besonderheiten zu diskutieren, um die Möglichkeiten wie auch Grenzen von Fragenbogenerhebung (Erhebungsphase I) und Experteninterviews (Erhebungsphase II) zu benennen sowie getroffene forschungsstrategische Entscheidungen zu legitimieren.

71 Eine detaillierte tabellarische Darstellung zur Zusammensetzung der qualitativen Teilstichprobe findet sich im Kap. 7.1.2, worin das realisierte Sample im Rahmen der Ergebnisse näher beschrieben wird.

5 Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase I

Die erste Erhebungsphase des integrierten Mixed-Methods-Designs besteht aus dem Einsatz eines teilstandardisierten Fragebogens als Form der schriftlichen Befragung (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010; Schnell, Hill & Esser, 2013, S. 350f.). Für den Einsatz eines Fragebogens spricht, dass auf diese Weise in kurzer Zeit Antworten „von vielen Befragungspersonen zu sehr vielen Merkmalen gesammelt werden“ (Döring & Bortz, 2016, S. 398), sodass Aspekte des Unterrichtsverhaltens sowie des damit einhergehenden subjektiven Erlebens der Lehrkräfte moderiert über deren Antwortverhalten erfasst werden können. Dieser erste Studienteil möchte die Sachverhalte der pädagogischen Wirklichkeit, in diesem Fall die Sachunterrichtspraxis und damit verbundene handlungsleitende Motive aus Sicht der Lehrkräfte, erfassen, sodass er einen stark deskriptiven Charakter aufweist (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 56f.). Jedoch handelt es sich aufgrund der nicht-repräsentativen Stichprobe im quantitativen Teil um keine echte Deskriptionsstudie, sondern um eine explorative Untersuchung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192; auch Kap. 4). Diese Art der Umfrageforschung kann dabei, trotz aller Grenzen und Problemstellungen dieser Erhebungsmethode, als adäquate Forschungszugang zur „*Exploration zu einer aktuellen Problematik*“ (Wellenreuther, 2000, S. 310) gelten.

Der Rückgriff auf das Erhebungsinstrument Fragebogen begründet sich auch mit Blick auf die spezifische Zielpopulation der Untersuchung. Der Aspekt der „*Selbstadministration*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 398; auch Scholl, 2015, S. 45) und die damit verbundene flexible zeitlich-räumliche Erreichbarkeit der Zielpersonen ist von hoher Bedeutung bei einer landesweiten Erhebung, um eine hinreichende Stichprobengröße zu generieren (vgl. Raithel, 2008, S. 67). Gleichzeitig bedeutet dies Einschränkungen bei der Transparenz im Prozess der Datenerhebung (vgl. Scholl, 2015, S. 46f.). Weiterhin sind nicht unerheblichen Schwankungen in der Ausschöpfungs- und Rücklaufquote zu erwarten, bei denen bei postalischen Befragungen mit selten mehr als 20 % zu rechnen ist. Ebenfalls sind mögliche Verzerrungseffekte in der realisierten Stichprobe durch Selbstselektionsprozesse zu beachten. (ebd., S. 46)

Da jenseits der Differenzierung nach Beschulungssettings nicht steuernd in die Zusammensetzung der Stichprobe eingegriffen werden kann, handelt es sich demnach um ein „*Ex-post-facto-Design*“ (Knigge, 2015, S. 65; Raithel, 2008, S. 52). Über diesen Ansatz lassen sich nur korrelative, jedoch keine expliziten Kausalzusammenhänge beschreiben, da keine hinreichende Varianzkontrolle über unabhängige Variablen oder mögliche bisher in Teilen unbekannte Drittvariable erfolgt und durch die querschnittliche Anlage kausale Reihungsfolgen nicht aufgedeckt werden können (vgl. Döring und Bortz, 2016, S. 201-204; Raithel, 2008, S. 53; Schnell et al., 2013, S. 223-228). Stattdessen steht die möglichst genaue Beschreibung der unterschiedlichen Unterrichtsvariablen im Zusammenhang mit dem jeweiligen Beschulungssetting im Vordergrund (vgl. Hussy, Schreier & Echterhoff, 2013, S. 154). Durch die differenzierte Auswahl bei der Stichprobenbildung nach Beschulungssettings soll zumindest bezogen auf dieses zentrale Merkmal eine notwendige Varianzkontrolle sichergestellt werden (vgl. Schnell et al., 2013, S. 223f.). Dies korrespondiert mit dem explorativen Anspruch der eigenen Untersuchung im Umgang mit den erhobenen quantitativen Daten und der Zielsetzung die herausgearbeiteten offenen Fragen hinsichtlich der Effekte des Beschulungssetting zu beantworten (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 621).

5.1 Entwicklung des Fragebogens

Entscheidendes Merkmal für die forschungsmethodische Güte des Einsatzes eines Fragebogeninstruments ist ein transparenter und an Kriterien orientierter Prozess der Fragebogenentwicklung bzw. -konstruktion (vgl. etwa Kirchoff, Kuhnt, Lipp & Schlawin, 2010; Porst, 2014; Raab-Steiner & Benesch, 2010; Raithel, 2008), sodass dieser nachfolgend erläutert wird und die getroffenen Entscheidungen begründet werden sollen. Ebenso gilt es die skizzierten Limitationen der Erhebungsmethode Fragebogen bei der nachfolgenden Ergebnisdarstellung (vgl. Kap. 7) zu benennen und bei der Interpretation kritisch mitzureflektieren.

Orientiert am Ablaufprozess zur Entwicklung eines standardisierten Befragungsinstruments bei Böhm-Kasper et al. (2009, S. 79) soll der Prozess der Fragebogenentwicklung im Rahmen der eigenen Untersuchung zunächst knapp skizziert werden, um anschließend einzelne Arbeitsschritte bei der Erstellung des Fragebogens genauer zu erläutern und so transparent zu machen.

1. Literatur- und Forschungsrekurs

Aufarbeitung der einschlägigen Fachliteratur und des Forschungsstandes zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und der Didaktik des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2 und 3) zur Bestimmung der zentralen Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1).

2. Fragensammlung

Entwicklung eines Fragenpools in Operationalisierung der spezifischen Forschungsfragen bzw. -ziele (Konrad, 2010, S. 12f.; Mayer, 2013, S. 72f.; Scholl, 2015, S. 144f.) entlang der thematischen Blöcke „A Personenbezogene Angaben“, „B Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts“, „C Qualifikationsmerkmale der Lehrkraft“, „D Einstellungen zum Fach Sachunterricht“, „E Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts“, „F Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts“, „G Medien im Sachunterricht“, „H Differenzierung im Sachunterricht“ und „I Unterrichtsstörungen im Sachunterricht“.

3. Rohfassung des Fragebogens

Entwicklung einer ersten Rohfassung des Fragebogens unter Ausformulierung konkreter Frageitems, der Auswahl geeigneter Antwortformate (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 52-57; Scholl, 2015, S. 160-178) sowie einer Bestimmung des jeweiligen Messniveaus bzw. der zu nutzenden Skalentypen (vgl. Mayer, 2013, S. 81-89; Raithel, 2008, S. 40ff.).

4. Fragenbogenkonferenz

Präsentation und Diskussion des Fragebogens im Rahmen eines regelmäßig stattfindenden Forschungskolloquiums mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Sinne einer Fragebogenkonferenz (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 411).

5. Qualitativer Pretest

Durchführung eines qualitativen Pretests des Fragenbogens mit jeweils einer Gruppe von Lehrkräften an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie mit Lehrkräften einer Grundschule mit Gemeinsamem Unterricht (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 410f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 58f.; Wellenreuther, 2000, S. 347f.) im Mai 2011.

6. Revision des Fragebogens

Weitere Überarbeitung des Fragebogens unter Berücksichtigung der Erfahrungen des Pretests, wobei auf Eindeutigkeit und Verständlichkeit der Fragen sowie hinreichende inhaltliche Breite in den Antwortmöglichkeiten geachtet wurde (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 59; Wellenreuther, 2000, S. 347f.).

7. Vorbereitung der Erhebung

Vorbereitung der postalischen Befragung durch Erstellung einer Adressliste aller monokategorialer Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung mit Primarstufe sowie der zufällig ausgewählten Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht pro Schulamtsbezirk, sowie Erstellung eines Anschreibens für die Schulen (vgl. auch Kap. 4.3).

8. Durchführung der Befragung

Durchführung der postalischen Befragung durch Versand der Fragebögen an die Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie der Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht und Rücklauf der ausgefüllten Bögen im Juni und Juli 2011.

9. Datenauswertung

Kodierung und Eingabe der Daten in eine Datenmatrix in SPSS sowie Durchführung einer deskriptiven wie explorativen Datenanalyse hinsichtlich der geschlossenen Frageitems (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010; Raithel, 2008; Schäfer, 2010). Inhaltsanalytische Auswertung der offenen Frageitems durch induktives Kodieren mit dem Ziel der computergestützten Kategoriebildung mittels MAXQDA (vgl. Kuckartz, 2014b).

10. Vorbereitung der zweiten Erhebungsphase

Herausarbeitung weitergehender offener Forschungsfragen, etwa nach Gründen für vorgefundene Einstellungs- und Handlungsmuster, um diese innerhalb der anschließenden qualitativen Interviewbefragung vertiefend betrachten zu können (vgl. Scholl, 2015, S. 108) und eine breitere Interpretationsgrundlage für die Analyse der Befunde zu erarbeiten (vgl. Kelle, 2008, S. 233).

Nachfolgend sollen zentrale Schritte des Entwicklungsprozesses differenzierter beschrieben werden, um das eigene Vorgehen transparent zu machen. Dabei soll dies systematisch auf zwei Ebenen erfolgen: Zunächst werden formale, forschungsmethodische Überlegungen zur Konstruktion des Fragebogens erörtert, bevor nachgehend der inhaltliche Aufbau zu begründen ist.

5.2 Formal-strukturelle Konstruktion des Fragebogens

Das Design des eingesetzten Fragebogens orientiert sich an der üblichen Grundstrukturen eines (teil-)standardisierten Fragebogens (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 406; Hollenberg, 2016, S. 8ff.; Porst, 2014, S. 36f.; Scholl, 2015, S. 175-178), bestehend aus Fragebogentitel bzw. der Titelseite, Fragebogeninstruktion, inhaltlichen Frageblöcken, statistischen bzw. personenbezogen Angaben, Raum für Fragebogen-Feedback sowie Verabschiedung.

Gemäß der Intention sowohl konkrete demografische Daten wie auch Verhaltensweisen und Einstellungen zu erfragen, bedarf es unterschiedlicher Frage- und Antwortformate. So finden sich offene wie auch geschlossene bzw. halboffene Fragen bzw. Antwortvorgaben innerhalb des Fragebogens (vgl. Konrad, 2010, S. 13f.; Raithel, 2008, S. 68f.; Scholl, 2015, S. 160-163), um der Bandbreite an Erkenntnisinteressen zum Gegenstandsbereich gerecht werden zu können. Neben der Erhebung sozialstatistischer Daten (z. B. Dienstalter, Lebensalter, Lehramtstyp oder studierte Unterrichtsfächer), die notwendig für eine nachvollziehbare Stichprobenbeschreibung im Vergleich zur Zielpopulation sind, werden aktuelle bzw. zurückliegende Verhaltensweisen („E1 Welche Themen haben Sie in diesem Halbjahr bereits im Sachunterricht behandelt?“) oder Überzeugungen bzw. Einstellungen („E3 Bei der Auswahl von Inhalten bzw. Themen des Sachunterrichts sind folgende Aspekte für mich besonders bedeutsam...“) erfasst (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 409; Konrad, 2010, S. 13; Scholl, 2015, S. 149f.). Dabei werden in dem Fra-

gebogen durchgängig Einzelitems verwandt, da pro Frageitem jeweils ein Merkmal gemessen werden soll, was unter dem Aspekt „*maximaler Ökonomie*“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 407) hilft den Umfang des Fragebogens zu begrenzen. Dies erscheint in Anbetracht der Vielzahl an Fragenkomplexen (vgl. Kap. 5.3) dringend erforderlich, sodass auf die Möglichkeit einer höheren Reliabilität durch Skalenbildung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 407; Mayer, 2013, S. 85ff.), etwa insbesondere bei den einstellungsbezogenen Merkmalen, verzichtet wurde.

Die im Fragebogen eingesetzten Frage- und Antwortformate sind in der Tabelle 11 in ihrer Funktion im Sinne des Erkenntnisinteresses der eigenen Untersuchung und dem erreichten Messniveau dargestellt und sollen nachfolgend differenzierter begründet werden.

Tab. 11: Frage- und Antwortformate im Fragebogen

Fragenformate	Funktion in der Studie	Messniveau
Ratings	<ul style="list-style-type: none"> Erfassung von Häufigkeiten in Bezug auf Nutzung von Methoden, Medien etc. Erfassung der Intensität von Einstellungen, Motiven und Meinungen 	Ordinalskala
(Halb-)offene Fragen als Mehrfachantwort	<ul style="list-style-type: none"> Abfrage von didaktischen Prinzipien und deren Priorisierung 	Nominalskala
Geschlossene Fragen mit Einfachantworten	<ul style="list-style-type: none"> Erfassung demografischer Daten der Lehrkräfte Ermittlung grundsätzlicher Rahmenbedingungen bzw. Kontextfaktoren des Unterrichts 	Nominalskala Ordinalskala
Offene Fragen	<ul style="list-style-type: none"> Ermittlung subjektiver Begründungsmuster und subjektiver Theorien Erfassung konkreter Themen- und Inhaltsaspekte mit unbekannter Zahl an Ausprägungsvarianten Faktenabfrage zu Alter, Schüleranzahl etc. 	Nominalskala Ratioskala

Als quantifizierendem Zugang wird für eine statistische Deskription (vgl. insgesamt Bortz & Schuster, 2010; Raithel, 2008; Schäfer, 2010, 2016) der erfragten Unterrichtspraxis auf geschlossenen Antwortformate zurückgegriffen, um so eine Einheitlichkeit und Vergleichbarkeit der Antwortdimensionen herstellen (vgl. Scholl, 2015, S. 162) wie auch den Interpretationsspielraum und eine mögliche Mehrdeutigkeit einer Frage zu reduzieren (vgl. Konrad, 2010, S. 59). Hierbei wurden Problemstellen durch Reihungseffekte (vgl. Hollenberg, 2016, S. 12) und fehlenden Kontextinformationen der Antworten (vgl. Konrad, 2010, S. 14) sowohl in der Fragebogenentwicklung wie auch der Analyse und Interpretation der erhobenen Daten berücksichtigt. So wurde einerseits bei der Reihenfolge der Fragen auf solche Platzierungseffekte geachtet, andererseits wurde durch Bildung von thematischen Blöcken ganz bewusst eine Kontextlogik aufgebaut, in der die Beantwortung der Fragen strukturiert erfolgen kann (vgl. Schnell et al., 2013, S. 336; Scholl, 2015, S. 175).

Bei komplexeren Konstrukten (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 49) erfolgt der Einsatz von „*Hybridfragen*“ (vgl. Raithel, 2008, S. 70) als halboffene Antwortformate. So lässt sich mit diesen „*Hybridfragen*“ (Scholl, 2015, S. 161) prüfen, inwieweit die gesetzten Antwortvorgaben im Fragebogen die Antwortbreite der Befragten tatsächlich abdecken. Verbunden mit diesen halboffenen Frageitems wird die Möglichkeit der Mehrfachantwort im Fragebogen eingesetzt, um ein breiteres Spektrum an Antwortmöglichkeiten und damit Merkmalsausprägungen anzu-

bieten (vgl. Porst, 2014, S. 54; Raithel, 2008, S. 68). Um zu verhindern, dass bei der Frage nach den als bedeutsam eingeschätzten Aspekten alle oder fast alle Antwortmöglichkeiten angekreuzt werden, was nicht mehr sinnvoll ausgewertet werden könnte, wird jeweils eine Begrenzung auf drei bzw. vier Nennungen gesetzt. Hierdurch müssen die Befragten eindeutig priorisieren. Die Gestaltung der Mehrfachantwortensets in Form halboffener Items, spiegelt die Tatsache wider, dass zwar aus dem Fachdiskurs möglichst disjunkt und erschöpfend (vgl. Raithel, 2008, S. 69) Antwortkategorie ausgewählt wurden, jedoch korrespondierend mit dem explorativen Charakter der Studie keine Gewissheit darüber herrschen kann, ob die angebotenen Auswahlmöglichkeiten tatsächlich vollständig den Gegenstandsbereich abbilden (vgl. Hollenberg, 2016, S. 12).

Da es an vielen Stellen des Fragebogens auch um subjektive Einschätzungen und Bewertungen der Lehrkräfte geht, werden hierzu ergänzend Ratingskalen (vgl. Diekmann, 2016, S. 471f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 54; Raithel, 2008, S. 68f.; Scholl, 2015, S. 167f.) genutzt. So lassen sich über ein Merkmalskontinuum subjektive Empfindungen und Einschätzungen am besten erfassen (vgl. Schäfer, 2010, S. 39). Um durchgängig ein möglichst einheitliches Antwortformat im Fragebogen anzubieten, wurde sich für eine unipolare Skala mit vier Abstufungen sowie verbaler Skalenbezeichnung entschieden (vgl. Konrad, 2010, S. 58-61; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 54-57). Hinsichtlich der Verbalisierung wurde sich an üblichen Varianten zur Beschreibung von Häufigkeiten (sehr häufig – häufig – selten – sehr selten/nie) sowie Zustimmungsgraden (trifft voll zu – trifft eher zu – trifft eher nicht zu – trifft nicht zu) orientiert (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 245ff.; Hollenberg, 2016, S. 15; Hussy et al., 2013, S. 77f.; Porst, 2014, S. 81f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 56; Raithel, 2008, S. 68f.; Scholl, 2015, S. 169ff.). Die Häufigkeitsabfrage wurden durch einen Fußnotenvermerk auf dem Fragenbogen jeweils näher operationalisiert, um Referenzzeiträume zu konkretisieren. Hierzu wurden die für die didaktisch-methodische Planung relevanten zeitlichen Referenzpunkte Unterrichtsstunde, Unterrichtsreihe und Schuljahr gewählt. Dies bedeutet, dass keine Intervallskalierung, sondern lediglich eine Messung auf Ordinalskalenniveau vorliegt. Auch wenn es in der Forschungspraxis vielfach üblich ist, fiktiv von Intervallskalenniveau bei Ratings auszugehen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 251), wird sich für eine konservative Auslegung der Ratingskalen als ordinalskaliert entschieden (vgl. Böhm-Kasper et al., 2009, S. 38; Konrad, 2010, S. 61).

Korrespondierend mit der Entscheidung für verbalisierte Skalenpunkte wurde sich auf die Verwendung lediglich vierstufiger Skalen festgelegt, da hier noch eine sinnvolle Benennung der einzelnen Punkte, mit dem Ziel eindeutige Antwortmöglichkeiten anzubieten, möglich ist (vgl. Porst, 2014, S. 82). Da in der eigenen Untersuchung generelle Einstellungen oder auch Häufigkeitsangaben bezogen auf längere Zeiträume bzw. generelle Praktiken abgefragt werden sollen, würde eine Stufung über Vier hinaus einen Grad der Urteilsgenauigkeit vorgeben, der bezogen auf die zu erfassenden Merkmale nicht realistisch erreicht werden kann und die Befragten ggf. in ihrer Urteilsgenauigkeit überfordern würde (vgl. (Porst, 2014, S. 87f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 54f.; Scholl, 2015, S. 167). Die bewusste Entscheidung zur Nutzung einer geraden Anzahl von Abstufungen im Sinne eines „*Forced-Choice*“ (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 55) ermöglicht Effekte einer „*Tendenz zur Mitte*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 249) im Antwortverhalten sowie das „*Ambivalenz-Indifferenz-Problem*“ (ebd.) zu vermeiden. Entsprechend wird auch auf eine „*Sonderkategorie für Meinungslosigkeit*“ (ebd.) verzichtet (vgl. auch Hollenberg, 2016, S. 15; Scholl, 2015, S. 168).

In wesentlicher Ergänzung zu den geschlossenen und standardisierten Elementen enthält der Fragebogen offene Fragenitems, die Charakteristika einer halbstrukturierten schriftlichen Befragung aufweisen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 403). Dies korrespondiert mit den spezifischen Zielset-

zungen der eigenen Untersuchung, da einerseits Begründungen und Meinungen zum didaktisch-methodischen Handeln der Lehrkräfte in einer noch ungerichteten Suchbewegung erfasst werden sollen, wie es ebenfalls darum geht eine nicht genau bestimmbare Vielfalt etwa an Themen oder Inhalten zu erfragen, sodass sich an diesen Stellen offene Fragenformate anbieten. Gleichzeitig kann der Problematik schriftlicher Befragungsformate in der Vermengung von Bedingungs- und Wirkgefüge (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 324) begegnet werden, indem explizit Begründungen didaktisch-methodischer Entscheidungen eingefordert und so methodisch kontrollierbar werden (vgl. auch Flick, Kardorff & Steinke, 2017a, S. 24; Lamnek, 2010, S. 243).

Spezifisch sollen offene Fragenformate zur Erfassung unterrichteter Themen- und Inhalte wie auch solcher Inhalte und Themen, die als besonders bedeutsam oder schwierig in ihrer Umsetzung unter Einbezug von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung einzuschätzen sind (Fragenblock E), eingesetzt werden. Das vielfältige Themenspektrum des Sachunterrichts lässt an dieser Stelle eine Vorauswahl möglicher Antworten nicht realistisch erscheinen. Ähnliches muss dabei für die Erfassung themen- und inhaltspezifischer Interessen und Kompetenzen der Lehrkräfte gelten oder hinsichtlich einer Abfrage besuchter sachunterrichtliches Fortbildungsangebote (Fragenblock C). Weniger unter dem Fokus einer zu großen Fülle möglicher Antwortvarianten, sondern vielmehr mit der Zielsetzung individuelle Begründungsmuster und Einschätzungen abzubilden, werden in den Fragenblöcken F (Methoden) und G (Medien) offene Fragenformate eingesetzt, um als besonders geeignet oder schwierig erscheinende Methoden bzw. störanfällige Sozialformen in ihrer spezifischen Begründung zu erfassen, wie auch Gründe für die Eignung oder Nicht-Eignung von Unterrichtsmaterialien bestimmen zu können. Es geht um die zuvor beschriebenen Rationalisierungen des eigenen Handelns, um Zugriff auf die dahinterstehenden handlungsleitenden Motive der Lehrkräfte zu erhalten. Dies korrespondiert mit der explorativen Zielstellung der Untersuchung, da so die eigenen Begrifflichkeiten und Ausdrucksweisen der Befragten als individuelle Relevanzsysteme in der Auswertung stärker im Blick genommen werden können (vgl. Porst, 2014, S. 67; Scholl, 2015, S. 162). Bei der konkreten Formulierung der offenen Fragen wurde sich an den bei Döring und Bortz (2016, S. 403) zu findenden Kriterien orientiert. Der damit zusammenhängende inhaltliche Aufbau des Fragebogens in seinem Bezug zu den Forschungsfragen der Arbeit wird nachfolgend erläutert und begründet.

5.3 Inhaltliche Konstruktion des Fragebogens

Die inhaltliche Konstruktion des Fragebogens bedarf eines stringenten Rückbezugs zum theoretischen Hintergrund und dem vorliegenden Forschungsstand des Gegenstandsbereiches, um „einen mangelnden direkten Bezug der Fragebogenitems zu den Forschungsfragen“ (Döring & Bortz, 2016, S. 409) zu verhindern (vgl. auch Konrad, 2010, S. 68; Mayer, 2013, S. 78; Scholl, 2015, S. 144). Hierzu werden zwei Strategien verfolgt, da es sich um unterschiedlich abstrakte und teils vielschichtige Konstrukte handelt, die erfasst werden sollen. Im Rückgriff auf einen kausal-analytischen Ansatz (vgl. Schnell et al., 2013, S. 122f.) können zunächst zentrale Dimensionen, als Einflussfaktoren auf den Unterrichtsprozess, aus dem bereits dargestellten Prozessmodell nach Helmke (2010) bzw. den sachunterrichtsspezifischen Ergänzungen im Planungsmodell von Tänzer und Lauterbach (2012) deduziert werden (vgl. Abbildung 9).

Ausgehend von den dargestellten Forschungsfragen und deren Verortung in dem modifizierten Unterrichtsmodell lassen sich inhaltliche Fragenblöcke (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 406) zunächst entlang der übergeordneten und daher noch recht abstrakten Dimensionen Lehrkraft,

Unterricht, Kontextfaktoren sowie Schülerinnen und Schüler differenzieren. Entsprechend erfolgt die Ableitung der Indikatoren als manifester Variablen innerhalb der durch die Fragenblöcke repräsentierten und schon stärker aufgeschlüsselten Dimensionen im Rückgriff auf die aus dem einschlägigen Fachdiskurs herausgearbeiteten vertiefenden Theorien und Forschungsbefunden sowie unter Berücksichtigung bereits vorhandener Fragebögen zu ähnlichen Forschungsgegenständen. Ebenso wurde auf eigene Praxiserfahrungen als Lehrkraft innerhalb des Forschungsfeldes rekurriert, um besondere Problemstellen und Bedingungen mit in den Blick zu nehmen (vgl. Konrad, 2010, S. 65). Die Erfassung der Dimensionen Nutzung und Wirkungen des Unterrichts lassen sich hingegen durch die gewählte Methode der Lehrkräftebefragung nicht erschließen, sodass diese in dem Fragebogen nicht sinnvoll abgebildet werden können und daher auch nicht Gegenstand der Operationalisierung sind.

Gleichzeitig stellt sich die Schwierigkeit, dass mittels des Befragungsinstruments und der damit verbundenen Indikatoren sowohl Verhaltensweise, also konkrete Entscheidungen im Prozess der Planung und Durchführung des Unterrichts, als auch die bedingenden Einstellungen, Begründungen und Motive erfasst werden sollen (vgl. Wellenreuther, 2000, S. 324).

Im Rahmen von Plausibilität für die Befragten folgt daher der Abfrage zur Unterrichtspraxis, z. B. dem Einsatz bestimmter Methoden, direkt die Nachfrage nach Motiven für diese Praxis (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 406; Wellenreuther, 2000, S. 324f.). In der Darstellung wird folglich die Ausdifferenzierung der zu messenden theoretischen Konstrukte Unterrichtspraxis und der handlungsleitenden Motive in ihrem Bedingungsgefüge des Prozessmodells über die einzelnen Fragenblöcke dimensional geordnet. Innerhalb dieser Dimensionen erfolgt eine weitere Aufschlüsselung zu spezifischen Indikatoren (vgl. Mayer, 2013, S. 78f.), die ihrerseits jedoch in Teilen wiederum zuredefinierende Begriffe und Konstrukte darstellen (vgl. Abel et al., 1998, S. 39). Für die Operationalisierung auf dieser letzten Ebene wird sich pragmatisch in Anbetracht der Tatsache, dass die Untersuchung keine theorie- bzw. hypothesenprüfende, sondern eine deskriptiv-explorative Zielsetzung verfolgt, für eine schlichte operationalistische Lösung entschieden (vgl. Schnell et al., 2013, S. 123). Wenn demnach hinsichtlich der Dimension „*Inhalte und Themenfelder des Unterrichts*“ für den Indikator „*eingesetzte fach(un-)spezifische Methoden*“ abgefragt wird „*Folgende Methoden habe ich in diesem Schuljahr in meinem Sachunterricht verwandt...*“ („F11Fragen“ bis „F27Dok“), dann wird davon ausgegangen, dass einerseits der Begriff „*Methode*“ über die nachfolgend angeführten und aus dem Fachdiskurs abgeleiteten verschiedenen Unterrichtsmethoden als manifesten Variablen tatsächlich beobachtbar, und andererseits über das in diesem Fall eingesetzte Rating quantifizierbar ist (Mayer, 2013, S. 73; Schnell et al., 2013, S. 120).

Da allerdings die Eindeutigkeit hinsichtlich möglicher Indikatoren wie auch Merkmalsausprägungen aufgrund der Komplexität des Gegenstandsbereiches und der umfänglich beschriebenen Forschungsdesiderata im Kontext dieser explorativen Studie nicht vollständig bestimmbar erscheint, erfolgt, wie bereits ausgeführt, ergänzend die Nutzung offener Fragenformate. Hierbei „*beruht die Operationalisierung dagegen zu einem großen Teil auf den Interpretationsleistungen des Befragten selbst*.“ (Scholl, 2015, S. 146) Wenn somit gefragt wird „*Halten Sie bestimmte Themen oder Inhalte für besonders wichtig für den Sachunterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE?*“ („E4WichtigThem“), dann sind die Befragten selbstgefordert innerhalb ihrer Antwort einerseits konkret zu bestimmen, was sie unter „*Themen und Inhalten*“ verstehen und andererseits eigene Indikatoren für die Wichtigkeit dieser anzuführen. Die offenen Formate zusammen mit den eingesetzten „*Hybridfragen*“ (Raithel, 2008, S. 70; Scholl, 2015, S. 161) können daher als wichtige Ergänzung Aufschluss darüber geben, inwieweit entlang des Prozessmodells (vgl. Abbildung 9) die geleistete Ausdifferenzierung und Operationalisierung hinreichend ist.

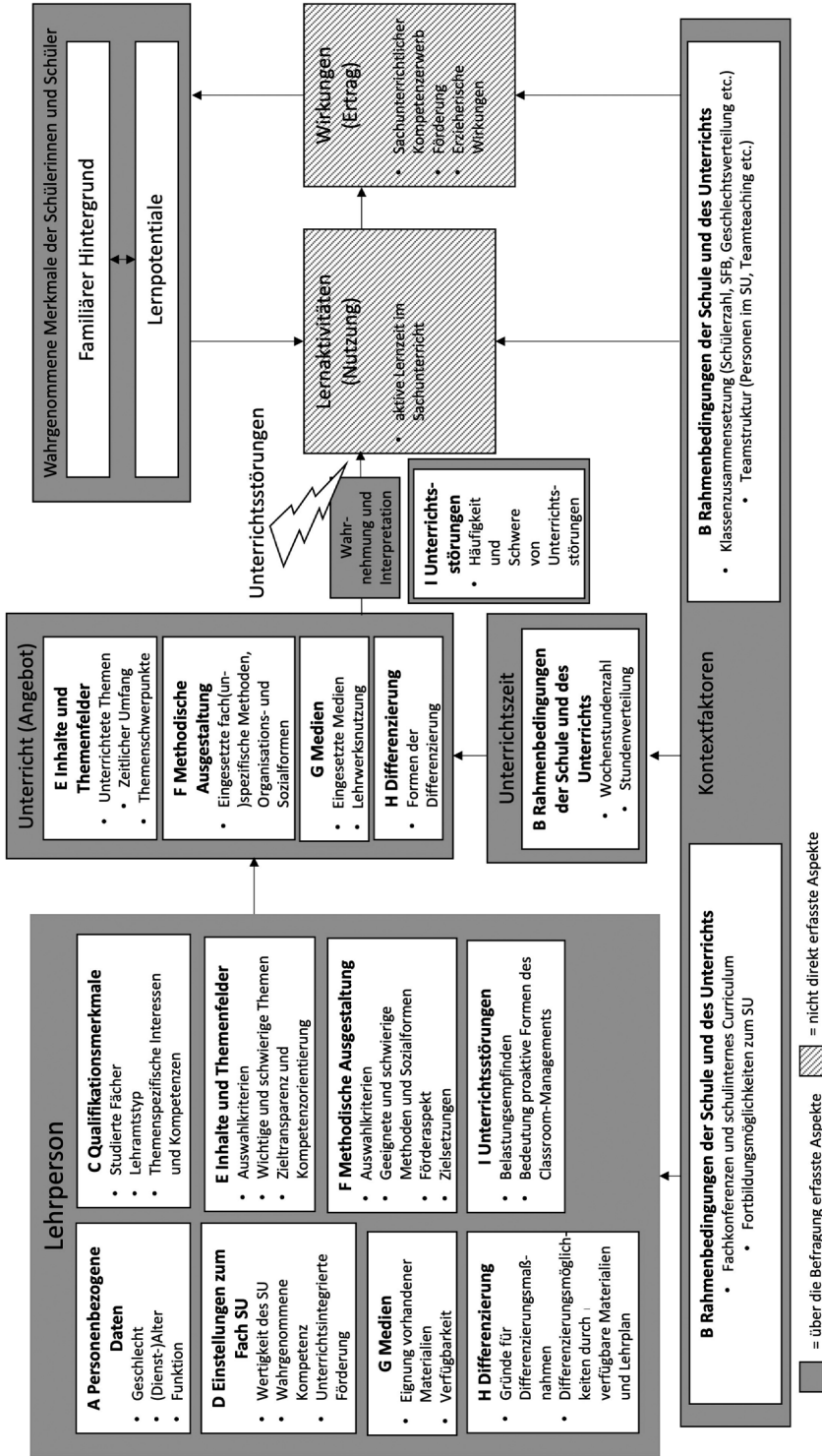


Abb. 9: Einordnung der Fragenblöcke in das Unterrichtsprozessmodell

Nachfolgend soll die Ableitung der konkreten Frageitems und der damit verbundenen Indikatoren in der Ausgestaltung der verschiedenen Dimensionen genauer begründet und somit die inhaltliche Konstruktion des Instruments nachvollziehbar gemacht werden.

5.3.1 Inhaltsbereich A: Personenbezogene Angaben

Um gruppenspezifische Unterschiede mittels explorativer Datenanalyse (vgl. Mayer, 2013; Raab-Steiner & Benesch, 2010; Schäfer, 2010, 2016) ermitteln zu können, bedarf es der Erfassung entsprechender Gruppierungsvariablen bzw. unabhängiger Variablen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 231; Schäfer, 2010, S. 30f.). Neben der zentralen kategorialen Variablen der Schulform werden als personenbezogenen Daten das Geschlecht („A1Gesch“) und das Alter („A2Alter“) bzw. exakter das Dienstalter („A3ArbeitLK“) erfasst. Begründen lässt sich dies durch Befunde von Hennemann et al. (2009) zu geschlechts- und altersspezifische Differenzen in der Nutzung verschiedener Unterrichtsformen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.3) wie auch den Studien von Möller et al. (1996) zur technischen Perspektive bzw. von Peschel (2014, 2016) zum naturwissenschaftlich-physikalischen Sachunterricht, die geschlechtsspezifische Muster hinsichtlich thematischer Interessen, Kompetenzen und Unterrichtspraktiken (vgl. Kap. 2.2.3) ermitteln konnten. Auch muss es von Interesse sein, über wie viele Jahre Erfahrung die befragte Lehrkraft im spezifischen Beschulungssetting („A4a.ArbeitES“ bzw. „A4b.ArbeitGU“), also der Förderschule bzw. dem Gemeinsamen Unterricht, verfügt, da dies ein weiterer Einflussfaktor sein könnte und in begrenztem Maße Aufschluss über den Grad des individuellen Expertenstatus gibt. Das stärker ausgeprägte Klassenlehrkraftprinzip an Förderschulen (vgl. Kap. 3.2.2) wirft weiterhin die Frage auf, inwiefern Sachunterricht dort häufiger durch die eigentliche Klassenlehrkraft als durch eine Fachlehrkraft, die nicht gleichzeitig die Klassenleitung innehat, erteilt wird, sodass nach der Funktion der befragten Lehrkraft in der Lerngruppe („A5FunkKL“) gefragt wird. Die so gesammelten demografischen Daten sind darüber hinaus zwingend erforderlich, um im Kontext der Ex-post-facto-Anordnung nachgehend die realisierte Stichprobe charakterisieren und mit den schulstatistischen Daten über die Zielpopulation (vgl. Kap. 4.3) hinsichtlich spezifischer Stichprobenverzerrungen vergleichen zu können (Schnell et al., 2013, S. 223f.).

Tab. 12: Fragenblock A: Personenbezogene Daten

A Personenbezogene Daten	
A1Gesch	Geschlecht
A2Alter	Alter
A3ArbeitLK	Wie viele Jahre arbeiten Sie bereits als Lehrkraft (inkl. Referendariat)?
A4a.ArbeitES	Wie lange arbeiten Sie bereits an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung?
A4b.ArbeitGU	Wie lange arbeiten Sie bereits im Gemeinsamen Unterricht insgesamt bzw. mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung?
A5FunkKL	Welche Funktion haben Sie in der Klasse oder Lerngruppe?

5.3.2 Inhaltsbereich B: Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts

Zentrale Kontextfaktoren, die Rahmenbedingungen für den Sachunterricht bilden, werden im Fragenblock B abgebildet. Ausgangspunkt ist die Abfrage von Informationen zur Zusammensetzung

zung der jeweiligen Lerngruppe. Neben der Schüleranzahl („*B1SchKl*“), für die wesentliche Unterschiede zwischen Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen zu erwarten sind (vgl. Kap. 3.1.5 & 3.2.3), spielt die Heterogenität der Lerngruppen eine wichtige Rolle. Aufgrund der gewählten Methodik, kann jedoch nur auf solche Heterogenitätsmerkmale Bezug genommen werden, die sich leichter von den Lehrkräften erfragen lassen. Es geht demnach nicht um Eigenschaften einzelner Schülerinnen oder Schüler, sondern um die Komposition der gesamten Klasse. Ein relevantes Merkmal ist in diesem Zusammenhang die Klassenstufe der Lerngruppe („*B2KlStuf*“), wobei zu untersuchen ist, inwieweit es sich um jahrgangsgemischte Lerngruppen handelt, die deutlich heterogener zusammengesetzt sein dürften als jahrgangshomogene Klassen (vgl. R. Hinz, 2009). Ebenso ist mit der Schüleranzahl insgesamt direkt die Geschlechtsverteilung in den Lerngruppen („*B1aJuKl*“ & „*B1MädKl*“) als weiterem für den Sachunterricht bedeutsamem Differenzkriterium (vgl. etwa Brehl, Wendt & Bos, 2012; Hempel & Coers, 2015; Kaiser, 1996; Richter, 2009; Kap. 2.5) zu erfassen. Die unterschiedliche Geschlechtsverteilung kann ein wesentliches Differenzkriterium zwischen beiden Beschulungssettings sein, erlaubt aber auch Rückschlüsse, inwiefern die Stichprobe auf Seiten der Lerngruppen statistisch mit der jeweiligen Zielpopulation der Schülerinnen und Schüler vergleichbar ist (vgl. Kap. 4.3).

Unter dem besonderen Fokus der Untersuchung spielt jedoch vor allem das Vorhandensein eines festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs („*B3*“) sowie eine möglicherweise damit verbundene Zuweisung zu einem zieldifferenten Bildungsgang („*B4SchLB*“) eine zentrale Rolle (vgl. AO-SF, 2012, 2016). Spezifisch letzterer Aspekt ist bedeutsam, da für diese Kinder zumindest schulrechtlich der Kernlehrplan der Grundschule nur bedingt einen curricularen Referenzrahmen bildet, sodass sich hieraus die nachgehende Frage ergibt, wie Lehrkräfte mit divergenten curricularen Bezügen generell umgehen. Darüber hinaus bildet das Vorliegen einer zieldifferenten Beschulung einen groben Indikator für das Leistungsniveau eines Schülers oder einer Schülerin bzw. daraus abgeleitet für die Leistungsheterogenität der gesamten Lerngruppe, wenn dort in Teilen zieldifferent lernende Kinder beschult werden. Für die Lerngruppen in den Förderschule wird zusätzlich nach der Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannten „*Schwerbehindertenstatus*“⁷² (AO-SF, 2012, § 10) gefragt („*B3SchSB*“), da dieser, bei aller Unschärfe dieser Kategorie, sowohl in gewissem Maße Aussagen über den Grad der wahrgenommenen Verhaltensproblematiken zulässt. Für die Lerngruppen des Gemeinsamen Unterricht ist es hingegen wichtig zu erfassen, wie viele Kinder mit welchen weiteren sonderpädagogischen Förderbedarfen Teil der Lerngruppe („*B3aLE*“ – „*B3gKM*“) sind, da sich so das Maß heterogener Bedürfnisse, zumindest stark vereinfacht auf Ebene der jeweiligen Förderkategorien, in diesen Klassen erkennen lässt.

Eine schulorganisatorische Reaktionsform im Umgang mit Heterogenität bildet hier die Bildung verschiedener Lerngruppen durch äußere Differenzierung, um Komplexität zu reduzieren und der Unterschiedlichkeit leichter gerecht werden zu können (vgl. Wenning, 2007, S. 27). Entsprechend sollen genutzte Formen äußerer Differenzierung und damit verbundene Differenzierungskriterien eruiert werden („*B5SULG*“). Empirische Befunden zum Umgang mit Heterogenität im Sachunterricht (vgl. Wulfmeyer et al., 2011) wie auch die umfangreichen normativen Positionierungen zu einem inklusiven Sachunterricht (vgl. Kap. 2.5.1), legen die Schlussfolgerung nahe, dass im Sachunterricht, im Gegensatz zu den Fächern der Kulturtechniken, eher auf eine äußere Differenzierung verzichtet werden kann bzw. sollte. Es wird geprüft, ob sich diese Annahme mit den eigenen Befunden bestätigen lässt.

72 Prinzipiell können auch Schülerinnen und Schüler mit einem solchen „Schwerstbehinderten Status“ schulrechtlich im Gemeinsamen Unterricht beschult werden, jedoch zeigt die nordrhein-westfälische Schulstatistik, dass dies in der Realität faktisch nicht vorkommt (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, 2016a)

Neben Merkmalen der Klassenzusammensetzung ist der zeitliche Rahmen, der für den Sachunterricht zur Verfügung steht zu erfassen („*B6bStdSU*“), da sich hierin einerseits eine Wertigkeit des Sachunterrichts im Fächerkanon ablesen lässt (vgl. Kap. 2.2.3.3) und zum anderen die verfügbare Zeit als grundsätzliche Rahmenbedingung für die Realisation bestimmter Ziele, Themen oder Methoden relevant erscheint. Zu berücksichtigen ist, dass es für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen keine verbindliche Wochenstundenzahl für den Sachunterricht gibt, sondern die Ausbildungsordnung der Grundschule (vgl. AO-GS, 2014, Anlage) für die Schuleingangsstufe übergreifend 12 Wochenstunden für die Fächer Deutsch, Mathematik und Sachunterricht als flexiblem Rahmen vorsieht. Dieses Stundenkontingent erhöht sich für die Klasse 3 auf 14 bis 15 bzw. für die Klasse 4 auf 15 bis 16 Stunden. Die Festsetzung der genauen Wochenstundenzahl für den Sachunterricht ist demnach den einzelnen Schulen oder teilweise sogar den Klassenlehrkräften freigestellt. Der Stundenanteil des Sachunterrichts steht somit in gewisser Weise in Konkurrenz zu den Stundenanteilen für die Fächer der Kulturtechniken, sofern nicht die Variante eines integriert fächerübergreifenden Gesamtunterrichts gewählt wird, sodass es notwendig erscheint, den sachunterrichtlichen Anteil spezifisch zu erfragen. Da für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Orientierung an der Stundentafel der allgemeinen Schule erfolgen soll, muss Analoges für den Bereich der Förderschule gelten (vgl. AO-SF, 2016, § 21 Abs. 1; § 31 Abs. 1), wengleich der Stundenanteil auf Basis individueller Förderplanentscheidungen zeitweise von der Stundentafel der Grundschule erheblich abweichen darf (vgl. ebd., § 28 Abs. 2). Es wird daher zu analysieren sein, ob dies in der Praxis der Fall ist und ob mögliche Kürzungen in der Stundentafel zu Lasten des Sachunterrichts gehen.

Inwieweit die jeweilige Sachunterrichtspraxis über schulinterne Strukturen, also insbesondere eine Fachkonferenz Sachunterricht („*B15SUKonf*“) und ein schulinternes Curriculum („*B16CurSU*“), vereinheitlicht bzw. gesteuert werden, muss von Interesse sein, da sich hierin wiederum die Wertigkeit des Sachunterrichts im Schulkontext ausdrückt, aber ebenso ein hilfreicher Orientierungsrahmen als Unterstützungsstruktur für die Lehrkräfte vorhanden sein kann. Ein solcher schulinterner Orientierungsrahmen erscheint insbesondere für fachfremd unterrichtende Lehrkräfte bedeutsam, da die vorliegenden Kerncurricula in Nordrhein-Westfalen interpretationsoffene Curricula darstellen und der Konkretisierung entlang örtlicher Bedingungen der Einzelschulen bedürfen. Demnach kann mit einer erheblichen Varianz in den unterrichteten Themen und Inhalten gerechnet werden. Dies gilt umso mehr, da spezifische Perspektiven auf ein Lernen in inklusiven Lerngruppen in den vorhandenen Richtlinien fehlen (vgl. auch Blaseio, 2011). Ebenfalls von Interesse ist, ob die Lehrkräfte in der Vergangenheit Unterstützung durch spezifische sachunterrichtliche Fortbildungsangebote erhalten haben („*B17FbSU*“) bzw. ob und in welchen Bereichen diese gewünscht werden („*B18Fbgewue*“ & „*B19Fbbs*“). Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass fachdidaktisch adäquate Fortbildungsangebote als Notwendigkeit wie auch als Problemstelle für den Sachunterricht beschrieben werden (vgl. Heran-Dörr et al., 2005; Peschel, 2009a, 2009b; Wagner, 2016; Kap. 2.2.3.1).

Schließlich sind als bedeutsame Kontextfaktoren die personellen Ressourcen („*B10SUTT*“ & „*B10TTStd*“) sowie die damit verbundenen Kooperationsstrukturen im Sachunterricht zu erfassen. So gilt Kooperation einerseits als wesentliches Prinzip schulischer Erziehungshilfe (vgl. Kap. 3.2.2), stellt jedoch insbesondere einen bedeutsamen Gelingensfaktor für inklusiven Unterricht dar (vgl. Kap. 2.5). Hierbei ist zu fragen, welche Personen grundsätzlich an einer unterrichtlichen Kooperation im Sachunterricht beteiligt sind, worin ebenso die personellen Ressourcen mit abgebildet werden („*B10SUTT*“ & „*B10aTTStd*“). Dabei bedeutet jedoch die bloße Anwesenheit von mehreren Lehrkräften („*B11TTLK*“) nicht per se eine Qualitätssteigerung im Unterricht. Vielmehr ist angelehnt an Strategien des „*Co-Teaching*“ nach Friend (2013)

sowie dem von Marvin (1990) beschriebenen Kontinuum von Wechselseitigkeit und Vertrauen in der Kooperation nach der konkreten Aufgaben- und Rollenverteilung im Prozess der Planung und Durchführung als didaktisch besonders relevantem Kooperationsbereich zu fragen („B12TTAufg“). Die Antwortitems sollen operationalisierend diese international gebräuchliche Systematik weitgehend widerspiegeln⁷³. Hinsichtlich des Teamings, also der gemeinsam verantworteten Durchführung des Unterrichts durch zwei Lehrkräfte, erscheint es sinnvoll unter fachdidaktischer Perspektive mit Marvin (1990) eine weitere qualitative Unterscheidung nach Formen der Koordination, als gemeinsamen auf den Unterricht gerichtete Absprachen und Aktivitäten, und der höherwertigen Kollaboration, bei der eine gemeinsame Unterrichtsplanung und -reflexion erfolgt, vorzunehmen (vgl. auch Werning & Avci-Werning, 2015, S. 113).

Tab. 13: Fragenblock B: Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts

B Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts	
B1SchKl	Wie viele Schülerinnen und Schüler sind in der Klasse?
B2KlStuf	In welcher Klassenstufe sind die Schülerinnen und Schüler der Klasse?
B3aLE – B3gKM	Wie viele Kinder mit welchem sonderpädagogischem Förderbedarf sind in der Klasse?
B3SchSB	Bei wie vielen Schülerinnen und Schülern der Klasse liegt eine Schwerstbehinderung nach AO-SF § 10 vor?
B4SchLB	Werden Kinder nach dem Bildungsgang der Förderschule Lernen unterrichtet?
B5SULG	Findet der Sachunterricht mit der gesamten Klasse statt oder werden verschiedene Lerngruppen gebildet?
B6bStdSU	Wie hoch ist der Stundenanteil des Sachunterrichts in der Klasse?
B7StdVert	Wie ist die Stundenverteilung gestaltet?
B8AbspStd	Gibt es an ihrer Schule verbindliche Absprachen über den Stundenanteil des Sachunterrichts in den einzelnen Klassenstufen?
B9SULK	Wer führt den Sachunterricht hauptverantwortlich durch?
B10SUTT	Ist während des Sachunterrichts regulär eine weitere Lehrkraft anwesend (Teamteaching)?
B11TTLK	Wenn Teamteaching im Sachunterricht stattfindet, welche Lehrkräfte sind daran beteiligt?
B12TTAufg	Wenn Teamteaching stattfindet, wie ist die Aufgabenverteilung in den Sachunterrichtsstunden?
B14UntPers	Sind weitere unterstützende Personen im Sachunterricht dabei?
B15SUKonf	Gib es an ihrer Schule eine Fachkonferenz oder eine Arbeitsgruppe zum Bereich Sachunterricht?
B16CurSU	Gib es an ihrer Schule ein schulinternes Curriculum zum Bereich Sachunterricht?
B17FbSU	Standen Ihnen an ihrer Schule in der Vergangenheit spezifische Fortbildungsangebote zum Bereich Sachunterricht zur Verfügung?
B18aFBgewue	Ich würde mir (mehr) spezifische Fortbildungsangebote zum Sachunterricht im Gemeinsamen Unterricht wünschen.
B18bFBgewue	Ich würde mir (mehr) spezifische Fortbildungsangebote zum Sachunterricht an der Förderschule wünschen.
B19Fbbes	Wünschen Sie sich besondere Fortbildungsangebote zum Bereich Sachunterricht?

73 One teaching, one assisting = „Eine Lehrkraft plant und führt den Sachunterricht durch. Die weitere Lehrkraft ist unterstützend dabei“

Teaming (coordination) = „Beide Lehrkräfte planen den Unterricht und führen ihn gemeinsam durch“

Parallel/ alternativ teaching = „Jeweils eine Lehrkraft plant für einen Teil der Gruppe den Unterricht und führt diesen durch.“

Teaming (collaboration) = „Eine Lehrkraft plant den Unterricht. Die Durchführung erfolgt gemeinsam.“

5.3.3 Inhaltsbereich C: Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte

Sowohl aus planungstheoretischer Sicht (vgl. Kap. 2.1.5) wie auch entlang vorliegender empirischer Befunde (vgl. Kap. 2.2.3) stellen die Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte, insbesondere Aus- und Fortbildungsaspekte, einen bedeutsamen Einflussfaktor für die Gestaltungspraxis des Sachunterrichts dar, sodass nach den studierten Unterrichtsfächern („C1Fach“) sowie dem Lehramtstyp („C2Lehramt“) gefragt werden soll. Da von einer größeren Varianz der studierten Fächer⁷⁴, insbesondere bei den Lehrkräften mit sonderpädagogischem Lehramtstyp, auszugehen ist, erfolgt die Abfragen mittels eines offenen Frageitems, um eine nachgehende Kategorisierung entlang der genannten Fächer bzw. Fächerkombinationen vornehmen zu können. Hinsichtlich der Lehramtstypen wird auf die Gruppen der amtlichen nordrhein-westfälischen Schulstatistik (vgl. Schulstatistik NRW, 2016a, S. 56) zurückgegriffen. Unter der Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung ist dies um die Frage nach studierten sonderpädagogischen Fachrichtungen („C3Fachrichtung“) zu ergänzen, da vorhandene Studien (vgl. Kap. 3.2.3) wie auch schulstatistische Daten (vgl. Kap. 4.3) zeigen, dass nur wenige Lehrkräfte, insbesondere im Gemeinsamen Unterricht, aber selbst an entsprechenden monokategorialen Förderschulen, über eine Qualifikation in der spezifischen sonderpädagogischen Fachrichtung verfügen. Die angebotenen Kategorien nutzen dabei die aktuellen Begrifflichkeiten der sonderpädagogischen Fachrichtung der KMK-Empfehlungen (vgl. KMK, 1994, 2011), sollen aber auch ältere Termini wie etwa „*Fachrichtung für Sondererziehung und Rehabilitation der Erziehungsschwierigen*“ (Schulstatistik NRW, 2016a, S. 64) einschließen. Weiterhin können fach- und themenspezifische Kompetenzen sowie Interessen („C5Interesse“ & „C6Kompetenz“) zu den Qualifikationsmerkmalen gezählt werden (vgl. Tänzer & Lauterbach, 2012). Die etwa von Niermann (2017, S. 117ff.) gewählte Variante des sachunterrichtliche Fach- und fachdidaktische Wissen innerhalb ihres Fragenbogens mittels entsprechender Testitems abzufragen, erscheint nicht realistisch, angesichts der inhaltlichen Vielfalt fachlicher Bezüge (vgl. GDSU, 2013) und würde einen sehr umfangreichen Fragenblock erfordern, was jedoch hinsichtlich der nicht zentralen Stellung dieser Aspekte im Rahmen der aufgeworfenen Fragestellungen nicht gerechtfertigt erscheint. So wird sich stattdessen für die Nutzung eines offenen Fragenformates zur Erfassung besonderer themenspezifischer Interessen, Kompetenzen und auch Schwierigkeiten entschieden, über die individuelle Relevanzsetzung und Einschätzung als „*subjektiv bedeutsame[r] Verknüpfung von Erleben und Handeln*“ (Flick et al., 2017a, S. 22) zum Tragen kommen können. Die Erhebung themenspezifischer Kompetenzen, Interessen und Schwierigkeiten erlaubt es dann diese einerseits fallbezogen mit den tatsächlich realisierten Themen und Inhalten zu vergleichen, aber auch gruppenübergreifend nach Mustern zu suchen, etwa inwiefern sich die Vorbehalte und gering ausgeprägten Kompetenzen gegenüber technischen (vgl. Möller et al., 1996; Tenberge, 1996) oder chemisch-physikalischen (vgl. Bolte & Streller, 2007; Peschel, 2014; Peschel & Koch, 2014; Ude, 2007) Themen und Inhalte bestätigt finden. Die Wahrnehmung der eigenen Kompetenz sowie mögliche damit zusammenhängende Präferenzen bezogen auf die Unterrichtsgestaltung sind dabei im direkten Zusammenhang mit entsprechenden Einstellungen zum Sachunterricht als Unterrichtsfach zu betrachten.

74 Die amtliche nordrhein-westfälische Schulstatistik listet hier allein für Lehrkräfte an Grundschule 68 verschiedene reguläre Unterrichtsfächer, wobei allerdings der größte Anteil auf die Fächer Deutsch (34.659 Lehrkräfte), Mathematik (29.027 Lehrkräfte), Sachunterricht (14.947 Lehrkräfte) und Englisch (11.389 Lehrkräfte) entfällt (vgl. Schulstatistik NRW, 2016a, S. 58f.). Für die Lehrkräfte an Förderschulen ist diese Verteilung hingegen nicht so eindeutig und es zeigt sich ein breiteres Fächerspektrum aus dem Bereich der Sekundarstufe I.

Tab. 14: Fragenblock C: Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte

C Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	
C1Fach	Welches Fach bzw. welche Fächer haben Sie studiert
C2Lehramt	Welche Lehrbefähigung besitzen Sie?
C3Fachricht	Wenn Sie Lehrkraft für Sonderpädagogik sind, welche Fachrichtungen bzw. Förderschwerpunkte haben Sie ursprünglich studiert?
C4Fortbild	Haben Sie in den letzten 3 Jahren an Fortbildungsangeboten aus dem Bereich Sachunterricht teilgenommen?
C5Interesse	Interessieren Sie bestimmte Themen des Sachunterrichts besonders?
C6Kompetenz	In welchen Themenkomplexen des Sachunterrichts sind Sie besonders kompetent?
C7Schwierig	Gibt es bestimmte Themenschwerpunkte oder fachliche Aspekte, in denen Sie sich wenig kompetent sehen oder Schwierigkeiten haben diese im Unterricht umzusetzen?

5.3.4 Inhaltsbereich D: Einstellungen zum Fach Sachunterricht

Anknüpfend an die offenen Frageitems zu themenspezifischen Kompetenzen beginnt der Frageblock zum Bereich der Einstellungen mit einer allgemeinen Kompetenzeinschätzung zur Planung und Durchführung des Sachunterrichts („D1Kompetent“) sowie der damit verbundenen Wahrnehmung dieses Lernbereichs als vielperspektivischem bzw. interdisziplinärem und daher komplexem Lernbereich (vgl. Kap. 2.1.2 & 2.3.1), der besondere Herausforderungen für Lehrkräfte bereithält („D2Komplex“). Hierbei kann die Frage nach dem allgemeinen Kompetenzerleben Rückschlüsse zu grundsätzlich positiven oder eher negativen Einstellungen zum Fach ermöglichen. Wie aus den Untersuchungen von Reinhoffer (2001) und Gläser (2009) zur Wertigkeit des Sachunterrichts hervorgeht (vgl. Kap. 2.2.3.3), haben diese allgemeinen Einstellung zum Fach Auswirkungen auf die sachunterrichtliche Praxis der Lehrkräfte, sodass vier Items genauer nach dieser individuellen Wertsetzung in Bezug auf den Sachunterricht allgemein („D5SUwichtig“) und seiner Verortung in der Studententafel („D4AnteilSU“) sowie im Verhältnis zu den Fächern der Kulturtechniken („D7Kulturtech“) fragen. Ebenso kann die Möglichkeit des fachlichen Austausches im Kollegium („D6KollegAust“) als Indikator für die Relevanz des Sachunterrichts in einer Schule angesehen werden. Die Wertigkeit des Sachunterrichts aus Sicht der Lehrkräfte lässt sich allerdings auch in Beziehung zu einem für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung leitenden „Primat der Erziehung“ (vgl. Kap. 3.2.2) setzen, indem nach der Bedeutung des Sachunterrichts für die besondere Förderung der Schülerinnen und Schüler („D3Förderbed“) gefragt wird (vgl. etwa Schmeinck & Hennemann, 2014).

Weitere einstellungsbezogene Frageitems wurden als Ergebnis des durchgeführten qualitativen Pretests (vgl. Kap. 5.4) aus dem Fragenblock D herausgelöst und stattdessen den jeweils thematisch passenden Blöcken zugeordnet, um die Notwendigkeit eines permanenten Umdenkens bei den Befragten zu verhindern (vgl. Mayer, 2013, S. 96; Scholl, 2015, S. 175).

Tab. 15: Fragenblock D: Einstellungen zum Fach Sachunterricht

D Einstellungen zum Fach Sachunterricht	
D1Kompetent	Ich fühle mich kompetent in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts...
D2Komplex	Der Sachunterricht ist im Vergleich zu anderen Fächern besonders komplex, da es viele verschiedene Inhalte und Themen gibt...
D3Förderbed	Im Sachunterricht gelingt es mir gut auch den besonderen Förderbedürfnissen meiner Schülerinnen und Schüler zu entsprechen...

D Einstellungen zum Fach Sachunterricht

D4AnteilSU	Den Anteil des Sachunterrichts an der Stundentafel halte ich für ausreichend.
D5SUwichtig	Ich halte den Sachunterricht für ein besonders wichtiges Fach für meine Schülerinnen und Schüler.
D6KollegAust	Den kollegialen Austausch zum Sachunterricht an unserer Schule halte ich für ausreichend.
D7Kulturtech	Den Kulturtechniken (Deutsch, Mathematik) kommt insgesamt eine höhere Bedeutung im Unterrichtsalltag zu als dem Sachunterricht.

5.3.5 Inhaltsbereich E: Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts

Aufgrund der potenziell übergroßen Themenfülle des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.1.4) in Verbindung mit kompetenzorientierten Kerncurricula für die Grundschule, die keine abschließend inhaltlich verpflichtenden Vorgaben enthalten, ist es zwingend erforderlich die unterrichteten Inhalte und Themen konkret zu erfassen. Dies korrespondiert mit der Notwendigkeit, diese Angaben hinsichtlich einer in anderen Untersuchungen festgestellten inhaltlichen Beliebigkeit des Sachunterrichts in Abhängigkeit von individuellen Präferenzen der Lehrkräfte (vgl. Kap. 2.2.2) überprüfen zu können. Darin wird beispielsweise zu analysiert, inwiefern physikalisch-technische oder chemische Themen und Inhalte im Sachunterricht tatsächlich eine untergeordnete Rolle spielen (vgl. Kap. 2.2.2). Ähnlich wie in der Untersuchung von Peschel (2014, S. 149) werden hierbei offenen Frageitems eingesetzt, um nach den konkret erteilten Unterrichtsthemen des Schulhalbjahres zu fragen („E1Themen“). Um einordnen zu können, wie intensiv einzelne Themen im Sinne von Unterrichtsreihen im Sachunterricht bearbeitet werden, erfolgt eine geschlossene Frage zum zeitlichen Umfang der unterrichteten Themen („E2Themzeit“). Zumindest mit Blick auf Annahmen aus dem sonderpädagogischen Diskurs (vgl. Kap. 2.4), wäre zu erwarten, dass in Förderschulen unter der Prämisse einer zeitlichen Streckung von Lerninhalten, weniger Unterrichtsthemen, diese dafür jedoch länger behandelt würden.

Die spezifische Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung führt zu den beiden komplementären und offen gestalteten Fragen nach wichtigen bzw. problematischen Themen und Inhalten („E4WichtigThem“ & „E5ProbThem“), da einerseits die Bedeutsamkeit sozialen Lernens sowie einer Bearbeitung lebensweltlicher Konfliktlagen als Teil des Sachunterrichts im Diskurs betont werden (vgl. Kap. 2.4 & 3.1) gleichzeitig aber, bedingt durch diese lebensweltlichen Erfahrungen, von schwierigen bzw. belastenden Themen (vgl. Kap. 3.3.2.4) ausgegangen werden kann. Explorativ werden die Einschätzungen und Erfahrungen der Lehrkräfte erhoben, um Rückschlüsse auf besondere Problemstellen wie auch Chancen sachunterrichtlicher Themen und Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ziehen zu können. Neben diesen spezifischen Begründungsmustern, wird, ähnlich, wie in den Untersuchungen von Möller et al. (1996) und Peschel (2007a), nach allgemeinen Erschwernissen für die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte („E7Erschwer“) gefragt.

Dies hängt zusammen mit generellen Prämissen für die Inhaltsauswahl („E3aRichtl“ – „E3pAndere“). Einerseits können allgemeine Prinzipien wie Wissenschafts-, Lebenswelt- und Schülerorientierung (vgl. Kap. 2.3) eine Rolle spielen. Andererseits sind auch spezifische Überlegungen zum inklusiven Sachunterricht (vgl. Kap. 2.5.3), z. B. die Beschränkung von Fach- und Förderzielen oder die gezielte Einbindung außerschulischer Lernorte, enaktiver Repräsentationsformen bzw. handlungspraktischer Zugangsweisen, zu berücksichtigen. Neben diesen fachdidaktisch legitimierten Begründungen für die Inhaltsauswahl scheinen aber auch eher pragmatische Gründe, wie vorhandene bzw. verfügbare Materialien oder Lehrwerke sowie Vorlieben und Interessen der einzelnen

Lehrkräfte einen bedeutsamen Einfluss zu haben (vgl. Kap. 2.2.3.4), sodass nach diesen, ergänzt um schulrechtliche Bezüge repräsentiert durch Curricula und Richtlinien, zu fragen ist. Schließlich werden die Lehrkräfte dazu aufgefordert die Themenanteile („E6aNatur“ – „E6eZeit“) verteilt auf die einzelnen Fachperspektiven des Sachunterrichts (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013) einzuschätzen, um analysieren zu können, ob sich die in anderen Studien beschriebenen Ungleichgewichte in der Schwerpunktsetzung (vgl. Kap. 2.2.2) bestätigen lassen. Das gewählte Vorgehen die Anteile über Prozentangaben zu erfragen, korrespondiert mit der Methodik in der TIMS-Studie (vgl. Steffensky et al., 2016, S. 143), sodass die eigenen Befunde leicht mit weitgehend repräsentativen Daten verglichen werden können. Allerdings wurde sich davon abweichend bewusst für die Terminologie des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) entschieden, da diese Bezeichnungen zumindest für die Lehrkräfte der Stichprobe geläufiger sein dürften, jedoch weitgehend in ihrer Einteilung mit den fünf Fachperspektiven des Perspektivrahmens (vgl. GDSU, 2013) identisch sind. In einem abschließenden Fragenblock zur inhaltlichen Dimension des Sachunterrichts werden spezifische Einstellungen und Meinungen der Lehrkräfte („E8Zeit“ bis „E13Bildungsz“) mittels Ratings (vgl. Raithel, 2008, S. 68f.) abgebildet, die das Spannungsfeld von inhaltlich-intentionalen Anforderungen durch Richtlinien, Kompetenzerwartungen und Bildungszielen in Verbindung zu den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Planungsprozesse erfassen sollen (vgl. Kap. 2.2.3.4).

Tab. 16: Fragenblock E: Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts

E Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts	
E1Themen	Welche Themen haben Sie in diesem Halbjahr bereits im Sachunterricht behandelt?
E2ThemZeit	In welchem zeitlichen Umfang behandeln Sie einzelne Themen durchschnittlich im Unterricht?
E3aRichtl – E3pAndere	Bei der inhaltlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts sind folgende Aspekte für mich besonders bedeutsam...
E4WichtigThem	Halten Sie bestimmte Themen oder Inhalte für besonders wichtig für den Sachunterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE? Wenn ja, welche? Begründen Sie kurz.
E5ProbThem	Halten Sie bestimmte Themen oder Inhalte für eher problematisch für den Sachunterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE? Wenn ja, welche? Begründen Sie kurz.
E6aNatur – E6eZeit	Welchen Anteil nehmen die Themenschwerpunkten in ihrem Sachunterricht ein?
E7Erschwer	Erschwert Ihnen etwas die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte?
E8Zeit	Finden Sie, dass Ihnen und Ihren Schüler/innen genügend Zeit zur Verfügung steht, um Themenfelder und Inhalte ausreichend zu behandeln?
E9Richtlinien	Die Vorgaben der Richtlinien in Bezug auf die inhaltliche Gestaltung empfinde ich als hilfreich.
E10Verhalten	Bei der Auswahl der Themen und Inhalte spielen die besonderen verhaltensbezogenen Schwierigkeiten meiner Schülerinnen und Schüler eher keine Rolle.
E11Komp	Die in den Richtlinien geforderten Kompetenzen zum Sachunterricht können von meinen Schülerrinnen und Schülern überwiegend erreicht werden.
E12KompAusw	Inhalte sollten anhand der geforderten Kompetenzen ausgewählt werden.
E13Bildungsz	Aufgrund der Themenfülle des Sachunterrichts sind mir die Bildungsziele des Sachunterrichts oft nicht klar.

5.3.6 Inhaltsbereich F: Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts

Zu Beginn des Fragenbogenblocks zur methodischen Dimension des Sachunterrichts erfolgt analog zum Block „E Themen und Inhalte“ eine Abfrage möglicher Intentionen der Methodenauswahl („F1Selbst“ bis „F11Fragen“). Die darin enthaltenden Prinzipien zur methodischen Gestaltung des Sachunterrichts werden sowohl aus Perspektive eines inklusiven Sachunterrichts, etwa hinsichtlich selbsttätigem, fragend-explorierendem, lebensweltlich-bedeutsamen oder ganzheitlichem Lernen (vgl. Kap. 2.5.2), abgeleitet, wie auch unter Berücksichtigung entsprechender Forderungen nach Strukturierung, Anschaulichkeit und Verständlichkeit der Lernaufgaben oder nach Lenkung durch die Lehrkraft aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs (vgl. Kap. 3.3.4) bestimmt.

Neben Bedingungen für den Einsatz bestimmter Methode, wird die konkrete methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts über die Häufigkeit der Nutzung bestimmter Methoden bzw. Arbeitsformen („F12Instrukt“ bis „F34Karte“) in Bezug auf ein Schulhalbjahr erfragt. Da einerseits die Anzahl möglicher Methoden im Sachunterricht (vgl. Kap. 2.3.7), im Gegensatz zu der Vielfalt der Themen und Inhalte, eher bestimmbar ist, andererseits jedoch der Methodenbegriff systematisierend nicht trennscharf von anderen verwandten Termini, wie Verfahrensweisen, Medien, Interaktionsformen, Organisationsformen oder Phasen abgegrenzt werden kann (vgl. Wiechmann, 2009, S. 163), erscheint es sinnvoll, durch ein hybrides Fragenformat eine fachlich begründete Vorauswahl darzubieten sowie die Möglichkeit für individuelle Ergänzungen vorzuhalten. Die verschiedenen in der Fachliteratur vorhandenen Darstellungen zu Methoden im Sachunterricht zusammenfassend und ergänzend (vgl. Kap. 2.3.7), erfolgt zunächst angelehnt an Lauterbach (2010) eine Untergliederung des Fragenblocks in „allgemeine Methoden“ („F12Instrukt“ – „F27Dok“) und „sachunterrichtsspezifische Methoden“ („F28Exper“ – „F34Karte“). Ausgehend von dem grundsätzlichen Spannungsfeld inklusiven Sachunterrichts (vgl. Kucharz, 2015; Kullmann et al., 2014; Schroeder & Miller, 2017) zwischen individuellem und gemeinschaftlichem Lernen (vgl. auch Scheidt, 2017) sowie der für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bedeutsamen Frage eines Verhältnisses von Offenheit und Strukturierung im Unterricht (vgl. Baier et al., 2008; Budnik et al., 2003; Hartke, 2008; Hennemann et al., 2009; Hillenbrand, 2011; Stein & Stein, 2014), wird ebenso die Präferenz konkreter Organisationsformen im Sachunterricht („F35Frontal“ bis „F45Lernort“) erfasst. Hierbei legen die vorhandenen Untersuchungen von Petermann (1993b) und Hennemann et al. (2009) nahe, dass insbesondere im Förderschulkontext stärker durch die Lehrkraft gelenkte Formen dominieren könnten (vgl. Kap. 3.3.3.2), wohingegen geöffnete Formate seltener realisiert werden. So erscheint es nicht ausreichend, allein nach der Häufigkeit bestimmter Methoden und Organisationsformen zu fragen, sondern mittels geöffneter Fragenformate (vgl. Mayer, 2013, S. 94) auch die auf subjektiven Erfahrungen beruhenden Einschätzungen der Lehrkräfte zu geeignet bzw. schwierig erscheinenden Methoden („F46Methgeeig“ & „F47Methschw“) zu eruieren, um vertiefende Informationen zu den dahinterliegenden handlungsleitenden Motiven zu gewinnen (vgl. Kelle, 2008, S. 271f.; Porst, 2014, S. 66). Dadurch, dass im Sinne eines in diesem Fall bewusst genutzten Reihungseffektes (vgl. Hollenberg, 2016, S. 12) sehr wahrscheinlich ein Rückgriff auf die zuvor gelisteten Methoden und Organisationsformen erfolgen dürfte, können wichtige Erklärungen für die erfassten Häufigkeiten ermittelt werden, indem in der Verbindung der quantitativen mit den qualitativen Daten eine differenziertere Interpretation möglich wird (vgl. Kelle, 2008, S. 233).

Aus der Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung spielen ebenso Auskünfte über die genutzten Sozialformen im Unterricht („F48Plenum“ bis „F51Gruppe“) eine relevante Rolle. So lässt sich in den vorliegenden Untersuchungen im Kontext der Förderschule (vgl. Kap. 3.3.3.1) die Dominanz von Einzelarbeit erkennen, wohingegen aus Sicht eines kommunikativen bzw. inklusiven Sachunterrichts der gemeinsame Austausch und die Ko-

operation in der Gruppe eigentlich im Fokus stehen müssten (vgl. Kap. 2.5.3). Dabei erfolgt gemäß den vorliegenden Befunden (vgl. Kap. 3.3.3.2) die Nutzung stark lehrkraftorientierter bzw. weniger auf Kooperation und Kommunikation ausgerichteter Sozialformen im Wesentlichen mit dem Ziel direkter Lenkung, um Unterrichtsstörungen zu minimieren, sodass explizit die Erfahrungen und subjektiven Theorien der Lehrkräfte hierzu mittels zweier komplementärer, offener Frageitems zu erfassen sind („F52wenigUS“ & „F53vielUS“).

Der Fragenteil zur methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts schließt mit einem Fragenblock zu Einstellungen und Überzeugungen zum Methodeneinsatz („F54Lernarrang“ bis „F60Komp“) ab, der inhaltlich versucht die teils konträren Positionen und Implikationen zwischen Forderungen nach Reizreduktion oder anregungsreicheren Lernumgebungen, Öffnung von Unterricht oder Lehrkraftlenkung, Handlungs- und Produktorientierung, Wechselseitigkeit von Entspannung und Anspannung sowie dem Verhältnis von Fach- und Förderanliegen aus dem sonderpädagogischen Fachdiskurs (vgl. Kap. 2.4.3 & 3.3.3.3) heraus abzubilden. Dies stellt dabei keine vollständige oder abschließende Auflistung dar, sondern beschränkt sich auf Aspekte, die einerseits, wie die Fragen zur Öffnung oder Reizreduzierung, zu stark entgegengesetzten Annahmen über einen guten Sachunterricht (vgl. Kap. 2.3) führen, und andererseits den kontrovers zu betrachtenden Punkt einer Verschränkung von Fach- und Förderanliegen beinhalten (vgl. Kap. 2.4.3). Damit zusammenhängend wird spezifischer nach der aufmerksamkeitsregulierenden bzw. motivationalen Funktion der Methoden gefragt, da auch dies als relevanter Teilaspekt beschrieben wird (vgl. Kap. 3.3.3).

Tab. 17: Fragenblock F: Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts

F Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	
F1Selbst- F11Fragen	<p>Folgende Aspekte spielen für mich eine Rolle bei der Auswahl von Unterrichtsmethoden für den Sachunterricht... [Mehrfachantworten möglich]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Möglichkeit zur Selbsttätigkeit • Hoher Grad der Strukturierung • Veranschaulicht konkret Sachverhalte • Alltagbezug wird erreicht • Möglichkeit des kreativen Gestaltens • Möglichkeit zur Exploration • Handlungsleitend bezogen auf die Aufgabe • Leicht verständlich • Einfache Lenkung durch die Lehrkraft • Verschiedene Sinne werden angesprochen • Regt Fragehaltung an
F12Instrukt- -F27Dok	<p>Folgende Methoden habe ich in diesem Schuljahr in meinem Sachunterricht verwendet... [allgemeine Methoden]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direkte Instruktion (Lehrervortrag) • Unterrichtsgespräche • Rollenspiele • Lernspiele • Bewegungs- oder Singspiele • Arbeit mit Hörspielen • Befragung und Interview • Arbeit mit Zahlen, Daten und Graphiken • Arbeiten am PC (Textverarbeitung, Internetrecherche, Lernspiele)

F Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	
F12Instrukt -F27Dok	<ul style="list-style-type: none"> • Fantasiereisen • Arbeit mit Filmen • Präsentationen erstellen und vortragen • Ästhetisches Lernen (Malen, Gestalten etc.) • Arbeit am Arbeitsblatt • Arbeit mit Kinderliteratur • Dokumentieren (z. B. mit Plakaten, Portfolios, Lerntagebüchern etc.)
F28Exper - F34Karte	<p>Folgende Methoden habe ich in diesem Schuljahr in meinem Sachunterricht verwendet... [Sachunterrichtsspezifische Methoden]</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentieren und Versuche • Arbeit mit historischen Quellen • Bauen und Konstruieren • Sammeln und Ordnen • Beobachten • Philosophieren mit Kindern • Kartenarbeit
F35Frontal -F45Lernort	<p>Welche Organisationsformen nutzen Sie in Ihrem Sachunterricht? Frontalunterricht</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lernen an Stationen • Lerntheke/Lernbuffet • Arbeit mit einem Tagesplan • Wochenplanarbeit • Freiarbeit • Werkstattunterricht • Projektarbeit/Projektorientiertes Lernen • Kooperatives Lernen (Gruppenpuzzle, Think-Pair-Share, Placemat etc.) • Arbeit im Stuhlkreis • Lernen an außerschulischen Lernorten
F46 Methgeegig	Nenne Sie doch bitte ein oder zwei Methoden, die nach Ihren Erfahrungen besonders geeignet erscheinen für Kinder mit dem Förderschwerpunkt ESE und erläutern kurz warum.
F47 Methschw	Nennen Sie doch bitte ein oder zwei Methoden, bei denen Ihrer Erfahrung regelmäßig größere Schwierigkeiten im Unterricht mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt ESE auftreten und beschreiben kurz warum.
F48Plenum -F51Gruppe	<p>Folgende Sozialformen setze ich im Sachunterricht ein:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plenumsarbeit • Einzelarbeit • Partnerarbeit • Gruppenarbeit
F52 wenigUS	In welcher Sozialform treten Ihrer Erfahrung nach die wenigstens Unterrichtsstörungen auf und wie erklären Sie sich dies?
F53vielUS	In welcher Sozialform treten Ihrer Erfahrung nach die häufigsten Unterrichtsstörungen auf und wie erklären Sie sich dies?
F54 Lernarrang	Ich schaffe ein reizarmes Lernarrangement, um meinen Schülern und Schülerinnen bei der Konzentration auf die Lernaufgabe zu helfen.
F55Offen	Ich halte offenere Unterrichtsformen aufgrund fehlender Voraussetzungen bei meinen Schüler/innen für schwer umsetzbar.
F56 FördMeth	Einzelne Methoden des Sachunterrichts (z. B. genaues Beobachten oder Rollenspiele) setze ich gezielt zur Förderung meiner Schülerinnen und Schüler ein.

F Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts

F57 HandlPrak	Ich wähle verstärkt handlungspraktische Arbeitsformen aus, um die Schüler und Schülerinnen zu aktivieren.
F58Produkt	Ich setze häufig produktorientierte Arbeitsformen ein, um die Schüler und Schülerinnen zu motivieren.
F59 Methwechs	Ich setze Methodenwechsel gezielt ein, um die Motivation und Aufmerksamkeit meiner Schülerinnen und Schülern aufrecht zu halten.
F60Komp	Ich setze gezielt bestimmte Sozialformen oder Methoden ein, um soziale Kompetenzen im Sachunterricht zu fördern.

5.3.7 Inhaltsbereich G: Medien im Sachunterricht

Aus dem Interdependenzverhältnis von Themen, Methoden und Medien, als der wechselseitigen Orientierung thematischer, methodischer und medialer Entscheidungsfelder, ergibt sich einerseits eine Abhängigkeit der medialen Möglichkeiten von den behandelten Themen und eingesetzten Methoden, andererseits erlauben die genutzten Medien Rückschlüsse auf inhaltlich-methodische Realisationsformen des Unterrichts (vgl. Heckt, 2005, S. 449f.). Es erscheint demnach bedeutsam, nach den eingesetzten Medien und Lernmitteln im Sachunterricht der Lehrkräfte zu fragen („G1ElektroM“ bis „G7AB“). Dies geschieht insbesondere vor dem Hintergrund, dass entsprechende Untersuchungen (vgl. Kap. 2.2.4) den hohen Einfluss vorhandener Medien und Materialien auf inhaltlich-methodische Entscheidungen aufzeigen können. Insbesondere das für den Sachunterricht im Kontext heterogener bzw. inklusiver Lerngruppen relevante Lernumgebungskonzept (vgl. Kap. 2.5.3) setzt die Bereitstellung eines vielfältigen Medien- und Materialangebots voraus, das ein individualisiertes, handlungsorientiertes und selbstorganisiertes Lernen ermöglicht, sodass unter dieser Prämisse von der häufigen Nutzung verschiedener Unterrichtsmedien und Arbeitsmittel im Sachunterricht auszugehen wäre. Systematisch wird im Fragenblock nach Lehrmitteln (vgl. Tulodziecki, 2011, S. 407), als Präsentationsmedien mit dem Fokus auf der Vermittlung durch die Lehrkraft, strukturierten (pädagogischen Lernmaterialien) und unstrukturierten Arbeitsmitteln (Alltagsmaterialien) (vgl. Unglaube, 2015, S. 493f.) sowie Medien zum ästhetischen bzw. kreativen Gestalten unterschieden („G1ElektroM“ – „G7AB“). Weiterhin wird explizit nach dem Einbezug textbasierter Medien gefragt, da diese einerseits einen sehr bedeutsamen Zugang zu Themen und Inhalten innerhalb des Sachunterrichts darstellen (von Reeken, 2015), jedoch gleichzeitig durch ihre starke Fokussierung auf schriftbasierte Zugangsweisen eine Barriere für ein inklusives Lernen im Sachunterricht darstellen können (vgl. Kap. 2.5.3.3). Da innerhalb der Sachunterrichtsdidaktik explizit Kritik an einem „Arbeitsblattunterricht“ (vgl. Kaiser, 2013a, S. 18) sowie an der vorherrschenden Differenzierung über Arbeitsblätter unterschiedlicher Schwierigkeitsgrade geübt wird (vgl. Kap. 2.2.4), erscheint es geboten nach dem Einsatz von Arbeitsblättern separat zu fragen. Um ergänzend zu allgemeinen Häufigkeiten, die in diesen relativ groben Kategorien abgebildet werden, detaillierter die individuellen Präferenzen der Lehrkräfte beim Medieneinsatz erfassen zu können, werden diese in einer nachgehenden Frage („G8aAB“ – „G8gPädago“) zusätzlich gebeten eine Rangreihe ihrer am häufigsten genutzten Medien oder Materialien zu bilden.

Die anschließenden Fragen folgen den vorliegenden Befunden, wonach vorhandene Unterrichtsmaterialien und Lehrwerke nur bedingt für den Einsatz in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen geeignet erscheinen (vgl. Kap. 2.2.4 & 2.5.2), jedoch die Verfügbarkeit von Medien und Materialien sowie deren direkte Einsetzbarkeit im Unterricht eine relevante Planungsdeterminante für den Sachunterricht darstellen (vgl. Kap. 2.2.3.4). Hierbei ist einerseits zu erfragen,

inwiefern die Lehrkräfte die Einschätzung von Kaiser und Albers (2011) teilen, dass vorhandene Materialien nur bedingt für ein Lernen in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen geeignet erscheinen („G12Eignung“). Andererseits ist zu klären, ob sich hieraus die Konsequenz ergibt, dass etwa Lehrwerke seltener genutzt („G9Lehrwerk“) bzw. Materialien häufig angepasst oder selbst erstellt werden müssen („G10GestaltM“ & „G11Passung“). Weiterhin sollen pragmatische Kriterien der Medien- und Materialauswahl, also Kosten und Verfügbarkeit, in ihrer Bedeutung für sachunterrichtliche Planungsprozesse erfasst werden („G13Kosten“). Der Tatsache geschuldet, dass unter der spezifischen Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung mit Unterrichtsstörungen durch einen nicht sachgerechten Umgang mit Materialien gerechnet werden kann, ist dieser Aspekt eigenständig zu erheben („G14Zweck“). Zumindest für den naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht könnte der nicht sachgerechte Umgang mit Materialien eine relevante Planungsdeterminante darstellen (vgl. Bader & Wagner, 2005; Möller et al., 1996; Wagner & Bader, 2006).

Tab. 18: Fragenblock G: Medien im Sachunterricht

G Medien im Sachunterricht	
G1ElektroM – G7AB	Folgende Medien und Materialien setze ich im Sachunterricht ein... Elektronische Medien Alltagsmaterialien Pädagogische Lernmaterialien Textbasierte Medien Präsentationsmedien Medien zum ästhetischen Gestalten Arbeitsblätter
G8aAB – G8gPädago	Nennen Sie bitte konkret die drei Materialien oder Medien, die Sie am häufigsten in ihrem Unterricht einsetzen:
G9Lehrwerk	Ich nutze ein entsprechendes Lehrwerk für den Sachunterricht in meiner Klasse. Wenn Ja, welches?
G10GestaltM	Ich gestalte Materialien für den Unterricht selbst?
G11Passung	Vorhandenes Unterrichtsmaterial, etwa aus Lehrwerken oder von entsprechenden Verlagen, muss ich in Bezug auf meine Lerngruppe anpassen.
G12Eignung	Vorhandenes Unterrichtsmaterial ist nur bedingt für meine Schülerinnen und Schüler geeignet. Wenn Ja, warum?
G13Kosten	Bei der Auswahl von Medien und Materialien spielt leichte Verfügbarkeit bzw. geringer Kostenaufwand eine wichtige Rolle für mich.
G14Zweck	Ich wähle meist nur Materialien aus, die bei einer möglichen Zweckentfremdung ungefährlich sind.

5.3.8 Inhaltsbereich H: Differenzierung im Sachunterricht

Innere Differenzierung, um den vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden, stellt ein zentrales unterrichtliches Prinzip im Umgang mit Heterogenität im (Sach-)Unterricht generell dar, erhält aber sowohl aus Sicht des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.4.4) wie auch eines inklusiven Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.5.3.4) besondere Relevanz für die Unterrichtspraxis. So verweist die Studie von Textor

(2007) auf förderliche Effekte differenzierter Wahlmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen. Allerdings zeigen vorliegende Befunde zur Unterrichtspraxis an Grund- und Förderschulen (vgl. Oldenburg, 2013; Oldenburg et al., 2014) wie auch die Analyse von Lehrwerken (vgl. Kaiser & Albers, 2011) bzw. Lehrplänen (vgl. Blaseio, 2011), dass die Forderung nach innerer Differenzierung im Sachunterricht in der Praxis offenbar auf Hürden stößt. Umso wichtiger erscheint es zu fragen, wie häufig welche Formen der inneren Differenzierung im Sachunterricht in den beiden Beschulungssettings Förderschule und Gemeinsamer Unterricht zur Anwendung kommen und inwiefern sich signifikante Unterschiede nachweisen lassen. Die vorliegenden Frageitems („H1LernorgDiff“ bis „H5MediDiff“) greifen die von Walter (2008b, S. 92) im Lexikon Sachunterricht vorgeschlagene Kategorisierung in lernorganisatorische, fakultative, quantitative, qualitative und mediale Differenzierung auf (vgl. auch Kap. 3.3.4.4), um zentrale Aspekte unterrichtlicher Planungsentscheidungen mit Blick auf die Unterrichtsorganisation, die eingesetzten Lernmaterialien und Lernaufgaben differenziert abzubilden. Ergänzend gilt es Gründe für jeweils vorgenommene Differenzierungsmaßnahmen zu erheben („H6Leistung“ bis „H12Interess“), wobei sich, gekoppelt an relevante Heterogenitätsdimension, unterschiedliche Ausgangspunkte für solche Maßnahmen bestimmt werden können (vgl. Linser & Paradies, 2012; S. Miller, 2011; Trautmann & Wischer, 2011; Wenning, 2007; Wischer & Trautmann, 2012). Neben eher tradierten Merkmalen wie Leistung, Interesse, Methodenkompetenz und Lernmotivation, erscheint es unter dem besonderen Fokus der eigenen Fragestellung notwendig, nach sozialen Fähigkeiten, der Konzentrationsleistung sowie den motorischen Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler als Ausgangspunkte für Differenzierungsmaßnahmen zu fragen, da diese Heterogenitätsdimensionen mit Blick auf die Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.1) ebenfalls relevant erscheinen.

Mittels nachgelagerter Ratingfragen („H14Material“ bis „H16InhaltDiff“) werden drei Aspekte spezifischer in den Blick genommen, die sich aus dem Fachdiskurs um einen integrativen bzw. inklusiven Sachunterricht ergeben, jedoch auch im Förderschulkontext Relevanz besitzen dürfen. Da entsprechende analytische Betrachtungen (vgl. Kap. 2.2.4 & 2.5.2) erkennen lassen, dass sowohl vorhandene Unterrichtsmaterialien wie auch Lehrpläne nur bedingt entsprechende Differenzierungsmöglichkeiten für ein Lernen in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen ausweisen, muss es von Interesse sein, wie dies praxiserfahrene Lehrkräfte einschätzen. Weiterhin finden sich Hinweise, dass Differenzierung und Individualisierung im Diskurs einer inklusiven Didaktik (vgl. 2.5.1) vor allem auf einer methodisch-organisatorischen Ebene diskutiert bzw. praktiziert und die inhaltliche Dimension des Unterrichts kaum hinreichend bedacht wird. Gleichzeitig wird ein inklusiver (Sach-)Unterricht jedoch über ein Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 1998, 2011) bzw. dem gemeinsamen Kern der Sache (vgl. Seitz, 2006, 2008c) konstituiert (vgl. auch Kap. 2.5.3), sodass die Frage nach einer inhaltlichen Differenzierung an dieser Stelle bedeutsam erscheint.

Tab. 19: Fragenblock H: Differenzierung im Sachunterricht

H Differenzierung im Sachunterricht	
H1LernorgDiff –	In welchen Formen findet eine innere Differenzierung im Sachunterricht statt?
H5MediDiff	<ul style="list-style-type: none"> • Lernorganisatorische Differenzierung • Qualitative Differenzierung • Quantitative Differenzierung, • Fakultative Differenzierung • Mediale Differenzierung

H Differenzierung im Sachunterricht	
H6Leistung -H12Interest	Aus welchen Gründen findet eine Differenzierung im Sachunterricht statt? <ul style="list-style-type: none"> • Leistungsniveau der Schüler/innen • Soziale Fähigkeiten der Schüler/innen • Methodenkompetenz der Schüler/innen • Motivationsgrad der Schüler/innen • Konzentrationsleistung der Schüler/innen • Motorische Fertigkeiten der Schüler/innen • Interessenlage der Schüler/innen
H14Material	Halten Sie vorhandene Unterrichtsmaterialien (z. B. Lehrwerke, Kopiervorlagen, Unterrichtsvorschläge aus Zeitschriften etc.) für hilfreich in Bezug auf Möglichkeiten der Differenzierung?
H15Lehrplan	Der Lehrplan der Grundschule zum Sachunterricht berücksichtigt ausreichend die vielfältigen Lernvoraussetzungen meiner Schülerinnen und Schüler. Eine notwendige Differenzierung wird zugelassen.
H16InhaltDiff	Findet innerhalb der Sachunterrichtsthemen eine inhaltliche Differenzierung für einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern statt?

5.3.9 Inhaltsbereich I: Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

Unterrichtsstörungen können, wie bereits herausgearbeitet wurde, als Grundphänomen jeglicher institutionalisierten Lehr- und Lernprozesse gelten, erhalten jedoch unter der Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung nochmals spezifische Relevanz (vgl. Kap. 3.3.4.3), sodass der produktive Umgang mit diesen als konstituierendes Moment sowohl für den Unterricht an entsprechenden Förderschulen wie auch im Gemeinsamen Lernen gelten muss. Auch wenn es relativ wenige empirisch gesicherte Befunde zur Häufigkeit von Störungen im Unterricht gibt (vgl. Karl, 2016, S. 365), ist davon auszugehen, dass regelmäßig auftretende Unterrichtsstörungen als ein erheblicher Belastungsfaktor für Lehrkräfte gelten müssen (vgl. Kap. 3.3.3.3).

So sollen die befragten Lehrkräfte sowohl eine Einschätzung ihres subjektiven Belastungsempfindens („I1Belast“) wie auch der wahrgenommenen durchschnittlichen Häufigkeit von Unterrichtsstörungen („I3MassUS“) in ihren Sachunterrichtsstunden vornehmen. Dabei ist zu beachten, dass die Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen eng gekoppelt ist an die subjektive Störungssensibilität (vgl. Kap. 3.3.4.3), sodass nicht zu erwarten ist, objektive Häufigkeitsangaben zu erfassen, sondern lediglich wie regelmäßig bestimmte Unterrichtsprozesse auf Seiten der Lehrkraft als gestört erlebt werden. So macht die Tatsache, dass kaum objektiv definiert werden kann, was als Unterrichtsstörung konkret zu bezeichnen ist (vgl. Keller, 2014, S. 25), es nötig, genauer zu operationalisieren, was im Kontext der Fragen unter Unterrichtsstörungen verstanden wird. An dieser Stelle soll mit der Ergänzung „massiv“ nur auf solche Störungen abgezielt werden, die aus Sicht der betroffenen Lehrkräfte zu einer erheblichen Beeinträchtigung des Lehr-Lern-Prozesses führen. Entsprechende Systematiken aus dem Fachdiskurs aufgreifend (vgl. Keller, 2014; Nolting, 2012; O. Seitz, 2004; Winkel, 2011) werden Beispiele dafür angegeben, was hierunter zu verstehen ist, also etwa Aggressionen gegen Personen und Sachen, Verweigerung oder geistige Abwesenheit bzw. mangelnder Lerneifer (vgl. Keller, 2014, S. 26; Lohmann, 2013, S. 14), worin letztere eher als wenig gravierend einzuschätzen sein dürften (vgl. Kap. 3.3.4.3). Relevant ist in jedem Fall der Bruch, der sich im Lehr-Lern-Prozess durch eine solche Störung vollzieht und sich zu einer Störungsdynamik entfaltet (Thiel, 2016, S. 148f.). Auch wenn somit eher das „*störungskritische Verhalten*“ (ebd., S. 121) auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in den Blick gerät und in problematischer Weise ursächlich auf diese fokussiert, so korrespondiert

dies jedoch damit, dass „[aus] der Lehrerperspektive [...] Störungen nahezu ausschließlich als unangemessenes Schülerverhalten wahrgenommen“ (Lohmann, 2013, S. 15) werden. Dieser Analogieschluss kann verschärfend für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gelten, wenn über die Kategorie „Verhaltensstörung“ quasi eine kausale Gleichsetzung zum Begriff „Unterrichtsstörungen“ erfolgt (vgl. Winkel, 2011, S. 26f.).

Aus einem dem entgegenstehenden und aus didaktischer Perspektive zielführenderen situativem bzw. antinomischem Verständnis von Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 3.3.4.3), ist es von Bedeutung, wie viel Unterrichtszeit die Lehrkräfte für die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen („ISZeitUS“), also Zeiten in denen der Lehr-Lernprozess stockt, aufwenden müssen, da dies umgekehrt auch Rückschlüsse darauf zulässt, wie viel effektive Lernzeit für den Sachunterricht tatsächlich zur Verfügung steht (vgl. Helmke, 2010, S. 174f.). Anspruch müsste es sein, Störungen in der Planung des Unterrichts präventiv zu antizipieren, sodass explizit danach zu fragen ist („I6PlanUS“). Im Kontext des leitenden Forschungsinteresses rücken originär didaktische Maßnahmen zur Prävention von Unterrichtsstörungen in den Fokus (vgl. Kap. 3.3.4.3), wozu neben verhaltensförderlichen Elementen der Unterrichtsgestaltung (vgl. 3.3.1), wie Formen der Individualisierung bzw. Differenzierung und damit einhergehender Schülerorientierung, auch Aspekte der Strukturierung oder Lenkung gehören können (vgl. Kap. 3.3.4). Entsprechend finden sich diese Teilaspekte operationalisiert in den Kategorien des Frageitens „I7“ wieder („I7aOffen“ – „I7jAndere“), das durch die nicht erschöpfenden Auswahlmöglichkeiten als „Hybridfrage“ (Raithel, 2008, S. 70) konstruiert ist. Gekoppelt an eine didaktische Perspektive auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen soll erfasst werden, ob Unterrichtsstörungen aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte heraus häufiger oder seltener auftreten als in anderen Unterrichtsfächern („I2Auftret“). Sowohl aus dem sonderpädagogischen Diskurs (vgl. Kap. 2.4) wie auch inklusionspädagogischen Überlegungen (vgl. Kap. 2.5) liegt die Vermutung nahe, dass der Sachunterricht durch seine Möglichkeit der stärkeren Interessen- und Schülerorientierung sowie Öffnung den Schülerinnen und Schülern mehr Raum bietet und daher weniger von Unterrichtsstörungen betroffen ist. Spezifisch aus dem Faktum heraus, dass im Kontext einer stark lerntheoretisch geprägten Perspektive auf die Prävention und Intervention von Unterrichtsstörungen vielfach der Einsatz verhaltensmodifikatorischer Maßnahmen empfohlen wird (vgl. etwa Hartke & Urban, 2011; Hennemann, Hövel, et al., 2015; Keller, 2014; Nolting, 2012), soll dezidiert nach der Nutzung solcher Verstärkersysteme im Sachunterricht gefragt werden („I4Verstärk“). Dabei ist bezüglich des Frageblocks I kritisch anzumerken, dass dieser den komplexen Gegenstandsbereich der Unterrichtsstörungen aufgrund der notwendigen inhaltlichen Begrenztheit an dieser Stelle nur rudimentär erfassen kann, sodass dieser Aspekt vertiefend im Rahmen der Experteninterviews innerhalb der zweiten Erhebungsphase aufgegriffen wird.

Tab. 20: Fragenblock I: Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

I Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	
I1Belast	Die Belastung durch das Auftreten von Unterrichtsstörungen im Sachunterricht empfinde ich als...
I2Auftret	Treten im Sachunterricht Unterrichtsstörungen häufiger oder seltener auf als in den Fächern der Kulturtechniken?
I3MassUS	Wie oft treten massivere Unterrichtsstörungen innerhalb einer durchschnittlichen Sachunterrichtsstunde auf?
I4Verstärk	Nutzen Sie im Sachunterricht bzw. in der Klasse eine Form von Verstärkersystem zur Verhaltensrückmeldung?

I Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

I5ZeitUS	Wie viel Unterrichtszeit verwenden Sie durchschnittlich auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen?
I6PlanUS	Bei meiner Planung des Sachunterrichts versuche ich mögliche Unterrichtsstörungen bereits vor auszuhaken und plane entsprechende Maßnahmen ein.
I7aOffen – I7jAndere	Welche Maßnahmen scheinen ihrer Ansicht nach am geeignetsten, um Unterrichtsstörungen zu verhindern?

Inwieweit der entwickelte Fragebogen insgesamt geeignet erscheint den Gegenstandsbereich gemäß der formulierten Forschungsfragen zu erfassen, ist mittels eines Pretests zu überprüfen, sodass dahingehende Schritte nachfolgend erläutert werden sollen.

5.4 Pretest des Fragebogens

Um über den Pretest die Brauchbarkeit und Qualität des Fragebogens (vgl. Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 58) zu verbessern, wurde ein zweiphasiges Vorgehen gewählt, indem zunächst eine Überprüfung einer ersten Rohfassung im Rahmen einer Fragebogenkonferenz stattfand, in der es insbesondere um eine inhaltliche Validierung und Kohärenzprüfung des Instruments in der Diskussion mit Expertinnen und Experten ging (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 411). Hierzu wurden das regelmäßig stattfindenden Bielefelder Doktorandenkolloquien genutzt und die vielfältigen Hinweise und Anregungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wurden für eine erste Revision des Fragebogens verwandt.

Eine revidierte Fassung wurde dann im Rahmen eines qualitativen Pretests einer kleinen Gruppe von Sachunterrichtslehrkräften aus den beiden Beschulungssettings vorgelegt und die Teilnehmerinnen bzw. Teilnehmer des Pretests *„ermuntert, den Fragebogen kritisch zu kommentieren.“* (Mayer, 2013, S. 99) Jeweils separat fand diese mit einer Gruppe von vier Lehrkräften einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie drei Lehrkräften einer Grundschule mit Gemeinsamen Unterricht statt. Bei beiden Gruppen handelte sich sowohl um studierte wie auch fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, die allerdings alle zum betreffenden Zeitpunkt Sachunterricht in Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern mit dem entsprechenden Förderbedarf erteilten. Die Rekrutierung erfolgte über persönliche Kontakte zu den betreffenden Schulen. Der Pretest fand jeweils nach Unterrichtsende an den entsprechenden Schulen in einem leeren Klassenraum statt und umfasst in beiden Fällen einen Zeitrahmen von ca. zwei Stunden. Die Struktur war in beiden Gruppen gleich, indem die Lehrkräfte zunächst ausreichend Zeit bekamen den Fragebogen auszufüllen, um anschließend über die Erfahrungen zu diskutieren sowie Kritik und Anregungen zum Aufbau des Fragebogens bzw. der Frageitems zu formulieren (vgl. Diekmann, 2016, S. 486). Ergebnis war eine modifizierte und gekürzte Endfassung des Fragebogens (vgl. ebd.).

Gegen die Durchführung eines quantitativen Pretests wurde sich bewusst entscheiden, da es sich um eine sehr spezifische, zahlenmäßig nicht exakt eingrenzbar Zielpopulation handelt, bei der durch eine vorgeschaltete umfangreichere Befragung im Rahmen eines quantitativen Pretests möglicherweise ein erheblicher Teil des potenziellen Reservoirs an Teilnehmerinnen und Teilnehmern der Befragung ausgeschöpft worden wäre. Bei ca. 400 versandten Fragebögen in der Hauptuntersuchung hätte ein Pretest mit einer Teilstichprobe von 10% eine Teilnehmerzahl von 40 Personen bedeutet, die dann definitionsgemäß nicht mehr für die eigentliche Untersuchung zur Verfügung gestanden hätten. Auch erscheinen die mit einem quantitativen Pretest verbundenen statistischen

Prüfmechanismen (Döring & Bortz, 2016, S. 411), hinsichtlich Verteilungsanomalien oder der Faktorenprüfung von Skalen, durch den lediglich explorativen Charakter der eigenen Untersuchung nicht in diesem Maße relevant. Somit wurde die revidierte Fragebogenfassung als Ergebnis des qualitativen Pretests direkt für die eigentliche Erhebung genutzt.

5.5 Auswertungsstrategien

Gemäß der Phasenabfolge systematischer Datenauswertung von Datenaufbereitung und Datenanalyse (vgl. Diekmann, 2016, S. 661; Hussy et al., 2013, S. 165f.; Mayer, 2013, S. 106) werden diese Schritte nachfolgend für die Untersuchung dargestellt und das eigene Vorgehen begründet. Ausgangspunkt bildet die Datenaufbereitung in Erstellung der Datenmatrix in SPSS (vgl. Bühl, 2010, S. 31ff.; Mayer, 2013, S. 106f.; Raab-Steiner & Benesch, 2010, S. 68f.; Raithel, 2008, S. 83f.). Insgesamt konnten gemäß der formulierten Kodierregeln für die die standardisierten wie auch offenen Frageitems alle Fragebögen in die Auswertung mit einbezogen werden.

Die nachfolgende Datenanalyse besteht aus der statistischen Analyse der quantitativen Daten sowie einer interpretativen Analyse der qualitativen bzw. kategorialen Daten der Fragebogenerhebung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 598). Das eigene Vorgehen ist hierbei als „*iterativer Prozess*“ (Schnell et al., 2013, S. 431) zu verstehen, indem die in den Kapiteln 2 und 3 angeführten theoretischen Vorannahmen zwar erste Analyseschritte bedingen, jedoch eine flexible Anpassung der Analyseinstrumente in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen dynamisch erfolgt. Dies meint im Kontext der eigenen Untersuchung, dass insbesondere Verteilungsauffälligkeiten in der deskriptiven Analyse der Daten Ausgangspunkte für eine vertiefende Analyse sowohl mit interferenzstatistischen Methoden wie auch für eine gezieltere Triangulation mit den qualitativen Befunden bilden.

5.5.1 Deskriptiv-statistische Auswertung

Ziel der zunächst erfolgenden univarianten Datenanalyse (Abel et al., 1998, S. 92f.; Diekmann, 2016, S. 670f.) ist es, die befragte Stichprobe gemäß Merkmalen und Antworttendenzen zu beschreiben (vgl. Abel et al., 1998, S. 92), wozu Häufigkeitsverteilungen, Maße der zentralen Tendenz sowie Streuungsmaße (Kuckartz et al., 2013, S. 35f.; Raithel, 2008, S. 127) bestimmt werden. Ergänzt wird dies um einen zweiten bivarianten Auswertungsschritt (vgl. Raithel, 2008, S. 119) mittels Methoden der explorativen bzw. Interferenzstatistik, der mit dem Ziel verbunden ist, Zusammenhänge von Antworttendenz und Beschulungssetting zu prüfen. Eine Übersicht zu den genutzten statistischen Auswertungsverfahren findet sich in Tabelle 21 dargestellt.

Tab. 21: Genutzte statistische Auswertungsverfahren

	Deskriptiv-statistisch	Explorativ-statistisch
Nominale Variable	<ul style="list-style-type: none"> • Tabellarische Darstellung absoluter und relativer Häufigkeitsverteilungen • Einfache und gruppierte Häufigkeitsdiagramme • Bestimmung des Modalwertes 	<ul style="list-style-type: none"> • Chi-Quadrat-Test • Korrelationsmaß Cramers-V
Ordinale Variable	<ul style="list-style-type: none"> • Tabellarische Darstellung absoluter und relativer Häufigkeitsverteilungen • Berechnung von Median und Interquartilsabstand für gruppierte Daten • Einfache und gruppierte Mittelwertdiagramme (Median) 	<ul style="list-style-type: none"> • U-Test nach Whitney-Mann • Korrelationsmaß Kendall-tau-b

	Deskriptiv-statistisch	Explorativ-statistisch
Metrische Variable	<ul style="list-style-type: none"> • Tabellarische Darstellung mit Mittelwertangabe, Streuungsbereich und Standardabweichung • Berechnung von Mittelwert und Standardabweichung 	<ul style="list-style-type: none"> • T-Test für unabhängige Stichproben • Korrelationsmaß Pearson-r

In Abhängigkeit vom dem jeweils vorliegenden Skalenniveau, auf dem die entsprechenden Merkmale gemessen wurden (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 22f.; Schäfer, 2010, S. 60f.), werden geeignete statistischen Kennwerte zur Beschreibung der Stichprobe berechnet (vgl. Eid, Gollwitzer & Schmitt, 2015, S. 127). Für die nominalskaliert vorliegenden Daten erfolgt eine Darstellung von absoluten und relativen Häufigkeiten (vgl. Eid et al., 2015, S. 129f.) in Form einer Randauszählung (vgl. Diekmann, 2016, S. 671; Schnell et al., 2013, S. 431f.). Die dichotomen Variablen zum Beschulungssetting („*Schulart*“) und der Qualifikationshintergrund im Sachunterricht („*CISU*“) fungieren gemäß den leitenden Forschungsfragen als Gruppierungsvariablen für die Bestimmung gruppenspezifischer Unterschiede im Sinne einer „*Subgruppenanalyse*“ (Schnell et al., 2013, S. 433). Hierbei kann bereits deskriptivstatistisch analysiert werden, inwieweit sich Auffälligkeiten in der Häufigkeitsverteilung sowie den Maßen der zentralen Tendenz hinsichtlich der abhängigen Variablen, also Merkmalen der Unterrichtspraxis und der damit verbundenen handlungsleitenden Motive im Gruppenvergleich erkennen lassen.

Eine Dichotomisierung in zwei Ausprägungsvarianten erfolgt hinsichtlich der erfassten didaktischen Prinzipien, etwa in den Variablen „*E3aRichtl*“ bis „*E3pAnderer*“, „*H6Sozial*“ bis „*H13andere*“ sowie „*I7aoffen*“ bis „*I7iKontroll*“, indem in ausgewählt („*1 = ja*“) und nicht ausgewählt („*2 = nein*“) unterschieden wird. Für die polytomen Variablen auf Nominalskalenniveau, welche insbesondere Rahmenbedingungen auf Schule- und Unterrichtsebene im Fragenblock B erfassen, erscheint es ausreichend die absolute und relative⁷⁵ Häufigkeitsverteilung über die Gesamtstichprobe sowie separat für die beiden Teilstichproben Förderschule und Gemeinsamer Unterricht, zu ermitteln

Differenziertere deskriptivstatistische Auswertungsmöglichkeiten ergeben sich für die eingesetzten Ratings, die konservativ als ordinalskaliert interpretiert werden (vgl. Abel et al., 1998, S. 78f.; Bortz & Schuster, 2010, S. 14; Schäfer, 2010, S. 62). Als Maß der zentralen Tendenz zur Charakterisierung der Werteverteilung (vgl. Diekmann, 2016, S. 672) erfolgt eine interpolierte Berechnung des gruppierten Medians (vgl. Bühl, 2010, S. 168f.; Diekmann, 2016, S. 676). Durch seine Robustheit gegenüber Ausreißern und Extremwerten sowie Effekten asymmetrischer Verteilungen ist er dem arithmetischen Mittel überlegen und kann Rangdaten auch in kleineren Stichproben weitgehend zuverlässig abbilden (vgl. Diekmann, 2016, S. 676; Kuckartz et al., 2013, S. 64; Schäfer, 2010, S. 68). Korrespondierend zum Median wird der Interquartilbereich als gebräuchliches und robustes Streuungsmaß genutzt (vgl. Diekmann, 2016, S. 684; Schäfer, 2010, S. 77). Mittels der Quartile lässt sich der Verteilungsbereich der Stichprobenwerte für die Analyse strukturieren, um entsprechende Auffälligkeiten, etwa Verzerrungen in der Verteilung deutlicher herausarbeiten zu können (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 33; Kuckartz et al., 2013, S. 70).

⁷⁵ Es ergeben sich demnach Häufigkeitstabellen mit den absoluten Verteilungen sowie den korrespondierenden Prozentwertverteilungen, wobei darauf zu achten ist, dass der Stichprobenumfang mit $n = 80$ kleiner 100 ist, sodass Prozentangaben entsprechend vorsichtig zu interpretieren sind und daher den absoluten Häufigkeiten gegenüber den relativen Häufigkeiten höheres Gewicht zu kommen muss (vgl. Raithel, 2008, S. 128).

Für einzelne metrische Variablen, wie die Schüleranzahl pro Lerngruppe („*B1SchKL*“) oder die Anzahl der unterrichteten Sachunterrichtsthemen („*E1Them*“), erfolgt zusätzlich als Teil der deskriptiv-statistische Auswertung die Berechnung des arithmetischen Mittels, der Standardabweichung sowie der Range des Wertebereichs, um die Werteverteilung exakter beschreiben zu können (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 25ff.; Schäfer, 2016, S. 55ff.). Diese Lage- und Streuungsmaße werden ggf. tabellarisch aufbereitet (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 65ff.).

5.5.2 Explorativ-statistische Auswertung

Im nächsten Auswertungsschritt der explorativen Datenanalyse (vgl. Schäfer, 2010, S. 99) werden Formen der Subgruppenanalyse mittels Kreuztabellen (vgl. Schnell et al., 2013, S. 433ff.) sowie Methoden der Inferenzstatistik genutzt. Statistische Signifikanztests werden jedoch nicht zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt, sondern dienen lediglich dazu Besonderheiten und Zusammenhänge in den Daten zu entdecken (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 613). So soll das vorliegende Datenmaterial weitergehend strukturiert und nach unerwarteten Befunden durchsucht werden, jedoch auch mittels interferenzstatistischer Verfahren eine zufallskritische Betrachtung der vorgefundenen Effekte erfolgen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 621). Zentral wird hierbei vertiefend nach Zusammenhängen im Sinne von Kontingenzen bzw. ggf. auch Kovariationen (vgl. Abel et al., 1998, S. 128f.) zwischen dem Antwortverhalten und dem Beschulungssetting gefragt, wobei nachrangig auch nach Effekten des Qualifikationshintergrundes der Lehrkräfte analytisch differenziert werden soll.

Für die bivariate Analyse auf Nominalskalenniveau, sowie von ordinalskalierten Variablen mit wenigen Ausprägungsmerkmalen, erfolgt eine Auswertung über Kreuztabellen (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 87; Mayer, 2013, S. 122f.) als Form der Kategorialdatenanalyse (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 88) mit dem Beschulungssetting als unabhängiger Spaltenvariablen. Ob innerhalb der Kreuztabelle erkennbar Zusammenhänge im Antwortverhalten der Lehrkräfte statistisch signifikant sind, soll bei den nominalskalierten Variablen mittels des Chi-Quadrat-Verfahrens⁷⁶ als Unterschiedstest (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 137f.; Mayer, 2013, S. 141) rechnerisch überprüft werden. Für die Variablen auf Ordinalskalenniveau, insbesondere den eingesetzten Ratings zur Häufigkeit bestimmter Unterrichtspraktiken und dem Grad der Zustimmung zu Fragen nach handlungsleitenden Motiven, findet der U-Test von Mann-Whitney (vgl. Bortz, Lienert & Boehnke, 2008, S. 197ff.) Verwendung. Dieser nicht-parametrische Test hat den Vorteil, dass er im Gegensatz zum t-Test keine normalverteilte Grundgesamtheit voraussetzt und auch bei lediglich ordinalskalierten Variablen grundsätzlich genutzt werden kann (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 136; Bortz & Schuster, 2010, S. 130). Für einzelne Variablen auf metrischem Messniveau, also insbesondere die Anzahl der unterrichteten Themen („*E1Themen*“) sowie deren Verteilung auf die Themenschwerpunkte („*E1aNatur*“ bis „*E1eSex*“), erfolgt eine Prüfung hinsichtlich signifikanter Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings mittels t-Test für unabhängige Stichproben (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 120ff.; Kuckartz et al., 2013, S. 161f.). Grundsätzlich wird hierbei zwar Normalverteilung des Merkmals in der Grundgesamtheit angenommen, jedoch reagiert der Test robust gegen Verletzung dieses Kriterium, sofern die beiden Stichprobenumfänge nicht zu unterschiedlich sind. Diese zweite Bedingung ($n_{FS} = 44$; $n_{GU} = 36$) kann als erfüllt angesehen werden, sodass eine Verletzung des ersten Kriteriums die Ergebnisse nur unwesentlich beeinträchtigen dürfte (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 122f.).

76 Als Voraussetzung wird eine erwartete Häufigkeit pro Zelle von größer 5 angegeben. Sollte diese Voraussetzung nicht erfüllt sein, wird auf den exakten Test nach Fischer-Yates zurückgegriffen. (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 141).

Für die Interpretation der berechneten einseitigen Signifikanzen wird ein im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung übliches Signifikanzniveau von 5% ($\alpha = 0,05$) gewählt. (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 664; Kuckartz et al., 2013, S. 149). Dies scheint in Anbetracht der Stichprobengröße ($n = 80$) und des explorativen Charakters der Studie angemessen, um zufalls-kritische Gruppenunterschiede statistisch hinreichend sicher ermitteln zu können. Es ist aber zu beachten, dass es sich gemäß dem explorativen Charakter der Studie um einen „Signifikanztest auf Probe“ (Döring & Bortz, 2016, S. 627) handelt, um die „gefundenen Effekte gegen den Zufall abzusichern“ (ebd.). Es wird nach der Unabhängigkeit zweier Merkmale voneinander gefragt, um diese als Gruppenunterschiede, insbesondere dem Beschulungssetting, sowie partielle auch dem sachunterrichtlichen Qualifikationshintergrund, zu interpretieren (vgl. Abel et al., 1998, S. 130f.; Bortz & Schuster, 2010, S. 137).

Ergänzend erfolgt eine Berechnung von Korrelationen (vgl. Bühl, 2010, S. 295f.; Döring & Bortz, 2016, S. 668f.). Je nach Skalenniveau wird mit drei unterschiedlichen Korrelationsmaßen gearbeitet. Um die Stärke von Zusammenhängen zwischen den nominalskalierten Variablen zu berechnen, wird das Korrelationsmaß Cramers V genutzt (vgl. Bühl, 2010, S. 301), da es sich mit anderen Korrelationsmaßen besonders gut vergleichen lässt (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 180). Für die Berechnung des Zusammenhangsmaßes der ordinalskaliert vorliegenden Ratingitems wird alternativ zu Cramers V auf Kendal Tau-b zurückgegriffen, das als Assoziationsmaß für ordinalskalierte Variablen weniger voraussetzungsreich und daher besser im Kontext der intendierten explorativen Untersuchung geeignet ist (vgl. Bortz & Lienert, 2008, S. 290; Bortz et al., 2008, S. 422f.; Bühl, 2010, S. 303f.). Zwar handelt es sich bei den Bezugsvariablen „Schulart“ und Qualifikationshintergrund eigentlich um nominalskalierte Variablen, doch liegen diese dichotomisiert vor und können daher für die Korrelationsprüfung als ordinalskaliert betrachtet werden (vgl. Bühl, 2010, S. 296). Für die Berechnung möglicher Korrelationen wird bei metrischen Variablen alternativ zu Kendall Tau der Korrelations-Koeffizient nach Pearson genutzt (vgl. Schäfer, 2016, S. 96f.).

Die standardisierte Effektstärke, die bei bivarianten Korrelationen direkt über den entsprechenden Korrelationskoeffizienten bestimmt werden kann, lässt sich nach der allgemein üblichen Einteilung folgend in kleine ($r = .10$), mittlere ($r = .30$) oder große ($r = .50$) Effekte unterscheiden (vgl. Bühl, 2010, S. 297; Döring & Bortz, 2016, S. 669; Kuckartz et al., 2013, S. 213). In der Interpretation möglicher Korrelation ist strikt zu beachten, dass diese keine Schlüsse auf bestehende Kausalitäten zwischen den Variablen erlauben (vgl. Schäfer, 2010, S. 120). Stattdessen können diese im Kontext der explorativen Studie lediglich erste Hinweise auf mögliche Zusammenhänge geben und sind entsprechend vorsichtig zu bewerten. Eine wesentliche Hilfe zur Interpretation dieser Zusammenhänge können im Kontext einer ersten triangulativen Analysestrategie die vorliegenden qualitativen Daten aus den offenen Frageitems des Fragebogens liefern (vgl. Flick, 2011, S. 76), sodass zu klären ist, wie diese Daten systematisch ausgewertet werden.

5.5.3 Qualitative Auswertung der offenen Frageitems

Für die Auswertung offener Frageitems werden die individuellen Antworten zunächst klassifiziert (vgl. Schnell et al., 2013, S. 419). Entsprechend der explorativen Zielsetzung werden hierfür Techniken des induktiven Kodierens entlang eines qualitativ-inhaltsanalytischen Vorgehens genutzt (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 22; Kuckartz, 2014b, S. 63). Das eigene Vorgehen entspricht grundsätzlich einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse mit dem Ziel das vorliegende Datenmaterial zu verdichten und zu strukturieren, indem ein höheres Abstraktionsniveau ange-

strebt wird (vgl. Mayring, 2015, S. 69). Die Offenheit eines solchen Analyseprozesses, bei dem entgegen dem üblichen Vorgehen quantitativer Forschung mit standardisierten Erhebungsinstrumenten, keine Kategorie vorab deduktiv gebildet werden, korrespondiert mit dem deskriptiv-explorativen Anspruch der eigenen Untersuchung (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 62; Schnell et al., 2013, S. 419).

Um diesen Auswertungsprozess systematischer und nachvollziehbarer zu gestalten, wird sich an dem bei Kuckartz (2014b, S. 63f.) und Mayring (2015, S. 86) beschriebenen Analyseschema für die induktive Kategoriebildung orientiert. Die Analyse erfolgt in mehreren Schritten, die im Folgenden dargestellt und entlang des eigenen Vorgehens konkretisiert werden, wobei aufgrund des spezifischen Datenmaterials, das durch die knappe Verschriftlichung im Fragebogen teils in stark verdichteter Form vorliegt, einzelne Modifikationen an dem ursprünglich beschriebenen Vorgehen vorgenommen wurden.

1. Gegenstand, Material und Ziel der Analyse

Die Selektion und die damit verbundene Begrenzung der Variationsbreite im Material (vgl. Mayring, 2015, S. 86) erfolgt bereits im Wesentlichen vorab in der Grundstruktur des Fragebogens durch die genaue Anlage der offenen Fragen. Im Rahmen der formulierten Forschungsfragen (vgl. Kap. 4.1) wird eine zweifache Zielsetzung verfolgt, indem offene Fragen zur Deskription der Angebotsseite bzw. der Kontextfaktoren eingesetzt werden, sofern zuvor keine Begrenzung mittels vorgegebener Antwortkategorien möglich oder sinnvoll war. Dies trifft etwa auf die Fragen „B15SUKonf“, „C4Fortbilda“, „E1Themen“, „G8MedNutz“ und „G9Lehrwerk“ zu. Antworten hierzu dürften demnach vornehmlich als Einzelnennungen bzw. Aufzählungen erfolgen, die relativ leicht direkt in Kategorien überführt und auch für eine quantitative Analyse durch Häufigkeitsauszählung genutzt werden können (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 22; Mayring, 2015, S. 87). Anders stellt sich dies bei den offenen Fragen dar, die auf Einschätzungen, Wertungen und Einstellungen als Bestandteile der handlungsleitenden Motive der Lehrkräfte abzielen und Begründungszusammenhänge einschließen, wie etwa zu aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte wichtigen oder problematischen Themen („E4WichtigThem“ & „E5ProbThem“) oder individuellen Begründungen für die besondere Eignung oder Schwierigkeit bestimmter Methoden („F46Methgeeig“ & „F47Methschw“). Die Exploration dieser Begründungsmuster im Zusammenhang mit der Auswahl bestimmter Inhalte, Methoden oder Sozialformen sowie die Erschließung wahrgenommener Probleme oder Möglichkeiten verbunden mit beschriebenen Kompetenzen oder Interessen der Lehrkräfte stellt ein zentrales Anliegen der Untersuchung dar, sodass die Kategoriebildung in der Auswertung dieser Fragen⁷⁷ differenzierter ausfällt, um übergreifende Muster im Kontext der Fragestellung interpretativ zu erschließen (vgl. Mayring, 2015, S. 87). Da es sich insgesamt bei dem Material um weitgehende komprimierte Kurzantworten in den Grenzen der vorgesehenen Antwortfelder des Fragebogens handelt, reduziert sich die Notwendigkeit „Unwesentliches, Ausschmückendes, vom Thema Abweichendes“ (Mayring, 2015, S. 87) auszuschließen, da die fokussierte, schriftliche Beantwortung der Fragen eine hohe Informationsdichte direkt bezogen auf die Fragestellung erzeugt.

2. Festlegung des Selektionskriteriums und des Abstraktionsniveaus

Den Zielsetzungen zwischen Beschreibung und Erkundung entsprechend, bedarf es unterschiedlich stark ausdifferenzierter Kategorieschemata entlang derer die Strukturierung des

⁷⁷ Die betrifft im Wesentlichen die folgenden Frageitems: „B18Fbgewue“, „B19Fbbs“, „C5Interesse“, „C6Kompetenz“, „C7Schwierig“, „E4WichtigThem“, „E5ProbThem“, „E7Erschwer“, „F46Methgeeig“, „F47Methschw“, „F52bwenigUS“, „F53bvielUS“ und „G12bEignung“.

Materials verläuft (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 63). Ausgangspunkt bildet eine allgemeine, theorieleitet entwickelte Kategoriedefinition (vgl. Mayring & Brunner, 2013, S. 327). Das Selektionskriterium ist demnach eng gekoppelt an das jeweilige Frageitem, sodass die jeweilige Kategoriedefinition im Kontext der eigenen schriftlichen Fragebogenerhebung weitgehend mit der entsprechenden Frage identisch ist (vgl. etwa Mayring, 2015, S. 88). Für die stärker deskriptiv ausgerichteten Frageitems im Sinne von Verhaltensfragen, die teils auch in Häufigkeitsverteilungen überführt werden, wird eine begrenzte Anzahl an möglichst gut abgegrenzten Kategorien entwickelt, welche die Darstellung einfacher Verteilungen in quantifizierender Form ermöglichen und eine vergleichende statistische Analyse mit den anderen quantitativen Daten der Erhebung erlaubt (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 87). So wurden beispielsweise die angegebenen Themen „E1Themen“, trotz der Themenfülle des Sachunterrichts, zunächst zu sechs Hauptkategorien gemäß den Themenschwerpunkten im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) sowie der ergänzenden Kategorie „Sexualerziehung“ zusammengefasst. Demnach werden an dieser Stelle eher abstrakte Kategorie, die sich deutlich von den Formulierungen der Befragten lösen, genutzt, was zwar die Auswertung erleichtert, jedoch mit einem Informationsverlust einhergeht. Um Letzteren zu verhindern, wurden vertiefende Subkategorien gebildet, um auch eine stärker qualitative Analyse und Interpretation leisten zu können. Für die Einstellungsfragen, z. B. zu geeigneten oder schwierigen Inhalten („E4WichtigThem“, „E5ProbThem“) erfolgte eine Kategoriebildung enger am Material, sodass eine größere Anzahl an Kategorien herausgearbeitet wurde, um die Vielfalt möglicher Motive und Einstellungsmuster explorieren zu können (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 87).

3. Materialdurcharbeitung, Kategorieformulierung, Subsumption bzw. neue Kategoriebildung

Die nachfolgende schrittweise Auswertung orientiert sich an der Fragenstruktur des Fragebogens, indem jede Frage separat als eigenständige Hauptkategorie betrachtet wird, deren Ausprägungen unterschiedlich ausdifferenzierte Kategoriebäume mit Subkategorien ergeben. Die Kodierung erfolgte bei den Verhaltensfragen weitgehend durch eins-zu-eins Zuordnung eines Begriffs zu einer Kategorie, wohingegen bei den Einstellungsfragen auch längere Code-segmente genutzt wurden, um einzelne Argumente oder Begründungen in einer Kategorie abzubilden (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 63). Dabei wurde darauf geachtet, dass alle Kategorien disjunkt, erschöpfend und präzise formuliert sind (vgl. Diekmann, 2016, S. 589). Selektionskriterium, ob ein Begriff bzw. eine Textstelle kodiert wurde, ist deren Passung zum jeweiligen Frageitem. Die Kodierung fand direkt Fall für Fall statt, sodass ein Materialdurchgang entlang einer Frage übergreifend über die verschiedenen Fälle erfolgte. Dies hat den Vorteil, dass in der Kodierung des Materials innerhalb einer übergeordneten Hauptkategorie (z. B. „E5 ProbThem“) verblieben werden konnte, um diese induktiv am Material auszudifferenzieren. Es erfolgt eine Zuordnung gemäß dem Selektionskriterium (Mayring, 2015, S. 87). Da es sich zum Teil um hochverdichtetes Material bereits in Schriftsprachform handelt, wurde auf eine zusammenfassende Paraphrasierung (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 65) verzichtet und direkt mit der Kategoriebildung bzw. -zuordnung begonnen. Den Empfehlungen von Mayring (2015, S. 86f.) folgend, fand entlang der Fragen nach einem Durchgang von ca. 50 % der Fälle eine Revision des Categoriesystems statt. Im Rahmen einer solchen „Iterationsschleife“ (Kuckartz, 2014b, S. 65) wurden inhaltlich nahstehende Kategorien gruppiert und bei Bedarf zu abstrakteren Kategorien zusammengefasst oder auch falls notwendig weiter ausdifferenziert. In der induktiven Entwicklung der Kategorien aus dem Material heraus, soll zwar die besondere Nähe zu diesem bestehen bleiben, gleichwohl ist es nicht realistisch davon

auszugehen, dass die Kategorien ohne theoretischen Bezug allein aus dem Material heraus entstehen (vgl. ebd., S. 65). Sofern möglich wurden daher als Kategoriebezeichnungen Begriffe aus dem fachlichen Kontext genutzt, um Anschlussfähigkeit in der Interpretation der Ergebnisse an die quantitativen Befunde im notwendigen Prozess des dynamischen Mixing (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 94f.) herzustellen.

4. Interpretation und Analyse

Die entwickelten themen- bzw. fragenweise ausdifferenzierten Categoriesysteme (z. B. „*ESProbThem*“ oder „*F46Methgeeig*“) wurden für die nachfolgende Analyse zunächst separat im Kontext der Fragestellung interpretiert, also etwa dahingehend welche Themen und Inhalte fallübergreifend als schwierig oder problematisch eingeordnet werden und wie dies begründet wird (vgl. Mayring, 2015, S. 87). In einem weiteren Analyseschritt wurden diese in den übergeordneten Kontext des Prozessmodells (vgl. Helmke, 2010, S. 72) eingeordnet und in Beziehung zu anderen Befunden der jeweiligen Bereiche (z. B. „*Themen und Inhalte*“) gesetzt. Hierzu erfolgte bei einzelnen Fragen auch eine quantitative Analyse, indem die jeweiligen Subkategorien als nominale Einzelvariablen in SPSS kodiert und gemäß ihrer Häufigkeitsverteilung deskriptiv-statistisch ausgewertet wurden (vgl. Kuckartz et al., 2013, S. 22; Oswald, 2013, S. 197)

Der gesamte Prozess des induktiven Kodierens wurde unter dieser Zielsetzung mit Hilfe von MAXQDA vorgenommen, da mit diesem Werkzeug eine direkte Zuweisung bzw. Neubildung von Codes im Material möglich ist und somit eine effiziente Sortierung, Systematisierung und Zusammenfassung der Daten nachgehend vorgenommen werden konnte (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 144f.). Mittels MAXQDA kann somit nicht nur die Bildung der Kategorien am Material selbst effektiv und übersichtlich geleistet werden (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 144f.), sondern auch die flexible Gruppierung, Hierarchisierung wie auch Visualisierung der Kategorien und der darin enthaltenen Muster (vgl. Mayring, 2015, S. 118). Über die Visualisierung der Kategorien (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 160) wie auch der Darstellung mit dem Mapping Tool MaxMaps (vgl. Kuckartz, 2010, S. 184f.) wird eine weitere Aggregation der Daten intendiert (vgl. ebd., S. 228). Insbesondere die Auswertung mittels des „*Code-Matrix-Browsers*“ (ebd., S. 195) stellt bei der Visualisierung von Verteilungsmustern der Kategorien im Vergleich der Beschulungssettings auch eine Form der quantifizierenden Analyse dar, sodass hier ein fließender Übergang zu einer deskriptiv-statistischen Häufigkeitsauswertung besteht (vgl. Grunenberg & Kuckartz, 2013, S. 491).

Mit der Nutzung von „*Joint Displays*“ (ebd., S. 136) im Kontext des intendierten Mixed-Methods-Designs werden jenseits der reinen Beschreibung der vorherrschenden Unterrichtspraxis Mustern und Zusammenhängen erkundet (vgl. Kuckartz, 2010, S. 227) und die quantitativen und qualitativen Daten innerhalb der Analyse integriert (vgl. Creswell, 2015, S. 83), auch um die quantitativen Befunde zu erklären (vgl. ebd., S. 83). Dies beinhaltet auch die Integration der Befunde aus der zweiten Erhebungsphase der durchgeführten qualitativen Experteninterviews, sodass nachfolgend dieser zweite Teil der Untersuchung dargestellt werden soll.

6 Zur Forschungsmethodik – Erhebungsphase II

Für die zweite Erhebungsphase der Untersuchung (vgl. auch Kap. 4) wird mit der Durchführung von Experteninterviews eine Form der qualitativen Befragung gewählt. Es sind daher die besonderen Charakteristika dieser Erhebungsform in ihrer spezifischen Methodologie und Methodik zu diskutieren sowie in ihrer konkreten Umsetzung für die eigene Untersuchung transparent zu begründen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 93f; Kruse, 2015, S. 150.). Mit der Methode des Experteninterviews wird sich für eine spezifische Variante eines Leitfadeninterviews entscheiden, indem *„die Befragungspersonen als fachliche Expertinnen und Experten zu einem Thema befragt werden und ihr Spezialwissen (strukturelles Fachwissen und/oder Praxis-/Handlungswissen) erschlossen werden soll.“* (Döring & Bortz, 2016, S. 376). Die besondere Zielgruppe und weniger die Spezifik der Methodik steht somit im Fokus dieser Interviewform (vgl. Kruse, 2015, S. 166). Im Kontext erziehungswissenschaftlicher Forschung erscheint es zunächst naheliegend Praktikerinnen und Praktiker nach ihren alltäglichen, schulischen Handlungsroutinen zu befragen, um unterrichtliche Praktiken und Gesetzmäßigkeiten in dem jeweiligen sozialen System, also den Grund- bzw. Förderschulen, verstehen und ggf. auch Implikationen für Veränderungen ableiten zu können (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 457f.). Die interviewten Lehrkräfte stehen stellvertretend für typische, ggf. durch das Beschulungssetting bedingte Unterrichtspraktiken und -motive (vgl. auch Mayer, 2013, S. 38).

Somit ergibt sich zunächst die Notwendigkeit unter Rückbezug auf die leitende Fragestellung näher zu klären, welche Zielsetzungen mit der Methode Experteninterview genau verfolgt werden können und inwiefern diese mit den eigenen Erkenntniszielen konvergieren. Ebenso gilt es die Bedingungen des Expertenstatus hinsichtlich der Zielgruppe der Lehrkräfte in den beiden Beschulungssettings spezifischer zu diskutieren, da die Besonderheit der Befragungsgruppe als wesentliches Merkmal der Methode Experteninterview gelten muss (Flick, 2016, S. 214; Mayer, 2013, S. 38). Dies erscheint umso notwendiger, da im Fachdiskurs der Begriff des Experteninterviews nicht ganz eindeutig bestimmt ist (vgl. Bogner et al., 2014, S. 2f.; Lamnek, 2010, S. 656; Meuser & Nagel, 2013, S. 458). Es ist daher kontextbezogen zu konkretisieren, was im Rahmen der eigenen Untersuchung unter der Methode des Experteninterviews verstanden wird und welche Zielsetzungen damit verbunden sind.

Die nachgehenden Überlegungen folgen dabei dem von Misoch (2015, S. 126) vorgeschlagenen *„Ablaufmodell von Experteninterviews“*⁷⁸, da dies einen transparenten und übersichtlichen Orientierungsrahmen für die notwendigen methodologischen und methodischen Begründungslinien und Planungsschritte bietet. Neben der Klärung des zugrundeliegenden Expertenbegriffs und der Bestimmung der für die Untersuchung relevanten Gruppe von Expertinnen und Experten, gehören hierzu die Erarbeitung des Leitfadens, Überlegungen zur Durchführung der Interviews sowie eine nachvollziehbare Beschreibung der anschließenden Datenauswertung (vgl. ebd.)

78 Kaiser (2014, S. 12) schlägt hierzu alternativ ein 10-schrittiges Vorgehen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Experteninterviews vor, das konkrete Hinweise zur Umsetzung enthält, jedoch darin auch explizite Vorgaben zur Auswertung macht, womit es spezifischer und weniger adaptiv erscheint. Darin kommt einem Pre-Test des Leitfadens ebenso zusätzliche Aufmerksamkeit zu, wie detaillierteren Empfehlungen zur Auswertung durch Kodierung des Material, Bestimmung von Kernaussagen, der Erweiterung der Datenbasis durch Einbezug von Kontextinformationen sowie theoriegeleiteter Generalisierung. Das Ablaufmodell nach Misoch (2015, S. 126) lässt sich dahingehend, durch den größeren Grad der inhaltlichen Offenheit, besser als Orientierungsrahmen für den eigenen Erhebungs- und Auswertungsprozess anpassen bzw. inhaltlich konkretisieren.



Abb. 10: Ablaufmodell von Experteninterviews (aus Misoch, 2015, S. 126)

6.1 Zum Expertenbegriff – Sachunterrichtslehrkräfte als Expertinnen und Experten

Nach Gläser und Laudel (2010, S. 12f.) zeichnen sich Expertinnen und Experten durch ihre exklusive Position in dem zu untersuchenden sozialen Kontext aus und verfügen über Spezialwissen. (vgl. auch Mayer, 2013, S. 41). Damit bestimmt unter einer wissenssoziologischen Perspektive die Exklusivität des Wissens über ein Handlungsfeld wesentlich den Expertenstatus (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 37). Dieser Wissensvorsprung befähigt die Expertinnen und Experten zu begründeten und fachlich fundierten Beurteilungen und Ansichten bezogen auf den Forschungsgegenstand (vgl. Mayer, 2013, S. 41). Die Expertinnen und Experten als Medium (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 12) werden daher als Funktionsträgerinnen bzw. Funktionsträger im institutionellen Kontext betrachtet (vgl. Meuser & Nagel, 1991, S. 444), sodass ihre spezifischen Erfahrungen und Wissensbeständen, die aus den jeweiligen Aufgaben und Tätigkeiten gewonnen werden, Gegenstand des Forschungsinteresses sind. So definieren Bogner et al. (2014, S. 13):

„Experten lassen sich als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- und Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.“

An anderer Stelle ergänzen Bogner und Menz (2009a, S. 73) ihre Definition um weitere zentrale Merkmale:

„Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- und Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- und Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen.“

Diese Bestimmung des Expertenstatus ist besonders anschlussfähig für die eigenen Forschungsfragen, da angenommen wird, dass das konkrete Praxis- und Handlungswissen kumulierend in den spezifischen handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte wesentlich zur Gestaltung des Handlungsfeldes, also der konkreten Sachunterrichtspraxis innerhalb des jeweiligen schulischen Bedingungsfeldes, beiträgt. Das zu erfassende Expertenwissen ist demnach orientierungs- und handlungsleitend und damit praxiswirksam (vgl. Bogner et al., 2014, S. 13f.).

Für die eigenen Analyse und Interpretation der erfassten Interviewdaten ist eine terminologische Unterscheidung unterschiedlicher Wissensformen der Expertinnen und Experten (vgl. auch Kaiser, 2014, S. 41f.; Meuser & Nagel, 1991, S. 446f.) als „analytische Konstruktion“ (Bogner & Menz, 2009a, S. 70) zentral bedeutsam. Angelehnt an die Systematik von Bogner und Menz (2009a) bzw. Bogner et al. (2014) soll nach „*technischem Wissen*“ (Bogner et al., 2014, S. 17), als Daten, Fakten und Sachinformationen, auch im Sinne von „*strukturelle[m] Faktenwissen*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 375), über das die Expertinnen und Experten aus ihrer privilegierten Stellung Auskunft geben können, und einem „*Prozesswissen*“, welches „*Einsichten in Handlungsabläufe, Interaktionen, organisationale Konstellationen, Ereignisse etc.*“ (Bogner et al., 2014, S. 17) beinhaltet, unterschieden werden. Bezogen auf den Forschungsgegenstand entspricht die Erfassung des „*technischen Wissens*“ der Lehrkräfte deren Informationen über schulische Rahmenbedingungen, Daten zur Lerngruppe und in Teilen zum erteilten Sachunterricht. Der Übergang zum Bereich des „*Prozesswissens*“ kann hinsichtlich des letztgenannten Punktes als fließend charakterisiert werden, da komplexe Bedingungsgefüge im Zusammenspiel von realisierter Praxis und angeführten Begründungen beschrieben werden, sodass zusätzlich das „*Deutungswissens*“ (Bogner et al., 2014, S. 18f.) der Expertinnen und Experten, also die jeweiligen Interpretationen, Bedeutungszuschreibungen oder Erklärungsmuster für die realisierte Praxis, als dritter Wissensebene Relevanz erhält. Das Prozesswissen ist demnach „*praktisches Erfahrungswissen aus dem eigenen Handlungskontext*“ (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 71), wohingegen das „*Deutungswissen*“ die „*subjektiven Relevanzen, Regeln, Sichtweisen und Interpretationen des Experten*“ (ebd.) darstellt. Die Praxiswirksamkeit spiegelt sich in der Beschreibung als „*Problemlösungswissen*“ (Pfadenhauer, 2009, S. 101) wider. In dieser Hinsicht ergibt sich der Expertenstatus aus der „*(letzt-)verantwortlichen Zuständigkeit für Problemlösungen*“, womit im Sinne des eigenen Forschungsinteresses Lehrkräfte als Expertinnen und Experten für die Lösung pädagogisch-didaktischer Problemstellungen zu betrachten sind, was an ein Expertenparadigma der Lehrkräfteprofessionalität anschließt (vgl. auch Bromme, 1992/ 2014; Krauss & Bruckmaier, 2014).

Durch die vorhandene Berufspraxis, wozu Angaben über das Dienstalster und die bisherigen Tätigkeitszeiten im Gemeinsamen Unterricht bzw. der Förderschule durch die Fragebogenerhebung bereits vorliegen, ist davon auszugehen, dass die befragten Lehrkräfte über bedeutsames Handlungs- und Praxiswissen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 375) verfügen. In dieser Hinsicht lassen sich die befragten Lehrkräfte für die eigene Untersuchung in Bezug auf das sachunterrichtliche Handlungsfeld als Expertinnen und Experten bestimmen. So verfügen sie im Rahmen der Zielstellung dieser Arbeit über ein spezifisches Handlungswissen in diesem abgrenzbaren Praxisfeld und es ist davon auszugehen, dass sie dieses nutzen, um sachunterrichtliche Lernan-

gebote in konkreter Weise zu planen und durchzuführen. Dieses Wissen und damit verbundene Motive werden demnach direkt praxiswirksam, womit ein weiteres, zentrales Kriterium zur Bestimmung des Expertenstatus in dieser spezifischen Form des Interviews erfüllt ist (vgl. Bogner et al., 2014, S. 13; Meuser & Nagel, 1991, S. 444; Meuser & Nagel, 2013, S. 463).

6.2 Zielsetzung der Experteninterviews im Kontext der eigenen Untersuchung

Die zweite Erhebungsphase verortet sich in ihrer Zielsetzung zwischen den beiden Schwerpunkten, das praxisbasierte Handlungs- und Erfahrungswissen der Lehrkräfte systematisierend zu erfassen, wie auch theoriegenerierend bzw. -elaborierend die individuellen Handlungsmotive, Einflussfaktoren und impliziten Entscheidungsprinzipien bezogen auf die sachunterrichtliche Praxis herauszuarbeiten (vgl. Bogner et al., 2014, S. 24ff.; Bogner & Menz, 2009a, S. 64ff.; Flick, 2016, S. 216; Lamnek, 2010, S. 656). Dies geht daher, auch hinsichtlich der nachgelagerten Stellung im Forschungsdesign, über den reinen Anspruch noch unstrukturierter Exploration des Forschungsfeldes hinaus (vgl. Lamnek, 2010, S. 656; Meuser & Nagel, 2013, S. 458). Vielmehr wird nach einer stärkeren Fundierung der zuvor erhobenen Befunde gestrebt. Diese Bestimmung der Zielstellung folgt dabei der Systematik von Bogner et al. (2014, S. 22f.). Die realisierten Elemente des systematisierenden Experteninterviews nutzen die Möglichkeit über die vorliegenden Befunde der Fragebogenerhebung hinausgehendes und damit umfassenderes Sachwissen verbunden mit Prozessbeschreibungen der Sachunterrichtspraxis zu erfassen, wobei es um das Wissen geht, *„das den Befragungspersonen selbst jederzeit reflexiv verfügbar ist“* (vgl. ebd., S. 24). In der nachgelagerten Funktion im Forschungsdesign können bestehende Erkenntnislücken geschlossen werden, was wiederum einen an diesen Stellen enghemmaschigeren Leitfaden voraussetzt, der, abgeleitet aus den Befunden der ersten Erhebungsphase, gezielte Fragen stellt (vgl. ebd.). Auch wenn die Funktion der Expertinnen und Experten im Rahmen einer Triangulationsstrategie relevant erscheint, ist dies jedoch mit Blick auf die zweite leitende Forschungsfrage (vgl. Q2 bzw. spezifisch Q2.2) nicht ausreichend. Ebenso gilt es die zentral bedeutsame *„subjektive Dimension“ des Expertenwissens*, also die Handlungsorientierungen, Einstellungen bzw. handlungsleitenden Motive, zu erfassen, sodass Elemente eines theoriegenerierenden Experteninterviews zu realisieren sind, indem in Teilen offener, bei Beibehaltung einer thematischen Strukturierung, zu fragen ist (vgl. Bogner et al., 2014, S. 25; Bogner & Menz, 2009a, S. 66). Es werden demnach generelle Begründungsmuster der Lehrkräfte für ihre sachunterrichtliche Praxis analytisch herausgearbeitet und in *„theoretisch gehaltvolle Konzeptualisierungen von (impliziten) Wissensbeständen, Weltbildern und Routinen“* (Bogner & Menz, 2009a, S. 66) überführt.

Ausgehend von diesen Zielperspektiven sind nachfolgend die genauere methodische Strukturierung der Experteninterviews sowie die damit verbundenen Durchführungsbedingungen darzustellen. Hier nimmt der Leitfaden als Bindeglied zwischen Forschungsproblem und Befragungssituation eine zentrale Stellung ein, sodass dessen Konstruktion zu begründen ist.

6.3 Entwicklung des Interviewleitfadens für die Experteninterviews

Der Leitfaden dient im eigenen Forschungsprozess einerseits der Strukturierung des Themenfeldes im Vorfeld der Untersuchung, wie auch *„als konkretes Hilfsmittel in der Erhebungssitua-*

tion“ (Bogner et al., 2014, S. 27) selbst. Weitere Funktionen liegen in der konkreten Auflistung aller im Interview zu bearbeitenden Themenkomplexe und der damit verbundenen besseren Vergleichbarkeit der Daten in der Auswertung (vgl. Misoich, 2015, S. 66). Hieraus ergibt sich nach Meuser und Nagel (1991, S. 448) das Paradox, dass der Leitfaden durch seine thematische Struktur erst die geforderte Offenheit in der Interviewführung ermöglicht, also „*offen zu strukturieren*“ (Kruse, 2015, S. 212). Die geleistete Leitfadententwicklung folgte diesbezüglich einer konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung wie Kaiser (2014, S. 57) diese beschreibt:

- Bestimmung theoretisch fundierter Analysedimensionen aus den Forschungsfragen
- Überführung in übergeordnete Fragekomplexe
- Ableitung von konkreten Interviewfragen aus den definierten Fragekomplexen (vgl. auch ebd., S. 63)

Im Sinne einer dimensional Analyse (vgl. Kaiser, 2014, S. 58; Mayer, 2013, S. 44) wurden die notwendigen Themenkomplexe aus der leitenden Fragestellung der Untersuchung heraus entwickelt. Auf Basis „*sensibilisierender Konzepte*“ (Mayer, 2013, S. 43), also den grundlegenden Vorstellungen über die vorzufindende Sachunterrichtspraxis und relevanten Einflussfaktoren, wurden einzelne Teilaspekte dieser Praxis, wie etwa Inhalte oder Methoden, sowie Faktoren, z. B. Überzeugungen und Einstellungen der Lehrkräfte oder vorhandene Rahmenbedingungen, als Dimensionen bestimmt, um flexibel und gleichzeitig sachbezogen Themen anzusprechen bzw. inhaltlichen Linien des Experten bzw. der Expertin folgen zu können (vgl. auch Meuser & Nagel, 1991, S. 449; 2009, S. 52f.; 2013, S. 465). Diese Entwicklungsaufgabe wurde entlang des Prozessmodells im Rahmen der ersten Erhebungsphase als notwendiger Bedingung für die Konstruktion des Fragebogens bereits umfänglich geleistet (vgl. Kap. 5.3). Gleichzeitig können die Dimensionen des Fragebogens nicht eins zu eins auf die Konstruktion des Leitfadens übertragen werden, da es einerseits gilt den Besonderheiten der Erhebungsmethodik Experteninterview hinreichend gerecht zu werden, und sich andererseits aus den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ein spezifisches und vertieftes Interesse an einzelnen Teilaspekten vor allem hinsichtlich der handlungsleitenden Motive in Form des zu rekonstruierenden Deutungswissens ergibt. Für die eigene Untersuchung ließe sich auf Basis des zuvor vorgestellten Prozessmodells (vgl. Helmke, 2010; Lauterbach & Tänzer, 2010) zunächst folgende, in Abbildung 11 dargestellte, übergeordnete Themenblöcke bestimmen, in denen zwar unterschiedliche Schwerpunkte jeweils auf dem Prozess- oder Deutungswissen erkennbar hervortreten, diese beiden Wissensformen jedoch nicht gänzlich getrennt werden können oder sollen.

Im weiteren Konstruktionsprozess wurden mit Gläser und Laudel (2010, S. 96ff.) Leitfragen als wesentlicher Teilschritt zwischen den übergeordneten Forschungsfragen und den konkreten Interviewfragen formuliert. Diese Leitfrage stellen den thematischen Fokus dar, von dem aus spezifische Fragen oder auch Nachfragen im Interview gestellt werden können (vgl. Bogner et al., 2014, S. 33). Diese Leitfragen sind dabei noch nicht identisch mit den konkreten Interviewfragen, sondern bereiten diese erst als Teilschritt der Operationalisierung vor, um die Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Operationalisierungen im Konstruktionsprozess zu gewährleisten (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 115).

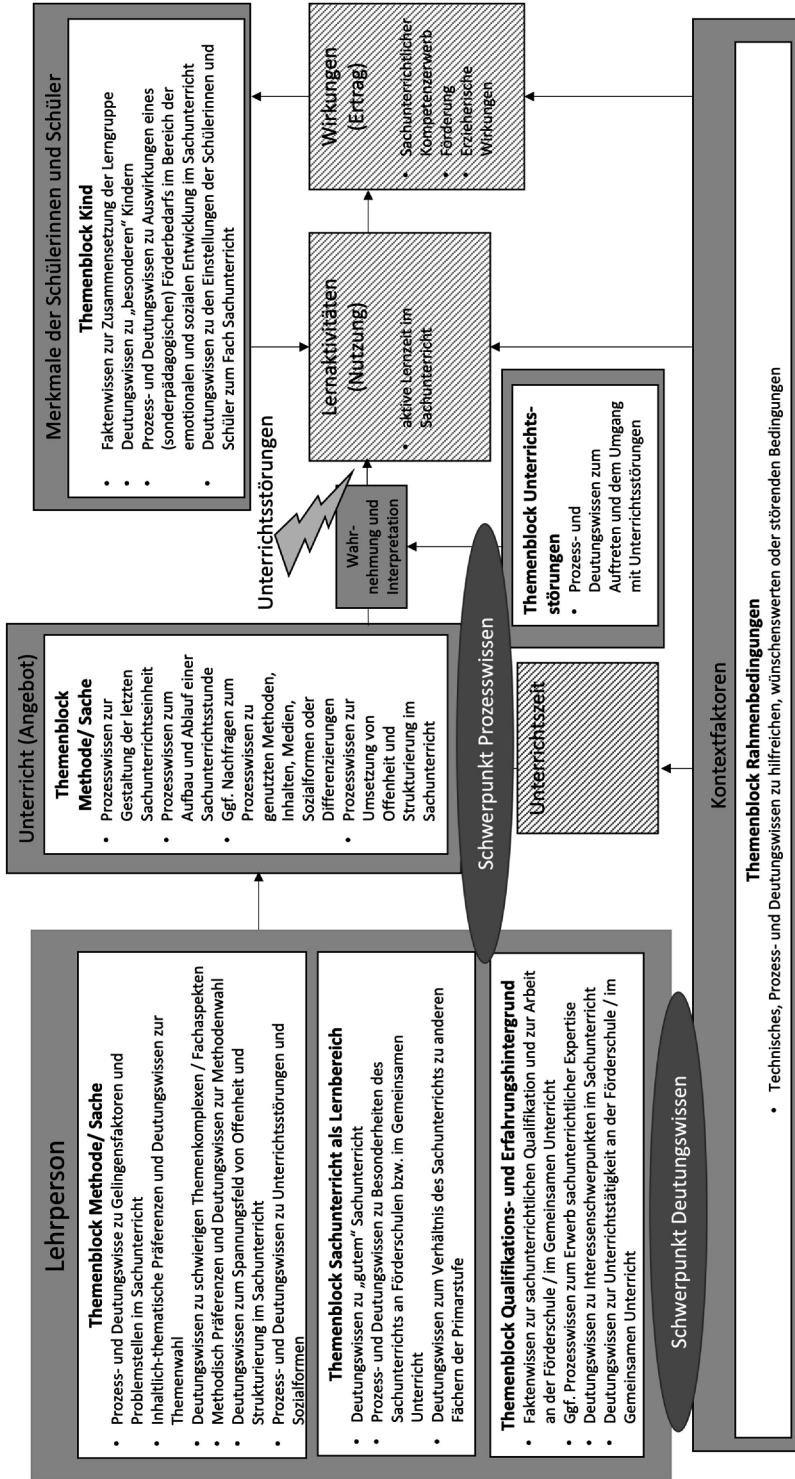


Abb. 11: Einordnung der Themenblöcke des Interviews in das Unterrichtsprozessmodell

Die abschließende Zuordnung bzw. Dimensionierung der konkreten Fragen zu verschiedenen Fragenkomplexen wird in der nachfolgenden Abbildung 12 in Anlehnung an das bereits beschriebene Modell der konzeptionellen und instrumentellen Operationalisierung nach Kaiser (2014, S. 57) für die Entwicklung der eigenen Interviewfragen aus den Forschungsfragen veranschaulicht.

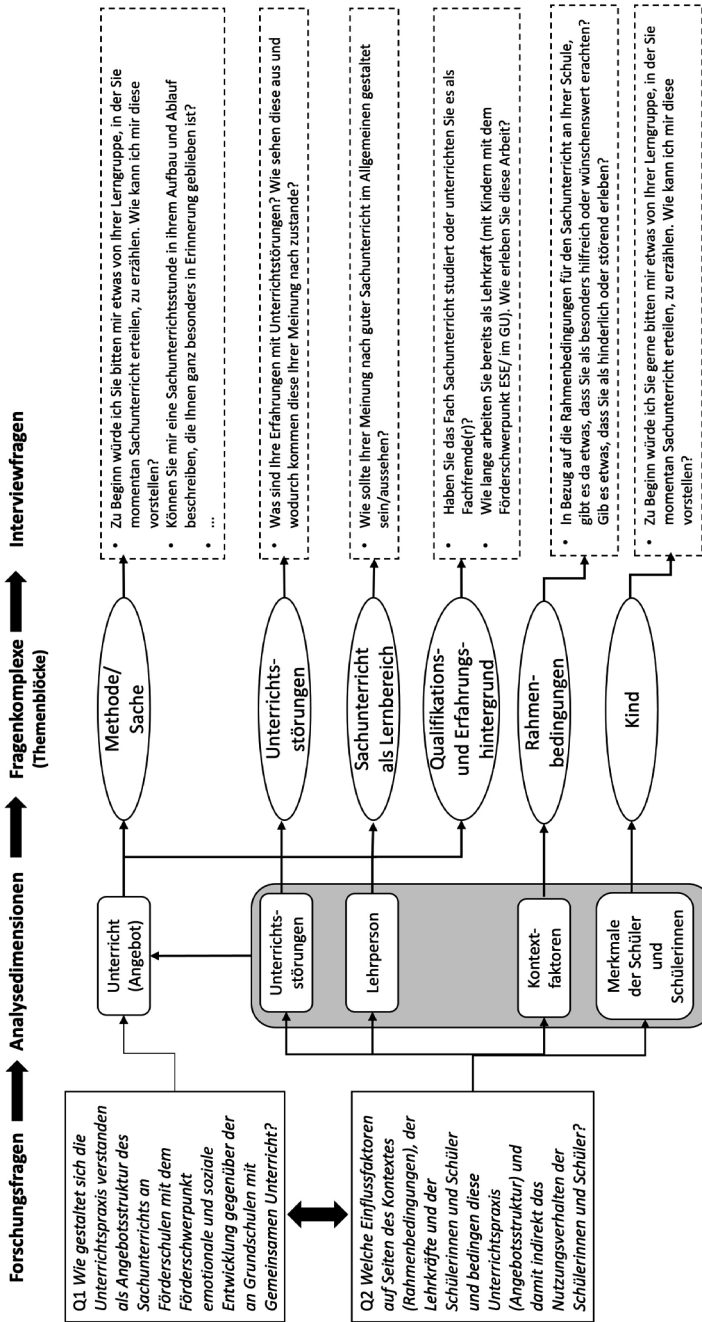


Abb. 12: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung der Interviewfragen (orientiert an Kaiser, 2014, S. 57)

Meuser und Nagel (2009, S. 54) folgten wird sich dabei in der Anlage des eigenen Interviewleitfadens, „auf das *Wie des Entscheidens und Handelns konzentrier[t]*“, um allgemeine Prinzipien und Handlungsmaximen rekonstruieren zu können. Damit haben Fragen nach dem „*Wie?*“ der Sachunterrichtspraxis Vorrang vor dem „*Warum?*“. Dies wird mit der Hoffnung verbunden, dass konkrete episodische Erzählungen aus dem beruflichen Handlungsfeld der interviewten Lehrkräfte zu „*Schlüsselstellen für die Rekonstruktion von handlungsleitenden Orientierungen*“ (Meuser & Nagel, 2009, S. 53) werden. Wesentliche Aufgabe ist es die nicht explizit formulierten Deutungsmuster der Lehrkräfte zu ihren handlungsleitenden Motiven aus den angeregten Erzählungen und Beschreibungen interpretativ zu erschließen und „*auf zugrundeliegende Argumentations- oder Orientierungsmuster hin auszuwerten, zu verdichten, zu abstrahieren, zu generalisieren usw.*“ (Bogner et al., 2014, S. 65).

Für die abschließende Konstruktion des Interviewleitfadens wurden zentrale methodische Hinweise von Kruse (2015, S. 218) und Helfferich (2011, S. 182-185) sowie ergänzenden bzw. alternativen Fragetypologien im Kontext qualitativer Befragungen (vgl. auch Gläser & Laudel, 2010, S. 128; Kaiser, 2014, S. 65ff.; Scholl, 2015, S. 69f.) genutzt. Die konkreten Überlegungen zur möglichen Reihung und den verwendeten Fragentypen folgt strategischen Überlegungen mit Blick auf das Forschungsziel (vgl. Kaiser, 2014, S. 63) und findet in der Struktur des Leitfadens Beachtung. Diese Struktur gliedert sich in eine vorangehende Informationsphase (1), eine Aufwärm- und Einstiegsphase (2), die inhaltliche Hauptphase (3) mit der Bearbeitung der zentralen Themenkomplexe sowie einer Ausklang- und Abschlussphase (4) (vgl. Misoch, 2015, S. 68).

6.3.1 Intervieweinstieg

Um eine notwendige Vertrauensbasis für das Gespräch herzustellen, wurden für die Einleitungs- und Vorstellungs- bzw. Informationsphase folgende Elemente berücksichtigen und wurden den eigentlichen Leitfadenfragen voranzustellen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 144):

- Dankesworte für die Bereitschaft zu Gespräch
- Vorstellung des Interviewers
- Erläuterungen zum institutionellen Kontext der Forschung
- Ausführungen zum thematischen Rahmen der Untersuchung
- Bestimmung des vorgesehenen bzw. möglichen Zeitrahmens
- Hinweise zum ungefähren Interviewverlauf
- Anonymisierungszusicherung und Bitte um Einverständnis für die Audioaufnahme (vgl. Bogner et al., 2014, S. 59f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 170f.)

Um diese für das Gelingen des Interviews relevanten Aspekte im Blick zu behalten, wurde dem konkreten Interviewleitfaden Hinweise zur ‚*Abklärung der Rahmenbedingungen des Interviews*‘ vorangestellt, welche an die Klärung der genannten Punkte nochmals dezidiert erinnern sollen.

6.3.2 Themenblock Kind

Der Themenblock „*Kind*“ eröffnet das Interview inhaltlich mit einer erzählgenerierenden Frage (vgl. Bogner et al., 2014, S. 63). So wird einerseits konkret nach der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe gefragt, jedoch ebenso Raum für die Relevanzsetzungen der befragten Lehrkraft, durch die zunächst nicht weitergehende Spezifikation des „*Was*“ erzählt werden soll gelassen (vgl. Kruse, 2015, S. 218). Somit wurde hierbei zunächst grundsätzliches Fakten- bzw. Kontextwissen erfasst (vgl. Bogner et al., 2014, S. 17f.), dass für eine Einschätzung der jeweiligen Rahmenbedingungen des Sachunterrichts notwendig erscheint. Darüber hinaus geht es

aber auch um die subjektive Wahrnehmung der Lehrkraft mit Blick auf die Heterogenität ihrer Lerngruppe. Sofern sie daher in Reaktion auf die erste Erzählaufforderungen primär auf einer Ebene des reinen Faktenwissens verblieb (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 68), wurde durch die Bitte um Konkretisierung versucht einen höheren Grad der Detaillierung auch im Sinne von Prozess- und Deutungswissen zu erzeugen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 128). Daran anknüpfend wurde, wenn dies nicht bereits zuvor Gegenstand der Narration war, der Fokus auf Kinder die „auffallen“ gelenkt. Es wurde bewusst eine unspezifische Formulierung gewählt, da es gilt die Relevanzsetzungen und Deutungsmuster der Lehrkräfte zu erfassen (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 73; Meuser & Nagel, 2009, S. 54). Indem nicht explizit nach Schülerinnen oder Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gefragt wurde, blieb es, zumindest für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, offen, wie sie diese Nachfrage deuten und welche Schülerinnen oder Schüler für sie im Vordergrund stehen, wenn sie an ihre Lerngruppe denken. Diese Ebene des Deutungswissens konnte, sofern dies zuvor in der Beschreibung der Lerngruppe bisher keine Rolle spielte, durch die Nachfrage nach dem Erleben der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf vertieft werden. Sie zielt in dieser Weise auf stark subjektive Erlebensmuster der befragten Lehrkräfte ab.

Damit erfüllt dieser erste Fragenblock einerseits die Funktion der zentralen Einstiegsfragen in das Interview generell (vgl. Helfferich, 2011, S. 181; Kruse, 2015, S. 220), liefert aber auch bereits wichtige Erkenntnisse zu den subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte im Kontext von Normalität und Abweichung (vgl. Herz, 2014a) bzw. Heterogenität im Sachunterricht sowie unter spezifischem Fokus auf die unscharfe Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung.

6.3.3 Themenblock Methode/Sache

Wie bereits am Umfang dieses Themenblocks ersichtlich wird, nehmen die enthaltenden Fragenkomplexe eine zentrale Stellung hinsichtlich des mit dem Leitfaden operationalisierten Erkenntnisinteresses ein. So steht das Prozess- und Deutungswissen (vgl. Bogner & Menz, 2009a) der Lehrkraft zur methodischen und inhaltlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts, als dem „Wie“ und „Warum“ der Unterrichtspraxis im Fokus (vgl. Q1.1 und Q2.2.4 bzw. Q2.2.5). Der Einstieg in diesen Themenblock erfolgt wiederum über eine erzählgenerierende Frage (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 128; Scholl, 2015, S. 69) nach der zuletzt durchgeführten Sachunterrichtseinheit, verbunden mit der Bitte diese möglichst eindrücklich zu beschreiben. Hierdurch wurden die Lehrkräfte zur Konkretisierung und Detaillierung ihrer Praxis angehalten und es wurde eine relativ geringe Erinnerungsleistung verlangt (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 130). Somit konnte vermieden werden, dass nur besonders gelungene oder idealtypische Reihenverläufe berichtet wurden, und es konnte ein Einblick in den regulären, da alltäglichen Prozess der Unterrichtsplanung und -gestaltung gewonnen werden. Ein weiterer Vorteil einer zunächst offenen Frage ist, dass die Lehrkräfte selbst Relevanzsetzungen dahingehend vornehmen mussten, welchen Raum sie in ihren Beschreibungen den methodischen, inhaltlichen oder medialen Aspekten der Unterrichtsgestaltung zukommen lassen. Nur sofern diese offene Einstiegsfrage wenig ergiebig ausfiel oder ein Teilaspekt des Planungshandelns offenbar gar keine Berücksichtigung fand, wurde mit dem Ziel der weiteren Konkretisierung nach den Themen, Methoden oder Medien und ihrer spezifischen Umsetzung in der Sachunterrichtseinheit detaillierter über eine exmanente Strategie nachgefragt (vgl. Helfferich, 2011, S. 181; Kruse, 2015, S. 213).

Um einen noch höheren Grad der Konkretisierung bezüglich der sachunterrichtlichen Praxis zu erreichen, wurde im Rahmen einer immanenten Fragestrategie (vgl. Kruse, 2015, S. 219)

nach dem Ablauf einer einzelnen Sachunterrichtsstunde gefragt, wobei durch den Nachsatz „die ihnen ganz besonders in Erinnerung geblieben ist“ nicht mehr auf eine völlig alltägliche Stunde, sondern eine innerhalb der Relevanzstrukturen der Befragten, herausgehobene Unterrichtsstunde verwiesen wurde. Dies war verbunden mit der Erwartung, dass die Lehrkräfte eine Stunde auswählen würden, in der ihr Prozesswissen über die Gestaltung sachunterrichtlicher Praxis im spezifischen Handlungsfeld kumuliert und somit in verdichteter Form in der so angeregten Erzählung (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 128) hervortritt. Gleichzeitig lässt die Auswahl der konkreten Sachunterrichtsstunde, in ihrer individuellen Bedeutsamkeit für die Lehrkräfte, Rückschlüsse auf subjektive Relevanzsetzungen und damit das Deutungswissen zu. In Abhängigkeit davon, ob von der jeweils befragte Lehrkraft eine eher alltägliche oder eine aus ihrer Sicht heraus besonders gelungene Sachunterrichtsstunde beschrieben wurde, bestanden verschiedene Möglichkeiten der Nachfrage (vgl. Scholl, 2015, S. 70), um detailliertere Einblicke in die Sachunterrichtspraxis und die damit verbundenen didaktischen Orientierungen bzw. handlungsleitenden Motive zu erlangen. So konnte einerseits nochmals nach einem „Best-Practice-Beispiel“ als Optimalform einer Sachunterrichtsstunde gefragt werden, um die didaktischen Idealvorstellungen der Lehrkraft zu einem guten Sachunterricht zu erfassen. Andererseits konnte dies auch durch die Beschreibung eines Negativbeispiels kontrastiert werden, welches somit Hinweise auf schwierige Themen, wenig geeignete Methoden oder sonstige Passungsprobleme im Angebots-Nutzungsverhältnis (vgl. etwa Helmke et al., 2007) des Unterrichts gibt. Da dies unter Umständen ein heikles Gesprächsthema sein konnte, findet sich im Leitfaden hierzu eine weiche Frageform (vgl. Kruse, 2015, S. 217), bei der nicht direkt nach einer schlechten Sachunterrichtsstunde gefragt wurde, sondern in abgeschwächter Weise durch die Formulierung „ihre Schüler kaum erreichen konnten“ auf das Passungsproblem zwischen Unterrichtsangebot und Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler verwiesen wurde. Ergänzend konnte im Interaktionsmodus der Komplizenschaft (vgl. Bogner et al., 2014, S. 52) nach einer alltäglichen Sachunterrichtsstunde gefragt werden, wenn beim Interviewer der Eindruck entstand, dass es sich bei der beschriebenen Unterrichtsstunde vorrangig um ein Idealbeispiel handelte, welches die eigentliche Unterrichtspraxis nur bedingt widerspiegeln würde.

Neben Narrationen zur eigenen Sachunterrichtspraxis und dem zur Anwendung kommenden Prozesswissen, wird in zweiten Teil des Themenblocks verstärkt das Deutungswissen der Lehrkräfte erfasst, indem ein Rückgriff auf Befunde aus der ersten Erhebungsphase als inhaltliche Impulse erfolgt. Hierzu wurde den befragten Lehrkräften zunächst nacheinander Ergebnisgrafiken zu den Fragebogenitems zu thematischen Schwierigkeiten („C7Schwierig“), der Themenverteilung auf die Themenschwerpunkte („E1Themen“), die genutzten allgemeinen Methoden („F12Instrukt-27Dok“) bzw. sachunterrichtsspezifischen Arbeitsformen („F28Expere“-„F34Karte“) sowie der Sozialformen mit wenigen („F53wenigUS“) bzw. vielen („F54vielUS“) Unterrichtsstörungen vorgelegt und interpretierende Fragen (vgl. Kaiser, 2014, S. 67) gestellt, um ihre Einschätzung zu diesen Ergebnissen zu ermitteln. Mit dieser spezifischen Befragungsstrategie ist eine zweifache Intention verbunden. Einerseits können auf Basis der vorhandenen Praxisexpertise zusätzliche Erklärungsperspektiven und Begründungszusammenhänge für die jeweiligen Befunde gewonnen werden, die bei der Interpretation der Daten hilfreich sind (vgl. Kelle, 2008, S. 290), sodass als triangulativer Strategie statistische Besonderheiten präzisiert und fundiert erklärt werden können (vgl. Creswell, 2014, S. 223; Kuckartz, 2014a, S. 78). Andererseits wurden die Lehrkräfte durch die Auseinandersetzung mit den Befunden dazu gebracht, diese in Relation zu ihrer eigenen Praxis bzw. ihren spezifischen handlungsleitenden Motiven zu setzen und so das damit zusammenhängende Prozess- und Deutungswissen hinsichtlich der

thematischen und methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts zu explizieren (vgl. Kaiser, 2014, S. 67). Insbesondere Divergenzen zu eigenen Praktiken und Überzeugungen forderten Kommentierungen heraus und ermöglichten damit Einblicke auf Ebene des jeweiligen Deutungswissens (vgl. Bogner & Menz, 2009a; Pfadenhauer, 2009).

Ein letzter Bildimpuls zum unterrichtlichen Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung (vgl. Kap. 3.3.4.1), versuchte dieses, im Sinne einer spezifischen didaktischen Orientierung, nochmals gezielt zu erfassen, indem sich die Lehrkräfte begründet auf einem gedachten Kontinuum verorten sollten. Insbesondere im Vergleich zwischen den beiden Beschulungsformen kann es aufschlussreich sein, ob sich in Bezug auf zentrale didaktische Prinzipien die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht eher dem Pol der Offenheit zuordnen und Lehrkräfte an Förderschulen stärker die Strukturierung priorisieren. Gleichzeitig ist unter Perspektive des Deutungswissens von Interesse, was die befragten Lehrkräfte für sich unter Offenheit bzw. Strukturierung verstehen.

6.3.4 Themenblock Sachunterricht als Lernbereich

Mit der erzählgenerierenden Einstiegsfrage (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 128; Helfferich, 2011, S. 181) in diesen Themenblock nach allgemeinen Gestaltungsmerkmalen guten Sachunterrichts sollten zunächst direkt die didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte bezüglich einer wünschenswerten Sachunterrichtspraxis erfasst werden. Somit rücken die subjektiven Theorien und Überzeugungen über eine ideale Sachunterrichtspraxis in den Fokus (vgl. Meuser & Nagel, 2009, S. 54), womit durch die Offenheit der Frage Raum für die individuellen Relevanzsetzungen der Lehrkräfte geschaffen wurde (vgl. Kruse, 2015, S. 219). So korrespondiert dies mit der Tatsache, dass sich zwar aus dem Fachdiskurs verschiedentliche Gestaltungsmerkmale guten, teils auch guten inklusiven Sachunterrichts bestimmen lassen (vgl. Kap. 2.3 & 2.5.3), jedoch kein abschließender Konsens über diese besteht. Die fehlende Konsensualität gilt umso mehr, wenn zusätzlich didaktische Prinzipien aus dem sonderpädagogischen Diskurs (vgl. 3.3) einbezogen werden, da, wie aufgezeigt werden konnte, durch Betonung des Erziehungs- oder Strukturierungsaspektes andere, teils gegenläufige bzw. antinomische Forderungen an die unterrichtliche Gestaltung gestellt werden. Entsprechend zielte diese Meinungsfrage (vgl. Kaiser, 2014, S. 65) einerseits darauf ab, zu explorieren, welche Vorstellungen die Lehrkräfte überhaupt zu einer solchen Sachunterrichtspraxis artikulieren, und andererseits, inwieweit sich Merkmale aus dem entsprechenden Fachdiskurs wiederfinden. Um den Fokus auf mögliche Besonderheiten der didaktischen Gestaltung unter den Bedingungen des jeweiligen Beschulungssettings zu lenken, erfolgte, sofern dies nicht bereits zuvor thematisiert wurde, eine Spezifizierungsfrage (vgl. Scholl, 2015, S. 70) zu den Besonderheiten des Sachunterrichts unter Bedingungen der Förderschule bzw. des Gemeinsamen Unterrichts. Es gilt so die subjektiven Vorstellungen und Orientierungen, als Ergebnis einer individuellen Syntheseleistung unterschiedlicher Bezugsdiskurse sowie pragmatischer Alltagskonzepte (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 31f.), abzubilden, da umfassende und verbindende Konzepte aus dem Fachdiskurs selbst für diese spezifischen Bedingungsfelder, zumindest zum Erhebungszeitpunkt fehlen (vgl. Kap. 2.4 & 2.5.1). Demnach kann das Deutungswissen der Lehrkräfte in Relation zu zentralen didaktischen Prinzipien aus dem inklusionspädagogischen bzw. sonderpädagogischen Diskurs gesetzt, sowie auf mögliche Unterschiede hin untersucht werden.

In der Ergänzung zu der Annahme der besonderen Bedeutung des Sachunterrichts für ein gemeinsames Lernen aller Kinder in der Grundschule (vgl. Kap. 2.5.1) bzw. dem spezifischen Potential für eine Anpassung von Bildungs- und Förderanliegen unter Perspektive der Lebens-

weltorientierung im Förderschulkontext (vgl. Kap. 2.4.3), wurde im weiteren Verlauf des Themenblockes nach der Stellung des Sachunterrichts im Fächerkanon sowie dem Verhältnis zu den anderen Fächern der Primarstufe auf der Ebene des Deutungswissens (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 71) gefragt. Hierbei kann die erneut offen angelegte Meinungsfrage (vgl. Kaiser, 2014, S. 65) auch auf den Aspekt der Wertigkeit des Sachunterrichts im Vergleich etwa zu den Kulturtechniken verweisen. So zielt der Themenblock zusammenfassend auf das individuelle Deutungswissen der Lehrkräfte und erfasst vorrangig deren individuelle Relevanzstrukturen verstanden als handlungsleitenden Motiven im spezifischen Praxisfeld (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 71f.; Kruse, 2015, S. 176; Meuser & Nagel, 2009, S. 54).

6.3.5 Themenblock Qualifikations- und Erfahrungshintergrund

Einstieg in diesen Themenblock bildete eine Filterfrage (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 130) zum grundsätzlichen Qualifikationshintergrund der befragten Lehrkräfte. Zwar lag diese Information bereits aus der Fragebogenerhebung vor und wurde im Rahmen der qualitativen Stichprobenauswahl (vgl. Merrens, 2017; auch Kap. 4.3) berücksichtigt, doch erschien es aus gesprächslogischen Gründen sinnvoll, dies vorab nochmals explizit zu erfragen, um die Plausibilität der nachfolgenden Fragen für die Befragten zu erhöhen. Je nach Qualifikationshintergrund schloss ein unterschiedlicher Erzählstimulus (vgl. Kruse, 2015, S. 215) an, der in beiden Fällen auf eine Exploration des Deutungswissens der Lehrkräfte abzielte (vgl. Bogner et al., 2014, S. 23f.), jedoch auf einer jeweils anderen Ebene der Auseinandersetzung angesiedelt war.

Bezüglich der fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte wurde allgemeiner, im Sinne einer Außenperspektive auf das Fach, nach dem konkreten Unterrichtserleben gefragt. Damit konnte, wie schon im vorherigen Themenblock, unter Umständen eine vergleichende Betrachtung zwischen dem Sachunterricht und dem Unterricht in den jeweils studierten Fächern der Lehrkräfte angeregt werden, wodurch diese angehalten waren, die Spezifik des Sachunterrichts aus ihrer Sicht heraus zu explizieren. Dies konnte ggf. ergänzt werden, um die prozessorientierte Nachfrage (vgl. Kruse, 2015, S. 218) zum Erwerb der Expertise bzw. unterrichtlicher Erfahrungen im Sachunterricht, um den damit verbundenen nachgehenden Professionalisierungsprozess skizzieren zu können. Als weiteren Impuls konnte dies um eine Faktenfrage (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 130) nach der Länge des Erfahrungszeitraumes in diesem Tätigkeitsfeld ergänzt werden, wengleich diese Nachfrage nicht zwingend war, da die entsprechende Information bereits über den Fragebogen vorliegt.

Für die ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräfte wurde hingegen, teils bewusst suggestiv (vgl. Kruse, 2015, S. 221), da bereits grundsätzlich von einem besonderen Interesse am Fach ausgegangen wurde⁷⁹, die Möglichkeit eröffnet, die eigenen Interessenschwerpunkte und damit einhergehende subjektive Relevanzsetzungen zum Ausdruck zu bringen. Es wurde indirekt nach den Motiven für den Erwerb der eigenen Expertise sowie der professionellen Auseinandersetzung mit sachunterrichtlicher Praxis gefragt (vgl. Kruse, 2015, S. 218f.). Aufschlussreich ist es, inwiefern sich Interessen der Lehrkräfte vorrangig auf einzelne Thematiken, Perspektiven

79 Diese Annahme begründet sich aus der Tatsache, dass zumindest für in Nordrhein-Westfalen ausgebildete Lehrkräfte das Fach Sachunterricht fakultativ als drittem Lernbereich neben den verpflichtenden Lernbereichen Deutsch und Mathematik gewählt werden kann, sodass hiermit eine bewusste Entscheidung für dieses verbunden ist. Noch deutlicher als individuelle Wahlentscheidung muss dies für Lehrkräfte mit sonderpädagogischem Lehramt gelten, da hier prinzipiell, teils durch die Möglichkeit der ein-fachlichen Ausbildung, ein viel größeres Spektrum an möglichen Fächern bzw. Fachkombinationen möglich erscheint und statistisch der Anteil der Lehrkräfte mit dem Fach Sachunterricht sehr viel geringer ausfällt als bei Lehrkräften mit dem Lehramt für Grundschulen (vgl. Schulstatistik NRW, 2016a).

oder Fachanteile des Sachunterrichts fokussiert oder sich das subjektive Interesse perspektivenübergreifend auf den Sachunterricht insgesamt bezieht. In Anknüpfung an bereits vorliegende Befunde (vgl. Kap. 2.2.3) wäre zu vermuten, dass das individuelle Interesse der Lehrkräfte auf Ebene der Inhalte und Themen eher einer sozialwissenschaftlichen Perspektive entstammt und nicht originär mit naturwissenschaftlichen Themen, jenseits der Biologie, verbunden ist.

Im Kontext der spezifischen Bedingungen des Beschulungssettings konnte es hilfreich sein, über eine erneut geöffnete Frage (vgl. Helfferich, 2011, S. 179; Kruse, 2015, S. 218) nach dem Erleben der Arbeit an der Förderschule bzw. im Gemeinsamen Unterricht generell, das Deutungswissen der Lehrkräfte zu erfassen. Somit sollten aus den Relevanzstrukturen der einzelnen Lehrkräfte deren Vorstellungen über das Spezifische dieses schulischen Handlungsfeldes erschlossen werden (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 71; Meuser & Nagel, 2009, S. 54), um dies in der Auswertung in einem analytischen Vergleich systematisierend zusammen zu führen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 24). Sofern sich der erste, noch offene Frageimpuls als nicht ergiebig genug erwies, erfolgte nachgreifend eine direkte Meinungsfrage (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 130) zu diesen Besonderheiten aus Sicht der jeweiligen Lehrkraft. Für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht wurde durch eine variierte Nachfrage der Deutungshorizont noch dahingehend erweitert, dass spezifisch um eine vergleichende Einschätzung zwischen der Unterrichtsarbeit in Klassen mit Gemeinsamen Lernen zu sogenannten „*Regelklassen*“ gebeten wurde. Dies geschah in der Hoffnung, dass es den befragten Lehrkräften über die Kontrastierung leichter gelänge die aus ihrer Sicht relevanten Besonderheiten zu bestimmen.

Insgesamt zielen die Fragen dieses Themenkomplexes schwerpunktmäßig erneut auf das Erfahrungs- und Deutungswissen der Lehrkräfte (vgl. Bogner et al., 2014, S. 18f.) und weniger auf deren formalen Qualifikationshintergrund. Gleichwohl ist Aufgabe der Analyse, aus den beschriebenen Spezifika der erlebten Unterrichtstätigkeit und damit einhergehende pädagogisch-didaktische Herausforderungen notwendige professionsbezogene Anforderungen herauszuarbeiten.

6.3.6 Themenblock Rahmenbedingungen

Da grundsätzliche Rahmenbedingungen, als Kontextfaktoren des Sachunterrichts (vgl. etwa Drossel et al., 2012; Peschel, 2016), bereits innerhalb der Fragebogenerhebung als eher technischem Wissen erfasst wurden, richtete sich die offen angelegte Einstiegsfrage (vgl. Helfferich, 2011, S. 181), welche Rahmenbedingungen als hilfreich oder wünschenswert eingeschätzt werden, an dieser Stelle primär auf das Prozess- und Deutungswissen der Lehrkräfte. So sollten die sachunterrichtlichen Rahmenbedingungen erfragt werden, die sich im Sinne der eigenen Relevanzsetzungen als förderlich für den Unterricht darstellen. Indem nach „*hilfreichen*“ Bedingungen gefragt wurde, konnten die Lehrkräfte aus ihrem Deutungswissen heraus die aktuelle Situation an der Schule konkret bewerten (vgl. Bogner et al., 2014, S. 18f.), jedoch ebenso eher hypothetisch die als „*wünschenswert*“ (vgl. Kruse, 2015, S. 221) erachtete, jedoch nicht realisierten Rahmenbedingung benennen. Die so artikulierten Relevanzstrukturen bewegen sich in dieser Weise auf der subjektiven Deutungsebene, sodass es ggf. geboten erschien durch einen weiteren, steuernden Frageimpuls den Bezug zum Prozesswissen (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 70), also den konkreten Auswirkungen auf die alltäglichen Unterrichtsabläufe, direkter herzustellen. Hinderliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung des Sachunterrichts können wiederum zwar indirekt aus den zuvor geäußerten Wünschen deduziert werden, wenn etwa der Wunsch nach spezifischen Rahmenbedingungen im Umkehrschluss auf fehlende oder restriktive Faktoren hindeutet, dennoch wurde spezifizierend (vgl. Scholl, 2015, S. 70) auch nach diesen gefragt. Somit verweist der Frageblock zusammenfassend auf die Ebene des Prozesswissens, im

konkreten Umgang mit vorhandenen Rahmenbedingungen, jedoch ebenso auf die Deutungsebene und damit verbundene subjektive Relevanzsetzungen, auf das, was als problematisch oder förderlich erlebt wird.

6.3.7 Themenblock Unterrichtsstörungen

Bereits im Fragebogen wurde im Fragenblock I nach der Auftretenshäufigkeit, dem damit einhergehenden individuellen Belastungsempfinden sowie generellen Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen gefragt. Da jedoch das Phänomen von Unterrichtsstörungen aus Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und sozialen Entwicklung als wesentlicher unterrichtlicher Einflussfaktor gelten muss (vgl. Kap. 3.3.4.3) wurde das Prozess- und Deutungswissen der Lehrkräfte hierzu detaillierter erfasst. Um hierbei nicht suggestiv den Lehrkräften ein möglicherweise vorhandenes Problem mit Unterrichtsstörungen zu unterstellen (vgl. Kruse, 2015, S. 218), erfolgte einleitend zunächst eine offene, erzählgenerierende Schlüsselfrage (vgl. Scholl, 2015, S. 69) nach den allgemeinen Erfahrungen zu diesem Phänomen. Hierdurch stand es den Lehrkräften frei, wie spezifisch und konkret sie sich zu diesem eher heiklen Thema äußern, obwohl es Ziel sein sollte, möglichst detaillierte Narrative hierzu zu erzeugen (vgl. Kruse, 2015, S. 218). Neben solchen Beschreibungen unterrichtlicher Prozesse bzw. Situationen, in denen Unterrichtsstörungen auftreten, kann aus den Schilderungen der Lehrkräfte in Teilen das spezifische Deutungswissen dazu abgeleitet werden, was diese unter dem relativen bzw. relationalen Phänomen Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 3.3.4.3) verstehen. Wenn die Antworten der Lehrkräfte demnach auf einer eher allgemeinen Ebene verharrten und längere Narrationen ausblieben, wurde um Detaillierung bzw. Konkretisierung (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 130) durch entsprechende Nachfragen gebeten. Durch die Meinungs- (vgl. Kaiser, 2014, S. 65) bzw. Sondierungsfragen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 66) nach möglichen Erklärungen für das Zustandekommen von Unterrichtsstörungen, wurde vertiefend das Deutungswissen der Lehrkräfte zu erfassen versucht. Idealerweise können wichtige Schlüsse gezogen werden, inwieweit sich subjektive Ursachenzuschreibungen bzw. Deutungsmuster einem situationistischen Verständnis von Unterrichtsstörungen (vgl. Lohmann, 2013; Rüedi, 2011; Winkel, 2011) zuordnen lassen, oder Erklärungen stärker auf die individuellen Verhaltensproblemen der Schülerinnen und Schüler orientiert bleiben (vgl. Menzel, 2009).

Falls nicht bereits in den vorherigen Ausführungen Informationen zu Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 3.3.4.3) berichtet wurden, sollten diese auf der Ebene des Prozesswissens durch eine entsprechende inhaltlich steuernde Nachfrage (vgl. Helfferich, 2011, S. 181) möglichst deutungsoffen erfasst werden. Dadurch, dass nach dem „Wie“ gefragt wurde (vgl. Kruse, 2015, S. 218), sollten möglichst konkrete Narrationen zum individuellen Erfahrungshintergrund produziert werden. Der Fokus wurde bewusst auf störungskritisches Verhalten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Thiel, 2016) gelenkt, da dies unter Prämissen des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung eine zentrale Herausforderung darstellt (vgl. Kap. 3.3.4). Entlang eines situationistischen Verständnis von Unterrichtsstörungen (vgl. Winkel, 2011) bzw. einer interaktionistischen Betrachtungsfolie von Verhaltensstörungen (vgl. Stein, 2011) darf dies jedoch nicht gleichbedeutend mit einer Alleinursächlichkeit auf Seiten der Schülerinnen und Schüler sein. Vielmehr bedarf es in der Analyse einer kritischen Reflexion eines ggf. vorhandenen stark individualistischen Störungsverständnis (vgl. etwa Palmowski, 2010; Störmer, 2016) und der unbedingten Ergänzung um die Frage nach störungskritischem Verhalten auf Seiten der Lehrkräfte (vgl. Thiel, 2016). Hier sind jedoch durch das Erhebungsformat Experteninterview sehr enge Grenzen gesetzt, da jegliche Sicht auf den Unterricht durch die Erzählungen und Deutungen der Lehrkräfte moderiert verläuft.

Die berichteten Reaktionsformen im Umgang mit Unterrichtsstörungen können jedoch sehr wohl Aufschluss über das grundsätzliche Repertoire an zur Verfügung stehenden Handlungsstrategie geben, wie auch Hinweis auf bevorzugte bzw. als wirksam erachtete Maßnahmen im Sinne sozialer Evidenz liefern (vgl. Castello & Weihrauch, 2009; Hartke, 2005). So können über diesen letzten Themenkomplex wichtige Erkenntnisse über die Bedeutung von Unterrichtsstörungen als intermedierendem Faktor im Angebots- Nutzungsverhältnis (vgl. Hillenbrand, 2011, S. 40f.) innerhalb eines Sachunterrichts unter den spezifischen Bedingungen des Gemeinsamen Unterrichts bzw. einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gewonnen werden.

6.4 Beschreibung der Interviewsettings

Sechs Interviews erfolgten jeweils nach Unterrichtsende an den Schulen der befragten Lehrkräfte im eigenen Klassenraum. Vorteil war, dass ein direkter Einblick in die institutionellen Rahmenbedingungen möglich war und sich die Lehrkräfte ähnlich wie im sonstigen institutionellen Alltag strategisch verhielten (vgl. Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 66). Insbesondere der letzte Punkt bekam auch für das Interview Relevanz, das in einem Büro der obersten Schulaufsichtsbehörde stattfand, da die befragte Lehrkraft mittlerweile dorthin aus dem regulären Schuldienst gewechselt war. Hier ist zu reflektieren, ob und ggf. wie der neue institutionelle Kontext das Antwortverhalten der befragten Lehrkraft spezifisch beeinflusst hat. Bei zwei Interviews folgte der Interviewer hingegen der Einladung der Befragten und das Interview wurde in deren Wohnung aufgenommen, was den besonderen Vorteil mitbrachte, dass die Befragten als Gastgeber entspannter waren und die Interviewsituation weitgehend gestalten konnten (vgl. ebd.). Gleichwohl fehlte somit der Einblick in den institutionellen Kontext und es traten teils vermehrt Störungen auf. Ähnliches galt für die Wahl eines öffentlichen Ortes, bei dem neben dem höheren Störungspotential auch die Akustik für die Audioaufnahme nicht unproblematisch war. So fand ein Interview in einem Café in der Heimatstadt des Befragten statt, womit dies für den Befragten ein vertrauter Ort war. Letztendlich konnte jedoch immer eine alltagsnahe Situation für die Befragung in einer für die Befragten natürlichen Umgebung geschaffen werden (vgl. Lamnek, 2010, S. 361).

Es wurde versucht diese Alltagsnähe in der Art der Gesprächsführung fortzuführen, indem zunächst grundlegend durch eine interessierte Zurückhaltung des Interviewers der Fokus auf die Befragten gerichtet und so die asymmetrische Befragungssituation an die Alltäglichkeit angelehert wurde (vgl. Lamnek, 2010, S. 366). Um den Befragten Raum für ihre Ausführungen zu geben, wurde aktives Zuhören praktiziert, d. h. über verbale und nonverbale Signale wurde das Interesse am Gesagten verdeutlicht, nicht unterbrochen und Pausen in der Narration ausgehalten und zugelassen (vgl. Gläser & Laudel, 2010, S. 173). Es wurde angestrebt ein „*Arbeitsbündnis*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 364) als fruchtbarer Kommunikationssituation aufzubauen. In der Interaktionstypologie des Experteninterviews (vgl. Bogner et al., 2014, S. 51ff.; Bogner & Menz, 2009a, S. 88f.; Kruse, 2015, S. 181ff.) entspricht diese Idee des Arbeitsbündnisses daher am ehesten der Rolle des Interviewenden als Co-Experten oder Komplizen, da hierbei eine symmetrische, dialogorientierte Interviewsituation intendiert ist. Von der Anlage der Interviews und vor dem beruflichen Hintergrund des Interviewers, der den Befragten vorab bekannt war, erschien prinzipiell der Interaktionsmodus der Co-Expertise dem Erkenntnisziel dienlich, da so auf höherem fachlichem Niveau und faktenreicher die handlungsleitenden Motive über explizite Begründungen und Orientierungen erfasst werden konnten (vgl. Bogner & Menz, 2009a,

S. 88f.). Gleichwohl bot der Modus der Komplizenschaft insbesondere im weiteren Verlauf des jeweiligen Interviews durch die persönliche Ebene die Möglichkeit auch Informationen zu heiklen oder vertraulichen Inhalten zu erlangen, wie etwa dem Umgang mit Unterrichtsstörungen oder allgemein als schwierig wahrgenommenen Unterrichtssituationen. Die „Herstellung von Selbstläufigkeit“ (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014, S. 74) war daher zentrales Ziel, um vorrangig die Relevanzsysteme der Befragten erfassen zu können. Es wurde also eine in Teilen non-direktive Gesprächsführung gewählt, um den Befragten genügend Raum für die eigene Selbstdarstellung zu geben (vgl. Scholl, 2015, S. 201f.).

6.5 Transkription der Interviews

Um die notwendige Nachvollziehbarkeit in der Auswertung des Materials herzustellen, erfolgt für die eigene Untersuchung eine Volltranskription der erstellten Audioaufnahmen, wie dies für die Auswertung von Experteninterviews in neueren Publikationen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 41; Gläser & Laudel, 2010, S. 193) insbesondere bei einem theoriegenerierenden Fokus vorgeschlagen wird (vgl. auch Kruse, 2015, S. 172; Langer, 2013, S. 518). Den Empfehlungen von Bogner et al. (2014, S. 42f.) wie auch Gläser und Laudel (2010, S. 194) zur Transkription von Experteninterviews folgend, wurde sich für die Anfertigung einfacher wissenschaftlicher Transkripte im Sinne eines „Grundtranskriptes“ (Fuß & Karbach, 2014, S. 61) entschieden, sodass der Fokus der Auswertung primär auf der Inhaltsebene des Interviews liegt. Es erfolgte die weitgehende Verwendung der Standardorthografie, da im Kontext des inhaltsanalytischen Vorgehens in der Auswertung ein höherer Detailgrad nicht zielführend wäre (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 136f.). Damit war eine leichte Glättung des Textes verbunden, bei der zwar eine weitgehende Annäherung an die Standardorthografie stattfand, jedoch Fehler im Ausdruck und Satzbau sowie eher umgangssprachliche Ausdrucksweisen beibehalten wurden, um bei Erhöhung der Lesbarkeit dennoch ein gewisses Maß an Authentizität zu erhalten (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 39f.). Unter der Zielstellung einer verbesserten Lesbarkeit erfolgte auch die Anwendung grammatikalischer Zeichensetzung im Transkript (vgl. ebd., S. 54).

Als weitergehender Interpretationshilfe wurden längere Pausen und unverständliche Worte mit der entsprechenden Zeitmarke gekennzeichnet, um Rückschlüsse auf intensiveres Nachdenken oder auch Unsicherheiten der Befragten ziehen zu können (vgl. Bogner et al., 2014, S. 42; Fuß & Karbach, 2014, S. 42f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 194).

Lautäußerungen, die Aussagen unterstützen oder verdeutlichen, wurden ebenso notiert, wie auftretende Störungen der Interviewsituation und deren Ursachen oder nonverbale Aktivitäten und Äußerungen, sofern diese wichtige Kontextinformationen liefern (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 48f.; Kuckartz, 2014b, S. 136; Langer, 2013, S. 523). Hinsichtlich der weiteren Interaktion wurden vor allem Zuhörersignale im Transkript vermerkt, wohingegen Überlappungen bzw. gleichzeitiges Sprechen nicht in diesem Maße bedeutsam erschienen, da durch die Interviewführung möglichst eine Unterbrechung von Redeanteilen sowie abrupte Sprecherwechsel vermieden wurde (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 50f.).

Die Transkription wurde mit der Transkriptionssoftware f5 (vgl. audiotranskription, 2017; auch Dittmar, 2009, S. 187ff.; Kruse, 2015, S. 268) durchgeführt, womit übersichtliche Transkripte relativ leicht und zeitsparend erstellt werden konnten, bei denen Sprecherwechsel sowie Themenblöcke durch die automatische Formatierung ausgewiesen werden (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 88f.; Gläser & Laudel, 2010, S. 194). Ebenso ist ein Transkriptionskopf mit der Interviewcodierung im Forschungsprojekt, Datum, Dauer und Ort der Aufnahme, Kürzel von Inter-

viewer und Befragten, relevanten Angaben zur Befragungsperson sowie einer kurzen Schilderung der Interviewsituation dem eigentlichen Transkript vorangestellt (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 79ff.; Langer, 2013, S. 521f.; Misoch, 2015, S. 259f.).

Tab. 22: Notationssystem für die Transkription

Notationssystem	
Notation in Standardorthografie	
i:	Sprechanteil des Interviewers
b:	Sprechanteil der Befragten
<i>(lacht, räuspert sich mehrfach, etc.)</i>	Wichtige nonverbale Äußerungen, sofern diese Veränderungen der Wortbedeutung bedingen
...	Kurze Sprechpausen von 1 bis 2 s
(20 sec.)	Längere Sprechpausen mit ungefährender Sekundenangabe zur Länge der Pause
(unv. 15:25)	Unverständliches Wort bei 15 min, 25 s
b: Dann haben wir noch mit verschiedenen anderen Dingen experimentiert, wo die Schüler dann spontan sagten: „Dann versuchen wir es jetzt mal damit!“	Wiedergabe wörtlicher Rede in einem Redebeitrag
i: Wenn Sie jetzt an die letzte Sachunterrichtseinheit zurückdenken, die Sie gestaltet haben (b: Ja? Ja!) mit ihren Schülern.	Einwurf der jeweils anderen Person im laufenden Redebeitrag
[betrachtet Abbildung; holt Übersicht zum schulinternen Curriculum etc.]	Relevante sprechbegleitende Handlungen

Anmerkungen. Die Notationsregeln orientierten sich an Empfehlungen bei Bogner et al. (2014, S. 42); Gläser und Laudel (2010, S. 194); Kuckartz (2014b, S. 136f.).

Es fand eine Anonymisierung der Transkriptionen statt, bei der alle Daten, die Hinweise auf die Identität der Befragten geben können, verändert wurden (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 584; Gläser & Laudel, 2010, S. 194). Allerdings bedurfte dies durch die Kontextgebundenheit qualitativer Forschung besonderer Sorgfalt, da bei einer zu weitgehenden Anonymisierung möglicherweise wichtige Informationen verloren gegangen wären (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 584; Fuß & Karbach, 2014, S. 96). Um diese Informationen, wie etwa Geschlecht oder kulturelle Herkunft, die mit den Namen verbunden sind, zu erhalten, wurde sich dafür entschieden, Namen durch ähnliche Namen aus dem entsprechenden Kulturkreis zu ersetzen (vgl. Langer, 2013, S. 522). Dies gilt als besonders relevant in Bezug auf die Namen von Kindern, da so Rückschlüsse auf die Heterogenität der Klassen erfolgen können, was bei einer stärkeren Anonymisierung nicht mehr möglich wäre. Schwieriger stellte sich dies allerdings bei Ortsangaben dar, die teils sehr spezifische sozialräumliche Kontexte abbilden, da eine Anonymisierung in der Form „Großstadt“ oder „ländliche Kleinstadt“ möglicherweise bedeutsame Auswertungsinformationen mit Bezug auf die geografische Perspektive sowie Fragen der Lebensweltorientierung im sozialen Nahraum unterschlagen hätte. „Eine zu rigorose Entfernung von Kontextmerkmalen ist also kein gangbarer Weg.“ (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 584). So wurden im Sinne einer nachgehenden Anonymisierung (vgl. Fuß & Karbach, 2014, S. 97f.) spezifische Ortangaben in

den Interviews zunächst auch in das Transkript übernommen und erst nach der Auswertung erfolgte eine weitergehende Anonymisierung, um eine Identifikation konkreter Lehrkräfte oder Schulen zu verhindern (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 584).

Die angefertigten vollständigen Interviewtranskripte bilden die Grundlage für das nachfolgend darzustellende und zu begründende inhaltsanalytische Vorgehen der qualitativen Datenauswertung.

6.6 Auswertung der Experteninterviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse

Die Auswertungsmethodik orientiert sich an einem Verständnis der Qualitativen Inhaltsanalyse wie dies von Kuckartz (2014a) über folgende Merkmale bestimmten wird:

1. „Zentralität der Kategorien für die Analyse
2. Systematische Vorgehensweise mit klar festgelegtem Regelsystem für die einzelnen Schritte
3. Klassifizierung und Kategorisierung des gesamten Materials
4. Einsatz von Techniken der Kategoriebildung am Material
5. Von der Hermeneutik inspirierte Reflexion über das Material und die interaktive Form seiner Entstehung
6. Anerkennung von Gütekriterien, Anstreben der Übereinstimmung von Codierenden“ (S. 39)

Um der Forderung nach Zirkularität und Offenheit im qualitativen Forschungsprozess (vgl. Flick, 2016, S. 126; Lamnek, 2010, S. 19) im Kontext von Experteninterviews stärker gerecht zu werden, erfolgt das konkrete inhaltsanalytische Vorgehen orientiert am zirkulären Ablaufschema nach Kuckartz (2014b, S. 50), bei dem die Forschungsfrage in der Mitte steht und daher rückbezüglich in allen Phasen der Auswertung beachtet wird. Die Phasen Textarbeit, Kategoriebildung, Codierung, Analyse und Ergebnisdarstellung bleiben über die Fragestellung miteinander querverbunden und können daher nicht strikt voneinander getrennt bzw. sequenziell bearbeitet, sondern Forschungsfrage und Categoriesystem werden im Analyseprozess flexibel (fort-)entwickelt (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 50f.).

Spezifisch entspricht dies der Variante einer inhaltlich strukturierenden Inhaltsanalyse⁸⁰, wie sie sowohl Kuckartz (2014b, S. 77f.) als auch von Mayring (2015, S. 97f.) beschreiben wird. Die Entscheidung für diese Form der Inhaltsanalyse begründet sich einerseits durch die bereits erfolgte thematische Vorstrukturierung durch den eingesetzten Interviewleitfaden orientiert am Unterrichtsprozessmodell (vgl. Kap. 6.3), womit eine grundsätzliche Strukturierungsdimension abgeleitet aus der Fragestellung und dem Forschungsstand vorliegt (vgl. Mayring, 2015, S. 97). Andererseits korrespondiert diese Auswertungsstrategie mit dem für das Experteninterview schwerpunktmäßigem Interesse an thematischen Einheiten (vgl. Meuser & Nagel, 2013, S. 466), bei dem der Fokus auf dem Prozess- und Deutungswissen der Lehrkräfte (vgl. Bogner & Menz, 2009a, S. 73) liegt.

Im Folgenden soll daher der Ablauf des eigenen Auswertungsprozesses in Modifikation des prinzipiellen Modells von Kuckartz (2014b, S. 78) begründet dargestellt und der Einbezug der QDA-Software MAXQDA nachgezeichnet werden (vgl. Abbildung 13).

80 Kruse (2015) kritisiert hierbei insbesondere bezüglich der Variante einer strukturierenden Inhaltsanalyse, dass diese „m. E. niemals die Ebene einer systematisch offenen und sinnrekonstruktiven Analysemethodik“ (S. 411) erreichen würde, sodass er Modifikationen durch die Integration offenerer rekonstruktiver Analysemethoden fordert. Da jedoch die Rekonstruktion des Sinngehalts auf einer vertiefenden Latenzebene nicht Erkenntnisziel dieser Arbeit ist, wird auf eine solche Ergänzung bewusst verzichtet, wenngleich die kritisch aufgeworfene Begrenztheit der inhaltsanalytischen Auswertungsmethodik bedacht wird.

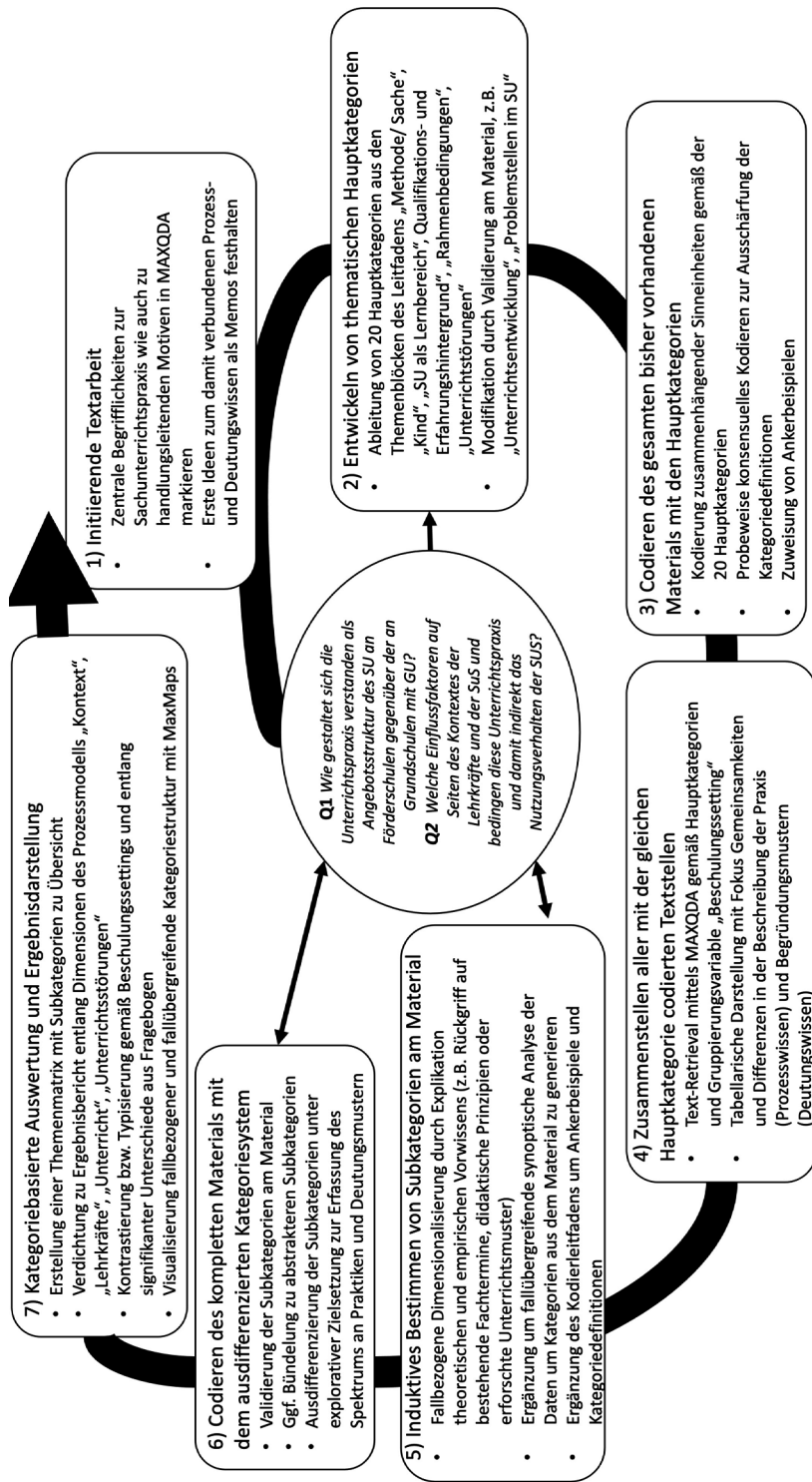


Abb. 13: Umsetzung der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in der Untersuchung (modifiziert nach Kuckartz, 2014b, S. 78)

6.6.1 Phase 1: Initiierende Textarbeit

Die transkribierten Interviews werden unter hermeneutisch-interpretativer Perspektive sorgfältig gelesen, um deren Inhalte vertiefend zu verstehen. Dies geschieht sequenziell und vollständig mit dem Ziel ein Gesamtverständnis des Textes zu erlangen, wobei dies bereits mit Blick auf die eigene Forschungsfrage geschieht. Bedeutsame Stellen, die besonders relevante Aussagen sowie zentrale Begriffe zur Unterrichtspraxis und den handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte enthalten, werden im Transkript markiert und, ggf. schwierige oder unverständliche Textteile gekennzeichnet und erste Begründungslinien für die eigene Sachunterrichtspraxis notiert. Hierzu werden erste Memos angefertigt (vgl. Kuckartz, 2010, S. 140f.; Kuckartz, 2014b, S. 53ff. + 79). Die Textarbeit wird bereits unter Nutzung von MAXQDA vorgenommen, da so Auffälligkeiten direkt im Text markiert werden können. Somit können erste Ideen, Interpretationen oder theoretische Schlussfolgerungen textnah und leicht verfügbar festgehalten werden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 24f.; 2014b, S. 148). Ausgehend von der anfänglichen Textarbeit braucht es im nächsten Schritt eines Instrumentariums, *„das es uns erlaubt, die Interviewteile, die offenkundig keinen Beitrag zur Beantwortung unserer Fragestellung leisten, zu eliminieren.“* (Kaiser, 2014, S. 99). Die entwickelten Hauptkategorien stellen demnach ein solches Instrumentarium dar.

6.6.2 Phase 2: Entwickeln von thematischen Hauptkategorien

„Bei der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse werden Textinhalte, bspw. Themen und Subthemen, als Auswertungskategorien verwendet.“ (Kuckartz, 2014b, S. 79) Diese sollten direkt aus der Forschungsfrage abgeleitet werden, und finden sich bereits in der Struktur des verwendeten Interviewleitfadens wieder. Die im Vorfeld bestimmten Themenblöcke bilden daher einen zentralen Ausgangspunkt für die Bestimmung der Hauptthemen der Auswertung bzw. der entsprechenden Hauptkategorien, sodass aus diesen erste primäre Untersuchungskategorien⁸¹ abgeleitet werden können (vgl. Kaiser, 2014, S. 99).

Dies korrespondiert mit einem deduktiven Vorgehen unter Rückgriff auf den bisherigen Forschungsstand, die Forschungsfrage sowie dem hieraus generierten Leitfaden (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 80). Somit ist über die abgeleitete Struktur der Hauptkategorien eine Anbindung an theoretische Konzepte, insbesondere in Gestalt des Prozessmodells, intendiert, um in dieser Phase der Analyse an die theoretischen Vorüberlegungen anknüpfen zu können (vgl. Kaiser, 2014, S. 101).

Es ist aber zu erwarten, dass unter der explorativen bzw. theoriegenerierenden Perspektive auch neue oder unerwartete Themen in den Interviews auftauchen. So schlägt Kuckartz (2014b, S. 79f.) ein an das offene Kodieren der Grounded Theory angelehnte Form der Textarbeit vor, bei der Relevantes und Auffälliges in Gestalt von Kurzbeschreibungen als mögliche neuen Themen neben dem Text vermerkt wird. Dies korrespondiert dabei stark mit der bei Meuser und Nagel (1991, 2013) bzw. Bogner et al. (2014) beschriebene Kodierstrategie für die Auswertung

81 Für die eigene Arbeit werden Kategorien hierbei orientiert an Kuckartz (2014b, S. 46) folgendermaßen definiert werden: *„Begriffe sind, die einen mehr oder weniger hohen Grad der Komplexität aufweisen. [...] Die Definition einer Kategorie erfolgt dabei durch Umschreibung eines Inhalts und durch Angabe von Indikatoren – wobei eine Liste von Indikatoren prinzipiell nie vollständig sein kann – sowie in der Regel auch durch Ankerbeispiele [...], die vor allem mit Hinblick auf die Codierenden zusätzliche Sicherheiten im Umgang mit der Kategorie schaffen sollen.“* (S. 46) Somit soll erst von einer Kategorie im engeren Sinne gesprochen werden, wenn, als Ergebnis eines vorangegangenen Analyseprozesses, entweder aus der Theorie oder dem empirischen Material eine inhaltliche Definition, eine Ausdifferenzierung in Indikatoren verstanden als Subkategorie sowie eine Rückkopplung mit Daten über Zuweisung eines Ankerbeispiels vorgenommen wurde.

von Experteninterviews, indem das Interviewmaterial durch textnahe Titulierungen in Themenbereiche gegliedert und themengleiche Passagen zu Hauptüberschriften zusammengefasst werden. Solche thematischen Überschriften wie auch in den Transkripten auffällige Begriffe oder Begriffskombinationen werden zu Auswertungskategorien aus dem Material heraus entwickelt (vgl. Schmidt, 2013, S. 475; 2017, S. 448f.). Dabei sollen die in den Interviews gefundenen Themen und Teilaspekte den aus der Fragestellung und den Theoriebezügen entwickelten Kategorien gegenübergestellt werden, um hieraus (weiterhin) bedeutsam erscheinende Begriffe und Begriffskombinationen in die eigentlichen Auswertungskategorien zu überführen (vgl. Schmidt, 2017, S. 451). Diese in der Kodierung dem Categoriesystem ad hoc hinzugefügten Kategorien sind dann „*theoretische Begriffe mit einem größeren empirischen Gehalt.*“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 72) Somit kommt bei der Erzeugung der Kodes und der Konstruktion des Categoriesystems eine kombinierte Strategie zum Einsatz, bei der sowohl Bezüge aus dem Fachdiskurs, der Forschungsfrage bzw. dem Leitfaden, wie auch induktiv aus den Daten selbst genutzt werden (vgl. Kuckartz & Grunenberg, 2013, S. 506). Dies stellt einen notwendigen Kompromiss zwischen theoriegeleiteter Analyse und Offenheit dar (vgl. Kaiser, 2014, S. 101).

Die Nutzung von MAXQDA ermöglicht jederzeit das hierarchisch aufzubauende Categoriesystem jederzeit zu überarbeiten und neu zu strukturieren (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 741). Der Einsatz der QDA-Software an dieser Stelle des Auswertungsprozesses bestimmt sich demnach zunächst durch die Markierung und Kodierung relevanter Textstellen mittels erster Kodes, sowie der anschließenden Gruppierung oder Neufassung dieser zu abstrakteren, zusammenfassenden Kategorien, welche die Basis für die Hauptkategorien bilden. Die „*Grobkodierung*“ (ebd.) identifiziert demnach die für die Fragestellung relevanten Stellen und strukturiert das Material so thematisch vor. „*Beschreibungen und Definitionen von Kategorien werden als Code-Memos festgehalten.*“ (Kuckartz, 2014b, S. 148)

Gemäß diesen Empfehlungen wurden die Hauptkategorien (vgl. Tabelle 23) in enger Anlehnung an die Themenblöcke des Leitfadens konstruiert, wodurch wiederum ein Rückbezug zum verwandten Unterrichtsprozessmodell entsteht. Darin wird eine Systematisierung in den Bereichen des inhaltlich-methodischen Angebotes des Sachunterrichts (Methode/ Sache), der Merkmale der Schülerinnen und Schülern (Kind), der Merkmale der Lehrkräfte und des Stellenwertes des Sachunterrichts für die Lehrkräfte bzw. die Schulen (Sachunterricht als Lernbereich) sowie der spezifischen Rahmenbedingungen und potenzieller Unterrichtsstörungen vorgenommen. Die einzelnen Hauptkategorien lassen sich somit systematisch zuordnen. Sie korrespondieren deutlich mit den Themenblöcken und Fragen des Leitfadens sind aber nicht mit diesen identisch. So wurden als Ergebnis einer ersten Textarbeit spezifische Adaptionen an den ursprünglichen Strukturen und Begriffen vorgenommen, um den Besonderheiten des Material Rechnung zu tragen.

Unter der Prämisse einer nicht zu hohen Differenziertheit auf dieser Ebene des Categoriesystems (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 741f.), findet noch keine Trennung zwischen Prozess- und Deutungswissen statt und somit werden sowohl Aussagen zur Deskription der Unterrichtspraxis wie auch der dazugehörigen Erklärungsperspektiven und den beschriebenen Einflussfaktoren in den Hauptkategorien subsumiert. Die weitergehende Feingliederung hinsichtlich dieser beiden Wissens Ebenen erfolgt erst in den darunterliegenden Kategorieebenen, da insbesondere die handlungsleitenden Motive als spezifischem Deutungswissen (vgl. Bogner et al., 2014, S. 75; Bogner, Littig & Menz, 2009, S. 73) stärker induktiv entwickelt und konzeptualisiert werden. Die Interdependenz von Prozess- und Deutungswissen bzw. von beschriebener Sachunterrichtspraxis und den zugrundeliegenden Einflussfaktoren sowie Handlungsmotiven wird somit in der gemeinsamen Fassung der Hauptkategorien zum Ausdruck gebracht.

Tab. 23: Thematische Hauptkategorien in Zuordnung der Themenblöcke

Themenblöcke gemäß Leitfaden	Thematische Hauptkategorien
Methode/ Sache	Inhaltsebene des Sachunterrichts Methodische Ebene des Sachunterrichts Medien und Materialien Differenzierung Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht Offenheit und Strukturierung
Kind	Schüler und Schülerinnen im Sachunterricht Problemlagen von Schülern und Schülerinnen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lerngruppe
Sachunterricht als Lernbereich	Einstellungen zum Sachunterricht Sachunterricht im Verhältnis zu anderen Fächern Guter Sachunterricht
Qualifikations- und Erfahrungshintergrund	Erfahrungshintergrund der Lehrkraft Arbeit an der Förderschule Arbeit im Gemeinsamen Unterricht
Rahmenbedingungen	Schulische Rahmenbedingungen Arbeit im Team
Unterrichtsstörungen	Problemstellen im Sachunterricht

6.6.3 Phase 3: Erster Kodierprozess

Auf Basis der entwickelten Hauptkategorien erfolgt der erste Kodierprozess, indem der Text sequenziell durchgearbeitet und jedem Textabschnitt gemäß den enthaltenen Thematiken eine Hauptkategorie zugeordnet wird. Textstellen oder Textpassagen ohne thematischen Bezug zum Erkenntnisinteresse der Arbeit bleiben unkodiert. Auch dieser Schritt geschieht bereits direkt in MAXQDA (vgl. Kuckartz, 2010, S. 64; Kuckartz, 2014b, S. 148). Da innerhalb einer Textstelle prinzipiell auch mehrere Haupt- oder Subthemen angesprochen werden können, kann eine inhaltlich begründete Mehrfachkodierung einzelner Textstellen vorgenommen werden, sodass Überlappungen oder Verschachtelungen entstehen (vgl. ebd., S. 80f.). Gegenstand des ersten Kodierprozesses ist das gesamte transkribierte Interviewmaterial.

Dieser Prozess folgt folgenden Regeln:

1. Kodierung zusammenhängender Sinneinheiten, womit möglichst vollständige Sätze erfasst werden.
2. Sinneinheiten, die mehrere Sätze oder Absätze umfassen, werden zusammenhängend kodiert.
3. Einleitende oder eingeschobene Interviewerfragen werden mitkodiert, sofern diese zum Verständnis erforderlich sind.
4. Kategorien zugeordnete Textstellen sollten ohne den umgebenden Textkontext verständlich sein (vgl. ebd., S. 82)

Es wurde bei der computerunterstützten Variante der „*Cut-and-paste-Technik*“ (Kuckartz, 2010, S. 65) darauf geachtet, dass die markierten und kodierten Textsegmente nicht zu klein geraten

und somit auch außerhalb des ursprünglichen Kontextes verständlich bleiben. Dies ist insbesondere dahingehend wichtig, da im Rahmen der nachfolgenden fallübergreifenden Analyse eine Dekontextualisierung des Textmaterials stattfindet (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 741f.)

Unter Beachtung dieser Aspekte wurde das gesamte vorliegende Interviewmaterial der Untersuchung gemäß den aufgelisteten Hauptkategorien kodiert. Um entsprechende kontextunabhängige Verständlichkeit des kodierten Materials sicherzustellen, wurden daher auf Ebene der Hauptkategorien in der Regel mindestens ganze Sätze einem Kode zugewiesen. In Teilen wurden jedoch auch längere, zusammenhängende Aussagen einer Kategorie zugeordnet.

6.6.4 Phase 4: Zusammenstellen aller mit der gleichen Hauptkategorie kodierten Textstellen

Der nächste Arbeitsschritt bereitet die Ausdifferenzierung der zuvor entwickelten Hauptkategorien zu Subkategorien vor. Dazu werden alle Textstellen, die mit einer Hauptkategorie kodiert wurden, tabellarisch zusammengefasst, um einen Überblick über die inhaltliche Bandbreite der Unterthemen zu erlangen. Dieses „*Text-Retrieval*“ (Kuckartz, 2014b, S. 84) wurde computerunterstützt in MAXQDA geleistet, indem die Anzeige aller Codings einer Kategorie ausgewählt und angezeigt wurden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 111). Das einfache Retrieval, also der Vergleich innerhalb einer Kategorie, wird weiterhin ergänzt um ein kontrastierendes Retrieval, bei dem ausgewählte Kategorien gegenübergestellt wurden, z. B. Kategorien zu eingesetzten Methoden oder thematisierten Inhalten und die ebenfalls kategorisierten Begründungsmuster für die Inhalts- und Methodenauswahl (vgl. Kuckartz, 2010, S. 112). Somit stellt das „*Text-Retrieval*“ an dieser Stelle das wesentliche Hilfsmittel für die generalisierende Analyse in der übergreifenden Suche nach Gemeinsamkeiten und Differenzlinien im Material dar (vgl. Kuckartz, 2010, S. 109). Hierzu erfolgt in MAXQDA eine kreuztabellarische Auflistung gemäß den Hauptkategorien unter Einbezug der standardisierten Gruppierungsvariable „*Beschulungssetting*“ (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 148).

6.6.5 Phase 5: Induktives Bestimmen von Subkategorien am Material

Auf Basis der mittels der Hauptkategorien zusammengestellten Textstellen erfolgt die Bildung von Subkategorien direkt am Material (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 84). Durch die Kopplung der induktiven Kategoriebildung an die Systematik der Hauptkategorien wird einerseits sichergestellt, dass im Sinne eines Selektionskriteriums ein notwendiger Rückbezug zur Forschungsfrage in der Entscheidung der Kategoriebildung und -definition bestehen bleibt (vgl. Mayring, 2015, S. 86), andererseits ermöglicht die Rückbindung an den Text über die Entwicklung der Subkategorien stärker die Deutungsmuster im Übergang von der manifesten auf die latente Bedeutungsebene herauszuarbeiten (vgl. Bogner et al., 2014, S. 76). Die Ausdifferenzierung des Kategoriensystems im Rahmen einer „*Dimensionsanalyse*“ (Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 742) bzw. „*Dimensionalisierung*“ (Kelle & Kluge, 2010, S. 73) stellt demnach den zentralen Schritt in der erweiterten Analyse des eigenen Materials dar, da hierbei unerwartete Ausprägungen exploriert und somit neue Zusammenhänge entdeckt werden können. Ziel in der eigenen Auswertung ist es Subkategorie zu finden anhand derer sich die Fälle möglichst gut unterscheiden lassen und die so die Heterogenität des Datenmaterials widerspiegeln (vgl. ebd., S. 73f.).

Für die Hauptkategorien werden im Sinne einer ersten Ideensammlung mögliche Dimensionen unter Einbezug des Vorwissens aus dem Fachdiskurs, den Befunden der ersten Erhebungsphase sowie der eigenen Sachunterrichtspraxis noch eher unsystematisch bestimmt. Dies stellt damit kein festes Kodierschema mit definierten Subkategorien dar, sondern nur einen begrifflichen Orientierungsrahmen im Sinne einer „*Analyseheuristik*“ (Kruse, 2015, S. 382), um bei der nach-

folgenden Arbeit am Material bereits einen gewissen Grad der Einheitlichkeit hinsichtlich der begrifflichen Werkzeuge zu erreichen. Dies bedeutet auch, dass die Liste der möglichen Dimensionen bzw. Subkategorien jederzeit in der Arbeit mit dem empirischen Material ergänzt oder revidiert werden kann. Auf dieser Basis wurde den einzelnen Textstellen, thematisch geordnet nach Hauptkategorien, zunächst noch unsystematische, jedoch empirisch gehaltvollere Subkategorien zugewiesen und diese aufgelistet (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 84). Die so vergebenen Codes sind damit eher datennah, stellen jedoch bereits ein erste Abstraktionsstufe dar (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 604). Da es darum geht die Heterogenität und Varianz aller Fälle explorativ zu erschließen erfolgte die Dimensionalisierung zunächst fallbezogen, indem sequenziell Fall für Fall entlang der Hauptkategorien und der sich im Prozess ausdifferenzierenden Subkategorien vorgegangen wurde (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 78f.). Hierbei steht die Frage im Fokus, ob alle Ausprägungen des jeweiligen Falls mit den gesammelten Subkategorien abgebildet werden können, ob neue Ausprägungen auftauchen, die eine neue Subkategorie erfordern, oder ob Ähnlichkeiten bestehen, die eine Zusammenfassung der Subkategorien rechtfertigen.

Die so gebildeten textnahen Subkategorien werden nachfolgend auf ihre theoretische Relevanz hin überprüft (vgl. Kaiser, 2014, S. 105). Subsumptionslogisch wurde die Liste der Subkategorien nachgehend systematisiert und geordnet, indem die relevanten Dimensionen identifiziert und ggf. zu abstrakteren oder allgemeineren Subkategorien zusammengefasst wurden (vgl. Mayring, 2015, S. 87). Dies geschah fallübergreifend im thematischen Vergleich entlang der Hauptkategorien (vgl. Kelle & Kluge, 2010, S. 79). Somit fand ein wechselseitiges Vorgehen von Ausdifferenzierung und Integration in der Fortentwicklung des Categoriesystems statt (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 742f.). Dieses wurde dynamisch-flexibel mittels MAXQDA so lange fortgeführt, bis eine Sättigung des Categoriesystems eintrat, also keine neuen Kategorien mehr im Material erschienen sind (vgl. Kuckartz, 2010, S. 202). Für die abschließend bestimmten Subkategorien wurden Definitionen formuliert und prototypische Ankerbeispiele angefügt (Kuckartz, 2014b, S. 84; Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 742). Die jeweiligen Definitionen der Subkategorien wurden ebenfalls in MAXQDA in Form von Code-Memos festgehalten und notwendige Ankerbeispiel per „*Copy-and-paste*“ dort eingefügt (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 148). Das so entstandene hierarchisch aufgebaute Categoriesystem in einer baumartigen Struktur von Hauptkategorien und untergeordneten Subkategorien bildete den Ausgangspunkt für den zweiten Kodierprozess in der Auswertung des Interviewmaterials (vgl. Kuckartz, 2010, S. 199). Demnach liegt ein entsprechend vollständiger Koderleitfaden vor (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 148).

Für die eigene Untersuchung erscheint dabei ein Categoriesystem mit maximal drei Ebenen zweckmäßig, welches durch den Einsatz von MAXQDA, trotz des höheren Komplexitätsgrades noch handhabbar erscheint (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 743). Die erste Ebene entstammt weitgehend der Struktur des Leitfadens, wohingegen die beiden Subkategorieebenen induktiv aus dem Material gewonnen wurden (vgl. Kuckartz, 2010, S. 204).

6.6.6 Phase 6: Zweiter Kodierprozess

In einem abschließenden Materialdurchgang erfolgte eine Kodierung des gesamten Interviewmaterials auf Grundlage der vorgenommenen Dimensionierungen und gemäß den gebildeten Subkategorien (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 88 + 148). Sofern bei dem vollständigen Durchlauf durch das Material festgestellt wurde, dass eine weitere Präzisierung und Erweiterung der Subkategorien notwendig waren, wurde diese Adaption geleistet. Da es auch im Rahmen der computergestützten Auswertung sehr viel einfacher ist, zu stark ausdifferenzierte Subkategorien zu bündeln als diese nachträglich weiter zu verfeinern, wurde anfänglich mit einem feineren Categoriesystem ge-

arbeitet und erst im Verlauf des zweiten Kodierprozess eine Zusammenfassung zu weniger, jedoch abstrakteren Subkategorien vollzogen (vgl. ebd., S. 88). Eine sinnvolle Anzahl der Subkategorien richtet sich dabei nach dem Umfang des Sample, da es wenig ergiebig ist, wenn jeder Fall zum Sonderfall wird (vgl. ebd.). Für die eigene Untersuchung, die mit einem relativ kleinen Sample von 10 Fällen arbeitet, wurde versucht nur Subkategorien zu bilden, denen Textstellen aus mindestens zwei Fällen zugeordnet werden können. Abweichungen von dieser Praxis ergaben sich lediglich an Stellen, bei denen ein sehr spezifischer und daher wirklich neuer Aspekt in nur einem Interview auftaucht. In diesen Fällen wurde sich dafür entschieden, diesen dennoch als eigenständige Subkategorie zu kodieren, da unter der explorativen Zielperspektive der Arbeit auch das grundsätzliche Spektrum an Praktiken und Deutungsmustern besonders interessiert.

6.6.7 Phase 7: Kategoriebasierte Auswertung und Darstellung

In einem ersten Teil der Ergebnisdarstellung zur zweiten Erhebungsphase, der auch die zentrale Verknüpfungsstelle zu den Ergebnissen der Fragebogenerhebung sowie den Dimensionen des Prozessmodells darstellt, werden die thematischen Hauptkategorien unter Bezugnahme auf die entwickelten Subkategorien beschrieben, wobei dies nicht auf eine Erläuterung von Häufigkeiten beschränkt bleiben darf, sondern bereits qualitativ angereicherte Vermutungen und Interpretationen enthält (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 94). Kategorial strukturiert und verdichtet werden so die Informationen aus allen Interviews Kategorie für Kategorie systematisch zusammengeführt, um zu prüfen, *„in welchem Umfang und welchen Wahrnehmungsperspektiven einzelne Themen von mehreren Experten angesprochen wurden“* (Kaiser, 2014, S. 108). Darin lassen sich übereinstimmende oder widersprüchliche Einschätzungen bezüglich der sachunterrichtlichen Praxis analysieren (vgl. ebd., S. 108f.).

„Mit Hilfe von Text-Retrievals werden die Textstellen pro Kategorie bzw. Subkategorie zusammengestellt.“ (Kuckartz, 2014b, S. 148) Dies geschieht systematisch entlang der übergeordneten, aus dem Prozessmodell übernommenen Faktoren Kontext, Lehrkräfte, Unterricht (Angebotsstruktur) sowie Unterrichtstörungen (Angebots-Nutzungs-Verhältnis), indem die jeweiligen Hauptkategorien den entsprechenden Unterpunkten zugeordnet werden. Eine solche tabellarische Übersicht mit dem Ergebnis der Feinkodierung, auch in Gestalt einer Themenmatrix soll bei helfen, die an das Material gestellten Fragen leichter und nachvollziehbarer zu beantworten (vgl. Kuckartz & Rädiker, 2010, S. 743).

In Verbindung von Subkategorien, als thematischer Ausprägungsvarianten, sowie prototypischen Beispielen wird ein strukturierter Ergebnisbericht entwickelt (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 94). Mit MAXQDA konnte die notwendige Zusammenstellung von Text-Retrievals entlang der Haupt- und Subkategorien geleistet sowie die Häufigkeit des Auftretens der jeweiligen Subkategorien ermittelt werden (vgl. ebd., S. 148). Mögliche Muster gemeinsam auftretender Subkategorien wurden analysiert. Weitergehend wurde unter Perspektive einer Verbindung von Prozess- und Deutungswissen bzw. Unterrichtspraxis, Einflussfaktoren und handlungsleitenden Motiven eine weitergehende Analyse von Zusammenhängen zwischen den unterschiedlichen Subkategorien innerhalb einer Hauptkategorie geleistet. Hierbei wurde danach gefragt, inwiefern sachunterrichtliche Praktiken mit entsprechenden Einstellungen und Motiven zusammenfallen bzw. inwieweit die Bezugnahme auf spezifische sachunterrichtsdidaktische, inklusionspädagogische oder sonderpädagogische Prinzipien ihren Niederschlag in den Beschreibungen der Sachunterrichtspraxis finden. Um Subgruppen, insbesondere gemäß dem Beschulungssetting, vergleichen zu können, helfen selektive Text-Retrieval mittels der aus den Fragebögen in MAXQDA übernommenen Fall-

variablen (vgl. Kuckartz, 2010, S. 157 + 175). Für den Ergebnisteil wird in gemeinsamer Systematik bzw. „*Storyline*“ (Kuckartz, 2014b, S. 149) von erster und zweiter Erhebungsphase eine Struktur entlang des Unterrichtsprozessmodells gewählt. In der Deskription der zentralen Befunde aus Fragebogenerhebung und Experteninterviews werden beschriebene Kontextfaktoren, Faktoren auf Seite der Lehrkräfte, Merkmale der Angebotsstruktur des Sachunterrichts auf inhaltlicher, methodischer und medialer Ebene sowie im Umgang mit der Heterogenität der Lerngruppen und die Bedeutung von Unterrichtsstörungen im Sachunterricht als intermittierendem Faktor zwischen Angebot und Nutzung dargestellt und analysiert. Im Sinne des gewählten Mixed-Methods-Ansatzes erfolgt keine zunächst separate Ergebnisdarstellung von quantitativen und qualitativen Daten, sondern es wird sich, der Zielstellung der Datentriangulation folgenden, für ein „*Mixing im Forschungsbericht*“ (Kuckartz, 2014a, S. 114) entschieden.

Zentraler Bezugspunkt für diese vergleichend-integrierte Darstellung ist in Rückgriff auf die Forschungsfrage, inwieweit sich Unterschiede in der Sachunterrichtspraxis sowie den handlungsleitenden Motiven der Lehrkräfte zwischen den beiden Beschulungssettings ergeben. Somit wurden insbesondere Themenbereiche bzw. dazu untergeordnete Dimensionen fokussiert, bei denen sich als Ergebnis der explorativ-quantitativen Datenanalyse signifikante Differenzen zwischen Förderschulsetting und Gemeinsamen Unterricht ergeben haben. Somit bestimmen sich Vergleichskategorien bzw. -dimensionen, entlang derer die Fälle aus den Experteninterviews fokussierter analysiert wurden. Gleichzeitig bieten diese eine empirisch validierte Entscheidungsmöglichkeit für die integrative Datenanalyse im Kontext des realisierten Mixed-Methods-Designs (vgl. Kuckartz, 2014a, S. 123f.). Anknüpfend an die statistische Auswertung der Fragebogenerhebung werden mögliche Differenzlinien zwischen den beiden Beschulungssettings vertiefend herausgearbeitet, indem die kodierten thematischen Äußerungen kreuztabellarisch entlang ihrer Zuordnung zur Gruppierungsvariablen Gemeinsamer Unterricht oder Förderschule verglichen werden, sodass die verbal qualitativen Daten in eine systematische Darstellung überführt wurden (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 95).

Für die Darstellung von Zusammenhängen und Ausprägungsvielfalt der Subkategorien im Rahmen der im Fokus stehenden strukturierenden Inhaltsanalyse werden ergänzende Visualisierungen, wie diese mit dem Visual Tool von MAXQDA erstellt werden können, genutzt (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 95f.; Kuckartz & Grunenberg, 2013, S. 511f.). Hierbei werden fallübergreifende Visualisierungen („*Cross-Case-Displays*“), bei denen Vergleiche zum Vorkommen bzw. der Häufigkeit bestimmter Codes zwischen den Fällen dargestellt sind, verwandt (vgl. Kuckartz, 2010, S. 179; 2014b, S. 161). Die erstellten Concept-Maps und Diagramm können so helfen den Zusammenhang zwischen den Kategorien aufzudecken und Beziehungen modellhaft zu verdeutlichen (vgl. Kuckartz, 2014b, S. 149). Zur Darstellung der Kategoriestructur wurde insbesondere das Tool MaxMaps (vgl. Kuckartz, 2010, S. 186ff.) eingesetzt, um die Beziehungen zwischen Haupt- und Subkategorien zu veranschaulichen.

Entlang der erörterten Auswertungsstrategie, die sich zusammengefasst in der Abbildung 13 ersehen lässt, sollen daher im nachfolgenden Kapitel die zentralen Befunde der Studie aus erster und zweiter Erhebungsphase vorgestellt und hinsichtlich der leitenden Forschungsfragen analytisch aufeinander bezogen werden. Dies knüpft in der grundsätzlichen Reihenfolge der Darstellung an die sowohl in dem Fragenbogen wie auch im Interviewleitfaden aufgegriffenen Systematik des Unterrichtsprozessmodells an.

7 Ergebnisse

Die nachfolgende Darstellung der zentralen Ergebnisse der durchgeführten zweiphasigen Mixed-Methods-Studie erfolgt, wie schon in der Beschreibung des forschungsmethodischen Designs begründet, in Analogie zum Unterrichtsprozessmodell nach Helmke (2010, S. 72) in Modifikation durch sachunterrichtsdidaktische Spezifika nach Tänzer und Lauterbach (2012). Die systematischen Bezüge zwischen der Struktur des Prozessmodells und dem Aufbau der nachfolgenden Ergebnisdarstellung wird innerhalb der Abbildung 14 veranschaulicht, indem dort die Zuordnung der Teilkapitel zu den jeweiligen Dimensionen transparent gemacht wird. Thematisch geordnet, jedoch innerhalb der Themenkomplexe (vgl. Abbildung 14) seriell geordnet (vgl. dazu auch Burzan, 2016, S. 73f.), werden zunächst die jeweiligen quantitativen Befunde referiert, um in der gemeinsamen Inhaltslogik daran anknüpfend vorliegende qualitative Resultate auszuführen. Dabei folgt die jeweilige Darstellungsform den Regeln des jeweiligen Datentypus. (vgl. Kap. 5 & 6).

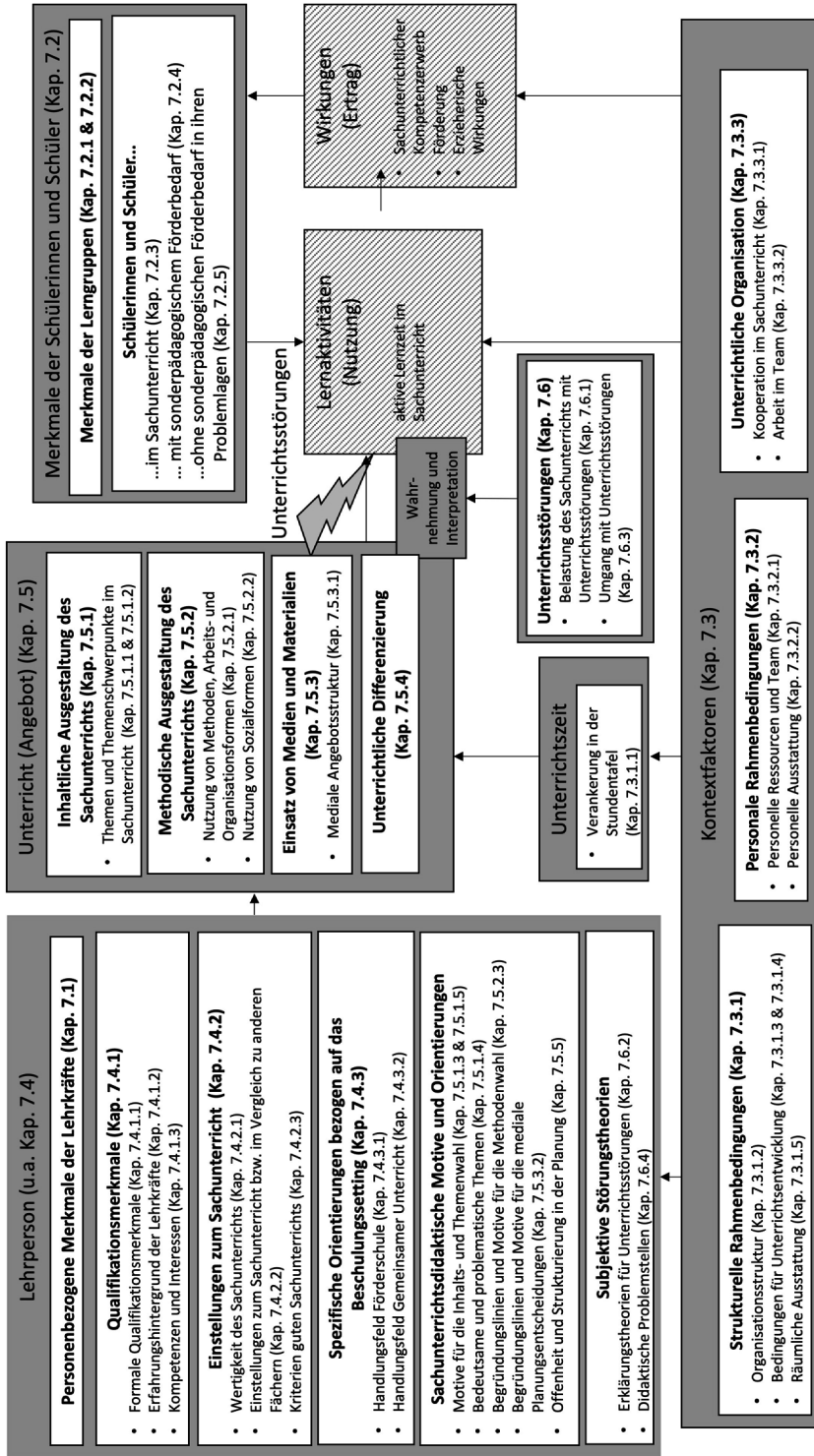


Abb. 14: Aufbau der Ergebnisdarstellung entlang des Unterrichtsprozessmodells

7.1 Merkmale der Stichprobe

Die realisierte Stichprobe der Fragebogenerhebung besteht aus insgesamt 80 Lehrkräften ($n_{\text{ges}} = 80$), von denen 44 an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten ($n_{\text{FS}} = 44$) und 36 im Gemeinsamen Unterricht einer Grundschule tätig sind ($n_{\text{GU}} = 36$), sodass sich eine prozentuale Verteilung von 55 % zu 45 % ergibt. Die höhere Rücklaufquote im Bereich der Förderschulen sowie der damit einhergehende größere Anteil der Lehrkräfte im Förderschulsetting ist erwartbar, da die Thematik der Befragung vermutlich spezifischer im Interessenfokus der Förderschullehrkräfte liegt, als dies für den Gemeinsamen Unterricht an Grundschulen gelten kann, bei dem die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf insgesamt und insbesondere im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung nur einen kleineren Ausschnitt des unterrichtlichen Handlungsfeldes darstellt. Allerdings fällt die Ungleichverteilung im Verhältnis von 1,2 zu 1 zwischen den Beschulungssettings nicht so gravierend aus, dass dies für die weitere statistische Auswertung problematisch wäre (vgl. Bortz & Schuster, 2010, S. 130ff.).

Nachfolgend wird geprüft, wie sich die realisierte Stichprobe entlang der erfassten soziografischen Merkmale zusammensetzt und ob bzw. wie sie sich von der Zielpopulation, also den im Sachunterricht an Förderschulen bzw. im Gemeinsamen Unterricht tätigen Lehrkräften an nordrhein-westfälischen Grund- und Förderschulen, abweicht. Entsprechende, über die amtliche Schulstatistik verfügbare Daten wurden bereits bei der Beschreibung des Samples (vgl. Kap. 4.3) erörtert, sodass sich an dieser Stelle vornehmlich auf die Beschreibung der realisierten Stichprobe in Relation zur Zielpopulation beschränkt wird. Weiterhin sind die personenbezogenen Merkmale des qualitativen Samples der zweiten Erhebungsphase darzustellen, um klären zu können, inwiefern es sich im Sinne der Repräsentanz um typische Vertreterinnen und Vertreter der realisierten Stichprobe handelt, oder ob diese eine spezifischere Teilstichprobe bilden, was bei der Interpretation und Generalisierung der Befunde in besonderer Weise zu berücksichtigen wäre.

7.1.1 Fragebogendaten – Personenbezogene Angaben der Lehrkräfte

Über den Fragebogen liegen soziografische Informationen zum *Geschlecht*, dem ungefähren *Lebensalter*, dem *Dienstalter*, sowie der wahrgenommenen *Funktion* in der jeweiligen Lerngruppe vor. Hier zeigt sich, dass es sich bei dem überwiegenden Teil der befragten Lehrkräfte mit einem Anteil von 84 % um Lehrerinnen handelt ($n_w = 67$), wohingegen nur 16 % der Befragten männlich ($n_m = 13$) sind. Die erkennbare Ungleichverteilung bezüglich des Merkmales Geschlecht in der realisierten Stichprobe fällt etwas größer aus als in der Zielpopulation der nordrhein-westfälischen Lehrkräfte mit 77,1 % Lehrerinnen zu 22,9 % Lehrern. Aufgeschlüsselt nach Beschulungssetting findet sich als Ergebnis des Chi²-Tests kein signifikanter Unterschied in der Geschlechtsverteilung der Lehrkräfte ($n_{\text{FSm}} = 7$; $n_{\text{FSw}} = 37$; $n_{\text{GUm}} = 6$; $n_{\text{GUw}} = 30$). Dies lässt auf ein fast identisches Verteilungsverhältnis bezogen auf das Merkmal Geschlecht der Lehrkräfte für beide Beschulungsformen schließen. Die realisierte Stichprobe weicht in ihrem Geschlechtsverhältnis von der Zielpopulation ab, da gemäß amtlicher Schulstatistik (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 17) zum Befragungszeitraum 36,4 % Lehrer gegenüber 63,6 % Lehrerinnen an Förderschulen bzw. 9,4 % Lehrer zu 90,6 % Lehrerinnen an Grundschulen beschäftigt waren. Demnach weist die realisierte Stichprobe einen höheren Anteil männlicher Lehrkräfte für den Grundschulbereich auf, als gemäß dem schulstatistischen Mittel zu erwarten wäre, ebenso wie für den Bereich der Förderschulen eine stärkere Disproportion hinsichtlich der Geschlechtsverteilung im Sample vorliegt.

Weiterhin liegen Daten zur Altersstruktur der realisierten Stichprobe vor. Wie sich aus der tabellarischen Darstellung ersehen lässt (vgl. Tabelle 24), ordnen sich 74 % der befragten Lehrkräfte ($n_{U40} = 59$) den beiden jüngeren Altersgruppen bis 40 Jahre zu, wobei im Vergleich der beiden Beschulungssettings die Gruppe der Förderschullehrkräfte, die unter 40 Jahre alt sind, mit 80 % noch etwas größer ausfällt. Gleichwohl muss die Varianz in der Altersstruktur der beiden Teilstichproben als nicht signifikant gelten ($\chi^2 = 3,069$; $p = 0,381$). Im Vergleich zur Zielpopulation der Lehrkräfte im nordrhein-westfälischen Schuldienst, bei der die größte Altersgruppe durch die über 50jährigen gebildet wird, weist die realisierte Stichprobe eine zugunsten der jüngeren Altersgruppen verschobene Zusammensetzung auf, sodass die befragten Lehrkräfte insgesamt jünger sind als die Zielpopulation.

Tab. 24: Altersstruktur der befragten Lehrkräfte im Vergleich zur Zielpopulation

Altersgruppe	Sample			NRW	
	GU	FS ESE	Gesamt	GS ^a	FS ^b
Jünger als 30 Jahre	25,0% (9)	22,7% (10)	23,8% (19)	10,9%	8,9%
30 bis 40 Jahre	41,7% (15)	56,8% (25)	50,0% (40)	21,4%	27,3%
41 bis 50 Jahre	11,1% (4)	9,1% (4)	8,8% (7)	25,8%	26,1%
51 Jahre und älter	13,9% (5)	11,4% (5)	17,5% (14)	41,7%	37,7%

Anmerkungen. Genutzte Abkürzungen GU = Gemeinsamer Unterricht, FS = Förderschule, GS = Grundschule.

^a Die Angaben beziehen sich auf alle nordrhein-westfälischen Grundschulen, da in der Schulstatistik keine Differenzierung für den Gemeinsamen Unterricht vorliegt.

^b Die Angaben beziehen sich auf alle nordrhein-westfälischen Förderschulen, da in der Schulstatistik keine Differenzierung nach Förderschultypen vorliegt.

Hinsichtlich des Dienstalters, als Gradmesser für die Berufserfahrung im Praxisfeld, liegt dieses im Mittel bei 10,5 Jahren ($MW = 10,5$; $SD = 9,93$). Die Spannweite reicht von einem halben Jahr Berufserfahrung bis hin zu 39 Dienstjahren, wenngleich in der näheren Betrachtung der Verteilung deutlich wird, dass 25 % der befragten Lehrkräfte nur über 3,5 Jahre Berufspraxis oder weniger (1. Quartil) bzw. 50 % über 6,5 Jahre oder weniger (2. Quartil) verfügen. Differenziert man dies nach Beschulungssetting, so liegt das mittlere Dienstalter der Lehrkräfte an Förderschulen ($MW_{FS} = 8,7$; $SD = 8,02$) mit 8,7 Jahren erkennbar unter dem der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($MW_{GU} = 12,8$; $SD = 11,58$) mit 12,8 Jahren. Dies stellt gemäß dem durchgeführten T-Test für unabhängige Stichproben keinen signifikanten ($T = -1,861$; $SE = 2,198$; $p = 0,066$) Mittelwertunterschied dar.

Tab. 25: Dienstjahre der Lehrkräfte im jeweiligen Handlungsfeld

Item	MW	SD	MD	Range	Perzentile		
					25	50	75
Wie lange arbeiten Sie bereits im GU? (n = 36) ^a	5,11	5,25	3,00	0,50 – 21,00	2,00	3,00	5,75
Wie lange arbeiten Sie bereits im Förderschwerpunkt ESE (n = 80)	6,17	6,54	4,00	0,50 – 33,00	2,00	4,00	8,74

Anmerkungen. Angabe erfolgt in Jahren im jeweiligen Handlungsfeld.

^aDie Frage wurde nur Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht gestellt, daher n = 36.

Fragt man nach spezifischen Erfahrungszeiten in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, so sind die Lehrkräfte im Mittel, wie sich der Tabelle 26 entnehmen lässt, seit 6,1 Jahren ($MW = 6,13$; $SD = 6,54$) in diesem Handlungsfeld tätig. Die Spannweite liegt zwischen 0,5 und 33 Jahren, jedoch arbeiten 50 % der befragten Lehrkräfte (2. Quartil) noch nicht länger als 4 Jahre mit Schülerinnen und Schülern mit diesem sonderpädagogischen Förderbedarf. Sowohl an der Förderschule wie auch im Gemeinsamen Unterricht beläuft sich die geringste Erfahrung in diesem Feld auf 0,5 Jahre. Die längsten Erfahrungszeiten liegen für den Gemeinsamen Unterricht bei 19 Jahren, für das Förderschulsetting beträgt diese 33 Jahre. Auffällig ist das 50 % (2. Quartil) der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht noch nicht länger als 3 Jahr spezifisch mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung arbeiten. Aus dem Bereich der Förderschulen sind dies demgegenüber nur 25 % (1. Quartil) die auf weniger als 3 Jahre Berufserfahrung mit diesem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt verweisen können. Auf Basis des durchgeführten T-Tests ($T = 1,751$; $SE = 1,4692$; $p = 0,084$) ergibt sich im Gruppenvergleich jedoch kein statistisch signifikanter Unterschied in den Erfahrungszeiten zwischen Lehrkräften an Förderschulen ($MW_{FS} = 7,27$; $SD_{FS} = 7,48$) bzw. im Gemeinsamen Unterricht ($MW_{GU} = 4,70$; $SD_{GU} = 4,95$), auch wenn die Mittelwerte mit einer mittleren Differenz von 2,6 Jahren auseinanderliegen.

Betrachtet man für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht zusätzlich deren Dienstzeiten im integrativen bzw. inklusiven Unterricht, verfügen diese im Mittel über 5,1 Jahre ($MW = 5,11$; $SD = 5,26$) Erfahrung. Wie jedoch bereits am hohen Wert der Standardabweichung erkennbar wird, streuen die individuellen Erfahrungszeiten stark, mit einem Minimum von 0,5 Jahren sowie einem Maximum bei 21 Jahren. Gleichwohl verfügen 50 % der befragten Lehrkräfte erst über 3 oder weniger Jahre Arbeitserfahrung im Gemeinsamen Unterricht (2. Quartil = 3,00) und umgekehrt sind weniger als 25 % bereits 6 Jahre oder länger in diesem Handlungsfeld tätig (3. Quartil = 5,75).

Schließlich wurden die Lehrkräfte auch nach ihrer Klassenfunktion im Zusammenhang mit dem Sachunterricht befragt. Es zeigt sich, dass sie in 65 % der Fälle ($n = 52$) die Funktion der Klassenlehrkraft innehaben, wohingegen ein geringerer Anteil mit 13 % ($n = 10$) als Fachlehrkraft für den Sachunterricht in der Klasse eingesetzt wird, dort als Lehramtsanwärter bzw. -anwärterin (6 %; $n = 5$) tätig ist oder als zusätzliche Lehrkraft (10 %; $n = 8$) in der Klasse arbeitet. Lediglich 5 der insgesamt 16 Lehrkräfte mit dem Lehramt für Sonderpädagogik, die im Gemeinsamen Unterricht tätig sind, gaben im Kontext der Befragung ihre primäre Funktion in der Klasse mit der Aufgabe des Sonderpädagogen bzw. der Sonderpädagogin an. Dies korrespondiert damit, dass im Gemeinsamen Unterricht die befragten Lehrkräfte seltener gleichzeitig die Klassenlehrkraft ($n_{GU} = 18$) der Klassen, in denen sie Sachunterricht erteilen, sind, als dies für die Lehrkräfte im Förderschulkontext zutrifft ($n_{FS} = 34$). Um mittels Chi-Quadrat-Test eine Prüfung auf signifikante Verteilungsunterschiede bezogen auf die Funktion als Klassenlehrkraft durchführen zu können, wurde eine Dichotomisierung der Variable vorgenommen. Es lässt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied ($\chi^2 = 6,474$; $p = 0,011$) ermitteln, wobei die Funktion der Klassenkraft mit dem Beschulungssetting korreliert ($r_{\text{Cramers-V}} = 0,284$; $p = 0,011$). Dies ist entlang der kreuztabellarischen Darstellung (vgl. Tabelle 26) der absoluten Antwortverteilung so zu interpretieren, dass Lehrkräfte im Förderschulsetting statistisch bedeutsam häufiger die Funktion der Klassenlehrkraft ausfüllen, als dies für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gilt.

Tab. 26: Kreuztabelle zur Funktion der Klassenlehrkraft nach Beschulungssetting

		Funktion der Klassenlehrkraft	
		n (%)	
		Ja	Nein
Beschulungssetting	Förderschule	34 (42,5 %)	10 (12,5 %)
	Grundschule	18 (22,5 %)	18 (22,5 %)
Gesamt		52 (65,0 %)	28 (35,0 %)

7.1.2 Interviewdaten – Personenbezogene Merkmale der Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe

Wie bereits in den Erörterungen zur Samplebildung dargelegt und begründet (vgl. Kap. 4.3), entstammt die qualitative Teilstichprobe der Experteninterviews zunächst einem Selbstselektionsprozess der befragten Lehrkräfte der Fragebogenerhebung, sodass in der abschließenden Auswahl möglicher Expertinnen und Experten nur begrenzte Entscheidungsspielräume hinsichtlich der qualitativen Samplebildung bestanden. Unter diesen Einschränkungen wurde versucht im Sinne der explorativen Zielsetzung der Interviews ein möglichst breites Spektrum an Merkmalen abzubilden (vgl. Lamnek, 2010, S. 172; Merkens, 2017), um die Vielfalt der Prozessbeschreibungen und Deutungsmuster mit Blick auf sachunterrichtliche Praktiken zu erhöhen und gleichzeitig im Vergleich der beiden Beschulungssettings übergreifende Muster herausarbeiten zu können. Die realisierte qualitative Stichprobe ist daher hinsichtlich der tatsächlich vertretenden Merkmalskonstellationen, als relevantem Kontextwissen, zu beschreiben, um ergänzende Hinweise für die Interpretation der Daten zu erhalten. Die dazu in Tabelle 27 zusammengefassten Daten entstammen den Angaben im Fragebogen⁸², werden aber in der nachfolgenden Erläuterung noch ergänzt durch Informationen aus dem Interviewkontext.

Tab. 27: Personenbezogene Merkmale der Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe

Befragte(r)	Schulform	Geschlecht	Alter	Dienstjahre	Lehramt*	Studierte Fächer
B1GU	Gemeinsamer Unterricht	weiblich	30-40	4,0 (2,0 im GU)	Sonderpädagogik (ESE/ LE)	Sachunterricht
B2FS	Förderschule	weiblich	30-40	5,5	Sonderpädagogik (ESE/KME)	Sachunterricht Deutsch
B3FS	Förderschule	männlich	30-40	5,0	Sonderpädagogik (ESE/ KME)	Musik Englisch
B4FS	Förderschule	weiblich	> 50	28,0	Sonderpädagogik (LE/ ESE)	Kunst Englisch

82 Sowohl hinsichtlich der qualitativen Samplebildung wie auch der an dieser Stelle vorgenommenen Beschreibung der Interviewstichprobe wird die bestehende Anonymisierung der Fragebogendaten im Zugriff des Forschers auf die Daten aufgegeben, um datengeleitete Entscheidungen treffen und personenbezogene Daten einbeziehen zu können. Dies gilt jedoch nur für die Lehrkräfte, die sich durch ihre im Fragebogen dokumentierte Zustimmung, zur Teilnahme an den Experteninterviews explizit bereit erklärt haben. Dies ist als forschungsethisch vertretbar einzuschätzen, zumal die so verknüpften Interviewdaten ebenfalls anonymisiert wurden. Hierdurch wird jenseits der Kenntnis des Forschers die Anonymisierung der Fragebogendaten wieder hergestellt.

Befragte(r)	Schulform	Geschlecht	Alter	Dienstjahre	Lehramt ^a	Studierte Fächer
B5 GU	Gemeinsamer Unterricht	weiblich	> 50	25,0 (10,0 im GU)	Sonderpädagogik (SP/ GG)	Deutsch
B6 FS	Förderschule	weiblich	30-40	5,5	Sonderpädagogik (ESE/GG)	Sachunterricht
B7 GU	Gemeinsamer Unterricht	männlich	30-40	5,0 (5,0 im GU)	Sonderpädagogik (ESE/GG)	Deutsch Mathematik
B8 GU	Gemeinsamer Unterricht	weiblich	30-40	3,5 (1,5 im GU)	Sonderpädagogik (GG/ KME)	Deutsch
B9 GU	Gemeinsamer Unterricht	weiblich	< 30	3,5 (1,5 im GU)	Grundschule (GHR)	Sachunterricht Deutsch Mathematik
B10 FS	Förderschule	weiblich	40-50	4,5 (2,0 an der FS)	Grundschule (GHR)	Sachunterricht Deutsch Mathematik

Anmerkungen. Die Codierung der Interviews erfolgt in der zeitlichen Reihenfolge ihrer Durchführung, d. h. die Befragte B1 GU wurde zuerst, die Befragte B10 FS zuletzt interviewt. Mit Codierung „GU“ bzw. „FS“ wird das Beschulungssetting der interviewten Lehrkraft ausgewiesen.

^a Abkürzungen: ESE = Emotionale und soziale Entwicklung, LE = Lernen, KMK = Körperliche und Motorische Entwicklung, GG = Geistige Entwicklung, GHR = Grund-, Haupt- und Realschullehramt.

Mit acht weiblichen und zwei männlichen Lehrkräften spiegelt das qualitative Sample mit einem Verhältnis von 8 zu 2 die Geschlechtsverteilung innerhalb der quantitativen Stichprobe sowie die ungefähren Proportionen in der Zielpopulation ungefähr wider.

Die zehn interviewten Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe verteilen sich gleichmäßig auf die beiden Beschulungssettings des Gemeinsamen Unterrichts und der Förderschule. Quer hierzu haben jeweils fünf Lehrkräfte das Fach Sachunterricht studiert, wohingegen fünf Lehrkräfte als fachfremd gelten müssen, was ebenfalls einer paritätischen Verteilung entspricht. Dies gilt nicht bezogen auf die Beschulungssettings, da aus dem Förderschulkontext drei ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte Teil der Stichprobe sind, wohingegen aus dem Gemeinsamen Unterricht nur zwei Lehrkräfte eine entsprechende Qualifikation aufweisen. Eine weitere Besonderheit, auf die bereits im Rahmen der Samplebildung rekurriert wurde (vgl. Kap. 4.3), ist die Tatsache, dass acht der zehn interviewten Lehrkräfte ein sonderpädagogisches Lehramt studiert haben, nur die beiden Lehrkräfte B9 GU und B10 FS sind darin ausgebildete Grundschullehrkräfte. Dies muss als Kontextwissen für die weitergehende Auswertung und Analyse als hochbedeutsam eingeschätzt werden, da somit auch die interviewten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ihre Beschreibungen und Einschätzungen sachunterrichtlicher Praxis möglicherweise aus Perspektive ihrer sonderpädagogischen Profession heraus vornehmen. Insbesondere handlungsleitende Motive für die eigene Praxis können durch die jeweilige Profession und nicht primär durch das spezifische Handlungsfeld bedingt sein, sodass dies bei der vergleichenden Analyse und Interpretation der vorgefundenen Motive zu berücksichtigen ist. Bezugspunkt hierfür können die beiden ausgebildeten Grundschullehrkräfte B9 GU und B10 FS sein, die ebenfalls das Fach Sachunterricht studiert haben. Allerdings, und dies gilt es kritisch zu reflektieren, sind beide Lehrkräfte zum Befragungszeitpunkt nicht in dem ursprünglichen Tätigkeitsfeld ihrer Profession beschäftigt. So arbeitet die Lehrkraft B10 FS an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und hat hier die Rolle der weiteren Lehrkraft inne, die als Fachlehrerin unter anderem für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts in

der Lerngruppe zuständig ist. Gleichzeitig kann sie trotz des höheren Lebensalters als relative Berufsanfängerin beschrieben werden, da sie nach dem Referendariat erst seit 2,5 Jahren, davon zwei an der Förderschule, beschäftigt ist. Auch bei der Lehrkraft B9 GU handelt es sich gemäß ihrem Dienstalter im Wesentlichen um eine Berufsanfängerin, die nach dem Referendariat an einer nicht-integrativen Grundschule seit 1,5 Jahren im Gemeinsamen Unterricht auf einer Stelle als Sonderpädagogin beschäftigt ist, die verbunden ist, mit einer zum Zeitpunkt des Interviews noch nicht abgeschlossenen berufsbegleitenden Weiterqualifikation für das Lehramt für sonderpädagogische Förderung. Gleichzeitig ist sie jedoch als ausgebildete Sachunterrichtslehrkraft in der Klasse, in der sie in der Funktion der Sonderpädagogin eingesetzt ist, für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts zuständig und agiert als Fachlehrerin für alle Kinder.

Hinsichtlich der Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Interviewstichprobe haben sechs Befragte den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung studiert, wohingegen die beiden im gemeinsamen Unterricht tätigen Lehrkräfte B5 GU und B8 GU nicht in dieser Fachrichtung ausgebildet wurden. Damit befinden sich im Gemeinsamen Unterricht zwei Lehrkräfte mit einem sonderpädagogischen Lehramt, die über keine Ausbildung in dieser Fachrichtung verfügen, sodass damit möglicherweise jeweils andere Schwerpunktsetzungen in der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur und damit verknüpfte handlungsleitenden Motiven verbunden sein können. Ebenso können hieraus divergente Wahrnehmungs- und Deutungsmuster bezogen auf die Schülerinnen und Schülern in der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppe erwachsen, was am Material zu prüfen sein wird.

Hinsichtlich des Alters ähnelt die Zusammensetzung des qualitativen Samples weitgehend der Fragebogenstichprobe, indem mit sechs Lehrkräften die Altersgruppe der 30 bis 40jährigen den größten Anteil einnimmt. Nur eine Lehrkraft ist noch jünger als 30 Jahre zum Interviewzeitpunkt. Über 50 Jahre alt, als größter Gruppe in der amtlichen Schulstatistik (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a), sind nur zwei Lehrkräfte der Interviewstichprobe. Gleichzeitig ist damit diese Gruppe, die über einen entsprechend langjährige Berufspraxis verfügt, im qualitativen Sample jedoch berücksichtigt. So arbeitet die Lehrkraft B5 GU bereits seit 28 Jahren im Förderschulkontext, wohingegen die Lehrkraft B4 FS von ihren insgesamt 25 Dienstjahren seit 10 Jahren im Gemeinsamen Unterricht tätig ist und damit einen umfassenden Erfahrungshintergrund im Kontext integrativer Beschulung besitzt. Beide wirken hinsichtlich des Merkmales Dienstalter kontrastierend zu den restlichen Befragten, die zum Interviewzeitpunkt über nicht mehr als 5 Jahre Berufserfahrung verfügen. Insbesondere die beiden Lehrkräfte B7 GU und B9 GU, die nach dem Referendariat erst ein komplettes Schuljahr als vollständig ausgebildete Lehrkraft absolviert haben, müssen dahingehend als Berufsanfängerin gelten.

In der Kontrastierung der Beschulungssettings ist es relevant, ob die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht auch über Erfahrungen im Förderschulkontext verfügen, sodass sie vor diesem Hintergrund im Interviewkontext einen entsprechenden Vergleich der Unterrichtspraxis vornehmen können. Die beiden Lehrkräfte B1 GU und B8 GU haben zunächst ihr Referendariat an einer Förderschule abgeleistet, bevor sie mit Ende ihrer Ausbildung eine Stelle im Gemeinsamen Unterricht an der Grundschule antraten. Allerdings verfügt die Lehrkraft B8 GU über keine Unterrichtserfahrungen an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, da sie gemäß ihren studierten Fachrichtungen an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ausgebildet wurde. Eine umfanglichere Unterrichtserfahrung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fehlt auch dem Lehrer B7 GU, da dieser bereits sein Referendariat im Gemeinsamen Unterricht einer Grundschule absolviert hat. Lediglich die Lehrkraft B5 GU kann auf 15 Be-

rufsjahre an der Förderschule, jedoch nicht mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, vor ihrer Tätigkeit im Gemeinsamen Unterricht zurückblicken. Demnach kann lediglich die Lehrerin B1 GU aufgrund eigener Unterrichtserfahrungen einen direkten Vergleich zwischen den beiden Beschulungssettings vornehmen, wenngleich ergänzend die beiden Lehrkräfte B9 GU und B10 FS die Vergleichsperspektive zwischen Sachunterricht an integrativen und nicht-integrativen bzw. inklusiven Grundschulen einbringen können.

7.2 Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht

In Bezug auf die Forschungsfragen subsumiert unter Q2.3 „*Schülerinnen und Schüler*“ sollen zunächst entlang der quantitativen Daten die spezifischen Merkmale der jeweiligen Lerngruppen im Vergleich der beiden Beschulungssettings bestimmt werden, wozu Befunde zu Klassengröße, Klassenstufe, Geschlechtszusammensetzung sowie Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf bzw. die Art des Förderbedarfs ausgewertet und vor dem Hintergrund gruppenbezogener Unterschiede analysiert werden (vgl. Teilfrage Q2.3.1). Unterschiede zwischen Lerngruppen in den beiden Beschulungssettings gilt es aufzuklären, wie auch zu prüfen ist, inwieweit diese im Vergleich zu vorhandenen schulstatistischen Daten typische Konstellationen für die jeweilige Schulart darstellen bzw. als repräsentativ gelten können. Neben der Deskription anhand quantifizierbarer Schülermerkmale werden die Wahrnehmungs- und Deutungsmuster der Lehrkräfte bezogen auf ihre Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht bzw. in deren Nutzung der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur ausgewertet und analysiert (vgl. Teilfrage Q2.3.2), die über die entsprechenden Kategorien aus dem Interviewmaterial verfügbar sind. Dies erfolgt im zweifachen Zugriff auf den Gegenstandsbereich: Sowohl die Wahrnehmungen und Deutungen der Lehrkräfte hinsichtlich ihrer Schülerinnen und Schüler und ihrer (sonder-)pädagogischen Förderbedarfe, individuellen und sozialen Problemlagen, Stärken sowie Ressourcen gilt es herauszuarbeiten (vgl. Teilfrage Q2.3.3 und Q2.3.4), wie auch das beobachtete Nutzungsverhalten sachunterrichtlicher Lernangebote und damit verbundene fachspezifische Einstellungsmuster. Diesen Deutungsrahmen der Lehrkräfte gilt es im weiteren Verlauf der Auswertung und Analyse in Beziehung zu unterrichtlichen Praktiken und handlungsleitenden Motiven auf Seiten der Lehrkräfte zu setzen. Weitgehend objektive Angaben zur Zusammensetzung der Lerngruppen entlang statistischer Kennwerte werden ergänzt um subjektive Erlebensweisen und Einstellungsmuster der Lehrkräfte in der Wahrnehmung ihrer Lerngruppen bzw. einzelner Schülerinnen und Schüler, die diese aus ihrer Arbeit im jeweiligen Handlungsfeld heraus entwickeln, und die als Einflussfaktoren auf die realisierte Sachunterrichtspraxis bedeutsam erscheinen.

7.2.1 Fragebogendaten – Merkmale der Lerngruppen

Da die Befragung der Lehrkräfte nicht auf eine bestimmte Klassenstufe fokussiert erfolgte, ist zu prüfen, wie sich die realisierte Stichprobe in ihrer Verteilung auf die verschiedenen Klassenstufen⁸³ des Primarbereichs an dieser Stelle zusammensetzt. Gemäß den curricularen Bündelungen im Kernlehrplan Sachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) werden in der Auswertung die Klassen der Jahrgänge 1/2 und 3/4 zusammengefasst. So arbei-

83 Dabei wird die Annahme, dass sich Angaben der Lehrkräfte zu ihrer Sachunterrichtspraxis spezifisch auf die jeweils angeführte Lerngruppe beziehen und diese nicht in mehreren Lerngruppen als Sachunterrichtslehrkraft eingesetzt sind, dadurch gestützt, dass mehr als zwei Drittel der Lehrkräfte im Fragebogen angeben gleichzeitig die Funktion der Klassenlehrkraft zu erfüllen (vgl. Kap. 7.1.1).

ten 29 der befragten Lehrkräfte in Lerngruppen der Klassenstufe 1/2 ($n = 29$; 36%), 39 in der Klassenstufe 3/4 ($n = 39$; 49%) sowie 11 in klassenstufenübergreifenden Lerngruppen ($n = 11$; 14%). Diese stark klassenstufenübergreifenden Lerngruppen befinden sich fast ausschließlich an Förderschulen ($n_{FS} = 10$; $n_{GU} = 1$), wohingegen jenseits dieser Besonderheit sich eine ähnliche Verteilung hinsichtlich der Lerngruppen der Klassenstufen 1/2 und 3/4 zwischen den Beschulungssettings ergibt, sodass der durchgeführt Chi-Quadrat-Test ($\chi^2 = 7,701$; $p = 0,053$) keine statistisch signifikanten Verteilungsunterschiede feststellen kann. Aufgeschlüsselt nach dem Merkmal Jahrgangsmischung handelt es sich bei 63% der Lerngruppen um jahrgangshomogene Klassen ($n = 50$) gegenüber 36% jahrgangsheterogenen Klassen ($n = 29$). Es zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den beiden Beschulungssettings ($\chi^2 = 8,766$; $p = 0,012$), sodass die Merkmale Beschulungssetting und Jahrgangsmischung eine mittelstark ausgeprägte Korrelation miteinander aufweisen ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,331$; $p = 0,012$). So stellen 50% der Lerngruppen ($n_{FS} = 22$) an den Förderschulen jahrgangsheterogene Klassen dar, wohingegen nur 19% der Klassen im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 7$) jahrgangsgemischt organisiert sind.

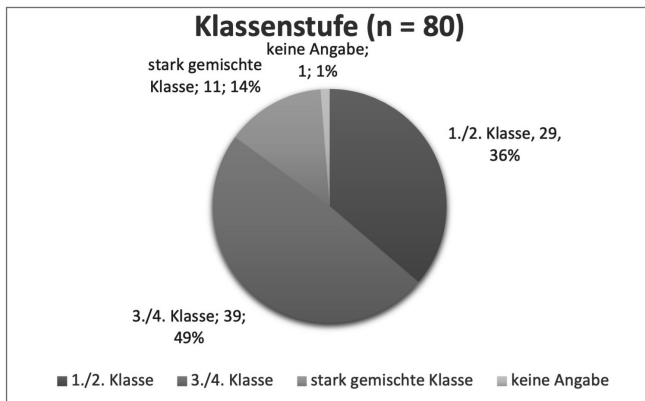


Abb. 15: Kreisdiagramm zur Häufigkeitsverteilung nach Klassenstufe

Durch die Fragen des Fragenblocks B sind weiterhin Daten zur Zusammensetzung der einzelnen Lerngruppen, in denen Sachunterricht erteilt wird, vorhanden. Zwar handelt es sich dabei auch um wesentliche Kontextfaktoren, jedoch sollen die entsprechenden Befunde bereits an dieser Stelle erörtert werden, da hieraus Rückschlüsse gezogen werden können, inwiefern zentrale Ausgangsbedingungen für beide Beschulungsvarianten mit denen der Zielpopulation auf Ebene der Schülerinnen und Schüler vergleichbar sind.

Tab. 28: Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse

		n ^a	MW	SD	Range
Beschulungssetting	Förderschule	44	9,8	2,5	3,0–15,0
	Grundschule	36	22,6	3,0	18,0–30,0
Gesamt		80	15,6	7,0	3,0–30,0

^a n bezieht sich hierbei auf die Anzahl der befragten Lehrkräfte von denen Angaben zu einer Lerngruppe vorliegen.

Wenn man zunächst alle Angaben zur Größe der Lerngruppen summiert, liegen über die Aussagen der Lehrkräfte Daten zum Sachunterricht von insgesamt 1247 Schülerinnen und Schülern ($n = 1247$) vor, von denen 432 eine Förderschulklasse besuchen ($n_{FS} = 432$) und 815 in Klassen des Gemeinsamen Unterrichts an Grundschulen ($n_{GU} = 815$) beschult werden. Diese Verteilungsunterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings sind durch die variierenden Lerngruppengrößen erklärbar. Bedingt durch die sehr unterschiedlichen Rahmenbedingungen der beiden Beschulungssettings ergibt sich eine große Spannweite der Klassengrößen (vgl. Tabelle 28). So besteht die kleinste Klasse an einer Förderschule aus nur 3 Schülerinnen und Schülern ($MIN_{ges} = 3,0$), wohingegen die größte Klasse im Sample 30 Schülerinnen und Schüler ($MAX_{ges} = 30,0$) umfasst und erwartungsgemäß an einer Grundschule verortet ist. Die durchschnittliche Klassengröße liegt an den Förderschulen bei 9,8 Schülerinnen und Schülern ($MW_{FS} = 9,8$; $SD_{FS} = 2,5$) und befindet sich damit über dem landesweiten Durchschnitt von 9,0 zum Erhebungszeitpunkt (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 17). In den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts liegt die mittlere Anzahl der Schülerinnen und Schüler bei 22,6 ($MW_{GU} = 22,6$; $SD_{GU} = 3,0$) und damit leicht unter dem Durchschnittswert von 23,2 an nordrhein-westfälischen Grundschulen im Erhebungszeitraum (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 13). Erwartbar handelt es sich um einen signifikanten und dahingehend fast perfekten korrelativen Zusammenhang zwischen Beschulungssetting und Klassengröße ($r_{pearson} = 0,920$; $p = 0,000$). Jedoch variiert die Klassengröße nicht nur zwischen den beiden Beschulungssettings erheblich, sondern es findet sich auch innerhalb einer Beschulungsform eine enorme Spannweite der Klassengrößen wieder. Für die Förderschulen differiert die Größe der Lerngruppen zwischen 3 ($MIN_{FS} = 3,0$) und 15 ($MAX_{FS} = 15,0$) Schülerinnen und Schülern pro Klasse. Im Gemeinsamen Unterricht besteht die kleinste Klasse hingegen aus 18 Schülerinnen und Schülern ($MIN_{GU} = 18$) und in der größten Klasse werden 30 Kinder ($MAX_{GU} = 30,0$) gemeinsam unterrichtet. Die kleinste Klasse im Gemeinsamen Unterricht erreicht mit 18 Schülerinnen und Schülern fast die Anzahl der größten Förderschulklasse mit 15 Schülerinnen und Schülern. Ein Overlap der Wertebereiche liegt jedoch nicht vor. Entlang der Standardabweichung von 2,51 für das Förderschulsetting bzw. 3,03 im Bereich der Grundschule lässt sich jedoch erkennen, dass es sich zumindest bezogen auf die Minimal- und Maximalwerte um Ausreißer handelt. Die Größe der Förderschulklassen bewegt sich ansonsten im zentralen Wertebereich zwischen einer Schülerzahl von 8 bis 12, bzw. die der Grundschulklassen liegt zwischen 19 und 25 Kindern pro Lerngruppe, mit einem Median von 10 Schülerinnen und Schülern ($MD_{FS} = 10,0$) für die Förderschulklassen bzw. 23 für die Grundschulklassen ($MD_{GU} = 23,0$).

Neben der Klassengröße stellt die Geschlechtsverteilung der Schülerinnen und Schüler in den beiden Beschulungssettings einen wesentlichen Unterschied dar. Zusammengefasst befinden sich 787 Jungen und 456 Mädchen in den Klassen der befragten Lehrkräfte. In den Förderschulklassen ergibt sich im arithmetischen Mittel der Prozentanteile ein Verhältnis von 86 % Jungen zu 14 % Mädchen ($MW_{FSw} = 85,6\%$; $MW_{FSw} = 14,4\%$; $SD_{FS} = 12,1\%$), wohingegen in den Klassen des Gemeinsamen Unterrichts ein Verhältnis von 49 % Mädchen zu 51 % Jungen ($MW_{GUw} = 48,7\%$; $MW_{GUw} = 51,3\%$; $SD_{GU} = 11,0\%$) besteht. Dabei stellt insbesondere die starke Überrepräsentanz von Jungen in den Klassen der Förderschulen keine Besonderheit der Stichprobe dar, sondern korrespondiert eng mit den Anteilen von 87,7 % Jungen zu 12,3 % Mädchen im nordrhein-westfälischen Landesdurchschnitt für die entsprechende Schulform (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 16). Gleiches gilt auch für die Geschlechtsverteilung der Klassen im Gemeinsamen Unterricht, da auch hier die erfassten Daten weitgehend mit dem Verhältnis von 50,8 % Jungen zu 48,2 % Mädchen an Grundschulen im Landesdurchschnitt übereinstimmen (vgl. ebd., S. 12).

In einem nächsten Schritt soll nun die genauere Zusammensetzung der Lerngruppen hinsichtlich des Merkmales sonderpädagogischen Förderbedarfs betrachtet werden. Da der Besuch einer Förderschule per definitionem mit der Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im entsprechenden Förderschwerpunkt verbunden ist, erübrigt sich für diese Lerngruppen die explizite Ausweisung des Förderstatus, sodass dieser im Fragebogen für die Förderschullehrkräfte nicht eigenständig abgefragt wurde. Unter fachdidaktischer Perspektive relevant ist hingegen die Ermittlung des Anteils an Schülerinnen und Schülern im zieldifferenten Bildungsgang Lernen, da so unterschiedliche curriculare Bezüge gelten. Im Mittel sind ca. eine Schülerin bzw. ein Schüler pro Lerngruppe ($MW = 1,1$; $SD = 1,6$) diesem Bildungsgang zugeordnet und werden zieldifferent unterrichtet. Allerdings stellt sich dies in den einzelnen Förderschulklassen sehr unterschiedlich dar, so befinden sich in 24 Lerngruppen ($n_{FS} = 24$) nur zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler, wohingegen im anderen Extrem in einer Klasse 6 ($n_{FS} = 6$) bzw. in zwei Lerngruppen 5 ($n_{FS} = 5$) Schülerinnen und Schüler dem Bildungsgang Lernen zugeordnet sind. Wie sich der Tabelle 29 entnehmen lässt, unterschieden sich die Mittelwerte zwischen den Beschulungssettings nur geringfügig, sodass auf Basis des durchgeführten T-Test ($T = -1,343$; $p = 0,183$) kein signifikanter Verteilungsunterschied in der Anzahl der zieldifferent unterrichteten Schülerinnen und Schüler vorliegt.

Tab. 29: Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Lernen pro Klasse nach Beschulungssetting

		n^a	MW	SD	Range
Beschulungssetting	Förderschule	44	1,1	1,6	0,00–6,00
	Grundschule	36	1,6	1,3	0,00–5,00
Gesamt		80	1,3	1,6	0,00–6,00

^a n bezieht sich hierbei auf die Anzahl der befragten Lehrkräfte von denen Angaben zu einer Lerngruppe vorliegen.

Unter der Frage von personellen Ressourcen im Sinne einer verbesserten Schüler-Lehrkraft-Relation wurde der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit einem sogenannte Schwerstbehindertenstatus gemäß § 10 AO-SF⁸⁴ erhoben (vgl. § 10 AO-SF, 2012). Indem dieser als schulrechtliche Kategorie eine erhebliche über das übliche Maß hinausgehenden Erziehungsschwierigkeit ausweist, kann dieser in begrenztem Maße als möglicher, wenngleich hochgradig unscharfer, da nicht näher operationalisierter, Indikator für das Ausmaß der individuellen verhaltensbezogenen Problemlagen angesehen werden. So kann der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit ausgewiesenem Schwerstbehindertenstatus in einer Lerngruppe, bei aller Problematik der Kategorie, Hinweise auf die von Seiten der Schule wahrgenommen Verhaltensprobleme und die damit einhergehenden Förderbedarfe im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung geben. Es lässt sich zunächst konstatieren, dass, obwohl schulrechtlich nicht ausgeschlossen, sich keine Schülerinnen oder Schüler mit einem sogenannten Schwerstbehindertenstatus im Gemeinsamen Unterricht befinden ($n_{GU} = 0$). Von den insgesamt 432 Schülerinnen und Schülern in den Förderschulklassen haben 163 einen solchen besonderen Förderstatus ($n_{FS} = 163$), was einem Anteil von 38 % bzw. einem Durchschnitt von 3,7 Schülern bzw. Schülerinnen ($SD_{FS} = 2,4$)

84 Hierbei wurde diese schulrechtliche Kategorie in Folge des 9. Schulrechtsänderungsgesetzes (vgl. SchulG NRW, 2014) durch den Terminus des intensivpädagogischen Förderbedarfs ersetzt (vgl. § 15 AO-SF, 2016), mit dem jedoch in ähnlicher Weise besondere personale Ressourcen für Schülerinnen und Schüler mit komplexen Problemlagen verknüpft sind, wenngleich auch die neue Regelung nicht weniger definitorisch unscharf ausfällt.

pro Lerngruppe entspricht. Der landesweite Durchschnittswert liegt hier bei 41,6% (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 13). Mit Blick auf die einzelne Lerngruppen zeigt sich erneut eine größere Varianz, sodass es sieben Klassen ohne Schülerinnen und Schüler mit Schwerstbehindertenstatus gibt (MIn = 0,0), jedoch im Maximum auch zwei Klassen acht Schülerinnen und Schüler mit diesem Status aufweisen (MAX = 8,0). Der Modus liegt aber bei vier Schülerinnen und Schülern pro Klasse, worin 50% der Lerngruppen vier oder weniger Kinder mit Schwerstbehindertenstatus unterrichten (2. Quartil = 4,0).

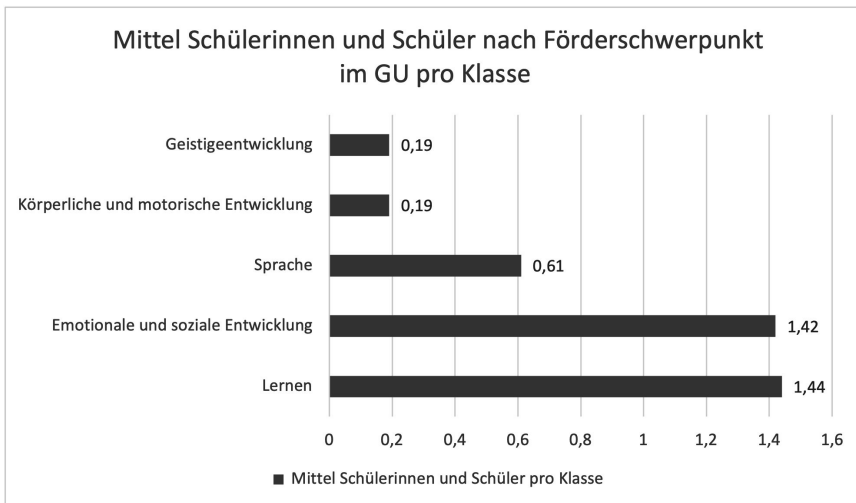


Abb. 16: Mittelwertgrafik Schülerinnen und Schüler pro Klasse nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Gemeinsamen Unterricht

Für die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht wird der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemein sowie die spezifische Verteilung auf die einzelnen Förderschwerpunkte betrachtet. Im Mittel befinden sich 3,8 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ($SD_{GU} = 2,0$) in den integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen, wobei das Minimum bei einem Kind gegenüber einem Maximum von acht Kindern die Spannweite in der Verteilung deutlich macht. In Relation zur Gesamtschülerzahl der Klassen haben durchschnittlich 17% der Schülerinnen und Schüler einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf ($MW_{GU} = 17,3\%$; $SD_{GU} = 9,1\%$). Allerdings variiert dieser Anteil zwischen 3% und 36%. Von allen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind im Mittel 1,4 Kinder pro Klasse dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung zugeordnet. Zwischen den einzelnen Klassen streut dieser Wert, erkennbar an der geringen Standardabweichung von 0,1 nur wenig, sodass die maximale Anzahl bezüglich dieses Förderschwerpunktes bei 3 Kindern pro Klasse liegt. Im Durchschnitt sind die meisten Kinder der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet ($MW_{GU} = 1,4$; $SD_{GU} = 1,3$), was mit den schulstatistischen Daten für den Erhebungszeitraum übereinstimmt (vgl. Schulstatistik NRW, 2012b, S. 18). Mit im Mittel 0,6 Schülerinnen und Schülern ($SD_{GU} = 0,7$) sind darüber hinaus Kinder mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Sprache in der Hälfte der Klassen im Gemeinsamen Unterricht vertreten,

wohingegen Schülerinnen und Schüler mit den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten körperliche und motorische sowie geistige Entwicklung nur vereinzelt in den integrativen bzw. inklusiven Klasse der Stichprobe zu finden sind (vgl. Abbildung 16). Auch dies entspricht weitgehend den Relationen sonderpädagogischer Förderschwerpunkte im Gemeinsamen Unterricht im Land Nordrhein-Westfalen im Erhebungszeitraum (vgl. ebd.).

Inwieweit dies für die Lerngruppen der interviewten Lehrkräfte als qualitativer Teilstichprobe zutrifft bzw. wie diese grundsätzlich zusammengesetzt sind, wird nachfolgend entlang der inhaltsanalytischen Auswertungskategorie *Lerngruppe* geklärt.

7.2.2 Interviewdaten – Kategorie Lerngruppe

Um die Aussagen der interviewten Lehrkräfte über ihre Unterrichtspraxis sowie damit verbundene handlungsleitende Motive bzw. didaktische Orientierungen kontextualisieren zu können, findet sich in der angefügten tabellarischen Darstellung (vgl. Tabelle 30) ein Überblick über die Merkmale ihrer jeweiligen Lerngruppen⁸⁵, auf die sich wesentliche Interviewaussagen beziehen und die in der Hauptkategorie *Lerngruppe* im Kategorieschema subsumierte werden. Die darin zusammengefassten Angaben entstammen entsprechenden Informationen über die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe, die mit den Subkategorien *Klassengröße* (12), *Klassenstufe* (15), *Geschlechtsverteilung* (6) und *Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf* (11) kodiert wurden. Zu beachten ist, dass die Förderschullehrkräfte in ihren Interviews die Anzahl der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in der Beschreibung ihrer Lerngruppe nicht explizit ausweisen, da bereits durch die Tatsache, dass diese Schülerinnen und Schüler eine entsprechende Förderschule besuchen, offensichtlich ist, dass ein offiziell festgestellter Förderbedarf vorliegt. Stattdessen wurden die Angaben um die Informationen der Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen* ergänzt. Ähnlich wurde aus den jeweiligen Subkategorien zur Hauptkategorie *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* Angaben über Kinder in den *Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung, geistige Entwicklung* und ebenfalls im *Förderschwerpunkt Lernen* für die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht hinzugefügt. Aus den zusammengestellten Daten ergibt sich ein Überblick über die jeweiligen Lerngruppen in ihrer spezifischen Schülerzusammensetzung, sodass geprüft werden kann, ob es sich im Vergleich zu den Fragebogendaten um typische Lerngruppen des jeweiligen Beschulungssetting handelt, oder ob diese wesentlich von den zuvor ermittelten Durchschnittswerten abweichen und somit besondere Fallkonstellationen darstellen.

Tab. 30: Merkmale der Lerngruppen der interviewten Lehrkräfte

Befragte(r)	Klassengröße	Geschlechtsverteilung	Klassenstufe	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit SFB*
B1 GU	23	k. A.	3. Klasse	8, darunter ESE, LE, GG
B2 FS	13	3 Mädchen 10 Jungen	1./2. Klasse (jahrgangsgemischt)	13, davon 2 ESE/LE

⁸⁵ Die Lehrkräfte B4FS bzw. B5GU wurden jeweils kurz nach Ende des betreffenden Schuljahres interviewt, gleichzeitig beziehen sich die Beschreibungen auf ihre Lerngruppe im davor liegenden Schuljahr, sodass die Angaben zu dieser für den Interviewkontext relevant sind und aus den vorhandenen Daten entnommen werden können.

Befragte(r)	Klassengröße	Geschlechtsverteilung	Klassenstufe	Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit SFB ^a
B3 FS	7	1 Mädchen 6 Jungen	4. Klasse	7
B4 FS	7	7 Jungen	2./3. Klasse (jahrgangsgemischt)	7, davon 6 ESE/LE
B5 GU	20	11 Mädchen 9 Jungen	4. Klasse	6, davon 2 LE, 2 ESE, 1 KME, 1 GG
B6 FS	10	8 Jungen 2 Mädchen	2./3. Klasse (jahrgangsgemischt)	10
B7 GU	22 bis 24 (3 Klassen)	k. A.	3. bzw. 4. Klasse	4, davon 3 ESE + 1 ESE/LE (Klasse 4) 2, davon 1ESE + 1SQ/LE (Klasse 3a) 2, davon 2 ESE (Klasse 3b)
B8 GU	20	k. A.	3./4. Klasse (jahrgangsgemischt)	8, darunter LE, SQ, ESE
B9 GU	26	15 Mädchen 11 Jungen	2. Klasse	5, davon 2 ESE, 1 ESE/SQ, 1 LE, 1LE/SQ, plus 2 mit laufendem AO-SF-Verfahren
B10 FS	6	5 Jungen 1 Mädchen	3./4. Klasse (jahrgangsgemischt)	6

^a Abkürzungen: ESE = Emotionale und soziale Entwicklung, LE = Lernen, KMK = Körperliche und Motorische Entwicklung, GG = Geistige Entwicklung, SQ = Sprache; SFB = Sonderpädagogischer Förderbedarf.

Ähnlich wie bereits in der Gesamtstichprobe der Fragenbogenerhebung streut auch innerhalb des qualitativen Samples die *Klassengröße* nicht nur zwischen den beiden Beschulungssettings stark, sondern ebenso ergibt sich zwischen den Lerngruppen einer Schulform eine erhebliche Spannweite. So befinden sich in der kleinsten Lerngruppe der Lehrkraft B10 FS im Beschulungssetting Förderschule nur sechs Kinder, gegenüber 13 Schülerinnen und Schülern in der Förderschulklasse der Lehrkraft B2. Bereits im Vergleich der Klassen innerhalb nur eines Beschulungssettings liegen demnach stärker divergierende Ausgangsbedingungen vor. Gleichzeitig zeigt sich, dass drei Lerngruppen (B3 FS; B4 FS; B10 FS) gemäß ihrer Klassengröße sowohl unter dem Durchschnittswert der Fragebogenstichprobe wie auch dem schulstatistischen Mittel für nordrhein-westfälische Förderschulen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung liegen. Es handelt sich um unterdurchschnittlich kleine Klassen, wohingegen nur die Lerngruppe der Lehrkraft B2 FS mit 13 Kindern deutlich über den Durchschnittswerten verortet ist. Für die im Sample abgebildeten Grundschulklassen im Gemeinsamen Unterricht streut die Klassengröße ebenfalls nicht unerheblich, mit den beiden kleinsten Klassen der Lehrkräfte B5 GU und B8 GU mit 20 Kindern, gegenüber 26 Schülerinnen und Schüler in der Lerngruppe der Lehrkraft B9 GU. Auch hier befinden sich drei von fünf Lerngruppen jeweils unter- bzw. über den zuvor bestimmten Mittelwerten. Eine Besonderheit stellt der Fall des Lehrers B7 GU dar, da dieser als Sonderpädagoge in insgesamt drei Klassen eingesetzt ist, sodass sich jeweils für drei Lerngruppe Angaben zur *Klassengröße* und Schülerzusammensetzung im Material finden, wenngleich sich im Interviewkontext konkretere Beschreibungen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern bzw. der sachunterrichtlichen Praxis wesentlich auf die 4. Klasse beziehen.

Hinsichtlich der Einteilung in *Klassenstufen* überwiegen Lerngruppen der Jahrgänge 3 und 4 innerhalb des qualitativen Samples (B1 GU; B4 FS; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B10 FS). Nur die Lerngruppe der Förderschullehrkraft B2 FS umfasst auch Erstklässlerinnen und Erstklässler, allerdings im jahrgangübergreifenden Verbund mit Kindern im zweiten Schulbesuchsjahr. Alle Förderschulklassen, bis auf die Lerngruppe der Lehrkraft B3 FS, sind jahrgangsgemischt organisiert, was dem Befund aus dem Gesamtsample der Fragebogenerhebung weitgehend entspricht, wohingegen nur eine Klasse im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU) mehr als einen Jahrgang umfasst. Bezüglich der Altersstruktur der Schülerinnen und Schüler können die Förderschulklassen als heterogener charakterisiert werden. Auffällig ist, dass die Jahrgangsmischung bei zwei Förderschulklassen (B4 FS; B6 FS) nicht entlang der curricular orientierten Schulstufeneinteilung erfolgt, sondern stattdessen die Jahrgänge 2 und 3 zusammengefasst werden. Dies könnte darin begründet liegen, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Regel erst im Verlauf der Grundschulzeit ausgewiesen wird und eine Einschulung direkt an einer entsprechenden Förderschule eher selten stattfindet. Fehlende Erstklässler bzw. Erstklässlerinnen könnte eine Erklärung für eine nicht erfolgende Jahrgangsmischung 1/2 an den betreffenden Schulen sein, wengleich sich diese Annahme entlang des empirischen Materials nicht weiter belegen lässt. Unabhängig von möglichen Begründungszusammenhänge für diese spezifische Organisationsstruktur, bedeutet jedoch ein übergreifendes Arbeiten mit den Jahrgänge 2 und 3 mit Blick auf das Kerncurriculum des Sachunterrichts, dass auch an die zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Kompetenzerwartungen bezogen auf die Inhaltsbereiche des Sachunterrichts gestellt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) und somit die Notwendigkeit einer stärker leistungsbezogenen Differenzierung hieraus erwächst. Insgesamt lässt sich für die Förderschulklassen der qualitativen Stichprobe eine geringere organisatorische Orientierung am Jahrgangsklassenprinzip erkennen, wohingegen die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht zentral nach Klassenstufe bzw. Jahrgang strukturiert sind.

Ein Aspekt, der sowohl im Zusammenhang mit der *Klassengröße* wie auch der Zuordnung zu *Klassenstufen* relevant erscheint, ist, dass insgesamt drei Lehrkräfte die *Fluktuation* (5) in der Beschreibung ihrer Lerngruppe hervorheben. Die Förderschullehrkraft B6 FS betrachtet diese *Fluktuation*, bei der neue Schüler bzw. Schülerinnen in die bestehende Klasse aufgenommen werden, unter dem Aspekt vorhandener Verhaltensprobleme, sodass die bereits länger in der Klasse unterrichteten Schülerinnen oder Schüler im Gegensatz zu neu aufgenommenen Kindern als „relativ gefestigt“ (Interview B6 FS: 5–5) erlebt werden. Ähnlich nimmt die Lehrkraft B9 GU *Fluktuation* in der Zusammensetzung der Lerngruppe als Aufbruch der bestehenden Ordnungsstrukturen wahr, indem „diese vier Kinder doch sehr viel Unruhe mit reingebracht“ (Interview B9 GU: 5–5) haben. Gleichzeitig verweist sie auf die Schwierigkeiten dieser vier Kinder sich in die Lerngruppe zu integrieren („Die hatten einen relativ schweren Einstieg“, ebd.). Weniger als Problem, sondern vielmehr als allgemeine Veränderung in den Bedingungen ihrer Arbeit in der Lerngruppe beschreibt die Lehrkraft B8 GU die *Fluktuation* durch die Neuaufnahme von Drittklässlerinnen und Drittklässlern in ihrer jahrgangsgemischten Lerngruppe (vgl. Interview B8 GU: 19–19). Dies verdeutlicht, dass die in den Interviews abgebildeten Ausgangsbedingungen für die Angebotsstruktur des Sachunterrichts auf Seiten der Lerngruppe bzw. der Schülerinnen und Schüler als Einflussfaktor kaum als statisch zu betrachten sind und sich das unterrichtliche Handlungsfeld regelmäßig verändert („Es ist dieses Jahr eben wieder ein bisschen anders.“, Interview B8 GU: 77–77). Insofern bilden die in den Interviews erfassten Bedingungen eine Momentaufnahme ab, wengleich diese vor dem Hintergrund der beschriebenen Praxis als bedeutsame Interpretationshilfe erscheinen muss, sodass es sinnvoll erscheint die Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppen bzw. der darin unterrichteten Schülerinnen und Schüler weiter zu untersuchen.

Auch wenn sich nicht in allen Interviews Informationen zur *Geschlechtsverteilung* innerhalb der Lerngruppen finden lassen, wird, wie schon in der Gesamtstichprobe der Fragebogenerhebung und der Zielpopulation gemäß Schulstatistik, ein Verteilungsunterschied zwischen den Beschulungssettings erkennbar. Weisen die Klassen im Gemeinsamen Unterricht, zu denen Angaben aus dem Interview zu dieser Kategorie vorliegen (B5 GU; B9 GU) jeweils mehr Mädchen als Jungen auf, so ist der Jungenanteil in den Förderschulklassen erheblich höher, indem maximal drei Mädchen, jedoch in Relation zu 10 Jungen, in der Klasse der Lehrkraft B2 FS unterrichtet werden. In den anderen Förderschulklassen werden jeweils nur ein (B3 FS; B10 FS), zwei (B6 FS), oder wie im Fall der Lehrkraft B4 FS auch gar kein Mädchen beschult. Wenn demnach Aussagen zu Schülerinnen und Schülern in der jeweiligen Klasse getroffen werden, beziehen sich diese für die Förderschullehrkräfte auf eine weitgehend geschlechtshomogene Gruppe.

Hinsichtlich der jeweils gültigen curricularen Bezüge ist die Kontextinformation von Bedeutung, ob Schülerinnen und Schüler zieldifferent unterrichtet werden. Die Förderschulklassen der Lehrkräfte B3 FS, B6 FS und B10 FS bestehen nur aus zielgleich, also nach den Richtlinien der Grundschule, unterrichteten Schülerinnen und Schülern. In der Klasse der Lehrkraft B2 FS weisen zwei von 13 Kindern einen zusätzlichen sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen auf, wohingegen die Lerngruppe der Lehrkraft B4 FS den besonderen Fall darstellt, dass alle Schülerinnen und Schüler bis auf ein Kind zieldifferent unterrichtet werden. Die damit einhergehenden vom Lehrplan der Grundschule abweichenden Leistungsanforderungen können Auswirkungen auf die bestehende Sachunterrichtspraxis und damit verknüpfte handlungsleitende Motive haben, sodass entlang des Falls der Lehrkraft B4 FS zu prüfen ist, ob sich divergierende Praktiken und Motive zu den Förderschulklassen mit vorrangig zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schülern ergeben. In allen Klassen des Gemeinsamen Unterrichts befinden sich hingegen auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen und es findet demnach zieldifferentes Lernen statt.

Die *Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* variiert zwischen den einzelnen Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht. So weisen in den Klassen der Lehrkräfte B1 GU und B8 GU jeweils acht von 23 bzw. 20 Kindern einen sonderpädagogischen Förderbedarf auf. Für die Klassen der Lehrkräfte B6 FS und B9 GU sind dies sechs bzw. fünf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Die angegebene Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in allen vier Klassen liegt teils erheblich über dem Mittelwert von 3,8 in der Gesamtstichprobe der Fragebogenerhebung. Nur die Lehrkraft B7 GU nennt mit 4 bzw. 2 Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in ihren Lerngruppen eine korrespondierende bzw. den Mittelwert unterschreitende Schüleranzahl. Die Klassen der anderen interviewten Lehrkräfte stellen in dieser Hinsicht im Vergleich zur Gesamtstichprobe besondere Fälle dar, indem diese überdurchschnittlich viele Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarf enthalten. Extrem stellt sich dies für die Lerngruppe der Lehrkraft B8 GU dar, in der von 20 Schülerinnen und Schülern acht Kinder, und damit fast die Hälfte der Klasse, einen sonderpädagogischen Förderbedarf aufweist. Neben Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, was letztendlich Teilnahmekriterium für die Untersuchung war, befinden sich, wie bereits unter der Frage zieldifferenter Unterrichtung angeführt, in allen Klassen des Gemeinsamen Unterrichts *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen*. In den Lerngruppen der Lehrkräfte B7 GU, B8 GU und B9 GU weisen einzelne Kinder weiterhin eine *sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Sprache* auf. In den Klassen der Lehrkräfte B1 GU und B5 GU sind darüber hinaus jeweils eine *Schülerin bzw. ein Schüler im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* Teil der Lerngruppe und die Lehrkraft B5 GU berichtet ergänzend über ein *Kind im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Die Klas-

sen dieser zwei Lehrkräfte (B1 GU; B5 GU) umfassen ein erweitertes Spektrum unterschiedlicher Förder- und Unterstützungsbedarfe und erscheinen im Vergleich zu den anderen Lerngruppe des Gemeinsamen Unterrichts in dieser Dimension heterogener. Insgesamt korrespondiert jedoch die Verteilung der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts mit Schwerpunkt auf Kinder mit sogenannten Lern- und Entwicklungsstörungen (vgl. AO-SF, 2016, § 4) mit den Befunden der Gesamtstichprobe wie auch den schulstatistischen Bezugsdaten (vgl. Schulstatistik NRW, 2012b).

Ergänzend zu den referierten Beschreibungen zur Zusammensetzung der Lerngruppen entlang verschiedener Differenzmerkmale, ergeben sich aus dem Interviewmaterial Daten zur *Wahrnehmung der Lerngruppe* (20) durch die Lehrkräfte, sodass über die kodierten Aussagen das Deutungswissen in den vorgenommenen Bewertungen und Einschätzung erfasst wird. In der *Wahrnehmung* ihrer jeweiligen *Lerngruppe* heben zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU) sowie eine Förderschullehrkraft (B3 FS) die *Heterogenität der Lerngruppen* (4) hervor. Wenn die Förderschullehrkraft B3 FS eher allgemein darauf verweist, dass sich ihre Lerngruppe an der Förderschule „*sehr heterogen von der Zusammensetzung*“ (Interview B3 FS: 5–5) darstellt, wird eine Kontrastpunkt zu der eigentlichen implizierten größeren Homogenität durch den Selektionsprozess einer Förderschulzuweisung gebildet. Die Lehrkraft B1 GU bezieht ihre Wahrnehmung von *Heterogenität* hingegen auf die „*Grundschüler*“ (Interview B1 GU: 5–5), also die Schülerinnen und Schüler ohne einen sonderpädagogischen Förderbedarf, welche im Erleben der Lehrkraft ebenfalls nicht als homogene Gruppe erscheinen. Diese *Heterogenität* in der Lerngruppe des Gemeinsamen Unterrichts beschreibt auch die Lehrkraft B7 GU, setzt diese aber in Zusammenhang mit wahrgenommenen individuellen Problemlagen bezüglich störungskritischen Schülerverhaltens, „*dass dann viele sich schwer auf den Unterricht fokussieren können, schnell abgelenkt sind und es insgesamt etwas unruhiger ist.*“ (Interview B7 GU: 8–8) Die individuellen Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schüler werden damit eher als Verschiedenheit der Problemlagen bestimmt.

7.2.3 Interviewdaten – Kategorie Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht

In der Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht* werden Interviewaussagen codiert, in denen sich die befragten Lehrkräfte dazu äußern, wie sie ihre Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht erleben und wie diese auf das sachunterrichtliche Lehr-Lernangebot im Sinne des wahrgenommenen Nutzungsverhaltens reagieren. Über die Beschreibungen der jeweiligen Lehrkraft werden ebenso Einstellungen und Haltungen der *Schülerinnen und Schüler zum Sachunterricht* erfasst. Diese in der Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht* codierten Aussagen bilden jedoch nicht die tatsächlichen Einstellungen und Erlebensweisen der Kinder ab, sondern die Deutungen der Lehrkräfte über diese, was bei der Analyse und nachgehende Interpretation unbedingt zu berücksichtigen ist.

Die Verteilung der Codings zur Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht* sowie der darin enthaltenden Subkategorien lässt sich der Tabelle 31 im Vergleich der Beschulungssettings entnehmen. In der genaueren Betrachtung zeigt sich in den Ausführungen der Lehrkräfte B2 FS, B3 FS, B10 FS und B7 GU zur Subkategorie *Sachunterricht als Einzelthemen* (12), dass die Schülerinnen und Schüler den Sachunterricht nicht als übergreifenden Lernbereiche in seiner fachspezifischen Besonderheit wahrnehmen, sondern die jeweiligen Themen und Inhalte für sich alleinstehend erlebt und bewertet werden.

„Weil ich finde... glaub aber, dass es so vielfältige sind, dass es für die Schüler auch nicht immer vielleicht ganz klar ist, was macht jetzt Sachunterricht, was ist da jetzt eigentlich genau so, habe ich den Eindruck.“ (Interview B7 GU: 65–65)

Die Themenvielfalt wird als Begründung genannt, dass der Sachunterricht in seiner verbindenden fachlichen Rahmung und Zielsetzung für die Schülerinnen und Schüler nicht präzise hervortritt. Weiterhin führt die Förderschullehrkraft B3 FS die fehlende Wahrnehmung des Sachunterrichts als eigenständigem Fach auf die spezifische Unterrichtsorganisation an ihrer Schule zurück, da sachunterrichtliche Themen und Inhalte in fächerübergreifende Projekte integriert sind (vgl. Interview B3 FS: 73–73). Die einzige Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht B7 GU, der sich Aussagen zu dieser Kategorie zuordnen lassen, verweist darauf, dass der Sachunterricht „ganzheitlicher“ (Interview B7 GU: 65–65) sei, indem dieser als organisatorischer Rahmen im Stundenplan für verschiedene Aktivitäten im Schulalltag, wie „Klassenrat“ (ebd.) oder „das ‚Gesunde Frühstück‘“ (ebd.) genutzt wird. So „sehen die [Schülerinnen und Schüler, R. S.] nicht das ganze Fach dann Sachunterricht, sondern die verbinden das dann meistens mit dem letzten Thema, was dann vielleicht nicht so in ihrem Interesse war.“ (Interview B10 FS: 76–76) Die Themenspezifität und das damit einhergehende themenbezogene Interesse bestimmen die Einstellungen und Bewertung der Schülerinnen und Schüler zum Sachunterricht, wohingegen allgemeinere Einstellungen zum Fach bzw. Lernbereich weniger relevant erscheinen (vgl. auch Interview B2 FS: 92–92). Dies wird von der Förderschullehrkraft B2 als spezifischer Vorteil des Sachunterrichts gegenüber anderen Fächern der Primarstufe betrachtet, da sich so keine dauerhaft aversiven Einstellungsmuster entwickeln können, wie sie in folgender Aussage erläutert:

„vor allem was ich positiv finde ist, dass man eben Themen bearbeiten kann und dann ist das Thema... wenn das einem Schüler nicht liegt ist das auch irgendwann vorbei.“ (Interview B2 FS: 88–88)

Umgekehrt ergeben sich demgegenüber immer wieder Themen, welche auf Interesse der Schülerinnen und Schüler stoßen und „die die gerne machen.“ (Interview B7 GU: 65–65)

Tab. 31: Kreuztabelle zur Kategorie Schüler und Schülerinnen im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Kategorie Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Handlungsorientierung</i>	0 (0)	1 (0)	1 (1)
<i>Übungsaspekt</i>	0 (0)	1 (0)	1 (1)
<i>Sachunterricht als Einzelthemen</i>	1 (5)	4 (7)	5 (12)
<i>Lebensbedeutsamkeit</i>	1 (2)	1 (3)	2 (5)
<i>Interesse und Motivation</i>	4 (14)	4 (8)	8 (22)
<i>Vorwissen</i>	2 (6)	2 (3)	4 (9)
<i>Beteiligung</i>	5 (14)	4 (9)	9 (23)
<i>Positives Erleben</i>	4 (7)	5 (11)	9 (18)
n (Dokumente)	5 (48)	5 (43)	10 (91)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen genannt.

Allerdings nehmen jeweils vier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU; B9 GU) sowie vier Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) besonderes *Interesse und Motivation* (22) ihrer Schülerinnen und Schüler am Sachunterricht bzw. an sachunterrichtlichen Lernangeboten wahr (vgl. Tabelle 31). Der Sachunterricht wird auf Seiten der meisten Lehrkräfte beider Beschulungssettings als motivierend bzw. interessant für die Schüle-

rinnen und Schüler erlebt. So beschreibt die Förderschullehrkraft B10 FS dies folgendermaßen: „Das ist einfach... hobe Motivation bei den Kindern. Das Fach selber.“ (Interview B10 FS: 72–72) Eine ähnliche Einschätzung nimmt die Lehrkraft B9 GU aus dem Gemeinsamen Unterricht vor: „... positiv! Also... die sind, was Sachunterricht angeht sehr motiviert. ... ja doch alle.“ (Interview B9 GU: 11–11) Dies führt die entsprechende Lehrkraft an einer anderen Stelle des Interviews darauf zurück, dass der Sachunterricht „für viele Kinder weniger diesen Leistungscharakter“ (Interview B9 GU: 58–58) aufweist. Mit dem Ausdruck „Leistungscharakter“ (ebd.), der in der vollständigen Interviewpassage (vgl. ebd.) im besonderen Zusammenhang mit dem Deutsch- und Mathematikunterricht bestimmt wird, treten für die befragte Lehrkraft die verbindlicheren Leistungsanforderungen und der hierarchischer aufgebaute Kompetenzerwerb in diesen Fächern im Vergleich zum Sachunterricht hervor. Für den Sachunterricht gilt in der Einschätzung der Förderschullehrkraft B2 FS umgekehrt:

„Also jeder hat immer wieder eine neue Chance und es ist auch immer wieder eine neue Motivation da, so. Das finde ich glaube ich ganz angenehm. Für mich auch.“ (Interview B2 FS: 88–88)

Wie bereits in der Subkategorie *Sachunterricht als Einzelthemen* subsumiert, werden die in sich stärker abgeschlossenen Themen des Sachunterrichts als Möglichkeit für die Schülerinnen und Schüler betrachtet, sowohl hinsichtlich der Lerninhalte wie auch der damit verknüpften motivationalen Disposition jeweils neu und unvoreingenommen beginnen zu können. So ist *Interesse und Motivation* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler an die einzelnen Themen bzw. individuellen Interessen (vgl. Interview B2 FS: 92–92; Interview B8 GU: 90–90) gekoppelt, wengleich sich aus Sicht einzelner Lehrkräfte (B8 GU; B9 GU; B10 FS) eine generelle und somit themenübergreifende Motivation für sachunterrichtliches Lernen feststellen lässt. „Wenn es auch nicht immer ihr Thema ist... aber im Großem und Ganzen sind sie beim Sachunterricht wirklich sehr motiviert.“ (Interview B10 FS: 72–72) Dies machen die Lehrkräfte beispielhaft an der Wissbegierde ihrer Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht (vgl. Interview B10 FS: 72–72) sowie an Nachfragen zum jeweils nächsten Sachunterrichtsthema (vgl. Interview B8 GU: 90–90) bzw. zur nächsten sachunterrichtlichen „Themenwerkstatt“ (Interview B9 GU: 74–74) fest. „Also das... man merkt es ja einfach die positive Einstellung. Ja. Auf jeden Fall.“ (ebd.).

Damit geht ein höheres Maß wahrgenommener *Beteiligung* (23) der Schülerinnen und Schüler am Sachunterricht einher. Dies scheint eine konsensuell geteilte Erfahrung der interviewten Lehrkräfte zu sein, da sich dieser Subkategorie Aussagen aller Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) sowie von vier der fünf Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) zuordnen lassen. *Beteiligung* im Sachunterricht realisiert sich exemplarisch in gemeinsamen Unterrichtsgesprächen, indem die Schülerinnen und Schüler von ihren eigenen „Erfahrungen erzählen... von zu Hause, von... ihrem Leben, wo auch immer, aus der OGS“ (Interview B9 GU: 74–74) oder sie sich auf die im Unterricht aufgeworfenen Fragen intensiver einlassen können, sodass dies für „alle Kinder, also egal ob nun GU oder Nicht-GU“ (Interview B8 GU: 27–27) gilt. Für die Lehrkraft B9 GU dies daran erkennbar, „[d]ass sie [die Schülerinnen und Schüler, Anm. R. S.] Dinge von zu Hause mitbringen. Also dass es auch über den... über die Schwelle quasi gedanklich bei den Kindern mitgeht.“ (Interview B9 GU: 74–74) Damit wird *Beteiligung* am Sachunterricht einerseits mit der eigenständigen Verknüpfung sachunterrichtlicher Lerninhalte mit den lebensweltlichen Erfahrungsräumen der Schülerinnen und Schüler konnotiert, und andererseits *Beteiligung* aller Kinder unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als Indikator beschrieben. „Und dann denke ich, Sachunterricht ist ein Fach, in dem jedes Kind toll mitarbeiten kann, weil jedes Kind in seiner Umwelt

lebt.“ (Interview B1 GU: 92–92) Die Schülerinnen und Schüler können von den unterschiedlichen „Talenten“ (Interview B4 FS: 14–14) profitieren bzw. ergänzen und unterstützen sich diese gegenseitig (vgl. auch Interview B8 GU: 92–92). Entlang der Beschreibungen einzelner Förderschullehrkräfte (B4 FS; B6 FS) kann insbesondere gelingen, Schülerinnen oder Schüler am Unterricht zu beteiligen, die sich auf andere Fächer oder Inhalte aktuelle kaum einlassen können bzw. sich einer Mitarbeit verweigern.

„Das Einzige was der in den letzten Wochen gemacht hat ne, das war jetzt beim Thema Feuer die Experimente und halt diesen bei Elektrizität diese Schaltkreise bauen, ne. Da war der zwei Stunden lang... hast du gedacht ja ey kennst du nicht wieder.“ (Interview B3 FS: 71–71)

Die beiden sachunterrichtlichen Themen „Feuer“ und „Elektrizität“ motivieren den beschriebenen Schüler, der ansonsten nicht zu einer Mitarbeit im Unterricht bereit scheint, dazu, ein völlig verändertes Arbeitsverhalten zu zeigen und sich über zwei Unterrichtsstunden mit den bereitgestellten Lernangeboten ausdauernd auseinanderzusetzen. Ebenso können sich, wie dies die Förderschullehrkraft B4 FS ausführt, einzelne Schülerinnen und oder Schüler mit ihren speziellen Kenntnissen und Interessen zu einem Thema als Expertinnen bzw. Experten einbringen und so einen besonderen inhaltlichen Beitrag in der Lerngruppe leisten.

„Und dann finde ich es auch immer sehr schön, wenn man alters... so gemischte Gruppen hat, dass einer zum Beispiel mein E., der kann dann wirklich sagen: ‚So, das ist die Ukraine und hier an diesen drei Orten sind die Stadien und da findet jetzt das und das Spiel statt.‘ Der weiß das perfekt und dann fragen die Schüler ihn auch gezielt und sagen: ‚Und kannst Du uns das sagen? Wer spielt heute und so?‘“ (Interview B4 FS: 14–14)

Über den Sachaspekt in der Rolle des Experten gelingt es den Schüler E., der an anderer Stelle des Interviews als „autistischer Junge“ (Interview B4 FS: 8–8) beschrieben wird, an dem gemeinsamen sachunterrichtlichen Lernprozess zu beteiligen.

Hier zeigen Schülerinnen und Schüler besonderes *Vorwissen* bezogen auf den Sachunterricht, sodass auch andere Lehrkräfte sowohl aus dem Förderschulkontext (B4 FS; B6 FS; B10 FS) als auch im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) Aussagen treffen, die sich dieser Subkategorie zuordnen lassen. Dabei ergibt sich innerhalb der Subkategorie *Vorwissen* ein divergentes Bild in der Wahrnehmung dieses *Vorwissens* der Schülerinnen und Schüler. Die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) heben das viele Vorwissen der Schülerinnen und Schüler positiv hervor, sodass sich „einige Kinder mit einem sehr tollen Umweltwissen“ (Interview B8 GU: 79–79) in der Lerngruppe befinden bzw. „die Kinder ganz viel mitbringen, also jetzt nicht nur materiell, sondern auch schon an Vorwissen.“ (Interview B9 GU: 58–58) Die beiden Förderschullehrkräfte B6 FS und B10 FS erleben das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler hingegen ambivalent bzw. mit stärkeren Unsicherheitsfaktoren im Vorfeld unterrichtlicher Planungsüberlegungen versehen. So fällt es der Lehrkraft B6 FS schwer den vorauszusetzenden „Lernstand“ (Interview B6 FS: 9–9) der Schülerinnen und Schüler zu bestimmen, da einerseits Kinder, von denen kein *Vorwissen* erwartet wird, sich zum Unterrichtsthema „relativ gut auskennen“ (ebd.), andererseits angenommene Vorkenntnisse nicht vorhanden sind, sondern „ganz viele Fragen“ (ebd.) bestehen. Die Förderschullehrkraft B10 FS verweist in diesem Zusammenhang auf die großen interindividuellen Unterschiede im Vorwissen der Schülerinnen und Schüler ihrer Lerngruppe, sodass für sie nicht immer erklärbar ist, warum anschließende sachunterrichtliche Lernprozesse im Sinne einer Erweiterung der Wissensbasis, nicht erfolgreich verlaufen (vgl. Interview B10 FS: 63–63). Die nicht gegebene Berechenbarkeit der individuellen Lernvoraus-

setzungen als *Vorwissen* zu einem Thema bzw. Inhalt in der Planung des Sachunterrichts tritt als Besonderheit der beiden Lehrkräfte im Förderschulkontext hervor, wohingegen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stattdessen nur auf das umfassende *Vorwissen* der Schülerinnen und Schüler als positive Ausgangsbedingung für ihren Unterricht verweisen.

Als Verbindungslinie zwischen den beiden zuvor dargestellten Subkategorie *Interesse und Motivation* sowie *Vorwissen* wird die besondere Relevanz des Sachunterrichts für die Schülerinnen und Schüler über dessen *Lebensbedeutsamkeit* (5) begründet. So kann „*man da einfach viel aus der Lebenswelt der Kinder aufgreifen kann und das schön umsetzen*“ (Interview B1 GU: 92–92). Die Möglichkeit Inhalte und Themen aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler unterrichtlich bearbeiten zu können, wird als Möglichkeit des Sachunterrichts positiv bewertet. Es kann auf den lebensweltlich geteilten Erfahrungsraum der Schülerinnen und Schüler sowie allgemeine, alterstypische Interessen zurückgegriffen werden.

„Ne, jedes Kind lebt in einer Gemeinschaft, jedes oder die meisten. Nö jedes Kind bislang hat Lust zu experimentieren, hat Spaß sich darauf einzulassen, interessiert sich für historische Themen, für Tiere, Natur und Umwelt.“ (Interview B1 GU: 92–92)

Über den Alltagsbezug und die Möglichkeit eines Lernens für das Leben wird die Lebensbedeutsamkeit des Sachunterrichts für die Schülerinnen und Schüler bestimmt (vgl. Interview B10 FS: 70–70).

Insgesamt konstatieren vier der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU; B9 GU) sowie alle befragten Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) ein *positives Erleben* (18) sachunterrichtlicher Lernangebote durch ihre Schülerinnen und Schüler. „... *doch ich denke das Sachunterricht bei den Schülern durchaus beliebt ist. Ich sag mal eine gute Zwei würden die dafür wohl geben.*“ (Interview B3 FS: 73–73) Der Sachunterricht, auch wenn wie dargestellt dieser nicht immer als kohärentes Fach durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird, erscheint als beliebtes Unterrichtsfach zu gelten, das „*den Schülern auch oft mehr Spaß [macht, R. S.]*“ (Interview B6 FS: 35–35) Diese Einschätzung wird auf Seiten der Lehrkräfte damit begründet, dass die Schülerinnen und Schüler Vorfreude in Bezug auf die jeweils nächste Sachunterrichtsstunde offen äußern (vgl. Interview B2 FS: 92–92; Interview B8 GU: 81–81; Interview B9 GU: 74–74). Aus den prioritären Subkategorien *Positives Erleben* (18), *Interesse und Motivation* (22) sowie *Beteiligung* (23) ist erkennbar, dass der Sachunterricht in seiner Bedeutung für die Schülerinnen und Schüler weitgehend positiv durch die Lehrkräfte konnotiert wird.

Wurden unter Perspektive der Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht* Aspekte des Deutungswissens der Lehrkräfte hinsichtlich fachdidaktisch relevanter Implikationen aus dem Interviewmaterial herausgearbeitet, soll dies im nächsten Schritt unter Fokus auf den spezifischen (sonderpädagogischen) Förderbedarf in der Merkmalswahrnehmung bzw. Merkmalskonstruktion durch die interviewten Lehrkräfte geschehen.

7.2.4 Interviewdaten – Kategorien Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Innerhalb der Experteninterviews finden sich zahlreiche Aussagen über *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* (182) in den Lerngruppen der befragten Lehrkräfte. Insbesondere aus der zu Beginn der Interviews an die Lehrkräfte gerichteten Erzählaufforderung, ihre Lerngruppe insgesamt, und daraus zwei Schülerinnen oder Schüler jeweils detaillierter zu beschreiben, ergeben sich relevante Codings zu dieser Hauptkategorie. Die Beschreibun-

gen liefern wichtige Erkenntnisse über die subjektiven Wahrnehmungen der Lehrkräfte bezogen auf die besonderen Förderbedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler (vgl. Teilfrage Q2.3.3) und eine möglicherweise damit verbundene Differenzkonstruktion in der Auseinandersetzung mit Heterogenität in der Lerngruppe. In der Art der jeweiligen Darstellung und den als relevant angeführten Merkmalen der Schülerinnen und Schüler spiegelt sich das Deutungswissen der Lehrkräfte über den kategorialen Begriff sonderpädagogischen Förderbedarfs wider, sodass dieses mit besonderem Fokus auf die bestehenden Begriffskonstruktionen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung differenzierter analysiert wird. Gleichzeitig können aus den Schülerbeschreibungen aber auch allgemeinere Informationen gewonnen werden, wie sich der jeweils spezifische sonderpädagogische Förderbedarf manifestiert, was dahingehend von Bedeutung ist, da es sich bei dem Merkmal sonderpädagogischer Förderbedarfs um eine höchst unscharfe Kategorie handelt und sich die Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als stark heterogene Gruppe darstellt (vgl. Kap. 3.1). Es bedarf daher einer Konkretisierung und Exemplifizierung dessen, was im Kontext der jeweiligen Lerngruppe, Schulform bzw. der einzelnen Lehrkräfte darunter verstanden und wie diese Containerkategorie entlang einzelner Schülerbeschreibungen mit Inhalt gefüllt wird.

Tab. 32: Kreuztabelle zur Kategorie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Beschulungssetting

Kategorie	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf</i>			
Abweichung als Kontinuum	4 (7)	2 (4)	6 (11)
Schüler im Förderschwerpunkt KME	1 (1)	0 (0)	1 (1)
Schüler mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung	1 (2)	0 (0)	1 (2)
Schüler im Förderschwerpunkt Lernen	4 (11)	2 (4)	6 (15)
Schüler im Förderschwerpunkt ESE	5 (56)	5 (95)	10 (151)
Störungsbilder	3 (5)	4 (23)	7 (28)
<i>E-Kinder</i>	1 (2)	2 (3)	3 (5)
<i>LRS</i>	0 (0)	1 (2)	1 (2)
<i>Bindungsstörungen</i>	0 (0)	1 (2)	1 (2)
<i>Oppositionelles Trotzverhalten</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Mutismus</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Allgemeine psychische Erkrankungen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>ADHS</i>	2 (2)	2 (8)	4 (10)
<i>Autismus-Spektrum-Störung</i>	1 (1)	2 (4)	3 (5)
Problemlagen	5 (37)	5 (52)	10 (89)
<i>Fehlzeiten</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Familiäre Problemlagen</i>	2 (2)	2 (5)	4 (7)
<i>Selbstwertproblematik</i>	1 (4)	1 (1)	2 (5)
<i>Fehlende Erfahrungen</i>	0 (0)	2 (6)	2 (6)
<i>Sprachprobleme</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Regeleinhaltung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Motivationale Probleme</i>	2 (3)	0 (0)	2 (3)
<i>Feinmotorische Defizite</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)

Kategorie	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf</i>			
<i>Emotionale Probleme</i>	2 (3)	1 (1)	3 (4)
<i>Impulskontrolle</i>	3 (3)	2 (3)	5 (6)
<i>Schwierigkeiten im Umgang mit offenen Arbeitsformen</i>	1 (2)	0 (0)	1 (2)
<i>Konzentrationsschwierigkeiten</i>	2 (5)	2 (6)	4 (11)
<i>Fehlende Ordnungsstrukturen</i>	1 (1)	1 (4)	2 (5)
<i>Motorische Unruhe</i>	0 (0)	2 (4)	2 (4)
<i>Beharrungstendenzen</i>	1 (1)	2 (3)	3 (4)
<i>Fehlende Kooperationsbereitschaft</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Leistungsproblematik</i>	3 (5)	2 (4)	5 (9)
<i>Fehlende Schulreife</i>	1 (1)	2 (6)	3 (7)
Stärken	5 (14)	4 (20)	9 (34)
<i>Soziale Kompetenz</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Unterstützung anderer Schüler</i>	1 (2)	1 (1)	2 (3)
<i>Interesse am Unterricht</i>	2 (2)	3 (4)	5 (6)
<i>Spezifische Interessen</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Mitarbeit im Unterricht</i>	4 (7)	2 (2)	6 (9)
<i>Leistungsfähigkeit</i>	3 (2)	2 (6)	5 (9)
n (Dokumente)	5 (79)	5 (103)	10 (182)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, aufgeführt.

Ein Unterschied zwischen den Beschulungssettings in der Kategorie *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf*, der jedoch nicht den Grad wahrgenommener Verhaltensproblematiken betrifft, ist zunächst die Tatsache, dass sich in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts auch Kinder mit anderen sonderpädagogischen Förderbedarfen befinden. Entsprechend lassen sich nur im Material der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht Codings dieser Subkategorien zuordnen, wie sich der kreuztabellarischen Übersicht entnehmen lässt (vgl. Tabelle 32). So gibt die Lehrkraft B5 GU an, dass ein *Schüler im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung* (1) Teil ihrer Lerngruppe ist (vgl. Interview B5 GU: 6–6), wie auch die Lehrkraft B1 GU von einer Schülerin im *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* (2) berichtet. Es wird explizit auf den hohen individuellen Unterstützungsbedarf dieser Schülerinnen „in allen Bereichen des Sachunterrichts“ (Interview B1 GU: 9–9) verwiesen. Dies kann als Hinweis gelten, dass das Spektrum individueller Lernvoraussetzungen im Kontext des Sachunterrichts im Gemeinsamen Lernen tendenziell größer ist, indem weitere Förderbedarf im Bereich der kognitiven oder motorischer Entwicklung hinzukommen.

Als weitere Gruppe von *Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf* werden von vier Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) sowie zwei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS) *Schülerinnen bzw. Schüler im Förderschwerpunkt Lernen* (15) als Teil ihrer Lerngruppe beschrieben (vgl. Tabelle 36). *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen* bzw. solche, die dem zieldifferenten Bildungsgang (vgl. AO-SF, 2016, § 4) zugeordnet sind, finden sich nicht nur im Gemeinsamen Unterricht, sondern auch in der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wieder. Gleichwohl kommt der Beschreibung von *Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt*

Lernen auf Seiten der beiden Förderschulkräfte (B2 FS; B4 FS), ein unterschiedlicher Stellenwert zu. So gibt die Lehrkraft B2 FS, deren Förderschule als monokategorial klassifiziert werden kann, an, dass lediglich zwei ihrer Schülerinnen bzw. Schüler diesem zieldifferenten Bildungsgang zugewiesen sind. Die damit einhergehenden spezifischen kognitiven Lernvoraussetzungen werden von ihr in das ohnehin heterogene Leistungsspektrum ihrer jahrgangsgemischten Klasse eingeordnet („und zwei im Bildungsgang Lernen, also so dazwischen vom Niveau.“ Interview B2 FS: 5–5). Demgegenüber weisen in der Lerngruppe der Förderschullehrkraft B4 FS, deren Förderschule als crosskategorial bestimmt werden kann, fast alle Schülerinnen und Schüler neben einem vorrangigen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zusätzlich einen Förderbedarf im Bereich Lernen auf (vgl. Interview B4 FS: 6–6) und werden zieldifferent unterrichtet. Dies wird von ihr für die Gestaltung ihres Sachunterrichts als Problem wahrgenommen, da sie nicht das von ihr angestrebte Leistungsniveau erreichen kann. „Deswegen eben mit L-Schülern ist das auch zu schwierig. Da mache ich Abstriche drin, ne.“ (Interview B4 FS: 83–83) Die Konvergenz von Lern- und Verhaltensproblemen erlebt sie als Einschränkung ihrer didaktischen Möglichkeiten im Sachunterricht.

Die Lehrkräfte B5 GU, B7 GU, B8 GU und B9 GU erwähnen in der Beschreibung ihrer Lerngruppe jeweils einzelne *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Lernen* (11), die als Teilgruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf dort unterrichtet werden. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich Lernen in den Klassen variiert zwischen drei Kindern (B5 GU) und jeweils nur einem Kind (B7 GU; B8 GU; B9 GU). Dabei wird in den Ausführungen der Lehrkräfte die fehlende Trennschärfe zwischen den unterschiedlichen Förderbedarfen bzw. Förderschwerpunkten erkennbar, so etwa in Verbindung der Förderschwerpunkt Lernen und Sprache (vgl. Interview B7 GU: 8–8) oder dem Auftreten zusätzlicher Verhaltensschwierigkeiten bei einem Kind im Förderschwerpunkt Lernen (vgl. Interview B8 GU: 10–10). Die Lehrkraft B8 GU beschreibt den entsprechenden Schüler als „sehr unstrukturiert (b lacht), braucht ganz viel Anleitung in der Arbeit“ (Interview B8 GU: 10–10), womit die Bedeutung individueller Unterstützung im Arbeitsprozess hervorgehoben wird. Gleichzeitig ermöglicht eine Form der Intensivdifferenzierung es dem Schüler bedeutsame Lernleistungen im Sachunterricht zu zeigen. „Sachunterricht ist es so, dass ich viel daneben sitze und wir dann gemeinsam erarbeiten, er aber dann ganz erstaunliche Leistungen bringt.“ (Interview B8 GU: 10–10) Mit der engen Anleitung und Begleitung können vorhandene Lernschwierigkeiten kompensiert werden. Schwierigkeiten einen Schüler im Förderschwerpunkt Lernen in den gemeinsamen Lehr-Lernprozess der Gruppe einzubinden, berichtet auch die Lehrkraft B5 GU, da der beschriebene Schüler für die befragte Lehrkraft „so ein bisschen in Richtung in Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ging.“ (Interview B5 GU: 6–6) Einerseits scheint der Schüler inhaltlich dem Sachunterricht in der gemeinsamen Lehr-Lernsituationen nicht hinreichend folgen zu können („Aber da war sicherlich mal eine Situation, wo gerade dieser eine Schüler dann so ein bisschen wegbrach.“ Interview B5 GU: 29–29), andererseits kann jedoch durch das gemeinschaftliche Lernen das Ziel der sozialen Integration in die Lerngruppe erreicht werden.

„Trotzdem war es wichtig, dass er dabei war. Das haben wir irgendwann mal entschieden., weil er sonst mh... sozial sich sehr ausgeschlossen fühlte öfter.“ (Interview B5 GU: 29–29)

Die Vermittlung eines Gefühls der Zugehörigkeit zur Lerngruppe wird damit höher bewertet als ein möglicher individueller Lernzuwachs, wenn dieser nur durch Maßnahmen der äußeren Differenzierung erreichbar erscheint.

Im nächsten Auswertungs- und Analyseschritt werden die Befunde zur Subkategorie *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* zu betrachten. Bedingt durch den inhaltlichen Fokus der Interviews, lassen sich dieser Subkategorie, mit 151 Kodierungen im Material, die meisten Codings der Hauptkategorie *Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf* zuordnen. Im Vergleich der Beschulungssettings entstammen 56 Codings dem Material der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gegenüber 96 Codings auf Seiten der Förderschullehrkräfte. Das ungleiche Verhältnis in der Anzahl der Codings verweist darauf, dass die Förderschullehrkräfte insgesamt an mehr Stellen bzw. häufiger im Interview auf *Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* Bezug nehmen. Der mit der codierten Subkategorie verbundene Inhaltsaspekt steht stärker im Fokus der jeweiligen Ausführungen und Beschreibungen. Es ist daher zu klären, inwiefern sich nicht nur quantitativ Unterschiede für die Kategorie bestimmen lassen, sondern ob die Art der Beschreibungen und der kommunizierten Deutungsmuster zwischen den beiden Beschulungssettings divergieren. Um diese in Anbetracht der Vielzahl an Codings exakter herausarbeiten zu können, wird die Kategorie *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* weitergehend in die Subkategorien *Störungsbilder* (28), *Problemlagen* (89) und *Stärken* (34) ausdifferenziert.

In der Kategorie *Störungsbilder* werden Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler entlang kategorialer Klassifikationssystematiken und dem Gebrauch bestehender klinisch-medizinische Diagnosen zur begrifflichen Bestimmung in der Differenzkonstruktion zusammengefasst. Auch hier zeigt sich bereits in der Verteilung der Codings zwischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (5) und Förderschullehrkräften (23), dass eine Beschreibung der Schülerinnen und Schüler im Rückgriff auf klinische Störungsbilder im Interviewkontext wesentlich durch letztere Gruppe erfolgt, wohingegen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nur an wenigen Stellen des vorliegenden Materials explizit auf vorliegende klinische Diagnosen als Beschreibungsmerkmal der Schülerinnen und Schüler zurückgreifen.

Die meisten Erwähnungen finden dabei die Störungsbilder *AD(H)S* (10) und *Autismus-Spektrum-Störung* (5) bzw. werden Kinder mit einer entsprechenden klinischen Diagnose als Teil der jeweiligen Lerngruppe erwähnt. Zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B4 FS) sowie eine Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Unterricht (B7 GU) verweisen auf eine vorliegende *Autismus-Spektrum-Störung* (5), um ihre Schülerinnen oder Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung näher zu charakterisieren. Die Bezeichnung erfolgt sowohl attributiv („In der Klasse sind ... drei autistische Kinder“ Interview B4 FS: 6–6), indem „autistisch“ zum zentralen Beschreibungsmerkmal der Kinder wird, als auch in der Substantivierungsform („zwei Asperger-Autisten“ Interview B2 FS: 23–23), sodass das Vorliegen der klinischen Diagnose Autismus-Spektrum-Störung ein ontologisches Charakteristikum für die so bezeichneten Schülerinnen bzw. Schüler wird. Die Lehrkraft B9 GU spricht hier alternativ von einem „Kind mit Asperger-Syndrom“ (Interview B7 GU: 8–8), womit das Vorliegen der klinischen Diagnose als ergänzendes Merkmal zu der primären Beschreibung als „Kind“ additiv und damit spezifizierend hinzukommt. In ähnlicher Weise beschreiben zwei Lehrkräfte der Förderschule (B4 FS; B10 FS) sowie zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B9 GU) Schülerinnen bzw. Schüler zentral durch die bestehende klinische Diagnose *ADHS* (10). Dabei findet sich ebenfalls sowohl die substantivierte Begriffsvariante „*ADHS-Kind*“ (Interview B10 FS: 45–45; Interview B4 FS: 58–58) wie auch eine nachgeordnet attributive Bezeichnung (vgl. Interview B1 GU: 9–9; Interview B9 GU: 7–7). Insbesondere für die beiden Förderschullehrkräfte B4 FS und B10 FS, in deren Interviewtranskripten sich jeweils vier Codings dieser Subkategorie zu-

ordnen lassen, erscheint das Merkmal ADHS bzw. „ADHS-Kind“ als Schlüsselkategorie zur Beschreibung der wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten einzelner Schülerinnen oder Schüler und ist mit einer stärker typologischen Ausdeutung („Das ADHS-Kind“ Interview B10 FS: 45–45) verbunden.

Weitere klinische *Störungsbilder*, die von einzelnen Förderschullehrkräften zur Charakterisierung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angeführt werden, sind *oppositionelles Trotzverhalten* (1), *Mutismus* (1), *LRS* (2) oder *Bindungsstörungen* (2). Ebenso verweist die Förderschullehrkraft B3 FS auf das Vorliegen *allgemeiner psychischer Erkrankungen* (2) einzelner Schüler ihrer Lerngruppe, die nicht näher klassifiziert werden („Ein Schüler, der hat eine psychiatrische Grunderkrankung, so ein bisschen Psychosen mäßig.“ Interview B3 FS: 5–5). Auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht finden sich bis auf drei Lehrkräfte, die von Kindern mit *ADHS* (B1 GU; B9 GU) bzw. einer *Autismus-Spektrum-Störung* (B7 GU) berichten, keine Verweise auf bestehende klinisch-psychiatrische Störungsbilder. Dies erscheint als Besonderheit des Förderschulkontextes im Rahmen der durchgeführten Experteninterviews.

Als weitere kategoriale Zuschreibung, wenngleich nicht im Sinne eines klinischen *Störungsbildes*, sprechen zwei Förderschullehrkräfte (B3 FS; B4 FS) und eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht von „E-Kindern“. So charakterisiert die Förderschullehrkraft in der Beschreibung ihrer Lerngruppe einzelne Kinder als „klassische E-Kinder“ (Interview B3 FS: 5–5), sodass davon ausgegangen wird, dass die seitens der Lehrkraft damit assoziierten Merkmale bei dem Interviewer als bekannt vorauszusetzen sind und typologischen Charakter aufweisen. Indem die Lehrkraft B9 GU aus dem Gemeinsamen Unterricht ergänzend den Ausdruck „meine ES-Kinder“ (Interview B9 GU: 46–46) verwendet, verweist sie auf ihre spezifische Zuständigkeit für diese Kinder in der Lerngruppe im Kontext sonderpädagogischer Förderung. In Verbindung von spezifischer Verantwortlichkeit („meine“) und kategorial ordnendem Begriff („ES-Kinder“) wird eine Differenzlinie in der Wahrnehmung der heterogenen Lerngruppe gezogen. Mit dem Begriff „E-Kinder“ wird einerseits die Idee einer hinsichtlich ihrer Beschreibungsmerkmale eher homogenen Gruppe impliziert, andererseits eine Abgrenzung im Sinne einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz, 2002, S. 359) vorgenommen.

Diese über den zugeschriebenen Förderstatus vermittelte Eindeutigkeit in der Zuordnung zu einer abgrenzbaren Gruppe der „E-Kinder“ steht im Kontrast zu Interviewaussagen, in denen *Abweichung als Kontinuum* (11) beschrieben wird. Diese Deutung von *Abweichung als Kontinuum* tritt im Material dabei in zweifacherweise in Erscheinung. Drei Lehrkräfte (B2 FS; B4 FS; B5 GU) verweisen in ihren Ausführungen auf die besondere Heterogenität innerhalb der Gruppe der *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*, die als „so eine riesen Spannbreite“ (Interview B2 FS: 11–11) wahrgenommen wird, „[w]obei natürlich Förderschüler auch alle an der Förderschule unterschiedlich sind, ne.“ (Interview B5 GU: 73–73) Obwohl eine gemeinsame Kategorie wie „Förderschüler“ (ebd.) genutzt wird, tritt die Schwierigkeit hervor, dass damit keine einheitliche Schülergruppe charakterisierbar erscheint. Um diese „Spannbreite“ (Interview B2 FS: 11–11) im Interviewkontext, und wahrscheinlich auch in der eigenen Praxiswahrnehmung, systematisierend ordnen zu können, werden Schülerbeschreibungen in der Gegensätzlichkeit ihrer Merkmale bzw. Verhaltensbesonderheiten ausgewählt („Ja, mir fallen so Gegensätze spontan ein“ Interview B2 FS: 11–11) oder es werden Ähnlichkeiten in der Relation zueinander konstruiert („Dann der B., der ist auch so ähnlich.“ Interview B4 FS: 25–25). Diese Verknüpfung zwischen Deutungsebene in der Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler in ihrer Gegensätzlichkeit sowie der damit einhergehenden Neu-

fassung in binäroptionellen Kategorien und der schematischen Ableitung von Handlungsstrategien im Umgang mit den wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten wird in folgender Aussage erkennbar.

„Also ich hab’ jetzt einfach mal zwei Gegenteile so ein bisschen rausgesucht, wo man einfach auch ganz unterschiedlich drauf reagieren musst. So, das wären mal so zwei.“ (Interview B5 GU: 10–10)

Die Beschreibung erfolgt im Gegensatzpaar mit Verweis auf die jeweils damit zusammenhängenden unterschiedlichen pädagogischen Reaktionsweisen.

Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU; B9 GU) bestimmen die Kategorie *Abweichung als Kontinuum* hingegen nicht als Heterogenität innerhalb der Gruppe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, sondern als graduell und daher nicht trennscharfem Merkmalspektrum zwischen Kindern mit und ohne ausgewiesenem Förderbedarf.

„weil... ich sage mal, wir haben jetzt hier Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, aber es gibt... ich würde einfach mal behaupten in fast jeder anderen Klasse auch Kinder mit Bedarf, also die auch einfach Unterstützungsbedarf haben. Sonderpädagogisch jetzt hin oder her“ (Interview B9 GU: 68–68)

Die Lehrkraft B9 GU sieht individuellen Unterstützungsbedarf bei einzelnen Kindern unabhängig vom Vorliegen eines offiziell festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfs gegeben und die Notwendigkeit spezifischer Förderung als Normalität in allen Klassen an, egal, ob diese als Klassen des Gemeinsamen Unterrichts ausgewiesen sind oder nicht. Umgekehrt zeigt sich diese Relativität und Relationalität der Kategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Aussagen der beiden Lehrkräfte B7 GU und B8 GU, sodass jeweils Unsicherheiten in der eindeutigen Bestimmung des Förderbedarfes in der emotionalen und sozialen Entwicklung geäußert werden. „*Da ist es gar nicht so einfach zu sagen, hat der jetzt ES.*“ (Interview B7 GU: 10–10) Demnach besteht für die Lehrkraft B7 GU eine Irritation darüber, ob sich der beschriebene Schüler überhaupt der Kategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs zweifelsfrei zuordnen lässt. Das situations- und phasenweise variierende Verhalten eines anderen Schülers lässt auch die Lehrkraft B8 GU zweifeln, wie sich der Förderschwerpunkt in der Zuschreibung des individuellen Förderbedarfs begründet.

„Also es ist... manchmal frage ich mich, wo der Förderschwerpunkt überhaupt ist. Und dann gibt es wieder Tage, wo da ist er ganz offensichtlich. Das ist also ja sehr, sehr Tagesform abhängig.“ (Interview B8 GU: 10–10)

Förderbedarfe bzw. damit zusammenhängende Verhaltensauffälligkeiten treten demnach nur situations- bzw. „*Tagesform abhängig*“ (ebd.) auf, und veranlassen die Lehrkraft dazu, über die Relationalität und Relativität der Zuschreibungskategorie zu reflektieren.

Neben einem kategorialen Zugriff in der Beschreibung der *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* nehmen Aussagen zu den wahrgenommenen *Problemlagen* (89) breiteren Raum im Interviewkontext ein, um einzelne Schülerinnen und Schüler exemplarisch zu charakterisieren. Das Spektrum der im Material codierten *Problemlagen*, in Gewichtung nach Anzahl der Codings, lässt sich in der Abbildung 17 ersehen. Es kann analysiert werden, welche konkreten *Problemlagen* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vor dem Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte beschrieben werden und inwiefern diese mit den im Fachdiskurs angeführten individuellen Schwierigkeiten bzw. Risikofaktoren übereinstimmen (vgl. Kap. 3.1).

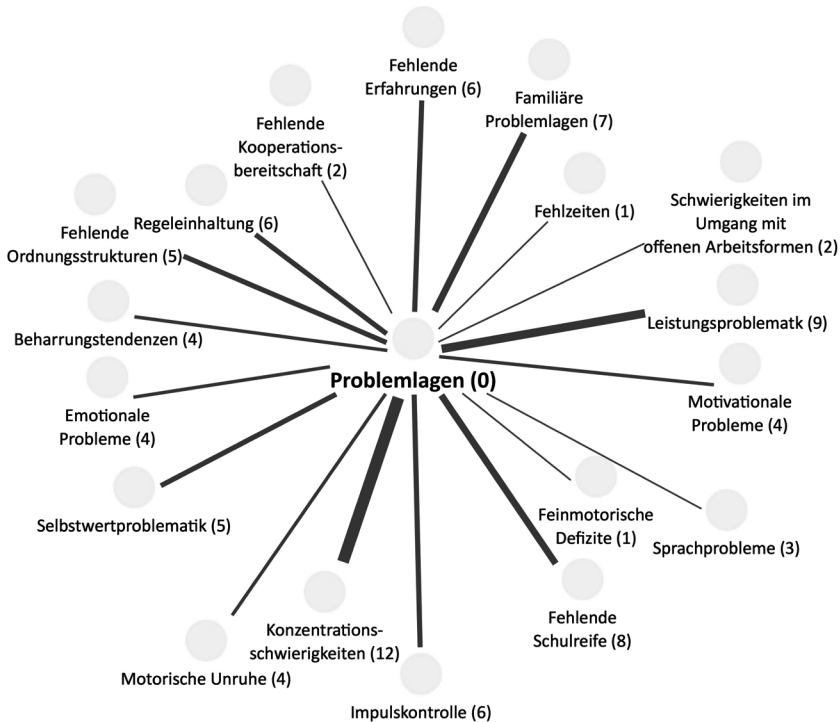


Abb. 17: MaxMaps Code-Subcode-Segment-Modell Kategorie Problemlagen

Dabei lassen sich auch der Subkategorie *Problemlagen* mehr Codings aus dem Material der Förderschullehrkräfte (52) dieser zuordnen, als dies für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (37) der Fall ist (vgl. Tabelle 32). An der Anzahl der 18 ausdifferenzierten Subkategorien zeigt sich, dass es eine Vielzahl unterschiedlicher *Problemlagen* in der Wahrnehmung der Lehrkräfte gibt, was die Heterogenität der Schülerschaft im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie deren divergente Förderbedarfe bzw. Lernausgangslagen unterstreicht. Gleichzeitig wird kein einheitliches Bild in der Beschreibung der Schülerinnen und Schüler erkennbar, da Codings der jeweiligen Subkategorien maximal aus dem Material von fünf Lehrkräften entstammen, einzelne Subkategorien und zusammengefasste *Problemlagen* jedoch teils nur von zwei oder drei Lehrkräften benannt werden. Es gibt keine Einheitlichkeit in den Beschreibungen, sondern welche Merkmale als *Problemlagen* ausgeführt und so aus der Sicht der Lehrkräfte relevant bzw. typisch für diesen Förderschwerpunkt erscheinen, variiert stärker zwischen den Befragten (vgl. Abbildung 17) bzw. spiegelt vermutlich in gewisser Weise die Heterogenität der Schülerschaft in diesem Förderschwerpunkt wider.

Mit insgesamt 12 Codings weist die Subkategorie *Konzentrations-schwierigkeiten* (12) die meisten codierten Stellen im Material auf. Gleichwohl findet sich diese Kategorie trotz der Anzahl der Codings nur bei zwei Förderschullehrkräften (B4 FS; B10 FS) sowie zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU), was darin begründet liegt, dass bereits neun Codings allein auf die Befragten B4 FS (5) und B7 GU (4) entfallen. Für diese beiden Lehrkräfte stehen die *Konzentrations-schwierigkeiten* als individueller *Problemlage* der Schülerinnen und Schüler im Fokus ihrer Betrachtungen. „Aber eben durch die Konzentration, Ablenkbarkeit war schwierig.“ (Interview

B7 GU: 10–10) Die Lehrkraft B4 FS nutzt den Ausdruck „reizoffen“ (Interview B4 FS: 25–25), um die hohe Ablenkbarkeit durch auftretende Reize im Klassengeschehen zu beschreiben. „Mhm... dann... habe ich... da liegen zwei Schüler, die sind noch in Klasse 2 und die sind beide sehr, sehr reizoffen.“ (Interview B4 FS: 23–23). Mit dem Begriff „reizoffen“ wird eine besondere Empfänglichkeit der Schülerinnen oder Schüler für auftretende Umweltreize impliziert. Die Lehrkräfte B9 GU und B10 FS nehmen eine Zunahme der *Konzentrationschwierigkeiten* im Verlauf des Schultages für einzelne ihrer Schüler wahr (vgl. Interview B9 GU: 7–7; Interview B10 FS: 9–9).

Weitere individuelle *Problemlagen*, die in Verbindung mit den beschriebenen *Konzentrationschwierigkeiten* die typische Trias der ADHS-Symptomatik (vgl. Steinhausen, 2010) abbilden, sind *motorische Unruhe* (4) und geringe *Impulskontrolle* (6). Spezifisch der Aspekt *motorischer Unruhe* wird von den beiden Lehrkräften B4 FS und B10 FS für die von ihnen beschriebenen Schüler als zentrale weitere *Problemlage* neben den erwähnten *Konzentrationschwierigkeiten* angeführt.

„Dann läuft es so bei ihm meistens, dass sobald er anfängt... dass ihn das Thema nicht mehr interessiert oder dass er einfach... ihm das zu langweilig wird, habe ich immer das Gefühl. Ich meine immer, dass ihm langweilig wird. Und dann fängt er an aufzustehen. Dann steht er auf, läuft durch die Klasse und... ja versucht seine Mitschüler irgendwie abzulenken, indem er irgendwie die anspricht oder denen was... was auf den Tisch legt oder denen was zeigen will.“ (Interview B10 FS: 9–9)

Die wahrgenommene *motorische Unruhe* wird in der zitierten Interviewpassage in einen allgemeineren Vermutungszusammenhang des auffälligen Verhaltens gebracht, indem dieses aus Sicht der Lehrkraft B10 FS durch Langeweile im Unterricht motiviert sei und das Ziel der Kontaktaufnahme mit anderen Schülerinnen und Schülern verfolge. Der Aspekt geringer *Impulskontrolle* wird in diesem Kontext von der Lehrkraft ebenfalls angeführt, sodass die Schwierigkeit des Schülers beschrieben wird als „da noch runterzukommen oder sich wieder auf den Unterricht einzulassen.“ (Interview B10 FS: 9–9) Weitere Teilaspekte geringer *Impulskontrolle*, die von anderen Lehrkräften eingebracht werden, sind Wutreaktionen auf die Beendigung einer favorisierten Tätigkeit (vgl. Interview B1 GU: 9–9) oder im Umgang mit Misserfolgen (vgl. Interview B2 FS: 11–11) sowie die Unfähigkeit akute eigene Bedürfnisse zu Gunsten der Gruppe zurückzustellen (vgl. Interview B8 GU: 67–67).

Die gering ausgeprägte *Impulskontrolle* hat dabei, durch deren basale Bedeutung für die emotional-soziale Entwicklung von Kindern (vgl. Caldarella & Merrell, 1997; Petermann & Wiedebusch, 2008; Saarni, 1999), inhaltliche Schnittmengen zu anderen wahrgenommenen *Problemlagen*. So etwa zu einer *fehlenden Kooperationsbereitschaft* (2), wenn gemeinsame Arbeitsphasen eskalieren („weil sie nur geschrien haben, der Andere würde was falsch machen.“ Interview B2 FS: 23–23) oder eine *Regeleinhaltung* (6) im Klassenkontext nicht gelingt. Schwierigkeiten bei der *Regeleinhaltung*, die von insgesamt fünf Lehrkräften (B3 FS; B4 FS; B5 GU; B8 GU; B10 FS) beschrieben werden, beziehen sich sowohl auf bestehende Regeln in der Lehrkraft-Schüler-Interaktion, wie dem Befolgen von Lehrkräftenanweisungen (vgl. Interview B3 FS: 71–71), die Einhaltung von Gesprächsregeln oder allgemein des Regelwerkes der Klasse (vgl. Interview B5 GU: 10–10), wie auch im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern (vgl. Interview B8 GU: 69–69; Interview B10 FS: 9–9). Die daraus resultierenden pädagogischen Konfliktsituationen im Zusammenhang mit Verstößen gegen den unterrichtlichen Ordnungsrahmens werden in der Aussage der Lehrkraft B8 GU deutlich: „Der immer wieder seine Grenzen einfordert.“ (Interview B8 GU: 10–10) Der Regelrahmen und das damit verbundene Lehrkräftenhandeln wird als Grenze verstanden, die in dieser Deutung der Lehrkraft, intentional auf Seiten des Schülers als Begrenzung seines Verhaltens „eingefordert“ (ebd.) wird. Grenzsetzungen werden als originäres Bedürfnis des Schülers wahrgenommen.

Weniger als bewusste Übertretung des schulischen Ordnungsrahmens, sondern vielmehr als *fehlende Ordnungsstrukturen* (5) in der Organisation alltäglicher Handlungen im Unterricht werden von den Lehrkräften B10 FS und B7 GU Schwierigkeiten einzelner Schülerinnen bzw. Schüler beschrieben, bestimmte Abläufe und Verfahrensregeln einzuhalten. So konstatiert die Lehrkraft B7 GU über das Verhalten eines ihrer Schüler: „*Von den Strukturen her hat er sich da eher schwergetan.*“ (Interview B7 GU: 12–12).

Beharrungstendenzen (4) einzelner Schülerinnen bzw. Schüler werden im unterrichtlichen Kontext von drei Lehrkräften (B2 FS; B4 FS; B7 GU) als individuelle Problemlage beschrieben, sodass Schüler „*mono-thematisch*“ (Interview B4 FS: 36–36) Schwierigkeiten haben sich auf neue Themen jenseits der eigenen Interessenschwerpunkte einzulassen oder schwer in der Lage sind, gewohnte und automatisierte Arbeitsweisen zu Gunsten anderer Methoden abzulegen und nicht nur „*schematisch*“ (Interview B7 GU: 10–10) zu arbeiten. Diese Beharrungstendenzen verdeutlicht die Förderschullehrkraft B2 FS am Beispiel eines Schülers, für den es ein krisenhaftes Ereignis bedeutet, sich auf andere Methoden als nur die Arbeit am Arbeitsblatt einzustellen.

„Also der mag überhaupt, also der möchte den ganzen Tag nur Arbeitsblätter bearbeiten. Der kriegt die Krise, wenn er irgendwo darüber reden soll oder, wenn er irgendwas beobachten soll oder so. Aber das ist halt auch Förderschwerpunkt, also bei ihm jetzt.“ (Interview B2 FS: 92–92)

Die beschriebenen *Beharrungstendenzen* stellen ein Problem für den sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozess dar, da für den Sachunterricht zentrale Methoden, wie Gespräche und Beobachtung, von diesem Schüler abgelehnt werden bzw. seinerseits auf Widerstand stoßen. Gleichzeitig ist diese Interviewpassage aufschlussreich, da im Vorgriff auf die quantitativen Befunde zur methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts eine Dominanz der *Arbeit am Arbeitsblatt* („F25AB“) als methodischer Grundform des Sachunterrichts besteht, die somit nicht nur aus den Präferenzsetzungen der Lehrkraft begründbar ist, sondern in diesem Fall aus dem Bedürfnis des Schülers nach dem überschaubaren und schematischen Rahmen dieser Methode bestimmt wird.

Weitere *Problemlagen*, die an dieser Stelle direkt die unterrichtliche Ebene betreffen, sind *motivationale Probleme* (4), *eine übergreifende Leistungsproblematik* (9), *Schwierigkeiten im Umgang mit offenen Arbeitsformen* (2) und *fehlende Erfahrungen* (6) seitens der Schülerinnen und Schüler. So führen drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B9 GU) weitergehend *motivationale Probleme* an, sodass diese als „*kein Bock*“ (Interview B9 GU: 7–7) oder ein generell fehlendes Interesse an Themen des (Sach-)Unterrichts (vgl. Interview B5 GU: 10–10) beschrieben werden und mit der Notwendigkeit zusätzlicher motivationaler Unterstützung durch die Lehrkraft einhergehen (vgl. Interview B9 GU: 7–7). Teils konvergieren diese für die drei befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B9 GU) mit einer *übergreifenden Leistungsproblematik*, indem der beschriebene Schüler „*große Schwierigkeiten damit im Sachunterricht [hat, R. S.], sich in die Fragestellungen richtig einzudenken*“ (Interview B1 GU: 9–9) oder er „*braucht also ganz viel Unterstützung, bei allem möglichen wo es irgendwie daran geht Aufgabenverständnis zu zeigen, hat der also echt Schwierigkeiten. Das ist deutlich zu sehen.*“ (Interview B9 GU: 7–7). Es werden Probleme bestimmt, Frage- und Aufgabenstellungen im Sachunterricht auf kognitiver Ebene zu durchdringen und sich selbstständig zu erschließen. Ähnlich beschreiben dies auch zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B4 FS) für einzelne ihrer Schülerinnen bzw. Schüler, indem die Aufnahme sprachlich-verbaler Informationen Schwierigkeiten bereitet (vgl. Interview B4 FS: 58–58) bzw. Inhalte nicht hinreichend erfasst werden können (vgl. Interview B2 FS: 11–11). Die Lehrkräfte rekurren auf kognitive Defizite als individueller Problemlage der Schülerinnen bzw. Schüler, was die Lehrkraft B9 GU mit der Begriffszuschreibung „*Lernbehinderung*“ (Interview B9 GU: 7–7) erklärend expliziert. Entlang

der im Material vorgefundenen Schülerbeschreibungen lässt sich zumindest für einzelne Schülerinnen und Schüler eine Konvergenz von Lern- und Verhaltensproblemen erkennen. Weniger als Problem der kognitiven Lernvoraussetzungen als vielmehr bedingt durch *fehlende Erfahrungen* beschreiben die beiden Förderschullehrkräfte B4 FS und B6 FS jeweils beispielhaft einen Schüler, „*der wenig Umwelterfahrung hat*“ (Interview B4 FS: 25–25). Einerseits werden diese Erfahrungsdefizite in den Erklärungskontext eines anregungsarmen und tendenziell prekären, großstädtischen Sozialmilieus gebracht (vgl. Interview B6 FS: 98–98) und in Verbindung mit übermäßigem Medienkonsum gesetzt, sodass der Fernseher als primäre Erfahrungsquelle dient (vgl. Interview B6 FS: 98–98). Andererseits wird auf eine Überbehütung im Elternhaus als Grund für *fehlende Erfahrungen* verwiesen.

„Der wird irgendwie nicht rausgelassen, der ist sehr behütet, da ist alles immer sauber, hat alles. Alles in Ordnung. Aber der hat halt keinerlei Erfahrungen in der Umwelt. Und mit anderen Kindern überhaupt nicht. Also das Einzige ist, dass er halt hier zur Schule geht.“ (Interview B6 FS: 7–7)

Es wird ein Kontrapunkt bestimmt, indem soziale und umweltbezogene Erfahrungen durch die Abgeschlossenheit des familiären Sozialisationskontextes verhindert werden. Dies gilt insbesondere dahingehend, da *familiäre Problemlagen* (7) von dieser Förderschullehrkraft sowie drei weiteren Lehrkräften (B1 GU; B4 FS; B7 GU) für ihre Schülerinnen bzw. Schüler beschrieben werden. Zu diesen *familiären Problemlagen* gehören ein „*zerrüttetes Elternhaus*“ (Interview B6 FS: 7–7) mit Straffälligkeit der Eltern, „*auseinander gefallende[n] Familie[n]*“ (Interview B4 FS: 6–6) oder ein „*Verdacht auf Missbrauch*“ (Interview B4 FS: 48–48). Es werden umfangreiche soziale Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung benannt, sodass „*Familie nicht mit der klassischen Familie...: Vater, Mutter, Kind. Sondern Heimerfahrungen, Trennung, Todesfälle auch*“ (Interview B1 GU: 40–40) assoziiert wird. Ein Teil der Schülerinnen und Schüler weist einen gänzlich anderen familiären Erfahrungshintergrund auf, als dies tradierten Familienmustern entspricht und es zeigen sich in den Beschreibungen frühe biographische Brüche im Leben der Kinder. Dies wird zwar nicht von allen Lehrkräften im Interviewkontext beschrieben, jedoch finden sich entsprechenden Aussagen sowohl im Material von Förderschullehrkräfte (B4 FS; B6 FS) als auch von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU), sodass *familiäre Problemlagen* auf Seiten der Schülerinnen und Schüler in beiden Beschulungssettings als Ausgangsbedingung für sachunterrichtliches Lernen anzunehmen sind.

Weiterhin werden als stärker intrinsisch verortete *Problemlagen emotionale Probleme* (4) und eine *Selbstwertproblematik* (5) einzelner Schülerinnen oder Schüler benannt. Eine Förderschullehrkraft (B2) sowie zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU) verweisen darauf, dass sich beispielweise ein Schüler „*persönlich[e] emotional in einer schwierigen Phase*“ (Interview B7 GU: 10–10) befindet oder ein „*emotionales Problem*“ (Interview B2 FS: 92–92) aufweist. Die Lehrkraft B5 GU beschreibt dies konkreter anhand der von ihr wahrgenommenen Verhaltensauffälligkeiten „*Eigentlich nie was gesagt, ganz untergegangen und war eigentlich völlig verängstigt*“ (Interview B5 GU: 10–10). Angstreaktionen und sozialer Rückzug innerhalb der Lerngruppe werden als von außen erkennbare Merkmale emotionaler Probleme bestimmt. Spezifizierend verweisen die beiden Lehrkräfte B5 GU und B7 GU auf eine ihrer Einschätzung nach vorliegende *Selbstwertproblematik*, sodass dies als Begründung für Schwierigkeiten der Unterrichtsbeteiligung angeführt wird (vgl. Interview B7 GU: 10–10). Dies expliziert die Befragte B5 GU in folgender Aussage:

„Ja, ein Kind... das halt irgendwie... auch ein sehr schlechtes Selbstbild hat, so irgendwie ‚Ich kann gar nichts!‘ und immer sehr... ja negativ orientiert ist.“ (Interview B3 FS: 5–5)

Sie beschreibt den wahrgenommenen Prozess der Selbstbewertung des Kindes („*Ich kann gar nichts!*“, ebd.) und die damit einhergehende Misserfolgsorientierung („*ja negativ orientiert*“, ebd.), was Zusammenhänge zwischen *Selbstwertproblematik* und *motivationalen Problemen* erkennen lässt. Schließlich werden in den Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung *Problemlagen* bestimmt, die sich als Entwicklungsabweichungen in verschiedenen Bereichen darstellen. Hierzu zählen *feinmotorische Defizite* (1), *Sprachentwicklungsstörungen* (3) oder eine *fehlende Schulreife* (8). Spezifisch letzterer Subkategorie lassen sich Aussagen von drei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS; B6 FS) sowie einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU) zuordnen. So wird, ausgehend von der Annahme einer „*Entwicklungsverzögerung*“ (Interview B7 GU: 10–10), darauf rekurriert, dass primär verhaltensbezogene Anforderungen im schulischen Kontext noch nicht im notwendigen Maße erfüllt werden können, wie dies etwa die Lehrkraft B2 in ihrer Aussage verdeutlicht: „*Also viele Sachen auch immer noch nicht so durchschaut hat... wie Schule funktioniert*“ (Interview B2 FS: 11–11). Dabei verweist die Aussage einerseits darauf, dass Strukturen und Organisationsabläufe in Schule auf Seiten des Schülers noch nicht überblickt werden und andererseits der „*Schülerjob*“ (Breidenstein, 2006) bisher nicht verinnerlicht wurde. Stattdessen bestimmen andere Aktivitäten, die als dominierende kindliche Tätigkeiten dem vorschulischen Bereich zugeordnet werden können, das Bedürfnis des Kindes, „*Die möchten dann spielen, spielen, spielen, ne.*“ (Interview B4 FS: 86–86) Ebenso fehlen noch lebenspraktische Kompetenzen auf Seiten des Kindes, die in Schule vorausgesetzt werden (vgl. Interview B2 FS: 11–11). Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung resultiert unter dem Aspekt *fehlender Schulreife* in der Wahrnehmung der Lehrkräfte aus einem Passungsproblem zwischen entwicklungsbezogenen Möglichkeiten des Kindes und Anforderungen an die Rolle des Schülers bzw. der Schülerin mit Schulbeginn. Dass sich diese Kategorie vorrangig im Material der Förderschullehrkräfte findet, erscheint nicht zufällig, da die Förderschule als Ort wahrgenommen werden kann, an dem die regulären Verhaltenserwartungen an Schulanfängerinnen und -anfänger nicht gelten, wie dies die Lehrkraft B6 FS in ihrem Verweis andeutet, dass der beschriebene Schüler bereits an der Förderschule eingeschult worden ist (vgl. Interview B6 FS: 7–7).

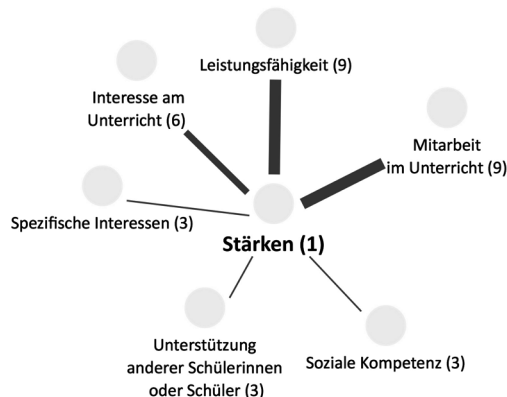


Abb. 18: MaxMaps Code-Subcode-Segment-Modell Kategorie Stärken

Kontrastierend zu den wahrgenommenen *Problemlagen* der *Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* werden von allen Lehrkräften im Interviewkon-

text auch *Stärken* (34) beschrieben. Entsprechende Codings zu *Stärken* kommen, wie sich in der Abbildung 18 visuell leicht über die geringere Ausdifferenzierung der Codesegmente ersehen lässt, jedoch quantitativ wie qualitativ seltener vor als dies für die Kategorie *Problemlagen* (89) gilt. Der Fokus in den jeweiligen Schülerbeschreibungen liegt deutlicher auf den spezifischen *Problemlagen* und Defiziten, denn auf individuellen *Stärken*, wengleich insbesondere in der Eingangssequenz der Interviews bewertungsneutral nach Schülerinnen und Schülern gefragt wurde, die den Lehrkräften bei Betrachtung ihrer Lerngruppe besonders präsent sind. Dennoch ist zu vermuten, dass bereits der Interviewkontext mit der spezifischen Perspektive auf dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung den Deutungsrahmen der Lehrkräfte stärker auf individuelle Problemlagen bzw. Defizit begrenzt, da trotz aller Bemühungen um eine ressourcen- oder kompetenzorientierte Sichtweise in der Sonderpädagogik (vgl. etwa Bundschuh, 2004; Eggert, 2007) die Zuschreibungskategorie sonderpädagogischer Förderbedarf weiterhin in seiner definitorischen Bestimmung ein Negativum bleibt.

Individuelle *Stärken* einzelner Schülerinnen und Schüler, die in den jeweiligen Schülerbeschreibungen zum Ausdruck gebracht werden, beziehen sich auf die Ebene des Unterrichts und den damit zusammenhängenden sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozess. So wird die *Mitarbeit im Unterricht* (9) einzelner Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotional und soziale Entwicklung von vier Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU) sowie zwei Förderschullehrkräften (B4 FS; B10 FS) als sehr positiv bewertet, was in die Aussagen wie „*Also mündlich unglaublich gut mitmacht.*“ (Interview B8 GU: 10–10) oder „*schön zusehen welche Kompetenzen die E-Schüler einbrachten*“ (Interview B1 GU: 23–23) deutlich wird. Die *Mitarbeit im Unterricht* wird auch als Bereicherung für den sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozess der Mitschülerinnen und Mitschüler erlebt, indem etwa eigenständig zu einem Thema recherchiert und die erarbeiteten Informationen geteilt und präsentiert werden.

„Hat er viele Informationen gesammelt und hat das auch selber vor den anderen vorgestellt, was er normalerweise nicht so gerne macht vor anderen so zu sprechen. Und hat dazu sehr viel zu erklären können.“ (Interview B7 GU: 12–12)

Von zwei Förderlehrkräften (B4 FS; B10 FS) wird die *Mitarbeit im Unterricht* als erwartungswidrig positiv erlebt, wenn in der Aussage der Förderschullehrkraft betont wird: „*Der kommt, der macht alles eigentlich gut mit. Da kommen keine Störungen von ihm.*“ (Interview B4 FS: 25–25) Durch die Einschränkung „*eigentliche*“ (ebd.) wird auf diese konträre Erwartungshaltung verweisen, was auch durch den Nachsatz expliziert wird, indem auf das regulär erwartete, den Unterricht störende Verhalten Bezug genommen wird. Eine ähnliche Erwartungshaltung findet sich bei der Lehrkraft B10 FS. Der beschriebene Schüler tritt in der Wahrnehmung der Lehrkraft im Vergleich zu einem anderen zuvor dargestellten Schüler durch sein unauffälliges Verhalten im Sachunterricht positiv in Erscheinung,

„Aber ansonsten muss ich sagen, ja fällt... läuft da der Unterricht sehr gut mit und ist eben genau das Gegenteil so ein bisschen zu dem anderen Schüler.“ (Interview B10 FS: 9–9)

Mit der gewählten Formulierung „*läuft da der Unterricht sehr gut mit*“ (ebd.) wird dessen den Lern-Lehrprozess nicht beeinträchtigendes Verhalten und die damit einhergehende förderliche *Mitarbeit im Unterricht* hervorgehoben. Diese explizite Kontrastierung der positiv erlebten *Mitarbeit* zu der bestehenden Erwartungshaltung störungskritischen Schülerverhaltens im Unterricht, wird in dieser Weise nur im Material der beiden Förderschullehrkräfte erkennbar, tritt jedoch nicht als Aussagefigur bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht auf.

Inhaltlich mit der positiv erlebten *Mitarbeit am Unterricht* verbunden, wird von insgesamt drei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS; B10 FS) und zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B9 GU) ein besonderes *Interesse am Unterricht* (6) als *Stärke* einzelner Schülerinnen oder Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wahrgenommen („*So das ragte raus und war immer interessiert*“, Interview B5 GU: 10–10). So wird Interesse einerseits als allgemeines Interesse an der sozialen und natürlichen Umwelt als Ausgangspunkt für interessenorientiertes sachunterrichtliches Lernen beschrieben.

„aber generell sind die ganz interessiert an ganz vielen Dingen und möchten auch ganz viele Dinge rausfinden, aber brauchen halt einfach häufiger... besondere... Dinge, ja.“ (Interview B9 GU: 11–11)

Die epistemische Tendenz („*möchten ganz viele Dinge rausfinden*“, ebd.) der Schülerinnen bzw. Schüler wird im Zusammenhang mit der Notwendigkeit besonderer didaktisch-pädagogischer Lernangebote („*besondere Dinge*“, ebd.) benannt. Andererseits wird das konkrete Interesse am Sachunterricht einzelner Schülerinnen und Schüler hervorgehoben, sodass sich diese als „*Experten*“ (Interview B10 FS: 9–9) mit ihrem Vorwissen einbringen können.

„Der hat wirklich... der zeigt Interesse und der weiß auch vieles. Im Sachunterricht ganz besonders. Sachunterricht ist er immer so ein Experte“ (ebd.)

Es wird deutlich, dass *Interesse am* und *Mitarbeit im Unterricht*, als positive Merkmale einzelner Schülerinnen oder Schüler in einem wechselseitigen Verhältnis stehen.

Allgemeiner wird die *Leistungsfähigkeit* (9) von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durch zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B4 FS) sowie drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU) in ihren Beschreibungen herausgestellt. So charakterisiert die Lehrkraft B2 FS einen ihrer Schüler als „*super fitten Schüler*“ (Interview B2 FS: 11–11) bzw. „*aber halt total clever*“ (ebd.), sodass dies im Interviewkontext als Gegensatz zu den zuvor beschriebenen *Problemlagen*, insbesondere der fehlenden *Impulskontrolle*, *Schulreife* sowie der *Leistungsproblematik*, konstruiert wird. Für diesen Schüler nimmt die Lehrkraft demnach eine Diskrepanz zwischen Kompetenz und Performanz im Bereich schulischer Leistungen wahr. Ähnlich deuten dies die Lehrkräfte B5 GU und B7 GU für den ihrerseits dargestellten Schüler, indem etwa Schwierigkeiten bei der *Regeleinhaltung* im sachbezogenen Arbeiten besondere Leistungsstärke gegenübersteht (vgl. Interview B5 GU: 10–10) oder trotz vorhandener *Konzentrationschwierigkeiten* Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik („*Und er ist generell in Deutsch und Mathe eigentlich relativ stark, vor allem in Deutsch, weil da hat er ja schon auch seine Kompetenzen.*“, Interview B7 GU: 10–10) bestimmt werden. *Leistungsfähigkeit* wird im Kontext der wahrgenommenen Verhaltensproblematik relational im Modus des „*Aber*“ betrachtet und damit auf ein heterogenes und dahingehend inkongruentes Fähigkeits- bzw. Entwicklungsprofil des Schülers bzw. der Schülerin bezogen. Dies wird an folgender Passage aus dem Interview der Lehrkraft B8 GU im Gemeinsamen Unterricht besonders deutlich:

„Das ist ein Junge mit dem Förderschwerpunkt Sprache, der aber eben auch vom Verhalten sehr auffällig, sehr schwierig ist. Der immer wieder seine Grenzen einfordert. Der kognitiv im Sachunterricht sehr, sehr gut ist.“ (Interview B8 GU: 10–10)

Relational, jedoch im interindividuellen Vergleich der Lerngruppe bestimmt die Förderschullehrkraft B4 FS die Leistungsfähigkeit eines ihrer Schüler darin, dass dieser zielgleich arbeiten kann (vgl. Interview B4 FS: 8–8).

„Das ist ein autistischer Junge, der sehr gut lesen kann und schreiben kann und also auch schriftlich sehr selbstständig und zuverlässig schon arbeitet.“ (Interview B4FS: 8–8)

Die wahrgenommenen *Stärken* im Bereich der Lesefähigkeit und der selbstständigen Bearbeitung schriftlicher Aufgabenformate werden in Beziehung gesetzt zu den anderen Schülerinnen bzw. Schüler, die dies noch nicht leisten können. Die gewählte soziale Bezugsnorm der Lerngruppe bestimmt die Bewertung als *Stärke*.

Weitere *Stärken*, die von einzelnen Lehrkräften für Schülerinnen und Schüler im *Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* beschrieben werden, betreffen die *soziale Kompetenz* (3) sowie *Unterstützung anderer Schülerinnen und Schüler* (3) im Unterricht, sodass beide Subkategorien auf prosoziales Verhalten innerhalb der Lerngruppe verweisen. Die Lehrkraft B10FS berichtet von „ein[em] ruhige[n] Schüler, der wirklich kaum Konflikte ... mit anderen Schülern hat und sich versucht [...] in jeglicher Form an alle Regeln zu halten.“ Ebenso spricht die Förderschullehrkraft über die „*unglaublich hohe Empathie*“ (Interview B6FS: 7–7) eines Schülers, der diese nutzt, um in Konflikten zwischen anderen Mitschülerinnen oder Mitschülern klärend zu vermitteln. Gleichzeitig stellt dies für die Lehrkraft ein erwartungswidriges Verhalten im Kontext der zuvor angeführten *familiären Problemlage* dar. „*Der ist sehr... sehr sozial. Ich weiß nicht genau, wo er das herhat.*“ (Interview B6FS: 7–7) Die Lehrkraft kann sich die prosozialen Verhaltensweisen vor dem biografischen Hintergrund des Schülers nicht erklären. *Soziale Kompetenz* wird dabei nur von Förderschullehrkräften als *Stärke* einzelner Schülerinnen und Schüler im Interviewkontext benannt. Verbunden mit stärker unterrichtsbezogenen prosozialen Verhaltensweisen wird jedoch von einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B1GU) sowie einer Förderschullehrkraft (B4FS) die *Unterstützung anderer Schülerinnen und Schüler* in ihrem Arbeitsprozess angeführt. Dies zeigt sich in der Kompetenz „*Andere gut anleiten.*“ (Interview B4FS: 25–25) zu können und ermöglicht, dass sich diese „*in einer anderen Rolle erleben, nämlich als... positiver Schaffer.*“ (Interview B1GU: 23–23) Die Durchsetzungsfähigkeit, des beschriebenen Schülers, die sonst auch als „*dominantes Verhalten*“ (ebd.) erlebt wird, wird innerhalb des Gruppenarbeitsprozesses genutzt, um diesen strukturierend anzuleiten, Aufgaben zu verteilen und den Prozess der Zusammenarbeit zu steuern.

„Und hat es geschafft... ja seine Fähigkeiten, die sonst schon mal auch negativ auffallen, positiv umzusetzen. Das war für mich schon sehr gelungen.“ (Interview B1GU: 23–23)

Innerhalb der kooperativen Lernsituation gelingt es dem Schüler bestimmte, sonst zu Konflikten führende Verhaltensweisen produktiv und im Sinne des gemeinsamen Arbeitsprozesses zu nutzen, was verdeutlicht, dass der situative Kontext Einfluss darauf hat, welche Verhaltensweisen als störend oder auffällig erlebt werden bzw. dass individuelle *Problemlagen* in *Stärken* umgedeutet werden können. Ebenso tritt die Bedeutung der Unterrichtsmethodik hervor, da über diese Gelegenheiten geschaffen werden müssen, in denen die Schülerinnen und Schüler diese *Stärken* einbringen können. In einem nächsten Analyseschritt werden die Beschreibungen der Schülerinnen und Schüler ohne ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf in den jeweiligen Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht betrachtet, die Aufschluss über die mögliche Relativität und Relationalität dieser Zuschreibungskategorie geben können.

7.2.5 Interviewdaten – Kategorie Problemlagen von Schülerinnen und Schülern ohne Förderbedarf

Wie bereits mit den in der Kategorie *Abweichung als Kontinuum* kodierten Aussagen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5GU; B7GU; B8GU; B9GU) erkennbar, stellt sich sonderpädagogischer Förderbedarf als unscharfe Zuschreibungskategorie dar, sodass sich ein

gradueller und nicht eindeutig bestimmbarer Übergang in der Wahrnehmung von *Problemlagen* von Schülerinnen und Schüler mit bzw. ohne festgestellten Förderbedarf ergibt. Dies zeigt sich daran, dass die Inhaltsanalyse an dieser Stelle sehr ähnliche Kategorien ergibt. Dementsprechend finden sich an einzelnen Stellen im Interviewmaterial der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht Aussagen, die auf *Problemlagen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* (13) verweisen und die dahingehend analysiert werden, wie diese bestimmt werden und ob sich Unterschiede zu den zuvor dargestellten *Problemlagen der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* erfassen lassen. Dabei wird an der geringen Anzahl der Codings im Material der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht im Vergleich zur Kategorie *Problemlagen* (37) der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sichtbar, dass diesem Aspekt weniger Aufmerksamkeit im Interviewkontext gewidmet wird und damit sich Aussagen zu *Problemlagen* wesentlich auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf beziehen. Schülerinnen und Schüler ohne ausgewiesenen Förderbedarf finden seltener explizit Erwähnung, was jedoch auch durch den inhaltlichen Schwerpunkt der Befragung bedingt sein dürfte. So finden sich jeweils nur in einzelnen Interviews Aussagen zu den abgeleiteten sechs Subkategorie, die, sofern dies inhaltlich sinnvoll erscheint, zwecks Vergleichbarkeit, in analoger Weise benannt wurden, wie die Subkategorien in der Kategorie *Problemlagen* der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die geringe Zahl an Codings pro Subkategorie, schränkt jedoch die Möglichkeit generalisierbarer Aussagen stark ein.

So beschreibt die Lehrkraft B7 GU *Konzentrationschwierigkeiten* (1) auch als spezifische *Problemlage* einer Gruppe von Schülern, bei denen kein ausgewiesener sonderpädagogischer Förderbedarf besteht.

„aber gerade die, es gibt schon eine Gruppe von Kindern, die jetzt nicht nur mit Förderschwerpunkt, sondern auch einzelne andere Jungs, die eben sehr unruhig sind, ist zum Beispiel so eine Gruppe von fünf, sechs Kindern, die sich schwer auf den Unterricht konzentrieren kann, obwohl die schon im vierten Schuljahr sind.“ (Interview B7 GU: 8–8)

An dieser Stelle des Interviews wird explizit betont, dass nicht alle diese Schüler einen ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf haben („*jetzt nicht nur mit Förderschwerpunkt*“, ebd.), so dass die Relativität der Zuschreibungskategorie im Kontext wahrgenommener Verhaltensprobleme erkennbar wird. Es kann auf Seiten des konkreten Verhaltens nicht zwischen den Schülern der Gruppe mit und ohne Förderbedarf differenziert werden. Gleichzeitig werden die wahrgenommene *Konzentrationschwierigkeiten* als nicht altersgemäße Entwicklungsabweichung bestimmt und von der jeweiligen spezifischen Unterrichtssituation abgelöst und individualisiert.

Stärker im situativen Bezug, jedoch in ähnlicher Weise die Relativität der Zuschreibungskategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs betonend, werden von der Lehrkraft B1 GU „*die Grundschüler*“ (Interview B1 GU: 77–77) als Ursache für Unterrichtsstörungen wahrgenommen. „*Hm... Ja, lustiger Weise sind es nicht meine E-Schüler, die im Unterricht so viel stören, sondern eher die Grundschüler.*“ (ebd.) Es wird Verwunderung über das erwartungswidrige Verhalten im Zusammenhang mit auftretenden Unterrichtsstörungen zum Ausdruck gebracht, wenn an anderer Stelle ausgeführt wird: „*waren Grundschüler, ... nur gestört haben*“ (Interview B1 GU: 27–27). Damit steht die Wahrnehmung störungskritischen Schülerverhaltens im Gegensatz zu der Annahme, dies wäre primär durch die Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verursacht. Gleichzeitig differenziert die Lehrkraft, in der vorgenommenen Unterscheidung in „*Grundschüler*“ (Interview B1 GU: 77–77)

und „*meine E-Schüler*“ (ebd.), zwei Gruppen, was in dieser kategorial-dichotomen Unterteilung im Widerspruch zur beschriebenen *Abweichung als Kontinuum* (vgl. Interview B9 GU: 68–68) steht, nach der sich keine trennscharfe Abgrenzung bestimmen ließe.

Die Relativität der Kategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs wird auch im Kontext einer *Leistungsproblematik* (3) von zwei Lehrkräften (B8 GU; B9 GU) in ihrer Beschreibung der *Problemlagen von Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf* deutlich.

„Wir haben natürlich, wir haben halt eben auch viele Kinder, die kognitiv recht schwach sind. Also wo kein Förderbedarf besteht offiziell, aber inoffiziell könnte man das doch wieder andeuten.“ (Interview B8 GU: 14–14)

Die Lehrkraft B8 GU expliziert, ähnlich wie dies die Lehrkraft B9 GU in ihren Schülerbeschreibungen vornimmt, in Bezug auf Schülerinnen bzw. Schüler, die ihrer Einschätzung nach ungünstige kognitive Lernvoraussetzungen besitzen, die Frage, ob eine Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs sinnvoll wäre, obwohl dieser bisher nicht formal festgestellt wurde. Dies wird von der Lehrkraft B9 GU mit dem bestehenden „*Leistungsdruck*“ (Interview B9 GU: 29–29) für die zielgleich unterrichteten Schülerinnen und Schüler ohne entsprechenden Förderbedarf in Verbindung gebracht.

7.3 Kontextfaktoren des Sachunterrichts

In Anknüpfung an das Angebots-Nutzungs-Modell (vgl. Helmke, 2010, S. 73) ist davon auszugehen, dass Kontextfaktoren auf alle weiteren Ebenen des Unterrichtsprozesses Einfluss haben, sodass mit den hierzu bestehenden Ergebnissen sowohl aus der Fragebogenerhebung wie auch aus den Experteninterviews bedeutsame Erkenntnisse darüber vorliegen, unter welchen Bedingungen Sachunterricht in den jeweiligen Handlungsfeldern stattfindet.

7.3.1 Strukturelle Rahmenbedingungen

Die strukturell-organisatorische Verankerung des Sachunterrichts auf Schul- bzw. Klassenebene ist als ein bedeutsamer Kontextfaktor, der Einfluss auf die Angebotsstruktur des Sachunterrichts haben kann, relevant. Spezifische strukturell-organisatorische Voraussetzungen für die jeweilige Angebotsstruktur bilden sich sowohl allgemein über die zeitlichen Rahmenbedingungen, moderiert über die Wochenstundenanzahl oder die Stundenverteilung, ab, wie auch Instrumente der Unterrichtsentwicklung, worunter ein schulinternes Curriculum, eine Fachkonferenz oder Fortbildungen zum Sachunterricht fallen, Hinweise auf vorhandenen oder fehlende Unterstützungsstrukturen geben können. Förderliche oder hinderliche Einflussfaktoren auf die sachunterrichtliche Praxis als Kontextwissen für die weitergehenden Befunde zur Angebotsstruktur des Sachunterrichts lassen sich so herausarbeiten. Ebenso lässt sich auf der Vergleichsebene des Beschulungssettings analysieren, inwiefern sich Unterschiede in den strukturellen Rahmenbedingungen bestimmen lassen, um mögliche Varianzen in der Angebotsstruktur nachvollziehen zu können. Über die vorliegenden qualitativen Daten aus den Experteninterviews können vorgenommene Interpretationen zu förderlichen oder hinderlichen strukturellen Bedingungen über das Deutungswissen der Lehrkräfte zusätzlich kommunikativ validiert werden. Zunächst sollen jedoch die quantitativen Daten aus der Fragebogenerhebung dargestellt und analysiert werden.

7.3.1.1 Fragebogendaten – Organisatorisch-strukturelle Verankerung in der Studentafel

Zu den strukturellen Voraussetzungen zählt zunächst die Anzahl der Unterrichtsstunden der jeweiligen Klasse insgesamt wie auch der spezifische Stundenanteil des Sachunterrichts. Die mittlere

Wochenstundenzahl, wie sich der Tabelle 33 entnehmen lässt, liegt bei 24,5 Stunden⁸⁶ ($MW = 24,5$; $SD = 2,8$) mit einem Minimum von 19 sowie einem Maximum von 34 Stunden pro Woche. Mit einer Standardabweichung von 2,8 streuen die Werte trotz der großen Range jedoch nicht in gleichem Maße, sondern es ergibt sich im Durchschnitt eine Abweichung von etwa drei Wochenstunden vom arithmetischen Mittel. Die dennoch große Range von 15 Stunden in der angegebenen Wochenstundenanzahl lässt sich vermutlich in Teilen durch die unterschiedlichen Stundentafeln der jeweiligen Klassenstufen erklären, kann aber auch dadurch bedingt sein, dass einzelne Lerngruppe aus Schulen mit Ganztagsbetrieb stammen. Inwiefern das Beschulungssettings einen Einfluss hat, wurde mittels T-Test überprüft ($T = 0,874$; $SE = 0,716$; $p = 0,386$). Aus diesem geht jedoch kein signifikanter Unterschied zwischen den jeweiligen Mittelwerten der Stundenanzahl von 24,7 an Förderschulen ($SD_{FS} = 3,02$) und 24,1 an Grundschulen ($SD_{GU} = 2,6$) hervor.

Relevanter als die Stundenanzahl insgesamt erscheint der spezifische Stundenanteil des Sachunterrichts in den Lerngruppen der befragten Lehrkräfte. Dieser liegt bei durchschnittlich drei Sachunterrichtsstunden ($MW = 3,0$; $SD = 1,0$) pro Woche, wobei jedoch wiederum eine erhebliche Spanne von Klassen mit lediglich einer Sachunterrichtsstunde zu einer Lerngruppe mit sechs Stunden pro Woche besteht, wenngleich der häufigste Wert bei zwei Wochenstunden liegt. Modus und Mittelwert stimmen demnach nicht überein. Entlang der Standardabweichung von 1,0 (vgl. Tabelle 33) zeigt sich, dass die Stundenanzahl nicht unerheblich streut, da sich eine Abweichung von ca. einer Wochenstunde um den errechneten Mittelwert von ca. 3 Wochenstunden ergibt. In der genaueren Betrachtung der Werteverteilungen lässt sich erkennen, dass die Lerngruppen mit mehr als vier Wochenstunden Sachunterricht pro Woche überwiegend dem Förderschulsetting ($n_{FS} = 5$; $n_{GU} = 2$) entstammen, was möglicherweise für die größere Flexibilität der dortigen Stundentafel spricht. Ein signifikanter Mittelwertunterschied zwischen den beiden Beschulungssettings ($MW_{FS} = 3,0$; $MW_{GU} = 3,1$) lässt sich jedoch mittels T-Test nicht bestimmen ($T = -0,390$; $SE = 0,234$; $p = 0,697$), sodass sich ebenfalls keine signifikante Korrelation ($r_{\text{Pearson}} = 0,044$; $p = 0,697$) ergibt. Aufschlussreich ist, dass, obwohl es gemäß nordrhein-westfälischer Ausbildungsordnung für die Grundschule keinen fest vorgeschriebenen Anteil für die einzelnen Klassenstufen gibt, der Mittelwertunterschied zwischen Lerngruppen der Klassenstufe 1/2 ($MW = 2,6$; $SD = 0,9$) und 3/4 ($MW = 3,4$; $SD = 1,0$) signifikant im mittleren Bereich korreliert ($r_{\text{Eta}} = 0,358$).

Tab. 33: Wochenstundenanzahl gemäß Stundentafel der Lerngruppen

Item	MW	SD	MD	Range
Wochenstundenanzahl der Klasse insgesamt ($n = 65$) ^a	24,5	2,8	24,0	19,0–34,0
Wochenstundenanzahl des Sachunterrichts ($n = 79$)	3,1	1,0	3,0	1,0–6,0

^a $n = 65$ beruht auf einem höheren Anteil fehlender Werte bei der Beantwortung dieses Items, insbesondere auf Seiten sonderpädagogischer Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht.

⁸⁶ Zu beachten ist die hohe Anzahl fehlender Werte ($n_{\text{fehlend}} = 15$). Bei genauerer Prüfung handelt es sich um Lehrkräfte, die außerhalb der Funktion der Klassenlehrkraft in den Lerngruppen eingesetzt sind, sodass die Vermutung naheliegt, dass diese nicht über die genaue Wochenstundenzahl der Klasse informiert sind. Entsprechende Angaben zum Stundenanteil des Sachunterrichts wurden hingegen von fast allen Befragten ($n_{\text{fehlend}} = 1$) gemacht.

Für die konkreten Gestaltungsmöglichkeiten im Sachunterricht ist die spezifische Stundenverteilung von Bedeutung, wie diese in der Abbildung 19 aufgetragen ist. In 40% der Lerngruppen ($n=32$) finden nur Einzelstunden statt, in 29% der Klassen ($n=23$) erfolgt eine Kombination von Einzel- und Doppelstunden, wohingegen in 20% der Fälle ($n=16$) nur Doppelstunden angeboten werden. In der Verteilung liegt zwischen Gemeinsamem Unterricht und Förderschulen ein signifikanter Unterschied ($\chi^2 = 13,125$; $p = 0,004$) mit einer mittelstarken Korrelation ($r_{\text{Cramers-V}} = 0,405$; $p = 0,004$) vor. So findet Sachunterricht in insgesamt 15 Förderschulklassen nur in Doppelstunden statt, gegenüber nur einer Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht. Hier erfolgt der Sachunterricht statistisch häufiger in Einzelstunden.

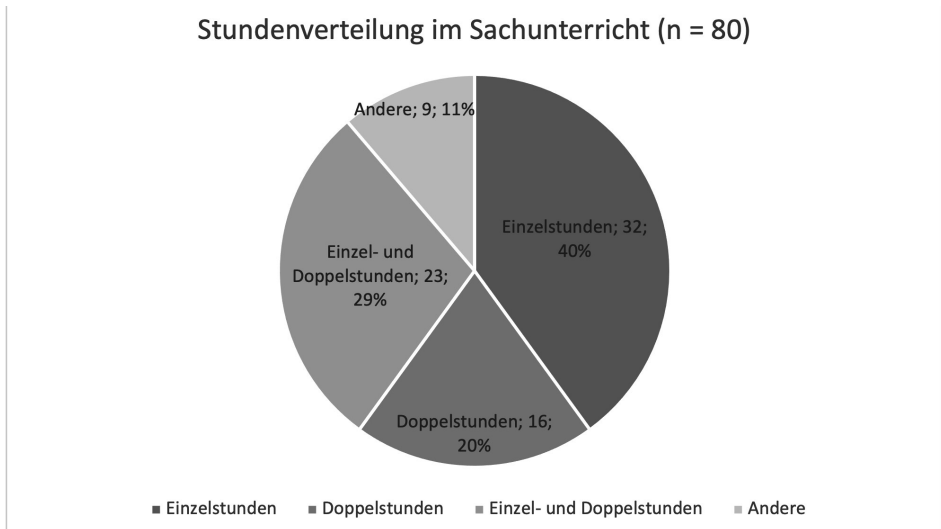


Abb. 19: Kreisdiagramm zur Stundenverteilung im Sachunterricht

Inwieweit die Lehrkräfte den Stundenanteil und damit in gewissem Maß auch die Stundenverteilung im Rahmen der Stundentafel selbst bestimmen können, oder ob es hierzu einheitliche Absprache im jeweiligen Kollegium gibt, lässt sich den Angaben in Tabelle 34 entnehmen. So können 53% der Lehrkräfte ($n=42$) den Stundenanteil des Sachunterrichts in ihren Lerngruppen selbstbestimmen, wohingegen 48% ($n=38$) durch verbindliche Absprachen im Kollegium gebunden sind. Es ergeben sich zwischen den beiden Beschulungssettings signifikante Unterschiede ($\chi^2 = 9,642$; $p = 0,002$) mit einer mittleren Korrelation ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,347$; $p = 0,002$), die auf Basis der kreuztabellarisch dargestellten Werte so zu interpretieren sind (vgl. Tabelle 34), dass Lehrkräfte an Förderschulen seltener an verbindliche Vorgaben zum Stundenanteil gebunden sind und somit freier über die Gestaltung ihrer Stundentafel verfügen können. Obligatorische Absprachen über Stundenanteile können demnach auf schulstruktureller Ebene auf einen höheren Grad der organisatorischen Formalisierung hinweisen.

Tab. 34: Kreuztabelle Absprachen über Stundenanteil des Sachunterrichts nach Beschulungssetting

		Kollegiuminterne Absprachen über Stundenanteil des Sachunterrichts			
		Ja		Nein	
		n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	14	17,5 %	30	37,5 %
	Grundschule	24	30,0 %	12	15,0 %
Gesamt		38	47,5 %	42	52,5 %

7.3.1.2 Interviewdaten – Kategorie Organisationsstruktur des Sachunterrichts

Über die Kategorie *Organisationsstruktur des Sachunterrichts* (18) werden einerseits Informationen über die konkreten Organisationsbedingungen in den Lerngruppen der befragten Lehrkräfte abgebildet, andererseits beinhaltet dies Hinweise, wie diese Bedingungen hinsichtlich der realisierten Praxis bewertet werden. So beschreiben die beiden Lehrkräfte B5 GU und B6 FS eine *flexible Struktur* (3) für die zeitliche Ausgestaltung des Sachunterrichts, sodass die Möglichkeit besteht „*Tageseinheiten*“ (Interview B5 GU: 81–81) zu Sachunterrichtsthemen durchzuführen und Änderungen bzw. Anpassungen im Stundenplan vorgenommen werden können. Dies wird als Vorteil gesehen, um umfanglichere Inhalte und Themen zu bearbeiten (vgl. Interview B6 FS: 35–35). Daran anschließend verweisen zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU) sowie zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS) auf ein *projektartiges Arbeiten* (7) im Sachunterricht. Der Sachunterricht findet „*projektorientiert*“ (Interview B3 FS: 11–11) bzw. „*blockweise*“ (Interview B2 FS: 9–9) statt. Die Förderschullehrkraft B3 FS⁸⁷ beschreibt die Vorteile einer solchen Unterrichtsorganisation folgendermaßen näher:

„Wochenthemen arbeiten und dann nimmt man halt zum Beispiel jetzt bei dem Thema Feuer, das du jetzt nicht irgendwie Dienstag eine Stunde und Donnerstag eine Stunde und dann nächste Woche weiter, sondern, dass man dann halt eine Woche sage ich mal konzentriert an diesem einen Thema arbeiten kann.“ (Interview B3 FS: 61–61)

Die konzentrierte Bearbeitung eines Themas über eine Woche und die damit einhergehende stärkere Verankerung über solche Wochenthemen im Schulalltag werden als förderliche Rahmenbedingung erlebt („*Also die Unterrichtsorganisation ist förderlich.*“ Interview B3 FS: 61–61). Eine andere Form des *projektartigen* Arbeitens findet sich hingegen bei der Lehrkraft B7 GU im Gemeinsamen Unterricht. Im Stundenplan wird jeweils ein „*Block Lernzeit*“ (Interview B7 GU: 59–59) ausgewiesen, in der jedoch kein thematischer Rahmen vorgegeben wird, sondern die Schülerinnen und Schüler ihre Lernaktivität frei bestimmen und somit auch sachunterrichtliche Inhalte bearbeiten können.

„Es muss eben nicht Deutsch und Mathe sein, es kann alles Mögliche sein, wo wir die Bücher... die Schülerbücherei, den PC-Raum dann jetzt freigeben für Recherche... – Gelegenheit in diesem Zeitraum.“ (Interview B7 GU: 59–59)

87 Als Kontextinformation ist relevant, dass die Lehrkraft B3 FS an einer Förderschule tätig ist, die nach dem Konzept des entwicklungspädagogisch/ entwicklungstherapeutischen Unterrichts in der deutschen Modifikation nach Bergson (1995, 1997) arbeitet. Demnach erfolgt der Unterricht fächerübergreifend in enger Orientierung an den entwicklungsbezogenen Lernzielen der Schülerinnen und Schüler grundsätzlich eingebettet in Wochenthemen und ein solches Arbeiten stellt an dieser Schule keine besondere Organisationsstruktur allein für den Sachunterricht dar.

Der Unterricht wird in dieser Lernzeit gemäß den Beschreibungen der Lehrkraft B7 GU nicht nur in der methodischen und inhaltlichen Dimension geöffnet, sondern die Schülerinnen und Schüler können auch den Arbeitsort selbst wählen. Es findet eine weitreichende Öffnung von Unterricht statt, die allerdings in dieser Organisationsstruktur nicht spezifisch für den Sachunterricht besteht, sondern ebenso Lernaktivitäten für die Fächer Deutsch und Mathematik beinhalten kann.

Projektorientiertes Arbeiten als organisatorischem Rahmen des Sachunterrichts meint damit für die Umsetzung einerseits ein inhaltlich konzentriertes Arbeiten in Themenblöcken (B2 FS; B3 FS; B8 GU), bei dem der Sachunterricht den thematischen Rahmen setzt, und andererseits kann dies ebenso bedeuten, dass regelmäßige Blöcke für freies Arbeiten (B7 GU) auch für sachunterrichtliches Lernen genutzt werden können, ohne dass es ein verbindendes Thema gibt.

Demgegenüber führt die Tatsache, dass für den Sachunterricht an der Schule bzw. in der Klasse nur jeweils Einzelstunden (vgl. Interview B2 FS: 9–9) bzw. kaum Stunden im Stundenplan insgesamt (vgl. Interview B10 FS: 56–56) vorgesehen sind, zu einer *Problematisierung der Organisationsstruktur* durch die beiden Förderschullehrkräfte B2 und B10 FS. Dies konvergiert mit dem Erleben als *didaktischer Problemstelle*, wie dies in der Auswertung der entsprechenden Kategorie noch näher herauszuarbeiten sein wird (vgl. Kap. 7.6.5).

Der durch die Organisationsstruktur bedingte geringere Zeitrahmen schränkt etwa die Möglichkeit der Lehrkraft B10 FS ein, längere *Unterrichtsreihen* (5) in ihrer Lerngruppe zu planen und durchzuführen, stattdessen ist sie gezwungen kürzere Einheiten zwischen die sonstigen Unterrichtsangebote zu setzen (vgl. Interview B10 FS: 14–14). Der Sachunterricht ordnet sich anderen Fächern und Aktivitäten unter (vgl. hierzu Kap. 7.3.2.2 und Kap. 7.6.5). Dies führt bei der Förderschullehrkraft B4 FS dazu, dass diese keine „so richtige Reihen“ (Interview B4 FS: 12–12) umsetzt, sondern „eigentlich mehr Einzelstunden“ (ebd.) realisiert. Demgegenüber berichten die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B8 GU und B5 GU über eine längerfristigen *Unterrichtsreihe*, die „über sehr viele Monate“ (Interview B8 GU: 21–21) ging, sodass eine günstigere Organisationsstruktur des Sachunterrichts erkennbar wird.

Neben der zeitlichen Organisationsstruktur des Sachunterrichts an den verschiedenen Schulen bzw. in den unterschiedlichen Lerngruppe, ist anschließend zu prüfen, inwiefern an den Schulen der befragten Lehrkräfte formalisierte Strukturen der Unterrichtsentwicklung als weiterem Aspekt struktureller Kontextfaktoren vorhanden sind.

7.3.1.3 Fragebogendaten – Organisatorisch-strukturelle Bedingungen für Unterrichtsentwicklung

Das Vorhandensein einer Fachkonferenz Sachunterricht sowie eines schulinternen Curriculums zu diesem Lernbereich können Indikatoren für den höheren organisatorischen Formalisierungsgrad hinsichtlich der Angebotsstruktur in diesem Fach und gleichzeitig ein Indiz für die Bedeutung des Faches im Prozess der schulinternen Unterrichtsentwicklung sein.

57 % der Lehrkräfte ($n = 45$; 57,0 %) geben an, dass an ihrer Schule eine entsprechende Fachkonferenz für den Sachunterricht eingerichtet ist, wohingegen 43 % ($n = 34$; 43,0 %) dies verneinen, jedoch wünschen sich 6 % der Lehrkräfte ($n = 5$; 6,3 %) die Implementation einer solchen an ihrer Schule. Im Vergleich der beiden Beschulungssettings ergibt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied ($\chi^2 = 8,778$; $p = 0,003$), bei dem sich eine moderate Korrelation zwischen dem Vorhandensein einer Fachkonferenz in Abhängigkeit von dem Beschulungssetting nachzeichnen lässt ($r_{\text{cramer-V}} = 0,333$; $p = 0,003$). Diese kann anhand der Tabelle 35 so interpretiert werden, dass an den Förderschulen überzufällig seltener eine Fachkonferenz für den Sachunterricht eingerichtet ist als an den Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht. Auf Seiten der Lehrkräfte an Förderschulen scheint die Notwendigkeit zur Einrichtung einer solchen nicht gesehen zu werden, da von 25 För-

derschullehrkräften, bei denen keine Fachkonferenz Sachunterricht an ihrer Schule besteht, nur drei explizit den Wunsch nach einer solchen äußern, wohingegen von den sieben Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht bereits zwei für die Einrichtung einer solchen plädieren.

Tab. 35: Kreuztabelle Fachkonferenz Sachunterricht an der Schule

		Fachkonferenz Sachunterricht an der Schule			
		Ja		Nein	
		n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	18	22,8 %	25	32,6 %
	Grundschule	27	34,2 %	9	11,4 %
Gesamt		45	57,0 %	34	43,0 %

Anmerkungen. Um eine Zellenbesetzung größer 5 zu erreichen, wurden die Antwortkategorie „Nein, aber gewünscht“ in die Kategorie „Nein“ mit einberechnet.

Jenseits der rein strukturellen Verortung der Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht lässt sich aus dem Frageitem „D6KollegAust“ erkennen, ob die befragten Lehrkräfte bisherig fachliche Austauschmöglichkeiten für ausreichend halten oder die Notwendigkeit für mehr Zusammenarbeit sehen. So zeigt sich, dass 10 % (n = 8; 10,0 %) den Austausch für nicht und 39 % (n = 31; 38,8 %) für eher nicht ausreichend halten, wohingegen 23 % (n = 18; 22,5 %) diesen für eher bzw. 29 % (n = 23; 28,8 %) voll ausreichend einschätzen (vgl. Abbildung 20).

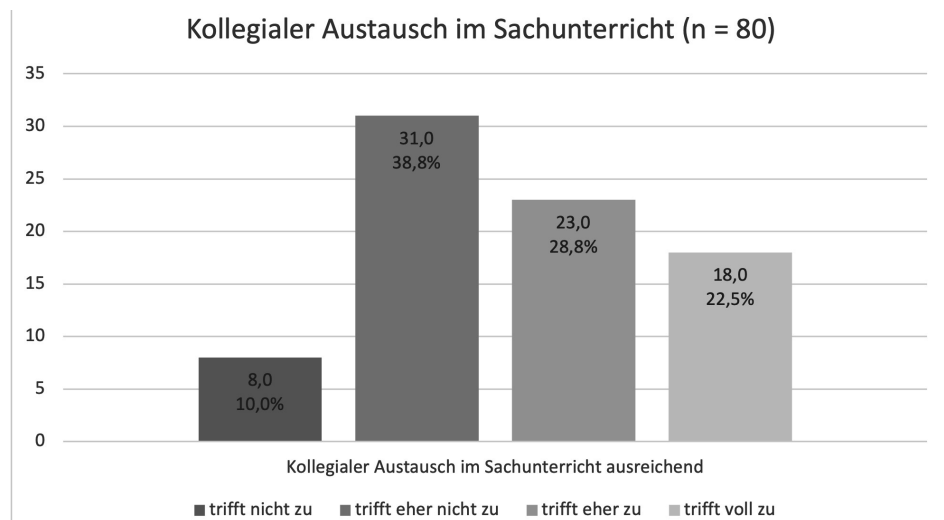


Abb. 20: Häufigkeitsverteilung zum kollegialen Austausch im Sachunterricht

Es zeigt sich in Betrachtung des gruppierten Medians (MD = 2,6) eine divergierende Haltung in dieser Frage, indem etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte mit dem kollegialen Austausch zum Sachunterricht zufrieden ist und die andere Hälfte gemäß ihrem Antwortverhalten nicht. Damit geht ein signifikanter Verteilungsunterschied (U = 1045,5; p = 0,010) als Ergebnis des durchgeführ-

ten U-Tests einher. Beschulungssetting und Zustimmung zur Frage nach ausreichendem sachunterrichtlichem Austausch korrelieren gering positiv miteinander ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,268$; $p = 0,005$). Dies ist in der Richtung der Korrelation dahingehend zu interpretieren, dass die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht den Austausch tendenziell eher für ausreichend halten ($MD_{\text{GU}} = 2,82$), wohingegen die Lehrkräfte an den Förderschulen dem weniger zustimmen können ($MD_{\text{FS}} = 2,40$). Hinsichtlich des zusätzlichen Indikators für die stärkere schulstrukturelle Verankerung des Sachunterrichts zeigt sich, dass 63 % der Lehrkräfte ($n = 50$; 62,5 %) auf ein schulinternes Curriculum für den Sachunterricht zurückgreifen können. Demgegenüber ist dies bei 38 % der Lehrkräfte nicht der Fall ($n = 30$; 37,5 %), obwohl 15 % sich ein solches Curriculum wünschen ($n = 12$; 15,0 %). Ähnlich wie bezüglich der Frage nach einer Fachkonferenz Sachunterricht, ergibt sich für die dichotomisierte Variable (vgl. Tabelle 36) hierbei ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Beschulungssettings ($\chi^2 = 9,104$; $p = 0,003$), mit einer moderaten Korrelation zwischen beiden Variablen ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,337$; $p = 0,003$). Aufgeschlüsselt nach Beschulungssetting lässt sich entlang der absoluten Werteverteilung (vgl. Tabelle 36) folgern, dass der Sachunterricht an den Förderschulen seltener durch ein entsprechend verbindliches schulinternes Curriculum gerahmt wird. Gleichzeitig wird nur von der Minderheit ($n = 9$) der befragten Lehrkräfte an Förderschulen, die über kein schulinternes Curriculum verfügen ($n = 23$) ein solches überhaupt gewünscht, wohingegen von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n = 7$) drei ein solches für sinnvoll erachten.

Tab. 36: Kreuztabelle Schulinternes Curriculum zum Sachunterricht an den Schulen

		Schulinternes Curriculum zum Sachunterricht			
		Ja		Nein	
		n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	21	26,2 %	23	28,8 %
	Grundschule	29	36,3 %	7	8,7 %
Gesamt		50	62,5 %	30	37,5 %

Anmerkungen. Um eine Zellenbesetzung größer 5 zu erreichen, wurden die Antwortkategorie „Nein, aber gewünscht“ in die Kategorie „Nein“ mit einberechnet.

Im Zusammenhang mit der Bedeutung des Sachunterrichts auf schulorganisatorischer Ebene auch nach verfügbaren Fortbildungsangeboten gefragt. So war insgesamt 33 % der befragten Lehrkräfte ($n = 26$; 32,9 %) in der Vergangenheit eine Teilnahme an einer spezifischen Fortbildungsveranstaltung zum Sachunterricht nicht möglich, gegenüber 67 % die auf ein solches Angebot zurückgreifen konnten ($n = 53$; 67,1 %). Bei 53 % der Lehrkräfte ($n = 42$; 53,2 %) handelt es sich um schulextern durchgeführte Fortbildungen, bei 14 % der Befragten ($n = 11$; 13,9 %) fand eine schulinterne Fortbildung zum Sachunterricht statt. Zwischen den beiden Beschulungssettings lässt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied im Antwortverhalten feststellen ($\chi^2 = 10,839$; $p = 0,001$) der mit einer mittelstarken Korrelation ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,370$; $p = 0,001$) einhergeht. Hieraus lässt sich mit Blick auf die absolute Werteverteilung in der Tabelle 37 schließen, dass die Lehrkräfte an Förderschulen statistisch seltener überhaupt Fortbildungsangebote zum Sachunterricht nutzen ($n_{\text{FS}} = 22$; $n_{\text{GU}} = 31$) und auch weniger häufig auf schulinterne Veranstaltungen zurückgreifen können ($n_{\text{FS}} = 4$; $n_{\text{GU}} = 7$). So stand insgesamt 21 Lehrkräfte der Förderschulen in der Vergangenheit kein sachunterrichtliches Fortbildungsangebot ($n_{\text{FS}} = 21$)

zur Verfügung, gegenüber lediglich fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 5$), die dies entsprechend verneinten.

Tab. 37: Kreuztabelle Teilnahme an Fortbildungsangeboten zum Sachunterricht

		Fortbildungsangebote zum Sachunterricht			
		Ja ^a		Nein	
		n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	22	27,8 %	21	26,6 %
	Grundschule	31	39,2 %	5	6,3 %
Gesamt		43	54,4 %	26	32,9 %

Anmerkungen. Um eine Zellenbesetzung von 5 oder größer zu erreichen, wurden die Antwortkategorien „Ja, schulintern“ und „Ja, schulextern“ zur „Ja“ summiert.

^a Von den Fortbildungsangeboten fanden $n = 11$ schulintern und $n = 42$ schulextern statt. Auf Seiten der Förderschullehrkräfte waren dies $n_{FS} = 4$ schulintern und $n_{FS} = 18$ schulextern; Lehrkräften im GU standen $n_{GU} = 7$ schulintern und $n_{GU} = 24$ extern Fortbildungen zur Verfügung.

Mehrheitlich können die befragten Lehrkräfte der Frage nach dem Wunsch nach (mehr) Fortbildungsangeboten zum Sachunterricht eher ($n = 34$; 43,0 %) oder voll ($n = 18$; 22,8 %) zustimmen. Der gruppierte Median mit einem Wert von 2,83 (MD = 2,83) liegt dementsprechend über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5. Ein signifikanter Verteilungsunterschied liegt gemäß dem durchgeführten U-Test weder gruppiert nach Beschulungssetting ($p = 0,267$) noch nach dem Ausbildungshintergrund ($p = 0,267$) vor.

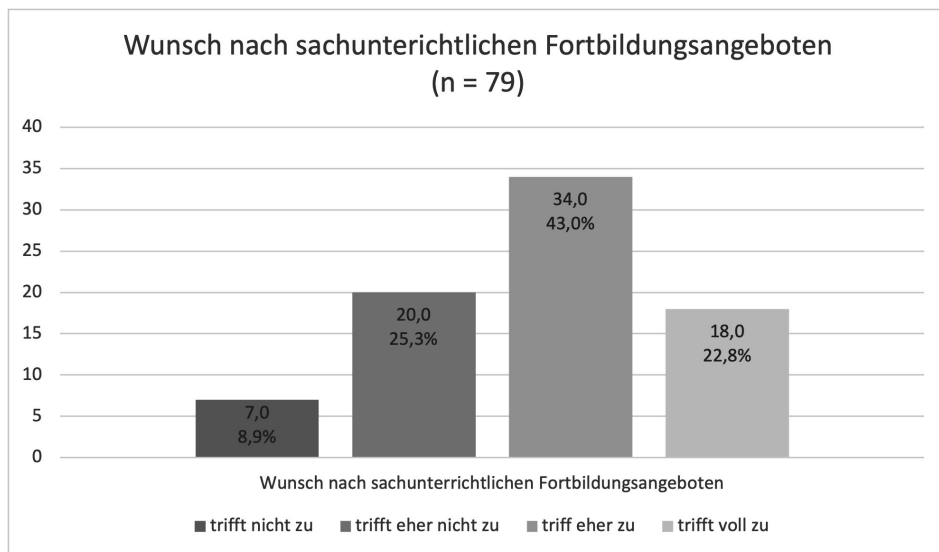


Abb. 21: Häufigkeitsverteilung zum Wunsch nach sachunterrichtlichen Fortbildungsangeboten

Trotz der höheren Zustimmungswerte zum Item „Wunsch nach Fortbildungsangeboten“, geben nur 30 % ($n = 24$; 30,0 %) in der ergänzenden Frage auch einen spezifischen Fortbildungswunsch

zum Sachunterricht an, wohingegen 70 % ($n = 56$; 70,0 %) dies verneinen. Ein Unterschied in den Antwortmustern und damit in dem geäußerten Wunsch nach spezifischen Fortbildungen zum Sachunterricht nach Beschulungssetting lässt sich auf Basis des berechneten χ^2 -Tests nicht feststellen ($\chi^2 = 0,779$; $p = 0,377$). Gleiches gilt unter Einbezug des Ausbildungshintergrundes im Sachunterricht ($\chi^2 = 0,887$; $p = 0,346$).

Aus der kategorialen Auswertung der Freiantwortmöglichkeit zu Fortbildungswünschen, liegen insgesamt 28 Angaben zu *thematisch-inhaltlichen Fortbildungswünschen* sowie 7 zu *methodenbezogenen Fortbildungswünschen* vor. Fortbildungswünsche zu Inhalten und Themen des Sachunterrichts beziehen sich vorrangig auf *naturwissenschaftliche Themen* (6), *sozialwissenschaftliche Themen* (5) oder den Bereich *der Sexualerziehung* (6). Weitere Fortbildungen werden vereinzelt aber auch zu *Medien* (3) im Sachunterricht, *Gesundheits-* (1) oder *Umwelterziehung* (2), *technischem Lernen* (3) oder *geografischen Themen* (2) gewünscht. Einzelne Nennungen zu methodenbezogenen Fortbildungswünsche beziehen sich auf *Experimente und Versuche* (4), *Leistungsbewertung* (1) oder *Handlungsorientierung im Sachunterricht* (1). Jenseits der vorzufindenden Einzelnennungen ist im Vergleich der Beschulungssettings auffällig, dass Fortbildungswünsche zu sozialwissenschaftliche Themen nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht benannt werden ($n_{GU} = 5$; $n_{FS} = 0$).

7.3.1.4 Interviewdaten – Kategorie Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht

Anknüpfend an die referierten quantitativen Befunde aus den Fragebogendaten zur strukturell-organisatorischen Verankerung des Sachunterrichts, liefern die Experteninterviews vertiefende Erkenntnisse zu der schulinternen *Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht* (64). Über die qualitativen Daten lässt sich nicht nur weitergehendes Kontextwissen über die spezifischen Rahmenbedingungen an den Schulen der interviewten Lehrkräfte erfassen, sondern ist auf Ebene des Deutungswissens bedeutsam, wie die Lehrkräfte diese Bedingungen in ihrer Auswirkung auf die eigene Praxis bewerten. Somit können Einschätzungen zu hinderlichen oder förderlichen Strukturen einen erweiterten Interpretationsrahmen für die zuvor ausgewerteten quantitativen Befunde bilden. In der kreuztabellarischen Darstellung (vgl. Tabelle 38) lässt sich zunächst die Verteilung der gebildeten Subkategorien im Interviewmaterial der Förderschullehrkräfte und der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ersehen. Es wird deutlich, dass einzelne über die Subkategorien abgebildeten Teilaspekte der Unterrichtsentwicklung nicht von allen Lehrkräften thematisiert werden. Insbesondere *Fortbildung* und *Fachkonferenz* wird im Interviewkontext von weniger als der Hälfte der Lehrkräfte angesprochen. Aber auch *schulinterne Curricula* sind nicht Gegenstand aller Interviews. Allerdings lässt sich erkennen, dass alle Subkategorien sowohl auf Seiten von Förderschullehrkräften wie auch von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht auftauchen.

Tab. 38: Kreuztabelle zur Kategorie Unterrichtsentwicklung

Kategorie <i>Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Fortbildung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Materialentwicklung</i>	4 (10)	3 (6)	7 (16)
<i>Eigene Bewertung</i>	3 (3)	3 (5)	6 (8)
<i>Fachkonferenz</i>	1 (3)	2 (3)	3 (6)
<i>Schulinterne Curricula</i>	3 (13)	3 (16)	6 (29)
n (Dokumente)	5 (31)	5 (33)	10 (64)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angegeben.

Im Interviewkontext berichten zwei Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B6 FS) und eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU) über eine *Fachkonferenz* (6) für den Sachunterricht (vgl. Tabelle 38). Damit spiegelt sich jedoch nicht das Antwortverhalten innerhalb der Fragebogenerhebung wider, da zu erwarten wäre, dass eine größere Anzahl der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht auf das Vorhandensein einer solchen *Fachkonferenz* an ihrer Schule verweist. Jedoch lässt sich im Abgleich mit den Fragebogendaten der interviewten Lehrkräfte ersehen, dass hier vier der fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU, B8 GU; B9 GU) angegeben, dass es an ihrer Schule eine Fachkonferenz Sachunterricht gibt, bei den Lehrkräften der Förderschule sind dies drei von fünf (B2 FS; B3 FS; B6 FS). Da die Lehrkräfte im Interview nicht direkt nach der Fachkonferenz, sondern nach unterstützenden oder hinderlichen Rahmenbedingungen für den Sachunterricht gefragt wurden, lässt dies die Vermutung zu, dass diese im subjektiven Relevanzsystem der Lehrkräfte nicht in dieser Weise bedeutsam erscheint, da sie bei sieben von zehn der Befragten keine explizite Erwähnung findet. Zumindest für den Gemeinsamen Unterricht gibt die Aussagen der Lehrkraft B8 GU („*Das heißt die Grundschullehrkräfte haben das gemacht*“ Interview B8 GU: 23–23) Hinweise darauf, warum eine Fachkonferenz Sachunterricht innerhalb der vorgenommenen Relevanzsetzungen zu sachunterrichtlichen Rahmenbedingungen keine wesentliche Rolle spielt. In der zitierten Aussage wird erkennbar, dass die Lehrkraft als Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht kein Mitglied dieser Fachkonferenz ist, sondern die dort diskutierte klassenübergreifende Unterrichtsentwicklung zum Sachunterricht Aufgabenfeld der Grundschullehrkräfte ihrer Schule ist und sie als sonderpädagogische Lehrkraft, die auch das Fach Sachunterricht nicht studiert hat, in diese Prozesse nicht involviert ist. Dies könnte bei den beiden anderen sonderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU), die ebenfalls das Fach Sachunterricht nicht studiert haben, möglicherweise ähnlich sein, wenngleich eine abschließende Klärung an dieser Stelle aufgrund fehlender Daten nicht möglich ist. Anders verhält es sich mit der Rolle der Förderschullehrkraft B2 FS im Kontext der Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht, da diese für sich einen sehr aktiven Part als Mitinitiatorin des gemeinsamen Prozesses beschreibt: „[J]a das ist so, wir haben das [die Fachkonferenz, R. S.] auch mal angestoßen meine Kollegin und ich.“ (Interview B2 FS: 85–85) Damit zählt sie klassenübergreifende Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht explizit zu ihren Aufgabenfeldern.

Breiteren Raum innerhalb des Interviewmaterials nehmen Bezüge zu *schulinternen Curricula* (29) als Instrument der *Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht* ein. Allerdings verweisen nur jeweils drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU; B9 GU) und drei der Förderschule (B2 FS; B4 FS; B6 FS) in ihren Interviews auf *schulinternen Curricula* an ihrer Schule. Insbesondere bei den befragten Lehrkräften B2 (7), B6 FS (8) und B8 GU (10) finden sich detailliertere Ausführungen zur Bedeutung *schulinterner Curricula* für die sachunterrichtliche Praxis an ihren Schulen bzw. für den Unterricht in ihren Lerngruppen. So erfolgt über das *schulinterne Curriculum* eine starke Vereinheitlichung der Inhalte und Themen des Sachunterrichts, sodass teilweise in allen Lerngruppen eines Jahrgangs die gleichen Inhalte zeitlich parallelisiert unterrichtet werden.

„Und dadurch, dass wir diesen Plan haben, machen alle Klassen zum gleichen Zeitpunkt das Gleiche. Das ist hier einfach so besprochen, das heißt wenn wir hier ‚Ich, du, wir‘ machen, macht das auch die Lehrerin nebenan und das macht auch die Klasse unten.“ (Interview B8 GU: 77–77)

Diese Angleichung erfolgt auch für die Klassen mit Gemeinsamen Unterricht bzw. sind diese in den Prozess gemeinsam mit den nicht integrativen bzw. inklusiven Parallelklassen eingebunden.

Gleichzeitig relativiert die Lehrkraft B8 GU die skizzierte Gleichschrittigkeit im Sachunterricht dahingehend, dass der Schwerpunkt primär zunächst auf einer zeitlichen Parallelität mit gemeinsamem Beginn und Ende einer Unterrichtsreihe in den Klassen liegt, die konkrete Umsetzung jedoch innerhalb der Lerngruppen variieren kann. Es wird aber sehr wohl der Anspruch formuliert, möglichst alle Inhalte und die gesetzten Lernziele in allen Lerngruppen zu erreichen.

„Wir sind zwar vielleicht nicht an der gleichen Stelle, wir fangen aber zum gleichen Zeitpunkt an und hören auch zum gleichen Zeitpunkt auf, möglichst mit dem Erfolg, dass auch alle alles geschafft haben. Wie das umgesetzt wird, das ist unterschiedlich. Aber das... das wissen wir nicht.“ (Interview B8 GU: 77–77)

Mit der nachgeordneten Aussage „*das wissen wir nicht*“ (ebd.) verweist die Lehrkraft B8 GU auf ein eingeschränktes Maß an Transparenz bezüglich der Angebotsstruktur in den Parallelklassen, sodass die genaue Umsetzung nicht teil des Kollegiums internen Abstimmungsprozesses ist. Der Nachsatz „*dass auch alle alles geschafft haben*“ wirft die Frage auf, inwiefern die erkennbare Idee obligatorischer Stoffumfänge in einer parallelisierten Zeitschiene widerspruchsfrei mit den Ausgangsbedingungen heterogener bzw. inklusiver Lerngruppen zu denken ist. Allerdings wird diese Antinomie von der Lehrkraft B8 GU selbst an dieser Stelle des Interviews nicht explizit problematisiert, sondern lediglich mit dem Verweis auf die Ungleichzeitigkeit („*Wir sind zwar vielleicht nicht an der gleichen Stelle*“, ebd.) des Lehr-Lernprozesses zwischen den Klassen beschrieben.

Argumentiert die Lehrkraft B8 GU deutlich mit der inhaltlich-thematischen Abstimmung zwischen den verschiedenen Klassen bzw. Klassenstufen, besitzt das *schulinterne Curriculum* an der Schule der Lehrkraft B7 GU eine andere Funktion, indem die systematische Erarbeitung bestimmter Methoden und Arbeitsformen aufbauend über die verschiedenen Klassenstufen im Zentrum stehen soll.

„[W]as jetzt als nächstes ansteht, ist ein... eine Art Methodenkonzept an der Schule zu entwickeln, was noch fehlt, wie weit Arbeitsmethoden von der ersten bis zur vierten Klasse fortgeführt, eingeübt und weitergeführt werden.“ (Interview B7 GU: 57–57)

Ziel ist nicht eine inhaltliche Vereinheitlichung des Sachunterrichts, sondern die Bestimmung eines Grundkanons verbindlich einzuführender Methoden in den einzelnen Klassenstufen sowie deren spiralcurriculare Fortentwicklung über die Grundschulzeit hinweg und damit der Erwerb von Methodenkompetenz. Die Herangehensweisen und Zielsetzungen der jeweils beschriebenen schulinternen Curricula divergieren somit deutlich. Ähnlich erscheint in den Ausführungen der Förderschullehrkraft B6 FS die methodische Ebene ebenfalls vorrangiger Ausgangspunkt für den Aufbau des Curriculums zu sein, indem der Erwerb methodischer Kompetenzen an beispielhaften Themen im Vordergrund steht.

„Ja. Also es ist aufgeteilt in Klasse 1/2, 3/4. ... das Thema Wasser zieht sich durch, aber nicht als Thema, sondern als... Bereich um die Methodik des Experimentierens/Explorierens, wie man es auch nennen möchte... beizubringen.“ (Interview B6 FS: 42–42)

Damit wird der Inhalt bzw. das Thema, ähnlich wie dies der Kernlehrplan Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) nahelegt, als Vehikel für die Vermittlung prozessbezogener Kompetenzen genutzt.

Eine wiederum andere Zielsetzung und Herangehensweise in der Entwicklung schulinterner Curricula wird in den weiteren Beschreibungen der Förderschullehrkräfte erkennbar. Das schulinterne Curriculum soll eine Unterstützungsstruktur für fachfremd unterrichtende Kolleginnen und Kollegen im Sachunterricht bieten.

„Ja ich glaub das sind... also wir haben, ne so dass jeder der keine Ahnung von Sachunterricht hat, wenigstens so grobe Themen hat. Das passt natürlich noch viel mehr rein.“ (Interview B6 FS: 42–42)

Das schulinterne Curriculum beinhaltet daher Themenvorschläge, entlang derer sich die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte in ihrer Inhalts- und Themenauswahl orientieren können sowie Anregungen für die unterrichtliche Umsetzung erhalten.

„[H]aben ja auch Themenvorschläge oder Vorschläge zur Umsetzung gemacht eben für die anderen Kollegen, vor allem auch für die, die fachfremd unterrichten, wie man was machen könnte. So grob.“ (Interview B2 FS: 82–82)

Es lässt sich folgern, dass es offenbar einen relevanten Teil fachfremd unterrichtender Lehrkräfte im Sachunterricht an den jeweiligen Förderschulen geben muss, sodass die besondere Notwendigkeit eines entsprechenden thematischen Orientierungsrahmens besteht. Dies wird gestützt sowohl durch die Fragebogendaten („C1Fach“), nach denen fast 60 % der befragten Förderschullehrkräfte das Fach Sachunterricht nicht studiert haben, wie auch durch den nur geringen Anteil der Lehrkräfte mit dem Fach Sachunterricht an nordrhein-westfälischen Förderschulen von 7 % insgesamt (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a).

Eine weitere Begründungslinie in der Entwicklung *schulinterner Curricula* im Förderschulkontext ist die Anpassung der bestehenden Lehrplanvorhaben der Grundschule an die besonderen Ausgangsbedingungen der Schülerschaft der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. So betont beispielhaft die Lehrkraft B2 die Notwendigkeit einer solche Adaption folgendermaßen: *„Die [Kompetenzanforderung, R. S.] sind in den Richtlinien ja relativ grob und wir haben das so versucht auch für unsere Schülerschaft passend zu machen.“* (Interview B2 FS: 82–82) Die vorhandenen Kernlehrpläne, die zentral für die Grundschule entwickelt wurden, aber grundsätzlich ebenso Gültigkeit für die zielgleiche Unterrichtung an der Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung besitzen, erscheinen in ihren Kompetenzerwartungen nicht hinreichend passgenau für das eigenen Bedingungsfeld zu sein. Offen bleibt an dieser Stelle des Interviews allerdings, inwiefern mit der Anpassung der Anforderungen für die jeweiligen Klassenstufen primär eine Reduktion dieser gemeint ist. Neben der Modifikation der lehrplanbezogenen Kompetenzanforderungen wird auch die Themenauswahl⁸⁸ über die Besonderheiten der Schülerschaft begründet (vgl. etwa Interview B6 FS: 42–42), indem eine Schwerpunktlegung auf Inhalten und Themen erfolgt, die aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte im lebensweltlichen Kontext der Schülerinnen und Schüler als bedeutsam erscheinen, wie dies die Lehrkraft B6 FS ausführt: *„... da haben wir natürlich die Themen, die gerade für unsere Schüler oder wo wir der Meinung sind, das ist für unsere Schüler wichtig ist, wie Mädchen-/Jungenrolle.“* (Interview B6 FS: 25–25) Das schulinterne Curriculum zielt in seiner Funktion an dieser Stelle darauf ab, bedeutsame Themen zu bestimmen und möglicherweise ungeeignet erscheinende Themen oder Themenfelder auszusparen. Die Lehrkraft B2 FS beschreibt den Ausgangspunkt des von ihr an der Förderschule wesentlich mitverantworteten Weiterentwicklungsprozesses des schulinternen Curriculums, das sich zuvor am eingesetzten Sprachbuch orientierte, so: *„[E]rst mal waren die Themen teilweise total unpassend und andere Themen kamen gar nicht vor.“* (Interview B2 FS: 85–85). Die bisherige Themenauswahl wird als ungeeignet bewertet und soll stärker an den wahrgenommenen Voraussetzungen und Bedarfen der Schülerinnen und Schüler orientiert werden. In der weiteren Analyse der Er-

88 Ausführlichere Befunde zu Begründungsmotiven für die Inhalts- und Themenauswahl im Sachunterricht werden im Kap. 7.5.1 ausgewertet und analysiert.

gebnisse zur inhaltlich-thematischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts wird noch zu klären sein, welche Themen und Inhalte warum für geeignet oder unpassend eingeschätzt werden.

Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht erfolgt neben der Bestimmung schulinterner Curricula über die teils klassenübergreifende *Materialentwicklung* (16), sodass vier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) und drei aus dem Förderschulkontext (B2 FS; B4 FS; B6 FS) diesen Aspekt thematisieren. Auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht werden „konkrete Tipps und Literaturhinweise“ (Interview B9 GU: 68–68) über schulinterne Arbeitspläne bereitgestellt, Themenmappen (vgl. Interview B8 GU: 79–79) bzw. „Experimentiermappen für Sachunterricht“ (Interview B5 GU: 38–38) zusammengestellt oder „Werkstätten gesammelt, wo in den verschiedenen Stufen mitgearbeitet wird“ (Interview B7 GU: 30–30). Diese Sammlung von Themenvorschlägen und Umsetzungsideen für die Hand der Lehrkräfte wird klassenübergreifend zur Verfügung gestellt. Dies wird als besonders hilfreich für die eigenen Arbeit erlebt, da dies für die Lehrkräfte von erkennbar praktischem Wert ist: „Man kann direkt drauf zurückgreifen. Man kann die überarbeiten. Aber da gibt es sehr viel Material an der Schule.“ (Interview B7 GU: 57–57) Die Lehrkräfte der Förderschule beschreiben demgegenüber *Materialentwicklung* stärker als die Zusammenstellung und Nutzung von Materialboxen.

„Wir haben zum Beispiel für den Bereich Deutsch was entwickelt zur Leseförderung und da haben wir so themenorientiert versucht was zusammen zu packen und haben da auch Material gekauft. Also wir haben drei Kisten gepackt. Eine Kartoffel, eine Zähne und eine Strom.“ (Interview B2 FS: 85–85)

Fächerübergreifend und themenorientiert werden Materialien beschafft und zusammengestellt. Damit beschreibt die Lehrkraft B2 FS als einzige Förderschullehrkraft einen klassenübergreifende *Materialentwicklungsprozess*. Die anderen beiden Lehrkräfte bewerten zwar den Einsatz solcher Materialboxen als hilfreich, doch greift die Lehrkraft B6 FS auf die bereits fertig zusammengestellten KINT-Boxen (vgl. Möller, Lemmen & Zolg, 2009) zurück („Ich hab... ich wohne in [Großstadt] und leih da häufiger mal diese Klassenkisten aus.“ Interview B6 FS: 25–25), wohingegen die Lehrkraft B4 FS, das Vorhandensein solcher Materialboxen als wünschenswerte Rahmenbedingung für ihre Arbeit im Sachunterricht benennt und gleichzeitig auf die fehlenden materiellen Ressourcen ihrer Schule in diesem Bereich verweist („Also und es ist... dafür haben wir dann auch nicht genug an Material. Da müsste man wirklich große Boxen habe, wo alles drin ist“ Interview B4 FS: 107–107). Stattdessen ist diese Lehrkraft aufgrund des Fehlens geeigneter Unterrichtsmaterialien, gefordert diese jeweils eigenständig zusammen zu zustellen, was sie als Belastung ihrerseits erlebt:

„Wir sollen sehr viele Dinge tun. Wir kriegen nicht unbedingt dafür... eine gute Unterstützung durch Arbeitsbücher, das kann ich auch sagen. Man muss sich sehr, sehr viel zusammensuchen.“ (Interview B4 FS: 83–83)

Eine gemeinsame und klassenübergreifende Entwicklung von Materialien für den Sachunterricht wird, mit Ausnahme der Lehrkraft B2, nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht beschrieben. So wird zwar die Notwendigkeit einer solchen *Materialentwicklung* aufgrund fehlender oder für die Schülerinnen und Schüler ungeeigneter Medien und Materialien gesehen, wird aber im Sinne systematischer Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht an den Förderschulen scheinbar nicht realisiert, sondern die einzelnen Lehrkräfte müssen dies individuell für ihre Lerngruppe leisten. Demgegenüber findet die *Materialentwicklung* teils gekoppelt mit den jeweiligen *schulinternen Curricula* zum Sachunterricht in drei der Grundschule intensiver statt

und erhält im Kontext der *Unterrichtsentwicklung* klassenübergreifend Relevanz. Dies lässt sich in Auswertung des Interviewmaterials für den Bereich der Förderschulen nicht erkennen.

Einen weiteren Bereich der Unterrichtsentwicklung stellt der Aspekt *Fortbildung (4)* zum Sachunterricht dar, der von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU) und zwei Förderschullehrkräften (B6 FS; B10 FS) in den Interviews thematisiert wird. In Anknüpfung an die bereits dargestellten Befunde zur Kategorie *Materialentwicklung* beschreibt die Lehrkraft B5 GU die Implementation des entwickelten Materials (Experimentiermappen) über ein gemeinsames Fortbildungsformat für das Kollegium der Grundschule:

„Das waren so... und dann haben wir diese Unterrichtsmaterialien haben wir eben einfach mal so vorgestellt in einer Fortbildung und dann standen die da auch und dann konnte jeder so ein bisschen drauf zurückgreifen.“ (Interview B5 GU: 75–75)

Weitere schulinterne Fortbildungsformate zum Sachunterricht werden von den anderen befragten Lehrkräften nicht benannt. Stattdessen beschreibt die Förderschullehrkraft B6 FS den bisher erfolglosen Versuch ihrerseits, ihr Kollegium vom Einsatz der von ihr genutzten KINT-Kisten zu überzeugen und ggf. in deren Nutzung einzuweisen. „*Und biete das auch an, den Kollegen die gerne mitzubringen, aber bisher seit zwei Jahren mache ich das, aber bisher wollte keiner welche.*“ (Interview B6 FS: 25–25) Mögliche Innovationen werden nicht durch das Kollegium rezeptiert. Die zwei anderen Lehrkräfte, die das Thema Fortbildung im Rahmen der Interviews aufgreifen, sehen sich hingegen als Rezipientinnen von Fortbildungsangeboten. So berichtet die Lehrkraft B10 FS ausführlicher von ihrer gemeinsamen Fortbildungsteilnahme mit einer Kollegin zum Thema Experimentieren im Sachunterricht, die sie für sich als gewinnbringend und sehr positiv bewertet.

„Da war ich zusammen mit meiner Kollegin und da war ja dieses... handlungsorientierten Experiment... Also ich weiß nicht mehr genau wie es hieß. Aber es war sehr, sehr effektiv, weil man hat eben viel behalten, weil man es selbstgemacht hat da, ne.“ (Interview B10 FS: 18–19)

Die Lehrkraft B7 GU benennt hingegen diesen Bereich als individuellen Fortbildungsbedarf ihrerseits und wünscht sich entsprechende Angebote.

„Hilfreich wäre im Grunde ja. im Bereich Naturwissenschaften... physikalische Phänomene, Experimente, da mal eine Fortbildung zu machen, um da fitter drin zu werden, wie man so was anwendet.“ (Interview B7 GU: 55–55)

Gleichzeitig zeigt sich im Zusammenhang mit der fachdidaktischen Expertise der Lehrkräfte die Problematik der Vielzahl der Bezugsfächer im Sachunterricht, da die befragte Lehrkraft zwar Sachunterricht studiert hat, jedoch in der eigenen Einschätzung nicht über ausreichende Kompetenzen innerhalb der naturwissenschaftlichen Perspektive verfügt, sondern stattdessen „*fitter*“ (ebd.) darin werden möchte. Unklar bleibt an dieser Stelle, warum die befragte Lehrkraft bisher noch kein entsprechendes Fortbildungsangebot wahrgenommen hat. Gleichwohl zeigen die quantitativen Befunde des Frageitems „*CAFortbild*“, dass Fortbildungsveranstaltungen zum Sachunterricht insgesamt eher selten besucht werden, sodass die befragte Lehrkraft B7 GU keine Ausnahme darstellt. Vielmehr scheint die geringe Bedeutung von *Fortbildungen* im Kontext der *Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht* innerhalb des Interviewmaterials sowohl mit der geringen Anzahl an Lehrkräften, die selbst in den letzten Jahren entsprechende Fortbildungsangebote besucht habe („*CAFortbild*“), wie auch der zurückhaltenden Beteiligung an schulinterner oder -externer Fortbildungsmöglichkeiten („*B17FbSU*“) zu korrespondieren. Sowohl die Inter-

view- wie auch die Fragebogendaten zeigen, dass Fortbildung zum Sachunterricht, und insbesondere schulinterne Fortbildungsmaßnahmen als Element der Unterrichtsentwicklung, keine zentrale Rolle zu spielen scheinen. Im Förderschulkontext finden schulinterne Fortbildungsmaßnahmen kaum statt und scheinen damit keine Priorität zu besitzen.

7.3.2 Personale Rahmenbedingungen

Als weiterem Kontextfaktor müssen Befunde zu personalen Rahmenbedingungen für den Sachunterricht in den Blick genommen werden. Zunächst entlang der quantitativen Ergebnisse der Fragebogenerhebung sind die grundsätzlich verfügbaren personellen Ressourcen zu beschreiben (vgl. Kap. 7.3.2.1), indem erhobene Daten zu vorhandenen Doppelbesetzungen wie auch der Verantwortlichkeit für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts ausgewertet werden. Ebenso gilt es zu klären, welche Lehrkräfte ggf. an unterrichtlichen Kooperationen beteiligt sind. Zu eruieren ist, inwieweit weiteres pädagogisches Personal, also etwa Integrationshelferinnen bzw. -helfer oder Erzieherinnen und Erzieher, die Arbeit in den jeweiligen Lerngruppen unterstützen und damit zusätzliche erwachsene Ansprechpartnerinnen oder Ansprechpartner für die Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht darstellen. Unter der Frage der Vielfalt der Pädagoginnen und Pädagogen (vgl. Wocken, 2013a, S. 117) sind die grundsätzlichen Möglichkeiten der aktiven Unterstützung der Lernenden in Kooperation der beteiligten Lehrkräfte und Mitarbeitenden zu bestimmen. Unter Einbezug der qualitativen Daten der Experteninterviews (vgl. Kap. 7.3.2.2) wird ergänzend herausgearbeitet, wie die jeweilige personelle Ausstattung als Kontextfaktor durch die interviewten Lehrkräfte bewertet wird und wie die ggf. vorhandenen personellen Ressourcen in die sachunterrichtliche Praxis strukturell-organisatorisch eingebunden werden.

7.3.2.1 Fragebogendaten – Personelle Ressourcen und Teamarbeit

Hinsichtlich der personalen Rahmenbedingungen geht aus der Frage nach der Hauptverantwortlichkeit für den Sachunterrichts zunächst hervor (vgl. Abbildung 22), dass die Planung und Durchführung in der deutlichen Mehrheit der Fälle ($n = 54$; 67,5 %) durch die jeweilige Klassenlehrkraft selbst geschieht, wohingegen dies durch eine extra hierfür in der Klasse tätige Fachlehrkraft eher selten erfolgt ($n = 13$; 16,3 %). Neben der Hauptverantwortlichkeit für den Sachunterricht bei einer Lehramtsanwärterin bzw. einem Lehramtsanwärter ($n = 6$; 7,5 %) oder einer anderen Lehrkraft der Klasse ($n = 3$; 3,8 %), gaben nur drei Lehrkräfte an ($n = 3$; 3,8 %), dass diese bei der sonderpädagogischen Lehrkraft in Klassen im Gemeinsamen Unterricht läge. Zwischen den beiden Beschulungssettings besteht kein signifikanter Verteilungsunterschied ($\chi^2 = 0,642$; $p = 0,725$)⁸⁹. Insbesondere die Verantwortlichkeit entweder bei der Klassenlehrkraft ($n_{FS} = 30$; $n_{GU} = 24$) oder einer weiteren Fachlehrkraft für den Sachunterricht ($n_{FS} = 6$; $n_{GU} = 7$) ist in beiden Beschulungsvarianten invariant verteilt⁹⁰.

Bezüglich der verfügbaren personellen Ressourcen wie auch den damit einhergehenden Kooperationsmöglichkeiten, ist es ebenfalls von Interesse, ob und in wie vielen Sachunterrichtsstunden eine Form des Teamteachings stattfindet. So sind in 55 % der Lerngruppen regulär zwei Lehrkräfte anwesend ($n = 44$; 55,0 %), wohingegen dies bei 45 % der befragten Lehrkräfte ($n = 36$;

89 Um die notwendige Zellenbesetzung von 5 oder größer für die Durchführung des Chi-Quadrat-Tests zu erhalten, wurden die Kategorie „andere Lehrkraft“, „Lehramtsanwärter/in“, „Klassen-/Fachlehrkraft“ und „sonderpädagogische Lehrkraft“ an dieser Stelle zur Kategorie „Andere“ zusammengefasst. Dies erscheint dadurch legitim, da das Interesse vorrangig darauf liegt, ob Sachunterricht durch die Klassenlehrkraft oder eine eigene Fachlehrkraft erteilt wird.

90 Die Antwortmöglichkeit der Hauptverantwortlichkeit für den Sachunterricht durch eine sonderpädagogische Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht besteht logischerweise nur für die integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen, sodass nur für diese hierzu Angaben vorliegen.

45,0%) nicht der Fall ist. Ein signifikanter Unterschied nach Beschulungssetting ($\chi^2 = 0,131$; $p = 0,718$) liegt nicht vor, sodass davon auszugehen ist, dass Formen des Teamteachings etwa gleich häufig in beiden Beschulungssettings realisiert werden.

Wer führt den Sachunterricht hauptverantwortlich durch? (n = 80)

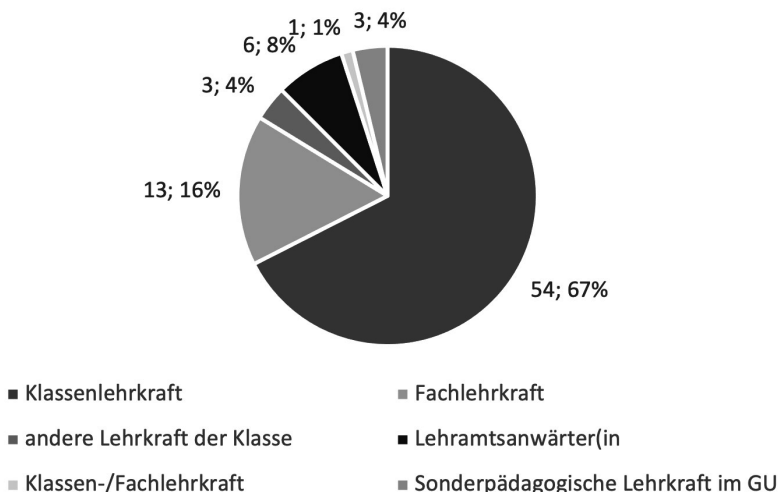


Abb. 22: Häufigkeitsverteilung zur Hauptverantwortlichkeit für den Sachunterricht

Für die Gesamtstichprobe ergibt sich ein durchschnittlicher Wert von 1,4 Sachunterrichtsstunden ($MW = 1,4$; $SD = 1,5$) in denen Formen des Teamteachings praktiziert werden. Gleichzeitig ist dieser Wert an dieser Stelle wenig aussagekräftig, wie sich bereits an der vergleichsweise hohen Standardabweichung von 1,5 zeigt, da auch alle Lerngruppen ohne reguläres Teamteaching miteingerechnet wurden. Schließt man die Fälle aus, in denen kein Teamteaching im Sachunterricht erfolgt, und berechnet auf dieser Grundlage den Mittelwert erneut, ergibt sich eine durchschnittliche Stundenzahl von 2,5 Sachunterrichtsstunden mit Teamteaching ($MW = 2,5$; $SD = 1,1$). Die Spannweite reicht von lediglich einer Stunde pro Woche bis hin zu fünf Sachunterrichtsstunden. Die Werte streuen gemäß der Standardabweichung jedoch mit 1,1 um den Mittelwert, sodass die Mehrzahl zwischen 1,5 und 3,5 Sachunterrichtsstunden Teamteaching realisiert.

Es zeigt sich als Ergebnis des durchgeführten T-Tests, in dem wiederum alle Fälle mit einbezogen wurden, dass es einen signifikanten Unterschied in der Anzahl der im Teamteaching durchgeführten Sachunterrichtsstunden zwischen den beiden Beschulungssettings gibt ($T = 4,352$; $SE = 0,324$; $p = 0,000$). Es liegt eine mittelstark ausgeprägte, negative Korrelation ($r_{\text{Pearson}} = -0,543$; $p = 0,000$) vor. Entlang der divergenten Mittelwerte zwischen Förderschullehrkräften ($MW_{\text{FS}} = 1,7$; $SD = 1,7$) und Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($MW_{\text{GU}} = 1,0$; $SD = 1,1$) lässt sich dies dahingehend interpretieren, dass in den Grundschulklassen im Gemeinsamen Unterricht in weniger Stunden Teamteaching erfolgt als in den Förderschulklassen.

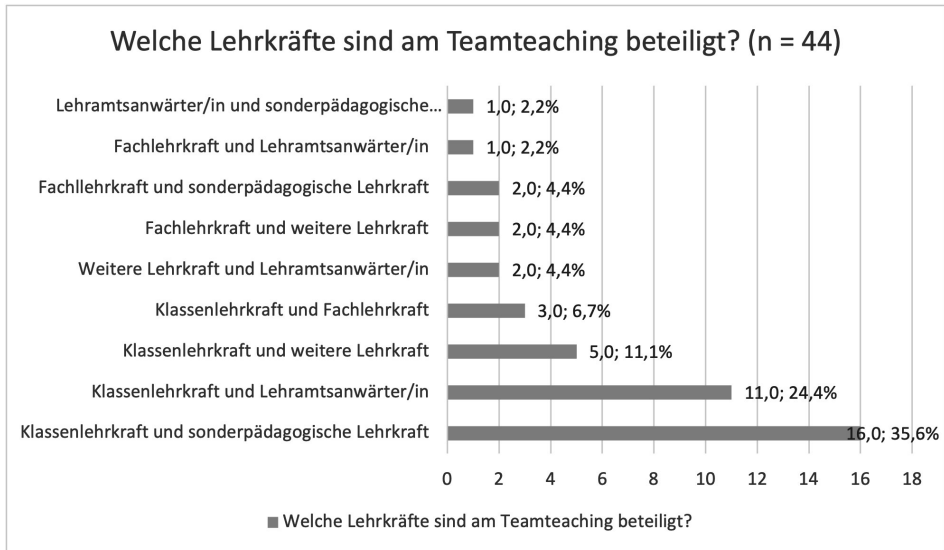


Abb. 23: Häufigkeitsverteilung Beteiligte Lehrkräfte am Teamteaching

Betrachtet man in der Abbildung 23 welche Lehrkräfte am Teamteaching beteiligt sind, findet dieses in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts in der Mehrheit der Fälle ($n_{GU} = 16$) zwischen der Klassenlehrkraft und einer Lehrkraft für Sonderpädagogik statt, nur in zwei Fälle kooperieren eine spezifische Fachlehrkraft mit der Lehrkraft für Sonderpädagogik ($n = 2$) oder eine der Kooperierenden ist ein Lehramtsanwärter bzw. eine Lehramtsanwärterin ($n = 2$). Für den Förderschulkontext gestaltet sich die Ausprägung der möglichen Kooperationen vielfältiger bzw. sind unterschiedlichere Akteurinnen oder Akteure beteiligt. Am häufigsten findet Teamteaching zwischen der Klassenlehrkraft und einer Lehramtsanwärterin bzw. einem Lehramtsanwärter statt ($n = 11$), gefolgt von Kooperationen zwischen der Klassenlehrkraft mit einer weiteren Lehrkraft ($n = 5$) oder einer Fachlehrkraft für den Sachunterricht ($n = 3$). Nur in Einzelfällen findet hingegen Kooperation in den Klassen ohne Beteiligung der Klassenlehrkraft statt ($n = 4$)⁹¹.

Neben der Kooperation mit einer zweiten Lehrkraft wurde auch nach der Anwesenheit weiterer unterstützender Personen während der Sachunterrichtsstunden als zusätzlicher personeller Ressourcen gefragt (vgl. Abbildung 24). Es erhalten 71 % der Lehrkräfte ($n = 57$; 71,3 %) keine weitere Unterstützung durch ergänzendes Personal im Unterricht. In 19 % der Lerngruppen ist ein Integrationshelfer bzw. eine Integrationshelferin ($n = 15$; 18,8 %) eingesetzt oder es kommen vereinzelt Erzieherinnen oder Erzieher ($n = 2$; 2,5 %), Frauen oder Männer im Freiwilligen Sozialen Jahr ($n = 3$; 3,8 %) oder andere Personen ($n = 3$; 3,8 %) zum Einsatz. Um prüfen zu können, ob die Verfügbarkeit weiterer Unterstützungspersonen nach Beschulungssetting statistisch divergiert, wurde für den notwendigen Chi-Quadrat-Test eine Dichotomisierung der Antwortkategorien in vorgenommen. Der vorliegende Verteilungsunterschied von 13 Lehrkräften im Gemeinsamen mit zusätzlichen Unterstützungspersonen in ihrem Sachunterricht

91 Aufgrund der zu geringen Zellenbesetzung von kleiner 5 ist eine Prüfung mittels Chi-Quadrat-Test an dieser Stelle auf signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Beschulungssettings nicht sinnvoll möglich.

($n_{GU} = 25$) gegenüber 10 Lehrkräften der Förderschule ($n_{FS} = 10$) ist jedoch nicht signifikant ($\chi^2 = 1,731$; $p = 0,118$). Allerdings ist anzumerken, dass in der Stichprobe Erzieherinnen und Erzieher ($n = 2$) nur für die Förderschule sowie Frauen und Männer im Freiwilligen Sozialen Jahr ($n = 3$) ausschließlich für den Gemeinsamen Unterricht genannt werden. Es kann sich aber um Zufallseffekte der Stichprobe handeln.

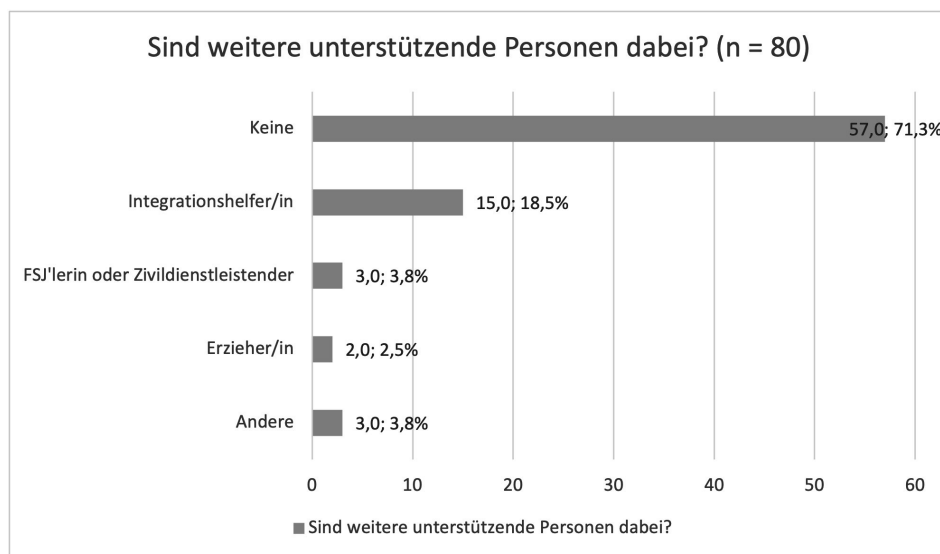


Abb. 24: Häufigkeitsverteilung Weitere unterstützende Personen im Sachunterricht

Entlang der referierten quantitativen Befunde lassen sich die verfügbaren personellen Ressourcen für den Sachunterricht in den beiden Beschulungssettings relativ präzise für die beiden Teilstichproben beschreiben. Gleichzeitig enthalten diese Daten keine Informationen darüber, inwieweit die jeweils vorhandenen Ressourcen für ausreichend erachtet oder wie diese spezifisch in ihrer Bedeutung für die Sachunterrichtspraxis eingeschätzt werden. Die vorliegenden qualitativen Interviewdaten sollen daher unter diesem Fokus ausgewertet werden, liefern jedoch gleichzeitig Kontextwissen zu den spezifischen personellen Ressourcen in den jeweiligen Lerngruppen der interviewten Lehrkräfte.

7.3.2.2 Interviewdaten – Kategorie personelle Ausstattung

Innerhalb der Hauptkategorie *schulische Rahmenbedingungen* wurden Aussagen, in denen Informationen sowie Bewertungen zu den verfügbaren personellen Ressourcen der jeweiligen Lerngruppe enthalten sind, der Kategorie *personelle Ausstattung* (25) zugeordnet. Diese wurde weitergehend zu vier nachgeordneten Subkategorien ausdifferenziert (vgl. Tabelle 39).

Anknüpfend an die quantitativen Befunde des Frageitens „B14UntPers“ wird die Subkategorie *Hilfskräfte* (4) näher betrachtet, um weitere Hinweise auf den Einsatz unterstützenden Personals im Sachunterricht zu erhalten. So verweisen nur die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B5 GU und B9 GU auf weitere im Sachunterricht eingesetztes pädagogisches Personal, welches die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts unterstützt. Die Lehrkraft

B9 GU berichtet von einer in der Klasse tätigen Jahrespraktikantin (vgl. Interview B9 GU: 9–9) und nennt an anderer Stelle im Interview die damit einhergehenden erweiterten methodischen Möglichkeiten im Sachunterricht, da eine räumliche Aufteilung der Lerngruppe und die zwischenzeitliche Nutzung des Computerraumes möglich wird (vgl. Interview B9 GU: 52–52). In der Lerngruppe der Lehrkraft B5 GU ist hingegen eine junge Frau im freiwilligen sozialen Jahr eingesetzt. Die Lehrkraft betont, dass diese nicht für einen bestimmten Schüler bzw. eine bestimmte Schülerin verantwortlich ist, sondern *[f]ür alle zuständig, ne. Also nicht auf einen Schüler, war sie auch nicht eingestellt.*“ (Interview B5 GU: 12–12) Demnach handelt es sich in beiden Fällen um Hilfskräfte, die keine einzelintegrativen Unterstützungsleistungen erbringen, sondern in ihrer Tätigkeit an die gesamte Klasse gekoppelt sind. Der Anteil der interviewten Lehrkräfte, die keine weitere personelle Unterstützung durch Hilfskräfte beschreiben entspricht mit acht Befragten in etwa dem Anteil in der Fragebogenstichprobe. Das Vorhandensein zusätzlicher *Hilfskräfte* erscheint somit eher eine Besonderheit in der personellen Ausstattung der Klassen darzustellen. Daher ist zu fragen, inwiefern überhaupt weitere Fach- bzw. Lehrkräfte zusammen mit der jeweils interviewten Lehrkraft parallel im Sachunterricht tätig sind.

Tab. 39: Kreuztabelle zur Kategorie personelle Ausstattung

Kategorie Personelle Ausstattung	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Männer</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Lehramtsanwärterin</i>	1 (1)	1 (3)	2 (4)
<i>Hilfskräfte</i>	2 (4)	0 (0)	2 (4)
<i>Doppelbesetzung</i>	5 (10)	3 (6)	8 (16)
n (Dokumente)	5 (16)	5 (10)	10 (26)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Über eine zumindest stundenweisen *Doppelbesetzung* (16), also die Anwesenheit von zwei Lehrkräften im Sachunterricht, berichten alle fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht sowie drei der Förderschullehrkräfte. Eine *Doppelbesetzung* im Gemeinsamen Unterricht scheint an dieser Stelle die Regel darzustellen, wohingegen zumindest zwei Förderschullehrkräfte permanent alleine in der jeweiligen Lerngruppe unterrichten müssen und sich keine Kooperationsmöglichkeiten auf Ebene des Unterrichts ergeben. Dies ist ein abweichender Befund zu den Fragebogendaten, nach denen im Gemeinsamen Unterricht seltener Teamteaching im Sachunterricht stattfindet als an der Förderschule. Diese Divergenz in den Ergebnissen lässt sich jedoch entlang einer Aussage der Lehrkraft näher erklären: *„Und wir sind immer zu zweit. Ich habe... das heißt es gibt die Grundschulklasselehrerin und mich als Sonderpädagogin.“* (Interview B8 GU: 6–6) Darin wird nochmals die besondere Konstellation der Doppelbesetzung, nämlich einer Grundschullehrkraft und einer sonderpädagogischen Lehrkraft, deutlich. Da die Fallauswahl der Interviews dahingehend selektiv ist, dass fast nur sonderpädagogische Lehrkräfte interviewt wurden, sind diese zentral in der Rolle der zusätzlichen Lehrkraft in der Lerngruppe und damit zusammen mit der eigentlichen Klassenlehrkraft. Dies bedeutet, dass durch diese Rolle der Befragten automatisch eine Doppelbesetzung zustande kommt. Wären in den Interviews mehr Grundschullehrkräfte befragt worden, hätte sich womöglich das Ergebnis der Fragenbogenerhebung bestätigt, dass der Sachunterricht in Verantwortung der Grundschullehrkraft nicht per

se in Doppelbesetzung erfolgt. Gleichzeitig finden sich auch in den Interviewdaten Hinweise, dass nicht alle Sachunterrichtsstunden in Doppelbesetzung erfolgen.

Von einer durchgängigen *Doppelbesetzung* in Stunden des Sachunterrichts berichten die Lehrkräfte B1 GU, B7 GU, B8 GU und B9 GU für den Gemeinsamen Unterricht. Die befragte Lehrkraft B5 GU führt hingegen aus, dass nur ein Teil der Stunden zu zweit erfolgt: „*Sachunterricht war nicht jede Stunde, aber einige Stunden doppelt besetzt*“ (Interview B5 GU: 12–12). Die Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS) verweisen darauf, dass nur an bestimmten Tagen oder bis zu einer bestimmten Uhrzeit eine weitere Lehrkraft in der Klasse eingesetzt ist („*Also wir haben an... drei Tagen in der Woche haben wir eine Doppelbesetzung in den ersten drei Stunden. Nee von acht bis elf sind wir an drei Tagen doppelt besetzt. Ja...*“ Interview B3 FS: 7–7) oder die Fächer der Kulturtechniken Priorität besitzen („*Also wir haben immer eine Doppelbesetzung in Sprache und Mathe.*“ Interview B4 FS: 12–12). Damit erscheint hinsichtlich des Sachunterrichts die personelle Situation im Gemeinsamen Unterricht günstiger und die Möglichkeit verstärkter Kooperation bei der Planung des Unterrichts eher gegeben zu sein.

7.3.3 Unterrichtliche Organisation

Unter dem Kontextfaktor unterrichtliche Organisation sind, in Ergänzung zu den zuvor dargestellten zeitlichen und personellen Rahmenbedingungen, die Aspekte in den Blick zunehmen, die Aufschluss darüber geben können, wie weniger formalisierte Abstimmungsprozesse in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts auf Ebene des Klassenteams ausgestaltet sind. Die Frage der Kooperation im Team rückt hierbei in Fokus der Analyse. Nachdem unter dem Punkt personeller Rahmenbedingungen erfasst wurde, ob Formen der Doppelbesetzung im Sachunterricht bestehen, ist nachfolgend zu klären, wie die darin notwendige Kooperation realisiert wird und eine Aufgabenverteilung zwischen den Lehrkräften im Sachunterricht stattfindet (vgl. Kap. 7.3.3.1). Es ist Ziel, das jeweils vorhandene Kooperationsniveau, als förderliche oder hinderliche Bedingung insbesondere für einen inklusiven Unterricht (vgl. etwa Lütje-Klose & Urban, 2014a, 2014b), analytisch zu erschließen. Dies gilt es durch qualitative Befunde aus den Experteninterviews zur konkreten Ausgestaltung der Zusammenarbeit im Team zu ergänzen (vgl. Kap. 7.3.3.2).

7.3.3.1 Fragebogendaten – Äußere Differenzierung und Kooperation im Sachunterricht

Hinsichtlich der unterrichtlichen Organisation des Sachunterrichts ist die Frage zentrale, ob der Sachunterricht im Klassenkontext durchgeführt wird oder ob eine Form der äußeren Differenzierung erfolgt. In den vorliegenden Daten zeigt sich, dass in fast allen Fällen ($n = 77$; 96,3 %) keine Form der äußeren Differenzierung gewählt wird, sondern alle Kinder der Lerngruppe gemeinsam lernen. Nur in zwei Klassen im Gemeinsamen Unterricht ($n_{\text{GU}} = 2$; 2,5 %) erfolgt im Sachunterricht die Bildung einer Differenzierungsgruppe für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Korrespondierend wird an einer Förderschule eine Einteilung in Gruppen nach Leistungsniveau ($n_{\text{FS}} = 1$; 1,3 %) vorgenommen⁹².

Für die Unterrichtsorganisation des Sachunterrichts in den Lerngruppe ist weiterhin die Frage von Bedeutung, welche Rollen die beteiligten Lehrkräfte in der Planung und Durchführung des Unterrichts einnehmen und wie die Aufgabenverteilung gestaltet wird, sofern eine Form der Kooperation erfolgt bzw. regulär zwei Lehrkräfte im Sachunterricht anwesend sind (vgl.

⁹² Aufgrund der zu geringen Zellenbesetzung konnte keine Prüfung auf signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Beschulungssettings im Antwortverhalten mittels Chi-Quadrat-Test sinnvoll durchgeführt werden.

Abbildung 25). Das Kooperationsmuster „one teaching, one assisting“, also die vorrangige Planung und Durchführung durch nur eine Lehrkraft findet sich am häufigsten (n = 25; 54,3%). Demgegenüber geben 19 Lehrkräfte an, dass sie in ihrer Lerngruppen eine Form des „teaming“ praktizieren, sodass beide Lehrkräfte zumindest in der gemeinsamen Durchführung des Unterrichts enger kooperieren. Dies geschieht in den beiden Abstufungen von „collaboration“, d.h. eine Lehrkraft plant den Unterricht und die Durchführung erfolgt gemeinsam (n = 8; 17,4%), wie auch von „coordination“, was die gemeinsame Planung und Durchführung des Unterrichts beinhaltet (n = 11, 23,9%). Lediglich zwei Lehrkräfte praktizieren eine Variante des „parallel or alternativ teaching“, indem eine Planung und Durchführung für Teilgruppen erfolgt (n = 2; 4,3%).

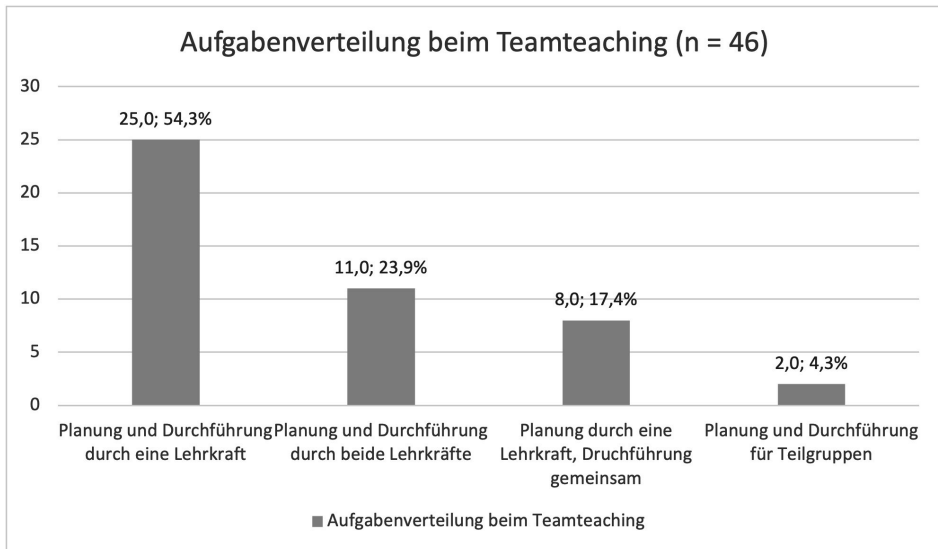


Abb. 25: Häufigkeitsverteilung Aufgabenverteilung im Teamteaching

Hinsichtlich des fachdidaktisch besonders relevanten Merkmals einer gemeinsamen Sachunterrichtsplanung⁹³ lassen sich auf Basis des durchgeführten Chi²-Tests ($\chi^2 = 8,688$; $p = 0,013$) statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den Beschulungssettings abbilden, bei der ein mittelstark ausgeprägten Zusammenhang zwischen Beschulungssetting und gemeinsamer Unterrichtsplanung besteht ($r_{\text{cramer-V}} = 0,330$; $p = 0,013$). Aus dem Korrelationskoeffizienten Cramer-V lässt sich aufgrund des Nominalskalenniveaus keine Richtung des Zusammenhangs bestimmen. Gleichwohl können die signifikanten Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten auf Basis der absoluten Häufigkeiten, kreuztabellarisch dargestellt, in ihrer Tendenz bestimmt werden. In der beigefügten Kreuztabelle (vgl. Tabelle 40) lässt sich erkennen, dass im Kontext der Förderschule die meisten Befragten, die mit einer anderen Lehrkraft im Sachunterricht ko-

93 Um einerseits eine ausreichende Zellenbesetzung für den Chi-Quadrat-Test zu erreichen und andererseits auf das hierbei interessierende Merkmal der gemeinsamen Sachunterrichtsplanung zu fokussieren, wurde die Antwortkategorie zur Aufgabenverteilung nochmals zu drei Kategorien gebündelt: „kein Teamteaching“, „gemeinsame Planung“, „keine gemeinsame Planung“.

operieren, die gesamte Planung und Durchführung in die Hand einer Lehrkraft legen („one teaching, one assisting“). Demgegenüber lässt sich im Antwortmuster der befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht tendenziell eher das Muster einer gemeinsamen Planung und Durchführung finden („teaming: coordination“).

Tab. 40: Kreuztabelle Aufgabenverteilung im Teamteaching

		Aufgabenverteilung im Teamteaching									
		Kein Teamteaching		Planung und Durchführung durch eine Lehrkraft		Planung und Durchführung durch beide Lehrkräfte		Planung durch eine Lehrkraft, Durchführung gemeinsam		Planung und Durchführung für Teilgruppen	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	18	22,5 %	18	22,5 %	2	2,5 %	2	2,5 %	4	5,0 %
	Grundschule	16	20,0 %	7	8,8 %	9	11,3 %	0	0,0 %	4	5,0 %
Gesamt		34	42,5 %	25	31,3 %	11	13,8 %	2	2,5 %	8	10,0 %

Anmerkungen. Um eine Zellenbesetzung größer 5 zu erreichen, wurden die Antwortkategorie „Nein, aber gewünscht“ in die Kategorie „Nein“ mit einberechnet.

Ausgehend von diesen quantitativen Befunden zur Organisation unterrichtlicher Kooperation, bei der sich statistisch bedeutsame Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings nachzeichnen lassen, ist detaillierter zu fragen, wie sich die Zusammenarbeit aus Sicht der Lehrkräfte gestaltet und wie diese in ihrer Bedeutung für die Sachunterrichtspraxis erlebt wird.

7.3.3.2 Interviewdaten – Kategorie Arbeit im Team

In der Hauptkategorie *Arbeit im Team* (55) werden sowohl Aussagen zur Ausgestaltung und dem Erleben der Kooperation im Klassenteam insgesamt wie auch zu dem jeweiligen Rollen- und Aufgabenprofilen der interviewten Lehrkräfte in der Kooperation kodiert. Die Hauptkategorie *Arbeit im Team* differenziert sich zur exakteren Abbildung der erfassten Teilaspekte der Kooperation und Teamarbeit in 10 Subkategorien aus. Auf der Ebene der Hauptkategorie ist bereits der Vergleich der Codings zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings aufschlussreich. Wie sich der anfügten Tabelle 41 entnehmen lässt, entstammen 48 der insgesamt 55 Codings, die dieser Kategorie zugeordnet wurde, dem Interviewmaterial der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, gegenüber lediglich sieben auf Seiten der Förderschullehrkräfte. Die reine Anzahl der Codings lässt zwar keine vertiefenden Schlüsse auf den tatsächlichen Umfang unterrichtlicher Kooperationen oder deren Qualität im Vergleich der beiden Beschulungssettings zu, zeigt jedoch, dass der Aspekt *Arbeit im Team*, zumindest im Interviewkontext, von höherer Relevanz für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht erscheint, da dieser mehr Raum in ihren Beschreibungen einnimmt bzw. auf Seiten der Förderschullehrkräfte kaum Thematisierung erfährt. Dass dies nicht zwangsläufig ein Indikator für das Fehlen von Teamarbeitsstrukturen an den Förderschulen sein muss, verdeutlichen die zuvor referierten quantitativen Befunde zur vorhandenen Doppelbesetzung, so dass statistisch signifikant eine größere Anzahl Sachunterrichtsstunden im Teamteaching an den Förderschulen erfolgt als im Gemeinsamen Unterricht, wenngleich die Auswertung des Items zur Aufgabenverteilung zeigt, dass im Gemeinsamen Unterricht eher höherwertige Formen der unter-

richtlichen Kooperation realisiert werden. Dies könnte ein Indiz dafür sein, dass Kooperation für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht einen höheren Stellenwert einnimmt bzw. intensiver gestaltet wird. Dies kann erklärbar machen, warum dieser Aspekten nur im Interviewmaterial dieser Lehrkräfte einen größeren Raum einnimmt.

Entlang der Fragebogendaten ist zu analysieren, ob die interviewten Lehrkräfte an dieser Stelle untypische Fälle darstellen. Tatsächlich zeigt sich in Abgleich mit den Angaben im Fragebogen, dass drei der interviewten Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B6 FS; B10 FS) im Sachunterricht alleine unterrichten und damit keine Kooperation stattfindet, wohingegen alle Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) mindestens zwei Sachunterrichtsstunden im Team mit einer anderen Lehrkraft eingesetzt sind. Die qualitative Stichprobe der Interviews weicht demnach von dem durchschnittlichen Antwortverhalten der Lehrkräfte in der Fragebogenerhebung ab, indem auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht alle in Kooperationsstrukturen im Sachunterricht eingebunden sind, gegenüber drei Förderschullehrkräften, die den Sachunterricht in ihrer Lerngruppe allein verantworten.

Tab. 41: Kreuztabelle zur Kategorie Arbeit im Team

Kategorie Arbeit im Team	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Vorhaltung aus dem Kollegium</i>	1 (3)	0 (0)	1 (3)
<i>Beratung durch sonderpädagogische Lehrkräfte</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Ko-Lehrkraft</i>	2 (3)	0 (0)	2 (3)
<i>Entwicklung von Kooperationsstrukturen</i>	2 (9)	0 (0)	2 (9)
<i>Individuelle Unterstützung</i>	3 (8)	1 (1)	4 (9)
<i>Teamteaching</i>	2 (2)	0 (1)	2 (3)
<i>Gemeinsame Unterrichtsplanung</i>	2 (7)	0 (0)	2 (7)
<i>Gemeinsame Absprachen und Verantwortlichkeiten</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
<i>Verantwortlichkeiten für Einzelfächer</i>	3 (4)	2 (4)	5 (8)
<i>Teamarbeit als Ressource</i>	3 (9)	0 (0)	3 (9)
n (Dokumente)	5 (48)	5 (7)	10 (56)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Die *Verantwortlichkeit für Einzelfächer* (8), in diesem Fall für den Sachunterricht, ist die Subkategorie, der sich vier der insgesamt sieben Codings aus dem Material der Förderschullehrkräfte im Kontext *Arbeit im Team* zuordnen lassen bzw. nehmen zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS) auf diesen Aspekt Bezug. Damit ist eine Absprache im Klassenteam gemeint, bei der jeweils die Verantwortlichkeit für die Planung und Durchführung des Unterrichts in den verschiedenen Fächern jeweils bei einer Lehrkraft allein liegt. So beschreibt sich der Förderschullehrer B3 FS in seiner Verantwortlichkeit für den Sachunterricht in der Rolle des „Ko-Lehrers“ (Interview B3 FS: 59–59) gegenüber dem für die Kernfächer Deutsch und Mathematik zuständigen Klassenlehrer (vgl. ebd.). Die *Verantwortlichkeit für Einzelfächer* taucht als Argumentationsmuster auch im Interviewmaterial von drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU; B9 GU) auf.

„Dann hat immer Einer meinerwegen jetzt Mathe, Deutsch, Sachunterricht. Also wir hatten so Zuständigkeiten, ob Förderschul... also ob Sonderpädagoge oder Grundschullehrer, also wir haben das schon geteilt“ (Interview B5 GU: 34–34)

Ähnlich wie bei den beiden Förderschullehrkräften liegt die Zuständigkeit für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts bei nur einer Lehrkraft, wobei die Besonderheit hinzukommt, dass die Verantwortlichkeit für den Klassenunterricht im Klassenteam zwischen Grundschullehrkraft und sonderpädagogischer Lehrkraft geteilt wird. Für die Sonderpädagogin B5 GU bedeutet dies, dass sie als Fachlehrkraft den Sachunterricht eigenständig verantwortet, wohingegen es sich für die Sonderpädagogin B8 GU, die ebenfalls *über Verantwortlichkeiten für Einzelfächer* berichtet, so darstellt, dass ihre Grundschulkollegin diesen plant und durchführt und sie nur begleitend dabei ist (vgl. Interview B8 GU: 63–63). Damit wird entlang der Kategorie *Verantwortlichkeit für Einzelfächer* erkennbar, dass zumindest für fünf der interviewten Lehrkräfte Kooperation im Team eine Aufgabenverteilung in der Planung und Durchführung des Unterrichts in den verschiedenen Fächern bedeutet.

Prozesse *gemeinsamer Unterrichtsplanung* (8) beschreiben zwei der Lehrkräfte (B5 GU; B7 GU) für ihre eigene Praxis im Gemeinsamen Unterricht. Dieser Prozess ist gemäß den Ausführungen der beiden Lehrkräfte unterschiedlich ausgestaltet bzw. erfolgt auf verschiedenen Organisations-ebenen. In der Schule der Lehrkraft B7 GU findet die Koordination und inhaltliche Planung der Fächer, und damit auch für den Sachunterricht, im „*Stufenteam*“ (Interview B7 GU: 57–57) statt, sodass *„man sich austauscht und zusammenüberlegt, ja wie und was man genau machen möchte.“* (ebd.) Die Planung des Unterrichts geschieht eingebunden in eine formale Organisationsstruktur und ist als Abstimmungsprozess klassenübergreifend angesiedelt. Die Lehrkraft B5 GU beschreibt hingegen die *gemeinsame Unterrichtsplanung* auf Klassenebene zusammen mit ihrer Teamkollegin detaillierter. So findet in der gemeinsamen Unterrichtsplanung, die wochenweise für alle Fächer erfolgt (vgl. Interview B5 GU: 34–34), eine spezifische Aufgabenverteilung in diesem Prozess statt, indem jeweils eine Lehrkraft die jeweilige *„Unterrichtseinheiten“* (ebd.) herausucht, die dann detaillierter geplant und ausgearbeitet werden *„so dass also klar war, was nehmen wir, welche Materialien“* (Interview B5 GU: 25–25). Die spezifische Rolle der interviewten Sonderpädagogin in diesem gemeinsamen Planungsprozess ist es Differenzierungen sowie eine didaktische Reduktion als *„ein Runterbrechen des Themas auf einfache Sachen“* (ebd.) vorzunehmen. Durch diese intensive Kooperation in der gemeinsamen Planung des Sachunterrichts ist es möglich, dass beide Lehrkräfte die Durchführung des jeweiligen Unterrichts übernehmen können. *„Und auch wenn der Eine nicht dabei war, hat der Eine eben die Stunde durchgeführt.“* (Interview B5 GU: 12–12) Trotz der spezifischen Rollenverteilung im Planungsprozess können die Lehrkräfte im Rahmen ihrer unterrichtlichen Kooperation in der Durchführungsphase ihre Rollen flexibel gestalten. Dies lässt sich als ko-konstruktive Kooperationsstruktur interpretieren. Damit werden in der Durchführungsphase Merkmale des *Teamteaching* (2) erfüllt.

„Und hat auch gleichzeitig, also wir konnten praktisch... ich konnte den Unterricht übernehmen und sie konnte bei den Förderschülern. Also wir konnten auch ‚Switchen‘ im Grunde.“ (Interview B5 GU: 34–34)

Der Begriff *„Switchen“* (ebd.) verweist auf diese flexible Rollenausgestaltung und das ko-konstruktive Moment der Zusammenarbeit. Explizit auf die gemeinsame Durchführung des Sachunterrichts bezieht sich ansonsten noch die Lehrkraft B8 GU, wenngleich sie eine solch flexiblere Rollenverteilung nicht in dieser Weise betont (vgl. Interview B8 GU: 6–6).

Die Rolle der *Ko-Lehrkraft* (2), die nicht zentral für die Durchführung des Unterrichts verantwortlich erscheint, wird in den Ausführungen der Lehrkräfte B7 GU und B8 GU für ihre Arbeit im Gemeinsamen Unterricht beschrieben. *„Ok, mit Erteilen, das ist ja unterschiedlich, weil ich ja häufig dann ja Doppelbesetzung im GU bin.“* (Interview B7 GU: 6–6) Mit dem Bezug auf ihre

Rolle in der „*Doppelbesetzung*“ macht sie deutlich, dass sie ergänzend im Unterricht anwesend ist und diesen nicht hauptverantwortlich durchführt bzw. erteilt. Diese Rolle nimmt auch die Lehrkraft B8 GU phasenweise wahr, indem sie, im Kontrast zur *Gemeinsame Unterrichtsplanung*, in der Durchführung des Unterrichts teils als *Ko-Lehrkraft* agiert (vgl. Interview B8 GU: 25–25).

Mit der Rolle der *Ko-Lehrkraft* ist die Aufgabe *individueller Unterstützung* (9) verbunden, die von den Lehrkräften (B1 GU; B3 FS; B8 GU; B9 GU) als relevanter Teil ihrer Unterrichtstätigkeit beschrieben wird. *Individuelle Unterstützung* meint „*dass wir uns viel aufteilen können*“ (Interview B9 GU: 9–9), um sich „*zur Gruppe mit dazu [zu, R. S.] setzen*“ (Interview B1 GU: 79–79) bzw. „*einzelnen Kindern zu zuwenden*“ (Interview B9 GU: 9–9). Die Aufgabe in der Doppelbesetzung besteht in der Begleitung kleinerer Schülergruppen oder einzelner Schülerinnen und Schüler in ihrem Lernprozess, was dem Muster „*one teaching, one assisting*“ entspricht. Diese Rolle und das damit einhergehende Aufgabeprofil im Sachunterricht zeigt sich mit 5 Codings im Material dominant bei der Lehrkraft B8 GU, die ihre zentrale Aufgabe als Sonderpädagogin im Gemeinsamen Unterricht in der *individuellen Unterstützung* der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf definiert.

„Das heißt ich habe das nicht mit vorbereitet! Also ich... dadurch, dass ich die Sonderpädagogin bin ist meine Aufgabe die Sachen so zu reduzieren, dass die... dass meine Kinder mitarbeiten können. Also das heißt alles durchzuarbeiten.“ (Interview B8 GU: 23–23)

Die didaktische Reduktion der Unterrichtsinhalte, um den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Mitarbeit im Unterricht zu ermöglichen, wird als Tätigkeitsschwerpunkt bestimmt. Mit dem Begriff „*meine Kinder*“ wird hierbei die Differenzkategorie sonderpädagogischer Förderbedarf durch ihre besondere Rolle als Sonderpädagogik in exklusiver Verantwortlichkeit („*meine*“) reifiziert. Dies wird auch an der folgenden Interviewsequenz deutlich:

„Tja... es sind immer wieder so Momente des... dadurch, dass ich viel mit an meinem... ich habe einen Tisch mit hauptsächlich meinen Kindern, weil die eben einfach so viel Unterstützung brauchen.“ (Interview B8 GU: 25–25)

Die spezifische Zuständigkeit für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Lerngruppe, begründet über die notwendige *individuelle Unterstützung*, wird an dieser Stelle nicht allein durch das Possessivpronomen „*meine*“ angezeigt, sondern durch die Gruppierung an einem gemeinsamen Tisch wird diese Trennung im Klassenraum räumlich vollzogen. Die *individuelle Unterstützung* und die eigene Zuständigkeit bzw. Nicht-Zuständigkeit („*Gott sei Dank! Habe ich nicht alle bei mir sitzen!*“ Interview B8 GU: 31–31) wird durch die Bindung an den Ort der Tischgruppe nach außen sichtbar. Die erweiterten Möglichkeiten der *individuellen Unterstützung* werden dabei, ohne auf spezifische Rollenverteilungen einzugehen, auch von der einzigen Lehrkraft einer Förderschule, bei der sich hierzu ein Coding im Material findet, als Vorteil einer Doppelbesetzung im Sachunterricht benannt (vgl. Interview B3 FS: 16–16).

Von drei Lehrkräften (B5 GU; B8 GU; B9 GU) wird *Teamarbeit als Ressource* (9) für ihre Unterrichtstätigkeit in der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppe im Sachunterricht erlebt. Spezifisch die beiden Lehrkräfte B5 GU und B8 GU, die jeweils das Fach Sachunterricht nicht studiert haben, beschreiben, wie sie von der sachunterrichtlichen Expertise ihrer Grundschulkollegin profitieren konnten.

„Die hatte natürlich sehr viel auch Fortbildungen gemacht und hatte an der Uni [Großstadt] so Sachen gemacht, sodass die zum Beispiel bestimmt Dinge schon als Voraussetzung hatte.“ (Interview B5 GU: 38–38)

Die Kollegin wird als besonders fachkompetent wahrgenommen und dies für die gemeinsame Planung und Durchführung des Sachunterrichts als „*sehr angenehm*“ (Interview B5 GU: 38–38) erlebt bzw. wird die Kooperation als sehr gelungen bewertet (vgl. Interview B5 GU: 34–34). In ähnlicher Weise kommt die Lehrkraft B8 GU zu einer sehr positiven Einschätzung der sachunterrichtlichen Kooperation, indem auch sie die besondere Expertise ihrer Grundschulkollegin in der Gestaltung des Sachunterrichts hervorhebt.

„Finde ich auch! ich fand es gut. Ich fand es auch gut aufbereitet. Meine Kollegin hat es toll gemacht. Die hat aber auch wirklich Erfahrung.“ (Interview B8 GU: 29–29)

Die Lehrkraft B9 GU bezieht sich im Kontext der Kategorie *Teamarbeit als Ressource* allgemeiner auf die „*viele[n] personelle[n] Kompetenzen in dieser Gruppe*“ (Interview B9 GU: 68–68). Gleichzeitig wirft sie kritisch ein, dass diese intensivere Teamarbeit an ihrer Schule nur in den Klassen mit Gemeinsamen Unterricht erfolgt „*und in den anderen Klassen ist es nicht so. Und das wäre natürlich eine wichtige Sache eigentlich für alle Klassen ja einfach Teamteaching zu ermöglichen*“ (ebd.). Die verstärkte Kooperation im Team und das damit einhergehende Teamteaching wird als relevante „*Maßnahme, die für alle Kollegen wichtig wäre*“ (ebd.) bestimmt.

Die *Entwicklung von Kooperationsstrukturen* (9) wird von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU) als Prozess beschrieben. Die Lehrkraft B5 GU verweist auf einen Entwicklungsprozess zur Etablierung von Teamstrukturen über mehrere Jahre (vgl. Interview B5 GU: 34–34), bei dem dieser auf Schulebene nicht durch entsprechende Rahmenbedingungen unterstützt wurde („*Also gab es jetzt keine Extrasachen*“ ebd.), sondern das Klassenteam diese, als Voraussetzung für eine „*effektiv[e]*“ (ebd.) Teamarbeit, selbst geschaffen hat (vgl. Interview B5 GU: 38–38), wozu etwa die Einrichtung einer gemeinsamen Teamstunde zählt. „*Also an der Schule, also man hatte jetzt keine Teamstunde. Die haben wir uns so genommen, ne.*“ (Interview B5 GU: 34–34). Mit dem Nachsatz „*Die haben wir uns so genommen*“ (ebd.) wird autarkes Handeln jenseits des vorgegebenen organisatorischen Rahmens erkennbar. In diesem Kooperationsprozess nähern sich die beiden Professionen einander an, sodass ihre Teamkollegin im Verlauf der Zeit sonderpädagogische Expertise erwerben konnte. „*Meine Kollegin muss ich sagen, war auch mittlerweile so weit, dass Sie auch in dem Bereich Sonderpädagogik sehr gut gewachsen war*“ (ebd.). Es erweitern sich die Kompetenzprofile innerhalb der *Entwicklung von Kooperationsstrukturen*. Gleichzeitig verweist sie in diesem Prozess auf Widerstände als *Vorhaltungen aus dem Kollegium* (3) gegenüber der intensiveren Teamarbeit sowie der damit verbundenen Doppelbesetzung in der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppe. „*Ich habe auch Skepsis. Ich habe auch schimpfende Kolleginnen neben mir gehabt: ‚Habt ihr es gut, ihr seid immer doppelt besetzt.‘*“ (Interview B5 GU: 73–73) Somit wird die Entwicklung der Kooperationsstruktur von Skepsis begleitet und auf Seiten des Kollegiums nicht positiv konnotiert, sodass dies die zuvor zitierten Ausführungen unterstreicht. Die Etablierung dieser Strukturen über mehrere Jahre geht vorrangig auf das Engagement der beiden beteiligten Lehrkräfte auf Klassenebene zurück. Im Gegensatz zu diesem kontinuierlichen, über mehrere Jahre verlaufenden Prozess der Kooperation, beschreibt die Lehrkraft B8 GU, dass die Entwicklung von Kooperationsstrukturen mit dem Wechsel der Lerngruppe bzw. des Klassenteams für sie als Sonderpädagogin zum jeweils neuen Schuljahr erneut notwendig wird. „*Jetzt müssen wir mal gucken, wie sich das dieses Jahr entwickelt.*“ (Interview B8 GU: 92–92) Es gibt nicht die Kontinuität der Kooperation mit einer Kollegin wie dies die Lehrkraft B5 GU ausführt.

Wie bereits das Beispiel der Lehrkraft B5 GU zur Etablierung von „*Teamstunden*“ (Interview B5 GU: 34–34) verdeutlicht, kommt aus der Sicht von vier Lehrkräften (B2 FS; B7 GU; B8 GU; B9 GU) *gemeinsamen Absprachen und Verantwortlichkeiten* (8) Bedeutung für die Arbeit im

Team zu. Die Lehrkraft B7 GU berichtet über wöchentliche Teambesprechungen, die allerdings auf Ebene des Stufenteams verortet sind (Interview B7 GU: 57–57). Die *gemeinsamen Absprachen und Verantwortlichkeiten* geschehen teils mit dem Ziel das pädagogische Vorgehen in der Lerngruppe zu vereinheitlichen (vgl. Interview B9 GU: 48–48), sodass eine gemeinsame Erziehungsverantwortung für die Schülerinnen und Schüler wahrgenommen wird („*Wir haben sie gut erzogen.*“ Interview B8 GU: 17–17). Dies wird von der Lehrkraft B2 FS auch für den Förderschulkontext benannt (vgl. Interview B2 FS: 17–17), wohingegen die anderen Förderschullehrkräfte hierzu keine Angaben im Interviewkontext machen.

Erkennbar wird an den dargestellten Ergebnissen zu Kontextfaktoren, dass nicht alle Lehrkräfte optimale Rahmenbedingungen für unterrichtliche Kooperation bzw. generell die Umsetzung einer wünschenswerten Sachunterrichtspraxis vorfinden.

7.4 Faktoren auf Seiten der Lehrkräfte

Gemäß dem rezipierten Prozessmodell (Helmke, 2010, S. 73; Tänzer, 2010a, S. 70) müssen die Bedingungen und Voraussetzungen der Lehrkräfte als relevante Einflussfaktoren auf die sachunterrichtliche Angebotsstruktur und damit deren Prozessqualität gelten. Hierzu zählen sowohl einstellungsbezogene Aspekte bzw. unterrichtsrelevante Werthaltungen und Orientierungen wie auch formale Qualifikationen und das eigene Kompetenzerleben. Daher werden in diesem Teilkapitel entsprechende Befunde zu diesen Bedingungen und Voraussetzungen auf Seiten der Lehrkraft in der vollzogenen Auswertung systematisch dargestellt und analysiert.

7.4.1 Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte

Als ein möglicher Einflussfaktor auf Seiten der Lehrkräfte können die vorhandenen Qualifikationen für die geforderte Unterrichtstätigkeit angesehen werden. Diese erlauben erste Rückschlüsse über die vorhandene Expertise bzw. das verfügbare fachliche und fachdidaktische Professionswissen (vgl. Helmke, 2010, S. 113f.; Tänzer, 2010a, S. 70). Als formale Qualifikation (vgl. Kap. 7.4.1.1) ist der Ausbildungshintergrund zu betrachten, also inwieweit Sachunterricht als Unterrichtsfach studiert wurde und entsprechendes fachspezifisches Wissen erworben werden konnte oder ob die betreffenden Lehrkräfte als fachfremd einzuschätzen sind und der Wissenserwerb nicht in formalisierten Ausbildungsstrukturen eingebunden war. Analog hierzu ist zu unterscheiden in Lehrkräfte, die über eine sonderpädagogische Lehramtsqualifikation verfügen bzw. spezifischer für den Förderschwerpunkt emotionalen und soziale Entwicklung ausgebildet wurden und somit entsprechendes (sonder-)pädagogisches Wissen erworben haben, und Lehrkräfte mit einer Qualifikation für ein Regelschullehramt, also schwerpunktmäßig für das Lehramt für die Grundschule, bei denen sich eine andere Professionalisierung vollzogen hat. Im Sinne eines fortlaufenden Professionalisierungsprozesses im Rahmen unterrichtlicher Praxis gilt es auch formale Qualifikationen zu erfassen, die über Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen berufsbegleitend erworben wurden und Aufschluss über ergänzende bzw. erweiterte Kompetenzen geben können. Gleichzeitig kann die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen auch Hinweise auf spezifische Interessenschwerpunkte und individuell als relevant bewertete Teilbereiche des Sachunterrichts geben. So werden schulexterne Fortbildungen in der Regel bis zu einem gewissen Grad freiwillig besucht, sodass es sich vermutlich um eine bewusste Auswahlentscheidung in Abhängigkeit vom verfügbaren Fortbildungsangebot handelt. Hinsichtlich formaler Qualifikationen sind Unterschiede zwischen den Beschulungssettings zu analysieren, da diese als mögliche Voraussetzungen der Lehrkräfte Einfluss auf die Unterrichtsplanung und -durchführung haben können.

Aus dem Material der Experteninterviews (vgl. Kap. 7.4.1.2) wird ergänzend herausgearbeitet wie sich der Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte des qualitativen Samples gestaltet. Von Interesse ist aber auch wie diese den Prozess des Qualifikationserwerbs bzw. der Professionalisierung, also insbesondere das Studium des Sachunterrichts oder aber die nachgehende Einarbeitung in diesen Lernbereich als fachfremde Lehrkraft, in ihrer Relevanz für das aktuelle unterrichtliche Tätigkeitsfeld wahrnehmen und bewerten. So können Rückschlüsse auf Einflussfaktoren des Professionalisierungsprozesses auf sachunterrichtliche Praktiken gezogen werden.

Es ist davon auszugehen, dass auch das eigene Kompetenzerleben sowie berufsbezogene Selbstvertrauen, also Selbstwirksamkeit und Selbstkonzept, einen Einfluss auf die unterrichtliche Angebotsstruktur haben können (vgl. Helmke, 2010, S. 78f.; Tänzer, 2010a, S. 68f.), sodass in der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte das subjektive Kompetenzerleben erfasst sowie nach themenspezifischen Kompetenzen, Interessen und Schwierigkeiten gefragt wird (vgl. Kap. 7.4.1.3). Die inhaltlich-thematische Vielfalt macht es dabei zwingend notwendig perspektiven- bzw. bereichsspezifisch diese Aspekte zu erfassen, da etwa aus dem durch andere Studien belegten geringen Kompetenzerleben oder Interesse für den physikalisch-technische (vgl. etwa Drechsler & Gerlach, 2001; Möller et al., 1996; Peschel & Koch, 2014; Wagner, 2016) oder politisch bzw. historischen (Hartmann, 2019; Reichhart, 2018) Bereich, nicht auf ähnlich ungünstige Bedingungen auf Seiten der Lehrkräfte in anderen Themen- und Inhaltsfeldern des Sachunterricht geschlossen werden darf (vgl. auch Niermann, 2017). Die darzustellenden Ergebnisse können Auskunft darüber geben, in welchen Bereichen Stärken- und Interessenschwerpunkt der Lehrkraft liegen und wo diese Schwierigkeiten für die Umsetzung sehen bzw. sich wenig kompetent erleben. Dies ist nachfolgend mit der realisierten Angebotsstruktur auf Schnittmengen bzw. Zusammenhänge hin zu überprüfen.

7.4.1.1 Fragebogendaten – Formale Qualifikationsmerkmale

Hinsichtlich des Ausbildungshintergrunds zum Sachunterricht zeigt sich, dass 41 % der befragten Lehrkräfte das Fach Sachunterricht studiert haben ($n = 33$; 41,3 %), wohingegen 59 % gemäß ihrer formalen Qualifikation als fachfremd gelten müssen ($n = 47$; 58,8 %). Zwischen den beiden Beschulungssettings liegt eine homogene Verteilung ($\chi^2 = 0,005$; $p = 0,945$) vor. Im Vergleich zur Zielpopulation sind studierte Sachunterrichtslehrkräfte in der realisierten Stichprobe überproportional vertreten (vgl. Abbildung 26). Für den Grundschulbereich, bei dem gemäß nordrhein-westfälischer Schulstatistik ca. 30 % der Lehrkräfte eine Lehrbefähigung für das Fach Sachunterricht aufweisen, fällt diese Disproportion nicht so gravierend aus wie im Bereich der Förderschulen, da die Referenzdaten nur einen Anteil von 7,5 % Lehrkräften mit dem Fach Sachunterricht angeben (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, S. 51).

Bezogen auf den Lehramtstyp, als weiterem Qualifikationsmerkmal, verfügen 68 % über eine sonderpädagogische Lehramtsqualifikation ($n = 54$; 67,5 %), wohingegen 33 % ein Regelschullehramt studiert haben ($n = 26$; 32,5 %), worunter der überwiegende Teil mit 28 % die Lehrbefähigung für die Grundschule ($n = 23$; 27,8 %) und 3 Lehrkräfte ein anderes Lehramt für die Sekundarstufe I ($n = 3$; 3,8 %) besitzen. Nach Beschulungssetting getrennt zeigt sich, dass erwartungsgemäß der überwiegende Teil, jedoch nicht alle der an einer Förderschule arbeitenden Lehrkräfte über eine sonderpädagogische Lehramtsqualifikation verfügen ($n = 38$; 86,4 %). Von den befragten Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht besitzen hingegen 16 Lehrkräfte das Lehramt für Sonderpädagogik ($n = 16$; 44,4 %), wohingegen 20 eine allgemeine Lehramtsqualifikation haben ($n = 20$; 55,6 %). Demnach liegt ein signifikanter Unterschied in der jeweiligen Lehramtsqualifikation zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings vor ($\chi^2 = 15,86$; $p = 0,000$). Von den Lehrkräften für Sonderpädagogik haben dabei 55 % auch die sonderpädagogische Fachrichtung emotionale und soziale Entwicklung studiert ($n = 30$;

55,6%) und verfügen in diesem Förderschwerpunkt über eine formale Qualifikation. Diese arbeiten jedoch fast ausschließlich im Förderschulsetting (n=29), sodass nur eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht eine formale Qualifikation für diesen Förderschwerpunkt besitzt, obwohl auch acht Lehrkräften an der Förderschule den Förderschwerpunkt ihrer Schulform nicht studiert haben. Sowohl an den Förderschulen wie auch im Gemeinsamen Unterrichts ist der Förderschwerpunkt Lernen, die sonderpädagogische Fachrichtung, in der die meisten der befragten Lehrkräfte über eine formale Qualifikation verfügen (n_{FS} = 29; n_{GU} = 11).

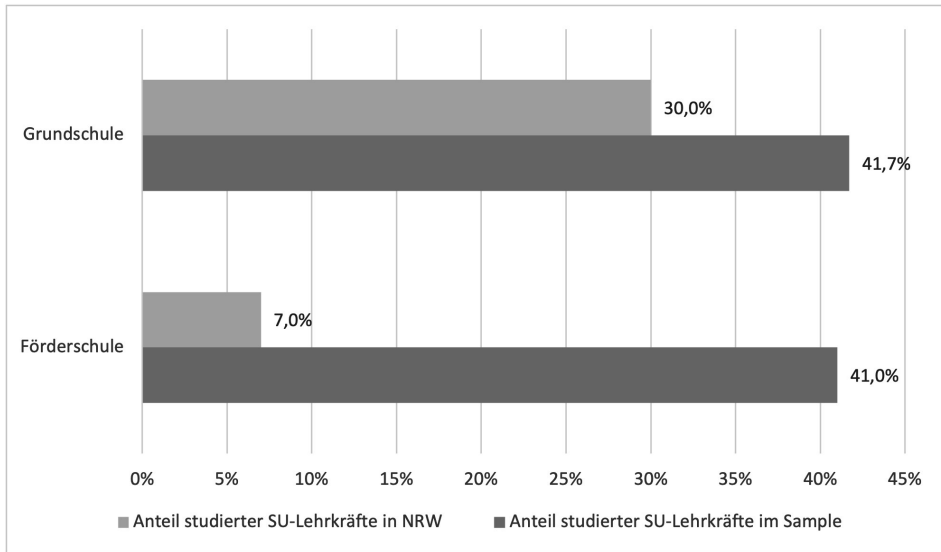


Abb. 26: Anteil studierter Sachunterrichtslehrkräfte im Sample im Vergleich zur NRW-Schulstatistik (2012)

Neben den durch die erste und zweite Ausbildungsphase erworbenen Qualifikationen für die unterrichtliche Tätigkeit im Praxisfeld kommt auch der nachgehenden Weiterqualifikation im Sinne einer dritten Phase der Lehrkräftebildung Bedeutung zu, sodass die Teilnahme an fachspezifischen Fortbildungen zum Sachunterricht erfragt wurden. Jedoch haben nur 18% (n = 14) der befragten Lehrkräfte in den letzten drei Jahren an einem solchen Fortbildungsangebot teilgenommen. Dabei scheint die Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an fachdidaktischen Fortbildungsangeboten nicht vom Beschulungssetting abhängig zu sein ($\chi^2 = 2,55$; $p = 0,110$) bzw. lässt sich keine statistisch signifikante Korrelation nachweisen ($r_{\text{Cramers-V}} = 0,179$; $p = 0,110$). Analysiert man die Fortbildungsteilnahme im Vergleich von studierten Sachunterrichtslehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften, ergibt sich hingegen ein signifikanter Verteilungsunterschied im Teilnahmeverhalten ($\chi^2 = 6,38$; $p = 0,012$), sodass beide Variablen in mittlerer Ausprägung miteinander korrelieren ($r_{\text{Cramers-V}} = 0,282$; $p = 0,012$). 10 von insgesamt 33 studierten Sachunterrichtslehrkräften besuchten entsprechende Fortbildungsangebote, bei den fachfremd unterrichtenden Kolleginnen und Kollegen waren dies nur 4 von 43.

Die Fortbildungsangebote können auf Basis der ergänzenden Freiantworten den Bereichen *thematisch-inhaltlicher Fortbildungen* (13), *methodischer Fortbildungen* (5) oder übergreifend zur

Lehrplanimplementation (1) zugeordnet werden. Aufgeschlüsselt nach Beschulungssetting besuchten acht Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht sowie fünf Förderschullehrkräfte *thematisch-inhaltliche Fortbildungen* gegenüber zwei Förderschullehrkräften und drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht, die an *methodischen Fortbildungen* teilnahmen. Die genannten thematisch-inhaltlichen Fortbildungen beschäftigen sich mehrheitlich mit *naturwissenschaftlichem* (6) oder *technischem Lernen* (3), wohingegen nur einzelne Lehrkräfte ein Fortbildungsangebot zur *Sexualerziehung* (1), *Verkehrserziehung* (1) oder *sozialem Lernen* (2) anführen. Auf Seiten *methodischer Fortbildungen* setzten sich drei Lehrkräfte spezifischer mit *Versuchen und Experimenten* (3) auseinander, eine Lehrkraft nennt ein Angebot zum *Kooperativen Lernen* (1) bzw. zur *Montessoripädagogik* (1). Im Anschluss an die statistischen Befunde, dass sich keine signifikanten Unterschiede zur Teilnahme oder Nicht-Teilnahme an Fortbildungen entlang des Beschulungssettings bestimmen lassen, sind auch bei Betrachtung der tatsächlichen Nennungen der besuchten Veranstaltungen keine spezifischen Antwortmuster in Abhängigkeit von der Schulart erkennbar, zumal auf die einzelnen Kategorien nur sehr wenige Kodierungen entfallen. In gewisser Weise auffällig ist lediglich, dass sich der Verweis auf Fortbildungsangebote zum *sozialen Lernen* (2) nur bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht findet, obwohl zu erwarten wäre, dass soziales Lernen als Kernauftrag einer Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eher auch im Fortbildungskontext dort Priorität genießen müsste.

Entlang der bereits referierten Befunde zum Angebot schulinterner bzw. -externer Fortbildungsveranstaltungen sowie den geäußerten Fortbildungswünschen (vgl. Kap. 7.3.1.3) kann geprüft werden, ob die geringe Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen zum Sachunterricht in beiden Beschulungssettings eher auf fehlendes Interesse oder auf ein Nichtvorhandensein entsprechender Angebote zurückzuführen ist. Es lässt sich erkennen, dass etwa zwei Dritteln ein Fortbildungsangebot in der Vergangenheit prinzipiell zur Verfügung stand. Dies gilt jedoch eher für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gilt. Über zwei Drittel der Lehrkräfte äußern tendenziell einen Wunsch nach Fortbildungsangebote für den Sachunterricht, obwohl nur 30% eine konkrete Angabe machen. Ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen vorhandenen Fortbildungsangeboten an einer Schule („B17FbSU“) und dem Wunsche nach Fortbildungsangeboten besteht nicht ($\chi^2 = 3,42$; $p = 0,755$). Es lässt sich keine direkte Abhängigkeit zwischen tatsächlich verfügbaren Fortbildungsmöglichkeiten und dem Interesse der Lehrkräfte an diesen nachweisen. Ebenso gibt es keinen signifikanten Verteilungsunterschied zwischen der individuellen Teilnahme und der Verfügbarkeit entsprechender Angebote auf schulinterner oder -externer Ebene ($\chi^2 = 4,70$; $p = 0,095$).

7.4.1.2 Interviewdaten – Kategorie Erfahrungshintergrund der Lehrkraft

Wie bereits im Abschnitt zur Beschreibung der realisierten, qualitativen Stichprobe (vgl. Kap. 7.1.2) ausgeführt wurde, handelt es sich bei den interviewten Lehrkräften um eine Gruppe mit mehrheitlich sonderpädagogischem Ausbildungshintergrund. Nur zwei Lehrkräfte (B9 GU; B10 FS) sind hiervon abweichend ausgebildete Grundschullehrerinnen. Hinsichtlich des fachdidaktische Ausbildungshintergrundes ergibt sich hingegen eine gleichmäßige Verteilung von fünf Lehrkräften (B1 GU; B2 FS; B6 FS; B9 GU; B10 FS), die das Fach Sachunterricht studiert haben, gegenüber fünf Befragten (B3 FS; B4 FS; B5 GU; B7 GU; B8 GU), die als fachfremd gelten müssen. Demnach liegen aus den Interviews sowohl Aussagen zur *Ausbildung im Sachunterricht* (25) wie auch zu den Wahrnehmungen der Lehrkräfte *fachfremd im Sachunterricht* (18) tätig sein zu müssen vor.

Hinsichtlich der *Ausbildung im Sachunterricht* finden sich zunächst Aussagen zur *Studienwahl* (14), die Auskunft über die individuellen Motive für die Wahl des Studienfachs Sachunterricht

geben können. Bei zwei Lehrkräften (B6 FS; B9 GU) spielten die eigenen Schulerfahrungen im Sachunterricht eine Rolle bei der Entscheidung Sachunterricht als Studienfach zu wählen

„Weil... ja so... also ganz ehrlich habe ich mich erst dafür entschieden, weil ich es am liebsten in der Grundschule selber gemacht habe.“ (Interview B6 FS: 88–88; vgl. auch Interview B9 GU: 64–64)

Das Interesse am Sachunterricht wird bereits in der eigenen Schulzeit angelegt und bleibt bis zur Studienaufnahme erhalten. Das Interesse an Themen bzw. Themenbereichen des Sachunterrichts ist ein weiteres Studienwahlmotiv, wie dies explizit von den Lehrkräften B1 GU, B9 GU und B10 FS im Interview benannt wird (vgl. Interview B1 GU: 92–92; Interview B9 GU: 64–64; Interview B10 FS: 58–58).

„Mhm... also ich habe ja Gesellschaftslehre studiert, aus eigenen Interessen. Die Themenzusammensetzung... hat mir gefallen, von Politik, Sozialwissenschaften etc. pp. ... es hat mich persönlich einfach interessiert.“ (Interview B1 GU: 92–92)

Allerdings wird in der zitierten Interviewpassage auch erkennbar, dass das Interesse für den Sachunterricht themen- bzw. perspektivenspezifisch ausfällt. Dieses perspektivenspezifische Interesse am Sachunterricht findet sich ebenso bei den Lehrkräften B9 GU und B10 FS wieder, indem beide die sozialwissenschaftliche bzw. historische Perspektive des Sachunterrichts präferieren. Dies korrespondiert mit der besonderen Studienstruktur in Nordrhein-Westfalen, bei der entweder ein gesellschaftswissenschaftlicher oder naturwissenschaftlich-technischer Schwerpunkt im Rahmen des Sachunterrichtsstudium gewählt wird. Der jeweils andere Bereich spielt in der universitären Ausbildung dann keine Rolle, sodass nicht zwangsläufig Expertise erworben wird. Diese Fokussierung auf einen bestimmten Bereich, ausgehend von den eigenen Interessen, und umgekehrt die Vermeidung anderer Bereiche bzw. Fachperspektiven wird in der Aussage der Befragten B9 GU deutlich:

„und was ich auch gut fand... was zu meiner Zeit im Studium war, ich weiß gar nicht ob es immer noch ist, dass ich mich zu den Naturwissenschaften oder zu den Gesellschaftswissenschaften entscheiden konnte. Und... da fand ich es eben gut, dass ich ... dass ich nicht in die Naturwissenschaften unbedingt gehen musste, weil das auch eher ein Bereich war vor dem ich Respekt hatte. ... und dass ich mich so wirklich komplett den Geisteswissenschaften da zuwenden konnte. Das entsprach einfach meinen... meinen Interessen. Ja.“ (Interview B9 GU: 64–64)

Hier ist also einerseits das Interesse am gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts leitend, andererseits wird der als weniger zugänglich wahrgenommene Bereich des naturwissenschaftlichen Sachunterrichts vermieden. Die umgekehrte Argumentation, also die Entscheidung für das Studium des Sachunterrichts aufgrund eines besonderen Interesses an naturwissenschaftlichen Fragestellungen findet sich nicht im Interviewmaterial. Es wird noch weitergehend zu analysieren sein, ob sich hinsichtlich der übergreifenden wie auch individuellen Interessen und Kompetenzen in ähnlicher Weise eine Präferenz für den gesellschaftswissenschaftlichen Bereich des Sachunterrichts erkennen lässt oder naturwissenschaftlich-technische Aspekte eine größere Rolle spielen. Dies erscheint auch in der Frage nach einem vielperspektivischen Sachunterricht von Relevanz. Spezifisch der Aspekt der Vielperspektivität wird als weiteres Motiv für die Wahl des Faches angeführt wird (vgl. Interview B9 GU: 64–64; vgl. Interview B6 FS: 88–88; Interview B10 FS: 58–58).

„ja weil eben da so viele Fächer drin sind. Biologie, Physik, Chemie, Politik. Im Grunde kann ich ... so viele Sachen im Sachunterricht... mit den Kindern erarbeiten, die eben nicht so eingeschränkt sind, ne.“ (Interview B10 FS: 58–58)

Sachunterricht wird hierbei durch die verschiedenen Fachbezüge als Lernbereich mit vielfältigen inhaltlichen Möglichkeiten und weniger thematischen Einschränkungen erlebt, sodass eigene Interessen leichter mit denen der Schülerinnen und Schüler verbunden werden können. „*Das Interesse der Kinder plus mein eigenes! Da ließ sich dann ganz gut studieren.*“ (Interview B1 GU: 92–92)

Das *Studium* selbst wird in den Ausführungen der Lehrkräfte, die sich hierzu äußern (B2 FS; B6 FS), ambivalent *erlebt* (6). Die Lehrkraft B6 FS, die nur die Bezugsfächer des Sachunterrichts studiert hat, bewertet für sich das Studium als nicht sehr ergiebig (vgl. Interview B6 FS: 88–88), da keine Bezüge zum sachunterrichtlichen Lernen in der Primarstufe hergestellt (vgl. Interview B6 FS: 90–90) und keine Unterrichtsmethoden (vgl. ebd.) vermittelt worden seien. Damit zeigt sich erneut das Problem eines Bezugsfachstudiums hinsichtlich des Erwerbs sachunterrichtsdidaktischer Expertise. Die Lehrkraft B2 FS erinnert ihr Sachunterrichtsstudium rückblickend hingegen positiv. Sie begründet dies damit, „*dass mich das mehr interessiert hat.*“ (Interview B2 FS: 88–88) und „*weil es viel praxisorientierter war.*“ (Interview B2 FS: 88–88). Im Gegensatz zur Lehrkraft B2 FS konnte ein direkter Praxisübertrag der Studieninhalte geleistet werden und diese werden als praxisrelevant eingeschätzt.

Anknüpfend an die beschriebene Problematik einer fehlenden Sachunterrichtsspezifität des universitären Studiums wird der *Berufseinstieg* (4) im Referendariat als entscheidend für den Erwerb sachunterrichtsdidaktischer Expertise beschrieben (B4 FS; B6 FS; B7 GU). Dies gilt für ein Einarbeitung in verschiedene Themenbereiche, wie dies die Lehrkraft B7 GU ausführt:

„hm... besonders im Referendariat, da wo ich auch Sachunterricht unterrichtet habe, habe ich mir schon teilweise so Fachdidaktiken gegriffen, um zu gucken, was muss jetzt in einem Thema drin sein.“ (Interview B7 GU: 47–47)

Die Aneignung methodischer Kompetenzen wird in Verbindung mit der Planung von Sachunterrichtsstunden im Rahmen der Unterrichtsbesuche bzw. der begleitenden Seminare in der zweiten Phase der Ausbildung gebracht (vgl. Interview B6 FS: 91–92).

Aufschlussreich ist, dass die eigentlich fachfremde Lehrkraft B7 GU bereits im Ausbildungskontext der 2. Phase sich in die Themenbereiche des Sachunterrichts eingearbeitet hat. Es muss daher von Interessen sein, wie die anderen fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte den Prozess der *Einarbeitung* (9) in das Fach Sachunterricht erlebt haben. Ähnlich wie die Lehrkraft B7 GU (vgl. Interview B7 GU: 47–47) erfolgt dieser Prozess auch bei der Lehrkraft B8 GU bereits im Rahmen des Referendariats und wird von dieser als positiv bewertet.

„aber den Sachunterricht, das habe ich schon im Referendariat gemerkt, den kann man, wenn man sich vernünftig vorbereitet, wirklich gut auch durchführen.“ (Interview B8 GU: 79–79)

Ebenso empfindet die Lehrkraft (B3 FS) den Einarbeitungsprozess „*als Sachunterrichtsleiste jetzt nicht so schwierig*“ (Interview B3 FS: 59–59) und nutzt hierfür an der Schule vorhandene Materialien zur Orientierung (vgl. ebd.). Die Förderschullehrkraft B4 FS, die zur Einarbeitung in das Fach Sachunterricht durch ihre Aufgabe Fachunterricht in verschiedenen Förderschulklassen erteilen zu müssen, veranlasst wurde, nutzt zur Vorbereitung hingegen ein Sachunterrichtslehrwerk als Orientierungsrahmen (vgl. Interview B4 FS: 79–79). Insgesamt erfolgt die Einarbeitung in das Fach Sachunterricht jedoch enggekoppelt an die konkrete Unterrichtsvorbereitung und demnach eher themenspezifisch und punktuell.

Entsprechend nehmen drei Lehrkräfte (B4 FS; B7 GU; B8 GU) für sich einen *Mangel an Expertise* (6) im Sachunterricht wahr, was sie an fachlichen Unsicherheiten (vgl. Interview B8 GU:

79–79) bzw. einer fehlenden thematischen Breite der eigenen Expertise (vgl. Interview B7 GU: 47–47) festmachen. Die Lehrkraft B4 FS bedauert das Fehlen einer vertieften sachunterrichts-didaktischen Expertise, da sie zwar bemüht sei eine möglichst guten Sachunterricht zu gestalten, jedoch Grenzen erkennt. „*Wir machen alles so gut wir können. Wir sind wohlwollende Dilettanten (B4FS lacht).*“ (Interview B4 FS: 102–102)

7.4.1.3 Fragebogendaten – Kompetenzen und Interessen

In der Frage nach einer übergreifenden Einschätzung des eigenen Kompetenzerlebens bewerten sich die befragten Lehrkräfte hinsichtlich ihrer unterrichtlichen Tätigkeit im Sachunterricht mehrheitlich als kompetent ($n = 67$; 83,8 %). Der gruppiert Median mit einem Wert von 3,2 (IQR = 1,3) liegt deutlich über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5, sodass sich eine Antworttendenz zu „trifft zu“ bzw. „trifft voll zu“ erkennen lässt. Gleichwohl erleben sich 10 der befragten Lehrkräfte als eher nicht kompetent im Sachunterricht (vgl. Tabelle 42). Im Vergleich der beiden Teilstichproben der unterschiedlichen Beschulungssettings zeigt sich als Ergebnis des durchgeführten U-Tests ($U = 661,5$; $p = 0,460$) keine signifikanter Verteilungsunterschied im Antwortverhalten und somit besteht keine entsprechend statistisch bedeutsame Korrelation zwischen dem Beschulungssetting und dem eigenen Kompetenzerleben im Sachunterricht ($r_{\text{kendall-}\tau} = -0,081$; $p = 0,451$). Ein signifikanter Unterschied liegt hingegen gruppiert nach Ausbildungshintergrund vor ($U = 440,0$; $p = 0,001$). Es besteht eine mittelstarke Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = -0,354$; $p = 0,000$), sodass sich erwartungsgemäß ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte kompetenter einschätzen als fachfremd unterrichtende Lehrkräfte.

Tab. 42: Eigenes Kompetenzerleben und Förderorientierung im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR ^a	n (%)			
			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Fühle Sie sich kompetent im SU	3,2	1,3	0 (0,0%)	10 (13,0%)	41 (53,2%)	26 (33,8%)
Förderbedürfnisse im SU berücksichtigt	3,1	1,3	0 (0,0%)	15 (19,0%)	41 (51,9%)	23 (29,1%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Ratingskala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Aus gruppierten Daten berechnet.

Ergänzend wurden die themenbezogenen Kompetenzen mittels eines offenen Items erfragt und im Rahmen der inhaltsanalytischen Kategoriebildung zu 9 Subkategorien zusammengefasst (vgl. Tabelle 43). Mit insgesamt 52 themenbezogenen Nennungen sticht die Kategorie zum Themenschwerpunkt *Natur und Leben* (52) spezifisch hervor. Blickt man vertiefend auf die genannten Einzelinhalte, besteht der größte Teil aus *biologischen Themen* (26), wie z. B. „*Tiere, Pflanzen*“ (FS020), „*Gesunde Ernährung*“ (GU080) oder „*Menschlicher Körper*“ (FS007). *Chemisch-physikalische Themen* (6) werden demgegenüber nur wenig, und dies ausschließlich von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht, genannt oder übergreifend unter der Arbeit mit *Naturphänomenen* (6), also etwa Feuer, Wasser oder Wetter, subsumiert, was wiederum in den Antworten der Lehrkräfte beider Beschulungssettings auftaucht. Ein weiterer Bereich, in dem sich relativ viele der genannten themenbezogenen Kompetenzen verorten lassen, ist *Raum, Umwelt und Mobilität* (24), mit den enthaltenden Subkategorien *erdkundliche Themen* (13),

Verkehrserziehung (8) und *Umwelterziehung* (3). Bis auf den Bereich *Umwelterziehung*, der nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 3$) benannt wird, sind die Angaben für den Schwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* in der Häufigkeit der Nennungen zwischen den Beschulungssettings etwa gleich verteilt.

Mit dem Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* (11), unter dem auch spezifische Kompetenzen in den Bereichen *soziales Lernen* (2) oder *Ich und die anderen* (3) gefasst werden, können spezifische Kompetenzen in der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts bestimmt werden. Allerdings bleiben die meisten Angaben auf einer eher unspezifischen Ebene, indem nur der Schwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft*, jedoch keine konkreten Themen oder Themenbereich bestimmt werden. Wenig Nennungen zu themenbezogenen Kompetenzen werden hingegen für den Bereich *Sexualerziehung* (6) oder die Themenschwerpunkte *Zeit und Kultur* (7) bzw. *Technik und Arbeitswelt* (5) angeführt. Wie schon beim Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* verbleiben die Lehrkräfte in ihren Angaben auf einer weitgehend allgemeinen Ebene und benennen kaum konkrete Themen- oder Inhaltsfelder. Im Vergleich der Beschulungssettings wird erkennbar, dass die Themenschwerpunkte bzw. Inhaltsfelder *Zeit und Kultur* ($n_{GU} = 2$; $n_{FS} = 5$) und *Sexualerziehung* ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 5$) vorrangig von Förderschullehrkräften mit dem eigenen Kompetenzerleben assoziiert werden, wohingegen für die *technische Perspektive* ($n_{GU} = 4$; $n_{FS} = 1$) sich vor allem Nennungen auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht finden lassen (vgl. Tabelle 43), obwohl durch die insgesamt geringe Anzahl an Nennungen die Aussagekraft an dieser Stelle als sehr beschränkt einzuschätzen ist.

Tab. 43: Kreuztabelle zum Frageitem Eigene themenbezogene Kompetenzen

Kategorie C6 Eigene themenbezogene Kompetenzen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Lebensbedeutsame Themen	1 (0)	0 (0)	1 (1)
Kompetenzerwerb in der Vorbereitung	4 (4)	1 (1)	5 (5)
keine Angabe zu Kompetenzen	5 (5)	18 (18)	23 (23)
Sexualerziehung	1 (1)	5 (5)	6 (6)
Zeit und Kultur	2 (2)	4 (5)	6 (7)
Raum, Umwelt und Mobilität	12 (13)	8 (11)	20 (24)
<i>Umwelterziehung</i>	3 (3)	0 (0)	3 (3)
<i>Verkehrserziehung</i>	3 (3)	4 (5)	7 (8)
<i>Geografische Themen</i>	6 (7)	5 (6)	11 (13)
Technik und Arbeitswelt	4 (4)	1 (1)	5 (5)
Mensch und Gemeinschaft	5 (6)	5 (5)	10 (11)
<i>Familie</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Ich bin ich</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Soziales Lernen</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Natur und Leben	20 (27)	18 (25)	38 (52)
<i>Naturphänomene</i>	3 (3)	3 (3)	6 (6)
<i>Chemisch-physikalische Themen</i>	6 (6)	0 (0)	6 (6)
<i>Biologische Themen</i>	6 (8)	14 (18)	20 (26)
n (Dokumente)	36 (99)	44 (115)	80 (214)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Die aus dem Material zusammengefassten thematischen Nennungen lassen sich durch das Argumentationsmuster des *Kompetenzerwerbs in der Vorbereitung* (5) ergänzen, worunter die Notwendigkeit spezifischer Kompetenzaneignung im Prozess der Unterrichtsplanung bzw. -vorbereitung teils aufgrund der großen Themenfülle des Sachunterrichts verstanden wird. Dies erscheint jedoch ein Aspekt zu sein, der primär von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als bedeutsam wahrgenommen wird ($n_{GU} = 4$; $n_{FS} = 1$). Im abschließenden Vergleich der beiden Beschulungssettings lässt sich erkennen, dass insgesamt nur fünf Lehrkräfte ($n_{GU} = 5$) keine themenspezifischen Kompetenzen angeben, wohingegen dies auf Seiten der Förderschullehrkräfte 18 Befragte sind ($n_{FS} = 18$). Etwas weniger als die Hälfte der befragten Förderschullehrkräfte weist damit keine besonderen Kompetenzen für sich aus. Dies verwundert, da bei der Einschätzung des allgemeinen Kompetenzerlebens keine statistisch bedeutsamen Unterschiede im Antwortverhalten erfasst werden konnten. Dies lässt entweder den Schluss zu, dass die Förderschullehrkräfte weniger bereit waren, dass entsprechende Freiantwortformat zu bearbeiten, oder die allgemeinen Kompetenzeinschätzungen, sofern eine Konkretisierung für einzelne Perspektiven oder Themenbereich benannt werden soll, nicht mehr in dem Maße vorhanden sind, wie dies für die generelle und unverbindlichere Aussage des Ratingitems geben ist.

Neben den thematischen und damit stärker von der Sache aus gedachten Kompetenzen wurden die Lehrkräfte auch gebeten ihre Kompetenzen den spezifischen Förderbedürfnissen ihrer Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht gerecht zu werden einzuschätzen. So können entlang der in Tabelle 44 aufgetragenen Werte 52 % ($n = 41$; 51,9 %) der befragten Lehrkräfte der Aussage, dass ihnen die Berücksichtigung der individuellen Förderbedürfnisse gelingt, *eher* und 29 % ($n = 23$; 29,1 %) sogar *voll zustimmen*. 19 % ($n = 15$; 19,0 %) lehnen diese Aussage hingegen eher ab. Ein signifikanter Verteilungsunterschied im Zustimmungsgrad zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings lässt sich als Ergebnis des durchgeführten U-Test ($p = 0,603$) nicht feststellen. Gleiches gilt an dieser Stelle für den Ausbildungshintergrund ($p = 0,861$).

Tab. 44: Kreuztabelle zum Frageitem Thematische Interessen

Kategorie C5 Thematische Interessen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
keine spezifischen Interessen	7 (7)	8 (8)	15 (15)
Themenübergreifende Interessenschwerpunkte	4 (4)	0 (0)	4 (4)
Mensch und Gemeinschaft	5 (8)	4 (7)	9 (15)
<i>Familie</i>	0 (0)	3 (3)	3 (3)
<i>Ich bin ich</i>	1 (2)	2 (2)	3 (4)
<i>Politisches Lernen</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Soziales Lernen</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
Technik und Arbeitswelt	3 (3)	3 (3)	6 (6)
<i>Energie</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Brücken</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Sexualerziehung	3 (3)	6 (6)	9 (9)
Natur und Leben	22 (31)	26 (36)	48 (67)
<i>Naturphänomene</i>	3 (4)	1 (1)	4 (5)
<i>Experimente und Versuche</i>	4 (4)	7 (7)	11 (11)
<i>Physikalisch-chemische Themen</i>	6 (6)	1 (1)	7 (7)
<i>Biologische Themen</i>	9 (11)	12 (18)	21 (29)
<i>Tiere und Pflanzen</i>	2 (2)	4 (6)	6 (8)
<i>Mensch</i>	6 (7)	6 (9)	12 (16)

Kategorie C5 Thematische Interessen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Zeit und Kultur	6(6)	10(15)	16(21)
<i>Zeit und Zeiteinteilung</i>	0(0)	2(3)	2(3)
<i>Kulturen und Kultur</i>	2(2)	3(3)	5(5)
<i>Geschichtliche Themen</i>	4(4)	6(9)	10(13)
Raum, Umwelt und Mobilität	7(7)	16(17)	23(24)
<i>Verkehrserziehung</i>	1(1)	3(3)	4(4)
<i>Umwelt</i>	2(2)	4(4)	6(6)
<i>Geographische Themen</i>	4(4)	10(10)	14(14)
n (Dokumente)	36(105)	44(137)	80(242)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Auch mit Blick auf die individuellen Interessen der befragten Lehrkräfte ergeben sich ähnlich wie bei den themenbezogenen Kompetenzen Schwerpunkte im Bereich *Natur und Leben* (67). Am häufigsten werden *biologische Themen* (29) als besonders interessant benannt. Deutlich seltener werden *physikalisch-chemische Themen* (7), *Naturphänomen* (5) oder, eher angesiedelt auf der methodischen Ebene, *Experimente und Versuche* (11) im Kontext naturwissenschaftlichen Lernens angegeben (vgl. Tabelle 46). Auch hier wird besonderes Interesse an *physikalisch-chemischen Themen* fast ausschließlich von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 6$; $n_{FS} = 1$) bekundet und korrespondiert mit den Befunden zu den themenspezifischen Kompetenzen („C5Kompetenz“).

Diese Analogie zu den genannten themenbezogenen Kompetenzen setzt sich mit dem Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* (24) fort, mit den darin enthaltenden Subkategorien *Verkehrserziehung* (4), *Umwelt* (6) und *geographische Themen* (14). Ein Unterschied liegt hingegen in der höheren Nennung des Themenschwerpunktes *Zeit und Kultur* (21) vor, bei dem jedoch weniger konkrete Inhalte, wie etwa „Mittelalter“ (FS036), „Dinosaurier, Steinzeit, Piraten, Mittelalter“ (FS014) oder „Nationalsozialismus“ (FS038), genannt werden, als ein allgemeiner Verweis auf Interesse an *Geschichte* oder *Kultur* angeführt wird. Einzelne Lehrkräfte listen Themen aus den Bereichen *Sexualerziehung* (8) oder *Technik und Arbeitswelt* (6) auf. Im Vergleich zwischen den beiden Beschulungssettings lässt sich erkennen, dass die Verteilung der genannten Interessen auf die einzelnen Themenschwerpunkte weitgehend ähnlich ausfällt. Wesentliche Unterschiede ergeben sich lediglich in Bezug auf den Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* ($n_{GU} = 7$; $n_{FS} = 16$), bei dem in allen aufgeführten Subkategorien mehr Nennungen durch die Lehrkräfte an Förderschulen erfolgen, sowie zum Bereich *Sexualerziehung* ($n_{GU} = 2$; $n_{FS} = 6$) mit gleicher Tendenz (vgl. Tabelle 44).

Komplementär zu den wahrgenommenen eigenen Kompetenzen und Interessen wurde nach individuellen Schwierigkeiten der Lehrkräfte bei der Unterrichtung bestimmter Themenkomplexe oder Fachaspekte mittels eines offenen Items gefragt. Die erfolgten Nennungen wurde inhaltsanalytisch zu acht Kategorien, wie diese in Tabelle 45 aufgeführt sind, gebündelt und kodiert, sodass nur die Kategorie *Natur und Leben* zu drei weiteren Subkategorien ausdifferenziert wurde, da hierzu teils differenzierte Angaben jenseits der Nennung eines Themenschwerpunktes oder einer Perspektive vorliegen. Sofern von einzelnen Lehrkräften mehrere Nennungen erfolgten, wurden diese jeweils separat kodiert, sodass mit insgesamt 169 Codings mehr Kodierungen vorliegen als Befragte an der Erhebung teilgenommen haben.

Tab. 45: Kreuztabelle zum Frageitem Thematische und fachspezifische Schwierigkeiten

Kategorie C7 Thematische oder fachspezifische Schwierigkeiten	GU ^a	FS ^a	Total ^a
keine fachspezifischen Schwierigkeiten	17 (17)	22 (22)	39 (39)
Erlebnisorientierung	1 (1)	0 (0)	1 (1)
Sexualerziehung	3 (3)	3 (4)	6 (7)
Zeit und Kultur	0 (0)	3 (3)	3 (3)
Technik und Arbeitswelt	4 (4)	9 (9)	13 (13)
Raum, Umwelt und Mobilität	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Mensch und Gemeinschaft	1 (1)	0 (2)	1 (1)
Natur und Leben	12 (15)	7 (7)	19 (22)
<i>biologische Themen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Versuche und Experimente</i>	3 (3)	3 (3)	6 (6)
<i>physikalisch-chemische Themen</i>	10 (12)	2 (2)	14 (14)
n (Dokumente)	36 (78)	44 (91)	80 (169)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen angeführt.

Mit Blick auf die kategoriale Auswertung machen 39 Lehrkräfte die Angabe *keine fachspezifischen Schwierigkeiten* ($n = 39$) für sich wahrzunehmen, was fast der Hälfte der befragten Lehrkräfte entspricht und sich etwa ähnlich auf die beiden Beschulungssettings verteilt. Am häufigsten werden Schwierigkeiten für den Themenschwerpunkt *Natur und Leben* (22), und spezifisch bei der Unterrichtung *physikalisch-chemischer Themen* (14) bzw. die Durchführung von *Experimenten und Versuchen* (6) benannt. Schwierigkeiten bei der Unterrichtung *physikalisch-chemischer Themen* werden mehrheitlich von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht artikuliert ($n_{GU} = 10$; $n_{FS} = 2$). Häufiger entlang der absoluten Anzahl der Nennung werden auch für den Schwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* (13) allgemein und im Bereich *Sexualerziehung* (7), Schwierigkeiten beschrieben. Weitere nicht spezifizierte Schwierigkeiten werden vereinzelt für die Themenschwerpunkt *Zeit und Kultur* (3), *Mensch und Gemeinschaft* (1) oder *Raum, Umwelt und Mobilität* (3) angeführt, sowie von einer Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Unterricht das Problem der *Erlebnisorientierung* (1) im Kontext der Schuleingangsphase dargestellt. In den benannten Schwierigkeiten lässt sich im Vergleich der beiden Beschulungssettings (vgl. Tabelle 45) ein Muster erkennen, dass Schwierigkeiten in der Unterrichtung *physikalisch-chemischer Themen* ($n_{GU} = 10$; $n_{FS} = 2$) vor allem von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht benannt werden, wohingegen die Schwerpunkte *Technik und Arbeitswelt* ($n_{GU} = 4$; $n_{FS} = 9$) sowie *Zeit und Kultur* ($n_{GU} = 0$; $n_{FS} = 3$) eher bzw. ausschließlich von Lehrkräften der Förderschule als individuelle Problembereiche aufgeführt werden.

7.4.2 Allgemeine Einstellungen der Lehrkräfte zum Sachunterricht

Nachfolgend werden die erhobenen Einstellungsmuster bzw. „*unterrichtsrelevanten Werte*“ (Tänzer, 2010a, S. 70) zum Sachunterricht als weiterem Einflussfaktor auf die Angebotsstruktur in den Blick genommen. Dabei steht einerseits die Frage der Wertigkeit des Sachunterrichts (vgl. Gläser, 2009; Reinhoffer, 2001) im Fächerkanon bzw. der in der fachübergreifenden Unterrichtspraxis der Lehrkräfte im Fokus, andererseits ist die Sicht der Lehrkräfte auf das Verhältnis des Sachunterrichts zu anderen Fächern der Primarstufe zu bestimmen (vgl. Kap. 7.4.2.1) Im Vergleich der Beschulungssettings gilt es aufzuschlüsseln, welche Bedeutung dem Sachunterricht in den individuellen Wertsetzungen und Orientierungen der Lehrkräfte, verstanden als

deren subjektives Deutungswissen, zukommt (vgl. Kap. 7.4.2.2). Spezifisch für den Förderschulkontext können fachdidaktische Einstellungsmuster in Beziehung zu dem postulierten Primat der Erziehung gesetzt werden, wenn zu fragen ist, wie diese Lehrkräfte die Relevanz sachunterrichtlichen Lernens unter Berücksichtigung der besonderen Förder- und Entwicklungsbedarfe im spezifischen Erziehungsauftrag dieser Schulform einschätzen. Entlang der zu referierenden qualitativen Daten der Experteninterviews auf Ebene des Deutungswissens ist davon auszugehen, dass die jeweiligen fachdidaktischen Einstellungsmuster, handlungsleitenden Motive sowie didaktischen Orientierungen in der Frage nach Merkmalen eines guten Sachunterrichts kumulieren (vgl. Kap. 7.4.2.3), da hierbei implizite Annahmen über eine wünschenswerte bzw. anzustrebende Sachunterrichtspraxis aus Sicht der Lehrkräfte ausformuliert und somit in einen subjektiv bedeutsamen Begründungszusammenhang gebracht werden müssen. Anhand der so herausgearbeiteten Einstellungsmustern und fachdidaktischen Motive ergibt sich eine Referenzfolie für die zu analysierende inhaltliche-methodische Angebotsstruktur des Sachunterrichts, sodass sowohl nach Kontinuitäten in Praktiken und damit verbundenen Begründungsmotiven gesucht werden kann, also auch Widersprüche bzw. Ambivalenzen zu den erhobenen Einstellungen und Orientierungen aufgezeigt werden können.

7.4.2.1 Fragebogendaten – Einstellungen zur Wertigkeit des Sachunterrichts

In einem ersten Analyseschritt soll die Frage nach der Wertigkeit des Sachunterrichts im Fächerkanon des Primarbereichs bzw. allgemeiner im Schul- und Unterrichtsalltag generell in den Fokus gerückt werden. In einem quantitativen Zugriff können die Daten aus dem Fragenblock D des Fragebogens aufschlussreiche Informationen liefern (vgl. Tabelle 46).

Tab. 46: Einstellungen zur Wertigkeit des Sachunterrichts

Item	MD ^a	IQR ^b	n (%)			
			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Anteil des SU an der Stundentafel	2,9	1,3	1 (1,3%)	21 (26,3)	41 (51,3%)	15 (18,8%)
Bedeutung der Kulturtechniken	3,4	1,4	0 (0,0%)	14 (17,5%)	28 (35,0%)	38 (47,5%)
Komplexität des SU im Vergleich zu anderen Fächern	3,6	n. def.	0 (0,0%)	5 (6,3%)	26 (32,5%)	49 (61,3%)
SU als ein besonders wichtiges Fach	3,6	n. def.	1 (1,3%)	3 (3,8%)	25 (31,3%)	51 (63,7%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

^b Interquartilabstand nicht definiert, da obere Quartile nicht abgrenzbar.

So stimmt der größte Teil der befragten Lehrkräfte der Aussage „Den Anteil des Sachunterrichts an der Stundentafel halte ich für ausreichend“ eher (n = 41; 51,3%) oder sogar voll (n = 15; 18,8%) zu, wohingegen eine deutlich geringere Anzahl diese Aussage teilweise (n = 21; 26,3%) oder ganz (n = 1; 1,3%) ablehnt. Somit ergibt sich ein mittlerer Zustimmungswert von 2,9 (IQR = 1,3), der über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5 liegt, jedoch auch stärker streut. Der Stundenanteil des Sachunterrichts wird demnach weder von den meisten Lehrkräften für komplett ausreichend gehalten noch scheint das Gegenteil zu zutreffen.

Im Vergleich der beiden Beschulungssettings, dargestellt in Tabelle 47, ergibt sich zwischen den gruppierten Medianen der beiden Teilstichproben ($MD_{FS} = 2,7$; $MD_{GU} = 3,2$) als Ergebnis des durchgeführten U-Tests ($U = 942,0$; $p = 0,041$) ein signifikanter Unterschied in der Antworttendenz, sodass auch eine leichte positive Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,221$; $p = 0,033$) besteht. Diese ist so zu interpretieren, dass die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht der Aussage tendenziell eher zustimmen können und den Stundenanteil eher für ausreichend halten als Lehrkräfte an den Förderschulen. Gruppirt nach Ausbildungshintergrund zeigen sich hingegen keine signifikanten Verteilungsunterschiede der vorgenommenen Einschätzungen ($U = 752,0$; $p = 0,912$).

Tab. 47: Einstellungen zur Wertigkeit des Sachunterrichts gruppiert nach Beschulungssetting

	Anteil des SU an der Stundentafel (n = 78)	Bedeutung der Kultur- techniken (n = 80)	Komplexität des SU im Vergleich zu anderen Fächern (n = 80)	SU als besonders wichtiges Fach (n = 80)
Beschulungs- setting				
Förderschule	2,7 (1,2) ^a	3,3 (1,5)	3,4 (1,2) ^a	3,6 (n. def.)
Grundschule	3,1 (1,4) ^a	3,4 (1,2)	3,8 (n. def.) ^a	3,6 (n. def.)
Gesamt	2,9 (1,3)	3,4 (1,4)	3,6 (n. def.)	3,6 (n. def.)

Anmerkungen. Angegeben sind die gruppierten Mediane, sowie in Klammern der Interquartilabstand als Streuungsmaß. Sofern die oberen Quartile nicht abgrenzbar sind, wird dies mit „n. def.“ vermerkt.

^a Signifikanter Unterschied der gruppierten Mediane (U-Test, $p < 0,05$).

Insgesamt hält die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte den Sachunterricht für ein besonders wichtiges Fach der Primarstufe. 64% ($n = 51$; 63,8%) können der Aussage voll zustimmen und 31% ($n = 25$; 31,3%) halten diese immer noch für eher zutreffend (vgl. Tabelle 46). Nur vier Lehrkräfte lehnen die mit dem Item verbundene Aussage *eher* ($n = 3$; 3,8%) oder *vollständig* ($n = 1$; 1,3%) ab. Somit nähert sich der gruppierte Median an dieser Stelle deutlich dem Skalende auf dem Pol der Zustimmung ($MD = 3,6$; $IQR = n. def.$) repräsentiert, wie sich dies der Tabelle 47 entnehmen lässt. Signifikante Variationen im Antwortverhalten und damit vermutlich in den dahinterstehenden Einstellungen lassen sich hingegen mittels U-Test bezüglich des Beschulungssettings ($U = 806,0$; $p = 0,872$) oder des Ausbildungshintergrundes ($U = 653,0$; $p = 0,155$) nicht feststellen, sodass jeweils von Verteilungsgleichheit zwischen den beiden Teilstichproben auszugehen ist. Somit erscheint der Sachunterricht aus Sicht der befragten Lehrkräfte als besonders wichtiges Fach für die Schülerinnen und Schüler, obwohl relational zu fragen ist, ob dessen Bedeutung höher oder geringer angesiedelt wird als die der Kulturtechniken.

Tatsächlich können 48% der befragten Lehrkräfte der Aussage zur größeren Bedeutsamkeit der Kulturtechniken im Vergleich zum Sachunterricht voll ($n = 38$; 47,5%) und 35% ($n = 28$; 35,0%) eher zustimmen. 18% der Lehrkräfte ($n = 14$; 17,5%) halten dies für eher nicht zutreffend. Das mittlere Rating von 3,4 ($IQR = 1,4$) liegt damit deutlich über dem theoretischen Skalenmittel 2,5 und kann als tendenzielle Zustimmung zur Aussage gewertet werden. In beiden Beschulungssettings stimmen die Lehrkräfte in ihren Einschätzungen ($MD_{FS} = 3,3$; $MD_{GU} = 3,5$) weitgehend miteinander überein (vgl. Tabelle 47), sodass sich kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Teilstichproben abzeichnet ($U = 837,0$; $p = 0,636$). Auch der Ausbildungshintergrund hat gemäß dem durchgeführten U-Test ($U = 757,5$; $p = 0,848$) keinen signifikanten Einfluss auf das Antwortverhalten in dieser Frage.

Trotz dessen der Sachunterrichts in seiner Bedeutung zu den Kulturtechniken relativiert wird, gehen die meisten der befragten Lehrkräfte davon aus, dass der Sachunterricht eine höhere Kom-

plexität aufweist als andere Fächer der Primarstufe („trifft eher zu“: $n = 26$; 32,5%; „trifft voll zu“: $n = 49$; 61,3%), wohingegen nur 6 % dies nicht so sehen ($n = 5$; 6,3%). Damit deutet der gruppierte Median (MD = 3,6; IQR = 1,3) auf einen insgesamt hohen Grad der Zustimmung hin. Gleichzeitig lässt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Beschulungssettings als Ergebnis des U-Tests ($U = 1087,5$; $p = 0,001$) erkennen. Es liegt eine mittlere, positive Korrelation ($r_{\text{kendall } \tau} = 0,366$; $p = 0,000$) zwischen Beschulungssetting und Zustimmung zur Aussage vor. Dieser Verteilungsunterschied spiegelt sich im Interquartilabstand wider. So ist dieser für die Gruppe der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nicht mehr definierbar, da praktisch keine Streuung der Werte vorliegt, sondern diese fast vollständig den Wert 4,0 annehmen. Demgegenüber lässt sich mit einem Interquartilabstand von 1,2 für die Gruppe der Förderschullehrkräfte ein Streuungsbereich zwischen ca. 3,0 und 4,0 identifizieren. Dies lässt sich dahingehend interpretieren, dass die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht den Sachunterricht in höherem Maße für ein besonders komplexes Unterrichtsfach halten, die Lehrkräfte an den Förderschulen diese Einschätzung in dieser Weise jedoch nicht teilen. Für den Ausbildungshintergrund lässt sich kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied feststellen ($U = 632,5$; $p = 0,103$).

Inwiefern diese Einstellungsmuster, insbesondere zur Wertigkeit des Sachunterrichts in Relation zu den Fächern der Kulturtechniken, von den interviewten Lehrkräften geteilt und wie diese ggf. differenzierter begründet werden, soll Gegenstand der folgenden Auswertung und Analyse der entsprechenden Kategorien aus dem Material der Experteninterviews sein.

7.4.2.2 Interviewdaten – Kategorien Einstellungen zum Sachunterricht und Verhältnis andere Fächer

Innerhalb des Interviewmaterials lassen sich insgesamt 24 Codings der Kategorie *Einstellungen zum Sachunterricht* zuordnen. Darunter werden Aussagen kategorisiert, die ein besonderes Interesse am Fach Sachunterricht erkennen lassen oder mit positiver Valenz seitens der Lehrkraft bezüglich ihrer Unterrichtstätigkeit im Sachunterricht aufgeladen sind. Dem folgend werden die beiden Subkategorien *persönliches Interesse am Fach Sachunterricht* (15) sowie *positives Erleben* (9) ausdifferenzierend gebildet. Entlang der vergebenden Codings lässt sich (vgl. Tabelle 50) ein Verteilungsunterschied zwischen den beiden Beschulungssettings erkennen. So treffen alle fünf interviewten Förderschullehrkräfte (7) Aussagen, in denen sie ihr *persönliches Interesse am Fach Sachunterricht* bekunden, jedoch finden sich solche Aussagen nur bei drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (8). Die dennoch höhere Zahl der Codings erklärt sich dadurch, dass allein vier Codings auf die Lehrkraft B8 GU entfallen, die damit mehrmals Aussagen trifft, die sich dieser Kategorie zuordnen lassen und sie als Fall hervorheben. So betont die Lehrkraft B8 GU nicht nur ihr besonderes Interesse und damit einhergehende Freude am Sachunterricht, wie an dieser Aussage erkennbar wird:

„Also ich finde Sachunterricht ist ein Fach, was man, wenn man was dafür tut, wirklich gut machen kann und mit Spaß! Also ich find es äußerst interessant.“ (Interview B8 GU: 79–79)

Vielmehr sieht sie den Sachunterricht bzw. die in der Vorbereitung des Sachunterrichts notwendige Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Themen und Phänomenen der Lebenswelt als Lernchance für die Erweiterung des eigenen Verstehens- und Wissenshorizontes.

„[I]ch finde es unglaublich spannend. Also zum einen habe ich festgestellt, dass ich selber sehr viel lerne, weil ich mich ganz intensiv natürlich mit Sachen auseinandersetzen muss, die so... in meinem Leben völlig selbstverständlich und auch vielleicht gar nicht mehr so wichtig sind.“ (Interview B8 GU: 79–79)

Über die notwendige Beschäftigung mit den Sachen des Sachunterrichts konnte sich bei dieser fachfremd unterrichtenden Lehrkraft ein besonderes Interesse und damit eine positive Einstellung gegenüber dem Fach entwickeln. Auch andere fachfremde Lehrkräfte (B3 FS; B5 GU; B7 GU) berichten darüber, dass durch die Auseinandersetzung mit Inhalten und Themen des Sachunterrichts persönliches Interesse bei ihnen geweckt wurde. So „gibt es sehr viele interessante Themen, wo ich mich auch persönlich dann auch gerne beschäftige“ (Interview B7 GU: 47–47) oder bestimmte Lernmaterialien, wie Elektrobaukästen („da habe ich ja selber Spaß dran, da mit rumzubasteln.“; Interview B3 FS: 59–59) werden als interessant erlebt. Die Möglichkeit inhaltsbezogenes Lernen mit dem Erwerb von Methodenkompetenz zu verbinden, wird als besonderer Vorteil des Sachunterrichts wahrgenommen, sodass die Lehrkraft B5 GU für sich zu einer immer positiveren Einstellung zum Fach gelangen konnte.

„Also praktisch ein bisschen Sachthema mit Lernmethode kombinieren. Das fand ich ganz toll eigentlich im Sachunterricht. Also ich habe eigentlich immer mehr Freude.“ (Interview B5 GU: 75–75)

Für die studierte Sachunterrichtslehrkraft B2 FS hingegen ergibt sich ihr besonderes Interesse und die damit einhergehende positive Einstellung zum Sachunterricht daraus, dass sachunterrichtliches Lernen ihrer „Vorstellung von Kindheit am meisten entspricht, irgendwie so Wissbegierde und Sachen rausfinden“ (Interview B2 FS: 88–88). Die Kindorientierung erscheint für sie maßgebliches Bestimmungsmerkmal des Sachunterrichts. Das besondere Interesse am Fach Sachunterricht hat dabei erkennbar direkte Auswirkungen auf das Planungshandeln der Lehrkräfte, da zwei studierte Sachunterrichtslehrkräfte aus dem Förderschulkontext berichten, dass sie den Sachunterricht intensiver vorbereiten (vgl. Interview B6 FS: 35–35) bzw. mehr Zeit in die Planung investieren (vgl. Interview B10 FS: 7–7) als gegenüber anderen Fächern. Zumindest bei diesen beiden Lehrkräften wird eine Vorrangstellung des Sachunterrichts aufgrund ihrer persönlichen Vorlieben und Interessen deutlich.

Direkt bezogen auf die eigentliche Unterrichtssituation berichten vier Lehrkräfte über ein *positives Erleben* (9) ihrer Unterrichtstätigkeit im Sachunterricht. Auffällig ist an dieser Stelle, dass sich Aussagen zur Kategorie *positives Erleben* bei drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B10 FS) finden lassen, jedoch nur bei einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU). Es ist daher zu analysieren, inwieweit sich aus den konkreten Aussagen der Lehrkräfte Hinweise ergeben, warum das *positive Erleben* der Unterrichtstätigkeit im Sachunterricht zumindest in den Interviews verstärkt durch die Lehrkräfte des Förderschulkontextes zum Ausdruck gebracht wird.

Die codierten Stellen in den Interviews der Lehrkräfte B5 GU und B3 FS liefern zunächst keine vertiefenden Interpretationshilfen, da diese nur allgemein von „schönen“ Sachunterrichtsstunden (vgl. Interview B5 GU: 23–23) sprechen oder betonen, dass sie den Unterricht im Fach sehr positiv empfinden und daher gerne unterrichten (vgl. Interview B3 FS: 59–59). Aufschlussreicher sind diesbezüglich die Interviewpassagen der befragten Förderschullehrkräfte B10 FS und B4 FS, da diese nicht nur ein allgemein *positives Erleben* beschreiben, sondern dies in Zusammenhang bringen mit der Herausforderung Unterricht in einer Lerngruppe im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung durchzuführen.

„Also wer sagt, ich krieg mit dem Fach keinen Fuß auf den Boden, der macht was falsch, weil das ist ein ganz tolles Fach. Also ne. Finde ich.“ (Interview B4 FS: 96–96)

So sieht die Förderschullehrkraft den Sachunterricht als Fach an, mit dem man einen „Fuß auf den Boden“ (ebd.) kriegen kann, also die Schülerinnen und Schüler in den Unterricht einbeziehen und einen gelingenden Lehr-Lernprozess initiieren kann. Umgekehrt deutet die Aussage

darauflin, dass es auch Fächer gibt, in denen dies ihrer Erfahrung nach schwieriger erscheint. Auch bei der Förderschullehrkraft B10 FS speist sich das positive Erleben des Sachunterrichts in Teilen dadurch, dass innerhalb dieser Stunden weniger Probleme aufzutreten scheinen, wenn sie relativierend davon spricht „*Eigentlich läuft es ganz gut.*“ (Interview B10 FS: 56–56). Im Umkehrschluss verweist die Relativierung „*eigentlich*“ (ebd.) darauf, dass es auch Situationen bzw. andere Fächer gibt, in denen es nicht „*gut läuft*“ (ebd.), also Schwierigkeiten im Unterricht ihre Tätigkeit beeinträchtigen. Dies könnten etwa häufige Unterrichtsstörungen sein, sodass bei der Auswertung der Befunde zum Bereich Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 7.6) detaillierter zu analysiert wird, ob der Sachunterricht als störungsärmer wahrgenommen wird. Eine erste Folgerung kann sein, dass für die Förderschullehrkräfte bereits ein möglichst ungestörter Lehr-Lernprozess ein Kriterium für das *positive Erleben* der Sachunterrichtsstunden ist, wohingegen dies möglicherweise für die Klassen im Gemeinsamen Unterricht eher als normal vorausgesetzt und daher nicht als besonders positiv wahrgenommen wird. Allerdings bleibt diese Deutung an dieser Stelle zunächst spekulativ und kann erst durch die detailliertere Auswertung zum Bereich Unterrichtsstörungen (vgl. Kap. 7.6) stärker empirisch validiert werden.

Tab. 48: Kreuztabelle zur Kategorie Sachunterricht im Verhältnis zu anderen Fächern

Kategorie Sachunterricht im Verhältnis zu anderen Fächern	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Bedeutung im Fächerkanon	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Individuelles Arbeiten in den Kulturtechniken</i>	1 (4)	1 (1)	2 (5)
<i>Problematik der Kulturtechniken</i>	2 (7)	1 (2)	3 (9)
<i>Sachunterricht als besondere Chance</i>	2 (3)	2 (2)	4 (5)
<i>Hervorgehobene Bedeutung</i>	3 (6)	3 (2)	6 (8)
<i>Ungeordnete Bedeutung</i>	0 (0)	4 (11)	4 (11)
Fächerübergreifend	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>In Verbindung mit Religionsunterricht</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Projektorientierung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>In Verbindung mit Deutschunterricht</i>	0 (0)	4 (5)	4 (5)
<i>In Verbindung mit musischen Fächern</i>	0 (0)	3 (4)	3 (4)
n (Dokumente)	5 (23)	5 (30)	10 (53)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Zur Frage, ob der Sachunterricht im Vergleich zu anderen Fächern der Primarstufe anders wahrgenommen bzw. bewertet wird, liegen qualitative Daten in der Kategorie *Sachunterricht im Verhältnis zu anderen Fächern* (53) vor. Diese liefern weitere Hinweise auf Einstellungen gegenüber dem Fach Sachunterricht und seiner Wertigkeit im subjektiven Relevanzsystem der Lehrkräfte. Hinsichtlich seiner Wertigkeit im Fächerkanon der Primarstufe lassen sich sowohl drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B9 GU) wie auch drei Förderschullehrkräften (B4 FS; B6 FS; B10 FS) Aussagen zuordnen, die dessen *herausgehobene Bedeutung* (10) betonen: „*Ja also das hat... einen ganz hohen Stellenwert. Also... ich würde es jetzt nicht... von der Wichtigkeit her da drüber einstufen, aber zumindest gleich.*“ (Interview B9 GU: 56–56) Damit wird die Bedeutung des Sachunterrichts in Relation zu den Fächern der Kulturtechniken gesetzt, wie dies von der Lehrkraft B9 GU an nachfolgender Stelle im Interview expliziert und begründet wird:

„Also es ist natürlich genauso wichtig Lesen und Schreiben und Rechnen zu lernen, aber auch mit seinen Mitmenschen umgehen zu können. Dass ich... weiß wie ich mir Informationen besorgen kann. Dass ich weiß... welche Interessen ich auch habe, ne.“ (Interview B9 GU: 56–56)

Eine *hervorgehobene Bedeutung*, die über den Erwerb sozialer und methodischer Kompetenzen sowie der individuellen Interessenentwicklung begründet wird, meint nicht eine prinzipiell höhere Wertigkeit in Relation zu den Kulturtechniken, sondern verweist auf eine mindestens gleichrangige und dahingehend ebenfalls zentrale Stellung im Fächerkanon der Primarstufe. Diese gleichwertige jedoch andersartige Bedeutung des Sachunterrichts wird von der Förderschullehrkraft folgendermaßen beschrieben:

„Ich sag jetzt deswegen nicht, Deutsch und Mathe sind unwichtig. Um Gotteswillen! Die sind genauso wichtig, aber ich finde Sachunterricht hat schon... einen anderen Stellenwert da, also in meine Augen schon, weil es einfach... ja lebensbezogener ist... lebenswirklicher bezogen ist.“ (Interview B10 FS: 70–70)

Der Lebensweltbezug wird als Begründung für die Wichtigkeit des Sachunterrichts für die Schülerinnen und Schüler angeführt, ohne die besondere Bedeutung der Kulturtechniken für den schulischen Lernprozess in Frage zu stellen. Beide werden in ihrer Relevanz komplementär gedacht.

Eine *untergeordnete Bedeutung* (11) im Fächerkanon bringen hingegen vier Lehrkräfte der Förderschule durch ihre Interviewaussagen zum Ausdruck (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS). Wichtig ist jedoch, dass bei den Lehrkräften B3 FS, B2 FS und B10 FS die artikuliert geringere Wertigkeit des Sachunterrichts nicht die subjektive Einstellung der jeweiligen Lehrkraft widerspiegelt, sondern die Stellung des Faches Sachunterricht an ihrer jeweiligen Förderschule beschreibt. „Also... ansonsten ist es... ist Sachunterricht ein bisschen vernachlässigtes Fach hier.“ (Interview B2 FS: 85–85). Unterrichtsorganisatorisch spielt der Sachunterricht eine nachrangige Rolle im Unterrichtsalltag der jeweiligen Schule. Dies verdeutlichen auch die beiden befragten Lehrkräfte B3 FS und B10 FS, indem sie darauf hinweisen, dass der Sachunterricht in der Stunden- und Lehrkräfteverteilung nicht prioritär ist: „Ja und dann Sachunterricht so... sozusagen abfällt.“ (Interview B3 FS: 59–59). Die Lehrkraft B10 FS äußert explizit ihren Unmut über diese Situation, die in erkennbarem Widerspruch zur *hervorgehobenen Bedeutung* steht, die sie persönlich dem Fach Sachunterricht zuschreibt (vgl. Interview B10 FS: 70–70).

Ich sag ja, was mich... was mich dieses Schuljahr schon ein bisschen genervt hat, war eben, dass Sachunterricht eben nur so einen kleinen Ausschnitt vom Stundenplan hat. (Interview B10 FS: 56–56)

So formuliert sie den Wunsch mehr Sachunterrichtsstunden unterrichten zu können und zeigt sich mit der aktuellen Situation an ihrer Schule bzw. in ihrer Klasse unzufrieden.

Die Förderschullehrkraft B4 FS beschreibt demgegenüber zwar ebenso, dass der Sachunterricht hinsichtlich unterrichtsorganisatorischer Belange nachrangig behandelt wird, wenn Sachunterrichtsstunden zugunsten anderer Aktivitäten, wie dem Sportfest, Gottesdienstvorbereitungen oder Musikprojekte (vgl. Interview B4 FS: 12–12) ausfallen, jedoch handelt es sich in Teilen um eine bewusste Relevanzentscheidung, die diese in ihrer Funktion als Klassenlehrkraft trifft.

„Aber jetzt als Klassenlehrerin muss ich gerade diese Stunden oft abzweigen für andere Dinge. ... ich hatte dieses Schuljahr auch nur zwei Sachunterrichtsstunden richtig ausgewiesen im Stundenplan.“ (Interview B4 FS: 92–92)

Sie nutzt vorrangig Sachunterrichtsstunden für klassenorganisatorische Aufgaben trotz der mit zwei Stunden eher geringen Stundenanzahl im Stundenplan der Lerngruppe. Die fehlen-

de Kontinuität wird von ihr zwar als nachteilig für sachunterrichtliches Lernen in der Klasse wahrgenommen (vgl. Interview B4 FS: 12–12) und dieser kommt „*manchmal auch thematisch ein bisschen kurz*“ (ebd.), allerdings setzt sie andere Prioritäten in ihrer Unterrichtsorganisation. Die vorhandenen personellen Ressourcen werden gezielt für eine

„Doppelbesetzung in Sprache und Mathe [eingesetzt, R. S.]. Und die nutze ich auch grundsätzlich für diese und versuche das nicht zu zweckentfremden, weil das so wichtig ist, dass man da wirklich vorankommt im Stoff“ (Interview B4 FS: 12–12)

Sie priorisiert die Kulturtechniken, sowohl hinsichtlich des Personaleinsatzes wie auch hinsichtlich der Stundennutzung allein für fachliches Lernen, um die ihr wichtigen Fachziele („*da wirklich vorankommt im Stoff*“, ebd.) zu erreichen. Fachliche Ziele im Sachunterricht erscheinen für diese Lehrkraft weniger relevant zu sein, sodass sich eine insgesamt nachrangige Wertigkeit dieses Faches ergibt. Dies stellt jedoch im Kontext der Experteninterviews einen untypischen Fall dar.

Andere Aspekte, die hingegen auf die besondere Stellung des *Sachunterrichts im Verhältnis zu anderen Fächern* für die interviewten Lehrkräfte verweisen, sind eine Wahrnehmung des *Sachunterrichts als besondere Chance* (5) alle Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe tatsächlich erreichen zu können wie auch eine *spezifische Problematik der Kulturtechniken* (9) konstatiert wird. So ist der *Sachunterricht als besondere Chance* für jeweils zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU) sowie zwei Förderschullehrkräften (B2 FS; B10 FS) dadurch charakterisiert, dass dieser motivierender auf die Schülerinnen und Schüler wirkt als die Fächer der Kulturtechniken.

„Und die Kinder haben daran mehr Spaß! Also klar hat jeder dann auch nochmal seine, der eine macht halt eben Mathe gerne, der andere Deutsch gerne. Manche machen auch alles gerne. Manche machen auch nix gerne. Aber Sachunterricht, also ich habe... ja wie gesagt eigentlich noch keinen gehabt, der gesagt hat: ‚Boah, ist das doof!‘ Das ist mir so noch nicht untergekommen oder sie haben es noch nicht geäußert, kann auch sein.“ (Interview B8 GU: 86–86)

Die Lehrkraft beschreibt das unterschiedliche Interesse bzw. die variierende Lernmotivation ihrer Schülerinnen und Schüler hinsichtlich der Fächer Mathematik und Deutsch, wohingegen sie bisher kein Desinteresse oder Amotivation gegenüber dem Sachunterricht wahrnehmen konnte. Es erscheint leichter zu sein die Schülerinnen und Schüler für den Unterricht zu motivieren, „*weil man immer Sachen findet, die die Kinder dann auch... die Kinder motiviert und Spaß macht.*“ (Interview B7 GU: 47–47). Begründet wird dies damit, dass der Sachunterricht „*abwechslungsreicher*“ (vgl. Interview B2 FS: 88–88) ist und mehr Freiräume bezüglich der thematisch-inhaltlichen Ausgestaltung lässt, da keine enge Orientierung an einem Lehrwerk erfolgen muss (vgl. Interview B10 FS: 58–58).

Ergänzend hierzu wird eine *spezifische Problematik der Kulturtechniken* (9) von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B9 GU) und einer Förderschullehrkraft (B10 FS) beschrieben. „*Also einfach, weil diese Kulturtechniken oft große Probleme beinhalteten, schwerpunktmäßig.*“ (Interview B5 GU: 77–77) Problematisiert wird der zwangsläufige Einsatz von Schriftsprache bzw. die damit einhergehende Erwartung an schriftsprachliche Kompetenzen bei den Schülerinnen und Schüler im Deutschunterricht (vgl. Interview B5 GU: 77–77; Interview B9 GU: 58–58). Dies kann aber noch nicht von allen Schülerinnen und Schüler geleistet werden, wohingegen im Sachunterricht die Beherrschung der Schriftsprache nicht eine so große Rolle spielt bzw. alternative Zugänge leichter gefunden werden können, wie dies die Lehrkraft B 5 GU erläutert:

„Und dann dieses meinerwegen Vorlesen von einem Sachtext, das konnte man ja vermeiden, ja. Das kann man im Deutschen auch vermeiden, aber da war die Sache dann doch einfach wichtiger und man konnte da ähm... das so ein bisschen mehr umgehen, während Deutsch hat eben dieses Zentrum eher gehabt. Also es war ein Unterschied. Es war eigentlich ein großer Unterschied. Ja...“ (Interview B5 GU: 77–77)

Der Fokus auf einer Beherrschung der Schriftsprache im Deutschunterricht wird als Problemstelle für Kinder mit besonderen Förderbedarfen gesehen und ein höherer Leistungsdruck auf diese Kinder in den Kulturtechniken durch den „größere[n] Zwang“ (vgl. Interview B5 GU: 77–77 bzw. durch ihren Charakter als „klassische[n] Leistungsfächer“ (Interview B9 GU: 48–48) wahrgenommen. Demnach zeigen sich als Reaktionen auf diesen Leistungsdruck in den Kulturtechniken im Vergleich zum Sachunterricht eher Leistungsverweigerung (vgl. ebd.) und fehlende Lernmotivation, „da die Lust nicht so hoch“ (Interview B10 FS: 72–72) ist.

Ebenso wird von zwei Lehrkräften (B2 FS; B8 GU) ein stärker *individuelles Arbeiten in den Kulturtechniken* (5) erlebt, indem jeder Schüler bzw. jede Schülerin ausgehend vom jeweiligen Lernstand individuelle Lernziele verfolgt.

„Die Kinder arbeiten hier alle sehr selbstständig, also jeder arbeitet immer da wo er gerade ist. Natürlich in Mathe und Deutsch ganz besonders.“ (Interview B8 GU: 17–17)

Die starke Individualisierung der Lernprozesse aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen in den Fächern Deutsch und Mathematik wird an dieser Stelle als Problem für ein gemeinschaftliches Arbeiten in der Lerngruppe erlebt.

„[D]adurch, dass die Kinder hier... dass ich hier Kinder hab die arbeiten im Zahlenraum bis Hundert in Mathe. Wir haben aber auch die Viertklässler, die natürlich jetzt den neuen Zahlenraum bis zu einer Million erlernen. Kann man hier gar nicht großartig gemeinsam irgendwas machen.“ (Interview B8 GU: 86–86)

Der stärker linear gedachte Lernprozess in den Kulturtechniken (vgl. Interview B2 FS: 88–88) ermöglicht einerseits ein individuelles und selbstorganisiertes Lernen auf unterschiedlichen Niveaus, andererseits erschwert dies möglicherweise Austausch und Kooperation in der Lerngruppe durch die stärker divergierenden Lerninhalte. Für den Sachunterricht erscheint dies im Umkehrschluss nicht in gleicher Weise zu zutreffen und dahingehend problematisch zu sein.

Hinsichtlich der Wertigkeit und dem damit verbundenen Verhältnis zu anderen Fächern der Primarstufe ist schließlich zu fragen, inwieweit der Sachunterricht überhaupt als eigenständiges Fach in Erscheinung tritt oder in *fächerübergreifende* (11) Organisationsstrukturen eingebunden ist. Elemente einer *fächerübergreifenden Integration* des Sachunterrichts werden von vier Förderschullehrkräften (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) jedoch nur von einer Lehrkraft im gemeinsamen Unterricht (B8 GU) benannt. Zwei Lehrkräfte beschreiben eine stärkere *Projektorientierung* (2), sodass sachunterrichtliche Lerninhalte in übergeordnete Projektthemen, z. B. im Rahmen des Sport- oder Schulfestes (vgl. Interview B8 GU: 71–71) integriert werden, was teilweise dazu führt, dass man „dieses Sachunterrichtsspezifische oft nicht so differenzieren [kann, R. S.] wie von anderen Sachen“. (Interview B3 FS: 73–73) Aus Sicht der Lehrkraft B3 FS verschwimmt der fachliche Kern sachunterrichtlichen Lernens in seiner Spezifik. Fächerintegrierte bzw. fächerverbindende Strukturen werden für eine Verbindung mit dem *Religionsunterricht* (1), mit Unterricht in den *musischen Fächern* (4) oder mit dem *Deutschunterricht* (4) ausge-

führt. So werden passend zum jeweiligen Sachunterrichtsthema Produkte im Kunstunterricht angefertigt bzw. Methoden des Bauens und Konstruierens darin ebenfalls genutzt (vgl. Interview B10 FS: 43–43; Interview B2 FS: 19–19) oder „kombiniert auch so mit kreativen Angeboten“ (Interview B3 FS: 11–11). Damit liefert der Sachunterricht das Rahmenthema, das unter der Perspektive des Faches Kunst für ästhetische Zugangsweisen genutzt wird. In der *Verbindung mit dem Deutschunterricht* (5) verweisen zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B10 FS) darauf, unter dem sachunterrichtlichen Rahmenthema andere Fachanteile zu integrieren, z. B. „bei diesen Lehrwerkstätten, da sind ja natürlich dann auch viele Deutschanteile irgendwie, Schafgedicht oder Feuergedicht oder schreibe das Gedicht ab und so“ (Interview B3 FS: 73–73). Der Sachunterricht erscheint als fachlicher Rahmen jedoch vorrangig zu sein. Anders stellt sich dies in den Ausführungen der Förderschullehrkräfte B2 FS und B4 FS dar. Die im Fach Deutsch intendierte „Leseförderung“ (Interview B2 FS: 85–85) bzw. das „Lesetraining“ (Interview B4 FS: 12–12) genießt Vorrang erkennbar und lediglich der inhaltlich-thematische Rahmen der zu lesenden Texte weist einen Sachunterrichtsbezug auf. Spezifisch sachunterrichtliche Lernziele erscheinen dahingehend sekundär zu sein, sodass die Lehrkraft B2 FS diese Praxis ihrer Schule, bei der sich der Sachunterricht vollständig an den Themenvorgaben des Deutschlehrwerkes orientiert und somit weitgehend auf die Auseinandersetzung mit Sachtexten beschränkt bleibt, deutlich kritisiert:

„Also themenorientiert ja und jetzt wo ich auch Deutsch unterrichte sehe ich auch, dass das auch schwierig wäre das umgekehrt zu machen, aber das ging ehrlich gesagt überhaupt nicht fand ich.“ (Interview B2 FS: 85–85)

Problematisiert wird demnach nicht die gemeinsame thematische Orientierung des Deutsch- und Sachunterrichts, sondern primär die Begrenzung des Sachunterrichts auf die Arbeit an Sachtexten im Sprachbuch. Diese defizitäre Sachunterrichtspraxis war für sie nachfolgend Auslöser für einen Prozess *der Materialentwicklung* zur Erstellung von Themenkisten zur Leseförderung, die passend zu den jeweiligen Sachunterrichtsthemen als Materialangebot in den Sachunterricht integriert werden können (vgl. ebd.).

Der Aspekt fächerübergreifenden Lernens wird in zwei Weisen realisiert: Einerseits wird der thematische Rahmen des Sachunterrichts in anderen Fächern aufgegriffen und hierzu fachspezifisch gearbeitet. Andererseits findet sich zumindest an zwei Förderschulen die Praxis, sich lediglich eines sachunterrichtlichen Rahmenthemas zu bedienen, um Ziele der Leseförderung bzw. des Deutschunterrichts zu erreichen, sodass sachunterrichtsspezifische Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen erkennbar keine Rolle zu spielen scheinen.

7.4.2.3 Interviewdaten – Kategorie guter Sachunterricht

Innerhalb der Experteninterviews wurden die Lehrkräfte zu ihren Vorstellungen zu einer guten Sachunterrichtspraxis befragt. Demnach liegen Daten zum Deutungswissen der Lehrkräfte vor, wie diese für sich eine optimale Angebotsstruktur des Sachunterrichts beschreiben würden und welche didaktischen Orientierungen bzw. Motive leitend für eine solche Praxis wären. Es geht somit nicht, im Sinne des Prozesswissens, darum, zu erfassen, inwiefern sie selbst eine solche gute Praxis tatsächlich in ihrem Unterricht realisieren, sondern was sie als erstrebens- bzw. wünschenswerte Praxis ansehen. Analysefokus ist einerseits, welche didaktischen Prinzipien bzw. Orientierungen übergreifend hervortreten, und andererseits, ob sich vor dem Hintergrund der verschiedenen Beschulungssettings Unterschiede erkennen lassen.

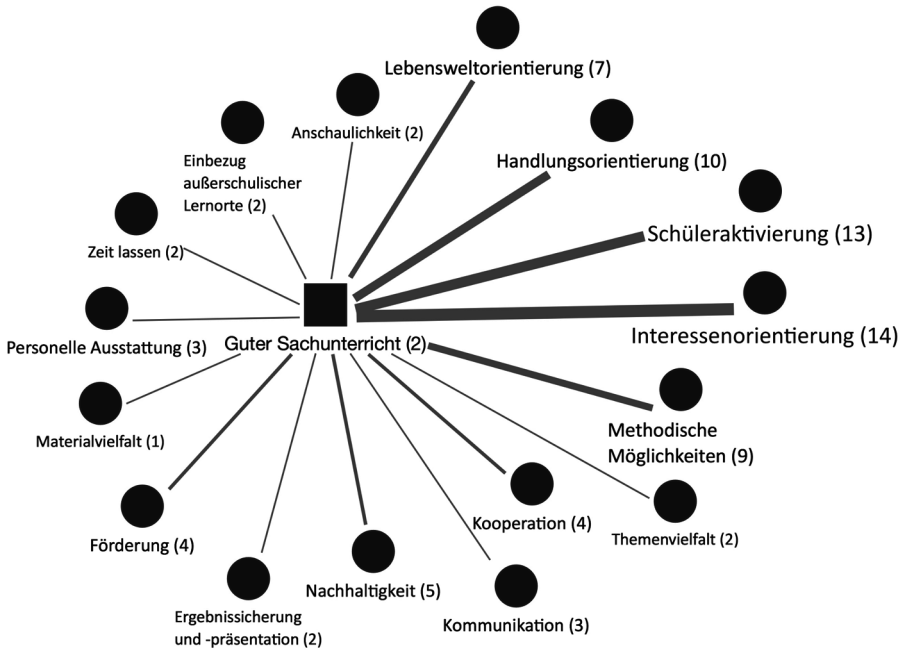


Abb. 27: MaxMaps – Code-Subcodes-Modell Kategorie guter Sachunterricht

Insgesamt entfallen 85 Codings auf die Hauptkategorie *guter Sachunterricht*, die sich eher gleichmäßig auf die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (46) und der Förderschule (39) verteilen. Die Hauptkategorie *guter Sachunterricht* wurde, um die unterschiedlichen handlungsleitenden Motive bzw. didaktischen Orientierungen abbilden zu können, in 16 Subkategorie ausdifferenziert. Wie bereits an der Zahl der verschiedenen in der in Abbildung 27 visualisierten Subkategorien erkennbar ist, finden sich vielfältige Prinzipien und Orientierungen in der Bestimmung eines guten Sachunterrichts wieder. Nachfolgend sollen die verschiedenen Subkategorien beschrieben werden, da zu vermuten ist, dass Kategorien und damit verknüpfte Orientierungen bzw. Motive, die häufiger im Material zu finden sind und bei mehr Befragten in Erscheinung treten, eine höhere Relevanz besitzen als solche, die nur vereinzelt angeführt werden.

Als ein zentrales Merkmal für einen *guten Sachunterricht* wird *Interessenorientierung* (14) von vier Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU) jedoch nur von einer Förderschullehrkraft (B2) bestimmt. *Interessenorientierung* wird in zweifacher Weise verstanden. Einerseits wird darunter die Förderung unterrichtlichen Interesses durch eine entsprechende Unterrichtsgestaltung verstanden, indem für die Schülerinnen und Schüler interessante Themen eingebracht bzw. motivierend dargeboten werden, wie dies die Lehrkräfte B8 GU und B2 FS vorrangig verstehen. „Dass die Kinder das Thema interessant finden. Also ich glaube das ist das, was den Sachunterricht trägt.“ (Interview B8 GU: 81 – 81; vgl. auch Interview B2 FS: 21 – 21) Andererseits verweist *Interessenorientierung* dem Verständnis der Lehrkräfte B7 GU, B5 GU und B1 GU nach darauf, die spezifischen Interessen der Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht aufzugreifen (vgl. Interview B5 GU: 75 – 75). Der Sachunterricht wird als „Möglichkeit individuellen Interessen ja nachzugehen, persönliche Meinungen mit einzubringen“ (Inter-

view B1 GU: 96–96) gesehen. Insbesondere für die Lehrkraft B7 GU, bei der sich insgesamt 6 Codings zu dieser Kategorie finden, stellt *Interessenorientierung* ein wesentliches Motiv für die Gestaltung guten Sachunterrichts der „[e]ben von ihren Fragen ausgehend“ ist (Interview B7 GU: 59–59), dar, um Motivation zu schaffen (vgl. ebd.). Exemplarisch beschreibt sie hierzu:

„Es kann auch irgendwie zum Beispiel Star Wars-Wissen oder kann auch ja über SEK... waren jetzt vier Jungs, die wollten dann irgendwie wissen, was das genau ist, ne. Aber ausgehend von deren Interessenpfaden finde ich das sehr, sehr gut so was zu machen.“ (Interview B7 GU: 59–59)

Es werden die spezifischen Interessen der Schülerinnen und Schüler, in diesem Fall zu den Themen „*Star Wars*“ oder „*SEK*“, zum Ausgangspunkt für sachunterrichtliches Lernen gemacht und die Kinder können interessengeleitet daran arbeiten bzw. ihren „*Interessenpfaden*“ (ebd.) folgen.

Als weiteres Motiv, das schwerpunktmäßig von vier Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU) jedoch nur von einer Förderschullehrkraft (B4 FS) benannt wird, ist *Schüleraktivierung* (13). Darunter wird eine „*hohe Schülerbeteiligung*“ (Interview B1 GU: 96–96), ein sich gut Einlassen können auf den Unterricht (vgl. Interview B8 GU: 27–27) oder ein nur wenig fremdbestimmtes und dahingehend motiviertes Arbeiten der Schülerinnen und Schüler verstanden (vgl. Interview B7 GU: 59–59). Der Sachunterricht wird in der Wahrnehmung der Lehrkräfte durch den „*hohen Aufforderungscharakter*“ (Interview B1 GU: 100–100) zum „*Selbstläufer*“ (Interview B5 GU: 71–71). Als Merkmale hoher *Schüleraktivierung* werden sowohl der Beteiligungscharakter wie auch das Flow-Moment des Unterrichts, bei dem die Schülerinnen und Schüler selbstgesteuert arbeiten und die Lehrkraft die Rolle des Beratenden im Lernprozess einnimmt (vgl. Interview B7 GU: 26–26), bestimmt.

Demgegenüber wird *Handlungsorientierung* (10) nur von Lehrkräften der Förderschule (B3 FS; B6 FS; B10 FS) als Merkmal *guten Sachunterrichts* explizit benannt. „*Dass Sachunterricht eben sehr handlungsorientiert sein sollte, weil dann die Kinder einfach mehr mitnehmen.*“ (Interview B10 FS: 65–65) *Handlungsorientierung* wird als Faktor für die Lernwirksamkeit des Sachunterrichts bestimmt, obwohl zumindest die Förderschullehrkräfte B3 FS und B10 FS dies weitgehend gleichsetzen mit einem möglichst hohen Anteil praktischer Aktivität.

„Also natürlich auch... Informationen, aber die so gering wie möglich. Im Grunde wäre es schön, wenn man wirklich so zehn Minuten nur Informationen hätte und den Rest dann Praxis hätte.“ (Interview B10 FS: 67–67)

Handlungsorientierung als Chiffre für „*Praxis*“ (ebd.) wird dahingehend als Gegenpol sowohl zu einer belehrend-informativischen Unterrichtsphase wie auch zur Bearbeitung von Arbeitsblättern („*Mhm... mit möglichst wenig Zetteln (b lacht)!*“, Interview B6 FS: 31–31) beschrieben, so dass dieser „*Praxisanteil*“ (Interview B3 FS: 69–69) als bedeutsames Element *guten Sachunterrichts* erlebt wird. Ein erweitertes Verständnis von *Handlungsorientierung* findet sich hingegen bei der Lehrkraft B3 FS:

„... ich finde es aber ganz wichtig, dass man... eine Fragestellung hat und dann nicht sagt, so hier ist das Arbeitsblatt, da steht die Lösung drauf, wir tragen das gleich zusammen, sondern wenn es irgendwie geht... anders zu Lösungen zu kommt oder zu Erfahrungen kommt.“ (Interview B6 FS: 31–31)

Handlungsorientierung unter der Perspektive *guten Sachunterrichtspraxis* mit einer leitenden Fragestellung konnotiert, die als Ausgangspunkt für die Handlung und einen damit lösungs-offenen Arbeitsprozess fungiert.

Sowohl von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU) wie auch aus dem Förderschulkontext (B3 FS; B4 FS; B6 FS) werden die *methodischen Möglichkeiten* (9) als konstitutiv für *guten Sachunterricht* hervorgehoben. Diese „größere Vielfalt an... an Arbeitsformen, an Lernzugängen“ (Interview B4 FS: 96–96) bestimmt nicht nur die Qualität des Sachunterrichts, sondern die „Methodenvielfalt, die ja im Sachunterricht einfach aufgrund des ... Themenbereiches genutzt werden kann“ (Interview B1 GU: 96–96) wird als genereller Vorteil des Sachunterrichts beschrieben. Die spezifische Kombination von Sachthemen mit Lernmethoden (vgl. Interview B5 GU: 75–75) im Sinne des Erwerbs prozessbezogener Kompetenzen sachunterrichtlicher Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen wird als wesentlich erachtet.

„Wo die jetzt einige an diesen Kompetenzen sind ja auch aufgenommen worden. Hier: Erkunden, Dokumentieren, Vergleichen (b schaut in Tabelle aus Richtlinien). Diese fachlichen Kompetenzen. Es geht ja nicht nur um Wissen. (Interview B4 FS: 90–90)

Guter Sachunterricht bestimmt sich in seinen *methodischen Möglichkeiten* sowohl in dieser Verbindung inhalts- und prozessbezogener Kompetenzen wie auch in der Chance durch die vielfältigeren Zugangsweisen Schülerinnen oder Schüler zu erreichen, die sich auf andere Lernangebot nur schlecht einlassen können.

„Ob das spezifisch für Sachunterricht ist, aber im Sachunterricht kann man manchmal so spezielle Angebote finden, wo sich auch Kinder, die sich sonst ganz schlecht einlassen können, bereit sind mal mitzumachen. Ja sonst würde mir dazu jetzt nix einfallen.“ (Interview B3 FS: 71–71)

Insbesondere die Möglichkeit des Experimentierens, als spezifischer Arbeitsform des Sachunterrichts, wird als besondere *methodische Möglichkeit* von drei der befragten Lehrkräfte (B1 GU; B5 GU; B6 FS) hervorgehoben.

„Das... das Experimentieren steht für mich im Sachunterricht klar im Vordergrund. Also im Gegensatz zu den anderen Fächern, wo ich jetzt in Deutsch nicht die Experimente machen kann. In Mathe vielleicht noch, aber... da denke ich ist der Sachunterricht ein tolles Fach, um... solchen Dingen nachzugehen. Versuchen und Experimentieren.“ (Interview B1 GU: 98–98; vgl. auch Interview B5 GU: 75–75; Interview B6 FS: 40–40)

Die Möglichkeit für Versuche und Experimente im Sachunterricht wird somit in einer zweifachen Argumentationsfigur sowohl als besonderer methodischer Vorteil des Sachunterrichts bestimmt wie auch die Einbindung solcher Versuche oder Experimente als Bestimmungsmerkmal *guten Sachunterrichts* hervorgehoben wird.

Inhaltlich verknüpft mit der methodischen Gestaltung und Fragen unterschiedlicher Zugangsweisen werden *Kooperation* (4) und *Kommunikation* (3) als Merkmale guten Sachunterrichts bestimmt. Die Ermöglichung von *Kooperation*, sodass es zu „vielm partnerschaftlichen Lernen kommt“ (Interview B1 GU: 96–96), wird als didaktische Orientierung für den eigenen Sachunterricht bei drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU; B9 GU) sowie einer Förderschullehrkraft (B6 FS) erkennbar. Weiterhin erscheint zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) der gemeinsame Austausch im Gespräch wesentliches Element *guten Sachunterrichts* zu sein. *Kommunikation* (3) wird als Möglichkeit gesehen, dass die Schülerinnen und Schüler im gegenseitigen Austausch voneinander profitieren, Sachaspekte hinterfragen und Wissen teilen können (vgl. Interview B8 GU: 92–92). Dieses „mehr mit... mit Kommunikation. Mehr mit: ‚Ich darf mit ’nem Partner zusammenarbeiten.““ (Interview B9 GU: 58–58) wird zumindest von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als konstitutives Element des Sachunterrichts beschrieben.

Als weiteres Kriterium *guten Sachunterrichts* tritt das Motiv der *Lebensweltorientierung* (7) hervor. „[D]ie Themen sollten so gewählt sein, dass sie halt Kinder da auch Verbindung knüpfen können zur ihrer eigenen Lebenswelt, zu ihrer eigenen Lebenserfahrung.“ (Interview B3 FS: 69–69) Inhalte und Themen sollen einen für die Schülerinnen und Schüler relevanten „*Bedeutungszusammenhang*“ (Interview B7 GU: 59–59) erkennen lassen und mit „*deren Lebenswirklichkeit zu tun haben, weil ansonsten ist es Zeitverschwendung glaube ich, weil da bleibt gar nichts im Kopf.*“ (Interview B2 FS: 77–77) Lebensweltorientierung als didaktisches Prinzip wird in Zusammenhang gesehen mit der Lernwirksamkeit des Sachunterrichts. Unter dieser Perspektive werden Themen einerseits als bedeutsam wahrgenommen, wenn diese der aktuellen Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler entstammen und in dieser relevant erscheinen (vgl. Interview B2 FS: 77–77; Interview B3 FS: 69–69), andererseits wird deren Bedeutsamkeit „*fürs spätere Leben*“ (Interview B10 FS: 70–70) und der zukünftigen Lebenswelt damit verbunden. In der Auswertung der inhaltlichen Ebene der Angebotsstruktur wird noch zu prüfen sein, inwiefern diese Begründungsfigur hinsichtlich der Inhaltsauswahl erneut hervortritt und welche Themen und Inhalte ggf. als lebensweltlich bedeutsam eingeschätzt werden.

Die *Nachhaltigkeit* (5) sachunterrichtlichen Lernens, die in der Frage der Lebensbedeutsamkeit mitschwingt, wird von zwei Lehrkräften (B2 FS; B9 GU) als separates Merkmal *guten Sachunterrichts* bestimmt. Die Lehrkraft B9 GU beschreibt diesen Aspekt der *Nachhaltigkeit* sachunterrichtlicher Lernerfahrungen folgendermaßen: „*Und ja wir haben aus der Stunde ganz viel rausgenommen.*“ (Interview B9 GU: 19–19) Die intensive und langanhaltende Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit einem Thema auch über den eigentlichen Unterricht hinaus, stellt für die Lehrkraft B2 FS ein Kriterium für die *Nachhaltigkeit* sachunterrichtlichen Lernens dar.

„... das ist ja eigentlich das Schönste was passieren kann, finde ich, wenn die dann irgendwie in einem ganz anderen Zusammenhang das irgendwie auf einmal sagen, ne.“ (Interview B2 FS: 79–79)

Sie bemisst für sich den Erfolg ihres Sachunterrichts daran, inwiefern ein Transfer der Unterrichtsinhalte in andere Kontexte gelingt und diese Inhalte längerfristig für die Schülerinnen und Schüler bedeutsam bleiben.

Im Zusammenhang mit den Lernzielen und -inhalten des Sachunterrichts bestimmt sich für zwei Lehrkräfte (B6 FS; B9 GU) die Qualität des Unterrichts auch eine abschließenden *Ergebnissicherung und -präsentation* (2). Für die Förderschullehrkraft B6 FS bedeutet dies „*in irgendeiner Weise zu dokumentieren, was man gemacht hat.*“ (Interview B6 FS: 31–31) Die Bedeutung des Dokumentierens von Lern- und Arbeitsergebnissen für diese Förderschullehrkraft, sticht dahingehend hervor, dass methodische Formen des Dokumentierens („*F27Dok*“; vgl. Kap. 7.5.2.1) im Vergleich signifikant seltener im Förderschulkontext wie von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht genutzt werden. Gegenüber dem bei der Lehrkraft B6 FS erkennbaren Fokus der *Ergebnissicherung und -präsentation* auf der Dokumentation und Fixierung von Lernergebnissen, sollten Ausstellungen oder Präsentationen für die Befragte B9 GU stärker unter der Zielstellung einer „*Würdigung, ne von Schülerergebnissen*“ (Interview B9 GU: 52–52) erfolgen. Es geht nicht um ein individuelles Dokumentieren, sondern die Klassenöffentlichkeit soll an den Ergebnissen teilhaben und die Schülerinnen und Schüler eine Anerkennung für die geleistete Arbeit erhalten.

Förderung (4) als explizites Kriterium für guten Sachunterricht und als handlungsleitendes Motiv für die eigene Praxis benennen zwei Förderschullehrkräfte (B4 FS; B6 FS). So lassen sich „*gerade im Sachunterricht besonders gut Förderziele einbauen*“ (Interview B6 FS: 38–38) und der

„Sachunterricht [wird, R. S.] auch in der Funktion der allgemeinen Erziehung“ (Interview B4 FS: 90–90) gesehen. Ziele sonderpädagogischer Förderung stehen in dieser Perspektive *guten Sachunterrichts* im Vordergrund, wohingegen der fachliche Wissenserwerb, hier insbesondere für die befragte Lehrkraft B4 FS, nachrangig erscheint (vgl. ebd.).

Weitere Merkmale und Kriterien eines *guten Sachunterrichts*, die jedoch nur von einzelnen Lehrkräften angeführt werden, sind *Themenvielfalt* (2), *Anschaulichkeit* (2) oder der *Einbezug außerschulischer Lernorte* (2). Neben diesen sowie den zuvor angeführten Aspekten, die primär die inhaltlich-methodische Ausrichtung des Sachunterrichts betreffen, werden mit *Materialvielfalt* (1), *personeller Ausstattung* (3) und *Zeit lassen* (2) drei Merkmale benannt, die wesentlich die Rahmenbedingungen für guten Sachunterricht betreffen. So sieht die Lehrkraft B9 GU eine ausreichende Ausstattung mit Materialien und Medien ebenso als Voraussetzung, um die notwendige *Materialvielfalt* (vgl. Interview B9 GU: 52–52) zu ermöglichen, wie auch „*verschiedene personelle Unterstützungen*“ (Interview B9 GU: 50–50) mittels der die Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Unterrichtsformen Begleitung erfahren können. Zu dieser *personellen Ausstattung* als Bedingung für *guten Sachunterricht* gehören für die Lehrkraft B3 FS auch „*Fachleute*“ (vgl. Interview B4 FS: 102–102), womit sie im Kontext der Interviewpassage auf das Problem fachfremd erteilten Sachunterrichts an ihrer Förderschule verweist. Schließlich wird ein sich *Zeit lassen* als Voraussetzung für guten Sachunterricht von zwei Lehrkräften (B5 GU; B6 FS) beschrieben, womit einerseits eine flexible zeitliche Organisation im Stundenplan gemeint ist, um intensives Arbeiten an einem Thema z. B. im Rahmen einer „*Tageseinheit*“ (Interview B5 GU: 81–81) zu ermöglichen, und andererseits den Schülerinnen und Schüler genügend Zeit zu geben, um „*das auszuprobieren und das dann auch noch spannend finden, dass so eine Bootsform schwimmt.*“ (Interview B6 FS: 18–18)

Um mögliche Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings hinsichtlich ihrer Spezifika weiter ausdifferenzieren und auf eine breiteren Datengrundlage stellen zu können, werden im Folgenden die Befunde zu den spezifischen pädagogisch-didaktischen Orientierungen bezogen auf das jeweilige Handlungsfeld dargestellt und analysiert. So sollen divergierende Motive für die Gestaltung des Sachunterrichts vor dem Hintergrund des jeweils unterschiedlichen schulischen Bedingungsfeldes bestimmbarer werden und die zuvor dargestellten sachunterrichtsspezifischen Orientierungen bzw. Einstellungen dahingehend kontextualisierend ergänzen.

7.4.3 Spezifika pädagogisch-didaktischer Orientierungen im Vergleich der Beschulungssettings

Ergänzend zu den zuvor nachgezeichneten fachdidaktischen Orientierungen und Einstellungen der interviewten Lehrkräfte zum Fach Sachunterricht sind die Spezifika des jeweiligen schulischen Handlungsfeldes in den Blick zunehmen. Darin handelt es sich weniger um technisches oder Prozesswissen im Sinne einer Kenntnis über spezifische pädagogisch-konzeptionelle Strukturen an der jeweiligen Schule bzw. Schulform, sondern es geht um die Ebene des Deutungswissens und damit verbundener Relevanzstrukturen. Im Fokus steht also die Frage, welche pädagogisch-konzeptionellen oder organisatorisch-strukturellen Besonderheiten das Spezifikum des jeweiligen Beschulungssettings in der Wahrnehmung der jeweiligen Lehrkräfte ausmachen und wie diese in ihrer Bedeutung für die jeweiligen unterrichtliche Praxis bewertet werden. Über diese individuellen Relevanzsetzungen sollen didaktisch-pädagogische Orientierungen und handlungsleitende Motive für die Arbeit im Handlungsfeld erschlossen werden, woraus sich erklärt, warum diese Auswertungskategorie zum Einflussfaktor Lehrkraft bzw. den Einstellungen der Lehrkraft gezählt wird und nicht den Kontextfaktoren zugerechnet wird. Nicht die objektiv

fassbaren Bedingungen im Handlungsfeld sollen an dieser Stelle beschrieben werden, sondern Deutungs- und Begründungsmuster zur Arbeit der Lehrkraft in diesem.

7.4.3.1 Interviewdaten – Kategorie Handlungsfeld Förderschule

Zuerst sollen Orientierungen und Motive für die pädagogisch-didaktische Arbeit im *Handlungsfeld Förderschule* (44) mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung betrachtet werden. In der Verteilung der Codings in der Tabelle 49 fällt auf, dass keine Subkategorie und die damit verbundenen Inhaltsaspekte bei allen befragten Lehrkräften gemeinsam auftaucht, sondern vielmehr unterschiedliche Einzelmerkmale von den Lehrkräften benannt werden und sich somit ein breiteres Spektrum der Spezifika ergibt, sodass es zumindest anhand der Fundstellen im Material keine allein dominierende Orientierung gibt, die von allen Befragten benannt wird. Anders als zu vermuten wären, verteilen sich die Codings, die dieser Hauptkategorie zugeordnet sind, nicht allein auf die fünf Lehrkräfte (31), die zum Zeitpunkt der Interviews tatsächlich an der Förderschule arbeiten, sondern auch drei Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU), die zuvor an einer Förderschule als Sonderpädagoginnen bzw. Sonderpädagogen gearbeitet haben, äußern sich retrospektiv über dieses *Handlungsfeld* (13) (vgl. Tabelle 49). Allerdings werden jeweils unterschiedliche Aspekte und damit verbundene pädagogisch-didaktische Prämissen thematisiert.

Tab. 49: Kreuztabelle zur Kategorie Handlungsfeld Förderschule

Kategorie <i>Handlungsfeld Förderschule</i>	GU*	FS*	Total*
<i>Primat des Durchgangs</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Primat der Förderung</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Individuumsorientierung</i>	1 (1)	3 (6)	4 (7)
<i>Methodische Einschränkungen</i>	0 (0)	1 (3)	1 (3)
<i>Lerngruppengröße</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Grenzerfahrung</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Lebensort</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Keine Unterschiede</i>	2 (2)	2 (3)	4 (5)
<i>Prozessorientierung</i>	0 (0)	3 (7)	3 (7)
<i>Handlungsorientierung</i>	1 (4)	0 (0)	1 (4)
<i>Didaktische Reduktion</i>	2 (4)	0 (0)	2 (4)
<i>Problemakkumulation</i>	1 (1)	1 (2)	2 (3)
n (Dokumente)	5 (13)	5 (31)	10 (44)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Das Prinzip der *Handlungsorientierung* (4) ist für die Lehrkraft B8 GU rückblickend auf ihre vorherige Arbeit an der Förderschule zentral und bildet in ihrer Wahrnehmung einen Kontrapunkt zu ihrer jetzigen Unterrichtstätigkeit an der Grundschule: „an der Förderschule war und da lief der Sachunterricht einfach völlig anders ab. Das war viel handlungsorientierter.“ (Interview B8 GU: 71–71) *Handlungsorientierung* wird für sie zum wesentlichen Spezifikum des Sachunterrichts im Kontext der Förderschule. Allerdings wirft dies die Frage auf, was die Lehrkraft konkret unter Handlungsorientierung versteht. Hierzu erscheint folgende Interviewstelle aufschlussreich:

„wenn es darum ging... ja was macht man im Sachunterricht... verschiedene Pflanzen kennenzulernen, da haben wir uns nicht die Bilder in den Büchern angeguckt, sondern sind wirklich rausgegangen, haben Blätter gesammelt, haben uns das angeschaut, haben das vielleicht auch miteinander verglichen. Also das war schon alles recht handlungsorientiert.“ (Interview B8 GU: 75–75)

Handlungsorientierung wird gleichgesetzt mit der Realbegegnung auf einer enaktiven Repräsentationsebene der unterrichtlichen Auseinandersetzung. Inwiefern auch die Handlungsplanung und -reflexion eine Rolle spielen, geht aus der Sequenz nicht weiter hervor, jedoch deutet die Aussage „vielleicht auch miteinander verglichen“ (ebd.) an, dass eine nachgehende Bewertung und Reflexion des Handelns nicht obligatorisch gedacht werden. Ähnlich beschreibt sie im angeführten Beispiel der Erprobung von Zahnfärbetabletten (vgl. ebd.) eher praktisches tätig Sein auf Ebene eines vorgegebenen Versuchs denn Handlungsorientierung im eigentlichen Sinne dieses Prinzips. Davon unabhängig erscheint jedoch der konkrete Handlungsvollzug mit Realmedien für diese Lehrkraft ein zentrales Merkmal des Sachunterrichts im Förderschulkontext darzustellen.

Als weiteres Prinzip, das aus Sicht zweier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU) konstitutiv für die Arbeit im Sachunterricht der Förderschule zu sein scheint, ist die *didaktische Reduktion* (4), indem Themen vereinfacht „auf einem ganz niedrigen Niveau ansetzen“ (Interview B8 GU: 75–75). Die Lehrkraft B7 GU versteht darunter nicht nur ein reduziertes Aufgabenangebot, sondern betont auch den höheren Grad der Aufgabenstrukturierung sowie die gezielte Einführung und Anleitung in der Bearbeitung der verschiedenen Werkstattaufgaben (vgl. Interview B7 GU: 51–51). Die höhere *Handlungsorientierung* und stärkere *didaktische Reduktion* sind demnach insbesondere im direkten Vergleich zum Setting des Gemeinsamen Unterrichts spezifisch für die Förderschule zu. Zumindest werden diese Prinzipien nicht von den Lehrkräften benannt, die zum Interviewzeitpunkt an der Förderschule arbeiten.

Drei von diesen heben hingegen *Individuumsorientierung* (7) sowie *Prozessorientierung* (7) als besondere Merkmale für die Arbeit an der Förderschule hervor. Unter *Individuumsorientierung* wird von den drei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS; B10 FS), verstanden, „dass ich hier individuell handeln muss.“ (Interview B10 FS: 63–63) Es soll eine individuellere Sicht auf den Schüler bzw. die Schülerin eingenommen werden, sodass „die Lehrer an der Förderschule einen ganz anderen Blick haben“ (Interview B2 FS: 90–90). Diesen „Grundunterschied auch zur Grundschule“ (Interview B4 FS: 90–90) macht die Förderschullehrkraft B4 FS an dem Leitgedanken fest, dass die Frage, wie die einzelnen Schülerinnen und Schüler individuell weitergebracht bzw. unterstützt werden können (vgl. ebd.), Mittelpunkt unterrichtlichen Handelns sei. In diesem Zusammenhang ist auch die Aussage der Lehrkraft B10 FS, die zuvor an einer Grundschule als Grundschullehrerin gearbeitet hat, interessant, da sie das notwendige höhere Maß an Differenzierung aufgrund dieser *Individuumsorientierung* als Spezifikum ihres neuen Tätigkeitsfeldes wahrnimmt. „Die Differenzierung ist einfach breiter gefächert, sag ich mal so. Die ist hier an der Schule ein bisschen breiter gefächert.“ (Interview B10 FS: 63–63)

Für die Lehrkraft B10 FS steht auch das Prinzip der *Prozessorientierung* stark im Fokus ihrer Unterrichtstätigkeit an der Förderschule, da von insgesamt 7 Codings in dieser Subkategorie 5 aus dem Interviewmaterial dieser Lehrkraft stammen. So bedeutet Prozessorientierung einerseits besondere Flexibilität (vgl. Interview B10 FS: 63–63) im unterrichtlichen Handeln. Andererseits geht damit ein Unsicherheitsmoment in der unterrichtlichen Planung einher.

„Also die Arbeit ist so, dass... wenn ich eine Reihe plane oder ich meinen Unterricht schon alleine für den nächsten Tag plane, ich immer im Hinterkopf habe, dass es nicht so laufen wird.“ (Interview B10 FS: 63–63)

In diesem Verständnis weist die sachunterrichtliche Planung einen stärker vorläufigen Charakter auf, da unvorhergesehene Ereignisse, „weil andere Sachen dazwischenkommen“ (ebd.), eine Abweichung vom geplanten Ablauf erfordern. Auch die beiden Förderschullehrkräfte B2 FS und B4 FS nehmen diesen Moment der Unvorhersehbarkeit wahr, indem Störungen „sehr schnell passieren“ (Interview B4 FS: 74–74) und die Arbeit von Stunde zu Stunde in der Klasse „ganz unterschiedlich“ (Interview B2 FS: 13–13) erlebt wird.

Im Zusammenhang mit auftretenden Störungen beschreibt eine Förderschullehrkraft (B3 FS) die unterrichtliche Arbeit an der Förderschule teils als pädagogische *Grenzerfahrung* (1), sodass sie in auftretenden Konfliktsituationen zeitweise an ihre Grenzen stößt (vgl. Interview B3 FS: 65–65). So wird auch die *Problemmakkumulation* (3) in der Lerngruppen als besondere Bedingung des Handlungsfeldes Förderschule benannt. Dies geschieht zum einen im Vergleich zwischen den Beschulungssettings, worin die Schülerschaft der Förderschule hinsichtlich vorherrschender Motivationsprobleme als homogen wahrgenommen wird.

„weil ich einfach sage, ich hör es einfach nur von Kollegen, die dann da arbeiten. Die sagen, mhm... ja ich habe dann natürlich irgendwie zwölf Unmotivierte manchmal sitzen“ (Interview B5 GU: 73–73)

Auf der anderen Seite wird von der Lehrkraft B4 FS eine stärkere *Problemmakkumulation*, auch in der Rückschau auf ihr Berufsleben, berichtet, indem sie davon spricht, dass „die Probleme [...] sehr viel kompakter geworden bei einzelnen Kindern [sind, R. S.]“ (Interview B4 FS: 81–81). Hier stellt die Lehrkraft B4 FS, auf Basis ihrer mehr als dreißigjährigen Berufserfahrung, für sich eine Veränderung der Schülerschaft der Förderschule fest und damit einhergehend andere Ausgangsbedingungen auch für den Sachunterricht.

Für die Förderschullehrkräfte B4 FS und B2 FS lässt sich ausgehend vom besonderen Auftrag der Förderschule die Orientierung an einem *Primat der Förderung* (3) erkennen, sodass nicht das Fach bzw. fachliches Lernen im Fokus der Planung steht, sondern der spezifische Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Der Sachunterricht „ist eher so das Mittel zum Zweck, wo ich aber das Fach sehe ich nicht im Vordergrund.“ (Interview B4 FS: 90–90) Förderung bzw. Förderbedarf als Ausgangspunkt für die unterrichtliche Planung bedeutet „diese ganze emotional-soziale Sache“ (Interview B2 FS: 90–90) zu berücksichtigen, sodass alle Schülerinnen und Schüler die Unterrichtssituation gut bewältigt bekommen, „also sonst funktioniert ja gar kein Unterricht.“ (Interview B2 FS: 90–90). Somit wird unter einem *Primat der Förderung* Sachunterricht einerseits als Vehikel für die Förderung gesehen, andererseits wird die zentrale Berücksichtigung des Förderbedarfs in der Planung als notwendige Bedingung für gelingenden Unterricht beschrieben.

Aus den besonderen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler wie auch den spezifischen Bedingungen der Schulform ergeben sich für die Förderschullehrkraft B10 FS im direkten Vergleich zu ihrer vorherigen Tätigkeit an einer Grundschule *methodische Einschränkungen* (3).

„Also ich sag ja wie die Methoden eben von... von... Werkstattarbeit oder Stationsarbeiten, kann ich hier nicht so umsetzen eins zu eins, wie ich es früher machen konnte. So, das ist einfach nur der Unterschied“ (Interview B10 FS: 74–74)

Ohne entsprechende Modifikationen, die an dieser Stelle jedoch nicht konkreter ausgeführt werden, erscheinen ihr die geöffneten Organisationsformen Werkstattarbeit und Stationsarbeit nicht umsetzbar. Sie kann die im Rahmen ihrer Tätigkeit an der Grundschule entwickelten Ideen für den Sachunterricht nicht direkt auf die Lerngruppe an der Förderschule übertragen. Ebenso beschränkt die *geringere Lerngruppengröße* an der Förderschule ihre Möglichkeit spezifische Sozialformen, etwa Gruppenarbeit, im Sachunterricht einzusetzen ein (vgl. ebd.). Dabei

ergibt sich die erkennbare Relevanz *methodischer Einschränkungen* als besondere Bedingungen des *Handlungsfeldes Förderschule* für die Lehrkraft B10 FS wahrscheinlich aus ihrem spezifischen Erfahrungshintergrundes als ausgebildeter Grundschullehrkraft, die nun an einer Förderschule tätig ist und den direkten Vergleich zu ihrem vorherigen Tätigkeitsfeld ziehen kann. Es ist daher Aufgabe der weiteren Auswertung und Analyse zu prüfen, ob *methodische Einschränkungen* ebenfalls im Zusammenhang mit *didaktischen Problemstellen* oder allgemeiner mit der *methodischen Ebene* der Angebotsstruktur des Sachunterrichts als Spezifikum des Sachunterrichts an der Förderschule benannt werden.

Ein Spezifikum des *Handlungsfeldes Förderschule*, das bereits in der Begründung *methodischer Einschränkungen* seitens der Lehrkraft B10 FS angeführt wurde, ist die reduzierte *Lerngruppegröße* (3). Dies wird insbesondere von der Förderschullehrkraft B3 FS als förderliche Bedingung ihres unterrichtlichen Handlungsfeldes gesehen, da man „*sich dann vielleicht auch noch intensiver um die Kinder kümmern kann.*“ (Interview B3 FS: 65–65). Obwohl die geringere Lerngruppengröße damit ein offensichtliches Spezifikum der Förderschule im Vergleich zum Gemeinsamen Unterricht darstellt, wird dieses jedoch nur von zwei Förderschullehrkräften (B3 FS; B10 FS) als solches benannt. Inwieweit damit die geringere Lerngruppengröße entweder als Selbstverständlichkeit im Interviewkontext durch die befragten Lehrkräfte gesehen wird und daher keine explizite Erwähnung findet, oder diese für ihre Sachunterrichtstätigkeit tatsächlich nicht relevant erscheint, kann an dieser Stelle nicht abschließend geklärt werden. Allerdings nehmen insgesamt vier der interviewten Lehrkräfte (B3 FS; B5 GU; B8 GU; B10 FS) im Wesentlichen *keine Unterschiede* (5) hinsichtlich ihrer Unterrichtstätigkeit im Sachunterricht an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gegenüber der Unterrichtspraxis an einer Grundschule wahr. Hinsichtlich des Sachunterrichts fällt etwa der befragten Lehrkraft B3 FS kein Aspekt ein, „*der jetzt... der jetzt für unsere Kinder so spezifisch wäre.*“ (Interview B3 FS: 71–71). Und für die Lehrkraft B8 GU im Gemeinsamen Unterricht, die aus eigener Erfahrung den direkten Vergleich ziehen kann, lassen sich bestimmte sachunterrichtliche Methoden, wie das Experimentieren, in beiden Beschulungssettings gleichermaßen realisieren (vgl. Interview B8 GU: 75–75). Auch die Befragte B10 FS, die zuvor von *methodischen Einschränkungen* berichtete, sieht jedoch insgesamt für die fachdidaktische Ausgangslage des Sachunterrichts keine weitergehenden Unterschiede zu ihrer früheren Praxis an der Grundschule (vgl. Interview B10 FS: 74–74). Die Lehrkraft B5 GU beschreibt aus ihrer jetzigen Perspektive im Gemeinsamen Unterricht, dass sie auch an der Förderschule Sachunterricht „*als unglaublich positiv erlebt*“ (vgl. Interview B5 GU: 17–17) hat.

Die dargestellten für das Handlungsfeld spezifischen Prinzipien, wie ein Primat der Förderung oder Handlungs-, Prozess- und Individuumsorientierung werden im nächsten Schritt mit den benannten Spezifika des Handlungsfeldes Gemeinsamer Unterricht kontrastiert.

7.4.3.2 Interviewdaten – Kategorie Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht

Der Hauptkategorie *Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht* lassen sich insgesamt 43 Codings aus dem Interviewmaterial zuordnen und in der Code-Segment-Matrix in ihrer Verteilung visualisieren (vgl. Abbildung 28). Diese entstammen ausschließlich den Interviews der befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, da die Frage nach der Spezifik dieses Handlungsfeldes im Interviewkontext nur an diese gerichtet wurde. Ähnlich wie zur Kategorie *Handlungsfeld Förderschule* werden in der Kategorie *Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht* nicht die objektiv bestimmbaren Bedingungen des Handlungsfeldes als konzeptionell-organisatorischer Rahmen erfasst, sondern das Deutungswissen über die Besonderheiten und damit verbundene pädagogisch-didaktische Orientierungen, die leitend für die beschriebene Praxis sind, stehen im Fokus

der Analyse. Dies kann sowohl in Abgrenzung zu Merkmalen einer Grundschule bzw. einer Grundschulklasse ohne Gemeinsamen Unterricht erfolgen wie auch Bezug nehmen auf davon divergierende Bedingungen an der Förderschule.

Mit insgesamt 20 Codings sticht die Subkategorie *Umgang mit Verschiedenheit* (20) hervor, bei der von allen Lehrkräften (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) hierzu Aussagen vorliegen.

„es ist eine spezielle Herausforderung denke ich, ...da immer alle Kinder... allen Kindern gerecht zu werden. Was jetzt aber nicht nur auf den Sachunterricht bezogen ist, sondern auch auf den G... die Arbeit im Gemeinsamen Unterricht allgemein.“ (Interview B9 GU: 66–66)

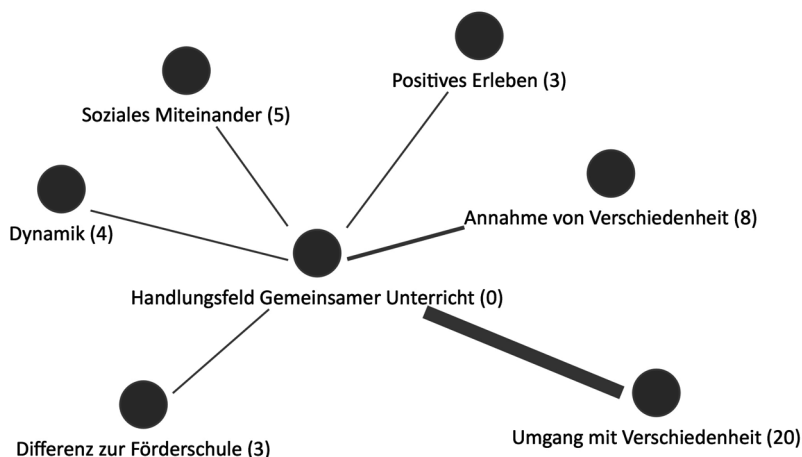


Abb. 28: MaxMaps Code-Subcodes-Segment-Modell zur Kategorie Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht

Umgang mit Verschiedenheit wird als besondere pädagogisch-didaktische Herausforderung bestimmt, die sich, folgt man den Ausführungen der Lehrkräfte, auf verschiedenen Ebenen der Planung und Durchführung des Sachunterrichts auswirkt. So setzt der *Umgang mit Verschiedenheit* ein notwendiges „*hohes Maß an innerer auch äußerer Differenzierung, die aber auch selbstverständlich ist*“ (Interview B1 GU: 108–108) auf didaktischer Ebene voraus, um die „*unterschiedlichen Bandbreiten zu bedienen*“ (Interview B8 GU: 17–17). Dies wird zumindest von der Lehrkraft B8 GU als gut leistbare Aufgabe wahrgenommen. Zur Bewältigung dieser Aufgabe trägt die im Vergleich zur Förderschule stärker ausgeprägte Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler zum selbstständigen Arbeiten bei (vgl. Interview B8 GU: 17–17). Ergänzend sieht die Lehrkraft B7 GU den damit zusammenhängenden häufigeren Einsatz geöffneter Organisationsformen, wie Lernen an Stationen oder Werkstattunterricht, im Gemeinsamen Unterricht als Möglichkeit mit der Verschiedenheit der Kinder umzugehen, sodass ein Unterschied zur Arbeit an der Förderschule konstruiert wird (vgl. Interview B7 GU: 51–51). Gleichzeitig wird das Arbeiten in geöffneter Organisationsformen nicht als in gleicher Weise problemlos erlebt, wie dies die Lehrkraft B8 GU beschreibt, sondern die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in diesen Arbeitsphasen wird von der Lehrkraft B7 GU als relevanter Teil ihrer Unterrichtstätigkeit in der Lerngruppe wahrgenommen.

„Und eben bei Sachen wie Werkstatt- oder Stationsarbeit muss man schon immer dranbleiben und immer mithelfen bei der Aufgabenauswahl oder auch zur Arbeit anhalten.“ (Interview B7 GU: 51–51)

Es wird auf eine stärkere Notwendigkeit zur Anleitung und Begleitung eines Teils der Kinder im Arbeitsprozess verwiesen. Dies gilt jedoch nicht für alle Schülerinnen und Schüler, da es auch Kinder gibt, „die dann schon selbstständiger arbeiten könne. Die dann von sich aus auch schon ein Thema sich erschließen können.“ (Interview B7 GU: 51–51) Darin wird auf das größere Heterogenitätsspektrum im Gemeinsamen Unterricht Bezug genommen.

Die beiden Lehrkräfte B5 GU und B9 GU werfen demgegenüber eine weitere Ebene der Planung im *Umgang mit Verschiedenheit* auf, indem sie auf die höhere Bedeutsamkeit der sozial-emotionalen Dimension des Unterrichtsgeschehens hinweisen. Dies betrifft einerseits die Antizipation von möglichen Problemen in der Gruppenkonstellation und damit intensiverer Planungsüberlegungen hinsichtlich konkreter Vorgaben für Arbeitsphasen (vgl. Interview B9 GU: 54–54). Diese Antizipation von möglichen Störungen beschreibt auch die Lehrkraft B5 GU: „Speziell natürlich, dass man je nach Schüler... so bestimmte Maßnahmen in der Planung eben mit einbeziehen muss, die wichtig sind, damit nicht die Situation so kippt“ (Interview B5 GU: 73–73). Präventive Maßnahmen zur Verhinderung von Unterrichtsstörungen stehen durch die besonderen Förderbedarfe der Kinder stärker im Fokus. Ebenso heißt dies für die Lehrkraft B9 GU, dass Bedürfnisse und Anliegen der Kinder, im Sinne eines Vorrangs von Störungen (vgl. Cohn, 1978), unmittelbarer geklärt werden müssen (vgl. Interview B9 GU: 66–66). Hinsichtlich der inhaltlichen Dimension des Unterrichts bedeutet der *Umgang mit Verschiedenheit* unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, dass bestimmte Themen schwieriger bzw. sensibler erscheinen.

„Und ich glaube auch... wobei ich das jetzt nicht aus eigener Erfahrung bisher sagen kann, aber ich glaube, dass bestimmte Themen... auch schwieriger sind für diese Klasse, ne. Gerade was jetzt ähm... ja vielleicht Liebe oder so Gefühls... oder emotionale Themen angeht, könnte ich mir vorstellen, dass das ähm für machen Kinder hier schwieriger ist, darüber zu reden und das zu zeigen, als für eine Regelkl... also für eine normale Regelklasse. Ja.“ (Interview B9 GU: 54–54)

Somit wird die Spezifik des *Handlungsfeldes Gemeinsamer Unterricht* in der Kategorie *Umgang mit Verschiedenheit* sowohl didaktisch als höheres Maß an Individualisierung und Differenzierung bestimmt, als auch über eine höhere Bedeutung der sozial-emotionalen Dimension für das Unterrichtsgeschehen hervorgehoben.

Anknüpfend an letzteren Aspekt wird von den Lehrkräften B5 GU und B9 GU *Dynamik* (4) als Spezifikum Gemeinsamen Unterrichts beschrieben. Dies geschieht insbesondere im Vergleich zur homogeneren Lerngruppe der Förderschule „Also ich selber denke, dass der Gemeinsame Unterricht viel, viel mehr Dynamik hat.“ (Interview B5 GU: 73–73) So können in dieser *Dynamik* motiviertere oder leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler „die Anderen mitziehen“ (ebd.). Gleichzeitig bedeutet *Dynamik* für die Lehrkraft B9 GU,

„dass Dinge keinen... keinen Aufschub... ja gewähren. Also es sind ganz oft Dinge, die müssen jetzt an diesem Tag maximal am Tag danach geklärt werden oder bearbeitet werden. Ähm während ich vorher ähm an der normalen Grundschule ja ganz oft sagen konnte: ‚Ja wir haben am Freitag Klassenrat‘ oder ‚Wir sprechen da nächste Woche drüber‘. Das ist ‚nen ganz wichtiger Unterschied finde ich, dass hier die Dinge einfach schnell geregelt werden müssen, weil das für die Kinder... oder gerade für die Kinder mit Förderbedarf eine enorme Bedeutung dann hat. Ne, wo andere Kinder dann schneller oder eher sagen können: ‚Ich schieb das raus. Wir sprechen da später drüber und dann ist das in Ordnung‘. Da können die Kinder eben nicht mit... nicht gut mit umgehen.“ (Interview B9 GU: 66–66)

Dynamik realisiert sich auf der sozial-emotionalen Ebene des Unterrichts, indem Bedürfnisse und Konflikte sofort ausgehandelt oder geklärt werden müssen, statt diese formalisiert, z. B. in Form der Klassenratsstunde zu einem späteren Zeitpunkt zu bearbeiten. Die Wahrnehmung

von *Dynamik* ähnelt an dieser Stelle dem Merkmal der *Prozessorientierung* wie dies als Spezifikum für das *Handlungsfeld Förderschule* zuvor beschrieben wurde. Demnach erscheint die dahinterstehende Notwendigkeit der vorrangigen Bearbeitung von Störungen oder Bedürfnissen als bedeutsam für einen Unterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung insgesamt.

Die soziale Dimension des Unterrichts erlangt auch unter dem von drei Lehrkräften (B1 GU; B7 GU; B9 GU) angeführten Merkmal des *sozialen Miteinanders* (5) Bedeutung, wozu „*gemeinschaftsfördernde Dinge*“ (Interview B9 GU: 5–5) ebenso gehören, wie der verstärkte Einsatz von Partner- und Gruppenarbeit (vgl. Interview B7 GU: 51–51). So konstituiert sich Gemeinsamer Unterricht über „*das Lernen der Kinder untereinander, [...] das Miteinander und Füreinander und das Helfende und das Unterstützende...*“ (Interview B1 GU: 108–108). Ergebnis kann die *Annahme von Verschiedenheit* (8) als Ziel Gemeinsamen Unterrichts sein.

„Und das find ich toll, dass das so funktioniert. Also das jeder akzeptiert, dass es so ist wie es ist und es gibt kein Geläster und keine gemeinen Sprüche, sondern es ist einfach total angenehm, also gerade diese Klasse hier.“ (Interview B8 GU: 17–17)

Die Lehrkraft B8 GU beschreibt, dass alle Schülerinnen und Schüler in der Klasse akzeptiert werden und als sozial integriert gelten können. Dies wird als

„eine absolute Bereicherung für alle Beteiligten“ erlebt (Interview B5 GU: 73–73), sodass „trotz der Schwierigkeiten... eine sehr, sehr gute Lernatmosphäre [herrscht, R. S.], weil auch die Kinder ohne Förderbedarf mittlerweile schon dran gewöhnt waren, was die anderen Kinder so teilweise auf ihre individuelle Art reingebracht haben.“ (Interview B5 GU: 17–17)

Die Verhaltensbesonderheiten bzw. -auffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf werden somit nicht (mehr) als Problem wahrgenommen, sondern werden von den Mitschülerinnen und Mitschülern akzeptiert. Die Lehrkraft B1 GU möchte diese *Annahme von Verschiedenheit* jedoch explizit nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf begrenzt wissen, sondern sie leitet hieraus eine generelle Einstellung bzw. Haltung gegenüber „*einem Anderssein*“ (Interview B1 GU: 108–108) ab, was für sie zum Spezifikum der Arbeit im Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht wird.

„Es ist einfach eine Einstellung denke ich, einem Kind gegenüber, ein Akzeptieren, des so Annehmens wie es ist. Ich denke, dass ist an GU-Schulen anders oder sollte.“ (Interview B1 GU: 108–108)

So wird von der Lehrkraft B1 GU wie auch von der Lehrkraft B8 GU die Arbeit im Gemeinsamen Unterricht mit einem generell *positiven Erleben* (3) assoziiert („*Mir macht's Spaß!*“ (Interview B8 GU: 17–17), womit eine positive Grundhaltung gegenüber dem Tätigkeitsfeld zum Ausdruck kommen kann.

7.5 Unterricht

Orientiert an der leitenden Forschungsfrage Q1.1 sind Ergebnisse zur Ausgestaltung sachunterrichtlicher Praxis als unterrichtlicher Angebotsstruktur (vgl. Helmke, 2010; Lauterbach & Tänzer, 2010; Tänzer & Lauterbach, 2012) darzustellen und daraufhin zu analysieren, welche Inhalte und Themen unter Nutzung welcher Methoden und Medien zum Gegenstand sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozesse werden. Auch wenn damit auf die Interdependenz inhaltlicher, methodischer und medialer Planungsentscheidungen verwiesen ist (vgl. Kap. 2.1.5),

wird jedoch aus Gründen der Systematik und Übersichtlichkeit eine Darstellungsform für die Ergebnisse gewählt, bei der die jeweiligen Entscheidungsdimensionen getrennt voneinander betrachtet werden. Dabei wird entlang des genutzten Prozessmodells ebenso wie auf Ebene der Forschungsfragen zwar zwischen der eigentlichen Angebotsstruktur des Sachunterrichts (Q1) und den sie hervorbringenden Einflussfaktoren (Q2) unterschieden, jedoch erscheint es an dieser Stelle übersichtlicher und strukturierter, wenn den jeweiligen Beschreibungen zum inhaltlichen, methodischen und medialen Angebot direkt nachfolgend die damit verbundenen Befunde zu handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen angefügt werden. Somit kann in der Systematik der Entscheidungsebenen leichter nachvollzogen werden, welcher Art diese Entscheidungen bezüglich der Inhalte, Methoden und Medien sind und wie sich diese aus Sicht der Lehrkräfte begründen. Die handlungsleitenden Motive und Orientierungen sind damit zwar zentral dem Faktor Lehrkraft (vgl. Kap. 7.4) zu zuordnen, werden aber, sofern diese sich direkt auf Entscheidungen zur unterrichtlichen Angebotsstruktur beziehen, aus Gründen der inhaltlichen Systematik und einer Stringenz der Argumentationsführung, in diesem Teilkapitel jeweils im Anschluss an die Beschreibung der Inhalt, Methoden oder Medien dargestellt. Dies ermöglicht es in der Interpretation zu prüfen, inwieweit herausgearbeitete Begründungsmuster und Entscheidungsmotive sich tatsächlich in der erfassten Angebotsstruktur niederschlagen oder ob sich Widersprüche und Ambivalenzen zwischen didaktischen Ansprüchen sowie Zielvorstellungen und der realisierten Praxis ergeben, wie dies aus dem referierten Forschungsstand (vgl. Kap. 2.2) teils erkennbar wird.

7.5.1 Inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts

In Rahmen einer ersten deskriptiven Analyse wird zunächst dargestellt, wie sich Themen auf die verschiedenen Perspektiven des Sachunterrichts verteilen und welche Themen und Inhalte konkret unterrichtet werden (vgl. Kap. 7.5.1.1). Aus der Auswertung der Experteninterviews wird diese um Informationen zur detaillierteren Umsetzung einzelner Themen ergänzt, sodass sich ein vertiefender Einblick in die inhaltliche Angebotsstruktur ergibt (vgl. Kap. 7.5.1.2), der es ermöglicht zu analysieren, ob sich schulformspezifische Unterschiede ggf. nicht nur auf Ebene der ausgewählten Themen und Inhalte zeigen, sondern auch in deren spezifischer Ausgestaltung und Schwerpunktsetzung.

Darüber hinaus ist zu klären, inwiefern fachdidaktische wie sonderpädagogische Begründungszusammenhänge für die Inhaltsauswahl als handlungsleitende Motive hervortreten (vgl. Kap. 7.5.1.3) oder andere Argumente für inhaltliche Auswahlentscheidungen relevant sind (vgl. Kap. 7.5.1.5). Unter dem spezifischen Fokus der Studie ist in der Auswertung und Analyse der vorliegenden Daten ebenso zu klären, inwieweit bestimmte Themen oder Inhalte, als besonders bedeutsam mit Blick auf Unterricht unter Berücksichtigung sozial-emotionaler Förderbedarfe eingeschätzt, oder umgekehrt als problematisch in ihrer Umsetzung erfahren werden (vgl. Kap. 7.5.1.4).

Somit ist sowohl die vorzufindende inhaltliche Angebotsstruktur in der Auswertung und Analyse darzustellen wie auch die damit verbundenen Motive und Entscheidungsfaktoren zu bestimmen.

7.5.1.1 Fragebogendaten – Themen und Themenschwerpunkte im Sachunterricht

In der Einstiegsfrage des Frageblocks E wurden die Lehrkräfte gebeten, die im letzten Schulhalbjahr unterrichteten Themen und Inhalte im Rahmen eines Freiantwortformates anzu-

geben, sodass Informationen sowohl über die Art der Themen und Inhalte wie auch deren Anzahl vorliegen. Aus den jeweils aufsummierten Themenangaben pro Lehrkraft ergeben sich die in Tabelle 50 aufgeführten Daten zur Themenanzahl im Schulhalbjahr des Befragungszeitpunktes. Im arithmetischen Mittel wurden 4,7 (SD = 2,2) unterschiedliche Themen im Sachunterricht pro Lerngruppe behandelt. Das Minimum unterrichteter Themen liegt bei einem Thema, gegenüber zwei Fällen, bei denen jeweils 12 verschiedene Themen Gegenstand des Sachunterrichts waren. Korrespondierend mit dem vergleichsweise hohen Wert der Standardabweichung von 2,2 ergibt sich eine nicht unerhebliche Streuung im Wertbereich. Allerdings wird entlang der absoluten Wertverteilung erkennbar, dass die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte, insgesamt 53 Fälle, zwischen drei und fünf Themen in einem Schulhalbjahr unterrichtet. Trotz unterschiedlicher Mittelwerte für die beiden Beschulungssettings ($MW_{FS} = 4,6$; $MW_{GU} = 5,0$), erweisen sich diese als Ergebnis des durchgeführten T-Tests für unabhängige Stichproben als statistisch nicht signifikant ($T = -0,803$; $SE = 0,487$; $p = 0,424$). Ebenfalls kein signifikanter Unterschied lässt sich im Vergleich des Ausbildungshintergrundes ermitteln ($T = 1,582$; $SE = 0,488$; $p = 0,188$).

Tab. 50: Anzahl der unterrichteten Sachunterrichtsthemen im letzten Schulhalbjahr

Themenanzahl im Halbjahr		MW	SD	MD	Range
Beschulungssetting	Förderschule	4,6	2,0	4,4	1,0–12,0
	Grundschule	5,0	2,4	4,5	1,0–12,0
Gesamt		4,7	2,2	4,4	1,0–12,0

Anmerkungen. Angaben beziehen sich auf die Anzahl der unterrichteten Sachunterrichtsthemen in Schulhalbjahr vor der Befragung.

Die variierende Anzahl an Themen pro Schulhalbjahr legt den Schluss nahe, dass der zeitliche Umfang für deren Unterrichtung teils sehr unterschiedlich ausfallen muss. Auch wenn innerhalb des Fragebogens der konkrete Zeitumfang nicht im direkten Zusammenhang mit den unterrichteten Themen erhoben wurde, liegen über das Frageitem zur durchschnittlich aufgewandten Stundenanzahl pro Unterrichtsvorhaben Daten hierzu vor. Betrachtet man die Verteilung in der Abbildung 29 geben 35 % der befragten Lehrkräfte an ($n = 28$) zwischen 6 und 10 Unterrichtsstunden pro Thema zu verwenden und 31 % ($n = 25$) investieren durchschnittlich 11 bis 15 Stunden pro Unterrichtsreihe. Weniger als sechs Stunden ($n = 1$; 1,3 %) oder mehr als 15 Stunden ($n = 3$; 3,8 %) pro Unterrichtsreihe planen hingegen nur sehr wenige befragte Lehrkräfte ein. Allerdings geben auch 29 % ($n = 23$) an, eine sehr unterschiedliche Stundenanzahl für die einzelnen Unterrichtsvorhaben vorzusehen, sodass diese keine durchschnittliche Einschätzung zur Stundenanzahl vornehmen können bzw. wollen. Signifikante Verteilungsunterschiede zwischen den Beschulungssettings lassen sich für dieses Item nicht ermitteln⁹⁴ ($\chi^2 = 2,245$; $p = 0,691$). Auch unter Berücksichtigung des Ausbildungshintergrundes liegt kein statistisch bedeutsamer Unterschied vor ($\chi^2 = 1,148$; $p = 0,887$).

⁹⁴ Die Validität des Chi-Quadratstest kann an dieser Stelle als unzureichend eingeschätzt werden, da keine ausreichende Zellenbesetzung von 5 oder größer vorliegt. Eine stärker gebündelte Kategorisierung erscheint für dieses Item jedoch inhaltlich nicht sinnvoll.

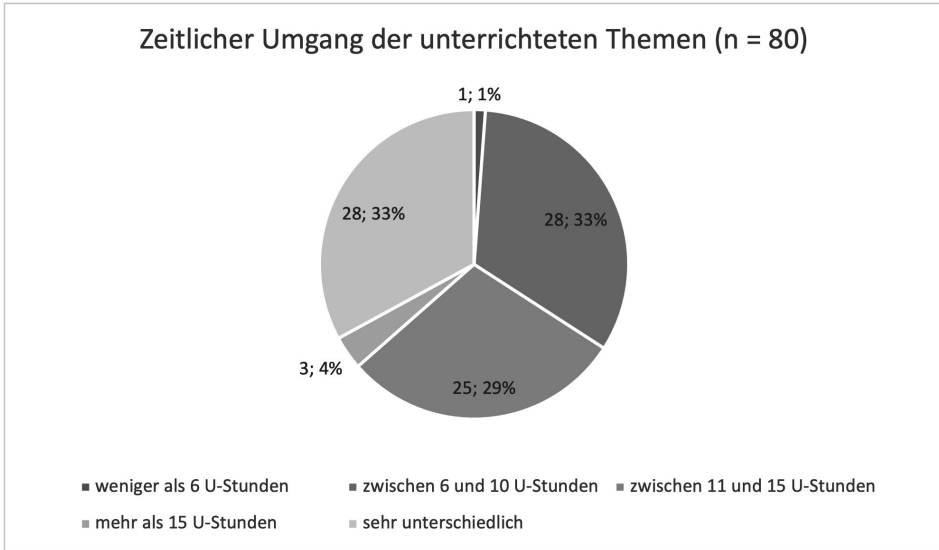


Abb. 29: Zeitlichen Umfang der unterrichteten Themen im Sachunterricht

Ergänzend zur quantitativen Erfassung der unterrichteten Themen ermöglicht die inhaltsanalytisch-kategoriale Auswertung einen Rückschluss auf die konkret bearbeiteten Themen sowie die darin abgebildeten Themenschwerpunkte bzw. Perspektiven. Um im Anschluss an bereits vorliegende Studien zu Inhalts- und Themenbereichen des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.2.2) einen systematischeren Vergleich leisten zu können, werden die genannten Einzelthemen zu entsprechenden Themenschwerpunkten⁹⁵ subsumiert.

In der Systematik des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans Sachunterricht ergeben sich für die Auswertung zunächst fünf Hauptkategorien mit folgenden Anteilen:

- *Raum, Umwelt und Mobilität* (geografische Perspektive) mit 18,5 %
- *Technik und Arbeitswelt* (technische Perspektive) mit 7,5 %
- *Zeit und Kultur* (historische bzw. kultur-/sozialwissenschaftliche Perspektive) mit 12,1 %
- *Mensch und Gemeinschaft* (sozialwissenschaftliche Perspektive) mit 7,2 %
- *Natur und Leben* (naturwissenschaftliche Perspektive) mit 50,1 %.

Diese wurden um die Kategorie *Sexualerziehung* ergänzt, auf die ein Anteil von 4,6% entfällt, da es sich um einen stark perspektivenübergreifenden Themenbereich handelt, auf den im Vergleich zu anderen Themen bzw. Themenbereichen relativ viele Nennungen entfallen. Im Vorgriff auf die Befunde aus den Items zu wichtigen bzw. schwierigen Themen wird ebenso erkennbar, dass es sich zumindest mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung um einen besonderen Themenbereich handelt, der explizit ausgewiesen werden sollte.

⁹⁵ In der Auswertung werden genannte Themen und Inhalte den Themenschwerpunkten des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans Sachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) und nicht direkt den Fachperspektiven gemäß dem Perspektivrahmen (vgl. Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts, 2013) zugeordnet, da sich im Material zeigt, dass die Themenschwerpunkten in den Begrifflichkeiten des Lehrplans eher Bezugspunkt für die genutzten Systematisierungen der Lehrkräfte darstellen, als die Bezeichnungen der Fachperspektiven im Perspektivrahmen.

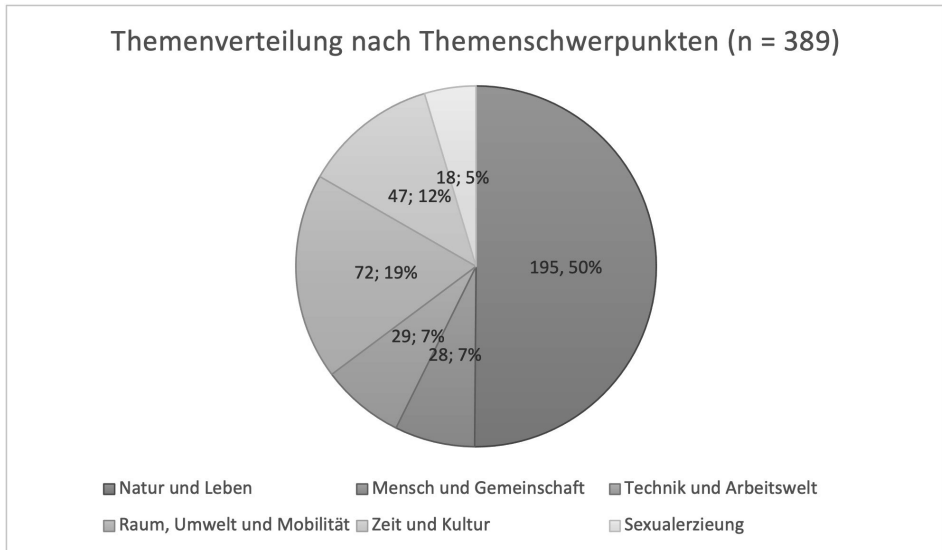


Abb. 30: Themenverteilung nach Themenschwerpunkten

Entlang der kreuztabellarischen Darstellung (vgl. Tabelle 51) der vorgenommenen Codings lassen sich keine wesentlichen Verteilungsunterschiede zwischen den Beschulungssettings erkennen, sowohl hinsichtlich der absoluten Anzahl der Nennungen, auf die sich die Codings beziehen, wie auch hinsichtlich der Anzahl der Lehrkräfte, die jeweils Themen aus dem entsprechenden Schwerpunkt angeben. So entfallen auf den Themenschwerpunkt *Natur und Leben* 97 Themenangaben auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 31$) gegenüber 98 Themenangaben der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 39$). Für den Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* sind dies 34 ($n_{GU} = 24$) zu 38 ($n_{FS} = 27$). 16 Themen aus dem Themenschwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* werden von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 13$) und 13 von Lehrkräften im Förderschulsetting angeführt ($n_{FS} = 12$) benannt. Aus dem Themenschwerpunkt *Zeit und Kultur* entstammen 20 Themen den Fragebogendaten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 16$) sowie 27 dem der Lehrkräfte an Förderschulen ($n_{FS} = 18$). Für den Bereich *Mensch und Gemeinschaft* sind dies 12 auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 10$) gegenüber 16 Themennennungen in den Angaben der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 12$). Schließlich werden durch die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 8$) 8 Themen aus dem Bereich der *Sexualerziehung* benannt und 10 Nennungen finden sich in den offenen Antworten der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 10$) zu diesem Bereich.

Tab. 51: Kreuztabelle zum Frageitem Themen im letzten Halbjahr

Kategorie E1 Themen im letzten Halbjahr	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Raum, Umwelt und Mobilität	24 (34)	27 (38)	51 (72)
<i>Umweltschutz und Nachhaltigkeit</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Schulweg und Verkehrssicherheit</i>	12 (13)	11 (11)	23 (24)
<i>Wohnort und Welt</i>	15 (18)	19 (23)	34 (41)
<i>Schule und Umgebung</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)

Kategorie E1 Themen im letzten Halbjahr	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Technik und Arbeitswelt	13 (16)	12 (13)	25 (29)
<i>Ressourcen und Energie</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Bauwerke und Konstruktionen</i>	7 (7)	1 (1)	8 (8)
<i>Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fahrzeuge</i>	4 (4)	4 (4)	8 (8)
<i>Berufe und Arbeit</i>	4 (5)	6 (6)	10 (11)
Zeit und Kultur	16 (20)	18 (27)	34 (47)
<i>Ich und die anderen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Medien</i>	2 (2)	3 (3)	5 (5)
<i>Viele Kulturen – eine Welt</i>	2 (2)	5 (6)	7 (8)
<i>Früher und Heute</i>	7 (7)	9 (11)	16 (18)
<i>Zeiteinteilung und Zeiträume</i>	6 (9)	3 (5)	9 (14)
Mensch und Gemeinschaft	10 (12)	12 (16)	22 (28)
<i>Freundschaft</i>	1 (1)	3 (3)	4 (4)
<i>Aufgaben des Gemeinwesens</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Bedürfnisse und Interessen</i>	0 (0)	3 (3)	3 (3)
<i>Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Familie</i>	9 (10)	7 (8)	16 (18)
Natur und Leben	31 (97)	39 (98)	70 (195)
<i>Physikalisch-chemische Themen</i>	22 (27)	23 (34)	45 (61)
<i>Biologische Themen</i>	28 (70)	35 (64)	63 (134)
Sexualerziehung	8 (8)	10 (10)	18 (18)
n (Dokumente)	36 (223)	44 (247)	80 (470)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Dass ein ähnliches Verteilungsmuster zwischen beiden Beschulungssettings in den Anteilen der einzelnen Themenschwerpunkte an der Gesamtzahl der Themennennungen vorliegt, findet sich durch die inferenzstatistische Analyse mittels T-Tests für unabhängige Stichproben bestätigt. Hieraus geht hervor, dass sich keine signifikanten Mittelwertunterschiede in den Nennungshäufigkeiten für die einzelnen Kategorien nachweisen lassen. Im Vergleich des Ausbildungshintergrundes zeigt sich hingegen für den Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* ein signifikanter Verteilungsunterschied ($T = 1,97$; $SE = 0,28$; $p = 0,005$), bei dem entlang des Mittelwertes ($MW_{ST} = 0,5$; $SD_{ST} = 0,8$; $MW_{keinST} = 0,2$; $SD_{keinST} = 0,5$) erkennbar wird, dass studierte Sachunterrichtslehrkräfte durchschnittlich mehr Themen aus diesem Schwerpunkt unterrichteten. Für die anderen Themenschwerpunkte liegen jedoch wie schon beim Beschulungssetting keine weiteren signifikanten Verteilungsunterschiede vor.

Ergänzend zu den über die konkret genannten Themen gebildeten Verteilungen nach Themenschwerpunkten wurden die befragten Lehrkräfte um eine Selbsteinschätzung der jeweiligen prozentualen Themenanteile gebeten. Aus den arithmetischen Mittelwerten dieser Angaben ergibt sich demnach eine durchschnittliche Verteilung der Themenanteile nach Themenschwerpunkten bzw. Perspektiven.

Wie sich in Tabelle 52 erkennen lässt, nimmt auch hier, wie schon in den zuvor referierten Ergebnissen, der Bereich *Natur und Leben* mit einem durchschnittlichen Anteil von ca. 30 %

(SD = 13,5 %) inhaltlich den meisten Raum ein. Mit ca. 25 % Themenanteil folgt der Bereich *Mensch und Gemeinschaft* (SD = 12,6 %), wohingegen auf die andere Themenschwerpunkte des Sachunterrichts Raum, Umwelt und Mobilität (MW = 15,8 %; SD = 8,9 %), *Zeit und Kultur* (MW = 13,7 %) sowie *Technik und Arbeitswelt* (MW = 12,1 %; 10,4 %) nur zwischen 16 % und 12 % der Themenanteile entfallen.

Tab. 52: Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu den Themenanteile nach Themenschwerpunkte im Sachunterricht

Item (n = 78)	MW	SD	Range
Natur und Leben	29,7 %	13,5 %	0,0 – 80,0 %
Mensch und Gemeinschaft	24,7 %	12,8 %	0,0 – 50,0 %
Raum, Umwelt und Mobilität	15,8 %	8,9 %	0,0 – 40,0 %
Zeit und Kultur	13,7 %	9,4 %	0,0 – 50,0 %
Technik und Arbeitswelt	12,1 %	10,4 %	0,0 – 60,0 %

Wie aus den angegebenen, nicht unerheblichen Standardabweichungen, die teilweise in der Größenordnung der Mittelwerte selbst liegen, hervorgeht, sind die errechneten Durchschnittswerte als Maß der zentralen Tendenz nur bedingt aussagekräftig, um die Verteilung in der Stichprobe hinreichend zu beschreiben.

Diese Streuung der Werte wird insbesondere im Themenanteil *Natur und Leben* deutlich, so dass der Wertebereich zwischen 0 % und 80 % variiert. Es gibt sowohl Lehrkräfte, in deren Sachunterricht die naturwissenschaftliche Perspektive die inhaltliche Angebotsstruktur stark dominiert, und andererseits einzelne Lehrkräfte, die keine Themen aus dem Themenschwerpunkt *Natur und Leben* anbieten. Für die anderen Themenschwerpunkte lassen sich zwar entlang des Streuungsbereichs nicht solche Divergenzen nachweisen, jedoch wird auch dabei ersichtlich, dass es Lehrkräfte gibt, die diese jeweils kaum inhaltlich berücksichtigen, und andere vermehrt Themen in ihren Sachunterricht integrieren, sodass es Lehrkräfte gibt, bei denen bis zu 40 % aller Themen dem Bereich *Technik und Arbeitswelt* oder *Mensch und Gemeinschaft* entstammen. Daneben finden sich einzelne Ausreißer, die etwa einen Anteil von 60 % aus der technischen Perspektive angeben oder einzelne Fälle mit 50 % bzw. 40 % Themenanteil im Schwerpunkt *Zeit und Kultur*, sodass diese Extremausprägungen in der Präferenz einzelner Schwerpunkte bzw. Perspektiven darstellen. Die thematisch-inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts scheint trotz der festgestellten übergreifenden Dominanz der naturwissenschaftlichen Perspektive einer erheblichen individuellen Varianz unterworfen zu sein.

Inwiefern das Beschulungssetting einen Einfluss auf die ermittelten Verteilungsunterschiede hat, wurde mittels T-Test für unabhängige Stichproben geprüft. Hier ergibt sich nur für das Item zum Themenanteil *Natur und Leben* ein signifikanter Mittelwertunterschied ($T = 2,84$; $SE = 0,03$; $p = 0,006$) von 25 % auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($SD_{GU} = 12,0 \%$) zu 34 % für die Lehrkräfte an Förderschulen ($SD_{FS} = 13,7 \%$). Der Themenanteil Natur und Leben aus der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte korreliert mit dem Beschulungssetting in einem mittelstark ausgeprägten Zusammenhang ($r_{\text{pearson}} = -0,309$; $p = 0,006$). Die Förderschullehrkräfte geben statistisch bedeutsam höhere Themenanteile aus dem Schwerpunkt *Natur und Leben* an als die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht. Dies

ist dahingehend aufschlussreich, da bei der Auszählung der konkret genannten Themen in Kategorisierung nach Themenschwerpunkten keine signifikanten Verteilungsunterschiede ermittelt werden konnten. Differenziert nach Ausbildungshintergrund ergeben sich jedoch keine statistisch bedeutsamen Verteilungsunterschiede, sodass dieser, entgegen den Angaben in den tatsächlich unterrichteten Themenanteile, für die Selbsteinschätzung der Lehrkräfte an dieser Stelle keine Rolle zu spielen scheint.

Weiterhin lassen sich im Vergleich der Ergebnisse aus der Kategorisierung der genannten Themen zur Selbsteinschätzung Unterschiede erkennen. Mit 50 % Themenanteil für *Natur und Leben* lassen sich trotz der grundsätzlich ähnlichen Tendenz nochmals deutlich mehr Themen der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts zuordnen, als dies mit dem mittleren Anteil von 30 % aus der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu diesem Themenschwerpunkt hervorgeht. Umgekehrt liegt der Themenanteil für die sozialwissenschaftliche Perspektive mit 25 % in der Selbsteinschätzung deutlich höher als die in der Kategorie *Mensch und Gemeinschaft*⁹⁶ abgebildete tatsächliche Themenverteilung von 7 %. Für den Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* bzw. einer darin enthaltenden geografischen Perspektive variiert dies zwischen 19 % in der Themenzuordnung und 16 % in der Selbsteinschätzung eher geringfügig, ebenso wie für sachunterrichtliches Lernen im Themenschwerpunkt *Zeit und Kultur* kaum Unterschiede mit 12 % in der Themenzuordnung zu 14 % aus der Selbsteinschätzung vorliegen. Bezüglich des Themenanteils der technischen Perspektive im Schwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* zeigt sich hingegen eine deutlichere Diskrepanz zwischen Selbsteinschätzung der Lehrkräfte von 12 % und den kategorisierten Themennennungen mit 8 %. Daraus lässt sich entweder schlussfolgern, dass die genannten Themen in der konkreten Umsetzung vielperspektivischer angelegt sind, als sich aus den reinen Nennungen und den damit vereinfachenden Kategorisierungen ohne entsprechendes Kontextwissen erschließen lässt, sodass auch Anteile anderer Themenschwerpunkte Berücksichtigung finden, welche in die Selbsteinschätzungen eingehen. Oder die Einschätzung der Lehrkräfte weicht deutlicher von der realisierten inhaltlichen Angebotsstruktur ab und die erkennbare Dominanz der naturwissenschaftlichen Perspektive gegenüber einer eher marginalisierten sozialwissenschaftlichen Perspektive ist ausgeprägter, als dies in der Wahrnehmung des eigenen Sachunterrichts erlebt wird. Ggf. ist den befragten Lehrkräften nicht bewusst, dass einzelne Perspektiven kaum durch entsprechende Themen und Inhalte repräsentiert sind.

Weiterhin lässt sich feststellen, dass die grundsätzlichen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auf Ebene der Themenschwerpunkte bzw. Perspektiven zwischen den beiden Beschulungssettings im Kontext der Befragung, bis auf den Themenschwerpunkt *Natur und Leben*, nicht statistisch bedeutsam variieren. Daher ist entlang der gebildeten Subkategorien, wie diese in der Tabelle 51 angegeben sind, zu prüfen, ob und welche Tendenzen sich in der Themenverteilung innerhalb der jeweiligen Themenschwerpunkte ergeben und ob Unterschiede zwischen den beiden Schulformen erkennbar werden. Dies erfolgt einerseits in einem deskriptiven Zugriff auf die bestimmten Subkategorien und der Anzahl der zugeordneten Themenangaben, wie auch in der näheren Betrachtung welche Themen bzw. Inhalte konkret auf Seiten der Lehrkräfte benannt werden.

96 Sofern man den getrennt kodierten Themenanteil des Bereichs Sexualerziehung von ca. 5 % gemäß dem Inhaltsaufbau des nordrhein-westfälischen Lehrplans (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 46) zum Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* dazurechnen würde, ergibt sich immer noch eine erhebliche Diskrepanz von 12 % zu 25 % in den Selbsteinschätzungen der Anteile für diesen Themenschwerpunkt.

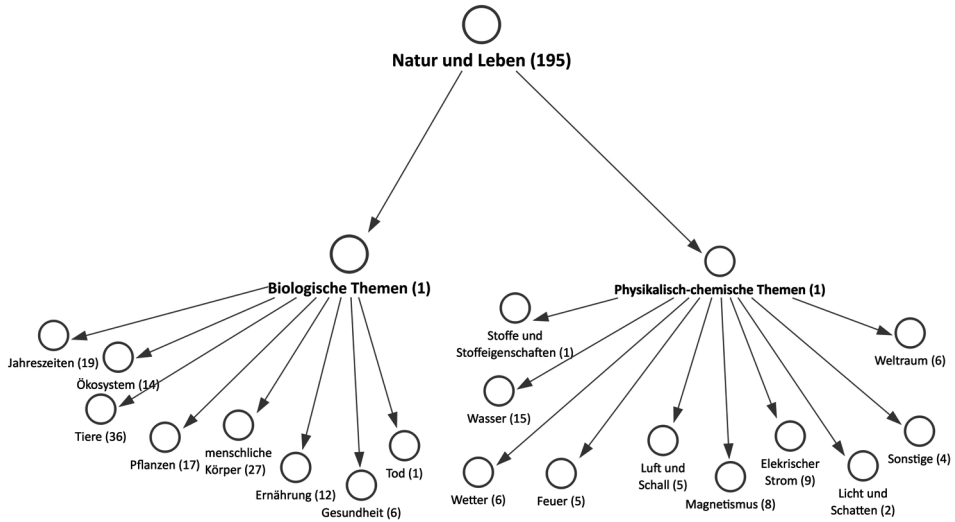


Abb. 31: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell zur Kategorie Natur und Leben

Für den Themenschwerpunkt *Natur und Leben* lassen sich 134 der genannten Themen der Subkategorie *biologische Themen* (134) zuordnen, sodass diese von insgesamt 63 Lehrkräften ($n = 63$) im letzten Halbjahr vor dem Befragungszeitpunkt unterrichtet wurden. Durch die Vielzahl der Themennennung und die dadurch bedingte stärkere Ausdifferenzierung auf Ebene der Subkategorie, wird die Codehierarchie über die Abbildung 31 veranschaulicht. Die meisten Nennungen im Kontext biologischer Themen entfallen auf den Themenbereich *Tiere* (36), worunter sowohl Themen wie „Zootiere“ (GU051: 6–6) und „Haustiere“ (GU057: 6–6) als übergeordnete Klassifikationen nach Haltungsweisen erfolgen, wie auch auf die exemplarische Auseinandersetzung mit einzelnen Tierarten bzw. -gruppen, wie „Frösche“ (GU050: 6–6), „Die Katze“ (FS007: 6–6) oder „Der Igel“ (FS012: 6–6) verwiesen wird. Ähnlich beinhaltet der Themenbereich *Pflanzen* (17), auf den jedoch deutlich weniger Themennennungen entfallen, einerseits die übergreifende Beschäftigung mit Pflanzengattungen bzw. -kategorien, wie „Bäume“ (FS020: 6–6) oder „Frühblüher“ (FS022: 6–6), und andererseits die exemplarische Thematisierung einzelner Pflanzenarten (z. B. „der Löwenzahn“, GU069: 6–6; „Pflanzen (Tulpe)“, GU046: 6–6). Es wird erkennbar, dass einzelne Lehrkräfte stärker beispielhaft auf einzelne Tiere oder Pflanzen fokussieren, um zentrale Kompetenzen im Kontext der naturwissenschaftlichen Fachperspektive zu erarbeiten, wohingegen andere ihre Themen weiterfassen und diese breiter anlegen. Daran anknüpfend verweisen Themennennungen auf eine sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit *Ökosystemen* (17), etwa dem „Lebensraum Wiese“ (GU075: 6–6) oder „Wald“ (FS024: 6–6), oder den *Jahreszeiten* (19), hierbei bedingt durch den Zeitpunkt der Erhebung mit Schwerpunkt auf das „Thema Winter“ (FS020: 6–6) oder „Frühling“ (FS032: 6–6), sodass eher übergreifende Zusammenhänge in natürlichen Lebensräumen unter der Kategorie *biologische Themen* Gegenstand des Sachunterrichts sind. Mit Blick auf die Subkategorien *Tiere* sowie *Ökosystem* zeigt sich eine Auffälligkeit der Verteilung. So finden sich bei 17 Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 17$) Codings zur Subkategorie Tiere, wohingegen dies auf Seiten der Förderschullehrkräfte nur 12 ($n_{FS} = 12$) sind. Demgegenüber finden sich Themen zur

Subkategorie *Ökosystem* bei 8 Förderschullehrkräften ($n_{FS} = 8$), jedoch nur bei fünf Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht, wenngleich diese Verteilungsunterschiede eher marginal erscheinen.

Neben diesen Themen bzw. Themenbereichen der natürlichen Umwelt des Menschen, steht auch der Mensch selbst bzw. der *menschliche Körper* (27) im Kontext biologischer Themen im Fokus des Sachunterrichts. Der *menschliche Körper* (27) wird sowohl insgesamt im Thema „*Körper*“ (GU063: 6–6) zum Inhalt sachunterrichtlichen Lernens, wie auch nur Teilfunktionen bzw. Teilstrukturen im Unterricht behandelt werden, hier insbesondere die Themen „*Zähne*“ (FS002: 6–6) oder „*Sinnesorgane*“ (FS023: 6–6). Ergänzend werden Themen zum Bereich *Ernährung* (12) und *Gesundheit* (6) von einigen befragten Lehrkräften als unterrichtete Inhalte bestimmt. Hinsichtlich des Themas *Ernährung* liegt der Fokus auf „*Gesunde Ernährung*“ (GU058: 6–6), sodass eine inhaltliche Überschneidung zum Thema *Gesundheit* gegeben ist, wenngleich, die kodierten Inhalte stärker auf „*Gesund bleiben*“ (FS022: 6–6) allgemein oder auf Gesundheitsaspekte außerhalb des Themas *Ernährung* verweisen („*Erste Hilfe*“, FS022: 6–6; „*Hygiene*“, FS021: 6–6). Unterschiede zwischen den Beschulungssettings lassen sich entlang der Anzahl der Lehrkräfte, in deren Antworten eine entsprechende Codierung vorliegt, für die Subkategorien *Ernährung* ($n_{GU} = 8$; $n_{FS} = 4$) sowie der *menschliche Körper* ($n_{GU} = 11$; $n_{FS} = 16$) in begrenztem Maße erkennen.

Im Kontext *physikalisch-chemischer Themen* (62) fällt auf, dass bis auf eine Themennennung zur Subkategorie *Stoffe und Stoffeigenschaften* (1) explizite Fachbezüge zum Bereich Chemie weitgehend fehlen. Stattdessen werden auf Ebene von Naturphänomenen die Themen *Wasser* (15) oder *Feuer* (5) benannt, sodass zu vermuten ist, dass bei einer inhaltlichen Schwerpunktsetzung auf „*Experimente mit Wasser*“ (GU062: 6–6) oder unterschiedlichen energetischen Umwandlungsprozessen im Kontext von „*Wärme Licht, Feuer*“ (FS017: 6–6) auch Aspekte chemischer Stoffeigenschaften sowie chemischer Reaktionen thematisiert werden müssten. Physikalische Phänomene sowie damit verbundene Inhalte werden hingegen von einem Teil der Lehrkräfte zum Thema des Sachunterrichts gemacht. So werden die Themen *elektrischer Strom* (9), *Magnetismus* (8), *Luft und Schall* (5), *Licht und Schatten* (2) oder *Schwimmen und Sinken* (1) benannt. Als übergreifendes Naturphänomen wird von sechs Lehrkräften ($n = 6$) das Thema *Wetter* (6) gelistet, wie auch sechs Lehrkräfte ($n = 6$) das Thema *Weltraum* (6) im Sachunterricht aufgreifen und z. B. das „*Planetensystem*“ (GU070: 6–6) bzw. „*Sonnensystem*“ (FS021: 6–6) thematisieren. Im Vergleich der beiden Beschulungssettings finden sich die Themen zu physikalischen Phänomenen (*elektrischer Strom*: $n_{GU} = 3$; $n_{FS} = 6$; *Magnetismus*: $n_{GU} = 3$; $n_{FS} = 5$; *Luft und Schall*: $n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 4$) tendenziell etwas häufiger bei Lehrkräften aus dem Förderschulkontext, obwohl die Themen *Licht und Schatten* ($n_{GU} = 2$) sowie *Schwimmen und Sinken* ($n_{GU} = 1$) nur bei einzelnen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht in Erscheinung treten. Ebenso wird das Thema *Wasser* von neun Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 9$) angegeben, gegenüber sechs Förderschullehrkräften ($n_{FS} = 6$).

Als Themenschwerpunkt, auf den die zweitmeisten Themennennungen entfallen, jedoch deutlich nachgelagert zum Themenschwerpunkt *Natur und Leben*, lassen sich 72 Themenangaben dem Schwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* (72) zuordnen. Es entfallen 41 Codings auf den Themenbereich *Wohnort und Welt* (41), der am stärksten mit einer geografischen Fachperspektive korrespondiert. Das bereits weite Themenspektrum gemäß nordrhein-westfälischem Kernlehrplan (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 46) zwischen nahräumlicher Struktur des Wohnortes und geografischen Großräumen spiegelt sich auch in den einzelnen Themennennungen wider, die sich dieser Subkategorie zuordnen lassen. Das

Themenspektrum reicht „von unser Stadtteil/unsere Schulumgebung“ (GU069: 6–6) bzw. „[u]nsere Stadt“ (GU074: 6–6) über die Beschäftigung mit „NRW“ (FS008: 6–6) und „Deutschland“ (FS019: 6–6) bis hin zu einer Auseinandersetzung mit „Erdteile[n]“ (GU056: 6–6) oder „unterschiedliche[n] Klimazonen“ (FS018: 6–6). Auffällig ist, dass nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (vgl. GU076: 6–6; GU074: 6–6; GU069: 6–6; GU068: 6–6; GU066: 6–6; GU058: 6–6; GU050: 6–6) die Beschäftigung mit dem Thema „[u]nsere Stadt“ (GU074: 6–6) erfolgt. Die Förderschullehrkräfte nennen hingegen geografische Themen, die mindestens auf Ebene des Landkreises (vgl. FS025: 6–6) angesiedelt sind. Gleichwohl lassen sich zwei Nennungen von Förderschullehrkräften ($n_{FS} = 2$) der Subkategorie *Schule und Umgebung* (2) zuordnen, bei der eine „Erkundung des Umfeldes“ (FS015: 6–6) stattfindet. Damit werden auf Seiten der Förderschullehrkräfte entweder die direkten nahräumlichen Bezüge der Schule thematisiert oder im Rahmen der Kategorie *Wohnort und Welt* eher großräumliche Zusammenhänge. Die eigene Stadt als Ausgangspunkt für geografisches Lernen im Sachunterricht findet sich hingegen nur in den Fragebogendaten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht. Für die Lehrkräfte beider Beschulungssettings ergeben sich jedoch Nennungen zur Subkategorie *Schulweg und Verkehrssicherheit* (24), sodass „Verkehrserziehung“ (GU053: 6–6) und insbesondere das „Radfahrtraining“ (GU052: 6–6) als Thema des Sachunterrichts gesetzt wird. Auf Seiten beider Lehrkräftegruppe ($n_{GU} = 12$; $n_{FS} = 11$) werden etwa gleich viele und inhaltlich übereinstimmende Themen zu dieser Subkategorie benannt. Der Themenbereich *Umweltschutz und Nachhaltig* (4) als Teil des Themenschwerpunktes *Raum, Umwelt und Mobilität* wird nur von vier Lehrkräften ($n_{GU} = 2$; $n_{FS} = 2$) mit Themennennungen belegt, sodass einerseits eher allgemein auf „Umweltschutz“ (FS025: 6–6) als Thema des Sachunterrichts verwiesen, und andererseits konkret das Thema „Müll“ (FS032: 6–6; GU051: 6–6) benannt wird. Ähnlich wie dies bereits die inferenzstatistische Prüfung zur Verteilung der Themen nach Themenschwerpunkten gezeigt hat, ergibt sich auch bei weitergehender inhaltlicher Betrachtung der genannten Themen kein expliziter Unterschied zwischen den beiden Beschulungssettings. Lediglich das Fehlen entsprechender Themen zum direkten Wohn- bzw. Heimatort auf Seiten der Förderschullehrkräfte ist auffällig. Auf den Themenschwerpunkt *Zeit und Kultur* (47) entfallen 47 Themennennungen gemäß der vorgenommenen Kodierung. Davon können 18 Einzelthemen dem Themenbereich *Früher und Heute* (18) zugeordnet werden, der am deutlichsten mit einer historischen Perspektive des Sachunterrichts korrespondiert. Historische Themen, die von den befragten Lehrkräften überwiegend benannt werden, sind etwa „Mittelalter“ (FS003: 6–6) bzw. „Ritter und Burgen“ (GU045: 6–6), „Das alte Ägypten“ (FS005: 6–6) oder „Steinzeit“ (FS028: 6–6). Es handelt es sich um Themen der fernerer Vergangenheit, wohingegen nur von einer Lehrkraft mit „Lebensumstände zur Nazizeit (Anne Frank usw.)“ (GU047: 6–6) ein neuzeitliches Thema im Sachunterricht aufgegriffen wird. Wenn demnach ferne Zeitepochen zum Gegenstand des Sachunterrichts werden, ist zu fragen, ob entsprechende Zeitvorstellungen im Rahmen des Themenbereichs *Zeiteinteilung und Zeiträume* (14) angebahnt werden. Entlang der konkreten Themennennungen zeigt sich jedoch, dass im Wesentlichen die Orientierung mittels „Uhrzeiten“ (FS023: 6–6) im Tages-, sowie über das Thema „Wochentage, Monate, Jahreszeiten“ (GU065: 6–6) im Jahresverlauf im Fokus stehen. Zeiteinteilung im direkten Bezug zum Alltag der Kinder bildet den Schwerpunkt und nicht der Erwerb eines Zeitverständnisses im historischen Maßstab. Auf die anderen Themenbereiche, die sich eher einer sozial- oder kulturwissenschaftlichen Perspektive zuordnen lassen, also *Ich und die anderen* (2), *Medien* (8) und *Viele Kulturen – eine Welt* (8), entfallen eher wenige Themennennungen. Sehr heterogen hinsichtlich der kategorisierten Einzelthemen erweist sich dabei der Themenbereich *Viele Kulturen – eine Welt*. Dieser umfasst Themen

wie „Indianer“ (GU060: 6–6), „Inuit-Werkstatt“ (FS025: 6–6), „Schule hier und in anderen Ländern“ (FS018: 6–6) oder „Weihnachten in anderen Ländern“ (FS020: 6–6). Unter dem Themenbereich *Medien* erfolgt eine Auseinandersetzung mit den Themen „Werbung“ (FS003: 6–6), „Zeitung“ (GU057: 6–6) oder „Bücherei“ (GU059: 6–6) statt. Die sachunterrichtliche Thematisierung digitaler Medien im Rahmen des Sachunterrichts findet hingegen keine Erwähnung in den erfassten Themennennungen. Schließlich wird der Themenbereich *Ich und die anderen*, der auch mit dem Thema „Anderssein“ (FS042: 6–6) verbunden sein kann, nur von zwei Lehrkräften der Förderschule als Thema des Sachunterrichts explizit bestimmt.

Ebenfalls wenige Nennungen von Einzelthemen lassen sich dem Themenschwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* (29) zuordnen, bei dem sich die meisten der angeführten Themen mit dem Bereich *Berufe und Arbeit* (11) beschäftigen. Welche Berufs- und Arbeitsfelder jeweils konkret im Sachunterricht thematisiert werden, lässt sich aufgrund der teils sehr allgemeinen Angabe mit „Berufe“ (GU049: 6–6), kaum erkennen. Spezifische Arbeits- und Berufsfelder, die benannt werden, sind „Feuerwehr“ (GU050: 6–6), „Berufe in der Schule“ (GU046: 6–6), „Bauernhof“ (FS041: 6–6), „Bergbau“ (FS025: 6–6). Ob im Themenbereich *Berufe und Arbeit* damit tatsächlich Bezüge zur modernen Arbeitswelt in einer digitalisierten und globalisierten Wirtschaft aufgegriffen werden, muss zumindest fraglich bleiben. Technisches Funktions- und Anwendungswissen spielt im Themenbereich *Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fabrikzeuge* (8) eine Rolle, dem sich acht Themennennungen zuordnen lassen. Die abgebildeten Themen beziehen sich generell auf „Fabrikzeuge“ (GU068: 6–6) oder „Werkzeuge“ (GU067: 6–6), konkretisieren dies jedoch in Teilen in Nennungen, wie „Räder und Rollen“ (FS006: 6–6), „Fliegende Flugobjekte“ (FS040: 6–6), „Rad, Fahrrad“ (FS030: 6–6) oder „Papierbenutzung/-herstellung“ (GU047: 6–6). Der nicht völlig überschneidungsfreie Themenbereich *Bauwerke und Konstruktionen* (8) wird demgegenüber mit Themen, wie „Türme bauen“ (GU045: 6–6), „Planung und Bau eines Stadtmodells“ (GU065: 6–6), „Erfindungen“ (GU062: 6–6) und insbesondere, von insgesamt fünf Lehrkräften, mit „Brücken und was sie stabil macht“ (GU080: 6–6) inhaltlich gefüllt. Es fällt auf, dass nur eine Lehrkraft der Förderschule, jedoch sieben Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 7$; $n_{FS} = 1$) Themen aus dem Inhaltsbereich *Bauwerke und Konstruktionen* im Fragebogen angeben. Der letzte Inhaltsbereich im Themenschwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* *Ressourcen und Energie* (2) wird kaum mit Themen besetzt, nur zwei Förderschullehrkräfte greifen dabei die Themen „Atomkraft“ (FS039: 6–6) und „Kläranlage“ (FS025: 6–6) auf. Aus den Nennungen geht jedoch nicht hervor, ob der Fokus der inhaltlichen Ausgestaltung tatsächlich auf den technischen Prozessen der Ressourcen- und Energiegewinnung liegt, oder nicht der Aspekt Umweltschutz prioritär ist und sich diese Themen daher eher dem Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* zuordnen ließen.

28 Themennennungen entfallen schließlich auf den Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* (28), der eine sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht repräsentiert. Innerhalb dieses Themenschwerpunktes entstammen 18 der genannten Themen dem Themenbereich *Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und in der Familie* (18). Obwohl Leben in sozialen Beziehungen als gemeinsamer Bezug gesetzt wird und damit theoretisch ein weites Spektrum an Themen möglich scheint, kommt dies in tatsächlichen Nennungen in dieser Weise nicht zum Ausdruck. Nur eine Lehrkraft nennt das Thema „Familie“ (GU059: 6–6). Für die anderen Lehrkräfte stehen mit „Regeln und Mitbestimmung (Beispiel Klassenrat)“ (GU080: 6–6), „Streitschlichtung“ (GU068: 6–6) oder „Soziale Inhalte (Faustlos)“ (GU063: 6–6) Aspekte sozialen Lernens im Fokus. Die Gestaltung von sozialen Beziehungen im Kontext von *Freundschaft* (4) greifen vier Lehrkräfte ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 3$) thematisch auf. Individuelle Aspekte

von *Bedürfnissen und Interessen* (3) der Schülerinnen und Schüler werden von drei Förderschullehrkräften ($n_{FS} = 3$) mit den Themen „*Ich und meine Gefühle*“ (FS011: 6–6) oder „*Freizeit(-verhalten)*“ (FS019: 6–6) zum Gegenstand des Sachunterrichts gemacht. *Aufgaben des Gemeinwesens* (2), verbunden mit den Themen „*Der Markt*“ (FS025: 6–6) und „*Polizei (Aufgaben, Aufsuchen des außerschul. Lernortes)*“ (FS013: 6–6) werden lediglich von zwei Förderschullehrkräften ($n_{FS} = 2$) aufgegriffen. Spezifische Themenfelder politischen Lernens im Sachunterricht werden von keiner der befragten Lehrkräfte für ihren Sachunterricht ausgewiesen. Allerdings finden diese im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 48) auch nur im Rahmen des Themenbereichs *Aufgaben im Gemeinwesen* eher marginal Erwähnung. Im Vergleich der beiden Beschulungssettings lässt sich erkennen, dass die Themenbereiche *Freundschaft, Aufgaben des Gemeinwesens* sowie *Bedürfnisse und Interessen* fast ausschließlich von Lehrkräften der Förderschule unterrichtet wurden. Für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 9$) reduziert sich der Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* auf Aspekte sozialen Lernens im Bereich *Zusammenleben in der Klasse, in der Schule und der Familie*, obwohl auch auf Seiten der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 7$) sich die meisten Themennennungen diesem Aspekt zuordnen lassen.

Der Themenbereich *Sexualerziehung* (18), der im Kernlehrplan dem Schwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* (vgl. ebd.) zugeordnet ist, wird an dieser Stelle aufgrund seiner hervorgehobenen Bedeutung (vgl. „*E4WichtigThem*“ und „*E5ProbThem*“) separat ausgewiesen. Auf diesen entfallen 18 Themennennungen, sodass die spezifische Bedeutung im Vergleich zu anderen Inhalten im Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* (28) erkennbar wird. Neben der allgemeineren Themenangabe „*Sexualerziehung*“ (GU066: 6–6) werden darunter Themen wie „*Aufklärung*“ (FS008: 6–6) oder „*Mädchen und Jungen – Unser Körper*“ (GU065: 6–6) gefasst. Ähnlich viele Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 8$) wie aus dem Förderschulkontext ($n_{FS} = 10$) nennen Themen aus dem Bereich der *Sexualerziehung*.

7.5.1.2 Interviewdaten – Kategorie Inhalte

In Ergänzung zu den zuvor im Fragebogen erfassten Themen und Inhalten im Sachunterricht liegen aus den Experteninterviews Daten zur inhaltlichen Angebotsstruktur vor. Diese ergeben sich einerseits aus den konkreten Beschreibungen zu durchgeführter Unterrichtsvorhaben und erlauben somit, jenseits einer bloßen Themennennung, auf Ebene des Prozesswissens Einblick, wie bestimmte Themen oder Inhalte in der Sachunterrichtspraxis umgesetzt werden bzw. welche inhaltlichen Schwerpunktsetzungen damit verbunden sind. Andererseits wurden den interviewten Lehrkräften als Erzählimpuls Auswertungsdiagramme aus der Fragebogenerhebung vorgelegt. So konnte in der Auseinandersetzung mit diesen Befunden im Vergleich zur eigenen Praxis Relationierungen in der Bedeutung bestimmter Themen- bzw. Themenbereiche vorgenommen und Deutungswissen zu den abgebildeten Praktiken aus der Fragebogenerhebung erfasst werden. Letzterer Aspekt spielt insbesondere für die nachfolgende Auswertung der Kategorie *Inhaltsauswahl* eine größere Rolle, da auf die didaktischen Orientierungen und Begründungsmuster für getroffene inhaltliche Planungsentscheidungen Bezug genommen wird. Zunächst werden jedoch die Befunde zu den unterrichteten Inhalten und Themen bzw. den damit einhergehenden Ausgestaltungsmöglichkeiten und Schwerpunktsetzungen entlang der Kategorie *Inhalte* dargestellt und analysiert.

Bereits an der Anzahl an Codings, die der Kategorie *Inhalte* (256) zugeordnet werden können, wird erkennbar, dass diese innerhalb des Interviewmaterials eine hervorgehobene Stellung einnimmt. Analog zum Kategorienschema aus der Fragebogenauswertung wurden Subkatego-

rie auf mindestens zwei Ebenen gebildet, indem zunächst nach Themenschwerpunkten gemäß nordrhein-westfälischem Kernlehrplan (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) systematisiert wird, um daran anschließend weitere Subkategorie zu konkreteren Themenbereichen auszudifferenzieren. Die Kategoriebezeichnungen und deren Untergliederung ist weitgehend strukturanalog zu den Kategorien des Fragebogenitems, um eine leichtere Vergleichbarkeit der Befunde beider Erhebungsphasen sicherzustellen. Nur an einzelnen Stellen wurde hiervon abgewichen, wenn sich im Interviewmaterial neue Aspekte ergaben, welche die induktive Bildung einer eigenständigen Subkategorie rechtfertigen. Dies trifft etwa auf die Subkategorien *Häufigkeit...* in den einzelnen Themenschwerpunkten zu, da hiermit die relationalen Aussagen der Lehrkräfte im Vergleich ihrer eigenen Sachunterrichtspraxis zu den vorgelegten Themenanteilen aus der Fragebogenerhebung erfasst und ausgewertet werden. Eine weitere Ausdifferenzierung des Kategorieschemas betrifft die *Sexualerziehung*, zu der in Auswertung des Fragebogenitems keine weiteren Subkategorien gebildet wurden, jedoch die einzelnen Codings aus dem Interviewmaterial neu inhaltlichen Teilaspekten aufwerfen, die eine weitere Verfeinerung durch Subkategorien nahelegen, wie dies in der Tabelle 53 ersichtlich ist.

Nachfolgend werden systematisch die einzelnen Kategorien zu den Themenschwerpunkten mit den enthaltenden Subkategorien zu einzelnen Themen und Themenbereichen dargestellt (vgl. Tabelle 53). Diese werden in Teilen mit dem enthaltende Prozesswissen der Lehrkraft zur Umsetzung der jeweiligen Themen in der Sachunterrichtspraxis angereichert, um detailliertere Beschreibungen und eine vertiefende Analyse leisten zu können. Innerhalb dieser Detaillierungen finden sich teils bereits Aussagen zur methodischen Ebene des Sachunterrichts, dies kann jedoch trotz der separat erfolgenden Auswertung (vgl. Kap. 7.5.2) an dieser Stelle nicht völlig ausgeblendet werden, da einerseits von einem möglichen Interdependenzverhältnis von Methode und Inhalte auszugehen ist, sodass nicht nur die Sache selbst, sondern die Art der Sacherschließung (vgl. Köhnlein, 2010; Lauterbach, 2010, auch Kap. 2.3.7) in den Beschreibungen in einen analytischen Zusammenhang gesetzt werden kann. Andererseits, und dies betrifft insbesondere die Frage handlungsleitender Motive in der Inhalts- und Themenwahl können bestimmte Themen entsprechende fachspezifische Methoden begründen bzw. umgekehrt, sodass trotz des an dieser Stelle bestehenden Fokus auf die inhaltliche Ebene partiell diese thematisch-methodische Verschränkung Berücksichtigung findet.

Tab. 53: Kreuztabelle zur Kategorie Inhalte nach Beschulungssetting

Kategorie <i>Inhalte</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Technik und Arbeitswelt	4 (13)	4 (11)	8 (24)
Häufigkeit technischen Lernens	2 (4)	3 (6)	5 (10)
Bauwerke und Konstruktionen	3 (6)	2 (3)	5 (9)
Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fahrzeuge	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Berufe und Arbeit	2 (3)	0 (0)	2 (3)
Ressourcen und Energie	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Raum, Umwelt und Mobilität	4 (24)	4 (16)	8 (40)
Häufigkeit raumbezogener Themenanteile	2 (2)	1 (1)	3 (3)
Wohnort und Welt	3 (19)	2 (2)	5 (21)
Schulweg und Verkehrssicherheit	2 (3)	4 (6)	6 (9)
Schule und Umgebung	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Umweltschutz und Nachhaltigkeit	0 (0)	2 (6)	2 (6)

Kategorie <i>Inhalte</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Zeit und Kultur	1 (4)	5 (26)	6 (30)
Häufigkeit zeit- und kulturbezogener Themenanteile	0 (0)	5 (6)	5 (6)
Früher und heute	1 (1)	5 (10)	6 (11)
Zeiteinteilung und Zeiträume	0 (0)	1 (2)	1 (2)
Viele Kulturen – eine Welt	1 (1)	3 (3)	4 (4)
Natur und Leben	5 (34)	5 (52)	10 (86)
Häufigkeit naturwissenschaftlicher Themen	4 (7)	5 (9)	9 (16)
Physikalisch-chemische Themen	4 (17)	5 (24)	9 (41)
<i>Farben</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Wasser</i>	0 (0)	3 (4)	3 (4)
<i>Feuer</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Luft und Schall</i>	2 (3)	4 (5)	6 (8)
<i>Wetter</i>	3 (6)	0 (0)	3 (6)
<i>Schwimmen und Sinken</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Wärme</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Magnetismus</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Elektrischer Strom</i>	1 (2)	2 (5)	3 (7)
Biologische Themen	4 (12)	5 (23)	9 (35)
<i>Tiere</i>	3 (8)	4 (12)	7 (20)
<i>Pflanzen</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Menschlicher Körper</i>	1 (1)	1 (3)	2 (4)
<i>Jahreszeiten</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Ernährung</i>	0 (0)	1 (2)	1 (2)
Mensch und Gemeinschaft	5 (24)	4 (16)	9 (40)
Häufigkeit sozialwissenschaftlicher Themen	2 (2)	4 (5)	6 (7)
Fächerübergreifendes Thema	3 (6)	0 (0)	3 (6)
Zusammenleben in der Klasse, der Schule und der Familie	5 (13)	3 (8)	8 (21)
Politisches Lernen	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Freundschaft	2 (2)	1 (2)	3 (4)
Sexualerziehung	4 (15)	5 (21)	2 (36)
Häufigkeit des Themas Sexualerziehung	4 (5)	2 (5)	6 (10)
Sexualerziehung als heikles Thema	2 (3)	2 (9)	4 (4)
Fortpflanzung	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Geburt und Aufwachsen	0 (0)	1 (4)	1 (4)
Körper- und Geschlechtsmerkmale	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Prävention sexuellen Missbrauchs	1 (5)	0 (0)	1 (5)
n (Dokumente)	5 (116)	5 (143)	10 (259)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Kategorie Inhalte – Natur und Leben

Der Themenbereich *Natur und Leben* (86) mit insgesamt 86 Kodierungen rückt, ähnlich wie im Datenmaterial der Fragebogenerhebung, auch in den Darstellungen der interviewten Lehrkräfte (vgl. Tabelle 53) deutlich in den Vordergrund. Entlang des Verhältnisses der Codings

steht dieser Themenschwerpunkt stärker im Fokus der Förderschullehrkräfte (52) als dem der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (34), was mit dem signifikant höheren Themenanteilen für diesen im Ergebnis des Fragebogenitems zur Selbsteinschätzung der Lehrkräfte korrespondieren würden. Darüber hinaus stellt die Kategorie *Natur und Leben* den einzigen Themenschwerpunkt dar, dem sich im Material aller interviewten Lehrkräfte Aussagen zuordnen lassen.

Dabei sind zunächst die Aussagen der Lehrkräfte von Interesse die unter der Subkategorie *Häufigkeit naturwissenschaftlicher Themen* (16) subsumiert werden, da hierin eine Auseinandersetzung mit den eingebrachten Daten der Fragebogenerhebung erfolgt und die interviewten Lehrkräfte die inhaltlich-thematische Schwerpunktsetzung ihrer eigenen Sachunterrichtspraxis in Relation zu diesen Befunden setzen. Quer zu den Beschulungssettings ergibt sich ein divergentes Bild in der Interpretation der Ergebnisdarstellung durch die interviewten Lehrkräfte. Fünf Lehrkräfte (vgl. B2 FS: 37–39; B4 FS: 36–36; B6 FS: 48–48; B7 GU: 37–37; B9 GU: 27–27) sind eher verwundert über den hohen Anteil, den der Themenschwerpunkt *Natur und Leben* bzw. die naturwissenschaftliche Perspektive einnimmt und bringen dies nicht mit der eigenen Praxis überein, in der dieser Themenschwerpunkt eine geringere Rolle bei der Themenauswahl spielt. „Also es würde bei mir nicht so ausfallen. Also so viel aus dem Bereich *Natur und Leben* mache ich nicht.“ (Interview B4 FS: 36–36) Demgegenüber finden sich vier Lehrkräfte (vgl. B1 GU: 38–38; B3 FS: 27–27; B7 GU: 32–32; B10 FS: 25–25) in der dargestellten Verteilung sehr wohl mit ihrer Praxis darin wieder, sodass für diese „*Natur und Leben* einen... den Schwerpunkt auf jeden Fall bildet.“ (Interview B7 GU: 32–32). Die Förderschullehrkraft B10 FS konstatiert die hohe Relevanz der naturwissenschaftlichen Perspektive für ihre Sachunterrichtsplanung: „...*Natur und Leben*... beinhaltet bei mir auch einen sehr großen Teil also meiner Unterrichtsplanung und meiner Reihen.“ (Interview B10 FS: 25–25). Ähnlich wie in der Fragebogenerhebung finden sich auch im Interviewmaterial erste Hinweise darauf, dass die jeweilige inhaltliche Angebotsstruktur des Sachunterrichts in Abhängigkeit von individuellen Präferenzen der jeweiligen Lehrkräfte stärker variieren dürfte. Daher ist zu analysieren, welche Themen bzw. Themenbereiche auf Seiten der interviewten Lehrkräfte im Rahmen des Schwerpunktes *Natur und Leben* konkret umgesetzt werden und ggf. wie dies geschieht.

In analoger Kategorisierung zu den Themenangaben im Fragebogen lassen sich Aussagen zu den Kategorien *physikalisch-chemische Themen* (35) und *biologische Themen* (35) zuordnen. Bereits an dieser Stelle fällt auf, dass im Vergleich zu den Themennennungen im Fragebogen, bei denen biologische Themen entlang ihrer Anzahl stark im Vordergrund stehen, dies für das Interviewmaterial nicht zu gelten scheint. Vielmehr rücken in den Interviewpassagen Aussagen zu *physikalisch-chemischen Themen* als Teil eines naturwissenschaftlichen Sachunterrichts gleichermaßen in den Fokus. Ebenso wird in der kreuztabellarischen Übersicht (vgl. Tabelle 53) erkennbar, dass wenn *biologische Themen* benannt werden, dies in der Tendenz eher durch die Förderschullehrkräfte geschieht, obwohl auch vier von fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) auf solche Inhalte und Themen zumindest in einzelne Aussagen verweisen. Für den Bereich *physikalisch-chemischer Themen* ist die Differenz zwischen der Codinganzahl nicht so hoch ausgeprägt (vgl. Tabelle 53) obwohl sich in der Verteilung auf die jeweiligen Subkategorien Unterschiede bestimmen lassen.

In der generellen Auseinandersetzung mit dem Bereich *physikalisch-chemischer Themen* (35) können vier der interviewten Lehrkräfte (B2 FS; B7 GU; B8 GU; B10 FS), die in den vorgelegten Auswertungsgrafiken im Rahmen der Fragebogenerhebung zum Ausdruck gebrachten thematischen oder fachspezifischen Schwierigkeiten („C7Schwierig“), auf Basis ihres eigenen Erfahrungshintergrundes erkennbar nachvollziehen und sehen darin teils den Grund, dass „*Chemie und Physik* [...]

ja auch so ein bisschen immer außen vor [bleibt, R. S.]“ (Interview B10 FS: 32–32). Sowohl die fehlende eigene Kompetenz im Bereich Chemie und Physik (vgl. Interview B2 FS: 39–39) wie auch die Notwendigkeit spezifischer Experimentiermaterialien (vgl. Interview B7 GU: 35–35) werden als Problemstellen für die Umsetzung *physikalisch-chemischer Themen* bestimmt. Korrespondierend mit dem Fehlen inhaltlicher Konkretisierungen in der Fragebogenerhebung im Bereich Chemie (vgl. „*E1aThemNatur*“), findet sich bei der Lehrkraft B8 GU folgende Aussage:

„Und Chemie haben wir hier... machen wir hier nicht! Also in dem Sinne. Obwohl so ein bisschen Sachen mischen ist ja auch Chemie. Also eher im Bereich Experimente.“ (Interview B8 GU: 45–45)

Im ersten Teil der Aussage wird auf die fehlende Berücksichtigung entsprechender Inhalte aus dem Bereich Chemie in der eigenen sachunterrichtlichen Praxis hingewiesen. Gleichzeitig wird mit dem ergänzenden Nachsatz „so ein bisschen Sachen mischen ist ja auch Chemie“ (ebd.) eine gewisse fachliche Unsicherheit erkennbar, welche Inhalte oder Themen spezifisch chemische Phänomene beinhalten. Stattdessen wird eine eher laienhafte Vorstellung von chemischen Fachaspekten („Sachen mischen“; „Experimente“) kommuniziert. Die sachunterrichtliche Auseinandersetzung mit „*physikalische Phänomene[n]*“ (Interview B7 GU: 35–35), die ebenfalls stark mit der Durchführung von Experimenten verbunden wird, scheint in sich klarer umrissen zu sein, indem Themen wie „*Luft, Schall, Magnetismus, Wärme*“ (Interview B7 GU: 35–35) konkret benannt werden können. *Physikalisch-chemische Themen* als Teil des Sachunterrichts werden einerseits mit der Vermittlung „*wirklich grundlegende[r] Basis... -kompetenzen*“ (Interview B9 GU: 31–31) assoziiert, andererseits nimmt die Förderschullehrkraft B4 FS, aus Perspektive ihrer fast 30jährigen Berufserfahrung, eine inhaltliche Verschiebung und veränderte Ansprüche an sachunterrichtliches Lernen in den letzten Jahren wahr, in dem der Sachunterricht „*sehr viele naturwissenschaftlicher oder wissenschaftlicher geworden [ist, R. S.]*“ (Interview B4 FS: 83–83). Wenn sich demnach die Zielsetzung verschoben hat, ist in Analyse der spezifisch benannten und ggf. detaillierten Themen, zu fragen, welche naturwissenschaftlichen Kompetenzen über welche Inhalte vermittelt werden.

Wenn man konkreter betrachtet, welche Inhalte im Rahmen *physikalisch-chemischer Themen* im Sachunterricht der interviewten Lehrkräfte umgesetzt werden, spiegeln diese mit den Themen *Wasser* (4), *Feuer* (3), *Schwimmen und Sinken* (2), *Wärme* (2), *Magnetismus* (2), *elektrischer Strom* (7), *Luft und Schall* (8) sowie *Wetter* (6) die Themennennungen der Fragebogenerhebung wider. In den Beschreibungen zur inhaltlichen Angebotsstruktur des Sachunterrichts richtet sich der Fokus an dieser Stelle fast ausschließlich auf physikalischen Phänomenen der unbelebten Natur, wohingegen chemische Aspekte in der Darstellung konkreter Themen keine explizite Erwähnung finden. Ebenso fällt anhand der Verteilung der Codings im Material auf, dass die Themen *Wasser*, *Feuer*, *Farben*, die als Themenbeschreibung eher ganzheitlicher bzw. deutungsöffener auf der Phänomenebene angesiedelt sind und noch ohne fachperspektivischen Phänomenzugriff auskommen, nur auf Seiten der Förderschullehrkräfte auftauchen (B3 FS; B6 FS; B10 FS). Demgegenüber findet sich das Thema *Wetter* nur bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B9 GU) benannt. Allerdings erscheint es ansonsten schwierig auf Ebene der Codings grundsätzliche Tendenzen bezüglich des Beschulungssettings zu identifizieren, da die einzelnen Subkategorien mit den kodierten Themen teils jeweils nur bei einer Lehrkraft aus der jeweiligen Schulform zu finden sind (vgl. Tabelle 53), sodass sich übergreifend ein stärker heterogenes Bild der Themenauswahl ergibt.

In Erweiterung vorliegender Erkenntnisse der Fragebogenerhebung können aus den Beschreibungen von Unterrichtsstunde oder Unterrichtsvorhaben in den Interviews detailliertere Hinweise zur Umsetzung einzelner Themen gewonnen werden. Zum Thema *elektrischer Strom* (7)

führt z. B. die Förderschullehrkraft B3 FS aus, dass „*Symbole im Schaltkreis*“ (Interview B3 FS: 16–16) sowie „*so eine Reibenschaltung und einmal halt so eine Parallelschaltung*“ (ebd.) inhaltlich erarbeitet wurden. Es steht demnach stärker der technische und anwendungsbezogene Aspekt elektrischer Schaltungen im Fokus als das grundsätzliche physikalische Phänomen Elektrizität, sodass eine Zuordnung zur Kategorie *Technik und Arbeitswelt*, mit der darin abgebildeten technischen Perspektive ebenfalls sinnvoll gewesen wäre. Gleichzeitig wird das Thema *elektrischer Strom* von Seiten der Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht B8 GU, die dies wie auch die Förderschullehrkraft B4 FS im Sachunterricht bereits aufgegriffen hat, explizit in „*den Bereich Physik*“ (Interview B8 GU: 45–45) eingeordnet. Die Förderschullehrkraft B4 FS hingegen verortet das Thema elektrischer Strom zusammen mit den Themen *Magnetismus* und „*Brücken bauen*“ im Bereich *Technik* (vgl. Interview B4 FS: 36–36), sodass die Schwierigkeit offenbar wird, einzelne Themen eindeutig bestimmten fachlichen Perspektiven zuweisen zu können. Das Thema *Feuer* (3), das nur von den beiden Förderschullehrkräften B3 FS und B6 FS erwähnt wird, erfolgt dessen Umsetzung einerseits in Verbindung mit „*attraktiven Versuchen*“ (Interview B3 FS: 39–39) für die Schülerinnen und Schüler, andererseits steht die Gefahrenprävention im Fokus der thematischen Auseinandersetzung.

„Was haben wir denn, Thema Feuer, also wir haben jetzt auch die Feuerwehr hier nebenan, aber da haben wir oft Probleme mit, also mit... oder die Schüler haben Lust Feuer zu machen.“ (Interview B6 FS: 25–25)

Das wahrgenommene Problemverhalten der Schülerinnen und Schüler wird zum Anlass genommen, um in Kooperation mit der Feuerwehr vor Ort die Schülerinnen und Schüler auf Gefahren hinzuweisen und davon abzuhalten mit Feuer zu spielen.

Ähnlich wie das Thema *Feuer* werden auch die Themen *Luft und Schall* sowie *Wasser* in enger Verbindung mit der Möglichkeit gedacht verschiedene Experimente und Versuche mit den Schülerinnen und Schülern durchführen zu können.

„Wir haben eben letztes Mal Luft gemacht, weil wir das passend zum Fahrrad hatten, ne. Da hatten wir Fahrrad und dann haben wir Experimentieren zur Luft. Dann habe ich zu Wasser und zu... Feuer habe ich Experimente jetzt gemacht.“ (Interview B10 FS: 14–14; vgl. auch Interview B3 FS: 39–39; Interview B6 FS: 51–51)

Durch die Möglichkeit des Experimentierens werden die Themen *Luft*, *Feuer* und *Wasser* in der Wahrnehmung der Förderschullehrkräfte B3 FS, B6 FS und B10 FS zu besonders interessanten Inhalten für ihre Schülerinnen und Schüler. Allerdings problematisiert die Lehrkraft B7 GU den notwendigen Materialaufwand sowie die erforderlichen fachlichen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft für die Unterrichtung dieser Themen (vgl. Interview B7 GU: 35–35). Wie diese Themen in Verbindung mit möglichen Schülerexperimenten methodische-organisatorisch umgesetzt werden, aber auch welche Schwierigkeiten sich hierbei ergeben, beschreibt die Lehrkraft B9 GU:

„... ich hatte zum Beispiel ... zum Thema... Luft, hatten wir nach den Sommerferien gemacht. Ähm... hatte ich einen Stationenlauf mal gemacht, wo eben verschieden Experimente ausprobiert werden konnten. Mit Luft bremsst und ja alles Mögliche, ne. Und... ja das war etwas chaotisch und ich habe auch gemerkt, dass es machen Kindern einfach zu viel... zu viele Angebote hier waren. Also die waren irgendwann relativ aufgeregt und unkonzentriert, weil sie jetzt nicht wussten, gehe ich jetzt erst dahin oder dahin. Sie fanden alles irgendwie ganz... ganz toll und motivierend. Also sie waren zum Teil einfach ein bisschen übermotiviert in der Stunde oder in den Stunden. Wir hatten mehrere dazu gemacht. ... aber das war halt so eine andere Methode, die ich mal ausprobiert hab, einen Stationenlauf.“ („Interview B9 GU: 23–23)

Es werden eine Vielzahl verschiedener Experimentalstationen zum Thema *Luft und Schall* für eine selbsttätige Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt und von diesen eigenverantwortlich durchlaufen, sodass sich aus Sicht der Lehrkraft eine hohe Lernmotivation in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Versuchen erkennen lässt. Allerdings scheint es einigen Kindern Schwierigkeiten zu bereiten, sich aus der Fülle der Angebote für eine Station zu entscheiden. Außerdem muss fraglich sein, wie intensiv und damit lernwirksam sich die Schülerinnen und Schüler an den einzelnen Stationsangeboten tatsächlich mit den jeweiligen Versuchen und dahinterstehenden fachlichen Konzepten beschäftigen, wenn diese „relativ aufgeregt und unkonzentriert“ (ebd.) waren. Die hohe Motivation durch die Versuchsaktivitäten steht demnach in einem Spannungsverhältnis zur Frage nach der fachlichen Tiefe der angeregten Lernprozesse.

Im Gegensatz zu der Vielzahl an Experimenten, die im Rahmen des Stationsverfahrens durch die Lehrkraft B9 GU zum Thema *Luft und Schall*, bereitgestellt werden, geht die Lehrkraft B6 FS in der Umsetzung des Themas *Wasser* deutlich anders vor, indem das freie Experimentieren und Explorieren mittels eines offenen Arbeitsauftrages im Vordergrund steht, sodass das Thema Wasser eingegrenzt wird auf den physikalischen Aspekt des *Schwimmens und Sinkens* (2).

„Ach ja!... da haben wir Thema Wasser gemacht. Ich find sowieso diese Naturthemen, wo man experimentieren kann oder naja das so anbahnen kann, sind immer so die, die am... ja am ehesten hängen bleiben. Und da hatten wir... ja was hatten wir denn? Schwimmen und Sinken, glaube ich. Also war... war so Thema der Stunden, wo die relativ frei experimentiert haben. Erst mit Materialien, ob die halt Schwimmen oder Sinken. Und dann hatten... nee die eine Stunde genau, da haben wir... habe ich eine Geschichte erzählt... über zwei Jungs, die in einer Wanne saßen und der eine hat irgendwie... hat irgend so eine Spielfigur gehabt und hat die fallen gelassen und das haben wir hier nachgespielt. Und dann hatte der Andere Knete und hatte so eine Kugel gehabt und hat die auch fallen lassen und dann war halt die Frage: ‚Wetten, dass meine Knete schwimmen kann!‘ Und dann waren die eine dreiviertel Stunde tatsächlich damit beschäftigt diese Knete so zu formen, dass die halt schwimmen kann. Genau, und das fanden die so faszinierend, was ich faszinierend finde, weil ich denke irgendwie... also ich find das so verwunderlich, dass die da nicht nach zwei Minuten mit fertig sind, sondern echt wirklich die Zeit brauchen, um das auszuprobieren und das dann auch noch spannend finden, dass so eine Bootform schwimmt. Also das find ich immer spannend.“ (Interview B6 FS: 18–18)

Eingebettet in die einleitende Geschichte erhalten die Schülerinnen und Schüler einen offenen Arbeitsauftrag, der diese zu einer sehr intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema *Schwimmen und Sinken* über eine Schulstunde hinweg veranlasst, sodass Zeit ebenso wie der handelnde Zugang durch Experimentieren bzw. Explorieren als Indikatoren für die Lernwirksamkeit des Sachunterrichts bestimmt werden („am ehesten hängenbleiben“, ebd.). Dies Form der inhaltlich stark fokussierten, jedoch methodisch geöffneten Umsetzung stellt einen didaktischen Gegenentwurf zum Vorgehen der Lehrkraft B9 GU dar, bei der durch das Stationsverfahren innerhalb einer Stunde das Thema zwar inhaltlich weiterbearbeitet werden kann, jedoch methodisch eine stärkere Vorstrukturierung durch die Stationen erfolgt.

Auch für die konkrete Umsetzung des Themas *Wetter*, das nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B9 GU) behandelt wurde, spielen die möglichen Experimente und Versuche, etwa „Temperatur messen“ (Interview B5 GU: 25–25) und „diese Windrichtungen“ (ebd.) bestimmen eine bedeutsame Rolle. So sind „Gewitter“ (Interview B7 GU: 12–12) oder „Himmelsrichtungen“ (Interview B5 GU: 27–27) Teilthemen, die im Sachunterricht im Kontext *Wetter* aufgegriffen werden. Das Experimentieren wird in diesem Zusammenhang teils ergänzt durch das Konstruieren entsprechender Messgeräte (vgl. ebd.).

Insgesamt wird deutlich, dass die inhaltliche Ebene in Bezug auf physikalische Themen sehr eng gekoppelt erscheint an ein Experimentieren und Versuchen im Rahmen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts. „*Sehr physikalische Phänomene, wo man eben Experimente macht*“ (Interview B7 GU: 35–35).

Konträr findet sich bei einzelnen interviewten Lehrkräften die Vorstellung, dass der Themenschwerpunkt *Natur und Leben* bzw. die damit verbundene naturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts am ehesten als „*Biologithema*“ (Interview B9 GU: 38–38; vgl. auch Interview B10 FS: 32–32) zu verstehen ist und somit *biologische Themen* (35) im Zentrum stehen müssten. Allerdings spiegelt sich dies nicht übergreifend im Interviewmaterial wider. Im Vergleich zu den anderen Themenschwerpunkten tritt der Bereich *biologischer Themen* mit insgesamt 35 Codings als relevant hervor, jedoch finden sich, wie bereits zuvor ausgeführt, gleich viele Aussagen und Bezüge zu *physikalisch-chemischen Themen*. Hier wäre also eher eine gleichwertig impliziert.

Analog zu den Antworten im Fragebogen („*E1 Themen*“) entfallen auch im Kontext der Experteninterviews im Rahmen *biologischer Themen* die meisten Codings auf das Thema *Tiere* (20). Wie anhand der Fragebogendaten herausgearbeitet werden konnte, lassen sich dabei zwei Zugangsweisen zum Thema *Tiere* unterscheiden. Zum einen die exemplarische Bearbeitung einer Tierart, und zum anderen eine weitergefasste Auseinandersetzung mit bestimmten Tiergruppen, wie Haus- oder Zootieren. Entlang der Interviewbeschreibung sind mit den Interviewten B3 FS, B5 GU und B9 GU, jeweils drei Lehrkräfte vertreten, die thematisch einzelne Tierarten in den Blick nehmen, gegenüber den Lehrkräften B2 FS, B4 FS und B10 FS, die bestimmte Tiergruppen zum Thema des Sachunterrichts machen. Die Variante des stark exemplarischen Vorgehens wird insbesondere in den Beschreibungen der Lehrkraft B9 GU zum Thema „*Igel*“ deutlich.

„Und... ja jetzt arbeiten wir im Moment gerade zum Igel. Die Werkstatt ist so angelegt, dass es also auch unterschiedliche Sozialformen gibt, die ich allerdings vorschreibe bei den einzelnen Werkbereichen. Also die dürfen sich die Kinder nicht aussuchen, sondern müssen es eben dem entnehmen, wie es angegeben ist. ... also es geht also um Körperbau vom Igel, Ernährung, Fortpflanzung, Winterschlaf äh... ja rundum.“ (Interview B9 GU: 15–15)

Organisiert als Werkstattarbeit, mit einer stärker strukturierenden Vorgabe bezüglich der Form der Aufgabenbearbeitung, werden inhaltlich wesentliche biologische Kenntnisse über den Igel durch die Schülerinnen und Schüler erarbeitet. Beispielhaft beschreibt die Lehrkraft B9 GU dazu eine konkrete Stunde zu den Ernährungsgewohnheiten des Igels als Insektenfresser, sodass diese Inhalte entlang eines Sachtextes mit einem Partner oder einer Partnerin zusammen erschlossen werden (vgl. Interview B9 GU: 19–19). Unter Verwendung einer sachunterrichtlichen Themenmappe, bei welcher der Fokus nicht auf dem Inhalt, sondern dem Methodenlernen liegt, beschreibt stattdessen die Lehrkraft B5 GU die Bearbeitung des Themas „*Regenwurm*“

„Regenwürmer,... oh... ja ich glaub es waren Regenwürmer (b lacht). Dann haben wir irgendwie ganz viele Regenwürmer gesammelt und aber an diesem Thema Regenwürmer haben wir dann ganz viel so Mind-Map und Plakate und dann waren also ganz viele Sachen schon so fertig und das fand ich einfach ganz toll die zu probieren.“ (B5 GU: 75–75)

Indem eine gewisse Unsicherheit über das eigentliche Thema des Unterrichtsvorhabens („*ich glaub es waren Regenwürmer (b lacht)*“, ebd.) besteht, jedoch der Aspekt der Lernmethoden „*Mind-Map*“ und „*Plakate*“ klar benannt werden kann, wird deutlich, dass der Inhalt, also in diesem Fall „*Regenwürmer*“ sekundär zum intendierten Erwerb methodischer Kompetenzen

steht, sodass fraglich ist, wie die inhaltliche Setzung des Themas jenseits der Verfügbarkeit entsprechender „*Mappen*“ (ebd.) didaktisch begründet wird, oder ob das Thema bzw. der Inhalt nicht austauschbar und ein Stück weit beliebig erscheint.

Auch in den Beschreibungen der Förderschullehrkraft B3 FS steht die exemplarische Bearbeitung einzelner Tierarten, in diesem Fall „*Schafe als Nutztier*“ (Interview B3 FS: 11 – 11), ebenfalls orientiert an verfügbaren Materialien einer vorgefertigten Werkstatt eines Lehrmittelverlages, im Fokus. Allerdings wird der thematische wie auch methodische Kontext des Unterrichtsvorhabens projektartig durch die Lehrkraft erweitert, indem nicht nur Lebensgewohnheiten und Merkmale von Schafen thematisiert, sondern ebenso Nutzungsaspekte von Wolle und damit einhergehende Produktionsketten behandelt werden. Dies geschieht teils fächerübergreifend in Verbindung mit dem Fach Kunst bzw. Textilgestaltung mittels „*Trockenfilzen, Nassfilzen, Schäfchenkarte basteln*“ (ebd.) wie auch die methodische Verzahnung erkennbar wird. So bildet eine Exkursion zu einem „*Schafbauernhof*“ (ebd.) den thematischen Abschluss des Unterrichtsvorhabens (vgl. ebd.). Die Verbindung des Themas „*Tiere*“ mit der Nutzung außerschulischer Lernorte findet sich als Argumentationsmuster auch bei zwei weiteren Förderschullehrkräften (vgl. Interview B4 FS: 12 – 12; Interview B2 FS: 21 – 21), nicht jedoch bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht.

Die Lehrkraft B2 FS ist ein Beispiel für die Bearbeitung des Themas *Tiere* in einem erweiterten Rahmen, indem allgemeiner das „*Thema Zoo*“ (Interview B2 FS: 21 – 21) inhaltlich gesetzt wird. Dies steht in direktem Begründungszusammenhang mit dem möglichen Zoobesuch der Klasse.

„Also wir haben zum Beispiel auch was zum Thema Zoo gemacht, weil wir einen Ausflug gemacht haben. Das fanden die natürlich auch toll und die fanden irgendwie alle Tiere niedlich, aber das hat nicht so lange nachgehallt.“ (Interview B2 FS: 21 – 21)

Allerdings wird in der Aussage der Lehrkraft auch ein Zweifel an der Lernwirksamkeit des durchgeführten Zoobesuchs erkennbar, da neben der motivationalen und emotionalen Komponente, die mit dem außerschulischen Lernort „*Zoo*“ verbunden scheint, nicht klar ist, inwieweit nachhaltiges Lernen angeregt wird („*nicht so lange nachhallt*“ ebd.). Eine andere Einbettung des Themenbereichs „*Tiere*“ nimmt die Förderschullehrkraft B10 FS vor, die jedoch ebenfalls nicht auf eine einzelne Tierart fokussiert, sondern umfassender das Thema „*Insekten*“ (Interview B10 FS: 11 – 11) in einer Unterrichtsreihe aufgreift. Dabei werden inhaltlich zunächst Merkmale von Insekten und deren Lebensräume herausgearbeitet, nachfolgend erstellen die Schülerinnen und Schüler einen Insektensteckbrief und den Abschluss der Reihe bildet der Bau eines Insektenhotels für den Schulhof (vgl. ebd.). Interessant ist der Aufbau der Reihe vom Abstrakten, als den allgemeinen Merkmalen und Lebensräumen von Insekten, hin zum Konkreten, als Steckbrief für ein Einzelinsekt sowie dem abschließenden Bau des Insektenhotels. Gleichzeitig kombiniert die Lehrkraft im Reihenaufbau die überblicksartige Perspektive auf eine ganze Tiergruppe mit der intensiveren Auseinandersetzung mit einer spezifischen Tierart.

Zu anderen *biologischen Themen* bzw. Themenbereichen, wie *Pflanzen* (3), *Jahreszeiten* (4) oder dem *menschlichen Körper* (4) finden sich im Vergleich kaum Aussagen im Interviewmaterial. Insbesondere das Thema der *menschliche Körper*, für das aus den Fragebogendaten die zweihäufigsten Nennungen in diesem Themenschwerpunkt vorliegen, findet im Interviewkontext kaum Erwähnung, da es nur in zwei Interviews (B2 FS; B8 GU) überhaupt auftaucht. Die Lehrkraft B2 FS konstatiert, dass sie sowohl das Thema „*Zähne*“ (Interview B2 FS: 21 – 21) wie auch das „*Thema Körper*“ (Interview B2 FS: 23 – 23) mit ihrer Lerngruppe bereits durchgeführt hat und verweist auf die Schwierigkeit zweier Schüler mit Asperger-Autismus bei der Aufgabe in Part-

nerarbeit gegenseitig Körperumrisse zu zeichnen und mit den passenden Begriffen zu beschriften (vgl. ebd.). Die Lehrkraft B8 GU berichtet im Rückgriff auf ihre vorherigen Erfahrungen an der Förderschule, dass das Thema „Zähne“ vor allem mit dem Fokus auf richtige Zahnpflege, etwa mittels Beispielversuch mit Zahnpflegetabletten (vgl. Interview B8 GU: 73–73), anschaulich vermittelt wurde. In beiden Beschreibungen bildet die bewusste Wahrnehmung des eigenen Körpers bzw. einzelner Körperteile, einerseits über die Erstellung eines Körperumrisses und andererseits mittels Veranschaulichung von möglichen Zahnbelegen mittels Färbetablette, den Ausgangspunkt für die Bearbeitung des Themenbereichs *menschlicher Körper*.

Hinsichtlich des Themenbereichs *Pflanzen* (4) bleiben die beiden Lehrkräfte (B2 FS; B4 FS), die angeben diesen im Rahmen des Sachunterrichts bearbeitet zu haben, nur vage in ihren Aussagen. So verweist die Lehrkraft B2 FS darauf, dass „Frühblüher“ (Interview B2 FS: 30–30) im Zusammenhang mit dem übergeordneten Thema „Frühling“ (ebd.) behandelt wurden. Die Lehrkraft B4 FS bleibt noch unkonkreter, indem sie angibt: „Tier-Pflanzen da machen wir immer einiges, ja.“ (Interview B4 FS: 12–12). Wie die jeweiligen Themen umgesetzt werden, lässt sich aus dem Interviewmaterial nicht rekonstruieren. Ähnliches gilt für den Themenbereich *Jahreszeiten* (4), da vier Lehrkräfte (B2 FS; B6 FS; B7 GU; B9 GU), in deren Interviewmaterial sich Aussagen zu dieser Subkategorie zuordnen lassen, nur unspezifisch erwähnen, dass sie etwa „Thema Frühling gemacht“ (Interview B9 GU: 15–15; vgl. auch Interview B2 FS: 30–30) oder den „Jahresverlauf“ (Interview B6 FS: 42–42) bzw. die „Jahreszeiten“ (Interview B7 GU: 30–30) im Sachunterricht betrachtet haben. Spezifisches Prozesswissen zur Umsetzung *biologischer Themen* im Sachunterricht liegt demnach vorrangig für den Themenbereich *Tiere* vor, der durch die ausführlicheren Beschreibungen in den Interviews relevant hervortritt.

Kategorie Inhalte – Mensch und Gemeinschaft

Insgesamt 40 Codings lassen sich der Kategorie *Mensch und Gemeinschaft* zuordnen, sodass, wie schon für den Themenschwerpunkt *Natur und Leben*, auch hier in Auseinandersetzung mit den vorgelegten Fragebogenergebnissen Einschätzungen zur *Häufigkeit sozialwissenschaftlicher Themen* (7) im eigenen Sachunterricht in Relation zu den Daten der Stichprobe vorliegen. Ähnlich, wie dies für die Subkategorie *Häufigkeit naturwissenschaftlicher Themen* im Sachunterricht gilt, lassen sich unterschiedliche Deutungen der interviewten Lehrkräfte mit Blick auf die eigene inhaltliche Angebotsstruktur des Sachunterrichts bestimmen. Die Lehrkräfte B2 FS und B6 FS sehen den Anteil des Themenschwerpunktes *Mensch und Gemeinschaft* für ihren Sachunterricht als deutlich höher an (vgl. Interview B2 FS: 30–30; Interview B6 FS: 48–48), als dies der Themenanteil mit ca. 12 % in der vorgelegten Ergebnisgrafik ausweist. Die Lehrkräfte B1 GU und B10 FS hingegen können den geringen Themenanteil auch entlang ihrer eigenen Praxis nachvollziehen, wenngleich die Förderschullehrkraft dies durchaus für sich kritisch bewertet. „Mensch und Gemeinschaft, das ist auch was, was eigentlich zu wenig bei mir gemacht wird.“ (Interview B10 FS: 25–25). Dies wäre demnach ein Indiz dafür, dass die sozialwissenschaftliche Perspektive zumindest bei einem Teil der Lehrkräfte im Sachunterricht, auch unabhängig vom Beschulungssetting, marginalisiert wird. So besteht bei der Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht B7 GU keine Sicherheit darüber, welche Inhalte oder Themen sich dieser Perspektive grundsätzlich zuordnen lassen (vgl. Interview B7 GU: 32–32).

Umso deutlicher wird entlang der Interviewaussagen, und dies bestätigt den Befund der Fragebogenerhebung, dass der Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* bzw. die damit verbundene sozialwissenschaftliche Perspektive in der Sachunterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte weitgehend auf den Themenbereich *Zusammenleben in der Klasse, der Schule und der Familie* (20) und den damit einhergehenden Aspekten sozialen Lernens verengt wird. Ins-

besondere auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B8 GU) wird der Sachunterricht als Rahmen für „Konfliktgespräche“ (Interview B9 GU: 29–29), oder zur Erarbeitung von Strategien „Wie gehe ich mit Streitigkeiten um, mit Freundschaft, mit Gewalt“ (Interview B8 GU: 19–19) genutzt. So beschreibt die Lehrkraft B8 GU wie innerhalb der Sachunterrichtsstunden das Präventionsprogramm „Fauslos“ (ebd.) umgesetzt wird, oder die Lehrkraft B7 GU hat mit ihren Schülerinnen und Schülern „so Stopp-Regeln besprochen, was kann man tun. ... genau, also ein ‚Stopp – hör auf!‘ und im Notfall den Lehrer rufen.“ (Interview B7 GU: 20–20). Klassenrat (vgl. Interview B7 GU: 32–32) oder die Arbeit an der Klassengemeinschaft und dem sozialen Miteinander (vgl. Interview B1 GU: 42–42) sind ebenfalls Inhalte, die unter den Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* in Fokussierung auf soziales Lernen subsumiert werden. Zwar integrieren auch drei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B6 FS; B10 FS) „Konfliktlöse-Programme“ (Interview B6 FS: 48–48), „soziales Lernen“ (Interview B2 FS: 30–30) oder „Klassengemeinschaft so ein bisschen... Klassensprecher wählen und all solche Sachen“ (Interview B10 FS: 35–35) in ihren Sachunterricht unter sozialwissenschaftlicher Perspektive und begründen dies teils mit dem spezifischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Interview B6 FS: 48–48), allerdings werden Aspekte des Konfliktmanagements (vgl. Interview B9 GU: 29–29; Interview B8 GU: 19–19; Interview B5 GU: 48–48) stärker von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht in den inhaltlichen Kontext des Sachunterrichts gestellt. Der in der Wahrnehmung der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht eng mit sozialem Lernen verknüpfte Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* wird von diesen (B5 GU; B7 GU; B9 GU) ebenso als *fächerübergreifendes Thema* (6) angesehen.

„Da ist eigentlich das... das Thema, was so durch... das würde ich so rausnehmen und sagen, gehört in alle Fächer. Also in alle stimmt nicht, aber ist auch eine Rahmenbedingung. Also so, ne. ... Ja.“ (Interview B5 GU: 48–48)

Demnach wird es nicht nur als fächerübergreifender Themenbereich beschrieben, sondern die vermittelten Inhalte sozialen Lernens werden als „Rahmenbedingung“ (ebd.) für das gemeinsame Lernen in der Grundschule bestimmt. Gleichzeitig erscheinen die damit verbundenen Inhaltsaspekte aus Sicht der Lehrkräfte B7 GU und B9 GU weniger Gegenstand explizit geplanter bzw. ausgewiesener Unterrichtsstunden bzw. -vorhaben im Sachunterricht (vgl. Interview B9 GU: 27–27) zu sein, sondern eher beiläufig im alltäglichen Unterrichtsgeschehen immer wieder aufgegriffen zu werden. „Wo ich denke da ist, ist schon einiges da, was immer regelmäßig abläuft auch, so nebenbei.“ (Interview B7 GU: 32–32) Interessant ist, dass die damit einhergehende Verortung sozialen Lernens als übergreifendem Unterrichtsprinzip nur von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als solches hervorgehoben wird, wohingegen sich auf Seiten der Förderschullehrkräfte dazu keine konkreten Aussagen finden lassen. Der Ausbildungshintergrund zum Sachunterricht kann hingegen nicht als ergänzende Erklärungsfolie dienen, da sowohl die ausgebildete Sachunterrichtslehrkraft B9 GU wie auch die fachfremd unterrichtende Lehrkraft B7 GU an dieser Stelle ähnlich argumentiert.

Jenseits der dominierenden Thematik des sozialen Lernens, die in der Kategorie *Zusammenleben in der Klasse, der Schule und der Familie* gefasst wurde, nennen einzelne Lehrkräfte (B1 GU; B2 FS; B7 GU) das Thema *Freundschaft* (4) im Zusammenhang mit dem Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft*. Neben der reinen Nennung des Themas („Ach so, Freundschaft haben wir noch gemacht.“; Interview B2 FS: 21–21) wird dies wiederum eng auf Aspekte sozialen Lernens bezogen, indem z. B. der Umgang mit Streit geübt wird (vgl. Interview B7 GU: 20–20).

Themen *politischen Lernens* (2), die bereits in der Fragebogenerhebung („E1 Themen“) faktisch keine Berücksichtigung gemäß den vorgenommenen Themenangaben in der Sachunterrichtspraxis erfahren, werden im Kontext der Experteninterviews nur von zwei Lehrkräften (B1 GU; B10 FS) angerissen. So thematisierte die Lehrkraft B1 GU die Wahl des Bundespräsidenten im Sachunterricht, die eingebettet ist in den größeren thematischen Rahmen „*Was weiß ich über Deutschland und was möchte ich über Deutschland noch erfahren?*“ (Interview B1 GU: 17–17), indem „*ein Brainstorming gemacht und gemeinsam auf dem Plakat zu einzelnen Schlagwörtern Vertiefungen gebildet und daraus abgeleitet*“ (ebd.) wurden. Aspekte politischen Lernens bzw. damit verbundene Inhalte der Tagespolitik sind lediglich ein Teilaspekt in einem übergeordneten Thema des Sachunterrichts. Die Förderschullehrkraft B10 FS kommuniziert hingegen im Interviewkontext ihre Unsicherheit darüber, inwieweit „*[g]esellschaftliche Themen, ob das jetzt Politik betrifft*“ (Interview B10 FS: 32–32) tatsächlich Inhalte des Themenschwerpunktes *Mensch und Gemeinschaft* sind.

Kategorie Inhalte – Raum, Umwelt und Mobilität

Der Themenschwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* (40) wird in seinem Anteil am Sachunterricht gemäß der Subkategorie *Häufigkeit raumbezogener Themen* (3) sowohl als zu gering im Vergleich zur eigenen Praxis (vgl. Interview B9 GU: 27–27) wie auch zu hoch (vgl. Interview B6 FS: 48–48) bzw. weitgehend mit den eigenen Themenanteilen korrespondierend eingeschätzt wird (vgl. Interview B1 GU: 38–38). Zentral realisiert sich dieser in der Angebotsstruktur des Sachunterrichts, wie schon im Kontext der Fragebogenerhebung, über die geografische Perspektiv mit dem Inhaltsbereich *Wohnort und Welt* (21). Im Fokus der Auswertung stehen dabei die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B1 GU und B8 GU, da 18 der insgesamt 21 Codings aus dem Interviewmaterial dieser beiden Befragten stammen. Beide Lehrkräfte beschreiben jeweils ausführlich eine Unterrichtsreihe zum Wohnort der Schülerinnen und Schüler.

„vielleicht ich kann, ich kann es versuchen anhand dieser Reihe zu [Wohnort] und [Region]. Wir haben halt ganz gezielt... also bewusst mit [Wohnort] angefangen, weil viele Kinder denken [Wohnort] ist das Land (b lacht). Da fängt es schon an. Und dann haben wir eben erst mal überlegt, wo wohnen wir überhaupt. Wir haben mit Stadtplänen gearbeitet. Die Kinder sollten überhaupt erst mal über sich selber, weil sie das am meisten interessiert, schauen, wo ist meine Straße und wo ist vielleicht die Straße meiner Freunde und wo ist vielleicht das [Einkaufscenter], wo hier alle einkaufen gehen. Und wie kann ich denn zu meinem Freund kommen? Dann haben wir verschiedene besondere Kennzeichen von [Wohnort] besprochen, ein paar Sehenswürdigkeiten.“ (Interview B8 GU: 21–21)

Ausgangspunkt bilden die kindlichen Fehlvorstellungen über die geografischen Kategorien Stadt und Land, indem zunächst mittels Karten interessenorientiert und subjektiv bedeutsam geografische Orientierung im direkte Nahraum der Kinder angestrebt wird. Diese Orientierung im geografischen Nahraum wird ausgreifend um bedeutsame Räume erweitert und in einen praktischen Anwendungsbezug („*Und wie kann ich den zu meinem Freund kommen?*“, ebd.) gebracht. Erst nachgelagert werden allgemeinere und weniger subjektiv bedeutsame „*Kennzeichen von [Wohnort]*“ (ebd.) sowie Sehenswürdigkeiten als spezifische Merkmale der eigenen Stadt thematisiert. Letzterer Aspekt ist dabei alleiniger Inhalt der Unterrichtsreihe zum Thema „*[Wohnort]*“ (Interview B1 GU: 15–15) der Lehrkraft B1 GU, die Sehenswürdigkeiten der eigenen Stadt gruppenweise von den Schülerinnen und Schülern auf Basis selbst recherchierter Materialien erarbeiten und präsentieren lässt (vgl. ebd.). Abschlusspunkt dieser Reihe bildet ein geplanter Ausflug zu den jeweiligen Sehenswürdigkeiten. Der Aspekt der subjektiven Bedeutsamkeit bzw. des individuellen

Interesses wird nicht durch den direkten lebensweltlichen Bezug der Kinder zum jeweiligen Ort, wie dies die Lehrkraft B8 GU umsetzt, hergestellt, sondern durch die vorgelagerte Materialrecherche, bei der die Schülerinnen und Schüler interessenleitet vorgehen können (vgl. ebd.). Ein weiterer wesentlicher Unterschied zwischen den beiden Unterrichtsvorhaben zum Thema „[Wohnort]“ der Lehrkräfte B1 GU und B8 GU liegt darin, dass das Unterrichtsvorhaben der Lehrkraft B1 GU auf den Bereich des Wohnortes beschränkt bleibt, wohingegen die Lehrkraft B8 GU aufsteigend vom Konkreten zum Abstrakten nachfolgend die Themen „NRW“ (Interview B8 GU: 21–21) und „Deutschland“ (ebd.) weiterführend behandelt, um die geografische Orientierung der Kinder über den Nahraum hinaus zu entwickeln.

„...da stellten wir dann auch fest, dass eben viele Kinder sich auch tatsächlich schon ein bisschen auskannten. Auch in den umliegenden Städten. Und dann hörte es aber tatsächlich auch wirklich auf. Und da bot es sich dann eben an Nordrhein-Westfalen anzuschließen und das in Verbindung mit Deutschland. Dass überhaupt mal klar ist: Nordrhein-Westfalen ist schon relativ groß, [Großstadt] ist nur ein ganz kleiner Teil und das Ganze liegt in Deutschland. Und neben Deutschland gibt es noch wieder ganz viele andere Länder. ... dass die Kinder einfach mal verstehen wo sie überhaupt wohnen und was überhaupt... also wie sie sich überhaupt einordnen können. Sich und ihre Stadt und überhaupt auch ein bisschen sich mit den Karten lernen, mit den Karten zurecht zu... sich auf den Karten zurechtzufinden. ... und ich glaube, dass wir das auch ganz bewusst so gemacht haben, dass wir von innen nach außen gearbeitet haben. Alles andere hätte nämlich keinen Sinn gehabt. Das wäre überhaupt nicht angekommen. Also wir arbeiten hier wirklich auf einem relativ niedrigen Niveau“ (Interview B8 GU: 21–21)

Dieses Vorgehen innerhalb eines umfassenden Unterrichtsvorhabens zur geografischen Perspektive des Sachunterrichts wird explizit mit einer Sukzession vom lebensweltlich bedeutsamen Nahraum hin zu großräumlichen Bezügen im Ländermaßstab begründet („von innen nach außen“, ebd.) und als Notwendigkeit erachtet, um das Ziel einer Orientierung mittels Karten mit allen Schülerinnen und Schüler trotz ungünstiger Lernvoraussetzungen zu erreichen („auf einem relativ niedrigen Niveau“, ebd.). Der nahräumliche Ausgangspunkt, gedeutet im Sinne eines heimatkundlichen Verständnisses, spielt für den Themenbereich *Wohnort und Welt* in der inhaltlichen Angebotsstruktur der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B1 GU, B7 GU und B8 GU eine wesentliche Rolle. Nur die Förderschullehrkraft B4 FS benennt mit „Europa“ (Interview B4 FS: 14–14) einen thematischen Bezug im kontinentalen Maßstab, verweist aber gleichzeitig darauf, dass sie im Rahmen des Themenbereichs *Schule und Umgebung* (1) „bisschen was gemacht zum... Umfeld der Schule, so Pläne“ (Interview B4 FS: 12–12) hat, also auch hier räumliche Orientierung und Kartenarbeit zunächst im direkten Nahraum beginnen, ohne jedoch mögliche Teilschritte zwischen der Orientierung in der Schulumgebung und im kontinentalen Maßstab aufzuzeigen.

Ein weiterer Inhaltsbereich, der im Rahmen des Themenschwerpunktes *Raum, Umwelt und Mobilität* von einem Teil der Lehrkräfte beider Beschulungssettings (B1 GU; B2 FS; B4 FS; B6 FS; B9 GU; B10 FS) bearbeitet wird, ist *Schulweg und Verkehrssicherheit* (9). Inhaltlich werden Verkehrszeichen bzw. Verkehrsschilder (vgl. Interview B9 GU: 23–23; Interview B1 GU: 31–31) eingeführt, sowie die erworbenen Kenntnisse zum Bereich „sicherer Fußgänger und Fahrradfahrer“ (Interview B6 FS: 48–48) mittels „Fußgängerführerschein“ (Interview B2 FS: 30–30) oder „Fahrradprüfung“ (Interview B10 FS: 25–25) den Schülerinnen und Schülern zertifiziert. An der Schule der Förderschullehrkraft B4 FS erfolgt dies eingebettet in eine „Mobilitätswoche“ (Interview B4 FS: 12–12) projektartig. Die Förderschullehrkraft B10 FS weist in ihren Ausführungen auf die ihrerseits wahrgenommenen Schwierigkeiten bei der Verkehrserziehung an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung hin:

„Ja ich muss einfach feststellen, das ist manchmal doch schon anstrengend, weil man auch alleine mit denen da diese ganzen Fahrradprüfungen oder diese ganzen Fahrradübungen zu machen, das ist mit unseren Schülern nicht so einfach, weil entweder gibt es Konflikte oder Schüler halten sich nicht an Regeln oder es gibt sogar welche, die wollen gar nicht, die sperren sich da total vor, ne. Also es ist schon schwierig bei unserer Klientel, da jetzt so gut Verkehrserziehung zu machen finde ich. Und es ist ja auch so, dass die Prüfung auch nicht generell glaub ich durchgeführt wird. Und deswegen denke ich immer manchmal, die brauchen eigentlich schon irgendwo so einen Beweis, dass sie was geleistet haben. So ein bisschen fehlt mir das eigentlich. Aber ich weiß eben nicht, inwieweit das an unserer Schule machbar ist so... so eine Prüfung zu machen. Einfach nur um den zu zeigen: „Ihr habt das nicht umsonst gemacht die ganze Zeit hier.“ (Interview B10 FS: 32–32)

Die Lehrkraft B10 FS bestimmt eine doppelte Problematik für die Verkehrserziehung bzw. spezifischer die Radfahrausbildung an ihrer Förderschule. Sie sieht die Durchführung vorbereitender Übungen durch auftretende Konflikte, fehlende Regeleinhaltung oder Verweigerung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler erschwert. Andererseits geht sie davon aus, dass es einer Anerkennung der erbrachten Leistung durch das Zertifikat der Radfahrprüfung geben sollte, diese formale Prüfung jedoch an der Förderschule in dieser Form nicht angeboten wird. Somit ergeben sich eher ungünstige Bedingungen für diesen Aspekt der Verkehrserziehung. Die spezifischen Bedingungen des Beschulungssettings bestimmen diesbezüglich die inhaltlichen Gestaltungsmöglichkeiten des Sachunterrichts.

Als letzter Themenbereich des Schwerpunktes *Raum, Umwelt und Mobilität*, der in den Themennennungen der Fragebogenerhebung kaum Berücksichtigung fand, finden sich in zwei Interviews (B2 FS; B6 FS) Aussagen zu *Umweltschutz und Nachhaltigkeit* (6). Verweist die Förderschullehrkraft B6 FS auf das schulweite „*Energiewächter-Konzept*“ (Interview B6 FS: 42–42) zum Klimaschutz, so berichtet die Lehrkraft B2 FS ausführlicher über die Umsetzung des Themas Müll bzw. Recycling (vgl. Interview B2 FS: 19–19) in ihrer Sachunterrichtslerngruppe.

„Also... wir haben eben Müll sortiert, also realen Müll, damit sind wir angefangen. ... haben geguckt was für... Mülleimer gibt es hier. Was gibt es sonst noch an Containern und so weiter. Das haben wir gemacht. Dann haben wir das... in Bildform noch einmal sortiert, also nicht Realgegenstände, sondern auf so Kärtchen. Dann haben wir ein bisschen zu Recycling gemacht, da hatte ich so einen Film von... Löwenzahn glaube ich? Ja genau Löwenzahn. Zum Altglas-Recyclen. Da haben wir dann Altglas weggebracht zum Container und haben geguckt, dass die Farben sortiert werden. Das kam dann auch in dem Film vor, dass man da was Neues machen kann. ... wir sind mit... mit der Parallelklasse auch zum Recyclinghof gefahren. Haben geguckt was da mit den Sachen passiert. ... was haben wir denn noch gemacht... Ach so, da hatte ich noch so ein Spiel zum Müllvermeiden, also was zum Beispiel Mehrweg- statt Einwegflaschen so was. ... da in dem Zusammenhang haben wir dann in Kunst auch Stoffbeutel bemalt, dass man die statt Einkaufstüten nehmen kann. ... also das ist jetzt so das, was mir da noch zu einfällt.“ (ebd.)

Die Lehrkraft realisiert mit ihrer Lerngruppe, einer zum Zeitpunkt der Durchführung des Sachunterrichts ersten Klasse, ein umfassendes Unterrichtsvorhaben, bei dem insbesondere der Wechsel der verschiedenen Repräsentationsebenen (vgl. Gebauer & Simon, 2012b) zwischen enaktiver Ebene des Handlungsvollzuges durch Sortieren verschiedener Müllsorten, über eine kommunikativ-interaktive Auseinandersetzung im Spiel zur Müllvermeidung, bis hin zu einer ikonischen Ebene durch Einsatz der Bildkarten bedeutsam erscheint. Gleichzeitig werden verschiedene Aneignungsformen über den Einsatz von Filmmedien, dem Besuch des außerschulischen Lernortes Recyclinghof oder der Gestaltung einer Einkaufstasche aus Stoff angeboten. Als Ergebnis der realisierten vielfältigen Zugangsweisen zum Lerngegenstand nimmt die Lehrkraft

B2 FS für sich eine hohe Lernwirksamkeit bzw. Nachhaltigkeit des unterrichteten Themas bezogen auf die Schülerinnen und Schüler wahr (vgl. Interview B2 FS: 21–21).

Kategorie Inhalte – Zeit und Kultur

Auch im Interviewmaterial lassen sich die meisten Codings des Themenschwerpunktes *Zeit und Kultur* (23) dem Themenbereich *Früher und Heute* (11) als Kern einer historischen Perspektive im Sachunterricht zuordnen. Diese Nennungen entfallen fast ausschließlich, mit Ausnahme der Lehrkraft B8 GU, auf die Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B3 FS; B6 FS; B10 FS). Jenseits von Themennennungen zu den unterrichteten Inhalten finde sich jedoch keine weitergehenden Detaillierungen wie bestimmte historische Themen umgesetzt werden. Inhalte, die angegeben werden, sind die schon im Fragenbogen mehrfach genannten Themen „Mittelalter“ (Interview B6 FS: 42–42) bzw. „Ritter“ (Interview B2 FS: 41–41; Interview B10 FS: 28–28), „Steinzeit“ (Interview B2 FS: 39–39) oder „Dinosaurier“ (ebd.), wobei letzteres auf Wunsch der Schülerinnen und Schüler aufgegriffen wurde (vgl. ebd.). Diese Inhalte werden von der Förderschullehrkraft B2 FS als typische „Kinderthemen“ (Interview B2 FS: 41–41) eingeordnet, sodass sie die Auseinandersetzung mit einem Thema wie „Steinzeit“ zwar als Teil des „Allgemeinwissen[s]“ (Interview B2 FS: 79–79) ansieht, jedoch dessen lebensweltliche Relevanz für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt aufgrund der wahrgenommenen erschwerten Lernprozesse („aber unsere Schüler lernen viel nicht einfach“, ebd.) in Frage stellt.

Neuzeitliche Themen, die von jeweils zwei Förderschullehrkräften genannt werden, sind „Schule früher und heute‘ so der Vergleich“ (Interview B10 FS: 28–28) und „Titanic“ (Interview B4 FS: 36–36), die wiederum aus den besonderen Interessen der Schülerinnen und Schüler abgeleitet wurden. Gleichzeitig konstatieren zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS) im Interview, dass der Themenschwerpunkt *Zeit und Kultur*, und insbesondere die historische Perspektive, in ihrem Sachunterricht eine eher untergeordnete Rolle spielt (vgl. Interview B2 FS: 39–39; Interview B3 FS: 29–29).

Der Themenbereich *Zeiteinteilung und Zeiträume* (2) mit dem Fokus auf dem „Thema Uhrzeit, Kalender“ (Interview B6 FS: 23–23) wird nur von der Lehrkraft der Förderschule B6 FS als Inhalt des Sachunterrichts benannt. Gleichzeitig wird die Schwierigkeit der Umsetzung aufgrund fehlender Handlungsorientierung und dem dominanten Übungsaspekt beschrieben.

„Wenn also... Thema Uhrzeit, Kalender, das ist halt so ein Lern... also ich find das auch so blöd für den Sachunterricht eigentlich, weil es überhaupt nichts... richtig handlungsorientiertes ist. Da ist halt, das müssen die dann tatsächlich lernen und immer wiederholen und üben. Und davon bleibt ... relativ wenig hängen. Also auch wenn wir Uhrz... Uhren stellen und Uhrzeiten in Bildern machen und Tagesabläufe, das ... können sie immer noch nicht. Also da weiß ich, da frage ich mich auch manchmal, wie man das beibringen kann.“ (ebd.)

Es gelingt der Lehrkraft bisher nicht ausreichend, das Thema didaktisch so auszugestalten, dass die damit verbundenen Lernziele und Kompetenzen im Bereich der zeitlichen Orientierung auf Seiten der Schülerinnen und Schüler durch die eingesetzten Übungsmaterialien erreicht werden können. Im Kontext des Themenbereichs *Viele Kulturen – eine Welt* (4), der sich in der Fragebogenerhebung als sehr heterogen in der inhaltlichen Ausgestaltung erwiesen hat, zeigt sich auf Seiten der interviewten Lehrkräfte, denen sich Aussagen zu dieser Subkategorie zuordnen lassen, ein stärker homogenes Bild, da hier drei Lehrkräfte (B6 FS; B8 GU; B10 FS) das Thema „Indianer“ (Interview B8 GU: 69–69; Interview B6 FS: 13–13; Interview B10 FS: 28–28) bearbeiten. Lediglich die Förderschullehrkraft B4 FS greift Aspekte einer kulturwissenschaftlichen Perspektive im Rahmen des Themas „EM“ (Interview B4 FS: 14–14) auf, indem „Ländermännchen“ (ebd.) in den Farben der jeweiligen Nationsflaggen entworfen werden oder die Nationalhymne

gelernt wird (vgl. ebd.). Inwiefern jedoch weitere kulturspezifische bzw. landestypische Aspekte in diesem Zusammenhang erarbeitet wurden, lässt sich aus dem vorliegenden Interviewauschnitt nicht entnehmen. Detaillierter beschreibt hingegen die Lehrkraft B6 FS den Einstieg in das Thema „Indianer“ (Interview B6 FS: 13–13), das sie selbst eher einer geschichtlichen denn kulturwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht zuordnet.

„Ich mache gerade Thema Indianer. ... wobei mir total wichtig ist, die... also ich find gerade bei diesen geschichtlichen Themen in Anführungsstrichen, haben die ja ganz viele Ideen, die total falsch sind, weil Sie alle Yakari und weiß ich nicht was gucken. Also irgendwie das. Und das würde ich... am wichtigsten damit so ein bisschen aufzuräumen oder wenigstens, die anzuregen mal zu überlegen, ob das denn wohl wirklich so ist. ... und das ist irgendwie total schön. Wir sitzen dann im Kreis, wie die Indianer ums Lagerfeuer, und haben eine Friedenspfeife und jeder hat sich einen Indianernamen gegeben. Und haben dann erstmal... also es gibt immer einen... eine Frage so der Stunde. Wir haben jetzt erst angefangen. Haben überlegt, wo die Indianer überhaupt herkommen. Und dann erzählen die ganz frei alles was die sich... vorstellen, was die glauben und kommen dann mit ganz vielen Fragen und komischen Geschichten, die sie halt aus dem Fernsehen kennen.“ (ebd.)

Sie formuliert sie Zielsetzung, die medial hervorgerufenen Fehlvorstellungen der Schülerinnen und Schüler durch die Sammlung des Vorwissens und möglicher Schülerfragen aufgreifen und innerhalb der sachunterrichtlichen Auseinandersetzung korrigieren zu können. Allerdings erscheint das gewählte Vorgehen des Sitzkreises als „Lagerfeuer“ (ebd.) mit „Friedenspfeife“ (ebd.) und „Indianernamen“ (ebd.) dahingehend fraglich, dass hierdurch ggf. eben jene Fehlvorstellungen zu indianischen bzw. indigenen Kulturen reaktualisiert werden, die in der erklärten Zielsetzung eigentlich verändert werden sollen. Es wäre daher aufschlussreich, welche historischen, aber auch modernen Aspekte indianischer Kultur und Lebensweisen ausgehend von den gesammelten Schülerfragen im Unterricht tatsächlich thematisiert wurden. Leider liegen hierzu im weiteren Interviewverlauf keine Aussagen mehr vor.

Kategorie Technik und Arbeitswelt

Als weiterem Themenschwerpunkt, zu dem sich wenige bzw. gering detaillierte Aussagen im Interviewmaterial finden, lassen sich 24 Codings der Kategorie *Technik und Arbeitswelt* (24) zuordnen. Davon entfallen 10 Codings auf die Subkategorie *Häufigkeit technischen Lernens* (10) im Rahmen des Sachunterrichts, in der die Lehrkräfte Anteile des Themenschwerpunktes *Technik und Arbeitswelt* in ihrem eigenen Sachunterricht in Relation zu den dargebotenen Ergebnissen der Fragebogenerhebung setzen. Die meisten der Interviewten Lehrkräfte (B2 FS; B5 GU; B8 GU; B10 FS), die sich hierzu im Interview äußern, können den geringen Anteil des Themenschwerpunktes *Technik und Arbeitswelt* in den Fragebogendaten nachvollziehen, da dies weitgehend mit ihrer eigenen Praxis korrespondiert. „*Technik und Arbeitswelt habe ich eher das Gefühl, dass es oft zu kurz kam.*“ (Interview B5 GU: 61–61) Zwei Lehrkräften (B2 FS; B8 GU) nehmen für sich eine inhaltliche Umdeutung des Themenschwerpunktes vor, indem dieser in der eigenen Praxis mit „*Werken*“ (Interview B8 GU: 47–47; Interview B2 FS: 41–41) konnotiert wird. Diese Deutung wird vorgenommen, da „*Werken*“ im Gegensatz zu Technik als kindgemäßer für das Grundschulalter angesehen wird (vgl. Interview B8 GU: 45–45). Allerdings werden die möglichen verhaltensbedingten Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor dem Hintergrund des starken Handlungsbezuges beim „*Werken*“ als Grund wahrgenommen, dass der Schwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* nur einen geringen Themenanteil einnimmt bzw. als schwieriges Thema („*E5ProbThem*“) innerhalb der vorgelegten Ergebnisse der Fragebogenerhebung erscheint (vgl. Interview B2 FS:

41–41). Umgekehrt würden die beiden Lehrkräfte B4FS und B5GU den Anteil technischen Lernens im Sachunterricht aus ihren Erfahrungen und Praktiken heraus als höher einschätzen.

„Aber es ist eigentlich doch sehr beliebt, ne, sieht man dann so. Hätte ich jetzt so von meinem, von meiner Erfahrung gesagt. ... ja das ist so der erste Eindruck.“ (Interview B5GU: 61–61)

Insbesondere im Sachunterricht der Förderschullehrkraft B4FS spielen Themen aus dem themenschwerpunkt Technik und Arbeitswelt nach ihrer Aussage eine sehr viel stärkere Rolle (vgl. Interview B4FS: 36–36), sodass es sinnvoll erscheint genauer zu betrachten, welche Inhalte von der betreffenden Lehrkraft, aber auch den anderen Befragten beschrieben werden und inwieweit diese eher den Aspekt des „*Werkens*“ betonen oder ebenso andere fachliche Teilaspekte des Themenschwerpunktes berücksichtigen.

Tatsächlich nennt die Förderschullehrkraft B4FS mit den durchgeführten Themen „*Maschinen und Fahrzeug bauen*“ (Interview B4FS: 12–12) als einzige interviewte Lehrkraft einen Inhalt der sich der Subkategorie *Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fahrzeuge* (1) zuordnen lässt. Darüber hinaus wurde von ihr das Thema „*Brücken bauen*“ (Interview B4FS: 36–36) ebenso wie der Bau eines Pappmodells der „*Titanic*“ (ebd.) im Bereich *Bauwerke und Konstruktionen* erwähnt. Andere Lehrkräfte (B6FS; B7GU; B8GU; B9GU) berichten ebenfalls über Inhalte zu diesem Bereich, sodass *Bauen und Konstruieren* als sachunterrichtsspezifische Methode im Fokus der thematischen Auseinandersetzung hervortritt und als „*eher praktische Sache*“ (Interview B8GU: 33–35) dieses Themenschwerpunktes wahrgenommen wird. Entsprechend werden die konkreten Themen „*Brücken bauen*“ (Interview B6FS: 42–42; Interview B7GU: 41–41) bzw. „*Brücken oder Mauern*“ (Interview B9GU: 39–39) prioritär im Sachunterricht umgesetzt. Beispielhaft beschreibt die Lehrkraft B9GU eine Unterrichtssequenz, um das statische Prinzip des Mauerverbandes als explizitem Ziel der inhaltlichen Auseinandersetzung durch eine entsprechend freie Konstruktionsaufgaben zu erarbeiten.

„Und es ging darum, wie die Steine angelegt werden damit die Mauer... die Mauer möglichst stabil ist, ne. Wenn die alle aufeinandergelegt werden, dass die Mauer eben schnell umkippen kann, ne. Dass man die eben im besten Fall ähm so versetzt auseinanderlegen sollte. Das war so die Essenz, die ich eigentlich rauskriegen wollte.“ (Interview B9GU: 21–21)

Nachfolgend verweist sie auf die aufgetretenen Unterrichtsstörungen im Zusammenhang mit der handlungsintensiven Konstruktionsaufgabe, sodass der Aufforderungscharakter des Materials im Fokus der Schülerinnen und Schüler steht und nicht die intendierte Erarbeitung statischer Prinzipien des Mauerwerkes (vgl. ebd.). Hier treten demnach, ähnlich wie dies die Lehrkraft B8GU allgemein für das „*Werken*“ (Interview B8GU: 45–45) beschreibt, verhaltensbedingte Schwierigkeiten in der Umsetzung auf, die jedoch in diesem Zusammenhang nur von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8GU; B9GU) berichtet werden.

Neben den Inhaltsbereichen *Werkzeuge und Materialien, Maschinen und Fahrzeuge* sowie *Bauwerke und Konstruktionen*, die eng mit der Methode des *Bauens und Konstruierens* assoziiert werden, lassen sich den Bereichen *Berufe und Arbeit* (3) bzw. *Ressourcen und Energie* (1) kaum Aussagen aus dem Interviewkontext zuordnen. So sieht die Lehrkraft B2, die wie zuvor ausgeführt ein umfangreicheres Sachunterrichtsvorhaben zum „*Thema Müll*“ (Interview B2FS: 19–19) in ihrer Lerngruppe durchgeführt hat, eine inhaltliche Schnittmenge des Teilthemas „*Recyceln*“ (Interview B2FS: 30–30) zur technischen Perspektive im Sachunterricht. Ebenfalls ließe sich auch das von der Lehrkraft B6FS erwähnte „*Energiewächter-Konzept*“ (Interview B6FS: 42–42) statt der Subkategorie *Umweltschutz und Nachhaltigkeit* auch unter dem technischen Aspekt der Kategorie *Ressourcen und Energie* zuordnen. Allerdings wird entlang der kaum vorhandenen Interviewco-

dings zu dieser Kategorie deutlich, dass *Ressourcen und Energie* mit Fokus auf technische Prozesse kaum von zentraler Bedeutung für die inhaltliche Angebotsstruktur des Sachunterrichts sein dürften, sondern vermutlich thematisch keine Berücksichtigung findet. Ähnliches kann für den Bereich *Berufe und Arbeit* (3) gelten. Die zwei interviewten Lehrkräfte (B8 GU; B9 GU), die diesen Inhaltsbereich erwähnen, bestätigten lediglich diesen thematisch zwar unterrichtet zu haben, wie sich dies gestaltet, muss allerdings aufgrund fehlender Aussagen hierzu offenbleiben.

Kategorie Inhalte – Sexualerziehung

Schließlich beziehen sich die Lehrkräfte im Interviewkontext ausführlicher auf den Themenbereich *Sexualerziehung* (36), sodass sich 36 Codings diesem zuordnen lassen. Wie bereits gegenüber den anderen Themenschwerpunkten bzw. -bereichen nehmen die interviewten Lehrkräfte entlang der vorgelegten Fragebogendaten zu Themenanteilen („E1 Themen“) eine Verortung der *Häufigkeit des Themas Sexualerziehung* (10) für ihren eigenen Sachunterricht vor. Die Lehrkräfte B3 FS, B4 FS und B5 GU konstatieren, dass sie den Bereich Sexualerziehung bereits mit ihrer Lerngruppe bearbeitet haben, wohingegen die Lehrkraft B1 GU dies ausdrücklich verneint (vgl. Interview B1 GU: 42–42). Sowohl für die Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU), für die dies ein „wichtiger Punkt, aber der immer natürlich spiralmäßigen von 1 bis 4 hoch“ (Interview B5 GU: 42–42) ist, wie auch für die Förderschullehrkraft B4 FS, die dieses Thema „regelmäßig“ (Interview B4 FS: 46–46) macht, erscheint *Sexualerziehung* als ein den Sachunterricht im Primarbereich durchziehender Themenbereich, der wiederkehrend in den unterschiedlichen Klassenstufen aufgegriffen werden sollte. Allerdings weisen die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B8 GU und B9 GU mit Blick auf die ihnen vorgelegte Grafik mit den Themenanteilen („E1 Themen“) daraufhin, dass „Sexualerziehung [...] natürlich nur ein kleiner Teil“ (Interview B8 GU: 33–33) des Sachunterrichts ist, der jedoch „immer sehr im Kopf, weil es ... ein Thema ist, über das man viel Nachdenken muss, bevor man das angeht und... deshalb bleibt es einem so schnell im Kopf hängen, aber eigentlich ist es ja nur eine kurze Zeit und nur ein kurzer Komplex, den man da immer mit den Kindern zusammen macht.“ (Interview B9 GU: 29–29) Damit wird deutlich, dass *Sexualerziehung* trotz des eher geringen Themenanteils als besonderes Thema für den Sachunterricht wahrgenommen wird. Im Interviewmaterial finden sich verschiedene Aussagen der Lehrkräfte, die *Sexualerziehung als heikles Thema* (12) und damit „ein schwieriges Thema ..., vor dem man auch mit Sicherheit ein bisschen schwitzt vorher“ (Interview B9 GU: 31–31) bestimmen. Auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wird „so eine große Hemmschwelle darüber zu reden“ (Interview B8 GU: 25–25; vgl. auch Interview B10 FS: 32–32) wahrgenommen, und es besteht aufgrund der unterschiedlichen biografischen Erfahrungen der Kinder mit sexueller Gewalt bzw. Missbrauch eine Unsicherheit darüber „was löst das aus bei dem“ (Interview B4 FS: 48–48), sodass man die „Rahmenbedingungen“ (ebd.) der Lerngruppe und die unterschiedlichen Reaktionen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen muss (vgl. Interview B8 GU: 45–45). Insbesondere die Förderschullehrkraft B10 FS scheut sich aufgrund ihrer Befürchtung, der Unterricht könnte „entgleisen“ (Interview B10 FS: 32–32) oder „ausarten“ (ebd.) diesen Themenbereich in ihrer Lerngruppe zu behandeln, obwohl sie die Notwendigkeit sieht, diesen in der vierten Klasse ansprechen zu müssen (vgl. ebd.). Möglichkeiten mit diesen Herausforderungen, die sich aus der Wahrnehmung der *Sexualerziehung als heiklem Thema* ergeben, pädagogisch-didaktisch umzugehen, werden in der vorgelagerten Abfrage möglicher Schwierigkeiten oder problematischer Erfahrungen auf Seiten einzelner Schülerinnen und Schüler in diesem Bereich mittels Elternbrief (vgl. Interview B4 FS: 48–48) oder einer geschlechtsgetrenten Unterrichtung des Themas durch Aufteilung der Lerngruppe (vgl. Interview B10 FS: 25–25) gesehen.

Indem Sexualerziehung als besonderes, teils *heikles Thema* erscheint, ist zu fragen, welche Inhalte auf Seiten der interviewten Lehrkräfte konkret bearbeitet werden. So wird das Thema *Geburt*

und *Aufwachsen* (4) nur von der Förderschullehrkraft B4 FS näher beschrieben, die dazu „*Babyexperten-Stunden*“ (Interview B4 FS: 86–86) erwähnt.

„Dann durfte jeder sein Kuscheltier oder seine Puppe mitbringen. Dann haben wir geguckt, was gibt es für Babys für Ausrüstung, wie wickelt man die und dann habe ich gesehen, dass die total abfahren auf diese Rollenspiele.“ (ebd.)

Die Versorgung eines Babys bzw. Kleinkindes wird in einer Spielsituation nachempfunden, sodass mit den genutzten Alltagsgegenständen und der intendierten Rollenspielsituation die Verbindung von Inhalt, Medium und Methode hervortritt. Gleichzeitig wird von dieser Lehrkraft auch das Thema „*Fortpflanzung*“ (Interview B4 FS: 48–48) als Inhalt des Sachunterrichts thematisiert, ohne jedoch dessen Umsetzung zu beschreiben. Zwei weitere Lehrkräfte (B2 FS; B8 GU) legen den inhaltlichen Fokus hingegen auf Kenntnissen zu *Körper- und Geschlechtsmerkmalen* (2), indem „*Unterschiede*“ (Interview B8 GU: 25–25) zwischen Jungen und Mädchen oder die Benennung der „*äußeren Geschlechtsmerkmale*“ (Interview B2 FS: 30–30) Gegenstand des Unterrichts sind. Ausführlich beschreibt die Lehrkraft B8 GU die Umsetzung eines Angebotes zur *Prävention sexuellen Missbrauchs* (5) „[g]ekoppelt mit dem Projekt ‚*Mein Körper gehört mir*‘“ (Interview B8 GU: 19–19). In Kooperation mit einer „*Theatergruppe*“ (ebd.) werden in Rollenspielsituationen Strategien gegenüber sexueller Belästigung mit den Schülerinnen und Schülern eingeübt und erprobt.

„Die haben zum Beispiel vorgespielt... da war ein... ein... der Nachbar und das... ein Junge der draußen Tennis gespielt hat und der Nachbar schenkte... wollte dem Jungen dann einen Tennisschläger schenken. Und ähm das Ganze... und wollte ihm dann zeigen, wie man Tennis spielt und dabei hat er dann den Jungen aus Versehen berührt und der Junge wollte das nicht und ist dann zu seiner Mutter gegangen und hat ihre das erzählt. Und dann ging es eben um... sexuelle Belästigung und was man denn macht, wenn mal so was passiert.“ (Interview B8 GU: 25–25)

Allerdings nimmt die Lehrkraft deutliche Grenzen in der Umsetzung dieses Präventionsprojektes wahr, als es

„um sexuellen Missbrauch innerhalb der Familie ging und das war ganz schwierig! Da kam dann auf einmal gar nichts mehr. Da konnten die Kinder nichts zu sagen! Ich habe hier gegessen und ganz kurz nochmal zusammengefasst und da kam gar nichts mehr.“ (Interview B8 GU: 25–25)

Sie erklärt sich dieses Verhalten der Schülerinnen und Schüler entweder durch fehlendes Verständnis für die Thematik oder eine zu große Hemmschwelle darüber sprechen zu wollen (vgl. ebd.). Gerade letztere Aspekt erscheint nicht trivial, beachtet man die an anderer Stelle der Auswertung dargestellten *familiären Problemlagen* der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, die in Teilen auch Missbrauchserfahrungen beinhalten. Somit wird die Bedeutsamkeit einer Prävention sexuellen Missbrauchs als Thema des Sachunterrichts deutlich, macht jedoch gleichzeitig erneut bewusst, dass es sich um ein *heikles Thema* für den Sachunterricht handelt.

Ausgehend von den vorgestellten quantitativen und qualitativen Befunden zur inhaltlich-thematischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts gilt es im nächsten Auswertungsschritt die dahinterstehenden handlungsleitenden Motive bzw. didaktischen Orientierungen für diese Auswahlentscheidungen analytisch zu betrachten. Darin sollen die bereits an Stellen der Interviewdaten zur Kategorie *Inhalte* erkennbaren Relevanzmuster und Schwerpunktsetzungen spezifischer vor dem Hintergrund der ihnen zugrundeliegenden Begründungszusammenhänge ergänzt und somit empirisch angereichert werden.

7.5.1.3 Fragebogendaten – Motive für die Inhalts- und Themenauswahl

Innerhalb der Items⁹⁷ *Richtlinienvorgaben* bis *Möglichkeit zum praktischen Arbeiten* werden bedeutsame Aspekte für die Inhaltsauswahl auf Ebene handlungsleitender Motive der befragten Lehrkräfte erfasst, indem diese gebeten wurden, priorisierend höchstens vier Kriterien auszuwählen, die für die Entscheidung über die inhaltlich-thematische Ausgestaltung ihres Sachunterrichts besondere Relevanz besitzen. In der Analyse ergibt sich eine Stufung von Aspekten, die jeweils bei vielen Lehrkräften als handlungsleitende Motive auf Zustimmung treffen gegenüber solchen Kriterien, die kaum ausgewählt wurden und für die meisten Lehrkräften keine hervorgehobene Bedeutung für inhaltliche Planungsentscheidungen zu haben scheinen. Dabei wird in der Abbildung 32 der prozentuale Anteil an Zustimmung bzw. Ablehnung für das entsprechende Items bzw. das damit verbundenen Auswahlmotiv ausgewiesen.

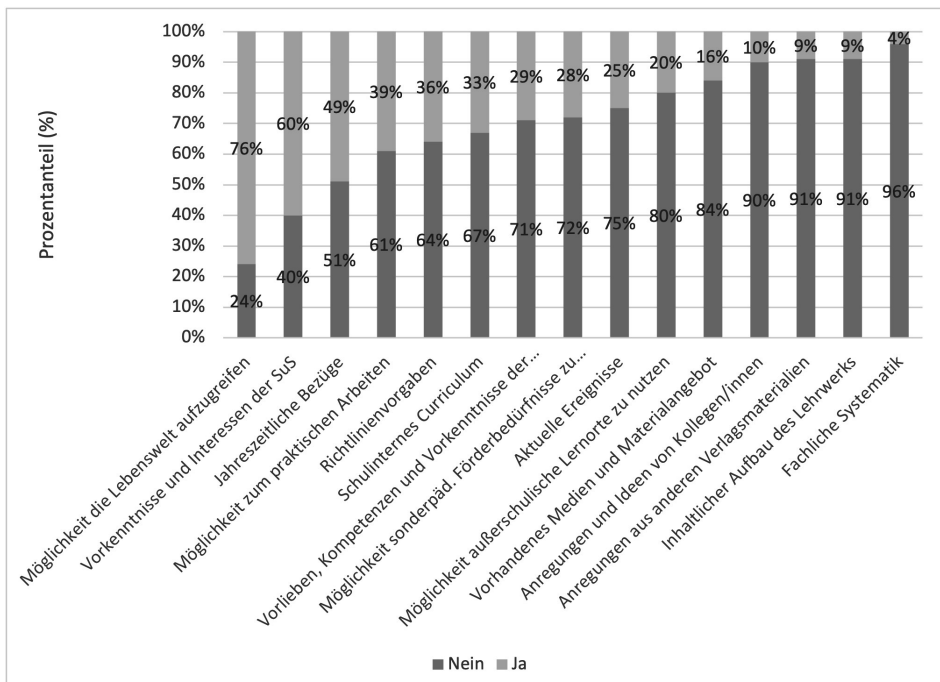


Abb. 32: Inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht

Mit einem Anteil von 76% erhält das Item die *Möglichkeit die Lebenswelt aufzugreifen* (MD=0,76)⁹⁸ den höchsten Zustimmungsgrad, indem dies drei Viertel der befragten Lehrkräfte

97 In der Auswertung wurden die Einzelitems jeweils mit „1“, sofern das entsprechende Item ausgewählt wurde, oder „0“, falls keine Auswahl vorliegt, codiert und entlang der gruppierten Mediane in eine Rangreihe gebracht, um Auswahlmotive nach dem Grad ihrer überindividuellen Priorisierung unterscheiden zu können.

98 An dieser Stelle erfolgt keine Angabe des Interquartilabstandes als Maß für die Streuung des Wertebereichs, da es sich um eine dichotome Werteverteilung handelt, die allerdings als ordinalskaliert interpretiert wird. Die Begrenzung auf nur zwei mögliche Werte („0“ und „1“) bedingt hier, dass eine Beschreibung der vorzufindenden Werteverteilung über die Quartile nicht sinnvoll möglich ist, wenn entweder die obere oder untere Quartilsgrenzen jeweils als nicht definiert gelten muss.

(n = 61) als relevantes Motiv für eigene Planungsentscheidungen bestimmen. Weiterhin werden die *Vorkenntnisse und Interessen* (MD = 0,60) der Schülerinnen und Schüler durch eine Mehrheit von 60% der Lehrkräfte als prioritäres Auswahlmotiv benannt. Ca. 50% wählen das Item *zu jahreszeitlichen Bezügen* (MD = 0,49) als bedeutsam für ihre inhaltlich-thematische Entscheidungen aus. Aspekte der Inhaltsauswahl, die gemäß den vorgenommenen Priorisierungen der befragten Lehrkräfte von ca. einem Drittel als bedeutsam für Planungsentscheidungen bestimmt werden, sind die *Möglichkeit des praktischen Arbeitens* im Unterricht (MD = 0,39), die Umsetzung von *Richtlinienvorgaben* (MD = 0,36) bzw. eine *Orientierung am schulinternen Sachunterrichtscurriculum* (MD = 0,33). *Vorlieben, Vorkenntnisse oder Interessen auf Seiten der Lehrkraft* (MD = 0,29), die Möglichkeit durch bestimmte Inhalte den vorhandenen *sonderpädagogischen Förderbedarfen der Schülerinnen und Schüler* zu entsprechen (MD = 0,28) oder die Ableitung von Themen aus *aktuellen Ereignissen* (MD = 0,25) halten mehr als ein Viertel der Befragten für bedeutsam für ihre inhaltlichen Planungsentscheidungen. 20% der Lehrkräfte machen die Inhalts- und Themenauswahl auch von der Möglichkeit abhängig *außerschulische Lernorte* nutzen zu können (MD = 0,20) bzw. für 16% ist das *vorhandenen Material- und Medienangebot* (MD = 0,16) ein hervorgehobener Einflussfaktor für die thematische Planungsebene des Sachunterrichts. Auswahlmotive, die von 10% oder weniger Lehrkräften priorisiert werden, sind die *Anregung durch Kolleginnen und Kollegen* (MD = 0,10), *Materialien von Lernmittelverlagen* (MD = 0,09) oder *Vorgaben und Inhaltsaufbau eines Sachunterrichtslehrwerkes* (MD = 0,09) sowie eine Orientierung an der *fachlichen Systematik* (MD = 0,04) in der Bestimmung sachunterrichtlich relevanter Inhalte und Themen.

Tab. 54: Inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	χ^2	p	r _{Cramers-V}
Möglichkeit die Lebenswelt aufzugreifen	Beschulungssetting	Förderschule	0,66	5,77	0,016	0,269 ^a
		Grundschule	0,89			
	Gesamt	0,76				
Vorkenntnisse und Interessen der Schüler/innen	Beschulungssetting	Förderschule	0,61	0,08	0,783	0,031
		Grundschule	0,58			
	Gesamt	0,60				
Jahreszeitliche Bezüge	Beschulungssetting	Förderschule	0,52	0,49	0,486	0,078
		Grundschule	0,47			
	Gesamt	0,49				
Möglichkeiten zum praktischen Arbeiten	Beschulungssetting	Förderschule	0,32	1,98	0,159	0,157
		Grundschule	0,44			
	Gesamt	0,39				
Richtlinien-vorgaben		Förderschule	0,30	1,90	0,168	0,154
		Grundschule	0,44			
	Gesamt	0,36				
Schulinternes Curriculum	Beschulungssetting	Förderschule	0,23	4,26	0,039	0,231 ^a
		Grundschule	0,44			
	Gesamt	0,33				
Eigene Vorlieben, Kompetenzen und Vorkenntnisse	Beschulungssetting	Förderschule	0,30	0,03	0,862	0,019
		Grundschule	0,28			
	Gesamt	0,29				

Item	Gruppe		MD ^a	χ^2	p	$r_{\text{Cramers-V}}$
Möglichkeit sonderpädagog. Förderbedürfnisse zu berücksichtigen	Beschulungssetting	Förderschule	0,32	0,91	0,339	0,107
		Grundschule	0,22			
	Gesamt	0,28				
Aktuelle Ereignisse	Beschulungssetting	Förderschule	0,25	0,00	1,000	0,000
		Grundschule	0,25			
	Gesamt	0,25				
Möglichkeit außerschulische Lernorte zu nutzen	Beschulungssetting	Förderschule	0,20	0,013	0,911	0,013
		Grundschule	0,19			
	Gesamt	0,20				
Vorhandenes Medien- und Materialangebot	Beschulungssetting	Förderschule	0,14	0,49	0,484	0,078
		Grundschule	0,19			
	Gesamt	0,16				
Anregungen und Ideen von Kollegen/innen	Beschulungssetting	Förderschule	0,14	1,44	0,284 ^b	0,134
		Grundschule	0,06			
	Gesamt	0,10				
Anregungen aus anderen Verlagsmaterialien	Beschulungssetting	Förderschule	0,14	2,92	0,122 ^b	0,191
		Grundschule	0,03			
	Gesamt	0,09				
Vorgaben bzw. inhaltlicher Aufbau des Lehrwerkes	Beschulungssetting	Förderschule	0,11	0,84	0,449 ^b	0,102
		Grundschule	0,06			
	Gesamt	0,09				
Fachliche Systematik	Beschulungssetting	Förderschule	0,00	3,81	0,087 ^b	0,218
		Grundschule	0,08			
	Gesamt	0,04				

^a Gemäß des gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor.

^b Aufgrund einer partiellen Zellenbesetzung > 5 erfolgt die Prüfung signifikanter Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten mittels des exakten Tests nach Fisher.

Signifikante Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zwischen den beiden Teilstichproben der unterschiedlichen Beschulungssettings lassen sich auf Basis des durchgeführten χ^2 -Tests für die Items *schulinternes Curriculum* ($\chi^2 = 4,257$; $p = 0,039$) und *die Möglichkeit die Lebenswelt aufzugreifen* ($\chi^2 = 5,774$; $p = 0,016$) ermitteln. Beide Items korrelieren (*schulinternes Curriculum*: $r_{\text{Cramer-V}} = 0,231$; $p = 0,039$; *Lebenswelt*: $r_{\text{Cramer-V}} = 0,269$; $p = 0,16$) leicht mit der Variablen des Beschulungssettings. Da das Korrelationsmaß Cramer-V ungerichtet ist, lässt sich die Richtung des Zusammenhangs und der abgebildeten Verteilungsunterschiedes aus der Betrachtung der kreuztabellarischen Darstellung für die Items erschließen (vgl. Tabelle 54). Es lässt sich erkennen, dass für beide Items jeweils statistisch relevant eher Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht diesen Auswahlmotiven zustimmen, wohingegen Förderschullehrkräfte tendenziell bei dem entsprechenden Item die Antwortoption „nein“ ausgewählt haben. So priorisieren zwar sowohl 29 Förderschullehrkräfte ($n_{\text{FS}} = 29$) wie auch 32 Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{\text{GU}} = 32$) die Möglichkeit die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen zu können, jedoch halten demgegenüber 15 Lehrkräfte der Förderschule ($n_{\text{FS}} = 15$) dies nicht für ein vorrangiges Entscheidungskriterium für die inhaltliche Ausgestaltung des Sachunterrichts, von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{\text{GU}} = 4$) tun dies nur vier. Eine prioritäre Auswahl

der Inhalte und Themen des Sachunterrichts entlang des schulinternen Curriculums ist für 34 Lehrkräfte der Förderschule ($n_{FS} = 34$) gegenüber 20 Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 20$) nicht von zentraler Bedeutung. Überprüft man ergänzend das Antwortverhalten bezüglich der priorisierten inhaltlichen Auswahlmotive im Vergleich des sachunterrichtlichen Ausbildungshintergrundes, lassen sich bis auf das Item *zu Förderbedarfen* ($\chi^2 = 4,296$; $p = 0,038$), womit die Orientierung entlang besonderer Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bei der Inhaltsauswahl erfasst wird, keine signifikanten Unterschiede bestimmen. Die Orientierung an spezifischen Förderbedürfnissen korreliert mit dem Ausbildungshintergrund leicht ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,232$; $p = 0,038$), jedoch in eher unerwarteter Weise, indem 17 fachfremde Lehrkräfte dieses Auswahlmotiv für sich relevant achten gegenüber nur 5 studierten Sachunterrichtslehrkräften. Demnach findet sich bei fachfremden Lehrkräften tendenziell eine stärkere Orientierung zu Spezifika des Förderbedarfs als bei ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräften, die ihre Inhalts- und Themenauswahl nicht darin begründet sehen. Darüber hinaus scheint allerdings der Ausbildungshintergrund keinen Einfluss auf inhaltliche Auswahlmotive zu haben.

Tab. 55: Ausgewählte inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht in kreuztabellarischer Darstellung

		Möglichkeit die Lebenswelt aufzugreifen		Schulinternes Curriculum	
		n (%)		n (%)	
		Ja	Nein	Ja	Nein
Beschulungs- setting	Förderschule	29 (36,3 %)	15 (18,8 %)	10 (12,5 %)	34 (42,5 %)
	Grundschule	32 (40,0 %)	4 (5,0 %)	16 (20,0 %)	20 (25,0 %)
Gesamt		61 (76,3 %)	19 (23,7 %)	26 (32,5 %)	54 (67,5 %)

Weitere handlungsleitende Motive sowie Einschätzungen zur inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sachunterrichts liegen in Tabelle 56 durch die Items *Genügend Zeit für Themensfeld* bis *Klarheit der Bildungsziele im Sachunterricht* vor. Mittels Ratings wurde der Grad der Zustimmung erfasst. So stimmt eine Mehrheit von 53 % der befragten Lehrkräfte der Aussage, dass *genügend Zeit für die Bearbeitung der Themenfelder und Inhalte* des Sachunterrichts vorhanden ist *nicht* ($n = 3$; 3,8 %) oder *eher nicht zu* ($n = 39$; 48,8 %), gegenüber 47 % die dies für *eher* ($n = 25$; 31,3 %) oder *voll zutreffend* ($n = 13$; 16,3 %) halten. Der gruppierte Median⁹⁹, liegt aufgrund der größeren Anzahl an Lehrkräften, die diese Aussage für *voll zutreffend* halten gegenüber denen, die diese vollständig ablehnen, mit 2,55 (MD = 2,55; IQR = 1,41) knapp über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5. Ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Teilstichproben der Beschulungssettings liegt als Ergebnis des durchgeführten U-Test ($U = 850,0$; $p = 0,543$) nicht vor. Die *vorhandenen Richtlinien bzw. den Kernlehrplan für den Sachunterricht* hält eine Mehrheit von 57 % der befragten Lehrkräfte für hilfreich für die Auswahl von Inhalten und Themen im Sachunterricht (*„trifft zu“*: 41; 51,3 %; *„trifft voll zu“*: $n = 5$; 6,3 %), gegenüber 40 % die diese Aussage als *nicht* ($n = 5$; 6,3 %) oder *eher nicht* ($n = 27$; 33,8 %) *zutreffend* einschätzen. Auffällig ist der geringe Anteil an Lehrkräften, die der entsprechenden Aussage voll zustimmen können und damit die Richtlinien als besonders hilfreich für die inhaltliche Entscheidungsebene des Sachunterrichts erleben. Die mittlere Tendenz mit einem grup-

⁹⁹ Das arithmetische Mittel wird aufgrund der Ordinalskalierung der Items an dieser Stelle nicht angegeben.

pierten Median von 2,66 (MD = 2,66; 1,24) liegt nah am theoretischen Skalenmittel, verweist aber grundsätzlich in Richtung des Pols der Skala der Zustimmung repräsentiert.

Tab. 56: Einschätzungen zum Bereich Inhalte und Themen im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	U	p	r _{kendall-τ}
Genügend Zeit für Themenfelder und Inhalte	Beschulungssetting	Förderschule	2,50	850,0	0,543	0,065
		Grundschule	2,61			
	Gesamt	2,55				
Vorgabe der Richtlinien hilfreich bei inhaltlicher Gestaltung	Beschulungssetting	Förderschule	2,55	935,5	0,121	0,167
		Grundschule	2,78			
	Gesamt	2,66				
Rolle von Verhaltensschwierigkeiten bei der Inhaltsauswahl	Beschulungssetting	Förderschule	2,31	1005,5	0,030	0,255 ^b
		Grundschule	2,79			
	Gesamt	2,54				
Kompetenzen der Richtlinien erreicht	Beschulungssetting	Förderschule	2,45	1047,0	0,007	0,289 ^b
		Grundschule	2,87			
	Gesamt	2,04				
Inhalte werden nach Kompetenzen ausgewählt		Förderschule	2,84	882,0	0,304	0,110
		Grundschule	3,00			
	Gesamt	2,91				
Klarheit der Bildungsziele im Sachunterricht	Beschulungssetting	Förderschule	2,16	795,0	0,970	0,004
		Grundschule	2,15			
	Gesamt	2,16				

^a Median aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß des gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor.

Wie schon bei dem Item nach *genügend Zeit für die Themenfelder und Inhalte* lässt sich auch für das Item zu *Richtlinienvorgaben* kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied nach Beschulungssetting im durchgeführten U-Test ($U = 935,5$; $p = 0,121$) ermitteln. Die in den Richtlinien bzw. dem Kernlehrplan bestimmten Bildungsziele des Sachunterrichts sind den befragten Lehrkräften nach eigener Einschätzung mehrheitlich („trifft nicht zu“: $n = 13$; 16,3 %; „trifft eher nicht zu“: $n = 44$; 55,0 %) nicht klar. Weniger als 30 % können der Aussagen zur Klarheit der Bildungsziele *eher* ($n = 20$; 25,0 %) oder *voll* ($n = 2$; 2,5 %) zu stimmen. Entsprechend ergibt sich ein gruppierter Median von 2,16 (MD = 2,16; IQR = 1,31) der unterhalb des theoretischen Skalenmittels liegt. Ein Verteilungsunterschied und eine statistische Abhängigkeit vom Beschulungssetting lässt sich über den berechneten U-Test ($U = 795,5$; $p = 0,970$) nicht belegen.

Obwohl als Ergebnis der Auswertung des Items zur *Klarheit der Bildungsziele* erkennbar wird, dass für einen größeren Teil der befragten Lehrkräfte Bildungsziele des Sachunterrichts nicht präzise genug fassbar sind, hält jedoch die Mehrheit die Aussage zur *Auswahl der Inhalte nach Kompetenzen* für *eher* ($n = 52$; 65,0 %) oder *voll zutreffend* ($n = 9$; 11,3 %), sodass Inhalte nach den zu erreichenden Kompetenzen ausgewählt würden. Demgegenüber können 21 % dieser Aussage *nicht* ($n = 2$; 2,5 %) oder *eher nicht* ($n = 15$; 18,8 %) zustimmen. Mit einem gruppierten Median von 2,9 (MD = 2,91; IQR = 1,25) erreicht das Item innerhalb dieses Itembereichs

den höchsten Grad der Zustimmung. Unterschiede zwischen den Beschulungssettings lassen sich nicht feststellen ($U = 882,0$; $p = 0,304$). Wenn Inhalte und Themen damit mehrheitlich entlang der insbesondere im Kernlehrplan ausgewiesenen Kompetenzerwartungen ausgewählt werden, muss es daher von besonderem Interesse sein, inwiefern die Lehrkräfte davon überzeugt sind, dass Schülerinnen und Schüler mit einem ausgewiesene Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung diese im Sachunterricht erreichen bzw. erreichen können. Über beide Beschulungssettings hinweg schätzen 40 % der befragten Lehrkräfte ein, dass ihre Schülerinnen oder Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die gesetzten Kompetenzerwartungen *eber nicht* ($n = 27$; 33,8 %) oder *nicht* ($n = 5$; 6,3 %) erreichen, gegenüber 58 % für die dies *eber* ($n = 41$; 51,3 %) oder *voll* ($n = 5$; 6,3 %) zutreffend erscheint. Der im gruppierten Median abgebildete Mittelwert liegt bei 2,6 ($MD = 2,63$; $IQR = 1,29$) und signalisiert in seiner Lage über dem theoretischen Skalenmittel tendenziell eher Zustimmung, wengleich jeweils nur wenige Lehrkräfte der Aussage *voll zustimmen* können ($n = 5$; 6,3 %). Gleichfalls lehnen nur fünfbefragte Lehrkräfte die Aussage des Items vollständig ab. Im Antwortverhalten lässt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den Beschulungssettings bestimmen ($U = 1047,0$; $p = 0,007$). Der feststellbare Unterschied in den gruppierten Median zwischen Förderschulsetting ($MD_{FS} = 2,45$) und Gemeinsamen Unterricht ($MD_{GU} = 2,87$) ist statistisch bedeutsam, sodass Lehrkräfte der Förderschule der Aussage nach dem Erreichen der in den Richtlinien ausgewiesenen Kompetenzerwartungen seltener zustimmen können als dies für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gilt. Das Item zur *Erreichung der geforderten Kompetenzen* korreliert mit der Variablen des Beschulungssettings im unteren mittleren Bereich ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,289$; $p = 0,003$). Ergänzend zu den vorgenommenen Einschätzungen spezifisch zur Gruppe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wurde auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht auch abgefragt, inwieweit die Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse allgemein die geforderten Kompetenzerwartungen erreichen. 14 % ($n_{GU} = 5$; 14,3 %) können der Aussagen *voll* bzw. 71 % ($n_{GU} = 25$; 71,4 %) *eber zustimmen*, gegenüber einer Minderheit von 14 % ($n_{GU} = 5$; 14,3 %) die dies als *eber nicht zutreffend* ansieht. Der gruppierte Median liegt bei 3,00 ($MD_{GU} = 3,00$; $IQR = 1,16$) und damit über dem Wert für die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowohl im Gemeinsamen Unterricht ($MD_{GU} = 2,87$) als auch im Förderschulsetting ($MD_{FS} = 2,45$). Ein Erreichen der geforderten Kompetenzen trifft für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht eher für die Lerngruppe insgesamt zu, wohingegen dies für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf weniger günstig gesehen wird, obwohl diese Einschätzung noch signifikant über denen der Förderschullehrkräfte liegt.

Schließlich wurde mit einem weiteren in Tabelle 56 aufgeführten Item erfasst, inwiefern verhaltensbedingten Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler eine Rolle bei der Auswahl von Inhalten und Themen des Sachunterrichts spielen. Im Antwortverhalten zeigt sich ein divergentes Bild, da etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte der entsprechenden Aussage *eber* ($n = 28$; 35,0 %) oder *voll* ($n = 12$; 15,0 %) *zustimmen* kann, gegenüber der anderen Hälfte der Befragten, die diese *eber* ($n = 29$; 36,3 %) oder *vollständig* ($n = 10$; 12,5 %) ablehnt. Der gruppierte Median ($MD = 2,54$; $IQR = 1,58$) stimmt dementsprechend fast vollständig mit dem theoretischen Skalenmittel von 2,5 überein. Der größere Interquartilabstand von 1,58, der anderthalb Skalenpunkte bemisst, verweist auf die breitere Streuung im Antwortverhalten. Gruppiert nach Beschulungssetting ergibt sich ein signifikanter Verteilungsunterschiede als Ergebnis des durchgeführten U-Tests für unabhängige Stichproben ($U = 1005,5$; $p = 0,030$). Das Antwortverhalten

zur *Rolle von Verhaltensschwierigkeiten bei der Inhaltsauswahl* korreliert statistisch bedeutsam, in geringer, positiver Ausprägung mit der Variablen des Beschulungssettings ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,225$; $p = 0,022$). Die positive Richtung der Korrelation ist dahingehend interessant, da hier tendenziell eher die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($MD_{\text{GU}} = 2,78$) der Aussage zustimmen, gegenüber den Lehrkräften der Förderschule, die diese eher ablehnen ($MD_{\text{FS}} = 2,31$).

Die ebenfalls durchgeführte Überprüfung der in Tabelle 56 aufgeführten Items der Einschätzungen zu Inhalten und Themen des Sachunterrichts auf gruppenbezogene Unterschiede entlang des Ausbildungshintergrundes im Sachunterricht liefert keine signifikanten Ergebnisse, sodass ein Einfluss als unwahrscheinlich gelten muss.

7.5.1.4 Fragebogendaten – Bedeutsamkeit von Themen und wahrgenommene Probleme

Ergänzend zu den referierten quantitativen Befunden zu Auswahlmotiven sowie inhalts- bzw. themenbezogenen Einschätzungen zur sachunterrichtlichen Praxis liegen aus den offenen Frageitems des Fragenblockes qualitative Daten dazu vor, welche Inhalte und Themen als besonders bedeutsam oder problematisch unter Berücksichtigung der besonderen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestimmt bzw. worin Hindernisse für die Unterrichtung gesehen werden.

Hinsichtlich besonders *wichtiger Themen* entfallen dabei, dargestellt in Tabelle 57, die meisten Nennungen auf die Kategorie *Mensch und Gemeinschaft* (61) bzw. lassen sich diesem Themenschwerpunkt des Sachunterrichts zuordnen. Deutlich nachgeordnet werden Themen und Inhalt aus dem Bereich der *Sexualerziehung* (15) oder *Gesundheitserziehung* (9) als bedeutsam bestimmt. Auf die Themenschwerpunkte *Natur und Leben* (8), *Raum, Umwelt und Mobilität* (9), *Zeit und Kultur* (7) oder *Technik und Arbeitswelt* (3), worin Angaben und Inhalte in der Systematik des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans kategorisiert werden, entfallen insgesamt eher wenige Themennennungen im Vergleich zur dominanten Perspektive auf den Schwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft*.

Tab. 57: Kreuztabelle zum Frageitem Wichtige Themen nach Beschulungssetting

Kategorie E4 Wichtige Themen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Natur und Leben	5 (6)	2 (2)	7 (8)
<i>Pflanzen und Tiere der Umgebung</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Experimente</i>	4 (4)	1 (1)	5 (5)
Technik und Arbeitswelt	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Raum, Umwelt und Mobilität	4 (4)	5 (5)	9 (9)
<i>Umwelt</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Wohnumfeld</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Mobilitätserziehung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
Mensch und Gemeinschaft	23 (32)	23 (29)	46 (61)
<i>Gefühle</i>	10 (10)	5 (5)	15 (15)
<i>Soziales Lernen</i>	17 (17)	11 (11)	28 (28)
<i>Ich und die anderen</i>	0 (0)	9 (9)	9 (9)
<i>Kinderrechte</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Zeit und Kultur	1 (1)	6 (6)	7 (7)
<i>Andere Länder und Kulturen kennenlernen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Zeitliche Orientierung</i>	0 (0)	4 (4)	4 (4)

Kategorie E4 Wichtige Themen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Aktuelle Themen	0(0)	1(1)	1(1)
Außerschulische Lernorte	0(0)	1(1)	1(1)
Methodenkompetenz	1(1)	0(0)	1(1)
Gesundheitserziehung	1(1)	8(8)	9(9)
<i>Körperpflege</i>	0(0)	2(2)	2(2)
<i>Gesunde Ernährung</i>	0(0)	6(6)	6(6)
Handlungsorientierung	4(4)	1(1)	5(5)
Interessen der Schülerinnen oder Schüler	0(0)	3(3)	3(3)
Medienerziehung	0(0)	1(1)	1(1)
Lebensweltbezogenen Themen	1(1)	5(5)	6(6)
Sexualerziehung	1(1)	14(14)	15(15)
<i>Mein Körper</i>	0(0)	3(3)	3(3)
<i>Aufklärung</i>	0(0)	3(3)	3(3)
<i>Prävention</i>	0(0)	4(4)	4(4)
n (Dokumente)	36(88)	44(122)	80(210)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Für diesen Themenschwerpunkt lassen sich einzelne Themen und Inhalte den Subkategorien *Gefühle* (15), *soziales Lernen* (28), *Ich und die anderen* (9) oder *Kinderrechte* (2) zuordnen. Mit den Themen bzw. Themenbereichen *Gefühle* (15) und *soziales Lernen* (28) werden Themen als bedeutsam eingeschätzt, die eng mit dem besonderen Förderbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung der Schülerinnen und Schüler verbunden scheinen. Dies wird als Begründungszusammenhang von einzelnen Lehrkräften (vgl. FS033: 7–7; GU050: 7–7; GU069: 7–7) im Rahmen ihrer Freiantworten expliziert:

„Gefühle und Emotionen ausdrücken und erkennen: Besonders der emotionale Bereich bedarf der Förderung; verbalisieren von Gefühlen“ (GU050: 7–7)

„Thema Gefühle: Schüler mit Förderschwerpunkt ES fällt es oft besonders schwer, Gefühle zu erkennen, zu benennen und darauf zu reagieren.“ (GU069: 7–7)

Die inhaltliche Dimension des Sachunterrichts wird gemäß den zitierten Aussagen zusammengedacht mit Aspekten spezifischer Förderung im emotionalen Bereich bzw. den darin bestehenden Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler.

In ähnlicher Weise erfolgt für Inhalte bzw. Themen, die sich unter der Subkategorie *soziales Lernen* (28) subsumieren lassen, und allein von der Häufigkeit der Nennungen besonders im Fokus stehen, eine Begründung über spezifische Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler. So wird die Vermittlung von Regeln im Zusammenleben über fehlenden Kompetenzen der Schülerinnen oder Schüler legitimiert (vgl. FS078: 7–7) und die „*Förderung des Sozialverhaltens*“ (FS023: 7–7) bzw. „*soziale[r] Kompetenzen*“ (GU060: 7–7) intendiert. Hier begründet eine Lehrkraft (GU062: 7–7) im Gemeinsamen Unterricht Themen wie Konfliktschulung, Freundschaft oder Ich und die anderen folgendermaßen:

„soziale Kompetenzen zu entwickeln ist für alle Kinder gleichermaßen wichtig. Für Kinder mit dem Förderschwerpunkt ESE gibt Chancen, eigenen Verhaltensmuster zu überdenken und Verhaltensweisen im Idealfall zu verändern!“ (GU062: 7–7)

Der Erwerb sozialer Kompetenzen wird als bedeutsam für alle Kinder bewertet, womit sich aus Perspektive des Gemeinsamen Unterrichts die Relevanz des Themenbereichs nicht allein auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung beschränkt. In Ergänzung wird die Veränderung sozial problematischer Verhaltensweisen als spezifische Chance sachunterrichtlichen Lernens für die Gruppe der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen. Entsprechend werden unter dem Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* sehr unterschiedliche pädagogische Teilaspekte *sozialen Lernens* zusammengefasst, die gemäß den vorgenommenen Angaben Gegenstand des Sachunterrichts werden. So wird der Sachunterricht für den Klassenrat (vgl. GU063: 7–7; GU048: 7–7), Methoden der Konfliktklärung (FS013: 7–7), die Etablierung von (Klassen-)regeln (vgl. FS020: 7–7; FS078: 7–7; GU045: 7–7; GU071: 7–7; GU073: 7–7), allgemeiner das Klassenmanagement (GU049: 7–7) oder die Durchführung von Präventionsprogrammen (GU045: 7–7; GU049: 7–7; GU054: 7–7; GU063: 7–7) genutzt. Dies korrespondiert mit den zuvor referierten Befunden der Fragebogenerhebung zu den unterrichteten Themen (vgl. Kap. 7.5.1.1) wie auch der Experteninterviews zur Kategorie *Inhalte* (vgl. Kap. 7.5.1.2), da für den Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* jeweils sehr ähnliche Inhalte bzw. Themen angeführt werden. *Soziales Lernen* als Inhalt des Sachunterrichts wird als „wichtig für die Klassengemeinschaft“ (GU074: 7–7) betrachtet und dient der Vermittlung notwendiger Kompetenzen für das soziale Miteinander in der Gruppe (vgl. FS013: 7–7; GU044: 7–7; GU071: 7–7; GU072: 7–7). Sowohl bezogen auf die Subkategorie *Gefühle* ($n_{GU} = 10$; $n_{FS} = 5$) wie auch auf *soziales Lernen* ($n_{GU} = 17$; $n_{FS} = 11$) werden diese von mehr Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht als von Lehrkräften im Förderschulsetting benannt. Das Thema *Ich und die anderen*¹⁰⁰ wird hingegen nur von Lehrkräften der Förderschule ($n_{FS} = 9$) als besonders wichtig für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestimmt. Ähnlich wie der Themenbereich *soziales Lernen* wird die „*Schulung sozialer Kompetenzen*“ (FS002: 7–7) als relevant angesehen, indem dies als Rahmenthema für das „*Erkennen und Wahrnehmen von Gefühlen bei sich und anderen, sich über sich selbst klar werden*“ (FS014: 7–7) oder „*das Formulieren eigener Bedürfnisse und Interessen*“ (FS017: 7–7) angesehen wird. Im Gegensatz zu den Subkategorien *Gefühle* und *soziales Lernen* wird jedoch stärker die Auseinandersetzung mit der eigenen Person (vgl. FS021: 7–7; FS008: 7–7) sowie die Einbindung in soziale Beziehungen in Familie oder Freundschaften (vgl. FS009: 7–7; FS015: 7–7) in den Mittelpunkt gestellt. So führt die Lehrkraft FS009 diese in einem Begründungszusammenhang zusammen.

„Lebenswelt, Familie und Ich = ergibt Anlässe über Familienstrukturen (getrennte Eltern z. B.) zu reden oder über die Lebenswelt der Kinder, sie können von Problemen zuhause reden. Ich-Thema: z. B. „Das kleine Ich bin Ich“: Beschäftigung mit sich selber, sich so akzeptieren wie man ist, andere akzeptieren/respektieren, auch wenn sie anders sind“ (FS009: 7–7)

Damit wird sowohl auf die Bedeutsamkeit einer unterrichtlichen Auseinandersetzung mit lebensweltlichen Problemlagen der Kinder im Rahmen des Sachunterrichts verwiesen, wie auch die daran anknüpfende Thematik einer Beschäftigung mit der eigenen Person in Abgrenzung und Bezie-

100 Im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan Sachunterricht findet sich das Thema „*Ich und andere*“ dem Themenschwerpunkt Zeit und Kultur zugeordnet (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 49) und meint dort die Auseinandersetzung mit Menschen anderer Kulturen. Die Zuordnung zur Subkategorie *Ich und die Anderen* erfolgt im Kontext dieser Untersuchung jedoch unter *Mensch und Gemeinschaft*, da aus den Antworten der Lehrkräfte deutlich hervorgeht, dass diese das Thema *Ich und die Anderen* (vgl. FS014: 7–7; FS002: 7–7) mit der Beschäftigung mit der eigenen Identität in Abgrenzung zu signifikanten Anderen, also Familie, Freundinnen oder Freunden, assoziieren, sodass diese Konnotation an dieser Stelle übernommen wird.

hung zu anderen Menschen in ihrer Relevanz begründet. Dies stellt ein Unterscheidungsmerkmal zu den Subkategorien *Gefühle* und *soziales Lernen* dar, die allgemein sachunterrichtliches Lernen in den Kontext sozial-emotionalen Kompetenzerwerbs und des Zusammenlebens in der Klasse setzen, jedoch nicht in dieser Weise das außerschulische Lebensumfeld der Kinder miteinbeziehen bzw. die Ich-Entwicklung (vgl. Redl, 1986) nicht in den Fokus rücken, sondern stattdessen nur unspezifisch den Erwerb emotionaler Ausdrucksfähigkeit anführen. Die individuelle Auseinandersetzung mit der eigenen Person in Verbindung mit teils problembeladenen Beziehungsstrukturen wird innerhalb des Items „*EAWichtigThem*“ nur von Förderschullehrkräften benannt, wohingegen die Aspekte *Gefühle* und *soziales Lernen* von mehr Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als wichtige Themen im Sachunterricht angeführt werden.

Die Dimension politischen Lernens, die ebenfalls Teil des Themenschwerpunktes *Mensch und Gemeinschaft* bzw. der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht ist, wird demgegenüber nur von einer Lehrkraft (vgl. FS008: 7–7) im Fragebogen unter der Thematik *Kinderrechte* (2) als wichtiges Thema aufgegriffen und erweist sich demnach, wie schon bei den zuvor referierten Befunden, als Leerstelle.

Als perspektivenübergreifender Themenbereich wird *Sexualerziehung* (15) von insgesamt 15 Lehrkräfte (n = 15) als besonders bedeutsam für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestimmt. In den Relevanzsetzungen zeigt sich jedoch eine deutliche Diskrepanz zwischen den beiden Beschulungssettings, indem 14 Förderschullehrkräfte (n_{FS} = 14) Sexualerziehung als wichtigen Inhalts- und Themenbereich für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung anführen, jedoch nur eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (n_{GU} = 1). Teilaspekte, die bedeutsam erscheinen, sind das Thema *Mein Körper* (3) sowie die Zielsetzungen der *Aufklärung* (3) und *Prävention* (4). Die Notwendigkeit möglichst früh *Aufklärung* im Kontext von *Sexualerziehung* im Sachunterricht zu betreiben, wird in kompensatorischer Funktion gesehen, um einer „*falsche[n] Aufklärung durch Medien*“ (FS001: 7–7) und damit vorhandenem „*Halbwissen*“ (FS010: 7–7) entgegenzuwirken, sodass Schule als „*Elternersatz*“ (ebd.) angesehen wird, da „*zumeist keine [Aufklärung, Anm. R. S.] durch Zuhause*“ (FS001: 7–7) erfolge. Unter dem Aspekt der „*Prävention von Missbrauch, früher Schwangerschaft*“ (FS032: 7–7) sollen „*sexualisierte[n] Tendenzen*“ (FS038: 7–7) bzw. einem „*deutlich sexualisierte[m] Verhalten*“ (FS027: 7–7) begegnet werden. Als Erklärungsfolie wird ein Zusammenhang zwischen sexualisierten Verhaltensweisen und dem Wunsch nach Zuneigung und Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gesehen, insbesondere solcher Kinder „*die in diesem Bereich leider auch schon schlechte Erfahrungen gemacht haben*“ (FS031: 7–7), also bereits sexuellen Missbrauch erleiden mussten. Ziel der Sexualerziehung im Sachunterricht ist die Stärkung des Selbstwertes bzw. der Selbstsicherheit über Themen wie „*Mein Körper gehört mir*“ (ebd.).

Für die anderen Themenschwerpunkten und damit verbundenen Perspektiven des Sachunterrichts werden im Vergleich zum Schwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* bzw. dem Bereich der *Sexualerziehung* von deutlich weniger Befragten Themen als besonders bedeutsam für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angeführt. Insgesamt sieben Lehrkräfte (n = 7) nennen Themen oder Inhalte, die sich dem Themenschwerpunkt *Natur und Leben* (8) bzw. der naturwissenschaftlichen Perspektive zuordnen lassen. Diese betreffen Unterrichtsinhalte zu *Pflanzen und Tieren der Umgebung* (3) sowie *Experimenten* (5). Der Unterrichtsinhalt *Pflanzen und Tiere der Umgebung* wird von einer Lehrkraft (vgl. GU061: 7–7) mit der Zielsetzung „*Respekt/Toleranz gegenüber anderen Lebensformen*“ zu entwickeln verbunden. Die Bedeutsamkeit von *Experimenten* wird einerseits damit begründet, dass der Umgang mit Feuer geübt werden kann, da „*diese Schülergruppe [...] nicht selten auch in ihrer Freizeit mit Feuer [hantiert, R. S.]*“ (GU050: 7–7), also für Gefahren sensibilisiert werden soll. Andererseits wird durch die

praktische Orientierung des Experimentierens die Möglichkeit gesehen unterrichtlich zu differenzieren und Stärken im lebenspraktischen Bereich der Schülerinnen und Schüler in den Unterricht gezielt einzubeziehen, um deren Selbstwertgefühl zu stärken (vgl. GU058: 7–7).

Neun befragte Lehrkräfte geben im Rahmen des Items „*E4WichtigThem*“ (n = 9) Themen oder Inhalte an, die dem Schwerpunkt *Raum, Umwelt und Mobilität* (9) entstammen. Von vier Lehrkräften (n = 4) wird die Bedeutsamkeit der *Mobilitätserziehung* (4) mit der notwendigen „*Sicherheit anderer und meiner selbst im Straßenverkehr*“ (GU066: 7–7) begründet. Als weiterer Themenbereich dieses Schwerpunktes wird von einzelnen Lehrkräften (n = 3) die Auseinandersetzung mit der *Umwelt* (3) sowohl als bewusstes Wahrnehmen der eigenen Umwelt (vgl. FS002: 7–7) wie auch im Kontext von Umweltverschmutzung bzw. Umweltschutz (FS001: 7–7; GU056: 7–7) benannt.

Zeit und Kultur (4) wird ähnlich wie der Schwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* (3) kaum von befragten Lehrkräften mit besonders bedeutsamen Themen und Inhalten unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung in Verbindung gebracht. Für den Schwerpunkt *Zeit und Kultur* wird von einzelnen Lehrkräften auf die Relevanz der Themenaspekte *Andere Länder und Kulturen kennenlernen* (2) sowie Inhalte zur *zeitlichen Orientierung*¹⁰¹, sowohl im Jahresverlauf (FS002: 7–7; FS038: 7–7) als auch mit „*biografische[m] Bezug*“ (FS023: 7–7; vgl. auch FS079: 7–7), verwiesen. Der Schwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* wird als bedeutsam im Zusammenhang mit „*besondere[n] Interesse[n] autistischer Schüler*“ (FS023: 7–7) oder ohne nähere Begründung mit dem Thema „*Berufe*“ (FS025: 7–7) in Verbindung gebracht.

Ebenfalls fast vollständig nur von Lehrkräften aus dem Förderschulsetting (n_{FS} = 8; n_{GU} = 1) wird *Gesundheitserziehung* (9) als wichtiger Themen- und Inhaltsbereich bestimmt. Unter Gesundheitserziehung werden sowohl Fragen der *Körperpflege* (2) wie auch der *gesunden Ernährung* (6) gefasst. Begründet wird dies bezüglich beider Thematiken über risikohafte Verhaltensmuster im familiären bzw. sozialen Umfeld der Schülerinnen und Schüler (vgl. FS032: 7–7; FS021: 7–7; FS001: 7–7; FS007: 7–7; FS012: 7–7) und damit einhergehende fehlende „*häusliche Unterstützung*“ (FS021: 7–7) für den Erwerb entsprechend förderlicher Einstellungen und Verhaltensweisen, sodass Gesundheitserziehung im Rahmen des Sachunterrichts mit dem Ziel verbunden wird ein „*Bewusstsein [zu] schaffen für gesundheitsbewusstes Verhalten*“ (FS007: 7–7).

Neben den auf konkrete Themen- und Inhaltsbereiche bezogenen Antworten zum Frageitem „*E4WichtigThem*“ finden sich im Rahme des Freiantwortformates auch allgemeinere Begründungslinien für die Bedeutsamkeit bestimmter Themen oder Inhalte unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, die spezifische didaktische Orientierungen für die Inhaltsauswahl abbilden können. So werden Inhalte und Themen, die *Handlungsorientierung* (5) beinhalten, als relevant eingeschätzt, um fehlende Konzentration und Motivation für den Unterricht zu vermeiden (vgl. GU046: 7–7) sowie „*Könnenserfahrungen ermöglichen*“ (GU077: 7–7). Ebenso werden *lebensweltbezogene Themen* (6) von insgesamt sechs Lehrkräften als besonders bedeutsam bewertet.

„wichtig sind aus meiner Sicht Themen, zu denen die Kinder einen Bezug haben, alltagstauglich bzw. aus dem Leben der Kinder sind“ (FS005: 7–7)

101 An dieser Stelle ist dem Autor bewusst, dass der Aspekt der Rhythmisierung zeitlicher Abläufe entlang verschiedener Varianten der Zeitmessung zentral auf die naturwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts verweist und nicht als Teilaspekt historischen Lernens anzusehen ist (vgl. Heran-Dörr, Schomaker & Tänzer, 2014, S. 26f.). Die Zuordnung zum Bereich *Zeit und Kultur* folgt jedoch der Systematik des nordrhein-westfälischen Kernlehrplans, der Zeitmessung, als Erfassung physikalischer Phänomene, mit Zeiteinteilungen im kulturell-historischen Kontext zusammendenkt (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008, S. 47).

Die persönliche Relevanz der Themen für die Kinder sowie deren Bezug zur konkreten Lebenswelt werden als Kriterium bestimmt. „*Lebens- und Handlungsbezug*“ (FS012: 7–7), die Berücksichtigung von „*Lebenserfahrungen*“ (GU077: 7–7) oder der „*Erwerb eines guten Alltagswissens*“ (FS041: 7–7) stehen damit im Fokus der Themen- und Inhaltsauswahl unter Perspektiv des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Fünf Lehrkräfte der Förderschule ($n_{FS} = 5$), jedoch nur eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 1$), begründen die Relevanz der Inhalte über die Kategorie *lebensweltbezogener Themen*. Ähnlich verweisen drei Förderschullehrkräfte auf die Bedeutsamkeit von Themen und Inhalten, die *Interessen der Schülerinnen und Schüler* (3) aufgreifen bzw. an diesen anknüpfen.

Kontrastierend zu den als besonders wichtig eingeschätzten Themen und Inhalten des Sachunterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, wurden mit einem komplementären Item, solche Themen oder Inhalte abgefragt, die vor dem Erfahrungshintergrund der Lehrkräfte als problematisch mit Blick die Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt erscheinen (vgl. Tabelle 58).

Tab. 58: Kreuztabelle zum Frageitem Problematische Themen nach Beschulungssetting

Kategorie E5 <i>Problematische Themen</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Keine Problemthemen	11 (11)	11 (11)	22 (22)
Mensch und Gemeinschaft	1 (2)	5 (5)	6 (7)
<i>Soziales Lernen</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Gefühle</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Familie</i>	0 (0)	5 (5)	5 (5)
Technik und Arbeitswelt	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Themen mit Experimenten und Versuchen	5 (5)	1 (1)	6 (6)
<i>Frustrationstoleranz</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Beachtung von Sicherheitsregeln</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Kooperation in der Gruppe</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
Raum, Umwelt und Mobilität	1 (1)	2 (3)	3 (4)
<i>Verkehrserziehung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Geographische Inhalte</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Sexualerziehung	6 (6)	6 (6)	12 (12)
<i>Missbrauchserfahrung</i>	3 (3)	2 (2)	5 (5)
Gesundheitserziehung	1 (1)	0 (0)	1 (1)
Nötige Schriftsprachkompetenz	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Unbekannte Erfahrungen	0 (1)	1 (1)	1 (1)
Fehlende Handlungsorientierung	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Fehlender Lebensweltbezug	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Medien	0 (0)	1 (1)	1 (1)
n (Dokumente)	36 (65)	44 (77)	80 (142)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

22 der befragten Lehrkräfte ($n = 22$) nehmen keine Themen oder Inhalte wahr, die aus sich heraus grundsätzlich problematisch oder schwierig in ihrer Unterrichtung wären. So geht etwa die För-

derschullehrkraft FS017 davon aus, dass durch eine entsprechende Anpassung und Modifikation an die spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler mögliche Problem vermieden werden können.

„Nein, ich denke, alle Themen kann man so vorbereiten, dass sie die Bedürfnisse und besonderen Voraussetzungen sowie dem individuellen Förderbedarf gerecht werden.“ (FS017: 8–8)

Hierin zeigt sich auf Seiten der befragten Lehrkraft eine hohe Selbstwirksamkeitserwartung bezogen auf ihr didaktisches Handeln im Sachunterricht.

Probleme werden von insgesamt zwölf Lehrkräften ($n = 12$) für den perspektivenübergreifenden Bereich der *Sexualerziehung* (12) gesehen, sodass diese Einschätzung sowohl bei Lehrkräften aus dem Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 6$) wie auch aus dem Förderschulkontext ($n_{FS} = 6$) auftaucht. Einzelne Lehrkräfte beider Beschulungssettings ($n = 5$) begründen die Problematik dieses Themenbereichs über vorliegende oder vermutete *Missbrauchserfahrungen* (5) einzelner Kinder der Lerngruppe. „Bei Vorerfahrungen mit sexuellem Missbrauch ist Sexualerziehung schwierig.“ (FS014: 8–8) Korrespondierend mit den Begründungsmustern für die Relevanz dieses Themenbereichs (vgl. Tabelle 57) wird dieser daher in Teilen ambivalent wahrgenommen, indem einerseits traumatisierende biografische Erfahrungen der Schülerinnen oder Schüler oder ein Nicht-Ernst-Nehmen des Themas auf Seiten der Kinder die Unterrichtung erschweren, andererseits dies aber aufgrund fehlender familiärer Unterstützung in diesem Bereich als bedeutsamer Inhalt des Sachunterrichts eingeschätzt wird.

„Sexualerziehung: Nehmen das Thema zum Teil nicht ernst, machen sich darüber lustig. Dennoch sehr wichtig, da Aufklärung in der Familie meist zu kurz kommt.“ (FS079: 8–8)

Ebenfalls im Kontext familiärer Problemlagen wird der Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* (8) vorrangig von Lehrkräften aus dem Förderschulsetting ($n_{FS} = 5$; $n_{GU} = 2$) als problematisch bewertet. Werden von jeweils einer Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Unterricht die zuvor unter der Fragestellung wichtiger Themen („EAWichtigThem“) im Fokus stehenden Aspekte *Gefühle* (1) und *Soziales Lernen* (1) auch mit Schwierigkeiten assoziiert, so wirft für fünf Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 5$) und eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 1$) das Thema *Familie* (6) Probleme in der Umsetzung auf.

„Das Thema ‚Mensch und Gemeinschaft‘ kann im Unterricht zu Problemen führen, da Schüler aus verschiedenen Lebenssituationen (bspw. Heimen) aufeinandertreffen und völlig unterschiedliche zum Teil sehr belastende Lebensbiografien mitbringen. Daraus resultieren Abwehrhaltungen, die im Unterricht störende Auswirkungen haben.“ (FS042: 8–8)

Die Diskrepanz zwischen eigenen biografischen Erfahrungen der Kinder, wie Heimunterbringung und ggf. erlebten Beziehungstraumata (vgl. auch FS038: 8–8; FS032: 8–8), zu tradierten Familienbildern wird als Problematik wahrgenommen. In Unterrichtsmedien beschriebene Vorstellungen von Familie korrespondieren nicht mit den eigenen lebensweltlichen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler im Förderschulkontext, sondern konfrontieren diesen vielmehr mit ihren familiären Problemkonstellation.

„Heile Familie: Vater, Mutter, Kind, die miteinander spielen, essen etc., macht den Kindern die eigene Unzulänglichkeit ihrer Familie deutlich, kann evtl. zu Frust führen.“ (FS009: 8–8)

Weniger im Zusammenhang mit lebensweltlichen Erfahrungen, sondern stärker in Verbindung zu bestehenden Entwicklungsbedarfen im Bereich emotional-sozialer Kompetenzen, werden *Themen*

mit Experimenten oder Versuchen (6) im Wesentlichen von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 5$; $n_{FS} = 1$) als schwierig erlebt, sodass fehlende *Frustrationstoleranz* (1) oder die *Beachtung von Sicherheitsregeln* (1) sowie Probleme mit der *Kooperation in der Gruppe* (4) als Gründe für die wahrgenommenen Hindernisse angeführt werden. So heben drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (vgl. GU048: 8–8; GU071: 8–8; GU072: 8–8) insbesondere *Experimente oder Versuche* zu den Themen Wasser oder Feuer als Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler durch eine notwendige Beachtung von Sicherheitsregeln sowie der Kooperation in der Gruppe hervor. In den Antworten der Förderschullehrkräfte tauchen diese Kategorien hingegen nicht auf.

Der Kategorie *Raum, Umwelt und Mobilität* (4) bzw. dem damit abgebildeten Themenschwerpunkt lassen sich nur einzelne Nennungen zuordnen, sodass als Subkategorien *Verkehrserziehung* (2) und *geografische Inhalte* (2) ausdifferenziert werden. Für die *Verkehrserziehung* werden Schwierigkeiten bei der Umsetzung notwendiger praktischer Übungen (vgl. FS002: 8–8) als Begründung angeführt, wohingegen *geografische Inhalte* Problem durch die fehlende Wohnortnähe der Förderschule und damit den nicht vorhandenen Bezügen zum direkten Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler aufwerfen (vgl. FS033: 8–8) oder allgemeine Orientierungsprobleme der Schülerinnen und Schüler beschrieben werden (vgl. FS002: 8–8). Insbesondere die fehlende Verortung der Schule im Wohnumfeld der Kinder bzw. der teils regionalräumlich größere Einzugsbereich erscheinen im Kontext der geografischen Perspektive des Sachunterrichts als spezifisches Problem der Förderschule.

Für den Themenschwerpunkt *Technik und Arbeitswelt* (2) bzw. die damit verbundene technische Perspektive des Sachunterrichts werden von zwei Lehrkräften ($n = 2$) Probleme in der Unterrichtung, gerade bei jüngeren Schülerinnen und Schüler, aufgrund „komplexe[r] Sachverhalt[e]“ (GU046: 8–8) wahrgenommen.

Eher Einzelaspekte, die mit Schwierigkeiten für die Umsetzung bestimmter Themen und Inhalte im Sachunterricht unter Fokus auf Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bestimmt werden, sind ein *fehlender Lebensweltbezug* (2) bzw. eine *fehlende Handlungsorientierung* (2). Ebenso können Themen oder Inhalte, die in der Auseinandersetzung ein bestimmtes Maß an *notiger Schriftsprachkompetenz* (1) voraussetzen oder die Schülerinnen und Schüler mit bisher *unbekannten Erfahrungen* (1) konfrontieren gemäß den Angaben der jeweiligen Lehrkräfte zu Problemen führen. Diese Aspekte stellen sich demnach nicht als inhalts- oder themenspezifische Problemstellungen dar, sondern betreffen eher generelle Schwierigkeiten, die es bei der Planung des Sachunterrichts zu berücksichtigen gilt, obwohl die genannten Hindernisse als weitgehende Einzelnennungen weniger übergreifende Erfahrungsmuster der Lehrkräfte widerspiegeln, sondern vielmehr im Sinne der explorativen Funktion des offenen Frageitems Hinweise darauf geben, welche Faktoren überhaupt eine Bedeutung für inhaltliche Planungsentscheidungen haben können.

Weitere solcher Einflussfaktoren auf die Ausgestaltung der inhaltlich-thematischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts wurden mit einem weiteren offenen Frageitem erfasst, indem nach Bedingungen gefragt wurde, welche die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte generell erschweren bzw. behindern. Ausgehend von den verschiedenen Faktoren auf Ebene der Lehrkräfte selbst, der Schülerinnen und Schüler, dem didaktischen Planungsprozess sowie gegebener Rahmenbedingungen wurden Hauptkategorien gebildet, die induktiv auf Basis der Nennungen ausdifferenziert wurden (vgl. Tabelle 59). Obwohl das Vorhandensein oder Fehlen notwendiger Unterrichtsmaterialien und Medien als Rahmenbedingung für den Unterricht angesehen werden kann, wurde diesem Aspekt eine eigene Hauptkategorie zugewiesen, da dieser im Datenmaterial stark im Fokus der befragten Lehrkräfte steht und gleichzeitig ein Bindeglied zwischen übergeordneten schulischen Rahmenbedingungen und der konkreten Unterrichtsplanung bildet.

Tab. 59: Kreuztabelle zum Frageitem Hindernisse bei der Unterrichtung

Kategorie E7 <i>Hindernisse bei der Unterrichtung</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
keine Hindernisse	3 (3)	2 (3)	5 (5)
Eigenes Kompetenzerleben	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Schulische Rahmenbedingungen	5 (5)	3 (4)	9 (9)
<i>Geringe Gruppengröße</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Fehlende Doppelbesetzung</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Fehlende Fachräume</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Zeitdruck</i>	3 (3)	2 (2)	5 (5)
Merkmale der Schülerinnen und Schüler	4 (4)	6 (8)	10 (12)
<i>Verhaltensproblematik</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Defizitäre Lernvoraussetzungen</i>	1 (1)	3 (3)	4 (4)
<i>Heterogenität der Lerngruppe</i>	1 (1)	4 (4)	5 (5)
Didaktische Problemstellen	4 (4)	6 (7)	10 (11)
<i>Notwendige Methodenkompetenz</i>	3 (3)	0 (0)	3 (3)
<i>Lebensweltorientierung</i>	1 (1)	3 (3)	4 (4)
<i>Komplexität der Inhalte</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Unterrichtsmaterialien	10 (10)	10 (10)	20 (20)
<i>Materialaufwand</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Ungeeignete Materialien</i>	5 (5)	1 (1)	6 (6)
<i>Fehlende Materialien</i>	3 (3)	8 (8)	11 (11)
n (Dokumente)	36 (76)	44 (96)	80 (172)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Zunächst ist einschränkend festzustellen, dass 32 Lehrkräfte keine Angaben zu diesem Frageitem machen, sodass die ausgewerteten Daten nur einen Teil der befragten Lehrkräfte repräsentieren. Hinsichtlich der Verteilung auf die beiden Beschulungssettings ($n_{GU} = 13$; $n_{FS} = 19$) ist jedoch nicht von einem systematischen Ausfall zu Ungunsten einer Schulform auszugehen. Sowohl auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 10$) wie auch der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 10$) entfallen die meisten Nennungen auf die Kategorie *Unterrichtsmaterialien* (20), in der Aussagen subsumiert werden, die Hindernisse in der Unterrichtung bestimmter Themen in der fehlenden Verfügbarkeit geeigneter Materialien oder dem zu hohen Beschaffungsaufwand für diese bestimmen. So sehen 11 Lehrkräfte, und hiervon insbesondere Lehrkräfte im Förderschulkontext ($n_{FS} = 8$; $n_{GU} = 3$) *fehlende Materialien* (11) als besonderes Problem für die Gestaltung des Sachunterrichts an. Fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 5$) sowie eine Förderschullehrkraft ($n_{FS} = 1$) empfinden, dass die generell verfügbaren bzw. an der Schule vorhandene *Materialien ungeeignet* (6) für die Arbeit in ihrer jeweiligen Lerngruppe erscheinen. Nicht gegebene Differenzierungsmöglichkeiten im vorhandenen Unterrichtsmaterial für den Sachunterricht werden insbesondere von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als spezifisches Problem bestimmt.

„Teilweise fehlen Unterrichtseinheiten, die gut differenziert werden können! Zu kompliziert in einigen vorliegenden Unterrichtseinheiten!“ (GU058: 9–9)

Ebenso wird von einzelnen Lehrkräften ($n=3$) der notwendige *Materialaufwand* (3) für die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte als Hindernis bewertet.

Neben den verfügbaren bzw. notwendigen *Unterrichtsmaterialien* spielen die *schulischen Rahmenbedingungen* (9) insgesamt als mögliche Hindernisse eine Rolle für die Umsetzung bestimmter Inhalte oder Themen. Aspekt sind auf Seiten einzelner Förderschullehrkräfte die *geringe Gruppengröße* (1), die einen Austausch der Schülerinnen und Schüler eher verhindert, sowie *fehlende Fachräume* (1) für die Unterrichtung naturwissenschaftlicher Inhalte. Einzelne Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU}=2$) sehen eine *fehlende Doppelbesetzung* (2) als Hindernis, „da differenziertes Arbeiten/Arbeitsmaterial in den Arbeitsphasen notwendig sind“ (GU072: 9–9). Von Lehrkräften beider Beschulungssettings ($n=5$) wird hingegen auf bestehenden *Zeitdruck* (5) als hinderliche schulische Rahmenbedingung verwiesen, sodass „Zeit für eine intensiv, handlungsorientierte Auseinandersetzung“ (GU080: 9–9) fehlt bzw. „zu wenig Zeit für zu viele Themen“ (GU074: 9–9) vorhanden ist. Aus der spezifischen Perspektive des Förderschulkontextes beschreibt eine Lehrkraft den entstehenden *Zeitdruck* im Sachunterricht durch die Priorität „Lernrückstände in Deutsch und Mathe aufzuarbeiten“ (FS039: 9–9). Sachunterricht erhält demnach in der Unterrichtsorganisation eine nachrangige Bedeutung.

Didaktische Problemstellen (11), die sich in der Vorbereitung und Umsetzung bestimmter Themen und Inhalte ergeben, sehen insgesamt 10 Lehrkräfte ($n_{GU}=4$; $n_{FS}=6$). Einerseits wird die (noch) nicht vorhandene, aber *notwendige Methodenkompetenz* (3) der Schülerinnen und Schüler von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht als Schwierigkeit erlebt, etwa im Kontext „der Öffnung des Unterrichts als Zeit für Recherche und Gruppenarbeit für Schüler/innen mit FSP E“ (GU066: 9–9) oder wenn die Schülerinnen und Schüler „Methoden und selbstständiges Arbeiten erst lernen“ (GU065: 9–9) müssen. Andererseits stellt die *Komplexität der Inhalte* (2) für Förderschullehrkräfte ein Hindernis für die Erarbeitung dar. Ambivalent erweist sich die Argumentation zum Anspruch der *Lebensweltorientierung* (4) als *didaktischer Problemstelle*. So werden Themen vermieden, etwa aus dem Bereich *Zeit und Kultur*, die als zu theoretisch und abstrakt (vgl. GU047: 9–9; FS023: 9–9) und damit zu wenig an der Lebenswelt der Kinder orientiert erscheinen. Gleichzeitig stellt der direkte Rückbezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler dann ein Problem dar, wenn Themen aufgegriffen werden, die in direkter Weise die lebensweltlichen Problemlagen der Kinder berühren, etwa im Bereich Sexualität (vgl. FS038: 9–9) oder Familie (vgl. FS038: 9–9).

„Ich finde, dass die Kinder viel über Familie, sich selbst und ihre Umwelt lernen sollten, es ist jedoch ihre größte persönliche ‚Baustelle‘ und ist deshalb immer wieder problematisch und individuell zu lösen“ (ebd.)

Ähnlich wie in der Bestimmung wichtiger Themen („*EAWichtigThem*“) bzw. problematischer Inhalte („*ESProbThem*“), beschreibt die Förderschullehrkraft das Spannungsverhältnis von individueller und daher lebensweltlicher Bedeutsamkeit gegenüber spezifischen Problemlagen und negativen Erfahrungshorizonten der Schülerinnen und Schüler in ihrer Brisanz für die Ausgestaltung der inhaltlichen Angebotsstruktur des Sachunterrichts.

Mit Blick auf die Voraussetzungen der Kinder im Sachunterricht werden *Merkmale der Schülerinnen und Schüler* (12) als Hindernis für die Unterrichtung bestimmter Themen und Inhalte bestimmt. Die betrifft die wahrgenommene *Verhaltensproblematik* (3), z. B. durch „*Unterrichtsstörungen*“ (FS017: 9–9) oder bezogen auf die „*Kinder mit ES-Förderbedarf, Ermahnungen, Problem der Gruppenbildung, Unberechenbarkeit von Kindern bei Exkursionen*“ (GU054: 9–9). Allerdings wird dieser Aspekt hinsichtlich der inhaltlichen Angebotsstruktur nur von sehr we-

nigen Lehrkräften ($n=3$) explizit als Hindernis für die Unterrichtspraxis benannt. *Defizitäre Lernvoraussetzungen* (4) werden von drei Förderschullehrkräften ($n_{FS}=3$) und einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU}=1$) als hinderlich für die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte angeführt. Konkret beinhaltet dies sowohl das Fehlen von Vorwissen bzw. Erfahrungen (vgl. GU068: 9–9) wie auch die nicht vorhandene Bereitschaft sich auf neue Ideen und Vorstellungen einzulassen (vgl. FS002: 9–9) bzw. sich im Unterricht engagiert einzubringen (vgl. FS002: 9–9). Schließlich wird als übergreifendes Merkmal die *Heterogenität der Lerngruppe* (5), als Verschiedenheit der individuellen Voraussetzungen und Vorerfahrungen, von vier Förderschullehrkräften ($n_{FS}=4$) und einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU}=1$) benannt. Heterogenität wird insbesondere im Kontext der großen Alters- (vgl. FS017: 9–9; FS016: 9–9; FS015: 9–9) bzw. Entwicklungsspanne (vgl. GU047: 9–9) in den Lerngruppen als Schwierigkeit wahrgenommen, der daraus resultierenden „*Leistungsspanne*“ (FS017: 9–9) bzw. den divergierenden Interessen (FS016: 9–9) gerecht werden zu können. Dieser Aspekt steht fast ausschließlich im Fokus der Förderschullehrkräfte, was vermutlich mit den eher im Förderschulkontext zu findenden jahrgangübergreifenden Lerngruppen im Zusammenhang stehen könnte („*teilweise die große Leistungsspanne (Klasse 1-4)*“, FS017: 9–9; vgl. auch Kap. 7.2.1).

Das eigene *Kompetenzerleben* (3) stellt für drei Lehrkräfte ($n=3$) ein Hindernis für die Unterrichtung bestimmter Themen und Inhalte dar, sodass fehlendes Fachwissen (vgl. GU077: 9–9; FS040: 9–9) bzw. eine unzureichende Ausbildung (vgl. FS031: 9–9) problematisiert werden. Es handelt sich jeweils um fachfremd unterrichtende Lehrkräfte, sodass der fehlende Ausbildungshintergrund im Sachunterricht ein Erklärungsaspekt sein kann. Das eigene *Kompetenzerleben* scheint übergeordnet aber kein zentraler Faktor zu sein, der als Schwierigkeit für die inhaltliche Angebotsstruktur des Sachunterrichts wahrgenommen wird.

Insgesamt geben fünf Lehrkräfte ($n=5$) beider Beschulungssettings an, dass sie für ihre eigene Sachunterrichtspraxis *keine Hindernisse* (5) für die Unterrichtung bestimmter Themen oder Inhalte erleben.

7.5.1.5 Interviewdaten – Kategorie Inhaltsauswahl

Bereits in den dargestellten Ergebnissen zur Kategorie *Inhalte* konnten in der Auseinandersetzung mit Detaillierungen und Konkretisierungen zu den umgesetzten Themen und Inhalten des Sachunterrichts erste Hinweise auf Begründungsmuster und handlungsleitende Motive für inhaltliche Planungsentscheidungen aus dem Interviewmaterial heraus bestimmt werden. Systematisch-themenübergreifend werden die spezifischen Begründungen und Motive für die inhaltliche Angebotsstruktur des Sachunterrichts jedoch in der Kategorie *Inhaltsauswahl* (216) erfasst. Durch Trennung von *Inhalten* und Motiven für die *Inhaltsauswahl* in zwei separaten Kategorien lassen sich in Ablösung von konkreten Einzelthemen allgemeinere und stärker generalisierbare Begründungsmuster herausarbeiten. Dies erhöht nicht nur die Systematik in der Darstellung und reduziert die Anzahl möglicher Motive auf eine überschaubare Anzahl, sondern erlaubt es auch die einzelnen Lehrkräfte bzw. Beschulungssettings miteinander zu vergleichen, da es keine vollständige Rückbindung mehr zu den jeweils genannten Themenschwerpunkten bzw. Einzelthemen gibt. Hierin würde die Bestimmung von Auswahlmotiven allein für einzelne Themen dazu führen, dass bei unterschiedlichen Themen, jedoch ggf. ähnlichen oder gleichen Auswahlmotiven ein transparenter Vergleich nur schwer möglich wäre und sich so in der Spezifik des jeweiligen Einzelthemas bei der Entwicklung analytischer Kategorien verlore. Im Gegensatz zu den hierbei gebildeten Subkategorien der Kategorie *Inhalte*, die aus den Themenbereichen im nordrhein-westfälischen Kernlehrplan für den Sachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) abgeleitet wurden, erfolgt die Bildung der

Subkategorien für die Kategorie *Inhaltsauswahl* stärker induktiv, indem ausgehend vom Material Begründungsmotive, die bei verschiedenen Lehrkräften auftauchen, als entsprechende Subkategorien bestimmt werden. Übergeordnet lassen sich dabei Motive bestimmen, die inhaltliche Auswahlentscheidungen von den *Merkmale der jeweiligen Lehrkraft*, den *Voraussetzungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler*, der intentionalen Ebene *sachunterrichtlicher Zielsetzungen*, *formalen Vorgaben* oder *pragmatisch Argumenten* abhängig machen.

Auf Ebene *pragmatischer Argumente* (34) spielt entlang der vorgenommenen Codings, die nach Beschulungssetting in der Tabelle 60 aufgeschlüsselt sind, die *Verfügbarkeit von Materialien* (29) wie auch der mit einzelnen Themen und Inhalten verbundene *Vorbereitungsaufwand* (5) in der Wahrnehmung der Lehrkräfte eine bedeutsame Rolle. So findet sich das Argumentationsmuster, das die Inhaltsauswahl über die *Verfügbarkeit von Materialien* begründet, bei allen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) sowie bei drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B6 FS).

Tab. 60: Kreuztabelle zur Kategorie Inhaltsauswahl nach Beschulungssetting

Kategorie <i>Inhaltsauswahl</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Pragmatische Argumente	5 (13)	3 (21)	8 (34)
<i>Verfügbarkeit von Materialien</i>	5 (10)	3 (19)	8 (29)
<i>Vorbereitungsaufwand</i>	2 (3)	1 (2)	3 (5)
Formale Vorgaben	4 (5)	3 (7)	7 (13)
<i>Orientierung am Lehrwerk</i>	1 (1)	1 (4)	2 (5)
<i>Lehrplanbezug</i>	3 (4)	2 (3)	5 (7)
Merkmale der Lehrkraft	4 (16)	5 (30)	9 (46)
<i>Kompetenz der Lehrkraft</i>	3 (10)	4 (18)	7 (28)
<i>Interessen der Lehrkraft</i>	3 (5)	5 (11)	8 (16)
<i>Geschlecht der Lehrkraft</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Voraussetzungen und Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler	5 (31)	5 (51)	10 (82)
<i>Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler</i>	2 (8)	3 (14)	5 (22)
<i>Schülerinteressen</i>	2 (8)	4 (13)	6 (21)
<i>Zugänglichkeit</i>	5 (6)	3 (16)	8 (22)
<i>Zukunftsbedeutsamkeit</i>	2 (4)	2 (2)	4 (6)
<i>Lebensweltbezug</i>	2 (3)	3 (4)	5 (7)
<i>Heikles Thema</i>	1 (2)	2 (2)	3 (4)
Ad-hoc-Themenauswahl	2 (2)	3 (4)	5 (6)
Aktuelles Tagesgeschehen	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Situative Themenfindung	1 (1)	2 (2)	3 (3)
(Sachunterrichts-)didaktische Zielsetzungen	4 (6)	5 (30)	9 (36)
<i>Nutzung außerschulischer Lernorte</i>	3 (5)	3 (5)	6 (10)
<i>Möglichkeit für Experimente</i>	1 (1)	3 (9)	4 (10)
<i>Anregung zum Nachdenken</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Prävention</i>	0 (0)	2 (4)	2 (4)
<i>Sonstige</i>	3 (3)	4 (7)	7 (10)
n (Dokumente)	5 (76)	5 (140)	10 (216)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen angeführt.

So wird die inhaltliche Dominanz des Themenschwerpunktes *Natur und Leben* bzw. einer darin abgebildeten naturwissenschaftlichen Perspektive damit begründet, dass „es dazu wahrscheinlich sehr, sehr viele Materialien gibt“ (Interview B8 GU: 39–39; vgl. auch Interview B5 GU: 61–61), welche durch die entsprechenden Lehrmittelverlage bereitgestellt werden (vgl. Interview B1 GU: 31–31). Umgekehrt wird das Vorhandensein entsprechender Materialien bzw. einer bestimmten Ausstattung als Bedingung für die Unterrichtung beispielsweise „bestimmte[r] physikalische[r] Themenbereiche“ (Interview B3 FS: 61–61; vgl. auch Interview B7 GU: 35–35) wahrgenommen, sodass die Verfügbarkeit in einem doppelseitigen Interdependenzverhältnis zur *Inhaltsauswahl* zu sehen ist. In ähnlicher Weise wird der geringe Anteil des Themenschwerpunktes *Technik und Arbeitswelt* damit erklärt, dass notwendige Materialien oder Räumlichkeiten hierfür nicht gegeben sind (vgl. Interview B8 GU: 45–45; Interview B7 GU: 35–35) oder sich für den vorgesehenen Zweck als ungeeignet erweisen (vgl. Interview B1 GU: 31–31). Somit wird ein Fundus entsprechender Materialien, etwa in Form gesammelter „Werkstätten“ (Interview B7 GU: 30–30; vgl. auch Interview B3 FS: 11–11) als wichtige Entscheidungsgrundlage wie auch Planungshilfe für die Unterrichtung bestimmter Themen wahrgenommen, wie dies die Förderschullehrkraft expliziert:

„Ich glaube, also man hat ja so Lieblingsthemen, die man irgendwie total gerne macht (b lacht), wo man einfach auch ganz viel Material schon zu hat. Die mache ich natürlich auch immer wieder.“ (Interview B6 FS: 38–38)

Dieses Muster einer Abhängigkeit der inhaltlichen Planungsentscheidungen von der eigenen Materialsammlung, zeigt sich bei der Förderschullehrkraft B4 FS prototypisch, da sich bei dieser insgesamt 14 Codings im Interviewtranskript der Kategorie *Verfügbarkeit von Materialien* zuordnen lassen. Diese Materialorientierung als handlungsleitendem Motiv für die Ausgestaltung sachunterrichtlicher Praxis schlägt sich bei der Lehrkraft B4 FS in fast allen inhaltlichen Begründungszusammenhängen nieder, wenn etwa Themen wie „Strom/Elektrizität“ (Interview B4 FS: 44–44) oder „Magnetismus“ (ebd.) mit dem Verweis auf vorhandene „Baukästen und Werkstätten“ (ebd.) als einfach umzusetzende Themen bewertet werden oder umgekehrt auf das Fehlen entsprechender Materialien zum Schwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* speziell für die Förderschule Bezug genommen wird (vgl. Interview B4 FS: 46–46). Demnach beginnt der sachunterrichtliche Planungsprozess für diese Lehrkraft zunächst mit der Sichtung passender Materialien, sodass „immer die Schwierigkeit erst mal geeignete Arbeitsblätter zu finden“ (Interview B4 FS: 14–14) besteht, oder man hat „schon Ideen so was man zu welchem Bereich passend dann machen könnte, ne. ... Ja, also dann gucke ich in die Kataloge“ (Interview B4 FS: 50–50). Damit beurteilt die Lehrkraft die Umsetzbarkeit bzw. Schwierigkeit eines Themas entlang der *Verfügbarkeit von Materialien*, sodass diese zur zentralen Determinante im sachunterrichtlichen Planungsprozess wird.

Damit zusammenhängend und daher weniger ein originär didaktisches Motiv, sondern stärker auf Ebene der Pragmatik angesiedelt, spielt für diese Förderlehrkraft (B4 FS) sowie zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU) der notwendige *Vorbereitungsaufwand* bei der Auswahl bestimmter Themen oder Inhalte eine relevante Rolle. Die Förderschullehrkraft B4 FS verweist auf den konkreten organisatorischen Aufwand für die jeweiligen Unterrichtsstunden im Vorfeld der Durchführung. „Es ist nur in der Vorbereitung natürlich ein bisschen aufwendig, ne.“ (Interview B4 FS: 44–44). Die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU) hingegen verstehen hierunter vorgelagert auch die notwendige fachliche Einarbeitung in ein Thema als *Vorbereitungsaufwand* (vgl. Interview B1 GU: 31–31; Interview B8 GU: 45–45), der die Entscheidung für einen bestimmten Inhalt beeinflusst.

Dies knüpft an die zentrale Kategorie *Merkmale der Lehrkräfte* (46) an, bei der Inhalte auf Basis subjektiver Präferenzen und individueller Eigenschaften der jeweiligen Lehrkräfte ausgewählt werden. Hier ist zunächst die *Kompetenz der Lehrkraft* (28) bedeutsam. Sowohl drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU; B9 GU) als auch vier Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) sehen die Entscheidung für oder gegen bestimmte Themen bzw. Themenbereiche in Abhängigkeit von dem eigenen Kompetenzerleben in der jeweilige Fachperspektive. Themen und Inhalte aus dem Bereich Physik bzw. Chemie werden diesbezüglich als problematisch eingeschätzt, da es „*die klassischen Themen [sind, R. S.], von denen viele Grundschullehrer wenig Ahnung haben*“ Interview B9 GU: 31–31) bzw. eine größere fachliche Unsicherheit besteht (vgl. Interview B8 GU: 45–45; Interview B10 FS: 32–32), die in Teilen zu „*Berührungängsten*“ (Interview B7 GU: 35–35) führt. Eigene negative schulische Erfahrungen werden dabei als mögliche Ursache für das geringe Kompetenzerleben bezüglich chemisch-physikalischer Inhalte gesehen. „*Also ich... war in Physik und Chemie wirklich nicht gut in der Schule*“ (Interview B2 FS: 39–39). Ähnliches gilt aus Sicht einzelner Lehrkräfte auch für Inhalte aus dem Bereich des technischen Lernens (vgl. Interview B3 FS: 35–35; Interview B10 FS: 25–25).

„Ja hier bei Technik... Technik und Werken, was ist ja... also es ist eben genauso, wie ich das auch bei mir feststellen, dass ich da auf dem Bereich eben nicht so erfahren bin und deswegen so technische Sachen generell also ziemlich außenvorlasse, so gut es geht.“ (Interview B10 FS: 32–32)

Die fehlende Erfahrung und Kompetenz im Bereich Technik führt dazu, dass entsprechende Inhalte und Themen nicht unterrichtet bzw. möglichst ausgespart werden, sodass die Lehrkraft B10 FS den direkten Zusammenhang zwischen inhaltlicher Auswahlentscheidung und dem eigenen Kompetenzerleben verdeutlicht. Umgekehrt wird von den beiden Lehrkräften B2 FS und B7 GU, die sich in der Vermittlung naturwissenschaftlicher Inhalte eher als kompetent einschätzen, eine Unsicherheit für den Bereich *Zeit und Kultur* bzw. die historische Perspektive des Sachunterrichts berichtet, was wiederum dazu beiträgt, dass dieser Themenschwerpunkt im Sachunterricht der jeweiligen Lehrkräfte kaum thematisiert wird (vgl. Interview B7 GU: 35–35; Interview B3 FS: 35–35). Gleichwohl sieht die Lehrkraft B9 GU die Frage der Kompetenz in der Unterrichtung bestimmter Themen bzw. Themenbereiche in Verantwortlichkeit der jeweiligen Lehrkräfte, sodass die permanente Einarbeitung und der fortlaufende Kompetenzerwerb als Aufgabe der Lehrkräfte im Sachunterricht bestimmt wird (vgl. Interview B9 GU: 31–31). Durch die Themenfülle gäbe es immer Bereich gäbe, in denen bisher nur wenig Kompetenz vorhanden und daher eine fachliche Einarbeitung notwendig sei (vgl. Interview B3 FS: 35–35). Somit bedeutet für die Lehrkraft B9 GU dies „*auch eine Sache der Einstellung*“ (B9 GU: 31–31), womit dies im Übergang zum Motiv der *Interessen der Lehrkraft* (16) zu verorten ist.

Bestimmte „*Lieblingsthemen, die man irgendwie total gerne macht*“ (Interview B6 FS: 38–38) bzw. die ein „*gewisses Steckenpferd*“ (Interview B3 FS: 35–35) darstellen, werden häufiger als Inhalte und Themen für den Sachunterricht ausgewählt (vgl. auch Interview B8 GU: 23–2; Interview B2 FS: 41–41; Interview B10 FS: 28–28). Die Lehrkraft B1 GU konstatiert bezüglich der inhaltlichen Entscheidungsdimension des Sachunterrichts für sich: „*Ich denk mal, dass da... eigene Interessen und Neigungen stark mit reinspielen.*“ (Interview B1 GU: 31–31) Interessenorientierung meint demnach nicht eine Ausrichtung an Interessen der Schülerinnen und Schüler, sondern die Bestimmung der thematisch-inhaltlichen Angebotsstruktur entlang der Vorlieben der jeweiligen Lehrkraft, sodass die inhaltliche Gestaltung des Sachunterrichts gemäß diesen individuellen Präferenzen eine gewisse Beliebigkeit erfährt.

Dies stellt einen Gegenpol zu den im Interviewmaterial vielfach zu findenden schülerorientierten Begründungsmotiven dar, die der übergeordneten Kategorie *Erfahrungen und Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* (82) zugeordnet werden. Gemäß dieser Oberkategorie lassen sich inhaltliche Auswahlentscheidungen nach den *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* (22), spezifischen *Schülerinteressen* (21), der *Zugänglichkeit* (22) der Themen und Inhalte für die Kinder, einer möglichen *Zukunftsbedeutsamkeit* (6) oder eines besonderen *Lebensweltbezuges* (7) ausrichten. Auffällig ist, dass, obwohl die Orientierung an den *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* als grundsätzliches Prinzip im Kontext inklusiven Sachunterrichts bzw. sonderpädagogischer Förderung gelten müsste, dieses nur bei zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU) sowie drei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS; B6 FS) explizit im Zusammenhang mit der inhaltlichen Entscheidungsebene des Sachunterrichts Erwähnung findet. Es ist bemerkenswert, dass, bis auf die Lehrkraft B8 GU, bei allem interviewten Lehrkräften, bei denen sich inhaltliche Begründungen über die *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* finden, diese als Problem- bzw. Defizitzuschreibungen erscheinen. So werden verhaltensbedingte Schwierigkeiten als Entscheidungsmotiv bestimmt, Themen aus der technischen Perspektive nicht zu unterrichten (vgl. Interview B6 FS: 53–53; Interview B2 FS: 41–41). Ebenso werden Inhalt oder Themen aus dem Bereich der Sexualerziehung, „weil unsere Schüler so... heftige Ideen haben“ (Interview B6 FS: 55–55) oder aber direkt von sexuellem Missbrauch betroffen sind (vgl. Interview B1 GU: 40–40), ggf. bewusst ausgeklammert. Analoges gilt, wie schon im Kontext der Kategorie *Inhalte* dargestellt wurde, auch für bestimmte Inhalte oder Themen aus dem Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft*.

„Ähnliches denke ich bei Mensch und Gemeinschaft, wenn ich mir hier gerade angucke ‚Das-bin-ich‘ oder ‚Familie‘ oder ‚Tod‘. Meine Schüler wieder ist ein Klientel, wo Familie nicht mit der klassischen Familie ... ja benannt wird: Vater, Mutter, Kind. Sondern Heimerfahrungen, Trennung, Todesfälle auch. ...dass es einfach Thema sind, die sehr sensible angegangen werden müssen, wenn man halt die Biografie seiner Schüler kennt.“ (Interview B1 GU: 40–40)

Auf der inhaltlichen Entscheidungsebene müssen diese biografisch belasteten Themen nach Aussage der Lehrkraft B1 GU sensibel berücksichtigt werden und besondere Aufmerksamkeit erfahren. Allerdings werden Themen sozialen Lernens bzw. generell der Themenschwerpunkt *Mensch und Gemeinschaft* auf Basis der *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, kohärent zu den Ergebnissen des Fragebogenitems „E4WichtigThem“, aus Sicht der beiden Förderschullehrkräfte B4 FS und B6 FS als prioritär für die inhaltliche Ausrichtung des Sachunterrichts eingeschätzt wird (vgl. Interview B4 FS: 36–36; Interview B6 FS: 48–48). Fehlende oder falsche Schülervorstellungen als spezifische Voraussetzungen bezogen auf die Lernziele des Sachunterrichts, stellen für die Lehrkräfte B6 FS, B4 FS und B2 FS, Ausgangspunkte für inhaltliche Planungsentscheidungen dar, worin eine kompensatorische Funktion erfüllt werden soll, indem sie „Dinge nachholen, die die vielleicht früher nicht gemacht haben. In denen sie verzögert sind.“ (Interview B4 FS: 86–86). Aus Sicht der Lehrkraft B8 GU gilt es, bewusst Inhalte auszuwählen, die für die Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer Voraussetzungen als besonders relevant erscheinen und umgekehrt weniger bedeutsame Inhalte nicht zu berücksichtigen (vgl. Interview B2 FS: 79–79). Hinsichtlich der jeweiligen kognitiven Voraussetzungen ist darauf zu achten, dass die Themen und Inhalte eine nicht zu große inhaltliche Komplexität aufweisen, um diese nicht zu überfordern (vgl. Interview B4 FS: 44–44). Gleichzeitig sollen diese den Schülerinnen und Schülern jedoch ermöglichen „[e]igenes Wissen mit einbringen [zu, R.S] können.“ (Interview B1 GU: 31–31).

Letzterer Aspekt verlässt damit die ansonsten vorherrschende defizit- bzw. problemorientierte Sicht auf die *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* und fragt stattdessen nach Anknüpfungspunkten an die vorhandene Erfahrungs- und Wissenshorizonte der Kinder, was insbesondere, und dahingehend fast solitär, von der Lehrkraft B8 GU als Entscheidungsmotiv für die inhaltliche Angebotsstruktur im Rahmen dieser Kategorie angeführt wird (vgl. Interview B8 GU: 21–21).

Zusammenhängend mit dem Motiv an Erfahrungen und *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* inhaltlich anknüpfen zu können, findet sich bei der Lehrkraft B8 GU auch die Orientierung an *Schülerinteressen* als Begründung für inhaltliche Planungsentscheidungen. Sie betont an verschiedenen Stellen des Interviews, dass für sie bzw. ihre Teamkollegin es relevant erscheint, Themen auszuwählen, an denen die Schülerinnen und Schüler Interesse haben (vgl. Interview B8 GU: 21–21; Interview B8 GU: 39–39). Sie möchte hierbei sowohl die unterschiedlichen Interessen der Mädchen wie auch der Jungen in der Klasse berücksichtigen (vgl. ebd.). Dabei trifft sie die Einschätzung, dass es ihr grundsätzlich gelingt mit der Themenauswahl den inhaltlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler zu entsprechen (vgl. Interview B8 GU: 87–87). Als Indikator sieht sie die zu Beginn des Themas aufkommenden Schülerfragen an („und die Kinder kamen direkt mit ganz vielen Fragen“, Interview B8 GU: 25–25). Auch wenn das Motiv der *Schülerinteressen* bei der Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht B8 GU im Material besonders hervortritt, begründen auch andere Lehrkräfte sowohl aus dem Förderschulkontext (B2 FS; B4 FS; B6 FS) wie auch aus dem Gemeinsamen Unterricht (B5 GU) inhaltliche Auswahlentscheidungen mit *Schülerinteressen*. Dabei kann mit Orientierung an den *Schülerinteressen* sowohl das bewusste Aufgreifen individueller und daher vor- bzw. außerunterrichtlicher Interessen der Kinder im Sachunterricht gemeint sein wie dies die Befragte B5 GU bezüglich eines Unterrichtsvorhabens zum Thema „Vulkane“ beschreibt.

„Was weiß ich, Vulkane fanden die dann mal wahnsinnig spannend. Und dann haben wir gesagt, ach da müssen wir mal irgendwie Vulkane.“ (Interview B5 GU: 75–75)

Es werden Themen gezielt ausgewählt, nachdem „was man halt gerne macht“ (Interview B3 FS: 31–31; vgl. auch Interview B2 FS: 39–39) bzw. indem deren „Wünsche“ (Interview B4 FS: 36–36) aufgegriffen werden. Andererseits kann die Orientierung an *Schülerinteressen* auch bedeuten, diese durch spezifische Themen besonders für den Unterricht zu interessieren, also situatives Interesse durch die inhaltliche Angebotsstruktur aufzubauen (vgl. Interview B6 FS: 51–51; Interview B4 FS: 48–48). Wie das Beispiel der Lehrkraft B5 GU zeigt, kann eine Anknüpfung an individuellen Interessen der Schülerinnen und Schüler und die Entwicklung von Interessen durch entsprechende Themen und Inhalte in dem formulierten Auswahlmotiv in einem wechselseitigen Interdependenzverhältnis gedacht werden (vgl. hierzu Hartinger & Fölling-Albers, 2002; Hartinger & Hawelka, 2005).

„Also so, ne. Also deshalb würde ich so sagen, ähm... das bringt sehr viel an Interesse der Schüler. Da stehen die mittendrin.“ (Interview B5 GU: 46–46)

Themen, die von individuellen Interessen als Ausgangspunkt bestimmt werden („Da stehen die mittendrin“, ebd.), können gemäß den zitierten Aussagen gleichzeitig einen Beitrag leisten, um weitergehendes Interesse für den Sachunterricht zu entwickeln („das bringt sehr viel an Interesse“, ebd.).

Neben dem direkten Bezug auf individuelle Interessen der Schülerinnen und Schüler führen fünf Lehrkräfte beider Beschulungssettings (B1 GU; B2 FS; B3 FS; B6 FS; B8 GU) den *Lebens-*

weltbezug (7) als relevantes Motiv für die Inhaltsauswahl an, durch das ebenfalls auf die kindlichen Erfahrungshorizonte verwiesen wird, wenngleich lebensweltlich bedeutsame Themen nicht zwangsläufig mit den jeweils individuellen Interessen konvergieren müssen.

„Lebenswirklichkeit zu tun haben, weil ansonsten ist es Zeitverschwendung glaube ich, weil da bleibt gar nichts im Kopf. Also das... das ist erst mal die erste Sache und dann fallen manche Sachen aus dem Lehrplan schon raus, finde ich.“ (Interview B2 FS: 77–77)

Entlang dieses Ankerzitates wird die zentrale Bedeutsamkeit einer Inhaltsauswahl ausgehend von der Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler herausgestellt, um eine entsprechende Lernwirksamkeit des Sachunterrichts (*...weil da bleibt gar nichts im Kopf*“, ebd.) zu erreichen. Gleichzeitig wird mit dem Nachsatz (*„und dann fallen manche Sache aus dem Lehrplan schon raus“*, ebd.) angedeutet, dass die Themen und Inhalte des Kernlehrplans nicht in ausreichendem Maße die wahrgenommene Lebenswirklichkeit der Schülerinnen und Schüler widerspiegeln. Wenn damit auch ein sehr zentrales Prinzip der Didaktik des Sachunterrichts beschrieben wird, fällt auf, dass das Motiv des *Lebensweltbezuges* mit sieben Codings im Interviewmaterial von insgesamt fünf Lehrkräften eher nachrangig in den angeführten Begründungsmustern erscheint. Dies stellt einen Kontrast zu der Priorisierung der quantitativ erfassten Auswahlmotive im Fragebogen dar, in denen das Items zur Lebensweltorientierung den höchsten Zustimmungsgewinn aller möglichen Auswahlmotive erhält (*„E3fLebensw“*). Betrachtet man daher die konkreten Aussagen, die in der Subkategorie *Lebensweltbezug* kodiert wurden, so wird erkennbar, dass dies zumindest von drei Lehrkräften eng mit dem jeweiligen Wohnumfeld zusammen gedacht wird (vgl. Interview B8 GU: 21–21; Interview B1 GU: 15–15; Interview B6 FS: 48–48), also sich dahingehend primär auf die geografische Perspektive des Sachunterrichts bezieht. Lebenswelt wird damit als realer Ort und weniger als umfassendes Produkt übergreifender Sozialisationserfahrungen verstanden. Dieser Bezug zum direkten Wohnumfeld wird zusätzlich von der Förderschullehrkraft für die Thematisierung im Sachunterricht problematisiert, *„weil die ja alle sonst wo herkommen. Das finde ich immer ganz blöd“* (ebd.). So ergibt sich kein geteilter Erfahrungsraum im Sinne des Wohnumfeldes. Andere Förderschullehrkräfte, die einen Bezug zum *„eigenen Erfahrungsfeld“* (Interview B3 FS: 31–31) bzw. zu *„Sachen, die sie betreffen“* (Interview B2 FS: 77–77) als Orientierungskriterium für die *Inhaltsauswahl* bestimmen, lassen jedoch offen, welche Themen oder Inhalte dies sein könnten. So bleibt die Kategorie *Lebensweltbezug* jenseits einer geografischen Perspektive auf das Wohnumfeld im Interviewmaterial weitgehend unscharf und inhaltlich unbestimmt.

Ein Bestimmungsversuch als *heikles Thema* (4) findet sich bei drei Lehrkräften (B1 GU; B2 FS; B10 FS) hinsichtlich des Themenbereichs Sexualerziehung.

„Deshalb ist es denke ich auf der einen Seite wichtig absolut, auf der anderen Seite heikel und daher nicht als normal... normal anzusehen.“ (Interview B1 GU: 40–40)

Damit wird, ähnlich wie dies unter der Kategorie *Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler* bereits skizziert wurde, die Inhaltsauswahl aufgrund der biografischen Erfahrungen der Schülerinnen und Schüler durch Überlegungen über den möglichen Problemgehalt des Themas beeinflusst (vgl. auch Interview B2 FS: 43–43; Interview B10 FS: 25–25).

Inwieweit ein spezifisches Thema als inhaltlich schwierig oder problematisch in der Vermittlung gelten kann, wird in der Subkategorie *Zugänglichkeit* (22) abgebildet. Dabei verortet sich die Kategorie *Zugänglichkeit* quer zu den stärker lehrkraft- oder mehr schülerbezogenen Motiven

der *Inhaltsauswahl*, da darin einerseits Aussagen kodiert werden, wie die Lehrkräfte für sich die Vermittelbarkeit und Umsetzbarkeit bestimmter Inhalte und Themen wahrnehmen, diese Einschätzungen jedoch teils in Relation zu den Ausgangsbedingungen ihrer Lerngruppe bzw. der Schülerinnen und Schüler vornehmen. Demnach beziehen sich Aussagen zur *Zugänglichkeit* zwar zentral auf die Schülerinnen und Schüler, werden aber aus der Perspektive der Lehrkraft, einhergehend mit deren wahrgenommener Kompetenzen bzw. den angenommenen didaktischen Handlungsmöglichkeiten, bestimmt. *Zugänglichkeit* wird über die Konkretheit oder Abstraktheit eines Inhaltes ausgedeutet. „[E]s gibt einfach Themen, die sind so abstrakt, die kann man nicht wirklich gut durchführen.“ (Interview B8 GU: 73–73; vgl. auch Interview B4 FS: 14–14). Hierzu zählen insbesondere Themen, bei denen kaum Handlungsbezug gegeben scheint (vgl. Interview B4 FS: 44–44), bei denen es schwerfällt fachlich richtige Erklärungen, etwa für physikalische Phänomene, den Kinder zu vermitteln (Interview B4 FS: 46–46) oder die „*halt so ein bisschen sperriger*“ (Interview B3 FS: 31–31) sind. Auf der anderen Seite werden Themen, die „*absolut konkret*“ (Interview B5 GU: 61–61) oder „*noch irgendwie anschaulich*“ (Interview B2 FS: 41–41) sind, als Inhalte wahrgenommen, bei denen eher keine Schwierigkeiten in der Umsetzung bestehen (vgl. Interview B4 FS: 48–48; Interview B5 GU: 61–61; Interview B3 FS: 31–31; Interview B2 FS: 43–43). Für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht B1 GU und B9 GU spielt auch der Zugang der Lehrkraft selbst zum jeweiligen Thema (vgl. Interview B1 GU: 31–31) eine entscheidende Rolle, da diese in der Lage sein muss beispielsweise „*ein technisches Thema für die Kinder so aufbereiten, dass sie es verstehen, ohne dass man jetzt der... das perfekte Genie da drin ist.*“ (Interview B9 GU: 31–31). *Zugänglichkeit* als Auswahlmotiv für Inhalte und Themen im Sachunterricht bestimmt sich aus dieser Perspektive demnach nicht so sehr durch eine dem Thema inhärente Qualität von Abstraktheit oder Konkretheit, sondern die *Zugänglichkeit* ist Resultat der didaktischen Kompetenz der Lehrkraft, diese auf Basis der Planungsentscheidungen für die jeweils spezifische Lerngruppe sicherzustellen. Verbunden mit der *Zugänglichkeit* bestimmter Inhalte erfolgt die Entscheidung für einzelne Themen mit der Planungsüberlegung spezifische methodische Zugänge realisieren zu können bzw. stehen übergeordnet originär *sachunterrichtsdidaktische Zielsetzungen* (36) im Vordergrund. So wird die *Nutzung außerschulischer Lernorte* (10) oder die *Möglichkeit für Experimente* (10) als Auswahlmotive für Inhalte oder Themen beschrieben. Die *Nutzung außerschulischer Lernorte*, wie einer „*Waldschule*“ (Interview B4 FS: 44–44), das Hinausgehen in den Wald selbst (vgl. Interview B4 FS: 44–44; Interview B3 FS: 61–61) oder der Besuch eines Zoos (vgl. Interview B3 FS: 31–31; Interview B2 FS: 32–32), wird als starkes Motiv für die Unterrichtung biologischer Themen aus dem Themenschwerpunkt *Natur und Leben* angeführt.

„Oder viele bei Natur und Leben sind ja auch viele Sachen, die man dann auch... durch eine Exkursion dann nochmal... da fährst du mal in den Zoo oder dann bisschen in einen Streichel... oder Streichelzoo oder du machst... du läufst durch einen Wald und sammelst Blätter oder so.“ (Interview B3 FS: 31–31)

In dieser Aussage der Förderschullehrkraft B3 FS wird auf die besondere Verbindung *biologischer Themen* mit der *Nutzung außerschulischer Lernorte* verwiesen, wengleich durch den gewählten Sprachduktus („*fährst du mal in den Zoo*“, „*läufst durch einen Wald*“, ebd.) die Frage der didaktischen Zielsetzung, jenseits des besonderen Erlebnischarakters für die Schülerinnen und Schüler, offen bleibt bzw. nicht erkennbar wird, ob bzw. wie die Möglichkeiten des außerschulischen Lernortes vor- und nachbereitend im jeweiligen Unterrichtsvorhaben lernwirksam ausgeschöpft werden. Neben naturbezogenen Inhalten oder Themen wird auch für historisches Lernen das Potential außerschulischer Lernorte als Motiv für inhaltliche Auswahlentscheidungen im Sach-

unterricht bestimmt, wenn es möglich scheint „*entweder Zeitzeugen oder Museen oder andere Dinge zu besuchen*“ (Interview B9 GU: 31–31). Damit bestimmt sich die *Zugänglichkeit* historischer Themen darüber, inwieweit geeignete *außerschulischer Lernorte* verfügbar sind, um geschichtliche Zusammenhänge veranschaulichen zu können (vgl. Interview B7 GU: 35–35).

Ebenfalls unter Einbezug methodischer Zugangsweisen werden Themen aus dem Themenschwerpunkt *Natur und Leben* ausgewählt, da diese die *Möglichkeit für Experimente* (10) bieten. Insbesondere drei Förderschullehrkräfte (B3 FS; B6 FS; B10 FS) aber auch eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU) argumentieren inhaltliche Auswahlentscheidungen über dieses Motiv. Einerseits wird eine erhöhte Lernwirksamkeit wahrgenommen und als Begründung herangezogen.

„Ich find sowieso diese Naturthemen, wo man experimentieren kann oder naja das so anbahnen kann, sind immer so die, die am... ja am ehesten hängenbleiben.“ (Interview B6 FS: 18–18)

Andererseits wird die *Möglichkeit für Experimente* als vorrangig betrachtet und Themen ausgewählt, für die sich passende Versuche finden lassen. Explizit tritt letzterer Begründungszusammenhang in den Aussagen der Förderschullehrkraft B10 FS an verschiedenen Stellen des Interviews zentral hervor (vgl. Interview B10 FS: 14–14; Interview B10 FS: 17–17; Interview B10 FS: 32–32).

„Und deswegen habe ich eben Experimentierreihe, habe ich einige durchgeführt. Und jetzt die Letzte war eben zum Thema... Luft!“ (Interview B10 FS: 14–14)

Die Reihenthematik wird dominant über die Methode des Experimentierens bestimmt, in dem Unterrichtsvorhaben zu Experimenten und Versuchen mit Luft, Wasser oder Feuer durchgeführt werden, „*wobei die Experimente sich auch auf Physik... physikalische Sachen beziehen*“ (Interview B10 FS: 32–32), also einzelne physikalische Phänomene durch die unterrichtliche Aneinanderreihung verschiedener Versuche zugänglich gemacht werden sollen und damit den inhaltlichen Aufbau der Stunden bzw. Reihe bestimmen.

Ein weiteres didaktisches Motiv, was die Zielebene des Sachunterrichts betrifft, ist die Auswahl von Themen oder Inhalten, die *Anregung zum Nachdenken* (2) geben sollen. Dies beinhaltet sowohl „*eine Fragehaltung [...] der Umwelt gegenüber*“ (Interview B4 FS: 96–96) zu entwickeln, wie auch Anlass zu geben, bisherige Vorstellungen zu überdenken bzw. in Frage zu stellen (vgl. Interview B6 FS: 13–13). Die Inhaltsauswahl soll ein aufschließendes Moment in der Erweiterung des Erkenntnishorizontes der Schülerinnen und Schüler einnehmen, was in dieser Explizitheit jedoch nur von zwei Lehrkräften der Förderschule bestimmt wird.

Ebenfalls nur von zwei Förderschullehrkräften wird als pädagogisches Begründungsmotiv der Aspekt der *Prävention* (4) für die Auswahl bestimmter Themen angeführt. Inhalte im Kontext von *Prävention*, etwa in den Bereichen „*Soziales Lernen, Sexualerziehung... was hatten wir noch... Verkehrserziehung, Medienerziehung, Gesundheit*“ (Interview B2 FS: 77–77), die im schulinternen Curriculum der Förderschule als Themenfelder verbindlich verankert sind, werden über vorhandene Defizite und mögliche Gefahren (vgl. ebd.) auf Seiten der Schülerinnen und Schüler begründet. So sind Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in diesen Bereichen in der Wahrnehmung der entsprechenden Förderschullehrkräfte eher gefährdet und bedürfen daher der Unterstützung durch den Erwerb von Strategien präventiven Handelns, etwa im Kontext einer Prävention gegenüber sexuellem Missbrauch (vgl. Interview B6 FS: 55–55).

In der Aussage der Förderschullehrkraft B2 FS wird auch erkennbar, dass im Rahmen der schulinternen Curriculumentwicklung eine Modifikation bzw. Spezifikation der vorhandenen Lehrplaninhalte entlang der besonderen Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler für notwendig erachtet wird. Es ist daher zu fragen, inwiefern der Kernlehrplan überhaupt als Grundlage für inhaltliche Planungsentscheidungen als relevant angesehen wird. Aus den quantitativen Befunden der Fragebogenerhebung geht diesbezüglich bereits hervor, dass eine Orientierung am Lehrplan kein prioritäres Auswahlmotiv für Inhalte und Themen darstellt bzw. sich die Förderschullehrkräfte auch statistisch seltener an einem schulinternen Curriculum ausrichten (vgl. Kap. 7.5.1.3) oder überhaupt an ihrer Schule über ein solches verfügen (vgl. Kap. 7.3.1.3). Neben der Förderschullehrkraft B2 FS (vgl. Interview B2 FS: 77–77) verweist die Förderschullehrkraft B6 FS auf eine Auswahl von Inhalten und Themen entlang des „*standortbezogenen Bildungsplan[s]*“ (Interview B6 FS: 38–38) der eigenen Förderschule. Andere Förderschullehrkräfte, aber auch Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nehmen hingegen keinen Bezug zu schulinternen Curricula als Motiv für die Inhaltsauswahl. Ein umfassenderer *Lehrplanbezug* (7), d. h. ein Verweis in der Inhaltsauswahl auf den geltenden Kernlehrplan der Grundschule, findet sich insgesamt bei fünf Lehrkräften (B1 GU; B6 FS; B8 GU; B9 GU; B10 FS), obwohl dies bei den Lehrkräften B9 GU und B8 GU eher als allgemeinere Erklärungsfolie für die Dominanz des Themenschwerpunktes *Natur und Leben* bei den unterrichteten Themen dient.

„also in dem Bereich Natur und Leben, das ist natürlich... oder denke ich auch, dass das der ähm Umfangreichste auch ist, auch nach... nach den Richtlinien und Lehrplänen. Wenn man sich das anschaut, da sind auch die meisten Kompetenzen drin, die da... erfordert sind und gewünscht sind.“ (Interview B9 GU: 27–27; vgl. auch Interview B8 GU: 33–33)

Die hohe Anzahl naturwissenschaftlicher bzw. naturbezogener Themen und Inhalte wird in Einklang mit der hervorgehobenen Bedeutung dieser Perspektive im Lehrplan begründet. Ebenfalls mit einem *Lehrplanbezug* wird der obligatorische Unterricht von Inhalten aus dem Bereich Verkehrserziehung („*Mobilität und Verkehrserziehung ist ebenso ein Muss*“, Interview B10 FS: 32–32) bzw. Sexualerziehung („*Sexualerziehung ist ein Thema, das muss man machen*“, Interview B1 GU: 31–31) erklärt. Allerdings verweist die Förderschullehrkraft B10 FS auf die vorhandenen thematischen Freiheitsgrade durch den kompetenzorientierten Lehrplan, da beispielhafte Themen, etwa aus dem Bereich *Zeit und Kultur* zur exemplarischen Erarbeitung der geforderten Kompetenzen ausgewählt werden können (vgl. Interview B10 FS: 28–28), sodass ein *Lehrplanbezug* nur begrenzte Verbindlichkeit in der inhaltlichen Ausgestaltung des Sachunterrichts bedeute.

Eine indirekte Ausrichtung am Lehrplan durch eine *Orientierung am Lehrwerk* (5) wird nur von zwei Lehrkräften (B2 FS; B5 GU) erwähnt. Dies korrespondiert damit, dass in der Fragebogenerhebung eine *Orientierung am Lehrwerk* kaum als inhaltliches Auswahlmotiv benannt wird bzw. nur wenige Lehrkräfte ein Sachunterrichtslehrwerk überhaupt verwenden. Die Lehrkraft B5 GU, die dieses Auswahlmotiv für sich selbst jedoch als nicht relevant erachtet, vermutet die Überrepräsentanz naturwissenschaftlicher Themen in verfügbaren „*Lehrbüchern*“ (Interview B5 GU: 42–42) als mögliche Erklärung für die Dominanz dieser Perspektive in der Sachunterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte an. Aus ihrer eigenen Praxis heraus hingegen berichtet die Lehrkraft B2 FS, dass die Inhaltsauswahl des Sachunterrichts an den Themen des genutzten Deutschlehrwerkes ausgerichtet wurde, sodass bestimmte Themen oder Themenaspekte nicht aufgegriffen wurden. Da sie diese Praxis kritisch beurteilt, löst sie sich zum Zeitpunkt des Interviews mehr und mehr von einer zu engen thematischen Orientierung am Deutschlehrwerk und ergänzt stattdessen andere Themen (vgl. Interview B2 FS: 32–32).

„Und ja ich... also im letzten Schuljahr habe ich das ja auch versucht, also ich habe nicht alle Themen aus dem Deutschunterricht im Sachunterricht gemacht. ... habe halt auch ein paar andere dazu gemacht.“ (Interview B2 FS: 85–85)

Eine inhaltliche Ausrichtung, insbesondere im Sinne eines integrierten Sprach-Sachunterrichts, an einem spezifischen Lehrwerk erscheint ihr als Grundlage für inhaltliche Planungsentscheidungen nur bedingt sinnvoll.

Eine *Orientierung am Lehrplan* oder an einem *Lehrwerk* verweist insgesamt auf eine längerfristige thematisch-inhaltliche Planung, wohingegen die ebenfalls im Material zu findenden *Ad-hoc Themenwahl* (6) auf Basis des *aktuellen Tagesgeschehens* (3) oder einer *situativen Themenfindung* auf kurzfristige bzw. spontane Auswahlentscheidungen hindeuten. So erwähnen die Förderschullehrkräfte B1 FS, B4 FS und B10 FS in ihren Interviews, dass sie teils Themen des *aktuellen Tagesgeschehens*, etwa die Fußball-EM (vgl. Interview B4 FS: 14–14), die Wahl des Bundespräsidenten (vgl. Interview B1 GU: 17–17) oder allgemeiner aktuelle Probleme im Kontext der Klasse (vgl. Interview B10 FS: 35–35) aufgreifen, um diese im Rahmen des Sachunterrichts zu bearbeiten.

Von einem noch höheren Grad der Spontanität ist die *situative Themenfindung* geprägt, indem ad hoc aktuelle Geschehnisse in der Klasse thematisiert werden.

„Gucken wir mal, gibt es da was? Was passiert da? Dann auch, haben wir, so ein bisschen so geguckt, kann ich... wo können wir das in welcher Phase mal einbauen?“ (Interview B5 GU: 75–75)

Dies kann auch als offene Unterrichtsplanung angelegt sein, sodass die jeweilige Stunde im Vorfeld nicht im Detail inhaltlich ausdifferenziert wird (vgl. Interview B10 FS: 65–65) oder vorangehend Lernstände dezidiert bestimmt werden (vgl. Interview B6 FS: 9–9), sondern Raum für eine Entwicklung im Unterrichtsprozess in verschiedene inhaltliche Richtungen gelassen wird. Allerdings wirft dies für die Lehrkraft B10 FS auch Probleme auf, da diese davon ausgeht, dass eine zuvor detailliertere Planung mit einer klareren inhaltlich-thematischen Struktur zu weniger Störungen in der Realisation führen würde (vgl. Interview B10 FS: 65–65). Damit wird in dem Motiv der *situativen Themenfindung* bzw. inhaltlichen Ausgestaltung ein noch näher zu bestimmendes Verhältnis von Offenheit und Strukturiertheit (vgl. Kap. 7.5.5) erkennbar.

7.5.2 Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts

Analog zu den zuvor dargestellten Ergebnissen zur inhaltlichen Angebotsstruktur des Sachunterrichts werden nachfolgend die methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts sowie damit verbundene Kriterien für Auswahl- und Planungsentscheidungen in den Blick genommen werden. Da für den Sachunterricht eine Vielzahl verschiedener Methoden, Arbeits- und Organisationsformen beschrieben werden (vgl. Kap. 2.3.7), ist zu klären, welche methodischen Muster im Vergleich der Beschulungssettings von den Lehrkräften präferiert (vgl. Kap. 7.5.2.1) und wie diese ggf. zu einer Gesamtchoreografie des Sachunterrichts zusammengefügt werden. Dabei gilt es im Vergleich zu bestehenden Forschungsbefunden (vgl. Kap. 3.3.3) zu untersuchen, inwiefern geöffnete Organisationsformen bzw. kooperative Sozialformen sowohl im Gemeinsamen Unterricht wie im Förderschulkontext eingesetzt werden oder diese insbesondere in Lerngruppen der Förderschule kaum relevant erscheinen (vgl. Kap. 7.5.2.2). Dies gilt es mit Ergebnissen zu handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen zu ergänzen (vgl. Kap. 7.5.2.3), um methodische Auswahlentscheidungen nachvollziehen zu können, aber ebenso um ggf. auftretende Widersprüche zwischen didaktischen Ansprüchen, etwa von Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2.3.3), Individualisierung oder Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler (vgl. Kap. 2.3.4) mit der umgesetzten Praxis zu offenzulegen.

7.5.2.1 Nutzung von Methoden, Arbeits- und Organisationsformen

Im zunächst vor allem deskriptiven Zugriff auf Basis der Fragebogendaten lassen sich hinsichtlich der Methodenwahl entlang der angeführten Häufigkeiten spezifische Präferenzen in der methodischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts herausarbeiten. Da diese Schwerpunktsetzungen und damit einhergehende methodische Priorisierungen nur in Zusammenschau der jeweils aufgeführten Methoden und Arbeitsformen sinnvoll analysiert werden können, erfolgt die Betrachtung der quantitativen Daten daher im Überblick und weniger in Betrachtung der einzelnen Methoden. Insbesondere ein Vergleich der Methoden und Arbeitsformen, moderiert über die gruppierten Mediane als Durchschnittswerte, ist aufschlussreich, um überindividuelle Präferenzmuster der Methodenwahl bestimmen zu können. In einem zweiten Schritt werden ergänzend die qualitativ-inhaltsanalytisch ausgewerteten Interviewdaten mit Angaben zum Nutzungsverhalten einzelner Methoden und Arbeitsformen ausgewertet.

7.5.2.1.1 Fragebogendaten – Fachunspezifische Methoden

Hinsichtlich der fachunspezifischen Methoden *Arbeit mit Hörspielen* bis *Unterrichtsgespräch* ergibt sich, wie an der beigefügten Abbildung 33 deutlich wird, eine gestufte Reihung der Methoden nach ihrer mittleren Häufigkeit über die gruppierten Mediane. Diese sind über den theoretischen Mittelwert von 2,5 als Mittelachse in eine spezifische Darstellungsform gebracht, aus der erkennbar wird, welche Medianwerte über bzw. unter dem Skalenmittel liegen. Die größten Häufigkeitsangaben finden sich bei den Methoden *Unterrichtsgespräch* (MD = 3,35; IQR = 1,13) und *Arbeit am Arbeitsblatt* (MD = 3,31; IQR = 1,24). So geben 96 % der befragten Lehrkräfte an *Unterrichtsgespräche häufig* (n = 47; 58,8%) oder *sehr häufig* (n = 30; 37,5%) in ihrem Unterricht zu nutzen. In ähnlicher Weise erfolgt die *Arbeit am Arbeitsblatt* bei 89% der Lehrkräfte *häufig* (n = 40; 50,0%) oder *sehr häufig* (n = 31; 38,8%). Ausreißer in der Verteilung liegen kaum vor, sodass alle befragten Lehrkräfte *Arbeitsblätter* oder *Unterrichtsgespräche* mindestens *selten*, jedoch überwiegend häufiger im Unterricht nutzen.

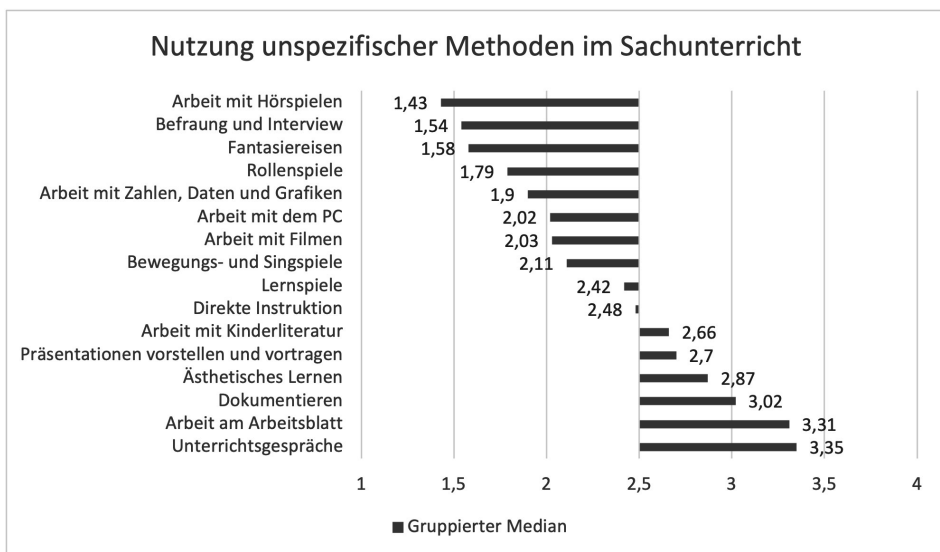


Abb. 33: Nutzung unspezifischer Methoden im Sachunterricht

Weitere Methoden, die entlang der gruppierten Mediane (vgl. Abbildung 33) in der Gesamtstichprobe tendenziell eher häufig im Sachunterricht Verwendung finden, sind Tätigkeiten des *Dokumentierens* (MD = 3,02; IQR = 1,46) des eigenen Lern- und Arbeitsprozesses und seiner Ergebnisse, Formen *ästhetischen Lernens* (MD = 2,87; IQR = 1,37), worunter vereinfacht Tätigkeiten des Bastelns und kreativen Gestaltens verstanden werden, sowie das *Erstellen und Vortragen von Präsentationen* (MD = 2,70; IQR = 1,76). Jedoch lassen sich hinsichtlich dieser Methoden bereits deutlichere Unterschiede in den Häufigkeitsanteilen auf Basis der Angaben im Fragebogen erkennen. Geben insgesamt 75 % der Lehrkräfte an *Dokumentieren* als Methode *häufig* (n = 39; 48,8 %) oder *sehr häufig* (n = 21; 26,3 %) einzusetzen, so liegt dieser Anteil hinsichtlich des ästhetischen Lernens bei 70 % (*häufig*: n = 40; 50,0 %; *sehr häufig*: n = 16; 20,0 %) bzw. für das *Erstellen und Vortragen von Präsentationen* bei 60 % (*häufig*: n = 30; 37,5 %; *sehr häufig*: n = 18; 22,5 %). Entsprechend nutzen etwa 5 % (n = 4; 5,0 %) Formen *ästhetischen Lernens* nie bzw. *sehr selten*, ebenso wie 19 % (n = 15; 18,8 %) *nie* bzw. *sehr selten* Präsentationen vortragen oder erstellen lassen.

Auf der anderen Seite sind es Methoden wie die *Arbeit mit Hörspielen* (MD = 1,43; IQR = n. def.¹⁰²), *Befragung und Interview* (MD = 1,54; IQR = n. def.), *Fantasiereisen* (MD = 1,58; IQR = 1,28), *Rollenspiele* (MD = 1,79; IQR = 1,33), die *Arbeit mit Zahlen, Daten und Graphiken* (MD = 1,90; IQR = 1,36), die *Arbeit am PC* (MD = 2,02; IQR = 1,57), die *Arbeit mit Filmen* (MD = 2,03; IQR = 1,35) oder *Bewegungs- und Singspiele* (MD = 2,11; IQR = 1,45) die ihrer mittleren Tendenz nach eher selten Verwendung im Sachunterricht der befragten Lehrkräfte finden. Eine Besonderheit innerhalb der Gruppe der Items mit einem gruppierten Median unterhalb des theoretischen Skalenmittels stellt das Frageitem *Arbeiten am PC* dar, da dies mit einem mittleren 50 %-Wertebereich zwischen 1,0 und 3,0 auf der Skala die höchste Streuung in der Werteverteilung aufweist und sich ein sehr divergentes Antwortverhalten darin abbildet. In der Betrachtung der absoluten Werte geben 27 Lehrkräfte an (n = 27; 33,8 %) *nie* oder *sehr selten* *Arbeiten am PC* als Methode einzusetzen, 25 (n = 25; 31,3 %) tun dies *selten*, jedoch auch 25 (31,3 %) *häufig*. Die Stichprobe gliedert sich demnach entlang der breit angelegten Streuung in zwei Gruppen auf. Einerseits einer Mehrheit von ca. zwei Drittel der Lehrkräfte, die kaum ihre Schülerinnen und Schüler am PC arbeiten lässt, gegenüber ca. einem Drittel der Befragten, die ein computergestütztes Arbeiten im Sachunterricht häufig praktiziert.

Als Ergebnis des durchgeführten U-Tests lassen sich aus Tabelle 61 weiterhin signifikante Unterschiede in den gruppierte Mediane zwischen den beiden Beschulungssettings bei den Methoden *Befragung und Interview* (U = 998,5; p = 0,026), *Arbeit mit Zahlen, Daten und Graphiken* (U = 1025,5; p = 0,015), *Präsentationen erstellen und vortragen* (U = 1135,5; p = 0,001) sowie *Dokumentieren* (U = 1009,0; p = 0,024) feststellen. So liegt der gruppierte Median bei *Befragung und Interview* in der Teilstichprobe der Förderschullehrkräfte bei 1,38 (MD_{FS} = 1,38), wohingegen dieser bei den Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht 1,73 (MD_{GU} = 1,73) beträgt. Darin korreliert die Häufigkeitsangabe zu dieser Methode leicht positiv ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,239$; p = 0,021) mit der Gruppierungsvariablen Beschulungssetting. Wie bereits an den unterschiedlichen Medianwerten erkennbar wird, ist eine positive Korrelation an dieser Stelle so zu interpretieren, dass mehr Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht angeben diese Methode *häufig* oder

102 Nicht definiert (n. def.) bedeutet an dieser Stelle, dass der mittlere Interquartilbereich (IQR) aufgrund einer fehlenden unteren Intervallgrenze nicht bestimmbar ist. Grund hierfür ist, dass bereits mehr als 50 % der Werte dem niedrigsten Rangplatz der vorliegenden Skala im Zusammenhang mit den ermittelten gruppierten Medianen zugeordnet werden können, sodass keine Unterscheidung zwischen dem unteren Quartil (25 %) und dem mittleren Quartil (50 %) an dieser Stelle möglich ist.

sehr häufig zu nutzen als dies Lehrkräfte aus dem Förderschulsetting tun. Ebenfalls leicht positive Korrelationen ergeben sich für die Methoden *Dokumentieren* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,237$; $p = 0,017$) sowie der *Arbeit mit Zahlen, Daten und Graphiken* („F19Daten“: $r_{\text{kendall-}\tau} = 0,259$; $p = 0,009$). Dies ist wie zuvor als Indikator für eine stärkere Antworttendenz Richtung *häufig* oder *sehr häufig* auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht zu bewerten. Die Angaben zur Methode *Präsentationen erstellen und vortragen* korreliert dahingehend im mittleren, positiven Bereich mit dem Beschulungssetting ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,358$; $p = 0,000$), wobei dieser Zusammenhang statistisch signifikant ist. Dies wird nochmals bei Betrachtung der absoluten Nennung an dieser Stelle deutlich, da etwa 25 Lehrkräfte der Förderschule angeben diese Methode nur *sehr selten* oder *nie* ($n_{\text{FS}} = 13$) bzw. *selten* ($n_{\text{FS}} = 12$) zu nutzen, gegenüber 19 Lehrkräften die dies *häufig* ($n_{\text{FS}} = 13$) oder *sehr häufig* ($n_{\text{FS}} = 6$) tun. Bezogen auf die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stellt sich dieses Verhältnis anders dar. Hier lassen 29 Lehrkräfte ihre Schülerinnen und Schüler *häufig* ($n_{\text{GU}} = 17$) oder *sehr häufig* ($n_{\text{GU}} = 12$) etwas im Unterricht gezielt präsentieren, wohingegen sieben dies *nie* bzw. *sehr selten* ($n_{\text{GU}} = 2$) oder *selten* ($n_{\text{GU}} = 5$) tun.

Tab. 61: Nutzung unspezifischer Methoden im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{kendall-}\tau}$	P
Direkte Instruktion	Beschulungssetting	Förderschule	2,43	- 0,54	0,6
		Grundschule	2,53		
	Gesamt	2,48			
Unterrichtsgespräche	Beschulungssetting	Förderschule	3,46	0,18	0,102
		Grundschule	3,46		
	Gesamt	3,35			
Rollenspiele	Beschulungssetting	Förderschule	1,68	0,17	0,109
		Grundschule	1,96		
	Gesamt	1,79			
Bewegungs- und Singspiele	Beschulungssetting	Förderschule	2,03	0,09	0,378
		Grundschule	2,22		
	Gesamt	2,11			
Arbeit mit Hörspielen	Beschulungssetting	Förderschule	1,47	- 0,72	0,5
		Grundschule	1,38		
	Gesamt	1,43			
Befragung und Interview	Beschulungssetting	Förderschule	1,38	0,239	0,021 ^b
		Grundschule	1,73		
	Gesamt	1,54			
Arbeit mit Zahlen, Daten und Grafiken	Beschulungssetting	Förderschule	1,70	0,259	0,009 ^b
		Grundschule	2,17		
	Gesamt	1,90			
Arbeiten am PC	Beschulungssetting	Förderschule	2,23	0,147	0,152
		Grundschule	1,84		
	Gesamt	2,02			
Arbeit mit Filmen	Beschulungssetting	Förderschule	2,12	- 0,094	0,369
		Grundschule	1,93		
	Gesamt	2,03			

Item	Gruppe		MD ^a	r _{kendall-τ}	p
Präsentationen erstellen und vortragen	Beschulungssetting	Förderschule	2,24	0,358	0,000 ^b
		Grundschule	3,17		
	Gesamt	2,70			
Ästhetisches Lernen	Beschulungssetting	Förderschule	2,82	0,051	0,626
		Grundschule	2,93		
	Gesamt	2,87			
Arbeit am Arbeitsblatt	Beschulungssetting	Förderschule	3,26	0,086	0,426
		Grundschule	3,38		
	Gesamt	3,31			
Arbeit mit Kinderliteratur	Beschulungssetting	Förderschule	2,56	0,105	0,309
		Grundschule	2,76		
	Gesamt	2,66			
Dokumentieren	Beschulungssetting	Förderschule	2,77	0,237	0,017 ^b
		Grundschule	3,26		
	Gesamt	3,02			
Fantasiereise	Beschulungssetting	Förderschule	1,54	0,066	0,535
		Grundschule	1,63		
	Gesamt	1,58			
Lernspiele	Beschulungssetting	Förderschule	2,54	- 0,153	0,144
		Grundschule	2,29		
	Gesamt	2,42			

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt ein statistisch bedeutsamer Unterschied vor. Dieser wurde ebenfalls mittels U-Test geprüft und bestätigt.

Unter der erweiterten Analysefolie des Ausbildungshintergrundes lassen sich auf Basis des durchgeführten U-Test für die Methoden *Arbeit mit dem PC* ($p = 0,017$), *Fantasiereisen* ($p = 0,011$) sowie *Arbeit mit Filmen* ($p = 0,006$) signifikante Unterschiede in den Antwortmustern feststellen. Hier lässt sich entlang der vorliegenden Korrelation (*Arbeit am PC*: $r_{\text{kendall-}\tau} = 0,251$; $p = 0,011$; *Arbeit mit Filmen*: $r_{\text{kendall-}\tau} = 0,291$; $p = 0,006$; *Fantasiereisen*: $r_{\text{kendall-}\tau} = 0,273$; $p = 0,006$) erkennen, dass die Nutzung mit dem Ausbildungshintergrund im Sachunterricht zusammenzuhängen scheint. Unter Berücksichtigung der Richtung der Korrelation wie auch der absoluten Werteverteilung verwenden fachfremd unterrichtende Lehrkräfte diese Methoden im Mittel häufiger als studierte Sachunterrichtslehrkräfte.

7.5.2.1.2 Fragebogendaten – Fachspezifische Arbeitsformen

Weiterführend sind unter verstärktem Bezug auf eine originär fachdidaktische Perspektive die sachunterrichtsspezifischen Arbeitsformen in ihrer Häufigkeit der unterrichtlichen Nutzung in den Blick zu nehmen (vgl. Abbildung 34). Aufgeschlüsselt nach ihrer mittleren Häufigkeit über die gruppierten Mediane und ihrer Abweichung von dem theoretischen Skalenmittel (2,5) zeigt sich ähnlich wie schon bei den fachunspezifischen Methoden eine kaskadenartige Verteilung in den Antwortmustern in der Abbildung 48. Demnach gibt es bei einzelnen Arbeitsformen, wie *Beobachten* (MW = 3,27; IQR = 1,20), *Sammeln und Ordnen* (MD = 2,95; IQR = 1,29) sowie

Experimente und Versuche (MD = 2,95; IQR = 1,30) eine über die Stichprobe hinweg erkennbare Antworttendenz diese *häufig* oder *sehr häufig* im Sachunterricht einzusetzen. Dementgegen lassen sich mit *Kartenarbeit* (MD = 2,26; IQR = 1,58), *Philosophieren mit Kindern* (MD = 1,75; IQR = 1,42) und *Arbeit mit historischen Quellen* (MD = 1,55; IQR = n. def.) Arbeitsformen bestimmen, die gemäß den mittleren Antworttendenz der Lehrkräfte *selten* oder *sehr selten* bzw. *nie* zum Einsatz kommen. Betrachtet man detaillierter zunächst die tendenziell eher häufig genutzten Arbeitsformen, so schaffen nach ihren eigenen Angaben etwa 58 % der befragten Lehrkräfte *häufig* (n = 46; 57,5 %) bzw. 34 % (n = 27; 33,8 %) *sehr häufig* Unterrichtssituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler zum gezielten *Beobachten* aufgefordert sind. *Sammeln und Ordnen* als sachunterrichtsspezifischer Tätigkeit wird zusammenfassend von 78 % der befragten Lehrkräfte *häufig* (n = 47; 58,8 %) oder sogar *sehr häufig* (n = 15; 18,8 %) eingesetzt, ebenso wie *Experimente und Versuche* bei 78 % der Lehrkräfte *häufig* (n = 47; 58,8 %) oder *sehr häufig* (n = 15; 18,8 %) Teil des Sachunterrichts sind. Jedoch gibt es auch einen kleinen Teil der Lehrkräfte der kaum auf Formen des *Beobachtens* (*selten*: n = 6; 7,5 %; *sehr selten/nie*: n = 1; 1,3 %), *Sammelns und Ordnen*s (*selten*: n = 15; 18,8 %; *sehr selten/nie*: n = 3; 3,8 %) oder *Experimentierens und Versuchens* (*selten*: n = 14; 17,5 %; *sehr selten/nie*: n = 4; 5,0 %) zurückgreift. Ein gegensätzliches Bild ergibt sich bezüglich der im Mittel *eher selten* genutzten Arbeitsformen, worin etwa 80 % der Lehrkräfte bisher noch *nie* bzw. *sehr selten* (n = 32; 40,0 %) oder zumindest *selten* (n = 32; 40,0 %) Formen des *Philosophierens* mit ihren Schülerinnen und Schülern erprobt haben und ein ähnlicher Anteil mit zusammen 86 % *sehr selten/nie* (n = 42; 52,5 %) oder *selten* (n = 27; 33,8 %) die *Arbeit mit historischen Quellen* in ihren Unterricht einbinden.

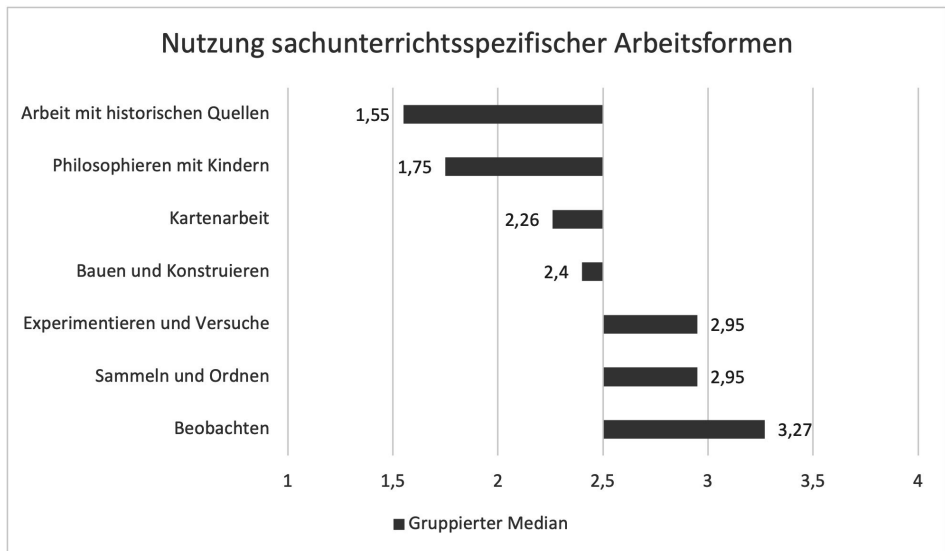


Abb. 34: Nutzung sachunterrichtsspezifischer Arbeitsformen

Allerdings gibt es Lehrkräfte in der Stichprobe, die Arbeitsformen wie *Philosophieren mit Kindern* (*häufig*: n = 12; 15,0 %; *sehr häufig*: n = 4; 5,0 %) oder die *Arbeit mit historischen Quellen* (*häufig*: n = 10; 12,5 %; *sehr häufig*: n = 1; 1,3 %) gemäß ihren eigenen Angaben häufiger in ihren Sachunterricht integrieren.

Zwei Arbeitsformen, bei denen sich hingegen hinsichtlich der Häufigkeit ihrer Nutzung im Sachunterricht ein stärker divergentes Bild ergibt, sind die *Kartenarbeit* (MD = 2,26; IQR = 1,58) und das *Bauen und Konstruieren* (MD = 2,40; IQR = 1,47). So ermöglichen entlang der vorliegenden Befragungsdaten 45 % der Lehrkräfte *häufig* (n = 28; 35,0 %) oder *sehr häufig* (n = 8; 10,0 %) Formen des *Bauens und Konstruierens* im Sachunterricht, wohingegen 55 % dies nur *selten* (n = 32; 40,0 %) oder *sehr selten/nie* (n = 12; 15,0 %) tun. *Kartenarbeit* findet demgegenüber zwar bei 56 % der Lehrkräfte nur *selten* (n = 24; 30,0 %) oder *sehr selten/nie* (n = 21; 26,3 %) statt, jedoch realisieren auch 44 % diese Arbeitsform *häufig* (n = 30; 37,5 %) oder *sehr häufig* (n = 5; 6,3 %).

Insgesamt zeigen sich in der Nutzung sachunterrichtsspezifischer Arbeitsformen, ähnlich wie bereits bei den unspezifischen Unterrichtsmethoden, übergreifende Tendenzen, dennoch liegen individuell teils deutlich unterschiedliche Präferenzmuster hinsichtlich der Methodenwahl vor. Inwieweit diese auch hinsichtlich der sachunterrichtlichen Arbeitsformen vom Beschulungssetting abhängig sind, ist daher im nächsten Analyseschritt zu klären.

Tab. 62: Nutzung sachunterrichtsspezifischer Arbeitsformen nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{kendall-}\tau}$	p
Arbeit mit historischen Quellen	Beschulungssetting	Förderschule	1,51	0,055	0,606
		Grundschule	1,60		
	Gesamt	1,55			
Philosophieren mit Kindern	Beschulungssetting	Förderschule	1,63	0,145	0,139
		Grundschule	1,92		
	Gesamt	1,75			
Kartenarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	2,22	0,042	0,697
		Grundschule	2,32		
	Gesamt	2,26			
Bauen und Konstruieren	Beschulungssetting	Förderschule	2,31	0,109	0,285
		Grundschule	2,50		
	Gesamt	2,40			
Experimentieren und Versuche	Beschulungssetting	Förderschule	2,79	0,209	0,036 ^b
		Grundschule	3,13		
	Gesamt	2,95			
Sammeln und Ordnen	Beschulungssetting	Förderschule	2,94	0,027	0,800
		Grundschule	2,97		
	Gesamt	2,95			
Beobachten	Beschulungssetting	Förderschule	3,13	0,262	0,014 ^b
		Grundschule	3,45		
	Gesamt	3,27			

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt ein statistisch bedeutsamer Unterschied vor. Dieser wurde ebenfalls mittels U-Test geprüft und bestätigt.

Auf Basis des durchgeführten U-Tests für unabhängige Stichproben lassen sich hinsichtlich der Arbeitsformen *Experimente und Versuche* ($U = 972,0$; $p = 0,049$) und *Beobachten* ($U = 1011,0$; $p = 0,016$) signifikante Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten der Lehrkräfte nachweisen.

Sowohl die angegebenen Häufigkeiten für *Experimentieren und Versuch* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,209$; $p = 0,036$) wie auch für *Beobachten* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,262$; $p = 0,014$) korrelieren in geringer Ausprägung positiv mit der Variablen des Beschulungssettings (vgl. Tabelle 62). Die Richtung der Korrelation ist so zu interpretieren, dass beide Arbeitsformen in den Angaben der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht tendenziell eher als *häufig* oder *sehr häufig* eingeschätzt werden als dies für die Förderschullehrkräfte gelten muss. Für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht liegen die gruppierten Mediane für *Experimentieren und Versuche* ($MD_{\text{GU}} = 3,13$; $MD_{\text{FS}} = 2,79$) und *Beobachten* ($MD_{\text{GU}} = 3,45$; $MD_{\text{FS}} = 3,13$) damit jeweils signifikant höher und deuten damit auf eine häufigere Nutzung dieser Methoden im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts hin. Für die nur insgesamt eher selten genutzten Arbeitsformen lassen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede bestimmen.

Obwohl die erfassten fachspezifischen Arbeitsformen enggekoppelt sind an eine im Fachdiskurs hervortretende Methodenorientierung als wesentlichem sachunterrichtsdidaktischen Prinzip bzw. Anspruch an sachunterrichtsdidaktische Fachlichkeit, lassen sich gruppiert nach Ausbildungshintergrundes auf Basis der durchgeführten Analyse mittels U-Test keine statistisch bedeutsamen Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zwischen ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräften und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften nachweisen lassen.

7.5.2.1.3 Fragebogendaten – Organisationsformen

Ergänzend zu unspezifischen Methoden und fachspezifischen Arbeitsformen liegen mit den Items *Frontalunterricht* bis *Außerschulischer Lernort* Befunde zu übergeordneten Organisationsformen des Unterrichts vor, die Rückschlüsse auf die unterrichtliche Inszenierung erlauben, in die einzelne Methoden und Arbeitsformen eingebettet werden. In der vergleichenden Darstellung entlang der gruppierten Mediane in Abbildung 35 lassen sich Organisationsformen identifizieren, die von einer Mehrheit der befragten Lehrkräfte eher häufig genutzt werden, bzw. lassen sich diese umgekehrt von Organisationsformen abgrenzen, die gemäß dem Antwortverhalten tendenziell seltener Verwendung finden.



Abb. 35: Nutzung unterrichtlicher Organisationsformen im Sachunterricht

Der höchste gruppierte Median ergibt sich für das *Lernen an Stationen* (MD = 3,02; IQR = 1,47). Nachfolgend lassen sich ebenso für die Organisationsformen *Lerntheke/ Lernbuffet* (MD = 2,82; IQR = 1,75), *Arbeit im Stuhlkreis* (MD = 2,80; IQR = 1,65) sowie *Werkstattunterricht* (MD = 2,79; IQR = 1,78) Werte deutlich über dem theoretischen Skalenmittel bestimmen. Betrachtet man diese im Mittel der Einschätzungen eher mit *häufig* bzw. *sehr häufig* angegebenen Organisationsformen hinsichtlich der genaueren Verteilung der Antworten, lässt sich erkennen, dass etwa 73 % der befragten Lehrkräfte ein solches Rating für das *Lernen an Stationen* vornehmen (*häufig*: n = 35; 43 %; *sehr häufig*: n = 23; 28,8 %). Für die damit eng verwandte Organisationsform *Lerntheke/ Lernbuffet* geben 63 % an diese *häufig* (n = 29; 36,3 %) oder *sehr häufig* (n = 21; 26,3 %) zu nutzen. Ähnlich stellt sich dies beim *Werkstattunterricht* (*häufig*: n = 33; 41,3 %; *sehr häufig*: n = 19; 23,8 %) oder der *Arbeit im Stuhlkreis* (*häufig*: n = 38; 47,5 %; *sehr häufig*: n = 15; 18,8 %) dar. Differenzen zeigen sich bei diesen hinsichtlich ihrer gruppierten Mediane ähnlichen Organisationsformen, jedoch mit Blick auf die Antwortverteilung zum anderen Pol der Skala. Arbeiten nur 6 % der Lehrkräfte *sehr selten* oder *nie* im *Stuhlkreis* (n = 5; 6,3 %), so greifen demgegenüber 18 % kaum auf die Organisationsform *Lerntheke/ Lernbuffet* bzw. 21 % auf *Werkstattunterricht* zurück, sodass sich für die beiden letzteren Organisationsformen entlang des größeren Interquartilabstandes von 1,75 bzw. 1,78 gegenüber 1,65 für die *Arbeit im Stuhlkreis* bzw. 1,47 für das *Lernen an Stationen* eine breitere Streuung der Werte feststellen lässt. Mit den Organisationsformen *Frontalunterricht* (MD = 2,57; IQR = 1,39), *Projektarbeit/ Projektorientiertes Lernen* (MD = 2,46; IQR = 1,63) und *Freiarbeit* (MD = 2,46; IQR = 1,77) lassen sich solche Formen identifizieren, die gemäß ihrem gruppierten Median in der Nähe des theoretischen Skalenmittels liegen, sodass Antworttendenzen zu beiden Seiten der Skala etwa gleichermaßen vorzufinden sind. So nutzen etwa 46 % *Frontalunterricht* *selten* (n = 31; 38,8 %) oder *sehr selten/nie* (n = 6; 7,5 %) gegenüber 53 % die dies *häufig* (n = 32; 40,0 %) oder *sehr häufig* (n = 10; 12,5 %) tun. *Lernen an außerschulischen Lernorten* (MD = 2,36; IQR = 1,23) sowie Formen *Kooperativen Lernens* (MD = 2,35; IQR = 1,65) weisen hingegen in den Antworten eine sehr leichte Tendenz Richtung *selten* bzw. *sehr selten/nie* auf. Gleichzeitig deuten die unterschiedlichen Interquartilabstände trotz der fast identischen gruppierten Mediane auf eine differente Verteilung im Antwortverhalten hin. Unterschiede lassen sich auf der Ebenen der absoluten und relativen Nennungen bestimmen. So geben zwar ähnlich viele Lehrkräfte an, *Kooperatives Lernen* (n = 29; 36,3 %) und *Lernen an außerschulischen Lernorten* (n = 31; 38,8 %) *häufig* zu ermöglichen, jedoch nennen 24 % *sehr selten* bzw. *nie* *Kooperatives Lernen* (n = 19; 23,8 %) zu praktizieren, wohingegen nur 6 % *sehr selten* oder *nie* *außerschulische Lernorte* (n = 5; 6,3 %) in den Sachunterricht einbeziehen.

Organisationsformen, die gemäß ihrer gruppierten Mediane überwiegend *selten* oder *sehr selten* bzw. *nie* für die Gestaltung des Sachunterrichts Anwendung finden, sind die *Arbeit mit einem Tagesplan* (MD = 1,84; IQR = 1,56) und *Wochenplanarbeit* (MD = 1,83; IQR = 1,89). So arbeiten 71 % *selten* (n = 24; 30,0 %) oder *sehr selten* bzw. *nie* (n = 33; 41,3 %) mit Tagesplänen gegenüber etwa 29 % der befragten Lehrkräfte, die dies *häufig* (n = 20; 25,0 %) oder *sehr häufig* (n = 3; 3,8 %) tun. 33 % nutzen demgegenüber *häufig* (n = 12; 15,0 %) oder *sehr häufig* (n = 14; 17,5 %) Wochenplänen, wenngleich die deutliche Mehrheit diese *selten* (n = 20; 25,9 %) oder *sehr selten* bzw. *nie* (n = 34; 42,5 %) in ihren Sachunterricht einbindet. Der breitere Streuungsbereich bei diesen Organisationsformen wie auch hinsichtlich des *Lernens an Stationen* bzw. mit einer *Lerntheke* bzw. einem *Lernbuffet* kann Effekt gruppenspezifischer Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings sein, sodass dies interferenzstatistisch geprüft wird.

Ähnlich wie bei den Methoden und Arbeitsformen zuvor lassen sich als Ergebnis des durchgeführten U-Tests signifikante Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zwischen den beiden Beschulungssettings feststellen. Diese beziehen sich auf die Organisationsformen *Frontalunterricht* ($U = 528,0$; $p = 0,010$), *Werkstattunterricht* ($U = 1066,0$; $p = 0,005$) sowie die *Arbeit im Stuhlkreis* ($U = 1056,0$; $p = 0,006$). Um darüber hinaus einen möglichen gerichteten Zusammenhang zwischen den Variablen der Organisationsformen und des Beschulungssettings zu prüfen, erfolgt auch die Angaben der Rangkorrelation Kendall- τ (vgl. Tabelle 63). Ergänzend lässt sich für die Variable *Frontalunterrichts* eine leicht ausgeprägte, negative Korrelation ($r_{\text{Kendall-}\tau} = -0,272$; $p = 0,005$) zur Variablen des Beschulungssettings errechnen. Das negative Vorzeichen der Korrelation ist dahingehend zu interpretieren, dass Lehrkräfte der Förderschule stärker in Richtung der Antwortvariante *häufig* ($n_{\text{FS}} = 19$) bzw. *sehr häufig* ($n_{\text{FS}} = 9$) tendieren als dies die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (*häufig*: $n_{\text{GU}} = 13$; *sehr häufig*: $n_{\text{GU}} = 1$) tun. Ein geringer, negativer und dabei signifikanter Zusammenhang zum Beschulungssetting ergibt sich auch für die Arbeit mit einer *Lerntheke* bzw. einem *Lernbuffet* ($r_{\text{Kendall-}\tau} = -0,198$; $p = 0,045$). Dieser lässt sich, auch entlang der gruppierten Mediane ($MD_{\text{FS}} = 3,06$; $MD_{\text{GU}} = 2,55$) so deuten, dass von Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht diese Organisationsform im Mittel seltener gewählt wird als von den Lehrkräften der Förderschule, obwohl dieser korrelative Zusammenhang nur mit größter Vorsicht interpretiert werden darf, da der zusätzlich durchgeführte U-Test eher gegen statistisch bedeutsame Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zwischen den Beschulungssettings spricht. Für die Organisationsformen *Werkstattunterricht* ($r_{\text{Kendall-}\tau} = 0,289$; $p = 0,002$) und *Arbeit im Stuhlkreis* ($r_{\text{Kendall-}\tau} = 0,289$; $p = 0,003$) lässt sich hingegen eine leicht positive Korrelation ermitteln, deren Richtung auf eine stärkere Antworttendenz der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht hinsichtlich *häufig* oder *sehr häufig* gegenüber den Lehrkräften der Förderschule hindeutet.

Tab. 63: Nutzung unterrichtlicher Organisationsformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{Kendall-}\tau}$	P
Wochenplanarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	1,75	0,086	0,405
		Grundschule	1,95		
	Gesamt	1,83			
Arbeit am Tagesplan	Beschulungssetting	Förderschule	1,84	- 0,37	0,726
		Grundschule	1,83		
	Gesamt	1,84			
Kooperatives Lernen	Beschulungssetting	Förderschule	2,27	0,077	0,454
		Grundschule	2,55		
	Gesamt	2,35			
Lernen an außerschulischen Lernorten	Beschulungssetting	Förderschule	2,32	0,080	0,449
		Grundschule	2,41		
	Gesamt	2,36			
Freiarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	2,28	0,145	0,146
		Grundschule	2,65		
	Gesamt	2,46			

Item	Gruppe		MD ^a	r _{kendall-τ}	p
Projektarbeit/ Projektorientiertes Lernen		Förderschule	2,38		
		Grundschule	2,56	0,098	0,339
	Gesamt		2,46		
Frontalunterricht	Beschulungssetting	Förderschule	2,79		
		Grundschule	2,33	- 0,272	0,005 ^b
	Gesamt		2,57		
Werkstattunterricht	Beschulungssetting	Förderschule	2,36		
		Grundschule	3,17	0,289	0,002 ^b
	Gesamt		2,79		
Arbeit im Stuhlkreis	Beschulungssetting	Förderschule	2,58		
		Grundschule	3,12	0,289	0,003 ^b
	Gesamt		2,80		
Lerntheke/ Lernbuffet	Beschulungssetting	Förderschule	3,06		
		Grundschule	2,55	- 0,198	0,045 ^b
	Gesamt		2,82		
Lernen an Stationen	Beschulungssetting	Förderschule	3,00		
		Grundschule	3,04	0,018	0,860
	Gesamt		3,02		

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt ein statistisch bedeutsamer Unterschied vor. Dieser wurde ebenfalls mittels U-Test geprüft und bestätigt.

In der Überprüfung gruppenspezifischer Unterschiede zwischen ausgebildeten und fachfremd unterrichtenden Lehrkräften im Sachunterricht lassen sich hingegen als Ergebnis des durchgeführten U-Test keine signifikanten Verteilungsdifferenzen hinsichtlich der Organisationsformen bestimmen.

Entlang der ausgewerteten Häufigkeitsangaben zur Nutzung bestimmter Methoden, Arbeits- und Organisationsformen können relativ eindeutige Präferenzen nachgezeichnet bzw. in ihrer Abhängigkeit vom Beschulungssetting bestimmt werden. Gleichzeitig enthalten die aggregierten Daten der Fragebogenerhebung an dieser Stelle keine Begründungsmuster bzw. Erklärungen für die spezifischen Antwortmuster und eine damit verbundene methodische Angebotsstruktur. Im Sinne kommunikativer Validierung wurden die Auswertungsgrafiken mit den mittleren Häufigkeiten der fachunspezifischen Methoden und der sachunterrichtsspezifischen Arbeitsformen den interviewten Lehrkräften als Erzählimpuls vorgelegt, um eine Bewertung dieser Befunde aus ihrer Praxiserfahrung heraus zu erhalten, wie auch diese zu einem Vergleich mit ihrer eigenen Sachunterrichtspraxis mit Blick auf die methodische Angebotsstruktur des Sachunterrichts anzuregen.

7.5.2.1.4 Interviewdaten – Kategorie unspezifische Methoden

Zunächst sollen die Aussagen zu der Kategorie *unspezifische Methoden* (116) ausgewertet und analysiert werden, welche Aufschluss über den Stellenwert dieser Methoden im Sachunter-

richt der interviewten Lehrkräfte geben können. Bereits im direkten Vergleich der in Tabelle 68 aufgeführten Codings zwischen den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (49) und an der Förderschule (67) fällt auf, dass dieser Aspekt von letzteren häufiger im Interview thematisiert wird und daher möglicherweise in der jeweiligen Perspektive auf die eigene Praxis höhere Relevanz besitzt. Dabei äußern sich die Lehrkräfte am intensivsten zum *Unterrichtsgespräch* (30), welches bereits in der Fragebogenerhebung im Mittel die am häufigsten genutzte Methode darstellte (vgl. Abbildung 46). In Auseinandersetzung mit diesem in das Interview eingebrachten Befund, erklären einzelne Lehrkräfte (B1 GU; B2 FS; B7 GU; B9 GU) dies mit der Bedeutung dieser Methode für die grundsätzliche Rahmung des Sachunterrichts durch gemeinsame Gespräche. „*Und wenn es ein anschließendes Gespräch ist oder ein Gespräch vorher, ne. Aber Unterrichtsgespräche finden ja einfach viel statt.*“ (Interview B9 GU: 33–33) Das *Unterrichtsgespräch* wird zum zentralen Ankerpunkt für den Sachunterricht, indem Austausch und Klärung erfolgen, sodass etwa die Lehrkraft B2 FS feststellt: „*aber es gibt eig.. keine Unterrichtsstunde ohne ein Unterrichtsgespräch, eigentlich. Also oder... also so gut wie keine.*“ (Interview B2 FS: 57–57) Die Funktion des Unterrichtsgesprächs für den eigenen Sachunterricht beschreiben daher einzelne der interviewten Lehrkräfte genauer. So kann dessen Funktion über die Sammlung von Fragen oder Vorwissen der Schülerinnen und Schüler (vgl. Interview B6 FS: 13–13; Interview B5 GU: 25–25), dem gemeinsamen Nachdenken über das Unterrichtsthema (vgl. Interview B7 GU: 12–12; Interview B6 FS: 13–13; Interview B5 GU: 25–25) oder mit eher instruktionalem Fokus der Informationsvermittlung durch die Lehrkraft (vgl. Interview B3 FS: 18–18; Interview B2 FS: 57–57; Interview B10 FS: 11–11) bestimmt werden. Spezifisch die Betonung dieses stärker instruktionalen Aspektes des Unterrichtsgesprächs findet sich jedoch nur bei Lehrkräften der Förderschule (B2 FS; B3 FS; B10 FS). Allerdings ist die Bedeutung des Unterrichtsgesprächs insgesamt bei den Förderschullehrkräften stark variierend. „*[I]st [das, R. S.] Unterrichtsgespräche bei uns jetzt nicht so von Bedeutung*“ (Interview B3 FS: 37–37), wie die Förderschullehrkraft B3 FS für ihren eigenen Sachunterricht konstatiert, so stellt diese Methode hingegen im Sachunterricht der Lehrkraft B10 FS „*meine Hauptsachen... sag mal meine Hauptmethoden, die ich mache*“ (Interview B10 FS: 39–39) dar. Es liegen demnach kontrastierende Angebotsstrukturen auf methodischer Ebene vor. Insgesamt teilen jedoch die Lehrkräfte weitgehend die in den Fragebogendaten („*F13Gespräch*“) erkennbar hervorgehobene Bedeutung des Unterrichtsgesprächs für die Praxis des Sachunterrichts. Die bereits angeführten Begründungslinien über die zentrale Funktion des Unterrichtsgesprächs als Rahmen für den Sachunterricht, ergänzt die Lehrkraft B1 GU noch um ein stärker pragmatisches Motiv der leichten Umsetzbarkeit und des geringen Vorbereitungsaufwandes.

„diese klassischen... Methoden, wie Unterrichtsgespräch, Arbeitsblatt und Dokumentieren und ästhetisches Lernen häufig verwendet wird, weil es einfach umzusetzen, mit wenig Vorbereitung funktioniert und ... das auch einem Unterrichtsstil entspricht, der sehr häufig praktiziert wird, nämlich dem klassischen Frontalunterricht.“ (Interview B1 GU: 46–46)

Gleichzeitig wird die vorrangige Nutzung dieser Methoden in Kombination mit Arbeitsblättern, wie dies zuvor etwa die Förderschullehrkraft B10 FS für ihre Praxis beschreibt, eingeordnet in eine übergreifende Gesamtchoreografie des Sachunterrichts entlang des traditionellen Musters des Frontalunterrichts.

Tab. 64: Kreuztabelle zur Kategorie Unspezifische Methoden

Kategorie <i>Unspezifische Methoden</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Unspezifische Methoden	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Unterrichtsgespräche</i>	5 (12)	4 (18)	9 (30)
<i>Vortragen und Präsentieren</i>	4 (7)	3 (7)	7 (14)
<i>Arbeit am Arbeitsblatt</i>	3 (3)	5 (8)	8 (11)
<i>Rollenspiele</i>	3 (5)	3 (5)	6 (10)
<i>Arbeit mit Texten</i>	3 (4)	3 (4)	6 (8)
<i>Arbeit mit Filmen</i>	1 (2)	4 (6)	5 (8)
<i>Ästhetisches Gestalten</i>	2 (2)	2 (4)	4 (6)
<i>Plakate erstellen</i>	3 (4)	2 (2)	5 (6)
<i>Arbeit mit Kinderliteratur</i>	1 (1)	1 (2)	2 (3)
<i>Befragung und Interview</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Fantasiereisen</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Dokumentieren</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Arbeit mit Hörspielen</i>	0 (0)	3 (3)	3 (3)
<i>Arbeit am PC</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Internetrecherche</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Bewegungs- und Singspiele</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Einsatz von Lernspielen</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
n (Dokumente)	5 (49)	5 (67)	10 (116)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Die häufige *Arbeit am Arbeitsblatt* (11) beschreiben mehrere der interviewten Lehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B9 GU; B8 GU; B10 FS) für die eigene Sachunterrichtspraxis.

„die Arbeit mit dem Arbeitsblatt hätte ich jetzt fast noch häufiger vermutet... oder auch so von mir. Wir arbeiten schon viel mit Arbeitsblättern und ich will jetzt nicht sagen in jeder Stunde, das stimmt nicht, aber schon... es geht schon eher dahin.“ (Interview B9 GU: 33 – 33)

Somit wird die *Arbeit am Arbeitsblatt* ähnlich wie das *Unterrichtsgespräch* als ein methodisches Kernelement des Sachunterrichts bestimmt. Für die spezifische Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung begründet dies die Förderschullehrkraft B2 FS explizit mit dem hohen Maß an Strukturierung, die der Einsatz von Arbeitsblättern für den Unterricht bietet „Arbeitsblätter auch, also auch glaub ich Förderschwerpunkt bezogen, weil denen das einfach so viel Sicherheit und Struktur gibt.“ (Interview B2 FS: 57 – 57) Ähnlich argumentiert die Förderschullehrkraft B10 FS, indem sie auf die Möglichkeit der relativ problemlosen Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler in Phasen der *Arbeit am Arbeitsblatt* verweist: „Und das wird dann eben für die Kinder auch nochmal... kriegen die dann als Arbeitsblatt. Müssen die dann genauso erledigen.“ (Interview B10 FS: 11 – 11) Die *Arbeit am Arbeitsblatt* erfüllt eine strukturierende und steuernde Funktion für den Unterricht. Kritischer sehen den Einsatz von Arbeitsblättern als Methode die Lehrkräfte B1 GU, B4 FS und B6 FS. Sie geben an diese Methode weniger zu nutzen (vgl. Interview B6 FS: 58 – 58) und bewerten den verstärkten Einsatz von Arbeitsblättern teils in Ergänzung zu Unterrichtsgesprächen konträr zu ihren Vorstellungen guten Sachunterrichts.

„Also es ist natürlich ein bisschen schade, wenn so viel am Arbeitsblatt und mit Unterrichtsgesprächen gearbeitet wird, weil das ist ja nicht unbedingt so ein prickelnder Unterricht, ne“ (Interview B4FS: 56–56)

Die in der Auswertung der Fragebogendaten erkennbare Sachunterrichtspraxis, mit methodischen Schwerpunkten auf *Unterrichtsgesprächen* und einer *Arbeit am Arbeitsblatt*, erscheint aus der spezifischen Perspektive der Lehrkraft B4FS wenig wünschenswert. Damit zeigt sich eine gewisse Ambivalenz zwischen der Frage, wie ein qualitativ guter Sachunterricht methodisch ausgestaltet sein sollte und wie dieser dann tatsächlich umgesetzt wird, was es in der vertiefenden Interpretation der referierten Befunde noch näher zu betrachten gilt. Durch die relativ vielen Codings im Material und den verschiedentlichen expliziten Bezugnahmen auf die eingebrachten quantitativen Befunde zur Nutzung von *Unterrichtsgesprächen* (30) und einer *Arbeit am Arbeitsblatt* (11) scheint dies zumindest ein Aspekt der methodischen Angebotsstruktur zu sein, der für die befragten Lehrkräfte in Auseinandersetzung mit ihrer eigenen Sachunterrichtspraxis bedeutungsvoll erscheint.

Dass diese Relevanzsetzungen vermutlich nicht nur durch das eingebrachte Datenmaterial der Fragebogenerhebung evoziert wurden, sondern ebenso Deutungsmustern im Kontext der eigenen Praxis entspringen, lässt sich an den nur wenigen Interviewäußerungen zur Methode des *Dokumentierens* (3) erkennen. Diese nimmt in der präsentierten Grafik den dritten Rangplatz ein, was auf eine häufige Nutzung der Methode im Sachunterricht schließen lässt, gleichzeitig thematisieren die interviewten Lehrkräfte diese Methode selbst kaum. Nur drei Lehrkräfte (B5GU; B8GU; B10FS) kommentieren knapp die vorgelegten Befunde, worin die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht dem dargestellten hohen Mittelwert in der Graphik aus ihren Praxiserfahrungen heraus zustimmen können („*Dokumentieren... denke ich mir auch ist viel und beliebt.*“ Interview B5GU: 55–55). Die einzige Lehrkraft der Förderschule (B10FS), die sich zum *Dokumentieren* äußert, verweist hingegen darauf, dass dies in ihrem eigenen Sachunterricht kaum eine Rolle spielt: „*Was ich selten mache... Dokumentieren eigentlich gar nicht, dass die Kinder... irgendwie was wiedergeben müssen.*“ (Interview B10FS: 39–39) Wenngleich an dieser Stelle keine Begründung für den Verzicht auf Formen des Dokumentierens, die von ihr primär als reproduktive Leistung der Schülerinnen und Schüler verstanden werden, angeführt sind, korrespondiert dies doch mit dem statistisch signifikanten Verteilungsunterschied im Antwortverhalten nach Beschulungssetting in den Fragebogendaten. So geben die Förderschullehrkräfte auch jenseits des Einzelfalls der befragten B10FS an, diese Methode eher selten einzusetzen. Die Lehrkraft B10FS erscheint in dieser Frage ein typischer Fall.

Eine andere Form der Ergebnissicherung, das *Vortragen und Präsentieren* (14), bei dem sich ebenfalls ein signifikanter Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten nach Beschulungssetting ermitteln lässt, wird hingegen ausführlicher und von mehr Lehrkräften im Interview thematisiert. So beschreiben vier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1GU; B5GU; B7GU; B9GU) sowie drei Förderschullehrkräfte (B3FS; B4FS; B10FS) die Einbindung von Formen des *Vortragens und Präsentierens* in den eigenen Sachunterricht. Allerdings erscheinen die Umsetzungsformen im Kontext der Förderschule an dieser Stelle weniger elaboriert und diese nehmen nicht den gleichen Raum in der methodischen Vorbereitung ein, wie dies aus den Darstellungen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht hervorgeht. Die Förderschullehrkraft B3FS verweist etwa auf eine Vorführung von zuvor in der Gruppe erarbeiteten Lösungen zur Erstellung einer elektrischen Schaltung.

„Ja und dann am Ende durfte dann jede Gruppe nach vorne kommen und dann in ihrem Schaltdiagramm dann einzeichnen, wo sie den Schalter eingebaut haben, ne.“ (Interview B3FS: 16–16)

Dies scheint nicht in spezifischer Weise methodisch in der Gruppenphase vorbereitet worden zu sein, sondern es werden ad hoc mögliche Lösungen an der Tafel demonstriert, sodass einschränkend die noch notwendige weitere Übung einer Präsentation vor der gesamten Klasse betont wird (vgl. Interview B3 FS: 37–37). Die Lehrkraft B10 FS beschreibt hingegen die Erstellung eines Insektensteckbriefs in der Gruppe und dessen Vorstellung gegenüber den anderen Schülerinnen und Schülern (vgl. Interview B10 FS: 39–39). Demnach werden jeweils Informationen zusammengefasst und der Klasse präsentiert. Schließlich wird von der Förderschullehrkraft B4 FS das spezielle schulübergreifende Format der „Freitagsfeier“ (Interview B4 FS: 36–36) für die Präsentation von Arbeitsergebnissen genutzt. Offen bleibt bei den befragten Förderschullehrkräften, inwiefern ein spezifischer methodischer Rahmen für die jeweiligen Präsentationen genutzt wird und wie der Prozess der Erarbeitung und Vorstellung genau gestaltet wird.

Demgegenüber beschreibt die Lehrkraft B5 GU im Gemeinsamen Unterricht als methodischem Rahmen für die Präsentation sowohl die Erstellung von Referaten (vgl. Interview B5 GU: 25–25) wie auch die Durchführung eines Museumsgangs, bei dem zuvor in Gruppen angefertigte Plakate ausgestellt werden (vgl. Interview B5 GU: 67–67). So spielt die Vorbereitung eines Vortrages zum aktuellen Unterrichtsthema auch bei der Lehrkraft B1 GU im Gemeinsamen Unterricht eine Rolle (vgl. Interview B1 GU: 15–15). Weiterhin betonen die Lehrkräfte B7 GU und B9 GU die Bedeutung des *Präsentierens und Vortragens* für den Sachunterricht und verweisen auf die regelmäßige Nutzung dieser Methode hin. Hier drückt insbesondere die Lehrkraft B9 GU ihre Verwunderung über den eher geringen Mittelwert in den vorgelegten Fragebogendaten aus, da sie diese Methode offenbar häufiger und in direkter Verbindung mit kooperativen Lernformen einsetzt.

„Mich wundert ein bisschen, dass das mit dem Präsentationen erstellen und Vortragen so im... warte mal... im... ja so im Mittelwert sag ich jetzt mal liegt, weil da lege ich eigentlich doch mehr Wert drauf, weil wir doch halt recht viel... hier kooperativ auch machen.“ (Interview B9 GU: 33–33)

Bis auf die Ausnahme der Förderschullehrkraft B10 FS scheint das *Präsentieren und Vortragen* bei den interviewten Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht stärker integraler Bestandteil der jeweiligen Unterrichtsreihe zu sein, da die Präsentation hier den Abschluss des Vorhabens bildet, wohingegen es bei der Förderschullehrkraft B3 FS lediglich der Ergebnissicherung einer einzelnen Unterrichtsstunde dient bzw. bei der Förderschullehrkraft B4 FS in die übergeordnete Rahmenstruktur der „Freitagsfeier“ (Interview B4 FS: 36–36) eingebettet ist und damit außerhalb des eigentlichen Sachunterrichts verortet wird. Die höhere didaktische Integration in die Choreografie des Sachunterrichts in den Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht, schließt an die Befunde zur im Mittel signifikant häufigeren Nutzung dieser Methode durch die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gemäß den Ergebnissen der Fragebogenerhebung an.

In diesem Zusammenhang berichten drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU) und zwei Förderschullehrkräfte (B3; B10 FS) davon *Plakate erstellen* (6) zu lassen. Gleichwohl haben diese nicht immer die Funktion eines Lernplakates (vgl. Interview B3 FS: 37–37) im Sinne der Ergebnissicherung, sondern dienen auch der Sammlung von Vorwissen oder Fragen der Schülerinnen und Schüler.

„Habe den [Karten zur Vorwissensabfrage, R. S.] dann eben an Plakate gehängt und haben dann eben ‚Das weiß ich‘ und ‚Das möchte ich wissen‘, so. Das waren immer so die Sätze und daraufhin mussten die Kinder mir was auf Zettel schreiben und wir haben das gesammelt und an die Wand gehängt.“ (Interview B10 FS: 11–11)

Mit der gemeinsamen Erstellung eines Plakates wird eine Systematisierung der möglichen Teilthemen und Inhalte intendiert, wie auch der nachfolgende gruppenteilige Arbeitsprozess strukturiert.

„und gemeinsam auf dem Plakat zu einzelnen Schlagwörtern Vertiefungen gebildet und daraus abgeleitet: ‚Was weiß ich über Deutschland und was möchte ich über Deutschland noch erfahren?‘“ (Interview B1 GU: 17–17)

Somit kommt dem *Erstellen von Plakaten* für den Sachunterricht eine dreifache Funktion zu, indem sowohl die Systematisierung und Präsentation von Ergebnissen wie auch die Sammlung von Vorwissen und Frage zum Einstieg oder eine Strukturierung der thematischen Erarbeitung Ziele seien können. Dies rechtfertigt die separate Kodierung jenseits der ursprünglichen, bereits im Fragebogen enthaltende Kategorie *Präsentationen erstellen und vortragen* („F23Präsent“).

Gegenüber der eher untergeordneten Bedeutung von *Rollenspielen* für den Sachunterricht im Kontext der quantitativen Befragungsdaten, wie dies aus dem geringen Medianwert zur Nutzung dieser Methode („F14Rollensp“) hervorgeht, beziehen sich mehrere Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU) sowie des Förderschulkontextes (B2 FS; B4 FS; B6 FS) auf die Einbindung von *Rollenspielen* (10) in ihren Sachunterricht. Besonders relevant erscheint das *Rollenspiel* als Methode zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler innerhalb des Sachunterrichts. So bindet die Lehrkraft B8 GU *Rollenspiele* zum Umgang mit Gefühlen im Kontext eines Unterrichtsvorhabens zur Sexualerziehung ein („*Gefühlsausbruch, der soll dargestellt werden.*“, Interview B8 GU: 31–31). Ebenfalls im Zusammenhang mit der Sexualerziehung nutzt die Förderschullehrkraft B3 FS eine Spielsequenz, um den Umgang mit einem Baby zu erproben („*Dann haben wir geguckt, was gibt es für Babys für Ausrüstung, wie wickelt man die und dann habe ich gesehen, dass die total abfahren auf diese Rollenspiele.*“, Interview B4 FS: 86–86). Das Üben von Verhaltensregeln in Konfliktsituationen steht im Fokus der berichteten Unterrichtssequenz der Lehrkraft B7 GU:

„[D]ann sollten die Kinder selber im Rollenspiel... schon diese Situationen mit Streit und einer Stoppregel sollten sie dann selber üben.“ (Interview B7 GU: 20–20)

Rituale zum Umgang mit Konflikten, jedoch in diesem Fall im Bezug zu anderen Kulturen, sind auch Gegenstand folgender Sequenz:

„... und das ist irgendwie total schön. Wir sitzen dann im Kreis, wie die Indianer ums Lagerfeuer, und haben eine Friedenspipe und jeder hat sich einen Indianernamen gegeben.“ (Interview B6 FS: 13–13)

Es erfolgt die Nachinszenierung eines indianischen Rituals im Rollenspiel, dass einerseits eingebunden ist in die übergreifende Unterrichtsthematik „*Indianer*“ (vgl. Kap. 7.5.1.2) und zum anderen mit den Schülerinnen und Schülern eine Strategie der Konfliktlösung aus einem anderen Kulturkreis beispielhaft erprobt. Gleichzeitig verdeutlicht diese kurze Beschreibung, die bereits im Kontext der inhaltlichen Dimension diskutierte Schwierigkeit, inwieweit der Sachunterricht unter seiner sozialwissenschaftlichen Perspektive primär als Übungsfeld für Sozialverhalten verstanden wird.

Weiterhin finden sich in den Interviews Aussagen zu Methoden, deren Einsatz direkt an die Nutzung spezifischer Medien gekoppelt ist. Die *Arbeit mit Texten* (8) wird von drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B6 FS) und drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B9 GU) benannt. Zwei Lehrkräfte problematisieren explizit die Arbeit mit Texten, da es

sich um „komplizierte Sachtexte“ (Interview B5 GU: 29–29) oder um einen „relativ langen Informationstext, das war so eine DIN-A4-Seite“ (Interview B3 FS: 18–18) handelt. Verfügbare Sachtexte werden von diesen als eher ungeeignet eingeschätzt. Die Aussage der Förderschullehrkraft B6 FS verweist hier auf die zu leistenden Aufgaben der eigenständigen Erstellung oder Adaption entsprechender Textmaterials: „da müsste man Bilder, Texte vorbereiten.“ (Interview B6 FS: 15–15) Aus Perspektive dieser drei Lehrkräfte (B3 FS; B4 FS; B6 FS) erscheint die Arbeit mit Texten unter Bedingungen ihrer jeweiligen Lerngruppe Schwierigkeiten in der unterrichtlichen Vorbereitung und Umsetzung aufzuwerfen. Die drei anderen Lehrkräfte (B1 GU; B4 FS; B9 GU) erwähnen hingegen keine Probleme an dieser Stelle, sondern verweisen lediglich auf den Einsatz von Texten im Sachunterricht („mit verschiedenen Sachtexten sollten die Kinder arbeiten“ Interview B9 GU: 19–19), sodass dieses eher vom spezifischen Kontext der individuellen Lerngruppe abhängig erscheint, denn eine Differenz zwischen den Beschulungssettings erkennbar wird.

In der *Arbeit mit Filmen* (8) zeigt sich hingegen in den Interviews ein Unterschied zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings. Führen vier der fünf Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) an, häufiger bzw. gerne mit Filmen im Sachunterricht zu arbeiten, so erklärt die einzige Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU), die den Einsatz von Filmen zur Impulssetzung nutzt („In dem Falle haben wir als Impuls mit dem Beamer so einen kleinen Kurzfilm eingespielt“ Interview B5 GU: 25–25), dass sie dies jedoch „echt wenig gemacht“ (Interview B5 GU: 55–55) habe. Die Förderschullehrkraft B10 FS, welche die *Arbeit mit Filmen* positiv bewertet, beschreibt demgegenüber ausführlicher die didaktische Umsetzung, indem das Schauen des Films an eine konkrete Beobachtungsaufgabe gekoppelt wird, um so die Nachhaltigkeit der Informationsaufnahme zu erhöhen.

„Arbeit mit Filmen... finde ich auch immer ganz gut, weil das einfach mal so ein... anderes Arbeiten ist, ne. Wenn ich dann zum Beispiel dann, wenn wir uns einen Film angucken, dass ich den dann sage, ja auf zwei, drei Sachen, die sie drauf achten müssen, damit sie den Film auch äh gucken mit irgendwelchen Aufgaben, so. Und nicht nur einfach den gucken und dann wieder morgen vergessen so.“ (Interview B10 FS: 39–39)

In ähnlicher Weise beschreibt die gleiche Lehrkraft die *Arbeit mit Hörspielen* (3) als methodisches Element des Sachunterrichts:

„Und Arbeit mit Hörspielen, da kann ich lieber sagen, also ich mach... das was ich immer... früher habe ich das gerne gemacht... ich habe versucht immer zu jedem... zu jeder Reihe irgendeinen Musiktitel zu haben oder ein Musikstück zu haben. Zum Beispiel als ich Wasser gemacht habe oder Abwasser, da habe ich den... den Wasserhahn genommen, den tropfenden Wasserhahn so. Also ich habe immer versucht zumindest das musikalisch so ein bisschen zu unterstützen“ (Interview B10 FS: 39–39)

Obwohl an dieser Stelle keine *Arbeit mit Hörspielen* im eigentlichen Sinne, sondern der Einsatz von Musik und Geräuschen über ein Tonträgerformat beschrieben wird, lässt sich erkennen, dass die Nutzung von Musik oder Geräuschen passend zur Reihenthematik als wiederkehrendes Element im Unterricht zur thematischen Einstimmung dient und die Stunden der Reihe verbindend rahmt. Daneben verweisen nur zwei andere Förderschullehrkräfte auf die Arbeit mit Hörspielen, obwohl diese angeben diese Methoden noch kaum (vgl. Interview B4 FS: 56–56) oder noch nie (vgl. Interview B2 FS: 57–57) im Sachunterricht eingesetzt zu haben. Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nehmen im Interviewkontext keinen Bezug auf die *Arbeit mit Hörspielen* (vgl. auch Tabelle 64)

Bezüglich der *Arbeit mit Kinderliteratur* (3) äußern sich ebenfalls nur zwei Lehrkräfte (B6 FS; B8 GU), dass sie diese methodisch häufig in den Sachunterricht einbinden („[W]ir arbeiten viel

mit Literatur zu den einzelnen Themen.“ Interview B8 GU: 57–57). Es ist daraus auf eine höhere Relevanz dieser Methode für diese beiden Lehrkräfte für ihren Sachunterricht zu schließen. Andere Lehrkräfte äußern sich zur *Arbeit mit Kinderliteratur* nicht, sodass dies ein Indiz für eine geringere Bedeutung für die jeweilige sachunterrichtliche Praxis sein kann. So erfahren auch die an den Umgang mit Medien gekoppelten Methoden *Arbeit am PC* (2), *Internetrecherche* (2) oder der *Einsatz von Lernspielen* (1) kaum Thematisierung im Interviewmaterial, sodass sich, korrespondierend mit den quantitativen Daten, das Bild ergibt, dass diese für die Sachunterrichtspraxis der befragten Lehrkräfte nur eine untergeordnete Rolle spielen.

In den Interviewbefunden lassen sich daher, wie schon in den Fragebogendaten, bestimmte Tendenzen hinsichtlich der Bedeutsamkeit einzelner fachunspezifischer Methoden für die beschriebene Praxis des Sachunterrichts erkennen, die es nachfolgend noch im Gesamtzusammenhang der methodischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts zu interpretieren gilt.

7.5.2.1.5 Interviewdaten – Kategorie sachunterrichtsspezifische Arbeitsformen

Entlang der Häufigkeit der vorgenommenen Codings (vgl. Tabelle 65) wird erkennbar, dass *Experimentieren und Versuche* (27) in den Beschreibungen der Lehrkräfte den größten Raum einnehmen. So äußern sich alle befragten Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) und vier von fünf Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (GU 5; GU 7; GU 8; GU 9) zum Einsatz von *Experimenten und Versuchen* im Sachunterricht. Die Förderschullehrkräfte thematisieren, wie dies aus der Tabelle 65 hervorgeht, mit 17 Codings im Material diesen Aspekt ihrer methodischen Praxis intensiver als die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht mit 10 Codings. In den Beschreibungen treten zwei unterschiedliche Zugänge zum Experimentieren hervor, die ein Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung erkennen lassen, wie dies etwa die Lehrkraft ausführt:

„was ich jetzt so kenne von Versuchen zum Beispiel... da ist ja schon eine gewisse Offenheit da denke ich vom Ergebnis her was passiert. Das ist ja das Spannende, dass man dann auch eine Struktur vorgibt, wie wenn die ein Experiment durchgeführt haben.“ (Interview B7 GU: 63–63)

Die Ergebnisoffenheit der Versuchssituation wird herausgestellt, jedoch gleichzeitig die Möglichkeit einer stärkeren Strukturierung des Vorgehens durch festgelegte Arbeitsschritte beim Experimentieren benannt. So verweist auch die Förderschullehrkraft B3 FS auf das strukturierte und systematische Vorgehen beim Experimentieren und die damit verbundene Beobachtungsaufgabe: „Dazu würde ja auch Beobachten gehören, ne. Heißt wenn man den Versuch durchführt dann auch genau zu beobachten was passiert, Erklärungen zu finden.“ (Interview B3 FS: 39–39) Gleichzeitig fällt auf, dass die Hypothesenbildung und Versuchsplanung selbst nicht als Teil dieses Arbeitsprozesses benannt werden. An anderer Stelle im Interview (vgl. Interview B4 FS: 14–14) wird deutlich, dass der Versuchsablauf anhand einer Versuchsanweisung detailliert vorgeben wird und damit engen Setzungen unterliegt. Weiterhin werden *Versuche und Experimente* in Teilen in eine stärker von der Lehrkraft geleitete Gesprächssituation mit der gesamten Lerngruppe eingebettet:

„Die Experimente zum Beispiel waren da genauso wie hier. Es war überhaupt kein Unterschied. Wir haben auch eine Vermutung aufgestellt. Das war dann eben hauptsächlich mündlich, weil schriftlich da einfach nicht so viel verfasst werden konnte. Und haben genauso beobachtet, habe genauso Ergebnisse festgestellt und die Erg... die Experimente haben sich auch nicht von denen unterschieden, die wir hier gemacht haben. Also das war so ein bisschen... das war ähnlich.“ (Interview B8 GU: 75–75)

Dabei wird seitens der interviewten Lehrkraft B8 GU im Rückblick auf ihre vorherige Arbeit an einer Förderschule betont, dass dieser Aspekt der Sachunterrichtspraxis sich nicht zum Vorge-

hen im Gemeinsamen Unterricht unterscheidet. Auch die Förderschullehrkraft B6 FS verweist auf die direkt durch die Lehrkraft angeleitete Durchführung von Experimenten („*Oder... was haben wir denn zusammen gemacht... beim Thema Feuer zum Beispiel die ganzen Versuche haben wir zusammen gemacht.*“; Interview B6 FS: 40–40). Aus den Beschreibungen der Förderschullehrkraft B10 FS geht ergänzend der Wunsch der Schülerinnen und Schüler hervor, die *Experimente und Versuche* auch selbst durchführen zu wollen sodass dies mit einer höheren Lernwirksamkeit konnotiert wird („*Die wollen das alle gerne selber durchführen. Und ich muss sagen, dabei bleibt denen am meisten haften, so ne.*“ Interview B10 FS: 14–14). Unterrichtsorganisatorisch scheint die Möglichkeit *Experimente und Versuche* eng begleitet durch die Lehrkraft in einer gemeinsamen Gesprächssituation durchzuführen und gleichzeitig die Schülerinnen und Schüler an der Durchführung aktiv zu beteiligen, eher im Förderschulkontext realisierbar, da hier aufgrund der geringeren Lerngruppengröße leichter alle Schülerinnen und Schüler an die Reihe kommen können. Allerdings wird damit eine stark vorstrukturierte Versuchssituation realisiert.

Tab. 65: Kreuztabelle zur Kategorie sachunterrichtsspezifische Arbeitsformen

Kategorie Sachunterrichtsspezifische Arbeitsformen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Arbeit mit Schülerfragen</i>	1 (1)	2 (4)	3 (5)
<i>Beobachten</i>	3 (7)	2 (3)	5 (10)
<i>Kartenarbeit</i>	3 (6)	2 (3)	5 (9)
<i>Experimentieren und Versuche</i>	4 (10)	5 (17)	9 (27)
<i>Bauen und Konstruieren</i>	4 (6)	3 (9)	7 (15)
<i>Philosophieren mit Kindern</i>	3 (4)	4 (5)	7 (9)
<i>Arbeit mit historischen Quellen</i>	3 (6)	2 (3)	5 (9)
<i>Sammeln und Ordnen</i>	4 (13)	2 (6)	6 (19)
n (Dokumente)	5 (54)	5 (51)	10 (105)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Demgegenüber beschreibt eine andere Förderschullehrkraft (B6 FS) eine offenere Form des Experimentierens („*Also war... war so Thema der Stunden, wo die relativ frei experimentiert haben*“, Interview B6 FS: 18–18), indem vorrangig Alltagsmaterialien bereitgestellt und an eine offene Fragestellung gebunden werden.

„Und dann hatte der Andere Knete und hatte so eine Kugel gehabt und hat die auch fallen lassen und dann war halt die Frage: ‚Wetten, dass meine Knete schwimmen kann!‘“ (Interview B6 FS: 18–18)

Es handelt es sich um ein stärker exploratives Vorgehen ohne klassischen Versuchsplan. Mehrere Lehrkräfte (B3 FS; B5 GU; B8 GU) beschreiben dazu ergänzend die enge Kopplung von Versuchen mit der jeweiligen Thematik des Sachunterrichts, sodass diese zur Veranschaulichung von Sachverhalten bzw. zur Klärung von auftauchenden Fragen genutzt werden, wie etwa die Förderschullehrkraft B4 FS einen Versuch zum Schwimmen und Sinken erläutert, der an die Fragen der Schülerinnen und Schüler zu einem Lesetext über das Tote Meer anknüpft:

„Und dann haben wir das praktisch durchgeführt, dass wir also mit Messbechern, haben dann die Tomate reingetan und wird das Salz aufgefüllt, bis dann die Tomate schwebt. Leider klappte das mit dieser ollen Tomate nicht (b lacht). Das ist dann ja leider öfters so.“ (Interview B4 FS: 14–14)

Gleichzeitig wird in dieser Beschreibung deutlich, dass Versuche auch ohne den erwarteten Effekt enden können, sodass die zuvor diskutierten Phänomene nicht beobachtet werden. Weiterhin dient die Verbindung der Versuche mit der vorherigen Bearbeitung eines Lesetextes als didaktische Rahmenstruktur für den Unterricht der Lehrkraft („Ja, das war so eine Sache, wo also ein Lesetext dabei war und ein Experiment. Und so habe ich das ein paarmal gemachten in diesem Schuljahr.“, Interview B4 FS: 14–14). Damit werden Versuche bzw. Experimente in einen breiteren thematischen Bezug des Textes eingebettet. Andere thematische Bezüge, die im Kontext des *Experimentierens und Versuchsens* beschrieben werden, sind die Themen *Wetter* (vgl. Interview B5 GU: 25–25) oder *Feuer* (vgl. Interview B6 FS: 40–40). Gleichwohl deutet die Lehrkraft B5 GU in diesem Zusammenhang an, dass durch die Öffnung des unterrichtlichen Settings und damit auch der Möglichkeiten für die Schülerinnen und Schüler Versuche durchzuführen, indem diese im Freien stattfinden, gleichzeitig der thematischen Rahmen erweitert wird

„Dann gab es noch ein Experiment. Mehrere, die wir draußen durchgeführt haben. Also weiß ich jetzt auch nicht mehr genau. Aber irgendwas mit Wetter und Gucken und ich glaube irgendwie Einer hatte was mitgebracht. Dann haben wir dann nochmal diese Windrichtungen und... also wir hatten verschiedene Experimente, ne, die dann auch ein bisschen mal vom Wetter weggingen, aber es war nicht schlimm.“ (Interview B5 GU: 25–25)

Die geöffnete Situation erlaubt es die Ideen und Vorschläge der Schülerinnen und Schüler aufzugreifen, was positiv bewertet wird. Dabei werden *Experimente und Versuche* insgesamt von mehreren Lehrkräften (vgl. Interview B8 GU: 47–47; Interview B3 FS: 39–39; Interview B10 FS: 14–14) als bevorzugte Arbeitsform im Sachunterricht bestimmt. Die Förderschullehrkraft B10 FS sieht ihre eigenen Interessen mit denen der Schülerinnen und Schüler in besonderer Weise verknüpft, womit sie die herausgehobene Stellung dieser sachunterrichtlichen Arbeitsform begründet: „Und deswegen sind das für mich so meine Lieblingsstunden muss ich sagen, die *Experimentierstunden*.“ (Interview B10 FS: 14–14)

Lediglich die Lehrkraft B9 GU im Gemeinsamen Unterricht beschreibt einen Abwägungsprozess beim Einsatz von Experimenten hinsichtlich möglicher Gefahrenquellen im Umgang mit Materialien, obwohl sie dies nicht davon abhält diese Arbeitsform in den Sachunterricht einzu beziehen

„[U]nd auch ein bisschen Mut, finde ich immer. Also... es gibt ja auch so bestimmte Sachen, wo dann mit Glas oder auch mit Feuer, mit Dingen, die nicht ganz ungefährlich sind umgegangen wird. Da muss man ein bisschen vorsichtig sein.“ (Interview B9 GU: 39–39)

Aufschlussreich ist, dass der Aspekt des nicht sachgemäßen Umgangs mit potenziell gefährlichen Materialien nur von einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht angeführt wird und an dieser Stelle der Interviews von keiner Förderschullehrkräften erwähnt wird. Demnach scheint die mögliche Gefahr, die von einem nicht sachgemäßen Umgang mit Materialien ausgehen kann, nicht von prioritärer Bedeutung für die Nutzung dieser Arbeitsform zu sein. Oder, und dies lässt die Aussage der Förderschullehrkraft B6 FS vermuten (vgl. Interview B6 FS: 40–40) potenziell gefährliche Versuche, wie hier zum Thema *Feuer*, werden gemeinsam mit der Lehrkraft durchgeführt, um einen höheren Grad der Anleitung und Kontrolle zu erreichen. Da sich dazu jedoch keine spezifischen Begründungsmuster im Material finden, kann dies an dieser Stelle nur auf der Ebene der Plausibilisierung verbleiben und lässt sich nicht empirisch prüfen.

Neben *Experimentieren und Versuche* finden sich in den Interviews auch relativ viele Aussagen zum *Sammeln und Ordnen* (19) als Arbeitsform im Sachunterricht. Allerdings lässt sich hier ein

Unterschied zwischen den Beschulungssettings erkennen, da zwar vier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B9 GU) jedoch nur zwei Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B10 FS) über die Nutzung dieser Arbeitsform berichten. Die Umsetzung dieser Arbeitsform geschieht entlang der Interviewaussagen mit zwei verschiedenen Zielsetzungen und auf unterschiedlichen Repräsentationsebenen. Hinsichtlich der Zielsetzung erfolgt ein *Sammeln und Ordnen* einerseits dem Unterricht vorgelagert, indem die Schülerinnen und Schüler einen Auftrag erhalten, Materialien zuhause zu einem Thema zu recherchieren bzw. mitzubringen (vgl. Interview B1 GU: 15–15), wie dies die Lehrkraft B9 GU beschreibt:

„Das geht ja so ein bisschen auch Richtung eigene Recherche und... Dinge von Zuhause vielleicht auch mitzubringen. Und darauf lege ich eigentlich schon immer sehr viel Wert.“ (Interview B9 GU: 39–42)

Dies wird mit der Zielsetzung verbunden die Interessen der Schülerinnen und Schüler in der Vorbereitung der inhaltlichen Auseinandersetzung mit einem Thema erkennen und aufgreifen zu können, um Beteiligung zu ermöglichen.

„Also das würde ich auf jeden Fall noch... zu noch häufiger tendieren, weil das ja auch das eigene Interesse der Kinder widerspiegelt und... ja so die Möglichkeit... etwas Eigenes zum Unterricht beizusteuern...“ (Interview B9 GU: 42–42)

Andererseits erfolgt der Prozess des *Sammelns und Ordners* als Arbeitsform im Unterricht selbst, indem Informationen, Materialien oder Begriffe zusammengetragen und systematisiert werden („die dann innerhalb dieser Stunden durch einen Infotisch, der dann immer gefüllt wurde, so ein bisschen komplettiert wurde.“ Interview B5 GU: 25–25). Gleichzeitig findet das *Sammeln und Ordnen* auf unterschiedlichen Repräsentationsebenen statt, sodass enaktiv Realgegenstände zusammengetragen werden („Dann haben wir irgendwie ganz viele Regenwürmer gesammelt“, Interview B5 GU: 75–75), ikonisch Bildmaterial genutzt wird („Dann haben wir das... in Bildform noch einmal sortiert, also nicht Realgegenstände, sondern auf so Kärtchen.“, Interview B2 FS: 19–19) oder auf symbolischer Ebene Begriffe bzw. Informationen zusammengebracht und sortiert werden („Wir haben dazu eine Mindmap erstellt. Deutschland und in Mittelpunkt gesetzt: ‚Was weißt du über Deutschland?‘“, Interview B1 GU: 17–17). Unterschiede, inwiefern verschiedene Repräsentationsebene im Prozess des *Sammelns und Ordners* in ihrer Nutzung zwischen den Beschulungssettings variieren, lassen sich entlang des vorliegenden Interviewmaterials nicht erkennen. So werden symbolische und damit abstraktere Zugänge sowohl von Förderschullehrkräften (B2 FS; B10 FS) wie auch von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B9 GU) genutzt, wie sich auch enaktive Zugänge über Realmedien bei beiden Gruppen finden lassen (B2 FS; B5 GU; B9 GU). Aussagen zur Materialrecherche im Vorfeld des Unterrichts, bei der Schülerinnen und Schüler aufgefordert werden, Informationen zuhause zu recherchieren und thematisch passende Materialien oder Medien in die Schule mitzubringen, bilden sich hingegen nur bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ab (vgl. Interview B9 GU: 39–42; Interview B1 GU: 15–15). Insgesamt erscheint das *Sammeln und Ordnen* entlang der unterschiedlichen Zielsetzungen und Repräsentationsebenen stärker im Sachunterricht der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht verankert zu sein, wenngleich sich in den zuvor referierten quantitativen Daten („F31Sammeln“) der Fragebogenerhebung keine signifikanten Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten feststellen ließen.

Verteilungsunterschiede und eine damit einhergehende Korrelation zwischen Angaben zu der Methodennutzung und dem Beschulungssetting konnten hingegen für die Arbeitsform *Beobachten* bestimmt werden, die darüber hinaus nach der Arbeitsform *Experimentieren und Ver-*

suche die höchste mittlere Häufigkeit aufweist. Dieser erkennbaren Relevanz für die Sachunterrichtspraxis gemäß der Fragenbogendaten steht jedoch nicht im gleichen Maße eine intensivere Thematisierung im Interviewmaterial gegenüber, da mit insgesamt 10 Codings jeweils nur drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU; B9 GU) und zwei der Förderschule (B4 FS; B10 FS) auf *Beobachten* als Arbeitsform des Sachunterrichts Bezug nehmen und deren Bedeutsamkeit betonen („und das Beobachten ist natürlich dann da das aller Wichtigste.“; Interview B8 GU: 63–63). Ob es sich dabei um einen Stichprobeneffekt des qualitativen Samples handelt, lässt sich an dieser Stelle nicht ausschließen, jedoch liefern die vorgenommenen Beschreibungen wichtige Hinweise zu Ausgestaltung dieser Arbeitsform im Kontext des Sachunterrichts. So beschrieben die Lehrkräfte B9 GU und B10 FS die Umsetzung für ihren eigenen Unterricht und damit verbundene Zielsetzungen näher.

„Das Beobachten kann auch tatsächlich zum Beispiel gerade, wenn wir ein Biologiethema nehmen würden. Man würde einen Regenwurm mitnehmen, die Schüler sollten beobachten, was der so macht. Oder einfach auch mal das Wetter beobachten. Also halt irgendwas wahrnehmen. Gezielt mit einer Fragestellung wahrnehmen.“ (Interview B9 GU: 38–38)

Damit rückt das *Beobachten* von Naturphänomen oder Verhaltensweisen von Tieren in den Fokus systematischer Beobachtung, indem eine vorausgehende Fragestellung im Sinne eines zuvor geklärten Beobachtungsauftrages (vgl. Interview B9 GU: 39–39) leitend für das methodische Vorgehen der Schülerinnen und Schüler ist. Daran kann sich eine Phase zur Verbalisierung und Deutung der Beobachtungen anschließen (vgl. Interview B9 GU: 39–39). Die Arbeitsform *Beobachten* erhält die methodische Struktur einer vorangehenden Klärung ihrer Zielstellung durch den Beobachtungsauftrag sowie einer nachgehenden gemeinsamen Auswertung und Interpretation der Beobachtungsergebnisse, sodass zentrale Merkmale systematischer Beobachtung skizziert sind. Demgegenüber beschreibt die Förderschullehrkraft B10 FS vorrangig die Beobachtungssituation.

„Beobachten ist natürlich jetzt in unserem letzten Thema ganz äh aktuell oder ganz wichtig gewesen. Dass wir dann auch zu unserem Insektenhotel gegangen sind und geguckt haben, was jetzt da passiert oder uns Tiere unter der Lupe angeguckt haben.“ (Interview B10 FS: 43–43)

Es wird auf den Beobachtungsgegenstand „*Insekten*“ bzw. „*Insektenhotel*“ (ebd.) verwiesen sowie die Nutzung eines Hilfsmittels erwähnt. Offen bleibt, inwiefern die Beobachtungstätigkeit der Schülerinnen und Schüler an einen spezifischen Beobachtungsauftrag gekoppelt ist und in welcher Form eine Auswertung der Beobachtungen erfolgt. Mit der unkonkreten Bestimmung des Vorgangs „und geguckt habe, was jetzt passiert“ (ebd.) wird eine größere Unbestimmtheit und ein geringerer Grad der Systematisierung angedeutet als bei der Lehrkraft B9 GU, die explizit auf den strukturierenden Beobachtungsauftrag Bezug nimmt. Demnach variiert in den beiden Beschreibungen das Maß an Strukturierung in der Umsetzung der Arbeitsform *Beobachten*.

Nachdem zuvor Interviewaussagen zu den Arbeitsformen einer qualitativen Auswertung unterzogen wurden, die innerhalb der Fragenbogendaten über die ermittelten Medianwerte tendenziell eher häufig genutzt werden, sind nun die inhaltsanalytischen Daten der Interviews zu den Arbeitsformen zu betrachten, die in ihrer Tendenz der Fragebogenantworten eher selten eingesetzt werden. Vier Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) sowie drei Förderschullehrkräfte (B3 FS; B4 FS; B10 FS) beziehen sich diesbezüglich auf *Bauen und Konstruieren* (15). Der Fall der befragten Lehrkraft B4 FS tritt besonders hervor, da sechs der insgesamt 15 Codings zu dieser Kategorie bereits aus dem Interview dieser Lehrkraft stammen. Diese Lehrkraft beschreibt nicht nur, dass sie diese Arbeitsform in ihrem Sachunterricht nutzt („*Bauen und Konst-*

ruieren auf jeden Fall.“ Interview B4FS: 60–60), sondern führt im Verlauf des Interviews verschiedene Umsetzungsbeispiele an, wie den Bau eines Schiffsmodells aus Papier (vgl. Interview B4FS: 36–36), die Konstruktion von Schiffsmodellen mit Solarantrieb (vgl. Interview B4FS: 44–44) oder die Anfertigung von Tonmodellen zu den Themen „Neandertaler“ und „Ritter“ (Interview B4FS: 79–79). Demnach werden sowohl Funktionsmodell wie auch Strukturmodell aus unterschiedlichen Materialien und zu unterschiedlichen Themen konstruiert, sodass nicht nur Bezüge zur technischen Perspektive des Sachunterrichts bedeutsam erscheinen. Die Integration von *Bauen und Konstruieren* in Themen anderer Perspektiven findet sich nur noch bei der befragten Lehrkraft B10FS, die zum Thema „Insekten“, was sich inhaltlich der naturwissenschaftlichen Perspektive bzw. dem Themenschwerpunkt *Natur und Leben* zuordnen lässt, mit den Schülerinnen und Schülern ein Insektenhotel als Ziel des Unterrichtsvorhabens baut (vgl. Interview B10FS: 11–11). Die Verbindung zur technischen Perspektive steht hingegen bei den anderen befragten Lehrkräften deutlich im Vordergrund, indem Bauwerke wie Türme, Mauern oder Brücken (vgl. Interview B7GU; GU: 41–41; Interview B8GU: 49–49; Interview B9GU: 39–39), ein Windrad (vgl. Interview B5GU: 27–27) oder elektrische Schaltkreise (vgl. Interview B3FS: 16–16) konstruiert werden. Unter der technischen Perspektive steht die Funktion des jeweiligen Modells, im Kontext der Veranschaulichung zentraler Prinzipien der Statik oder der Elektrizität im Fokus. Dieser Aspekt der Anschaulichkeit bzw. Fassbarkeit, wird von der Lehrkraft B9GU explizit als Begründung für den Einsatz dieser Arbeitsform angeführt.

„Wenn es um Brücken oder Mauern oder sonst irgendwas geht, bauen wir natürlich auch ganz viel selber... weil natürlich da auch das Ergebnis für die Kinder am... am fassbarsten ist, ne.“ (Interview B9GU: 39–39)

Gleichzeitig wird in dieser Beschreibung deutlich, dass die Arbeitsform *Bauen und Konstruieren* primär an bestimmte Themen der technischen Perspektive des Sachunterrichts gekoppelt wird, wohingegen die Förderschullehrkräfte B4FS und B10FS diese auch im Kontext geschichtlicher oder biologischer Themen nutzen. Somit erscheint *Bauen und Konstruieren* als zwar relevante und von der Mehrheit der Lehrkräfte im Sachunterricht eingesetzte Arbeitsform, die jedoch stark themen- bzw. perspektivenabhängig erscheint und im Rückgriff auf die quantitativen Befunde („F30Bauen“) tendenziell eher selten eingesetzt wird, obwohl, wie die Beispiele der befragten B4FS und B10FS zeigen, das mögliche thematische Einsatzfeld dieser Arbeitsform vielfältiger gedacht werden kann.

Als weiterer *sachunterrichtsspezifischer Arbeitsform*, die stark perspektivenbezogen, in diesem Fall gekoppelt an die geografische Perspektive des Sachunterrichts, Verwendung findet, lassen sich im Interviewmaterial einzelne Codings zur Subkategorie *Kartenarbeit* (9) zuordnen, über die drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7GU; B8GU; B9GU) sowie zwei aus dem Förderschulkontext (B3FS; B4FS) berichten. Bezugnehmend auf den geringen Mittelwert in der Nutzungshäufigkeit in den quantitativen Befunden, wird die ausgeprägte Themenspezifität und die damit verbundene geringe Anzahl passender Themen als Erklärungsfolie für die seltene Verwendung dieser Arbeitsform angeführt.

„Ansonsten sind das denke ich auch Themen, die selten Verwendung finden. Genau. Ja von daher ähm ist das für mich auch keine Überraschung so, ne. Erkenn ich auch so wieder im Unterricht.“ (Interview B7GU: 41–41)

Allerdings scheint die Häufigkeit des Einsatzes individuellen Präferenzen der jeweiligen Lehrkräfte unterworfen zu sein („*Kartenarbeit weniger*.“ Interview B4FS: 60–60; „*Wohingegen die*

Kartenarbeit, die würde ich mehr nach vorne ziehen [in der aufsteigenden Rangreihe der Mittelwertgrafik, R. S.], ne.“ Interview B3 FS: 39–39). Formen der *Kartenarbeit*, die in den Interviews beschrieben werden, sind die Kartierung des eigenen Schulweges (vgl. Interview B9 GU: 39–39), der Umgang mit Stadtplänen (vgl. Interview B8 GU: 23–23) oder die Arbeit mit einer Europakarte (vgl. Interview B4 FS: 56–56). Trotz der logischen Abfolge in der *Kartenarbeit* vom nahräumlichen Umfeld hin zu geographischen Großräumen wird die damit verbundene symbolische Abstraktionsebene als problematischer Vermittlungsaspekt wahrgenommen, wie dies die Lehrkraft B8 GU für ihre Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht beschreibt:

„[W]ir haben auch mal mit Karten gearbeitet. Das war aber sehr schwierig! Also das Verständnis zu vermitteln, dass eine Stadt eine Stadt ist, dass es so was wie ein Bundesland gibt, ein Land gibt und dann auch noch irgendwie das Ganze auf der Welt an bestimmten Ort... einen bestimmten Standort hat, das war fast nicht zu vermitteln.“ (Interview B8 GU: 75–75)

Hier gelingt es der Lehrkraft kaum die räumlichen Strukturelemente und Maßstabebenen in eine für die Schülerinnen und Schüler nachvollziehbare didaktische Gestalt zu überführen, sodass erhebliche Verständnisprobleme bzw. in weitergehender Interpretation eine kognitive Überforderung der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle wahrgenommen werden können. Andere Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ordnen diese Arbeitsform entsprechend den Klassenstufen 3 und 4 zu und halten sie für den Einsatz in der Schuleingangsphase eher für ungeeignet (vgl. Interview B7 GU: 41–41; Interview B9 GU: 39–39). Interessant ist, dass demgegenüber die Förderschullehrkraft B4 FS, trotz der beschriebenen Nutzung einer Karte im kontinentalen Maßstab mit einem hohen Abstraktionsgrad der Darstellung, über keine Verständnisprobleme der Schülerinnen und Schüler berichtet, sondern die Arbeit mit der Karte stattdessen sehr positiv erlebt. („*Jetzt zu Europa da haben wir natürlich die Europakarte genutzt. Das war toll.*“, Interview B4 FS: 56–56). Inwieweit *Kartenarbeit* Verständnisschwierigkeiten bei den Schülerinnen und Schülern hervorruft, scheint damit eher von individuellen Merkmalen der Lerngruppe, etwa dem Alter der Kinder, wie auch möglicherweise der konkreten didaktischen Umsetzung abhängig zu sein.

Aussagen zu der *Arbeit mit historischen Quellen* (9), die sich bei drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU; B9 GU) und zwei Lehrkräften der Förderschule (B2 FS; B3 FS) finden, können die tendenziell seltene Nutzung dieser Arbeitsform im Sachunterricht, wie diese aus den Fragebogendaten hervorgeht, bestätigen.

„Ansonsten sind das denke ich auch Themen, die selten Verwendung finden. Genau. Ja von daher ist das für mich auch keine Überraschung so, ne. Erkenn ich auch so wieder im Unterricht.“ (Interview B7 GU: 41–41)

Gleichzeitig führen die Lehrkräfte B9 GU und B8 GU für sich im Interviewkontext eine inhaltliche Klärung des Begriffs durch, indem sie die Befragung von Zeitzeugen („*und als historische Quelle würde ich auch Befragung von Oma und Opa mit einbeziehen.*“ Interview B9 GU: 42–42), das Aufsuchen historischer Orte („*sich meine, historische Quellen kann man ja auch in der Hinsicht sehen, dass man außerschulische Lernorte ähm einbezieht.*“ Interview B9 GU: 42–42) oder den Umgang mit Relikten („*Kann aber natürlich auch bedeuten, dass man halt mit irgendwelchen Relikten arbeitet, mit irgendwelchen Gegenständen, die halt von früher stammen.*“ Interview B8 GU: 62–63) als Möglichkeit für die Arbeit mit historischen Quellen benennen. Dies scheint insbesondere mit der Nutzung und damit auch der Verfügbarkeit geeigneter außerschulischer Lernorte verbunden zu sein (vgl. Interview B9 GU: 42–42; vgl. Interview B8 GU: 62–63).

Ähnlich wie die Arbeit mit historischen Quellen findet ein *Philosophieren mit Kindern* (9) im Sachunterricht gemäß den getätigten Interviewaussagen praktisch nicht statt. So äußern die Lehrkräfte B4 FS, B6 FS, B7 GU, B9 GU und B10 FS, dass sie diese Arbeitsform nicht nutzen. Die befragte Lehrkraft B9 GU begründet die wahrgenommenen Schwierigkeiten für die Umsetzung näher.

„und finde da immer irgendwie einen anderen Weg da... sich da so dranvorbeizuschlängeln, weil das natürlich doch auch... ja in schwierige Situationen führen kann, weil die Kinder hier sehr unterschiedliche Dinge erlebt haben... und... und das unterschiedlich deuten. Und ich glaube, ich versuche es so ein bisschen zu vermeiden mit den Kindern in solche Situationen zu kommen, weil ich auch kein Kind da... in die Bredouille bringen möchte. Also dass es sich irgendwie dazu genötigt sieht irgendwie Dinge zu sagen, die es eigentlich nicht erzählen möchte. ... also das würde ich echt noch... würde es wohl glaub ich zu ‚sehr selten‘ stellen.“ (Interview B9 GU: 39–39)

Die unterschiedlichen lebensweltlichen Erfahrungen und damit einhergehende Problemlagen der Schülerinnen und Schüler werden als Schwierigkeit in der offenen Gesprächssituation gesehen. *Philosophieren mit Kindern* bedeutet für die Lehrkraft B9 GU, dass lebensweltliche Themen besprochen werden und dies zu Beschämung („Bredouille“ ebd.) für die entsprechenden Kinder führen kann, die negative Lebenserfahrungen („Dinge“ ebd.) machen mussten und diese nicht klassenöffentlich erzählen wollen oder können. Sie verweist in direkter Weise auf mögliche lebensweltliche Problemlagen als sozialem Bedingungsgefüge für sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Demgegenüber deuten die beiden Lehrkräfte B2 FS und B8 GU die Umsetzung dieser Arbeitsform für sich anders und beschreiben, wie sie diese in den Sachunterricht integrieren. So sieht die Lehrkraft B2 FS im Wesentlichen eine erweiterte Form des Unterrichtsgesprächs („Also... das ... deshalb sag ich ja Unterrichtsgespräch, also ich glaub das mach ich relativ viel.“ Interview B2 FS: 61–61). Für die Lehrkraft B8 GU stehen hingegen das Fragestellen bzw. die Frage nach dem Warum im Vordergrund dieser von ihr regelmäßig genutzten Arbeitsform, wenngleich sie den entsprechenden Begriff in dieser Weise nicht verwenden würde.

„Philosophieren mit Kindern haben wir als solches nicht benannt, aber man tut es ja regelmäßig, wenn man gewissen Fragen in den Raum wirft, warum ist das denn überhaupt so. Dann denk ich ist das schon so eine Form des Philosophierens.“ (Interview B8 GU: 63–63)

Die Fragen werden in dieser Situation als Impuls der Lehrkraft in den Unterricht eingebracht und nicht von den Schülerinnen und Schülern selbst. Jedoch beschreiben einzelne Lehrkräfte beider Beschulungssettings (B6 FS; B7 GU; B10 FS) darüber hinaus auch die *Arbeit mit Schülerfragen* (5) als sachunterrichtsspezifischer Arbeitsform. Eingebunden in eine Planstruktur zum jeweiligen Sachunterrichtsthema lässt die Lehrkraft B7 GU zu einzelnen Teilthemen Fragen durch die Schülerinnen und Schüler formulieren („Und haben dann mit einem Ablaufplan wie mit einer Treppe, habe die dann versucht Fragen zu finden, Informationen zu sammeln und so weiter.“ Interview B7 GU: 12–12). Umgekehrt geht hier die Lehrkraft B10 FS vor, indem sie zunächst zum Einstieg Fragen der Schülerinnen und Schüler zum übergeordneten Thema sammeln und verschriftlichen lässt (vgl. Interview B10 FS: 11–11), um daraus den weiteren Reihenaufbau des Themas zu entwickeln.

„Daraufhin fang ich dann an mir einen Roten Faden zu legen, auch für die Schüler eben. Den mache ich dann transparent in der Klasse, weil ich eben dann versuche die Fragen, die die Kinder haben auch aufzugreifen und dann danach eben das Thema so ein bisschen, also die... die Reihe zu planen. Deswegen ist das immer so der Einstieg, den ich mache.“ (Interview B10 FS: 7–7)

Indem die Schülerfragen zum Ausgangspunkt für die weitere inhaltliche Planung des Sachunterrichts werden, beschreibt die Lehrkraft B10FS Grundzüge eines an Schülerfragen orientierten Sachunterrichts (vgl. Miller & Brinkmann, 2013b), in dem die *Arbeit mit Schülerfragen* zentrale Bedeutung erhält.

Stärker rückgebunden an die momentane Unterrichtsgesprächssituation greift die Lehrkraft B6FS Schülerfragen auf und versucht diese einer Klärung zu zuführen. Sofern Fragen direkt in der Situation nicht geklärt werden können, werden diese verschriftlicht und für die Bearbeitung in der nächsten Stunde vorgesehen.

„das ist in dem Moment ja nicht immer so ganz zu klären. Also ich guck dann schon, dass ich versuche die eine Frage aufzuklären und das andere wird dann halt aufgeschrieben und als Frage ja für die nächsten Stunden notiert, genau.“ (Interview B6FS: 13 – 13)

Auf Nachfrage erläutert die Lehrkraft B6FS näher, wie sie den Prozess der Fragenklärung mit den Schülerinnen und Schülern didaktisch gestaltet.

„...unterschiedlich. Entweder mit Geschichten... mit... ja einige können sicherlich schon so Informationen aus Büchern und aus dem Internet ziehen. Andere, da müsste man Bilder, Texte vorbereiten. Aber viele auch durch Gespräche. Ja.“ (Interview B6FS: 15 – 15)

Die Vorbereitung der Fragenklärung besteht in der Bereitstellung geeigneter Medien, die seitens der Schülerinnen und Schüler für die Recherche genutzt werden können. Der Aufwand bei der didaktischen Aufbereitung der entsprechenden Informations- und Arbeitsmaterialien erscheint hierbei von den Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abhängig zu sein, indem teilweise eine eigenständige Informationssuche geleistet werden kann, aber teilweise auch vorstrukturierte und schriftsprachlich reduzierte Materialien benötigt werden. Gleichzeitig kommt dem gemeinsamen Gespräch Bedeutung für die Klärung der gesammelten Frage zu.

7.5.2.1.6 Interviewdaten – Kategorie Organisationsformen

Es ist zu fragen, welche weitergehenden Erkenntnisse sich aus den vorliegenden Interviewdaten zu den *Organisationsformen des Unterrichts* insbesondere auf Ebene des Deutungswissens ergeben und inwiefern Begründungslinien für deren Eignung oder Problemhaltigkeit angeführt werden. In der rein quantitativen Betrachtung der vorgenommenen Codings im Interviewmaterial zeigt sich, dass Beschreibungen zu *Organisationsformen des Unterrichts* (32) nicht einen solch breiten Raum einnehmen (vgl. Tabelle 66) wie die noch weiter unten herauszuarbeitende hervorgehobene Stellung in den Freiantworten der Fragebogenitems zu *geeigneten Methoden* und *schwierigen Methoden* vermuten lassen¹⁰³. Vielmehr lässt sich zunächst ersehen, welche Organisationsformen überhaupt, und daher eher auf Ebene des Prozesswissens, von den interviewten Lehrkräften im Sachunterricht genutzt werden.

103 Dies kann einerseits darauf hindeuten, dass die Organisationsform des Sachunterrichts zumindest bei den befragten Lehrkräften in den Experteninterviews tatsächlich nicht die Relevanz besitzt und daher wenig Erwähnung in der Beschreibung der Unterrichtspraxis findet. Andererseits kann es sich auch um ein methodisches Artefakt der Interviewanlage handeln, da für die fach(un-)spezifischen Methoden und Arbeitsformen sowie die Sozialformen gezielt Ergebnisgrafiken als Erzählimpulse eingesetzt wurden, dies für die Befunde zu den eingesetzten Organisationsformen jedoch nicht geschah. Dies kann den Aufmerksamkeitsfokus der befragten Lehrkräfte im Interview verschoben haben. Allerdings ist zu bedenken, dass auch bei der freien Beschreibung einer beispielhaften Unterrichtsstunde bzw. -reihe dies nicht intensiver thematisiert wird, was eher für die geringe Relevanz in der Wahrnehmung der Lehrkräfte sprechen könnte.

Tab. 66: Kreuztabelle zur Kategorie Organisationsformen des Unterrichts

Kategorie <i>Organisationsformen des Unterrichts</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Frontalunterricht</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Werkstattunterricht</i>	2 (7)	1 (1)	3 (8)
<i>Portfolioarbeit</i>	2 (6)	0 (0)	2 (6)
<i>Lernen an Stationen</i>	3 (7)	2 (8)	5 (15)
n (Dokumente)	5 (22)	5 (10)	10 (32)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt

Explizit finden ein *Lernen an Stationen* (15), *Werkstattunterricht* (8), *Portfolioarbeit* (6) sowie *Frontalunterricht* (3) Erwähnung. Es ergibt sich jedoch eine Ungleichverteilung der Codings zwischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (22) und an der Förderschule (10) (vgl. Tabelle 66), die zumindest darauf hindeuten kann, dass die Organisationsform nicht in gleicher Weise im Fokus der befragten Förderschullehrkräfte steht, wie dies für die Kolleginnen und Kollegen an Grundschule mit Gemeinsamen Unterricht gilt.

Korrespondierend mit der hervorgehobenen Stellung eines *Lernens an Stationen* bereits in der Fragebogenerhebung, wird dies auch von insgesamt fünf Lehrkräften (GU 1; GU 5; GU 9; FS 3; FS 4) als in der eigenen sachunterrichtlichen Praxis genutzte Organisationsform benannt. Spezifischer begründet wird die methodische Entscheidung für diese Organisationsform, wie auch im Fragebogenitem „F46Methgeeig“, zum einen über den höheren Grad der Strukturierung: „Also deswegen mach ich auch sehr gerne so ein Stationenlernen, weil halt die einzelnen Stationen für sich sehr strukturiert sind.“ (Interview B3 FS: 52 – 52) Andererseits betont eine der befragten Lehrkräfte die „Differenzierungsangebote, die wir da machen konnten in Bezug auf Stationenlernen“ (Interview B5 GU: 17 – 17), um die besondere Eignung dieser Organisationsform hervorzuheben. Wie dieses Zusammenspiel von Strukturierung und Differenzierung konkret im Sachunterricht umgesetzt wird lässt sich anschaulicher an den Ausführungen der befragten Lehrkraft B5 GU ersehen.

„Und daraufhin war das dann eine Unterrichtseinheit, ich weiß jetzt gar nicht mehr zehn – sag ich jetzt einfach mal – Stunden so geplant, dass wir in dem danach in den Stationen. Hatten wir immer so ein Ampelsystem, das die Schüler sich entweder ein rotes, gelbes oder grünes Arbeitsblatt. Das wussten die aber schon auch von anderen Fächern. Rot war eben besonders schwer und Gelb mittel, Grün leichter. Und mit ein bisschen draufachten wer nimmt was. Aber durchaus konnte auch mal ein leistungsstarker Schüler mit einem anderen gemeinsam ‚Guck mal wir machen mal das!‘ und dann hat er ja trotzdem noch das Andere geschafft.“ (Interview B5 GU: 25 – 25)

Die Arbeit wird zentral über das nach Leistungsanforderungen strukturierte und differenzierte Material gesteuert, sodass eine dreifache Differenzierung über verschieden schwere Arbeitsblätter angeboten wird. Gleichzeitig erfolgt eine Unterstützung auf personaler Ebene sowohl bei der Auswahl durch die Lehrkraft als Intensivdifferenzierung wie auch durch die Zusammenarbeit mit einem leistungsstärkeren Schüler in Form subsidiärer Kooperation. Das Materialangebot wird als wesentlich für die Steuerung der Lernprozesse in dieser Organisationsform erachtet. Die konkrete Umsetzung kann dann variieren, wie die befragte Lehrkraft B1 GU näher ausführt: „Also wir machen eher so eine Lerntheke würde ich dazu sagen. Also die Kinder wandern nicht mit... zu den Plätzen, sondern sie holen sich das vom Materialisch.“ (Interview B1 GU:

70–70) Dies lässt erkennen, dass Strukturierung und damit auch Steuerung weiterhin als notwendig in geöffneten Lernarrangements angesehen werden. Dieser Aspekt wird in ähnlicher Weise in den Aussagen zum *Werkstattunterricht* (8) erkennbar, indem ein vorgegebenes Lernangebot, das offenbar hauptsächlich aus Arbeitsblättern besteht, von den Schülerinnen und Schülern abgearbeitet werden muss.

„Ach so, muss ich noch sagen diese Werkstattarbeit hat eben teilweise den Nachteil, dass so viele Auswahlmöglichkeiten gibt und es trotzdem nur Arbeitsblätter sind, die abgearbeitet werden, wo ich... bei manchen Themen hat das nicht so gepasst. Wenn die Kinder dann... ja... dass ja... so abgearbeitet haben und das teilweise nicht so gut abließ dann. Ja.“ (Interview B7 GU: 61–61)

Mit dem Ausdruck „*Abarbeiten*“ (vgl. Interview B7 GU: 61–61) kann auf eine fehlende intensivere Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lernaufgaben und ihren Inhalten verwiesen sein, was von der Lehrkraft B7 GU als eher mechanischer Prozess ohne vertieftes Lernen problematisiert wird. Hier rückt die Frage der Lernwirksamkeit des *Werkstattunterrichts* in den Fokus. Ebenso werden echte Wahlmöglichkeiten im Kontext eines stärker selbstbestimmten Lernens nur in einem sehr begrenzten Rahmen der gesetzten Struktur, die etwa durch einen „*Werkstattplan*“ (Interview B9 GU: 25–25) vorgegeben ist, zugelassen.

„[D]ie Werkstatt ist so angelegt, dass es also auch unterschiedliche Sozialformen gibt, die ich allerdings vorschreibe bei den einzelnen Werkbereichen. Also die dürfen sich die Kinder nicht aussuchen, sondern müssen es eben dem entnehmen, wie es angegeben ist.“ (Interview B9 GU: 15–15)

Dies wirft entlang der konkreten Beschreibungen die Frage auf, ob nicht ein sehr ähnlicher und ggf. nicht trennscharfer Begriffsgebrauch von *Werkstattunterricht*, *Lernen an Stationen* und *Lerntheke* durch die befragten Lehrkräfte erfolgt, was auch für die Interpretation der quantitativen Befunde der Fragebogenerhebung relevant ist. Es zeigen sich, wie bereits dargestellt, signifikante Verteilungsunterschiede hinsichtlich der Organisationsformen *Werkstattunterricht* und *Lerntheke* in den Häufigkeiten zwischen Gemeinsamem Unterricht und Förderschulsetting. Allerdings könnten diese statistischen Verteilungsunterschiede mit Blick auf die qualitativen Daten der Interviews dahingehend interpretiert werden, dass nicht verschiedene Organisationsformen mit divergenten Merkmalen umgesetzt werden, sondern jeweils ein unterschiedlicher Begriffsgebrauch stattfindet. Ein gleiches oder zumindest ein sehr ähnliches organisatorisches Arrangement wird einmal als Werkstattunterricht und ein anderes Mal als Lernen an Stationen oder Lerntheke bezeichnet, sodass der signifikante Unterschied nicht auf Ebene der Praxis, sondern auf terminologischer Ebene bestünde. Auf dieses Problem uneindeutiger Begrifflichkeiten¹⁰⁴ aus Perspektive der Praxis weist die befragte Lehrkraft hin: „*Wir haben teilweise Werkstattunterricht... wir haben manchmal auch wie Stationen im Prinzip.*“ (Interview B7 GU: 12–12) Für qualitative Unterschiede in der Umsetzung zwischen diesen beiden Organisationsformen sprechen hingegen die Befunde des offenen Frageitens *geeigneten Methoden* (vgl. Kap. 7.5.2.3), indem die Eignung auch über das für den *Werkstattunterricht* typische Expertenprinzip und die damit verbundene *Förderung der Kooperation* und *Selbstständigkeit* begründet wird. *Frontalunterricht* (3) als Organisationsform wird in den Beschreibungen der Lehrkräfte (B7 GU; B8 GU; B10 FS) ähnlich wie in den Antworten zum Fragebogenitem *schwierige Me-*

¹⁰⁴ Auf die Abgrenzungsproblematik zwischen einem Lernen an Stationen und Formen des Werkstattunterrichts im Kontext des Sachunterrichts verweisen auch Miller und Schroeder (2017) in ihrer Diskussion didaktischer Prämissen und praktischer Umsetzungsmöglichkeiten.

thoden (vgl. Kap. 7.5.2.3) mit Problemen in der Umsetzung verbunden. Dies wird als Gegenpol zu einer Öffnung des Unterrichts wahrgenommen, „*wo dann ja für mich dann vielleicht nicht so die Offenheit herrscht, wenn eben im Plenum was besprochen wird.*“ (Interview B7 GU: 63–63) Dies korrespondiert mit der Interpretation gemeinsamer Plenumsphasen als Sozialform, in der häufiger Unterrichtsstörungen auftreten, wie dies in den Befunden zum Frageitem *Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen* aber auch in Aussagen zur Umsetzung unterrichtlicher Sozialformen in den Interviews (vgl. Kap. 7.5.2.2) deutlich wird. Allerdings finden *Unterrichtsgespräche* (30), als eine mögliche Ausgestaltung des *Frontalunterrichts* relativ oft statt und stellen innerhalb der quantitativen Daten die Organisationsform mit der größten mittleren Häufigkeit dar. Dies zeigt, dass gemeinsame Gespräch, trotz der wahrgenommen Problemstellen und unabhängig davon, ob sie als Frontalsituation oder als Stuhlkreis gestaltet sind, eine zentrale Methode für den Sachunterricht darstellen.

Eine Organisationsform des Unterrichts, die innerhalb der Fragebogenerhebung nicht erfasst wurde und daher im Interviewkontext innerhalb der explorativen Zielstellung als neuer Aspekt in Erscheinung tritt, ist die *Portfolioarbeit* (6). Zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B8 GU) beschreiben den Einsatz eines Themenportfolios zur Strukturierung des individuellen Lernprozesses der Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht, wie dies die Lehrkraft B7 GU näher erläutert: „*Und haben im letzten Schuljahr auch im Portfolio gearbeitet... mit einem Themenportfolio, wie die Kinder eben zu einem Oberthema sich einen Teilaspekt raussuchen konnten.*“ (Interview B7 GU: 12–12). Demnach erfolgt die *Arbeit mit dem Portfolio* mit eingeschränkten Freiheitsgraden in der thematischen Bearbeitung, indem dieses nicht grundsätzlich von den Schülerinnen und Schülern eigenständig gestaltet, sondern eine vorgegebene Auswahl sachunterrichtlicher Aufgaben bzw. Themenaspekte bereitstellt wird. So steht erneut, wie schon beim *Lernen an Stationen* oder dem *Werkstattunterricht*, die Steuerung durch das Material im Fokus: „*Aber auch in den Sachunterrichtsmaterialien ist es so, dass die Kinder eben... ja wir haben eine Mappe.*“ (Interview B8 GU: 17–17)

7.5.2.2 Nutzung von Sozialformen

Ergänzend zur Nutzung spezifischer Methoden, Arbeits- und Organisationsformen wurde im Rahmen der Fragenbogenerhebung explizit nach dem Einsatz unterschiedlicher *Sozialformen* innerhalb des Sachunterrichts gefragt. Dies geschah insbesondere unter der Perspektive, dass hierzu bereits Befunde (vgl. Kap. 3.3.3.1) für den Förderschulkontext im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vorliegen, aus denen hervorgeht, dass Formen der Partner- oder Gruppenarbeit kaum genutzt werden und eher Phasen der Einzelarbeit oder lehrkraftgeleiteter Arbeit im Plenum dominieren. In Auswertung der eigenen Daten ist daher zu klären, welchen Raum diese Sozialformen im Rahmen des Sachunterrichts in den beiden Beschulungssettings einnehmen, indem zunächst deren Nutzung vergleichend analysiert wird.

7.5.2.2.1 Fragebogendaten – Sozialformen

Im übergreifenden Vergleich zeigt sich entlang der in Tabelle 67 angeführten Werte, dass *Partner-* (MD = 3,15; IQR = 1,30), *Einzel-* (MD = 3,07, IQR = 1,31) und *Plenumsarbeit* („MD = 3,07; IQR = 1,43) mit einem gruppierten Median jeweils über dem theoretischen Mittel der Skala in der Antworttendenz eher *häufig* bzw. *sehr häufig* genutzt werden. Für den Einsatz von *Gruppenarbeit* (MD = 2,54; IQR = 1,65) ergibt sich hingegen ein differenziertes Bild, indem eine eher gleichmäßigere Verteilung in den Antworten der Lehrkräfte vorliegt, die angeben diese Sozialform *häufig* (n = 29; 36,7%) bzw. *sehr häufig* (n = 14; 17,7%) oder *selten* (n = 24; 30,4%) bzw. *sehr selten* bzw. *nie* (n = 12; 15,2%) im Sachunterricht zu ermöglichen. Korrespondierend

hiermit lässt sich anhand des Interquartilabstandes erkennen, dass der Wertebereich für die beiden Sozialformen *Partnerarbeit* und *Einzelarbeit* eine geringere Streuung aufweist. Obwohl auch für die *Plenumsarbeit* die Lehrkräfte mehrheitlich angeben diese häufig ($n = 33$; 41,3 %) bzw. sehr häufig ($n = 23$; 28,7 %) einzusetzen ergibt sich eine größere Streuung mit einem Interquartilabstand von 1,43 und einer Gruppe von Lehrkräften ca. 25 % diese Sozialform somit tendenziell höchstens selten verwenden, sodass die Angaben zur Häufigkeit dieser Sozialform weniger einheitlich ausfallen. Bezüglich des Items *Gruppenarbeit* zeigt sich hingegen eine eher gleichförmige Verteilung des Wertebereichs bei gleichzeitig der größten Streuung ($IQR = 1,65$), woraus erkennbar wird, dass ein Teil der Lehrkräfte diese Sozialform tendenziell eher häufig und ein anderer, etwa gleich großer Teil diese eher selten zu nutzen scheint.

Tab. 67: Nutzung von Sozialformen im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			sehr selten oder nie	selten	häufig	sehr häufig
Gruppenarbeit (n = 79)	2,54	1,65	12 (15,0 %)	24 (30,0 %)	29 (36,3 %)	14 (17,5 %)
Einzelarbeit (n = 77)	3,07	1,31	1 (1,3 %)	14 (17,5 %)	40 (50,0 %)	22 (27,5 %)
Plenumsarbeit (n = 76)	3,07	1,43	3 (3,8 %)	17 (21,3 %)	33 (41,3 %)	23 (28,7 %)
Partnerarbeit (n = 79)	3,15	1,30	1 (1,3 %)	12 (15,0 %)	41 (51,2 %)	25 (31,3 %)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Von Interesse muss das Ergebnis des durchgeführten U-Tests sein, welches auf signifikante Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten gruppiert nach Beschulungssetting für die Items *Einzelarbeit* ($U = 501,0$; $p = 0,01$), *Gruppenarbeit* ($U = 1092,0$; $p = 0,001$) und *Partnerarbeit* ($U = 995,5$; $p = 0,014$) hinweist. Für *Einzelarbeit* lässt sich bei Überprüfung von Verteilungszusammenhängen (vgl. Tabelle 68) eine leicht ausgeprägte negative Korrelation zur Variablen des Beschulungssettings ($r_{\text{kendall-}\tau} = -0,282$; $p = 0,006$) berechnen, wonach statistisch relevant die Lehrkräfte der Förderschule stärker in Richtung *häufige* ($n_{\text{FS}} = 23$) oder *sehr häufige* ($n_{\text{FS}} = 16$) tendieren als dies für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (*häufig*: $n_{\text{GU}} = 17$; *sehr häufig*: $n_{\text{GU}} = 6$) gilt. Für die Sozialformen *Partnerarbeit* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,264$; $p = 0,007$) ergibt sich demgegenüber eine leicht positive Korrelation zum Beschulungssetting. Für *Gruppenarbeit* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,347$; $p = 0,000$) deuten die vorliegenden Analysewerte auf einen mittelstarken positiven Zusammenhang hin, der sich ebenso als signifikant darstellt. Die positive Richtung der Korrelation weist auf die stärkere Antworttendenz zu *häufig* bzw. *sehr häufig* der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht hin bzw. umgekehrt antworten die Lehrkräfte an der Förderschule vermehrt, dass sie diese Sozialformen *selten* oder *sehr selten* bzw. *nie* unterrichtlich nutzen. 11 Lehrkräfte der Förderschule ($n_{\text{FS}} = 11$) geben an *sehr selten* bzw. *nie* Gruppenarbeit zu praktizieren, wohingegen diese Antwortmöglichkeit nur von einer Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Lernen ($n_{\text{GU}} = 1$) gewählt wurde. Damit korrespondierend liegt der gruppierte Median für das Item *Gruppenarbeit* für die Gruppe der Förderschullehrkräfte bei 2,2 gegenüber 3,0 auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht. Ähnlich stellt sich dies für das Item *Partnerarbeit* („F50Partner“) mit einem gruppierten Median von 2,9 für die Gruppe der Förderschullehrkräfte im Kontrast zu 3,4 in der Teilstichprobe aus dem Gemeinsamen Unterricht dar.

Tab. 68: Nutzung von Sozialformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	r _{kendall-τ}	p
Gruppenarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	2,18	0,347	0,000 ^b
		Grundschule	2,96		
		Gesamt	2,54		
Einzelarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	3,31	-0,282	0,006
		Grundschule	2,78		
		Gesamt	3,07		
Plenumsarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	3,00	0,103	0,328
		Grundschule	3,16		
		Gesamt	3,07		
Partnerarbeit	Beschulungssetting	Förderschule	2,94	0,264	0,007 ^b
		Grundschule	3,35		
		Gesamt	3,15		

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt ein statistisch bedeutsamer Unterschied vor. Dieser wurde ebenfalls mittels U-Test geprüft und bestätigt.

Für den Ausbildungshintergrund differenziert nach studierten Sachunterrichtslehrkräften und fachfremdunterrichtenden Lehrkräfte, lassen sich keine signifikanten Verteilungsunterschiede für die Nutzung bestimmter Sozialformen auf Basis des durchgeführten U-Tests bestimmen.

7.5.2.2.2 Fragebogendaten – Sozialformen und Unterrichtsstörungen

Eine erste Erklärungsfolie für die gefunden Unterschiede zwischen den Beschulungssettings kann in der Frage nach dem Zusammenhang von wahrgenommenen Unterrichtsstörungen und den realisierten Sozialformen liegen.

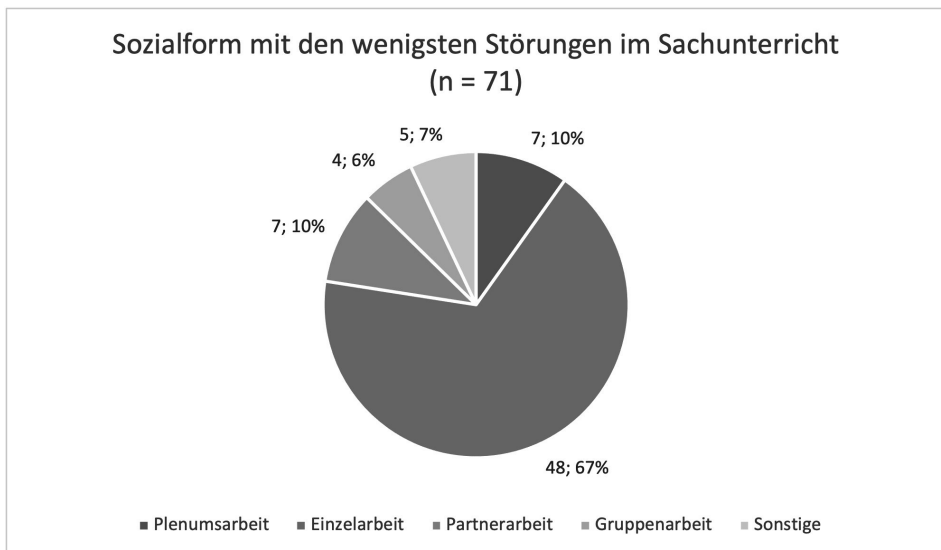


Abb. 36: Sozialformen mit den wenigsten Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

So wurde in zwei offenen Frageitems nach der Sozialform gefragt, in der vor dem Erfahrungshintergrund der befragten Lehrkräfte die *wenigsten* bzw. die *häufigsten Unterrichtsstörungen* auftreten. Ebenso wurden die Lehrkräfte gebeten ihre damit verbundenen Erklärungen im Sinne subjektiver Theorien bzw. individuellen Deutungswissen ergänzend darzulegen. Die genannten Sozialformen in den beiden Frageitems wurden dabei kategorial ausgewertet und anschließend quantifiziert, sodass sich hieraus Verteilungshäufigkeiten hinsichtlich der Nennungen ergeben, die in der Abbildung 36 bzw. Abbildung 37 aufgetragen sind.

Auf die Frage nach der *Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen* nannten 68 % *Einzelarbeit* (n = 48; 67,6%). Andere Sozialformen, also *Plenumsarbeit* (n = 7; 9,9%), *Partnerarbeit* (n = 7; 9,9%) sowie *Gruppenarbeit* (n = 4; 5,6%), wurden hingegen nur von wenigen Lehrkräften anführt¹⁰⁵ (vgl. Abbildung 36). Im Antwortverhalten der Lehrkräfte liefert der durchgeführten Chi²-Tests zwar einen signifikanten Verteilungsunterschied ($\chi^2 = 11,940$; p = 0,018) nach der Gruppierungsvariablen *Beschulungssetting* und es ließe sich eine Korrelation mittlerer Stärke zwischen den Antwortmustern und der Art des Beschulungssettings ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,410$, p = 0,018) bestimmen, dieses Ergebnis ist aber nur bedingt aussagekräftig, da eine nicht ausreichende Zellenbesetzung gegeben ist. Auf deskriptiver Ebene wird aus der kreuztabellarischen Darstellung in Tabelle 69 wird ersichtlich, dass die Lehrkräfte der Förderschule fast ausschließlich *Einzelarbeit* (n_{FS} = 30) als *Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen* nennen, wohingegen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, dies zwar auch am häufigsten angeben (n_{GU} = 18), jedoch auch eher andere Sozialformen, wie *Partner-* (n_{GU} = 6) oder *Gruppenarbeit* (n_{GU} = 4) anführen. Eine geringe Zahl der Lehrkräfte beider Beschulungssettings verweist darüber hinaus auf *Plenumsarbeit* als eher störungsarmer Sozialform (n_{FS} = 4; n_{GU} = 3). Dies spricht für Unterschiede auf Basis des Beschulungssettings, obwohl dies statistisch nur bedingt abgesichert werden kann.

Tab. 69: Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting

		Sozialformen mit den wenigsten Störungen									
		Plenumsarbeit		Einzelarbeit		Partnerarbeit		Gruppenarbeit		Sonstige ^a	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	4	5,6 %	30	42,3 %	1	1,4 %	0	0,0 %	4	5,6 %
	Grundschule	3	4,2 %	18	25,3 %	6	8,5 %	4	5,6 %	1	0,0 %
Gesamt		7	9,9 %	48	67,6 %	7	9,9 %	4	5,6 %	5	7,0 %

^a Unter „Sonstige“ wurden Antworten kategorisiert, bei denen keine Sozialform im eigentlichen Sinne benannt wurde, sondern die Nennung einer Organisationsform des Unterrichts erfolgte.

Ergänzend zu diesen Befunden liefern die Antworten auf die Frage nach der *Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen* weitere Erkenntnisse hinsichtlich konkreter Motive für die Auswahl entsprechender Sozialformen für den Sachunterricht. Es zeigt sich ähnlich und dahingehend gleichsam spiegelbildlich eine eindeutige Antworttendenz, indem 59 % der befragten

105 Weiterhin entfallen 7 % der Nennungen (n = 5; 7,0 %) auf die Kategorie *Sonstige*, worunter alle Methoden oder Arbeitsformen kodiert wurden, die gemäß der genutzten Systematik nicht als Sozialformen im eigentlichen Sinne betrachtet werden können. Dies zeigt allerdings auch das teils divergierende Begriffsverständnis der Lehrkräfte hinsichtlich dessen, was unter Methode, Arbeitsform, Organisationsform oder Sozialform gefasst wird.

Lehrkräfte *Gruppenarbeit* ($n = 41$; 59,4 %) als Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen angeben (vgl. Abbildung 37).

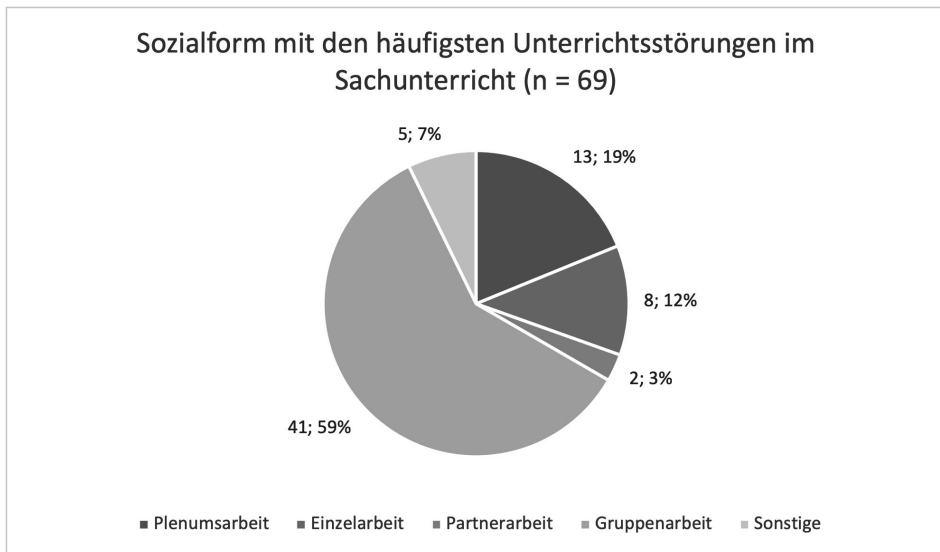


Abb. 37: Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

Jedoch stellt sich die weitere Antwortverteilung weitgestreut und damit weniger einheitlich dar, als dies bei der Frage nach der *Sozialform mit den wenigsten Störungen* der Fall ist. 19 % ($n = 13$; 18,8 %) erleben Phasen der *Plenumsarbeit* als besonders stör anfällig, wohingegen 12 % diese Aussage für *Einzelarbeit* ($n = 8$; 11,6 %) als zutreffend ansehen. Für zwei Lehrkräfte ($n = 2$; 2,9 %) erweisen sich Situationen der *Partnerarbeit* als häufig von Störungen im Unterrichtsverlauf beeinträchtigt. Erneut lässt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied nach Beschulungssetting ($\chi^2 = 12,509$; $p = 0,014$) analytisch ermitteln und es ergibt sich ein korrelativer Zusammenhang mittlerer Stärke ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,426$; $p = 0,014$). Diese Werte sind jedoch erneut aufgrund der zu geringen Zellenbesetzung nur bedingt aussagekräftig. Die kreuztabellarische Übersicht (vgl. Tabelle 70) entlang des Beschulungssettings lässt jedoch jenseits der Stichprobe bestehende Verteilungsunterschiede in Teilen plausible erscheinen. So zeigt sich, wie schon in der Frage nach der *Sozialform mit den wenigsten Störungen* bei den Lehrkräften der Förderschule ein einheitlicheres und dahingehend zu den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht divergentes Antwortverhalten zeigen, indem von den Förderschullehrkräften fast ausschließlich auf die *Gruppenarbeit* ($n_{\text{FS}} = 26$) als störungsanfälliger Sozialform verwiesen wird. Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nennen neben der *Gruppenarbeit* ($n_{\text{GU}} = 15$) öfter die *Plenumsarbeit* ($n_{\text{GU}} = 10$; $n_{\text{FS}} = 3$) und die *Einzelarbeit* ($n_{\text{GU}} = 6$; $n_{\text{FS}} = 2$) als Sozialformen mit den häufigsten Unterrichtsstörungen. Diese unterschiedlichen Einschätzungen auf Ebene der Häufigkeitsverteilungen sind in einem weiteren Schritt der Analyse, sollen weitergehende Interpretationen vorgenommen werden, um die angeführten Erklärungen der Lehrkräfte zu ergänzen.

Tab. 70: Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting

		Sozialformen mit den häufigsten Störungen									
		Plenumsarbeit		Einzelarbeit		Partnerarbeit		Gruppenarbeit		Sonstige ^a	
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Beschulungssetting	Förderschule	3	4,3 %	2	2,9 %	0	0,0 %	26	37,7 %	4	5,8 %
	Grundschule	10	14,5 %	6	8,7 %	2	2,9 %	15	21,7 %	1	1,4 %
Gesamt		13	18,8 %	8	11,6 %	2	2,9 %	41	59,4 %	5	7,2 %

^a Unter „Sonstige“ wurden Antworten kategorisiert, bei denen keine Sozialform im eigentlichen Sinne benannt wurde, sondern die Nennung einer Organisationsform des Unterrichts erfolgte.

Um die verschiedenen Erklärungen der Lehrkräfte für die Analyse zu systematisieren, werden die einzelnen Ausführungen im Kontext der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse zunächst in Rückbezug auf die aus den Antworten der Fragebogenitems abgeleiteten Hauptkategorien *Sozialform mit den wenigsten Störungen* und *Sozialform mit den häufigsten Störungen* den deduktiv gewonnenen Kategorien *Gruppenarbeit*, *Einzelarbeit*, *Partnerarbeit* sowie *Plenumsarbeit* zugeordnet. Da einzelne Antworten sich nicht sinnvoll in diese vier Kategorien einfügen lassen, werden jeweils zusätzliche Kategorien aus dem Material heraus eingeführt, unter denen ergänzende Wahrnehmungen und Erklärungen im Zusammenhang mit der Frage nach Störungen in unterrichtlichen Situationen subsumiert werden können. Für das erste Item ergeben sich in der Frage nach der *Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen* die zusätzlichen Kategorien *Situationsabhängigkeit* und *generelle Schwierigkeiten mit offenen Unterrichtsformen*. Ebenso wurde die Kategorie *geöffnete Unterrichtsformen für die Frage nach den Sozialformen mit den wenigsten Unterrichtsstörungen* ergänzt. Innerhalb der vorliegenden übergeordneten Kategorien werden für die einzelnen Sozialformen Subkategorien zu den angeführten Erklärungen und Begründungsmustern gebildet, die aus den Antworten und damit dem vorliegenden Material induktiv gewonnen wurden (vgl. Tabelle 71 & Tabelle 72).

Tab. 71: Kreuztabelle zur Kategorie Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen

Kategorie Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen	GU ^a	FS ^a	Total ^b
Situationsabhängigkeit	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Generelle Schwierigkeiten mit offenen Unterrichtsformen	2 (2)	4 (4)	6 (6)
Keine Angaben	2 (2)	7 (7)	9 (9)
Andere	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Gruppenarbeit	16 (18)	26 (29)	42 (47)
<i>Gruppenkonstellation</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
<i>Fehlende soziale Kompetenzen</i>	1 (1)	8 (8)	9 (9)
<i>Beziehungsaspekt im Fokus</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Fehlende Selbstregulation</i>	6 (6)	5 (5)	11 (11)
<i>Schwierigkeit der Kooperation</i>	6 (6)	6 (6)	12 (12)
<i>Konflikte</i>	1 (1)	5 (5)	6 (6)

Kategorie Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Einzelarbeit	7 (7)	1 (1)	8 (8)
<i>Unsicherheit im Umgang mit Anforderungen</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Fehlende Selbstregulation</i>	4 (4)	0 (0)	4 (4)
<i>Bewegungsbedürfnis</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Partnerarbeit	3 (3)	3 (3)	3 (3)
<i>Fehlende Selbstregulation</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Schwierigkeit der Kooperation</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Paarkonstellation</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Plenumsarbeit	11 (13)	6 (6)	17 (19)
<i>Fremdbestimmung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Fehlende Selbstregulation</i>	7 (7)	2 (2)	9 (9)
<i>Fehlende Schüleraktivierung</i>	4 (4)	2 (2)	6 (6)
n (Dokumente)	36 (81)	44 (98)	80 (179)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt

Für die Frage nach den *Sozialformen mit den häufigsten Störungen* wurde bereits aus der quantitativen Auswertung der Ergebnisse deutlich, dass *Gruppenarbeit* insbesondere von den Lehrkräften der Förderschule als tendenziell eher störanfällig wahrgenommen wird. In ihren Begründungen bzw. Erklärungen verweisen die Lehrkräfte übergreifend auf die *fehlende Selbstregulation* ($n_{FS} = 5$; $n_{GU} = 6$) und generellen *Schwierigkeiten bei der Kooperation* ($n_{GU} = 6$; $n_{FS} = 6$) in der Gruppe. Im Kontext *fehlender Selbstregulation* (11) beschreibt eine Lehrkraft die wahrgenommene Problematik folgendermaßen: „[D]en Kindern bereitet es häufig Mühe sich an die Arbeitsregeln in der Gruppe zu halten ohne dass eine Lehrperson anwesend ist“ (FS012: 13–13), sodass seitens einer anderen befragten Lehrkraft die Konsequenz abgeleitet wird: „Schüler brauchen Anleitung und Zielorientierung“ (GU066: 13–13). Damit rückt die Rolle der Lehrkraft in ihrer Steuerungsfunktion in den Vordergrund und das Nichtvorhandensein einer solchen wird als Problemstelle für die Bewältigung der unterrichtlichen Anforderungen gesehen. Damit zusammenhängend bedeuten Schwierigkeiten bei der Kooperation, dass „[d]ie SuS [...] häufig nicht in der Lage sind sich abzusprechen, Bedürfnisse anderer anzunehmen und sich gegenseitig zu helfen/kooperieren“ (FS031: 13–13). Damit wird jedoch auch die enge Verwobenheit zwischen dem zuvor beschriebenen Aspekt der *Selbstregulation* und den ebenfalls genannten *Schwierigkeiten in der Kooperation* (12) erkennbar, da erstere als Voraussetzungen für die Fähigkeit zu letzterer verstanden werden kann. Als mögliche Folge wird spezifischer auf Seiten der Förderschullehrkräfte daher auf auftretende *Konflikte* ($n_{FS} = 5$; $n_{GU} = 1$) als Problemstelle von Gruppenarbeiten verwiesen, sodass insgesamt und dahingehend allgemeiner *fehlende soziale Kompetenzen* ($n_{FS} = 8$; $n_{GU} = 1$) der Schülerinnen und Schüler als Erklärungsmotiv in einem Teil der Antworten hervortreten. Einzelaspekte die ergänzend benannt werden sind ungünstige *Gruppenkonstellationen* ($n_{FS} = 1$; $n_{GU} = 2$) und ein zu starker *Fokus auf dem Beziehungsaspekt* ($n_{FS} = 1$) in der Gruppe statt einer Arbeit auf der Sachebene. Ähnliche Begründungslinien für das gehäufte Auftreten unterrichtlicher Störungen finden sich auch bei der *Partnerarbeit* ($n = 6$), bei der eine mögliche Störanfälligkeit ebenfalls über eine *fehlende Selbstregulation* ($n_{GU} = 1$), *Schwierigkeiten in der Kooperation* ($n_{FS} = 1$; $n_{GU} = 1$) oder problematische *Paarkonstellationen* ($n_{FS} = 1$; $n_{GU} = 1$) bestimmt wird.

Obwohl Formen der *Gruppenarbeit* von der deutlichen Mehrheit der Lehrkräfte ($n = 42$) als am anfälligsten für Unterrichtsstörungen eingeschätzt werden, führen 17 Lehrkräfte ($n = 17$) demgegenüber die *Plenumsarbeit* als problematischste Sozialform an. Erneut wird auf die *fehlende Selbstregulation* ($n = 9$) der Schülerinnen und Schüler verwiesen, die sich in der gemeinsamen Gesprächs- und Arbeitssituation jedoch folgendermaßen äußert: „das Zuhören anderer fällt schwer. Schüler sind ablenkbar und unruhig“ (GU073: 13–13). Oder die Probleme sind bedingt durch: „niedrige Frustrationstoleranz, Ausdauer, Belastungsfähigkeit, Durchhaltevermögen“ (GU071: 13–13). Die geforderte längere Konzentrationsleistung, ohne selbst aktiv tätig sein zu können, wird im Sinne *fehlender Schüleraktivierung* ($n = 6$) als weitere Problemstelle für die Arbeit im Plenum gesehen, ebenso wie seitens einer der befragten Lehrkräfte der hohe Grad der *Fremdbestimmung* ($n = 1$) in der Frontalsituation kritisch betrachtet wird. Relevant erscheint es, dass die *Arbeit im Plenum* häufiger von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 11$) als von Seiten der Förderschullehrkräfte ($n_{FS} = 6$) problematisiert wird. Ähnliches gilt auch für die *Einzelarbeit* als besonders störanfälliger Sozialform ($n_{GU} = 7$; $n_{FS} = 2$). Dies wird ebenso über die *fehlende Selbstregulation* ($n = 7$) der Schülerinnen und Schüler ergänzt um *Unsicherheiten im Umgang mit Anforderungen* ($n = 3$) und ein erhöhtes *Bewegungsbedürfnis* ($n = 1$) erklärt. Insbesondere die *Unsicherheiten im Umgang mit Anforderungen* stellen einen neuen Aspekt dar, indem spezifisch auf das Problem verwiesen wird, dass die Schülerinnen und Schüler ohne die Begleitung der Lehrkraft auf sich gestellt sind. „Wenn sie nicht weiterwissen, stören sie den Unterricht.“ (GU049: 13–13) Oder es zeigen sich Anzeichen von „Versagensangst, Selbstzweifel zu langsam zu sein“ (GU067: 13–13), die ein individuelles Arbeiten in dieser Sozialform zu erschweren scheinen. Als übergreifendem Erfahrungsmuster jenseits einer spezifischen Sozialform wird auf die *generelle Schwierigkeit mit offenen Unterrichtsformen* ($n = 6$) Bezug genommen. Damit wird zwar weniger auf den fragespezifischen Aspekt der Sozialform verwiesen, sondern gemäß der genutzten Systematik auf eine Schwierigkeit in der Organisationsform des Sachunterrichts rekurriert, doch können die angeführten Begründungen sehr wohl relevante Hinweise auf mögliche Problemstellen liefern. Gründe werden in bestehenden Konzentrationsschwierigkeiten, einer hohen Ablenkbarkeit von und Problemen in der selbstständigen Organisation der Arbeit gesehen. Dies fasst eine Lehrkraft wie folgt zusammen: „Mit offenen Formen umzugehen fällt schwer. Sch[üler] müssen sich selber besser organisieren und sich nicht ablenken lassen, bei der Sache bleiben.“ (FS013: 13–13) Damit werden ähnlich wie schon bei den eigentlichen Sozialformen zentral Probleme im Bereich der Selbstregulation als ursächlich für auftretende Unterrichtsstörungen beschrieben. Umgekehrt ist zu analysieren, warum bestimmte Sozialformen als eher störungsarm wahrgenommen werden. Die gebildeten Subkategorien sind in Tabelle 76 aufgeführt. Von einzelnen Lehrkräften, sowohl aus dem Förderschulsetting wie auch aus dem Gemeinsamen Unterricht werden insbesondere *geöffnete Unterrichtsformen* ($n = 6$) als weniger störanfällig eingeschätzt und einerseits ihr motivierender Charakter durch mehr Selbstbestimmung („Bei selbstständigen Lernformen: Werkstatt, Stationen, Projektarbeit ..., weil Kinder selbstgesteuert und motivierter lernen und arbeiten.“ GU077: 12–12) und andererseits die damit verbundenen Bewegungs- und Entspannungsmöglichkeiten („In offenen Unterrichtsformen mit Bewegung, Entspannung“ FS022: 12–12) als Erklärung angeführt werden. Dies verdeutlicht die teils divergenten Erfahrungs- und Deutungsmuster der Lehrkräfte bezüglich der sachunterrichtlichen Praxis, indem die Öffnung des Unterrichts in Teilen als Problem erlebt wird, wohingegen andere Lehrkräfte darin eine Chance für störungsfreien Unterricht sehen. Daher ist zu analysieren, inwiefern solche gegenläufigen Wahrnehmungen und dahinterstehenden Motive sich auch bei den Sozialformen im strengen Sinn finden lassen. Für Formen der *Einzelarbeit*, die von der Mehrheit der Befragten als die *Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen* eingeschätzt wird ($n = 48$), wird insbesondere die *fehlende soziale Interak-*

tion (n=22) mit Mitschülerinnen und Mitschülern sowie die *geringere Ablenkung* (n=13) hierfür verantwortlich gemacht. „[D]ie Schüler lenken sich nicht gegenseitig ab und kommen nicht in den Austausch. Dadurch entstehen keine Provokationen oder Konflikte.“ (FS037: 12–12) Indem die individuellen Fähigkeiten der Selbstregulation und Kooperation, die für eine störungs- und konfliktfreie Zusammenarbeit in der Gruppe oder mit einem Partner bzw. einer Partnerin notwendig sind, in Einzelarbeitssituationen nicht vorausgesetzt sind, werden Störungen somit aus Sicht der Lehrkräfte vermieden. Damit stellt die interaktionsarme Situation der *Einzelarbeit* in dieser Hinsicht den logischen Kontrapunkt zur Gruppen- oder Partnerarbeit dar, worin soziale Interaktion und Kooperation zentrale Anforderungsbereiche darstellen. Darüber hinaus weist die *Einzelarbeit* nach Angaben der befragten Lehrkräfte einen höheren Grad der *Strukturierung* (n=7) auf und bietet mehr Möglichkeiten *individualisierte Anforderungen* (n=5) an die Schülerinnen und Schüler zu stellen. Dies wird entsprechend beschrieben als: „*Einzelarbeit mit Arbeitsblatt: klare Aufgabenstellung, klare Struktur, jeder guckt auf sich*“ (FS009: 12–12). Einzelarbeit wird als stärker strukturierte und überschaubarere Arbeitssituationen wahrgenommen, in der sich der Schüler oder die Schülerin nur mit dem, idealerweise noch individuell adaptierten Material der Lernaufgabe auseinandersetzen muss, nicht jedoch mit sozialen Interaktionspartnerinnen oder -partnern. Gleichzeitig handele es sich um eine *geübte Arbeitsweise* (n=2), die durch den Gewöhnungseffekt Sicherheit bietet.

Tab. 72: Kreuztabelle zur Kategorie Sozialform mit den wenigsten Störungen

Kategorie Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Geöffnete Unterrichtsformen	4 (4)	2 (4)	6 (6)
Keine Angaben	2 (2)	4 (4)	6 (6)
Andere	0 (0)	3 (3)	3 (3)
Gruppenarbeit	4 (5)	0 (0)	4 (5)
<i>Motivation</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Bewegungsmöglichkeiten</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Kooperation und Kommunikation</i>	3 (3)	0 (0)	3 (3)
Partnerarbeit	15 (16)	3 (5)	18 (21)
<i>Sicherheit</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Gegenseitiger Austausch</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
<i>Verstärkung gelungener Kooperation</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
<i>Strukturierung</i>	3 (3)	1 (1)	4 (4)
<i>Nur ein Interaktionspartner</i>	6 (6)	1 (1)	7 (7)
Einzelarbeit	17 (20)	32 (36)	49 (56)
<i>Strukturierung</i>	0 (0)	7 (7)	7 (7)
<i>Fehlende soziale Interaktion</i>	6 (6)	16 (16)	22 (22)
<i>Geübte Arbeitsweise</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Individualisierte Anforderungen</i>	4 (4)	1 (1)	5 (5)
<i>Geringe Ablenkung</i>	6 (6)	7 (7)	13 (13)
Plenumsarbeit	3 (3)	7 (7)	10 (10)
<i>Interesse wecken</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Lehrkraftzentrierte Struktur</i>	1 (1)	3 (3)	4 (4)
n (Dokumente)	36 (86)	44 (101)	80 (187)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt

Der Aspekt der *Sicherheit* ($n=2$) wird auch für die *Partnerarbeit* als Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen ($n_{GU}=15$; $n_{FS}=3$) benannt, sodass die Einschätzung als störungsarmer Sozialform vorrangig von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht geäußert wird. Weitere Begründungen sind die Reduktion auf *nur einen Interaktionspartner* ($n=7$), die Möglichkeit des *gegenseitigen Austausches* ($n=4$) und die Möglichkeit der *Strukturierung* ($n=7$) der gemeinsamen Arbeitssituation. Somit tritt diese Sozialform, ähnlich wie dies schon bezogen auf die Einzelarbeit beschrieben wurde, als reduzierter und dahingehend überschaubarer sozialer Interaktionsraum hervor, der zwar die Zusammenarbeit und die gegenseitige Kommunikation ermöglicht, jedoch im Gegensatz zur Gruppenarbeit weniger anforderungsreich erscheint. Dadurch, dass die Bereitschaft der Schülerinnen und Schüler zur Zusammenarbeit in dieser Sozialform in der Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte durch eine *gelungene Kooperation verstärkt* ($n=4$) wird, erscheint diese Sozialform als ein guter Kompromiss zwischen der fehlenden sozialen Interaktion in der Einzelarbeit und der noch zu herausfordernden Notwendigkeit der Kooperation in der Gruppe. So beschreibt eine Lehrkraft den Vorteil der *Partnerarbeit* darin, dass „weniger Probleme bei Organisation und Absprachen, weniger Privatgespräche“ (GU074: 12–12) Schwierigkeiten bereiten.

Erwartungsgemäß und korrespondierend mit den Befunden zur *Sozialform mit den häufigsten Störungen* benennen nur vier Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht Formen der *Gruppenarbeit* ($n_{GU}=4$) als besonders störungsarm, wohingegen von den Lehrkräften der Förderschule keine diese Einschätzung teilt. Als Gründe werden die höhere *Motivation* ($n=1$), *Bewegungsmöglichkeiten* ($n=1$) sowie die Möglichkeit der *Kooperation und Kommunikation* (3) benannt. Eine Lehrkraft sieht den besonderen Vorteil der Gruppenarbeit darin, dass inhaltliche Klärungen und individuelle Unterstützungsmaßnahmen als gruppeninterner Prozesse ablaufen. „Die Schülerinnen und Schüler helfen sich hierbei gegenseitig und arbeiten gemeinsam. Fragen werden untereinander geklärt.“ (GU049: 12–12) Wie schon generell bei *geöffneten Unterrichtsformen* sehen einzelne Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht besondere Chancen einer Arbeit in Gruppen unter Perspektive eines integrativen bzw. inklusiven Sachunterrichts.

Demgegenüber wird die *Plenumsarbeit* ($n_{FS}=7$; $n_{GU}=3$) tendenziell eher von Lehrkräften im Förderschulkontext als Möglichkeit für störungsfreien Sachunterricht beschrieben. Dies wird mit der stark *lehrkraftzentrierten Struktur* ($n=4$) sowie mit der Möglichkeit im gemeinsamen Gespräch das *Interesse* der Schülerinnen und Schüler *wecken* ($n=2$) zu können begründet. Spezifisch das Begründungsmuster der intensiven Lenkung durch die Lehrkraft, bei der „die Aufmerksamkeit der Schüler beim Lehrer ist und sie sich im Idealfall seiner ‚Führung‘ anvertrauen“ (FS015: 12–12), greift tradierte pädagogisch-didaktische Konzepte im Kontext des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung auf, indem die nicht hinreichende Selbstregulation durch Fremdregulation seitens der Lehrkraft kompensiert wird (vgl. Kap. 3.3.3.2). Es erscheint kein Zufall zu sein, dass das Motiv der Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkraft an dieser Stelle vorrangig, wenngleich nicht ausschließlich, von Lehrkräften der Förderschule angeführt wird.

7.5.2.2.3 Interviewdaten – Kategorie Sozialformen

Die interviewten Lehrkräfte erhielten als narrativem Impuls die Antworthäufigkeiten zu den Items *Sozialform mit den wenigsten Störungen* und *Sozialform mit den häufigsten Störungen* in grafischer Form vorgelegt wurden, sodass hierzu Einschätzungen und Aussagen auf der Ebene des Deutungswissens vorliegen. Es lassen sich Erklärungen der Lehrkräfte rekonstruieren, wie sie den Zusammenhang von Unterrichtsstörungen und Sozialform vor ihrem eigenen Erfahrungshintergrund und dem damit verbundenen unterrichtlichen Handlungsfeld bewerten.

Die meisten Aussagen mit insgesamt 46 Codings in der Tabelle 73 finden sich zur *Gruppenarbeit*, indem jeweils drei der befragten Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B9 GU) wie auch drei aus dem Förderschulkontext (B2 FS; B3 FS; B4 FS) die besondere *Störanfälligkeit der Gruppenarbeit* (9) konstatieren. Gleichzeitig halten zwei Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU) diese trotz möglicher Probleme mit Unterrichtsstörungen für eine *besonders geeignete Sozialform* (2) für ihre Schülerinnen und Schüler. Die Lehrkraft B5 GU benennt entsprechende Bedingungen unter denen Formen der Gruppenarbeit umsetzbar erscheinen und kommt zu einem positiven Fazit: „*Ich find immer Gruppenarbeit, wenn die klar strukturiert war, mit Arbeitsaufträgen fand ich die immer super.*“ (Interview B5 GU: 61–61) Korrespondierend mit diesen divergierenden Einschätzungen erscheinen für alle Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht *Störungen als relatives und relationales Phänomen* (10). Damit ist gemeint, dass die Wahrnehmung als Störung von individuellen und situativen Faktoren abhängig und nicht vollständig objektiv bestimmbar ist. Die Lehrkraft B9 GU führt dies im Interview detaillierter aus:

„Wenn man jetzt Störungen nur so definiert, dass es lauter wird, dann ist es natürlich klar, dass die Gruppenarbeit hier am größten eingeschätzt wird bzw. bei der anderen bei den wenigsten Störungen eben am wenigsten. Aber... ich denke nicht nur weil es etwas lauter wird, heißt es automatisch, dass der Unterricht gestört wird. Solange die Kinder... am Thema arbeiten... produktiv und kooperativ und kommunikativ, ähm... kann es auch mal lauter werden, ne. Solange eben alle mit der Lautstärke umgehen können. Deshalb würde ich die Gruppenarbeit jetzt nicht prinzipiell als die Sozialform eingruppiieren, die die häufigsten Störungen... mit sich bringt, weil... es ist eben eine Frage dessen was man jetzt als Störungen definiert. Also einfach nur Lautstärke definiere ich nicht als Störung, sondern eine Störung ist dann für mich da, wenn... andere nicht mehr zielführend arbeiten können oder sich unwohl fühlen. ... das ist eine Störung.“ (Interview B9 GU: 46–46)

In diesen Ausführungen wird einerseits ein situationales Verständnis von Unterrichtsstörungen erkennbar, da diese, ähnlich wie Winkel (2011) dies definiert, als Unterbrechung oder Abbruch von Lernprozessen bestimmt werden. Andererseits wird die erhöhte Lautstärke in Gruppenarbeitsphase als möglicher Erklärung für die wahrgenommene besondere Störanfälligkeit dieser Sozialform, von der befragten Lehrkraft B9 GU nicht per se als Unterrichtsstörung bewertet, sondern erst dann, wenn hierdurch keine produktive Arbeit mehr möglich ist. Vielmehr kann die erhöhte Lautstärke in dieser Sichtweise sogar ein Indikator für intensive Kommunikations- und Kooperationsprozesse der Schülerinnen und Schüler sein. Unterrichtsstörungen sind nicht gleichzusetzen mit Unruhe oder, in einer erweiterten Deutung dem Aufbrechen der gleichschrittigen durch die Lehrkraft gesteuerten Ordnung des Unterrichts.

Tab. 73: Kreuztabelle zur Kategorie Sozialformen

Kategorie Sozialformen	GU*	FS*	Total*
Einzelarbeit	5 (12)	5 (14)	10 (26)
<i>Problematisierung als Sozialform im Sachunterricht</i>	1 (1)	2 (6)	3 (7)
<i>Störungen in der Einzelarbeit</i>	4 (6)	0 (0)	4 (0)
<i>Störungsarme Einzelarbeit</i>	4 (5)	5 (8)	9 (13)
Partnerarbeit	4 (14)	5 (22)	9 (36)
<i>Nur ein Interaktionspartner</i>	1 (2)	1 (1)	2 (3)
<i>Fakultative Partnerarbeit</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Subsidiäre Partnerarbeit</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Kooperative Partnerarbeit</i>	2 (3)	4 (4)	6 (7)

Kategorie Sozialformen	GU*	FS*	Total*
<i>Keine Probleme</i>	2 (2)	1 (3)	3 (5)
<i>Notwendigkeit der Anleitung</i>	1 (2)	4 (4)	5 (6)
<i>Paarbildung</i>	1 (1)	3 (5)	4 (6)
<i>Störungen in der Partnerarbeit</i>	2 (2)	1 (3)	3 (5)
Gruppenarbeit	5 (25)	5 (20)	10 (45)
<i>Kooperation</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Besonders geeignete Sozialform</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Gruppengröße als Problem im Förderschulkontext</i>	0 (0)	2 (5)	2 (5)
<i>Störungen als relatives und relationales Phänomen</i>	5 (9)	1 (1)	6 (10)
<i>Gruppenkonstellation</i>	5 (7)	0 (0)	5 (7)
<i>Problemstellen</i>	2 (3)	1 (3)	3 (6)
<i>Keine Nutzung von Gruppenarbeit</i>	0 (0)	3 (4)	3 (4)
Störungsanfällige Gruppenarbeit	3 (3)	3 (6)	6 (9)
Plenumsarbeit	5 (13)	4 (10)	9 (23)
<i>Zeitliche Begrenzung</i>	1 (2)	0 (0)	1 (2)
<i>Keine Probleme</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Störungen in der Plenumsarbeit</i>	3 (6)	2 (6)	5 (12)
<i>Geleitetes Unterrichtsgespräch</i>	3 (4)	2 (2)	5 (6)
n (Dokumente)	5 (65)	5 (66)	10 (131)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Von einer Lehrkraft aus dem Förderschulsetting wird ein Zusammenhang zwischen dem größeren Maß an *Kooperation* (2) in der Gruppenarbeit und der vermehrten Wahrnehmung von Unterrichtsstörungen expliziter hergestellt. Die Lehrkräfte B8 GU, B9 GU und B10 FS benennen die Durchführung von Gruppenarbeiten als mögliche *Problemstelle* (6) für den Sachunterricht. Aus Perspektive einer Lerngruppe der Förderschule konkretisiert dies die Lehrkraft B10 FS dahingehend, „wenn ich die in Gruppen arbeiten lasse oder Partnerarbeit lasse, dann geht das vielleicht eine Zeit lang, aber dann fangen die ganz schnell an sich mit anderen Dingen zu beschäftigen oder das Thema einfach zu verlassen.“ (Interview B10 FS: 45–45) Auftretendes off-task-Verhalten sowie entstehende Konflikte, die an anderer Stelle ebenfalls beschrieben werden, werden als Schwierigkeiten dargestellt. Von der Lehrkraft B8 GU wird dies um die Aspekte fehlender Integration in die Gruppe, kognitiver Überforderung in der Arbeitssituation und nicht ausreichender individueller Ansprache und Beteiligung in der Gruppe ergänzt.

„In der Gruppe gehen leider Gottes manche Kinder dann echt ein bisschen verloren. Entweder weil sie sehr schüchtern sind oder weil sie kognitiv nicht mitkommen oder weil sie nicht in der Lage sind sich zu integrieren. Also das gibt es hier alles. Es ist ganz unterschiedlich.“ (Interview B8 GU: 65–65)

Anknüpfend an die wahrgenommenen *Problemstellen* wird der spezifischen *Gruppenkonstellation* (7), als Zusammensetzung der Gruppen aus Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen, besondere Relevanz zugemessen, so ...wenn die Gruppen gut gewählt sind, [können die, R. S.] ja auch mit anderen gut zusammenarbeiten. (Interview B7 GU: 45–45). Kriterien für die *Gruppenkonstellation* benennt die Lehrkraft B9 GU, indem sie einerseits auf die Passung des Leistungsniveaus hinweist und andererseits die Akkumulation von Schülerinnen

oder Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in einer Gruppe als problematisch einschätzt.

„Aber jetzt so aus meinen Erfahrungen in meiner Gruppe, ... weiß ich, dass das in der Regel gut klappt, wenn nicht gerade... meine ES-Kinder zum Beispiel alle in einer Gruppe hocken. Dann wird es natürlich chaotisch, ne.“ (Interview B9 GU: 46–46)

Als weiteres spezifisches Problem des Förderschulkontextes erscheint die *Gruppengröße* (5), da die geringe Schüleranzahl pro Klasse eine Kriterien bezogene Bildung von Gruppen erschwert oder ganz unmöglich macht. Entlang dieser *Problemstellen* berichten drei Lehrkräfte der Förderschule, dass sie in ihrem Sachunterricht *keine Gruppenarbeit nutzen* (4).

In der Wahrnehmung der Förderschullehrkräfte (22) scheint stattdessen *Partnerarbeit* (36) von höherer Relevanz zu sein. Dies lässt sich bereits an der größeren Anzahl der Codings im Vergleich zu den Interviews aus dem Gemeinsamen Unterricht (14) erkennen, sodass dieser Aspekt rein quantitativ häufiger Erwähnung findet. Wie schon in dem offenen Antwortformat des Fragebogens („F52bWenigUS“) taucht sowohl bei einer Lehrkraft der Förderschule (B10 FS) wie auch einer im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU) das Begründungsmuster für die geringere Störanfälligkeit der Partnerarbeit auf, dass dafür *nur ein Interaktionspartner* (3) nötig sei, „weil sich zwei Kinder besser absprechen können als fünf. Das also... das erlebe ich hier immer wieder. Das klappt doch deutlich besser.“ (Interview B8 GU: 67–67) So berichten zwei der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) sowie eine aus dem Förderschulsetting (B4 FS) von der erfolgreichen Umsetzung von Phasen der Partnerarbeit in ihrem Sachunterricht und das hierbei *keine Probleme* (5) aufgetreten sind. Demgegenüber nehmen zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU) sowie die befragte Lehrkraft B2 FS aus dem Förderschulsetting *Störungen in der Partnerarbeit* (5) für den eigenen Unterricht wahr bzw. schätzen diese im Vergleich zu den vorgelegten Befunden der Fragebogenerhebung als störanfälliger ein. Aufschlussreich ist, dass eine der momentan im Gemeinsamen Unterricht tätigen sonderpädagogischen Lehrkräfte im Vergleich zu ihrer früheren Förderschulpraxis konstatiert:

„den Vorteil, dass man eben Partner- oder Gruppenarbeit machen kann mit Kindern, die auch sozial kompetenter sind und von daher auch Kinder in einer gewissen Art, die jetzt Verhaltensschwierigkeiten haben auch aufgefangen werden können oder mit eingebunden sind im Klassenverband, was ich als etwas angenehmer empfunden habe, als an der Förderschule, wo es dann überall große Schwierigkeiten gab, wenn man jetzt mal Partnerarbeit anfangen wollte.“ (Interview B7 GU: 51–51)

Die Einbindung der Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen in ein hinsichtlich ihrer sozialen Kompetenzen heterogene Lerngruppe wird als Chance gesehen kooperative Sozialformen umsetzen zu können, wohingegen die Homogenität in Bezug auf Verhaltensproblematiken im Förderschulkontext als Erschwernis erlebt wird. Damit korrespondierend berichtet die Lehrkraft (B2), dass sie in ihrer aktuellen Lerngruppe an der Förderschule aus diesem Grund gar keine Partner- oder Gruppenarbeit durchführt. Entlang dieser offenbar eher ungünstigen Voraussetzungen für die Arbeit mit einem Partner bzw. einer Partnerin nennen vorrangig Lehrkräfte der Förderschule¹⁰⁶ die *Notwendigkeit der Anleitung* (6), also einen regelgeleiteten Prozess, der gezielter Übung bedarf.

106 Die *Notwendigkeit der Anleitung* bzw. Übung benennen aus dem Förderschulkontext die Lehrkräfte B2 FS, B3 FS und B10 FS. Die Lehrkraft B7 GU, die zwar aktuell im Gemeinsamen Unterricht tätig ist, benennt diesen Aspekt ebenfalls, jedoch retrospektiv auf ihre vormalige Arbeit an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

„Wenn man mit der Lerngruppe... aber sag ich mal gezielt zum Beispiel Gruppenarbeit ...auch... Partnerarbeit erst mal übt, ne. Und die genau wissen, was die dann in ihrer Partnergruppe zu tun haben, kann auch Partnerarbeit ganz gut laufen.“ (Interview B3 FS: 43–43)

Partnerarbeit muss aus den Erfahrungen der Lehrkräfte heraus insbesondere im Förderschul-kontext, jedoch auch generell bei der Einbindung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, stärker methodisch vorbereitet und trainiert werden, da die für notwendig erachteten sozialen Kompetenzen noch nicht vorausgesetzt werden können. So führt die befragte Lehrkraft B7 GU in Retrospektion auf ihre frühere Arbeit an der Förderschule ausführt: *„Wo erst mal ganz grundlegende Kompetenzen für alle erst mal geübt werden mussten. Dass war für mich so eine Barriere Partner- oder Gruppenarbeit... solche Formen zu machen.“* (Interview B7 GU: 51–51) Somit treten die sozial-emotionalen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler an dieser Stelle als Einflussfaktor auf methodische Entscheidungen hervor. Allerdings gibt es konträr hierzu die Erfahrung der Förderschullehrkraft B4 FS aus ihrer eigenen Lerngruppe, dass es keiner spezifischen Anleitung oder Übung für die Arbeit mit einem Partner oder einer Partnerin bedarf: *„Mhm, ich habe das... da hab nicht gezielt dran gearbeitet, dass du jetzt sagst ‚So machst du jetzt Partnerarbeit!‘. Das hat sich so ergeben.“* (Interview B4 FS: 70–70) Die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer *fakultativen Partnerarbeit* (2) wird demnach in der Entscheidung diesen selbst überlassen. Sie ist für die Bearbeitung der Lernaufgabe nicht zwingend erforderlich und erfährt somit keine vertiefende didaktische Rahmung im Planungsprozess des Unterrichts. Die *Paarbildung* (6) erfolgt durch die Wahl der Schülerinnen und Schüler. Die Partnerwahl durch die Schülerinnen und Schüler als Modus der *Paarbildung* wird dabei von zwei Lehrkräften (B9 GU; B4 FS), die sich hierzu explizit äußern, als geeignet präferiert, wohingegen zwei andere Lehrkräfte (B2 FS; B10 FS) die Paare per Zufallsprinzip zuweisen. Diese divergenten Erfahrungsmuster zeigen sich insbesondere in den Ausführungen der befragten Lehrkräfte B9 GU und B10 FS. Betont B9 GU ihre weitgehend positiven Erfahrungen mit der Selbstwahl durch die Schülerinnen und Schüler (*„[D]ie Kinder durften sich selber Partner wählen, was auch nicht immer... ganz reibungslos ist. Und das hatte sich sofort gut gefunden“* Interview B9 GU: 19–19), beschreibt B10 FS die spezifischen Schwierigkeiten, die eine zuvor methodisch geplante Zuweisung der Partnerinnen und Partner per Zufallsverfahren notwendig erscheinen lassen:

„Und deswegen habe ich mir die Methode ausgesucht, dass ich eben Zufallsprinzip mache... Wo manche Schüler aber auch ein Problem mit haben das anzunehmen, ne. Wenn ich aber sage, es läuft so, dass ich per Zufall... der Partner sich so auswählt, dann müssen sie es ja annehmen. Also zumindest ist da die Gegebenheit, dass sie es annehmen größer als wenn ich sage: ‚Wählt euch selber jetzt einen Partner!‘. Dann kommt. das... kriege ich das meistens nicht zustande.“ (Interview B10 FS: 45–45)

Die Steuerung der Partnerwahl durch die Lehrkraft mittels Zufallsverfahren wird somit als Möglichkeit gesehen Probleme bei der *Paarbildung* zu vermeiden. Eine direkte Zuweisung der Paare durch die Lehrkraft, als höchstem Grad der Steuerung, wird hingegen von keiner der befragten Lehrkräfte als methodisches Vorgehen benannt.

Abschließend bleibt zu klären, welches Maß der Kooperation gemäß den Beschreibungen der Lehrkräfte innerhalb der Partnerarbeit angestrebt wird. Wenngleich der Detailgrad der Ausführungen zur jeweils spezifischen Umsetzungsvariante teils nicht hoch genug ist, um zu einer völlig eindeutigen Zuordnung zu gelangen, lassen sich doch unterschiedliche Qualitäten in der geforderten Kooperation erkennen. Nur eine Lehrkraft beschreibt eine Situation der *subsidiären Partnerarbeit* (1), bei der ein Schüler bzw. eine Schülerin explizit in der Rolle des Helfers bzw.

der Helferin gegenüber einem anderen Kind agiert (vgl. Interview B4 FS: 68–68). Demgegenüber werden von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) sowie vier Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) Ansätze *kooperativer Partnerarbeit* (7) in ihren Ausführungen angedeutet, bei der die gemeinsame und sich ergänzende Bearbeitung einer Lernaufgabe durch zwei Schülerinnen und Schüler gefordert ist. Diese Wechselseitigkeit als Merkmal *kooperativer Partnerarbeit* wird etwa in der Aussage der befragten Lehrkraft B6 FS deutlich zum Ausdruck gebracht: „*Dass... eine Rolle hatte quasi, die er ausgefüllt hat. Also zu zweite haben die da gearbeitet.*“ (Interview B6 FS: 40–40) Dass die Frage, inwiefern kooperativ zusammengearbeitet wird statt lediglich eine koexistente bzw. kommunikative Lernsituation (vgl. Wocken, 1998; Wocken, 2013b) zu realisieren, nicht nur als Aspekt der inhaltsanalytischen Kategorisierung gelten muss, sondern auch in der Wahrnehmung der praxiserfahrenden Lehrkräfte eine Rolle spielt, zeigt sich an der Aussage der befragten Lehrkraft B8 GU: „*Da muss man halt gucke, ist das jetzt ein Kind, was davon profitiert und abschreibt oder aber in die tatsächlich gemeinsam... meistens kriegen die Kinder das gut hin.*“ (Interview B8 GU: 86–86) Es wird das Ziel echter Kooperation auf Seiten der Schülerinnen und Schüler bestimmt und eine rein subsidiäre Lernsituation als nicht ausreichend erachtet. Die Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler erscheint als wichtige Zielbestimmung im Kontext kooperativer Sozialformen. Unter dieser Perspektive erfolgt für die Sozialform *Einzelarbeit* (26) im Sachunterricht an einzelnen Stellen eine *Problematisierung* (7) und dieser wird für den Sachunterricht zumindest von drei Lehrkräften (B4 FS; B6 FS; B9 GU) eine eher geringe Lernwirksamkeit unterstellt. „*[D]as mag schon sein, dass bei der Einzelarbeit wenig Probleme auftreten, aber ich glaube, dass der Lerneffekt davon gar nicht so gut ist.*“ (Interview B4 FS: 64–64) Dies wird mit dem fehlenden thematischen Austausch der Schülerinnen und Schüler untereinander begründet („*Dass man dann da so vorsitzt, aber eigentlich zum Beispiel nicht... sich austauschen lernt über ein... ein Thema.*“, Interview B4 FS: 64–64). Das seltenere Auftreten von Unterrichtsstörungen in Phasen der Einzelarbeit, die neun der zehn befragten Lehrkräfte aus ihren Erfahrungen heraus als *störungsarm* (13) wahrnehmen, kann daher gegenüber inhaltlichen Zielsetzungen des Sachunterrichts abzuwägen sein. Diese Sozialform erscheint nicht als Optimalform sachunterrichtlichen Lernens, jedoch als relativ verlässlicher Weg für einen störungsfreien Unterricht, wie dies beispielhaft die Lehrkraft B3 FS beschreibt:

„Aber wenn man als Lehrer auf Nummer Sicher gehen will, dann... ist man mit der Einzelarbeit denke ich auch am besten bedient, ne. Also dann hat man da auf jeden Fall die wenigsten Störungen.“ (Interview B3 FS: 43–43)

Diese grundsätzliche Einschätzung wird von den Lehrkräften unabhängig vom Beschulungsetting geteilt. Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU) weisen allerdings auf Erfahrungen mit möglichen *Störungen in der Einzelarbeit* (6) hin, wonach diese sowohl von der Motivation der einzelnen Schülerinnen und Schüler für das Sachunterrichtsthema abhängig erscheint (vgl. B8 GU: 67–67), wie auch nur zeitlich begrenzt im Wechsel mit anderen Sozialformen sinnvoll möglich ist.

„Also, wenn es zumindest ... nicht eine permanente Methode ist, sondern auch wechselt, weil ich denke eine Einzelarbeit, die man permanent macht, führt glaube ich auch zu Störungen nach zwanzig Minuten, weil dann der Schüler sagt, so irgendwie mit der Einzelarbeit ist jetzt nicht mehr.“ (Interview B5 GU: 59–59)

Der bewusste Methodenwechsel im Kontext der Sozialform wird als Möglichkeit beschrieben Störungen aufgrund monotoner Unterrichtsmuster zu verhindern.

Ähnlich werden Gründe für *Störungen in der Plenumsarbeit* (12) sowohl von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU; B8 GU) wie auch von Förderschullehrkräften (B4 FS; B10 FS) in der Ablenkbarkeit gesehen. Die Befragte B4 FS spricht an dieser Stelle von „*reizoffen*“ (Interview B4 FS: 64–64). Von einer anderen Lehrkraft wird die fehlende Konzentrationsausdauer, also Kindern, „*ja da ist es einfach so, dass sie dann nicht zuhören*“ (Interview B8 GU: 67–67), problematisiert oder ein Abschweifen vom Thema des Unterrichts („*Dann kommen die ganz schnell mit anderen Sachen.*“ Interview B10 FS: 45–45) wird als Schwierigkeit wahrgenommen. Entsprechend wird von der Lehrkraft B5 GU die enge *zeitliche Begrenzung* (2) der *Plenumsarbeit* als Kriterium für die erfolgreiche Umsetzung im Sachunterricht benannt. Drei Lehrkräfte (B1 GU; B6 FS; B10 FS) führen an, dass sie diese Sozialform häufig im Sachunterricht nutzen, da dies eine Form der gemeinsamen Arbeit ist, bei der *keine Probleme* (3) auftreten, wie etwa die befragte Lehrkraft B6 FS erläutert: „*Also Plenumsarbeit finde ich gibt keine großen Störungen, eigentlich.*“ (Interview B6 FS: 71–71) Interessant ist hier jedoch die Argumentationsfigur der Befragten B10 FS, die einerseits deutlich ihre Probleme mit Plenumsphasen im Sachunterricht schildert:

„[J]a und die Schüler, wenn wir was im Plenum machen, dann lassen sie sich schneller... lenken die sich gerne mit anderen Dingen ab so die ganze Zeit. Die beschäftigen sich dann mit anderen Sachen am Tisch und haben dann Schwierigkeiten sich auf die Sache zu konzentrieren. Deswegen finde ich... also glaube ich, dass ich schon die häufigsten bei mir im Plenum sind.“ (Interview B10 FS: 45–45)

Andererseits hindern diese Schwierigkeit die Lehrkraft nicht daran diese Sozialform häufig zu nutzen, wie sie an anderer Stelle ausführt: „*Ja... in großen Teilen muss ich sagen, machen wir vieles im Plenum.*“ (Interview B10 FS: 7–7) Dies wirft die Frage auf, inwiefern diese Ambivalenzen in fehlenden methodischen Alternativen begründet scheinen, oder ob die Arbeit im Plenum eine so zentrale didaktische Funktion für den Sachunterricht erfüllt, dass die beschriebenen Probleme hierfür in Kauf genommen werden. Die Aussagen verschiedener Lehrkräfte (B2 FS; B7 GU; B8 GU; B9 GU; B10 FS) weisen darauf hin, dass Plenumsphasen zentral als Form des *geleiteten Unterrichtsgesprächs* (6) ausgestaltet sind und durch Elemente eines fragendentwickelnden Unterrichts gekennzeichnet sind. Funktion ist es, als wesentlich erachtete Wissensinhalte gemeinsam zu erschließen, da dies von den Schülerinnen und Schülern allein noch nicht geleistet werden kann.

„Die hätten sich das selber nicht so erschließen können. Wir haben dann... wir hatten einen Block, da haben wir auch mal ein bisschen mehr gesprochen, also sind doch ein bisschen mehr in die Plenumsarbeit gegangen und genau in diesen Momenten konnten dann diese Kinder einfach wahnsinnig gut zum Unterricht beitragen.“ (Interview B8 GU: 92–92)

Entlang dieses Interviewzitats wird deutlich, dass die gemeinsame Plenumsarbeit in Form des Unterrichtsgesprächs nicht nur Inhalte für alle erschließen soll, sondern als Chance der Beteiligung für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung angesehen wird. Somit begründet die Lehrkraft B8 GU den Einsatz entsprechender Plenumsphasen sowohl über eine Inhalts- wie auch aus einer Schülerperspektive heraus. Die bereits zuvor in diesem Kontext zitierte Lehrkraft B10 FS aus dem Förderschulkontext argumentiert zwar ebenso auf Ebene der Schülerinnen und Schüler, jedoch stellt sie deren Defizite in den Fokus, sodass für sie die gemeinsame Erarbeitung im Plenum, trotz der zuvor beschriebenen Probleme mit Unterrichtsstörungen, die einzige Form zu sein scheint, mit der neue Inhalte gesichert erarbeitet werden können. Sie betont bezogen auf methodische Alternativen, etwa stärker geöffnete Unterrichts- und Sozialformen: „*Das haben die*

noch nicht so drauf. Aber... deswegen machen wir viel im Plenum.“ (Interview B10 FS: 7–7) Die widersprüchliche Präferenz für die häufige Arbeit im Plenum erwächst aus einer originär didaktischen Begründungslinien, sondern vielmehr aus methodischer Alternativlosigkeit, da andere Formen der Erarbeitung nicht verfügbar scheinen.

7.5.2.3 Begründungslinien und handlungsleitende Motive für die Methodenauswahl

Ähnliche wie dies für die Begründungslinien zur Inhaltsauswahl gilt, stellen die handlungsleitenden Motive und didaktischen Orientierung zur methodischen Angebotsstruktur eine Analyseebene dar, die zwischen Faktoren auf Seiten der Lehrkraft, Merkmalen der Schülerinnen und Schüler sowie Kontextfaktoren angesiedelt ist bzw. von allen drei Faktoren beeinflusst wird. Sowohl subjektive Theorien, Ziele und Orientierungen der Lehrkräfte, wie auch Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler aber auch spezifische schulische bzw. unterrichtliche Rahmenbedingungen können methodische Entscheidungen bedingen bzw. legitimieren (vgl. Lauterbach, 2010; Lauterbach & Tänzer, 2010; Tänzer, 2010a; Tänzer & Lauterbach, 2012). Es ist zu prüfen, inwieweit diese drei Faktoren in die vorzufindenden Begründungsmuster einfließen.

7.5.2.3.1 Fragebogendaten – Motive für die Methodenwahl

Erste Hinweis auf mögliche handlungsleitende Motive für die methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts ergeben sich aus den im Fragebogen erhobenen Entscheidungsmotive für die Methodenauswahl (vgl. Abbildung 38), indem der Grad der Zustimmung über ein jeweils vierstufes Rating erfasst wurde.

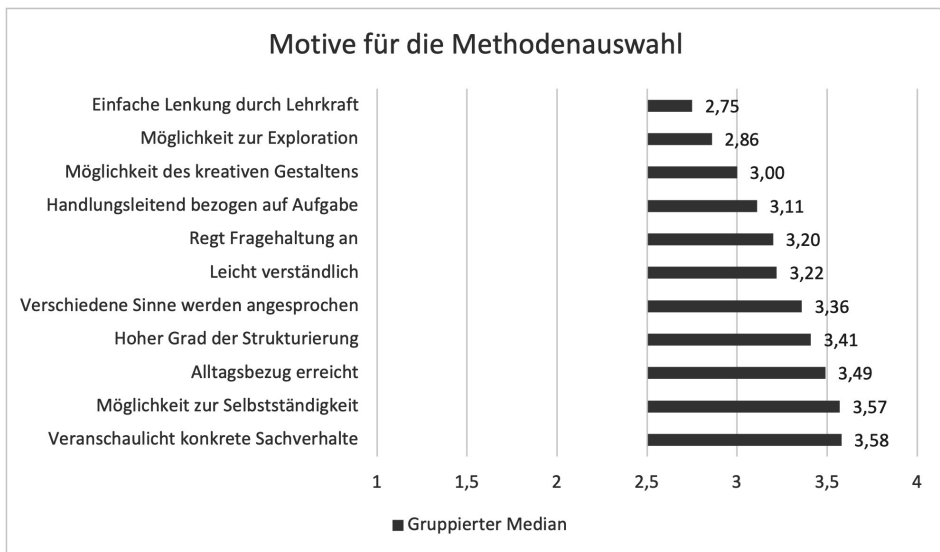


Abb. 38: Motive für die Methodenauswahl

Aus der gebildeten Rangreihe der Auswahlmotive (vgl. Abbildung 38) lässt sich erkennen, dass die *Veranschaulichung konkreter Sachverhalte* (MD=3,58; IQR=n. def.) sowie die *Möglichkeit zur Selbsttätigkeit* („F1Selbst“: MD=3,57; IQR=n. def.) durch die eingesetzte unterrichtliche Methode mit einem gruppierten Median von 3,58 bzw. 3,57 die höchsten Zustimmungswerte

erhalten. Weitere Auswahlaspekte die ein insgesamt hohes Maß an Zustimmung erhalten sind das *Erreichen von Alltagsbezügen* (MD = 3,49; IQR = 1,09), ein *hoher Grad der Strukturierung* (MD = 3,41; IQR = 0,54), ein *Lernen das verschiedene Sinne anspricht* (MD = 3,36; IQR = 1,20), die *leichte Verständlichkeit* der Methode (MD = 3,22; IQR = 1,33), das *Anregen einer Fragehaltung* (MD = 3,20; IQR = 1,20) sowie eine *aufgabenbezogene Handlungsanleitung* (MD = 3,11; IQR = 1,19) (vgl. Abbildung 38). Auswahlaspekte, die hingegen einen weniger hohen Grad der Zustimmung erfahren, sind die *Möglichkeit des kreativen Gestaltens* (MD = 3,00; IQR = 1,26), der *Exploration* (MD = 2,86; IQR = 1,33) sowie die Zielsetzung einer *einfachen Lenkung durch die Lehrkraft* (MD = 2,75; IQR = 1,40). Allerdings ist zu beachten, dass alle ermittelten gruppierten Mediane in diesem Fragenblock über dem theoretischen Skalenmittel liegen, sodass insgesamt für alle Items ein höherer Zustimmungswert konstatiert werden kann. Unterschiede zwischen den Items lassen sich insbesondere für die Aspekte *Ermöglichung von Selbsttätigkeit*, *Erreichen von Alltagsbezügen* sowie *hoher Grad der Strukturierung* kaum differenzieren bzw. zeigt sich ein möglicher Deckeneffekt, da, erkennbar an dem nicht berechenbaren oder nur sehr geringen Interquartilabstand, fast alle befragten Lehrkräfte weitgehend zustimmen.

Daher sind Items aussagekräftiger, bei denen eine höhere Anzahl an Lehrkräften diese als eher unzutreffend bewertet, da sich so Motive für die Methodenauswahl identifizieren lassen, die nicht auf ungeteilte Zustimmung treffen. Die *leichte Lenkung durch die Lehrkraft* spielt bei 39 % der Befragten eher keine Rolle für die Methodenauswahl (*trifft eher nicht zu*: n = 27; 35,5 %; *trifft nicht zu*: n = 3; 3,9 %). 32 % der befragten Lehrkräfte geben an, dass ihrerseits *Möglichkeiten zur Exploration* nicht primär im Fokus der Methodenauswahl stehen (*trifft eher nicht zu*: n = 24; 31,6 %). Weitere Auswahlaspekte die, wie bereits an den referierten gruppierten Medianen erkennbar wird, bei einem Teil der Lehrkräfte eher keinen Einfluss auf methodische Planungsentscheidungen haben, sind die *leichte Verständlichkeit* einer Methode (*trifft nicht zu*: n = 2; 2,5 %; *trifft eher nicht zu*: n = 12; 15,0 %) sowie die *Möglichkeit des kreativen Gestaltens* (*trifft eher nicht zu*: n = 16; 20 %). Allerdings ist dies mit Blick auf die kaum vorhandene Streuung der Werte innerhalb der Gesamtstichprobe zu relativieren, da bis auf einzelne Ausreißer, die große Mehrheit der befragten Lehrkräfte dieses Motiv für die Auswahl von Methoden für zutreffend hält. Nur in drei bzw. vier Fällen wird volle Zustimmung auf der zur Verfügung stehenden Skala ausgewählt.

Statistische signifikante Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der beiden unterschiedlichen Beschulungssettings lassen sich als Ergebnis des durchgeführten U-Test für die erhobenen Auswahlaspekte nicht feststellen. Ebenso gibt es keinen korrelativen Zusammenhang zwischen Antwortverhalten und Beschulungssetting (vgl. Tabelle 74). Dies überrascht, da die Lehrkräfte beider Schulformen, wie an den zuvor referierten Befunden zu den realisierten Methoden, Arbeits-, Organisations- und Sozialformen gezeigt werden konnte, zumindest in Teilen zu unterschiedlichen methodischen Entscheidungen für die Gestaltung des Sachunterrichts gelangen.

Tab. 74: Motive für die Methodenauswahl nach Beschulungssetting

Item	Gruppe	MD ^a	r _{kendall-τ}	p ^b	
Einfach Lenkung durch Lehrkraft	Beschulungssetting	Förderschule	2,73	0,022	0,840
		Grundschule	2,78		
	Gesamt	2,75			

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{kendall-}\tau}$	p^b
Möglichkeit zur Exploration	Beschulungssetting	Förderschule	2,71	0,201	0,063
		Grundschule	3,13		
	Gesamt		2,86		
Möglichkeit des kreativen Gestaltens	Beschulungssetting	Förderschule	3,03	-0,016	0,878
		Grundschule	2,96		
	Gesamt		3,00		
Handlungsleitend bezogen auf die Aufgabe	Beschulungssetting	Förderschule	3,18	-0,117	0,281
		Grundschule	3,02		
	Gesamt		3,11		
Regt Fragehaltung an		Förderschule	3,09	0,185	0,074
		Grundschule	3,33		
	Gesamt		3,20		
Leicht verständlich	Beschulungssetting	Förderschule	3,33	-0,145	0,161
		Grundschule	3,04		
	Gesamt		3,22		
Verschiedene Sinne werden angesprochen	Beschulungssetting	Förderschule	3,30	0,129	0,220
		Grundschule	3,43		
	Gesamt		3,36		
Hoher Grad der Strukturierung	Beschulungssetting	Förderschule	3,22	-0,198	0,060
		Grundschule	3,54		
	Gesamt		3,41		
Alltagsbezug erreicht	Beschulungssetting	Förderschule	3,50	0,008	0,942
		Grundschule	3,48		
	Gesamt		3,49		
Möglichkeit zur Selbstständigkeit	Beschulungssetting	Förderschule	3,47	0,196	0,062
		Grundschule	3,68		
	Gesamt		3,57		
Veranschaulicht konkrete Sachverhalte	Beschulungssetting	Förderschule	3,59	-0,003	0,982
		Grundschule	3,58		
	Gesamt		3,58		

Anmerkungen. Motive für die Methodenauswahl wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt bei keinem der Items ein statistisch bedeutsamer Zusammenhang vor. Ebenso wurde ein signifikanter Verteilungsunterschied mittels U-Test nicht bestätigt.

Geprüft auf Verteilungsunterschiede nach dem Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte im Sachunterricht finden sich ähnlich wie bei der Gruppierungsvariablen Beschulungssetting praktisch keine signifikanten Differenzen im durchgeführten U-Test. Lediglich für das Item *Verschieden Sinne werden angesprochen* lässt sich ein statistisch bedeutsamer Unterschied ($U = 979,5$; $p = 0,026$) konstatieren, bei dem das Antwortverhalten mit dem Ausbildungshintergrund korreliert ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,243$; $p = 0,020$). Die Richtung der Korrelation ist dahingehend zu interpretieren, dass tendenziell eher fachfremd unterrichtende Lehrkräfte diesen Aspekt für ihre methodische Auswahlentscheidungen als relevant zustimmen können, wohingegen ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte dies als Motiv eher ablehnen.

7.5.2.3.2 Fragebogendaten – Didaktische Orientierungen

In den Frageitems *Umsetzbarkeit offener Lernformen* bis *Auswahl handlungspraktischer Arbeitsformen* wurden verstärkt didaktische Orientierung bzw. handlungsleitende Motive mit Blick auf die methodischen Planungsebene des Sachunterrichts erfasst, indem der Grad der Zustimmung zu entsprechenden Aussagen erhoben wurde. Innerhalb der erneut in eine Rangreihe gemäß der ermittelten gruppierten Mediane gebrachten Items in Abbildung 39 stellen die Aktivierung der Schülerinnen und Schüler durch *handlungspraktische Arbeitsformen* (MD = 3,38; IQR = 1,20) sowie die Motivation und Aufmerksamkeitssicherung durch *gezielte Methodenwechsel* (MD = 3,38; 1,18) die Aussagen dar, welche den höchsten Grad der Zustimmung erhalten. Weiterhin ergeben sich für den gezielten Einsatz bestimmter Sozialformen und Methoden zur *Förderung sozialer Kompetenzen* (MD = 3,25; IQR = 1,20) und für die *Nutzung produktorientierte Arbeitsformen* zwecks Motivierung der Schülerinnen und Schüler (MD = 3,16; IQR = 1,31) mittlere Zustimmungsggrade, die deutlich oberhalb des theoretischen Skalenmittels liegen.

Die Schaffung einer *reizarmen Lernumgebung* zur Ermöglichung einer konzentrierten Bearbeitung von Lernaufgaben (MD = 2,73; IQR = 1,34) sowie der Einsatz bestimmter *sachunterrichtsspezifischer Methoden unter Zielsetzung von Förderung* (MD = 2,66; IQR = 1,31) trifft zwar als didaktischer Orientierung mehrheitlich auf Zustimmung, doch zeigt sich, dass für jeweils mehr als ein Drittel der befragten Lehrkräfte die *Reizarmut der Lernumgebung* (*trifft nicht zu*: n = 4; 5,2%; *trifft eher nicht zu*: n = 24; 31,2%) sowie die Auswahl *sachunterrichtsspezifischer Methoden zur Förderung* (*trifft nicht zu*: n = 3; 3,8%; *trifft eher nicht zu*: n = 30; 38,0%) keine zentralen Orientierungspunkte für das sachunterrichtliche Handeln darstellen. Auf die größere Streuung innerhalb der Stichprobe verweist der jeweils größere Interquartilsabstand. Ähnlich divergent erweist sich das Antwortverhalten für die Frage nach der *Umsetzbarkeit offener Unterrichtsformen* (MD = 2,40; IQR = 1,34), bei der 46% der befragten Lehrkräfte diese mit Blick auf die Voraussetzungen ihrer Lerngruppe für eher schwierig einschätzen (*trifft eher zu*: n = 28; 35,9%; *trifft voll zu*: n = 8; 10,3%) gegenüber 54% die dieser Aussage nicht folgen wollen (*trifft eher nicht zu*: n = 29; 37,2%; *trifft nicht zu*: n = 13; 16,7%).

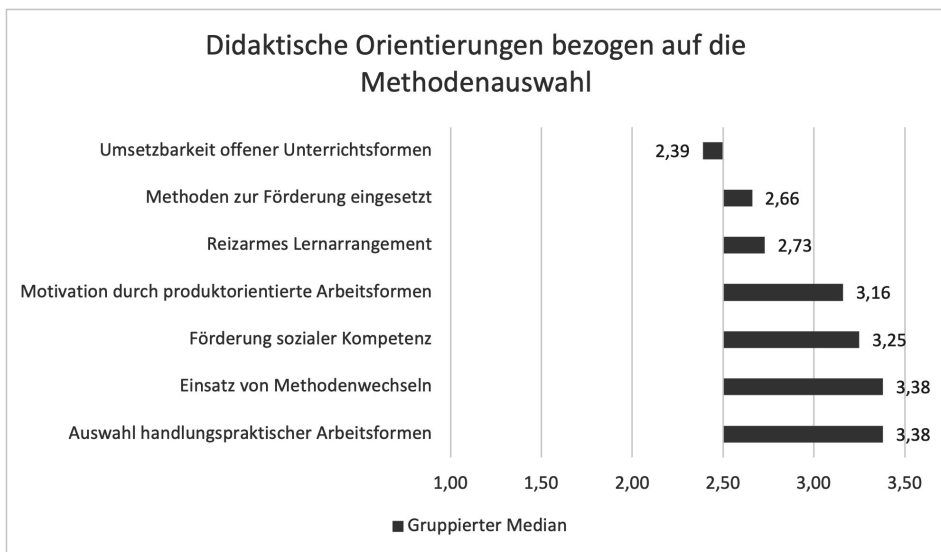


Abb. 39: Didaktische Orientierungen bezogen auf die Methodenauswahl

Im Vergleich der beiden Beschulungssettings (vgl. Tabelle 75) lässt sich nur für das Frageitem *Methoden zur Förderung eingesetzt* mittels U-Test ein statistisch signifikanter Verteilungsunterschied feststellen ($U = 954,0$; $p = 0,049$). Weiterhin ergibt sich eine schwache positive Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,211$; $p = 0,041$). Eine ebenfalls schwache, jedoch signifikante Korrelation liegt für das Item *Förderung sozialer Kompetenz* ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,202$; $p = 0,039$) vor, obwohl das Ergebnis des durchgeführten U-Tests knapp das gesetzte Signifikanzniveau von 0,05 verfehlt ($U = 941,4$; $p = 0,053$), sodass dieser Zusammenhang nur mit äußerster Vorsicht zu interpretieren ist. Wenn auch der korrelative Zusammenhang zum Beschulungssetting hinsichtlich der beiden Items, die didaktische Orientierungen im Kontext einer integrierten Förderung in den Sachunterricht abbilden, nur schwach ausfällt, so ist doch die Richtung des Zusammenhangs von besonderem Interesse, da in dieser Weise eher unerwartet. Das positive Vorzeichen des Korrelationskoeffizienten impliziert, dass mehr Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht den Aussagen zustimmen können und Lehrkräfte der Förderschule diese eher ablehnen. Sieben Förderschullehrkräfte halten die Aussage nach dem gezielten Einsatz bestimmter Methoden oder Sozialformen für eher nicht zu treffend, wohingegen dies keine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht in dieser Weise einschätzt ($n_{\text{FS}} = 7$; $n_{\text{GU}} = 0$). Ebenso nutzen gemäß der getroffenen Einschätzungen 22 Lehrkräfte der Förderschule sachunterrichtsspezifische Methoden eher nicht zur gezielten Förderung ihrer Schülerinnen und Schüler (*trifft nicht zu*: $n_{\text{FS}} = 2$; *trifft eher nicht zu*: $n_{\text{FS}} = 20$), gegenüber 11 Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (*trifft nicht zu*: $n_{\text{GU}} = 1$; *trifft eher nicht zu*: $n_{\text{GU}} = 10$). Daher findet sich eine didaktische Orientierung einer Verbindung von förderspezifischen Zielsetzungen mit methodischen Gestaltungsansprüchen tendenziell eher bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht, obwohl dies jeweils nur eher schwach ausgeprägte Zusammenhänge beschreibt.

Tab. 75: Didaktische Orientierungen bezogen auf die Methodenauswahl nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{kendall-}\tau}$	P
Umsetzbarkeit offener Unterrichtsformen	Beschulungssetting	Förderschule	2,45	- 0,084	0,421
		Grundschule	2,30		
	Gesamt	2,40			
Methoden zur Förderung eingesetzt ^c	Beschulungssetting	Förderschule	2,45	0,211	0,041 ^b
		Grundschule	2,92		
	Gesamt	2,65			
Reizarmes Lernarrangement	Beschulungssetting	Förderschule	2,86	- 0,163	0,136
		Grundschule	2,54		
	Gesamt	2,73			
Motivation durch produktorientierte Arbeitsformen	Beschulungssetting	Förderschule	3,09	0,063	0,557
		Grundschule	3,25		
	Gesamt	3,14			
Förderung sozialer Kompetenz ^d		Förderschule	3,14	0,212	0,039 ^b
		Grundschule	3,38		
	Gesamt	3,26			
Einsatz von Methodenwechseln	Beschulungssetting	Förderschule	3,34	0,049	0,653
		Grundschule	3,42		
	Gesamt	3,36			

Item	Gruppe		MD ^a	r _{kendall-τ}	p
Auswahl handlungspraktischer Arbeitsformen	Beschulungssetting	Förderschule	3,33	0,077	0,478
		Grundschule	3,45		
	Gesamt	3,37			

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor.

^c Gemäß dem durchgeführten U-Test ergibt gemäß dem gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ ein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied.

^d Gemäß dem durchgeführten U-Test ergibt sich gemäß dem gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied.

Ergänzend ergeben sich beim Vergleich des Ausbildungshintergrundes im durchgeführten U-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen ausgebildeten und fachfremd unterrichtenden Sachunterrichtslehrkräften hinsichtlich ihres Antwortverhaltens in den abgefragten didaktisch-methodischen Orientierungen.

7.5.2.3.3 Fragebogendaten – geeignete und schwierige Methoden

Neben den quantitativen Befunden zu Auswahlmotiven und didaktischen Orientierungen im Kontext einer methodischer Entscheidungsebene liegen aus den Freiantwortitems zu besonders *geeigneten* bzw. *schwierig umzusetzenden Methoden* unter Perspektive des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung qualitative Daten vor, die ergänzende Einschätzungen und Begründungslinien für die sachunterrichtliche Praxis liefern.

Zunächst werden die Aussagen zur Frage nach aus Sicht der befragten Lehrkräfte besonders geeigneten Methoden für sachunterrichtliches Lernen in der jeweils eigenen Lerngruppe betrachtet und analysiert. Entlang der reinen Häufigkeitsverteilung der Nennungen (vgl. Tabelle 76) wird das *Lernen an Stationen* bzw. *an einer Lerntheke* ($n = 52$) priorisiert. Mit deutlichem Abstand folgen eine *Arbeit mit Arbeitsplänen* ($n = 14$), Formen *kooperativen Lernens* ($n = 12$), ein *Lernen an außerschulischen Lernorten* ($n = 12$) sowie *Werkstattunterricht* ($n = 10$). Nur eine kleinere Anzahl der befragten Lehrkräfte hält hingegen *Frontalunterricht* bzw. *Lehrkraftorientierten Unterricht* ($n = 7$), *Freiarbeit* ($n = 5$) oder die *Arbeit im Stuhlkreis* ($n = 3$) für eine besonders geeignete Methode in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In den vorgenommenen Einschätzungen zeigen sich auf Ebene der reinen Häufigkeiten an zwei Stellen deutlichere Unterschiede zwischen den Beschulungssettings. Dies betrifft zum einen das *Lernen an Stationen* bzw. einer *Lerntheke* ($n_{GU} = 11$; $n_{FS} = 21$), sodass hinsichtlich der absoluten Nennungen erkennbar mehr Lehrkräfte der Förderschule dies für eine besonders geeignete Methode halten. Zweitens lässt sich ein Unterschied bezüglich Formen *kooperativen Lernens* feststellen, da dies von acht Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ($n_{GU} = 8$) als besonders geeignete Methode benannt wird, wohingegen nur vier Lehrkräfte der Förderschule ($n_{FS} = 4$) dies in dieser Weise einschätzen.

Tab. 76: Kreuztabelle zur Kategorie Besonders geeignete Methoden nach Beschulungssetting

Kategorie F46 Besonders geeignete Methoden	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Sachunterrichtspezifische Arbeitsformen	2 (3)	3 (4)	5 (7)
<i>Handlungsorientierung durch Versuche</i>	1 (1)	1 (2)	3 (3)
<i>Bauen und Konstruieren</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)

Kategorie <i>F46 Besonders geeignete Methoden</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Allgemeine methodische Prinzipien	3 (6)	3 (3)	6 (9)
<i>Prozessorientierung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Handlungsorientierung</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Freie Partnerwahl</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Bewegungsorientierung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Lernen mit allen Sinnen</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Strukturierung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
Arbeiten mit Arbeitsplänen	5 (6)	6 (8)	11 (14)
<i>Differenzierung</i>	2 (2)	3 (3)	5 (5)
<i>Selbstständiges Arbeiten in Grenzen</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Strukturierung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
Arbeit im Stuhlkreis	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Soziales Lernen</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Weitere Arbeitsformen und Methoden	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Freiarbeit	3 (4)	1 (2)	4 (5)
<i>Differenzierung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Individuelle Förderung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
Frontalunterricht/ Lehrerorientierter Unterricht	4 (4)	3 (3)	7 (7)
<i>Störungsreduktion</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Lenkung durch Lehrkraft</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
Kooperatives Lernen	8 (8)	4 (4)	12 (12)
<i>Soziales Lernen</i>	6 (6)	3 (3)	9 (9)
Lernen an außerschulischen Lernorten	3 (4)	6 (8)	9 (12)
<i>Lernförderliche Wirkung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Motivation</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Lernwirksamkeit</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Erweiterung des lebensweltlichen Erfahrungshorizontes</i>	1 (1)	4 (4)	5 (5)
Projektarbeit	2 (2)	3 (3)	5 (5)
<i>Schülerorientierung</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
Lernen an Stationen/ Lerntheke	11 (18)	21 (34)	32 (52)
<i>Motivation</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Bewegungsmöglichkeiten</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Konfliktvermeidung</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Offenheit der Sozialform</i>	1 (1)	3 (3)	4 (4)
<i>Angebotsvielfalt</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Förderung der Selbstständigkeit</i>	0 (0)	6 (6)	6 (6)
<i>Strukturierung</i>	7 (7)	5 (5)	12 (12)
<i>Selbstbestimmung</i>	4 (4)	5 (5)	9 (9)
<i>Differenzierung und Individualisierung</i>	2 (2)	7 (7)	9 (9)
Werkstattunterricht	4 (5)	5 (6)	9 (11)
<i>Förderung der Kooperation</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Förderung der Selbstständigkeit</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Angebotsvielfalt</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Differenzierung</i>	2 (2)	1 (2)	3 (3)
n (Dokumente)	36 (104)	44 (124)	80 (228)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Darüber hinaus relevant sind die jeweils angeführten Begründungsmuster für die wahrgenommene besondere Eignung der verschiedenen Methoden, die auf einer Subkategorieebene codiert wurden. Da wie bereits beschrieben für das *Lernen an Stationen* die meisten Nennungen vorliegen, findet sich hierfür auch die größte Anzahl unterschiedlicher Begründungsmotive. Es lassen sich entlang der vorgenommenen Codings zentrale Kriterien identifizieren, die in den Augen der befragten Lehrkräfte ein *Lernen an Stationen* als besonders geeignet erscheinen lassen. Diesbezüglich ermöglicht diese Organisationsform einen hohen Grad der *Strukturierung* (12) sowie *Differenzierung und Individualisierung* (9), lässt jedoch ebenso Raum für *Selbstbestimmung* (9) der Schülerinnen und Schüler und fördert deren *Selbstständigkeit* (6). Die *Arbeit an Stationen* scheint aus Sicht der Lehrkräfte einen guten Kompromiss zwischen Offenheit und Strukturierung darzustellen („*Arbeit an Stationen: bietet Struktur und offene Lernangebote.*“, GU069: 10–10). Damit korrespondiert, dass mit dem Verweis auf die *Angebotsvielfalt* (2), die *Offenheit der Sozialform* (4), *Bewegungsmöglichkeiten* (2) verschiedene Aspekte geöffneter Lernarrangements benannt werden, die als Gründe für die Eignung dieser Organisationsform sprechen bzw. helfen *Konflikte* in der Arbeitsphase zu *vermeiden* (1) und besondere *Motivation* (3) schaffen. Ähnliche Gründe werden für die verwandte Methode des *Werkstattunterrichts* angeführt, der ebenfalls durch *Angebotsvielfalt* (1), gute Möglichkeiten der *Differenzierung* (3) und der *Förderung der Selbstständigkeit* (2) von 11 Lehrkräfte für eine besonders geeignete Methode gehalten wird. Durch das teilweise realisierte Expertenprinzip im Rahmen der *Werkstattarbeit* wird jedoch im Unterschied zur *Arbeit an Stationen* die *Förderung der Kooperation* (2) der Schülerinnen und Schüler untereinander als weiteres Motiv für die Auswahl dieser Methode bestimmt. Auch bei den anderen Organisationsformen eines geöffneten Sachunterrichts tauchen die zuvor genannten Begründungsmuster auf, wobei diese je nach Öffnungsgrad der Methode variieren bzw. andere Schwerpunkte setzen. So stellen die Möglichkeit der *Differenzierung* (5), des *selbständigen Arbeitens in Grenzen* (3) und die vorhandene *Strukturierung* Gründe für die Eignung einer *Arbeit mit Arbeitsplänen* dar. *Freiarbeit* ermöglicht in der Wahrnehmung einzelner Lehrkräfte in besonderem Maße *individuelle Förderung* (1) und *Differenzierung* (2), wie auch *Projektarbeit* eine Chance für stärkere *Schülerorientierung* (2) im Kontext der spezifischen Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bietet.

Stärker verknüpft mit den besonderen Förderbedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bestimmen vorrangig Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht die besondere Eignung kooperativer Lernformen durch die Möglichkeit des *sozialen Lernens* (9). *Soziales Lernen* (2) als Begründung für die besondere Eignung einer Methode findet sich ergänzend für die *Arbeit im Stuhlkreis*, wengleich dies nur von zwei Lehrkräften ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 1$) benannt wird, wieder.

Auf der Ebene fachunspezifischer Methoden wird schließlich von mehr Lehrkräfte aus dem Förderschulkontext ($n_{GU} = 4$; $n_{FS} = 8$) ein *Lernen an außerschulischen Lernorten* als zu präferierende Lernform bewertet, sodass dies mit einer *lernförderlichen Wirkung* (5) außerschulischer Lernorte („*lösen große Begeisterung aus*“, FS031: 10–10; „*einprägsam*“, FS079: 10–10) wie auch der Zielsetzung einer *Erweiterung des lebensweltlichen Erfahrungshorizontes* (5) begründet wird. Spezifisch letzterer Aspekt tritt als Motiv von Lehrkräften der Förderschule ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 4$) im Zusammenhang mit einem angenommenen Erfahrungsdefizit der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung hervor, wenn etwa eine der befragten Förderschullehrkräfte dazu erklärend ausführt: „*unsere Sch[üler] haben häufig nur ein enges Umfeld, in dem sie sich bewegen oder konsumieren, AL [Außerschulische Lernorte, R. S.] bedeuten Erweiterung*“

(FS013: 10–10). Damit taucht an dieser Stelle, das bereits im Kontext inhaltlich-thematischer Begründungsmuster erkennbare Motiv der Kompensation durch sachunterrichtliches Lernen von Erfahrungsdefiziten, bedingt durch eine anregungsarme außerschulische Lebenswelt, erneut als Begründungslinie auf.

Sachunterrichtsspezifische Arbeitsformen ($n = 5$), welche unter der zugrundeliegenden fachdidaktischen Fragestellung von besonderer Relevanz wären, werden hingegen kaum im Rahmen des Frageitems als besonders geeignete Methoden benannt. Die Möglichkeit der *Handlungsorientierung durch Versuche* (3) sowie ein Erleben von Selbstwirksamkeit und die Förderung sozialen Lernens beim *Bauen und Konstruieren* (4) werden in diesem Zusammenhang als Begründungen angeführt. Entlang der Nennungen scheinen allerdings fachspezifische Arbeitsformen unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale weniger im Aufmerksamkeitsfokus der befragten Lehrkräfte zu stehen, wenngleich aus dem Fakt der Nicht-Nennung an dieser Stelle nicht gefolgert werden darf, dass diese als ungeeignet bewertet werden. Welche Methoden oder Arbeitsformen tatsächlich als wenig geeignet bzw. schwierig in der Umsetzung eingeschätzt werden, lässt sich hingegen detaillierter aus den Antworten zum Frageitem *Schwierige Methoden* ermitteln.

Unabhängig von einer konkreten Methode oder Arbeitsform benennt ein Teil der befragten Lehrkräfte ($n_{\text{GU}} = 3$; $n_{\text{FS}} = 8$) im Rahmen der in Tabelle 77 dargestellten Auswertungsergebnisse zum Frageitem *Schwierige Methoden* zunächst *allgemeine methodische Schwierigkeiten* (11), mit denen sie sich im Sachunterricht konfrontiert sehen. So werden zu *offene Lernsituationen* (6) und eine *fehlende Strukturierung* (3) angeführt, ergänzt um die Einzelaspekte *fehlender Lesekompetenz* (1) der Schülerinnen und Schüler und keinem ausreichenden *Handlungsbezug* (1) in der unterrichtlichen Tätigkeit. Erneut tritt in der methodischen Angebotsstruktur das Spannungsfeld von Offenheit und Strukturierung hervor, sodass näher zu betrachten ist, welche konkreten Methode als schwierig eingeschätzt werden und worin genau die wahrgenommenen Schwierigkeiten begründet liegen.

Die meisten Nennungen entfallen auf den *Frontalunterricht* bzw. die *Arbeit im Stuhlkreis* ($n_{\text{GU}} = 14$; $n_{\text{FS}} = 12$), wobei vorrangig *Konzentrationsprobleme* (16) als ursächlich bestimmt werden. Weitere Schwierigkeiten dieses methodischen Settings ergeben sich auf der Verhaltensebene durch Probleme bei der *Regeleinhaltung* (6) und einer *zu großen Nähe* (2) der Schülerinnen und Schüler zueinander in der gemeinsamen Kreissituation. Eher originär didaktische Problemstellen werden in der fehlenden Möglichkeit zur *individuellen Förderung* (1) oder zu einem *aktiven Lernen* (3) von einzelnen Lehrkräften gesehen. Ebenfalls auf der Ebene des Verhaltens in der Lernsituation, und damit im Zusammenhang mit dem spezifischen Förderbedarf der Schülerinnen und Schüler, werden Schwierigkeiten für *kooperatives Lernen* ($n_{\text{GU}} = 11$, $n_{\text{FS}} = 12$) sowohl von Lehrkräften der Förderschule wie auch aus dem Gemeinsamen Unterricht benannt, indem einerseits auf die *fehlenden sozialen Kompetenzen* (2) allgemein und dahingehend wenig konkret rekurriert wird und andererseits *Schwierigkeiten der gemeinsamen Planung und Absprache* (4) sowie auftretende *Konflikte in der Gruppe* (8) bestimmt werden. Beispielhaft lässt sich dies in der Wahrnehmung einer Lehrkraft zusammenfassen als: „*Kooperatives Lernen führt häufig zu Streitereien, Störungen etc.*“ (FS029: 11–11). Es werden Anforderungen an Kooperatives Lernen formuliert, die eine *systematische Einführung* (1) dieser Methode erforderlich scheinen lassen, da diese zumindest gemäß den Ausführungen einzelner Lehrkräfte beider Beschulungsetting (noch) nicht erfüllt werden können: „*Kooperatives Lernen ist für die meisten Sch[üler] sehr schwierig: sich absprechen, miteinander planen, Kompromisse eingehen, ggf. Konflikte klären*“ (FS013: 11–11).

Tab. 77: Kreuztabelle zur Kategorie Schwierige Methoden nach Beschulungssetting

Kategorie F47 Schwierige Methoden	GU ^a	FS ^a	Total ^a
keine Angaben	6 (6)	4 (4)	10 (10)
Methodische Schwierigkeiten allgemein	3 (3)	8 (8)	11 (11)
<i>Fehlende Lesekompetenz</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Kein Handlungsbezug</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Zu offene Lernsituationen</i>	2 (2)	4 (4)	6 (6)
<i>Fehlende Strukturierung</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Arbeitsformen im Sachunterricht	1 (2)	4 (6)	5 (8)
<i>Befragung und Interview</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Experimentieren und Versuche</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Beobachten</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Philosophieren</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Arbeit mit historischen Quellen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
Freiarbeit	4 (5)	8 (8)	12 (13)
<i>Räumliche Bedingungen</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Methodenkompetenz</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Kompromissfähigkeit</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Zu große Offenheit</i>	2 (2)	6 (6)	8 (8)
Kooperatives Lernen	10 (11)	12 (12)	22 (23)
<i>Fehlende soziale Kompetenzen</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Notwendigkeit der systematischen Einführung</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Schwierigkeit der gemeinsamen Planung und Absprachen</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Konflikte in der Gruppe</i>	4 (4)	4 (4)	8 (8)
Frontalunterricht/ Arbeit im Stuhlkreis	14 (17)	12 (15)	26 (32)
<i>Zu große Nähe</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Keine individuelle Förderung</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Aktives Lernen nicht möglich</i>	0 (0)	3 (3)	3 (3)
<i>Konzentrationsprobleme</i>	9 (9)	7 (7)	16 (16)
<i>Regeleinhaltung</i>	4 (4)	2 (2)	6 (6)
Lernen an Stationen	1 (1)	1 (1)	1 (2)
<i>Fehlende Selbststeuerung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Lernen an außerschulischen Lernorten	3 (3)	6 (6)	9 (9)
<i>Konzentration</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Regeleinhaltung</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Ungewohnte Umgebung</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
Projektarbeit	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Fehlende Fremdstrukturierung</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Werkstattarbeit	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Laute Lernumgebung</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Eigeninitiative</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
n (Dokumente)	36 (87)	44 (107)	80 (194)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Geöffnete Organisationsformen des Unterrichts, für die Schwierigkeiten in der Umsetzung benannt werden, sind Formen der *Freiarbeit* ($n_{GU} = 4$; $n_{FS} = 8$), *Projektarbeit* ($n_{GU} = 2$; $n_{FS} = 2$) sowie *Lernen an Stationen* ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 1$) oder *Werkstattarbeit* ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 1$), wenngleich an der relativ geringen Anzahl der Nennung, insbesondere letzterer, erkennbar wird, dass hier nur von einzelnen Lehrkräften Probleme gesehen werden. Dies korrespondiert mit dem zuvor dargestellten Befunden zum Antwortverhalten zum Frageitem *geeignete Methoden*, bei dem ein *Lernen an Stationen* oder *Werkstattarbeit* eher als geeignete Methoden eingeschätzt werden. Formen der *Freiarbeit*, für die insgesamt 12 befragten Lehrkräften ($n = 12$) besondere Schwierigkeiten für den Unterricht berichten, stellen durch *zu große Offenheit* (8) eine Problemstelle für die sachunterrichtliche Praxis dar. „*Freiarbeit verlangt zu große Selbstständigkeit*“ (FS014: 11 – 11), da eine direkte Begleitung durch die Lehrkraft fehlt (vgl. FS017: 11 – 11), die Auswahl geeigneter Lernmaterialien und -aufgaben schwerfällt (vgl. FS040: 11 – 11) oder insgesamt die Selbstorganisation des Lern- und Arbeitsprozesses nicht gelingt (vgl. GU054: 11 – 11). Ungünstige *räumliche Bedingungen* (1) oder nicht ausreichende *Kompromissfähigkeit* (1) erschweren die Umsetzung von Formen der Freiarbeit aus Sicht einzelner Lehrkräfte zusätzlich. Für die weiteren geöffneten Organisationsformen werden teils ähnliche Aspekte benannt, so etwa für die *Projektarbeit* die fehlende *Fremdstrukturierung* (3) durch die Lehrkraft bzw. eine unzureichende *Selbststeuerung* (2) der Schülerinnen und Schüler im Kontext eines *Lernens an Stationen*.

In den Angaben zu besonders *geeigneten Methoden* wurde mehrheitlich von Lehrkräften der Förderschule ein *Lernen an außerschulischen Lernorten* benannt, sodass es kontrastierend dazu aufschlussreich ist, warum dieses gleichzeitig als *schwierige Methode* mit Blick auf Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung gelten kann. Problemstellen im Zusammenhang mit einem *Lernen an außerschulischen Lernorten* ($n_{GU} = 3$; $n_{FS} = 6$) werden in der *ungewohnten Umgebung* (4) für die Schülerinnen und Schüler und damit verbundenen Schwierigkeiten der *Regeleinhaltung* (3) sowie der *Konzentration* (1) verortet. Insbesondere die Problemstelle der ungewohnten Umgebung, beschrieben als „*Aufbruch von Strukturen*“ (FS001: 11 – 11), womit „*kein vertrautes Umfeld*“ (GU065: 11 – 11) vorherrscht, wirft in Verbindung mit dem zuvor unter der Frage der besonderen Eignung dargestellten Zielsetzung einer *Erweiterung des lebensweltlichen Erfahrungshorizontes* die Frage auf, wie diese divergierenden Aspekte in der Praxis vereint werden können. Eine mögliche Antwort liefert an dieser Stelle die befragte Lehrkraft FS037: „*Auch Lernen an außerschulischen Lernorten muss gut vorbereitet werden, da Schüler ihren gewohnten Rahmen verlassen.*“ (FS037: 11 – 11) Es bedarf einer gezielten Vorbereitung auf das neue außerschulische Erfahrungsfeld, sollen die beschriebene Problemstellen vermieden und die intendierte *lernförderliche Wirkung* erreicht werden.

Spezifische *Arbeitsformen des Sachunterrichts* ($n_{GU} = 1$; $n_{FS} = 4$) spielen, wie schon bei der Frage nach *geeigneten Methoden* in den Antworten der Lehrkräfte kaum eine Rolle. Einzelne Arbeitsformen, bei denen Schwierigkeiten bei der Umsetzung benannt werden, sind die Arbeit mit *historischen Quellen* (2), das *Philosophieren mit Kindern* (2), *Befragung und Interview* (1), *Experimentieren und Versuche* (1) oder *Beobachten* (1). Gründe, die für diese Schwierigkeiten angeführt werden, sind entsprechend vielfältig, wie etwa Langeweile bei der *Arbeit mit historischen Quellen* (vgl. F042: 11 – 11), mangelnde Ausdauer beim *Beobachten* (vgl. F047: 11 – 11) oder auftretende Streitigkeiten bei *Befragungen* (vgl. GU062: 11 – 11). Nicht alle angegebenen Arbeitsformen enthalten dabei eine ergänzende Begründung für die vorgenommene Einschätzung.

Die skizzierten besondere Möglichkeiten wie Problemstellungen in der Umsetzung haben damit, neben den zuvor angeführten grundsätzlicheren handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte, einen Einfluss auf die Methodenauswahl, obwohl erkennbar wird, dass nicht alle formulierten Ansprüche in der sachunterrichtlichen Praxis tatsächlich

realisiert werden. So dürften auch Abwägungsprozess zwischen Zielstellungen, Chancen und Schwierigkeiten im Methodeneinsatz eine Rolle spielen. Das Spektrum möglicher Begründungslinien und deren Zusammenhang mit methodischen Planungsentscheidungen soll nachfolgend durch Analyse der Interviewdaten zur Kategorie *Methodenauswahl* ergänzt und durch Detaillierungen auf Ebene des Deutungswissens angereichert werden.

7.5.2.3.4 Interviewdaten – Kategorie *Methodenauswahl*

Weitere wesentliche Erkenntnisse zur *Methodenauswahl* (149) und dem damit verbundenen Prozess- und Deutungswissen der Lehrkräfte auf Ebene methodischer Planungsentscheidungen, lassen sich aus den vorliegenden Interviewdaten erschließen. Bereits an der Anzahl der im Material gefundenen 19 Subkategorien im Bereich der *Methodenauswahl* lässt sich in Tabelle 78 ersehen, dass die jeweils angeführten Begründungslinien, didaktischen Orientierung oder handlungsleitenden Motive, welche die Planungsentscheidungen für die methodische Angebotsstruktur bedingen, vielfältiger und variantenreicher sind, als dies in dem begrenzten Antworthorizont des Fragebogens abgebildet werden konnte. Es können unter explorativer Perspektive wichtige Hinweise gewonnen werden, welche Motive ergänzend eine Rolle bei der methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts spielen. Trotz der Vielfalt unterschiedlicher Auswahlmotive lassen sich dominante Begründungsmuster herausarbeiten, die somit als prägnanter gelten dürften. Entlang der Häufigkeit der Codings im Material nehmen die Aspekte *Förderung* (19), *Interessenorientierung* (19), *fehlende Lernvoraussetzungen* (18) und die *Verfügbarkeit von Materialien und Medien* (17) eine hervorgehobene Stellung ein (vgl. Tabelle 78).

Tab. 78: Kreuztabelle Kategorie *Methodenauswahl* nach Beschulungssettings

Kategorie <i>Methodenauswahl</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Förderung</i>	3 (4)	2 (15)	5 (19)
<i>Interessenorientierung (Schülerinnen und Schüler)</i>	1 (8)	4 (11)	5 (19)
<i>Fehlende Lernvoraussetzungen</i>	2 (5)	4 (13)	6 (18)
<i>Klassenstufe</i>	2 (6)	2 (2)	4 (8)
<i>Verfügbarkeit von Material und Medien</i>	5 (8)	3 (9)	8 (17)
<i>Praktische Umsetzbarkeit</i>	3 (7)	2 (2)	5 (9)
<i>Personelle Ressourcen</i>	1 (2)	0 (0)	1 (2)
<i>Interessen der Lehrkraft</i>	3 (4)	3 (4)	6 (8)
<i>Kompetenzen der Lehrkraft</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Übung</i>	2 (2)	2 (3)	4 (5)
<i>Ergebnisorientierung</i>	2 (3)	0 (0)	2 (3)
<i>Impulssetzung</i>	2 (5)	1 (2)	3 (7)
<i>Exploration eines Sachverhaltes</i>	2 (3)	1 (1)	3 (4)
<i>Wissensvermittlung</i>	1 (2)	2 (3)	3 (5)
<i>Aktivierung von Vorwissen</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Handlungsorientierung</i>	2 (3)	2 (2)	4 (5)
<i>Themenspezifik</i>	4 (6)	3 (3)	7 (9)
<i>Methodenwechsel</i>	3 (3)	3 (4)	6 (7)
<i>Methodenverknüpfung</i>	4 (8)	2 (2)	6 (10)
n (Dokumente)	5 (42)	5 (39)	10 (81)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Unter dem Motiv der *Förderung* werden Methoden danach ausgewählt, individuelle Entwicklungs- und Lerndefizite kompensatorisch aufzugreifen und durch gezielte Unterstützung zu reduzieren. Die Lehrkraft B10 FS beschreibt dazu hinsichtlich der bewussten Auswahl geöffneter Unterrichtsformen beispielhaft: „*Ich möchte gerne mehr... Partnerarbeiten und mehr Frei...Offenen Unterricht einsetzen, weil ich das eben für sinnvoller halte, alleine um der ihr Sozialverhalten ein bisschen zu fördern.*“ (Interview B10 FS: 7–7) Obwohl insbesondere die für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt zentrale Förderung emotional-sozialer Kompetenzen im Fokus steht, werden auf Seiten der Lehrkräfte auch andere Kompetenzen bzw. Kompetenzbereiche benannt, wie ein altersgerechtes Spielverhalten, sprachlicher Ausdruck, Lesefertigkeiten, Feinmotorik oder selbstständiges Arbeiten, die durch methodische Elemente im Sachunterricht verbessert werden sollen. Das Motiv der *Förderung* findet sich bei drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU; B9 GU) und zwei Lehrkräften der Förderschule (B4 FS; B10 FS) wieder. Jedoch stellt weder für alle Lehrkräfte der Förderschule noch im Gemeinsamen Unterricht *Förderung* ein leitendes Motiv für die Methodenauswahl im Sachunterricht dar oder wird als solches zumindest expliziert. Ebenso ist bei den Lehrkräften, die ihre Methodenauswahl mit Aspekten der *Förderung* konkret begründen, dies nur ein Motiv unter verschiedenen anderen. Eine Ausnahme bildet die befragte Lehrkraft B4 FS, bei der *Förderung* als dominierendes Motiv mit insgesamt 13 Codings hervortritt und somit andere Begründungsmuster für methodische Entscheidungen im Sachunterricht stark überlagert.

Ein weiteres Motiv für die Methodenauswahl, das an zahlreichen Stellen in den Interviews hervortritt ist eine *Interessenorientierung* (19), worin das Anknüpfen an den spezifischen Interessen der Schülerinnen und Schüler und damit die Schaffung von Bedingungen für intrinsisch motiviertes Lernen in dieser Subkategorie zusammengefasst werden. Bestimmte Methoden bzw. methodische Muster scheinen sich aus Perspektive der Lehrkraft bewährt zu haben, da diese auf besonderes Interesse der Schülerinnen und Schüler treffen und diese zu einer intensiveren Mitarbeit im Sachunterricht motivieren. So führt etwa die befragte Lehrkraft B8 GU dies für den Bereich handlungsintensiver Arbeitsformen expliziter aus:

„Besonders halt die Sachen, die mit Experimenten und irgendwelchen Werkeleien verbunden sind. Also sei es jetzt irgendwelche Sachen zu bauen oder sich überhaupt auch mal selber was auszudenken. Das ist glaube ich, dass was am allermeisten Spaß macht.“ (Interview B8 GU: 90–90)

Ähnlich betont die Lehrkraft B10 FS den motivierenden Charakter von Experimenten oder Versuchen im Sachunterricht: „*Also auf die Experimentierstunden bezogen, ist es so, dass die Kinder einfach wahnsinnig interessiert daran sind, ne.*“ (Interview B10 FS: 14–14) Neben dieser Perspektive auf *Interessenorientierung*, bei der bestimmte Methoden, wie etwa Experimente und Versuche (vgl. Interview B10 FS: 14–14), Rollenspiele (vgl. Interview B8 GU: 75–75), oder auch Kartenarbeit (vgl. Interview B3 FS: 39–39), situatives Interesse der Schülerinnen und Schüler hervorrufen, bedeutet der Rückbezug auf Schülerinteressen auch, im Unterricht den Schülerinnen und Schülern Raum zu geben, eigene methodische Vorlieben oder Interessen einbringen zu können. Die Lehrkraft B8 GU, bei der insgesamt das Motiv der *Interessenorientierung* mit 8 Codings besonders hervortritt, stellt fest: „*[U]nd die Kinder machen es ganz gerne und haben immer ganz tolle Ideen.*“ (Interview B8 GU: 57–57) Die Möglichkeit interessenorientiert Tätigkeiten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler auswählen zu können, wird für den eigenen Unterricht sowohl als bereichernd erlebt wie auch als lernwirksam eingeschätzt. Die Lehrkraft B4 FS konstatiert hierzu:

„Und also das versuche ich denen zu ermöglichen im Unterricht, ne. Und da kriegt man ein sehr gutes Feedback für, wenn man so Möglichkeiten dann schafft, ne. Und ich finde da lernen sie auch viel draus.“ (Interview B4 FS: 86–86)

Neben den zuvor genannten Motiven der *Förderung* und der *Interessenorientierung*, mit denen jeweils die Bedarfe und Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler fokussiert werden, erfolgen auch unter Bedingungen *fehlender Lernvoraussetzungen* (19) methodische Entscheidungen im Rückbezug auf diese individuellen oder lerngruppenübergreifenden Bedarfe, obwohl dieses Motiv eher eine defizitorientierte Perspektive einnimmt. Das *Fehlen* notwendiger *Lernvoraussetzung* seitens der Schülerinnen und Schüler, um bestimmte Methoden und Arbeitsformen umsetzen zu könne, wird in den Aussagen der Lehrkräfte in zwei Richtungen gedeutet. Einerseits wird auf allgemeine Schwierigkeiten mit bestimmten Methoden, insbesondere längeren Unterrichtsgespräche, verwiesen, da grundsätzlichere Kompetenzen nicht vorhanden seien. Ebenso wird auf eine erst notwendige Übung bzw. systematische Einführung einer Methode rekurriert, sodass diese potenziell nutzbar erscheint, wenn auch nicht zum jetzigen Zeitpunkt. Ersterer Aspekt wird in der Aussage der Lehrkraft B3 FS deutlich: „*Die Schüler haben dann Schwierigkeiten sich darauf einzulassen oder auch dem Unterrichtsgespräch so zu folgen und sich daran konstruktiv dran zu beteiligen.*“ (Interview B3 FS: 37–37) Es werden also generelle Probleme zur adäquaten Beteiligung an Unterrichtsgesprächen mit Blick auf die spezifische Lerngruppe der Förderschule berichtet. Der Aspekt der Übung wird hingegen besonders von der Lehrkraft B4 FS im Kontext einer Arbeit mit dem Computer prototypisch beschrieben: „*Arbeit am PC mach ich kaum bisher. Das müsste ich erst mal in so einem Kurs irgendwie aufbauen dann, ne.*“ (Interview B4 FS: 56–56) Dass jeweils beide Lehrkräfte dem Förderschulsetting entstammen, ist in der Auswahl nicht zufällig, sondern spiegelt insgesamt die Verteilung dieser Subkategorie im Interviewmaterial wider, da vier der fünf Förderschullehrkräfte (B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) den Aspekt *fehlender Lernvoraussetzungen* als Kriterium für die Methodenauswahl benennen, dieser jedoch nur bei zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU) in Erscheinung tritt.

Ebenfalls im Zusammenhang von methodischen Planungsentscheidungen und Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler wird auf die jeweilige *Klassenstufe* (8) der Lerngruppe als Einflussfaktor verwiesen, wenn etwa die Lehrkraft B5 GU konstatiert: „*... würde ich so ein bisschen so Klassenstufen abhängig machen, ne.*“ (Interview B5 GU: 57–57) Die Möglichkeit bestimmte Methoden, wie eine Arbeit am PC, mit historischen Quellen oder die Erstellung von Präsentationen und Vorträgen im Sachunterricht umsetzen zu können, wird von der Klassenstufe abhängig gemacht, sodass diese Methoden bzw. Arbeitsformen für jüngere Schülerinnen und Schüler noch nicht für sinnvoll erachtet werden. Dieses Begründungsmuster findet sich sowohl bei Lehrkräften der Förderschule (B3 FS, B6 FS) wie auch im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B9 GU).

Gegenüber den zuvor stärker schülerorientierten Motiven für die Methodenauswahl im Sachunterricht spielt die *Verfügbarkeit von Materialien und Medien* (18) in den Aussagen der befragten Lehrkräfte eine hervorgehobene Rolle. Alle fünf Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) und drei der Förderschullehrkräfte (B3 FS; B4 FS; B10 FS) beschreiben, wie das Vorhandensein oder umgekehrt eine nicht gegebene Verfügbarkeit der als notwendig erachteten Medien und Materialien die Auswahl und Umsetzung bestimmter Methoden im Sachunterricht bedingt bzw. verhindert.

„Und es kommt auch auf die Schule an, Ausstattung, ne und so weiter. ... aber ich, die hier jetzt auch die Ausstattung hat, mache das doch häufiger“ (Interview B9 GU: 33–33)

Spezifisch die Arbeit mit Hörspielen, Filmen oder dem Computer ist, durch die zentrale Funktion der Medien in diesen Arbeitsformen, nach Aussagen der Lehrkräfte eng gekoppelt an die Ausstattung der Schule mit hierzu notwendigen Materialien oder Medien. Die fehlende Verfügbarkeit oder Vollständigkeit von Materialien wird als Hindernis auf Ebene der methodischen Angebotsstruktur beschrieben, wenn etwa die Lehrkraft B7 GU dazu ausführt:

„[D]ie Versuchskoffer sind teilweise nicht vollständig oder... kann man nicht direkt so einsetzen. Weil das sind dann so Sachen, die dann teilweise so hindern, jetzt Experimente so zu machen oder interessante Sachen zu machen.“ (Interview B7 GU: 55–55).

Als weiteres damit inhaltlich verknüpft Motiv auf einer eher pragmatischen Ebene der Methodenauswahl lässt sich die *praktische Umsetzbarkeit* (9) bestimmter Methoden oder Arbeitsformen im Sachunterricht erkennen. Eine Methode wird ausgewählt, „weil es einfach umzusetzen“ (Interview B1 GU: 46–46) ist oder „mit wenig Vorbereitung funktioniert“ (Interview B1 GU: 46–46).

Die eigenen *Kompetenzen der Lehrkraft* (1) in der Umsetzung bestimmter Methoden als Auswahlkriterium spielen gemäß dem vorliegenden Interviewmaterial praktisch keine Rolle, obwohl die *Interessen der Lehrkraft* (8), verstanden als persönliche Präferenzen konnotiert mit einer emotionalen Valenz, als Motiv für die Methodenauswahl von jeweils drei Lehrkräften aus dem Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU; B9 GU) und drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B6 FS; B10 FS) benannt werden. Damit erhält die Methodenauswahl eine subjektive Entscheidungsdimension, indem nicht nur Methoden genutzt werden, die motivierend für die Schülerinnen und Schüler wirken, sondern ebenso Vorlieben oder Abneigungen der Lehrkraft Berücksichtigung finden, wie dies etwa die Lehrkraft B6 FS bezüglich der Arbeit mit Filmen beispielhaft ausdrückt: „Also ich arbeite persönlich auch immer gerne mit Filmen“ (Interview B3 FS: 37–37).

Neben Begründungsmustern, die von den Kompetenzen und Interessen der Lehrkraft, den Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schülerinnen und Schülern oder eher pragmatischen Erwägungen ausgehen, finde sich Motive, welche die Methodenauswahl dezidiert an eine didaktische Zielsetzung im strengeren Sinne koppeln. Diese Ziele können gemäß dem vorliegenden Interviewmaterial im Bereich der *Übung* (5), der *Exploration eines Sachverhaltes* (4), der *Impulssetzung* (7) für den Unterricht, der direkten *Wissensvermittlung* (5), der *Aktivierung von Vorwissen* (3) oder einer *Ergebnis-* (3) bzw. *Handlungsorientierung* (5) liegen. Diese jeweiligen Zielperspektiven werden in den Interviews mit konkreten Methoden oder Arbeitsformen verbunden, von denen die Lehrkräfte ausgehen, dass sich mit diesen die benannten didaktischen Zielstellungen erfolgreich erreichen lassen. Das Motiv der *Impulssetzung*, das insbesondere bei den befragten Lehrkräften B5 GU und B10 FS eine Rolle spielt, wird zusammengedacht mit dem gemeinsamen Unterrichtsgespräch als thematischem Einstieg in eine neue Unterrichtsstunde oder ein neues Unterrichtsvorhaben, teils angereichert durch einen gegenständlichen Impuls mit Aufforderungscharakter (vgl. Interview B10 FS: 11–11) oder eine Geschichte (vgl. Interview B5 GU: 57–57). Die Lehrkraft B5 GU führt hierzu aus: „Unterrichtsgespräche würde ich sagen, kann ich mir gut vorstellen, weil viel Impuls über Gespräche erst mal geht, wenn die Gruppe nicht allzu groß ist.“ (Interview B5 GU: 63–63) Ein solcher Impuls gekoppelt mit einer weiteren Methode zur Ideen- und Wissenssammlung wird von der Lehrkraft B10 FS unter dem Motiv der *Aktivierung von Vorwissen* der Schülerinnen und Schüler (vgl. Interview B10 FS: 7–7) bestimmt. Ebenso erfolgt der Einsatz von Unterrichtsgesprächen nicht nur zur Impulssetzung, sondern drei Lehrkräfte (B2 FS; B5 GU; B10 FS) beschreiben dessen Funktion zur direkten *Wissensvermittlung* (5). Es wird die Überzeugung erkennbar, dass neue Inhalte zunächst gemeinsam und gesteuert über die Lehrkraft erschlossen werden müssen. „Also so Zu-

sammenhänge herstellen, also so was. Oder wie könnte das dann sein. Vermutungen und so weiter.“ (Interview B2 FS: 61–61) Jedoch geht der inhaltliche Impuls nicht zwangsläufig allein von der Lehrkraft aus, sondern die Lehrkraft B10 FS beschreibt den besonderen Wert des gemeinsamen Austausches zwischen den Schülerinnen und Schülern im Gespräch:

„Ja weil in... in diesen Gesprächen ist es eben immer ganz gut, mhm... weil dann jeder Schüler die Möglichkeit hat die Sachen, die er weiß, also sein Wissen mitzuteilen, also vorzutragen. Und eben anderen, die eben nicht so viel Wissen haben, die können da viel mitnehmen, finde ich, ne. Es ist einmal schon mal dieses... diese Unterrichtsgespräche, die wir führen.“ (Interview B10 FS: 39–39)

Im Kontrast zu der gemeinsamen Erarbeitung eines Inhalts bzw. Themas werden Methoden bewusst dazu ausgewählt, eine eigenständige Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen und Raum für die *Exploration eines Sachverhaltes* zu schaffen. Die selbstständige Erarbeitung bzw. Exploration kann als Erschließung neuer Informationen angesehen werden, indem die Lehrkraft B7 GU bezüglich ihrer Schülerinnen und Schüler fordert, „[d]ass die selber überlegen, was möchte ich, wo stehe ich jetzt, was möchte ich wissen und dann selber versuchen sich neue Informationen zu beschaffen.“ (Interview B7 GU: 59–59) Ebenso wird dies in den Zusammenhang eigenständig entdeckender Tätigkeiten im Umgang mit konkreten Lernaufgaben und -materialien gestellt: „Wenn sie eben selber herausfinden können: ‚Aha, jetzt trägt meine Brücke ja vielmehr! Was hab’ ich denn gemacht dazu?‘“ (Interview B9 GU: 39–39) Mit letzterem Aspekt tritt ergänzend das Motiv der *Handlungsorientierung* hinsichtlich der Auswahl bestimmter Methoden in Erscheinung, sodass dies sowohl von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) wie auch von zwei Förderschullehrkräften (B4 FS; B10 FS) zur Begründung methodischer Entscheidungen genutzt wird. Wenn von *Handlungsorientierung* gesprochen wird, wie dies etwa die Befragte B10 FS im Kontext der Durchführung von Experimenten und Versuchen näher ausführt (vgl. Interview B10 FS: 14–14), dann ist jedoch kritisch zu prüfen, inwiefern damit tatsächlich ein komplexeres Verständnis von Handlungsorientierung im Sinne eines mehrschrittigen Prozesses von Planung, Durchführung und Reflexion der Schülerhandlungen gemeint ist, oder nicht ein rein praktisch handelnder Tätigkeitsvollzug. Betrachtet man die codierten Stellen im Material näher, so wird der Begriff der Handlungsorientierung stärker im letzteren, trivialeren Verständnis genutzt, wenn etwa die Lehrkraft B8 GU zum Aspekt der Handlungsorientierung folgende gemeinsame Tätigkeit beschreibt:

„Das war lustig. Da haben wir diese... diese Zahnfärbetabletten gekauft und haben die gelutscht und haben dann geschaut, wie sehen denn die Zähne aus und wie muss man denn die Zähne richtig putzen, damit das eben nicht mehr so bleibt.“ (Interview B8 GU: 75–75)

Noch deutlicher wird der verengte Fokus auf die praktische Tätigkeit, wenn etwa die Förderschullehrkraft B4 FS die Notwendigkeit stärkerer Handlungsorientierung bei der Methodenauswahl mit Blick auf ihre Lerngruppe damit begründet: „Das sind so Schüler, die schon gerne auch Action haben, ne.“ (Interview B4 FS: 58–58) Hier tritt die eigentlich didaktische Zielstellung handlungsorientierter Lern- und Arbeitsformen zurück hinter den Erlebnischarakter der reinen Tätigkeit.

Konträr zu diesem Motiv der Methodenwahl wird von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht die *Ergebnisorientierung* benannt, indem methodisch die Darstellung, Zusammenfassung und auch Präsentation von Arbeitsergebnissen angeleitet wird. Somit liegt der Fokus auf der Sicherung und Reflexion dieser im Abschluss einer Unterrichtsstunde oder eines Unterrichtsvorhabens, wenn hier die Lehrkraft B9 GU begründend darlegt,

„weil mir schon immer wichtig ist, dass alle Kinder von allen Ergebnissen auch was haben, machen wird das ganz häufig eigentlich, dass wir... Dinge hinterher präsentieren oder auch Plakate zu einer Sache erstellen und die präsentieren.“ (Interview B9 GU: 33–33)

Die Rückschau auf den Arbeitsprozess und damit verbundene Lerneffekte erhalten eine höhere Relevanz als die im Motiv der *Handlungsorientierung* ausgedrückte Fokussierung auf Phase des handelnden Tätigkeitsvollzugs. Steht hingegen die Festigung und Sicherung bestimmter zu erwerbender Kompetenzen im Vordergrund, erfolgt eine Begründung methodischer Entscheidungen über das Motiv der *Übung*, bei dem zuvor eingeführte bzw. erarbeitete Fertigkeiten und Wissensinhalte wiederholt und verinnerlicht werden sollen. Das Motiv der *Übung*, das sowohl bei den befragten Lehrkräften der Förderschule B2 FS und B3 FS wie auch den Lehrkräften B7 GU und B8 GU im Gemeinsamen Unterricht auftritt, meint „also eher so was ja Vertiefendes, Übendes.“ (Interview B2 FS: 57–57) So erfolgt eine solche Übungsphase in der methodischen Anlage des Sachunterrichts teils generell (vgl. Interview B2 FS: 57–57) oder in Bezug auf die Festigung konkreter Inhalte bzw. Arbeitsformen (vgl. Interview B7 GU: 59–59). Unter letzterem Aspekt der *Übung* kann eine Ergänzung zum Motiv der *fehlenden Lernvoraussetzungen* gesehen werden, wenn es um den Aufbau methodischer Kompetenzen geht, deren Fehlen an dieser Stelle dazu führen würde, dass bestimmte Methoden bezogen auf die eigene Lerngruppe als nicht umsetzbar eingeschätzt werden.

Schließlich ergeben sich mit den Motiven des *Methodenwechsels* (7) sowie der *Methodenverknüpfung* (10) zwei Entscheidungsmomente, welche die Methodenauswahl in einen übergeordneten Zusammenhang der Gesamtchoreografie des Unterrichts stellen. So wird mit dem Motiv des *Methodenwechsels*, das sowohl von drei Lehrkräften der Förderschule wie auch von drei im Gemeinsamen Unterricht angeführt wird, einerseits darauf rekurriert, dass „man [...] immer verschiedene Zugänge haben [sollte, R. S].“ (Interview B4 FS: 56–56), also der Sachunterricht methodisch abwechslungsreich zu gestalten sei. Andererseits wird der Wechsel unterschiedlicher Anforderungsbereiche innerhalb konkreter Lernaufgaben und Arbeitsformen als Entscheidungskriterium benannt, wenn die Lehrkräfte „versuchen schon alle zwischendurch auch so ein bisschen... ja so ein paar Denkaufgaben mit einfließen zu lassen oder mal ein paar Bewegungsaufgaben.“ (Interview B8 GU: 77–77). Der Unterricht folgt in diesen Beschreibungen einem Wechsel von Konzentration und Entspannung bzw. Wissenserwerb und -anwendung: „Dann finde ich das besser. Ich versuche das öfter zu machen, dass eine Phase eben, wo man sich auf sich konzentriert auch im Unterricht drin ist. Wo die ein bisschen runterkommen, ne.“ (Interview B4 FS: 58–58) Dies verweist auf das übergeordnete Motiv der *Methodenverknüpfung* (10), indem explizit auf die didaktische Verknüpfung verschiedener Unterrichtsmethoden in der Phasierung des Sachunterrichts Bezug genommen wird. „Also dieser... diese... diese Dynamik zwischen den Methoden war wichtig“ (Interview B5 GU: 67–67) Es entsteht zum Teil eine regelmäßig wiederkehrende methodische Struktur des Sachunterrichts als routinemäßiger Abfolge bestimmter Methoden bzw. Arbeitsformen, wie z. B. eine nachgehende Verschriftlichung im Anschluss an ein Unterrichtsgespräch oder der gemeinsame Austausch im Gespräch nach einem durchgeführten Experiment.

„Und... anschließend ist es schon so, wenn... wenn ein Experiment durchgeführt wurde. Es haben dann ja meistens dann doch alle das... das Gleiche gemacht, dass wir dann nochmal zusammen überlegen was genau war das Experiment, was haben wir vorher vermutet. Also da müssen die Kinder auch schon ihre Vermutung vorher aufschreiben und die dann auch mal vorlesen. Und was ist letztendlich das Ergebnis und warum ist das so. Das sind so... das ist so die Struktur, nach der wir arbeiten.“ (Interview B8 GU: 65–65)

Es wird deutlich, dass diese methodische Choreografie in ihrer didaktischen Zielsetzung die typische Phasierung des Unterrichts von Erarbeitung, Anwendung bzw. Sicherung widerspiegelt. Allerdings ist auffällig, dass sich entsprechende Beschreibungen vorrangig bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht wiederfinden (B5 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) und weniger bei den Lehrkräften aus dem Förderschulkontext (B3 FS; B10 FS). Diese zumindest in den Interviewaussagen der Förderschullehrkräfte weniger erkennbare *Methodenverknüpfung* orientiert an einer traditionellen Phasierung des Sachunterrichts, korrespondiert mit den Befunden der Fragebogenerhebung (vgl. Kap. 7.5.2.1), wonach Lehrkräfte im Förderschulsetting signifikant seltener spezifische Methode zur *Dokumentation* oder *Präsentation* von Arbeitsergebnissen einsetzen. Der Sicherungsaspekt von Lernergebnissen scheint nicht im gleichen Maß im Förderschulkontext eine Rolle zu spielen, wie dies für den Sachunterricht im Gemeinsamen Unterricht gelten muss.

Der Verknüpfungsaspekt im Zusammenhang mit der Planung und Durchführung des Sachunterrichts zeigt sich schließlich in der *Themenspezifität* (9) methodischer Entscheidungen, sodass bestimmte Methoden, etwa *Rollenspiele*, *Befragung und Interview* oder *Arbeit mit historischen Quellen*, sich nur in Kopplung mit spezifischen Themen eignen. Dies beschreibt die Lehrkraft B1 GU anschaulich folgendermaßen:

„Gut ich mache nicht immer... wenn ich das Thema Wasser habe eine Arbeit mit einer historischen Quelle kommt da ja nicht in Frage. Allein deshalb nehme ich das schon mal nicht so häufig.“ (Interview B1 GU: 49–49)

Somit betonen sieben der befragten Lehrkräfte die Abhängigkeit der Methodenauswahl von dem jeweiligen Thema des Sachunterrichts, indem die Verschränkung von Inhalt und Methode angedeutet wird. „*Also es kommt immer aufs Thema an*“ (Interview B10 FS: 43–43), welche Methode oder Arbeitsform als geeignet ausgewählt wird. Gleichzeitig, und dies wurde bereits in der Ergebnisdarstellung zur inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sachunterrichts erkennbar, folgen die methodischen Entscheidungen weitgehend den inhaltlichen im Sinne eines Primats des Inhalts bzw. der Sache, indem die Abhängigkeit der Methode vom Thema expliziert wird. Jedoch deuten die im Rahmen der *Inhaltsebene* des Sachunterrichts herausgearbeiteten Motive der *Zugänglichkeit* und die *Möglichkeit für Experimente* daraufhin, dass auch umgekehrt inhaltlich-thematische Planungsentscheidungen vor dem Hintergrund getroffen werden, welche Möglichkeiten der methodischen Umsetzung diese bieten.

7.5.3 Einsatz von Medien und Materialien im Sachunterricht

In den zuvor referierten Befunden sowohl zur inhaltlichen wie auch methodischen Ebene wird bereits die Bedeutung von Medien und Materialien für die Angebotsstruktur im Sachunterricht erkennbar, wenn inhaltliche oder methodische Auswahlentscheidungen über die Verfügbarkeit oder Nicht-Verfügbarkeit geeigneter Materialien und Medien begründet werden oder dies als Hindernis für die Umsetzung bestimmter Themen und Inhalte bzw. den Einsatz spezifischer Methoden bestimmt wird (vgl. auch Kap. 2.2.3.4 & 2.2.4). Gleichzeitig wird an den Ergebnissen zur methodischen Ebene des Sachunterrichts die teils enge Verschränkung zu den medialen Entscheidungsprozessen in der Planung des Sachunterrichts erkennbar. Daher sollen nachfolgend vorhandene Befunde sowohl aus der Fragebogenerhebung wie auch aus den Experteninterviews referiert und analysiert werden. In Analogie zur methodischen Ebene soll zunächst die Angebotsstruktur (vgl. Kap. 7.5.3.1) als solche abgebildet werden, indem die Daten daraufhin befragt

werden, welche Medien und Materialien priorisierend eingesetzt werden und wie dies ggf. geschieht. Im zweiten Auswertungs- und Analyseschritt stehen dann, mit Schwerpunkt auf dem Deutungswissen, die handlungsleitenden Motive und Begründungslinie für den Medien- und Materialeinsatz im Sachunterricht im Fokus (vgl. Kap. 7.5.3.2), also die Frage nach dem „*Warum*“ der vorgefundenen Angebotsstruktur. Diese Ergebnisse zusammenfassend, gilt es daraus Implikationen im Vergleich der beiden Beschulungssettings abzuleiten.

7.5.3.1 Mediale Angebotsstruktur des Sachunterrichts

Um die mediale Angebotsstruktur des Sachunterrichts abbilden zu können, werden zunächst die vorliegenden Häufigkeitsangaben sowie die vorgenommenen Priorisierungen zur Medienutzung deskriptiv ausgewertet. Dies gilt es durch Beschreibungen zum Medien- und Materialeinsatz aus den Experteninterviews zu ergänzen, über die Rückschlüsse auf die Verbindung von Inhalten, Methoden und Medien in ihrer Bedeutung für die Gestaltung des Sachunterrichts gezogen werden können. Schließlich sollen Daten zur Nutzung eines Lehrwerkes als Medium im Sachunterricht herangezogen werden. Ebenso ist zu klären, wie häufig Lehrkräfte selbst Medien oder Materialien für den Sachunterricht erstellen, da hierüber erste Rückschlüsse gezogen werden können, ob das vorhandene Medien- und Materialangebot ausreichend erscheint oder ob dieses eher als Einschränkung für die Ausgestaltung der medialen Angebotsstruktur des Sachunterrichts erlebt wird.

7.5.3.1.1 Fragebogendaten – Nutzung von Medien und Materialien

Zentrale Befunde zum Einsatz von Medien und Materialien im Sachunterricht ergeben sich aus den in Tabelle 79 aufgeführten Items, in denen mittels eines vierstufigen Ratings die Nutzungshäufigkeit verschiedener Medienformen erfasst wurde.

Tab. 79: Genutzte Medien und Materialien im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			sehr selten/ nie	selten	häufig	sehr häufig
Arbeitsblätter	3,38	1,20	1 (1,3 %)	6 (7,5 %)	38 (47,5 %)	35 (43,8 %)
Alltagsmaterialien	3,36	1,16	0 (0,0 %)	5 (6,3 %)	43 (53,8 %)	32 (40,0 %)
Textbasierte Medien	3,31	1,24	0 (0,0 %)	9 (11,3 %)	40 (50,0 %)	31 (38,8 %)
Präsentationsmedien	2,93	1,39	1 (1,3 %)	23 (28,7 %)	36 (45,0 %)	20 (25,0 %)
Pädagogische Lernmaterialien	2,79	1,26	1 (1,3 %)	24 (30,0 %)	44 (55,0 %)	11 (13,8 %)
Gestaltungsmedien	2,67	1,48	8 (10,0 %)	25 (31,3 %)	33 (41,3 %)	14 (17,5 %)
Elektronische Medien	2,28	1,30	11 (13,8 %)	39 (48,8 %)	28 (35,0 %)	2 (2,5 %)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Es zeigt sich, dass *Arbeitsblätter* (MD = 3,38; IQR = 1,20) das Medium darstellen, bei dem die befragten Lehrkräfte ihrer Antworttendenz nach am meisten angeben, dieses *häufig* (n = 38; 47,5 %) oder *sehr häufig* (n = 35; 43,8 %) in ihrem Unterricht zu nutzen. Allerdings werden *Alltagsmaterialien* (MD = 3,36; IQR = 1,16) wie auch *textbasierte Medien* (MD = 3,31; IQR = 1,24), etwa Sachbücher oder -texte, ähnlich häufig im Sachunterricht verwandt. Da diese

drei medialen Zugänge bei einem Großteil der befragten Lehrkräfte *häufig* oder *sehr häufig* in die Gestaltung des Sachunterrichts eingebunden sind, ist zu fragen, wie viele Lehrkräfte diese Medien *selten* oder *nie* in ihrem Unterricht nutzen. So antworteten sieben Lehrkräfte *selten* oder *sehr selten* bzw. *nie* Arbeitsblätter in ihrem Sachunterricht zu verwenden (*selten*: $n = 6$; 7,5%; *sehr selten/nie* = 1; 1,3%), ebenso wie neun Befragte angeben nur *selten textbasierte Medien* ($n = 9$; 11,3%) zu nutzen bzw. fünf dies bezüglich von *Alltagsmaterialien* ($n = 5$; 6,3%) anführen.

Weitere Medien und Materialien, die in ihrer mittleren Tendenz *häufig* in den Sachunterricht einbezogen werden (vgl. Tabelle 79) sind *Präsentationsmedien* (MD = 2,93; IQR = 1,39), *pädagogische Lernmaterialien* (MD = 2,79; IQR = 1,26) oder Medien zum *ästhetischen Gestalten* (MD = 2,67; IQR = 1,48). Die Angaben zur Nutzung von *Präsentationsmedien* weisen dabei eine breitere Streuung auf, sodass sich eine divergierendes Nutzungsverhalten erkennen lässt, indem ein größerer Teil der befragten Lehrkräfte zwar angibt, diese *häufig* zu verwenden, jedoch eine andere Gruppe zu *selten* tendiert. Für die Items *pädagogische Lernmaterialien* und *Gestaltungsmedien* liegt eine gleichmäßigere Verteilung der Werte um das theoretische Skalenmittel herum vor, wenngleich sich ebenfalls eine Rechtsschiefe des Medians ergibt. Demgegenüber geben die Lehrkräfte an, *elektronische Medien* (MD = 2,28; IQR = 1,30), worunter die Nutzung von Computer und Internet wie auch Audio- oder Filmaufnahmen gezählt werden, im Mittel eher *selten* zu nutzen. So binden demnach nur zwei der befragten Lehrkräfte elektronische Medien *sehr häufig* ($n = 2$; 2,5%) in den Sachunterricht ein, elf tun dies hingegen *sehr selten* oder *nie* ($n = 11$; 13,8%). Insgesamt lässt sich auf Basis des durchgeführten U-Tests kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied im Antwortverhalten und damit in den Häufigkeitsangaben zwischen den Lehrkräften der Förderschule und im Gemeinsamen Unterricht feststellen. Allein für die Nutzung von *Alltagsmaterialien* liegt eine signifikante, jedoch nur geringe positive Korrelation zur Variablen des Beschulungssettings ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,214$; $p = 0,046$) vor, aus der sich Hinweise ergeben, dass die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht diese in geringer Tendenz häufiger nutzen als die Lehrkräfte an Förderschulen. Die statistische Zuverlässigkeit dieses Befundes muss aber aufgrund des nicht signifikanten U-Tests ($U = 970,5$; $p = 0,51$) fraglich bleiben. Demnach ist eher davon auszugehen, dass sich die beiden Teilstichproben hinsichtlich dieses Merkmals wie auch den weiteren Items zum Medien- und Materialeinsatz statistisch nicht voneinander unterscheiden. Ebenfalls keine statistisch bedeutsamen Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten lassen sich in der ergänzenden Analyse nach Ausbildungshintergrund im Sachunterricht als Ergebnis des durchgeführten U-Tests ermitteln, sodass von einer insgesamt ähnlichen Medien- und Materialnutzung von ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräften wie auch fachfremd unterrichtenden Lehrkräften auszugehen ist.

Am Ergebnis der dargestellten Befunde zur Mediennutzung im Sachunterricht lässt sich so zwar erkennen, dass verschiedene Medienformen wie *Arbeitsblätter*, *Alltagsmaterialien* oder *textbasierte Medien* teils sehr häufig im Unterricht Verwendung finden, jedoch lassen sich durch die insgesamt hohen Mittelwerte nur schwer feinere Differenz im Nutzungsverhalten herausarbeiten. Daher bietet das ergänzende Frageitem zur Mediennutzung, bei dem die Lehrkräfte aufgefordert wurden die drei Materialien oder Medien, die von ihnen am häufigsten im Sachunterricht eingesetzt werden, in eine Rangreihe zu bringen, die Möglichkeit genauer die Gewichtungen im Einsatz bestimmter Materialien herauszuarbeiten. Die Auswertung dieses offenen Frageitems erfolgt in zwei Schritten mit dem Ziel der Quantifizierung, indem zunächst die genannten Medien und Materialien den zuvor eingesetzten Kategorien *Arbeitsblättern*, *textbasierte Medien*, *Medien zum ästhetischen Gestalten*, *Alltagsmaterialien*, *Präsentationsmedien*, *Elektronische Medien* und *pädagogische Lernmaterialien* zugeordnet werden.

In der Betrachtung der Ergebnisse (vgl. Tabelle 80) zeigt sich, dass *Arbeitsblätter* (MD 1,80; IQR = 2,22) von allen Medien mit Abstand am häufigsten priorisiert werden, so führen dies 31 Lehrkräfte (n = 31; 38,8 %) in ihrer persönlichen Rangreihe auf Platz 1 an, 12 (n = 12; 15,0 %) nennen es als zweit häufigstes Medium und 18 an dritter Stelle (n = 18 = 22,5 %). Bei 19 Lehrkräften taucht das Arbeitsblatt hingegen nicht in der Auflistung auf (n = 19; 23,8 %). Folgend, jedoch hinsichtlich des erreichten Wertes deutlich nachgeordnet, werden *textbasierte Medien* (MD = 1,00; IQR = 1,86), *Alltagsmaterialien* (MD = 0,83; IQR = 2,11) und *Präsentationsmedien* (MD = 0,75; IQR = n. def.¹⁰⁷) am häufigsten in den gebildeten Rangreihen angeführt. Es reproduziert sich weitgehend die bereits durch die Häufigkeitsabfrage in den geschlossenen Frageitems zur Mediennutzung (vgl. Tabelle 79) vorliegende Rangreihe der gruppierten Mediane. Lediglich die Positionen *textbasierter Medien* und *Alltagsmaterialien* sind gegenüber der vorherigen Abfrage in der Reihenfolge ihrer mittleren Häufigkeiten vertauscht. Gleichzeitig, wie bereits an dem weiten Interquartilabstand ablesbar ist, zeigt sich ein divergentes Spektrum der offen erfragten Priorisierungen, sodass es einen größeren Anteil der Lehrkräfte gibt, der *textbasierte Medien* (n = 32; 40,0 %), *Alltagsmaterialien* (n = 37; 46,3 %) oder *Präsentationsmedien* (n = 42; 52,5 %) nicht als vorrangig eingesetzte Medien und Materialien nennt. Ebenfalls ähnlich zu den Befunden des geschlossenen Items zur Mediennutzung spielt der Einsatz von *pädagogischen Lernmaterialien* (MD = 0,22; IQR = n. def.), *Materialien zum ästhetischen Gestalten* (MD = 0,16; IQR = n. def.) und *elektronischen Medien* (MD = 0,14) in den Priorisierungen der befragten Lehrkräfte kaum eine Rolle.

Tab. 80: Priorisierte Medien und Materialien im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR	Priorisierungen n (%)			
			Rang 1	Rang 2	Rang 3	kein Rang
Arbeitsblätter	1,80	2,22	31 (38,8 %)	12 (15,0 %)	18 (22,5 %)	19 (23,8 %)
Alltagsmaterialien	0,83	2,12	17 (21,3 %)	11 (13,8 %)	15 (18,8 %)	37 (46,3 %)
Textbasierte Medien	1,00	1,86	9 (11,3 %)	23 (28,7 %)	16 (20,0 %)	32 (40,0 %)
Präsentationsmedien	0,75	n. def.	13 (16,3 %)	16 (20,0 %)	9 (11,3 %)	42 (52,5 %)
Pädagogische Lernmaterialien	0,22	n. def.	1 (1,3 %)	6 (7,5 %)	9 (11,3 %)	64 (80,0 %)
Gestaltungsmedien	0,16	n. def.	2 (2,5 %)	4 (5,0 %)	6 (7,5 %)	68 (85,0 %)
Elektronische Medien	0,14	n. def.	5 (6,3 %)	3 (3,8 %)	2 (2,5 %)	70 (87,5 %)

Anmerkungen. Die Befragten wurden gebeten, die häufigsten genutzten Medien in eine Rangreihe von „1“ bis „3“ zu bringen. Die höchste Priorisierung wurde mit „3“ codiert, die geringste Priorisierung mit „1“, nicht priorisierte Medien erhalten den Wert „0“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

So geben 20 % der Befragten an, dass sich *pädagogische Materialien* (n = 16; 20,0 %) unter den drei von ihnen am häufigsten genutzten Medienformen befinden, für den Bereich der *Materialien zum ästhetischen Gestalten* sind dies nur 15,0 % (n = 12; 15,0 %) und bei *elektronischen Medien* 13 % (n = 10; 12,5 %). Somit bilden *elektronische Medien* wie schon zuvor, die Medienform, die seltener in den Sachunterricht einbezogen wird als andere Medien und Materialien. Allerdings

107 An dieser Stelle lässt sich der Interquartilabstand aufgrund der fehlenden Grenze zwischen dem 1. und 2. Quartil nicht bestimmen. So finden sich zu wenige Werte im oberen Teil des Wertebereichs und zu viele im unteren Segment, sodass bereits mehr als 25 % auf den niedrigsten möglichen Wert von 0 entfallen.

gibt es hier fünf Lehrkräfte ($n = 5$; 6,3%), die elektronischen Medien in ihrer Rangliste auf Platz 1 setzen, sodass dies die von ihnen am häufigsten genutzte Medienform zu sein scheint. Hinsichtlich individueller Präferenzmuster ist es aufschlussreich, dass 13 Lehrkräfte ($n = 13$; 16,3%) *Präsentationsmedien*, 17 *Alltagsmaterialien* ($n = 17$; 21,3%) sowie 9 *textbasierte Medien* ($n = 9$; 11,3%) am stärksten priorisieren, wohingegen der Einsatz von *pädagogischen Materialien* ($n = 1$; 1,3%) oder *Materialien zum ästhetischen Gestalten* ($n = 2$; 2,5%) nicht in dieser Weise als dominantes Medium im Sachunterricht in Erscheinung tritt. Somit lassen sich für das Nutzungsverhalten von Medien und Materialien im Sachunterricht zwar eindeutige Tendenzen erkennen, jedoch mit jeweils stärkeren interindividuellen Unterschieden zwischen den Präferenzen und damit Unterrichtsmustern der einzelnen Lehrkräfte.

Hinsichtlich des Beschulungssettings lassen sich auf Basis des erfolgten U-Tests keine signifikanten Verteilungsunterschiede in den beiden Teilstichproben identifizieren. Für *Präsentationsmedien* ergibt sich ein signifikanter, jedoch nur schwach ausgeprägter negativer Zusammenhang zur Variablen des Beschulungssettings ($r_{\text{kendall-}\tau} = -0,199$; $p = 0,05$), sodass in den Antworten dieser Medienform durch die Lehrkräfte der Förderschule tendenziell ein höherer Rangplatz zugewiesen wird als von Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht. Jedoch ist dies nur ein schwacher Indikator aufgrund der fehlenden Signifikanz im U-Test. Nutzt man den Ausbildungshintergrund als Indikator für gruppenspezifische Unterschiede, lassen sich nur für den Einsatz *pädagogischer Lernmaterialien* statistisch bedeutsame Unterschiede im U-Test ($U = 922,5$; $p = 0,039$) ermitteln. Es ergibt sich eine leicht positive Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,226$; $p = 0,021$) von Ausbildungshintergrund und Mediennutzung, bei der die Richtung der Korrelation dahingehend zu interpretieren ist, dass pädagogische Lernmaterialien signifikant häufiger von fachfremd unterrichtenden Lehrkräften ($n_{\text{keinSU}} = 13$) in der Rangreihe priorisiert werden, wohingegen ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte ($n_{\text{SU}} = 3$) kaum eine entsprechende Nennung im Freiantwortformat vornehmen

Einschränkend sagen die hier referierten und interpretierten Daten nur wenig darüber aus, welche Medien konkret zum Einsatz kommen bzw. wie diese in den Sachunterricht spezifisch eingebunden werden. In Ergänzung zu den quantitativen Ergebnissen sind daher die vorliegenden Interviewtranskripte mit der Kategorie *genutzte Medien und Materialien* detaillierter zu analysieren, um so Rückschlüsse auf die Integration von Medien in die sachunterrichtliche Angebotsstruktur ziehen zu können.

7.5.3.1.2 Interviewdaten – Kategorie genutzte Medien und Materialien

Hinsichtlich der *genutzten Medien und Materialien* (28) zeigt sich in Tabelle 81 bereits an der Anzahl der Codings innerhalb des Interviewmaterials, dass dieser Aspekt der Angebotsstruktur des Sachunterrichts im Vergleich zur inhaltlichen und methodischen Entscheidungsebene eine deutlich untergeordnete Rolle in den Beschreibungen der befragten Lehrkräfte spielt. Insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht finden sich mit insgesamt lediglich acht Codings nur sehr wenige Aussagen zum Einsatz konkreter Medien oder Materialien im Sachunterricht, indem auf die Nutzung von *Büchern* (2), *Kopiervorlagen* (2), *Folien* (1), *Filmen* (1) oder *Computer* (1) und *Tafel* (1) verwiesen wird (vgl. Tabelle 95). Lehrkräfte der Förderschule führen demgegenüber den Gebrauch von *Kopiervorlagen* (4), *Büchern* (2), *Experimentierboxen* (3), *Spielzeug* (3), *Alltagsmaterialien* (2), *Filmen* (2) aber auch vereinzelt *Tafel* (1), *Bildern* (1), *Computer* (1) oder die Verwendung eines *Lehrbuches* (1) an. Es wird nicht nur häufiger auf die *Nutzung von Medien oder Materialien* verwiesen, sondern auch ein breiteres Spektrum unterschiedlicher Medien und Materialien findet Erwähnung (vgl. Tabelle 81). Entgegen den sehr eindeutigen Tendenzen in den Daten der Fragebogenerhebung mit der herausgehobenen Stellung von *Arbeitsblättern* als

sachunterrichtlichem Medium, wird dies in den Interviews nicht in gleicher Weise erkennbar. Nur drei Lehrkräfte (B4FS; B5GU; B10FS) beschreiben konkret die Nutzung von vorgefertigten *Kopiervorlagen* (6) bzw. den damit einhergehenden Gebrauch von Arbeitsblättern für ihren Sachunterricht. Allerdings sind die Aussagen der Lehrkräfte teilweise in der Tendenz gegenläufig. Zwei der Lehrkräfte (B5GU; B10FS) betonen explizit den Nutzen solcher Vorlagen für die eigene Praxis:

„dann hab' ich... ja Material benutzt vom BVK-Verlag, Kopiervorlagen, die da immer sehr hilfreich sind, um... eben... ja gemeinsame Sachen mit den Kindern abzudecken.“ (Interview B10FS: 11–11)

„und dann waren also ganz viele Sachen schon so fertig und das fand ich einfach ganz toll die zu probieren.“ (Interview B5GU: 84–84)

Einerseits werden die Materialien als Unterstützung wahrgenommen, um gemeinsame Inhalte mit den Schülerinnen und Schülern zu erarbeiten, und die Möglichkeit diese Vorlagen sofort im Unterricht einsetzen und die enthaltenden didaktischen Ideen direkt erproben zu können wird positiv bewertet. Andererseits schätzt die Lehrkraft B4FS demgegenüber die Eignung vorhandener Verlagsmaterialien für ihre Lerngruppe als deutlich begrenzt ein.

„Und da kann ich diese Werkstätten vom Verlag an der Ruhr zum Beispiel oft nicht gebrauchen, ne.“ Interview B4FS: 14–14).

Dies lässt den Schluss zu, dass einzelne *Kopiervorlagen* ohne wesentliche Adaptionleistung in den Unterricht integriert werden können, wohingegen andere Verlagsmaterialien an dieser Stelle in der Wahrnehmung der Lehrkraft kaum Passung für den eigenen Unterricht aufweisen. Ähnlich ist diese Einschätzung bezüglich vorgefertigter *Experimentierboxen* (3). Erlebt eine Lehrkraft der Förderschule (B3FS) die bereits didaktisierten Materialien als hilfreich für den Sachunterricht, problematisiert eine andere Lehrkraft (B6FS) diesen Aspekt deutlich.

„Wenn man so... es gibt ja diese Kisten, wo jetzt alles... find ich total schade, dass [Universität] das gemacht hat, wo alles so vorgefertigt ist. Und früher waren die so, dass man halt irgendwelche Joghurtbecher da drin hatte oder so. Und das find ich total gut, weil die Schüler dann echt nach Hause gehen und das gerne nochmal der Mama zeigen oder halt weiter probieren.“ (Interview B6FS: 31–31)

Tab. 81: Kreuztabelle zur Kategorie Genutzte Medien und Materialien nach Beschulungssetting

Kategorien <i>Genutzte Medien und Materialien</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^b
<i>Tafel</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Bilder</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Bücher</i>	2 (2)	2 (2)	4 (4)
<i>Kopiervorlagen</i>	1 (2)	2 (4)	3 (6)
<i>Computer</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Experimentierboxen</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Folien</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Alltagsmaterialien</i>	0 (0)	2 (2)	2 (2)
<i>Spielzeug</i>	0 (0)	1 (3)	1 (3)
<i>Filme</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Lehrbücher</i>	0 (1)	1 (1)	1
n (Dokumente)	5 (8)	5 (20)	10 (28)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Im nächsten Auswertungsschritt wird entlang der entsprechenden Fragebogenitems geprüft, ob eine solche Adaptionsleistung vorgenommen wird bzw. wie die Eignung von Materialien generell für die eigene Sachunterrichtspraxis eingeschätzt wird.

7.5.3.1.3 Fragebogendaten – Gestaltung von Unterrichtsmaterialien und Nutzung eines Lehrwerkes

Als Ergebnis der Fragebogenerhebung lässt sich in der Tabelle 82 ablesen, dass 85 % der befragten Lehrkräfte *häufig* ($n = 40$; 50,0 %) oder *sehr häufig* ($n = 28$; 35,0 %) Materialien für den Unterricht selbst gestalten, nur 15 % ($n = 12$; 15,0 %) tun dies *selten*. Die Erstellung von Materialien findet in der mittleren Tendenz zwar häufig statt, jedoch nur bei etwa einem Drittel der Stichprobe geschieht dies *sehr häufig*, also gemäß der vorgenommenen Operationalisierung bei den meisten Lehrkräften nicht für jede einzelne Sachunterrichtsstunde. Korrespondierend hiermit, passen 91 % der Befragten *häufig* ($n = 48$; 60 %) oder *sehr häufig* ($n = 25$; 31,3 %) vorhandene Materialien an die Bedürfnisse ihrer Lerngruppe an.

Tab. 82: Gestaltung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			sehr selten/ nie	selten	häufig	sehr häufig
Selbstgestaltung von Materialien ($n = 80$)	3,24	1,28	0 (0,0 %)	12 (15,0 %)	40 (50,0 %)	28 (35,0 %)
Anpassung von Materialien an Lerngruppe ($n = 79$)	3,26	1,18	0 (0,0 %)	6 (7,5 %)	48 (60,0 %)	25 (31,3 %)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Die *Selbstgestaltung von Materialien* ($MD = 3,24$; $IQR = 1,28$) sowie deren *Anpassung an Bedingungen der Lerngruppe* ($MD = 3,26$; $IQR = 1,18$) stellen sowohl für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht wie auch an der Förderschule eine regelmäßige Tätigkeit in der Vorbereitung ihres Sachunterrichts dar. Es lassen sich keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten im Ergebnis des durchgeführten U-Tests für die beiden Items *Selbstgestaltung von Materialien* ($U = 730,0$; $p = 0,510$) bzw. *Anpassung von Materialien an die Lerngruppe* ($U = 877,0$; $p = 0,211$) zwischen den Beschulungssettings ermitteln. Signifikant variiert hingegen das Antwortverhalten zur Frage nach der *Selbstgestaltung von Materialien* hinsichtlich des Ausbildungshintergrundes der Lehrkräfte im durchgeführten U-Test ($U = 573,5$; $p = 0,03$). Darüber hinaus besteht an dieser Stelle eine negative Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = -0,233$; $p = 0,024$) zwischen den Variablen *Selbstgestaltung von Materialien* und *Ausbildungshintergrund*. Die Richtung der Korrelation verweist darauf, dass ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte tendenziell häufiger Materialien selbst gestalten als dies für die fachfremden Lehrkräfte der Fall ist. Eine *Anpassung der Materialien* an spezifische Bedingungen der Lerngruppe erfolgt hingegen nicht häufiger durch ausgebildete Lehrkräfte bzw. lässt sich hier kein signifikanter Verteilungsunterschied nach Ausbildungshintergrund konstatieren ($U = 718,0$; $p = 0,694$).

Neben der allgemeinen Nutzung unterschiedlicher Medien und Materialien im Sachunterricht wurde mit einem separaten Item explizit nach dem Einsatz eines Lehrwerks für den Sachunterricht gefragt. Dies geschieht insbesondere unter der Prämisse, dass Lernaufgaben in bisher verfügbaren Lehrwerken scheinbar kaum Ansprüchen inklusiver Didaktik genügen können (vgl. Kaiser & Albers, 2011). Hier zeigt sich, dass nur 18 % der befragten Lehrkräfte ($n = 14$; 17,5 %) ein Lehrwerk für ihren Sachunterricht nutzen, 83 % ($n = 66$; 82,5 %) tun dies demgegenüber nicht. Ein Verteilungsunterschied im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der Förderschule und dem Gemeinsamen Unterricht liegt nicht vor ($\chi^2 = 0,031$; $p = 0,859$). Auch gruppiert nach Ausbildungshintergrund ist dies nicht der Fall ($\chi^2 = 3,716$; $p = 0,056$).

7.5.3.2 Begründungslinien und handlungsleitende Motive für mediale Planungsentscheidungen

Analog zu den zuvor herausgearbeiteten handlungsleitenden Motiven und didaktischen Orientierungen auf Ebene der Inhalte und Methoden des Sachunterrichts, werden nachfolgend Ergebnisse zu Begründungsmustern, Bewertungen und Einstellungen hinsichtlich der im Sachunterricht eingesetzten Medien und Materialien dargestellt, die Hinweise darauf geben können, nach welchen Kriterien mediale Planungs- und Auswahlentscheidungen erfolgen und welche Faktoren hierauf Einfluss haben. Im Rahmen der inhaltlichen und methodischen Auswahlentscheidungen zeigt sich bereits, dass diese in Teilen von stärker pragmatischen Überlegungen abhängig sind, wie etwa der grundsätzlichen Verfügbarkeit benötigter Materialien und Medien, sodass zunächst zu prüfen ist, inwiefern diese, insbesondere im Kontext der qualitativen Daten der Experteninterviews relevant hervortretenden Kriterien, sich entlang vorhandener Einschätzungen aus der Fragebogenerhebung bestätigt finden. Damit zusammenhängend ist zu klären, ob aktuell verfügbare Medien und Materialien als geeignet eingeschätzt werden, da eine erste Untersuchung zu dieser Frage unter Perspektive inklusiven Sachunterrichts (vgl. Kaiser & Albers, 2011) Zweifel hieran aufkommen lässt. Sofern Materialien und Medien als nicht geeignet für die eigenen Lerngruppe angesehen werden, ist in der Auswertung der hierzu vorliegenden Antworten zu klären, wie diese fehlende Passung begründet wird. Dies gilt es schließlich durch entsprechende Einschätzungen aus dem Interviewmaterial zu ergänzen, indem die Bedeutung verfügbarer Medien und Materialien sowie deren Passungsverhältnis zu den Besonderheiten der eigenen Lerngruppe ebenfalls thematisiert werden.

7.5.3.2.1 Fragebogendaten – Motive für die die Medien- und Materialauswahl

Wenn nach Begründungslinie für die Nutzung und Auswahl konkreter Medien und Materialien für den Sachunterricht gefragt wird, lässt sich an den Antworten zum entsprechenden Frageitem (vgl. Tabelle 83) ersehen, dass der leichten Verfügbarkeit und einem geringen Kostenaufwand bezüglich der Materialien Bedeutung zugeschrieben wird. So können 84 % der befragten Lehrkräfte dieser Aussage *eher* ($n = 45$; 57,0 %) oder auch *voll* ($n = 21$; 26,6 %) zustimmen. Somit scheint dies für den überwiegenden Teil der Lehrkräfte ein wichtiges Kriterium für die mediale Gestaltung des Sachunterrichts zu sein, da der gruppierte Median mit einem Wert von 3,1 (IQR = 1,28) über dem theoretischen Skalennittel von 2,5 liegt. Nur für eine Minderheit der befragten Lehrkräfte (*trifft eher nicht zu*: $n = 11$; 13,9 %; *trifft nicht zu*: $n = 2$; 2,5 %) spielt die *Verfügbarkeit und der Kostenaufwand* keine zentrale Rolle bei der Materialauswahl. Dies korrespondiert damit, dass sich lediglich zwei Fälle aus dem Förderschulkontext identifizieren lassen, für die *Verfügbarkeit und Kostenaufwand* keine handlungsleitenden Motive für die Material- und Medienauswahl zu sein scheinen. Ein Unterschied zwischen den beiden Beschulungssettings liegt nicht vor ($U = 831,5$; $p = 0,496$). Gleiches gilt für den Ausbildungshintergrund ($U = 726,0$; $p = 0,771$).

Tab. 83: Motive für die Medien und Materialauswahl

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Material bei Zweckentfremdung ungefährlich (n = 77)	2,70	1,51	12 (15,0%)	16 (20,0%)	37 (46,3%)	12 (15,0%)
Verfügbarkeit und Kostenaufwand bei Materialauswahl (n = 79)	3,13	1,28	2 (2,5%)	11 (13,8%)	45 (56,3%)	21 (26,3%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Ein weiteres im Kontext von herausfordernden Verhaltensweisen im Unterricht relevantes Kriterium für die Auswahl von Unterrichtsmaterialien könnte deren *Ungefährlichkeit bei Zweckentfremdung* sein. Dem entsprechende Aussageitem können jedoch nicht alle Lehrkräfte zustimmen. Es liegt eine leicht asymmetrische Lage des Median (MD = 2,70; IQR = 1,51) vor und damit ein Indikator für einen größeren Anteil von Lehrkräften, welche die Aussage für zutreffend hält. Allerdings findet sich eine insgesamt eher gleichmäßige Streuung der Werte um die theoretische Skalenmitte (vgl. Tabelle 83). So halten 15% die Aussage für *nicht zu treffend* (n = 12; 15,0%) und 20% für *eher nicht zu treffend* (n = 16; 20,0%). Auch wenn es aufgrund der vermutlich höheren Problemakkumulation im Kontext der Förderschule naheliegender wäre, dass dort Materialien eher nach ihrem geringen Gefährdungspotential bei Zweckentfremdung ausgewählt werden als in den heterogener zusammengesetzten Gruppen im Gemeinsamen Unterricht, lässt sich, als Ergebnis des durchgeführten U-Tests, kein signifikanter Verteilungsunterschied im Antwortverhalten der Lehrkräfte belegen (U = 697,0; p = 0,709). Analog lassen sich keine Unterschiede im Antwortverhalten aufgrund des Ausbildungshintergrundes feststellen (U = 854,5; p = 0,173).

7.5.3.2.2 Fragenbogendaten – Eignung vorhandener Unterrichtsmaterialien

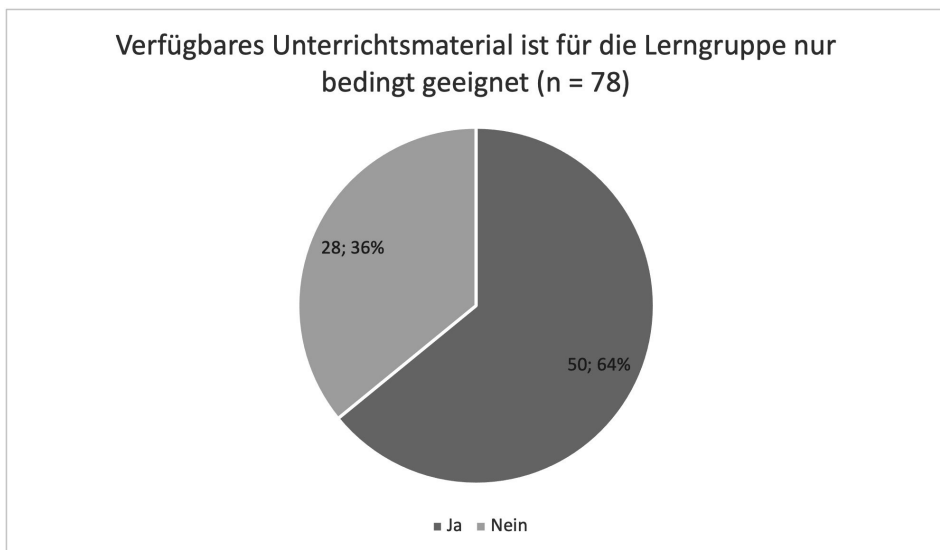


Abb. 40: Eignung von Unterrichtsmaterial für die Lerngruppe

Vorhergehend ist deutlich geworden, dass eine Mehrheit der befragten Lehrkräfte unabhängig vom Beschulungssetting *häufig* oder *sehr häufig* Unterrichtsmaterialien selbst gestaltet oder diese zumindest für ihre Lerngruppe modifiziert. Daher ist anzunehmen, dass vorhandene Unterrichtsmaterialien auf Basis dieser Prämissen nur bedingt für die jeweiligen Schülerinnen und Schüler in den unterschiedlichen Lerngruppen geeignet erscheinen. So können, wie sich in Abbildung 40 ablesen lässt, 64 % ($n = 50$; 64,1 %) dieser Aussage zustimmen und schätzen die Eignung vorhandener Unterrichtsmaterialien für ihre Lerngruppe als deutlich begrenzt ein. 36 % ($n = 28$; 35,9 %) halten vorhandenes Material hingegen für grundsätzlich geeignet für ihre Schülerinnen und Schüler. In den vorgenommenen Einschätzungen zeichnet sich ein signifikanter Verteilungsunterschied in Abhängigkeit vom Beschulungssetting ab ($\chi^2 = 5,77$; $p = 0,016$). Es ergibt sich eine eher schwach ausgeprägte Korrelation ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,272$, $p = 0,016$). Da der Korrelationskoeffizient Cramer-V für nominalskalierte Variablen immer einen positiven Wert annimmt, lässt sich keine Richtung des Zusammenhangs ablesen. Diese muss indirekt aus den Häufigkeitsverteilungen in der kreuztabellarischen Darstellung (vgl. Tabelle 84) erschlossen werden. An dieser Stelle zeigt sich, dass 32 Lehrkräfte der Förderschule ($n_{\text{FS}} = 32$) vorhandene Materialien für nur bedingt geeignet halten, gegenüber 18 des Gemeinsamen Unterrichts ($n_{\text{GU}} = 18$), die eine solche Einschätzung vornehmen. Es lässt sich interpretieren, dass die Lehrkräfte der Förderschule die Eignung vorhandener Materialien für den Sachunterricht für ihre Schülerinnen und Schüler kritischer einschätzen als dies die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht tun. Der Ausbildungshintergrund im Sachunterricht führt hingegen zu keinen divergenten Antwortmustern in den Einschätzungen ausgebildeter und fachfremder Lehrkräfte ($\chi^2 = 0,061$; $p = 0,806$).

Tab. 84: Eignung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe nach Beschulungssetting

Item	Gruppe	n (%)		χ^2	p	$r_{\text{Cramer-V}}$
		ja	nein			
Unterrichtsmaterial nur bedingt geeignet	Beschulungs- Förderschule	32 (41,0 %)	10 (12,8 %)	5,77	0,016	0,272 ^a
	Grundschule	18 (23,1 %)	18 (23,1 %)			
	Gesamt	50 (64,1 %)	28 (35,9 %)			

^a Gemäß des gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor.

Neben der grundsätzlichen Feststellung, dass das Beschulungssetting und die damit unterschiedliche Zusammensetzung der Lerngruppen einen Einfluss auf die Wahrnehmung hat, inwiefern vorhandenes Unterrichtsmaterial als geeignet oder ungeeignet eingeschätzt wird, liegen zusätzlich qualitative Daten aus dem ergänzenden Freiantwortformat vor, wie die Lehrkräfte die fehlende Eignung begründen. Als Ergebnis der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertung, die in Tabelle 85 dargestellt ist, lassen sich zentrale Begründungslinien in neun Kategorie systematisierend erfassen. Die meisten Nennungen verteilen sich auf die Kategorien *fehlende Differenzierungsmöglichkeiten* ($n = 19$) und *fehlende Strukturierung* ($n = 13$). Häufiger werden darüber hinaus das *zu hohe Anspruchsniveau* ($n = 9$) sowie ein *zu hoher Textanteil* ($n = 8$) angeführt. Ergänzende Aspekte, die von einzelnen Lehrkräften zur Erklärung angeführt werden, sind *fehlende Aktualität* ($n = 1$), *fehlende Lernwirksamkeit* ($n = 2$), *fehlende Passung zum eigenen Unterricht* ($n = 4$), *fehlende Handlungsorientierung* ($n = 2$) oder auch ein *fehlender Lebensweltbezug* ($n = 1$) im Material. Auffällig ist, dass die zuletzt genannten und eher vereinzelt angeführten

Begründungen für die fehlende Eignung des Materials insbesondere auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht benannt werden. Die Lehrkräfte an der Förderschule beziehen sich demgegenüber stärker auf die Aspekte *fehlender Strukturierung* ($n_{FS} = 11$), des zu *hohen Anspruchsniveaus* ($n_{FS} = 6$) oder der *fehlenden Differenzierungsmöglichkeiten* ($n_{FS} = 13$) in ihren Erklärungen. Der Begründungsaspekt des *hohen Textanteils* ($n_{FS} = 8$) taucht nur bei den Förderschullehrkräften auf.

Tab. 85: Kreuztabelle zur Kategorie Eignung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe nach Beschulungssetting

Kategorie G12b Eignung von Unterrichtsmaterial für Lerngruppe	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Fehlende Aktualität</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Fehlende Lernwirksamkeit</i>	2 (2)	0 (0)	2 (2)
<i>Fehlende Passung zur eigenen Unterrichtsplanung</i>	4 (4)	0 (0)	4 (4)
<i>Fehlender Handlungsorientierung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Fehlender Lebensweltbezug</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Hoher Textanteil</i>	0 (0)	8 (8)	8 (8)
<i>Fehlende Differenzierungsmöglichkeiten</i>	6 (6)	13 (13)	19 (19)
<i>Zu hohes Anspruchsniveau</i>	3 (3)	6 (6)	9 (9)
<i>Fehlende Strukturierung</i>	2 (2)	11 (11)	13 (13)
<i>Geeignet</i>	18 (18)	10 (10)	28 (28)
<i>keine Angaben</i>	3 (3)	3 (3)	6 (6)
n (Dokumente)	36 (43)	44 (53)	80 (96)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der befragten Lehrkräfte, in deren Fragebogenantworten die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

7.5.3.2.3 Interviewdaten – Kategorie Verfügbarkeit von Medien und Materialien

Unter der vorgeordneten Kategorie *Verfügbarkeit von Medien und Materialien* (32) werden Aussagen sowohl zu den vorhandenen Medien und Materialien in der jeweiligen Klasse oder Schule zusammengefasst, wie auch das Verfügbarmachen im Sinne der Erstellung oder Beschaffung von notwendigen Medien und Materialien codiert, sodass sich Einschätzungen zur Ausstattung mit geeigneten Unterrichtsmaterialien weitergehend abbilden lassen. Im Vergleich der beiden Beschulungssettings (vgl. Tabelle 86) thematisieren die Förderschullehrkräfte mit insgesamt 19 Codings den Aspekt der *Verfügbarkeit von Materialien* stärker als die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht mit 13 Codings. Dies korrespondiert dahingehend mit den quantitativen Daten zur Einschätzung der Eignung verfügbarer Materialien, dass die Förderschullehrkräfte die Eignung vorhandener Medien und Materialien in signifikant geringerem Maße zustimmen. Hieraus könnte die größere Relevanz der Verfügbarkeit geeigneter Materialien, die sich in der größeren Anzahl an Codings in den Interviews widerspiegelt, erwachsen. Die unterschiedliche Verteilung der Codings muss mit aller Vorsicht betrachtet werden, da diese auch damit zusammenhängen kann, dass sich zwar alle Förderschullehrkräfte zur *Verfügbarkeit von Medien und Materialien* geäußert haben, jedoch bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht die Lehrkraft B5 GU keine Aussagen zu diesem Teilaspekt ihrer Sachunterrichtspraxis trifft. Die Ungleichverteilung der Codings kann also bereits durch diese eine Lehrkraft, für die dieser Aspekt

nicht bedeutsam erscheint, bedingt sein. Es ist zu klären, wie genau die Verfügbarkeit und damit zusammenhängende Anforderung bezüglich der Medien und Materialien eingeschätzt und ausgedeutet werden.

Tab. 86: Kreuztabelle zur Kategorie Verfügbarkeit von Medien und Materialien nach Beschulungssetting

Kategorie Verfügbarkeit von Medien und Materialien	GU*	FS*	Total*
<i>Materialbeschaffung</i>	2 (3)	4 (6)	6 (9)
<i>Ausstattungsprobleme</i>	4 (10)	5 (10)	9 (20)
<i>Gute Materialausstattung</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
n (Dokumente)	5 (13)	5 (19)	10 (32)

* Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Die *Materialbeschaffung* (9) wird übergreifend als wesentliche Tätigkeit in der Vorbereitung und Planung des Sachunterrichts beschrieben, wenngleich dieser Aspekt von mehr Lehrkräften der Förderschule (B2 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) als im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU) betont wird. Die Lehrkraft B4 FS beschreibt dies folgendermaßen: „*Da habe ich also viel Material über die einzelnen Themen gesammelt oder auch selber was hergestellt.*“ (Interview B4 FS: 79–79) Die Notwendigkeit der *Materialbeschaffung* im Vorfeld des Sachunterrichts korrespondiert mit der im Rahmen der Fragebögen angemerkten oft nicht gegebenen Eignung vorhandener Materialien für die eigene Lerngruppe, spiegelt sich jedoch auch in den Interviews selbst in den von fast allen Lehrkräften beschriebenen *Ausstattungsproblemen* (20) ihrer Schulen mit Materialien und Medien für den Sachunterricht wider. Diese *Ausstattungsprobleme* betreffen sowohl die generelle Verfügbarkeit aktueller Materialien, da vorhandenes Material als veraltet und teils nicht vollständig wahrgenommen wird (vgl. etwa Interview B1 GU: 81–81), wie auch eine unzureichende Ausstattung mit Experimentiermaterialien für den naturwissenschaftlichen Sachunterricht (vgl. Interview B3 FS: 35–35) oder mit elektronischen bzw. digitalen Medien (vgl. Interview B8 GU: 57–57). Die Lehrkraft B1 GU konstatiert für die Situation an ihrer Grundschule: „*Von daher fehlt mir da sehr viel.*“ (Interview B1 GU: 81–81), und beklagt an anderer Stelle: „*Die Rahmenbedingungen sind absolut schwierig*“ (Interview B1 GU: 86–86). Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU; B8 GU; B9 GU) wie auch an der Förderschule (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) benennen *Ausstattungsprobleme* ihrer Schule im Kontext des Sachunterricht in ähnlicher Weise (vgl. Tabelle 86). Allerdings heben zwei Lehrkräfte der Förderschule auch die bereichsspezifisch *gute Materialausstattung* (3) positiv hervor, indem notwendige Materialien an der Schule vorhanden und leicht verfügbar sind: „*Ob... es ist irgendwie die alten Römer oder irgendwelche Lernwerkstätten oder Materialien, da sind wir eigentlich ganz gut ausgestattet.*“ (Interview B3 FS: 61–61)

7.5.4 Unterrichtliche Differenzierung

Bereits im Kontext der sachunterrichtlichen Rahmenbedingungen, konnte in der Auswertung der Frage nach der Lerngruppenbildung herausgearbeitet werden, dass für den Sachunterricht auf Formen der äußeren Differenzierung fast vollständig verzichtet wird. Umso mehr ist es von Bedeutung zu analysieren, inwieweit stattdessen unterschiedliche Formen der inneren Diffe-

renzung genutzt werden, um der vermuteten Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Hierzu sind die Auswertungsergebnisse des Fragenblocks H aus der Fragebogenerhebung hinsichtlich der abgebildeten Aussagen zu Differenzierungspraktiken im Sachunterricht näher zu betrachten, wie auch aus den Experteninterviews Hinweise zur Umsetzung unterrichtlicher Differenzierungsmaßnahmen und deren Bedeutung vor dem Hintergrund handlungsleitender Motive im Umgang mit Heterogenität zu erschließen sind. Dies geschieht mit der Intention zu klären, welche Differenzierungspraktiken entlang welcher Differenzierungskriterien generell vollzogen werden und inwiefern sich Unterschiede in Abhängigkeit vom Beschulungssetting nachzeichnen lassen.

7.5.4.1 Fragebogendaten – Differenzierung im Sachunterricht

Über die Frageitems zu Beginn des Fragenblocks H im Fragebogen wurde erfasst, wie häufig einzelne Formen der inneren Differenzierung im Sachunterricht bereitgestellt werden. Anhand der in Tabelle 87 aufgetragenen gruppierten Mediane lässt sich erkennen, dass Formen der *quantitativen* (MD = 3,21; IQR = 1,23), *qualitativen* (MD = 3,17; IQR = 1,29) und *lernorganisatorischen Differenzierung* (MD = 3,21; IQR = 1,41) eher *häufig* bis *sehr häufig* umgesetzt werden, da alle gruppierten Mediane über dem theoretischen Skalenmittel von 2,5 liegen.

Tab. 87: Genutzte Differenzierungsformen im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			sehr selten/ nie	selten	häufig	sehr häufig
Lernorganisatorische Differenzierung	3,21	1,41	4 (5,0 %)	12 (15,0 %)	34 (42,5 %)	29 (36,3 %)
Qualitative Differenzierung	3,17	1,29	1 (1,3 %)	12 (15 %)	43 (53,8 %)	24 (30,0 %)
Quantitative Differenzierung	3,21	1,23	0 (0,0 %)	10 (12,5 %)	46 (57,5 %)	24 (30,0 %)
Fakultative Differenzierung	2,52	1,42	8 (10,0 %)	30 (37,5 %)	33 (41,3 %)	9 (11,3 %)
Mediale Differenzierung	2,52	1,42	8 (10,0 %)	31 (38,8 %)	32 (40,0 %)	9 (11,3 %)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Dies korrespondiert mit einer asymmetrischen Verteilung der Werte, sodass entlang dieses Streuungsmuster die mittlere Antworttendenz zum Pol der Skala, der auf eine häufige Nutzung dieser Form der Differenzierung verweist, erkennbar wird. Gemäß den absoluten Angaben bieten somit 84 % der Lehrkräfte *häufig* (n = 43; 53,8 %) oder *sehr häufig* (n = 24; 30,0 %) eine *qualitative Differenzierung* im Sachunterricht an. 88 % der Befragten differenzieren regelmäßig *quantitativ* ihre Lernangebote (*häufig*: n = 46; 57,5 %; *sehr häufig*: n = 24; 30,0 %) und immer noch 80 % ermöglichen eine *lernorganisatorische Differenzierung häufig* (n = 34; 43,0 %) oder *sehr häufig* (n = 29; 36,7 %). Es gibt hinsichtlich dieser drei Differenzierungsvarianten nur einen kleineren Anteil der Lehrkräfte, der diese *selten* oder *sehr selten* in den Sachunterricht einbindet. Dieser Anteil liegt zwischen 13 % bezüglich einer *quantitativen Differenzierung* und 20 % für

eine *lernorganisatorische Differenzierung*. Entsprechend finden sich für das Item zur *lernorganisatorischen Differenzierung* lediglich vier Fälle bzw. für das Item zur qualitativen Differenzierung ein Fall mit der Angabe *sehr selten oder nie*. Ebenfalls bedeutsam erscheint, dass keine der befragten Lehrkräfte angibt *nie* bzw. nur *sehr selten quantitativ* zu differenzieren.

Formen der *fakultativen* (MD = 2,52; IQR = 1,42) und *medialen Differenzierung* (MD = 2,52; IQR = 1,42) werden demgegenüber entlang ihrer zentralen Tendenzen weniger häufig genutzt, sodass etwa gleichviele der befragten Lehrkräfte angeben, diese *selten* bzw. *sehr selten* wie *häufig* bzw. *sehr häufig* zu verwenden. Damit geht eine symmetrische Verteilung vom theoretischen Skalenmittel ausgehend einher, sodass das komplette Wertspektrum in der realisierten Stichprobe vertreten ist. Das Antwortverhalten und damit auch die abgefragten Differenzierungspraktiken erscheinen breiter gestreut als bei den Formen *qualitativer, quantitativer* und *lernorganisatorischer Differenzierung*.

Über alle Formen unterrichtlicher Differenzierung hinweg, dargestellt in Tabelle 88, lassen sich als Analyseergebnis des durchgeführten U-Tests keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings feststellen. Zwar fallen die ermittelten gruppierten Mediane zur unterrichtlichen Differenzierung bei den Förderschullehrkräften durchgängig niedriger aus als bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht. Jedoch kann dies nicht als verlässliches Indiz genommen werden, dass überzufällig weniger innere Differenzierung in den Lerngruppen der Förderschule stattfindet, da die Unterschiede im Antwortverhalten nicht statistisch signifikant sind. Auch im Vergleich nach Ausbildungshintergrund zeigen sich keine statistisch bedeutsamen Verteilungsunterschiede in den Häufigkeitsangaben zu den genutzten Differenzierungsformen, wie ebenfalls mittels U-Test interferenzstatistisch geprüft wurde.

Tab. 88: Genutzte Differenzierungsformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	U	p ^b
Lernorganisatorische Differenzierung	Beschulungssetting	Förderschule	3,09	898,0	0,190
		Grundschule	3,33		
	Gesamt	3,21			
Qualitative Differenzierung	Beschulungssetting	Förderschule	3,03	940,5	0,112
		Grundschule	3,30		
	Gesamt	3,17			
Quantitative Differenzierung	Beschulungssetting	Förderschule	3,13	925,0	0,146
		Grundschule	3,32		
	Gesamt	3,21			
Fakultative Differenzierung		Förderschule	2,44	877,0	0,379
		Grundschule	2,62		
	Gesamt				
Mediale Differenzierung	Beschulungssetting	Förderschule	2,39	930,5	0,152
		Grundschule	2,65		
	Gesamt				

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied als Ergebnis des durchgeführten U-Tests für unabhängige Stichproben vor.

Ergänzend zu den erfassten Häufigkeiten der unterschiedlichen Formen unterrichtlicher Differenzierung, fragt ein separates Item explizit nach einer *inhaltlichen Differenzierung* für einzelne Schülerinnen oder Schüler oder Gruppen von Schülerinnen und Schülern in den sachunterrichtlichen Themen, also inwiefern unterschiedliche Lerninhalte erarbeitet und damit kein Gemeinsamer Gegenstand bzw. Kern der Sache als Ausgangspunkt vorliegt (vgl. Kap. 2.5.1). Es zeigt sich, dass die Lehrkräfte hinsichtlich der grundsätzlichen Lerninhalte des Unterrichts tendenziell nicht differenzieren (MD = 2,39; IQR = 1,48), da sich der errechnete gruppierte Median unter dem theoretischen Skalenmittel von 2,5 befindet. So stimmen 55 % der befragten Lehrkräfte der Aussage, dass sie thematisch-inhaltlich differenzieren, *nicht* (n = 14; 17,9%) oder *eher nicht* (n = 29; 37,2%) zu, gegenüber 45 % die diese für *zutreffend* (n = 29; 37,2%) oder *voll zutreffend* (n = 6; 7,7%) halten. In der Verteilung der Antworten in der Tabelle 89 ergibt sich ein signifikanter Unterschied gemäß des durchgeführten U-Tests (U = 1033,0; p = 0,002). Ebenso lässt sich eine mittlere, positiven Korrelation ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,323$; p = 0,001) zwischen der Zustimmung zum Item, als der Integration inhaltlicher Differenzierungsmaßnahmen in den Sachunterricht, und der Variablen des Beschulungssettings ermitteln. 29 Förderschullehrkräfte können der Aussage inhaltlich im Sachunterricht zu differenzieren nicht oder eher nicht zustimmen, sodass sich ein höheres Maß an Ablehnung ergibt (vgl. Tabelle 89) Bei der Gruppe der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stimmen 20 Lehrkräfte der Aussage des Items zu, im Vergleich zu 14, die diese ablehnen. Ein höherer Anteil als bei den Förderschullehrkräften gibt demnach an, prinzipiell Angebote inhaltlicher Differenzierung im Sachunterricht vorzunehmen. Für den Ausbildungsgrund liegen hingegen keine signifikanten Verteilungsunterschiede vor (U = 916,5; p = 0,052).

Tab. 89: Inhaltliche Differenzierung im Sachunterricht nach Beschulungssetting

		Inhaltliche Differenzierung im Sachunterricht								$r_{\text{kendall-}\tau}$	p ^a
		trifft nicht zu		trifft eher nicht zu		trifft eher zu		trifft voll zu			
		n	%	n	%	n	%	n	%		
Beschulungssetting	Förderschule	12	15,4 %	17	21,8 %	15	19,2 %	0	0,0 %	0,323	0,001
	Grundschule	2	2,7 %	12	15,4 %	14	17,9 %	6	7,7 %		
Gesamt		14	17,9 %	29	37,2 %	29	37,2 %	6	7,7 %		

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von p < 0,05 liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor. Diese damit einhergehende Verteilungsunterschied kann durch den durchgeführten U-Test für unabhängige Stichproben bestätigt werden.

Neben den unterschiedlichen Differenzierungsformen ist es ebenso von Interesse, mit welchen Heterogenitätsdimensionen die Notwendigkeit dieser Maßnahmen begründet wird. In Tabelle 90 ist erfasst, wie häufig die darin operationalisierten Differenzmerkmale Ausgangspunkt für Maßnahmen unterrichtlicher Differenzierung sind. In der aus den gruppierten Medianen gebildeten Rangreihe (vgl. Abbildung 41) lässt sich erkennen, dass Unterschiede im *Leistungsniveau* der Schülerinnen und Schüler (MD = 3,53; IQR = n.def.) den häufigsten Grund für Maßnahmen der inneren Differenzierung darstellen. 92 % der befragten Lehrkräfte geben an *häufig* (n = 28; 35,4%) oder *sehr häufig* (n = 45; 57,0%) aufgrund von Leistungsniveauunterschieden zu differenzieren.

Tab. 90: Differenzierungskriterien im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR ^b	n (%)			
			sehr selten/ nie	selten	häufig	sehr häufig
Leistungsniveau	3,53	n. def.	1 (1,3 %)	5 (6,3 %)	28 (35,0 %)	45 (56,3 %)
Konzentrationsleistung	3,18	1,33	2 (2,5 %)	12 (15,0 %)	39 (48,8 %)	26 (32,5 %)
Soziale Fähigkeiten	2,97	1,37	2 (2,5 %)	19 (23,8 %)	39 (48,8 %)	19 (23,8 %)
Methodenkompetenz	2,73	1,27	4 (5,0 %)	22 (27,5 %)	45 (56,3 %)	8 (10,0 %)
Interessenslage	2,63	1,48	6 (7,5 %)	30 (37,5 %)	29 (36,3 %)	14 (17,5 %)
Motivationsgrad	2,56	1,60	10 (12,4 %)	28 (35,0 %)	27 (33,8 %)	14 (17,5 %)
Motorische Fertigkeiten	2,43	1,64	12 (15,0 %)	32 (40,0 %)	21 (26,3 %)	14 (17,5 %)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „sehr selten/ nie“ bis 4 = „sehr häufig“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

^b Interquartilabstand nicht definiert, da obere Quartile nicht abgrenzbar.

Differenzierungsmaßnahmen aufgrund variierender *Konzentrationsleistungen* (MD = 3,18; IQR = 1,33) sowie verschiedentlich ausgeprägter *sozialer Kompetenzen* (MD = 2,97; IQR = 1,37), aber auch veranlasst durch Unterschiede in der *Methodenkompetenz* (MD = 2,73; IQR = 1,27) erreichen in ihrer zentralen Tendenz Werte, die über dem theoretischen Mittelwert der Skala liegen. Es ist davon auszugehen, dass die abgebildeten Merkmale im Mittel der realisierten Stichprobe eher häufig Ausgangspunkte für Maßnahmen innerer Differenzierung darstellen. Spezifisch die unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung besonders relevant erscheinenden Merkmale *soziale Fähigkeiten* (*häufig*: n = 39; 49,4%; *sehr häufig*: n = 19; 24,1 %) und *Konzentrationsleistung* (*häufig*: n = 39; 49,4%; *sehr häufig*: n = 26; 32,9 %) sind häufiger Anlass für Differenzierungsangebote.

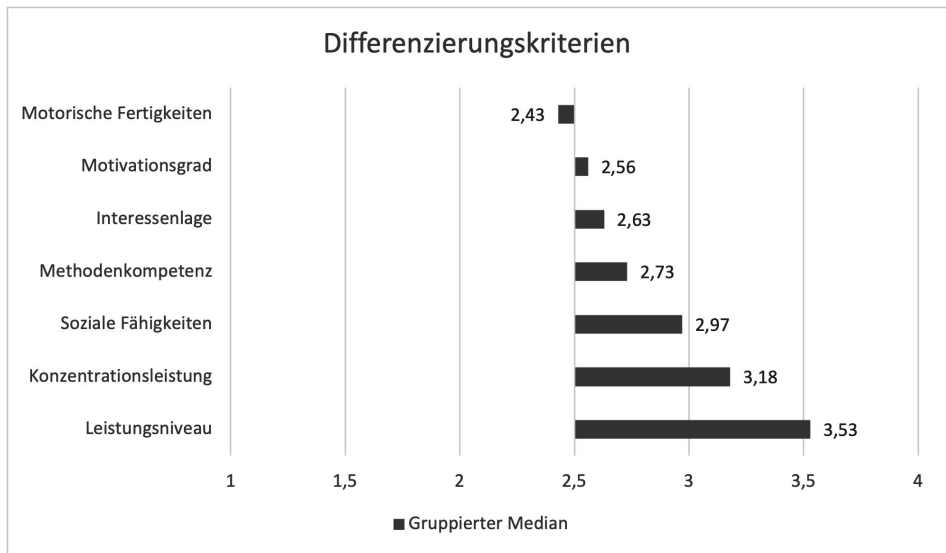


Abb. 41: Differenzierungskriterien im Sachunterricht

Hinsichtlich der Merkmale *Interessenlage* (MD = 2,64; IQR = 1,48), *Motivationsgrad* (MD = 2,56; IQR = 1,60) oder *motorischen Fertigkeiten* der Schülerinnen und Schüler (MD = 2,43; IQR = 1,64) erfolgen Differenzierungsmaßnahmen ihrer mittleren Tendenz nach eher seltener, obwohl immer noch jeweils etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte angibt diese Merkmale *häufig* oder *sehr häufig* zum Anlass für unterrichtliche Differenzierungen zu nehmen. Bei Tendenz zum Pol der Skala der *häufige* bzw. *sehr häufige* Berücksichtigung entsprechender Differenzierungskriterien repräsentiert, findet sich in der Stichprobe eine ähnliche Anzahl von Befragten, für die dies nur *selten* oder *sehr selten* bzw. *nie* ein Kriterium darstellt. Lediglich bezüglich der *motorischen Fertigkeiten* der Schülerinnen und Schüler gibt eine Mehrheit der Lehrkräfte an, dies *selten* (n = 32; 40,5 %) oder *sehr selten* (n = 12; 15,2 %) als Grund für Differenzierungsmaßnahmen zu sehen.

Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten zu den Gründen für innere Differenzierungsmaßnahmen lassen sich entlang des durchgeführten U-Tests nur hinsichtlich des Merkmales *Interessenlage* als statistisch signifikant (U = 1002,5; p = 0,015) einstufen. Es liegt eine geringe positive Korrelation zwischen dem Item *Interessenlagen* und dem Beschulungssetting vor ($r_{\text{kendall-}\tau} = 0,257$; p = 0,008), die so gedeutet werden kann, dass die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht angeben, häufiger die unterschiedliche *Interessenlage* der Schülerinnen und Schüler zum Ausgangspunkt für Differenzierungsmaßnahmen zu nehmen, als dies für die Lehrkräfte der Förderschule gelten muss. So geben 25 Lehrkräfte der Förderschule an *sehr selten* bzw. *nie* (n_{FS} = 6) oder *selten* (n_{FS} = 19) entlang der *Interessenlage* ihrer Schülerinnen und Schüler zu differenzieren, wohingegen dies nur 11 Befragte im Gemeinsamen Unterricht in dieser Weise einschätzten (*selten*: n_{GU} = 11).

Im Vergleich des Ausbildungshintergrundes im Sachunterricht ergeben sich auf Basis des durchgeführten U-Tests keine signifikanten Unterschiede im Antwortverhalten.

Nachfolgend, und dies knüpft an die Befunde zu den Organisationsformen und dem erkennbaren Schwerpunkt auf Maßnahmen quantitativer und qualitativer Differenzierung über gestufte Lernaufgaben an, soll der Frage nachgegangen werden, inwieweit der vorhandene Lehrplan oder verfügbare Unterrichtsmaterialien aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte heraus Praktiken der inneren Differenzierung unterstützen bzw. zulassen oder ein mögliches Hindernis hierfür darstellen.

Für die in Tabelle 91 dargestellten Einschätzungen zur Eignung der vorhandenen Materialien zur Differenzierung (MD = 2,49; IQR = 1,30) ergibt sich ein ambivalentes Bild. Etwas mehr als die Hälfte der befragten Lehrkräfte hält diese Materialien für *eher nicht* (n = 36; 45,6 %) oder *nicht* (n = 5; 6,3 %) hilfreich, gegenüber 48 % für die dies *eher* (n = 31; 39,2 %) oder *voll zutrifft* (n = 7; 8,9 %). Somit streuen die Werte zentral um die Skalenmitte, sodass Zustimmung und Ablehnung der mit dem Item verbundenen Aussage ähnliche Ausprägungen annehmen.

Tab. 91: Eignung von Materialien zur Differenzierung und Differenzierung durch Lehrplan

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Differenzierung durch den Lehrplan (n = 77)	2,49	1,3	5 (6,5%)	29 (37,7%)	40 (51,9%)	3 (3,9%)
Eignung von Materialien zur Differenzierung (n = 79)	2,54	1,18	5 (6,3%)	36 (45,6%)	31 (39,2%)	7 (8,9%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Für die getroffenen Einschätzungen ergibt sich ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Beschulungssettings ($U=983,5$; $p=0,022$). Es lässt sich eine leichte, jedoch signifikante Korrelation zwischen den Variablen *Differenzierung durch den Lehrplan* und Beschulungssetting nachweisen ($r_{\text{kendall-}\tau}=0,246$; $p=0,017$). Das positive Vorzeichen der Korrelation deutet hinsichtlich der Verteilungsunterschiede in Richtung der Lehrkräfte des Gemeinsamen Unterrichts, die gemäß der mittleren Tendenz ($MD_{\text{GU}}=2,69$; $MD_{\text{FS}}=2,34$), statistisch bedeutsam, eher der Aussage zustimmen können, dass die vorhandenen Materialien sich als hilfreich für die unterrichtliche Differenzierung erweisen, als dies für die Förderschullehrkräfte gilt. Für den Ausbildungshintergrund liegen hingegen keine Verteilungsunterschiede vor ($U=815,5$; $p=0,490$).

In der Frage nach der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernvoraussetzungen durch den aktuellen Kernlehrplan der Grundschule für den Sachunterricht und einer damit einhergehenden curricularen Verankerung innerer Differenzierung lässt sich ähnlich wie zum Punkt der Eignung vorhandener Unterrichtsmaterialien ein divergentes Bild aus den Antworten der Lehrkräfte in Tabelle 91 nachzeichnen. Dies spiegelt sich in dem errechneten gruppierten Median ($MD=2,54$; $IQR=1,18$), der fast mit dem theoretischen Skalenmittel zusammenfällt, wider. Dementsprechend ergibt sich eine symmetrische Streuung der Werte. Entlang der relativen Anteile halte es 56% der Lehrkräfte für *eher zutreffend* ($n=40$; 51,9%) oder auch *voll zutreffend* ($n=3$; 3,9%), dass der vorhandene Kernlehrplan Differenzierungen entlang der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen zulässt. 44% können dieser Aussage *nicht* ($n=5$; 6,5%) oder eher nicht ($n=29$; 37,7%) zustimmen. Auch in dieser Frage bildet sich, wie der Tabelle 92 entnommen werden kann, ein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den beiden Teilstichproben nach Beschulungssetting ab ($U=995,0$; $p=0,003$). Dies geht einher mit einer mittleren, positiven Korrelation zwischen dem Item und der Variablen des Beschulungssettings ($r_{\text{kendall-}\tau}=0,332$; $p=0,001$). Somit können mehr Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht der Aussage zustimmen, wohingegen die Lehrkräfte der Förderschule diese tendenziell eher ablehnen ($MD_{\text{FS}}=2,36$; $MD_{\text{GU}}=2,79$). Der Ausbildungshintergrund führt hingegen nicht zu divergenten Antwortmustern ($U=689,5$; $p=0,786$).

Tab. 92: Eignung von Materialien zur Differenzierung und Differenzierung durch Lehrplan nach Beschulungssetting

Item	Gruppe		MD ^a	$r_{\text{kendall-}\tau}$	p
Differenzierung durch Lehrplan	Beschulungssetting	Förderschule	2,36	0,332	0,001 ^b
		Grundschule	2,79		
	Gesamt	2,49			
Eignung von Materialien zur Differenzierung	Beschulungssetting	Förderschule	2,34	0,246	0,017 ^b
		Grundschule	2,69		
	Gesamt	2,54			

Anmerkungen. Die Häufigkeit der Methodennutzung wurde über eine 4-stufige Ratingskala erfasst mit 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Der Median wurde aus gruppierten Daten berechnet.

^b Gemäß dem gesetzten Signifikanzniveau von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation zwischen dem Item und dem Beschulungssetting vor. Ein bestehender Verteilungsunterschied kann durch den durchgeführten U-Test für unabhängige Stichproben bestätigt werden.

7.5.4.2 Interviewdaten – Kategorie Differenzierung

Kontrastiert man in einem nächsten Auswertungsschritt die Befunde der Fragebogenerhebung mit den qualitativen Daten der Interviews hinsichtlich der beschriebenen Differenzierungs-

praktiken, kann dies ein erweitertes Bild der sachunterrichtlichen Praxis und den damit einhergehenden handlungsleitenden Motiven von Lehrkräften in den beiden Beschulungssettings ergeben.

In Betrachtung der Auswertungsergebnisse in Tabelle 93 fällt auf, dass die Thematik *Differenzierung* (62) im Sachunterricht mit 47 Codings sehr viel stärker Gegenstand der Ausführungen der befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ist, als dies für die Förderschullehrkräfte mit nur insgesamt 15 Codings gilt. Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht berichten ausführlicher und detaillierter über Differenzierungspraktiken im Sachunterricht.

Tab. 93: Kreuztabelle zur Kategorie Differenzierung nach Beschulungssetting

Kategorie <i>Differenzierung</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Keine Differenzierung im Sachunterricht	4 (5)	1 (1)	5 (6)
Äußere Differenzierung	2 (3)	2 (8)	4 (11)
<i>Kleingruppenbildung</i>	2 (2)	1 (6)	3 (8)
<i>Nach Jahrgangstufen</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
Innere Differenzierung	5 (39)	2 (6)	7 (45)
<i>Quantitative Differenzierung</i>	3 (3)	0 (0)	3 (3)
<i>Wahldifferenzierung</i>	1 (5)	1 (1)	2 (6)
<i>Lernorganisatorische Differenzierung</i>	3 (5)	1 (2)	4 (7)
<i>Intensivdifferenzierung</i>	4 (16)	1 (1)	5 (17)
<i>Qualitative Differenzierung</i>	4 (9)	1 (1)	5 (10)
<i>Mediale Differenzierung</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
n (Dokumente)	5 (47)	5 (15)	10 (62)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Wie bereits an den quantitativen Befunden zur Unterrichtsorganisation erkennbar wird, scheint auf eine Form der äußeren Differenzierung, als Zuweisung der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Lerngruppen aufgrund spezifischer Kriterien, zumindest für den Sachunterricht weitgehend verzichtet zu werden. Auch in den Interviews wird darüber berichtet, dass, etwa im Gegensatz zu den Fächern der Kulturtechniken, die Bildung fester Differenzierungsgruppen unterbleibt, wenn etwa eine Lehrkraft ausführt: „*Ok, Sachunterricht machen wir hier in der Großgruppe ... im normalen Klassenverband*“ (Interview B1 GU: 5 – 5). Ebenso wird eine weitergehende fachlich-inhaltliche Differenzierung für eher nicht notwendig erachtet:

„Fachlicher Art gibt es wenig Differenzierung. Also... dass in der Regel gehe ich da an die Sache so ran, dass ich davon ausgehe, dass das vom thematischen her... eher ansprechend für die Kinder ist, die mehr interessiert und von daher fachlich nicht so viel differenziert wird, wie in Deutsch und Mathe. So...“ (Interview B7 GU: 28 – 28).

Vier der fünf befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B8 GU) äußern die Überzeugung, dass auf eine vertiefende inhaltliche und damit auch in der angezeigten Aussagelogik äußere Differenzierung als Bildung separierter Teilgruppen verzichtet werden kann und somit *keine Differenzierung im Sachunterricht* (6) notwendig erscheint, sondern der Sachunterricht an dieser Stelle als thematische Klammer für ein gemeinsames Lernen

in heterogenen Gruppen gelten kann: „Und ob sie nun in der 3 oder der 4 sind ist thematisch ziemlich egal.“ (Interview B8 GU: 65–65) Über das gemeinsame Thema wird ein geteilter Bezug für das Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen hergestellt.

Hiermit korrespondierend werden nur von jeweils zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU) und zwei Förderschullehrkräften (B2 FS; B6 FS) Maßnahmen der *äußeren Differenzierung* (11) explizit im Interviewkontext angesprochen. Die beiden Lehrkräfte des Gemeinsamen Unterrichts beschreiben jeweils die Möglichkeit einer temporären *Kleingruppenbildung* (8) der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sodass diese von der sonderpädagogischen Lehrkraft aus dem Klassenkontext herausgenommen und separat unterrichtet werden. Jedoch bezieht sich diese *Kleingruppenbildung* organisatorisch nicht auf den Sachunterricht, sondern dient der instruktionalen Förderung in Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf dem regulären Unterricht, etwa spezifisch in Mathematik, nicht mehr folgen können.

„Und ich habe dann noch Förderstunden für die Kinder, die... halt eben auch mal was ganz anderes machen müssen. Es macht einfach keinen Sinn das zusammen zu machen. Da ist einfach das Verständnis ja noch nicht gegeben.“ (Interview B8 GU: 86–86)

Damit wird durch die Lehrkraft eine Grenze dessen benannt, was ihrer Einschätzung nach noch sinnvoll innerhalb gemeinsamer Unterrichtssituationen machbar erscheint, und was aufgrund zu großer Unterschiede in den Lerninhalten („auch mal was ganz anderes machen“, ebd.) und den damit verbundenen Lernvoraussetzungen („das Verständnis ja noch nicht gegeben“, ebd.) nur über „Förderstunden“ (ebd.) als Form der *äußeren Differenzierung* leistbar sei. Es wird hieraus die Notwendigkeit temporär separierter Kleingruppenförderung für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Kulturtechniken bestimmt.

Demgegenüber stellt die Maßnahme der *äußeren Differenzierung*, die von der Förderschullehrkraft B2 FS beschrieben wird, eine Teilung der Klasse in zwei Lerngruppe dar, um mit einer geringeren Schüleranzahl im Sachunterricht arbeiten zu können. Die Reduktion der Lerngruppengröße ist an dieser Stelle Begründungslinie für Maßnahmen der äußeren Differenzierung. Mit sieben Codings im Interviewmaterial der Förderschullehrkraft B2 FS zu der Kategorie *äußere Differenzierung* ist dies die einzige der interviewten Lehrkräfte, bei der Formen der *äußeren Differenzierung* entlang der getätigten Ausführungen von größerer unterrichtsorganisatorischer Bedeutung für den Sachunterricht sind. Neben diesem organisatorischen Aspekt, bei dem die Klasse stundenweise aufgeteilt und im Wechsel durch die befragte Lehrkraft bzw. ihre Kollegin im Sachunterricht oder in Englisch in Kleingruppen unterrichtet wird (vgl. Interview B2 FS: 5–5), erfolgt die Bildung der Gruppen nach dem Kriterium *Jahrgangsstufe* sowie aus Sicht der befragten Lehrkraft auch nach Leistung. „In den zwei Leistungsgruppen, also da haben wir mehr oder weniger nach Alter geteilt.“ (Interview B2 FS: 5–5). Im Gegensatz zu den Lehrkräften, die *keine Differenzierung im Sachunterricht* für notwendig erachten, stellt dies für die Befragte B2 FS eine notwendige Form der Unterrichtsorganisation dar. Eine Trennung *nach Jahrgangstufen* (3) innerhalb einer ansonsten jahrgangsgemischten Klasse und teils auch entlang der jeweiligen Leistung der Schülerinnen und Schüler beschreiben noch jeweils eine weitere Lehrkraft aus dem Förderschulkontext (B6 FS) sowie aus dem Gemeinsamen Unterricht (B8 GU). Diese Maßnahmen werden im Gegensatz zu der Lehrkraft B2 FS jedoch nicht im Zusammenhang mit dem Sachunterricht benannt, sondern primär für die Fächer Deutsch und Mathematik für notwendig erachtet, wie dies die Lehrkraft B8 GU für ihre Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU) hervorhebt:

„Wir haben aber auch die Viertklässler, die natürlich jetzt den neuen Zahlenraum bis zu einer Million erlernen. Kann man hier gar nicht großartig gemeinsam irgendwas machen. Das wird in den Jahrgangsstunden gemacht, wo dann die Kinder... nur Klasse 3 oder Klasse 4 zusammen sind.“ (Interview B8 GU: 86–86)

Innerhalb ihrer Aussage unterstreicht sie für sich die didaktische Problematik für das Fach Mathematik, ein Lernen am Gemeinsamen Gegenstand, in diesem Fall der Erweiterung des Zahlraums bis zur Million, in der Lerngruppe umzusetzen. Daher stellt für sie die Aufteilung der Lerngruppe in „*Jahrgangsstunden*“ (ebd.) die geeignete Strategie dar, um in homogenen Gruppen an einem gemeinsamen Gegenstand bzw. Inhalt arbeiten zu können. Für den Sachunterricht sieht sie diese Schwierigkeit jedoch nicht und folglich findet keine Form der *äußeren Differenzierung* statt. „*Das macht wenig Sinn, weil die Kinder ja durch diesen Zweijahresplan sowieso alle Inhalte mitbekommen.*“ (Interview B8 GU: 65–65).

Hinsichtlich ihrer Beschreibungen konkreter Maßnahmen der *inneren Differenzierung* (45) zeichnen sich zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings erhebliche Unterschiede ab. Beschreiben alle fünf befragten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht Formen der *inneren Differenzierung* mit insgesamt 39 Codings, so geschieht dies nur durch zwei der fünf Befragten (B3 FS; B4 FS) aus dem Förderschulkontext, sodass sich nur sechs Codings im Material dieser Kategorie zuordnen lassen (vgl. Tabelle 93). Somit liegen nur wenige Aussagen über unterrichtliche Differenzierungspraktiken vor, sodass dieser Aspekt zumindest in der im Interview vorgenommenen Relevanzsetzung durch die befragten Förderschullehrkräfte nicht in diesem Maße bedeutsam erscheint.

Die Mehrzahl der dargestellten Differenzierungspraktiken lassen sich Formen der *Intensivdifferenzierung* (17) zu ordnen, bei denen einzelne Schülerinnen oder Schüler in der Bearbeitung sachunterrichtlicher Lernaufgaben enger und direkter durch eine erwachsene Bezugsperson, zumeist die sonderpädagogische Lehrkraft, begleitet und instruiert werden. So beschreibt die Lehrkraft B8 GU ihre Rolle in dieser Form der *Intensivdifferenzierung* folgendermaßen: „*[I]m Sachunterricht ist es so, dass ich viel daneben sitze und wir das dann gemeinsam erarbeiten.*“ (Interview B8 GU: 10–10) Eine andere Lehrkraft erlebt (B9 GU) diese Möglichkeit der intensiven personellen Unterstützung einzelner Kinder als sehr positiv: „*Und haben dadurch natürlich tolle Möglichkeiten... uns aufzuteilen und uns entweder einzelnen Kindern zu zuwenden.*“ (Interview B9 GU: 9–9) An dieser Stelle erfolgt nicht eine Form der didaktischen Differenzierung auf der Planungsebene des Sachunterrichts, sondern durch die Organisation der unterrichtlichen Kooperation werden Möglichkeiten der ergänzenden Instruktion, Lernbegleitung und Lenkung für einzelne Schülerinnen und Schüler bzw. Schülergruppen geschaffen bzw. ad hoc in der Unterrichtssituation wahrgenommen. Die Rolle der Lehrkraft in enger Bindung an die Schülerinnen oder Schüler, für die aus der Wahrnehmung der Lehrkräfte (B7 GU; B8 GU; B9 GU) nur so eine unterrichtliche Mitarbeit möglich erscheint, rückt in den Fokus der Unterstützungsmaßnahmen, „*d. h. der braucht immer wieder Impulse, Anweisungen*“ (Interview B7 GU: 10–10). Reine Maßnahmen didaktischer Differenzierung erscheinen als nicht ausreichend zu gelten, um diesen Schülerinnen und Schülern ein erfolgreiches Lernen in der Lerngruppe des Gemeinsamen Unterrichts zu ermöglichen.

Maßnahmen der didaktischen Differenzierung sind demgegenüber primär auf Ebene einer *qualitativen Differenzierung* (11) zu verorten, indem zentral nach Anforderungsniveau differenziert wird.

„Hatten wir immer so ein Ampelsystem, das die Schüler sich entweder ein rotes, gelbes oder grünes Arbeitsblatt. Das wussten die aber schon auch von anderen Fächern. Rot war eben besonders schwer und Gelb mittel, Grün leichter. Und mit bisschen draufachten wer nimmt was. Aber durchaus konnte auch mal ein leistungsstarker Schüler mit einem anderen gemeinsam ‚Guck mal wir machen mal das!‘ und dann hat er ja trotzdem noch das Andere geschafft.“ (Interview B5 GU: 25–25)

Somit wird im Rahmen der realisierten *qualitativen Differenzierung* nicht allein für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein differenziertes Lernangebot bereitgestellt, sondern alle Kinder der Lerngruppe werden mit einbezogen. Das Anspruchsniveau der Aufgaben wird über die Farbgebung visualisiert und eine Dreifachdifferenzierung bereitgestellt. Dabei werden die Schülerinnen und Schüler entlang der zitierten Aussage sowohl zu einer Form der (subsidiären) Kooperation angehalten und ihnen gewisse Freiheitsgrade in der Entscheidung über ihren Arbeitsprozess zugestanden. Gleichzeitig wird durch die Ergänzung „*Und ein bisschen draufachten wer nimmt was.*“ (ebd.) eine notwendig erachtete Kontroll- und Steuerungsfunktion der Lehrkraft in dem Auswahlprozess des passenden Anspruchsniveaus beschrieben. *Qualitative Differenzierung* bedeutet für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf aus Sicht der Lehrkräfte (B1 GU; B4 FS; B5 GU; B8 GU; B9 GU) vorrangig eine Reduzierung der Anforderung innerhalb der bereitgestellten Lernaufgaben. „*Aber in dem Bewusstsein war auch klar, es wird ja nachher runtergebrochen.*“ (Interview B5 GU: 29–29) Spezifisch in der von drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B9 GU) beschriebenen farblich-symbolischen Kodierung des Schwierigkeitsgrades bereitgestellter Lernaufgaben zeigt sich teils ein fließender Übergang zu Formen der *quantitativen Differenzierung* (3) oder *Wahldifferenzierung* (6), indem entweder ein geringerer Umfang an Aufgaben bearbeitet werden muss oder aber Aufgaben nach Interesse oder Schwierigkeitsgrad aus dem vorhandenen Angebot ausgewählt werden dürfen. Spezifisch die Befragte B9 GU beschreibt eine komplexere und detailliertere Differenzierungspraxis für den eigenen Sachunterricht:

„Ja, ich habe jetzt nicht nur für die Kinder mit Förderbedarf, sondern auch für einige ausgewählte andere, die haben einen anderen Werkstattplan. Also viele haben den Plan, wo alle Werkbereiche drauf sind, und manche Kinder haben aber auch einen verkürzten Plan, wo... bestimmte ganz schwierige Sachen rausgelassen sind. Also besonders bei unseren Lernbehinderten und noch bei ein paar anderen habe ich das so gemacht. Und ich habe noch 'ne dritte Form von Laufplan... wo verschiedene Kinder und da sind zum Beispiel auch die ES-Kinder bei, sich mehr selber aussuchen dürfen. Also wo die weniger Anleitung noch haben, sondern mehr Auswahlmöglichkeiten.“ (Interview B9 GU: 25–25)

Innerhalb eines geöffneten, materialgestützten Lernarrangements erfolgt die Strukturierung und damit auch die didaktische Differenzierung für die einzelnen Schülerinnen und Schüler über den Einsatz eines Plans, der die Anforderungen in qualitativer und quantitativer Hinsicht moderiert und transparent macht. Aufschlussreich ist die seitens der Lehrkraft vorgenommene Unterscheidung in Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen, für die im Wesentlichen eine Reduktion in Form des verkürzten Plans vorgenommen wird, und den Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, denen stattdessen mehr Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten zugestanden werden. Gemäß dessen bildet zumindest in den Aussagen von drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU) eine *lernorganisatorische Differenzierung* (7) den unterrichtlichen Rahmen, indem die verschiedenen Differenzierungsangebote realisiert werden. „*Also besonders im Sachunterricht, wo eben unglaublich gute Differenzierungsangebote, die wir da machen konnten in Bezug auf Stationenlernen etc.*“ (Interview B5 GU: 17–17). Dies verweist an dieser Stelle aber auch auf das Problem der Trennschärfe der Kategorien, wenn verschiedenen Differenzierungsformen integriert auftreten bzw. sich eher ein graduelles Spektrum zwischen qualitativer, quantitativer oder inhaltlicher Differenzierung ergibt, für das eine lernorganisatorische Differenzierung eine Rahmenstruktur bildet. Jedoch ist in dieser Hinsicht die *lernorganisatorische Differenzierung* nicht zwangsläufig gleichzusetzen mit der Umsetzung geöffneten Lernarrangements, sondern kann auch

mit Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bedeuten, dass parallel zur regulären Organisation des Unterrichts alternative Lernangebote genutzt werden dürfen, wenn etwa die Lehrkraft B7 GU berichtet: „*dass so ein Kind dann auch mal in Erzählsituationen zum Beispiel auch was anderes machen darf, dass man da eben ja organisatorisch auch differenziert.*“ (Interview B7 GU: 28–28). Demgegenüber stellt die Lehrkraft B4 FS heraus, dass eine stärker *lernorganisatorische Differenzierung* für sie im Zusammenhang mit den spezifischen Erziehungszielen dieses Förderschwerpunktes nicht zielführend erscheint:

„[I]ch glaube, dass das auch zu schwierig wird für Schüler. Ja der Stationsbetrieb. Dass das dann auch, dass man dann vielleicht die erzieherischen Ziele oder so aus den Augen verliert. Also das ist für mich eine Fehlentwicklung. Würde ich sagen.“ (Interview B4 FS: 109–109)

Es wird ein Spannungsverhältnis zwischen stark individualisierten und differenzierten Lernformen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich einzeln mit Lernaufgaben auseinandersetzen müssen, und übergeordneten Erziehungszielen, die wahrscheinlich deutlicher auf ein Lernen in Gemeinschaft ausgerichtet sind, skizziert. Inwiefern dies ein Erklärungsfaktor dafür sein kann, dass von den Förderschullehrkräften im Rahmen der Interviews kaum Differenzierungspraktiken für den Sachunterricht berichtet werden, lässt sich jedoch kaum sicher beantworten. Allerdings ist auffällig, dass nur die befragte Förderschullehrkraft B4 FS im Interviewkontext auf die Umsetzung konkreter Formen der unterrichtlichen Differenzierung verweist. So ermöglicht sie eine an den Interessen der Schülerinnen und Schüler orientierte *Wahldifferenzierung*, reduziert Schriftsprachanteile in Arbeitsmaterialien als Möglichkeit der *qualitativen Differenzierung* und erstellt eigenständig Medien und Materialien für eine *mediale Differenzierung* im Sachunterricht. Kontextualisiert werden kann diese im Vergleich zu den anderen befragten Förderschullehrkräften divergente Praxis durch die spezifische Zusammensetzung der Lerngruppe, da die Schülerinnen und Schüler neben dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fast durchgängig auch Förderbedarf im Bereich Lernen aufweisen (vgl. Interview B4 FS: 6–6).

7.5.5 Offenheit und Strukturierung im Sachunterricht

Innerhalb der Experteninterviews wurden die Lehrkräfte mittels Erzählimpuls explizit zu ihrem Deutungswissen zu dem möglichen didaktischen Spannungsfeld von „*Offenheit*“ und „*Strukturierung*“ befragt und gebeten, sich für ihren Sachunterricht zwischen diesen beiden Begriffen zu verorten. Die hieraus entstandenen Aussagen werden unter der Hauptkategorie *Offenheit und Strukturierung* (101) codiert. Nachfolgend sollen entlang der herausgearbeiteten Subkategorien, wie diese der Tabelle 94 entnommen werden können, zentrale Befunden zu den innerhalb der Hauptkategorie abgebildeten Deutungsmustern und berichteten Handlungspraktiken der interviewten Lehrkräfte dargestellt werden.

Tab. 94: Kreuztabelle zur Kategorie Offenheit und Strukturierung nach Beschulungssetting

Kategorie <i>Offenheit und Strukturierung</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^l
Interdependenz von Offenheit und Strukturierung	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>Dynamik von Strukturierung und Offenheit</i>	1 (3)	1 (2)	2 (5)
<i>Strukturierung als Bedingung für Offenheit</i>	3 (6)	3 (4)	6 (10)
<i>Mittelweg zwischen Strukturierung und Offenheit</i>	3 (3)	3 (7)	6 (10)

Kategorie <i>Offenheit und Strukturierung</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^f
Bedeutung von Offenheit im Sachunterricht	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>Verständnis von Offenheit</i>	4 (8)	3 (8)	7 (16)
<i>Methodische Umsetzung</i>	3 (8)	4 (9)	7 (17)
<i>Offenheit als Problem</i>	1 (3)	2 (5)	3 (8)
Bedeutung von Strukturierung im Sachunterricht	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Methodische Umsetzung</i>	2 (2)	2 (4)	4 (6)
<i>Priorisierung der Strukturierung</i>	3 (3)	4 (8)	7 (11)
<i>Strukturierung aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs</i>	2 (4)	0 (0)	2 (4)
<i>Strukturierung als notwendige Unterrichtsbedingungen</i>	3 (4)	4 (7)	7 (11)
n (Dokumente)	5 (46)	5 (55)	10 (101)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

7.5.5.1 Interviewdaten – Kategorie Bedeutung von Strukturierung

Insgesamt entfallen 32 Codings auf die Kategorie *Bedeutung von Strukturierung*, bei der 18 Codings dem Material der interviewten Förderschullehrkräfte entstammen gegenüber 14 innerhalb der Interviews der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (vgl. Tabelle 94). Da der in der Kategorie abgebildete Aspekt durch den eingesetzten Erzählimpuls in allen Interviews thematisiert wurde, finden sich im Material sämtlicher Lehrkräfte beider Beschulungssettings Aussagen und entsprechende Kodierungen konnten vorgenommen werden. Allerdings lassen sich innerhalb der Ausführungen Unterschiede in den damit verbundenen Motiven und berichteten Praktiken nachzeichnen. Vier Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) und drei im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU) heben die Bedeutung der *Strukturierung als notwendige Unterrichtsbedingung* (11) hervor. Eine Strukturierung unterrichtlicher Prozess wird als Voraussetzung für gelingende Lehr-Lern-Prozesse bestimmt („*Also ohne Strukturierung ist für meine Begriffe schwierig.*“, Interview B5 GU: 71–71), sodass bei fehlender Berücksichtigung mit besonderen Schwierigkeiten im Sachunterricht zu rechnen sei. Von der Förderschullehrkraft B4 FS wird damit die Befürchtung verbunden, der Unterricht könne ihr ohne hinreichende Strukturierung „*echt entgleiten*“ (Interview B4 FS: 72–72), sodass hiermit eine Kontroll- oder Steuerungsfunktion für den Unterricht konnotiert wird. Strukturierung wird als primäre Tätigkeit der Lehrkraft verstanden. Dies beinhaltet die Verpflichtung notwendige Strukturen sowohl bei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (vgl. etwa Interview B5 GU: 71–71) wie auch der Förderschule (vgl. Interview B4 FS: 64–64; Interview B10 FS: 65–65) bereitzustellen. Die Implementation von Strukturen als primäre Aufgabe der Lehrkraft wird in folgender Aussage der Lehrkraft B1 GU deutlich: „*Und da muss ich dann darauf achten, dass es sehr strukturiert vorgeht. Dass ich klar, klare Strukturen vorgebe.*“ (Interview B1 GU: 13–13) In dieser Weise wird die Notwendigkeit der Strukturierung mit dem Bedarf der Schülerinnen und Schüler insgesamt nach Struktur im Unterricht begründet.

„Aber das brauchen hier alle. Das brauchen wir und das brauchen die Kinder und das zieht sich so durch. Ich finde, das ist... ist wichtig.“ (Interview B8 GU: 88–88)

Diese Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Unterricht weist darauf hin, dass Strukturierung für alle Kinder der Lerngruppe unabhängig vom Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfes relevant erscheint. Demgegenüber findet sich in den Aussagen zweier Lehrkräfte im Gemein-

samen Unterricht (B1 GU; B9 GU) auch spezifischer das Begründungsmuster einer *Strukturierung aufgrund des sonderpädagogischen Förderbedarfs* (4). „[A]uch die E-Schüler mit ihren... sozialen-emotionalen Auffälligkeiten brauchen ein hohes Maß an Strukturierung.“ (Interview B1 GU: 61–61) Strukturierung des Unterrichts wird als Bedingung für die gelingende Teilhabe dieser Schülerinnen und Schüler am Sachunterricht beschrieben, sodass die Lehrkraft B1 GU dies vor dem eigenen Erfahrungshorizont an als erfolgreiche Handlungsstrategie bewertet. „Die kommen damit sehr gut zurecht. Die sind auf die Strukturen angewiesen und... das klappt super!“ (Interview B1 GU: 71–72) Auch wenn die Notwendigkeit der Strukturierung zumindest in der Wahrnehmung zweier Lehrkräfte (B1 GU; B9 GU) im Gemeinsamen Unterricht eng geknüpft scheint an die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, so wird dies nicht in dieser Ausschließlichkeit hervorgehoben, sondern als ebenso relevant für andere Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe bestimmt. Ähnlich wie dies in den Befunden zur Wahrnehmung der *Heterogenität in der Lerngruppe* bereits herausgearbeitet werden konnte, wird ein Relationalität und Relativität der Bedarfe quer zur Kategorie sonderpädagogischer Förderbedarf erkennbar.

„Auf der anderen Seite ist natürlich Strukturierung gerade für... für die ES-Kinder aber auch für viele andere eine ganz wichtige Sache, an die sie sich auch festhalten.“ (Interview B9 GU: 72–72)

Strukturierung wird zwar prioritär für die „ES-Kinder“ (ebd.) gesehen, jedoch auch für „viele andere“ (ebd.) als „eine ganz wichtige Sache“ (ebd.) eingeschätzt.

Vor diesem Hintergrund findet sich bei vier Förderschullehrkräften (B2 FS; B3 FS; B6 FS; B10 FS) sowie drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU) das Deutungsmuster einer *Priorisierung der Strukturierung* (10) hinsichtlich sachunterrichtlicher Planungsentscheidungen.

„Also, wenn ich den Unterricht plane, dann ist mir das schon immer das Erste, was ich denke: Wie muss ich da strukturieren, damit alle Schüler ähm damit zurechtkommen.“ (Interview B2 FS: 71–71)

Entscheidung über eine mögliche Strukturierung des Sachunterrichts stehen im Vordergrund der planerischen Tätigkeit in der Vorbereitung des Unterrichts, sodass dies nicht nur für die Lehrkräfte im Förderschulkontext gilt, sondern ebenso Planungsentscheidungen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht betrifft.

„Natürlich also erst mal so die Unterrichtseinheiten zu... auszusuchen und... dann unter dem Aspekt wie kriege ich den gut strukturiert und geplant für meine Lerngruppe.“ (Interview B5 GU: 75–75)

In diesem Zitat zeigt sich, dass nach der grundsätzlichen Entscheidung für die Thematik der Unterrichtseinheit Überlegungen zur Strukturierung als nächster Entscheidungsschritt im Planungsprozess prioritär Bedeutung besitzen. Wie entlang der Codings erkennbar wird, verortet sich die Mehrzahl der interviewten Lehrkräfte für ihr didaktisches Handeln tendenziell zum Pol der Strukturierung („Ja, mhm... also ich würde sagen, unsere Tendenz geht schon in Richtung Strukturierung.“; Interview B8 GU: 88–88). Gleichzeitig erwächst die Frage, wie Strukturierung konkret verstanden und damit zusammenhängend umgesetzt wird.

Leider finden sich an dieser Stelle der Interviews nur wenige Aussagen zur *methodischen Umsetzung* (6), sodass nur zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU) und zwei Förderschullehrkräfte (B4 FS; B10 FS) Näheres hierzu ausführen. Für beide Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht stellt Strukturierung eine Transparenz über Arbeitsabläufe und Aufgabenstellungen für die Schülerinnen und Schüler dar (vgl. Interview B7 GU: 63–63; Interview B5 GU: 71–71).

„Ich denke im Sachunterricht ist immer wichtig von... von der Methodik her eine Strukturierung zu haben, damit die Kinder eben wissen: ‚Wie ist der Ablauf?‘ ‚Was muss ich tun?‘“ (Interview B7 GU: 63–63)

Gleichzeitig wird Strukturierung über das methodische Vorgehen im Sachunterricht gedacht bzw. umgesetzt. In ähnlicher Weise findet sich dies in den Aussagen der beiden Förderschullehrkräfte (B4 FS; B10 FS) wieder, sodass von der Befragten B10 FS Strukturierung als „Leitfaden“ (Interview B10 FS: 65–65) durch den Unterrichtsverlauf verstanden wird.

„Die sind hier ganz... ganz empfindlich da drauf, wenn hier was anders läuft als hier... als geplant sozusagen. ... also die brauchen wirklich eine Strukturierung und... ja so ein... so ein Hangeln... oder... ja eben einen Leitfaden. Die brauchen was. Die brauchen irgendwo eine... eine genaue Abfolge, wie es abzulaufen hat. Also wie der Unterricht abläuft.“ (Interview B10 FS: 65–65)

Jedoch erscheint der Ablauf als „genaue Abfolge“ (ebd.) starrer und damit stärker direktional, indem konkrete Vorgaben für den Arbeitsprozess der Schülerinnen und Schüler gegeben werden. Dies wird auch an der Aussage der Förderschullehrkraft B4 FS deutlich, wenn die individuelle Bearbeitung der vorgegebenen Aufgaben mit dem Aspekt der Strukturierung assoziiert wird („Also das muss ich sagen. Da hatte jeder seine Aufgaben, da waren die sehr diszipliniert.“ Interview B4 FS: 64–64). Ein weiterer Aspekt in der *Umsetzung der Strukturierung* ist die Visualisierung entsprechender Abläufe (vgl. Interview B10 FS: 65–65). Insgesamt wird Strukturierung von Lehrkräften beider Beschulungssettings vor dem Hintergrund einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive primär als Transparenz von Arbeitsabläufen auf der methodischen Ebene des Unterrichts betrachtet, sodass ein teils eigenständiges Arbeiten der Schülerinnen und Schüler in diesem Rahmen ermöglicht werden soll. Relevant muss demgegenüber sein, was im Interviewkontext nicht thematisiert wird bzw. welches Verständnis von Strukturierung im Material nicht vorzufinden ist. So wird Strukturierung kaum als tiefenstrukturelles Merkmal des Unterrichts bestimmt und die unter fachdidaktischer Perspektive eigentlich bedeutsame Perspektive als Strukturierung von Lernangeboten auf inhaltlicher Ebene im Sinne von kognitiver Aktivierung bzw. Strukturierung (vgl. 3.3.4.1) lässt sich über das vorhandene Material nicht abbilden. Vielmehr wird Strukturierung auf der methodisch-organisatorischen Ebene der Oberflächenstruktur des Sachunterrichts gedacht bzw. beschrieben. Dies fasst die Förderschullehrkraft B10 FS für ihr Planungshandeln folgendermaßen zusammen: „das ist die Unterrichtsvorbereitung: Strukturierung! Offenheit und Unterrichtsmethoden. Für den Sachunterricht. Ja genau. So ist es eben.“ (Interview B10 FS: 65–65) Damit ist näher zu betrachten, wie Offenheit in diesem Kontext verstanden und auch umgesetzt wird, wozu die Auswertung der Subkategorie *Bedeutung von Offenheit* Hinweise geben kann.

7.5.5.2 Interviewdaten – Kategorie Bedeutung von Offenheit

Zur Kategorie *Bedeutung von Offenheit* liegen im Interviewmaterial insgesamt 41 Codings vor, wobei diese sich mit 19 Codings bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und 22 bei den Förderschullehrkräften etwa gleichmäßig verteilen (vgl. Tabelle 94). Bis auf die Lehrkraft B1 GU finden sich in allen Interviews Aussagen, die sich der Kategorie *Bedeutung von Offenheit* zuordnen lassen.

Zunächst ist zu klären, welches *Verständnis von Offenheit* (16) innerhalb der verschiedenen Interviewaussagen erkennbar wird, um das individuelle Deutungswissen zu diesem Teilaspekt der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur abbilden zu können. Zunächst zeigt sich, dass Offenheit einerseits als methodische Offenheit verstanden werden kann, sodass der Einsatz spezifischer Methoden geöffneten Unterrichts als Bestimmungsmerkmal hervortritt (vgl. Interview B6 FS: 106–106; Interview B7 GU: 63–63; Interview B10 FS: 65–65)

„Offenheit finde ich wichtiger... in Hinsicht auf die... auf die Methoden eben, ne. Das finde ich die Offenheit, finde ich da gut in Hinsicht auf die Methoden.“ (Interview B10 FS: 65–65)

Offenheit kann die Bereitstellung eines geöffneten Lernangebots durch die Lehrkraft bedeuten (vgl. Interview B5 GU: 71–71), indem diese eine „ganz anderen Rolle als Lehrer“ (Interview B5 GU: 71–71) einnimmt, also stärker als Lernbegleiterin bzw. Lernbegleiter verstanden werden kann. Auf dieser methodischen Ebene kann Offenheit als Weg des individualisierten Arbeitens der Schülerinnen und Schüler interpretiert werden.

„Für mich ist ja Offenheit, dass die Kinder individueller arbeiten können und das wäre für mich eben das Portfolio. ... genau was ja sehr offen ist.“ (Interview B7 GU: 63–63)

Von der Lehrkraft B9 GU wird methodische Offenheit in Ergänzung zur thematischen Ebene des Sachunterrichts als Chance für den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler gesehen.

„Offenheit auf der einen Seite, weil die Kinder dadurch... ne viele Kompetenzen erwerben, die sie allein durch die thematische... Einbindung im Sachunterricht nicht lernen würden.“ (Interview B9 GU: 72–72)

Der Sachunterricht wird von zwei Lehrkräften (B8 GU; B10 FS) explizit als Chance für eine verstärkte methodische Öffnung des Unterrichts betrachtet, indem „die Kinder viel offener arbeiten“ (Interview B8 GU: 86–86) können bzw. sie „offenere Methoden anwenden, anstatt so Buch... so lehrbuchmäßig“ (Interview B10 FS: 58–58) zu unterrichten. Demgegenüber erfährt Offenheit im Verständnis von zwei Lehrkräften (B2 FS; B8 GU) die Einschränkung, dass verbindliche Anforderungen an die zu bewältigenden Aufgaben oder möglichen Lernwege weiterhin bestehen bleiben, sodass „das ja jetzt auch nicht heißt, jeder kann machen was er will und wie er es will.“ (Interview B2 FS: 71–71). Es werden Grenzen der Offenheit benannt und es wird implizit auf die zuvor thematisierten Aspekte der Strukturierung sachunterrichtlicher Lehr-Lernprozess verwiesen. Entgegen dem erkennbaren Fokus auf Möglichkeiten methodischer Offenheit bei der Mehrzahl der Lehrkräfte unabhängig vom Beschulungssetting (B5 GU; B6 FS; B7 GU; B8 GU; B9 GU; B10 FS) wird Offenheit von zwei Lehrkräften auch inhaltlich-thematisch gedacht, im Sinne „offene[r] Themen“ (Interview B6 FS: 106–106) oder dem Einbringen eigener Ideen der Schülerinnen und Schüler in den Sachunterricht (vgl. Interview B10 FS: 58–58). Allerdings erscheint dies nur einen eher nachrangigen Aspekt im Kontext des jeweiligen *Verständnisses von Offenheit* im Sachunterricht darzustellen. Zentral bleibt das *Verständnis von Offenheit* auf die methodische Dimension der Angebotsstruktur bezogen.

Dies aufgreifend ist nach der *methodischen Umsetzung* (17) unterrichtlicher Öffnung zu fragen. Im Vergleich zur *methodischen Umsetzung von Strukturierung* (6) finden sich hierzu deutlich mehr Aussagen in den Interviews, sodass sich mehr Hinweise darauf ergeben, wie der Anspruch der Offenheit in der jeweiligen sachunterrichtlichen Praxis realisiert wird. In diesem Zusammenhang berichten sowohl Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS) wie auch Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B9 GU) über die Nutzung geöffneter Organisationsformen, wie Werkstattunterricht (vgl. Interview B9 GU: 25–25), einer Arbeit an Stationen (vgl. Interview B3 FS: 52–52) oder einer Lerntheke (vgl. Interview B2 FS: 71–71), als methodischer Umsetzungsform. Als Schritte der Öffnung gehen damit begrenzte Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten (vgl. Interview B2 FS: 71–71; Interview B7 GU: 51–51; Interview B9 GU: 25–25) oder ein „Bewegungsspielraum“ (Interview B3 FS: 52–52) für die Schülerinnen und Schüler einher. Die Vorgabe des Lernangebots erfolgt jedoch weiterhin durch die Lehrkraft („Ja und... da

gab es verschiedene Lernangebote“ (Interview B3 FS: 11 – 11). Eine erste Erweiterung hinsichtlich der realisierten Dimensionen der Öffnung findet sich bei der Lehrkraft B9 GU:

„Ne, also nur durch das Thema Igel meinetwegen lernen die Kinder noch lange jetzt nicht kooperativ miteinander zu arbeiten. Und da spielt natürlich die Offenheit eine ganz wichtige Rolle, dass ich den Kindern die Möglichkeit geben... miteinander zu sprechen. Dass ich den Kindern die Möglichkeit geben Informationen selber zu recherchieren. Das zählt ja alles zu Offenheit.“ (Interview B9 GU: 72 – 72)

Öffnung wird in der Umsetzung durch Möglichkeiten der Kommunikation, Kooperation und der eigenständigen Recherche zu einem Thema erweitert und gleichzeitig auf dessen Bedeutung für sachunterrichtliche Lernprozesse und die Lernwirksamkeit des Sachunterrichts verwiesen. Öffnung wird bei dieser Lehrkraft auch hinsichtlich der sozialen und inhaltlichen Dimension realisiert.

Auf eine noch weitergehende Form der Öffnung von Unterricht rekurrieren vier Lehrkräfte (B4 FS; B5 GU; B6 FS; B7 GU), sodass für die Schülerinnen und Schüler kaum mehr Vorgaben hinsichtlich ihrer Lernaktivität bestehen. Einerseits wird dies als „freie[s] Ausprobieren“ (Interview B6 FS: 106 – 106) bzw. „so ganz viel so, wo man so probieren kann“ (Interview B5 GU: 71 – 71) beschrieben und kann als freies Explorieren verstanden werden. Andererseits gibt es im Rahmen des Sachunterrichts „freie Zeit“ (Interview B4 FS: 72 – 72) oder „Lernzeit“ (Interview B7 GU: 59 – 59), „[w]o kein Thema, wo nix vorgegeben wird. Wo die Kinder selber überlegen können, was möchten sie wissen, wo möchten sie was dazu lernen.“ (ebd.) Demnach wird Offenheit nicht als reine Wahlmöglichkeit aus einem vorbereiteten Lernangebot aufgefasst, sondern die Schülerinnen und Schüler organisieren ihre Lernaktivität auch hinsichtlich der inhaltlichen Dimension selbst, sodass sie „Impulse fürs Thema dann selber erarbeiten.“ (Interview B5 GU: 17 – 17). Die verschiedenen Umsetzungsvarianten und die damit einhergehenden unterschiedlichen Dimensionen der Öffnung finden sich sowohl im Kontext der Förderschule wie auch des Gemeinsamen Unterrichts.

Schließlich wird von zwei Förderschullehrkräften (B2 FS; B4 FS) sowie einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU) an dieser Stelle der Interviews *Offenheit als Problem* (8) für ihre Sachunterrichtspraxis bestimmt. So sieht die Lehrkraft B8 GU Grenzen für eine stärkere Öffnung des Sachunterrichts aufgrund der spezifischen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler.

„man kann in einem gewissen Maße hier offen arbeiten, aber wenn man zu offen arbeitet, ist es für die Kinder, die sowieso schon Probleme mit Strukturierung und ihrem Verhalten haben, viel zu schwer überhaupt zu einem Ergebnis zu kommen.“ (Interview B8 GU: 88 – 88)

Schwierigkeiten in der Strukturierung des eigenen Lernprozesses sowie der Regulation des Verhaltens werden als Hindernisse für die Erarbeitung von Ergebnissen in offenen Unterrichtsformen gesehen und beschränken so den Grad an Offenheit aus Sicht dieser Lehrkraft. Parallel empfindet die interviewte Lehrkraft B8 GU die Arbeit in solchen offenen Unterrichtsformen aus den beschriebenen Gründen als „teilweise doch recht anstrengend.“ (Interview B8 GU: 69 – 69) Sie nimmt für sich eine subjektive Belastung hierdurch wahr. Weiterhin wird *Offenheit als Problem* in Verbindung gebracht mit der Befürchtung die Kontrolle über den Unterrichtsprozess auf Seiten der Lehrkraft zu verlieren („Wenn ich viel Offenen Unterricht machen würde, dann... würde mir das entgleiten.“ Interview B4 FS: 72 – 72). Mit dem genutzten Verb „entgleiten“ (ebd.) wird explizit auf diesen Kontrollverlust verwiesen und eine mögliche Auflösung des unterrichtlichen Ordnungsrahmens angedeutet. Grenzen möglicher Offenheit im Sachunterricht werden auch von der Förderschullehrkraft B2 FS dahingehend benannt, dass stark geöffnete Unterrichtsformen, wie Projektarbeit, für diese aufgrund der Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler nicht umsetzbar erscheinen.

„Das ist zwar jetzt ... nicht so die Offenheit, dass da wirklich ... also ich würde zum Beispiel nie ein Projekt so planen, wie ein Projekt wirklich gedacht ist, weil ich das äh... glaube ich, dass das zu offen ist und dass unsere Schüler das nicht schaffen.“ (Interview B2 FS: 71–71)

Offenheit wird, ähnlich wie dies in den Aussagen der Lehrkräfte B8 GU und B4 FS zum Ausdruck kommt, nur als relative Offenheit im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten bestimmt. Ein hohes Maß an Offenheit im Unterricht zu erreichen ist nicht das primäre Planungsziel der interviewten Lehrkraft B2 FS.

„Also es ist nicht das Erste was ich denke: Wie muss ich das planen, damit alle Schüler das machen können, was sie wollen. So. Oder, dass... den äh Zugang irgendwie finden, ne.“ (Interview B2 FS: 71–71)

Vielmehr erscheint das Planungshandeln in Zusammenschau mit den Befunden zur Subkategorie *Priorisierung der Strukturierung* stärker vom Pol der Strukturierung gedacht zu werden, sodass im weiteren Auswertungsschritt nach der Beziehung von Offenheit und Strukturierung in der Planung des Sachunterrichts wie auch den damit verbundenen handlungsleitenden Motiven zu fragen ist.

7.5.5.3 Interviewdaten – Kategorie Interdependenz von Offenheit und Strukturierung

Aussagen, in denen auf die Relationalität bzw. die Wechselbeziehung zwischen den Planungsmomenten von Offenheit und Strukturierung verwiesen wird, sind in der Kategorie *Interdependenz von Offenheit und Strukturierung* (26) kodiert (vgl. Tabelle 94). Ähnlich wie schon für die Kategorie *Bedeutung von Offenheit* verteilen sich die Codings in etwa gleichmäßig auf das Interviewmaterial der Förderschullehrkräfte (14) sowie der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (12) und, bis auf die Lehrkraft B1 GU, lassen sich bei allen Befragten Aussagen dieser Kategorie zuordnen.

Hinsichtlich ihrer didaktischen Orientierung verorten sich drei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU; B9 GU) sowie drei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS) auf einem *Mittelweg zwischen Strukturierung und Offenheit* (10). Somit wird betont, dass beide Aspekte für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts bedeutsam erscheinen, wie dies etwa die Lehrkraft B9 GU zum Ausdruck bringt: „*Also prinzipiell... Offenheit und Strukturierung halte ich beides für... also beides für wichtig im Sachunterricht.*“ (Interview B9 GU: 72–72) Im Sinne eines dialektischen Verständnisses werden Offenheit und Strukturierung nicht als sich gegenseitig ausschließende Prinzipien gesehen („*Und das schließt sich ja nicht aus finde ich.*“ Interview B2 FS: 71–71), sondern eher in notwendiger Ergänzung zueinander in Beziehung gesetzt. Hieran anknüpfend wird das Verhältnis von Strukturierung und Offenheit von jeweils einer Förderschullehrkraft (B4 FS) und einer Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU) als *Dynamik* (5) im Unterrichtsverlauf charakterisiert.

„wir haben da gerade jetzt auch hier reden wir so ein bisschen über die Strukturierung vom Gemeinsamen Unterricht. Und da ist genau diese Dynamik immer so ein Punkt, wo wir sagen können, wie kann man denn... eben bestimmte Schüler mit Förderbedarf, die eine ganz klare Strukturierung brauchen in den Offenen Unterricht einbringen.“ (Interview B5 GU: 71–71)

Maßnahmen der Strukturierung, die insbesondere für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf als notwendig erachtet werden, sind in die Organisationsformen offenen Unterrichts integriert. Der Lehr-Lernprozess pendelt zwischen strukturierenden und stärker geöffneten Elementen hin und her (vgl. ebd.) und das Maß an Strukturierung oder Offenheit variiert zwischen den einzelnen Phasen des Unterrichts, wie dies die Förderschullehrkraft B4 FS ausführt.

„Oder eben, dass ich Phasen des Unterrichts habe, die sehr strukturiert sind, aber dann eine Phase meinetwegen darin, wo... wo es nicht so läuft, ne.“ (Interview B4FS: 72–72)

In den beiden zuletzt zitierten Interviewaussagen, die beide das Verhältnis von Offenheit und Strukturierung als *Dynamik* beschreiben, lassen sich im jeweiligen Deutungshorizont jedoch Unterschiede feststellen. Beschreibt die Lehrkraft B5GU die Dynamik als Einbringen von Struktur in den offenen Unterricht (vgl. Interview B5GU: 71–71), indem Strukturierung integratives Element der geöffneten Lehr-Lernformen wird, so denkt die befragte Lehrkraft B4FS die Dynamik eher serielle, indem strukturierte und eher offene Phasen aufeinander folgen (vgl. Interview B4FS: 72–72). Es lässt sich daher an dieser Stelle eine eher seriell-phasiertes Verständnis im Verhältnis von Offenheit und Strukturierung gegenüber einer stärker integrativen Auffassung unterscheiden.

Von jeweils drei Lehrkräften der Förderschule (B2FS; B6FS; B10FS) sowie im Gemeinsamen Unterricht (B1GU; B5GU; B9GU) wird *Strukturierung als Bedingung für Offenheit* (10) im Sachunterricht benannt. Die grundsätzliche Strukturierung der Unterrichtsstunden schafft die Voraussetzung um „*offene Themen*“ (Interview B6FS: 106–106) oder „*offene Methoden*“ (ebd.) in den Sachunterricht einzubinden. Durch die Strukturierung werden damit Grenzen für den Lehr-Lernprozess gesetzt „*[u]nd innerhalb der Grenzen ist es sehr offen.*“ (Interview B1GU: 61–61). Die Lehrkraft B9GU bestimmt für ihre Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht die Unterstützung durch Strukturen als Notwendigkeit, um den Schülerinnen und Schülern größere Freiheiten in ihrem Arbeitsprozess gewähren zu können.

„weil überall da wo ich Kindern eben Freiheiten gebe, müssen sie auch Unterstützung bekommen, weil nicht jeder mit der Freiheit umgehen kann.“ (Interview B9GU: 50–50)

Wie dies konkret aussehen kann, beschreibt sie an einer späteren Stelle des Interviews detaillierter:

„Und ... ich denke Strukturierung in der Offenheit ist einfach ganz wichtig, ne. Also dass man ... ein offenes Angebot den Kindern macht, aber das trotzdem in diesem offenen Angebot die Struktur für die Kinder da ist, ne. ‚Wir gehen jetzt in die Gruppenarbeit. Wir treffen uns an diesem Tisch... mit unseren Stühlen. Wir haben das Material, was wir noch brauchen holen wir uns dort. Also, dass einfach... ja die... die Struktur für die Kinder völlig klar ist, auch wenn sie in dem Moment offen arbeiten können. Also es ist... es ist einfach ein... ein Spiel von beidem. Ja man... es gibt nicht das und nicht das, sondern es geht... miteinander einher.‘ (Interview B9GU: 72–72)

Innerhalb des offenen Lernangebotes werden Verfahrensregeln und Routinen zum genauen Ablauf des Vorgehens verabredet, die den Arbeitsprozess strukturieren und für die Schülerinnen und Schüler transparent machen. Dies ist eine bedeutsame Bedingung für die offene Arbeit der Kinder in dem bereitgestellten Lehr-Lernarrangement. Mit der Metapher „*ein Spiel von beidem*“ (ebd.) verweist auch diese Lehrkraft auf die Idee eines dynamischen Verhältnisses zwischen den beiden Aspekten, sodass die Aussage „*es gibt nicht das und nicht das, sondern es geht... miteinander einher*“ (ebd.) auf ein integratives Verständnis in der Relation von Offenheit und Strukturierung in der Gestaltung des Unterrichts verweist.

Gleichzeitig nehmen zwei Lehrkräfte (B5GU; B10FS) für sich wahr, wie die Notwendigkeit der Strukturierung die Möglichkeit unterrichtlicher Öffnung begrenzt. Sie können, aufgrund der Bedarfe ihrer Schülerinnen und Schüler nach Struktur, nicht in der Weise offen im Sachunterricht arbeiten, wie sie dies für wünschenswert erachten, da sonst ein Abbruch des unterrichtlichen Lehr-Lernprozesses droht.

„Also einfach zu sagen, ja ok, ich will es ja ganz gerne offen machen, aber ich brauch darin eine wahnsinnige Struktur, weil der kippt mir weg, wenn ich die Struktur nicht hab.“ (Interview B5 GU: 71 – 71)

Der Anspruch diese „*wahnsinnige Struktur*“ (ebd.) schaffen zu müssen, wird als Bedingung für die erfolgreiche Durchführung des Sachunterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung betrachtet, sodass der Anspruch auf Offenheit eine Einschränkung erlebt. Die unterrichtliche Struktur ist damit ein Grenzraum, innerhalb dessen sich geöffnete Lehr-Lernformen vollziehen können, um aus Sicht der Lehrkraft erfolgreich umsetzbar zu sein. „*Dann hat die Offenheit in der Struktur geklappt.*“ (Interview B5 GU: 71 – 71)

7.6 Unterrichtsstörungen

Gemäß der Annahme, dass Unterrichtsstörungen als intermedierendem Faktor zwischen Angebotsstruktur, Nutzungsverhalten und Lernertrag für Unterricht insgesamt, jedoch insbesondere unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, spezifische Relevanz für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts haben (vgl. Kap. 3.3.4.3), werden an dieser Stelle Ergebnisse zur Bedeutung von Unterrichtsstörungen im Kontext des Sachunterrichts referiert. Ausgehend von der Forschungsfrage Q1.1.5, wird analysiert, wie das Auftreten von Unterrichtsstörungen aus Sicht der befragten Lehrkräfte erlebt wird. Dies berücksichtigt in besonderer Weise das subjektive Störungsempfinden, aber auch vorherrschende subjektive Störungstheorien (vgl. Kap. 3.3.4.3) der Lehrkräfte. Dies wird ergänzt um die Analyse von Handlungsstrategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen in ihrer Kohärenz zu angenommenen Ursachen. Zusammenfassend können Problemwahrnehmungen und Bearbeitungsstrategien herausgearbeitet werden. Abschließend werden Einschätzungen zu didaktischen Problemstellen, als allgemeinere Hindernisse für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozess in den Blick genommen.

7.6.1 Belastung der Unterrichtssituation im Sachunterricht durch Unterrichtsstörungen

Da die Wahrnehmung bzw. Interpretation eines Ereignisses als Unterrichtsstörung stark abhängig ist vom subjektiven Störungsempfinden der jeweiligen Lehrkraft (vgl. Kap. 3.3.4.3), kann die Frage des Auftretens nur schwer von dem Aspekt des damit einhergehende Belastungsempfinden entkoppelt werden. Nachfolgend werden zwar Ergebnisse dargestellt wie häufig massive Unterrichtsstörungen den Lehr-Lernprozess unterbrechen bzw. wie viel Zeit für die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen im Sachunterricht generell benötigt wird (vgl. Kap. 7.6.1.1), jedoch gilt es ebenso das damit einhergehende individuelle Belastungserleben zu erfassen, das Aufschluss darüber geben kann, wie gravierend Lehrkräfte diese Probleme für sich wahrnehmen. Es rückt das Erleben von Unterrichtsstörungen, also einerseits die damit verbundenen Emotionen auf Seiten der Lehrkräfte, aber auch die subjektiven Deutungen, was als Störung bewertet wird, in den Fokus der Auswertung der qualitativen Interviewdaten, welche die quantifizierten Einschätzungen aus der Fragebogenerhebung ergänzen. Im Sinne subjektiver Störungstheorien ist dies um Beschreibungen zu störungskritischem Verhalten (vgl. Thiel, 2016) im Sachunterricht zu erweitern, worin erkennbar werden kann, was überhaupt als Störung im Sachunterricht wahrgenommen wird und ob sich dabei vor dem Hintergrund des Beschulungssettings Unterschiede in den Deutungsmustern bestimmen lassen.

7.6.1.1 Fragebogendaten – Auftreten von Unterrichtsstörungen

Erste Hinweise auf die Belastung der Unterrichtssituation durch Unterrichtsstörungen ergeben sich aus dem Frageitem zur durchschnittlichen Unterrichtszeit, die für den Umgang mit sol-

chen Störungen aufgewandt werden muss. Darin geht es indirekt auch um die effektive Lernzeit im Sachunterricht, da Unterrichtsstörungen, unabhängig von ihrer Art, Ursache oder Schwere, zunächst als Unterbrechung des Lehr-Lern-Prozesses verstanden werden können. Demnach ist davon auszugehen, dass die Unterrichtszeit abzüglich der Zeiten, die für den Umgang mit Unterrichtsstörungen aufgewendet werden müssen, die maximal zur Verfügung stehende Lernzeit für den Sachunterricht darstellt. Übergänge zwischen Arbeitsphasen und Zeiten für unterrichtsorganisatorische Tätigkeiten finden dabei noch keine Berücksichtigung.

Die Auswertung des Frageitems in Abbildung 42 zur verwandten *Zeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen* zeigt, dass der größte Anteil der befragten Lehrkräfte mit 46% (n = 35; 46,1%) angibt, mehr als 10%, jedoch weniger als 25% ihrer Unterrichtszeit mit der Bearbeitung von Unterrichtsstörungen zu verbringen. 15% geben an mehr als 5%, jedoch weniger als 10% (n = 11; 14,5%) der Zeit aufzuwenden und 11% (n = 8; 10,5%) benötigen weniger als 5% der zur Verfügung stehenden Sachunterrichtszeit. Zusammengefasst und unter Betrachtung des gruppierten Medians (MD = 3,05; IQR = 1,49) lässt sich feststellen, dass mehr als 70% (n = 54; 71,1%) angeben weniger als 25% ihrer verfügbaren Unterrichtszeit auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu verwenden. Umgekehrt heißt dies aber auch, dass 28% (n = 21; 27,6%) mehr als 25%, jedoch weniger als 50%, ihrer Unterrichtszeit hiermit verbringen. Eine befragte Lehrkraft gibt an mehr als 50% der Unterrichtszeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu benötigen. Damit ist davon auszugehen, dass bei etwas weniger als einem Drittel der Befragten ein erheblicher Anteil der Unterrichtszeit im Sachunterricht für die Bearbeitung von Unterrichtsstörungen aufgewendet werden muss. Dies dürfte die effektive Lernzeit, die für die Erreichung sachunterrichtlicher Lernziele verbleibt, deutlich reduzieren.

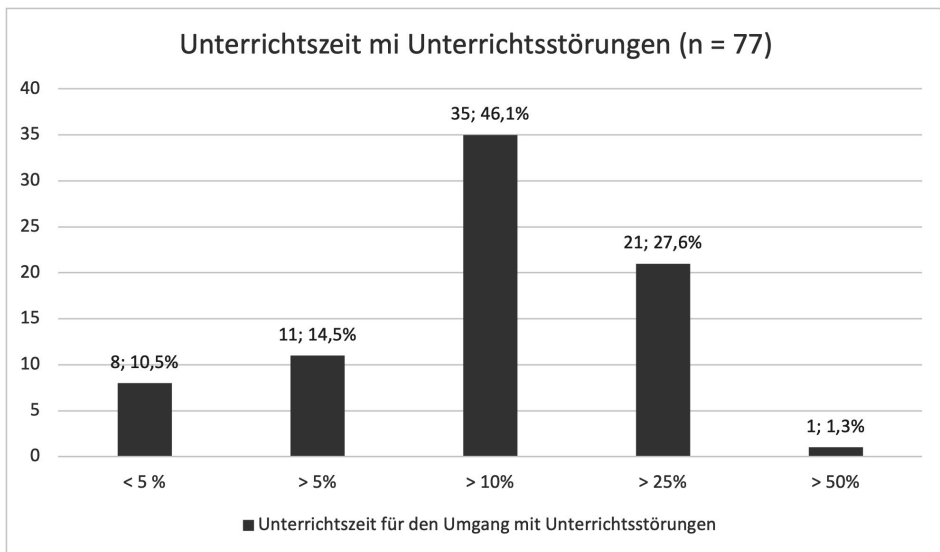


Abb. 42: Aufgewendete Unterrichtszeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen

Im Vergleich der beiden Beschulungssettings zeigt sich, dass es keinen signifikanten Verteilungsunterschied als Ergebnis des durchgeführten U-Tests (U = 672,0; p = 0,613) im Antwortverhal-

ten der Lehrkräfte gibt. Entlang der absoluten Werteverteilung lässt sich zwar erkennen, dass eine größere Anzahl an Förderschullehrkräften angeben mehr als 10% der Unterrichtszeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen zu verwenden bzw. stellt der Extremfall mit über 25% aufgewendeter Zeit eine Lehrkraft aus dem Förderschulkontext dar, doch können dies Zufallseffekte sein. Entgegen der Erwartung, dass der Umgang mit Unterrichtsstörungen im Förderschulkontext durch die Problemakkumulation in der homogeneren Lerngruppe einen breiteren Raum einnehmen müsste, lässt sich dies aus den vorliegenden Daten statistisch nicht gesichert belegen.

Ergänzend zum zeitlichen Ausmaß unterrichtlicher Störungen, wird das *Auftreten massiver Unterrichtsstörungen*¹⁰⁸, worunter erhebliche Unterbrechungen des Lehr-Lernprozesses verstanden werden, betrachtet. Hierzu wurde die durchschnittliche Anzahl solcher Störungen pro Sachunterrichtsstunde erfasst. 43% (n = 32; 42,7%) der befragten Lehrkräfte geben an, dass solche massiven Unterrichtsstörungen weniger als einmal pro Unterrichtsstunde auftreten. 23% (n = 17; 22,7%) schätzen, dass massive Störungen weniger als zweimal pro Stunde den Unterricht unterbrechen, für 30% (n = 22; 29,3%) geschieht dies mehr als zwei, jedoch weniger als fünfmal pro Sachunterrichtsstunde. Vier der befragten Lehrkräfte (n = 4; 5,3%) schließlich sagen, dass massive Unterrichtsstörungen und damit erhebliche Unterbrechungen des Lehr-Lernprozesses mehr als fünfmal pro Stunde erfolgen.

Tab. 95: Auftreten massiver Unterrichtsstörungen im Sachunterricht

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			weniger als 1mal pro Stunde/ nicht jede Stunde	weniger als 2mal pro Stunde	weniger als 5mal pro Stunde	mehr als 5mal pro Stunde
Auftreten massiver Unterrichtsstörungen (n = 75)	1,88	1,70	32 (42,7%)	17 (22,7%)	22 (29,3%)	4 (5,3%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „weniger als 1mal pro Stunde“ bis 4 = „mehr als 5mal pro Stunde“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

Auch an dieser Stelle wäre zu erwarten, dass es einen signifikanten Unterschied im Antwortverhalten zwischen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen gibt, indem eine höhere Belastung für den Förderschulkontext zu vermuten wäre. Dies ist jedoch als Ergebnis des durchgeführten U-Tests (U = 774,0; p = 0,404) nicht der Fall. Es liegt kein statistisch bedeutsamer Verteilungsunterschied im Antwortverhalten vor. Es lässt sich jedoch für die Gesamtstichprobe eine deutliche Streuung der Werte entlang des großen Interquartilabstandes von 1,7 bestimmen, der fast in der Größe des gruppierten Medians von 1,9 liegt (vgl. Tabelle 95). Der gruppierte Median von 1,7, bei einer vierstufigen Skala, ist demnach nur begrenzt aussagekräftig, da das Antwortverhalten der befragten Lehrkräfte hinsichtlich der Frage nach dem Auftreten massiver Unterrichtsstörungen sehr divergent ausfällt. Über die Beschulungssettings hinweg lässt sich erkennen, dass es eine größere Gruppe von Lehrkräften gibt, die kaum

108 Im Fragebogen wurden hierzu beispielhaft aggressives Streiten, deutliche Weigerung Lehreranweisungen zu befolgen, Beschädigung von Sachen, Beleidigungen oder körperliche Übergriffe oder die länger andauernde Beschäftigung mit unterrichtsfernen Tätigkeiten als Erklärung angegeben.

bzw. eher wenig mit erheblichen Unterrichtsstörungen im Sachunterricht konfrontiert werden, wohingegen bei mehr als einem Drittel der Befragten diese immer wieder und daher mehrfach pro Stunde ein Problem darstellen (vgl. Tabelle 95). Demnach scheint sich, wie schon bei den zuvor genannten Befunden zur zeitlichen Belastung im Umgang mit Unterrichtsstörungen, ein divergentes, jedoch weitgehend vom Beschulungssetting unabhängiges Bild der beschriebenen Praxis zu ergeben. Einerseits findet sich ein größerer Teil der Lehrkräfte, bei denen relativ wenige bzw. kaum massive Unterrichtsstörungen im Sachunterricht auftreten, und ein geringerer Anteil der Lehrkräfte, in dessen Unterricht massive Störungen des Lehr-Lernprozesses ein sehr regelmäßiges auftretendes Phänomen sind.

Dies wirft die Frage auf, wie stark sich die Lehrkräfte durch die auftretenden Unterrichtsstörungen belastet fühlen. Als Auswertungsergebnis des korrespondierenden Frageitems zeigt sich, dass sich 10 % ($n = 8$; 10,4 %) *gering* bzw. 68 % ($n = 52$; 67,5 %) *eher gering* durch Störungen belastet fühlen. Demgegenüber geben 20 % ($n = 15$; 19,5 %) an die Belastung sei *eher groß* bzw. zwei Lehrkräfte ($n = 2$; 2,6 %) empfinden diese als *groß*. Im Vergleich zum Anteil der Lehrkräfte, die angeben über 25 % der Unterrichtszeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen aufzuwenden, wird dies nicht von allen Befragten gleichermaßen als belastend empfunden. Somit korreliert das Item *Umgang mit Unterrichtsstörungen verbrachte Zeit* nur moderat positiv mit dem Item zum subjektiven *Belastungsempfinden* ($r_{\text{kendallr}} = 0,296$; $p = 0,008$). Ähnlich gestaltet es sich für den Zusammenhang zwischen dem *Auftreten massiver Unterrichtsstörungen* und dem subjektiven *Belastungsempfinden*, die wiederum nur moderat positiv miteinander korrelieren ($r_{\text{kendallr}} = 0,280$; $p = 0,011$). Faktisch kein korrelativer Zusammenhang ergibt sich hingegen zwischen dem subjektiven *Belastungsempfinden* und dem Beschulungssetting ($r_{\text{kendallr}} = -0,006$; $p = 0,955$), sodass auch als Ergebnis des durchgeführten U-Tests ($U = 730,5$; $p = 0,956$) davon auszugehen ist, dass kein signifikanter Verteilungsunterschied im Antwortverhalten an dieser Stelle vorliegt. Es scheint keinen Bezug zwischen den kontextuellen Rahmenbedingungen, etwa der hinsichtlich störungskritischen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler homogeneren Förderschullerngruppen, dem *Belastungsempfinden*, aber auch nicht völlig zwingend zwischen dem tatsächlichen Auftreten von Störungen und dessen Einschätzung als Belastung für die Lehrkraft zu geben.

Hinsichtlich des Auftretens von Unterrichtsstörungen wurden die Lehrkräfte auch dazu befragt, inwieweit diese im Sachunterricht häufiger oder seltener als in anderen Unterrichtsfächern vorkommen. Bei diesem Frageitem zeigt sich, dass die Mehrheit der Befragten ($n = 47$; 60,3 %) keine Unterschiede im Auftreten von Unterrichtsstörungen im Sachunterricht im Vergleich zu anderen Fächern wahrnimmt. Für 15 % treten diese hingegen *seltener* ($n = 12$; 15,4 %), für 24 % ($n = 19$; 24,4 %) jedoch *häufiger* auf. In den vorgenommenen Einschätzungen liegt kein signifikanter Verteilungsunterschied zwischen den Beschulungssettings vor ($U = 812,5$; $p = 0,490$). In der Bewertung der Mehrheit der befragten Lehrkräfte ist über die beiden Schulformen hinweg der Sachunterricht nicht per se störungsfreier, sondern sogar ein Viertel nimmt für diesen mehr Störungen wahr.

7.6.1.2 Interviewdaten – Kategorie Erleben von Unterrichtsstörungen

Aus den Interviews ergeben sich Daten über das *Erleben von Unterrichtsstörungen* (25) durch die Lehrkräfte im Kontext des Sachunterrichts. Die Kategorie geht über eine reine Beschreibung möglicher Störungen hinaus und fokussiert auch Aussagen zur subjektiven Wahrnehmung und damit geäußerten Gefühlen. Unterrichtsstörungen können entlang der in Tabelle 96 dargestellten Subkategorien zunächst als *Scheitern von Unterricht* (6) erlebt werden, sodass keine fachli-

chen Lernziele mehr verfolgt werden können („*Da kann man kein Lernziel mehr mit verfolgen.*“, Interview B4 FS: 74–74). Notwendige Interventionen gegenüber auftretenden Unterrichtsstörungen verhindern, dass die Lehrkraft den geplanten Unterrichtsverlauf fortführen kann, insbesondere wenn keine weitere Lehrkraft in der Stunde anwesend ist, wie dies die Lehrkraft B10 FS näher beschreibt:

„Was dann zur Folge hat, dass dann meistens der Unterricht natürlich stagniert, ne. Der bleibt dann... kann ich keinen Unterricht weiterführen, weil ich mich dann damit beschäftigen bin äh den Schüler eben an seinen Platz zu setzen und da zu halten.“ (Interview B10 FS: 9–9)

Es fällt auf, dass drei Lehrkräfte der Förderschule (B 3 FS; B4 FS; B10 FS) jedoch nur eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU) von solchen Situationen unterrichtlichen Scheiterns berichten. Die Unmöglichkeit Unterricht fortzuführen, erscheint als Phänomen primär den Förderschulkontext zu betreffen. Damit geht ein Gefühl der Frustration einher, wie dies die Lehrkraft B3 FS für sich erlebt: „*Ne, das sind dann manchmal auch Unterrichtsstunden, die für mich dann auch frustrierend sind, ne.*“ (Interview B3 FS: 65–65) So wird zusammenhängend von einem Gefühl der *Hilflosigkeit* (7) in Situationen mit eskalierenden Störungen berichtet, indem die eigenen Handlungsmöglichkeiten an Grenzen stoßen.

„Wo ich dann auch jetzt keine Interventionsmöglichkeiten mehr sehe, wie ich jetzt die Situation noch so verändern kann, dass man jetzt wieder einen geordnete Unterrichtssituation schafft.“ (Interview B3 FS: 65–65)

Die begrenzten oder ganz fehlenden Beeinflussungsmöglichkeiten werden als Belastung erlebt und gehen mit negativen Gefühlen der Frustration und Enttäuschung einher, wie dies die Lehrkraft B10 FS beispielhaft beschreibt:

„Und ... das ist immer... dann ist man immer... also ich bin dann sehr enttäuscht oder so. Bin dann ein bisschen niedergeschlagen, weil ich denke... ‚Warum jetzt schon wieder?‘, ne.“ (Interview B10 FS: 48–48)

Tab. 96: Kreuztabelle zur Kategorie Erleben von Unterrichtsstörungen

Kategorie Erleben von Unterrichtsstörungen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Unvorhersehbarkeit</i>	0 (0)	2 (3)	2 (3)
<i>Hilflosigkeit</i>	1 (1)	4 (6)	5 (7)
<i>Scheitern von Unterricht</i>	1 (1)	3 (5)	4 (6)
<i>Differenziertes Erleben</i>	5 (8)	0 (0)	5 (8)
n (Dokumente)	5 (10)	5 (15)	10 (25)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen angeführt.

Das Gefühl der *Hilflosigkeit* gegenüber Unterrichtsstörungen und dem damit verbundenen Abbruch des Lehr-Lernprozesses wird fast ausschließlich von Förderschullehrkräften (B2 FS; B3 FS; B6 FS; B10 FS) beschrieben, wohingegen nur eine Lehrkraft aus dem Gemeinsamen Unterricht von Störungen berichtet, die in der aktuellen unterrichtlichen Situation nicht bearbeitbar bzw. auflösbar erscheinen, wenn die Befragte B9 GU dazu ausführt: „*und andere Störun-*

gen, mit denen kannst du im Unterricht einfach gar nicht umgehen.“ (Interview B9 GU: 46–46). Somit wird eine graduelle Unterscheidung vorgenommen: In Störungen, die im Rahmen der eigenen Möglichkeiten innerhalb des Unterrichts bearbeitbar sind, und solchen die innerhalb der Unterrichtssituation nicht auflösbar erscheinen.

Es lässt sich erkennen, dass obwohl die quantitativen Daten zum *Belastungserleben durch Unterrichtsstörungen* keine signifikanten Unterschiede zwischen den Beschulungssettings aufweisen, im Erleben der interviewten Förderschulkräfte Situationen mit hohem Belastungspotential, wie das *Scheitern von Unterricht* oder *Hilfslosigkeit* gegenüber auftretenden Störungen, deutlich artikuliert werden, wohingegen dies auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nicht der Fall ist (vgl. Tabelle 96) Dies wirft die Frage auf, ob solche Situationen im Förderschulkontext eher Normalität sind und deshalb auch die damit einhergehenden negativen Gefühle nicht in diesem Maße als außergewöhnliche Belastung empfunden werden, oder ob dies ein Effekt der Fallauswahl ist, indem die interviewten Förderschullehrkräfte genau zu der Gruppe von ca. einem Drittel der Befragten gehören, die bereits im Fragebogen ein hohes Belastungsempfinden angegeben hat. Hier zeigt sich jedoch im fallbezogenen Abgleich mit den quantitativen Daten der Fragebogenerhebung, dass vier der fünf interviewten Förderschullehrkräfte ihr individuelles Belastungsempfinden mit *eher gering* einschätzen, nur eine Lehrkraft gibt dies mit *eher groß* an. Darin handelt es sich um die Befragte B10 FS, die auch in der Interviewsituation über Gefühle der *Hilfslosigkeit* und des *Scheiterns von Unterricht* aufgrund von Unterrichtsstörungen berichtet. Andere Förderschullehrkräfte erleben Unterrichtsstörungen zwar ähnlich, geben jedoch zumindest innerhalb des Fragebogens dies nicht als größere Belastung an.

Zusammenhängend mit dem berichteten Belastungsempfinden erleben zwei Förderschullehrkräfte (B3 FS; B10 FS) eine *Unvorhersehbarkeit* (3) von Unterrichtsstörungen, indem unklar bleibt, ob der Unterricht in der geplanten Form überhaupt durchführbar ist.

„Die Unterrichtssituationen..., wenn man dann in die Klasse geht und ein bestimmtes Unterrichtsvorhaben hat, dann weiß man nie, ob man das so umsetzen kann oder ob nicht irgendwelche Störungen auftreten“ (Interview B3 FS: 65–65)

Sachunterricht unter der Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung erhält ein Moment der Unbestimmtheit, bei dem gemäß dem Prinzip der Prozessorientierung (vgl. Stein, 2006b; Stein & Stein, 2014) Planungshandeln immer nur vorläufig sein kann. Dies wird als explizites Merkmal der Arbeit an der Förderschule bestimmt: „*ja es ist natürlich immer eine Herausforderung in dem Bereich zu arbeiten, weil man halt, also es ist halt nicht so sehr vorhersehbar, ne.*“ (Interview B3 FS: 65–65) Interessant ist an dieser Stelle, dass die *Unvorhersehbarkeit* von Unterrichtsstörungen durch die Lehrkraft B10 FS noch eine etwas andere Deutung erhält, indem störungskritisches Verhalten einzelner Schülerinnen oder Schüler fast absichtsvoll den vorbereiteten Unterrichtsverlauf unterbricht und damit die vorher erfolgte Planungen obsolet werden lässt:

„und ich bin manchmal ein bisschen enttäuscht, wenn ich merke es ist Ruhe so eine Zeit lang und dann irgendein Schüler auf einmal einen Grund findet, da eine Störung reinzubringen, die ... wo ich dann immer denke: ‚Warum jetzt!‘ so, ne. ‚Warum kommt der jetzt mit dieser Störung!‘“ (Interview B10 FS: 48–48)

Die Störung wird in ihrer *Unvorhersehbarkeit* an der Unberechenbarkeit der Schülerinnen und Schüler festgemacht.

Gegenüber diesen Wahrnehmungs- und Deutungsmustern von Unterrichtsstörungen findet sich bei allen Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht ein *differenziertes Erleben* (8) von Stö-

rungen. Darin wird die Relativität und Relationalität von Unterrichtsstörungen in Abhängigkeit von dem eigenen subjektiven Störungsempfinden artikuliert.

„aber ich empfinde eigentlich eher – das ist ja bei jedem anders – eher, wie soll ich sagen, andere Regelverstöße, finde ich jetzt selber... finde ich selber als störender.“ (Interview B7 GU: 45–45)

Ebenso wird dies von dem situativen Kontext des Unterrichts abhängig gemacht:

„Also ich fand die Dynamik immer entscheidend für die Störungen. Also man musste auch mal... laut sein können, um dann zu sagen, danach wart ihr eben einfach viel stiller.“ (Interview B5 GU: 67–67)

Unterrichtsstörungen werden in ihrem Einfluss auf den unterrichtlichen Lehr-Lernprozess in einem Spektrum gradueller Unterschiede bewertet, wie dies die befragte Lehrkraft B9 GU für sich einordnet:

„also Störungen... ist natürlich auch schwierig jetzt so als ein... als ein Wort hinzunehmen. Denn es gibt ja Störungen, die stören massiv, und Störungen, die stören halt nicht so massiv.“ (Interview B9 GU: 46–46)

Ebenso wird Unruhe im Unterricht nicht per se als störend empfunden, sofern unterrichtliche Lernprozess ergiebig bleiben und die Schülerinnen und Schüler sich interessiert mit den Lerngegenständen auseinandersetzen, wie dies die Lehrkraft B6 FS beschreibt: „*Dann sah das erst mal so ganz wuselig aus, aber eigentlich hat sich jeder sehr interessiert.*“ (Interview B5 GU: 67–67) Störungen werden nicht zwangsläufig gleichgesetzt mit einer Störung des Lehr-Lernprozesses, sondern werden erkennbar erst als Problem wahrgenommen, wenn sie diesen tatsächlich beeinträchtigen.

Da sich an dieser Stelle deutliche Unterschiede im *Erleben von Unterrichtsstörungen* zwischen den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen nachzeichnen lassen, ergibt sich die Frage, inwiefern diese divergierenden Muster primär auf der Ebene des subjektiven Störungsempfindens anzusiedeln sind, oder sich die Formen der Unterrichtsstörungen zwischen den beiden Beschulungssettings erkennbar voneinander abheben. Zur Klärung dieser Frage sollen daher die im Interviewkontext beschriebenen Formen von Unterrichtsstörungen näher analysiert werden.

7.6.1.3 Interviewdaten – Kategorie störungskritisches Verhalten

Ein zentraler Befund, der in der Auswertung der Interviewdaten zur Frage nach Unterrichtsstörungen bereits vorweg angeführt werden muss, ist, dass an dieser Stelle der Interviews allein über *störungskritisches Verhalten* (43) der Schülerinnen und Schüler berichtet wird (vgl. Tabelle 97), obwohl allgemeiner nach den Erfahrungen mit Unterrichtsstörungen gefragt wurde. Somit wird eher kein situationales Verständnis von Unterrichtsstörungen erkennbar, sondern die Schülerinnen und Schüler rücken in ihrer Verantwortlichkeit für diese in den Fokus. Dies mag in Teilen durch den Interviewkontext evoziert werden, da durch den Schwerpunkt auf eine sonderpädagogische Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung die Aufmerksamkeit bereits stark auf individuelle Problemlagen und Verhaltensbesonderheiten der Schülerinnen und Schüler gelenkt wird. Demnach wird unter der Frage von Erklärungsmustern für die Entstehung von Unterrichtsstörungen zu analysieren sein, ob tatsächlich primär Verhaltensprobleme der Schülerinnen und Schüler ursächlich benannt werden, oder ob nicht Bedingungen in der Angebotsstruktur des Sachunterrichts oder im Verhalten der Lehrkraft Störungen des Lehr-Lernprozesses hervorbringen.

Ein Aspekt, der für die engere Verbindung von Verhaltens- und Unterrichtsstörungen spricht, ist der Befund, dass von den insgesamt 43 Codings in der Kategorie störungskritisches Schülerverhalten 29 auf Förderschullehrkräfte entfallen und demgegenüber nur 14 in den Interviews der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht zu finden sind (vgl. Tabelle 97). Somit berichten die Förderschullehrkräfte allein auf quantitativer Ebene mehr über Formen *störungskritischen Schülerverhaltens*. Dies erscheint dahingehend bedeutsam, da in den Fragebogendaten entlang der Items *zum Auftreten massiver Unterrichtsstörungen* und der *Zeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen* keine signifikanten Unterschiede zwischen den Beschulungssettings feststellbar sind. Es findet sich auf der einen Seite eine überindividuell stark ähnliche Einschätzung hinsichtlich der Häufigkeiten unterrichtlicher Störungen, und andererseits ergibt sich eine höhere Relevanz des Aspektes *störungskritischen Schülerverhaltens* im Interviewmaterial der Förderschullehrkräfte. Bevor dieser Befund daher plausibilisierend interpretiert werden kann, ist zu analysieren welche Formen störungskritischen Schülerverhaltens genau beschrieben werden und wie sich weitere Unterschiede zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings darstellen.

Tab. 97: Kreuztabelle zur Kategorie störungskritisches Schülerverhalten

Kategorie <i>Störungskritisches Schülerverhalten</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
<i>Vermeidungsstrategien</i>	3 (4)	2 (4)	5 (8)
<i>Unruhe</i>	3 (8)	3 (5)	6 (13)
<i>Aggressives Verhalten</i>	1 (1)	2 (7)	3 (8)
<i>Zweckfremde Materialnutzung</i>	0 (0)	3 (4)	3 (4)
<i>Konflikte</i>	1 (1)	4 (9)	5 (10)
n (Dokumente)	5 (14)	5 (29)	10 (43)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Unruhe (13), „[d]as heißt dann werden die unruhig, dann fangen die an zu quatschen“ (Interview B3 FS: 46–46), wird von jeweils drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU; B9 GU) sowie drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B6 FS; B10 FS) als Ausgangspunkt für Unterrichtsstörungen beschrieben. Ebenfalls sowohl von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU; B7 GU) wie auch von zwei Förderschullehrkräften (B3 FS, B6 FS) werden *Vermeidungsstrategien* (8) der Schülerinnen und Schüler in unterrichtlichen Anforderungssituationen benannt. „Und also viele Strategien, die die Kinder anwenden, um die Arbeit dann zu vermeiden.“ (Interview B3 FS: 46–46) Diese Strategien können eine eher direkte „*Arbeitsverweigerung*“ (Interview B9 GU: 48–48) bedeuten, jedoch ebenso subtiler und weniger offensichtlich erschienen, so müssen sie „zur Toilette, dann noch was trinken, dann noch das Butterbrot rausholen.“ (Interview B3 FS: 46–46) Der Lernprozess wird in jedem Fall unterbrochen oder gar nicht erst aufgenommen, sodass dies als Störung des Unterrichts wahrgenommen wird. *Arbeitsverweigerung* bzw. *Vermeidungsstrategien* sowie *Unruhe* als störungskritisches Schülerverhalten werden sowohl auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht wie auch der Förderschule in ähnlicher Weise berichtet.

Spezifisch und dahingehend fast ausschließlich, werden *aggressives Verhalten* (7), *Konflikte* (9) und *zweckfremde Materialnutzung* (4) von Lehrkräften der Förderschule benannt. Aggressives

Verhalten richtet sich sowohl gegen Gegenstände (*„und dann war sie so wütend, dass sie den Tisch umgeschmissen hat zum Beispiel.“*; Interview B2 FS: 17–17) als auch in Form körperlicher oder verbaler Aggressionen gegenüber Menschen (*„ja und dann geht es von Tisch umschmeißen, Rauslaufen, Anschreien, Beißen so. Also ja. Aber das sind Einzelfälle find ich.“*; Interview B6 FS: 81–81). Es werden erheblich eskalierende Situationen beschrieben, die im Unterrichtsalltag von zwei der befragten Förderschullehrkräfte (B2 FS; B6 FS) gemäß ihren Beschreibungen bedeutsam erscheinen. Die Lehrkraft B9 GU im Gemeinsamen Unterricht verweist zwar ebenfalls auf eskalierenden Situationen, *„bei den kompletten... ja bei diesen ganz bockigen Kindern, die dann sehr... ja alles so von sich schmeißen und vielleicht auch leicht aggressiv... reagieren“* (Interview B9 GU: 48–48), doch erfolgt kein expliziter Bezug zu Formen körperlicher Aggression. Vielmehr wird in der Umschreibung *„diesen ganz bockigen Kindern“* eine Relativierung vorgenommen, indem nicht von wütenden oder aggressiven Kindern gesprochen wird, sondern ein umgangssprachlicher Terminus genutzt wird, mit dem eher jüngere Kinder im Kontext von Trotzreaktionen beschreibbar sind. Dies legt die Vermutung nahe, dass die befragte Lehrkraft diese Reaktion eher nicht ernst nimmt und daher für wenig altersangemessen einschätzt, jedoch aus diesem Verhalten für sie auch keine eigentliche Gefahr auszugehen scheint. Demgegenüber müssen aggressive Verhaltensweisen, wie *„Stuhl schmeißen“* (Interview B2 FS: 17–17) oder *„Beißen“* (Interview B6 FS: 81–81), die von den zwei Lehrkräften aus dem Förderschulkontext berichtet werden, gravierender erscheinen. Allerdings werden solche Verhaltensweise nicht von allen Förderschullehrkräften beschrieben bzw. diese werden als *„Einzelfälle“* (Interview B6 FS: 81–81) eingeschätzt.

Ebenfalls vorrangig von Förderschullehrkräften werden auftretende *Konflikte* (9) zwischen Schülerinnen und Schülern als störungskritisches Verhalten bestimmt. *„Also wo es... Konflikte gibt, die dann geklärt werden müssen und so was.“* (Interview B2 FS: 15–15) Die notwendigerweise erfolgende Klärung durch die Lehrkraft führt zu einer Unterbrechung des Unterrichtsverlaufs und des damit verbundenen Lehr-Lernprozesses. Diese Konfliktklärung durch die Lehrkraft erscheint dabei zwangsläufig geboten, um eine Eskalation des Konfliktes zu verhindern oder zumindest einzugrenzen, wie dies die Lehrkraft B3 FS detaillierter ausführt:

„Ja und natürlich dann ... ja der Klassiker ist ja... ja die haben Stress miteinander, das heißt der eine beleidigt den anderen, dann beleidigt der zurück: ‚Du hast angefangen!‘, ‚Nee ich hab nicht!‘, ‚Ja du kannst mich mal!‘, ‚Ich hau’ dir auf die Fresse!‘ und ne dass sich durch so einen relativ kleinen Konflikt zwischen zwei Schülern, das halt so eskaliert.“ (Interview B3 FS: 46–46)

Provokationen (vgl. auch Interview B7 GU: 45–45) führen zunächst zu verbalen Streitigkeiten zwischen den Schülerinnen und Schülern, die dann emotionalisiert zu körperlichen Auseinandersetzungen eskalieren können (vgl. Interview B10 FS: 9–9). Das frühe Eingreifen im Sinne der *Intervention* wie auch die *Konfliktklärung* als Strategie der *Problemlösung* werden als bedeutende Aufgaben vorrangig von den Förderschullehrkräften benannt.

Schließlich beschreiben nur Förderschullehrkräfte (B4 FS; B6 FS; B10 FS) auftretende Probleme mit einer *zweckfremden Materialnutzung* (4). Dies wird als einschränkende Bedingung für die Angebotsstruktur des Sachunterrichts erlebt, *„[w]eil ich es gerade im Sachunterricht halt Schade finde, wenn das in... fliegen die Materialien oder Matscherei oder was endet“* (Interview B6 FS: 84–84). Demnach scheint die Frage, inwiefern die eingesetzten Materialien oder Medien beschädigt oder zweckentfremdet werden können, einen Einfluss auf die sachunterrichtlichen Planungsentscheidungen zu haben, wie dies insbesondere die Lehrkraft B10 FS deutlich hervorhebt:

„Wo ich denke, so ich würde die gerne öfter irgendwie mit Sachen hantieren lassen oder arbeiten lassen... habe aber nicht die Möglichkeit dazu, weil meine Kinder dann das nutzen für andere Dinge“ (Interview B10 FS: 67–67)

Dies korrespondiert mit den zuvor referierten Befunden zum entsprechenden Frageitem zur Materialauswahl, bei dem fast zwei Drittel der befragten Lehrkräfte ($n = 49$; 63,7 %) die mögliche Gefährdung durch Zweckentfremdung von Materialien als Kriterium für mediale Planungsentscheidungen Beachtung schenken. Demnach kann ein störungskritisches Verhalten im Umgang mit Unterrichtsmaterialien einen Einflussfaktor für die Angebotsstruktur des Sachunterrichts darstellen.

7.6.2 Interviewdaten – Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen

In den vorherigen Interviewergebnissen zeigt sich, dass Unterrichtsstörungen primär als *störungskritisches Schülerverhalten* beschrieben werden, wohingegen Störungen durch situative Bedingungen oder bedingt durch das Verhalten der Lehrkraft nicht in dieser Weise im Material in Erscheinung treten. Zu analysieren ist daher, inwiefern *Erklärungen für Unterrichtsstörungen* (49) dominant an Verhaltensproblemen der Schülerinnen oder Schüler festgemacht oder ob weitere Begründungen ergänzend angeführt werden, die einem stärker situativen Verständnis von Unterrichtsstörungen entstammen.

Tatsächlich erscheint entlang der vorgenommenen Codings die Dimension störungskritischen Schülerverhaltens und damit die wahrgenommene Verhaltensproblematik in den angeführten Erklärungen dominant, indem Unterrichtsstörungen über Probleme der *Verhaltensregulation* (17), *fehlende Kooperationsfähigkeit* (3) oder einem *Bedürfnis nach Aufmerksamkeit* (2) begründet werden. Jeweils vier Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) und vier Befragte im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B9 GU) sehen an einzelnen Stellen die unzureichende *Verhaltensregulation* der Schülerinnen oder Schüler als ursächlich für die Entstehung von Unterrichtsstörungen an (vgl. Tabelle 98) „Das ist eher so die Verhaltensregulation, dass die da überfordert sind.“ (Interview B4 FS: 27–27) Dies zeigt sich in der Wahrnehmung der Lehrkräfte in einer hohen Ablenkbarkeit durch Reize und Konzentrationsprobleme („Die Ablenkbarkeit ist leider sehr hoch“, Interview B4 FS: 50–50), Impulsivität („Also sich vielleicht nicht sofort... wenn sie sich gemeldet haben, nicht sofort das Ergebnis in Klasse brüllen können, nicht abwarten können.“, Interview B1 GU: 77–77) sowie motorischer Unruhe („quer durch den Klassenraum rennen und nicht still sitzen können“, Interview B9 GU: 46–46). Spezifisch wird unter dem Aspekt der *Verhaltensregulation* die Kernsymptomatik einer ADHS (vgl. etwa Steinhausen, 2010) von den Lehrkräften beschrieben.

„Also Unterrichtsstörungen... sind eigentlich schon von dem einen Schüler gehen die häufig aus eben... mit dem ADHS, weil der eben schon alleine durch sein Rumlaufen in der Klasse... zu Störungen führt.“ (Interview B10 FS: 48–48)

Das Auftreten von Unterrichtsstörungen wird, unabhängig davon, ob die Lehrkraft tatsächlich explizit mit einer vorliegenden ADHS-Diagnose argumentieren oder nicht, primär über die nicht ausreichende Steuerung des eigenen Verhaltens gemäß den situativen Verhaltensanforderungen des Unterrichts begründet, indem gesprochen, sich-bewegt oder nicht-abgewartet wird, wenn dies eigentlich verlangt würde. Die Störung des Unterrichts ist, in der Wahrnehmung der

Lehrkräfte, nicht bewusst durch die jeweiligen Schülerinnen oder Schüler intendiert, sondern Folge eines individuellen Defizits die aktuellen Verhaltensanforderungen zu erfüllen, wie dies etwa die Lehrkraft verdeutlicht: „*Wenn ganz klar war, der kann jetzt einfach auch nicht mehr auf dem Stuhl sitzen und kriegt nichts mit.*“ (Interview B5 GU: 32–32)

Ebenfalls auf Ebene störungskritischen Schülerverhaltens wird die *fehlende Kooperationsfähigkeit* (3) in Arbeitsgruppen als Ursache für Unterrichtsstörungen benannt. Dies beschreibt die Lehrkraft B9 GU für ihre Lerngruppe ausführlicher:

„das sind Kinder, die... die noch nicht gut gelernt haben zu kooperieren, die nicht zurückstecken können, wo es sehr schnell Streit gibt, die alles an sich reißen und ja einfach noch nicht im Sinne der Gruppe arbeiten können. Die sehen dann noch nicht, wir wollen ein gemeinsames Ziel oder Ergebnis schaffen, sondern die sehen das nur für sich, ne. ‚Ich möchte jetzt mein Plakat so gestalten!‘“ (Interview B9 GU: 48–48)

Streitigkeiten in der Gruppe, die dann zu einer Unterbrechung des Arbeits- und Lernprozesses führen, werden mit der Schwierigkeit einzelner Schülerinnen oder Schüler erklärt, eigene Bedürfnisse zurückzustellen, sich auf die anderen Gruppenmitglieder einzulassen und arbeitsteilig ein gemeinsames Ziel zu verfolgen. Das dieser Aspekt nur von zwei Lehrkräften (B1 GU; B9 GU) aus dem Gemeinsamen Unterricht beschrieben wird, mag an dieser Stelle kein Zufall sein, sondern könnte damit zusammenhängen, dass die Mehrheit der befragten Förderschullehrkräfte in der Fragebogenerhebung angibt, keine oder kaum Formen der *Gruppenarbeit* (vgl. Kap. 7.5.2.2) zu praktizieren, wohingegen die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht diese Sozialform signifikant häufiger nutzen. Damit wäre der spezifische Verweis auf Unterrichtsstörungen in Phasen der Gruppenarbeit durch fehlende *Kooperationsfähigkeit* an dieser Stelle kein Indiz dafür, dass dies im Förderschulkontext kein Problem darstellen würden, sondern dies nur deshalb nicht von solcher Relevanz erscheint, da solche Situationen deutlich seltener stattfinden bzw. von vornherein vermieden werden, da mögliche Störungen antizipiert werden. Hierfür sprechen auch die Befunde aus den Fragebogenitems zu *schwierigen Methoden* und *Sozialform mit den häufigsten Störungen*, in Rahmen derer sowohl für *kooperatives Lernen* wie auch die Sozialform *Gruppenarbeit* besondere Schwierigkeiten für die Umsetzung aufgrund von Problemen in der Kooperation beschrieben werden.

Als weiterer Ursache für Unterrichtsstörungen werden ein *Bedürfnis nach Aufmerksamkeit* (2) oder *Überforderung* (4) benannt. Störendes Verhalten wird gezielt eingesetzt, um Zuwendung und Aufmerksamkeit durch die Lehrkraft zu erhalten, sodass ein klassisches Motiv für Unterrichtsstörungen bestimmt wird, wie dies etwa in den theoretischen Entwürfen von Dreikurs et al. (2007) bzw. dessen Rezeption durch Winkel (2011) unter individualpsychologischer Perspektive beschrieben wird.

„Und gerade so Situationen, wo dann Schüler frustriert sind, weil ich keine Zeit für sie habe, sind auch die Situationen, wo die sagen: ‚Jetzt sage ich mal selber für mich!‘, ne.“ (Interview B4 FS: 74–74)

Interessant an dem zitierten Beispiel ist jedoch nicht nur das erkennbare Motiv eines Wunsches nach Zuwendung durch die Lehrkraft, sondern, dass das störende Verhalten als Ausdruck von Autonomie gedeutet werden kann, wenn die Schülerinnen oder Schüler selbst aktiv werden und für sich entscheiden, wie sie mit der ihren Bedürfnissen entgegenstehenden Situation umgehen und für sich Alternativen entwickeln.

Tab. 98: Kreuztabelle zur Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting

Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Verhaltensregulation	4 (8)	4 (9)	8 (17)
Bedürfnis nach Aufmerksamkeit	1 (1)	1 (1)	2 (2)
Fehlende Kooperationsfähigkeit	2 (3)	0 (0)	2 (3)
Überforderung	2 (3)	1 (1)	3 (4)
Verhalten der Lehrkraft	1 (1)	1 (3)	2 (4)
Räumlichkeiten	0 (0)	1 (1)	1 (1)
Situationswechsel	0 (0)	1 (5)	1 (5)
Phasierung des Unterrichts	2 (2)	2 (3)	4 (5)
Fehlende Strukturierung	2 (3)	1 (3)	3 (6)
n (Dokumente)	5 (22)	5 (27)	10 (49)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Mit der Begründung einer *Überforderung* mit der aktuellen Unterrichtssituation bzw. Lernaufgabe, die von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8 GU; B9 GU) und einer Förderschullehrkraft (B6 FS) angeführt wird, tritt ebenfalls ein traditionelles Motiv für Unterrichtsstörungen hervor (vgl. Dreikurs et al., 2007; Thiel, 2016; Winkel, 2011), das als Vertuschung eigener Mängel durch das störende Verhalten interpretiert werden kann. *„Wenn der... ja, wenn der zum Beispiel nicht... irgendwas nicht versteht oder nicht mitkommt, dann fangen ja einige Schüler an sich zu verweigern.“* (Interview B6 FS: 81–81) Verweigerung, als Unterbrechung des Lernprozesses, wird mit der Überforderung mit der jeweiligen Lernaufgabe begründet. Dies wird von der Lehrkraft B9 GU expliziter in den Zusammenhang mit einem misserfolgsängstliche Lernzielorientierung (vgl. Krapp, Geyer & Lewalter, 2014, S. 202; Schiefele & Schaffner, 2015, S. 160f.) gebracht, *„weil sie denken, sie können nicht und sie schaffen das sowieso alles nicht“* (Interview B9 GU: 48–48). Demnach wird in diesem Aspekt, der bereits zuvor im Kapitel 3 darlegt, Zusammenhang zwischen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten (vgl. Kap. 3.1.4) in der vorgenommenen Deutung der Lehrkraft erkennbar. Jenseits möglicher Erklärungen für die Entstehung von Unterrichtsstörungen auf Ebene störungskritischen Schülerverhaltens werden auch situative Bedingungen in Verbindung mit der Planung und Durchführung des Sachunterrichts benannt. So wird eine *fehlende Strukturierung* (6) des Unterrichts als Ursache von insgesamt drei Lehrkräften (B1 GU; B2 FS; B5 GU) im Interview bestimmt: *„... also ich glaube sie kommen durch Unstrukturiertheit zustande.“* (Interview B2 FS: 15–15) Dies wird sowohl mit zu vielen Freiräumen für die Schülerinnen und Schüler in Zusammenhang gebracht (*„ja überhaupt so... alles wo so ein bisschen Freiraum gegeben ist“* Interview B2 FS: 15–15), aber auch direkt mit der eigenen unzureichenden Unterrichtsplanung in Verbindung gesetzt (*„wenn sie schlecht geplant war, ohne Strukturierung, ne.“* Interview B5 GU: 61–61) Aus dieser Ursachenvermutung ergibt sich eine direkte Verknüpfung zu präventiven Handlungsstrategien im Kontext unterrichtlicher Planung, wie dies die Lehrkraft B1 GU für ihr eigenes Planungshandeln in Sachunterricht expliziert: *„Aber ich mache ein hohes Maß der Vorstrukturierung, damit es einfach nicht so viele Störungen gibt und die Kinder sich frei bewegen können.“* (Interview B1 GU: 61–61) Strukturierung wird als notwendige Bedingung für einen störungsfreien Unterricht, aber auch für die Gewährung von Freiräumen für die Schülerinnen und Schüler im Sinne unterrichtlicher Öffnung gesehen.

Ähnlich wird als mögliche Erklärung für entstehende Unterrichtsstörungen eine ungünstige *Phasierung des Unterrichts* (5) vor dem Hintergrund des Planungshandelns beschrieben. Faktoren die als ungünstig erlebt werden, sind zu lange Phasen mit einer Sozialform oder Methode, wie dies die Lehrkraft B5 GU berichtet:

„Da war zu lange Gruppenarbeit oder zu lange Einzelarbeit und dann kippt die Situation und ganz klar, die Schüler waren nicht mehr interessiert und es ging daneben.“ (Interview B5 GU: 67–67)

Ebenso werden zu viele verschiedene Phasen in einer Unterrichtsstunde als Problem wahrgenommen („*Wenn halt zu viele Phasen oder so.*“ Interview B3 FS: 46–46). Unterrichtsstörungen, die aus der geplanten Phasierung des Unterrichts resultieren, werden sowohl von Lehrkräften der Förderschule (B3 FS; B4 FS) wie auch des Gemeinsamen Unterrichts (B5 GU; B9 GU) problematisiert.

Der Faktor *Verhalten der Lehrkraft* (4), als weitere Erklärungsdimension für auftretende Unterrichtsstörungen, wird nur von zwei Lehrkräften (B9 GU; B10 FS) als solcher explizit benannt. Übereilte bzw. spontane Entscheidungen im Unterrichtsverlauf werden von der Lehrkraft B9 GU als möglichem Auslöser für Störungen beschrieben: „*Manchmal treffe ich auch Entscheidungen etwas übereilig und dann ist mir hinterher klar, dass das so nicht hätte klappen können.*“ (Interview B9 GU: 11–11) Demgegenüber sieht die Lehrkraft B10 FS eher eine zu große Lockerheit im eigenen Auftreten gegenüber den Schülerinnen und Schülern als Grund dafür, warum Situationen ein Stück weit entgleiten und Unterrichtsprozesse gestört werden.

„Und was mir aufgefallen ist, sobald ich... ein bisschen Witz in die... in den Unterricht reinbringen möchte ... da muss ich auch aufpassen. Also da muss ich für mich aufpassen, das dann ich nicht zu... ja den Kindern zu sehr eine Vorlage gebe, ne. Wenn ich zu witzig bin, dass sie dann auf einmal denken, es wird hier nicht ernstgenommen, so.“ (Interview B10 FS: 48–48)

Die Lehrkraft reflektiert selbstkritisch ihr Verhalten im Unterricht und gleichzeitig kann diese Aussage dahingehend gedeutet werden, dass die Lehrkraft verunsichert ist, innerhalb der Lerngruppe aufgrund ihres Verhaltens als Grenzen setzende Instanz akzeptiert zu werden. Diese Verunsicherung im eigenen Lehrkräfthandeln kann als Authentizitätsproblem (vgl. Tausch, 2017) zwischen der so wahrgenommenen notwendigen Ernsthaftigkeit in der Rolle als Lehrkraft und der eigenen Persönlichkeit interpretiert werden. „*Und sobald ich... lockerer werde... oder wieder mehr rede, dann fangen die auch wieder an mit ihren Störungen dazwischen.*“ (Interview B10 FS: 48–48)

7.6.3 Umgang mit Unterrichtsstörungen

In Auseinandersetzung mit einer didaktischen Perspektive auf Verhaltensstörungen wie auch in der Diskussion um Unterrichtsqualität allgemein (vgl. Kap. 3.3.4) wurde bereits deutlich, dass der gelingende Umgang mit Unterrichtsstörungen und die Herstellung einer positiven Lernatmosphäre zentrale Bedingungen guten bzw. qualitätsvollen Unterrichts sind. Wenn daher entlang der zuvor referierten Befunde herausgearbeitet werden konnte, dass Unterrichtsstörungen ein alltägliches Phänomen im Sachunterricht der befragten Lehrkräfte darstellen, bei dem mehrheitlich bis zu 25 % der verfügbaren Unterrichtszeit in dessen Bearbeitung investiert werden muss, so ist einerseits zu fragen, über welche reaktiven Strategien die Lehrkräfte verfügen, um darauf angemessen zu reagieren, aber auch welche präventiven Maßnahmen eingesetzt werden, um Unterbrechungen des Lehr-Lernprozesses im Vorfeld zu verhindern. Angelehnt an die übliche Einteilung aus der Forschung zum effektiven Classroom-Management (vgl. Kap. 3.3.4.2) in proaktive und reaktive Strategien wird analysiert, welche Handlungsstrategien präferiert und

wie diese im Unterricht umgesetzt werden. Ausdifferenziert wird dies in der Systematik nach Lohmann (2013, S. 32) in präventive Strategien auf Ebene der Planung bzw. antizipierend als Unterstützung in der Unterrichtssituation sowie Strategien zur Intervention und Problemlösung. Zunächst werden die Befunde aus der Fragebogenerhebung (Kap. 7.6.3.1) zu präventiven Strategien bei der Planung des Sachunterrichts, also die originär didaktische Dimension des Unterrichts betreffend, dargestellt und ausgewertet. Ebenso sind vorhandene Ergebnisse zur Nutzung verhaltensmodifikatorische Problemlösestrategien abzubilden, da die Dominanz dieser Vorgehensweisen zumindest für den Förderschulkontext aus anderen Studien hervorgehend (vgl. Kap. 3.3.3.3 & 3.3.4.1). Nachfolgend gilt es die Daten der Experteninterviews zu ergänzen, um zu explorieren, welche präventiven und reaktiven Strategien grundsätzlich durch die Lehrkräfte zum Einsatz kommen und inwiefern diese das im Fachdiskurs beschriebene Spektrum abbilden bzw. ob sich spezifische Präferenzmuster, etwa entlang des Beschulungssettings, zeigen (vgl. Kap. 7.6.3.2). Insbesondere ist zu analysieren, inwieweit genutzte Strategien in sachunterrichtsdidaktische Planungsentscheidungen hineinwirken, oder ob diese sich eher nicht in einer didaktischen Dimension verorten lassen, sondern dem Disziplinmanagement oder der Beziehungsdimension zu zurechnen sind.

7.6.3.1 Fragebogendaten – Umgang mit Unterrichtsstörungen

Ein erster Aspekt im Zusammenhang mit der Erklärung von Unterrichtsstörungen über Probleme in der *Verhaltensregulation* (17) kann der Einsatz verhaltensmodifikatorischer Strategien sein. Die Auswertung des dazugehörigen Frageitems zeigt, dass 91 % der befragten Lehrkräfte ($n = 71$; 91,0%) in ihrem Unterricht ein Verstärkersystem nutzen. Aufgeschlüsselt nach dem Beschulungssetting geben 42 Lehrkräfte im Förderschulkontext ($n_{FS} = 42$) an ein solches zu verwenden. Im Gemeinsamen Unterricht setzen 29 Lehrkräfte ($n_{GU} = 29$) ein Verstärkersystem ein, gegenüber 6 Befragten, bei denen ein solches System nicht teil der Handlungsstrategien ist. Dieser Verteilungsunterschiede erweist sich als Ergebnis des durchgeführten exakten Tests nach Fisher als signifikant¹⁰⁹ ($p = 0,046$). Die Variable *Nutzung eines Verstärkersystems* korreliert mit der Gruppierungsvariablen Beschulungssettings leicht ($r_{\text{Cramer-V}} = 0,258$; $p = 0,023$). Da an den zuvor dargestellten Ergebnissen der Fragebogenerhebung deutlich wird, dass nur eine Minderheit der befragten Lehrkräfte Unterrichtsstörungen als besonders belastend erlebt, legt dies den Schluss nah, dass diese über entsprechend weitergehende Handlungsstrategien verfügen, um pädagogisch produktiv mit auftretenden Störungen umgehen zu können.

Tab. 99: Berücksichtigung von Unterrichtsstörungen bei der Planung des Sachunterrichts

Item	MD ^a	IQR	n (%)			
			trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu
Unterrichtsstörungen bei der Planung des SU berücksichtigt	3,04	1,55	7 (8,8%)	16 (20,0%)	30 (37,5%)	25 (31,3%)

Anmerkungen. Erhoben wurde über eine vierstufige Skala von 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft voll zu“.

^a Median gebildet aus gruppierten Daten.

109 Der Chi-Quadrat-Test ist an dieser Stelle nur mit Vorsicht interpretierbar, da eine Zelle eine Zellenbesetzung < 5 aufweist, sodass stattdessen der exakte Test nach Fisher durchgeführt wurde. Dies bedeutet auch, dass der Korrelationskoeffizient Cramer-V, der auf X^2 basiert, nur begrenzt zuverlässig ist.

Unter der fachdidaktischen Perspektive der leitenden Fragestellung dieser Arbeit interessieren daher insbesondere Strategien der unterrichtlich-didaktischen Dimension zur Prävention von Unterrichtsstörungen (vgl. Lohmann, 2013, S. 32f.). Zunächst wurde erfragt, inwiefern eine Antizipation von Unterrichtsstörungen bereits bei der Planung des Sachunterrichts erfolgt. Gemäß dem in Tabelle 99 dargestellten gruppierten Median von 3,04 ($MD = 3,04$; $SQR = 1,55$) zeigt sich als mittlere Tendenz eher Zustimmung, indem 38 % ($n = 30$; 37,5 %) es für *eher zutreffend* und 31 % ($n = 25$; 31,3 %) für *voll zutreffend* ansehen. Demgegenüber können 20 % ($n = 16$; 20,0 %) *eher nicht* und 9 % ($n = 7$; 8,8 %) nicht der Aussage zustimmen, Unterrichtsstörungen bereits im Rahmen ihrer sachunterrichtlichen Planung zu bedenken. Der gruppierte Median fällt für die Förderschullehrkräfte mit 3,24 ($MD_{FS} = 3,24$) höher aus als für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht ($MD_{GU} = 2,76$). Entlang der absoluten Werte können demnach eher Förderschullehrkräfte der Aussage zustimmen, mögliche Unterrichtsstörungen bereits bei der Planung zu berücksichtigen. Allerdings ergibt sich als Ergebnis des U-Test ($U = 576,5$; $p = 0,062$), dass dieser Verteilungsunterschied zwischen den Lehrkräften der beiden Beschulungssettings nicht signifikant ist und damit eine vertiefende Interpretation hinsichtlich möglicher Unterschiede nicht zulässig erscheint. Stattdessen legen die ermittelten Werte den Schluss nahe, dass die Berücksichtigung von Unterrichtsstörungen in der Planung des Sachunterrichts kein vorrangiges Merkmal des Förderschulkontextes, korrespondierend mit dem Prinzip der Prozessorientierung einer Didaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.4), darstellt, sondern ebenso als Planungsdeterminante für den integrativen bzw. inklusiven Sachunterricht Relevanz besitzt. Allerdings orientiert sich nicht bei allen Förderschullehrkräften die Planung an potenziell auftretenden Unterrichtsstörungen (*trifft eher nicht zu*: $n_{FS} = 6$; *trifft nicht zu*: $n_{FS} = 4$).

Neben dem Aspekt, ob eine Prävention unterrichtlicher Störungen auf Ebene der Planung überhaupt eine Rolle spielt, wurde nach konkreten Strategien und Maßnahme im Kontext der unterrichtlichen Dimension gefragt¹¹⁰. Im Vergleich der gruppierten Mediane, wie diese in der Tabelle 100 ablesbar sind, lässt sich ein Trend bevorzugter Strategien erkennen. Eine klare *Strukturierung der Unterrichtsstunde* ($MD = 0,90$) sowie etwas nachgeordnet eine *motivierende Unterrichtsgestaltung* ($MD = 0,67$) treten als präventive Strategien hervor, die bei den meisten befragten Lehrkräften auf Zustimmung treffen. So halten 88 % ($n = 70$; 87,5 %) eine klare Strukturierung der Unterrichtsstunde für ein wesentliches Kriterium zur Prävention von Unterrichtsstörungen, hinsichtlich einer motivierende Unterrichtsgestaltung sind dies noch 65 % ($n = 52$; 65,0 %). Andere Strategien hingegen werden nicht in dem Maße als bedeutsam eingeschätzt, wie etwa eine *Differenzierung oder Individualisierung* des Unterrichts ($MD = 0,37$), der Einsatz *anregender Materialien* ($MD = 0,35$) oder besonders *schüleraktivierende Methoden* ($MD = 0,33$), die nur etwa ein Drittel der Lehrkräfte als geeignete Wege der unterrichtlichen Prävention von Störungen bewertet. Nur wenige Lehrkräfte halten demgegenüber eine *Offenheit der Sozialform* ($MD = 0,13$) oder *regelmäßige Lernzielkontrollen* ($MD = 0,01$) für geeignete Maßnahmen.

110 Da es sich bei diesem Item um ein Mehrfachantwortset mit maximal drei möglichen Auswahlantworten handelt, bildet sich eine Priorisierung bezüglich der genutzten Strategien ab, was nicht bedeutet, dass die nicht ausgewählte Strategien für diese Lehrkraft keine Bedeutung in der Vorbereitung und Durchführung des Sachunterrichts haben können. Entsprechend zeichnet sich über die gruppierten Mediane als Maß der zentralen Tendenz der Grade der Zustimmung zur jeweiligen Strategie als relevantem Aspekt für die Prävention von Unterrichtsstörungen auf didaktischer Ebene ab.

Tab. 100: Genutzte didaktische Präventionsstrategien gegenüber Unterrichtsstörungen

Item	Gruppe		MD	χ^2	p ^a	r _{Cramers-V}
Klare Strukturierung der Unterrichtsstunde (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,91	0,10	1,000 ^b	0,035
		Grundschule	0,89			
	Gesamt		0,90			
Motivierende Unterrichtsgestaltung (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,74	2,59	0,107	0,182
		Grundschule	0,57			
	Gesamt		0,67			
Individualisierung/Differenzierung (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,28	3,53	0,060	0,213
		Grundschule	0,49			
	Gesamt		0,37			
Anregende Materialien (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,33	0,179	0,672	0,048
		Grundschule	0,37			
	Gesamt		0,35			
Schüleraktivierende Methoden (n = 78)		Förderschule	0,30	0,415	0,520	0,073
		Grundschule	0,37			
	Gesamt		0,33			
Enge Vorgaben in Bezug auf die Aufgaben (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,30	0,53	0,465	0,083
		Grundschule	0,23			
	Gesamt		0,27			
Interessante Inhalte (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,23	0,063	0,801	0,028
		Grundschule	0,26			
	Gesamt		0,24			
Offenheit der Sozialform (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,07	2,93	0,103 ^b	0,194
		Grundschule	0,20			
	Gesamt		0,13			
Regelmäßig Lernzielkontrollen (n = 78)	Beschulungssetting	Förderschule	0,00	1,25	0,449 ^b	0,129
		Grundschule	0,03			
	Gesamt		0,01			

Anmerkungen. Items wurden aus den Antworten des Mehrfachantwortensets gebildet, indem „1“ für ausgewählt und „0“ für nicht ausgewählt codiert wurde. Der Wertebereich liegt zwischen „0“ und „1“.

^a Gemäß des gesetzten Signifikanzniveaus von $p < 0,05$ liegt eine statistisch bedeutsame Korrelation vor.

^b Aufgrund einer partiellen Zellenbesetzung > 5 erfolgt die Prüfung signifikanter Verteilungsunterschiede im Antwortverhalten mittels des exakten Tests nach Fisher.

Zwischen dem Antwortverhalten der Lehrkräfte der beiden Beschulungssettings lässt sich kein signifikanter Verteilungsunterschied über den durchgeführten Chi-Quadrat-Test bzw. Fisher-Test ermitteln. Entsprechend ist davon auszugehen, dass es keine überzufälligen Varianzen in den Relevanzsetzungen der angeführten Kriterien gibt (vgl. Tabelle 100).

7.6.3.2 Interviewdaten – Kategorie Handlungsstrategien

Aus der Analyse des Interviewmaterials lassen sich weitere Erkenntnisse über konkrete *Handlungsstrategien* (179) im Umgang mit Unterrichtsstörungen herausarbeiten, die im Vergleich der Codings nach Beschulungssettings in der Tabelle 101 aufgeführt sind. Die Kategorisierung des Materials folgt, wie schon in der Auswertung der quantitativen Fragebogendaten, der Systematisierung nach Lohmann (2013), indem in proaktive und reaktive Strategien entlang der

Dimensionen Antizipation und Prävention (proaktiv) sowie Intervention und Problemlösung (reaktiv) unterschieden wird.

Tab. 101: Kreuztabelle zur Kategorie Proaktive Handlungsstrategien

Kategorie <i>Proaktive Handlungsstrategien</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Antizipation (Unterstützung)	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Unterstützung bei der Verhaltensregulation</i>	2 (4)	4 (6)	6 (10)
<i>Rückmeldung</i>	1 (1)	2 (2)	3 (3)
<i>Bewegungsangebote</i>	2 (3)	0 (0)	2 (3)
<i>Raumwechsel</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Belohnung</i>	1 (2)	0 (0)	1 (2)
<i>Akustische Signale</i>	1 (1)	4 (2)	3 (5)
<i>Visualisierung</i>	3 (6)	4 (6)	7 (12)
Prävention (Planung)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>Strukturiertes Material</i>	2 (6)	1 (2)	3 (8)
<i>Rituale und Routinen</i>	4 (11)	3 (7)	7 (18)
<i>Verhalten der Lehrkraft</i>	0 (0)	1 (1)	1 (1)
<i>Gruppenzusammensetzung</i>	2 (3)	1 (1)	3 (4)
<i>Vermeidung von Überforderung</i>	1 (1)	1 (2)	2 (3)
<i>Aufgabenangebot</i>	3 (4)	2 (3)	5 (7)
<i>Übergangmanagement</i>	0 (0)	3 (5)	3 (5)
<i>Regeln</i>	3 (4)	3 (5)	6 (9)
n (Dokumente)	5 (47)	5 (45)	10 (92)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Anknüpfend an die Befunde des Frageitems zu *didaktischen Präventionsstrategien* (vgl. Tabelle 100) werden seitens der interviewten Lehrkräfte verschiedene *proaktive Handlungsstrategien* (93) beschrieben, sodass zunächst die unterschiedlichen Möglichkeiten der *Prävention* (55) im Kontext sachunterrichtlicher Planungsentscheidungen betrachtet werden sollen. Am häufigsten wird auf die Nutzung von *Ritualen und Routinen* (18) oder *Regeln* (9) verwiesen. *Rituale und Routinen* werden als möglichst transparent strukturierte und wiederkehrende Unterrichtsabläufe verstanden „damit die Kinder eben wissen: ‚Wie ist der Ablauf?‘, ‚Was muss ich tun?‘“ (Interview B7 GU: 63–63). Die Routinen in diesen Abläufen beziehen sich sowohl auf die Tätigkeitsabfolge in der jeweiligen sachunterrichtlichen Arbeitssituation wie auch auf die aufgabenorientierte Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern, „also zum Beispiel was ich... ich hab jetzt einen Auftrag einer Gruppenarbeit und dann muss man vielleicht noch zu einem Plakat gehen und das dann da irgendwie alles noch dokumentieren.“ (Interview B5 GU: 65–65) Diese Notwendigkeit zur Strukturierung unterrichtlicher Abläufe durch *Ritualen und Routinen* beschreibt die Lehrkraft B9 GU detaillierter für ihre eigene Lerngruppe:

„Also... Rituale und... Regeln sind ja Dinge... die sie einfach auch zum Halt brauchen. Also damit der Unterricht hier funktioniert, damit sie sich sicher fühlen, damit sie wissen jetzt gleich kommt das und das und hier kann ich mir das Buch holen oder die... die Lexika, die ich brauche. Ne, dass einfach... dass eine ganz klare Organisation ist. (Interview B9 GU: 72–72)

Der Einsatz von *Ritualen und Routinen* wird über den Bedarf der Schülerinnen und Schüler nach Halt bzw. Sicherheit im Unterricht begründet, und gleichzeitig werden diese im Sinne der „klare[n] Organisation“ (ebd.) als Bedingung für das Funktionieren des Unterrichts bestimmt. In der zitierten Aussage wird deutlich, dass die Abgrenzung zum Bereich *Regeln* nicht trennscharf ist, vielmehr gehen *Routinen und Rituale* immer mit konkreten Verfahrensregeln einher, können aber von Verhaltensregeln, als Erwartungen an das Sozialverhalten, abgegrenzt werden (vgl. Nolting, 2012, S. 44f.), sodass letztere unter der Kategorie *Regeln* (9) zusammengefasst werden. Die Förderschullehrkraft B6 FS formuliert hierzu: „Das die genau wissen, was sie zu tun haben bzw. was sie eben dürfen und was sie nicht dürfen.“ (Interview B6 FS: 108–108) Interessant ist an dieser Stelle, dass die Befragte B8 GU zu der Einschätzung gelangt: „Aber wir achten schon sehr drauf, dass hier gewisse Regeln eingehalten werden. Eben im Sachunterricht etwas weniger als sonst.“ (Interview B8 GU: 88–88) Damit betont die befragte Lehrkraft zwar einerseits die hohe Bedeutung, die sie dem Setzen und Einhalten von Regeln für den Unterricht beimisst, deutet aber ebenso an, dass der Sachunterricht hinsichtlich eingrenzender Regeln höhere Freiheitsgrade erlaubt und somit weniger eng durch diese gerahmt wird als andere Fächer. Dahinter kann die Erfahrung stecken, dass ein größeres Maß unterrichtlicher Öffnung im Sachunterricht möglich erscheint, wie sie dies unter dem Aspekt der *Rituale und Routinen* zuvor im Interview ausgeführt hat. Damit wird die Wechselseitigkeit von Struktur und Offenheit in der Arbeit bzw. von Regeln und Freiräumen im Unterricht deutlich:

„in unserer Strukturierung, die wir hier halt haben anhand der Mappen und auch so ein bisschen dem Ablauf und dass jeder eigentlich weiß, was er tun muss, ähm trotzdem noch die Möglichkeit... dass die Kinder Möglichkeit haben sich in ihrem Rahmen auszutauschen und auch miteinander zu arbeiten und jetzt nicht nur stur da ihr Arbeitsblatt auszufüllen.“ (Interview B8 GU: 88–88)

Die Klärung der Verhaltenserwartungen in der jeweiligen Unterrichtssituation erscheint jedoch übergreifend als wesentliches Element zur Prävention von Unterrichtsstörungen, das von Lehrkräften der Förderschule (B2 FS; B4 FS; B6 FS) wie im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU) in gleichem Maße benannt wird (vgl. Tabelle 120) Die Kategorie *Rituale und Routinen* nimmt hingegen in den Interviews der Lehrkräfte im gemeinsamen Unterricht (11) eine etwas breitere Raum ein als bei den Förderschullehrkräften (7), von denen zwei (B3 FS; B10 FS) diesen Aspekt im Interview nicht spezifisch thematisieren.

Weitere Möglichkeiten zur *Prävention* von Unterrichtsstörungen ergeben sich nach den Aussagen der interviewten Lehrkräfte durch den Einsatz besonders *strukturierter Materials* (8) und allgemeiner über das *Aufgabenangebot* (7) insgesamt im Sachunterricht. Unter dem Aspekt des *strukturierter Materials* wird insbesondere der Einsatz eines „Arbeitsplans“ (Interview B7 GU: 10–10), „Arbeitsblätter, wo relativ klar definiert ist, was die Schüler da tun sollen“ (Interview B3 FS: 52–52) oder ein „Thementisch“ (Interview B1 GU: 64–64), bei dem Materialien vorsortiert und strukturiert zur Bearbeitung durch die Schülerinnen und Schüler bereitgestellt werden (B1 GU; B7 GU; B3 FS), verstanden. Dies knüpft an die zuvor dargestellten Befunde zur Präferenz stärker strukturierter Formen eines geöffneten Unterrichts an, indem die Steuerung des Arbeitsprozesses im Wesentlichen durch das Material selbst erfolgt und damit die Fremdsteuerung durch die Lehrkraft ersetzt. Hinsichtlich des *Aufgabenangebotes* zeigt sich eine ambivalente Strategie, da einerseits auf die Notwendigkeit alternativer Angebote für die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verwiesen wird („Wo es auch E-Kinder gibt, wo man denen dann andere Aufgaben in der Zeit geben muss“, Interview B7 GU: 45–45), sodass Auswahlmöglichkeiten und Angebotsvielfalt als Chance gesehen werden, auch diese Kinder anzusprechen und unterrichtlich einzubinden. Andererseits weist die gleiche Lehrkraft auf Probleme mit einem zu vielfältigen Lernangebot und damit möglicher Überforderung in der Auswahl und Orientierung hin:

„Aber gerade bei Kindern mit Verhaltensschwierigkeiten ist... fehlt, fehlt da die Struktur von den Aufgaben her, weil es so viele Aufgaben auf einmal sind. Und da was auszuwählen, da fehlt dann auch wieder etwas Struktur.“ (Interview B7 GU: 63–63)

Ergänzend beschreiben zwei Lehrkräfte (B4 FS; B5 GU) die *Vermeidung von Überforderung* (3), als zu beachtenden Aspekt zur Prävention von Unterrichtsstörungen. Gemeint ist an dieser Stelle vorrangig die Vermeidung einer kognitiven Überforderung mit der Lernaufgabe. Schließlich scheint ein gutes *Übergangmanagement* (5) zwischen unterschiedlichen Unterrichtsphasen, aber auch zwischen Pausen- und Unterrichtszeiten sowie bei Raumwechsellern, bedeutsam, sollen Unterrichtsstörungen vermieden werden. Diese Subkategorie und der damit zusammenhängende Inhaltsaspekt findet sich allerdings nur im Interviewmaterial der Förderschullehrkräfte (B2 FS; B4 FS; B10 FS).

Als weitere Dimension auf Ebene *proaktiver Handlungsstrategien* werden seitens der befragten Lehrkräfte verschiedene Möglichkeiten der *Antizipation* (37) von Unterrichtsstörungen und einer vorangehenden Unterstützung der Schülerinnen und Schüler in potenziell schwierigen Situationen bestimmt. Insbesondere vier der fünf befragten Förderschullehrkräfte benennen direkte Formen der *Unterstützung bei der Verhaltensregulation* (10), indem die nicht ausreichende intrapsychische Regulation der Schülerinnen und Schüler durch Maßnahmen der interpsychischen Regulation durch die Lehrkraft kompensiert wird (vgl. Petermann & Wiedebusch, 2008, S. 28). Dies kann etwa eine aufmunternde Ansprache durch die Lehrkraft beinhalten, um Sicherheit und Zuversicht im Umgang mit Frustration zu vermitteln:

„Und denen auch eine Sicherheit zu geben, dass selbst wenn es nicht klappt an diesem Tag, ist es auch nicht schlimm, ne. Also wir haben alle mal einen ‚Scheiß-Tag‘. Bei uns allen funktioniert irgendwie mal was nicht. Und was du nicht gut kannst, da gibt es andere Dinge die kann ich nicht gut, ne. Dem Kind einfach... einfach so zu sagen: ‚Das ist nicht nur bei dir so, sondern bei vielen anderen eben auch!‘“ (Interview B9 GU: 48–48)

Frustrations- oder Misserfolgserleben der Schülerin oder des Schülers, was mit dem Ausdruck „Scheiß-Tag“ (ebd.) angedeutet wird, sollen durch empathisches Auftreten der Lehrkraft aufgefangen und eine Form der Ich-Stützung (vgl. Redl, 1986) geleistet werden, um den Schüler oder der Schülerin bei der Verhaltensregulation Hilfen zu geben. Ebenso wird die Lenkung bzw. Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Schülerin oder des Schülers durch gezielte Unterstützung oder Überwachung der Lehrkraft beschrieben: „*Da ist ein Schüler, wo ich sehr gucken muss, dass der aufmerksam ist.*“ (Interview B4 FS: 23–23) Demnach geht es bei der *Unterstützung der Verhaltensregulation* primär um eine direkte Interaktion zwischen Schülerin oder Schüler und der Lehrkraft, indem das Kind besondere Zuwendung, Begleitung oder auch Kontrolle erfährt. Maßnahmen, die ebenfalls auf die Unterstützung einzelner Schülerinnen oder Schüler zielen, sind der Einsatz individueller *positiver Rückmeldungen* (3) im Unterricht oder Formen der *Belohnung* (2). Zwei Förderschullehrkräfte (B2 FS; B6 FS) sowie eine Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU) berichten von gezielten Gesprächen zur inhaltlichen und verhaltensbezogenen *Rückmeldung* am Ende des Unterrichts: „*Und dass man sich dann aber auch wieder trifft und überlegt... oder bespricht was sie rausgefunden habe, was gut war, was nicht gut war.*“ (Interview B6 FS: 108–108) Als direkte *Belohnung*, im Sinne eines Aktivitätsverstärkers, werden von einer einzelnen Lehrkraft (B5 GU) Bewegungs- oder Entspannungsmöglichkeiten im Anschluss an die unterrichtliche Arbeitsphase beschrieben. Ergänzend werden von dieser befragten Lehrkraft sowie einer weiteren Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B7 GU) *Bewegungsangebote* (3) genutzt, um Unterrichtsstörungen vorzubeugen.

Weitere Maßnahmen auf präventiver Ebene, die nicht bei einzelnen Schülerinnen oder Schülern, sondern übergreifend gegenüber der gesamten Lerngruppe ansetzen, sind der Einsatz von *akustischen Signalen* (5) oder *Visualisierungen* (12), um Abläufe und Anforderungen innerhalb des Unterrichtsverlaufs transparent und präsent zu machen. Entlang der Zahl der gesetzten Codings kommt der *Visualisierung* erhöhte Aufmerksamkeit in den Beschreibungen der Lehrkräfte zu, sodass vier Lehrkräfte der Förderschule (B2 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) sowie drei aus dem Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B8 GU) Maßnahmen der Visualisierung zur Unterstützung der Schülerinnen und Schüler explizit beschreiben.

„[J]a so ein... so ein Hangeln... oder... ja eben einen Leitfaden. Die brauchen was. Die brauchen irgendwo eine... eine genau Abfolge, wie es abzulaufen hat. Also wie der Unterricht abläuft. Die brauchen das durch ganz viel Visualisierung.“ (Interview B10 FS: 65–65)

Formen der Visualisierung dienen zum einen dazu den gesamten Ablauf des Unterrichts transparent und vorhersehbar zu machen, erfüllen jedoch auch die Funktion einzelne Arbeitsaufträge oder -schritte für die Schülerinnen und Schüler zu verdeutlichen, wie dies die Lehrkraft B5 GU im Zusammenhang mit einem Werkstattangebot beschreibt:

„Also, dass die Karte da war und ein Symbol da war oder der Experte mit der Klammer, den man dann fragen konnte. So was war auch mit dabei, dass man weiß, ach der geht dahin, ach dann frag ich den.“ (Interview B5 GU: 71–71)

Zusätzlich nutzen einzelne Lehrkräfte (B2 FS; B4 FS; B5 GU) akustische Signale, wie z. B. einen „*Ruhegang*“ (Interview B4 FS: 64–64), um situative Hinweisreize für die Schülerinnen und Schüler zu verstärken und eindeutiger zu gestalten.

Neben proaktiven Handlungsstrategien zur Prävention von Unterrichtsstörungen finden sich in den Interviews jedoch ebenso vielfältige Beschreibungen zum Einsatz *reaktiver Strategien* (87) (vgl. Tabelle 102), indem sowohl direkte Maßnahmen der *Intervention* (48), bei akut auftretenden Störungen angeführt werden, wie auch längerfristig greifende Maßnahmen der *Problemlösungen* (34), die störungskritisches Verhalten auf Seiten der Schülerinnen und Schüler verändern sollen.

Tab. 102: Kreuztabelle zur Kategorie reaktive Handlungsstrategien

Kategorie <i>Reaktive Strategien</i>	GU ^a	FS ^a	Total ^a
Problemlösung (Veränderung)	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Konfliktklärung</i>	1 (2)	3 (5)	4 (7)
<i>Förderbedarf beantragen</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Medikamentöse Behandlung</i>	2 (2)	1 (1)	3 (3)
<i>Lärmschutzkopfhörer</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Kooperation mit den Erziehungsberechtigten</i>	1 (4)	0 (1)	1 (4)
<i>Phasenweise Einzelförderung</i>	0 (0)	1 (2)	1 (2)
<i>Förderplankonferenz</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Abbruch des Unterrichts</i>	1 (1)	1 (1)	2 (2)
<i>Verstärkerpläne</i>	2 (2)	1 (3)	3 (5)
<i>Freiwillige Auszeitregelungen</i>	2 (4)	1 (1)	3 (5)

Intervention (Aktion)	0 (0)	0 (0)	0 (0)
<i>Konsequenzen</i>	1 (2)	0 (0)	1 (2)
<i>Signale geben</i>	0 (0)	1 (3)	1 (3)
<i>Verhaltensampel</i>	1 (1)	2 (5)	3 (6)
<i>Verbale Ermahnung</i>	2 (3)	3 (4)	5 (7)
<i>Bewusstes Ignorieren</i>	1 (1)	0 (0)	1 (1)
<i>Umgruppierung oder Umstrukturierung</i>	3 (3)	5 (6)	8 (9)
<i>Angeordnete Auszeit</i>	4 (7)	4 (13)	8 (20)
n (Dokumente)	5 (27)	5 (26)	10 (53)

^a Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen lassen, angeführt.

Innerhalb der Interviews verweisen alle befragten Lehrkräfte auf konkrete Interventionsmaßnahmen, die sie im Unterricht einsetzen, um auf die auftretenden Unterrichtsstörungen zu reagieren. Alle Lehrkräfte beider Beschulungssettings, bis auf die Befragten B1 GU und B6 FS, geben an, Varianten der *angeordneten Auszeit* (20) zu nutzen, um mit akuten Konfliktsituationen oder anhaltenden Regelverstößen umzugehen. Die Art der Auszeit variiert dabei sowohl hinsichtlich ihrer konkreten Realisation wie auch der Massivität ihrer Durchsetzung. Die Umsetzung reicht von kurzzeitigen Auszeiten vor dem Klassenraum („*Tisch vor die Tür! Du machst das jetzt da fertig und vorher gibt es auch nix Anderes, ne.*“, Interview B4 FS: 19–19) über die temporärer Zuweisung zu einer anderen Lerngruppe oder in einen Trainingsraum („*Sei es in den Trainingsraum zu geben um sich zu da zu beruhigen oder irgendwie einen Plan zu erstellen.*“, Interview B10 FS: 48–48) bis zum vollständigen Ausschluss vom Schultag („*Ja... und wenn das nicht geht, ja dann Unterrichtsausschluss ist dann natürlich ja auch... als letztes Mittel dann auch noch möglich.*“, Interview B3 FS: 48–48). Ebenso variiert die Intensität mit der diese Maßnahme durchgesetzt wird von einem mehr oder minder energischen Appell der Lehrkraft an den Schüler oder die Schülerin sich eine Auszeit zu nehmen („*Oder auch dann zu sagen, ja wenn es dann jetzt gerade nicht geht, dann... dann... nimmst du dir jetzt fünf Minuten eine Auszeit oder so was.*“, Interview B2 FS: 17–17) bis zum erheblichen Einsatz von körperlichem Zwang, um den Schüler oder die Schülerin aus dem Klassenraum zu bringen („*Also die Schülerin... haben wir gestern rausgebracht zu zweit und dann in eine andere Klasse gesetzt.*“, Interview B2 FS: 17–17). Somit scheint die angeordnete Auszeit, als eine Reaktion auf Regelverstöße bzw. damit einhergehende Unterrichtsstörungen, eine von fast allen Lehrkräften unabhängig vom Beschulungssetting genutzte Strategie zu sein, wenngleich entlang der gesetzten Codings auffällt, dass die Lehrkräfte der Förderschule (13) in den Interviews häufiger und teils ausführlicher auf diese Handlungsstrategie verweisen als dies die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (7) tun (vgl. Tabelle 102). Hier berichten insbesondere die Förderschullehrkräfte B2 FS, B3 FS und B10 FS umfassender von der Notwendigkeit *angeordneter Auszeiten*, sodass sich der Schluss ergibt, es handelt sich um eine relativ selbstverständliche und eher häufig im Unterrichtsalltag verwandte Interventionsstrategie. Deutlich wird dies in den Ausführungen der Lehrkraft B3 FS: „*Ja und sonst halt so die klassischen Strategien, ne. So Auszeit vor der Tür, ne. Dann freundlich hast du Schwierigkeiten, gehst du mal raus.*“ (Interview B3 FS: 48–48) Die *angeordnete Auszeit* stellt sich als „*klassische Strategie*“ (ebd.) im Umgang mit Unterrichtsstörungen dar und hebt deren Bedeutung im Handlungsspektrum der Lehrkräfte hervor.

Weitere Interventionsstrategien, die von mehreren Lehrkräften sowohl im Gemeinsamen Unterricht wie auch an der Förderschule genutzt werden, sind Maßnahmen der *Umgruppierung und Umstrukturierung* (9) sowie *verbale Ermahnungen* (7). *Umgruppierung* und *Umstrukturierung* meint eine zielgerichtete Veränderung der aktuellen Lehr-Lernsituation, um so störungskritische Bedingungen zu beseitigen. Dies betrifft eine Veränderung des methodischen Rahmens des Unterrichts und der damit verbundenen inhaltlichen Anforderungen, die an die Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler adaptiert werden.

„Also was ich schon immer ganz gut finde ich, zum Beispiel wenn ich jetzt denk ich mal mach ich ein Unterrichtsgespräch und ich merke oh jetzt geht es drunter und drüber, dass ich sozusagen noch so eine Reserve, so ein irgendwie, so jetzt habt ihr hier Lückentext, jeder für sich, jeder... dann weiß jeder was er zu tun hat.“ (Interview B3 FS: 48–48)

In diesem Interviewzitat wird die verfolgte Strategie der *Umgruppierung* und *Umstrukturierung* deutlich, indem anstelle der Gruppensituation im Unterrichtsgespräch, mit seiner Anforderung sich auf die verschiedenen Redebeiträge einlassen und konzentrieren zu können, eine reduzierte Phase der Einzelarbeit an einem Arbeitsblatt gesetzt wird. Somit wird sowohl der soziale Kontext (*Umgruppierung*) wie auch die aufgabenbezogene Anforderung (*Umstrukturierung*) an die aktuellen Möglichkeiten der SchülerInnen und Schüler angepasst. Strategien der *Umgruppierung* und *Umstrukturierung* werden dabei von allen Lehrkräften der Förderschule (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) und von drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B9 GU) explizit beschrieben.

Verbale Ermahnungen hingegen werden als eher niederschwellige Form der Intervention aufgefasst, um bei Störungen oder Regelverstößen einzugreifen, wie dies die Lehrkraft B9 GU im Kontext zu großer Lautstärke in der Klasse erläutert: „Also... wenn es jetzt darum geht... Lautstärke zu regulieren von sehr lauten Kindern, klappt es natürlich schon meistens mit persönlicher Ansprache.“ (Interview B9 GU: 48–48) Im Sinne einer Eskalationsleiter (vgl. Lohmann, 2013, S. 179f.) wird die verbale Aufforderung an die Schülerin oder den Schüler in ihrer Intensität variiert, „[z]ur Not auch mal in einem etwas deutlicheren Ton, je nach dem, und dann geht es wieder für eine Weile.“ (Interview B8 GU: 69–69) Allerdings wird in dieser Aussage der Lehrkraft B8 GU bereits erkennbar, dass verbale Ermahnung nur zeitlich begrenzte Wirkungen haben und das störende Verhalten nach kurzer Zeit erneut auftritt. Auf diese sich teils wiederholende Routinen von Störung, Ermahnung und erneuter Störung im Unterrichtsverlauf sowie der damit erkennbar geringen Nachhaltigkeit verbaler Ermahnungen weist die Beschreibung der Lehrkraft B10 FS hin: „Wenn ich alleine bin, ist es dann wirklich so, dass ich ihn sehr oft ermahnen muss und sehr oft an seinen Platz wieder zurück sitzen... setzen muss.“ (Interview B10 FS: 9–9) Es hat sich eine eingespielte, wenngleich ermüdende Routine zwischen der Lehrkraft und ihrem Schüler eingestellt, bei der dieser immer wieder aufsteht und in der Klasse herumläuft, von der Lehrkraft ermahnt wird sich hinzusetzen und zum Platz zurückgeleitet wird, um kurze Zeit später offenbar erneut diesen zu verlassen. Diese wechselseitige Routine von Störung und Intervention ist zusätzlich von Interesse, da die Lehrkraft B10 FS zuvor von der Strategie berichtet *Signale zu geben* (3), um eine erneute Regelbeachtung durch die Schülerinnen und Schüler einzufordern, dies jedoch ebenso nur kurzfristig zu Veränderungen der Situation führt, wie sie selbst zugibt.

„Es ist leider... es hält nicht an. Es ist nicht von Dauer leider, aber ich muss sagen, wenn diese Klangschaale ertönt, in dem Moment reagieren meine Schüler da sehr, sehr gut drauf auf diese Zeichen, ne. Habe ich schon andere erlebt, wo ich wirklich mehrmals klingen musste. Was ja auch nicht so gut ist. Dann ist das irgendwann nicht mehr das... das Richtige, die richtige Methode. Aber ... dieses Ruhezeichen funktioniert, aber dann eben nur eine gewisse Zeit, ne.“ (Interview B10 FS: 48–48)

Sie deutet an, dass sich die eingesetzte Handlungsstrategie in ihrer Wirksamkeit abnutzt bzw. nur temporäre Erfolge zeigt, sodass an dieser Stelle, jedoch ebenso insgesamt, nach alternativen Handlungsstrategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen gefragt werden muss. In diesem Zusammenhang nur bedingt wirksamer Interventionsstrategien wird der *Abbruch des Unterrichts* (2) von zwei Lehrkräften (B3 FS; B9 GU) als gewählte Handlungsoption für den Fall dargestellt, dass eine sinnvolle Fortführung des Sachunterrichts nicht mehr möglich erscheint. „Also habe ich dann auch irgendwann abgebrochen. Ich habe es nicht zu Ende geführt.“ (Interview B9 GU: 21–21) Für die Förderschullehrkraft B3 FS steht die Vermeidung weiterer Konflikte zwischen den Schülerinnen und Schülern im Vordergrund und nicht mehr die Verfolgung unterrichtlicher Lernziele: „[A]ber außer auf dem Schulhof spielen vielleicht ohne größere Konflikte, mehr ist dann oft auch drin.“ (Interview B3 FS: 65–65) Eine Veränderung im Sinne der Problemlösung erfolgt, indem die störungskritische Situation des Unterrichts zugunsten einer weniger anforderungsreichen Spielsituation aufgegeben wird.

Neben dem bewussten *Ignorieren* (1) oder der Androhung von *Konsequenzen* (2), wie etwa einer Nacharbeit nach Unterrichtschluss (vgl. Interview B8 GU: 69–69), setzen drei Lehrkräfte eine Form der *Verhaltensampel* (6) in ihrem Sachunterricht ein, etwa „dann auch in dieses Schiebesystem, wo die dann auf eine Rote Karte geschoben werden.“ (Interview B6 FS: 81–81) Die Förderschullehrkraft B2 FS beschreibt darüber hinaus ein schulweit genutztes System, bei dem Merkmale einer Verhaltensampel, als Rückmeldesystem für die Schülerinnen und Schüler, mit Elementen einer Eskalationsleiter, als Stufung möglicher Interventionsformen auf Seiten der Lehrkräfte, gekoppelt scheinen.

„So... also ganz kurz, einfach: Erste Stufe ist halt Entspannung, überhaupt also Entspannung im Prinzip. Dann gibt es so eine Stufe so... der Agitation also so Unruhe, eine motorische Unruhe und so was. Da... versuchen wir so das Kind darauf anzusprechen, ne. Zu gucken irgendwie: Was ist denn? Was kann man tun?... kann man das klären und so weiter. Oder auch dann zu sagen, ja wenn es dann jetzt gerade nicht geht, dann... dann... nimmst du dir jetzt fünf Minuten eine Auszeit oder so was. Und dann geht das auf dieser Leiter noch zwei Stufen höher.“ (Interview B2 FS: 17–17)

Demnach werden die verschiedenen zuvor beschriebenen Interventionsmöglichkeiten in ein gestuftes Modell potentieller Handlungsstrategien entlang verschiedener Formen störungskritischen Schülerverhaltens eingeordnet und dieses Verhalten den Schülerinnen und Schülern parallel angezeigt. Dies stellt im Vergleich zu den anderen ausgeführten Handlungsstrategie das elaborierteste Interventionssystem auf Seiten der interviewten Lehrkräfte dar.

Demgegenüber finden sich im Interviewmaterial ebenso Hinweise auf Strategien der *Problemlösung* (34), mit dem störungskritisches Schülerverhalten längerfristig verändert und somit das Auftreten von Unterrichtsstörungen reduziert werden soll. Insgesamt benennen jeweils vier Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU; B9 GU) und vier Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) solche Problemlösestrategien. Vorrangig von Lehrkräften der Förderschule werden Maßnahmen der *Konfliktklärung* (8) beschrieben, sodass auftretende Probleme, Störungen oder Regelverstöße auf der Metaebene des Unterrichts mit der Schülerin oder dem Schüler besprochen und aufgearbeitet werden. „Und dann natürlich, wenn man doppelt besetzt ist, ist immer gut, dann kann halt ein Kollege mit einem Kind rausgehen und versuchen zu klären, wo das Problem ist, ne.“ (Interview B3 FS: 48–48) Neben der skizzierten Interventionsmaßnahme, als Reaktion auf auftretende, akute Probleme, wird die dazu erforderliche persönliche Zuwendung der Lehrkraft zu dem Schüler bzw. der Schülerin deutlich, indem in einer hierfür hergestellten Einzelsituation, als Unterbrechung des regulären Unterrichtsverlaufs, eine gemeinsame Klärung angestrebt wird. Der Fokus liegt in den Beschreibungen der

Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS) auf einer Problemlage eines einzelnen Schülers oder einer einzelnen Schülerin. Demgegenüber wendet sich die Lehrkraft im Gemeinsamen Unterricht (B1), die von solchen Strategien der *Konfliktklärung* berichtet, einer Schülergruppe in ihrer Aufmerksamkeit zu, worin die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft in ihrer Verantwortlichkeit für die Bearbeitung unterrichtlicher Störungen in diesem Fall erkennbar wird, um so den Fortgang des Unterrichts für die Lerngruppe sicherzustellen.

„[D]ann die Möglichkeit, wenn wir im Teamteaching sind, dass ich mich zur Gruppe mit dazu setze und mir dann Zeit nehme fürs Gespräch: ‚Warum seid ihr so laut? Habt ihr Schwierigkeiten? Ist irgendwas nicht verständlich? Oder habt ihr einfach keinen Bock?‘“ (Interview B1 GU: 79–79)

Weitere Maßnahmen, die in dieser Weise direkt an auftretende Störungen im Unterricht gekoppelt sind, stellen *freiwillige Auszeitregelungen* (5) dar, die dem Schüler oder der Schülerin die vorher vereinbarte Möglichkeit gewähren, die Unterrichtssituation zeitweise verlassen zu können. Eine solche *freiwillige Auszeitregelung* kann an eine alternative Aktivität bzw. einen Aktivitätsverstärker geknüpft sein, wie dies die Lehrkraft B5 GU beschreibt: „*Dann haben wir das gekoppelt mit, da kann ja dann mal auf dieses Schulfahrrad gehen und ein bisschen üben, weil er das so gerne gemacht hat.*“ (Interview B5 GU: 32–32) Diese Maßnahmen kann ebenso bedeuten, dass der Schüler bzw. die Schüler den Klassenraum verlässt, um den Nebenraum aufzusuchen (vgl. Interview B10 FS: 9–9) oder auf den Pausenhof zu gehen (vgl. Interview B9 GU: 48–48). Es findet eine planmäßige Entlastung des Schülers bzw. der Schülerin von den aktuell bestehenden Anforderungen der Unterrichtssituation statt, die aus Sicht der Lehrkraft momentan nicht bewältigt werden können. Ebenso kann eine *phasenweise Einzelförderung* (2) als alternativ zum Klassenunterricht erfolgen, bei der ein Schüler bzw. eine Schülerin stundenweise die Lerngruppe verlässt, um in einem speziellen Fördersetting unterrichtet und betreut zu werden, da ein Verbleib in der Gruppe nicht möglich erscheint. Dies wird als doppelte Entlastung für die späteren Stunden im Unterrichtstag gesehen, indem sowohl für den Schüler bzw. die Schülerin die Verhaltens- und Lernanforderung reduziert wie auch die Lerngruppe von potenziellen Unterrichtsstörungen entlastet wird.

„Das wurde damals so getroffen, weil er eben für sich diese Auszeit hat und in der vierten Stunde ist das immer extrem aufgefallen früher. Daraufhin haben wir gesagt, die vierte Stunde braucht er eine Einzelförderung. Die kriegt er dann dreimal die Woche, soviel ich weiß.“ (Interview B10 FS: 9–9)

Eine weitere Entlastungsstrategie ist der Einsatz von *Lärmschutzkopfhörern*, der von zwei Förderschullehrkräften (B2 FS; B10 FS) als Strategie genannt wird. Diese sollen dem Schüler bzw. der Schülerin helfen Ablenkungsreize während der Arbeitsphase auszublenden.

„Wir haben auch für... zwei Schüler Kopfhörer, damit die... den... jeglichen Lärmpegel sozusagen ausgeschaltet haben und die können dann wirklich gut arbeiten. Und die arbeiten dann auch sehr gut in Einzelarbeit.“ (Interview B10 FS: 45–45)

Es wird eine Maßnahme der Reizreduktion (vgl. Kap. 3.3.2.1) genutzt, um Phasen der Einzelarbeit störungsarm zu gestalten, worin jedoch ein Austausch zu unterrichtlichen Inhalten ggf. erschwert wird. Diese spezifische Maßnahme wird zumindest im Rahmen der qualitativen Stichprobe nur von Lehrkräften aus dem Förderschulkontext beschrieben (vgl. Tabelle 110). Außerhalb der eigentlichen Unterrichtssituation setzen Strategien der Problemlösung an, bei denen über eine *Förderplankonferenz* (2) zukünftige Handlungsstrategien und Maßnahmen (vgl. Interview B7 GU: 10–10) oder „*Individualregeln*“ (Interview B10 FS: 9–9) vereinbart

werden können. Im Rahmen solcher individueller Fördermaßnahmen berichten drei Lehrkräfte (B 4; B5 GU; B7 GU) vom Einsatz von *Verstärkerplänen* (5) als verhaltensmodifikatorischer Maßnahme. Die Lehrkraft B4FS nutzt „*phasenweise Punktesysteme für die Schüler bei schwierigen Situationen*“ (Interview B5 GU: 32–32), wohingegen die Lehrkraft einen „*Klammerplan*“ (Interview B4FS: 23–23) verwendet, bei dem die Schülerinnen und Schüler gekoppelt an das Individualziel „*Ich beteilige mich im Unterricht!*“ (ebd.) jeweils „*Sticker*“ (ebd.) für gute Mitarbeit erhalten. Gleichzeitig praktiziert die Lehrkraft B5 GU eine Variante eines response-cost-Systems (vgl. Goetze, 2010b, S. 58), indem die Schülerinnen und Schüler jeweils eine Klammer für jeden Verstoß gegen die Gesprächsregeln abgeben müssen.

„Mhm, wenn wir ein Unterrichtsgespräch machen, kriegen diese Schüler zum Teil eine Sprechblase mit Klammern dran, mit fünf Klammern dran, wo die wissen, ich darf nur was dazu sagen, wenn ich dran bin, ansonsten gebe ich eine Klammer ab. Und das klappt ganz gut bei denen.“ (Interview B4FS: 23–23)

Dabei erfolgt der Einsatz des Verstärkersystems in diesem spezifischen Beispiel nicht allgemein zur Verhaltensveränderung, sondern sehr eng rückgebunden an die konkrete Lehr-Lernsituationen im Sachunterricht, sodass dies als Strategie genutzt wird Unterrichtsgespräche störungsfrei realisieren zu können. Das Verstärkersystem erhält in diesem Fall eine stärker didaktische Funktion und ist integraler Bestandteil der Unterrichtsplanung. Hierin zeigen sich Variationen in der Umsetzung von Verstärkerplänen bzw. -systemen, deren Einsatz explizit in den Interviews nur von drei Lehrkräften, jedoch aus beiden Beschulungssettings beschrieben wird. Es erstaunt, dass nicht alle Lehrkräfte diese Strategie der Problemlösung im Interview erwähnen, da die bereits dargestellten quantitativen Daten der Fragebogenerhebung zeigen, dass über 90 % der befragten Lehrkräfte, und bis auf eine Lehrkraft alle aus dem Förderschulkontext, ein Verstärkersystem in ihrer Lerngruppe nutzen. Demnach verwenden, in Abgleich mit den Fragebogendaten, auch die interviewten Lehrkräfte ein solches System, wenngleich dies im Interviewkontext und daraus abgeleitet in dem darin erkennbaren individuellen Relevanzsystem sachunterrichtlicher Praktiken keine zentrale Rolle zu spielen scheint, da es unerwähnt bleibt. Insgesamt wird erkennbar, dass die didaktische Dimension störungspräventiven Handelns nur wenig berücksichtigt findet. Nachfolgend sollen daher Befunde zur Kategorie *didaktischer Problemstellen* referiert werden, die Aufschluss darüber geben können, welche Hindernisse in der Umsetzung sachunterrichtlicher Lernangebote, in einem erweiterten Verständnis als spezifischer Störungen des Lehr-Lernprozesses, wahrgenommen und wie diese ggf. erklärt werden.

7.6.4 Interviewdaten – Kategorie Didaktische Problemstellen

Unter der Hauptkategorie *Problemstellen im Unterricht* werden nicht nur situativ auftretende Beeinträchtigungen des jeweils aktuell stattfindenden Lehr-Lernprozesses durch Unterrichtsstörungen erfasst, sondern wird der Blick auch auf allgemeinere Schwierigkeiten für die Unterrichtsgestaltung im Sinne *didaktischer Problemstellen* (88) gerichtet. Hierunter sind Bedingungen zu verstehen, die auf Seiten der Lehrkräfte als Hindernisse in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts erlebt werden und Einfluss auf ihre didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten haben. Für die Kategorie *didaktische Problemstellen* finden sich insgesamt 27 Codings in dem Interviewmaterial der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gegenüber 61 Codings auf Seiten der Förderschullehrkräfte (vgl. Tabelle 103). Darin wird bereits erkennbar, dass allein von der Anzahl der Codings dieser Aspekt der Unterrichtsgestaltung in den Interviews der Förderschullehrkräfte mehr Raum einnimmt. Um die verschiedenen Hindernisse bzw. Problemstellen in der Wahrnehmung der Lehrkräfte exakter abbilden und leichter in einen Ver-

gleich überführen zu können, wurden die einzelne Aspekte zu insgesamt neun Subkategorien ausdifferenziert und dahingehend systematisierend in ihrer Spezifik herausgearbeitet.

Tab. 103: Kreuztabelle zur Kategorie Didaktische Problemstellen

Kategorie <i>Didaktische Problemstellen</i>	GU*	FS*	Total*
<i>Fehlende lebensweltliche Erfahrungen</i>	0 (0)	1 (2)	1 (2)
<i>(fehlendes) themenspezifisches Interesse</i>	2 (5)	3 (4)	5 (9)
<i>Selbstständiges Arbeiten</i>	2 (2)	4 (7)	6 (9)
<i>Handlungsintensive Lernsituationen</i>	3 (4)	4 (4)	7 (8)
<i>Zeitfaktor</i>	2 (4)	4 (10)	6 (14)
<i>Nutzung von Schriftsprache</i>	2 (4)	3 (7)	5 (11)
<i>(kognitives) Anforderungsniveau</i>	2 (4)	2 (8)	4 (12)
<i>Gemeinsame Gesprächssituationen</i>	0 (0)	4 (11)	4 (11)
<i>Kooperative Lernsituationen</i>	3 (4)	1 (8)	4 (12)
n (Dokumente)	5 (27)	5 (61)	10 (88)

* Angegeben sind jeweils die Anzahl n der interviewten Lehrkräfte, in deren Material die Kategorie codiert wurde. In Klammern wird die Anzahl der Codings, die sich insgesamt der Kategorie zuordnen, lassen angeführt.

Die Subkategorie *Zeitfaktor* (14) lassen sich die meisten Aussagen zuordnen. Insgesamt vier Förderschullehrkräfte (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) sowie zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B9 GU) sehen den *Zeitfaktor* für ihren Sachunterricht als Problemstelle an. Von den beiden Lehrkräften in Gemeinsamen Unterricht (B7 GU; B9 GU) sowie der Förderschullehrkraft B2 FS wird der 45-Minuten-Rhythmus ihrem Sachunterrichtsstunden als hinderliche Bedingung wahrgenommen und als besonders störend erlebt.

„Ja. Also mich stört... generell dieser 45-Minuten-Rhythmus. Und ich denke eigentlich auch, ist es nicht so schwierig den aufzuheben und in Blockphasen zu unterrichten oder in einem anderen Rhythmus, weil gerade für den Sachunterricht finde ich 45 Minuten echt immer... also wir haben Einzelstunden hier. ... und das ist wahnsinnig störend.“ (Interview B9 GU: 70–70)

Der zeitliche Rahmen von 45-Minuten wird als nicht ausreichend erachtet, um etwa Gruppenarbeiten oder Experimente im Sachunterricht umzusetzen, da bereits ein Großteil der Unterrichtsstunde für organisatorische Aufgaben, z. B. Materialaufbau, Gruppenfindung oder Aufräumen gebraucht wird (vgl. Interview B7 GU: 63–63; Interview B9 GU: 70–70). Es fehlt ein angemessener „*Zeitrahmen*“ (Interview B7 GU: 63–63) für eine intensivere Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen, sodass die Förderschullehrkraft B2 FS für sich den Schluss zieht, dass sie viele Sachen gar nicht erst anfängt, „*weil, das ist in einer dreiviertel Stunde oder meistens ja noch weniger... sich eigentlich gar nicht lohnt.*“ (Interview B2 FS: 9–9) Damit hat der als hinderlich erlebte Zeitfaktor direkte Auswirkungen auf die konkrete Unterrichtsgestaltung. Dies verschärft sich in der Wahrnehmung der Lehrkraft B2 FS noch zusätzlich dadurch, dass „*durch die vielen Unterrichtsstörungen einfach weniger Zeit ist*“ (Interview B2 FS: 79–79), sodass der geringere Anteil an effektiver Lernzeit aus ihrer Sicht eine notwendige Reduktion der Lerninhalte zur Konsequenz hat (vgl. ebd.).

Weniger hinsichtlich der Stundendauer, sondern vielmehr bezogen auf die verfügbaren Sachunterrichtswochenstunden insgesamt, erleben die Förderschullehrkräfte B4 FS und B10 FS

den *Zeitfaktor* als Problem für ihren Unterricht, indem etwa Sachunterrichtsstunden für den Hauswirtschaftsunterricht genutzt werden und damit die Reihenplanung im Sachunterricht erschweren (Interview B10 FS: 7–7) oder der Sachunterricht zu Gunsten anderer Aktivitäten ausfällt (vgl. Interview B4 FS: 12–12). Der Sachunterricht als Fach erhält in der Stundenplanung eine untergeordnete Wertigkeit (vgl. Kap. 7.4.2.1). Für die Lehrkraft B3 FS führt dies dazu, dass „*die Unterrichtszeit spät liegt*“ (Interview B3 FS: 65–65), wohingegen die Fächer Deutsch und Mathematik zu Beginn des Schultages stattfinden. Sie nimmt den *Zeitfaktor* durch ungünstige Stundezeiten im Verlauf des Unterrichtstages als Hindernis wahr. So werden die Schülerinnen und Schüler in späteren Stunden als weniger Konzentrations- und Motivationsfähig erlebt (vgl. ebd.).

Neben diesen hinderlichen zeitlichen Rahmenbedingungen werden auf Seiten der Lehrkräfte *didaktische Problemstellen* im Zusammenhang mit den spezifischen Lernvoraussetzungen bzw. Lern dispositionen ihrer Schülerinnen und Schüler in Verbindung gebracht. Das *kognitive Anforderungsniveau* (12), welches sie aufgrund der individuellen Voraussetzungen im Unterricht umsetzen können, erweist sich für zwei Lehrkräfte der Förderschule (B4 FS; B6 FS) und zwei Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU); als Schwierigkeit. „*Und eben das Niveau war so, dass ich nicht so schön arbeiten konnte, ne.*“ (Interview B4 FS: 92–92). Diese Einschätzung erfolgt bei der Förderschullehrkraft B4 FS, die mit insgesamt fünf Codings zu dieser Subkategorie diesen Aspekt intensiver thematisiert, im diachronen Vergleich zu der veränderten Schülerschaft ihrer Förderschule im Laufe ihrer mehr als 25 Dienstjahre. „*Ja, also die Schüler sind eher schwächer geworden jetzt, ne, und haben vielfältige Probleme.*“ (Interview B4 FS: 81–81) Demnach kann sie nicht mehr die curricularen Lernziele der Grundschule erreichen (vgl. Interview B4 FS: 83–83) oder Arbeitsblätter für die Grundschule in dieser Weise in ihrer aktuellen Lerngruppe einsetzen (vgl. Interview B4 FS: 8–8), wie dies ihr offenbar früher möglich war, sodass dies für sie eine *didaktische Problemstelle* darstellt. Dieses Arbeiten „*auf einem relativ niedrigen Niveau*“ (Interview B8 GU: 23–23) wird nicht nur für den Förderschulkontext (B4 FS) beschrieben, sondern auch von der Lehrkraft B8 GU für ihre Lerngruppe im Gemeinsamen Unterricht in dieser Weise erlebt.

Im Zusammenhang mit dem *kognitiven Anforderungsniveau* nehmen zwar auch die Lehrkräfte B5 GU, B6 FS und B8 GU das Problem wahr, bestimmte Lernziele im Sachunterricht nicht erreichen zu können, setzten dies jedoch stärker in den Kontext fehlender Nachhaltigkeit im kognitiven Wissenserwerbs.

„da ist die Problematik im Sachunterricht, da kann ich jetzt... da kann ich ja an mehrere Kinder denken, also es ist... speziell, wenn ich mir ein Mädchen rausnehme, da ist es so, dass wir... also sie versucht es immer wieder und es ist auch gar nicht so als wäre kein Wissen da, aber sie kriegt es überhaupt nicht umgesetzt. Also alles was wir hier lernen..., wenn man dann abfragt, ist nichts hängen geblieben. Es ist... verschwindet einfach vollständig.“ (Interview B8 GU: 14–14)

Die Lehrkraft B8 GU beschreibt damit, dass Wissen nicht verfügbar scheint bzw. „*verschwindet*“ oder nicht „*hängen geblieben*“ (ebd.) ist. Diese Formulierung, das nichts „*hängen bleibt*“ findet sich in gleicher Weise bei der Förderschullehrkraft B6 FS (Interview B6 FS: 23–23), woraus sich für diese die Notwendigkeit wiederkehrender Übung und Wiederholung bestimmter Inhalte ergibt. In Teilen erscheint sachunterrichtliches Lernen auf dieser Ebene kognitiven Wissenserwerbs als Problemstelle, da dies bei den Schülerinnen und Schülern nicht zu subjektiv bedeutsamem und damit nachhaltigem Lernen führt, „*[a]lso im Sinne von: er legte aber auch den Kopf auf den Tisch und war eigentlich weg.*“ (Interview B5 GU: 29–29)

Inhaltlich verbunden mit dem realisierbaren *kognitiven Anforderungsniveau* im Sachunterricht, wird die *Nutzung von Schriftsprache* (11) von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B5 GU; B8 GU) sowie drei Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B10 FS) als Problem für die Angebotsstruktur des Unterrichts beschrieben. Dies bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler „[a]lso wirklich selber... also große Schwierigkeiten haben die selber zu erlesen.“ (Interview B8 GU: 57–57). Dies schränke damit den Einsatz „komplizierter Sachtexte“ (Interview B5 GU: 29–29) ein bzw. bedingt, dass alternative Arbeitsmaterialien und Aufgabenformate eingesetzt werden müssen, „da, wo man auf Schriftsprache fast ganz verzichten muss“ (Interview B4 FS: 8–8). Insbesondere dieser Verzicht auf schriftsprachbasierte Zugangsweisen und die damit verbundene Bereitstellung alternativer Aneignungswege wird von der Förderschullehrkraft B4 FS als belastend bzw. frustrierend erlebt, „dass ich eigentlich auch keine große Lust hatte Sachunterricht zu machen.“ (Interview B4 FS: 8–8) Ergänzend erscheint die Nutzung von Schriftsprache nicht nur hinsichtlich fehlender Schriftsprachkompetenz der Schülerinnen und Schüler als problematisch, sondern es werden auch motivationale Schwierigkeiten für den Einsatz längerer Textmaterialien im Sachunterricht beschrieben.

„Einmal... ja einmal auch Textverständnis, einen relativ langen Text, ne dann, wenn halt du so einen langen Text austeilst, dann fangen alle an zu stöhnen: „Öh, nein!“. Ja also das war so eine Stunde, die war eher so ein bisschen zäh. Die hat man dann zwar noch irgendwie durchgezogen, aber... man hat gemerkt, man hat so nicht so richtig... die Kinder nicht so richtig angesprochen damit.“ (Interview B3 FS: 18–18)

Der gewählte schriftsprachliche bzw. symbolische Zugang zum Unterrichtsinhalt erreicht die Schülerinnen und Schüler nicht (vgl. auch Interview B5 GU: 29–29) bzw. „je mehr... Textmaterialien die Kinder bekommen, desto weniger speichern die das ab“ (Interview B10 FS: 65–65). Die Arbeit mit einem „langen Informationstext“ (Interview B3 FS: 18–18) wird von der Lehrkraft als „zäh“ (ebd.) bzw. als wenig motivierend für die Schülerinnen und Schüler erlebt, sodass der Einsatz solcher längerer Textmedien, einhergehend mit der umfänglicheren *Nutzung von Schriftsprache* als Repräsentationsebene, als *didaktische Problemstelle* aufgefasst wird. Zu fragen ist, inwieweit für mögliche alternative Zugangsweisen Schwierigkeiten hinsichtlich einer Umsetzung im Unterricht wahrgenommen werden.

Aus der Sicht von drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B5 GU; B7 GU) sowie einer Förderschullehrkraft (B2 FS) ergeben sich Probleme in *kooperativen Lernsituationen* (12), wie diese bereits im Zusammenhang mit dem Aspekt Sozialformen im Sachunterricht (vgl. Kap. 7.5.2.2) herausgearbeitet wurden. Der Prozess der Gruppenbildung wird als aufwendiger beschrieben (vgl. Interview B7 GU: 51–51). Ebenso wird die Einführung kooperativer Methoden, wie die Arbeit mit Expertinnen oder Experten als „sehr mühselig“ (Interview B5 GU: 71–71), zeitlich langdauernd und auf Seiten der Lehrkraft als „immer sehr anstrengend“ (ebd.) angesehen. Auch werden die „unbeobachteten Kleingruppenmoment“ (Interview B1 GU: 27–27) eher für Störungen genutzt, sodass die Lehrkraft B1 GU kooperative Lernsituationen teils als sehr unproduktiv erlebt hat:

„dem entsprechend als es um den Vortrag ging, das Lernplakat vorzustellen, den Vortrag zu machen, war es katastrophal ausgefallen, weil sie die Vorbereitungszeit nicht sinnvoll nutzten. Das war überhaupt nicht gelungen.“ (Interview B1 GU: 27–27)

Die Schülerinnen und Schüler konnten die von der Lehrkraft gesetzten Erwartungen, durch die nicht adäquate Nutzung der Vorbereitungszeit nicht erfüllen. Ähnlich beschreibt dies auch die Lehrkraft B2 FS, die als einzige Förderschullehrkraft, dafür jedoch mit insgesamt acht Codings

sehr ausführlich, zu dieser Subkategorie Aussagen trifft. „[A]lso da war diese Kooperationssache einfach schwierig und dadurch kam eigentlich... wenig Arbeitsergebnis zustande, so.“, Interview B2 FS: 23–23) Beispielhaft berichtet sie von einer kooperativen Lernaufgabe, bei der aufgrund der Paarbildung per Losverfahren zwei Kinder mit Asperger Autismus gemeinsam zum Thema Körper ihre Körpermitrisse nachzeichnen und nachfolgend mit den richtigen Begriffen für die Körperteile beschriften sollten (vgl. Interview B2 FS: 23–23). Hierzu konstatiert Sie: „also so inhaltlich, sachunterrichtlich hat da keiner irgendwie was gelernt. Zumindest nicht zum Thema Körper. Vielleicht zum Thema Kooperation.“ (ebd.) Aufgrund der nicht erfolgreichen Kooperation werden sachunterrichtliche Lernziele nicht erreicht, obwohl sie die gestörte Lernsituation für sich in dieser Weise umdeutet, dass förderspezifische Ziele zum Bereich Kooperationsverhalten vielleicht verfolgt werden könnten. Schwierigkeiten in der kooperativen Lernsituation, ergeben sich daraus, dass die Schülerinnen und Schüler „es gewohnt sind selber zu entscheiden, wie was geht.“ (Interview B2 FS: 69–69) „und zweitens... sich auch nichts sagen lassen wollen von anderen Schülern.“ (ebd.) „[D]ie Konfliktpunkte sind, wer fängt an und jeder reißt so die Sache an sich, dass das nicht... gar nicht so entsteht. Aber es ist trotzdem schwierig oft...“ (ebd.) Abstimmungsprozesse gelingen in der kooperativen Lernsituation nicht und das Bedürfnis nach Autonomie wird nicht in notwendiger Weise zu Gunsten der gemeinsamen Lernaufgabe zurückgestellt.

Hinsichtlich stärker individualisierten Lernens wird von zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B8 GU) sowie vier Förderschullehrkräften (B2 FS; B3 FS; B4 FS; B10 FS) *selbstständiges Arbeiten* (9) als didaktische Problemstelle für den Sachunterricht benannt. So werden Entscheidungsschwierigkeiten bei der Auswahl von Lernaufgaben (vgl. Interview B10 FS: 7–7), Unklarheiten über Arbeitsaufträge bzw. den Ablauf des eigenen Arbeitsprozesses (vgl. Interview B3 FS: 46–46) ebenso wie Sprunghaftigkeit und damit einhergehende fehlende Ausdauer in der Beschäftigung mit Lernangeboten (vgl. Interview B4 FS: 19–19) beschrieben. Damit zusammenhängend werden eine eher oberflächliche Auseinandersetzung mit Lernaufgaben („Ne, dann haben die zwar Arm und Bein reingeschrieben, aber nicht detaillierter geguckt“, Interview B2 FS: 23–23) und nicht zufriedenstellende Arbeitsergebnisse (vgl. Interview B1 GU: 25–25) angeführt. Insbesondere letzterer Aspekte unzureichender Arbeitsergebnisse durch *selbstständiges Arbeiten* veranlasst die Lehrkraft B8 GU dazu, die für sie wichtigen Inhaltsaspekte gemeinsam und direkt gesteuert durch die Lehrkraft zu erarbeiten. „Solche Sachen machen wir dann halt zusammen. So dass dann auch alle die gleichen Ergebnisse in ihrem Heft stehen haben.“ (Interview B8 GU: 31–31) Für sie ist eine einheitliche, für alle verbindliche Ergebnissicherung relevant, die durch stärker selbstorganisierte Lernformen nicht erreichbar erscheint. Die *Gemeinsame Gesprächssituation* als Form gemeinschaftlichen Lernens rückt in den Vordergrund, wenngleich diese ebenfalls von einem Teil der Lehrkräfte als *didaktische Problemstelle* wahrgenommen wird.

Schwierigkeiten in *Gemeinsamen Gesprächssituationen* (11) werden von vier Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) berichtet, hingegen finden sich bei keiner der interviewten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht Codings zu dieser Subkategorie (vgl. Tabelle 103). Das Spektrum der wahrgenommenen Schwierigkeiten variiert zwischen den einzelnen Förderschullehrkräften erkennbar. So bewertet die Lehrkraft B6 FS *Gemeinsame Gesprächssituationen* grundsätzlich positiv und „total produktiv“ (Interview B6 FS: 79–79), schränkt jedoch ein „[e]s wäre schöner, wenn man alles verstehen würde, aber weil dann alle durcheinandersprechen und alle sagen wollen was sie wissen und alle Fragen stellen“ (ebd.). Hier wird das kommunikative Moment des *gemeinsamen Gesprächs* in seiner Bedeutung betont, obwohl die Einhaltung von Gesprächsregeln noch schwierig erscheint. Anders fällt hier auf Basis der jeweiligen unterrichtlichen Erfahrungen

die Bewertung der Förderschullehrkräfte B3 FS, B4 FS und B10 FS aus. Prominent benennt die Lehrkraft B4 FS diese Problematik, sodass sechs Codings aus dem entsprechende Interviewtranskript stammen. Hinsichtlich *gemeinsamer Gesprächssituationen* berichtet sie, „wenn wir also jetzt am Tisch zusammensitzen und wir zeigen was und wir besprechen was, würde das mit denen nicht funktionieren, ne.“ (Interview B4 FS: 23–23) Das *gemeinsame Gespräch* wird von ihr als keine geeignete Methode für ihre Lerngruppe angesehen. „Das liegt denen eigentlich gar nicht so.“ (Interview B4 FS: 58–58) Sie begründet dies in zweifacher Weise. Zum einen können ihre Schülerinnen und Schüler aus ihrer Erfahrung heraus noch keine Gesprächsstruktur einhalten, indem Beiträge „assoziativ“ (ebd.) und dahingehend unstrukturiert ergänzt werden sowie vom Thema abgescweifft wird bzw. die Schülerinnen und Schüler „dann vom Hölzchen aufs Stöckchen kommen“ (Interview B4 FS: 74–74). Jeder Schüler bzw. jede Schülerin möchte vorrangig die eigenen Ideen einbringen, ohne jedoch den anderen zu zuhören oder sich auf diese zu beziehen (vgl. ebd.). Als weiteren Problemaspekt benennt sie Aufmerksamkeitsschwierigkeiten in der Gesprächssituation. „Und... an ihnen plätschert vieles vorbei und sie werden dadurch übererregt. So empfinde ich das.“ (Interview B4 FS: 58–58) Die vorausgesetzte selektive Aufmerksamkeitsleistung scheint ihren Schülerinnen bzw. Schülern nicht möglich und die notwendige Reizfilterung und -regulation („übererregt“, ebd.) findet nicht ausreichend statt. Die geringe Aufmerksamkeitsspanne innerhalb der Gesprächssituation wird auch von den Förderschullehrkräften B3 FS und B10 FS als Grund für diese *didaktische Problemstelle* angeführt. Für die Lehrkraft B10 FS erscheint eine gemeinsame Gesprächsphase von ca. 10 Minuten noch möglich, bevor das Interesse nachlässt und „dann [... das an[fängt, R. S.] einfach einem abzubrockeln“ (Interview B10 FS: 22–22). Die Lehrkraft B3 FS erlebt demgegenüber, „wenn ein Unterrichtsgespräch länger als fünf Minuten dauert, dass dann doch massive Störungen auftreten“ (Interview B3 FS: 37–37). Im Gegensatz zur Förderschullehrkraft B4 FS, die gemäß den Interviewaussagen fast vollständig auf gemeinsame Gesprächsphasen verzichtet (vgl. Interview B4 FS: 23–23), und der Lehrkraft B3 FS, für die Unterrichtsgespräch als Methode wenig bedeutsam für die eigene Praxis erscheinen (vgl. Interview B3 FS: 37–37), verwendet die Lehrkraft B10 FS trotz der beschriebenen Schwierigkeiten Gespräche und Frontalphasen regelmäßig in ihrem Sachunterricht (vgl. Interview B10 FS: 39–39). Darin zeigt sich eine gewisse Ambivalenz zwischen den genutzten *Arbeitsformen* und den von den Förderschullehrkräften wahrgenommenen *didaktischen Problemstellen*.

Als eine Alternative zu einer Erarbeitung sachunterrichtlicher Lerninhalte im Gespräch können *handlungsintensive Lernsituationen* (8) angesehen werden, für die jedoch ebenfalls drei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B1 GU; B7 GU; B9 GU) sowie vier Förderschullehrkräften (B3 FS; B4 FS; B6 FS; B10 FS) Schwierigkeiten in der Umsetzung anführen. Sowohl die Lehrkraft B1 GU wie auch B9 GU beschreiben, dass der Umgang mit Materialien, einerseits mit Bausteinen beim Bauen und Konstruieren (vgl. Interview B9 GU: 21–21) und andererseits beim Experimentieren (vgl. Interview B1 GU: 13–13), zu „chaotisch“ (ebd.) war bzw. zu „Chaos hinterher“ (Interview B9 GU: 21–21) geführt hat. Der Aufforderungscharakter und die „große Freude mit den Materialien umzugehen“ (Interview B1 GU: 13–13) werden als Problemstellen innerhalb der *handlungsintensiven Lernsituation* bestimmt. Auch die Förderschullehrkräfte B4 FS, B6 FS und B10 FS sehen in der größeren Anzahl an Handlungsmöglichkeiten, bei denen ebenfalls Experimente und Versuche im Rahmen naturwissenschaftlichen Sachunterrichts benannt werden, ein potenzielles Problem bzw. eine Ursache für auftretende Unterrichtsstörungen.

„Das Problem an unserer Schule ist eben... oder an unserer Schulform oder jetzt speziell an meiner Lerngruppe ist..., dass je mehr Handlung die machen können, desto mehr das auch... aus dem Ruder geraten kann. So, das ist das Problem, was ich eben habe.“ (Interview B10 FS: 67–67)

Dies wird als Spezifikum der Schulform bestimmt, wenngleich an den Aussagen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht erkennbar wird, dass dies kein auf den Förderschulkontext begrenztes Phänomen zu sein scheint. Allerdings hat dies Einfluss auf Planungsentscheidungen, wenn die Förderschullehrkraft B4FS ihren Abwägungsprozess beschreibt, ob sie den Physikraum der Schule für ihren Sachunterricht nutzen oder dies aufgrund potentiell störungskritischen Schülerverhaltens unterlassen soll (vgl. Interview B4FS: 102–102). Als letzten Problemaspekt *handlungsintensiver Lernformen* benennt die Förderschullehrkraft B3FS konkrete Schwierigkeiten in der Handhabung der eingesetzten Materialien aus einem Elektrobaukasten, wenn „dann teilweise auch viel Gefrickel ist, dann hier... Kabel an die Fassung schrauben“ (Interview B3FS: 16–16). Die vorgefertigten Bauteile und Materialien erweisen sich für die zu leistende Konstruktionsaufgaben als feinmotorisch sehr anspruchsvoll in der Handhabung. Schließlich werden mit fehlenden *lebensweltlichen Erfahrungen* (2) und *fehlendem themenspezifischem Interesse* (9) zwei *didaktische Problemstellen* beschrieben, die eng mit der inhaltlichen Dimension des Sachunterrichts gekoppelt sind. Das *Fehlen lebensweltlicher Erfahrungen* wird jedoch nur von der Förderschullehrkraft B6FS an dieser Stelle der Interviews explizit als Schwierigkeit benannt (vgl. Interview B6FS: 98–98), woraus diese Lehrkraft die Konsequenz für den Sachunterricht abgeleitet, „dass die erst mal..., wenn es irgendwie möglich ist, nachgeholt werden müssen. Vorher... also ich find da theoretisch irgendwie was zu machen nicht sinnvoll.“ (Interview B6FS: 100–100) Sachunterricht im Kontext der Förderschule bekommt für die Lehrkraft B6FS eine kompensatorische Funktion, indem der begrenzte lebensweltliche Erfahrungshorizont der Schülerinnen und Schüler durch geeignete Lernangebote erweitert werden soll. *Fehlendes themenspezifisches Interesse* (9) wird hingegen als Problemstelle auf der inhaltlichen Ebene des Sachunterrichts von drei Förderschullehrkräften (B3FS; B4FS; B6FS) sowie zwei Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (B8GU; B9GU) benannt. Aufschlussreich ist, dass die beiden Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht fehlendes Interesse an bestimmten Themen über die Differenzkategorie Geschlecht bestimmen. Von der Lehrkraft B9GU wird über eine Aufgabe zum Konstruieren von Mauern im Kontext technischen Sachunterrichts berichtet, „die Mädchen fingen dann an Bäume zu bauen mit den... mit den Steinen, weil das ja zur Mauer irgendwie auch dazugehörte.“ (Interview B9GU: 21–21) Die eigentliche Aufgabe wird vor dem Hintergrund der eigenen Interessen und Erfahrungshintergründe der Schülerinnen umgedeutet und reinterpretiert, obwohl die eigentliche Zielsetzung eine möglichst stabile Mauer zu konstruieren aus dem Blick gerät. Ebenfalls im Kontext technisch-physikalischen Sachunterrichts nennt die Lehrkraft B7GU ein Beispiel, bei dem „die Kinder gelangweilt sind. Wie dieses Thema Strom, das war wirklich, das war ganz grenzwertig. ... da hatte ich selber Schwierigkeiten mit.“ (Interview B8GU: 81–81) Dabei kann sie sich durch ihre besondere Rolle als sonderpädagogische Lehrkraft, die den Unterricht an dieser Stelle nur begleitet, jedoch nicht selbst geplant hat, in die Situation der Schülerinnen hineinversetzen, da sie selbst Verständnisschwierigkeiten bezüglich der Inhalte sowie kein Interesse am Thema hat. Dieser geschlechtliche Bias wird an der direkt nachfolgenden Interviewpassagen deutlich:

„Die Jungs waren total begeistert. Meine Kollegin auch. Ich persönlich fand es weniger spannend und hab auch das absolut nachvollziehen können, dass manche, also hauptsächlich Mädchen, hier saßen und gesagt haben, warum machen wir das denn jetzt?“ (Interview B8GU: 81–81)

Die Lehrkraft B8GU, bei der es sich um eine Lehrerin handelt, kann die Begeisterung der Jungen für das Thema nicht nachvollziehen, sondern scheint sich eher geschlechtsbezogen mit den Mädchen der Klasse zu solidarisieren, die keine subjektive Bedeutsamkeit und kein Interesse für

die Thematik entwickeln können. Jenseits der geschilderten spezifischen Unterrichtssituationen, in denen Interesse geschlechtsspezifisch bestimmt wird, konstatieren die beiden Lehrkräfte B8 GU und B9 GU an anderer Stelle (vgl. Interview B8 GU: 14–14; Interview B9 GU: 31–31), dass fehlendes Interesse ein generelles Problem für die Gestaltung des Sachunterrichts darstellen kann. „*Viele der Kinder haben ja einfach überhaupt kein Interesse oder da wird das Interesse nicht gefördert. Wie auch immer man das jetzt auch darstellen möchte.*“ (Interview B8 GU: 14–14). Ähnlich beschreiben die beiden Förderschullehrkräfte (B3 FS; B6 FS) eine themenabhängige Motivation der Schülerinnen und Schüler sich am Unterricht zu beteiligen, wobei die Lehrkraft B3 FS betont, dass es im Vorfeld schwer vorhersehbar ist, welche Themen nur auf geringes Interesse der Schülerinnen und Schüler stoßen (vgl. Interview B3 FS: 65–65). Dies erscheint nicht allein von den grundsätzlichen Interessen der Schülerinnen und Schüler oder der Qualität des vorbereiteten Sachunterrichts abhängig zu sein, sondern wird auch von außerunterrichtlichen Problemlagen und Konflikten der Schülerinnen und Schüler beeinflusst.

„Ne ist halt schon oft so, dass man auch... ist ja ist nicht nur bei Sachunterricht, aber da auch, dass man als Lehrer denkt, so Mensch ich bin gut vorbereitet, ich habe mir ein gutes Thema überlegt, ich habe attraktive Sachen dabei und dass man aber in der Stunde gar nicht umsetzen kann, weil die Kinder gerade irgendwelche anderen Probleme haben oder auch nicht in der Befindlichkeit sind sich jetzt darauf ein... einlassen zu können.“ (Interview B3 FS: 65–65)

Damit ist die Lernwirksamkeit sowie der allgemein störungsfreie Ablauf einer Sachunterrichtsstunde im Planungsprozess partiell unberechenbar und nur begrenzt durch detaillierte Planungsentscheidungen steuerbar. Es wird auf das bereits zuvor herausgearbeitete Merkmal der *Prozessorientierung* als Spezifikum des Handlungsfeldes Förderschule verwiesen (vgl. Kap. 7.4.3.1). Schließlich können aus Sicht der Förderschullehrkraft B4 FS ebenso ausgeprägte Spezialinteressen einzelner Schülerinnen oder Schüler, insbesondere bei Kindern mit einer Autismus-Spektrum-Störung, die themenbezogene Auseinandersetzung im Rahmen des Sachunterrichts überlagern, sodass keine Bereitschaft entsteht sich mit anderen Inhalten oder Themen zu beschäftigen (vgl. Interview B4 FS: 23–23).

Abschließend gilt es daher die gemeinsamen und divergierenden Tendenzen in der inhaltlichen, methodischen und medialen Angebotsstruktur des Sachunterrichts in Beziehung zu spezifischen Einfluss- bzw. Kontextfaktoren zu setzen und in einen interpretativen Gesamtzusammenhang zu überführen, der Hinweise zur Beantwortung der gesetzten Forschungsfragen geben kann.

8 Zusammenfassende Ergebnisinterpretation und -diskussion

Abschließend sollen die einzelnen Ergebnisse in eine übergreifende Gesamtbetrachtung überführt werden. Dabei wurden die verschiedenen Ebenen von Merkmalen der Schülerinnen und Schüler bzw. Lerngruppen, Faktoren auf Seiten des Kontextes und der Lehrkraft sowie zur unterrichtlichen Angebotsstruktur berücksichtigt. Ziel ist es die vorliegenden Ergebnisse in Verknüpfung der verschiedenen Ebenen stärker miteinander in Beziehung zu setzen, um zu einer vertiefenden Interpretation und Diskussion vor dem Hintergrund der formulierten Forschungsfragen zu gelangen (vgl. Kap. 8.1). Diese werden zum Ausgangspunkt genommen, um die zentralen Implikationen zur Didaktik und Methodik, die sich aus der Ergebnisdiskussion herauskristallisieren, in das genutzte Prozessmodell einzuordnen (Kap. 8.2), sowie hieraus weiterführend Thesen zu einem Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zu formulieren (vgl. Kap. 8.3). Um die Reichweite der formulierten Erkenntnisse einordnen zu können, sind die Limitationen (vgl. Kap. 8.4) der durchgeführten Untersuchung zu benennen und in ihrer Gewichtung zu diskutieren. Zum Abschluss werden mögliche zukünftige Forschungsperspektiven (vgl. Kap. 8.5), die sich aus den Ergebnissen der eignen Arbeit ergeben, aufgezeigt und so ein Ausblick auf bestehende Entwicklungsbedarfe im Kontext sachunterrichtsdidaktischer Fragestellungen geleistet.

8.1 Ergebnisdiskussion

Entlang der formulierten Forschungsfrage (vgl. Kap. 4.1) erfolgt die Diskussion der Befunde zur sachunterrichtlichen Angebotsstruktur (Q1) sowie potenzieller Einflussfaktoren (Q2) auf Ebene des Kontextes (Q2.1), der Lehrkraftmerkmale (Q2.2) sowie der Schülerinnen und Schüler (Q2.3) bzw. der Komposition der Lerngruppen insgesamt. Diesbezüglich werden sowohl schulformübergreifende Gemeinsamkeit betrachtet wie auch quergelagert erkennbare Differenzen zwischen den beiden Beschulungssettings kontrastierend diskutiert.

8.1.1 Fragen zur Ausgestaltung der sachunterrichtlichen Angebotsstruktur (Q1)

Q1: *Wie gestaltet sich die Unterrichtspraxis verstanden als Angebotsstruktur des Sachunterrichts an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gegenüber der an Grundschulen mit Gemeinsamen Unterricht?*

Q1.1 Unterricht

Q1.1.1 *Welche Inhalte und Themen werden im Sachunterricht umgesetzt?*

Auf Seiten der Inhalte und Themen zeigt sich eine deutliche Dominanz der naturwissenschaftliche Perspektive, auf die mehr als 50 % aller Themennennungen entfallen bzw. der in der Selbsteinschätzung ein Themenanteil von 30 % zugeordnet wird. Insbesondere physikalische Themen bzw. Phänomene, wie Wasser, Magnetismus oder Elektrizität, werden in engem Zusammenhang mit möglichen experimentalen Zugangsweisen konnotiert. Dies spiegelt sich in den Beschreibungen der interviewten Förderschullehrkräfte wider, die eine physikalische Phänomenbegegnung mittels Experimente und Versuche als Spezifikum des Sachunterrichts bestimmen (vgl. Kap. 2.2.3.1). Ein solches Vorgehen umfasst jedoch eher eine vorfachliche Ebene der Phänomenbegegnung, sodass übergeordnete Strategien und Zielsetzungen der fachlichen Konzeptveränderung bzw. -entwicklung zumindest im Interviewkontext nicht thematisiert werden. Die

Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht heben demgegenüber die übergeordnete fachdidaktische Bedeutung des Experimentierens hervor. In dieser Hinsicht bestätigt sich die Abstinenz physikalischer Inhalte im Sachunterricht nicht, wie dies noch ältere Untersuchungen nahelegen, sondern die Begegnung mit physikalischen Phänomenen über Experimente und Versuche gehört zum festen Kern des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.2.2). Im Vergleich der Beschulungssettings lässt sich zwar eine größere Affinität der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht zu Themen der unbelebten Natur ausmachen, doch führt dies hinsichtlich der tatsächlich unterrichteten Themen nicht zu einem signifikant höheren Anteil. Dass ein erhöhtes Interesse an Inhalten aus dem Bereich Physik auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht nicht zu einem höheren Themenanteil führt, kann mit den beschriebenen inhaltlichen Schwierigkeiten bei der Unterrichtung zusammenhängen. Neben inhaltlichen Vermittlungsproblemen auf kognitiver Ebene werden zusätzlich Schwierigkeiten zur methodischen Umsetzung berichtet, indem die notwendige Kooperation oder die Einhaltung von Sicherheitsregeln bei der Durchführung von Experimenten und Versuchen den Schülerinnen und Schülern nicht gelingt.

Kritisch muss der Befund gewertet werden, dass Inhalte aus dem Bereich Chemie faktisch nicht vorkommen und, wie auch aus anderen Untersuchungen (vgl. Kap. 2.2.2) hervorgeht, eine thematische Leerstelle im Sachunterricht bilden. Ursachen lassen sich auf Grundlage der eigenen Datenbasis nicht exakt bestimmen, da dieser Themenbereich nicht vorrangig im Zusammenhang mit themenspezifischen Schwierigkeiten oder einem geringen Kompetenzerleben benannt wird. Allerdings können fehlende Schwerpunkte in der Aus- und Weiterbildung, verbunden mit einem nur geringen Interesse für chemische Sachverhalte, eine mögliche Erklärung bilden. Alternativ kann das Fehlen geeigneter Unterrichtsmaterialien ein Faktor sein, zumal die Verfügbarkeit entsprechender Materialien ein wesentliches Motiv für die Inhaltsauswahl darstellt. Hier liegen inzwischen für die Bearbeitung physikalisch-technischer Inhalte zahlreiche Experimentierboxen und Handreichungen vor (vgl. etwa Grygier & Hartinger, 2009; Möller, Baumann, Henry & Nachtigäller, 2007), was zum Teil die höhere Bedeutung für den Sachunterricht erklären kann, wohingegen zur Erarbeitung chemischer Phänomene bisher deutlich weniger gut ausgearbeitete Unterrichtsmaterialien verfügbar sind.

Unabhängig von der Bedeutung physikalischer Themen für experimentale Zugänge im Sachunterricht, dominieren im Rahmen der naturwissenschaftlichen Perspektive, insbesondere auf Seiten der Förderschullehrkräfte, biologische Inhalte (vgl. Kap. 2.2.2): Übergreifend stammen gegenüber physikalischen Inhalten doppelt so viele Themen aus dem Bereich Biologie. Der Schwerpunkt liegt auf „Tiere“ sowie dem „menschlichen Körper“. Es werden Merkmale und Lebensbedingungen von Tiergruppen oder einzelnen Tierarten erarbeitet oder Wissen zu biologisch-funktionalen Vorgängen des menschlichen Körpers und seiner Strukturen vermittelt. Weiterhin werden die Integration jahreszeitlicher Bezüge als ein Auswahlmotiv für die sachunterrichtliche Themenauswahl priorisiert, sodass auch dies die Präferenz entsprechender Inhalte aus der belebten Natur erklären kann. Es zeigt sich ein eher klassischer Themenkanon des Sachunterrichts von Tieren, Jahreszeiten und Humanbiologie. Korrespondierend wird der Bereich Biologie am stärksten mit themenspezifischen Kompetenzen sowie individuellen Interessenschwerpunkten auf Seiten der Lehrkräfte assoziiert, sodass dieser subjektive Faktor der Lehrkräfte ein Grund für die deutliche Präferenz biologischer Themen im Sachunterricht darstellen dürfte. Es lässt sich ein Zusammenhang zwischen Kompetenzerleben, Interessenlagen und inhaltlich-thematischer Schwerpunktsetzung im Sachunterricht erkennen.

Allerdings gilt dieser Zusammenhang von individuellen Interessen und präferierten Themen nicht durchgängig. So wird zwar die historische Perspektive ebenfalls mit subjektiven Interes-

senlagen der Lehrkräfte konnotiert, dies spiegelt sich jedoch nicht in einem erhöhten Themenanteil dieser Perspektive auf Seiten der unterrichteten Themen wider. Dies gilt insbesondere für die Gruppe der Förderschullehrkräfte. Das Interesse einzelner Förderschullehrkräfte für Geschichte führt nicht zwangsläufig dazu, dass diese Themen vermehrt Eingang in den Unterricht finden. Übergreifend gibt es, im Rahmen der auftretenden Streuung, nur einzelne Lehrkräfte, bei denen historisches Lernen einen größeren Raum im Sachunterricht einnimmt und somit individuelle Präferenzen der Lehrkraft zum Ausdruck bringt. Das an dieser Stelle vorgeordnet von historischem Lernen (vgl. Kap. 2.2.3.2) gesprochen wird, obwohl gemäß dem nordrhein-westfälischen Lehrplan auch die kulturwissenschaftliche Perspektive in dem Themenschwerpunkt Zeit und Kultur subsumiert wird, rechtfertigt sich aus der Tatsache, dass vorrangig geschichtliche Themen genannt werden. Bis auf das mehrfach angeführte Thema „Indianer“, das je nach inhaltlicher Schwerpunktsetzung sowohl historische wie auch kulturvergleichende Aspekte aufweisen kann, spielt die kulturwissenschaftliche Perspektive inhaltlich keine Rolle. Gleiches muss für das Thema (Neue) Medien gelten, welches ebenfalls im Schwerpunkt Zeit und Kultur verortet wäre. Die vielfach genannten geschichtlichen Inhalte fokussieren typische „Kinderthemen“, wie „Ritter“, „Steinzeit“ oder „Das Alte Ägypten“. Zeitgeschichtliche Themen, die eine aktuelle gesellschaftspolitische Bedeutung bzw. einen direkten Bezug zur gegenwärtigen Lebenswelt der Kinder haben könnten, werden nicht zum Gegenstand des Sachunterrichts. Es muss die Gefahr gesehen werden, dass vermeintlich kindgemäße Geschichtsthemen historische Entwicklungszusammenhänge trivialisieren und fachlich nicht tragfähige Vorstellungen (re-) produzieren (vgl. Kap. 2.2.3.2). Unklar bleibt, ob es über die Auseinandersetzung mit fernen Zeitepochen, die dazu noch, aufgrund des Umfangs der abzudeckenden Zeitspanne, stark komprimiert bzw. verdichtet bearbeitet werden müssen, tatsächlich gelingt ein Geschichtsbewusstsein bei den Kindern nachhaltig aufzubauen (vgl. Becher & Gläser, 2013; Kübler, 2015). Möglichkeiten zur Entwicklung eines historischen Verständnisses in Verbindung zur Lebenswelt der Kinder kann die Nutzung historischer Quellen beinhalten, wenn diese, wie von Lehrkräften im Interview angeregt, nicht als bloße Arbeit mit Quellentexten oder Bildern verstanden wird, sondern Potentiale außerschulischer Lernorte sowie verfügbarer Artefakte für eine Begegnung mit Geschichte genutzt werden (vgl. etwa Simon, 2015c). Insbesondere für eine vorrangig text- und bildbasierte Quellenarbeit bestehen seitens der Förderschullehrkräfte Zweifel hinsichtlich der Umsetzbarkeit in ihren Lerngruppen.

Zeitvorstellungen, jedoch primär als physikalische Aspekte der Zeitmessung, werden inhaltlich ebenfalls im Themenschwerpunkt behandelt. Die zeitliche Orientierung im Tages- und Jahresverlauf sowie alltagsbezogene Übungen zur Zeitmessung, -angabe und -einteilung im Umgang mit Uhr und Kalender stehen im Vordergrund. Es geht um die Vermittlung lebenspraktischer Fertigkeiten sowie den Erwerb eines grundsätzlichen Verständnisses für die Zeiterfassung und weniger um ein historisches Zeitbewusstsein (vgl. etwa Becher et al., 2016; Kübler, 2015). Insofern ist die Zuordnung gemäß nordrhein-westfälischem Lehrplan an dieser Stelle irreführend, da sich auf physikalische Phänomene der Zeiteinteilung bezogen wird, die sich in der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts verorten.

Neben der dominierenden naturwissenschaftlichen Perspektive sowie dem deutlich nachgeordneten Themenschwerpunkt Zeit und Kultur lassen sich wesentliche Anteile der unterrichteten Themen dem Themenschwerpunkt Raum, Umwelt und Mobilität bzw. einer geografischen Perspektive im Sachunterricht zuordnen. Für diesen schätzt sich ein Teil der Lehrkraft in besonderer Weise kompetent ein. Es fällt auf, dass sich, trotz der gemäß Lehrplan angelegten dreifachen Schwerpunktsetzung in den Bereichen Geografie, Umwelt- sowie Verkehrserziehung, die The-

menauswahl fast ausschließlich auf Themen der Geografie und der Verkehrs- bzw. Mobilitätsziehung beschränkt. Umwelterziehung bzw. Umweltschutz findet bis auf die Beschreibung eines sehr elaborierten Unterrichtsvorhabens zum Thema „Müll und Recycling“ kaum Berücksichtigung. Die eigenen Befunde spiegeln einen Trend zur rückläufigen Bedeutung der Umwelterziehung nach einer Priorisierung Ende der 1980er bzw. Anfang der 1990er Jahre wider, wie er sich in entsprechenden Analyse von Lehrbüchern (vgl. Blaseio, 2004) oder Lehrplänen (Altenburger & Starauschek, 2012; Blaseio, 2014; Horn, 2001; Strunck et al., 1998) abzeichnet.

Bezogen auf Themen einer raumbezogenen Perspektive zeigen sich qualitative Unterschiede zwischen den Beschulungssettings. Die Förderschullehrkräfte wählen weniger den direkten sozialen Nahraum, also etwa das Wohnumfeld der Kinder zum Ausgangspunkt des Unterrichts, sondern nutzen stattdessen übergeordnete regionale Bezüge. Möglicherweise kann dies mit dem Einzugsgebiet der Förderschulen erklärt werden, das insbesondere im ländlichen Raum überregional angelegt ist. Ein gemeinsam geteilter nähräumlicher Erfahrungshorizont der Kinder, als Startpunkt für geografisches Lernen im Sachunterricht, ist dann nicht vorhanden. Dies könnte die Förderschullehrkräfte dazu veranlassen, von Beginn an größere geografische Räume, etwa das Stadtgebiet oder den Landkreis, zu thematisieren. Traditionelle Einstiegsthematiken in den Schwerpunkt Raum, Umwelt und Mobilität, wie der Schulweg oder das Wohnquartier der Kinder, lassen sich unter diesen spezifischen Rahmenbedingungen der Förderschule nur schwer realisieren. Demgegenüber finden sich auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht Beschreibungen zu detailliert bzw. elaboriert ausgearbeiteten heimatkundlichen Unterrichtsvorhaben, die in ihrem inhaltlichen Aufbau tradierten Prinzipien einer Sukzession vom Nahen zum Fernen folgen (vgl. Nießler, 2015; Thomas, 2013b). Dies lässt den Schluss zu, dass die relativ wohnortnahe Beschulung in der integrativen bzw. inklusiven Grundschule es für geografische Themen erleichtert, einen gemeinsam geteilten sozialräumlichen Ausgangspunkt aus der Lebenswelt der Kinder zu finden. Heimat in Gestalt des Heimatortes wird somit eher zur Kategorie des Sachunterrichts im Gemeinsamen Unterricht (vgl. Nießler, 2015; Simon, 2015c; auch Kap. 2.3.2.2).

Übergreifend lässt sich an den individuellen Schwerpunktsetzungen einzelner Lehrkräfte auf die geografische als auch die historische Perspektive erkennen, dass diese in Abhängigkeit von subjektiven Präferenzen der jeweiligen Lehrkräfte einer gewissen Beliebigkeit unterworfen sind, wie dies ähnlich bereits an anderer Stelle kritisch angemerkt wurde (vgl. Kap. 2.2.2). Dies lässt sich deutlich an der großen Streuung und Spannbreite der Themenanteile ablesen und korrespondiert mit Befunden der TIMS-Studie von 2015 (vgl. Wendt et al., 2016).

Als weiterer übergreifender Tendenz in den Daten stellt sich die marginale Bedeutung der sozialwissenschaftlichen Perspektive für die thematische Ausgestaltung als kritischer Befund dar. Nur 7 % der konkret benannten Themen lassen sich in dieser Perspektive verorten, obwohl der Themenanteil aus den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte mit 24 % deutlich höher liegt. Dies ändert jedoch nichts an der Tatsache, dass politische oder gesellschaftliche Themenfelder inhaltlich nicht als eigenständige Themen bearbeitet werden. Stattdessen wird die sozialwissenschaftliche Perspektive fast vollständig auf Aspekte sozialen Lernens reduziert. Die feststellbaren Divergenzen zwischen dem Anteil tatsächlich unterrichteter Themen und den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte können in dreierlei Weise erklärt werden. Erstens kann es sich um einen grundsätzlicheren Beurteilungsfehler handeln. Zweitens kann dieses Antwortverhalten Resultat einer Tendenz sozial erwünschten Antwortverhaltens sein. Die eigentlich höhere Bedeutung, welche die Lehrkräfte Themen aus dem Bereich Mensch und Gemeinschaft für die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotio-

nale und soziale Entwicklung zuschreiben, führt dazu, diesen Bereich in ihren Angaben stärker zu gewichten. Drittens kann diese Diskrepanz Ausdruck der wahrgenommenen Unschärfe der sozialwissenschaftlichen Perspektive sein (vgl. Kap. 2.2.3.2). Es herrscht Unklarheit darüber, welche Themen und Inhalte überhaupt in dieser Perspektive verortet werden können, sodass die Lehrkräfte eine andere Zuordnung vornehmen, als dies im Rahmen der Auswertungskategorien für die Ermittlung der Themenanteile erfolgte. Positiv gewendet, kann dies ebenso Indiz für das Prinzip der Vielperspektivität sein (vgl. Kap. 2.3.1), indem Themen, die in der Kategorisierung anderen Perspektiven bzw. Schwerpunkten zugeordnet wurden, in ihrer konkreten Umsetzung sehr wohl Bezüge zur sozialwissenschaftlichen Perspektive aufweisen bzw. soziale, politische oder gesellschaftliche Fragestellungen bearbeiten. Dies würde die Grenzen einer kategorialen Auswertung von Themenanteilen bei konsequenter Beachtung des Prinzips der Vielperspektivität verdeutlichen (vgl. Kap. 2.3.1). Soziales Lernen, das in den konkreten Themennennungen weitgehend als synonym mit der sozialwissenschaftlichen Perspektive anzusehen ist, wird von verschiedenen Lehrkräften als stärker fächerübergreifendes Prinzip bestimmt. Dies kann den zusätzlichen Effekt haben, dass sich diesem keine einzeln abgrenzbaren Themen zuordnen lassen. Der tatsächliche Anteil für soziales Lernen im Sachunterricht integriert in andere Themen oder in den Unterrichtsalltag insgesamt könnte so deutlich höher ausfallen und mit der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte korrespondieren. Der Annahme, Inhalte sozialen Lernens gingen vorrangig in anderen Themen auf, steht jedoch entgegen, dass sehr wohl originäre Inhalte sozialen Lernen, wie etwa Regeln in der Gemeinschaft oder dem Umgang mit Konflikten, als Einzelthemennennungen auftauchen. Diese werden zumindest von einem Teil der Lehrkräfte als abgrenzbare Themen des Sachunterrichts angesehen, obwohl, eher unerwartet, soziales Lernen von den Förderschullehrkräften seltener als Themengegenstand benannt und die Verknüpfung zur Förderung im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung diesbezüglich nicht expliziert wird.

Ebenfalls nur wenige Inhalte lassen sich der technischen Perspektive zuordnen, die gemäß ihrer Themenanteile nachrangig ist. Im Gegensatz zur sozialwissenschaftlichen Perspektive stimmt der ermittelte Themenanteil aufgrund der konkreten Themennennungen weitgehend mit dem Anteil aus den Selbsteinschätzungen der Lehrkräfte überein. Inhaltlich werden innerhalb des Themenschwerpunktes Technik und Arbeitswelt vorrangig Berufe oder Berufsfelder thematisiert oder Formen technischen Lernens, gekoppelt mit Möglichkeiten des Bauens und Konstruierens, realisiert. Ökonomische Aspekte aber auch komplexere technische Funktionszusammenhänge oder Produktionsabläufe werden nicht behandelt. Die technische Perspektive wird in der beschriebenen Praxis im Wesentlichen mit der handlungsorientierten Arbeitsform des Bauens und Konstruierens in Verbindung gebracht, um in Schnittmenge zu physikalischen Phänomenen Prinzipien der Statik oder Mechanik, aber auch andere, einfache technische Funktionszusammenhänge zu veranschaulichen. Mit Themen wie „*Brücken oder was sie stabil macht*“ oder „*Fahrzeuge*“ finden solche Inhalte bevorzugt Eingang in den Unterricht, die einerseits stark exemplarischen Charakter haben (vgl. etwa Giest, Köhler & Selbitz, 2009) und andererseits über konkrete Konstruktionsaufgaben auf einer enaktiven Ebene handelnd erschlossen werden können (vgl. Graube, 2013; Mammes & Tuncsoy, 2013). Technische Themen finden entgegen älteren Befunden (vgl. Kap. 2.2.3.1) inzwischen durchaus Berücksichtigung im Sachunterricht, was vermutlich auch an mittlerweile verfügbaren, gut ausgearbeiteten Materialien hierzu liegen dürfte (vgl. etwa Möller et al., 2009). Dem steht entgegen, dass technische Inhalte in ihrer Umsetzung über handlungsorientierte Aufgabenformate aufgrund auftretender Unterrichtsstörungen von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht problematisiert werden (vgl. Kap. 2.2.3.1).

Als weiteres Problemaspekt tritt eine geschlechtsspezifische Komponente aus Sicht einzelner Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht hinzu, wenn Mädchen nur wenig themenspezifisches Interesse an Inhalten aus den Bereichen Physik oder Technik zeigen (vgl. etwa Mammes, 2001; Ude, 2007). Fehlende Motivation bzw. nicht vorhandenes Interesse wird geschlechtsbezogen als eine weitere Ursache für auftretende Unterrichtsstörungen in Verbindung mit der inhaltlichen Angebotsstruktur des Sachunterrichts bestimmt.

Komplexere technische Funktions- oder Produktionszusammenhänge, die nicht über einfache Konstruktionsaufgaben veranschaulicht werden können, bleiben hingegen schulformübergreifend unberücksichtigt. Thematisiert werden vermeintlich der kindlichen Vorstellungswelt nahe Berufs- und Arbeitsfelder, wie Feuerwehr oder Bauernhof. Bezüge zur modernen Arbeitswelt, ihren Herausforderungen und Problemstellen in einer ökonomisierten Gesellschaft (vgl. hierzu Gläser, 2002; Kaiser, 1996; Kaiser, 2013b) werden nicht aufgegriffen, obwohl diese ökonomischen Zusammenhänge sozial ungleicher Lebenswelten bzw. sozialer Benachteiligung für Kindern insbesondere in einen inklusiven Sachunterricht spezifische Relevanz besitzen (vgl. Kaiser & Seitz, 2017; Schroeder & Miller, 2017) bzw. im Kontext einer Lebensproblemzentrierten Pädagogik (vgl. Kap. 3.3.2.4) zentral sein müssten.

In Verbindung mit den lebensweltlichen Erfahrungen der Kinder tritt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte die Sexualerziehung als perspektivenübergreifender Themenbereich besonders hervor. In Zusammenhang mit möglichen Missbrauchserfahrungen wird dieser Bereich als heikles bzw. sensibles Thema für Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingeschätzt und mit Schwierigkeiten bei der Umsetzung assoziiert. Der Aspekt der Prävention sexuellen Missbrauchs rückt für den Themenbereich der Sexualerziehung in den Vordergrund. Betrachtet man die unterrichteten Themen sowie entsprechende Beschreibungen konkreter Unterrichtsvorhaben aus dem Interviewmaterial, wird erkennbar, dass im Sachunterricht hingegen eher biologische Aspekte von Geschlechtlichkeit thematisiert werden. Die sozial-emotionale Dimension, die Anknüpfung für präventive Konzepte böte, wird kaum berücksichtigt. In der Umsetzung lässt sich ein Spannungsfeld von Trivialisierung, im Sinne einer Reduktion auf Kenntnisse über körperliche Merkmale und Strukturen sowie den Aspekt Säuglingspflege, gegenüber der biografischen Problemhaltigkeit des Themas, geprägt durch Erfahrungen mit negativen Aspekten von Sexualität, bestimmen. Dieses Spannungsfeld wird als pädagogisch-didaktische Herausforderung erkennbar, allerdings in den Beschreibungen zur Unterrichtspraxis nur bedingt gelöst, sodass sich konzeptionelle Entwicklungsbedarfe ableiten lassen.

Q1.1.2 Welche Methoden, Arbeits-, Organisations- und Sozialformen werden im Sachunterricht eingesetzt?

Zunächst muss in enger Interdependenz zur inhaltlich-thematischen Angebotsstruktur des Sachunterrichts der Einsatz fachspezifischer Methoden betrachtet werden. Die dominante Schwerpunktsetzung auf Natur und Leben bzw. die naturwissenschaftliche Perspektive spiegelt sich diesbezüglich auf methodischer Ebene wider, indem mit Arbeitsformen des Beobachtens, Sammelns und Ordnen sowie des Experimentierens und Versuchens naturwissenschaftliche Methoden tendenziell häufig Eingang in den Sachunterricht finden. Insbesondere das Experimentieren und Versuchen tritt in der Wahrnehmung der Lehrkräfte als zentrale naturwissenschaftliche Arbeitsform hervor und wird am deutlichsten mit originär didaktischen Motiven für die Methodenauswahl begründet. So werden Auswahlmotive der Exploration sowie Handlungs- und Ergebnisorientierung als relevant bestimmt. Diese methodischen Möglichkeiten werden von einzelnen Lehrkräften als grundsätzliches Kriterium guten Sachunterrichts ver-

standen. Diesbezüglich werden fachspezifische Methoden des Experimentierens und Beobachtens signifikant häufiger im Gemeinsamen Unterricht eingesetzt. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass naturwissenschaftliches Lernen insgesamt nicht nur auf Seiten handlungsleitender Motive und Einstellungen der Lehrkräfte höher gewichtet, sondern tatsächlich stärker in die Unterrichtspraxis der Grundschulen implementiert ist (vgl. Kap. 2.4.4). Mit der höheren Gewichtung dieser Arbeitsformen fällt ein qualitativer Unterschied zusammen, indem diese von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht mit Schwerpunkt auf der Selbstorganisation der Schülerinnen und Schüler eher integriert in Werkstattangeboten ausgestaltet wird. Dies könnte die größeren Probleme im Umgang mit Sicherheitsregeln oder bei der Kooperation erklären, da eine geringere Kontrolle auf Seiten der Lehrkraft gegeben ist und somit mehr Verantwortung bei den Schülerinnen und Schülern liegt. Für den Förderschulkontext lassen sich hingegen zwei unterschiedliche methodische Zugangsweisen der Phänomenbegegnung über Experimente und Versuche differenzieren. Zum einen erfolgen Experimente in einer stark durch die Lehrkraft vorstrukturierten Situation der Versuchsdurchführung und -auswertung, eingebettet in eine gemeinsame Gesprächs- bzw. Kreissituation. Zum anderen treten diese als freies Explorieren zu einer offenen Fragestellung auf. Kritisch zu fragen bleibt, inwieweit jenseits der alltagstheoretischen Phänomenbegegnung innerhalb stark angeleiteter Versuche oder weitgehend selbstgesteuerter Exploration tatsächlich ein vollständig hypothesen- bzw. fragengeleiteter Erkenntnisprozess von den Schülerinnen und Schülern durchlaufen wird (vgl. etwa Dunker, 2016; Kap. 2.3.3; Soostmeyer, 2002) oder ob Experimente und Versuche mehrheitlich auf einer handlungspraktischen Ebene verbleiben und in ihrem motivationalen Charakter für die Schülerinnen und Schüler im Vordergrund stehen.

Als dominierende fachunspezifischen Methoden lassen sich gemäß den vorliegenden Häufigkeitsangaben die Arbeit am Arbeitsblatt und das Unterrichtsgespräch identifizieren, sodass sich eine tendenziell klassische Choreographie des Unterrichts im Wechsel von frontalen Gesprächs- und individuellen Arbeitsphasen mit Arbeitsblättern ergibt. Das Muster eines traditionellen Arbeitsblattunterrichts (vgl. Kaiser, 2013b; Spitta, 2011) reproduziert sich in dieser funktions teiligen Grundstruktur. Das Arbeitsblatt als methodisches Kernelement, das gleichzeitig zum am häufigsten genutzten Medium wird, erfüllt eine Steuerungs- und Strukturierungsfunktion des individualisierten Arbeitsprozesses. Eine notwendige Differenzierung mit begrenzten Wahlmöglichkeiten wird auf einfachem Wege ermöglicht. Das Unterrichtsgespräch hingegen, als kommunikatives Gegenstück, bei dem die Steuerungs- und Strukturierungsfunktion wesentlich bei der Lehrkraft selbst liegt, bildet ergänzend als Rahmenstruktur einen gemeinsamen Beginn bzw. Ausklang der jeweiligen Stunde. Obwohl gemeinsamen, durch die Lehrkraft moderierten Gesprächsphasen eine hohe Bedeutung zukommt, wie diese auch für einen kommunikativen oder schülerfragenorientierten Sachunterricht (vgl. Kap. 2.3.5) konstitutiv sind, werden diese unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung mit deutlichen Schwierigkeiten bezüglich Konzentrationsleistung oder Einhaltung von Gesprächsregeln assoziiert. Gemeinsame Gespräche in Plenumsphasen müssen zwar als unverzichtbare methodische Grundstruktur des Sachunterrichts zur gemeinsamen Sachklärung angesehen werden, unterliegen jedoch Einschränkungen hinsichtlich ihrer Dauer und Lernwirksamkeit für einzelne Kinder durch die beschriebene höhere Anfälligkeit für Unterrichtsstörungen. Dies wirft die Frage der Gesprächsqualität auf, also ob es sich um kognitiv aktivierende und problemfokussierte Gespräche oder eher eng von der Lehrkraft geleitete Frage-Antwort-Szenarien handelt, wie dies aus bisherigen Forschungsbefunden kritisch hervorgeht (vgl. Kap. 2.2.1). Die im Kontext der sachunterrichtlichen Einstiegsphasen benannten didaktischen Ziele von Impulssetzung

oder Aktivierung des Vorwissens sprechen für eine Ausgestaltung gemeinsamer Gespräche mit Fokus auf die Schülerinnen und Schüler, wohingegen die artikuliert Intention einer direkten Wissensvermittlung auf die Anlage als Lehrgespräch hindeutet. Allerdings lässt sich dies durch das vorliegende Material nicht abschließend klären, da es dazu umfassenderer Beobachtung der sachunterrichtlichen Gesprächssituationen bedürfte.

Die ebenfalls häufige Nutzung von Methoden des Dokumentierens und Präsentierens lässt erkennen, dass die grundlegende Phasierung des Unterrichts in der Regel mit der Vorstellung bzw. Sicherung der Arbeitsergebnisse abgeschlossen wird, sodass sich ein dreiphasiger Aufbau des Sachunterrichts vom Einstieg im Gespräch, mit nachgehender Erarbeitungs- und Sicherungsphase nachvollziehen lässt. Dies spiegelt sich in den Organisationsformen des Sachunterrichts wider, indem einerseits die Arbeit im Stuhlkreis, als organisatorischer Umsetzungsmöglichkeit für Unterrichtsgespräche oder Präsentationen, Priorität zukommt. Andererseits wird den partiell geöffneten Organisationsformen Werkstattarbeit, Lernen an Stationen oder Lerntheke, die eine deutliche Strukturierung über das Materialangebot und entsprechende Laufzettel erlauben, höhere Bedeutung beigemessen. Diese Präferenz wird von den interviewten Lehrkräften selbst mit den umfassenderen Möglichkeiten zur Strukturierung, Individualisierung und Differenzierung dieser moderat geöffneten Organisationsformen begründet. Stärker in der sozialen oder inhaltlichen Dimension geöffnete Organisationsformen, wie Freiarbeit oder Projektarbeit werden nur von einer Minderheit der Lehrkräfte regelmäßig genutzt, was mit den mehrheitlich artikulierten Schwierigkeiten für die Umsetzung geöffneter Unterrichtsformen aufgrund einer als nicht ausreichend erachteten Verhaltenssteuerung der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen dürfte.

Die tendenziell als defizitär erlebten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler wirken sich insbesondere im Förderschulkontext auf die organisatorisch-methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts aus, sodass sich auf dieser Ebene die größten Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings feststellen lassen. Die Pendelbewegung zwischen Phasen der gemeinsamen Arbeit im Plenum und individualisierten Einzelarbeitsphasen lässt sich als Wunsch nach Kontrolle der Förderschullehrkräfte und somit nach verstärkter Steuerung des unterrichtlichen Interaktionsgeschehens im Unterricht interpretieren. Ein hohes Maß an Strukturierung sowie reduzierte Anforderungen an soziale Interaktionsprozesse stehen im Fokus der dargelegten Begründungszusammenhänge für die Auswahl spezifischer Sozial- und Organisationsformen. Dies fügt sich zu einer typischen Choreografie des Unterrichts zusammen: Zum einen erfolgt eine Strukturierung in Form direkter Steuerung des Unterrichtsprozesses durch die Lehrkraft, andererseits über das Material in begleiteten Einzelarbeitsphasen. Im Rahmen gelenkter Frontalphasen werden Unterrichtsgespräch mit stärker instruktionalem Charakter zur Sachklärung initiiert oder etwa die Schülerinnen und Schüler bei der Durchführung gemeinsamer Versuche eng angeleitet. Insbesondere die gemeinsame Gesprächssituation wird als didaktische Problemstelle bewertet, da die Nicht-Einhaltung von Gesprächsregeln oder die nur geringe Aufmerksamkeitsleistung der Schülerinnen und Schüler längere Phasen gemeinsamer Plenumsarbeit erschwert. Demnach kann die Kontrolle der Interaktion durch die Lehrkraft in solchen gemeinsamen Erarbeitungsphasen, bei denen das Geschehen gleichsam durchgängig durch die Lehrkraft moderiert wird, als notwendige Strukturierungsmaßnahme erscheinen (vgl. Kap. 3.3.4.1). Allerdings ziehen die befragten Förderschullehrkräfte aus dieser grundsätzlichen Schwierigkeit bei der Umsetzung gemeinsamer Gesprächs- und Plenumsphasen unterschiedliche Konsequenzen. Der größere Teil nutzt diese Form des Unterrichtsgesprächs trotz der beschriebenen Probleme, da diese vermutlich eine hohe Bedeutung für die Vermittlung neuer Inhalte in der gemeinsamen Sachklärung haben, und nimmt auftretende Unterrichtsstörungen in

Kauf. Ein anderer, kleinerer Teil verzichtet hingegen weitgehend auf Formen der Plenumsarbeit bzw. vermeidet längere Unterrichtsgespräche gänzlich.

Das schulformübergreifende Motiv der Strukturierung verbunden mit dem Anspruch der Differenzierung und Individualisierung aber auch ein begrenztes Maß an Selbstbestimmung im Arbeitsprozess, lassen eine Arbeit an Stationen oder Werkstattarbeit als besonders geeigneten Kompromiss zwischen Offenheit und Strukturierung erscheinen, zumal sich diese in die tradierte Gesamtchoreografie des Sachunterrichts über individualisierte Erarbeitungsphase leicht einfügen lassen. Die Förderschullehrkräfte schaffen dabei signifikant häufiger Einzelarbeitssituationen, die ohne eine Notwendigkeit zur sozialen Interaktion oder Kooperation auskommen, als dies für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht gilt. Die Vermeidung von Unterrichtsstörungen dürfte ein zentrales Motiv darstellen. Unter dieser Prämisse erscheinen eine Arbeit an der Lerntheke bzw. an Stationen als Organisationsformen besonders geeignet, da sie einerseits Selbsttätigkeit, Auswahl- und Bewegungsmöglichkeiten bieten, jedoch weiterhin eine stark ausgeprägte Steuerung und Strukturierung des Lern- und Arbeitsprozesses von außen erlauben. An die Stelle der Lehrkraft tritt das bereitgestellte Material oder entsprechende Lauf- bzw. Arbeitspläne. Individualisiertes Arbeiten, das durch den geforderten Grad der Selbstständigkeit und -organisation ebenfalls als didaktische Problemstelle von Förderschullehrkräften wahrgenommen wird, wird innerhalb eines stark strukturierten Rahmens begrenzter Mitbestimmungs- und Entscheidungsmöglichkeiten realisiert, wohingegen andere geöffnete Organisationsformen, wie die der Freiarbeit, aufgrund der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als zu offen und daher ungeeignet eingeschätzt werden.

Demgegenüber erscheint die Planung der methodisch-organisatorisch Phasierung des Sachunterrichts in den Beschreibungen der interviewten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht elaborierter. Ein Motiv der Methodenverknüpfung als Aspekt für die Methodenauswahl tritt stärker hervor. Die typische Choreographie im Kontext einer solche Methodenverknüpfung beinhaltet eine anfängliche gemeinsame Gesprächsphase zur Aktivierung des Vorwissens oder der Fragensammlung, womit die signifikant häufigere Organisation in Form eines Stuhlkreises im Vergleich zum Förderschulsetting korrespondiert. Es schließt sich eine entweder individualisierte oder kooperative Erarbeitungsphase z. B. in Form einer Werkstatt- oder Stationsarbeit an, um in einer zuvor vorbereiteten Präsentationsphase Ergebnisse methodengeleitet vorzustellen, zu diskutieren und zu sichern. Auf Seiten der Förderschullehrkräfte bestimmt hingegen eine methodisch-organisatorische Pendelstrategie zwischen stark strukturierten, durch die Lehrkraft gelenkten Unterrichtsphasen und partiell geöffneten Lernangeboten die Unterrichtschorografie. Dies kann auf methodischer Ebene als Wechselbewegung zwischen Strukturierung und Steuerung durch die Lehrkraft einerseits und andererseits durch das Material und damit verbundenen, vordefinierten Arbeitsaufträge beschrieben werden. Probleme bei der Strukturierung des eigenen Lernprozesses wie auch Defizite bei der Methodenkompetenz werden zwar ebenso von Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht wahrgenommen, doch führt nicht zwangsläufig dazu, dass entsprechende Methoden keine Verwendung finden. Vielmehr werden die personellen Ressourcen der sonderpädagogischen Lehrkraft als Maßnahme der Intensivdifferenzierung genutzt, um einzelne Kinder bei Schwierigkeiten mit bestimmten Methoden gezielt zu unterstützen. Der Fokus auf die methodische Seite des Sachunterrichts spricht für eine stärkere Methodenorientierung (vgl. Kap. 2.3.7) der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht.

In beiden Schulungsformen erfolgt dessen ungeachtet einer sehr häufigen Nutzung von Arbeitsblättern (vgl. auch Q1.1.3), sodass Arbeitsphasen in Werkstatt- oder Stationsverfahren im Wesentlichen aus einer Vielzahl unterschiedlicher Arbeitsblätter bestehen dürften. Dies steht

im deutlichen Widerspruch zu sowohl didaktischen Ansprüchen an ein handlungsorientiertes oder ästhetisches Lernen über vielfältige Repräsentationsebenen und Zugangsweisen im (inkluisiven) Sachunterricht (vgl. Kap. 2.4.2 & 2.5.3.3), wie auch die von den Lehrkräften selbst priorisierten didaktischen Orientierungen von Handlungspraxis, Methodenwechsel oder Produktorientierung hierzu konträr liegen. Ob die artikulierten Intentionen für die Methodenauswahl von Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Alltagsbezug oder Mehrsinnlichkeit in dieser Weise tatsächlich leitend sind, wenn Arbeitsblätter oder Gespräche umfassend Raum im Sachunterricht einnehmen, ist zumindest fraglich und könnte an dieser Stelle ein Indiz für sozial erwünschtes Antwortverhalten im Kontext dieser Fragebogenitems sein.

Allerdings liefern die Angaben zu eingesetzten Unterrichtsmethoden Hinweise darauf, dass mit Methoden des ästhetischen Lernens, der Arbeit mit Kinderliteratur oder den fachspezifischen Arbeitsformen des Beobachtens, Sammelns und Ordnen sowie des Experimentierens und Versuchsens ein weiteres Spektrum methodischer Möglichkeiten in Ergänzung zu den grundlegenden Methoden der Arbeit am Arbeitsblatt oder des Unterrichtsgesprächs realisiert wird. In Ergänzung können diese durchaus geeignet erscheinen, die formulierten didaktisch-methodischen Zielstellungen umzusetzen.

Insgesamt muss der Sachunterricht in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts auf Basis der vorliegenden Ergebnisse als methodisch vielfältiger und ausdifferenzierter gelten und trägt stärker dem Anspruch an Methodenvielfalt (vgl. Kap. 2.3.7) Rechnung. Es zeigt sich an einem größeren Spektrum der genutzten unspezifischen Methoden wie auch an der die häufigere Nutzung fachspezifischer Arbeitsformen im Sachunterricht. Insbesondere Methoden, die auf einer vorrangig symbolischen Repräsentationsebene angesiedelt sind, wie Dokumentieren, Befragungen oder der Umgang mit Daten, Zahlen und Grafiken kommen häufiger in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts zum Einsatz. Hier könnte das größere Leistungsspektrum der Schülerinnen und Schüler einer insgesamt heterogeneren Lerngruppe eine Erklärung sein, warum diese Methoden eher genutzt werden. Auch Methoden zur Ergebnissicherung, also zur Präsentation bzw. Dokumentation, werden häufiger im Gemeinsamen Unterricht genutzt. Der abschließenden Vorstellung, Sicherung sowie dem Austausch über Arbeitsergebnisse wird so eine höhere Bedeutung beigemessen.

Einschränkend scheint die Methodennutzung, aufgrund der vorliegenden größeren Streuung im Antwortverhalten, stärker individuellen Präferenzen der einzelnen Lehrkräfte unterworfen. Einzelne sowohl unspezifische Methoden wie auch fachspezifische Arbeitsformen, z. B. die Arbeit mit Filmen oder dem PC, Lernspiele, Rollenspiele, Arbeit mit historischen Quellen oder Kartenarbeit, werden von der Mehrzahl der Lehrkräfte nur selten oder gar nicht im Sachunterricht eingesetzt, einzelne Lehrkräfte nutzen diese hingegen bevorzugt bzw. häufig. Aus dem Interviewkontext wird deutlich, dass die spezifischen Interessen der einzelnen Lehrkräfte einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Methodenauswahl haben dürften, sodass die methodische Gestaltung des Sachunterrichts, zumindest einzelne spezifische Methoden betreffend, einer gewissen Willkürlichkeit in Abhängigkeit von persönlichen Präferenzen unterliegt. Diese intersubjektive Varianz der organisatorisch-methodischen Ausgestaltung ist in Teilen als querlagert zu den feststellbaren Unterschieden zwischen den Beschulungssettings zu sehen.

Q1.1.3 Welche Medien und Materialien werden im Unterricht genutzt?

Zentrales Medium des Sachunterrichts sowohl im Förderschulkontext wie auch im Gemeinsamen Unterricht sind Arbeitsblätter. Es ergibt sich somit der kritische Befund eines zumindest in Teilen dominanten Arbeitsblattunterrichts. Ergänzt wird dies durch Alltagsmaterialien sowie textbasiert Medien als medialer Kernstruktur des Sachunterrichts, wohingegen elektronische bzw.

digitale Medien nur eine untergeordnete Rolle spielen. Andere Medienformen bzw. Materialien werden hingegen weniger genutzt, obwohl es stark variierende Präferenzen gemäß der ermittelten Streuung gibt. Die sowohl im sonderpädagogischen Kontext (vgl. Kap. 2.4) wie auch in inklusionsdidaktischen Ansätzen (vgl. Kap. 2.5.3.3) geforderten handlungsorientierten bzw. pluralen Zugangsweisen spiegeln sich in der medialen Angebotsstruktur kaum wider. Der starke Fokus auf Arbeitsblätter bzw. sonstige textbasierte Medien muss dabei als didaktische Problemstelle erscheinen, da vorhandene bzw. verfügbare Materialien als insgesamt weniger geeignet für die Bedarfe der Lerngruppen, etwa aufgrund fehlender Strukturierung, eines zu hohen Textanteils oder kognitiven Anspruchsniveaus, eingeschätzt und deren Möglichkeiten zur Differenzierung eher als kritisch bewertet werden. Die Beschaffung geeigneter Materialien wird demnach zu einer zentralen Aufgabe der Unterrichtsvorbereitung. Neben den Merkmalen der Lehrkräfte wie der Schülerinnen und Schüler tritt Materialorientierung als dritte zentrale Einflussgröße und handlungsleitendes Motiv für die Sachunterrichtspraxis hinzu. Gleichzeitig stellt die Verfügbarkeit von geeigneten Materialien jedoch insbesondere auf Ebene der inhaltlichen Angebotsstruktur ein deutliches Hindernis aus Sicht der Förderschullehrkräfte dar und erschwert somit die Unterrichtsvorbereitung. Wenn einerseits eine spezifische Präferenz für materialgesteuerte Organisationsformen im Sachunterricht erkennbar ist, andererseits jedoch genau diese Materialien in ihrer Passung zu den Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler als Problemstelle betrachtet werden, muss dies als nicht-triviale Einschränkung für einen qualitativ hochwertigen sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozess gelten. Dies betrifft insbesondere auch die Frage der Differenzierung im Kontext der vorhandenen Jahrgangsmischung und einer Unterrichtung im zieldifferenten Bildungsgang des Förderschwerpunktes Lernen.

Q1.1.4 Erfolgt eine Differenzierung oder Individualisierung des Unterrichts?

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zeigen, dass Formen der qualitativen, quantitativen und lernorganisatorischen Differenzierung eher häufig genutzt werden, um den individuell heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Innere Differenzierungsmaßnahmen spielen, diesbezüglich, sofern man den Selbstauskünften der Lehrkräfte an dieser Stelle vertrauen kann, eine erheblich größere Rolle als dies die eher ernüchternden Befunde zur bisherigen Differenzierungspraxis in Schulen nahelegen (vgl. Kap. 3.3.4.4). Innere Differenzierung findet im Sachunterricht häufig bis sehr häufig gemäß der Selbstauskunft statt, sodass diese regulärer Bestandteil der Unterrichtspraxis wäre. Dieser Befunde ist jedoch nur mit Vorsicht zu interpretieren, da entsprechende Referenzstudien, die ein deutlich negativeres Bild zur unterrichtlichen Differenzierungspraxis zeichnen, meist auf Daten aus Unterrichtsbeobachtungen basieren und auch andere Fächer mit einbeziehen. Hier können die eigenen Ergebnisse sowohl ein methodisches Artefakt aufgrund sozial erwünschten Antwortverhaltens wie auch spezifisch für Sachunterricht als Fach sein.

Obwohl die Förderschullehrkräften im Fragenbogen ein ähnliches Antwortmuster zu diesem Aspekten aufweisen, spielen Formen innerer Differenzierung als mögliche Reaktion auf die heterogenen Ausgangsbedingungen (vgl. 3.3.4.4) in den Interviews der Förderschullehrkräfte praktisch keine Rolle. Didaktische Problemstellen als Ausgangspunkte für die Planung und Durchführung unterrichtlicher Differenzierung stehen zwar verstärkt im Aufmerksamkeitsfokus, führen aber nicht zu einer besonderen Relevanzsetzung auf solche Praktiken in den Interviews. Stattdessen werden lediglich vereinzelte Maßnahmen der äußeren Differenzierung, mit dem Ziel die Gruppengröße zu reduzieren, beschrieben. Als Erklärung für die weitgehende Abstinenz des Themas Differenzierung im Interviewmaterial der Förderschullehrkräfte, wäre es denkbar, dass bereits die beschriebene Anpassung der methodisch-organisatorischen Angebotsstruktur über die ver-

schiedenen Maßnahmen der Strukturierung und Anforderungsreduktion als makroadaptiver Strategie für die gesamte Lerngruppe verstanden und ggf. um eher individuelle, mikroadaptive Unterstützungsmöglichkeiten für einzelne Schülerinnen oder Schüler mittels situativer Hilfen und Interventionen ergänzt werden. Aus dieser Perspektive würde eine weitergehende innere Differenzierung hinsichtlich der Verhaltensdimension auf Planungsebene nicht notwendig erscheinen. Andererseits könnten sich Differenzierungsmaßnahmen auch vorrangig auf Leistungsaspekte beziehen und daher durch den Fokus der Interviewsituation nicht in diesem Maße Berücksichtigung erfahren haben. Alternativ könnte Differenzierung zentral durch das bereitgestellte Materialangebot erfolgen und wird daher nur indirekt bei der Gesamtplanung des Sachunterrichts mitgedacht, indem eine solche materialbezogene Differenzierung in der Bevorzugung entsprechender Organisationsformen, wie Lerntheke oder Arbeit an Stationen zum Ausdruck kommt. Die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, fokussieren hingegen stärker den Aspekt der Heterogenität, sodass Praktiken der Differenzierung insbesondere im Interviewkontext mehr Betonung erfahren. Heterogenität, als didaktisch zu bearbeitender Herausforderung, wird wesentlich als Umgang mit unterschiedlichen Leistungsniveaus betrachtet.

Für beide Beschulungssetting wird Leistung zum Merkmal, welches am häufigsten Anlass für unterrichtliche Differenzierungsmaßnahmen gibt (vgl. Kap. 3.3.4.4). Für Kinder mit kognitiven Einschränkungen bzw. umfassenderen Lernschwierigkeiten wird diesbezüglich ein höheres Maß an individueller Begleitung und direkter Unterstützung über Formen der Intensivdifferenzierung für erforderlich gehalten. Leistung bzw. Intelligenz bestimmen als problematische Differenzkategorien in Teilen eine wahrgenommene Grenze der didaktischen Integrationsfähigkeit, sodass gesetzte sachunterrichtliche Lernziele trotz entsprechender Unterstützungsmaßnahmen nicht erreicht werden können und eine förderliche Einbindung in den Sachunterricht nicht mehr gelingt. Von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht werden hinsichtlich der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen wie auch bezüglich einzelner Kinder mit Förderbedarfen in den Förderschwerpunkten geistige oder körperlich-motorische Entwicklung Grenzen didaktischer Differenzierungsmaßnahmen (vgl. Kap. 3.3.4.4) im Umgang mit Leistungs- bzw. Fähigkeitsunterschieden konstruiert. Die erlebte Schwierigkeit, bei stark divergierenden kognitiven Voraussetzungen noch an einem gemeinsamen Gegenstand arbeiten zu können, führt schulformübergreifend jedoch nicht zu einer verstärkten Praxis inhaltlicher Differenzierung. Stattdessen erfolgt von Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht bezüglich des Kriteriums Leistung vorrangig eine qualitative Differenzierung über niveaugestufte Aufgabenformate. Ergänzt wird diese durch umfassende Maßnahmen der Intensivdifferenzierung. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Grundschulklassen geben einzelnen Kindern oder Kindergruppen direkte personelle Unterstützung im Unterricht. Obwohl für den Sachunterricht, im Vergleich zu den Fächern der Kulturtechniken, die Möglichkeit eines Lernens am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Feuser, 1998, 2011; Seitz, 2008c) als sehr viel leichter zu realisieren angesehen wird, kann sich aus Sicht der Lehrkräfte die Notwendigkeit einer intensivierten und stärker individualisierten Erarbeitung durch eine phasenweise Kleingruppenbildung als Maßnahme der äußeren Differenzierung ergeben. Diese beinhalten Strategien der direkten Instruktion, um Inhalte vertiefend zu erschließen. Da sowohl Maßnahmen der Intensivdifferenzierung wie auch einer temporären äußeren Differenzierung durch Kleingruppenbildung primär im Zuständigkeitsbereich der sonderpädagogischen Lehrkraft verortet werden, erscheint die Wahrnehmung der Heterogenität der Klassen mit Blick auf Differenzierungspraktiken zumindest in Teilen Merkmale einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ (vgl. Hinz, 2002) aufzuweisen, indem die Verantwortlichkeit für ein adaptiertes sachunterrichtliches Lernangebote entlang der Differenzlinie sonderpädagogischen Förderbedarfs konstruiert wird.

Q1.1.5 Welche Bedeutung nehmen Unterrichtsstörungen im Sachunterricht ein und wie wird mit diesen umgegangen?

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung wird als störfaktorieller Aspekt für die (fach-)didaktische Planung des Unterrichts bedeutsam, indem damit u. a. mögliche Schwierigkeiten für die methodische Öffnung des Unterrichts sowie die Umsetzung kooperativer Lernformen assoziiert sind. Unterrichtsstörungen werden in ihren Ursachen vorrangig als störungskritisches Schülerverhalten verortet, wohingegen störungskritisches Verhalten der Lehrkraft (vgl. Thiel, 2016) kaum thematisiert wird. Wenn ein größerer Anteil der Lehrkräfte, unabhängig vom Beschulungssetting, bis zu 25 % der verfügbaren Lernzeit auf den Umgang mit Unterrichtsstörungen verwenden muss, sind diese als zentralen Determinante für die Planung und Durchführung des Sachunterricht zu betrachten. Störungen als Beeinträchtigungen des Lehr-Lernprozesses werden mehrheitlich mit Unruhe oder Vermeidungsstrategien gegenüber Anforderungen konnotiert. Eskalierende Konflikte und massive Regelverstöße gegen den unterrichtlichen Ordnungsrahmen, die einen zwangsläufigen Unterrichtsbruch (vgl. Benikowski, 1995) evozieren, stellen hingegen in beiden Beschulungssettings, ein eher seltenes Ereignis dar. Entsprechend fühlt sich die Mehrheit hierdurch nur gering belastet. Es lässt sich ein korrelativer Zusammenhang zwischen Störungshäufigkeit bzw. -intensität und subjektivem Belastungsempfinden der Lehrkräfte belegen, sodass häufige bzw. umfassende Störungen des Unterrichts als ein relevanter Belastungsfaktor gelten müssen (vgl. Kap. 3.3.4.3). Gleichzeitig zeigt die Streuung in den Angaben zum Auftreten von Unterrichtsstörungen wie auch dem subjektivem Belastungsempfinden, dass es Lerngruppen gibt, in denen Unterrichtsstörungen ein dominierendes Unterrichtsmoment sind. Gemäß dem Raum den Störungen bei dieser kleineren Teilgruppe der Lehrkräfte einnehmen, dürften wirksame Lehr-Lernprozess in den dazugehörigen Klassen erheblich erschwert sein. Im Anschluss an bestehende Studien (vgl. Kap. 3.3.4.3) wäre danach zu fragen, wie sich Lerngruppen mit einer geringen Problembelastung durch Unterrichtsstörungen von solchen mit einer hohen Störungsbelastung unter fachdidaktischer Perspektive unterscheiden, also ob sich neben möglichen Merkmalen der Lerngruppe auch Spezifika in der Unterrichtsgestaltung des Sachunterrichts differenzieren lassen. Mit dem Auftreten massiverer Unterrichtsstörungen geht vorrangig bei den Förderschullehrkräften ein Erleben pädagogischer Hilfslosigkeit gegenüber eskalierenden Konfliktsituationen gepaart mit dem Gefühl der Unberechenbarkeit des Unterrichtsverlaufs einher. Der Wunsch nach Kontrolle und das Streben nach einem hohen Grad organisatorischer Struktur im Sinne disziplinarischer und didaktischer Klassenführung (vgl. Kap. 3.3.4.2), kann in diesem Kontext als Bemühen gedeutet werden, im als latent unkontrollierbar empfundenen Unterrichtsalltag Berechenbarkeit und Sicherheit für das didaktischen Handeln herzustellen. Die Präferenz der Förderschullehrkräfte für Unterrichtssituationen mit geringer sozialer Interaktion kann als Indiz gewertet werden, dass eskalierenden Konfliktsituationen durch Maßnahme der organisatorisch-didaktischen Klassenführung in dieser Weise entgegengewirkt werden soll. Eine solche präventive Strategie durch Maßnahmen der interpsychischen Regulation sowie äußerer Strukturierung, etwa durch gezielten Einsatz von Signalen (vgl. z. B. Hartke & Urban, 2011; Lohmann, 2013; Nolting, 2012), fällt zusammen mit einer anforderungsreduzierten methodischen Angebotsstruktur im Sinne einer strukturierten Lernumgebung (vgl. 3.3.4.1). Konträr beschreiben die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht moderate Öffnung und Kooperation als antizipative Präventionsmaßnahme gegenüber Störungen im Lehr-Lernprozess (vgl. Kap. 3.3.2.1 & 3.3.4.2). Gruppenarbeiten werden im Gegensatz zum Förderschulkontext nicht in gleicher Weise mit Unterrichtsstörungen in Verbindung gebracht, sondern es findet sich ein stärker

relationales und relativistisches Verständnis von Unterrichtsstörungen. Störungen werden differenzierter bewertet (vgl. Kap. 3.3.4.3). Teilweise werden sie situativ als Stockung oder Unterbrechung des Lernprozesses und nicht lediglich als Verstoß gegen einen übergeordnet gültigen, disziplinarischen Ordnungsrahmen bestimmt. Lässt sich bei den Lehrkräften der Förderschule die Tendenz erkennen, durch ein möglichst hohes Maß an Strukturierung, Steuerung und Kontrolle innerhalb eines eng gesetzten unterrichtlichen Ordnungsrahmens Unterrichtsstörungen zu vermeiden, teilen Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht partiell die Einschätzung, dass insbesondere ein enger Rahmen in Phasen der Einzel- oder Plenumsarbeit, aufgrund fehlender Schüleraktivierung, nicht ausreichender Selbstregulation oder Unsicherheiten in individualisierten Anforderungssituationen, Störungen erst verstärkt hervorruft. Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht vertrauen mehr auf positive Wirkungen von Peer-Unterstützung sowie Freiräumen in kooperativen Lernsituationen. Ausdruck dieses, in Teilen geringen ausgeprägten Bemühens um eine durchgängige Kontrolle der Lehr-Lernsituation, kann die signifikant seltenere Nutzung eines Verstärkersystems im Sachunterricht sein. Dabei ist es aufschlussreich, dass trotz der hohen Bedeutung der Unterrichtsorganisation bzw. der didaktischen Dimension des Classroom-Managements, eine fehlende Strukturierung bzw. unpassende Phasierung des Unterrichts als Ursache für Unterrichtsstörungen nur deutlich nachrangig benannt werden. Es ergibt sich die ambivalente Situation, dass zwar sehr deutlich die Bedeutung didaktischer Strategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen (vgl. Lohmann, 2013) als wesentliches Element der Unterrichtsplanung hervorgehoben wird, ursächlich jedoch das störungskritische Schülerverhalten als Resultat individueller Problemlagen bzw. Störungssymptomatiken die subjektiven Erklärungstheorien prägt. Strukturierung und eine verstärkte Lenkung des Sachunterrichts erfüllt somit in dieser Hinsicht eine kompensatorische Funktion gegenüber den als defizitär bestimmten Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Insgesamt erfolgt der Umgang mit Unterrichtsstörungen im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts weniger ausgeprägt als im Förderschulsetting durch verhaltensbezogene Interventions- und Kontrollstrategien. Die Dominanz verhaltensmodifikatorischer Strategien im sonderpädagogischen Fachdiskurs des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung als Interventionsstrategien (vgl. etwa Goetze, 2010b; Linderkamp, 2008; Willmann, 2006; Kap. 3.3.2.1) spiegelt sich in dieser Weise nicht gleichermaßen stark wider. Im Förderschulkontext dominieren zwar auch Interventionsstrategien auf unterrichtsorganisatorischer Ebene, wie z. B. Umgruppierung und Umstrukturierung, bzw. mit einer anforderungsentlastenden Zielsetzung, jedoch wird die Wirksamkeit solcher Maßnahmen als begrenzt erlebt. Eskalierende Konflikte führen häufiger zu Unterrichtsbrüchen (vgl. Benikowski, 1995), sodass diese nur durch außerunterrichtliche Problemlösestrategien bzw. Formen der Konfliktklärung bearbeitet werden können. Für den Förderschulkontext werden vermehrt störfaktoriellen Aspekte beschrieben, die jenseits einer didaktisch-methodischen Handlungsebene anzusiedeln sind.

Mögliche Schülermerkmale, die mit dem Auftreten von Unterrichtsstörungen ursächlich assoziiert werden, korrespondieren mit den beschriebenen individuell Verhaltensproblematiken. So werden eine als unzureichend erlebte Verhaltensregulation bzw. eine Überforderung mit der Verhaltenssteuerung in unterrichtlichen Anforderungssituationen (vgl. Kap. 3.3.4.3) benannt. Ergänzend werden Motive der Aufmerksamkeitserlangung oder Anstrengungsvermeidung unterstellt (vgl. ebd.). Ursachenzuschreibungen pendeln zwischen einem entwicklungs determinierten Mangel an Kompetenz und einer volitional-motivational bedingten Performanzproblematik (vgl. Stein, 2006a) als uneindeutiges Terrain zwischen Nicht-Können oder Nicht-Wollen. Diese Unterscheidung muss jedoch zentral sein: Erstere Perspektive fokussiert das Defizit,

bietet aber den Vorteil, dass individuelle Verhaltensprobleme als nicht willentlich intendiert und somit entschuldbar gelten. Kompensations- und Unterstützungsstrategien wären tendenziell Maßnahmen der Wahl. Eine Erklärung über das Nicht-Wollen kann hingegen als Akt der Autonomie eines prinzipiell kompetenten Subjektes gedeutet werden, birgt aber den Nachteil, dass dies mit einer Schuldzuweisung an das Kind verbunden sein kann (vgl. Twardella, 2010; Winkel, 2011). Sanktion und Strafe wären mögliche Reaktionsmechanismen ebenso wie positive Verstärkerstrategien, um die motivationale Disposition zu verändern.

Anknüpfungspunkte für eine fachdidaktische Betrachtung des Phänomen Unterrichtsstörungen könnten aus der themenzentrierten Interaktion als Theoriefolie für den Sachunterricht (vgl. Bäuml-Roßnagl, 2004; Kaiser, 2004; Schreier, 1994) erwachsen, wenn nach dem Störungsmoment in der Interaktion zwischen Kind (Ich), Gemeinschaft (Wir) und Lerngegenstand (Sache) gefragt wird (vgl. auch Kap. 2.1.3 & Kap. 2.3.5).

Q1.1.6 Welche Bedeutung haben offene Lernformen oder kooperative Sozialformen?

Die partielle, d. h. vorrangig methodische Öffnung des Sachunterrichts ist schulformübergreifend eng verbunden mit spezifischen Organisationsformen, wie Werkstattunterricht oder einem Lernen an Stationen, bei denen über begrenzte Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten eine umfassendere Steuerung des Arbeitsprozesses über ein vorstrukturiertes Materialangebot und vordefinierte Arbeitsaufträge möglich ist (vgl. etwa Textor, 2009b). Methoden werden bewusst nach ihrer Möglichkeit zur umfassenderen Strukturierung des Lehr-Lernprozesses ausgewählt. Die Zielsetzung umfassender Schülerpartizipation, etwa durch inhaltliche Mitbestimmungsmöglichkeiten, wird nicht verfolgt. Vielmehr geschieht die Nutzung moderat geöffneter Organisationsformen primär mit dem Fokus auf Maßnahmen der didaktischen Differenzierung, indem innerhalb der stark vorstrukturierten Lernarrangements differenzierte Arbeitsmaterialien bzw. niveaugestufte Arbeitsblätter angeboten werden. Die Lehrkräfte verfolgen mit Blick auf die heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler durch die Nutzung geöffneter Lernarrangements eine integrative Strategie aus verschiedenen Formen der qualitativen, quantitativen und Wahldifferenzierung (vgl. Kap. 3.3.4.4) bei gleichzeitig stark von der Lehrkraft vorstrukturierten und im Vorfeld festgelegten Verfahrensabläufen in der Arbeit mit dem Materialangebot. Diese Variante, in ihrer wahrgenommenen Balance zwischen Offenheit und Strukturierung, ermöglicht es das Spannungsfeld zwischen verbindlichen Anforderungen und interessengeleiteten Wahlmöglichkeiten aufzulösen. Mit der weitgehenden Beschränkung der Öffnung auf die methodische Dimension des Unterrichts, werden spezifische Anforderung an partizipative Planungsprozesse durch Mit- und Selbstbestimmung der Schülerinnen und Schüler in der inhaltlichen und sozialen Dimension des Unterrichts, wie diese sowohl für einen inklusiven Sachunterricht (vgl. Kap. 2.5.3) wie auch in Teile des Fachdiskurses im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.2.5) formuliert sind, kaum eingelöst. Lediglich einzelne Lehrkräfte setzen Öffnung mit einem höheren Grad in der inhaltlichen Dimension durch Aufgaben zur freien Exploration oder in Form selbstbestimmter Lernzeiten zu sachunterrichtlichen Themen um. Allerdings können bereits moderate Formen der Öffnung durch begrenzte Wahl- und Entscheidungsmöglichkeiten einen positiven Einfluss auf den Lernprozess haben und „off-task-Verhalten“ reduzieren (vgl. Kap. 3.3.3.4 & 3.3.3.6). Auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht wird im Vergleich zum Förderschulkontext stärker der Anspruch erkennbar, durch ein differenziertes Materialangebot den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Allerdings spielt der Aspekt der Strukturierung und damit einer Lenkung durch das Material ebenso eine wesentliche Rolle,

sodass Öffnung nur eingeschränkt und eindimensional auf einer methodisch-organisatorischen Ebene realisiert wird (vgl. Kap. 2.3.4). Inhaltliche Öffnung erfolgt innerhalb der beschriebenen geöffneten Lernarrangements kaum. Stattdessen finden sich Elemente einer sozialen bzw. inhaltlichen Öffnung in Beschreibungen zu interessenorientierten Rechercheaufträgen oder zu kommunikativen bzw. kooperativen Lernsituationen wieder.

Inhaltliche Mitbestimmung wird im Unterricht stärker mit der sachunterrichtsspezifischen Arbeitsform des Sammelns und Ordners verknüpft. Realisiert wird diese sowohl über eine dem Unterricht vorgelagerte interessengeleitete Materialrecherche wie auch eine systematische Informationssuche innerhalb der Sachunterrichtsstunden. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern sich individuell vertiefend mit Inhalten auseinanderzusetzen bzw. diese in den Unterricht einzubringen. Diese Form der Material- und Informationsrecherche wird nur für den Gemeinsamen Unterricht beschrieben und taucht im Material der Förderschullehrkräfte in dieser Weise nicht auf. Dies irritiert dahingehend, da unter dem postulierten Anspruch der Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 2.3.2) es nahliegend wäre, dass die Kinder interessenorientiert Dinge aus ihrer außerschulischen Lebenswelt in den Unterricht einbringen können. Dies scheint jedoch eher im Kontext des Gemeinsamen Unterrichts methodisch angelegt und realisiert zu sein.

Die Nutzung kooperativer Lernformen findet schulformübergreifend tendenziell selten statt, obwohl Formen der Gruppen- oder Partnerarbeit signifikant häufiger in den Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts genutzt werden. Gründe für die Abstinenz kooperativer Lernformen können in der wahrgenommenen höheren Anfälligkeit für Unterrichtsstörungen begründet liegen. Diese können aus Sicht der Lehrkräfte an grundsätzlichen Schwierigkeiten bei der Kooperation, Selbstregulation oder generell fehlenden sozialen Kompetenzen scheitern. Insbesondere kooperative Gruppenarbeiten werden mit auftretenden Konflikten und Abspracheproblemen in der Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler assoziiert. Somit ergibt sich das Dilemma, dass kooperative Lern- und Sozialformen einerseits als ein zentrales Instrument zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen (vgl. etwa Hövel & Hennemann, 2013; Petillon, 2017; Reicher, 2010; Souvignier, 1999) bestimmt werden, jedoch gleichzeitig spezifische Kompetenzen in diesem Bereich voraussetzen, die deren Einsatz erschweren. Dies führt dazu, dass andere Sozialformen, die ggf. in dieser Hinsicht als weniger voraussetzungsreich gelten müssen, deutlich häufiger genutzt werden. Die Präferenz kooperativer Sozialformen im Gemeinsamen Unterricht gibt hingegen Hinweise darauf, dass diese als ein zentrales methodisches Element betrachtet wird, um das konstitutive Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinschaft in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand zu überwinden (vgl. etwa Benkmann, 1997; Kullmann et al., 2014; Möller Bösch & Schaffner Mann, 2014; Werning & Lütje-Klose, 2012; Wocken, 2013a). Das besondere Potential für soziales Lernen wird an dieser Stelle von den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht hervorgehoben. Ein inklusiver Sachunterricht muss somit Wege finden die soziale Dimension des Lernens mittels kooperativer Lehr-Lernformate bedeutsam einzubeziehen. Ein allein stark individualisiertes Lernen, etwa in hoch strukturierten und differenzierten Materialarrangements, muss als nicht ausreichend gelten.

Partielle geöffnete Organisationsformen, wie eine Arbeit an Stationen oder in einer Werkstatt, können diesbezüglich in der Praxis der Lehrkräfte als Kompromiss gelten, da sie es offenlassen, ob die Erarbeitung in Einzel- oder Partner- oder Gruppenarbeit erfolgt. Ein Vorteil ist, dass die Wahl der Sozialform in Abhängigkeit von den Voraussetzungen und Vorlieben der Schülerinnen und Schüler als fakultative Kooperation angelegt sein kann. Einzelarbeit wird als methodische Sicherheitsoption angesehen, die durch ihren höheren Grad der Strukturierung und

Individualisierung bei geringer Ablenkbarkeit durch soziale Interaktionen, einen weitgehend störungsfreien Unterrichtsablauf gewährleisten. Die fehlende Kommunikation und Kooperation liegt jedoch konträr zu zentralen Zielstellungen des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.3.5 & 2.5.3.2), wenn ko-konstruktive Prozesse der gemeinsamen Sacherschließung fehlen oder ausgeschlossen werden. Kooperative Partnerarbeit (vgl. Wocken, 1998; Wocken, 2013a) wird vereinzelt als Alternative betrachtet, um bei reduzierten Anforderungen an den Kooperationsprozess Ko-Konstruktion in der Sachbegegnung zu ermöglichen.

Exemplarisch zeigt sich in den skizzierten Ergebnissen zu kooperativen Lern- und Sozialformen die Interdependenz zwischen methodischer Angebotsstruktur und Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler spezifisch im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, wenn wahrgenommene Defizite aber auch eine Intention der Förderung die Methodenauswahl beeinflussen. Fehlende Lernvoraussetzungen als Einschränkungen der methodischen Gestaltungsmöglichkeiten einerseits, und der Anspruch durch geeignete Methoden nicht nur fachliches Lernen, sondern auch entwicklungsbezogene Zielstellung zu verfolgen andererseits, bestimmen Begründungsmotive, die von den Merkmalen der Schülerinnen und Schüler ausgedacht sind. Dies wird ergänzt um das Motiv der Interessenorientierung, sodass Methoden nach den Präferenzen der Schülerinnen und Schüler ausgewählt werden, was etwa beispielhaft für Rollenspiele oder auch die Durchführung von Experimenten oder Versuchen gilt

8.1.2 Fragen zu Einflussfaktoren auf die Sachunterrichtspraxis (Q2)

Q2: *Welche Einflussfaktoren auf Seiten des Kontextes (Rahmenbedingungen), der Lehrkräfte und der Schülerinnen und Schüler und bedingen diese Unterrichtspraxis (Angebotsstruktur) und damit indirekt das Nutzungsverhalten der Schülerinnen und Schüler?*

Q2.1 Kontext (Rahmenbedingungen)

Q2.1.1 *Ergibt sich eine vom Beschulungssetting abhängige spezifische Sachunterrichtspraxis als Angebotsstruktur?*

Diese quergelagerte Fragestellung wird jeweils integriert innerhalb der anderen Forschungsfragen mitbeantwortet, indem jeweils erkennbare Unterschiede zwischen den Settings kenntlich gemacht werden. Eine weitere Ausführung an dieser Stelle ist daher verzichtbar. Insgesamt zeigt sich jedoch einerseits die breite Streuung sachunterrichtlicher Praxis auch innerhalb einer Beschulungsform bei gleichzeitig bestimmbareren Unterschieden vorrangig auf der methodisch-organisatorischen Ebene der unterrichtlicher Angebotsstruktur (vgl. Q1.1.2). Insofern ist von spezifischen Kontexteffekten auszugehen.

Q2.1.2 *Welche Rahmenbedingungen hinsichtlich Klassengröße, räumlich, sächlichen oder personellen Ausstattungsmerkmalen bestehen in den verschiedenen Beschulungssettings?*

Bei der Beschreibung übergreifender Rahmenbedingungen und Kontextfaktoren ist zu berücksichtigen, dass sich systembedingt bereits erhebliche Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings ergeben (vgl. Kap. 3.2). Gemeinsame strukturell-organisatorische Tendenzen können daher nur bedingt ausgewiesen werden.

Der Stundenanteil des Sachunterrichts stellt eine solche schulformübergreifende Kontextbedingung dar. In beiden Beschulungssettings werden durchschnittlich drei Sachunterrichtsstunden pro Woche erteilt. Die Stundenanzahl korreliert, korrespondierend mit Vorgaben zur Stundentafel im Primarbereich, mit der Klassenstufe, nicht jedoch mit der Schulform. In höheren Klassen der Primarstufe wird mehr Sachunterricht erteilt als in der Schuleingangsstufe, d. h. in

den Klassen 3 und 4 steht prinzipiell mehr Zeit für umfangreichere Themen bzw. eine höhere Themenanzahl zur Verfügung. Im statistischen Mittel werden gleich viele Sachunterrichtsstunden an Grund- wie Förderschulen der Stichprobe erteilt, obwohl die Streuung für die Förderschulklassen erheblich weiter ausfällt, als dies für Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht der Fall ist. Dies kann als Indiz für die größere Variabilität im Umgang mit der Stundentafel bzw. die höheren Freiheitsgrade in der Erstellung des Stundenplans gewertet werden. Verbindliche Vorgaben, etwa hinsichtlich Stundenanteilen, schulinterner Curricula oder bindender Absprachen, schränken die Förderschullehrkräfte in ihrer Sachunterrichtspraxis erheblich weniger ein und diese können bezüglich der Unterrichtsorganisation auf Klassenebene weitgehend autonom agieren. Ebenso müssen die häufigere Ausgestaltung als Doppelstunden sowie die durchschnittlich höhere Stundenanzahl in Doppelbesetzung als eher förderliche Bedingungen im Förderschulkontext gelten. Allerdings gehen diese organisatorischen Freiräume mit der Gefahr einher, dass sachunterrichtliches Lernen stark von den individuellen Prioritäten der jeweiligen Lehrkraft abhängig ist. Sachunterricht ist dem latenten Risiko ausgesetzt, zugunsten anderer Fächer oder Aktivitäten marginalisiert zu werden. Diese Organisationsstruktur, insbesondere bezüglich einer fehlenden Verbindlichkeit des Sachunterrichts im Stundenplan der jeweiligen Förderschullerngruppen, tritt als hinderliche Bedingung für die Unterrichtsgestaltung hervor. Der Zeitfaktor, weniger bezogen auf die Einzelstunden, sondern insgesamt mit Blick auf das verfügbare Stundenkontingent, wird so als didaktische Problemstelle bestimmt. An den Grundschulen mit Gemeinsamem Lernen wird der Stundenanteil hingegen signifikant häufiger über Kollegium interne Absprachen verbindlich festgelegt. Dies kann einerseits die Flexibilität für projektartiges, epochales oder fächerübergreifendes Arbeiten einschränken, andererseits jedoch in höherem Maße gewährleisten, dass die vorgesehene Anzahl an Sachunterrichtsstunden tatsächlich erteilt wird.

Der grundsätzlich verfügbare Stundenanteil des Sachunterrichts wird schulformübergreifend von der größeren Mehrheit der befragten Lehrkräfte für ausreichend eingeschätzt. Allerdings ist dieser Befund dahingehend kritisch einzuordnen, da gleichzeitig über 50 % der Lehrkräfte, und hier stärker die Förderschullehrkräfte, die verfügbare Zeit für die Bearbeitung sachunterrichtlicher Themenfelder für nicht ausreichend halten und Zeitdruck für den Unterricht bestimmter Themen wahrnehmen. Dies wird im Interviewkontext als deutliches Belastungsmoment bzw. hinderliche Rahmenbedingung artikuliert. So wird von einzelnen Förderschullehrkräften die untergeordnete Bedeutung des Sachunterrichts im Unterrichtsalltag explizit als Problemstelle benannt. Die damit verbundenen unzureichend formalisierten Organisationsstrukturen, etwa eine fehlende Verbindlichkeit sachunterrichtlicher Anteile im Stundenplan, wird diesbezüglich problematisiert. Für den Förderschulkontext finden sich Hinweise darauf, dass Sachunterricht in seiner Fachidentität und damit ggf. auch in seinem spezifischen Bildungsanspruch eher unscharf und diffus bleibt, wenn dieser in fächerübergreifende Organisationsstrukturen eingebunden ist oder sachunterrichtliche Inhalte lediglich als thematischer Rahmen für den Deutschunterricht fungieren. Bedenklich ist, dass die Planung elaboriertere Unterrichtsvorhaben unterbleibt und stattdessen Planungsprozesse auf Einzelstunden oder nur zeitlich eng begrenzte Reihen beschränkt bleiben. Es muss fraglich sein, inwiefern in dieser Weise umfassendere Lehr-Lernprozesse initiiert werden können oder ob dies nicht zu einer lediglich punktuellen Themenbearbeitung führt, bei der sachunterrichtliche Konzepte nur oberflächlich durchdrungen werden können.

Betrachtet man diesbezüglich die Anzahl der durchschnittlich in einem Schulhalbjahr unterrichteten Themen, die über beide Beschulungssettings hinweg bei fünf liegt, so wird deutlich,

dass innerhalb eines eher begrenzt erscheinende Zeitrahmens von durchschnittlich drei Sachunterrichtsstunden pro Woche, eine umfanglichere Themenfülle bearbeitet wird. Wenn in der Mehrheit zwischen 6 und 15 Unterrichtsstunden für die Bearbeitung eines Themas aufgewendet werden, wird erkennbar, dass dies entweder vorrangig überblicksartig oder jeweils vorrangig exemplarisch geschehen muss. Entlang dieser Befunde muss es als kaum umsetzbar gelten, dass vertiefend über längere Zeiträume projektartig an einem Gemeinsamen Gegenstand bzw. Thema (vgl. Feuser, 1989, 2011; Wocken, 1998) gearbeitet wird, wie dies sowohl Konzepte zum inklusiven Sachunterricht (vgl. Kap. 2.5.2) wie auch Ansätze für den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.2) für förderlich erachten. Allerdings finden sich zumindest im Interviewkontext Hinweise darauf, dass einzelne Lehrkräfte, insbesondere im Förderschulkontext, über eine projektartige oder epochale Unterrichtsorganisation gewisse Freiräume für eine perspektivenübergreifende und vertiefende Sacherschließung schaffen. Umgekehrt findet in 40 % der Lerngruppen Sachunterricht nur in Einzelstunden statt, sodass kaum umfassender geöffnete oder handlungsorientierte Lernarrangements zum Einsatz kommen können bzw. innerhalb der Stunden sachunterrichtliches Lernen unter erheblichem Zeitdruck stattfinden dürfte. Der erkennbare Anspruch möglichst viele Themen aus dem umfassenden Themenspektrum des Sachunterrichts in vergleichsweise wenigen, teils nur Einzelstunden bearbeiten zu müssen, kann für beide Beschulungssettings als einschränkende, jedoch selbst zu verändernde Rahmenbedingung erachtet werden.

Gewisse Spielräume in der Organisation des Sachunterrichts könnten aber aus der Tatsache erwachsen, dass die Verantwortung für den Sachunterricht mehrheitlich bei der Klassenlehrkraft liegt, sodass diese bei der Stundenverteilung und -planung mehr Gestaltungsmöglichkeiten hat als eine reine Fachlehrkraft. Gleichzeitig wird deutlich, dass in beiden Beschulungssettings für den Fachunterricht ein weitgehendes Klassenlehrkraftprinzip gilt, das kein Spezifikum des Förderschulkontextes darstellt (vgl. Kap. 3.2.2).

Q2.1.3 Wie beeinflussen curriculare Rahmenvorgaben die Unterrichtspraxis?

Formalisierte Vorgaben über den Kernlehrplan zum Sachunterricht oder vorhandene schulinterne Curricula beeinflussen, gemäß den erfassten Selbsteinschätzungen, nur bei einem Teil der Lehrkräfte prioritär inhaltliche Entscheidungen. Konträr zu diesen Angaben werden die inhaltlichen Empfehlungen des Kernlehrplan von der Mehrheit allerdings als hilfreich für diesen Entscheidungsprozess angesehen und Inhalte bzw. Themen bewusst entlang der dort formulierten Kompetenzerwartungen ausgewählt. Ähnlich empfinden die Lehrkräfte mehrheitlich den Kernlehrplan als hilfreich für die Ableitung unterrichtlicher Differenzierungsmaßnahmen, was teilweise in Kontrast zu den Analyseergebnissen von Blaseio (2011) steht. Wenn der Kernlehrplan dennoch einen relevanten Orientierungspunkt für die Inhaltsauswahl und Zielbestimmung darstellt, verwundert es, dass über 70 % der befragten Lehrkräfte die Bildungsziele im Sachunterricht für nicht klar bestimmt halten. Dies kann zunächst als Ausdruck eines weitgehend diffusen Allgemeinbildungsanspruchs des Sachunterrichts in seiner Vermittlerrolle zwischen Kind, Sache und Welt (vgl. Kap. 2.1.2) gewertet werden, wenn jenseits von Einzelperspektiven, für die sich jeweils konkrete Themen und Kompetenzerwartungen formulieren lassen (vgl. GDSU, 2013; Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008), keine übergreifenden Bildungsziele erkennbar werden. Diese Unschärfe sachunterrichtsdidaktischer Zielstellung kann insbesondere für die ausgebildeten Sachunterrichtslehrkräfte darin begründet liegen, dass das Sachunterrichtsstudium aus ihren Erfahrungen heraus teils stark durch die Bezugsfächer geprägt ist, und damit die Spezifika des Sachunterrichts als Disziplin und Schulfach

(vgl. Kap. 2.1) kaum hervortreten. Entsprechend bestimmt sich sachunterrichtliche Expertise aus dieser Wahrnehmung heraus vorrangig perspektivenspezifisch (vgl. etwa Lange-Schubert et al., 2015; Niermann, 2017), indem Studienschwerpunkte entweder auf dem naturwissenschaftlichen oder dem gesellschaftswissenschaftlichen Bereich liegen. Themenspezifische Interessen stehen eher im Fokus von Studienwahlmotiven als einem übergeordneten Interesse am Sachunterricht in seiner Gesamtheit. Aus dieser Perspektive könnte es daher schwerfallen, einen verbindenden Bildungsanspruch für den Sachunterricht (vgl. Kap. 2.1.2) zu formulieren und dahingehend vielperspektivisch zu denken. Allerdings scheint ebenso wenig die inhaltliche Logik der Einzelfächer, im Sinne eines wissenschaftspropädeutischen Konzeptes im Sachunterricht (vgl. etwa Thomas, 2013b, 2015b) zentraler Orientierungspunkt für die Auswahl von Themen und Inhalten zu sein. Die Fachsystematik als handlungsleitendes Motiv stößt durch die befragten Lehrkräfte kaum auf Zustimmung. Sie sehen darin kein relevantes Entscheidungskriterium. Das Fehlen entsprechender Bezüge im Interviewmaterial kann als weiterer Hinweis gedeutet werden, dass Planungsentscheidungen trotz einer grundsätzlichen Zustimmung zur Orientierungsfunktion des Kernlehrplans, nicht zentral über diesen oder allgemeiner mit sachunterrichtsdidaktisch-intentionale oder fachsystematische Motive, im Sinne des Allgemeinbildungsanspruches, begründet werden. Eigene Planungsentscheidungen werden stark nachrangig mit Erwartungen des Lehrplans legitimiert; ebenso wie Begründungszusammenhänge mit originär sachunterrichtsdidaktischen Bildungszielen oder Fachlogiken kaum erkennbar sind. Wenn diese benannt werden, verbleiben sie auf einer sehr allgemeinen Ebene übergeordneter und dahingehend abstrakter Prinzipien. Dies spricht dafür, dass ähnlich wie Tänzer (2007, 2011) dies in ihren Studien herausarbeiten konnte, die intentionale Ebene in der Planung des Sachunterrichts Lehrkräften nicht in notwendiger Weise klar ist bzw. Entscheidungen vorrangig über die Bestimmung von Themen sowie verfügbarer Materialien erfolgen (vgl. Kap. 2.2.3.4).

Als Orientierungsrahmen für die übergeordnete Unterrichtsplanung spielen Lehrplanvorgaben moderiert über ein schulinternes Curriculum nur auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht eine wesentliche Rolle. Diese treffen ihre Planungsentscheidungen über zu unterrichtende Sachunterrichtsthemen weniger autark, sondern rückgebunden an Kollegium interne Vereinbarungen. Da an der Mehrzahl der Förderschulen hingegen kein schulinternes Curriculum für den Sachunterricht vorhanden ist, fällt dies als Einflussgröße auf inhaltliche Auswahlentscheidungen weg. Die stärkere Orientierung an schulinternen Curricula bzw. den Kernlehrplänen auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht kann in diesem Zusammenhang auch mit einem deutlich geringeren Stellenwert inhaltlicher Begründungsmotive im Interviewmaterial betrachtet werden. Die vorhandenen thematischen Vorgaben entbinden die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht von der Notwendigkeit einer eigenständigen Begründung ihrer Inhalts- und Themenauswahl. Demgegenüber agieren die Förderschullehrkräfte eher unabhängig von übergeordneten Lehrplanvorgaben.

Q2.1.4 Welche schulinternen Unterstützungsstrukturen (schulinterne Curricular, Fachkonferenzen, Fortbildungsmöglichkeiten) zum Sachunterricht werden angeboten?

Zentraler Befund ist die insgesamt geringere strukturell-organisatorische Verankerung des Sachunterrichts im Förderschulkontext und damit ein weitgehendes Fehlen diesbezüglicher schulinterner Unterstützungsstrukturen. So geht die marginalisierte Bedeutung fachdidaktischer Fragestellungen der Unterrichtsentwicklung daraus hervor, dass nur an etwa der Hälfte der Förderschulen der Stichprobe ein schulinternes Curriculum vorhanden sowie signifikant seltener eine Fachkonferenz Sachunterricht eingerichtet ist. Auch Fortbildungsveranstaltungen

gen, insbesondere in Form schulinterner Maßnahmen, stehen seltener zur Verfügung. Damit korrespondierend wird der kollegiale Austausch in Bezug auf den Sachunterricht als eher nicht ausreichend erachtet. Es fehlt an formalen Strukturen der Unterrichtsentwicklung, sodass diese an das Engagement einzelner Lehrkräfte gebunden scheint und dem Zufall ausgesetzt ist. Unterrichtsentwicklung bleibt vorrangig als Materialentwicklung bzw. -beschaffung auf Klassenebene in der Verantwortlichkeit der jeweiligen Lehrkraft verortet und wird weniger als übergreifender Auftrag des Kollegiums, eingebettet in einen übergeordneten Qualitätsentwicklungsprozess, verstanden. Die Schaffung formalisierter und damit verbindlicher Strukturen der Unterrichtsentwicklung wird nicht zwangsläufig als Notwendigkeit betrachtet oder dezidiert als Unterstützungsstruktur gewünscht. Dementgegen werden vereinzelt sogar Widerstände gegen sachunterrichtliche Innovationsprozesse beschrieben, indem etwa, wie von einer interviewten Lehrkraft beschrieben, fachdidaktische Unterstützungsangebote zur Arbeit mit Experimentierboxen auf Desinteresse stoßen.

Ein konträres Bild ergibt sich für die Grundschulen: Die Möglichkeiten für einen fachbezogenen kollegialen Austausch werden eher als ausreichend angesehen. An den meisten Grundschulen gibt es als formalisierte Instrumentarien der Unterrichtsentwicklung sowohl eine Fachkonferenz Sachunterricht wie auch ein schulinternes Curriculum. Fachdidaktische Fragen der Unterrichtsentwicklung wird in den Grundschulen somit eine höhere Bedeutsamkeit zugesprochen. Aus den Interviewaussagen lassen sich diesbezüglich zwei funktionale Curriculumtypen differenzieren. Einerseits ein inhalts- bzw. themenbezogenes Curriculum, in dem genaue Vorgaben zu verbindlichen Themen und deren zeitlicher Abfolge getroffen werden, um eine weitgehende inhaltliche und zeitliche Parallelisierung zwischen den Klassen eines Jahrgangs zu erreichen. Andererseits lassen sich Methodencurricula mit Hinweisen zur systematischen und verbindlichen Einführung von Arbeitsformen und Methoden in den verschiedenen Klassenstufen bestimmen. Durch den vorhandenen curricularen Orientierungsrahmen und bestehende Kooperations- und Unterstützungsstrukturen wird eine deutlichere Entlastung der einzelnen Lehrkraft erreicht. Die Voraussetzung für ein höheres Maß an Unterrichtsqualität, das weniger abhängig von dem Engagement und der Expertise einzelner Lehrkräfte ist, wird so geschaffen. Als Paradox muss es erscheinen, dass im Interviewkontext die doppelseitig funktionale Bedeutsamkeit eines schulinternen Curriculums für den Förderschulkontext betont wird, dies aber kaum real vorhanden ist. Dessen Notwendigkeit ergibt sich zum einen daraus, dass der vorhandene Kernlehrplan des Sachunterrichts aus Sicht der Förderschullehrkräfte als Orientierungsrahmen für unterrichtliche Differenzierung nur wenig Unterstützung im Förderschulkontext bietet. Weiterhin findet Sachunterricht, jenseits der Spezifik der erhobenen Stichprobe, im Förderschulkontext häufiger fachfremd statt (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a, 2016a). Ein ausgearbeitetes schulinternes Curriculum müsste an dieser Stelle eine relevante Orientierungsfunktion für die fachfremd unterrichtenden Lehrkräfte besitzen, um relevante Bildungsinhalte und -ziele auszuschärfen und potenziell lernwirksame Wege der Umsetzung vorzuzeichnen, wenn dies bestehende allgemeine Vorgaben scheinbar nicht leisten können. Dies korrespondiert mit Interviewaussagen, gemäß denen die Vorgaben des vorhandenen Kernlehrplans als nur bedingt tragfähig für das eigenen Handlungsfeld eingeschätzt werden, sodass ein schulinternes Curriculum eine Adaptionfunktion besitzen muss, Inhalte, Themenfelder und Kompetenzerwartungen an die spezifischen Ausgangsbedingungen der Schülerinnen und Schüler standortbezogen anzupassen. Welcher Art diese Anpassungen sind bzw. inwiefern diese in Passung mit dem allgemeinen Bildungsanspruch des Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.1.2) stehen, lässt sich durch die fehlende Datenbasis der eigenen Untersuchung an dieser Stelle nicht abschließend klären und

bedürfte einer umfassenderen Dokumentenanalyse vorhandener schulinterner Curricula zum Sachunterricht von Förderschulen.

Aber auch für das Gemeinsame Lernen werfen die engere inhaltlich-methodische Vorgaben Fragen auf, wie diese mit Ansprüchen an ein stark individualisiertes und subjektiv bedeutsames Lernen entlang der unterschiedlichen Perspektiven und Zugangsweisen der Kinder (vgl. Kap. 2.5.3) zusammengedacht werden können, wenn schulinterne Curricula nicht grundsätzlich inklusiv angelegt sind, etwa durch die Ausweisung obligatorischer und fakultativer Inhalts- und Kompetenzbereiche (vgl. Prengel, 2013a; Prengel, 2016).

Aufgabe muss es demnach schulformunabhängig sein, die übergreifenden Vorgaben des schulinternen Curriculums im Prozess der eigentlichen Unterrichtsplanung auf die Ausgangsbedingungen der konkreten Lerngruppe zu adaptieren und zu konkretisieren. Hierfür können die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht im Vergleich zu den Förderschullehrkräften eher auf Kooperations- und Unterstützungsstrukturen zurückgreifen, indem gemeinsame Unterrichtsplanung sowohl auf Ebene der Klassenteams wie auch klassenübergreifend erfolgt. Insbesondere die gemeinsame Materialentwicklung bzw. -sammlung zu verbindlichen Inhalten oder Themen des schulinternen Curriculums wird über vorhandene Fachkonferenzen als klassenübergreifende Aufgabe im Kollegium verstanden, wohingegen diese im Förderschulkontext zentral in der Verantwortlichkeit der einzelnen Klassenlehrkräfte liegt. Allerdings bleibt auch für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht die permanente Einarbeitung in neue Inhalts- und Themenfelder eine zentrale Herausforderung für den Prozess der Unterrichtsplanung.

Q2.1.5 Welche unterrichtlichen Kooperationsstrukturen gibt es und wie erfolgt ggf. Kooperation zwischen Lehrkräften oder anderen am Unterricht beteiligten Fachkräften?

Als Voraussetzung für unterrichtliche Kooperationsprozesse müssen zunächst die personellen Ressourcen als relevante Kontextfaktoren betrachtet werden. Nur in etwas mehr als der Hälfte der Lerngruppen ist eine Doppelbesetzung als notwendige Voraussetzungen für Formen des Teamteachings vorhanden. Der Durchschnittswert der in Doppelbesetzung stattfindenden Sachunterrichtsstunden liegt mit 2,5 unter dem Mittel der insgesamt erteilten Sachunterrichtsstunden. Es kann gefolgert werden, dass eine durchgängige gemeinsamen Unterrichtsdurchführung in einem Teil der Fälle nicht möglich ist. Erfolgt eine unterrichtliche Kooperation, schließt diese tendenziell selten die ko-konstruktive Planung und Durchführung des Sachunterrichts mit ein und verbleibt mit dem vorherrschenden Muster „one teaching – one assisting“ auf einem eher niedrigen Niveau. Kooperation im Sachunterricht bedeutet in der Mehrzahl der Fälle nicht, dass eine gemeinsame Unterrichtsplanung stattfindet. Die Rolle der weiteren Lehrkraft bleibt auf eine individuelle Unterstützungsleistung für einzelne Kinder oder Gruppen von Kindern beschränkt.

Hinsichtlich fachdidaktischer Kooperationspraktiken ist der Befund, dass die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht in den Prozess der Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht auf Schulebene kaum vertiefend involviert sind, kritisch zu sehen. Sie sind in der Regel weder Mitglied der jeweiligen Fachkonferenz Sachunterricht, noch beteiligen sie sich über die Klassenebene hinaus an unterrichtlichen Entwicklungsprozessen. Diese Abstinenz bei Prozessen der Unterrichtsentwicklung mag dadurch erklärt sein, dass sie nur in den seltensten Fällen für die Planung und Durchführung des Sachunterrichts hauptverantwortlich sind und daher die Erteilung des Fachunterrichts für sie kein relevanter Aufgabenschwerpunkt ihrer Arbeit im Gemeinsamen Unterricht ist (vgl. hierzu Melzer, Hillenbrand, Sprenger & Hennemann, 2015;

Moser, 2014). Dies wiederum dürfte damit zusammenhängen, dass im Vergleich zu den Grundschullehrkräften nur eine Minderheit der sonderpädagogischen Lehrkräfte im Sachunterricht tatsächlich ausgebildet ist. Entgegen der Notwendigkeit im Förderschulkontext Sachunterricht fachfremd zu erteilen, wird diese Aufgabe im Gemeinsamen Unterricht der mit größerer Wahrscheinlichkeit fachdidaktisch qualifizierten Grundschullehrkraft überlassen. Allerdings bringen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte im Rahmen unterrichtlicher Kooperation in Prozesse der Planung und Durchführung des Sachunterrichts ein, wenn mehrheitlich ein gemeinsames Teamteaching zwischen Klassenlehrkraft und Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge stattfindet. Wie die Rolle der sonderpädagogischen Lehrkraft ausgestaltet ist, divergiert jedoch stark, auch wenn sich im Vergleich zum Förderschulkontext eine generelle Tendenz zu höherwertigen Formen der Kooperation (vgl. Kap. 3.2.2) abzeichnet. Kooperation wird mindestens als gemeinsam verantwortete Unterrichtsdurchführung angelegt. Da jedoch die sonderpädagogischen Lehrkräfte in der wahrgenommenen Rolle für die Erteilung des Fachunterrichts nicht zentral verantwortlich sind, beschränkt sich diese Aufgabe bei einem Teil auf die Funktion der Ko-Lehrkraft. Als Ko-Lehrkraft sind sie im Planungsprozess für Maßnahmen der didaktischen Differenzierung bzw. Reduktion zuständig und leisten während der Unterrichtsdurchführung über Formen der Intensivdifferenzierung eine personelle Unterstützung der Schülerinnen oder Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, indem sie den Kindern individuelle Anleitung und Begleitung geben.

Eine solche Variante der Kooperation, mit primärer Zuständigkeit für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, muss in zweifacher Weise kritisch bewertet werden. Unter fachdidaktischer Perspektive besteht die Gefahr, dass Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung nicht als Teil eines systematischen Planungsprozesses im Sinne inklusiver Lernangebote fachlich und entwicklungsbezogen durchdacht werden (vgl. Kap. 2.1.5 & 2.5.3.4), sondern individuelle Unterstützung ad hoc und damit ggf. wenig fachlich fundiert bzw. kognitiv aktivierend aus der Situation selbst heraus erfolgt. Die notwendige instruktionale Adaptivität (vgl. Hartke, 2008; Wellenreuther, 2008) erfordert unbedingt ein ausreichendes Maß fachdidaktischer Kompetenz, sollen spezifische Verständnisschwierigkeiten gelöst bzw. der Aufbau tragfähiger Konzepte unterstützt werden. Dies dürfte für sonderpädagogische Lehrkräfte ohne fachdidaktische Qualifizierung im Sachunterricht ein Problem aufwerfen. Ein ko-konstruktiver Prozess mit gegenseitigen Expertisenerweiterung im Austausch von Sonderpädagogin bzw. Sonderpädagoge und Grundschullehrkraft wäre ein wichtiges Element, um die notwendige Verschränkung fachdidaktischen und sonderpädagogischen Handlungswissens als Bestandteil einer inklusiven Didaktik (vgl. Kullmann et al., 2014) zu erreichen. Ziel wäre ein ko-konstruktives Kooperationsmuster im Teamteaching (vgl. Lütje-Klose & Miller, 2017; Lütje-Klose & Urban, 2014a, 2014b) zu implementieren, wie dies beispielhaft im Interviewmaterial beschrieben wird. Die jeweilige professionsbezogene Expertise würde im Planungsprozess erhalten bzw. ausgeschärft. In der Durchführung selbst findet demgegenüber eine Rollendiffusion statt bzw. die Rollen müssen flexibilisiert erscheinen. Hier ist mit Blick auf die spezifische sonderpädagogische Expertise, die in einen solchen Prozess eingebracht werden soll, kritisch zu bedenken, dass lediglich eine Lehrkraft der Teilstichprobe im Gemeinsamen Unterricht für den sonderpädagogischen Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ausgebildet ist. Es ist daher nicht selbstverständlich, dass die sonderpädagogisch qualifizierten Lehrkräfte das notwendige Handlungswissen für diesen Förderschwerpunkt in einem solchen ko-konstruktiven Prozess zur Verfügung stellen können.

In Teilen, und dies verweist auf eine weitere Problemstelle der Kooperation, sofern diese vorrangig in getrennter Zuständigkeit entlang der jeweiligen Profession gedacht wird (vgl. etwa Lütje-Klose & Miller, 2017), erhöht dies die Gefahr die Differenzkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs permanent zu reifizieren, wie dies etwa in dem terminologischen Zugriff „*meine E-Kinder*“ zum Ausdruck gebracht wird. Dies kann als Indiz gewertet werden, dass sonderpädagogische Lehrkräfte, die in Kontext des Fachunterrichts vorrangig in der Rolle der Ko-Lehrkraft agieren, durch die getrennte Verantwortlichkeit ein Denken in einer „*Zwei-Gruppen-Theorie*“ fortschreiben. Ein Faktor, der aus dem Interviewkontext erkennbar wird und zur Verfestigung eines solchen Kooperationsmusters beitragen könnte, ist eine fehlende Kontinuität in der Kooperation, bei der Kooperationsstrukturen innerhalb eines Teams nicht über mehrere Schuljahre entwickelt werden können, sondern jedes Schuljahr und teils in mehrere Klassen immer wieder erneut ausgehandelt bzw. aufgebaut werden müssen (vgl. etwa Lütje-Klose & Miller, 2017; Moser, 2014). Eine Kooperation in Form von Assistenz muss diesbezüglich als leichter umzusetzen gelten, da bisherige Planungsroutinen der Grundschullehrkraft kaum tangiert und weniger zeitliche Ressourcen für Absprachen und Kooperationszeiten benötigt werden. Dies ist auch das dominierende Kooperationsmuster im Förderschulkontext, in dem trotz besserer personeller Ressourcen durch signifikant mehr Sachunterrichtsstunden in Doppelbesetzung kaum höhere Formen der Kooperation realisiert werden. Im Förderschulkontext wird unterrichtliche Kooperation in ihrem Kern nicht als fachdidaktische Planungsdeterminante verstanden, wenn Kooperationsmuster auf Ebene des Klassenteams als Zuständigkeitsdelegation für Einzelfächer ausgestaltet sind. Wenn ko-konstruktiv Kooperationsmuster in der gemeinsamen Unterrichtsplanung erreicht werden, sind diese, wie aus dem Interviewmaterial der Lehrkräfte im Gemeinsamen Lernen deutlich wird, Ergebnis einer längerfristigen Teamentwicklung ist. Diese ist auf Basis individuellen Engagements der beiden Lehrkräfte teils gegen Widerstände und ohne ausreichende Ressourcen für Kooperationszeiten über längere Zeit gewachsen.

Unabhängig von der im Sachunterricht tatsächlich realisierten Form der Zusammenarbeit stehen übergreifend gemeinsame Absprachen und die Klärung von Verantwortlichkeiten als Elemente im Kooperationsprozess deutlich stärker im Fokus der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, als dies für die Förderschullehrkräfte gilt. Das Prinzip der Kooperation als Anspruch schulischer Erziehungshilfe (vgl. Kap. 3.2.1 & 3.2.2) wird zumindest auf unterrichtlicher Ebene kaum eingelöst. Zukünftige Forschung müsste unter sachunterrichtsdidaktischer Perspektive übergreifend Kooperationsprozesse in der Planung, Durchführung und Reflexion in den Blick nehmen (vgl. Rank & Scholz, 2017; Seitz, 2018; Tänzer, 2013), da diese als wesentliche Merkmale inklusiven Sachunterrichts zu bestimmen sind (vgl. auch Kap. 2.5.3.2), aber auch für den Förderschulkontext von Bedeutung sein müssen.

Q2.2 Lehrkräfte

Q2.2.1 *Über welche formalen Qualifikationen verfügen Lehrkräfte in den verschiedenen Beschulungssettings hinsichtlich der Erteilung von Sachunterricht? Wo werden entsprechend Qualifikationsbedarf gesehen?*

Der für beide Beschulungssettings geltende Vorrang der Klassenlehrkraft scheint dazu zu führen, dass der Sachunterricht mit etwa 60% fachfremd unterrichtet wird. Dies wirft die Frage ausreichender sachunterrichtsdidaktischer Qualifikationen auf. Mittels der Analyse gruppenbezogener Unterschiede konnte geprüft werden, dass der Qualifikationshintergrund nur sehr geringen Einfluss auf die Unterrichtspraxis und damit verbundene handlungsleitende Motive hat. Dies korrespondiert mit Befunden aus der TIMS-Studie (vgl. Porsch & Wendt, 2016, vgl.

auch Kap. 2.2.3.1), bei der keine signifikanten Einflüsse des Ausbildungshintergrundes auf den Kompetenzerwerb der Schülerinnen und Schüler im naturwissenschaftlichen Sachunterricht festgestellt werden konnten. Eine mögliche Ursache kann in der Inhalts- und Themenvielfalt des Sachunterrichts liegen. Durch den Fokus auf einzelne Bezugsfächer oder Teilbereiche in der Ausbildung wird nicht automatisch Expertise in anderen Perspektiven des Sachunterrichts erworben. Allerdings gibt dieser Befund auch Anlass, bisherige Ausbildungspraktiken im Sachunterricht kritisch zu reflektieren und es bedürfte vertiefender Untersuchungen zu sachunterrichtlichen Professionalisierungsprozessen, Professionswissen bzw. professionellem Handeln im Sachunterricht (vgl. Lange-Schubert et al., 2015; Niermann, 2017).

Insbesondere die berufsbegleitende Weiterqualifikation muss als Problemstelle im Kontext der eigenen Befunde bestimmt werden (vgl. auch Porsch & Wendt, 2016; Wagner, 2016), da nur etwa ein Fünftel der befragten Lehrkräfte in den letzten drei Jahren an einer sachunterrichtsspezifischen Fortbildung teilgenommen hat. Diese geringe Fortbildungsteilnahme kann nur bedingt als Resultat eines fehlenden Angebots angesehen werden, da 70% der Lehrkräfte Fortbildungsmöglichkeiten, vorrangig über schulexterne Formate, zur Verfügung standen (vgl. auch Q2.1.4). Vielmehr scheint das individuelle Interesse bzw. die subjektive Notwendigkeit zur Fortbildung im Sachunterricht nicht gesehen zu werden, wenn lediglich 30% der Befragten explizite Fortbildungsbedarfe artikulieren. Sofern Bedarfe artikuliert oder über konkrete Fortbildungspraxis berichtet wird, bilden Veranstaltungen zum naturwissenschaftlichen Lernen bzw. spezifischer zu Experimenten und Versuchen Schwerpunkte.

Aus der insgesamt geringen Bedeutung insbesondere schulinterner Fortbildungsformat zum Sachunterricht kann zusammenfassend gefolgert werden, dass diese für die Initiation von Unterrichtsentwicklungsprozessen kaum eine Rolle spielen dürften. Prioritäten der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegen offenbar in anderen Bereichen. Möglicherweise ist dies mit der Wertigkeit des Sachunterrichts im Fächerkanon bzw. Unterrichtsalltag zu begründen (vgl. Kap. 2.2.3.4).

Q2.2.2 Über welche besonderen Kompetenzen oder Interessenschwerpunkte verfügen die befragten Lehrkräfte gemäß ihren eigenen Einschätzungen bezüglich des Sachunterrichts und in welchen Bereichen erleben sie sich als wenig kompetent?

Das eigene Kompetenzerleben wird kaum als Hindernis für die Unterrichtung bestimmter Inhalte oder Themen erlebt bzw. sehen mehr als 50% der Lehrkräfte keine inhaltlichen Schwierigkeiten für den Sachunterricht. Somit stellt das individuelle Kompetenzerleben vermutlich weniger ein Ausschlusskriterium für bestimmte Themen oder Inhalte dar, als dies eher spezifische Präferenzen in Verbindung mit individuellen Interessen vorzeichnen. Damit korrespondiert, dass sich mehr als 80% der Lehrkräfte als grundsätzlich kompetent für den Sachunterricht einschätzen. Das eigene Kompetenzerleben dürfte, entgegen der Befundlage spezifisch zum naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht (vgl. Kap. 2.2.3.1) kein bestimmender Einflussfaktor auf die Angebotsstruktur sein. Dies muss trotz der insgesamt von fast allen Lehrkräften geteilten Einschätzung gelten, dass der Sachunterricht, bedingt durch seine Themenfülle, sich als komplexer Lernbereich darstellt. Die themenspezifische Einarbeitung in neue Inhalte wird als wesentliche Anforderung und damit eigenständige Kompetenz im Sinne fachdidaktischer Professionalität angesehen, aber auch von fachfremden Lehrkräften als grundsätzlich leistbare Aufgabe eingeschätzt.

Sofern subjektive Interessen und hieraus resultierende erworbene themenbezogenen Kompetenzen die Themen- und Inhaltsauswahl beeinflussen, ist diese Tendenz deutlicher auf Seiten der Förder-

schullehrkräfte ausgeprägt. Insbesondere für den Bereich Biologie erleben sich die Lehrkräfte, auch im Vergleich zu physikalischen oder chemischen Inhalten, kompetent. Ausgeprägte Interesse ergeben sich für die historische und geografische Perspektive des Sachunterrichts. Technische Inhalte werden demgegenüber eher mit fehlenden Kompetenzen assoziiert werden. Gleichzeitig spiegeln sich diese subjektiven Interessen- und Kompetenzschwerpunkte nur bedingt in den tatsächlich unterrichteten Inhalten bzw. den kommunizierten inhaltlichen Auswahlmotiven wider.

Q2.2.3 Welche Wertigkeit wird dem Sachunterricht allgemein und spezifisch für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf bzw. integrative/ inklusive Lerngruppen zugeschrieben?

Der Sachunterricht wird zwar von fast allen befragten Lehrkräften als wichtiges Fach der Primarstufe eingeschätzt, aber dennoch in nachrangiger Bedeutung zum Erwerb der Kulturtechniken (vgl. Kap. 2.2.3.4). Diese insgesamt hohe Relevanzzuschreibung des Sachunterrichts kann ggf. ein Stichprobeneffekt sein. Lehrkräfte mit einem stärkeren fachbezogenen Interesse am Sachunterricht bzw. die von dessen Bedeutung für das Lernen in der Primarstufe in höherem Maße überzeugt sind, waren vermutlich eher bereit Zeit in die Bearbeitung des Fragebogens oder die Teilnahme an dem Interview zu investieren. Als Ergebnis des Selbstselektionsprozesses ist davon auszugehen, dass Beschreibungen der Unterrichtspraxis bzw. handlungsleitender Motive vorrangig von Lehrkräften mit einer gewisse Affinität zum Sachunterricht vorliegen. Eine höhere Motivation bei der Planung und Durchführung des Sachunterrichts, tendenziell unabhängig von einer fachspezifischen Qualifikation, kann angenommen werden.

Sowohl aus den Fragebogendaten wie auch dem Interviewmaterial geht jedoch eine Priorisierung der Fächer der Kulturtechniken in der Organisation des Unterrichtsalltages wie auch den damit konnotierten Zielsetzungen für die Schülerinnen und Schüler insbesondere im Förderschulkontext hervor. Sowohl die nicht vorhandene strukturelle Verankerung entsprechender Instrumente fachdidaktischer Unterrichtsentwicklung, wie schulinterne Curricula, Fortbildungsveranstaltungen oder Fachkonferenzen, wie auch eine fehlende Kooperation bei der Planung des Sachunterrichts im Klassenteam, legen den Schluss nahe, dass im Förderschulkontext fachdidaktische Unterrichtsplanung und -entwicklung zumindest bezogen auf den Sachunterricht kaum Bedeutsamkeit besitzt bzw. nicht systematisch als Teil von Schul- und Unterrichtsentwicklung angelegt und verstanden werden. Im Ergebnis muss Sachunterricht entlang der individuellen Wertsetzung wie auch der organisatorisch-strukturellen Merkmale als nachrangiger Lernbereich betrachtet werden. Allerdings nehmen die Lehrkräfte durch Möglichkeiten der Lebenswelt- und Interessenorientierung ein spezifisches Potential für die Schülerinnen und Schüler wahr. Die artikulierten Lernpotentiale des Sachunterrichts führen jedoch nicht zu einer Priorisierung im Unterrichtsalltag, sondern vielmehr trifft die Planung- und Durchführung des Sachunterrichts auf strukturell-organisatorische Hindernisse. Somit lässt sich spezifisch für den Förderschulkontext eine prinzipielle Nachrangigkeit des Sachunterrichts im Fächerkanon konstatieren.

Q2.2.4 Was sind handlungsleitende Motive in der Planung des Sachunterrichts bezogen auf die Ziel-, Inhalts- und Methodenebene des Sachunterrichts?

Q2.2.5 Wie begründen Lehrkräfte einzelne Planungsentscheidungen im Kontext des Sachunterrichts

Bei der Mehrheit der Lehrkräfte findet sich als priorisiertes Kriterium für didaktisch-methodische Entscheidungen eine Orientierung an Vorkenntnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler. Ein damit verbundenes Motiv der Lebensweltorientierung kann sowohl als Be-

zug zum lebensweltlichen Erfahrungshorizont, also den Vorkenntnissen und dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler, wie auch den individuellen Vorlieben und Interessen der Kinder interpretiert werden (vgl. Schroeder, 2019a). Insbesondere aus dem Interviewkontext ergibt sich hinsichtlich des zweiten Aspekts ein allgemeineres bzw. übergeordnetes inhaltliches Auswahlmotiv der Schülerorientierung, gemäß dem Sachunterricht subjektiv bedeutsam und individuell anschlussfähig sein soll. Gleichzeitig kann Schülerorientierung bedeuten, dass inhaltliche Planungsentscheidungen auf Basis spezifischer Förderbedarfe im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung getroffen werden. Inhaltlich-methodische Planungsentscheidungen werden auf Seiten der Förderschullehrkräfte diesbezüglich stärker über diese Voraussetzungen bzw. Bedarfe begründet. Im Vergleich zu den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht werden diese jedoch primär als Defizitkategorie betrachtet bzw. mit didaktischen Problemstellen assoziiert. Dies wird entlang der Befunde zur Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung deutlich. Schülerorientierung als handlungsleitendes Motiv meint eher die Beachtung von Einschränkungen und individuellen Schwierigkeiten denn von Interessen und Stärken der Kinder bei der Planung des Sachunterrichts. Fehlende Voraussetzungen werden unter dieser Prämisse als Einschränkung methodischer Möglichkeiten oder als zu beachtender Problemaspekt bei der Inhalts- und Themenauswahl betrachtet, die den Entscheidungsraum bei der Planung einengen. Eine hieraus resultierende Kompensations- oder Vermeidungsstrategie bei der Auswahl von Inhalten und Methoden lässt sich für den Förderschulkontext auch als eine Orientierung an pädagogisch-therapeutischer Unterrichtskonzepte interpretieren (vgl. Kap. 3.3.2).

Eine Inhaltsauswahl, orientiert an schulinternen Curricula wie an Fachsystematiken stellen Planungsmotive dar, die von der Sache bzw. curricularen Vorgaben ausgehen und weniger von individuellen Ausgangs- und Interessenlagen der Schülerinnen und Schüler. Die diesbezüglich komplementären Ansprüche von Lebensweltorientierung und Fachsystematik erhalten jeweils beide höhere Zustimmungswerte auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, obwohl diese für die Umsetzung in ihrem Spannungsverhältnis zu betrachten sind (vgl. Kahlert, 1998, 2004b; Kahlert, 2016a). Demnach bildet nicht nur die Berücksichtigung des lebensweltlichen Kontextes der Kinder ein handlungsleitendes Motiv, sondern auch der Anspruch der Wissenschaftlichkeit und darin inhärente Fachlogiken. Die Fachsystematik hat für die Förderschullehrkräfte demgegenüber keine Bedeutung.

Die zentrale Frage zur Interdependenz der Motive (vgl. Kap. 2.1.1) lässt sich jedoch an dieser Stelle aus dem vorliegenden Datenmaterial nicht hinreichend klären, da detailliertere Begründungen einzelner Planungsentscheidungen fehlen und die formulierten Ansprüche eher auf einer allgemeinen Ebene leitender Prinzipien verbleiben. Es wird ähnlich wie in anderen Studien (vgl. Kap. 2.2.3) eine latente Diskrepanz zwischen normativem Anspruch und berichteter Unterrichtspraxis offenbar. Aus der Betonung des Merkmals der Zugänglichkeit bei allen interviewten Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht (vgl. auch Kap. 2.1.5) lässt sich folgern, dass die Inhaltsauswahl zumindest in Teilen eher von den Ausgangsbedingungen und Voraussetzungen der Kinder bestimmt wird. Es werden prioritär solche Inhalte und Themen für den Unterricht ausgewählt, zu denen die Schülerinnen und Schüler tragfähige Vorstellungen entwickeln können und die für diese nachvollziehbar und fassbar scheinen, wie dies etwa auch im Perspektivenschema nach Klafki (2007) sowie den hieraus abgeleiteten sachunterrichtlichen Planungsmodellen (vgl. Kap. 2.1.5) angelegt ist.

Verhaltensbedingte Schwierigkeiten und individuelle Problemlagen fließen signifikant häufiger in inhaltlich-thematische Planungsentscheidungen der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unter-

richt ein als dies für den Förderschulkontext gilt. Dies stellt einen unerwarteten Befund dar und steht konträr zu formulierten Ansprüchen sonderpädagogischer Didaktiken insbesondere für den Förderschulkontext Unterricht vor dem Hintergrund individueller Problemlagen zu planen (vgl. Kap. 3.3.2). Diese Perspektive, entwicklungsbezogene Überlegungen bei der Planung des Sachunterrichts zu berücksichtigen, müsste aber ebenso zentrales Anliegen einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik sein (vgl. Kap. 2.5.3). Bisherige Konzepte für einen inklusiven Sachunterricht beziehen störfaktorielle Aspekte faktisch jedoch nicht mit ein, sodass dies als Leerstelle betreffender Ansätze gelten muss.

Entwicklungsbezogenheit als tendenzielle Defizitperspektive sonderpädagogischer Didaktik wird im Diskurs zu einem inklusiven Sachunterricht jedoch ebenso kontrovers unter der Frage diskutiert, inwiefern sonderpädagogischer Förderbedarf überhaupt als relevante Planungsdeterminante Beachtung finden sollte, da die Gefahr eines verkürzten Inklusionsverständnisses und die Reifizierung einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ angemahnt wird (vgl. Kap. 2.5.3.4.). Betrachtet man dies vor dem Hintergrund der eigenen Befunde, wird dies von Seiten der befragten Lehrkräfte nicht stringent beantwortet. Zwar geben 80 % der Lehrkräfte an spezifische Förderbedürfnisse im Sachunterricht zu berücksichtigen. Wird dies bezüglich der Planung des Sachunterrichts unter Beachtung wahrgenommener Verhaltensprobleme spezifiziert, kann nur noch etwa die Hälfte der befragten Lehrkräfte zustimmen. Gemäß der Selbsteinschätzung ist davon auszugehen, dass für den größeren Teil der Lehrkräfte Schülerorientierung auch die Berücksichtigung (sonder-)pädagogischer Förderbedarfe bedeutet. Allerdings müssen diese durch ihren tendenziellen Defizitcharakter prinzipiell anders gelagert scheinen als Ansprüche von Lebenswelt- oder Interessenorientierung im Sachunterricht.

Die explizite Zielsetzung der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen findet sich nur bei zwei der insgesamt fünf interviewten Förderschullehrkräfte als dominante didaktisch-pädagogische Orientierung und auch in den Ergebnissen der Fragebogenerhebung ist dies kein priorisiertes Motiv für die Inhalts- oder Methodenauswahl. Dies lässt es zweifelhaft erscheinen, ob spezifische Förderbedarfe im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung tatsächlich zentrales Entscheidungsmoment für die inhaltliche oder methodische Planung des Sachunterrichts sind. Ein Primat der Förderung bzw. Erziehung (vgl. Kap. 3.2.2) lässt sich nicht nachweisen. Vielmehr ist in Anbetracht der Tatsache, dass auf methodischer Ebene kooperative Sozialformen wie Gruppen- oder Partnerarbeit in den Lerngruppen der Förderschule eher wenig genutzt werden, davon auszugehen, dass Anforderungen sozialer Interaktionen im Vergleich zum Gemeinsamen Unterricht reduziert werden. Möglicherweise geschieht dies im Sinne eines therapeutischen Milieus (vgl. Kap. 3.2.2). Allerdings finden sich im Material sehr wohl Hinweise darauf, dass mit den Themenbereichen Sexual- und Gesundheitserziehung sowie dem Thema „*Ich und die Anderen*“ Aspekte der Prävention, Intervention sowie Förderung in den inhaltlich-thematischen Möglichkeitsrahmen des Sachunterrichts integriert bzw. diese unter der Perspektive präventiver Förderung betrachtet werden.

Neben schülerorientierten Handlungsmotiven wurde bereits auf die Rolle individueller Interessenschwerpunkte und Kompetenzen auf Seiten der Lehrkraft hingewiesen. Diese dürften, unter Berücksichtigung der großen Streuung zwischen den einzelnen Befragten beider Schulformen in den Themenanteile sowie der Methodennutzung, einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Gestaltung des Sachunterrichts haben. Das eigene Sach- und Fachinteresse wird als entscheidende Bedingung für inhaltliche wie auch methodische Entscheidungen benannt. Somit dürften die subjektiven Interessen sowie Vorlieben und weniger das eigene Kompetenzerleben relevanter Faktor auf Seiten der Lehrkräfte sein, der die inhaltlich-methodische Ausgestaltung

beeinflusst. Dies führt hinsichtlich unterrichteter Inhalte und verwandter Methoden zu dem sehr divergenten Bild. Allerdings handelt es sich um einen eher latenten Einflussfaktor: Gemäß der Selbsteinschätzung der Lehrkräfte stellen eigene Vorlieben nur bei ca. einem Drittel bewusst ein prioritäres Entscheidungsmotiv dar.

Ergebnisse zum Motiv der Materialorientierung im sachunterrichtlichen Planungsprozess müssen zweigeteilt betrachtet werden. Bei der direkten Abfrage prioritärer Motive für die Inhaltsauswahl im Fragebogen werden materialbezogene Motive, wie eine Orientierung an vorhandenen Medien- und Materialien bzw. spezifisch an Verlagsmaterialien oder einem Sachunterrichtslehrwerk, nachrangig bewertet. Dementgegen besitzen pragmatische Motive, also die Verfügbarkeit von Materialien und ein ggf. notwendiger Vorbereitungsaufwand, sowohl für die Auswahl bestimmter Inhalte und Themen wie auch die Nutzung spezifischer Methoden oder Arbeitsformen im Interviewmaterial sichtbare Relevanz. Ergänzend werden die Nicht-Verfügbarkeit geeigneter Unterrichtsmaterialien sowie ein zu hoher Vorbereitungsaufwand als vorrangige Hindernisse für die Unterrichtung bestimmter Themen benannt. So stimmen über 80 % der befragten Lehrkräfte zu, dass sie mediale Planungsentscheidungen auf Basis leichter Verfügbarkeit und mit Blick auf den Kostenaufwand treffen. Betrachtet man die Ergebnisse zur Materialnutzung von Arbeitsblättern, Alltagsmaterialien und textbasierten Medien, werden diese von fast allen Lehrkräften mindestens häufig im Unterricht eingesetzte werden. Unter der Perspektive von Verfügbarkeit und Kostenaufwand ist es daher plausibel, dass diese den Kern der medialen Angebotsstruktur im Sachunterricht darstellen. Allerdings muss dies dadurch relativiert werden, dass die Eignung verfügbarer Materialien für die eigene Lerngruppe nur von einer Minderheit der Lehrkräfte als durchgängig gegeben eingeschätzt wird. Die überwiegende Mehrheit der Befragten sieht es als notwendig an, regelmäßig Medien und Materialien selbst zu erstellen oder zumindest zu modifizieren. Fehlende Differenzierungsmöglichkeiten im Material werden als eine besondere Schwierigkeit für die eigenen Sachunterrichtspraxis benannt. Übereinstimmend wird im Interviewkontext die Material- und Medienausstattung der Schulen für den Sachunterricht von allen Lehrkräften problematisiert. Dies zeigt die zentrale Rolle, die der Faktor Medien und Materialien für sachunterrichtliches Planungs Handeln spielt. Gleichzeitig muss dieser Faktor sowohl für den Förderschulkontext wie auch für integrative bzw. inklusive Lerngruppen als Problemstelle gesehen werden (vgl. Demir-Walther, 2018; Kaiser & Albers, 2011; Schlüter et al., 2016; Spitta, 2011), wenn es an differenzierten, strukturierten bzw. barrierefreien Materialien mangelt. Vorhandene Sachunterrichtslehrwerke scheinen in dieser Hinsicht kaum als Medium für die Arbeit in den Lerngruppen der Förderschule oder des Gemeinsamen Unterrichts geeignet zu sein, da nicht einmal 20 % aller Lehrkräfte solche verwenden.

Die Verfügbarkeit, Beschaffung bzw. Modifikation von Sachunterrichtsmaterialien wird so zu einer hoch bedeutsamen Planungsdeterminanten, was mit Ergebnissen anderer Studien (vgl. Kap. 2.2.3.4) übereinstimmt. Ambivalent wird zum einen der Bedarf nach möglichst direkt einsetzbaren Materialien, etwa differenzierten Arbeitsblattsammlungen oder Versuchsmaterialien, geäußert. Andererseits wird kritisch reflektiert, dass stark didaktisierte bzw. vorgefertigte Materialien kaum vollständig an die Bedingungen der eigenen, heterogenen Lerngruppe angepasst sein können und möglicherweise nur einen sehr begrenzten praktischen Nutzen für den eigenen Sachunterricht haben. Im Kontext der Materialorientierung zeichnet sich somit ein Spannungsfeld zwischen Adaptivität und Vorstrukturierung ab, sodass eine zentrale Entwicklungsaufgabe für qualitätsvolle Lernaufgaben und -materialien für einen inklusiven Sachunterricht (Franz & Lange, 2014; Rott & Marohn, 2017, 2018; Schomaker, 2015) erkennbar wird.

Zusammenfassend fällt auf, dass für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht inhaltliche Begründungsmotive im Vergleich eine deutlich geringere Rolle spielen. Planungsprozess auf inhaltlich-thematischer Ebene werden weniger detailliert in den Interviews begründet bzw. stehen weniger im Aufmerksamkeitsfokus. Stattdessen wird die methodisch-organisatorische Ebene des Sachunterrichts stärker betont (vgl. Niermann, 2017), da sich hierzu im Vergleich zu den Förderschullehrkräften nicht nur bedeutend mehr Aussagen im Material finden, sondern sich ebenso die deutlichsten Unterschiede zwischen den beiden Beschulungssettings abzeichnen. Dies kann Hinweis auf eine eher methodenpriorisierende Unterrichtsplanung sein. Sachunterricht würde von einem Primat der Methode, unter Beachtung verfügbarer Materialien, und nicht von der Sache oder den Kindern aus geplant (vgl. Kap. 2.1.5).

Q2.2.6 Welche Schwierigkeiten oder Potentiale bestehen aus Sicht der Lehrkräfte für einen Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung?

Die übergreifende Einschätzung zum pädagogisch-didaktischen Potential des Sachunterrichts für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf stellt einen gemeinsamen Deutungsrahmen unabhängig vom Beschulungssetting dar. Dieses Potential wird mit dem besonders motivierenden Charakter des Sachunterrichts und seiner thematischen Vielfalt bzw. den hierdurch gegebenen inhaltlichen Freiräumen begründet. Die Lehrkräfte erleben ihre Schülerinnen und Schüler generell motiviert und interessiert für sachunterrichtliche Lernangebote. Der Sachunterricht wird als Lernbereich von Lehrkräften wie Schülerinnen und Schüler vorrangig positiv konnotiert. Damit geht die Wahrnehmung einer erhöhten Beteiligung und Mitarbeit der Schülerinnen und Schüler im Sachunterricht einher, sodass diese für die Vermittlung sozialer und methodischer Kompetenzen genutzt werden kann. Aus dem wahrgenommenen Interesse am sowie der stärkeren Bereitschaft zur Mitarbeit im Sachunterricht bestimmen die interviewten Lehrkräfte individuelle Stärken einzelner Schülerinnen oder Schüler, die direkt an unterrichtsrelevante Verhaltensweisen gebunden scheinen. Unter dieser fachdidaktischen Perspektive werden die ansonsten als stark defizitär und statisch beschriebenen Ausgangslagen der Schülerinnen und Schüler durch die Lokalisation von Ausnahmen als unbewusster Strategie des Reframings (vgl. Palmowski, 2010; Werning, 2015) durchbrochen, relativiert und dynamisiert. Situative bzw. fachbezogene Stärken treten in Kontrast zu den eher generalisiert beschriebenen Problemeigenschaften, anhand derer der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung ansonsten charakterisiert wird (vgl. Kap. 3.1). Sachunterricht bietet die Möglichkeit, die Schülerinnen und Schüler auf positive Weise zu erleben. Verfestigte Wahrnehmungsmuster auf Seiten der Lehrkräfte oder der Mitschülerinnen und Mitschüler können verflüssigt werden. Sachunterricht wird insbesondere im Förderschulkontext zum förderlichen Faktor im Kontext der spezifischen Problemlagen und latent schulaversiven Dispositionen. Wenn demnach die Schülerinnen und Schüler in der Wahrnehmung ihrer Lehrkräfte vorrangig in ihren individuellen wie familiären Problemlagen erlebt werden, muss Sachunterricht im Kontext der Förderschule partiell als ein Sachunterricht unter erschwerten und tendenziell einschränkenden Bedingungen erscheinen. Umso bedeutsamer müssten daher geeignete Unterstützungsstrukturen auf Schulebene erscheinen, um trotzdem mit Blick auf die individuellen Ausgangslagen wie auch der fachdidaktischen Bildungsgehalte Sachunterricht nachhaltig gestalten zu können.

Für den Gemeinsamen Unterricht kommt der Kooperation in der Gruppe, bei der eine bewusste Herstellung von Heterogenität bezogen auf Unterschiede in der Leistung und dem Sozial-

verhalten angestrebt wird Bedeutung zu und wird als Chance für die unterrichtliche Teilhabe der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf gesehen. Insbesondere Formen der Partnerarbeit werden als Kompromissmöglichkeit betrachtet, einerseits die Komplexität der Anforderungen an Kooperations- und Abstimmungsprozess zu reduzieren und den gemeinsamen Arbeitsauftrag stärker zu strukturieren, jedoch gleichzeitig Austausch und gegenseitige Unterstützung zu befördern. Die Betonung kooperativer Sozialformen auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht zeigt exemplarisch die grundsätzliche Bedeutung des Sachunterrichts für ein inklusives Lernen in der Grundschule auf. Übereinstimmend mit zentralen Annahmen des Fachdiskurses (vgl. Kap. 2.5.1) wird das besondere Potential für ein gemeinsames Lernen der Kinder im Vergleich zu den Fächern der Kulturtechniken gesehen. Stärker individualisierte Lern- und Arbeitsformen, etwa durch häufigere Einzelarbeitsphasen, haben für den Gemeinsamen Unterricht zwar ihre Berechtigung, wenn eine höhere Passung zwischen Anforderungen der Lernaufgaben und Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler hergestellt und somit eine Beeinträchtigung des Lernprozesses vermieden werden kann. Diese müssen aber als nicht ausreichende Bedingung gelten, um den Anspruch von Kommunikation und Kooperation in der gemeinsamen Sacherschließung (vgl. Kap. 2.5.3.2) umfassend einzulösen. Die bereits beschriebene Choreografie des Sachunterrichts von gemeinsamem, aktivierendem Gesprächseinstieg, individualisierter oder kooperativer Erarbeitungsphase in einem partiell geöffnetem Lernarrangement und abschließender Ergebnispräsentation und -diskussion erscheint als Weg, um das latente Spannungsfeld inklusiven Unterrichts von Individualisierung und Gemeinsamkeit (vgl. Scheidt, 2017) in der Unterrichtspraxis zu überwinden.

Ergänzend wird die besondere Stellung des Sachunterrichts im Kontrast zum vorherrschenden Leistungscharakter der Fächer der Kulturtechniken bestimmt. Für die Fächer Deutsch und Mathematik wird ein stärker linear gestufter Prozess des Kompetenzerwerbs angenommen, der ein gemeinsames Lernen tendenziell erschwert und die Selektionsfunktion von Schule entlang des Differenzkriteriums Leistung (vgl. etwa Trautmann & Wischer, 2011; Wischer, 2013) deutlicher hervortreten lässt. Sachunterricht kann demgegenüber als weniger von sozialorientierten Leistungsnormen geprägt verstanden werden. Für das Förderschulsetting kann dies als leistungsentlastend im Sinne des therapeutischen Milieus (vgl. Kap. 3.2.2) verstanden werden. Für den Gemeinsamen Unterricht eröffnet sich die Chance für ein Lernen am Gemeinsamen Gegenstand (vgl. Kap. 2.5.3.1). Konsequenter Weise verzichten die Lehrkräfte für den Sachunterricht fast durchgängig auf Maßnahmen der äußeren Differenzierung, wohingegen eine entsprechend nach Leistungsniveau gestufte Gruppenbildung für die Fächer der Kulturtechniken häufiger als notwendig erachtet wird.

Im Zusammenhang mit spezifischem Interesse am und im Sachunterricht wird auf das Prinzip der Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 2.3.2) verwiesen, indem durch den konkreten Bezug zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler aus Sicht der Lehrkräfte subjektive Bedeutsamkeit hergestellt wird. Diese Bedeutsamkeit erwächst in Teilen dadurch, dass relevante Inhalte und Themen aus der außerunterrichtlichen Lebenswelt der Kinder aufgegriffen werden können. Die damit konnotierten schulformübergreifenden Bedeutungszuschreibungen des Sachunterrichts für Lernen und Entwicklung, stimmen mit bereits im Fachdiskurs formulierten Erwartungen an Sachunterricht in sonderpädagogischen bzw. inklusiven Handlungsfeldern überein (vgl. Kap. 2.4 & 2.5.1).

Aus der wahrgenommenen sozialen Dynamik des Unterrichts ergibt sich aus Sicht einzelner interviewter Lehrkräfte die Herausforderung flexibel gegenüber einem sich schnell verändernden Interaktionsgeschehen zu reagieren. Dies macht einen besonderen Fokus auf die soziale

Dimension des Lernens (vgl. Kap. 3.3.4.5) erforderlich, sofern das wahrgenommene Potential für ein positives soziales Miteinander realisiert werden soll. Die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen bzw. die Verknüpfung mit entsprechenden Zielsetzungen der Förderung in diesem Bereich findet sich als didaktische Orientierung signifikant stärker ausgeprägt bei den Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht. Dies unterstreicht zwar die wahrgenommene Bedeutung der sozial-emotionalen Dimension für einen inklusiven Sachunterricht, irritiert jedoch dahingehend, dass der pädagogische Anspruch eines Primats der Erziehung (vgl. Kap. 3.2.2) und dem zur Folge einer entsprechenden Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen als zentraler Intention der Förderschule, von den betreffenden Lehrkräften selbst nicht in dieser Weise expliziert bzw. in fachdidaktische Planungen vertiefend integriert wird. Demgegenüber wird für den Gemeinsamen Unterricht auf Inhaltsebene soziales Lernen (vgl. Kap. 2.3.6) und die Auseinandersetzung mit der eigenen Emotionalität sowohl als relevanter Themenbereich des Sachunterrichts unterrichtet wie auch als fächerübergreifendes Grundprinzip (vgl. etwa Petillon, 2011; Petillon, 2017; Reicher, 2010) bestimmt. Letztere realisiert sich demnach vorrangig auf über die methodische Ebene des Sachunterrichts. Als Beispiel kann das Rollenspiel gelten, welches zwar insgesamt eher selten Verwendung findet, von einzelnen Lehrkräften jedoch als zentrale Fördermöglichkeit im Zusammenhang mit sozialem Lernen bzw. dem Erwerb sozial-emotionaler Kompetenzen im Sachunterricht bestimmt wird (vgl. Kap. 2.3.6). Grundsätzlich kann dies im Zusammenhang mit dem übergeordneten Ziel der Förderung sozialer Kompetenzen als mehrheitlich geteilter didaktischer Orientierung der Lehrkräfte betrachtet werden. Es bleibt jedoch, jenseits des spezifischen Beispiels Rollenspiel, im Material weitgehend unklar, wie eine Integration entwicklungsbezogener Förderziele über die methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts realisiert wird. Insbesondere die fachspezifischen Arbeitsformen des Sachunterrichts werden kaum in der Funktion der dezidierten Förderung wahrgenommen.

Diese doppelseitige Verortung sozialen Lernens sowohl als Themenbereich des Sachunterrichts wie auch als übergreifendes ggf. methodisches Prinzip führt für die Praxis zu Unschärfen und Abgrenzungsproblematiken. So kann die Priorisierung sozialen Lernens als Erklärung dienen, warum gemäß der benannten Sachunterrichtsthemen die sozialwissenschaftliche Perspektive fast vollständig mit Inhalten und Themen sozialen Lernens gleichgesetzt wird (vgl. Kap. 2.2.3.2). Andererseits, und dies verdeutlicht die mögliche Unschärfe und Ambivalenz eines fächerübergreifenden Prinzips sozialen Lernens, erscheint die sozialwissenschaftliche Perspektive weitgehend marginalisiert, sodass soziales Lernen nicht in der erwartbaren Weise über konkrete Themen im Sachunterricht abgebildet wird.

Der Zeitfaktor tritt als Problemstelle und limitierende Bedingung für die Umsetzung guten Sachunterrichts, der die Balance von gemeinsamen, kommunikativen Phasen und stärker individualisiert, handlungsorientiert bzw. kooperativen Arbeitsphasen intendiert, hervor. Zeitliche Limitationen bestehen durch den vorgegebenen 45-Minuten-Rhythmus. Die zuvor angeführte geringere organisatorische Flexibilität gegenüber dem Förderschulkontext bzw. die generell weniger vorhandenen Doppelstunden müssen als einschränkende Rahmenbedingung für die Ausgestaltung eines integrativen bzw. inklusiven Sachunterrichts an dieser Stelle gelten. Wenngleich dies die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht in Teilen nicht davon abhält auch längere und komplexere Sachunterrichtsvorhaben zu realisieren, innerhalb derer Raum für die unterschiedlichen Zugangsweisen, Fragen und Perspektiven der Kinder vorhanden ist (vgl. etwa Gebauer & Simon, 2012b). Möglicherweise korrespondiert diese Tendenz längere und umfassendere Unterrichtsvorhaben umzusetzen mit der signifikant stärker ausgeprägten Wahrnehmung des Sachunterrichts als komplexem und vielschichtigem Fach, wie auch dem zumindest bei einem

Teil der interviewten Lehrkräfte erkennbaren, besonderen Interesse am Fach Sachunterricht, sodass mehr Zeit und Energie in die Vorbereitung und Durchführung des Sachunterrichts investiert wird. So kann der Titel der für den Diskurs zentralen Dissertation von Seitz (2005b) „*Zeit für inklusiven Sachunterricht*“ reinterpreted werden, indem der Faktor Zeit für die gemeinsame Planung wie auch Durchführung des Sachunterrichts als Qualitätsmerkmal für inklusiven Sachunterricht hervortritt.

Q2.2.7 An welchen Konzeptionen oder didaktischen Prinzipien des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung oder der Didaktik des Sachunterrichts orientieren sich die Lehrkräfte in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts?

Strukturierung (vgl. Kap. 3.3.4.1) tritt als eine Leitkonzeption des Sachunterrichts hervor. Diese wird als zentrale Aufgabe der Lehrkraft im Sinne einer Steuerungsfunktion des Unterrichts betrachtet, sodass diese mit einer disziplinarischen Ebene der Klassenführung korrespondiert. Aber auch eine didaktische Perspektive auf Klassenführung bzw. Strukturierung in enger Verknüpfung mit der methodischen Ebene des Unterrichts und dem Ziel Transparenz bezüglich der Arbeitsabläufe und Aufgabenstellungen herzustellen (vgl. Kap. 3.3.4.2) wird als wirkmächtiges Planungsprinzip erkennbar. In der konkreten Frage nach expliziten didaktisch-methodischen Motiven zeigt sich jedoch, dass eine Zielsetzung direkter Unterrichtssteuerung durch die Lehrkraft oder die Schaffung einer reizreduzierten Lernumgebung in dieser Weise nur geringe Zustimmung findet. Strukturierung als übergreifende Orientierung in der Ausgestaltung des Sachunterrichts wird demgegenüber stark priorisiert. Vor dem Hintergrund ihres individuellen Deutungswissens verstehen die Lehrkräfte Strukturierung weniger als direkte Kontrolle oder Lenkung durch die Lehrkraft bzw. eine reizarme Lernumgebung, wie dies in älteren strukturierten Ansätzen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kap. 3.3.4.1) angelegt ist, sondern als organisatorisch-didaktische Kategorie, wie dies in ökologischen Konzepten zum Classroom-Management zum Ausdruck kommt (vgl. 3.3.4.2). Ein fachdidaktisch determiniertes Verständnis im Sinne kognitiver Strukturierung bzw. Aktivierung zur Unterstützung des Lernprozesses (vgl. Kunter & Trautwein, 2013; Möller, 2016) findet sich hingegen nicht im Deutungshorizont der Lehrkräfte. Strukturierung wird somit primär als Merkmal der Oberflächenstruktur des Unterrichts und weniger als tiefenstrukturelles Element bestimmt.

Mit Strukturierung steht als vorrangige didaktische Orientierung ein zentrales didaktisches Prinzip schulischer Erziehungshilfe (vgl. Kap. 3.3.4.1) im Fokus der Unterrichtsgestaltung. Öffnung als relevantes Prinzip inklusiven (Sach-)Unterrichts (vgl. Kap. 2.3.4 & 2.5.3.4) wird hingegen aufgrund der wahrgenommenen Probleme einer unzureichenden Verhaltenssteuerung sowie daraus resultierender Schwierigkeiten der Selbststrukturierung und -organisation vor allem interdependent zum Prinzip der Strukturierung gesehen. Die notwendige Strukturierung in der Verhaltensregulation bzw. im Lernprozess begrenzt aus Sicht der Lehrkräfte den Grad möglicher Öffnung des Sachunterrichts. Verbindliche Regeln und Routinen stellen eine wesentliche Vorbedingung für geöffnete Unterrichtsformen dar (vgl. hierzu auch Apel, 2002; Bohl, 2010). Öffnung, die aus einer teils artikulierten Angst der Lehrkräfte vor Kontrollverlust über die Unterrichtssituation resultiert, wird im Kern methodisch-organisatorisch realisiert, um Lern- und Arbeitsprozessen zu individualisieren, ohne dabei auf eine mehr oder minder enge von der Lehrkraft a priori gesetzte Rahmenstruktur zu verzichten.

Die Gestaltungsspezifika sachunterrichtlicher Lernangebote wird in der Bestimmung von Unterrichtsqualität erkennbar, wenn die Integration individueller Förderziele (vgl. Kap. 2.4.3) wie auch ein höheres Maß an Handlungsorientierung (vgl. Kap. 2.3.3) als Indikatoren für guten

Sachunterricht benannt werden. Damit wäre es Aufgabe schulinterner Curricula bestehende Vorgaben des Lehrplans unter diesen Prämissen auszudifferenzieren und deren Relevanz für das sachunterrichtliche Bedingungsfeld auszudeuten. Stattdessen scheint diese Aufgabe im Wesentlichen bei den einzelnen Lehrkräften zu liegen. Diese sind gefordert, die im sonderpädagogischen Fachdiskurs postulierten, und zumindest von einem Teil der interviewten Lehrkräfte als Spezifika des Handlungsfeldes bestimmten, Prinzipien eines Primats der Förderung, verstärkter Individualisierung, Prozessorientierung oder der Notwendigkeit zur didaktischen Reduktion (vgl. Kap. 3.3.4.4) eigenständig mit fachdidaktischen Ansprüchen zusammenzubringen (vgl. Schmeinck & Hennemann, 2014; S. Seitz, 2004). Allerdings muss es zu einem gewissen Grad unbestimmt bleiben, ob sich diese Spezifika in der Unterrichtspraxis widerspiegeln oder überhaupt eine notwendige Prämisse darstellen, wenn von einem Teil der interviewten Lehrkräfte keine umfassendere Adaptionsleistungen bei der Gestaltung des Sachunterrichts im Förderschulkontext für notwendig erachtet werden. Förderung wird in dieser Weise nicht unterrichtsimmanent gedacht, sondern findet ausgelagerte aus dem eigentlichen Unterricht, ähnlich wie dies ältere Befunde beschreiben (vgl. Kap. 3.3.3.3), in Trennung von fachlichem Lernen und entwicklungsbezogener Unterstützung statt. Es blieben nur die geringe Lerngruppengröße sowie die beschriebene Problemmakkumulation als hervortretende Besonderheit des Bedingungsfeldes übrig, wie dies zum Teil auch im Fachdiskurs bereits kritisch angemerkt wurde (vgl. Kap. 3.2.2).

Lebensweltorientierung, als weiteres mögliches Leitprinzip, wird als Auswahlmotiv für die Inhalte und Themen zunächst vorrangig auf Seiten der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht priorisiert, obwohl explizit sonderpädagogische Konzepte für die Förderschule den Anspruch der Lebensweltorientierung (vgl. Kap. 3.3.2.4) besonders betonen. Erklären könnte dies ein eher sozialräumliches Verständnis von Lebenswelt (vgl. Kap. 2.3.2), bei dem die inhaltliche Ausgestaltung innerhalb der geografischen Perspektive mit dem Schwerpunkt auf dem unmittelbaren Lebens- und Wohnumfeld der Kinder erfolgt. Komplementär zu dem Motiv der Lebensweltorientierung bestimmen die interviewten Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht die Qualität des Sachunterrichts über den Grad der Interessenorientierung und Schüleraktivierung und rücken die Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt sachunterrichtlicher Planungstätigkeit, wie dies für inklusiven Sachunterricht in besonderer Weise eingefordert wird (vgl. Kap. 2.5.3).

Q2.3 Schülerinnen und Schüler

Q2.3.1 *Wie setzen sich die Lerngruppen der befragten Lehrkräfte konkret zusammen? Welche Unterschiede zeigen sich zwischen den Beschulungssettings?*

Die Lerngruppen unterscheiden sich in ihrer Größe und Schülerzusammensetzung zwischen den beiden Beschulungssettings systemimmanent erheblich (vgl. Kap. 3.2). Neben den stark divergierenden Ausgangsbedingungen zwischen Gemeinsamen Unterricht und Förderschule, lassen sich aber auch innerhalb einer Schulform erhebliche Varianzen bezogen auf die Klassengröße bzw. -zusammensetzung feststellen. Insbesondere die große Spannweite der Klassengrößen innerhalb einer Schulform verdeutlicht, dass Sachunterricht unabhängig vom Beschulungssetting unter stark variierenden Ausgangsbedingungen stattfindet. Es ergeben sich teils sehr unterschiedliche Klassenkonstellationen, etwa hinsichtlich der Verteilung sonderpädagogischer Förderbedarfe in zieldifferenten Bildungsgängen. Dies verweist auf die Grenzen eines gruppenbezogenen Vergleichs, wenn die gebildeten Gruppen gleichsam in sich stark heterogen erscheinen müssen. Dennoch gilt es nachfolgend die Spezifika zu benennen, die für die beiden Beschulungssettings auf Ebene der Schülerinnen und Schüler charakteristisch sind.

Es zeigt sich, dass Sachunterricht im Kontext der Förderschule für eher geschlechtshomogene, jedoch relativ kleine Lerngruppen, von im Durchschnitt nicht mehr als zehn Schülerinnen und Schülern, geplant wird. In der Hälfte der Klassen befinden sich Kinder im zieldifferenten Bildungsgang Lernen. Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen stellt dabei die Regel dar. Die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht sind mit im Mittel 23 Kindern pro Klasse erwartungsgemäß mehr als doppelt so groß wie der Durchschnitt der Förderschulklassen. Die ermittelten Daten zur Klassengröße weichen kaum vom nordrhein-westfälischen Durchschnitt für Grundschulklassen ab (vgl. Schulstatistik NRW, 2012a). Die Klassen der Stichprobe im Gemeinsamen Unterricht sind nicht grundsätzlich kleiner als andere Klassen und verfügen in dieser Hinsicht nicht über günstigere Bedingungen bezogen auf die Lerngruppengröße. Die Aussagekraft des errechneten Mittelwertes ist dahingehend stark zu relativieren, da es eine erhebliche Streuung der Klassengröße zwischen den jeweils erfassten Lerngruppe gibt, sodass hochgradig variierende Rahmenbedingungen in diesem Punkt sichtbar werden. Es gibt relativ kleine Klassen mit umfassender Doppelbesetzung wie sich auch sehr große Lerngruppen in der Stichprobe finden, die nur in einem Teil der Stunden doppelt besetzt sind. Im Gegensatz zu den Förderschulklassen findet sich in den Lerngruppen im Gemeinsamen Lernen durchschnittlich eine ausgeglichene Geschlechtsverteilung, sodass sich eine größere Heterogenität in der Dimension Geschlecht ergibt. Homogener müssen die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht hingegen bezüglich des Merkmals Alter erscheinen, da nur gut ein Fünftel der Klassen jahrgangsgemischt zusammengesetzt ist. Eine Orientierung des Unterrichts an der jeweiligen Klassenstufe erscheint ausgeprägter als im Förderschulkontext.

Bei der Mehrheit, der in den Interviews der Förderschullehrkräfte beschriebenen Kinder, handelt es sich um Jungen mit einer vorrangig externalisierenden Verhaltensproblematik. Dies fällt zusammen mit Annahmen des sonderpädagogischen Fachdiskurses, dass die Schülerschaft der Förderschule im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine spezifische Teilgruppe von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalen Problemlagen darstellt (vgl. Kap. 3.1). Ähnlich wie dies etwa Störmer (2016) oder Willmann (2015a) kritisch anmerken, lässt sich eine Tendenz zum Gebrauch ontologisierender bzw. pathologisierender Beschreibungen im Rückgriff auf kategoriale Störungssymptomatiken feststellen. Diese Tendenz kann an dieser Stelle auch als generelle Terminologieproblematik des Förderschwerpunktes gedeutet werden, wenn es an präzisen und originär pädagogischen Begrifflichkeiten fehlt, um Spezifika individuell erschwerter Erziehungs- und Entwicklungszusammenhänge auszudrücken (vgl. hierzu Boger, 2018; Boger & Textor, 2016; Schroeder, 2019a; Willmann, 2014, 2015a). Ein daran anschließender Aspekt, der die Problematik zur Erfassung erschwerter Erziehungskonstellationen in schuladministrativen Zusammenhängen unterstreicht, ist die Tatsache, dass mehr als ein Drittel der Schülerinnen und Schüler der Förderschulklassen einen sogenannten „*Schwerstbehindertenstatus*“ aufweisen (vgl. AO-SF, 2012, § 10), und damit ein sehr umfassender Unterstützungsbedarf angezeigt wird. Dieser Schüleranteil streut über die Lerngruppen jedoch sehr stark. Dies kann in zweifacher Weise gedeutet werden: Erstens kann dies als Hinweis verstanden werden, dass das Ausmaß der individuellen Unterstützungsbedarfe tatsächlich zwischen den Lerngruppen stark variiert und somit auf dieser Ebene von einer größeren Varianz der Förderschulklassen auszugehen ist. Zweitens könnte dies aber auch auf divergente Zuweisungs- und Feststellungspraktiken hindeuten, indem das kaum hinreichend definierte Label, das jedoch mit erheblichen zusätzlichen personellen Ressourcen gekoppelt ist, mehr oder minder strikt vergeben wird. Im Vergleich zu den Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht kann die stärkere Tendenz zu pathologisierenden Beschreibungen wie auch des Labelings mit dem Eti-

kett „*Schwerstbehinderung*“ sowohl bedeuten, dass im Förderschulkontext tatsächlich eine höhere individuelle Problembelastung der Kinder als Ergebnis des schulischen Selektionsprozesses vorliegt. Alternativ kann dies aber ebenso auf stärker defizitfokussierte und kategorial geprägte Wahrnehmungs- und Bewertungsmuster der Förderschullehrkräfte hinweisen. Allerdings wäre vor dem Hintergrund der eigenen Befunde die im Fachdiskurs dieses Förderschwerpunktes argumentierte Annahme einer „*Zwei-Gruppen-Theorie*“ (vgl. Stein, 2011; Stein & Müller, 2015a; Willmann, 2015a; Wocken, 2014b), gemäß derer Kinder mit schweren Verhaltensproblematiken eher im Förderschulkontext beschult werden gegenüber Kindern mit eher leichteren Problemlagen im Gemeinsamen Unterricht, plausibel. Vor diesem Hintergrund ist die Zusammensetzung der Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht von besonderem Interesse.

In den Grundschulklassen der Stichprobe werden durchschnittlich 4 Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf unterrichtet. Der sich hieraus ergebende mittlere Anteil von 17 % Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Klasse liegt deutlich über der nordrhein-westfälischen Förderquote von 6,6 % zum Erhebungszeitpunkt. Es lässt sich eine gewisse Bündelungsstrategie für die Klassen konstatieren, jedoch variiert der Anteil erheblich. Dies gilt nicht nur für die quantitative Stichprobe, sondern in gleicher Weise für die fünf Lerngruppen der Experteninterviews. Die größere Streuung sowohl hinsichtlich der Gesamtschülerzahl wie auch der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf verweist auf eine grundsätzliche Problematik in der Erforschung integrativen bzw. inklusiven Unterrichts, indem teils hochgradig divergente Ausgangsbedingungen und Klassenzusammensetzungen unter dem gemeinsamen Label Inklusion miteinander verglichen werden sollen (vgl. etwa Budde & Blasse, 2017; Grosche, 2015; Löser & Werning, 2013). Dies lässt weitere pädagogisch-konzeptionelle Einflussfaktoren, in denen sich Unterschiede in der Umsetzung Gemeinsamen Unterrichts bestimmen ließen, noch unberücksichtigt. Es wird deutlich, dass ein Vergleich von Effekten und Evaluationsbefunden inklusiven Unterrichts nur vor dem Hintergrund dieser organisatorischen wie konzeptionellen Rahmenbedingungen aussagekräftig sein kann (vgl. auch Grosche, 2015).

Blickt man auf die in den Lerngruppen vertretenen sonderpädagogischen Förderbedarfen, zeigt sich als gemeinsam geteilte Ausgangsbedingung, dass vorrangig Kinder in den Förderschwerpunkten emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen angehören. Dies stimmt mit vorhandenen schulstatistischen Befunden zur Verteilung der Förderschwerpunkte in integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen weitgehend überein (vgl. Klemm, 2015; Schulstatistik NRW, 2012b; 2016b; auch Kap. 3.1.5). So lässt dies zwei relevante Schlussfolgerungen zu: Einerseits ergibt sich zunächst eine gewisse Vergleichbarkeit hinsichtlich der zu beachtenden Förderbedarfe zwischen den Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht und den Förderschulklassen, da in beiden Teilstichproben sonderpädagogische Förderbedarfe zentral als Problemlagen des Lernens und Verhaltens hervortreten. Somit ergeben sich die Ergebnisse zur Unterrichtspraxis nicht auf Basis vollständig anderer Bedingungen seitens der Schülerinnen und Schüler, sondern Spezifika oder Modifikationen des Sachunterrichts mit Blick auf die Dimension sonderpädagogischen Förderbedarfs werden vorrangig entlang dieser Problemlagen gedacht bzw. begründet. Andererseits verdeutlicht dies ebenso, dass der Gemeinsame Unterricht noch weit davon entfernt ist, ein Unterricht für wirklich alle Kinder zu sein, da Schülerinnen und Schüler mit umfassenderen Bedarfen etwa im Bereich der geistigen oder körperlich-motorischen Entwicklung gemäß den vorliegenden Befunden wie auch den schulstatistischen Kennwerten bisher kaum integrativ bzw. inklusiv beschult werden (vgl. spezifisch für NRW Lütje-Klose et al., 2017). Außerdem unterstreicht dies, dass partiell andere Differenzaspekte bzw. individuelle Ausgangsbedingungen

der Kinder im Zentrum stehen, als dies etwa für die grundlegenden Arbeit zum inklusiven Sachunterricht von Seitz (2005b) oder Schomaker (2007a) der Fall ist. Dies fällt damit zusammen, dass, sofern Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen in der geistigen oder körperlich-motorischen Entwicklung Teil der integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen sind, was etwa für das qualitative Sample mit Einschränkungen zutrifft, dies auf Seiten der Lehrkräfte mit hohen individuellen Unterstützungsbedarfen dieser Kinder im Unterricht assoziiert wird. Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass wenn mit Blick auf die reale Schulpraxis von inklusivem Sachunterricht bzw. Gemeinsamen Unterricht gesprochen wird, dies in wesentlichen Teilen den Einbezug von Kindern mit sogenannten „Lern- und Entwicklungsstörungen“ (vgl. AO-SF NRW 2016, § 4) meint. Sachunterricht in Lerngruppen des Gemeinsamen Unterrichts bedeutet (bisher noch) vorrangig die schulische Teilhabe von sozialbenachteiligten Kindern mit wahrgenommenen Lern- und/oder Verhaltensproblematiken. Entlang bestehender Exklusionsquoten (vgl. Klemm, 2018) wird ersichtlich, dass die ohnehin heterogenen Lerngruppen der Grundschule durch die bisherigen Bemühungen um schulische Inklusion nur sehr begrenzt eine Erweiterung ihres Heterogenitätsspektrums erfahren haben, wenn die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Förderschulen weitgehend konstant oder sogar, wie im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, teils ansteigend ist. Dementsprechend dürfte der pädagogisch-didaktische Umgang mit Lern- und Verhaltensproblemen, als ohnehin bestehender Anspruch an Grundschule, die zentrale Herausforderung Sachunterrichtspraxis in integrativen bzw. inklusiven Lerngruppen darstellen.

Q2.3.2 Wie nehmen Lehrkräfte in beiden Beschulungssettings die Heterogenität der Lerngruppen in Bezug auf den Sachunterricht wahr und wie gehen sie damit um?

In der Wahrnehmung der Lehrkräfte von Heterogenität und Differenz bleibt die Differenzkategorie Leistung bzw. damit verknüpft Intelligenz trotz des weniger ausgeprägten Leistungscharakters des Sachunterrichts wirkmächtig. Vorrangig werden Kinder mit kognitiven Einschränkungen bzw. einer Zuweisung zu einem zieldifferenten Bildungsgang als besondere pädagogisch-didaktische Herausforderung betrachtet. Dies hat direkte Auswirkungen auf unterrichtliche Differenzierungspraktiken als eine Möglichkeit des Umgangs mit Heterogenität im Sachunterricht. Schulische Leistung, eingebunden in eine vorrangig soziale Bezugsnorm der jeweiligen Lerngruppe, tritt im Kontext des Sachunterrichts als dominantes Differenzkriterium zwischen den verschiedenen Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hervor. Einzelne Schülerinnen oder Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden als besonders leistungsstark wahrgenommen. Diese Zuschreibung individueller Stärken wird aus dem sozialen Vergleich mit Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt Lernen heraus bestimmt. Unter der fachdidaktischen Perspektive des Sachunterrichts tritt der Leistungsaspekt, also die Fähigkeit mit kognitiven Anforderungen umzugehen, mehr in den Vordergrund als eine mögliche Verhaltensproblematik. Dies gilt insbesondere, wenn eine solche Verhaltensproblematik durch das erhöhte themenspezifische Interesse des Schülers oder der Schülerin am bzw. im Sachunterricht kompensiert wird. Insgesamt zeichnet sich hinsichtlich des Merkmals schulischer Leistung für die Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ein ambivalentes Bild ab. Ca. 60 % der Schülerinnen und Schüler erreichen nach Einschätzungen ihrer Lehrkräfte die im Kernlehrplan geforderten Kompetenzerwartungen, sodass für diese keine grundsätzliche Leistungsproblematik wahrgenommen wird. Umgekehrt bedeutet dies aber, dass 40 % der Schülerinnen und Schüler die formulierten Leistungserwartungen nicht erreichen, sodass Lern- und Verhaltensprobleme kon-

fundieren (vgl. Kap. 3.1.4). Es wird deutlich, dass für Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern die leistungsbezogene sowie sozial-emotionale Dimension nicht getrennt zu betrachten sind. Dies muss Anlass dazu geben, die artikulierten Kompetenzerwartungen, sofern diese vorrangig als Regelstandards formuliert sind, für inklusiven Sachunterricht hinsichtlich der dahinterstehenden normalistischen Konzept von Fachlichkeit und Leistung zu hinterfragen (vgl. Pech & Schomaker, 2013; Pech et al., 2018; Schroeder, 2017).

Die vermeintliche Homogenität der stark vorselektierten Schülergruppe der Förderschule wird in zweifacher Hinsicht im Kontext des beschriebenen sachunterrichtlichen Handlungsfeldes gebrochen. Zum einen erleben die Lehrkräfte die Schülerschaft der Förderschule, trotz des übergreifenden Etiketts des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung, als sehr heterogen in den vorhandenen individuellen Bedarfen, sodass der vorliegende sonderpädagogische Förderbedarf als höchst unscharfe Zuschreibungskategorie hervortritt (vgl. auch Kap. 3.1). Erst in einer Gegensatzkonstruktion individueller Problemlagen erfährt dieser eine vertiefende Konkretisierung im Heterogenitätsspektrum der Lerngruppen. Andererseits treten mit den Differenzkategorien Alter und Leistung ergänzende Merkmale hinzu, in denen die vermeintlich homogeneren Förderschulklassen diversifiziert erscheinen. Die Tatsache, dass es sich bei ca. 50 % der Förderschullerngruppen um jahrgangsgemischte Klassen handelt, verdeutlicht ebenso wie die Feststellung, dass in der Mehrzahl der Klassen auch Kinder zieldifferent im Bildungsgang des Förderschwerpunktes Lernen unterrichtet werden, die bestehende Heterogenität als unbedingt zu berücksichtigende Ausgangsbedingung auch im Beschulungssetting Förderschule. Sachunterricht muss, trotz der angenommenen stärkeren Homogenität des unterrichtlichen Handlungsfeldes, unter den Bedingungen einer alters-, leistungs- wie auch verhaltensbezogen heterogenen Lerngruppe geplant werden und ist vor ähnliche Herausforderungen gestellt individualisiertes wie gemeinschaftliches Lernen zu ermöglichen, wie dies für integrative bzw. inklusive Lerngruppen gelten kann. Allerdings führt dies, teils im Gegensatz zur Wahrnehmung von Heterogenität als Chance bzw. Ressource durch Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, eher zu einem Gefühl der Ungewissheit bei den Förderschullehrkräften bezogen auf das eigene sachunterrichtliche Planungshandeln und die Unterrichtsdurchführung. Die Voraussetzungen bzw. das themenspezifische Vorwissen der Schülerinnen und Schüler werden als bedeutsamer Unsicherheitsfaktor für den Unterricht erlebt. Die vorhandene Heterogenität, insbesondere bedingt durch das vorherrschende jahrgangübergreifende Lernen sowie mit Fokus auf die Dimensionen Leistung und Alter, wird Seitens der Lehrkräfte tendenziell als Erschwernis für die eigene Unterrichtspraxis empfunden.

Für die Lerngruppen im Gemeinsamen Unterricht zeichnet sich erwartungsgemäß eine größere Bandbreite unterschiedlicher Lernvoraussetzungen und Förderbedarfe ab, als dies für die Lerngruppen der Förderschulen gelten muss. Dies korrespondiert mit der Wahrnehmung der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht, die den Aspekt der Heterogenität stärker argumentativ fokussieren bzw. in Teilen als Bereicherung für den (Sach-)unterricht bzw. als besonderes Potential beschreiben.

Q2.3.3 Wie beschreiben und erleben die Lehrkräfte die besonderen Förderbedürfnisse insbesondere ihrer Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung unter Perspektive des Sachunterrichts?

Korrespondierend mit der zentralen Kritik einer inklusiven Pädagogik an der Problemhaltigkeit der Defizitkategorie sonderpädagogischen Förderbedarfs (vgl. Kap. 2.5.1 & Kap. 3.2.1), werden die Schülerinnen und Schüler in diesem Förderschwerpunkt durch ihre Lehrkräfte vorrangig durch ihre individuellen Problemlagen oder vorliegende Störungssymptomatik beschrieben. Es

lassen sich Tendenzen einer Pathologisierung und Individualisierung (vgl. Störmer, 2016) wahrgenommener Verhaltensprobleme bzw. Förderbedarfe über die Beschulungssettings hinweg erkennen. Allerdings erscheint der Fokus auf Defizitbeschreibungen innerhalb eines kategorialen Zugriffs über klinische Störungsbilder auf Seiten der Förderschullehrkräfte stärker ausgeprägt zu sein. Förderbedarfe im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung werden diesbezüglich weitgehend mit externalisierenden Verhaltensproblemen, wie Konzentrationsschwierigkeiten, motorische Unruhe oder fehlende Impulskontrolle auf, gleichgesetzt. Internalisierende Problemlagen finden hingegen kaum Erwähnung. Dies muss als Indiz dafür gewertet werden, dass in der schulrechtlichen Kategorie des sonderpädagogischen Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung stark selektiv nur solche Entwicklungsprobleme subsumiert werden, die als störungskritisches Schülerverhalten den geordneten Unterrichtablauf beeinträchtigen bzw. gegen schulische Verhaltensnormen verstoßen. Letztendlich verdeutlicht dies, dass die umfassendere Kategorie Verhaltensstörung bzw. Gefühls- und Verhaltensstörungen, wie diese im sonderpädagogischen Fachdiskurs in ihrer Unterteilung in externalisierende und internalisierende Störungen bestimmt wird, nicht adäquat ist, um die Gegenstandskonstruktion im Praxisfeld hinreichend abzubilden. Vielmehr wird dort ein Verständnis des Förderschwerpunktes erkennbar, welches den Aspekt der Erziehungsschwierigkeit als schulischem Normverstoß zentral in den Mittelpunkt stellt (vgl. auch Stein & Müller, 2015). Die tendenzielle Gleichsetzung von Verhaltens- und Unterrichtsstörung (vgl. Hillenbrand, 2011) bzw. der Betonung störungskritischen Schülerverhaltens (vgl. Thiel, 2016) spiegeln sich in dieser schulformübergreifenden Wahrnehmung der individuellen Problemlagen wider.

Für den Gemeinsamen Unterricht erfolgt die Bestimmung spezifischer Förderbedarfs weniger trennscharf, sodass die Kategorie des sonderpädagogischen Förderbedarfs eher als relationale Trennlinie beschrieben wird. Zwar finden sich im Datenmaterial einzelne Aussagen bezüglich der Konstruktion einer vermeintlich homogenen Gruppe der „E-Kinder“, verbunden mit der Zuständigkeitsproklamation der sonderpädagogischen Lehrkraft der Klasse. Deutlicher als dies für den Förderschulkontext gelten muss treten jedoch die wahrgenommenen Verhaltensabweichungen als graduelles und nicht klar abgrenzbares Merkmalspektrum hervor. Diese verstärkte Relationalität des Konstrukts sonderpädagogischen Förderbedarfs im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung resultiert aus dem direkten Vergleich zu Schülerinnen und Schülern, die keinen ausgewiesenen Förderstatus haben. Es werden ähnliche Problemlagen, wie Konzentrationsschwierigkeiten, Leistungsprobleme oder Selbstwertproblematiken bei Kindern mit und ohne festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf wahrgenommen. Hieraus resultiert eine ambivalente Situation: Einerseits besteht ein terminologischer Zugriff über kategoriale Zuschreibungspraktiken verknüpft mit der Zuständigkeitsdeklaration der sonderpädagogischen Lehrkräfte fort. Andererseits reflektieren einzelne Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht die Relationalität und Relativität dieser Kategorie und bewerten diese eher kritisch, da diese kaum das Heterogenitätsspektrum der Lerngruppe präzise umreißen kann. Dies ist als Gegensatz zu den Förderschullehrkräften zu sehen, die innerhalb der systembedingten, vermeintlich gegebenen Homogenität im Kontext festgestellter Förderbedarfe, dieses Konstrukt als operationalen Arbeitsbegriff im Interviewkontext nicht zur Disposition stellen. Für den Gemeinsamen Unterricht veranlassen jedoch eigene Erfahrungen mit der Relativität der Zuschreibungskategorie einzelne Lehrkräfte dazu, diese kritisch zu hinterfragen (vgl. hierzu Schroeder, 2019b). Weiterhin tendieren interviewte Lehrkräfte aus dem Gemeinsamen Unterricht eher dazu, im Rahmen ihrer Differenzwahrnehmung auch konträre Aspekte zu betonen. Im Zugriff auf die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgt nicht allein eine De-

fizitbeschreibung, etwa unter Fokus auf motivationale Probleme im Unterricht, sondern positive Merkmale, insbesondere das umfassende sachbezogene Vorwissen einzelner Kinder, als Anknüpfungspunkt für den sachunterrichtlichen Lehr-Lernprozess, werden betont.

Korrespondierend mit dieser stärkenorientierten Sicht geben die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht signifikant häufiger an, dass ihre Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung die geforderten Kompetenzerwartungen des Lehrplans erreichen. Sie erleben ihre Schülerinnen und Schüler als kompetenter als dies für die Förderschullehrkräfte gilt, obwohl weiterhin ein Kompetenzgefälle zur Lerngruppe insgesamt konstatiert wird. Die höheren Kompetenzeinschätzungen für Kinder im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann auf eine weniger defizitorientierte Wahrnehmung von Leistung hindeuten. Alternativ kann es Resultat tatsächlich bestehender Leistungsunterschiede sein, falls tendenziell leistungsschwächere Kinder an den Förderschulen zu finden sind. Letzteres ist für den Förderschwerpunkt Lernen empirisch recht gut abgesichert (vgl. Kocaj et al., 2014; Schnell & Federrolf, 2009; Wild et al., 2015; Wocken, 2007), muss aber für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als Forschungsdesiderat gelten.

Q2.3.4 Welche Bedeutung schreiben die Lehrkräfte der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre sachunterrichtliche Praxis zu?

Bezüge zur Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler werden auf Seiten der Lehrkräfte ambivalent konnotiert, sodass didaktische Entscheidungen in dieser Hinsicht in einem Spannungsfeld von lebensweltlichen Belastungsmomenten einerseits und gebotenen Thematisierungsbedarfen andererseits erfolgen. Dies zeigt sich beispielhaft am Themenbereich der Sexualerziehung. Die Lehrkräfte beschreiben, in Übereinstimmung mit Annahmen des sonderpädagogischen Fachdiskurses, die lebensweltliche Ausgangslage der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung als geprägt durch familiäre Probleme und dysfunktionale Erziehungsmilieus (vgl. Kap. 3.1.2). Lebensweltorientierung müsste demnach (auch) als Lebensproblemzentrierung (vgl. Kap. 3.3.2.4) für den Sachunterricht verstanden werden. Entsprechend stellt das Prinzip der Lebensweltorientierung innerhalb des Fragebogens das am höchsten priorisierte inhaltliche Auswahlmotiv des Sachunterrichts dar und wird im Interviewkontext als ein zentrales Kriterium für guten Sachunterricht benannt. Entgegen einem vermeintlich hohen Stellenwert des Prinzips der Lebensweltorientierung werden inhaltliche Auswahlentscheidungen im Interviewmaterial kaum über diesen Anspruch als handlungsleitendem Motiv explizit begründet. Aus der konkreten Beschreibung einzelner Unterrichtsvorhaben wird stattdessen ein unterkomplexes Verständnis von Lebensweltorientierung als Bezug zum geografischen Nahraum bzw. der Kategorie Heimat der Kinder erkennbar. Der sozialmilieuspezifisch geprägte Erfahrungshorizont in seiner ganzen Komplexität ist eher nicht gemeint (vgl. Kap. 2.3.2). Entsprechend finden sich im Material jenseits einzelner Verweise auf die lebensweltliche Problemhaltigkeit von Themen wie Familie oder Sexualität kaum Beispiele, wie sich der formulierte Anspruch der Lebensweltorientierung in der inhaltlich-thematischen Angebotsstruktur niederschlägt.

Wahrgenommene psychosoziale Problemlagen der Schülerinnen und Schüler, als Aufgangspunkt eines lebensproblemorientierten Sachunterrichts, führen auf Seiten der befragten Lehrkräfte dazu Themen, mit lebensweltlichem Problemgehalt, die sich vorrangig einer sozialwissenschaftlichen Perspektive zuordnen lassen, auszuklammern. Dies entspricht einer Strategie der Neutralisierung konfliktträchtiger Inhalte statt einer möglichen Konfliktbearbeitung im Unterricht (vgl. Kap. 3.3.2.2). Die lebensweltlichen Problemlagen werden entgegen der For-

derung bestehender Ansätze (vgl. Kap. 3.3.2.4) weniger als Chance oder Ausgangspunkt für subjektiv bedeutsames Lernen verstanden, sondern belastende Lebenserfahrungen der Kinder aus dem familiären Kontext sowie übergreifende biografische Krisen, etwa Erleben von Trennung, Heimaufenthalt, Gewalt oder Missbrauch, werden als didaktisches Hindernis für die Bearbeitung entsprechender Themen aus der sozialen Umwelt erlebt. Soziale Risikofaktoren (vgl. Kap. 3.1.1 & 3.2.2) können bzw. sollten demnach einen direkten Einfluss auf die inhaltlich-thematischen Ausgestaltungsmöglichkeiten des Sachunterrichts haben. Entsprechend bedürfte es der verstärkten Reflexion, wie dies durch geeignete Ansätze im Sachunterricht erfolgen kann (vgl. Kaiser, 2013b; May, 2008; Miller, 2015; Roth, 2004).

8.2 Zusammenführung zentraler Ergebnisse

In einer abschließenden Ergebnisdiskussion können die verschiedenen Einfluss- und Bedingungsfaktoren, die sich aus der Interpretation der Befunde der ersten und zweiten Erhebungsphase ergeben, entlang des unterrichtlichen Prozessmodells, wie diese in Abbildung 43 dargestellt sind, zusammengeführt werden, um zentrale Implikationen abzuleiten.

8.2.1 Hohe Variabilität in der Themensetzung und Methodennutzung

Es ergibt sich in beiden Settings sowohl für die inhaltlich-thematische wie auch methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts eine nicht unerhebliche Varianz in Abhängigkeit von individuellen Interessenschwerpunkten, Kompetenzzuschreibungen und subjektiven Präferenzen, sodass die Angebotsstruktur in Teilen unabhängig von der Schulform zu sein scheint. Ähnliches muss für den Ausbildungshintergrund der Lehrkräfte gelten. So lassen sich auf dieser zweiten Analyseebene der Befunde nur bezüglich weniger Aspekte systematischer Unterschiede zwischen studierten und fachfremden Lehrkräften bestimmen. Damit lässt sich feststellen, dass die jeweilige Sachunterrichtspraxis innerhalb der beiden Beschulungssettings sehr divergent ausfällt, sodass sich sowohl im Förderschulsetting Praktiken nachzeichnen lassen, die Merkmalen guten Sachunterrichts aus dem Fachdiskurs entsprechen wie auch im Gemeinsamen Unterricht. Umgekehrt gilt, dass in beiden Settings auch Sachunterricht beschrieben wird, der unter Annahme aus dem fachdidaktischen Diskurs zu problematisieren wäre.

8.2.2 Vorrangstellung naturwissenschaftlicher Themen

Trotz der hohen Variabilität in den individuellen Themenanteilen bzw. Themensetzungen lassen sich für beide Ebenen der Angebotsstruktur grundsätzliche Tendenzen rekonstruieren, aus denen sich bestimmte Fragen für die zukünftige Weiterentwicklung sachunterrichtsdidaktischer Ansätze ergeben: Dies betrifft erstens den eindeutigen Befund einer dominierenden naturwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht. Indem naturwissenschaftliche Arbeitsweisen und Themenfelder als abgrenzbares Spezifikum des Sachunterrichts im Kontext des Fächerkanons der Primarstufe hervortreten, zeigt sich zum einen, dass die Forderung nach Vermittlung früher naturwissenschaftlicher Bildung in der Praxis angekommen ist. Andererseits bietet eine durch die konkrete Phänomenbegegnung im handelnden Vollzug erfolgende Erschließung der natürlichen Umwelt eine Chance für gemeinsames Lernen unter Bedingungen der Förderschule und des Gemeinsamen Unterrichts. Wird über Experimente, Versuche und Beobachtungen auf einer enaktiven Aneignungsebene gearbeitet, kann ein gemeinsamer Zugang zu natürlichen Phänomenen gelingen sowie Interesse und Motivation für den Lernprozess genutzt werden. Der Fokus auf die natürliche Umwelt könnte auch dadurch bedingt sein, dass dieser Phänomenbe-

reich weniger von sozialdifferenten Lebenswelten abhängig erscheint und somit leichter ein gemeinsam von allen Kindern geteilter Erfahrungsraum herstellbar ist. Soziale Problemlagen oder kulturspezifische Deutungshorizonte stehen, gleichsam verstanden als eine Neutralisierungsstrategie, in naturwissenschaftlichen Lernangeboten weniger als mögliche didaktische Problemstellen im Mittelpunkt, auch wenn die soziale Dimension im Sinne eines vielperspektivischen Sachunterrichts stets mitzudenken wäre. Dies könnte eine potenzielle Erklärung für diese thematische Schwerpunktsetzung auf die naturwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht sein.

8.2.3 Marginalisierung der sozialwissenschaftlichen Perspektive

Spiegelbildlich zur Dominanz naturwissenschaftlicher Themen in Sachunterricht lässt sich eine Marginalisierung der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht feststellen. Soziale Phänomene im Kontext sozialen, gesellschaftlichen bzw. politischen Lernens in Bindung an konkrete Themen spielen kaum eine Rolle, obwohl dies mit Blick auf Fragen von sozialer Benachteiligung und sozial-emotionalen Förderbedarfen bedeutsam sein müsste. Soziales Lernen, das in dieser Hinsicht für die Lehrkräfte weitgehend synonym mit einer sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht zu sein scheint, bildet keinen Schwerpunkt im Sachunterricht unter Berücksichtigung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Wird auf Seiten der Förderschullehrkräfte, ggf. auch als Ausdruck sozialer Erwünschtheit, Förderung als Planungsmotiv bestimmt, so findet sich dieses in Befunden zur Unterrichtspraxis nicht wieder. Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht verstehen soziales Lernen in Teilen als übergreifendes Prinzip in Schule, sodass auch die Besetzung mit konkreten Themen als Leerstelle erkennbar wird. Die im sonderpädagogischen Diskurs geforderte Integration von fachlichem Lernen und entwicklungsbezogener Förderung im Unterricht lässt sich in dieser Weise aus den eigenen Daten in der Praxis nicht feststellen. Auch für den Förderschulkontext bleibt ein Primat der Erziehung oder Förderung für den (Fach-)Unterricht ein eher uneingelöster normativer Anspruch, obwohl die Lernvoraussetzungen Berücksichtigung bei der Unterrichtsgestaltung zu finden scheinen. Die explizierten didaktischen Orientierungen der Lehrkräfte im Sinne eines Motivs der Förderung gehen jedoch nicht kohärent mit der beschriebenen Praxis zusammen.

8.2.4 Lebensweltorientierung zwischen Bedeutsamkeit und Belastungsmomenten

Eine ähnliche Diskrepanz zwischen hoher Priorisierung als Handlungsmotiv einerseits und einer Problematisierung für die beschriebene Unterrichtspraxis andererseits, lässt sich für das Prinzip der Lebensweltorientierung nachzeichnen. Der Anspruch der Lebensweltorientierung muss in einem Spannungsfeld betrachtet werden, das zumindest im Kontext der Untersuchung nicht vollständig aufgelöst werden kann. Mit der Perspektive auf die Lebenswelt der Kinder mit besonderem Förderbedarf tritt ein inhaltliches Spezifikum für den Sachunterricht in den Handlungsfeldern hervor, indem lebensweltliche Problemlagen bzw. biografische Belastungsmomente der Kinder Themen der sozialen Umwelt, wie Familie, Sexualität oder Freundschaft, zu sensiblen Thematiken machen. Die Bearbeitung dieser Themen im Sinne einer Konfliktverarbeitung im Unterricht bietet eine besondere Chance hochgradig subjektiv bedeutsames Lernen zu ermöglichen, birgt aber das Risiko therapeutisches Terrain zu betreten. Dies könnte Kinder wie Lehrkräfte teils deutlich überfordern. So kann erklärbar werden, warum Themen der sozialwissenschaftliche Perspektive nur wenig Rezeption im Sachunterricht erfahren. Möglicherweise folgen die Lehrkräfte einer Strategie der Neutralisierung, mit der sensible bzw. heikle Thematiken bewusst ausgespart werden. Aufgabe zukünftiger sachunterrichtsdidaktischer Forschung

müsste es somit sein, die divergenten Lebenswelten der Kinder verstärkt zu rekonstruieren, um Wege zu finden, wie diese in dem skizzierten Spannungsfeld produktiv erschlossen werden können. Erste Vorschläge liegen über biografische und ästhetische Zugangsweisen vor, bedürfen jedoch der vertiefenden Reflexion unter Fokus auf prekäre Lebenslagen, sozial Risikofaktoren und traumatisch-belastende Erfahrungsmomente.

Dies zu beachten, muss um so mehr gelten, soll das auf Seiten der Lehrkräfte beschriebene förderliche Potential des Sachunterrichts verstärkt genutzt werden, sodass lebensweltliche Bedeutsamkeit und eine Orientierung an den Stärken der Kinder in den Vordergrund treten können. Indem der Sachunterricht aus Sicht der Lehrkräfte die Chance für Kinder bietet, sich kompetent und weniger in direkte Leistungsvergleiche eingebunden zu erleben, kann dieser helfen negative Zuschreibungsmuster sowohl auf Seiten der Schülerinnen und Schüler wie auch ihrer Lehrkräfte zu verflüssigen und Bereitschaft bzw. Motivation für unterrichtliche Lernprozess zu entwickeln bzw. zu befördern. Dies erscheint insbesondere für den Förderschulkontext bedeutsam, um bestehenden Tendenzen der Pathologisierung und Individualisierung von Problemlagen entgegenzuwirken und zu einem eher relationalen und relativistischen Verständnis sonderpädagogischen Förderbedarfs zu gelangen. Förderbedarf würde so nicht als feststehende Persönlichkeitseigenschaft bestimmt, sondern vorrangig situationsspezifisch als Barriere im Lern- und Entwicklungsprozess (vgl. Wocken, 2013a) verstanden. Die positive Wahrnehmung von Heterogenität als Ausgangspunkt für Lernen im Gemeinsamen Unterricht muss hierbei als wichtiger Befund und zugleich Impuls für die Weiterentwicklung inklusiver Lernangebote im und durch Sachunterricht betrachtet werden, wenn die Chance der heterogenen Lerngruppe für die Teilhabe von Kindern mit emotional-sozialen Förderbedarfen produktiv wirksam werden soll.

In dieser Hinsicht lässt sich für die Förderschullehrkräfte ein ambivalenter Zugriff auf das Motiv der Schülerorientierung feststellen, wenn Lernvoraussetzungen, als Ausgangspunkt für die Planung von Unterricht, unter der Perspektive sonderpädagogischen Förderbedarfs vorrangig als Defizitkategorie bestimmt werden. Schülerorientierung meint in diesem Sinne eine Reduktion von Leistungs- und Verhaltensanforderungen sowie eine Strukturmodifikation des Unterrichts. Dies geschieht, gemäß der Selbstauskunft der Lehrkräfte, durch vielfältige Differenzierungspraktiken vornehmlich entlang des Kriteriums Leistung. Verhalten muss dahingehend, trotz des gesetzten Fokus in der Untersuchung, nicht als vorrangiges Differenzierungskriterium erscheinen. Eine Erklärung kann darin liegen, dass dieser Aspekt bereits in der Gesamtplanung des Sachunterrichts als potenzieller Störfaktor auf methodisch-organisatorischer Ebene berücksichtigt und somit eine Struktur für alle Schülerinnen und Schüler in dieser Weise implementiert wird. Weitergehende Unterstützung in der Verhaltenssteuerung für einzelne Schülerinnen und Schüler erfolgt dann ggf. durch eine direkte Begleitung in Form einer Intensivdifferenzierung und ist somit nicht direkter Gegenstand der fachdidaktischen Unterrichtsplanung.

8.2.5 Korrespondenz von Inhalt und Methode mit einem Vorrang des Methodischen

Die enge Kopplung zwischen fachspezifischer Arbeitsform und Fachperspektive findet sich an vielen Stellen des Materials. Spezifisch für die naturwissenschaftliche Perspektive wurde deren dominante Stellung bereits in Teilen über die bevorzugte Nutzung der perspektivenspezifischen Arbeitsformen des Experimentierens oder Beobachtens erklärt. Eine ähnlich enge Verschränkung von Inhalt und Methoden lässt sich für die technische Perspektive mit Möglichkeiten des Bauens und Konstruierens bestimmen. Ebenso konnten in den Daten umgekehrte Effekte für die historische Perspektiv nachgezeichnet werden, wenn die perspektivenspezifische Arbeitsform der Arbeit mit Quellen als eher ungeeignet eingeschätzt und dies Lehrkräfte von der Be-

arbeitung historischer Themen abhält. Plausibel ist eine Determination bestimmter Inhalte bzw. Themen durch deren besondere methodischen Möglichkeiten. Es wird eine Interdependenz von Inhalt und Methode, wenn nicht sogar eine Priorität des Methodischen vor dem Inhalt bzw. der Sache erkennbar.

Ein solche These zum Vorrang der Methode lässt sich entlang der Befunde zur methodischen Ausgestaltung des Sachunterrichts erhärten. Insbesondere für die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht findet sich eine Tendenz zur Methodenorientierung im Kontext der erfassten handlungsleitenden Motive. (Sach-)Unterrichtliche Planung wird zunächst von methodisch-organisatorischen Entscheidungen aus gedacht. Die Organisationsform des Sachunterrichts und damit die Oberflächenstruktur scheint von zentraler Bedeutung zu sein.

Dies lässt sich durch den Einbezug störfaktorieller Aspekte in die Unterrichtsplanung erklären. Indem in der Wahrnehmung der Lehrkräfte Förderbedarfe in der emotionalen und sozialen Entwicklung auf didaktischer Ebene primär als störungskritisches Schülerverhalten gedacht werden, tritt Strukturierung als dominantes Planungsmotiv bzw. zentrales Prinzip hervor. Strukturierung wird mit der Intention der Verhaltenssteuerung verbunden und realisiert sich über die methodisch-organisatorische Ausgestaltung des Sachunterrichts, die unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung wesentlich im Fokus steht.

Wenn Strukturierung über die lernorganisatorische Rahmung des Sachunterrichts für beide Beschulungssettings von zentraler Bedeutung erscheint, sind doch die Schlussfolgerungen und die sich daraus ergebenden Praktiken für beide Schulformen unterschiedlich. Werden im Förderschulkontext störungskritische Situationen, etwa kooperative Gruppenarbeiten oder stärker geöffnete Lernarrangements, durch eine entsprechende Planung vermieden, und eine Steuerung entweder durch die direkte Anleitung des Unterrichts durch die Lehrkraft oder eine strukturierte Materialumgebung erreicht, so gewähren einzelne Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht bewusst Freiräume bzw. nutzen die Unterstützung durch die Heterogenität der Lerngruppe. Dieser größere Grad der Öffnung macht den Sachunterricht im Gemeinsamen Unterricht anfälliger für auftretende Konflikte bei der Kooperation bzw. der Einhaltung von Materialregeln. Kooperative Lern- und Sozialformen scheinen in ein ambivalentes Spannungsfeld von relevanter Chance für soziales Lernen einerseits und Problemstelle aufgrund fehlender Voraussetzungen andererseits eingebunden zu sein.

Vor diesem Hintergrund stellt sich der Sachunterricht an den Förderschulen methodisch reduziert dar, indem bestimmte Arbeits-, Sozial- und Organisationsformen wie auch Methoden kaum genutzt werden. Die methodische Angebotsstruktur im Gemeinsamen Unterricht wirkt übergreifend ausdifferenzierter bzw. vielfältiger. Allerdings darf diese Tendenz nicht darüber hinwegtäuschen, dass sich der Sachunterricht in beiden Beschulungssettings immer noch im Wesentlichen in einer dominanten Choreografie von individualisierten Arbeitsphasen, vorrangig unter Einsatz von Arbeitsblättern, und gemeinsamen Unterrichtsgesprächen vollzieht. Der Anspruch der Förderschullehrkräfte an Handlungsorientierung und unterrichtsimmanente Förderung einerseits wie auch der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht an Schüler- und Interessenorientierung andererseits, realisiert über plurale Zugangsweisen und auf unterschiedlichen Repräsentationsebenen der Aneignung, passt mit dieser Praxis nur sehr bedingt zusammen.

8.2.6 Materialorientierung oder Orientierung am Material

Als ein weiterer zentraler Befund muss die besondere Bedeutung des Materials bzw. medialer Planungsentscheidungen für die Sachunterrichtspraxis gelten. In der methodisch-organisatorischen Anlage des Sachunterrichts erfüllt das Material eine relevante Strukturierungs- und

Steuerungsfunktion für sachunterrichtliche Lehr-Lernprozesse. Dies fällt mit dem kritisch zu bewertendem Befund zusammen, dass Materialnutzung sehr häufig den Einsatz von Arbeitsblättern als priorisiertem Medium im Sachunterricht impliziert. Strukturierung und Anleitung erfolgen somit wesentlich durch Vorgaben auf Arbeitsblättern. Dass verfügbare Materialien, also insbesondere Arbeitsblätter, nur bedingt für die Bedarfe und Voraussetzungen der jeweiligen Lerngruppen geeignet erscheinen, muss zwar als einschränkende Bedingung gelten, führt jedoch überwiegend nicht dazu, verstärkt alternative Zugangsweise und Repräsentationsformen zu wählen. Die notwendige Adaption von Materialien an die Voraussetzungen der Lerngruppe, dürfte daher die Anpassung bzw. didaktische Reduktion vorhandener Arbeitsblätter bedeuten. Wenn Entscheidungen für bestimmte Themen wie auch Methoden im Sinne einer materialorientierten Unterrichtsplanung entlang verfügbarer Materialangebot getroffen werden, kann dies Chancen wie Probleme bergen. Probleme sind zu sehen, wenn Passungsverhältnisse in inklusiven Lerngruppen lediglich über niveaudifferenzierte Arbeitsblätter hergestellt werden. Und Planungsentscheidungen danach erfolgen, ob für ein bestimmtes Thema bzw. eine bestimmte Arbeitsform Vorlagen vorhanden sind. Chancen liegen hingegen darin, dass über die Entwicklung und Bereitstellung von aktivierenden und qualitätsvollen Unterrichtsmaterialien, die Kriterien inklusiver Sachunterrichtsdidaktik entsprechen, Unterrichtspraktiken möglicherweise nachhaltig verändert werden können, wenn Planungsentscheidungen materialorientiert erfolgen.

8.2.7 Fachdidaktische Organisationsstrukturen zwischen unterstützender Verbindlichkeit und flexiblen Freiräumen

In der Frage nach möglichen Barrieren für ergebnisreiche und qualitätsvolle Lehr-Lernprozesse im Sachunterricht müssen die Kontextfaktoren in den Blick rücken. Dabei lassen sich für den Förderschulkontext einschränkende Bedingungen für die Weiterentwicklung fachdidaktischer Qualität im Sachunterricht konstatieren. Systematische Unterrichtsentwicklungsprozesse gekoppelt an formale Strukturen, wie schulinterne Curricula, Fachkonferenzen oder Fortbildungsaktivitäten, stellen dort die deutliche Ausnahme dar. Hieraus folgt für die unterrichtliche Organisation des Sachunterrichts an den Förderschulen zwar ein höherer Grad der zeitlich-inhaltlichen Flexibilisierung verbunden mit mehr Entscheidungsautonomie auf Seiten der einzelnen Lehrkraft, jedoch besteht gleichzeitig die Gefahr der Marginalisierung des Sachunterrichts zugunsten anderer Fächer oder Aktivitätsschwerpunkte im Schulalltag. Die sachunterrichtliche Angebotsstruktur ist diesbezüglich noch stärker von den individuellen Präferenzen der jeweiligen Lehrkraft abhängig. Es fehlt demnach an geeigneten Strukturen wie auch wahrscheinlich an entsprechenden Priorisierungen für eine vertiefende Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht an den Förderschulen.

Demgegenüber erlangen fachdidaktische Fragen in den Grundschulen eine insgesamt höhere Bedeutung, indem diese strukturell-organisatorisch stärker verankert sind und ein formalisierter Austausch bzw. übergreifende Absprachen vorgesehen sind. Diese höhere Verbindlichkeit über Klassengrenzen hinweg schafft eine Basis für gemeinsame und systematische Unterrichtsentwicklungsprozesse und Innovationen, schränkt allerdings die Entscheidungsautonomie der jeweiligen Lehrkräfte in Teilen auch ein. Unter Perspektive inklusiven Sachunterrichts kann es problematisch sein, wenn klassenübergreifende Absprachen zu wenig die spezifische Heterogenität der inklusiven Lerngruppe berücksichtigen und vorrangig den Regelstandards des Kernlehrplans folgen. Individuelle Anpassungen müssten dann im Spannungsfeld zu allgemeinen Vereinbarungen durch die Sachunterrichtslehrkraft oder das Klassenteam ergänzend geleistet

werden. Besondere Chancen bieten formalisierte Strukturen hingegen, insofern sie bereits Ansprüche an inklusiven Sachunterricht in der Unterrichtsentwicklung mitdenken und entlastend für die einzelnen Lehrkräfte auf Klassenebene wirken. Dies erscheint angesichts der deutlich hervortretenden pragmatischen Planungsmotive, insbesondere der ausgeprägteren Materialorientierung, von besonderer Bedeutung. Das Material wird einerseits zur Steuerung und Differenzierung von Lernprozessen eingesetzt und beeinflusst sachunterrichtliche Planungsentscheidungen stark, andererseits wird das Materialangebot für beide Beschulungssettings als spezifisches Hindernis für die Angebotsstruktur erlebt. Es muss daher naheliegend sein, geeignete Materialien für unterschiedliche Themenschwerpunkt, etwa orientiert an Kriterien des universal design for learning, lerngruppenübergreifend zu entwickeln, zu adaptieren bzw. zu systematisieren. Die Entwicklung (inklusive) und strukturiert Lernumgebungen, die vielperspektivisch und multimodal bzw. -methodal angelegt sind, wäre somit Auftrag einer klassenübergreifenden Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht und würde mittelfristig entlastend für die einzelnen Lehrkräfte wirken. Einzelne Beispiele hierzu finden sich bereits im Interviewmaterial.

8.2.8 Kooperation und Zeit – Problemstellen für den Sachunterricht

Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht schließt an den bedeutenden Aspekt der Kooperation an. So zeigen die Ergebnisse, dass die Verantwortlichkeit für den Sachunterricht wesentlich bei der, in der Mehrheit der Fälle fachfremd unterrichtenden, Klassenlehrkraft liegt und Teamteaching im Sachunterricht in beiden Beschulungssettings nicht durchgängig die Regel ist. Kritisch muss betrachtet werden, dass unterrichtliche Kooperation tendenziell eher auf niedrigem Niveau, insbesondere an Förderschulen, stattfindet und keine gemeinsame Planung des Sachunterrichts bzw. keine gemeinsam verantwortete Durchführung einschließt. Die gemeinsame und mehrperspektivische Planung des Sachunterrichts, wie diese in aktuellen Ansätzen etwa der inklusionsdidaktischen Netze von Kahlert und Heimlich (2012) konzeptionell in Passung von Fachperspektiven, Entwicklungsbereichen und Lebenswelt gedacht wird, findet in der erfassten Praxis kaum statt. Sonderpädagogische Lehrkräfte werden in den Planungsprozess in ihrer Verantwortlichkeit für Maßnahmen der didaktischen Reduktion für einzelne Kinder mit Förderbedarf angesprochen bzw. sind in der Rolle der Ko-Lehrkraft für die Anleitung und Unterstützung einzelner Schülergruppen im Sinne einer Intensivdifferenzierung eingebunden. Wie demnach höherwertige Kooperationspraktiken über ko-konstruktive Prozesse der gemeinsamen Unterrichtsplanung und -durchführung fachdidaktisch qualitativ angelegt und sonderpädagogische Lehrkräfte in Prozesse der Unterrichtsentwicklung involviert werden können, kann eine weitergehende Herausforderung für den Fachdiskurs und die Praxis sein.

Schließlich muss es Gegenstand der weiteren Diskussion sein, wie der limitierende Faktor Zeit, dies betrifft einerseits Kooperations- und Teamzeiten und andererseits die tatsächlich verfügbare Lernzeit im Sachunterricht, positiv verändert werden kann. Dies knüpft an Fragen der Unterrichtsentwicklung an, in deren Diskussion nicht nur Überlegungen zu einem Mehr an Zeit für den Sachunterricht bzw. eine höhere zeitliche Flexibilität für projektartiges oder epochales Lernen eine Rolle spielen sollten, sondern insbesondere für den Gemeinsamen Unterricht bestehende Organisationsstrukturen in Form von Einzelstunden zu Gunsten längerer Lernzeiten verändert werden müssten. Hier braucht es einer wesentlichen Veränderung der Organisationsstrukturen als Kontextfaktor für den Sachunterricht.

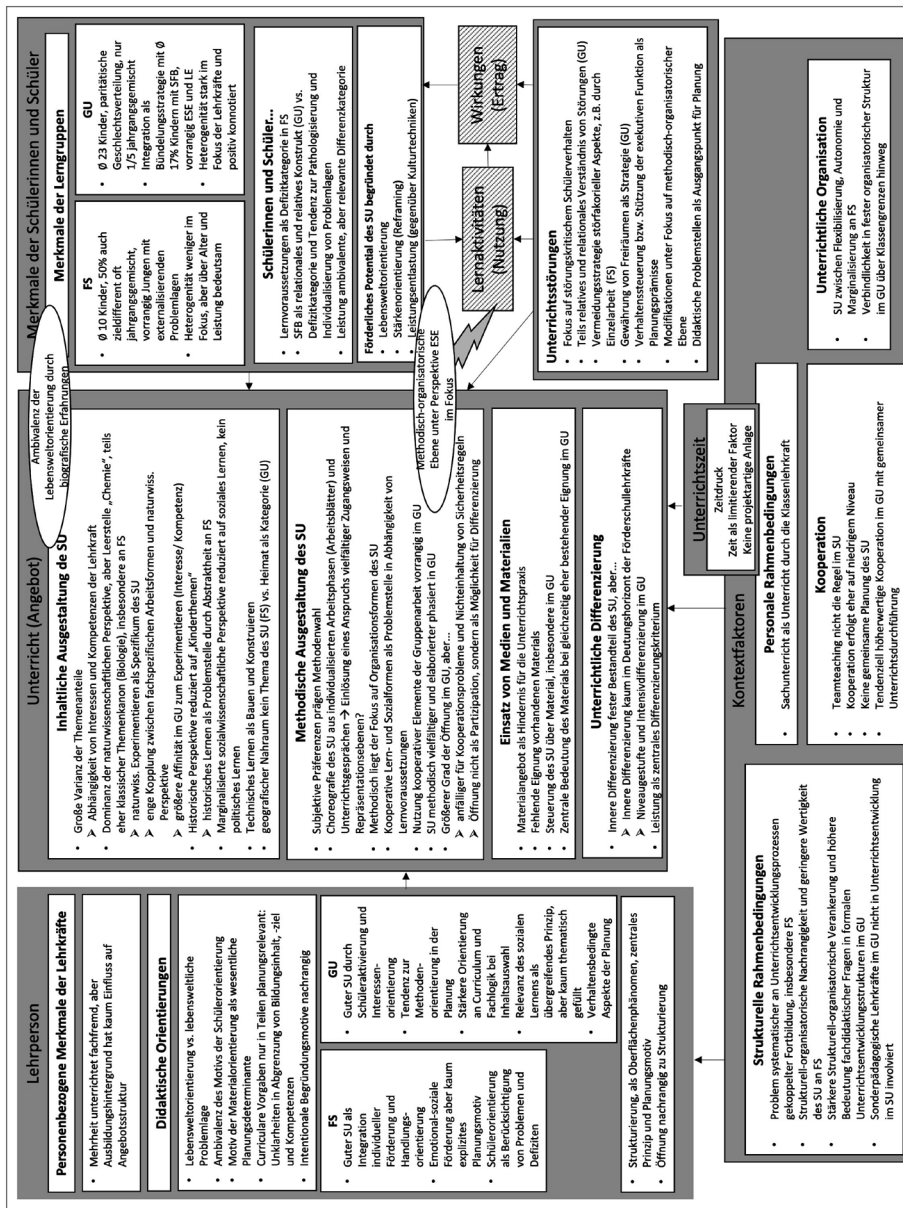


Abb. 43: Zentrale Ergebnisinterpretation entlang des Prozessmodells

8.3 Implikationen aus den zentralen Befunden der Studie

Aus den zuvor diskutierten Ergebnissen der durchgeführten Untersuchung sollen abschließend weitergehende Thesen¹¹¹ formuliert sowie Implikationen für die zukünftige sachunterrichtsdidaktische Diskussion, Forschung bzw. Entwicklungsarbeit abgeleitet werden.

1. Naturwissenschaftliches Lernen als Chance

These: Naturwissenschaftliche Themen und Inhalte in der Verbindung mit handlungsorientierten bzw. experimentellen Zugangsweisen werden aufgrund ihres motivierenden Charakters für Schülerinnen und Schüler bewusst gewählt. Gleichzeitig kann die Auseinandersetzung mit Phänomenen der natürlichen Umwelt als Neutralisierungsstrategie verstanden werden, da Probleme der sozialen Lebenswelt der Kinder nicht zentral im Fokus stehen.

Implikation: Naturwissenschaftliches Lernen kann über die Möglichkeiten handlungsorientierter Zugänge, insbesondere des Experimentierens und Versuchs, helfen Kinder, die ansonsten nur schwer erreichbar für unterrichtliche Angebote sind, für die Sache zu interessieren und zur Mitarbeit zu motivieren. Die gemeinsame Sachbegegnung sowie Kommunikation und Kooperation entlang natürlicher Phänomene kann eine verstärkte Einbindung und Teilhabe an sachunterrichtlichen Lernprozessen ermöglichen.

2. Lebensweltorientierung im Kontext sozialer Problemlagen

These: Lebensweltorientierung im Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bedeutet soziale Problemlagen und biografische Belastungsmomente von Kindern mitzudenken.

Implikation: Es bedarf einer Stärkung der sozialwissenschaftlichen Perspektive, die das Soziale nicht nur auf einer Mikroebene sozialer Interaktionen über soziales Lernen bestimmt, sondern auch gesellschaftliche, ökonomische, kulturelle und politische Zusammenhänge divergenter Bedingungen des Aufwachsens von Kindern zum Gegenstand sachunterrichtlichen Lernens macht.

3. Vorrang des Methodischen

These: Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung bestimmt sich in seiner Spezifik vorrangig auf der methodisch-organisatorischen Ebene des Unterrichts. Sachunterrichtliche Planung folgt einem Vorrang der Methode, indem zunächst Entscheidungen über die methodisch-organisatorische Rahmung getroffen werden bzw. Ausgangspunkt für die Anlage des Unterrichts sind. Sachunterricht in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und im Gemeinsamen Unterricht unterscheidet sich im Wesentlichen entlang der genutzten Methoden, Organisations- und Sozialformen.

Implikation: Das sachunterrichtliche Planungshandeln von Lehrkräften muss stärker unter der Frage reflektiert werden, warum das zentral postulierte Primat der Sache, welches sich aus einer bildungstheoretischen Fundierung ergibt, in der Praxis keine leitende Orientierung darstellt, sondern stattdessen Methoden- oder Schülerorientierung (vgl. Niermann, 2017; Schomaker et al., 2014) relevant hervortreten. Für einen inklusiven Sachunterricht kann dies bedeuten erste konzeptionelle Ansätze zur Neubestimmung des Verhältnisses von Kind und Sache weiter auszudifferenzieren und hinsichtlich inhaltlich-thematischer Aushandlungs-

111 Der Begriff der These wird an dieser Stelle genutzt, um zu verdeutlichen, dass es sich nicht um abschließend gesicherte Erkenntnisse handelt. Gemäß der explorativen Anlage der Studie geben die eigenen Befunde zwar begründete Hinweise auf die formulierten Annahmen und gehen damit über reine Heuristik hinaus, doch bedarf es weitergehender Untersuchungen, um diese Erkenntnisse zu erhärten. Dies verweist auf die Grenzen der eigenen Arbeit.

prozesse wie auch einer geeigneten organisatorisch-methodischen Angebotsstruktur zu konkretisieren. Für den Kontext des Förderschule muss es wesentlich erscheinen, wie dies etwa Stein und Stein (2014) in ihrem Modell vorschlagen, mehr kooperative bzw. schülerorientierte Methoden in den Unterricht zu integrieren, um insgesamt die Unterrichtsqualität zu erhöhen. Gleichzeitig müssen die Inhalte bzw. die Themen in ihrer Bedeutung im Spannungsfeld von Lebensbedeutsamkeit, Konfliktverarbeitung und Neutralisierung stärker mitbedacht werden.

4. Strukturierung und Öffnung des Sachunterrichts

These: Strukturierung realisiert sich über die methodisch-organisatorische Oberflächenstruktur wie auch die Lenkungsfunktion der Lehrkraft. Verhaltenssteuerung direkt durch die Lehrkraft oder die materialgestützte Lernumgebung sind vorrangige Ziele in der Anlage des Sachunterrichts insbesondere im Förderschulkontext.

Implikation: Strukturierung muss als zentrale Prämisse eines Sachunterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung für die Planung des Unterrichts bedacht werden. Strukturierung sollte jedoch nicht nur im Sinne einer Lenkungs- und Steuerungsfunktion verstanden werden, sondern unter fachdidaktischer Perspektive bedeutet Strukturierung von Lernprozessen auch kognitive Aktivierung und Unterstützung durch geeignete Lernaufgaben. Differenzierung und Individualisierung sachunterrichtlicher Lernprozesse dürfen nicht nur auf die Bereitstellung eines stark strukturierten Materialangebots zur sequenzierten Bearbeitung beschränkt bleiben, sondern die Intention der Öffnung von Unterricht muss das partizipative Element mitdenken. Hierzu bedarf es verstärkter Möglichkeiten der Schülerinnen und Schüler über Themen und Lernwege mitzubestimmen und sich aktiv gestaltend in den Unterrichtsprozess einzubringen.

5. Störfaktorielle Aspekte und die soziale Dimension im Sachunterricht

These: Unterrichtsstörungen müssen als reguläres Phänomen des Sachunterrichts unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung erscheinen. Die Antizipation von Unterrichtsstörungen hat Einfluss auf sachunterrichtliche Planungsentscheidungen der Lehrkräfte. Störfaktorielle Aspekte werden jedoch weitgehend als störungskritisches Schülerverhalten verstanden, sodass präventive und reaktive Maßnahmen wesentlich auf Seiten der Schülerinnen und Schüler ansetzen, indem Strategien der Verhaltenssteuerung oder -entlastung gekoppelt mit motivationalen Elementen genutzt werden.

Implikation: Störfaktorielle Aspekte müssen in einem Sachunterricht unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zwingend mitgedacht werden und als intermedierende Variablen zwischen Angebotsstruktur und Nutzungsverhalten Beachtung finden. Es bedarf der gezielten Reflexion über Störungen bzw. subjektive Störungstheorien im Verhältnis von Kind, Sache und Welt und welche Implikationen sich für die Sachunterrichtspraxis ergeben. Die soziale Dynamik bedarf einer umfassenderen Planung und Reflexion zu unterrichtlichen Interaktionsprozesse. Die sozial-emotionale Dimension des Lernens muss daher verstärkt Berücksichtigung finden. Die Entwicklung eines Bewusstseins für positive Wirkungen von Differenzierung und Individualisierung als stärker didaktischen Strategien der Störungsprävention muss als Aufgabe betrachtet werden.

6. Unterrichtsimmanente Förderung als Leerformel

Thesen: Förderung als unterrichtsimmanentes Moment verbleibt weitgehend auf Ebene normativer Ansprüche und handlungsleitender Motive. Ein Primat der Förderung oder Erziehung ist entlang der beschriebenen Praxis unbestimmt bzw. wenig konturiert.

Implikation: Eine Ausschärfung des spezifischen sachunterrichtlichen Bildungsanspruches, indem Bildungs- und Erziehungsziele zusammengedacht werden, könnte helfen das im Fachdiskurs konstruierte (vermeintliche) Spannungsverhältnis von Bildung, Erziehung und Förderung aufzulösen. Bildung im Sachunterricht, die Selbst- und Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit zum Ziel hat, hat in dieser Weise immer eine erzieherische Funktion und muss insbesondere im Kontext emotional-sozialer Unterstützungsbedarfe entwicklungsförderlich wirken.

7. Kooperation und Kommunikation

These: Kooperation und Kommunikation an und mit der Sache müssen als besondere Problemstellen für den Bereich der Förderschule gelten, da kooperative Lern- und Sozialformen wie auch längere Gesprächssituationen tendenziell vermieden werden. Die Umsetzung der für den Sachunterricht wichtigen Prinzipien der Kooperation und Kommunikation ist vor dem Hintergrund der spezifischen Förderbedarfe der Schülerinnen und Schüler in einem Problembereich gefangen, indem Kooperation und Kommunikation relevante Förderbedarfe darstellen, kooperative und kommunikative Methoden jedoch eben diese Kompetenzen auch bedingen.

Implikation: Lernwirksamer Sachunterricht kann jedoch auf diese Elemente nicht verzichten, sodass eine heterogenere Lerngruppe die Chance der gegenseitigen Unterstützung und Anregung der Schülerinnen und Schüler untereinander bietet. Gleichzeitig bedarf es des sukzessiven Aufbaus kommunikativer und kooperativer Kompetenzen durch geeignete zunächst noch hinsichtlich der Interaktionsanforderungen reduzierter Situationen.

8. Materialorientierung im Planungshandeln

These: Materialorientierung stellt ein wesentliches Planungsmotiv für Lehrkräfte im Sachunterricht dar, sodass die sachunterrichtliche Angebotsstruktur durch verfügbare und als geeignet bewertete Materialien und Medien zentral beeinflusst wird. Ausgangspunkt für die Planung des Sachunterrichts ist nicht die Ziel- oder Inhaltsebene, sondern die in den verfügbaren Materialien inhärent angelegte didaktische Struktur. Statt vielfältiger Zugangsweisen und einem Lernen auf verschiedenen Repräsentationsebene dominieren im Ergebnis dieser Planungsprozesse Arbeitsblätter und Unterrichtsgespräche die Praxis des Sachunterrichts.

Implikationen: Offene Lernaufgaben und Arbeitsaufträge unter Einsatz alltagsnaher Materialien können helfen Strukturen eines „Arbeitsblattunterrichts“ aufzubrechen. Gespräche müssen kognitiv aktivierend angelegt sein und die Fragen sowie Erfahrungsmuster der Schülerinnen und Schüler produktiv aufgreifen. Alternative Lernwege und Zugangsweisen müssen bereitgestellt und erprobt werden.

9. Unterrichtsentwicklung

These: Unterrichtsentwicklung im Sachunterricht spielt an Förderschulen kaum eine Rolle und fachdidaktische Fragen werden kollegiumintern kaum bearbeitet. Fachdidaktische Qualitätsentwicklung ist keine relevante Thematik im Bereich der Förderschulen. Es besteht ein Vorrang der Kulturtechniken.

Implikation: Zur Wahrung von Bildungschancen bedarf es einer umfassenden Debatte zur Unterrichtsentwicklung unter Einbezug fachdidaktischer Expertise an Förderschulen.

10. Kooperation der Lehrkräfte

These: Kooperation auch auf Ebene der Lehrkräfte in der Planung und Durchführung des Sachunterrichts stellt einen wesentlichen Gelingensfaktor insbesondere für inklusiven Sachunterricht dar.

Implikation: Es bedarf zeitlicher Ressourcen ebenso wie formaler Unterstützungsstrukturen, in denen höherwertige Kooperationsmuster aufgebaut und Praktiken der multiperspektivischen Unterrichtsplanung unter Beachtung fachdidaktischer und sonderpädagogischer Expertise entwickelt werden können.

In Zusammenschau der Befunde kann der Sachunterricht in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aufgrund der lebensweltlichen Problemlagen der Schülerinnen und Schüler sowie der eingeschränkteren methodische-organisatorischen Möglichkeiten als ein Sachunterricht unter erschwerten Bedingungen verstanden werden. Gleichzeitig muss sein entwicklungsförderliches Potential relevant erscheinen.

8.4 Limitationen der Untersuchung

Um die Interpretationsreichweite der dargestellten Ergebnisse transparent zu machen, gilt es Fragen der Validität der Befunde nachfolgend zu diskutieren, um das eigene Vorgehen einer kritischen Bewertung zu unterziehen sowie Grenzen des gewählten Forschungszugangs deutlich zu machen.

Bereits in der Bestimmung der Ziele der Arbeit (vgl. Kap. 1.2) wurde auf den explorativen Charakter der Untersuchung (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 192f.; auch Kap. 4.2) hingewiesen und auf Grenzen hinsichtlich einer Generalisierbarkeit der Befunde aufmerksam gemacht. Zentrale Limitationen ergeben sich aus der realisierten Stichprobe in den beiden Erhebungsphasen. Eine grundsätzliche Einschränkung stellt bereits die Eingrenzung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen dar, sodass nicht sicher ist, inwiefern die Ergebnisse auf andere Bundesländer bzw. die Bundesrepublik insgesamt übertragbar sind (vgl. Kap. 4.3). Diese Unsicherheit resultiert insbesondere aus der Tatsache, dass, bedingt durch die föderativen Strukturen im deutschen Bildungssystem, es zum Teil erhebliche Unterschiede sowohl in der schulischen Verankerung und curricularen Ausgestaltung des Sachunterrichts (vgl. Blaseio, 2014) wie auch in der inklusiven bzw. segregierten Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Hennemann, Ricking, et al., 2015; Reiser & Willmann, 2013; Werning, 2017) gibt. Dies wirft jedoch grundsätzliche Probleme für bundesweite Vergleichsuntersuchungen auf. Die hochgradig divergierenden Bedingungen wie damit einhergehende begriffliche Unklarheiten hinsichtlich der Praxis inklusiver Beschulung müssen als ein wesentliches Problem in der Erforschung inklusiven Unterrichts gelten (vgl. etwa Budde & Blasse, 2017; Grosche, 2015; auch Kap. 1.2) In den Ausführungen zur Befragungsstichprobe (vgl. Kap. 4.3) wurde die getroffene Entscheidung einer Beschränkung auf das Bundesland Nordrhein-Westfalen ausführlicher begründet. So stützt sich die Entscheidung auf die Größe des Bundeslandes, die Existenz entsprechender Referenzstudien mit ähnlicher Grundgesamtheit (vgl. Hennemann et al., 2009; Möller et al., 1996; Peschel, 2007b), die Exemplarität des Kernlehrplans zum Sachunterricht (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW, 2008) sowie des typischen Zwei-Säulen-Modells sonderpädagogischer Förderung (vgl. Lütje-Klose et al., 2017; Werning, 2017). Gründe, die für eine grundsätzliche Gültigkeit der Befunde über die spezifische Situation des Bundeslandes hinaus sprechen, lassen sich aus den Ergebnissen selbst ableiten. Es wurde erkennbar, dass curriculare Bezüge nur eine nachrangige Bedeutung für inhaltlich-methodische Auswahlentscheidungen spielen, was den Schluss zulässt, dass sich in der Angebotsstruktur nicht allein Spezifika des nordrhein-westfälischen Kerncurriculums widerspiegeln, sondern stärker Besonderheiten der Lehrkraft bzw. Einzelschule zeigen. Weiterhin fokussiert die Untersuchung auf Ebene des Unterrichts und bezieht Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf Schulebene nur bedingt ein, sodass diese für die Ergebnisanalyse nur eine unterge-

ordnete Rolle spielen. Ein Aspekt, der sehr wohl relevant erscheint, ist die Möglichkeit der längerfristigen unterrichtlichen Kooperation zwischen Grundschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik im Kontext des Fachunterrichts (vgl. Kap. 7.3.3). Hier könnten für Bundesländer, in denen stärker auf ein System von Ambulanzelehrkräften in der schulischen Erziehungshilfe gesetzt wird (vgl. Urban, 2007; Urban et al., 2008), divergierende Kooperationspraktiken bestehen bzw. Kooperation im Sachunterricht ggf. gar nicht stattfinden. Allerdings zeigen die eigenen Befunde auch, dass eine vertiefte ko-konstruktive Kooperation mit gemeinsamer Unterrichtsplanung kein durchgängiges Phänomen ist, sondern Praktiken zwischen den Schulen stärker variieren. Schulorganisatorische Kontextfaktoren (vgl. Kap. 7.3), die bundesländerspezifischen Ausprägungen aufweisen können, sind zu beachten, dürften aber entlang der erkennbaren größeren Unterschiede zwischen den Schulen einer Schulform nicht in der Weise entscheidend sein, dass eine Übertragung der Ergebnisse auf andere Bundesländer grundsätzlich unzulässig erscheinen muss. Vielmehr ist bereits der Vergleich zwischen den einzelnen Lerngruppen aufgrund stark variierender Ausgangsbedingungen, etwa hinsichtlich Klassengröße, Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf oder Personalressource, nicht unproblematisch und verweist auf die insgesamt vereinfachende dichotome Unterscheidung in inklusive und segregierte Settings.

Die Varianz der Ausgangsbedingungen zeigt umgekehrt, dass es gemäß dem explorativen Charakter der Untersuchung gelingt, trotz der geringen Stichprobengröße ($n = 80$) in der Fragebogenerhebung, ein Spektrum divergierender Praktiken und Handlungsmotive aufzuzeigen. Die zentrale Zielsetzung „*einen bislang wenig untersuchten Gegenstand [zu, R. S.] erkunden*“ (Döring & Bortz, 2016, S. 193) wird erreicht. Allerdings kann aufgrund der geringen Stichprobengröße wie auch der nur begrenzt gesteuerten Stichprobenszusammensetzung als Folge des Selbstselektionsprozesses kein umfassender Anspruch auf Repräsentativität erhoben werden (vgl. Atteslander, 2010, S. 66f.). Durch die Selbstselektion dürfte demgegenüber die Zentralität der Befunde gesteigert werden (vgl. ebd.). Trotz dieser Einschränkung hinsichtlich der Repräsentativität bestehen bezogen auf die quantitativen Daten Hinweise, von einer begrenzten Generalisierbarkeit der Befunde auszugehen. So liegt auf Ebene der Einzelschulen eine relativ hohe Ausschöpfungsquote für den Bereich der Förderschulen vor, da von mehr als der Hälfte, der im Rahmen der Vollerhebung einbezogenen Schulen, Fragebögen vorhanden sind (vgl. Kap. 7.1). Entlang der in Kapitel 4.3 vorgenommenen Schätzung der Zielpopulation für beide Beschulungssettings liegt die realisierte Stichprobe für den Förderschulbereich bei ca. 10% der Grundgesamtheit, sodass Aussagen im Rahmen des Stichprobenfehlers noch zulässig erscheinen (vgl. Mayer, 2013, S. 67). Hier wäre es auch für zukünftige Untersuchungen eher unrealistisch eine sehr viel höhere Rücklaufquote zu erwarten. Kritischer muss die Ausschöpfungsquote für den Bereich des Gemeinsamen Unterrichts bewertet werden. Hier fand bereits im Vorfeld eine gestufte Stichprobenauswahl statt (vgl. Kap. 4.3) und von den angeschriebenen Schulen liegen von weniger als einem Viertel ausgefüllte Fragebögen der Lehrkräfte vor. Bezogen auf die geschätzte Zielpopulation (vgl. Kap. 4.3) dürfte die realisierte Stichprobe nur ca. 3% der Grundgesamtheit entsprechen, was mit einem umfassenden Stichprobenfehler einhergeht (vgl. Mayer, 2013, S. 67). Es ergibt sich für den Bereich des Gemeinsamen Unterricht ein deutlich weniger vollständiges Bild, sodass ggf. zukünftige Untersuchungsschwerpunkte verstärkt auf Lerngruppen des Gemeinsamen Lernens liegen sollten. Allerdings sind Unsicherheiten bei der Schätzung der Grundgesamtheit aufgrund fehlender schulstatistischer Daten zu beachten (vgl. Kap. 4.3).

Positiv ist zu bewerten, dass sich im Gruppenvergleich trotz der geringen Stichprobengröße bezüglich des Antwortverhalten statistisch bedeutsame Unterschiede im probeweise durchgeführten Signifikanztest (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 627) nachweisen lassen. Da die Wahrschein-

lichkeit für signifikante Ergebnisse mit der Größe der Stichprobe steigt (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 664; Kuckartz et al., 2013, S. 149), können die ermittelten statistisch bedeutsamen Unterschiede, die sich bereits innerhalb des geringen Stichprobenumfangs zeigen, grundsätzlich als Hinweise auf Verteilungsunterschiede bzw. Zusammenhänge in der Grundgesamtheit gedeutet werden und besitzen daher gewisse Aussagekraft. Bei einer größeren Stichprobe wären eher mehr denn weniger signifikante Unterschiede zu erwarten (vgl. auch Kap. 5.5.3).

Hinsichtlich der qualitativ ausgewerteten Antwortitems des Fragebogens dürfte eine ausreichende Stichprobengröße vorliegen, um eine theoretische Sättigung zu erreichen (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 302f.; Lamnek, 2010, S. 226f.; auch Merkens, 2017), sodass die Spannweite möglicher Begründungsmotive umfassend abgebildet ist, um in Sinne der explorativen Zielstellung das Merkmalsspektrum zu erkunden und ggf. Anhaltspunkt für zukünftige Untersuchungen zu erhalten.

Ein weiterer Aspekt, der sowohl die Zusammensetzung der quantitativen wie auch der qualitativen Stichprobe betrifft, ist das grundsätzliche Problem des Selbstselektionsprozesses. Es dürften eher Befragte mit einem höheren Interesse am Sachunterricht an der Untersuchung teilgenommen haben (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 412; Wellenreuther, 2000, S. 311f.). Um diesen Effekt abschätzen zu können, wurde die Rücklaufstatistik und damit die Zusammensetzung der Stichprobe in Kapitel 7.1 transparent gemacht. Die Vermutung, dass eher am Sachunterricht interessierte Lehrkräfte an der Studie teilgenommen haben, wird für den Interviewkontext durch entsprechende Aussagen gestützt (vgl. Kap. 7.4.1). Ebenso geht aus der Rücklaufstatistik hervor, dass überproportional viele ausgebildete Sachunterrichtslehrkräfte Teil des Samples sind (vgl. Kap. 7.1). Dies bedeutet, dass tendenziell eher Daten von Lehrkräften vorliegen, die dem Sachunterricht einen höheren Wert für ihre Praxis beimessen. Dies kann daher zu einer intensiver vorbereiteten und elaborierteren Unterrichtspraxis führen. Demgegenüber kann als Hinweis auf die Relevanz der eigenen Befunde gedeutet werden, dass trotz eines möglicherweise gesteigerten Sachunterrichtsinteresses mit der hohen Priorisierung von Arbeitsblättern, lehrkraftgeleiteten Unterrichtsgesprächen und einem eingeschränkten Themenspektrum Praktiken erkennbar werden, die formulierten Ansprüchen eines guten Sachunterrichts (vgl. Kap. 2.3) nur bedingt entsprechen. So ist zu vermuten, dass Lehrkräfte mit geringerem fachbezogenem Interesse, noch stärker auf vorgefertigte Materialien bzw. Arbeitsblätter zurückgreifen und somit Prinzipien guten Sachunterrichts in der Praxis nochmals insgesamt weniger Beachtung finden. Die damit zusammenhängende Frage nach der Validität der Ergebnisse führt zu den Grenzen der eingesetzten Methodik der Lehrkräftebefragung zur Erfassung von Unterrichtspraxis. Hier muss zunächst die grundsätzliche Problematik sozialer Erwünschtheit im Antwortverhalten, insbesondere durch den Einsatz eines reaktiven Instruments wie dem Fragebogen, anzuerkennen (vgl. Scholl, 2015, S. 218ff.). Es muss die Tendenz auf Seiten der Lehrkräfte gesehen werden, bezogen auf die erfragte Unterrichtspraxis wie auch die dahinterstehenden handlungsleitenden Motive eher eine vermeintliche Erwartungshaltung guter Sachunterrichtspraxis zu bedienen, denn die Fragen gemäß tatsächlichen Praktiken und Überzeugungen zu beantworten. Obwohl sich ein gewisses Maß sozialer Erwünschtheit nicht ausschließen lässt, zeigen die Ergebnisse zur inhaltlichen wie auch methodisch-medialen Ausgestaltung des Sachunterrichts, dass hierbei beispielsweise mit der starken Präferenz von Arbeitsblättern (vgl. Kap. 7.5.3) oder dem angegebenen eher tradierte Themenspektrum (vgl. Kap. 7.5.1) keineswegs nur eine idealtypische Praxis abgebildet wird. Dies kann als Indikator gelten, dass Fragen weitgehend ehrlich beantwortet wurden, zumal spezifisches Antwortverhalten durch das Bestreben um Anonymisierung für die Lehrkräfte als folgenlos gelten kann. Weiterhin konnte durch die Einbringung der Ergebnisse

in die Experteninterviews eine Plausibilisierung und in begrenztem Maße eine intersubjektive Validierung erreicht werden (vgl. Flick, 2011, S. 75f.; Kelle, 2008, S. 260), indem Widersprüche oder Übereinstimmungen in Interpretation der Befunde durch die interviewten Lehrkräfte angemerkt wurden.

Etwas anders muss dies für die abgebildeten handlungsleitenden Motive eingeschätzt werden. Diese stimmen in ihrem Zustimmungsgrad im Fragebogen, etwa hinsichtlich Lebenswelt- oder Schülerorientierung, nicht kohärent mit den beschriebenen Praktiken überein. Allerdings muss dies nicht unbedingt ein Effekt sozialer Erwünschtheit sein, sondern kann eher als Hinweise darauf gewertet werden, dass explizite Überzeugungen und Orientierungen nicht in direkter Weise im unterrichtlichen Handeln wirksam werden, sondern implizites Wissen und Überzeugungen eine größere Rolle spielen (vgl. Neuweg, 2002, S. 13f.; Scholl, 2015, S. 220). Entsprechend stellen artikuliert Überzeugungen eher handlungsrechtfertigendes denn handlungsleitendes Wissen dar (vgl. Neuweg, 2002, S. 14). Dies zeigt sich etwa in der Untersuchung von Giest (2002), bei der eine deutliche Divergenz zwischen den Überzeugungen der Lehrkräfte zu einem guten Sachunterricht und dem tatsächlich beobachteten Unterricht erkennbar wurde. Für die eigene Untersuchung kann dies insbesondere für die Angaben zu unterrichtliche Differenzierungspraktiken angenommen werden. Gemäß den Ergebnissen findet qualitative und quantitative Differenzierung häufig im Sachunterricht statt (vgl. Kap. 7.5.4), wohingegen aus entsprechenden Beobachtungsstudien (vgl. Oldenburg, 2013; Oldenburg et al., 2014; Schrader & Helmke, 2008; Textor, 2007) eine eher unzureichende Differenzierungspraxis hervorgeht. Entsprechend werden die Grenzen einer Lehrkräftebefragung zur Erfassung von Unterrichtspraxis erkennbar. Es bedarf für zukünftige Untersuchungen prinzipiell der Triangulation von Befragung und Beobachtung, um validere Befunde zu generieren. Aus den Ergebnissen der eigenen Untersuchung können jedoch spezifische Beobachtungsschwerpunkte für ein solches Vorgehen abgeleitet werden, die Fragen der Differenzierung, Strukturierung, Handlungsorientierung, Lebens- oder Materialorientierung im Sachunterricht betreffen (vgl. Kap. 8.3).

Im Zugriff auf eine tiefere Ebene hinsichtlich impliziter Überzeugungen und Motive im Kontext des Deutungswissens werden ebenso die Grenze der genutzten Erhebungsform des Experteninterviews (vgl. Kruse, 2015, S. 166) sowie der qualitativ-inhaltsanalytischen Auswertungsmethodik deutlich. Der Vorteil der inhaltsanalytischen Auswertung für das eigene Forschungsvorhaben besteht in der Vertiefung der aus der ersten Erhebungsphase vorliegenden Ergebnisse, indem unklar gebliebene Thematiken genauer betrachtet, statistische Zusammenhänge auf ihre Plausibilität überprüft und ggf. in Richtung von Kausalitäten interpretiert und eine Nachexploration zur Erhärtung dieser Relationen verfolgt wurde (vgl. Mayring, 2015, S. 23). Jedoch ist ein qualitativ-inhaltsanalytisches Vorgehen nur sehr begrenzt in der Lage implizite Deutungsgehalte offenzulegen (vgl. Reichertz, 2016, S. 228), sodass es eines rekonstruktiven Analyseverfahrens bedürfte (vgl. Kruse, 2015, S. 368f.). In der eigenen Auswertung wird hingegen weitgehend auf einer verdichtenden kategorialen Ebene verblieben. Dies ist sowohl durch die grundsätzliche Zielsetzung der Untersuchung begründet wie auch mit dem Bestreben quantitative und qualitative Daten zu triangulieren legitimiert (vgl. Kuckartz, 2014a). Eine stärker rekonstruktive Auswertungsstrategie im Kontext der Experteninterviews hätte die Frage der Integration der Daten beider Erhebungsphasen aufgeworfen, da damit hoch divergente Forschungslogiken aufeinandergetroffen wären (vgl. Kruse, 2015, S. 21f.; Reichertz, 2016, S. 23f.). Im Sinne der methodologischen Verortung der eigenen Arbeit im Kontext eines integrierten Mixed-Methods-Ansatzes (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 75f.) wurde hingegen über die kategoriale Ordnung im Material eine zusammenführende Auswertung, Analyse und Interpretation

möglich, um den Erklärungswert und die Aussagekraft der Ergebnisse beider Erhebungsphasen in der entwickelten Vernetzungsstruktur zu erhöhen (vgl. Mayring, 2015, S. 23).

Ein weiterer Aspekt, den es kritisch zu reflektieren gilt, ist die Tatsache, dass handlungsleitende Motive als didaktisch-pädagogische Orientierungen lediglich über Single-Item-Skalen erfasst wurden und die Reliabilität der Messung nicht bestimmbar ist (vgl. Döring & Bortz, 2016, S. 407). Diese Entscheidung wurde bereits im Kontext der Fragebogenkonstruktion mit dem Ökonomieaspekt des explorativen Designs begründet (vgl. Kap. 5.2.2) und entspricht dem Vorgehen in vergleichbaren Studien, die sowohl Unterrichtspraktiken wie auch professionsbezogene Merkmale der Lehrkräfte erhoben haben (vgl. Möller et al., 1996; Peschel, 2007a, 2008). Allerdings böte die Nutzung von Multipel-Item-Skalen als Ergebnis einer faktorenanalytischen Prüfung die Chance, bestimmte übergreifende Motive, wie Schülerorientierung, Sachorientierung, Methodenorientierung oder Materialorientierung, reliabler in einem Fragebogeninstrument abzubilden (vgl. hierzu Alisch, Hermkes & Möbius, 2009; Voss, Kleickmann, Kunter & Hachfeld, 2011). Beispiele finden sich in aktuellen Untersuchungen zu Überzeugungen und motivationalen Orientierungen als Bestandteil des Professionswissens von Sachunterrichtslehrkräften (vgl. Hartmann, 2019; Niermann, 2017; Reichert, 2018). Hierbei können sowohl die eigenen Ergebnisse wie auch die neueren Studien zur Professionalität von Sachunterrichtslehrkräften (vgl. Hartmann, 2019; Niermann, 2017; Reichert, 2018; Simon, 2015f.) wichtige Hinweise geben, wie solche übergreifenden Motive und Orientierungen für zukünftige Forschung zu konzeptualisieren und operationalisieren sind. Dies muss dahingehend bedeutsam erscheinen, da ein elaboriertes und empirische geprüftes Modell zur Lehrkräfteprofessionalität im Sachunterricht bisher ein Desiderat darstellt. (vgl. Hartinger & Lange, 2014a, S. 26f.).

Weiterhin ergibt sich aus dem verfolgten Analysefokus des Gruppenvergleichs in Bezug auf das Beschulungssettings eine Einschränkung für die Interpretationsreichweite der Befunde. Jenseits des Beschulungssettings sowie der ebenfalls kontrollierten Auswirkungen des Ausbildungshintergrundes werden erhebliche Unterschiede in der jeweiligen Sachunterrichtspraxis zwischen einzelnen Lehrkräften einer Schulform erkennbar. Um vertiefend lehrkräftebezogene Muster bzw. Merkmalkonstellationen bestimmen zu können, wäre eine weitergehende Clusteranalyse auf Seiten der Fragebogendaten in Triangulation mit einer typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Kelle & Kluge, 2010; Kuckartz, 2014b, S. 115) ein noch zu leistender Analyseschritt, der jedoch aufgrund des spezifischen Erkenntnisinteresses dieser Arbeit bisher nicht verfolgt wurde.

Insgesamt werden wesentliche Limitationen der eigenen Forschungsarbeit deutlich. Gleichzeitig können aus den vielfältigen und differenzierten Befunden, die durch die gezielte Methodenkombination erreicht wurden, nicht nur relevante Implikationen zur Sachunterrichtspraxis in Förderschulen und im Gemeinsamen Unterricht abgeleitet werden, sondern es ergeben sich aus dem realisierten explorativen Vorgehen Potentiale und Anregungen für weitergehende Forschung. Diese sollen in einem abschließenden Ausblick konkreter bestimmt werden.

8.5 Zukünftige Forschungsperspektiven und Ausblick

Aus den diskutierten Ergebnissen sowie den hieraus formulierten Thesen und Implikationen ergeben sich für einen abschließenden Ausblick verschiedene Perspektiven zukünftiger sachunterrichtsdidaktischer Forschung, die an dieser Stelle skizziert werden sollen.

Im Kontext professioneller Handlungsmuster lenken die eigenen Befunde, insbesondere aus dem Sample des Gemeinsamen Unterrichts, die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung unterricht-

licher Kooperation. Bisherige Untersuchungen zur Kooperation im inklusiven Unterricht (vgl. etwa Lütje-Klose & Miller, 2017) betrachten diese weitgehend losgelöst von fachdidaktischen Fragen, betonen aber die Bedeutung höherwertiger Kooperationsformen im Sinne ko-konstruktiver Prozesse als ein Gelingensfaktor für inklusiven Unterricht. Aspekte der Planung und Durchführung können jedoch nur in begrenztem Maße losgelöst von fachdidaktischen Spezifika betrachtet werden. Hier bedarf es zukünftiger Forschung zu Kooperationsprozessen in der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation des Unterrichts unter einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive. Zu untersuchen wäre etwa der Aspekt der gegenseitigen Expertiserweiterung in solchen ko-konstruktiven Prozessen zwischen Fachlehrkräften und sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext des Sachunterrichts. Es wäre zu klären, inwieweit eine gemeinsame Planung dazu beitragen kann, formulierte Ansprüche an einen inklusiven Sachunterricht von Vielperspektivität, Kooperation, Kommunikation und vielfältigen Zugangsweisen einzulösen. Ebenso wäre, wiederum im Zusammenhang mit Professionalisierungsprozessen, zu untersuchen, wie höherwertige Kooperationsmuster im Sachunterricht implementiert bzw. entwickelt werden können.

Ein weitergehender Forschungsbedarf kann hinsichtlich der festgestellten Materialorientierung der Lehrkräfte in ihren Planungsentscheidungen gesehen werden. Dies betrifft einerseits die Frage, welche Materialien wie im Sachunterricht eingesetzt bzw. wie diese von den Schülerinnen und Schülern genutzt werden, wozu es systematischer Unterrichtsbeobachtungen bedürfte. Ergänzend kann es Aufgabe zukünftiger didaktischer Entwicklungsforschung sein, lernwirksame Medien und Materialien für inklusiven Sachunterricht zu erarbeiten, um diese der Praxis zur Verfügung zu stellen. Dies böte die Chance direkten Einfluss auf sachunterrichtliche Praxis zu nehmen, indem etwa spezifische Materialien für die sozialwissenschaftliche Perspektive entwickelt würden.

Gerade der Befund, dass die sozialwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht trotz ihrer spezifischen Bedeutung für sachunterrichtliches Lernen unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung marginalisiert ist, lässt es sinnvoll erscheinen hierauf zukünftige Forschungsschwerpunkte zu legen. Einerseits wäre es lohnend differenzierter der Frage nachzugehen, wie Themen gesellschaftlichen oder politischen Lernens im Sachunterricht rezipiert werden. Gewinnbringend wäre es Best-Practice-Beispiele systematisch zu erfassen, in denen gesellschaftliches oder politisches Lernen in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen lernwirksam gelingt. Andererseits könnte eigenständig der Aspekt des sozialen Lernens im Sachunterricht Gegenstand von Forschung sein, indem dessen Stellenwert wie auch Umsetzungspraxis explorierend untersucht wird. Ähnlich wie dies de Boer (2008) kritisch für den Klassenrat aufzeigen konnte, wäre die Praxis sozialen Lernens im Rahmen des Sachunterrichts zu beschreiben und hinsichtlich der damit einhergehenden sozialen Praktiken und Deutungsmomente zu analysieren. Ergänzend wäre eine sachunterrichtsdidaktische Entwicklungsforschung verstärkt gefordert konzeptionelle Vorschläge zu unterbreiten, wie sozialwissenschaftliche Themen und Inhalte im Sachunterricht unter Perspektive heterogener Lerngruppen umgesetzt werden können. Erste Tendenzen in diese Richtung zeichnen sich mit den im Ergänzungsband zum Perspektivrahmen zur sozialwissenschaftlichen Perspektive (vgl. Gläser & Richter, 2015) vorgelegten Unterrichtsvorschlägen ab.

Daran anknüpfend müsste im Kontext eines Anspruchs der Lebensweltorientierung, im Anschluss an aktuelle Tendenzen der Kindheitsforschung, eine verstärkte Rekonstruktion kindlicher Lebenswelt unter Bedingungen sozialer Benachteiligung und biografischer Belastungsmomente geleistet werden, indem die Sichtweisen der Kinder einbezogen werden. Über

Methoden der didaktischen Rekonstruktion oder der Phänomenografie (vgl. Murmann, 2009; Seitz, 2003a; Wieseemann & Wille, 2014) könnten Perspektiven auf soziale Phänomene aber auch eigene damit verbundene biografische Erfahrungsmuster von Kindern in den Blick genommen werden, um didaktische Hinweise für die Gestaltung eines sozialwissenschaftlichen Sachunterrichts in heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppen zu gewinnen. Ein Aspekt, der an die Befunde der eigenen Untersuchung anknüpfen würde, wäre die Frage nach der Bedeutung traumatisierender Erfahrungen und biografischer Brüche für einen Sachunterricht, der sich an der Lebenswelt der Kinder orientiert. Insbesondere Konzepte zur Sexualerziehung müssten die sozial-emotionalen Problemlagen der Kinder berücksichtigen, wozu es entsprechender Forschung bedarf, wie dies traumasensibel gelingen kann.

Unter Perspektive des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung böte die verstärkte Rezeption psychodynamischer Ansätze, wie diese etwa mit einer Orientierung an der Themenzentrierten Interaktion in Teilen vorliegen, die Chance das Phänomen gestörten Unterrichts stärker in den fachdiskursiven Aufmerksamkeitsfokus eines inklusiven Sachunterrichts zu rücken. Grundsätzlich bedarf es weitergehender Forschung zu Unterrichtsstörungen aus fachdidaktischer Perspektive, bei der das Verhältnis von Sache, Welt und Kind im komplexen Interaktionsgefüge in den Blick genommen wird, um störfaktorielle Aspekte vertiefend analysieren und Hinweise für deren Bearbeitung zu erlangen. Dieser Aspekt wird in der bisherigen Forschung zum inklusiven Sachunterricht kaum thematisiert, erscheint aber auf Basis der eigenen Befunde von wesentlicher Bedeutung. Im Anschluss an den Titel dieser Arbeit braucht es eines verstärkten, empirisch wie auch theoretisch fundierten Diskurses darüber, was die Sache bzw. die Sachbegegnung der Kinder stört. Innere wie äußere Konflikte der Kinder wie auch Fragen einer förderlichen Strukturierung sachunterrichtlicher Lernprozesse als Beitrag zu einem qualitätsvollen, inklusiven Sachunterricht, der die soziale Dynamik heterogener Lerngruppen berücksichtigt, wären zu fokussieren.

Entsprechend kann die eigene Arbeit, gemäß ihrer explorativen Zielsetzung, einzelne Reflexionsstellen aufzeigen und verweist auf bedenkenswerte Forschungs- und Entwicklungsaufgaben. Sachunterricht mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung kann dabei, ausgehend von den Wahrnehmungen der befragten Lehrkräfte, sowohl als entwicklungsförderlicher Faktor gelten, wie auch als ein Sachunterricht unter erschwerten Bedingungen. Für das gemeinsame Lernen in einer inklusiven Lerngruppe bedeutet dies eine spezifische soziale Dynamik, die einer verstärkten Berücksichtigung der sozial-emotionalen Dimension im Sachunterricht bedarf. Gleichzeitig kann Sachunterricht als Chance für ein Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in der Balance von Individualisierung und Gemeinsamkeit wirksam werden. Oder wie dies eine Lehrkraft formuliert:

„Jedes Kind lebt in einer Gemeinschaft, jedes oder die meisten. Jedes Kind bislang hat Lust zu experimentieren, hat Spaß sich darauf einzulassen, interessiert sich für historische Themen, für Tiere, Natur und Umwelt.“ (Interview B1 GU: 92–92)

Verzeichnisse

Literatur

- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 497-507). Göttingen: Hogrefe.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2012). Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2012(4), 420-423.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (Hrsg.). (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London; New York: Routledge.
- Albers, T. (2011). Kommunikativer Unterricht und Heterogenität. In D.-B. Gaedtke-Eckardt (Hrsg.), *Fördern durch Sachunterricht* (S. 117-123). Stuttgart: Kohlhammer.
- Alisch, L.-M., Hermkes, R. & Möbius, K. (2009). Messen von Lehrerprofessionalität. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 249-262). Weinheim; Basel: Beltz.
- Altenburger, P. & Staraschek, E. (2012). Physikalische Themen im Sachunterricht Baden-Württembergs in den Jahrgangsstufen 3 und 4. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 71-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. (2016). Inklusion als Mehrebenenkonstellation – Anmerkungen zu Rekontextualisierungstendenzen in inklusiven Bildungsreformen In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Amrhein, B. & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.). (2014). *Fachdidaktik inklusive – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster: Waxmann.
- Antor, G. (2016). Lebenswelt. In M. Dederich, I. Beck, G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 412-415). Stuttgart: Kohlhammer.
- AO-GS (2014). *Verordnung über den Bildungsgang in der Grundschule (Ausbildungsordnung Grundschule – AO-GS) vom 23. März 2005 zuletzt geändert durch Verordnung vom 26. März 2015 (SGV.NRW 223)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens.
- AO-SF (2012). *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderbedarf (AO-SF) – Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke zum 29. April 2005 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 2. November 2012 (SGV.NRW.223)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens.
- AO-SF (2016). *Ausbildungsordnung sonderpädagogischer Förderbedarf (AO-SF) – Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke zum 29. April 2005 zuletzt geändert durch die Verordnung vom 1. Juli 2016 (SGV.NRW.223)* Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens.
- Apel, H. J. (2002). *Herausforderung Schulklasse. Klassen führen – Schüler aktivieren*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2009a). Lehr-Lernforschung ohne Allgemeine Didaktik? Über die Notwendigkeit einer integrierten Wissenschaft vom Unterricht. In K.-H. Arnold, S. Blömeke, R. Messner & J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Allgemeine Didaktik und Lehr-Lernforschung. Kontroversen und Entwicklungsperspektiven einer Wissenschaft vom Unterricht* (S. 27-45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H. (2009b). Unterricht als zentrales Konzept der didaktischen Theoriebildung und der Lehr-Lern-Forschung. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (S. 15-22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Arnold, K.-H., Richert, P. & Frank, C. (2005). Fördergutachten: Erhebungsverfahren, Argumentationsführung, Diagnosekriterien und -häufigkeit. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 87-97). Weinheim; Basel: Beltz.
- Arnold, K.-H. & Roßa, A.-E. (2011). Das Verhältnis von Allgemeiner Didaktik und Fachdidaktik. In S. Rahm & C. Nerowski (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online* (S. 31). Weinheim; Basel: Juventa.
- Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- audiotranskription. (2017). f4 & f5transkription. Online unter <https://www.audiotranskription.de/f4> [Stand 30.08.2021].

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2014). *Bildung in Deutschland 2014 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2018). *Bildung in Deutschland 2018 – Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Wirkungen und Erträgen von Bildung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baar, R. (2014). Erkläre, was Familie ist! Pränkonzepte im sozialwissenschaftlichen Sachunterricht. In B. Kopp, S. Marteschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 246-249). Wiesbaden: Springer VS.
- Bader, J. & Wagner, L. (2005). Das Unterrichtsfach Chemie – Ein Stiefkind an hessischen Förderschulen. *Behindertenpädagogik*, 2005(2), 204-212.
- Baier, S., Reiter, S. & Winkler, C. (2008). Welches Verhalten stört die Didaktik. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Didaktik in der Sonderpädagogik. Festschrift zum 60. Geburtstag von Dr. Stephan Baumgartner*. (S. 153-181). Würzburg: Freisleben.
- Balgo, R. (2012). Sonderpädagogik im historischen und aktuellen Kontext. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 13-100). München: Oldenbourg.
- Bannach, M. (2002). *Selbstbestimmtes Lernen. Freie Arbeit an selbstgewählten Themen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bannach, M. (2004). Fördern durch Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 173-180). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Barkmann, C. (2004). *Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Eine epidemiologische Screening* (1. Aufl.). Hamburg: Verlag Dr. Kovac.
- Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten. Pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Baulig, V. (1998). Von der Verhaltensgestörtenpädagogik zur Erziehungshilfearbeit. Die besondere Aufmerksamkeitschwelle gestörten Verhaltens. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1998(10), 458-461.
- Baulig, V. (2004). Zur politischen Partizipation hinführen. Politisches Lernen in der Schule. *Behindertenpädagogik*, 2004(2), 185-200.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krause & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29-53). Münster: Waxmann.
- Baumert, J. & Kunter, M. (2013). The COACTIV model of teachers' professional competence. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krause & M. Neubrand (Hrsg.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers. Results from the COACTIV project* (S. 25-48). New York: Springer.
- Baumgardt, I. (2012). *Der Beruf in den Vorstellungen von Grundschulkindern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bäuml-Roßnagl, M.-A. (2004). Sachunterrichtliche Bildungsprozesse im Spannungsfeld von Ich-Sache-Wir. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 42-47). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bausch, J. (2018). „Anders, na und?!“ Chancen und Risiken für Kinder mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becher, A. (2009). *Die Zeit des Holocaust in Vorstellungen von Grundschulkindern. Eine empirische Untersuchung im Kontext von Holocaust education*. Oldenburg: DIZ.
- Becher, A. & Gläser, E. (2013). Historisches Lernen aus empirischer Sicht – Desiderata und aktuelle Ergebnisse. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 163-171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becher, A., Gläser, E. & Pleitner, B. (Hrsg.). (2016). *Die historische Perspektive. Begleitband 2 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Becher, A., Miller, S., Oldenburg, I., Pech, D. & Schomaker, C. (Hrsg.). (2013). *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Beck, G. & Rauterberg, M. (2009). *Sachunterricht – eine Einführung. Geschichte, Probleme, Entwicklungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Beck, U. (2015). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne* (22. Aufl.). Berlin: edition suhrkamp.
- Becker, U. & Prengel, A. (2016). Pädagogische Beziehung mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 94-104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 442-464). Göttingen: Hogrefe.

- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung soziokulturell-benachteiligter Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Beinbrech, C. (2005). Problemlösen im Sachunterricht. Eine Studie zur Förderung des Problemlöseverhaltens im technikbezogenen Sachunterricht. In A. Hartinger & J. Kahlert (Hrsg.), *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Sachunterricht. Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 127-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benikowski, B. (1995). *Unterrichtsstörungen und Kommunikative Didaktik. Störungen aus der Sicht der Lerngruppe und Grenzen didaktischer und psychotherapeutischer Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Benkmann, K. H. (1993). Pädagogische Erklärungs- und Handlungsansätze bei Verhaltensstörungen in der Schule. Handbuch der Sonderpädagogik. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (S. 71-119). Berlin: Marhold.
- Benkmann, K. H. & Bergsson, M. (1994). Entwicklungstherapie nach Mary Wood: Neu Hoffnung aus einer alten Quelle für die Praxis. In H. Goetze (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen* – (S. 77-103). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Benkmann, K. H. & Ostermann, J. (1993). Das Erscheinungsbild des verhaltensauffälligen Schülers in Berichten der Allgemeinen Schule zum Sonderschulnahmeverfahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1993 (4), 236-243.
- Benkmann, R. (1997). Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten. In U. Heimlich (Hrsg.), *Zwischen Aussonderung und Integration: schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* (S. 87-101). Neuwied: Luchterhand.
- Bergsson, M. (1995). *Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. Organisation einer Schule*. Düsseldorf: Progressus.
- Bergsson, M. (1997). *Die Superfreunde vor der Drachenhöhle. Praktische Beispiele für Wochenthemen im entwicklungstherapeutischen Unterricht*. Düsseldorf: Bergsson-Wiedenhöft.
- Bergsson, M. & Luckfiel, H. (2010). *Umgang mit „schwierigen Kindern“ Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte* (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Bertelsmann Stiftung (Hrsg.) (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Gütesloh: Bertelsmann Stiftung.
- Betz, D. & Breuninger, H. (1998). *Teufelskreis Lernstörungen: Theoretische Grundlagen und Standardprogramme. Materialien für die klinische Praxis* (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Biewer, G. (2016). Inklusion. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 123-127). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biewer, G. (2017). *Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Biller, K. (1979). *Unterrichtsstörungen*. Stuttgart: Klett.
- Bitner, G., Ertle, C. & Schmidt, V. (1974). Schule und Unterricht bei verhaltensgestörten Kindern. In D. Bildungsrat (Hrsg.), *Gutachten und Studien der Bildungskommission. Sonderpädagogik 4* (S. 13-2002). Stuttgart: Deutscher Bildungsrat.
- Blaseio, B. (2002). Inhaltsstrukturen und Tendenzen der Inhalte im Sachunterricht. Eine empirische Bestandsaufnahme der Inhalte des Sachunterrichts in den 70er, 80er und 90er Jahren anhand von Unterrichtslehrwerken. In K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht* (S. 205-222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2004). *Entwicklungstendenzen der Inhalte des Sachunterrichts. Eine Analyse von Lehrwerken von 1970 bis 2000*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2011). Inklusives Sachlernen in den Grundschullehrplänen Deutschlands. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 89-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blaseio, B. (2014). Zur aktuellen Situation des Schulfaches Sachunterricht in den Bundesländern. In Gesellschaft für die Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.), *Die Didaktik des Sachunterrichts und ihre Fachgesellschaft GDSU e. V.* (S. 25-31). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Schulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82-118). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2017 (5), 216-227.
- Blumberg, E. (2010). Ziele festlegen und formulieren. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 100-112). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumberg, E. & Fromme, T. (2016). Fostering inclusive learning in adaptive learning environments for primary science education. In J. Lavonen, K. Jutti, J. Lampiselkä, A. Uitto & K. Hahl (Hrsg.), *Electronic Proceedings of the ESERA 2015 Conference. Science education research: Engaging learners for a sustainable future, Part 16* (S. 2748-2759). Helsinki: University of Helsinki.
- Blumberg, E., Hellmich, F. & Fromme, T. (2015). Entwicklung naturwissenschaftlich-technischer Lehr-Lernangebote für inklusiven Sachunterricht. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule* (S. 235-236). Wiesbaden: Spinger VS.

- Blumberg, E. & Mester, T. (2017a). Motivationale und selbstbezogene Lerneffekte im inklusiven naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 143-151). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumberg, E. & Mester, T. (2017b). Potentielle Gelingensbedingungen im naturwissenschaftlichen Sachunterricht der Grundschule – auf dem Weg zu empirischen Evidenzen. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 294-312). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., Hartke, B. & Vrban, R. (2017). Schulbasierte Intervention bei Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe nach dem Response-to-Intervention-Ansatz. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 123-146). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y. & Marten, K. (2017). Mehrebenenkonzept zu Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung und des Verhaltens. In B. Hartke (Hrsg.), *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion. Das Rügener Modell kompakt* (S. 185-217). Stuttgart: Kohlhammer.
- BMAS (2013). Der vierte Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Lebenslagen in Deutschland. Online unter http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf;jsessionid=917581C5FD4D9354F10F08167A07618B?__blob=publicationFile [Stand 30.08.2021].
- BMFSFJ (2012). Familienreport 2012. Leistungen, Wirkungen, Trends. Online unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Familienreport-2012,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand 30.08.2021].
- BMFSFJ (2013). 14. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag Drucksache 17/12200. Online unter <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/14-Kinder-und-Jugendbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [Stand 30.08.2021].
- Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.) (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Entwickelt von Tony Booth & Mel Ainscow*. Halle an der Saale: Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.
- Boer, H. d. (2008). Wider die Instrumentalisierung interindividueller Konflikte für Prozesse des Demokratielernens im Sachunterricht. In H. Giest & J. Wiesemann (Hrsg.), *Kind und Wissenschaft* (S. 291-300). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Textor, A. (2015). Demokratische Klassenführung in inklusiven Lerngruppen. In L. Haag, E. Kiel & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Klassenmanagement/ Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 109-122). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.) (2009). *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009a). Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendung* (3. Aufl., S. 33-70). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009b). Experteninterviews in der qualitativen Sozialforschung. Zur Einführung in eine intensivierende Methodendebatte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Bohl, T. (2010). Selbstbestimmung für den Unterricht: Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom-Management. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 15-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bohl, T., Batzel, A. & Richey, P. (2012). Öffnung – Differenzierung – Individualisierung – Adaptivität. Charakteristika, didaktische Implikationen und Forschungsbefunde verwandter Unterrichtskonzepte zum Umgang mit Heterogenität. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. (S. 40-71). Immenhausen: Prolog.
- Bohl, T. & Kucharz, D. (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Böhm-Kasper, O., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2009). *Quantitative Methoden in der Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: WBG Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bolscho, D. (1978). *Lehrpläne zum Sachunterricht. Eine synoptische Bestandsaufnahme des Sachunterrichts in den Lehrplänen der Länder der Bundesrepublik Deutschland Stand 1978*. Köln: Aulis Verlag.
- Bolte, C. & Behrens, J. (2004). Zur Situation des Physik-/Chemieunterrichtes im Förderschwerpunkt Lernen. In A. Pitton (Hrsg.), *Chemie- und physikdidaktische Forschung und Naturwissenschaftliche Bildung* (S. 317-319). Münster: Waxmann.

- Bolte, C. & Streller, S. (2007). „Unverhofft kommt oft!“ – Wenn Grundschullehrerinnen und -lehrer Naturwissenschaften für ihre Unterrichtspraxis entdecken (müssen) In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 139-150). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bönsch, M. (2011). *Heterogenität und Differenzierung: Gemeinsames und differenziertes Lernen in heterogenen Lerngruppen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bönsch, M. (2012). *Gemeinsam verschieden Lernen. Lernen in heterogenen Gruppen. Angebote zur Differenzierung und Individualisierung. Für alle Jahrgangsstufen*. Berlin: Cornelsen.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. Herausgegeben und adaptiert von Brune Achermann, Donja Amirpur, Maria-Luise Braunsteiner, Heindrun, Demo, Elisabeth Plate und Andrea Platte*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Borchert, J. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3* (S. 740-751). Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. (Hrsg.) (2000). *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Borchert, J. & Hartke, B. (2007). Der aktuelle Terminus – Unterrichtsbeteiligung. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 216-231). Weinheim; Basel: Beltz.
- Bortz, J. & Lienert, G. A. (2008). *Kurzgefasste Statistik für die klinische Forschung. Leitfaden für die verteilungsanalyse kleiner Stichproben* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J., Lienert, G. A. & Bochnke, K. (2008). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik* (3. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Bortz, J. & Schuster, C. (2010). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7. Aufl.). Berlin; Heidelberg; New York: Springer.
- Brehl, T., Wendt, H. & Bos, W. (2012). Geschlechtsspezifische Unterschiede in mathematischen und naturwissenschaftlichen Kompetenzen In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland und im internationalen Vergleich* (S. 203-230). Münster: Waxmann.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Brezinka, W. (1995). *Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Beiträge zu einem System der Erziehungswissenschaft* (3. Aufl.). München; Basel: Reinhardt.
- Bröcher, J. (1997a). Didaktik: Niemandland oder Spielwiese der Verhaltensauffälligenpädagogik? – Plädoyer für einen Unterricht als lebensweltorientiertem Gesamtzusammenhang. *Sonderpädagogik*, 1997 (2), 92-103.
- Bröcher, J. (1997b). *Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter.
- Bröcher, J. (2000). Lebensweltorientierte Didaktik als Chance bei Verhaltensauffälligkeiten und Lernproblemen. In S. Rolus-Borgward, U. Tänzer & M. Wittrock (Hrsg.), *Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens – Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem* (S. 211-220). Oldenburg: DiZ.
- Bromme, R. (1992/ 2014). *Der Lehrer als Experte. Zur Psychologie des professionellen Wissens. Reprints*. Münster: Waxmann.
- Buchner, T. & Koenig, O. (2008). Methoden und eingenommene Blickwinkel in der sonderpädagogischen Forschung von 1996-2006 – eine Zeitschriftenanalyse *Heilpädagogische Forschung*, 2008 (1), 15-34.
- Buck, M. (1997). Wir stellen Knetgummi her. Sachunterricht in den ersten beiden Schuljahren der Schule für Lernhilfe *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1997 (11), 463-468.
- Budde, J. & Blasse, N. (2017). Forschung zum inklusiven Unterricht. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 239-252). Münster: Waxmann.
- Budnik, I., Unger, N. & Fingerle, M. (2003). Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 145-200). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bühl, A. (2010). *PASW 18. Einführung in die moderne Datenanalyse* (12. Aufl.). München: Pearson Studium.
- Bundschuh, K. (2002). Lernen unter erschwerten Bedingungen – zukünftige Herausforderungen an Pädagogik und Didaktik. *Sonderpädagogik*, 2002 (1), 36-46.
- Bundschuh, K. (2004). Förderdiagnostik im 21. Jahrhundert – Zwischen Problem- und Kompetenzorientierung. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 39-54). Weinheim; Basel: Beltz.
- Buraw, O. A. & Gudjons, H. (1998). *Gestaltpädagogik in der Schule* (2. Aufl.). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Burzan, N. (2016). *Methodenplurale Forschung: Chancen und Probleme von Mixed Methods*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Caldarella, P. & Merrell, K. W. (1997). Common dimensions of social skills of children and adolescents: A taxonomy of positiv behaviors. *School Psychology Review*, 1997 (3), 264-278.
- Carle, U. (2004). Förderdiagnostik im Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 187-193). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Carle, U. (2008). Unterrichtsplanung. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Unterrichtsplanung und Methoden* (S. 46-52). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Casale, G., Hennemann, T. & Grosche, M. (2015). Zum Beitrag der Verlaufsdagnostik für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2015 (7), 325-334.
- Castello, A. & Wehrauch, A. (2009). Pädagogisches Handeln an Schule für Erziehungshilfe. *Heilpädagogik online*, 2009 (4), 21-35.
- Christe, G. (2010). Mechanismen der Ausgrenzung von Jugendlichen im Bildungssystem. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 41-52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Cohn, R. (1978). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4. Aufl.). Thousand Oaks: SAGE.
- Creswell, J. W. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: SAGE.
- Cruickshank, W. M. (1973). Schwierige Kinder in Schule und Elternhaus. Förderung verhaltensgestörter, hirngeschädigter Kinder. Berlin: Marhold.
- Dann, H.-D. & Haag, L. (2017). Lehrerkognitionen und Handlungsentscheidungen. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion* (3. Aufl., S. 89-120). Wiesbaden: Springer.
- Daum, E. (1999). Von der „Lebenswelt“ zum „eigenen Leben“. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. In H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht* (S. 169-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daum, E. (2004). Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In M. Hempel (Hrsg.), *Sich bilden im Sachunterricht* (S. 139-152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Demir-Walther, M. (2018). Die Entwicklung eines Unterrichtskonzeptes zur Förderung von Sachlernen und Lesekompetenz aus inklusionsdidaktischer Sicht – ein Unterricht für Kinder mit Down-Syndrom. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 39-44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Diekmann, A. (2016). *Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen* (10. Aufl.). Reinbel bei Hamburg: Rowohlt.
- Diekmann, J. (2001). Die Bedeutung der Reflexion im handlungsorientierten Sachunterricht. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (S. 83-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dinkmeyer, D., McKay, G. D. & Dinkmeyer, D. (2011). *STEP – Das Buch für Lehrer/innen*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Dittmar, N. (2009). *Transkription. Ein Leitfaden mit Aufgaben für Studenten, Forscher und Laien* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Ditton, H. (2017). Familie und Schule – eine Bestandsaufnahme der bildungssoziologischen Schuleffektforschung von James S. Coleman bis heute. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch Bildungssoziologie* (3. Aufl., S. 257-280). Wiesbaden: Springer.
- Dollase, R. & Koch, K.-C. (2015). Auf dem Weg zum Klassiker. Die „Techniken der Klassenführung“ von Jakob S. Kounin. In L. Haag, E. Kiel & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Klassenmanagement/ Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 96-108). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Döpfner, M. (2013). Klassifikation und Epidemiologie psychischer Störungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 31-56). Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Drechsler, B. & Gerlach, S. (2001). Naturwissenschaftliche Bildung im Sachunterricht – Problembereich bei Grundschullehrkräften. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (S. 215-225). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dreikurs, R., Grunwald, B. B. & Pepper, F. C. (2007). *Lehrer und Schüler lösen Disziplinprobleme*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Drossel, K., Wendt, H., Schmitz, S. & Eickelmann, B. (2012). Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selzer (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 171-202). Münster: Waxmann.
- Duncker, L. (1992). Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts. In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 66-82). Kiel: IPN.

- Duncker, L. (2004). Der Erziehungsanspruch des Sachunterrichts In L. Duncker, Popp, W. (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (4. Aufl., S. 29-40). Weinheim, München: Juventa.
- Duncker, L. (2007). Die Pluralisierung der Lebenswelten – eine didaktische Herausforderung für den Sachunterricht In C. Schomaker & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben* (S. 32-44). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Duncker, L. & Popp, W. (2004). Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts In L. Duncker, Popp, W. (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (4. Aufl., S. 15-28). Weinheim, München: Juventa.
- Dunker, N. (2016). Überzeugungen von Sachunterrichtslehrkräften zum Experimentieren im Unterricht In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 107-115). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2017(1), 31-43.
- Eggert, D. (2007). *Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderdiagnostik. Ein Plädoyer für Denkgewohnheiten und eine veränderte Praxis* (5. Aufl.). Dortmund: Borgmann.
- Eiblmeier, P. & Koch, K. (2006). Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 351-377). Oberhausen: Athena.
- Eid, M., Gollwitzer, M. & Schmitt, M. (2015). *Statistik und Forschungsmethoden* (4. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Einsiedler, W. (1997). Probleme und Ergebnisse der empirischen Sachunterrichtsforschung. In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.), *Forschung zum Sachunterricht* (S. 18-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2002). Empirische Forschung zum Sachunterricht – ein Überblick In K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht* (Bd. 5, S. 17-40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. (2004). Aufgreifen von Problemen – Gespräche über Probleme – Problemorientierter Sachunterricht in der Grundschule. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (4. Aufl., S. 199-212). Weinheim; München: Juventa.
- Einsiedler, W. (2008). Was braucht die Sachunterrichtsforschung/ Sachunterrichtsdidaktik in den nächsten zehn Jahren? *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 10(März 2008), 4. Online unter <http://www.widerstreit-sachunterricht.de> [Stand 30.08.2021].
- Einsiedler, W. (2015). Methoden und Prinzipien des Sachunterrichts In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 383-393). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Einsiedler, W. & Martschinke, S. (1998). Elaboriertheit und Strukturiertheit in Schulbuchillustrationen des Grundschulsachunterrichts. In G. Dörr & K. L. Jüngst (Hrsg.), *Lernen mit Medien* (S. 45-65). Weinheim: Juventa.
- Einsiedler, W. & Schirmer, G. (1986). Sachunterrichtsreform und Unterrichtsgestaltung – Eine Analyse von Schülerarbeitsmappen. *Die deutsche Schule*, 1986(78), 316-316.
- ELDiB (2004). *Entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnosebogen (ELDiB)*. Essen: Förderverein der Jakob-Muth-Schule.
- Ellger-Rüttgardt, S. & Poppe, M. (1987). Gemeinsames Lernen von behinderten und nicht behinderten Schülern in der Grundschule. Theorie und Praxis eines integrativen Unterrichts *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1987(5), 313-327.
- Ellinger, S. (2008). Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfeldes. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 112-127). Göttingen: Hogrefe.
- Ellinger, S. (2013). *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. (2014). Soziale Benachteiligung. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 75-78). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 2012(4), 85-109.
- Enzenbach, I., Pech, D. & Klätte, C. (Hrsg.) (2012). *Kinder und Zeitgeschichte: Jüdische Geschichte und Gegenwart, Nationalsozialismus und Antisemitismus*. www.widerstreit-sachunterricht.de, Beiheft 8. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Erdélyi, A. & Mischo, S. (2011). Da bist du sprachlos...! Theoretische Grundlagen und praktische Perspektiven zur Unterstützten Kommunikation bei geistigen Beeinträchtigungen und herausforderndem Verhalten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2011(4), 143-153.
- Erich, R. (2008). Entwicklungspädagogische Förderung von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 622-644). Göttingen: Hogrefe.
- ETEP Institut für Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik e. V. (2017). Entwicklungstherapie/Entwicklungstherapie (ETEP): ein Programm zur Förderung. Online unter <http://www.etep.org/Seiten/programm.htm> [Stand 25.11.2021].

- Ettrich, C. & Herbst, M. (2001). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen an einer Förderschule für Erziehungshilfe. Ausgewählte Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2001 (6), 245-248.
- Euen, B., Vaskova, A., Wälzbug, A. & Bos, W. (2015). Armutsgefährdete Schülerinnen und Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen am Beispiel PARS-F und KESS-7-F. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 101-128). Wiesbaden: Springer VS.
- Evertson, C. M. & Emmer, E. T. (2012). *Classroom Management for Elementary Teachers* (9. Aufl.). Boston: Addison Wesley.
- Fend, H. (2008). *Neue Theorien der Schule: Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen* (2. Aufl. Bd. Verlag für Sozialwissenschaften). Wiesbaden.
- Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 1989(1), 4-59.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsam Lernen am Gegenstand: Didaktisches Fundament einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19-35). Weinheim; München: Juventa.
- Feuser, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl., S. 280-294). Weinheim; Basel: Beltz.
- Feuser, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 86-100). Stuttgart: Kohlhammer.
- Feuser, G. (2017a). Segregation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 203-205). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feuser, G. (2017b). Separation. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 209-211). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Feyerer, E. (2012). Pädagogische Diagnostik und Beurteilung als wesentliche Bestandteile einer inklusiven Pädagogik. In S. Schwab, M. Gebhard, E. Ederer-Fick & B. Gasteiger-Klicpera (Hrsg.), *Theorien, Konzepte, Anwendungsfelder der inklusiven Pädagogik* (S. 69-82). Wien: Facultas.
- Fingeler, M. & Grumm, M. (Hrsg.). (2012). *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand*. München: Reinhardt.
- Fischer, A. (2005). Biologieunterricht in der Schule für Lernhilfe. In K.-H. Berck (Hrsg.), *Biologiedidaktik. Grundlagen und Methoden* (3. Aufl., S. 252-259). Wiesbaden: Meyer & Quelle.
- Fischer, H.-J. (2010). Die Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 52-63). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- Flick, U. (2011). *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Flick, U. (2016). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (7. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (2017a). Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 13-29). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flick, U., Kardorff, E. v. & Steinke, I. (Hrsg.) (2017b). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Fölling-Albers, M. & Rank, A. (2008). Verknüpfung qualitativer und quantitativer Methoden in der pädagogischen Forschung – Beispiele für unterschiedliche Forschungsfragen und Zielsetzungen. In F. Hellmich (Hrsg.), *Lern-Lehrforschung und Grundschulpädagogik* (S. 225-246). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Franz, E.-K. & Lange, B. (2014). Lernaufgaben im Rahmen inklusiver Didaktik. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 97-107). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Friend, M. (2013). *Special Education: Contemporary Perspectives for School Professionals* (4. Aufl.). Boston: Pearson.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013a). *Angewandte Entwicklungspsychologie der Kindheit: Begleiten, Unterstützen und Fördern in Familie, Kita und Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. (2013b). *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fröhlich-Gildhoff, K. & Rönnau-Böse, M. (2011). *Resilienz* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Fröhlich-Gildhoff, K., Rönnau-Böse, M. & Tinius, C. (2017). *Herausforderndes Verhalten in Kita und Grundschule. Erkennen, Verstehen, Begegnen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gaedtke-Eckardt, D.-B. (2010). Inklusion als Perspektive auf den Sachunterricht: Konkretisierung mithilfe des Konzepts der ästhetischen Forschung *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2010 (3), 305-318.
- Gaedtke-Eckardt, D.-B. (2011). *Fördern durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Garz, H.-G. (2004). Sorgenkind Schule für Erziehungshilfe – Pädagogische und psychologische Perspektiven zum Umgang mit schwierigen Kindern. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2004(1), 17-23.
- Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, C. (Hrsg.). (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (1. Aufl. Bd. 3). Göttingen: Hogrefe.
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, C. (2001). Der Zusammenhang zwischen Schulleistungen, dem sozialen Status in der Klasse und dem Sozialverhalten. *Heilpädagogische Forschung*, 2001(1), 2-14.
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012a). Inklusive Didaktik im Sachunterricht: Chancen und Herausforderungen am Beispiel des Science Camp der Kinderuniversität Halle. Erfahrungen aus einem interdisziplinären Kooperationsprojekt. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 2012(3). Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/53> [Stand 25.11.2021].
- Gebauer, M. & Simon, T. (2012b). Inklusiver Sachunterricht konkret. Chancen, Grenzen, Perspektiven. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2012(18), 1-19. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Geiling, U. & Simon, T. (2017). Inklusion in der Grundschule. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 102-104). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gerick, J., Drossel, K. & Eickelmann, B. (2014). Schulische Ausstattung mit digitalen Medien in der Grundschule. In B. Eickelmann, R. Lorenz, M. Vennemann, J. Gerick & W. Bos (Hrsg.), *Grundschule in der digitalen Gesellschaft. Befunde aus den Schulleistungstudien IGLU und TIMSS 2011* (S. 19-34). Münster; NewYork: Waxmann.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2002). *Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Hrsg.) (2013). *Perspektivrahmen Sachunterricht* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gidlund, U. & Boström, L. (2017). Waht ist inklusiv didactics teachers' understanding of inclusive didactics for students with EBD in swedish mainstream schools. *International Education Studies*, 2017(5), 87-99.
- Giest, H. (1997). Wie handlungsorientiert ist des Sachunterricht. In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.), *Forschung zum Sachunterricht* (S. 61-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2002). *Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachkundeunterrichts*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Giest, H. (2004). Handlungsorientiertes Lernen. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 90-98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Giest, H. (2006). Nutzung Neuer Medie – eine Kulturtechnik im Sachunterricht? In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 279-292). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2011). Sachunterricht und Inklusion In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 13-21). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2013). Lernwege der Kinder und Lehrstrategie des Aufsteigens vom Abstrakte zum Konkreten. In S. Wittkowske & K. v. Maltzahn (Hrsg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen* (S. 25-47). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H. (2015). Diagnostik und Inklusion im Sachunterricht In H. Schäfer & C. Rittmeyer (Hrsg.), *Handbuch Inklusive Diagnostik* (S. 214-229). Weinheim; Basel: Beltz.
- Giest, H. (2018). Handlungsorientierung im Sachunterricht – eine Trendanalyse. In U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht* (S. 17-24). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H., Hartinger, A. & Kahlert, J. (2008). Auf dem Weg zu einem sachunterrichtlichen Kompetenzmodell. In J. Kahlert & A. Hartinger (Hrsg.), *Kompetenzniveaus im Sachunterricht* (S. 155-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Giest, H., Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.). (2011). *Sachunterricht auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gingelmaier, S. (2018). Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 178-189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. (2006). Unterrichtssprache und Unterrichtsqualität. Fallstudien zu Klassengesprächen aus fachdidaktischer Sicht. In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. (2009). Einstellungen Lehrender zum Sachunterricht im Anfangsunterricht In R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 141-148). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Gläser, E., Jäkel, L. & Weidmann, H. (Hrsg.). (2008). *Sachunterricht planen und reflektieren. Ein Studienbuch zur Analyse unterrichtlichen Handelns* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Gläser, E. & Richter, D. (Hrsg.) (2015). *Die sozialwissenschaftliche Perspektive konkret. Begleitband 1 zum Perspektivrahmen Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gläser, E. & Sothmann, L. (2013). Sachunterricht lernfördernd planen und strukturieren. Anregungen zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 145-154). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Gläser-Zikuda, M., Seidel, T., Rohlf, C., Gröschel, A. & Ziegelbauer, S. (Hrsg.) (2012). *Mixed Methods in der empirischen Bildungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Gloekner, M. E. (2001). Eine „Feuerwehrrübungsstunde“ in der Feuerwache. Sachunterricht in der dritten Klasse einer Schule für Sprachbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2001 (1), 28-32.
- Glumpler, E. (1996). *Interkulturelles Lernen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goetze, H. (1990/ 2008). Verhaltensgestörte in Integrationsklassen – Fiktion und Fakten. *Heilpädagogik online*, 2008 (2), 32-52. Online unter https://sonderpaedagogie.quibbling.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0108.pdf [Stand 25.11.2021].
- Goetze, H. (1993). Offenes Unterrichten bei Schülern mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (2. Aufl., S. 569-584). Berlin: Edition Marhold.
- Goetze, H. (2001). *Grundriss der Verhaltensstörungenpädagogik*. Berlin: Edition Marhold im Wissenschaftsverlag Volker Spiess.
- Goetze, H. (2008). Strukturierter Unterricht. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Goetze, H. (2010a). Förderung und Therapie. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 278-287). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetze, H. (2010b). *Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetze, H. & Gatzemeyer, U. (1992). Verhaltensgestörtenpädagogik im Spiegel der Fachzeitschriftenliteratur – Eine Inhaltsanalyse *Heilpädagogische Forschung*, 1992 (1), 11-21.
- Goetze, H. & Jäger, W. (1991). Offenes Unterrichten von Schülern mit Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 1991 (1), 28-39.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1993a). Strukturierter Unterricht. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (S. 520-545). Berlin: Edition Marhold.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (Hrsg.). (1993b). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (2. Aufl.). Berlin: Edition Marhold.
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Göppel, R. (1989). „Der Friederich...“: das Bild des „schwierigen Kindes“ in der Pädagogik des 19. und 20. Jahrhunderts. Würzburg: Edition Bentheim.
- Göppel, R. (2000). Der Lehrer als Therapeut? Zum Verhältnis von Erziehung und Therapie im Bereich der Verhaltensgestörtenpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2000 (46), 215-234.
- Göppel, R. (2002). „Wenn ich hasse, habe ich keine Angst mehr...“: Psychoanalytisch-pädagogische Beiträge zum Verständnis problematischer Entwicklungsverläufe und schwieriger Erziehungssituationen. Donauwörth: Auer.
- Göppel, R. (2008). Bildung als Chance. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (S. 245-265). München: Reinhardt.
- Göppel, R. (2018). Erziehung und Therapie. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gordon, T. (1989). *Lehrer-Schüler-Konferenz: Wie man Konflikte in der Schule löst* (17. Aufl.). München: Heyne.
- Gottwald, A. (2016). *Sprachförderndes Experimentieren im Sachunterricht. Wie naturwissenschaftliches Arbeiten die Sprache von Grundschulkindern fördern kann*. Wiesbaden: Springer VS.
- Götz, M., Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Reeken, D. von & Wittkowske, S. (2015). Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Milller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 13-26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grabski, S., Kissing, G., Neukäter, H. & Benkmann, K.-H. (1978). *Strukturierter Unterricht mit verhaltensgestörten Schülern*. Rheinstetten: Schöndele.
- Graube, G. (2013). Erfinden, Entdecken und Enttarnen: Didaktische Leitfragen für die Auseinandersetzung mit Basis Konzepten der Technik. In I. Mammes (Hrsg.), *Technisches Lernen im Sachunterricht: Nationale und internationale Perspektiven* (S. 22-44). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Gropengießer, H. (1997). *Didaktische Rekonstruktion des „Sebens“*. Wissenschaftliche Theorien und die Sicht der Schüler in der Perspektive der Vermittlung. Oldenburg: ZpB Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? Ein Diskussions- und Positionsartikel zur Definition von Inklusion aus Sicht der empirischen Bildungsforschung. In J. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schuleinstellungserhebungen* (S. 17-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Große Siestrup, C. (2010). *Unterrichtsstörungen aus der Sicht von Lehrenden und Lernenden: Ursachenzuschreibungen, emotionales Erleben und Konzepte zur Vermeidung*. Berlin: Peter Lang.
- Grundmann, M., Bittlngmayer, U. H., Daniel, D. & Groh-Samberg, O. (2010). Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit* (4. Aufl., S. 51-78). Wiesbaden: Springer VS.
- Grunenberg, H. & Kuckartz, U. (2013). Deskriptive Statistik in der qualitativen Sozialforschung. In B. Friebershäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 487-500). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Gruschka, A. (2015). Normalschule vor Inklusion ratlos. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 23-32). Stuttgart: Kohlhammer.
- Grygier, P., Günther, J., Kircher, E., Sodian, B. & Thoerner, C. (2003). Unterstützt das Lernen über Naturwissenschaften das Lernen von Naturwissenschaften im Sachunterricht. In D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 59-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Grygier, P. & Hartinger, A. (2009). *Gute Aufgaben Sachunterricht: Naturwissenschaftliche Phänomene begreifen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Grygier, P., Tretter, T., Ziegler, F. & Hartinger, A. (2012). *Individuelles Lernen im Sachunterricht – Luft und ihre Eigenschaften*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gudjons, H. (2008). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit* (7. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. (2018). *Kernkompetenz Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Haag, L. & Streber, D. (2012). *Klassenführung: Erfolgreich unterrichten mit Classroom Management*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Haerrel, N. (2015). Schülerpartizipation im Primärbereich – Zur Differenz von Anspruchshaltung und erlebter Wirklichkeit. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 100-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hall, T. E., Meyer, A. & Rose, D. H. (Hrsg.). (2012). *Universal Design for Learning in the Classroom. Practical Applications*. New York: The Guilford Press.
- Haller, A.-C., Klasen, F., Petermann, F., Barkmann, C., Otto, C., Schlack, R. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Langzeitfolgen externalisierender Verhaltensauffälligkeiten. Ergebnisse der BELLA-Kohortenstudie. *Kindheit und Entwicklung*, 2016(1), 31-40.
- Hardy, I., Jonen, A. & Möller, K. (2004). Die Integration von Repräsentationsformen in den Sachunterricht der Grundschule *Bildungsqualität von Schule Lehrerprofessionalisierung, Unterrichtsentwicklung und Schülerförderung als Strategien der Qualitätsverbesserung* (S. S. 267-283). Münster: Waxmann.
- Hardy, I. & Koerber, S. (2010). Kognitive Strukturierung und Öffnung von Unterricht: Die Bedeutung von graphisch-visuellen Repräsentationen in der Grundschule. In T. Bohl, K. Kansteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 129-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2007a). Empirische Zugänge In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, D. von Reeken & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2007b). Öffnung als methodisches Element des „eigenen Lebens“. In C. Schomaker (Hrsg.), *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben* (S. 130-135). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. (2013). Sachunterricht heute – Konzeptionierung und Befunde aus der Forschung In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 24-34). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Hartinger, A. (2015). Empirische Zugänge. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 47-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002). *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartinger, A. & Giest, H. (2015). Perspektivrahmen Sachunterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 257-263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Harteringer, A. & Hawelka, B. (2005). Unterrichtsmuster zur Interessenförderung. Hinweise ja, Rezepte nein! *Grundschulunterricht*, 2005(10), 9-12.
- Harteringer, A. & Lange, K. (2014a). Lehrerkompetenz im Sachunterricht. In A. Hartinger & K. Lange (Hrsg.), *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule* (S. 25-34). Berlin: Cornelsen.
- Harteringer, A. & Lange, K. (2014b). Zur Geschichte und Konzeptionierung des Faches. In A. Hartinger & K. Lange (Hrsg.), *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule* (S. 6-16). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Harteringer, A. & Lange, K. (Hrsg.). (2014c). *Sachunterricht. Didaktik für die Grundschule*. Berlin: Cornelsen.
- Hartke, B. (2002). Offener Unterricht – ein überbewertetes Konzept? *Sonderpädagogik*, 2002(3-4), 127-139.
- Hartke, B. (2005). Schulische Prävention – welche Maßnahmen haben sich bewährt? In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis* (S. 11-38). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hartke, B. (2008). Spezifische Unterrichtsprinzipien. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 797-810). Göttingen: Hogrefe.
- Hartke, B. & Borchert, J. (2007). Förderung im Unterricht. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention* (S. 338-348). Weinheim; Basel: BeltzPVU.
- Hartke, B. & Plagmann, E. (2004). Lernprozessbegleitende Diagnostik von Lernvoraussetzungen im sozial-emotionalen Verhaltensbereich. In W. Mutzeck & P. Jogschies (Hrsg.), *Neue Entwicklungen in der Förderdiagnostik. Grundlagen und praktische Umsetzungen* (S. 85-109). Weinheim; Basel: Beltz.
- Hartke, B. & Vrban, R. (2011). *Schwierige Schüler – was tun?: 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten* (6. Aufl.). Buxtehude: Persen.
- Hartmann, C. (2019). *Lehrerprofessionalität im geschichtsbezogenen Sachunterricht. Fachdidaktisches Wissen, motivationale Orientierungen und Überzeugungen im Kontext der institutionellen Lehrerbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, C. & Reichhart, B. (2018). Motivationale Orientierungen von Studierenden im Grundschullehramt bezogen auf die Perspektiven des Sachunterrichts. In U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinthoffer (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht* (S. 167-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hartmann, J. (2008). Erzählen im Sachunterricht – Biografisches Lernen in der Grundschule und darüber hinaus. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen* (2. Aufl., S. 112-122). Baltmannsweiler Schneider Verlag Hohengehren.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Havers, N. (1978). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Heckt, D. H. (2005). Medien, Arbeitsmittel, Materialien. In W. Einsiedler, M. Götz, H. Hacker, J. Kahlert, R. W. Keck & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (2. Aufl., S. 449-454). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1976). *Unterricht: Analyse und Planung* (8. Aufl.). Hannover: Schroedel.
- Heimlich, U. (2012). Schulische Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Inklusion. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 80-116). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heinrich, M., Urban, M. & Werning, R. (2013). Grundlagen, Handlungsstrategien und Forschungsperspektiven für die Ausbildung und Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Schulen. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten. Situationsanalyse und Handlungsempfehlungen* (S. 69-134). Münster: Waxmann.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helmke, A. (2010). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts* (3. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helmke, A., Helmke, T., Heyne, N., Hosenfeld, A., Kleinbub, I., Schrader, F.-W. & Wagner, W. (2007). Erfassung, Bewertung und Verbesserung des Grundschulunterrichts: Forschungsstand, Probleme und Perspektiven In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 17-34). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen. In W. Helsper & A. Combe (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität – Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-570). Frankfurt am Main: Surhkamp.
- Helsper, W., Kelle, H. & Koller, H.-C. (2016). Qualitätskriterien der Begutachtung qualitativer Forschungsvorhaben in der Erziehungswissenschaft. Ergebnisse eines DFG-Roundtable. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2016(5), 738-748.
- Hempel, M. (2003). Lernwege im Sachunterricht aus der Sicht von Kindern. In D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 159-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Hempel, M. (2007). Diagnostik der kindlichen Lebenswelt als Voraussetzung zur Förderung des Kompetenzerwerbs der Lernenden. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, M. (2008). Planung offenen Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Unterrichtsplanung und Methoden* (3. Aufl., S. 53-61). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hempel, M. (2011). Sachunterricht – Qualitätsanforderungen an ein Kernfach der Grundschule. In K.-O. Bauer & N. Logemann (Hrsg.), *Unterrichtsqualität und fachdidaktische Forschung. Modelle und Instrumente zur Messung fachspezifischer Lernbedingungen und Kompetenzen* (S. 149-158). Münster: Waxmann.
- Hempel, M. & Coers, L. (2015). Gender im Lehr-Lernprozess. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 366-370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hempel, M. & Lüpkes, J. (2009). *Lernen im Sachunterricht. Lernplanung – Lernaufgaben – Lernwege*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.), *Förderung in der schulischen Eingangsstufe* (S. 255-279). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Hillenbrand, C. (2009). Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009(4), 131-138.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110-143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Heran-Dörr, E. (2010). Bildungsinhalte bestimmen. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 84-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heran-Dörr, E. & Kahlert, J. (2009). Welche Medien nutzen Sachunterrichtslehrkräfte bei der Vorbereitung auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht? In R. Lauterbach, Giest, H., Marquardt-Mau, B. (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 157-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heran-Dörr, E., Kahlert, J. & Wiesner, H. (2005). Internetunterstützte Lehrerfortbildung zur Förderung von fachdidaktischer Expertise im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. In D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung* (Bd. 15, S. 139-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Heran-Dörr, E., Schomaker, C. & Tänzer, S. (2014). Zeit als Sache des Sachunterrichts. In S. Tänzer, C. Schomaker & E. Heran-Dörr (Hrsg.), *Sachunterrichts vielperspektivisch planen. Unterrichtsvorschläge zum Inhaltsbereich „Zeit“* (S. 25-42). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2004). Emotionalen und soziale Entwicklung – Heranwachsende in einer zerissenen Welt. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2004(1), 2-10.
- Herz, B. (2010a). Kinder- und Jugendhilfe/Sozialpädagogik. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 27-35). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2010b). Soziale Benachteiligung und Desintegrationsprozesse. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 333-341). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2013a). Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 9-49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2014a). Normalität und Abweichung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit* (S. 171-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2014b). Pädagogik bei Verhaltensstörungen: An den Rand gedrängt? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2014(1), 4-14.
- Herz, B. (2016). Risiken, Nebenwirkungen und Chancen inklusiver Beschulung. In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion* (S. 91-103). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B., Zimmermann, D. & Meyer, M. (2015). Einführung: „... und raus bist Du!“ Dialog Erziehungshilfe 1. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 7-13). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hewett, F.M. (1968). *The Emotionally Disturbed Child in the Classroom. A Developmental Strategy for Educating Children with Maladaptive Behavior*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (4. Aufl.). München; Basel: Reinhardt.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.

- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170-215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2016). Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis* (3. Aufl., S. 226-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., Hövel, D. & Breuer, F. (2015). *Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller – Pädagogische Provokationen* (4. Aufl.). Langenau-Ulm: Vaas.
- Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2002 (9), 354-361.
- Hinz, A. (2009). Inklusive Pädagogik in der Schule – veränderter Orientierungsrahmen für die schulische Sonderpädagogik!? Oder doch deren Ende? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009 (5), 171-179.
- Hinz, A. (2011). Inklusive Pädagogik – Vision und konkretes Handlungsprogramm für den Sachunterricht? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 23-38). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hinz, A. (2013). Inklusion – von der Unkenntnis zur Unkenntlichkeit!? – Kritische Anmerkungen zu einem Jahrzehnt Diskurs über schulische Inklusion in Deutschland. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2013 (1).
- Hinz, R. (2009). Altersgemischtes Lernen. In R. Hinz & R. Walthes (Hrsg.), *Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich gestalten* (S. 133-142). Weinheim; Basel: Beltz.
- Höcker, G. (1968). Inhalte des Sachunterrichts im 4. Schuljahr. Eine kritische Analyse. *Die Grundschule*, 1968 (3), 10-14.
- Hofer, M. (1986). *Sozialpsychologie erzieherischen Handelns*. Göttingen: Hogrefe.
- Hollenberg, S. (2016). *Fragebögen. Fundierte Konstruktion, sachgerechte Anwendung und aussagekräftige Auswertung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). *Bundesgesundheitsblatt*, 2014 (7), 807-819.
- Holz, G., Richter, A., Wüstendörfer, W. & Giering, D. (2005). *Zukunftschancen für Kinder. Wirkungen von Armut bis zum Ende der Grundschulzeit. Endbericht der 3. AWO-ISS-Studie im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e. V.* Berlin: AWO Bundesverband e. V.
- Hövel, D. & Hennemann, T. (2013). Förderidee: Effektives Classroom-Management. Anregende Lernumgebung gestalten. In H. Barnitzky (Hrsg.), *Individuell fördern – Kompetenzen stärken (ab Klasse 3). 4. Förderung emotional-sozialer Kompetenzen* (S. 27-33). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Huber, C. (2008). Jenseits der Modellversuche: Soziale Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht – eine Evaluationsstudie. *Heilpädagogische Forschung*, 2008 (1), 2-14.
- Huber, C. (2009). Gemeinsam einsam? Empirische Befunde und praxisrelevante Ableitungen zur sozialen Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2009 (7), 242-248.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2012 (8), 312-322.
- Hußlein, E. (1983). *Schule und Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensstörungen*. Würzburg: Königshausen + Neumann.
- Hußlein, E. (1993). Unterrichtsgestaltung in der Schule für Verhaltensgestörte. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (2. Aufl., S. 473-491). Berlin: Edition Marhold.
- Hussy, W., Schreier, M. & Echterhoff, G. (2013). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter: Prävalenz, Verlauf, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede. *Psychologische Rundschau*, 2002 (2), 159-169.
- Jank, W. & Meyer, H. (2002). *Didaktische Modelle* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Joller-Graf, K. (2012). Binnendifferenziert unterrichten. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (2. Aufl., S. 122-137). Seelze-Velber; Zug: Klett, Kallmeyer & Balmer.
- Julius, H. (2001). Die Prävalenz von Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen bei Kindern, die an Schulen für Erziehungshilfe unterrichtet werden. *Heilpädagogische Forschung*, 2001 (2), 88-97.

- Jürgens, E. (2009). *Die ‚neue‘ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage* (7. Aufl.). Baden-Baden: Academia.
- Jürgens, E. & Standop, J. (Hrsg.) (2010). *Was ist „guter“ Unterricht? Nambhafte Expertinnen und Experten geben Antwort*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Juul, K. D. (1979). Modelle pädagogischer Förderung von Kindern mit Verhaltensstörungen – vornehmlich in den USA. In O. Speck (Hrsg.), *Pädagogische Modelle für Kinder mit Verhaltensstörungen* (S. 70-99). München: Reinhardt.
- Kahlert, J. (2001). Sachunterricht in der Grundschule. In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule III. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Kindheitsforschung, Forschung zum Sachunterricht* (S. 64-88). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Kahlert, J. (2004a). Achtsamkeit und Anerkennung als Leitbild für soziales Lernen. In M. Hempel (Hrsg.), *Sich bilden im Sachunterricht* (S. 35-48). Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2004b). Lebenswelt erschließen. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 32-41). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kahlert, J. (2005). Zwischen Grundlagenforschung und Unterrichtspraxis – Erwartungen an die Didaktik (nicht nur) des Sachunterrichts. In D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung* (S. 37-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2009). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2011). Sachunterricht – ein fachlich vielseitiger Lernbereich. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 487-493). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2015a). Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung. Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In C. Dönges, W. Hilpert & B. Zurstrassen (Hrsg.), *Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 182-195). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.
- Kahlert, J. (2015b). Wozu dienen Konzeptionen? In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 208-212). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016a). *Der Sachunterricht und seine Didaktik* (4. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. (2016b). Inklusion im Sachunterricht – eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2016(3), 234-243.
- Kahlert, J., Fölling-Albers, M., Hartinger, A., Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.). (2015). *Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J., Hedtke, R. & Schwir, V. (2000). Wenn Lehrer wüssten, was Lehrer wissen. Beschaffung von Informationen für den Unterricht. In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 349-358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kahlert, J. & Heimlich, U. (2012). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle. In U. Heimlich & J. Kahlert (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle* (S. 153-190). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (1996). *Lernvoraussetzungen von Mädchen und Jungen für sozialwissenschaftlichen Sachunterricht*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Kaiser, A. (1997). Forschung über Lernvoraussetzungen zu didaktischen Schlüsselproblemen des Sachunterrichts. In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.), *Forschung zum Sachunterricht* (S. 190-207). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2000a). Sachunterricht unter sonderpädagogischer Perspektive. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 413-425). Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, A. (2000b). Sachunterrichtsdidaktik der Vielfalt – implizite Strukturen der Integration. In G. Löffler, V. Möhle, D. v. Reeken & V. Schwier (Hrsg.), *Sachunterricht zwischen Fachbezug und Integration* (S. 91-107). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2001). Soziales Lernen im Spannungsfeld zwischen Wissen über soziale Prozesse, Verstehen sozialer Beziehungen und Entwicklung von Handlungskompetenz. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (S. 161-176). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. (2004). Kommunikativer Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen des Sachunterrichts* (S. 48-57). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. (2006). *Praxisbuch interkultureller Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. (2011). Grundlegende Allgemeinbildung im Sachunterricht. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kaiser, A. (2013a). Kommunikativer Sachunterricht. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung* (S. 13-25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kaiser, A. (2013b). *Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. & Albers, S. (2011). Inklusion durch Lernaufgaben in Sachunterrichtsbüchern – ein Widerspruch? In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 79-88). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. & Pech, D. (2008a). Vom Konzept zum Unterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Unterrichtsplanung und Methoden* (2. Aufl., S. 3-45). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.). (2004). *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.). (2008b). *Unterrichtsplanung und Methoden* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. & Puls, B. (2012). Instruktion durch Sachunterrichtsfilme und handlungsorientierter eigenaktiver Sachunterricht im empirischen Vergleich *Lernen und Lehren im Sachunterricht Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 87-93). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2007). Sachunterricht. In J. Walter & F.B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 2* (S. 689-700). Göttingen: Hogrefe.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017). *Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, A. & Teiwes, K. (2003). Handelndes Lernen im Sachunterricht auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf In D. Cech & H.-J. Schwier (Hrsg.), *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht* (S. 173-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, H.J. & Werbik, H. (2012). *Handlungspsychologie: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kaiser, R. (2014). *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kalcsics, K., Moser, A.-S. & Stirnimann, A. (2016). „Es ist sehr wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst kennen lernen...“ – die Auswahl von Sachunterrichtsthemen durch Studierende In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 124-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Karl, S. (2016). Unterrichtsstörungen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte* (S. 363-385). Göttingen: Hogrefe.
- Katzenbach, D. (2015). De-Kategorisierung inklusive? Über Risiken und Nebenwirkungen des Verzichts auf Etikettierungen. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 33-68). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kelle, U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung. Theoretische und methodologische Konzepte* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kelle, U. & Kluge, S. (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Keller, G. (2014). *Disziplinmanagement in der Schulklasse. Wie Sie Unterrichtsstörungen vorbeugen und bewältigen* (3. Aufl.). Bern: Huber.
- Kiel, E., Frey, A. & Weiß, S. (2013). *Trainingsbuch Klassenführung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kiper, H. (1996). Soziale Lernen im Sachunterricht. Am Beispiel der Bearbeitung von Trennungs- und Scheidungserfahrungen durch Kinder In E. Glumpler & S. Wittkowske (Hrsg.), *Sachunterricht heute. Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug* (S. 131-147).
- Kiper, H. (1997). *Sachunterricht kindorientiert*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kirchhoff, S., Kuhn, S., Lipp, P. & Schlawin, S. (2010). *Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Klaffke, T. (2013). *Klassen führen – Klassen leiten. Beziehung, Lernen, Classroom Management*. Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Klafki, W. (1992). Allgemeinbildung in der Grundschule und der Bildungsauftrag des Sachunterrichts In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 11-31). Kiel: IPN.
- Klafki, W. (1997). Die bildungstheoretische Didaktik im Rahmen kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaften. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (9. Aufl., S. 13-34). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Klafki, W. (2007). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik: Zeigemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik* (6. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Klätze, C. (2013). Kinder und NS-Geschichte – Empirisch begründete Impulse für das historisch-politische Lernen. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 195-202). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klauer, K.J. (1967). *Lernbehindertenpädagogik* (2. Aufl.). Berlin: Marhold.

- Klauer, K.J. (2014). Formative Leistungsdiagnostik: Historischer Hintergrund und Weiterentwicklung zur Lernverlaufsdiagnostik. In M. Hasselhorn, W. Schneider & U. Trautwein (Hrsg.), *Lernverlaufsdiagnostik* (S. 13-30). Göttingen: Hogrefe.
- Kleickmann, T., Brehl, T., Saß, S., Prenzel, M. & Köller, O. (2012). Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 123-170). Münster: Waxmann.
- Kleinbach, K. (2006). Das didaktische Elend der Sonderpädagogik. Anfragen an sonderpädagogisch verantwortete Unterrichtskultur. *Sonderpädagogik*, 2006(4), 217-230.
- Klemm, K. (2013). Inklusion in Deutschland – eine bildungsstatistische Analyse. Online unter http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-4FEDC046-504EC5A3/bst/xcms_bst_dms_37485_37486_2.pdf [Stand 25.11.2021].
- Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Online unter <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/inklusion-in-deutschland-1/> [Stand 25.11.2021].
- Klemm, K. (2018). *Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2011). Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention im Bereich der allgemeinen Schule. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten_Auf-dem-Weg-zur-schulischen-Inklusion-in-Nordrhein-Westfalen/_NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf [Stand 25.11.2021].
- Kloth, A. (2015). Die neuen Förderschüler. Inklusion an Grundschulen in Nordrhein-Westfalen. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2015(1). Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/263> [Stand 25.11.2021].
- Kluczniok, K., Große, C. & Roßbach, H.-G. (2011). Heterogene Lerngruppen in der Grundschule. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 180-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- KMK (Hrsg.) (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens*. Bonn: Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Hrsg.) (1972). *Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 16.03.1972*. Bonn: Schulausschuß der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland.
- KMK (Hrsg.) (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK (Hrsg.) (1999). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Online unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> [Stand 25.11.2021].
- KMK (Hrsg.) (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK (Hrsg.) (2011). Inklusiv Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderung in Schulen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschlusse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK (Hrsg.) (2015). Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 02.07.1970 i. d. F. vom 11.06.2015. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK-Statistik (2014). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2003 bis 2012. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 202-Februar 2014. Online unter http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dokumentation_SoPaeFoe_2012.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK-Statistik (2016a). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2015/2016. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2015.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK-Statistik. (2016b). Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2015/2016. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_2015.pdf [Stand 25.11.2021].
- KMK-Statistik. (2018a). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2017/2018. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2017.pdf [Stand 25.11.2021].

- KMK-Statistik. (2018b). Sonderpädagogische Förderung in Förderschule (Sonderschulen) 2017/18. Online unter https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf [Stand 25.11.2021].
- Knigge, M. (2015). Arten von Forschungsdesigns und Untersuchungsplänen. In K. Koch & S. Ellinger (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden in der Heil- und Sonderpädagogik* (S. 57-67). Göttingen: Hogrefe.
- Kocaj, A., Kuhl, J., Kroth, A., Pant, H. A. & Stanat, P. (2014). Wo lernen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf besser? Ein Vergleich schulischer Kompetenzen zwischen Regel- und Förderschulen in der Primarstufe. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 2014(66), 165-191.
- Koch, K. (2012). Handlungsorientierter Unterricht. In U. Heimlich & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen. Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 101-111). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koglin, U. & Petermann, U. (2013). Kindergarten- und Grundschulalter: Entwicklungsrisiken und Entwicklungsabweichungen. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl., S. 101-118). Göttingen: Hogrefe.
- Köhnlein, W. (1996). Leitende Prinzipien und Curriculum des Sachunterrichts In E. Glumpler & S. Wittkowske (Hrsg.), *Sachunterricht heute – Zwischen interdisziplinärem Anspruch und traditionellem Fachbezug* (S. 46-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2000). Vielperspektivität, Fachbezug und Integration. In G. Löffler, V. Möhle, D. v. Reeken & V. Schwier (Hrsg.), *Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration* (S. 134-146). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2001). Innovation Sachunterricht – Auswahl und Aufbau der Inhalte. In W. Köhnlein & H. Schreier (Hrsg.), *Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen* (S. 299-329). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2010). Planung von Sachunterricht aus dem didaktischen Primat der Sache. In S. Tänzler & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 165-178). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2012). *Sachunterricht und Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Köhnlein, W. (2015). Aufgaben und Ziele des Sachunterrichts. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 88-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Konrad, K. (2010). *Mündliche und schriftliche Befragung. Ein Lehrbuch* (6. Aufl.). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Kopmann, H. & Zeinz, H. (2015). Classroom-Management bei Heranwachsenden mit herausforderndem Verhalten im inklusiven Unterricht. Wie begegnen Lehrkräfte Kindern mit ADHS? In L. Haag, E. Kiel & M. Trautmann (Hrsg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Thementeil Klassenmanagement/ Klassenführung – Perspektiven, Befunde, Kontroversen* (S. 25-39). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kopp, B. & Martschinke, S. (2015). Heterogene Lernvoraussetzungen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 361-365). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (2012). Unterrichtsbegleitende Diagnostik. In V. Moser (Hrsg.), *Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung* (S. 206-213). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kornmann, R. (2013). Die Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in Sonderschule mit dem Schwerpunkt Lernen. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder* (5. Aufl., S. 71-86). Wiesbaden: Springer VS.
- Kösel, E. (2002). *Die Modellierung von Lernwelten, Band I. Die Theorie der Subjektiven Didaktik* (4. Aufl.). Bahlingen a. K.: SD-Verlag für Subjektive Didaktik.
- Köttgen, C. (2008). Armut macht Kinder und Jugendliche psychisch krank. In B. Herz, U. Becher, I. Kurz, C. Mettlau, H. Trefß & M. Werdermann (Hrsg.), *Kinderarmut und Bildung. Armutslagen in Hamburg* (S. 125-136). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in der Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kottmann, B. & Miller, S. (2016). „Und dann war das auch noch so ein kleines, zartes Persönchen“: Grundschullehrkräfte im Entscheidungsdilemma zwischen Förderung und Selektieren. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 154-167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kounin, J. S. (1976/2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster: Waxmann.
- Krapp, A., Geyer, C. & Lewalter, D. (2014). Motivation und Emotion. In T. Seidel & A. Krapp (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (6. Aufl., S. 193-222). Weinheim; Basel: Beltz.
- Krauss, S. & Bruckmaier, G. (2014). Das Experten-Paradigma in der Forschung zum Lehrerberuf. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (2. Aufl., S. 241-262). Münster: Waxmann.
- Kron, F. W., Jürgens, E. & Standop, J. (2014). *Grundwissen Didaktik* (6. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kronig, W. (2007). *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen*. Bern: Haupt.

- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 2014(1), 59-75.
- Kruschel, R. & Scholz, N. (2015). Selbstbestimmtes Lernen auf Probe. Erfahrungen aus einer inklusiven und demokratischen Projektwoche. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2015(21), 1-14. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Kruse, J. (2015). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kübler, M. (2015). Entwicklung von Zeit- und Geschichtsbewusstsein. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Müller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 335-340). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kucharz, D. (2015). Inklusiver Sachunterricht. In C. Huf & I. Schnell (Hrsg.), *Inklusive Bildung in Kita und Grundschule* (S. 221-236). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten* (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kuckartz, U. (2014a). *Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Kuckartz, U. (2014b). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Grunenberg, H. (2013). Qualitative Daten computergestützt auswerten: Methoden, Techniken, Software. In B. Friebershäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 501-514). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2010). Computergestützte Analyse (CAQDAS). In G. Mey & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 734-750). Wiesbaden: Springer VS.
- Kuhn, H.-W. (Hrsg.) (2003). *Sozialwissenschaftlicher Sachunterricht. Konzepte, Forschungsfelder, Methoden. Ein Reader*. Herbolzheim: Centaurus.
- Kullmann, H., Lütje-Klose, B. & Textor, A. (2014). Eine Allgemeine Didaktik für inklusive Lerngruppen – fünf Leitprinzipien als Grundlage eines Bielefelder Ansatzes der inklusiven Didaktik. In B. Amrhein & M. Dziak-Mahler (Hrsg.), *Fachdidaktik inklusive – Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-108). Münster: Waxmann.
- Kunter, M. & Ewald, S. (2016). Bedingungen und Effekte von Unterricht: Aktuelle Forschungsperspektiven aus der pädagogischen Psychologie. In N. Mc Elvany, W. Bos, H. G. Holtappels, M. M. Gebauer & F. Schwabe (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 9-31). Münster: Waxmann.
- Kunter, M., Klusmann, U. & Baumert, J. (2009). Professionelle Kompetenz von Mathematiklehrkräften: Das COACTIV-Modell. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 153-165). Weinheim; Basel: Beltz.
- Kunter, M. & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Paderborn: Schöningh.
- Kunter, M. & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften – Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85-113). Münster: Waxmann.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Lange-Schubert, K., Ohle, A., Kleickmann, T., Kauertz, A. & Möller, K. (2015). Zur Bedeutung von Fachwissen und fachdidaktischem Wissen für Lernfortschritte von Grundschülerinnen und Grundschulern im naturwissenschaftlichen Sachunterricht. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2015(1), 23-38.
- Langenberg, A. & Ransch, C. (1995). Wir lernen den Sekundentakt in seiner Funktion als objektive Kurzzeitmessung kennen. Sachunterricht in einer Integrationsklasse (2. Schuljahr) *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1995(9), 451-455.
- Langmaack, B. (2011). *Einführung in die themenzentrierte Interaktion: Das Leiten von Lern- und Arbeitsgruppen erklärt und praktisch angewandt* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Laubenstein, D. (2016). Perspektiven der Pädagogik bei Unterstützungsbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2016(11), 492-502.
- Laubner, M. (2009). Sachunterricht und Inklusion – eine Literaturübersicht. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2009(13), 1-9. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Lauterbach, R. (2010). Methoden ermitteln und auswählen. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 112-128). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lauterbach, R. & Tänzer, S. (2010). Fachlicher und planungstheoretischer Rahmen. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 13-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lehmann-Grube, S. K. (2010). Stationen der Theorie- und Modellentwicklung im Forschungsfeld „Lehrerkompetenz“ – ein integratives Modell und Perspektiven für zukünftige Entwicklungen. In K. Beck & O. Zlatkin-Troitschanskaia (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Was wird wissen und was wir wissen müssen (Lehrerbildung auf dem Prüfstand – 2010 – Sonderheft)*, S. 52-70). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

- Lehmann-Grube, S. K. & Nickolaus, R. (2009). Professionalität als kognitive Disposition. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 59-70). Weinheim; Basel: Beltz.
- Leidig, T. & Hennemann, T. (2017). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 106-122). Stuttgart: Kohlhammer.
- Levin, A. (2005). Die familiäre Entwicklung und Situation der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Kinder integrieren: Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung* (S. 111-122). Weinheim; Basel: Beltz.
- Levin, A. & Textor, A. (2004). „Schwierige Kinder und wie ihnen in der Schule geholfen werden kann. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 37-49). Weinheim; Basel: Beltz.
- Liebers, K., Maier, P., Prengel, A. & Schönknecht, G. (2013). Pädagogische Diagnostik und Lernwege von Kindern im inklusiven Sachunterricht In S. Wittkowske & K. von Maltzahn (Hrsg.), *Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen* (S. 48-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liesen, C. & Luder, R. (2011). Forschungsstand zur integrativen und separativen schulischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2011 (8), 11-18.
- Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2012). *Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung. Band I: Grundlagen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lindmeier, C. & Lütje-Klose, B. (2015). Inklusion als Querschnittsaufgabe in der Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 2015 (51), 7-16.
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/ mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 2007 (77), 1-24.
- Linsler, H. J. & Paradies, L. (2012). *Differenzieren im Unterricht* (6. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Lipowsky, F. (2007). Unterrichtsqualität in der Grundschule – Ansätze und Befunde der nationalen und internationalen Forschung. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 35-49). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lipowsky, F. (2015). Unterricht. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 69-105). Berlin; Heidelberg: Springer.
- Loeken, H. (2012). Kooperation von Allgemeinpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik im Umgang mit schulischen Verhaltensproblemen. In R. Markowetz & J.E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 127-143). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lohmann, G. (2009). Schwierige Schüler gewinnen – Balance zwischen Unterstützung der Autonomie und kontrollierende Strategien. *Pädagogik*, 2009 (2), 28-33.
- Lohmann, G. (2013). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplininkonflikten* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundforschung*, 2013 (1), 21-34.
- Löser, J. M. & Werning, R. (2015). Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? *Erziehungswissenschaft*, 2015 (51), 17-24.
- Luder, R., Kunz, A. & Müller Bösch, C. (Hrsg.). (2014). *Inklusive Pädagogik und Didaktik*. Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Lukesch, H., Zügner, C. & Beblo, J. (2016). Einführung: Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. In H. Lukesch (Hrsg.), *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte* (S. 11-32). Göttingen: Hogrefe.
- Lütje-Klose, B. (2018). Konzeptualisierung von Inklusion und Sonderpädagogik. In B. Lütje-Klose, T. Riecke-Baulecke & R. Werning (Hrsg.), *Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen der Sonderpädagogik* (S. 9-28). Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2015). Inklusiver Unterricht – Forschungsstand und Desiderata. In A. Peter-Koop, T. Rottmann & M. M. Lüken (Hrsg.), *Inklusiver Mathematikunterricht in der Grundschule* (S. 10-31). Offenburg: Miltenberger Verlag.
- Lütje-Klose, B. & Miller, S. (2017). Kooperation von Lehrkräften mit allgemeinem und sonderpädagogischem Lehramt in inklusiven Settings. Forschungsergebnisse aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz* (S. 203-213). Münster: Waxmann.
- Lütje-Klose, B., Neumann, P. & Streese, B. (2017). Inklusion in Nordrhein-Westfalen (NRW) – sieben Jahre nach Ratifizierung der UN-BRK. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2017 (2), o. S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/416/321> [Stand 25.11.2021].

- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014a). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2014 (2), 111-123.
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014b). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 2: Forschungsergebnisse zu intra- und interprofessioneller Kooperation. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2014 (4), 283-294.
- Mahlau, K., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016). Prävention und Inklusion in den Förderschwerpunkten Emotionale-soziale Entwicklung, Lernen und Sprache im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2016 (3), 104-118.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (2016). *Lernen nachhaltig fördern Band 3. Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Makarova, E., Herzog, W. & Schönbächler, M.-T. (2014). Wahrnehmung und Interpretation von Unterrichtsstörungen aus Schülerperspektive sowie aus Sicht der Lehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2014 (2), 127-140.
- Mammes, I. (2001). *Förderung des Interesses an Technik durch technischen Sachunterricht. Eine Untersuchung zum Einfluss technischen Sachunterrichts auf die Verringerung von Geschlechtsdifferenzen im technischen Interesse*. Frankfurt am Main: Verlag Peter Lang.
- Mammes, I. & Schäffer, K. (2014). Anschlussperspektive? Technische Bildung in der Grundschule und ihrem Übergang zum Gymnasium. In A. Liegemann, I. Mammes & K. Racherbäumer (Hrsg.), *Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung* (S. 79-93). Münster: Waxmann.
- Mand, J. (1995). *Auf der Suche nach einem erfolgreichen Umgang mit Verhaltensprobleme. Eine Lehrerbefragung in Berlin*. (zugl. Dissertation Freie Universität Berlin). Berlin: Freiuниверität Berlin.
- Mand, J. (2003). *Lern- und Verhaltensprobleme in der Schule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Manske, C. (1993). Der Handelnde Unterricht. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (S. 623-633). Berlin: Edition Marhold.
- Marquardt-Mau, B. (1992). Sexueller Mißbrauch als Thema für den Sachunterricht In R. Lauterbach, W. Köhnlein, K. Spreckelsen & E. Klewitz (Hrsg.), *Brennpunkte des Sachunterrichts* (S. 176-195). Kiel: IPN.
- Marquardt-Mau, B. (2010). Naturwissenschaftliche Bildung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Bildung und Erziehung* (S. 214-217). Stuttgart Kohlhammer.
- Martenstein, R. & Hillenbrand, C. (2013). Classroom Management. Unterrichtsstörungen präventiv begegnen. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 2013 (1), 41-45.
- Martschinke, S. (1996). Der Aufbau mentaler Modelle durch bildliche Darstellungen. Eine experimentelle Studie über die Bedeutung der Merkmalsdimensionen Elaboriertheit und Strukturiertheit im Sachunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Pädagogik*, 1996 (42), 225-232.
- Martschinke, S. & Hartinger, A. (2015). Öffnung von Unterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 413-418). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Marvin, C. (1990). Problems in school-based-language consultation and collaboration services: Defining the terms an improving the process. In W. A. Secord (Hrsg.), *Best practices in school speech-language pathology* (S. 37-47). San Antonio: The Psychological Cooperation.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S. & Pickering, D. J. (2003). *Classroom Management that works. Research-based Strategie for Every Teacher*. Alexandria: ASCD.
- Masendorf, F. (1995). Wissenserwerb Lernbehinderter im Sachunterricht als Funktion der Zeit, dargestellt am Beispiel des Unterrichtsgegenstandes „Luftfahrt“ *Heilpädagogische Forschung*, 1995 (3), 122-129.
- Maslow, A. H. (1981). *Motivation und Persönlichkeit* (14. Aufl.). Reinbek: Rowohlt.
- Mathis, C. & Duncker, L. (2017). Perspektivenwechsel als didaktische Kategorie – Zur Qualität von Lehrwerlen für den Sachunterricht. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 66-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mathis, C., Siepmann, K. & Duncker, L. (2015). Anregungen zum Perspektivwechsel. In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 73-86). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Matthes, E. (2011). Erziehung und Erziehender Unterricht. In W. Einsiedler, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 219-227). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- May, A. (2008). Empowerment – Prävention als Ansatz für den Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen* (2. Aufl., S. 181-187). Baltmannsweiler Schneider Verlag Hohengehren.
- Mayer, H. O. (2013). *Interview und schriftliche Befragung. Grundlagen und Methoden empirischer Sozialforschung* (6. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.

- Mayring, P. & Brunner, E. (2013). Qualitative Inhaltsanalyse. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 323-334). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mays, D. (2014). *In Steps! – wirksame Faktoren schulischer Transition. Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menzel, D. (2006). Der Beitrag des Sachunterrichts zur moralischen Erziehung. In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 77-92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In D. Menzel & W. Waiter (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 11-37). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Menzel, D. & Waiter, W. (Hrsg.). (2009). *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Merkens, H. (2017). Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (17. Aufl., S. 286-298). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mettlau, C. & Siegert, K. (2016). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Selbstauflösung und Wiederbelebung. Eine Seminarreflexion. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 174-186). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meuser, M. & Nagel, U. (1991). ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht: ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In D. Garz & K. Kraimer (Hrsg.), *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen* (S. 441-471). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2009). Experteninterviews und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 35-60). Wiesbaden: VS Verlag.
- Meuser, M. & Nagel, U. (2013). Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 457-471). Weinheim; Basel: Beltz.
- Meyer, A., Rose, D.H. & Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning*. Wakefield: Cast.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichts-Methoden II: Praxisband* (14. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2014). *Was ist guter Unterricht?* (10. Aufl.). Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, H. (2016). *Unterrichts-Methoden I: Theorieband* (16. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Meyer, M., Haertel, N., Heuer, S., Hoyer, J., Liesebach, J., Schwarz, U.J. & Zimmermann, D. (2016). Forschungsdesiderata der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe – Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 189-215). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, R. (2011). *Beziehungsdidaktik* (5. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Miller, S. (2004). Kinderarmut (k)ein Thema für Sachunterrichtslehrerinnen. Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts* (S. 137-144). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, S. (2007). Unterrichtskonzeptionen zwischen Offenheit und Strukturiertheit für den Sachunterricht im Anfangsunterricht. In E. Gläser (Hrsg.), *Sachunterricht im Anfangsunterricht. Lernen im Anschluss an den Kindergarten* (S. 194-207). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, S. (2011). Modelle innerer Differenzierung. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht* (S. 219-223). Stuttgart: Kohlhammer.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2011). Von Schülerfragen ausgehen und mit heterogenen Lernvoraussetzungen umgehen in eine Sachunterricht für alle Kinder. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (Bd. 21, S. 67-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013a). Inklusion durch Kommunikativen Sachunterricht: Schüler- und Schülerinnenfragen im Zentrum der Unterrichtsplanung In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung* (S. 107-119). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013b). SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 226-241). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Miller, S. & Schroeder, R. (2017). Werkstatt und Stationenlernen *Handbuch Methoden im Sachunterricht* (3. Aufl., S. 283-292). Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalens. (2017). Schuldatenbank. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/BiPo/SchuleSuchen/online> [Stand 25.11.2021].

- Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW (Hrsg.) (2008). *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*. Frechen: Ritterbach.
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin; München; Boston: de Gruyter Oldenbourg.
- Mitzlaff, H. (2010). ICT in der Grundschule und im Sachunterricht. Gestern – heute – morgen – Ein Blick zurück nach vorne. In M. Peschel (Hrsg.), *Neue Medien im Sachunterricht. Gestern – Heute – Morgen* (S. 7-29). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Mitzlaff, H. (2016). Medien inklusive – inklusive Mediendidaktik. In M. Peschel (Hrsg.), *Mediales Lernen. Beispiele für eine inklusive Mediendidaktik* (S. 17-34). Baltmannsweiler Schneider Verlag Hohengehren.
- Möller Bösch, C. & Schaffner Mann, A. (2014). Didaktische Möglichkeiten im Unterricht für alle. Individualisiertes Lernen in Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand im inklusiven Unterricht. In R. Luder, A. Kunz & C. Müller Bösch (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 75-119). Zürich: Publikationsstelle der PH Zürich.
- Möller, K. (2001). Die naturwissenschaftliche Perspektive im Sachunterricht. Ziele Probleme und Forschungsergebnisse. In M. Fölling-Albers, S. Richter, H. Brügelmann & A. Speck-Hamdan (Hrsg.), *Jahrbuch Grundschule III Fragen der Praxis – Befunde der Forschung. Kindheitsforschung. Forschung zum Sachunterricht* (S. 105-111). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Möller, K. (2015). Handlungsorientierung im Sachunterricht. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Witkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 403-407). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Möller, K. (2016). Bedingungen und Effekte qualitätsvollen Unterrichts – ein Beitrag aus fachdidaktischer Perspektive. In N. McElvany & W. Bos (Hrsg.), *Bedingungen und Effekte guten Unterrichts* (S. 43-64). Münster: Waxmann.
- Möller, K., Lemmen, K. & Zolig, M. (2009). „Brücken – und was sie stabil macht.“ *Die KiNT-Boxen – Kinder lernen Naturwissenschaft und Technik. Klasse(n)kisten für den Sachunterricht. Unterrichtsordner und Experimentiermaterial*. Essen: Spectra Lehrmittel Verlag.
- Möller, K., Tenberge, C. & Ziemann, U. (1996). *Technische Bildung im Sachunterricht: eine quantitative Studie zur Ist-Situation an nordrhein-westfälischen Grundschulen*. Münster: Selbstverlag.
- Molnar, A. & Lindquist, B. (2013). *Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis* (10. Aufl.). Dortmund: borgmann.
- Montada, L., Lindenberger, U. & Schneider, W. (2012). Grundlagen der Entwicklungspsychologie. In W. Schneider & U. Lindenberger (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (7. Aufl., S. 27-60). Weinheim; Basel: Beltz.
- mpfs. (2015). *KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-jähriger in Deutschland*. Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest.
- Müller, C. (2008). Zur Frage einer Beeinflussung des Sozialverhaltens von Kindern und Jugendlichen durch verhaltensauffällige Mitschüler. *Heilpädagogik online, 2008* (2), 66-85.
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.-H. & Gebhard, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? *Unterrichtswissenschaft, 2017* (2), 175-192.
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.-H. & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analyse aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. *Unterrichtswissenschaft, 2017* (2), 175-192.
- Müller, T. (2005). *Armut von Kindern an Förderschulen: Beschreibung und Analyse des Phänomens der Armut von Kindern an Förderschulen sowie empirische Untersuchung seiner Wahrnehmung bei Förderschullehrern*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Müller, T. (2008). *Innere Armut. Kinder und Jugendliche zwischen Mangel und Überfluss*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Müller, T. & Stein, R. (2013). Erziehung an Schulen für Erziehungshilfe? Zum fehlenden Erziehungsdiskurs einer Schulart. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 82* (10), 213-227.
- Müller, T. & Stein, R. (2015). Erziehung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 216-230). Stuttgart: Kohlhammer.
- Müller, T. & Stein, R. (2018a). Einleitung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 7-9). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. & Stein, R. (Hrsg.). (2018b). *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Murmann, L. (2009). Phänomenographie und Didaktik. In M. A. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik* (S. 187-199). Wiesbaden: VS Verlag.
- Musenberg, O. (2016). Zum Verhältnis von Didaktik und Differenz. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 11-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.) (2016). *Didaktik und Differenz*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Mutzeck, W. (2003). Erziehungshilfe – Bewahrung und Weiterentwicklung. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder* (S. 106-117). Stuttgart: Kohlhammer.

- Mutzeck, W. (2007). Prävention, integrative und rehalbilitative Förderung. In W. Mutzeck, W. Pallasch & K. Popp (Hrsg.), *Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Grundlagen, Modelle, Praxiserfahrungen* (6. Aufl., S. 23-45). Weinheim; Basel: Beltz.
- Mutzeck, W., Pallasch, W. & Popp, K. (Hrsg.). (2004). *Erziehungshilfe konkret: Prävention, Integration und Rehabilitation bei Schülern mit besonderem Förderbedarf im emotionalen und sozialen Erleben und Handeln* (5. Aufl.). Weinheim; Basel; Berlin: Beltz.
- Mutzeck, W., Pallasch, W. & Popp, K. (Hrsg.) (2007). *Integration von Schülern mit Verhaltensstörungen. Grundlagen, Modelle, Praxiserfahrungen* (6. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (6. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nacken, K. (2004). Diagnostik und ihre Bedeutung für den Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 194-201). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Nestle, W. (1975). *Fächerübergreifender Sachunterricht in der Haupt- und Sonderschule. Didaktischer Entwurf für den sozialwissenschaftlichen Bereich*. Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung.
- Neukäter, H. (1980). Projektorientiertes Lernen in der schulischen Arbeit mit verhaltensgestörten Schülern. *Sonderpädagogik*, 1980(4), 151-158.
- Neukäter, H. (1993). Re-Integration. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (2. Aufl., S. 261-270). Berlin: Edition Marhold.
- Neukäter, H. & Goetze, H. (1978). *Hyperaktives Verhalten im Unterricht*. München: Reinhardt.
- Neuweg, G. H. (2002). Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzeptes des impliziten Wissens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 2002(1), 10-29.
- Niermann, A. (2017). *Professionswissen von Lehrerinnen und Lehrern des Mathematik- und Sachunterrichts. „... man muss schon von der Sache wissen.“*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nießler, A. (2015). Lebenswelt/Heimat als didaktische Kategorie. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 31-35). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Nolting, H.-P. (2012). *Störungen in der Schulklasse. Ein Leitfaden zur Vorbeugung und Konfliktlösung* (10. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Nuding, A. (2000). *Von der Hand in den Verstand. Handlungsorientiertes Lernen im Sachunterricht* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Oelkers, J. (2001). *Einführung in die Theorie der Erziehung*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Offen, S. (2014). Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge zur Hochschulbildung? *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2015(20), 1-7. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 13.04.2019].
- Oldenburg, I. (2013). Wie sieht heutiger Sachunterricht eigentlich aus?! – Die Chancen externer Evaluation nutzen. In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 231-238). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Oldenburg, I., Mertens, A., Röbbken, H. & Zierer, K. (2014). „Individuelle Förderung und Lernen in Gemeinschaft?“ Eine Qualitätsanalyse von Sachunterricht. In B. Kopp, S. Martschinke, M. Munser-Kiefer, M. Haider, E.-M. Kirschhock, G. Ranger & G. Renner (Hrsg.), *Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft* (S. 254-257). Wiesbaden: Springer VS.
- Ophardt, D. & Thiel, F. (2013). *Klassenmanagement: Ein Handbuch für Studium und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2008). Schule – Chance oder Risiko. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (2. Aufl., S. 227-244). München: Reinhardt.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2017(1), 22-30.
- Opp, G. (Hrsg.) (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Opp, G. & Wenzel, E. (2002). Eine neue Komplexität kindlicher Entwicklungsstörungen – Ko-Morbidität als Schulproblem. In U. Schröder, M. Wittrock, S. Rolus-Borgward & U. Tänzer (Hrsg.), *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis* (S. 15-23). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ostermann, J. & Saueressig, K. (1994). Objektive Bedingungen schulischer Erziehungshilfe und subjektiv erlebte Belastungen von Schulleiterinnen und Schulleitern. *Sonderpädagogik*, 1994(2), 74-80.
- Oswald, H. (2013). Was heißt qualitativ forschen? Warnungen, Fehlerquellen, Möglichkeiten. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 183-204). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.

- Palmowski, W. (2008). *Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch* (5. Aufl.). Dortmund: borgmann.
- Palmowski, W. (2010). *Nicht ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“* (2. Aufl.). Dortmund: Verlag Modernes Lernen.
- Paradies, L. & Linsler, H.J. (2009). Lerngruppendifferenzierter Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 261-265). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pauli, C. & Reusser, K. (2009). Zum Einfluss von Professionalität auf die Qualität von Lehr-Lern-Prozessen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 679-689). Weinheim; Basel: Beltz.
- Pech, D. (2009). Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2009 (13), 1-10. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Pech, D. & Kaiser, A. (2004a). Perspektiven und Richtungen sachunterrichtlichen Denkens. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht* (S. 3-22). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pech, D. & Kaiser, A. (2004b). Problem und Welt. Ein Bildungsverständnis und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Die Welt als Ausgangspunkt des Sachunterrichts* (S. 3-27). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2009). Umgangswissen „von früh bis spät“ – Skizze eines „Bildungsrahmens Sachlernen“. In R. Lauterbach, H. Giest & B. Marquardt-Mau (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 93-100). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. & Rauterberg, M. (2016). Wozu Didaktik? Ein Beitrag zum Verhältnis von Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Didaktik und Differenz* (S. 134-147). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013). Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In K.-E. Ackermann, O. Musenberg & J. Riegert (Hrsg.), *Geistigbehindertenpädagogik. Disziplin – Profession – Inklusion* (S. 341-359). Oberhausen: Athena.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2017). Inklusive Fachdidaktik Sachunterricht. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 124-125). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pech, D., Schomaker, C. & Simon, T. (2018). Inklusion sachunterrichts-didaktisch gedacht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterricht & Inklusion: Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 10-25). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2012). *Offener Unterricht. Ideen – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil II: Fachdidaktische Überlegungen* (7. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, F. (2015). *Offener Unterricht: Idee – Realität – Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen* (8. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, M. (2007a). Konzeption einer Studie zu den Lehrvoraussetzungen und dem Professionswissen von Lehrenden im Sachunterricht in NRW – Das Projekt SUN. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 151-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2007b). Wer unterrichtet unsere Kinder? SUN – Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen. In K. Möller, P. Hanke, C. Beinbrech, A. K. Hein, T. Kleickmann & R. Schages (Hrsg.), *Qualität von Grundschulunterricht entwickeln, erfassen und bewerten* (S. 171-174). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Peschel, M. (2008). SUN- Sachunterricht in NRW. Online unter <http://www.markus-peschel.de/sun/> [Stand 25.11.2021].
- Peschel, M. (2009a). Aus- und Fortbildung für den naturwissenschaftlich-physikalischen Sachunterricht. In R. Lauterbach, H. Giest, H., Marquardt-Mau, B. (Hrsg.), *Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht* (S. 149-156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peschel, M. (2009b). Naturwissenschaftliche Aus- und Fortbildung für den Sachunterricht – Projekt SUN zum physikbezogenen Sachunterricht. In D. Höttercke (Hrsg.), *Chemie- und Physikdidaktik für die Lehrerbildung* (S. 143-145). Münster: LIT.
- Peschel, M. (2014). Individuelle Förderung beim naturwissenschaftlichen Lernen im Sachunterricht der Grundschule. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 2014 (2), 146-160.
- Peschel, M. (2016). SUN – Sachunterricht in Nordrhein-Westfalen. Online unter <http://www.markus-peschel.de/projekte/sun---sachunterricht-nordrhein-westfalen> [Stand 25.11.2021].
- Peschel, M. & Koch, A. (2014). Lehrertypen – Typisch Lehrer? Clusterung im Projekt SUN. In S. Bertholt (Hrsg.), *Naturwissenschaftliche Bildung zwischen Science- und Fachunterricht* (S. 216-218). Kiel: IPN.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2008). *Training mit aggressiven Kindern* (12. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008). *Emotionale Kompetenzen bei Kindern* (2. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.

- Petermann, U. (1993a). Schule für Erziehungshilfe bzw. Verhaltensgestörte und Schulen für Lernbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland: Ein empirischer Vergleich. *Heilpädagogische Forschung*, 1993 (2), 71-78.
- Petermann, U. (1993b). Sonderschulen für verhaltensgestörte Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. *Heilpädagogische Forschung*, 1993 (1), 1-11.
- Petermann, U. (1998). *Verhaltensgestörte Kinder. Didaktische und pädagogische Hilfen*. Salzburg: Otto Müller.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, U., Umann, D., Gottschling, R. & Gruhler, S. (1993). Schule für Verhaltensgestörte: Analyse von Schulkonzepten. *Sonderpädagogik*, 1993 (3), 142-155.
- Peterßen, W.H. (2000). *Handbuch Unterrichtsplanung. Grundfragen, Modell, Stufen, Dimensionen* (9. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Petillon, H. (2015). Soziale Entwicklung. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 345-352). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petillon, H. (2017). *Soziales Lernen in der Grunschule – das Praxisbuch*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Petillon, H. & Laux, H. (2002). Soziale Beziehungen zwischen Grundschulkindern – empirische Befunde zu einem wichtigen Thema des Sachunterrichts In K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht* (S. 185-204). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Peuke, J. (2016). Zeitgeschichte im Sachunterricht – Zwischen Kompetenzorientierung und Lebensweltbezug. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 202-209). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pfadenhauer, M. (2009). Das Experteninterview – ein Gespräch zwischen Experte und Quasi-Experte. In A. Bogner, B. Littig & W. Menz (Hrsg.), *Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder* (3. Aufl., S. 99-116). Wiesbaden: VS Verlag.
- Pfitzner, M. (2000). *Kevin tötet mit den letzten Nerv. Umgang mit Unterrichtsstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pfitzner, M. & Schoppek, W. (2000). Gemeinsamkeiten und Diskrepanzen in der Bewertung von Unterrichtsstörungen durch Lehrer und Schüler – eine empirische Untersuchung. *Unterrichtswissenschaft*, 2000 (4), 350-378.
- Pinquert, M. & Silbereisen, R. K. (2007). Biopsychosoziale Erklärungsansätze. In F. Linderkamp & M. Grünke (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsstörungen. Genese – Diagnostik – Intervention* (S. 30-43). Weinheim; Basel: BeltzPVU.
- Popp, K. (2014). Herausforderndes Verhalten und der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten. Hilfen für die schulische Praxis* (S. 30-46). Stuttgart: Kohlhammer.
- Popp, K. (2018). Erziehung durch Programme und Trainings. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Popp, W. (2004). Zur anthropologischen Begründung eines handlungsorientierten Sachunterrichts. In L. Duncker & W. Popp (Hrsg.), *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts* (4. Aufl., S. 57-78). Weinheim, München: Juventa.
- Porst, R. (2014). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Powell, J.J. W. (2007). Behinderung in der Schule, behindert durch Schule? Die Institutionalisierung der ‚schulischen Behinderung‘. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kulturosoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundung in einem neuen Forschungsfeld* (S. 321-343). Bielefeld: Transcript.
- Prenzel, A. (2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. 3. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag.
- Prenzel, A. (2013a). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Prenzel, A. (2013b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Prenzel, A. (2016). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrarbeit – „Formatives Assessment“ im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung* (S. 49-63). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Preuss-Lausitz, U. (2004). Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 11-23). Weinheim; Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2013a). Gemeinsam auf dem Weg. Zu Perspektiven integrativer Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl., S. 13-25). Weinheim; Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim; Basel: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.) (2013b). *Schwierige Kinder – Schweige Schule. Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. & Textor, A. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. Bericht über eine Evaluationsstudie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2006(1), 2-8.
- Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Raab-Steiner, E. & Benesch, M. (2010). *Der Fragebogen. Von der Forschungsidee zur SPSS/PASW-Auswertung* (2. Aufl.). Wien: Facultas.
- Raithel, J. (2008). *Quantitative Forschung. Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Rank, A. & Scholz, M. (2017). Inklusion im Sachunterricht – Unterricht planen und durchführen. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 313-321). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action*. Baltimore: Paul H. Publishing.
- Raths, K. & Kalcics, K. (2011). Macht mit Legitimation – Vorstellungen von Kindern über Herrschaft in demokratischen Systemen. *Zeitschrift für Didaktik der Gesellschaftswissenschaften*, 2011(2), 58-81.
- Rauterberg, M. (1999). Der Begriff Lebenswelt im Sachunterricht: Historie und Perspektive. Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts In H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht* (S. 181-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rauterberg, M. (2004). Die Sache als Ausgangspunkt des Weltverstehen In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen des Sachunterrichts* (S. 24-31). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Redl, F. (1986). *Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik*. München: Piper.
- Redlich, A. & Schley, W. (1981). *Kooperative Verhaltensmodifikation* (2. Aufl.). München: Urban & Schwarzenberg.
- Reeken, D. von (1997). Historisches Lernen im Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven der Forschung In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach (Hrsg.), *Forschung zum Sachunterricht* (S. 208-224). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reeken, D. von (2004). Methodenorientierung im Sachunterricht – Überlegungen am Beispiel des historischen Lernens. In M. Hempel (Hrsg.), *Sich bilden im Sachunterricht* (S. 153-162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reeken, D. von (2007a). Methoden im Sachunterricht. In D. von Reeken (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Sachunterricht* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reeken, D. von (2007b). *Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reeken, D. von (2011). *Historisches Lernen im Sachunterricht. Eine Einführung mit Tipps für den Unterricht* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reeken, D. von (2015). Texte. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 506-510). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reeken, D. von (Hrsg.) (2007c). *Handbuch Methoden im Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Reich, K. (2014). *Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik*. Garz: Levkam Universitätsverlag.
- Reicher, H. & Junk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S. 29-48). München: Reinhardt.
- Reichert, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung. Eine Einladung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reichert, J. (2017). Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung. In U. Flick, E. v. Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 276-286). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Reichhart, B. (2018). *Lehrerprofessionalität im Bereich der politischen Bildung. Eine Studie zu motivationalen Orientierungen und Überzeugungen im Sachunterricht*. Wiesbaden: Springer VS.
- Reinhardt, H. G., Vulturius, G., Herbst, M. & Horst, M. (1995). Psychische Störungen bei Schülern der Förderschule für Erziehungshilfe. *Sonderpädagogik*, 1995(3), 138-145.
- Reinhoffer, B. (2001). Anfangsunterrichts-Lehrkräfte gewichten den Sachunterricht – Impulse für Schule und Ausbildung. In J. Kahlert & E. Inckemann (Hrsg.), *Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht* (S. 227-237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reinisch, H. (2009). „Lehrprofessionalität“ als theoretischer Term. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 33-43). Weinheim; Basel: Beltz.

- Reiser, H. (2006). *Psychoanalytisch-systemische Pädagogik: Erziehung auf der Grundlage der Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Reiser, H. (2007). Integrierte schulische Erziehungshilfe. In H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 71-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiser, H. (2013). Inklusion und Verhaltensstörungen – Ideologien, Visionen, Perspektiven. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 319-330). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Reiser, H., Klein, G. & Kreie, G. (1986a). Integration als Prozess Teil 1. *Sonderpädagogik*, 1986(3), 115-122.
- Reiser, H., Klein, G. & Kreie, G. (1986b). Integration als Prozess Teil 2. *Sonderpädagogik*, 1986(4), 154-160.
- Reiser, H. & Willmann, M. (2004). Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 152-166). Weinheim; Basel: Beltz.
- Reiser, H. & Willmann, M. (2013). Integrierte und ambulante Formen der Unterstützung bei Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (2. Aufl., S. 154-169). Weinheim; Basel: Beltz.
- Reusser, K. (2008). Empirisch fundierte Didaktik – didaktisch fundierte Unterrichtsforschung. Eine Perspektive zur Neuorientierung der Allgemeinen Didaktik *Perspektiven der Didaktik* (S. 219-237). Wiesbaden: VS Verlag.
- Richter, D. (1997). Kinder und politische Bildung. In W. Köhnlein, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Kind auf dem Wege zum Verstehen der Welt* (S. 76-89). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. (2004). Stand und Perspektiven des sozial- und kulturwissenschaftlichen Sachunterrichts In M. Hempel (Hrsg.), *Sich bilden im Sachunterricht* (S. 19-33). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D. (2009). *Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Richter, D. (2013). Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht – Stand und Ausblick In H.-J. Fischer, H. Giest & D. Pech (Hrsg.), *Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln* (S. 173-180). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, D., Berger, K. & Reker, T. (2008). Nehmen psychische Störungen zu? Eine systematische Literaturübersicht. *Psychiatrische Praxis*, 2008(7), 321-330.
- Ricking, H. (2005). Zum „Overlap“ von Lern- und Verhaltenstörungen. *Sonderpädagogik*, 2005(4), 235-248.
- Ricking, H. (2011). Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung durch Mobile Dienste. In H. Ricking & F. Ockenga (Hrsg.), *Mobile Dienste in der schulischen Erziehungshilfe* (S. 3-18). Oldenburg: DiZ.
- Ricking, H. (2018). Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 209-219). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. & Hennemann, T. (2008). Stillstand oder Innovation? Tendenzen in der Didaktik und Methodik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In G. Biewer, M. Luciak & M. Schwinge (Hrsg.), *Begegnung und Differenz: Menschen – Länder – Kulturen. Beiträge zur Heil- und Sonderpädagogik* (S. 361-370). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricking, H. & Schulze, G. C. (2010). Lebensproblemzentrierte Pädagogik als Handlungskonzept für den Unterricht. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 110-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rieser, S., Stahns, R., Walzebug, A. & Wendt, H. (2016). Einblicke in die Gestaltung des Mathematik- und Sachunterrichts. In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 205-224). Münster: Waxmann.
- Risch, B. & Lück, G. (2004). Stiefkinder des Sachunterrichts. Lehrplananalyse des naturwissenschaftlichen Anfangsunterrichts. *Grundschule*, 2004(10), 63-66.
- Rödler, P. (2016). RTI – ein Konzept der Entkultrierung von Lernen. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 232-242). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rogers, B. (2013). *Classroom Management. Das Praxisbuch*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Rogers, C. R. (2016). *Eine Theorie der Psychotherapie, der Persönlichkeit und der zwischenmenschlichen Beziehungen* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Röhner, C. (2004). Neue Lebenswelten – veränderte Kindheit? In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Lernvoraussetzungen und Lernen im Sachunterricht* (S. 84-93). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roller, B. & Werneck, H. (2008). Risikofaktoren des näheren sozialen Umfeldes. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 88-98). Göttingen: Hogrefe.

- Rolus-Borgward, S. (1997). Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen – eine Literaturanalyse. *Sonderpädagogik*, 1997(4), 194-201.
- Rosenberg, M. B. (2010). *Gewaltfreie Kommunikation. Eine Sprache des Lebens* (9. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rott, L. & Marohn, A. (2017). Choice²explore – eine an Schülervorstellungen orientierte Unterrichtskonzeption für den inklusiven Sachunterricht. *GDSU-Journal*, 2017(7), 105-116.
- Rott, L. & Marohn, A. (2018). Choice²explore: gemeinsam lernen im inklusiven Sachunterricht. In U. Franz, H. Giest, A. Hartinger, A. Heinrich-Dönges & B. Reinhoffer (Hrsg.), *Handeln im Sachunterricht* (S. 223-230). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rüedi, J. (2011). *Wie viel und welche Disziplin braucht die Schule? Möglichkeiten, Wege und Versuchungen. Plädoyer für ein antinimisches Verständnis von Disziplin und Unterrichtsstörungen*. Bern: Huber.
- Rüedi, J. (2013). *Disziplin und Selbstdisziplin in der Schule* (4. Aufl.). Bern: Haupt.
- Rüedi, J. (2015). Zur Bedeutung positiver Beziehungen für die Klassenführung und den Umgang mit Unterrichtsstörungen. In C. Tillack, J. Fetzer & D. Raufelder (Hrsg.), *Beziehung in Schule und Unterricht Teil 3: Soziale Beziehungen im Kontext von Motivation und Leistung*. Immenhausen: Prolog.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence. The Guilford Series on social and emotional development*. New York: The Guilford Press.
- Sander, A. (2004). Konzepte einer Inklusiven Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2014(5), 240-244.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zu integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 27-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Saueressig, K. (1996). *Arbeitsbedingungen und Arbeitsbeanspruchungen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen an den Schulen für Erziehungshilfe in Nordrhein-Westfalen*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Schad, G. (2006). Didaktik im Kontext von Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 468-488). Oberhausen: Athena.
- Schäfer, T. (2010). *Statistik I. Deskriptive und Explorative Datenanalyse*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Schäfer, T. (2016). *Methodenlehre und Statistik. Einführung in Datenerhebung, deskriptive Statistik und Inferenzstatistik*. Wiesbaden: Springer.
- Schaffert, C. (2011). Besprechung von: Gaedtko-Eckardt, Dagmar-Beatrice (2011): *Fördern durch Sachunterricht*. Stuttgart: Kohlhammer. www.widerstreit-sachunterricht.de, 2011(1), S. 1-3. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Scheidt, K. (2017). *Inklusion. Im Spannungsfeld von Individualisierung und Gemeinsamkeit*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2017). Unterrichtsstörungen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern und ihren Lehrpersonen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 2017(1), 70-83.
- Schick, H. (2012). *Entwicklungspsychologie der Kindheit und Jugend. Ein Lehrbuch für die Lehrerbildung und schulischen Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schiefele, U. & Schaffner, E. (2015). Motivation. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. Aufl., S. 153-175). Heidelberg: Springer.
- Schley, W. (1993). Kooperative Verhaltensmodifikation. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (S. 546-568). Berlin: Edition Marhold.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. *Universal Design of Learning. Sonderpädagogische Förderung heute*, 2016(3), 270-285.
- Schmeinc, D. & Hennemann, T. (2014). „Was sollen wir denn noch alles können?!“ Kompetenzen in der Lehrerbildung aus Sicht der Sonderpädagogik und des Sachunterrichts. In A. Bresges, B. Dilger, T. Hennemann, J. König, H. Lindner, A. Rohde & D. Schmeinc (Hrsg.), *Kompetenzen diskursiv. Terminologische, exemplarische und strukturelle Klärungen in der LehrerInnenbildung* (S. 49-80). Münster: Waxmann.
- Schmid, A. C. (2003). *Stress Burnout und Coping. Eine empirische Studie an Schulen zur Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2007(8), 282-290.
- Schmid, B. (2014). *Physikunterricht in schwierigen Lehr- und Lernsituationen. Eine Studie über den Physikunterricht in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Schmidt, C. (2013). Auswertungstechniken für Leitfadeninterviews. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 473-486). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Schmidt, C. (2017). Analyse von Leitfadeninterviews. In U. Flick, E. von Kardorff & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch* (12. Aufl., S. 447-456). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

- Schmidt, W. (1996). *Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule*. Frankfurt am Main: Lang.
- Schnell, I. & Federrolf, C. (2009). Effizienzfragen und Sonderpädagogik – am Beispiel von Schulen für Lernbehinderte. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 158-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (2013). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (10. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.
- Scholl, A. (2015). *Die Befragung* (3. Aufl.). Konstanz; München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Schomaker, C. (2006). Möglichkeiten und Grenzen ästhetischer Erfahrungsräume im Sachunterricht. In D. Cech, H.-J. Fischer, W. Holl-Giese, M. Knörzer & M. Schrenk (Hrsg.), *Bildungswert des Sachunterrichts* (S. 253-262). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C. (2007a). *Der Faszination begegnen: Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht* Oldenburg: DIZ.
- Schomaker, C. (2007b). „Sondern auch der Weisheit Lehren...“ Didaktische Relevanz ästhetischer Lernwege im zukünftigen Sachunterricht. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 37-46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C. (2008a). *Ästhetische Bildung im Sachunterricht. Zur kritisch-reflexiven Dimension ästhetischen Lernens* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomaker, C. (2008b). „Herzlich Willkommen im Schneckenzirkus“ – Anregungen und Ideen zur Umsetzung ästhetischer Zugangsweisen im Sachunterricht In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen* (2. Aufl., S. 213-218). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomaker, C. (2008c). „Mit allen Sinne..., oder?“ Über die Relevanz ästhetischer Zugangsweisen im Sachunterricht. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen* (2. Aufl., S. 49-58). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomaker, C. (2013a). Inklusiver Sachunterricht – Umsetzungsformen und Wege in der Praxis. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 295-305). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Schomaker, C. (2013b). Sachunterricht und der Anspruch auf Inklusion. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 48-57). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Schomaker, C. (2013c). Vielfältige Erlebensweisen zum Ausdruck bringen. Zur Bedeutsamkeit ästhetischen Lernens im Rahmen kommunikativen Sachunterrichts. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung* (S. 193-203). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomaker, C. (2015). Individuell und gemeinsam an Sachen lernen. Zur Gestaltung von Aufgaben in einem lernförderlichen Sachunterricht In B. Behrens, E. Gläser & C. Solzbacher (Hrsg.), *Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen* (S. 109-116). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schomaker, C. & Pech, D. (2014). Sachunterricht und Inklusion (Teil 3) Zur Frage der Sache in einem inklusiven Unterricht. *Grundschule Sachunterricht, 2014* (63), 36-37.
- Schomaker, C. & Seitz, S. (2011). Sachunterricht in der inklusiven Grundschule – ohne kognitive Beeinträchtigung. In C. Ratz (Hrsg.), *Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Fachorientierung und Inklusion als didaktische Herausforderungen* (S. 155-169). Oberhausen: Athena.
- Schomaker, C. & Stockmann, R. (2007a). „Der mitgeschauter Blick“ – berühmte Entdecker und Erfinderinnen im Sachunterricht. In C. Schomaker & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben* (S. 244-254). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C. & Stockmann, R. (Hrsg.) (2007b). *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C., Wanke, M. & Pech, D. (2014). Didaktik und Inklusion – eine Annäherung aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik. In H.-J. Fischer, H. Giest & M. Peschel (Hrsg.), *Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht* (S. 213- 220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schomaker, C. & Weddehege, K. (2016). Lernen an (Forscher-)Biografien. Zu den Potentialen für einen inklusiven Sachunterricht. *Sonderpädagogische Förderung heute, 2016* (3), 244-256.
- Schönknecht, G. (2011). Zeitgemäßer Sachunterricht. In G. Schönknecht (Hrsg.), *Lernen fördern. Deutsch, Mathematik, Englisch, Sachunterricht. Unterricht in der Grundschule* (S. 209-254). Seelze: Klett Kallmeyer.
- Schönknecht, G. & Maier, P. (2012). *Diagnose und Förderung im Sachunterricht* Kiel IPN.
- Schönrock, H. (1997). Die Abhängigkeit der Bauern in der Grundherrschaft. Geschichtsunterricht in einer Lernhilfsklasse der Schule für Erziehungshilfe *Zeitschrift für Heilpädagogik, 1997* (6), 242-248.
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2008). Unter der Lupe: Wie in deutschen Klassenzimmern differenziert wird. *Klexer. Magazin für die Grundschule, 2008* (1), 3-5.

- Schreier, H. (1979). *Sachunterricht – Themen und Tendenzen*. Paderborn: Schöningh.
- Schreier, H. (1994). *Der Gegenstand des Sachunterrichts*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreier, H. (1999). Einleitung: Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. In H. Baier, H. Gärtner, B. Marquardt-Mau & H. Schreier (Hrsg.), *Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht* (S. 7-14). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schreier, H. (2001). Perspektiven für den Sachunterricht. In W. Köhnlein & H. Schreier (Hrsg.), *Innovation Sachunterricht – Befragung der Anfänge nach zukunftsfähigen Beständen* (S. 331-350). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schrenk, M. (2005). Die Bedeutung originaler Begegnungen im Rahmen einer Sachunterrichtseinheit zum Thema Eidechsen. In D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung* (S. 117-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder, U., Wittrock, M., Rolus-Borgward, S. & Tänzer, U. (Hrsg.). (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung. Konvergenzen in Theorie und Praxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroeder, R. (2014). Inklusiver Sachunterricht in der Grundschule – Konzeptionen und Befunde zur Unterrichtspraxis. In M. Lichtblau, Blömer, D., Jüttner, A.-K., Koch, K., Krüger, M., Werning, R. (Hrsg.), *Forschung zu inklusiver Bildung. Gemeinsam anders lehren und lernen* (S. 289-304). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2015a). Inklusionsorientierte Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung in NRW*, 2015 (4), 7-47.
- Schroeder, R. (2015b). Sachunterricht in inklusiven und exklusiven Unterrichtssettings. Ergebnisse einer explorativen Vergleichsuntersuchung in NRW. In H.-J. Fischer (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 107-114). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2016). Diagnostik im inklusiven Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Lebenswelt. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 75-83). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2017). Didaktische Normalität? – Normalismustheoretische Betrachtungen im Zusammenhang von (Fach-)Didaktik und Inklusion. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft Bd. 1* (S. 255-264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2018). Inklusiver Sachunterricht – alles neu? Befunde zur bestehenden Sachunterrichtspraxis im Gemeinsamen Unterricht der Grundschulen. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 54-68). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schroeder, R. (2019b). „Da ist es gar nicht so einfach zu sagen, hat der jetzt ES“ – die Konstruktion von Normalität und Abweichung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Gemeinsamen Unterricht. In E. von Stechow, K. Müller, M. Esefeld, B. Klocke & P. Hackstein (Hrsg.), *Inklusion im Spannungsfeld von Normalität und Diversität* (S. 157-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2019a). Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. *GDSU-Journal*, 2019 (9), 118-138.
- Schroeder, R. & Miller, S. (2017). Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In F. Hellmich & E. Blumberg (Hrsg.), *Inklusiver Unterricht in der Grundschule* (S. 231-247). Stuttgart: Kohlhammer.
- Schroeder, R. & Miller, S. (2019). Forschungszugänge zu Schüler_innenvorstellungen in einem inklusiven Sachunterricht. In C. Schomaker, D. Pech & T. Simon (Hrsg.), *Forschungsband zur Didaktik inklusiven Sachunterrichts* (S. 78-90). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schröder-Lenzen, A. (2013). Triangulation – ein Konzept zur Qualitätssicherung von Forschung. In B. Friebertshäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 149-158). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Schuck, K. D., Knebel, U. v., Lemke, W., Schwohl, J. & Sturm, T. (2006). Rahmenbedingungen und diagnostische Umsetzung zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Hamburg und Schleswig-Holstein. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 37-66). Göttingen: Hogrefe.
- SchulG NRW (2014). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen – SchulG vom 15. Februar 2005 (GV. NRW. S. 102) zuletzt geändert durch Artikel 3 des Gesetzes vom 17.06.2014 (GV. NRW. S. 336) gemäß dem Stand vom 15.06.2014*. Online unter <http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [Stand 25.11.2021].
- SchulG NRW Synopse. (2013). *Synoptische Darstellung des Schulgesetzes mit Begründung zu den einzelnen Änderungen*. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Rechtliches/Synoptische-Darstellung-des-Schulgesetzes.pdf> [Stand 25.11.2021].
- Schulstatistik NRW. (2012a). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2011/12*. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/StaUebers375-Quantita2011.pdf> [Stand 25.11.2021].
- Schulstatistik NRW (2018). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht*. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2017.pdf [Stand 25.11.2021].

- Schulstatistik NRW (2012b). *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2011/12*. Online unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Gesamtveroeffentlichung-11-12.pdf> [Stand 25.11.2021].
- Schulstatistik NRW (2016a). *Das Schulwesen in Nordrhein-Westfalen aus quantitativer Sicht 2015/16*. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Quantita_2015.pdf [Stand 25.11.2021].
- Schulstatistik NRW (2016b). *Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2015/16*. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2015.pdf [Stand 25.11.2021].
- Schultheis, K. (2015). Anthropologische Lernvoraussetzungen. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 313-320). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schulz, W. (1997). Die lerntheoretische Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (9. Aufl., S. 35-56). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Schulze, G. C. (2007). Barrieren bei der Gestaltung von Beziehungen in der Schule am Beispiel von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung im Verhalten und Lernen. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Beziehungs(-s) Gestalten. Beiträge zur Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten* (S. 139-152). Oldenburg: DiZ.
- Schulze, G. C. & Wittrock, M. (2005). Familien in Multiproblemlagen – Kinder in Multiproblemlagen: eine Herausforderung für die Pädagogik. In G. C. Schulze & M. Wittrock (Hrsg.), *Familien in Multiproblemlagen – Kinder in Multiproblemlagen. Beiträge zur pädagogischen Re-Habilitation und sozialen Inklusion* (S. 7-8). Oldenburg: DiZ.
- Schumacher, G. (1975). *Neues Lernen mit Verhaltensgestörten und Lernbehinderten. Der strukturierte Klassenraum*. Berlin: Edition Marhold.
- Schurad, H., Böklerink, M., Fischbach, M., Forck, G., Konitz, S., Musiol, V. & York-Friedhoff, C. (2006). *Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte*. Oberhausen: Athena.
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003). *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Schwab, J. E. (2012). Die Zusammenarbeit von Jugendarbeit und Schule – Bedarfe, Herausforderungen und konzeptionelle Entwicklungen. In R. Markowetz & J. E. Schwab (Hrsg.), *Die Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule. Inklusion und Chancengerechtigkeit zwischen Anspruch und Wirklichkeit* (S. 28-56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seibert, N. (2009). Unterrichtsprinzipien. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 189-195). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seifert, A. (2010). Kreisgespräche als stufendidaktische Methode – Chancen und Grenzen einer Kompetenzorientierung. In K.-H. Arnold, K. Hauenschild, B. Schmidt & B. Ziegenmeyer (Hrsg.), *Zwischen Fachdidaktik und Stufen-didaktik* (S. 201-204). Wiesbaden: VS Verlag.
- Seitz, O. (2004). *Unterrichtsstörungen*. Nürnberg: Friedrich-Alexander Universität.
- Seitz, S. (2003a). Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 91-104). Frankfurt am Main: Lang Verlag.
- Seitz, S. (2003b). ‚Zeit‘ für inklusive Didaktik. In A. Panagiotopoulou & H. Brügelmann (Hrsg.), *Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Zum Wechselverhältnis von schulischem Lernen und außerschulischem Erfahrungen im Grundschulalter* (S. 206-210). Opladen: Leske + Budrich.
- Seitz, S. (2004). „Ich arbeite auf dünnem Eis“ – Sachunterrichtslehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht. In A. Hartinger & M. Fölling-Albers (Hrsg.), *Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht* (S. 213-221). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2005a). Forschung für den Sachunterricht in der Grundschule mit allen Kindern – eine Bestandsaufnahme. In D. Cech & H. Giest (Hrsg.), *Sachunterricht in Praxis und Forschung* (Bd. 15, S. 123-130). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2005b). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. (2006). Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2006 (1), o. S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184> [Stand 25.11.2021].
- Seitz, S. (2007). Das „eigene Leben“ im inklusiven Sachunterricht. In C. Schomaker & R. Stockmann (Hrsg.), *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben* (S. 55-64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, S. (2008a). Diagnostisches Handeln im Sachunterricht. In U. Graf & E. Moser Opitz (Hrsg.), *Diagnostik und Förderung im Elementarbereich und Grundschulunterricht. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde* (S. 190-197). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Seitz, S. (2008b). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2008 (6), 226-233.
- Seitz, S. (2008c). Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In A. Kaiser & D. Pech (Hrsg.), *Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Neuere Zugangsweisen* (2. Aufl., S. 169-180). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Seitz, S. (2013). Kommunikativer Sachunterricht in inklusiven Grundschulen: Kinder machen gemeinsam Sache. In A. Becher, S. Miller, I. Oldenburg, D. Pech & C. Schomaker (Hrsg.), *Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung* (S. 205-212). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Seitz, S. (2014). Inklusion in der Grundschule. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 24-32). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Seitz, S. (2018). Forschung zu inklusivem Sachunterricht – Bestandsaufnahme und Perspektiven. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterricht & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 96-111). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Seitz, S. & Scheidt, K. (2012). Vom Reichtum inklusiven Unterrichts – Sechs Ressourcen zur Weiterentwicklung. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2012 (1-2), o.S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/62/62> [Stand 25.11.2021].
- Seitz, S. & Simon, T. (2018). Grundlagen und Prinzipien diagnostischen Handelns im inklusiven Sachunterricht. In D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.), *Sachunterrichtsdidaktik & Inklusion. Ein Beitrag zur Entwicklung* (S. 80-95). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Sembill, D. & Seifried, J. (2009). Konzeptionen, Funktionen und intentionale Veränderungen von Sichtweisen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 345-354). Weinheim; Basel: Beltz.
- Serke, B., Urban, M. & Lütje-Klose, B. (2014). Teamarbeit und Team-Teaching in inklusiven Grundschulen. In E.-K. Franz, S. Trumpa & I. Esslinger-Hinz (Hrsg.), *Inklusion: Eine Herausforderung für die Grundschulpädagogik* (S. 249-260). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengrehren.
- Siebertz-Reckzeh, K. & Hofmann, H. (2016). Sozialisationsinstanz Schule. Zwischen Erziehungsauftrag und Wissensvermittlung. In M. K. W. Schwer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 3-26).
- Siedenbiedel, C. & Theurer, C. (Hrsg.) (2015). *Grundlagen inklusiver Bildung Teil 1. Inklusive Unterrichtspraxis und -entwicklung*. Immenhausen: Prolog-Verlag.
- Sigrell, B. (1971). *Problemkinder in der Schule*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Simon, J. & Simon, T. (2013). Inklusive Diagnostik – Wesenzüge und Abgrenzung von traditionellen „Grundkonzepten“ diagnostischer Praxis. Eine Diskussionsgrundlage. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2013 (4), o.S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/194/200> [Stand 25.11.2021].
- Simon, T. (2013). Gesundheitsförderung in der Schule/ im Sachunterricht als Beitrag zur schulischen Inklusion. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2013 (19), 1-24. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Simon, T. (2014). Diagnostik als Kernelement inklusiver Didaktik? Inklusionspädagogische Ansprüche an die Schulpraxis am Beispiel von Diagnostik und Didaktik. In S. Schnuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 238-243). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2015a). Adaption – woran und wofür? Adaption als Kerngeschäft inklusionsorientierter Sachunterrichtsdidaktik. In K. Liebers, B. Landwehr, A. Marquardt & K. Schlotter (Hrsg.), *Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule: Forschungsbezogene Beiträge* (S. 229-234). Wiesbaden: Springer VS.
- Simon, T. (2015b). Die Suche nach dem Wesen einer Diagnostik zur Unterstützung schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2015 (3), o.S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/304/268> [Stand 25.11.2021].
- Simon, T. (2015c). ‚Heimat‘ im inklusiven Sachunterricht am Beispiel des Lernens in Gedenkstätten. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2015 (21), 1-10. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Simon, T. (2015d). Sachunterrichts-Lehrerinnen und -Lehrer für eine (Grund)Schule für alle ausbilden. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 350-355). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2015e). Was hat die Sicht angehender Sachunterrichtslehrkräfte auf Inklusion mit einer zeitgemäßen Sachunterrichtsdidaktik zu tun? In H.-J. Fischer, H. Giest & K. Michalik (Hrsg.), *Bildung im und durch Sachunterricht* (S. 261-267). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2015f). Widersprüche des Inklusionsdiskurses im Spiegel der Sicht angehender Sachunterrichts-Lehrerinnen auf schulische Inklusion. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion: Theoriebildung und Praxis* (S. 91.-99). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simon, T. (2017). Vielperspektivität im Sachunterricht – Annäherungen an inklusionspädagogische und -didaktische Begründungslinien. In H. Giest, A. Hartinger & S. Tänzer (Hrsg.), *Vielperspektivität im Sachunterricht* (S. 177-184). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Simonsen, B., Fairbanks, S., Briesch, A., Mysers, D. & Sugai, G. (2008). Evidence-based Practices in Classroom Management: Considerations for Research and Practice. *Education and Treatment of Children*, 2008 (3), 351-380.
- Soostmeyer, M. (1992). *Zur Sache Sachunterricht. Begründung eines situations-, handlungs- und sachorientierten Unterrichts in der Grundschule* (2. Aufl.). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Soostmeyer, M. (2002). *Genetischer Sachunterricht. Unterrichtsbeispiele und Unterrichtsanalyse zum naturwissenschaftlichen Denken bei Kindern in konstruktivistischer Sicht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Souvignier, E. (1999). Kooperatives Lernen in Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungsschwierige *Sonderpädagogik, 1999* (1), 14-25.
- Speck, O. (1993). Sonderpädagogische Organisationsformen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 6* (2. Aufl., S. 191-228). Berlin: Marhold.
- Speck, O. (2011). *Schulische Inklusion aus heilpädagogischer Sicht. Rhetorik und Realität* (2. Aufl.). München: Reinhardt.
- Spitta, P. (2011). „Wie kann man ohne Arbeitsblätter differenzieren?“ – Zum Stellenwert von Inklusion in der Lehrer/innenausbildung. In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 123-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stechow, E. von (2013). Evidenzbasierte Förderung und Förderkonzepte von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der sozioemotionalen Entwicklung. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 67-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steffensky, M., Kleickmann, T., Kasper, D. & Köller, O. (2016). Naturwissenschaftliche Kompetenzen im internationalen Vergleich: Testkonzeption und Ergebnisse. In H. Wendt, W. Bos, C. Selzer, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137-188). Münster: Waxmann.
- Stein, R. (2006a). Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompendium Sonderpädagogik* (S. 25-39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. (2006b). Didaktik bei Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hrsg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (2. Aufl., S. 452-467). Oberhausen: Athena.
- Stein, R. (2007). „Gestalt“ und Beziehung – Gedanken zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen aus gestalttheoretischer Sicht. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Beziehung(-s) Gestalten. Beiträge zur Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten* (S. 65-76). Oldenburg: DiZ.
- Stein, R. (2008). Didaktische Theorien und Modelle. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik, Bd. 3* (S. 776-797). Göttingen: Hogrefe.
- Stein, R. (2010). Unterricht. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 258-268). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 2011* (9), 324-336.
- Stein, R. (2012). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. (2013). Kritik der ICF-CY – Eine Analyse im Hinblick auf die Klassifikation von Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 2013* (3), 106-115.
- Stein, R. (2014). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In F. B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 110-114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Ellinger, S. (2015). Zwischen Separation und Inklusion: zum Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 76-109). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Faas, A. (1998a). Facetten einer Didaktik für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Teil 2 *Die neue Sonderschule, 1998* (6), 406-417.
- Stein, R. & Faas, A. (1998b). Facetten einer Didaktik für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen -Teil 1. *Die neue Sonderschule, 1998* (4), 246-255.
- Stein, R. & Müller, T. (2014a). Psychische Störungen aus sonderpädagogischer Perspektive. *Sonderpädagogische Förderung heute, 2014* (3), 232-244.
- Stein, R. & Müller, T. (2014b). Was wird aus den Förderschulen? Inklusive Beschulung und bestehende Sonderbedarfe. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem* (S. 103-116). Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e. V.
- Stein, R. & Müller, T. (2015a). Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 19-43). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2015b). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. & Stein, A. (2006). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Steinhausen, H.-C. (2010). Defintion und Klassifikation. In H.-C. Steinhausen, A. Rothenberger & M. Döpfner (Hrsg.), *Handbuch ADHS. Grundlagen, Klinik, Therapie und Verlauf der Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung* (S. 17-28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stern, E., Hardy, I. & Koerber, S. (2002). Die Nutzung graphisch-visueller Repräsentationsformen im Sachunterricht. In K. Spreckelsen, K. Möller & A. Hartinger (Hrsg.), *Ansätze und Methoden empirischer Forschung zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion online*, 2013 (1), o.S. Online unter <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22> [Stand 25.11.2021].
- Störmer, N. (2013). *Du störst! Herausfordernde Handlungsweisen und ihre Interpretation als „Verhaltensstörungen“*. Berlin: Frank & Timme.
- Störmer, N. (2016). Probleme der Individualisierung, Pathologisierung und Biologisierung von unerwünschten, störenden und herausfordernden Handlungsweisen. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 45-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Strunck, U., Lück, G. & Demuth, R. (1998). Der naturwissenschaftliche Sachunterricht in Lehrplänen, Unterrichtsmaterialien und Schulpraxis – Eine quantitative Analyse der Entwicklung in den letzten 25 Jahren. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 1998 (1), 69-80.
- Sturm, T. (2013). *Lehrbuch Heterogenität in der Schule*. München: Reinhardt.
- Tänzer, S. (2007). *Die Thematisierung im Sachunterricht der Grundschule. Wie notwendige Bildungsinhalte zu Unterrichtsthemen einer Schulklasse werden*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
- Tänzer, S. (2010a). Bedingungen und Voraussetzungen in der Lehrperson. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 64-76). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2010b). Unterrichtsthemen entwerfen. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 129-140). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2011). Sachunterrichtsplanung aus Sicht von Lehramtsanwärterinnen. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2011 (17), S. 1-12. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Tänzer, S. (2012). Wie bewältigen Lehramtsanwärterinnen die Planung von Sachunterricht? – Erste Ergebnisse aus einem Forschungsprojekt. In H. Giest, E. Heran-Dörr & C. Archie (Hrsg.), *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion* (S. 199-206). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S. (2013). Sachunterricht planen – Zusammenarbeit im Team. In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 155-170). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Tänzer, S. & Lauterbach, R. (2010a). Einleitung. In S. Tänzer & R. Lauterbach (Hrsg.), *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle* (S. 7-12). Bad Heilbrunn Klinkhardt.
- Tänzer, S. & Lauterbach, R. (2012). *Persönliche Voraussetzungen und Bedingungen der Unterrichtsplanung – mit Beispielen für den Sachunterricht*. Kiel: IPN.
- Tänzer, S. & Lauterbach, R. (Hrsg.) (2010b). *Sachunterricht begründet planen. Bedingungen, Entscheidungen, Modelle*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tänzer, S., Schomaker, C. & Heran-Dörr, E. (2014). Schluss. In S. Tänzer, C. Schomaker & E. Heran-Dörr (Hrsg.), *Sachunterricht vielperspektivisch planen. Unterrichtsvorschläge zum Inhaltsbereich „Zeit“* (S. 179-181). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tarelli, I., Lankes, E.-M., Drossel, K. & Gegenfurtner, A. (2012). Lehr- und Lernbedingungen an Grundschulen im internationalen Vergleich. In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 137-173). Münster: Waxmann.
- Tarelli, I., Wendt, H., Bos, W. & Zylowski, A. (2012). Ziele, Anlage und Durchführung der Internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU 2011). In W. Bos, I. Tarelli, A. Bremerich-Vos & K. Schwippert (Hrsg.), *IGLU 2011. Lesekompetenz von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 27-68). Münster: Waxmann.
- Tausch, R. (2017). Personenzentriertes Verhalten von Lehrern in Unterricht und Erziehung. In M.K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl., S. 191-212). Wiesbaden: Springer VS.
- Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie. Begegnung von Person zu Person* (12. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Tenberge, C. (1996). Technische Bildung im Sachunterricht – gibt es unüberwindbare Barrieren? . In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein, D. Cech & R. Lauterbach (Hrsg.), *Lehrerbildung Sachunterricht* (S. 181-194). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Tenberge, C. (2005). Zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung in handlungsintensiven Lernformen im naturwissenschaftlich-technischen Sachunterricht. In A. Hartinger & J. Kahlert (Hrsg.), *Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses im Sachunterricht. Perspektiven fachdidaktischer Forschung* (S. 219-234). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts bei „schwierigen Kindern“*. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2008a). „Der lenkt uns ab und sagt Ausdrücke – aber wir hören nicht drauf.“ Ergebnisse zur Integration von Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus einem Berliner Forschungsprojekt. *Heilpädagogik online*, 2008 (2), 85-116. Online unter https://sonderpaedagoge.quibbling.de/hpo/2008/heilpaedagogik_online_0208.pdf [Stand 25.11.2021].
- Textor, A. (2008b). Sonderpädagogische Förderung im gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Berlin. *Heilpädagogische Forschung*, 2008 (1), 47-57.
- Textor, A. (2009a). Nötig und möglich – Gemeinsamern Unterricht mit Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In S. Börner, A. Glink, B. Jäpelt, D. Sanders & A. Sasse (Hrsg.), *Integration im vierten Jahrzehnt. Bilanz und Perspektiven* (S. 113-122). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2009b). Offener Unterricht in der Grundschule mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In C. Röhner, C. Henrichwark & M. Hopf (Hrsg.), *Europäisierung der Bildung. Konsequenzen und Herausforderungen für die Grundschulpädagogik* (S. 281-285). Wiesbaden: VS.
- Textor, A. (2015a). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Textor, A. (2015b). Unterrichtsstörungen. Ursachen und Funktionen aus unterschiedlichen Perspektiven. In C. Bietz, T. Klaffke, G. Lohmann, A. Textor & R. Werning (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahreshft* (S. 7-10). Seelze: Friedrich.
- Theuissen, G. (2012). *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung*. Lambertus.
- Thiel, F. (2016). *Interaktion im Unterricht. Ordnungsmechanismen und Störungsdynamiken*. Opladen; Toronto: Barbara Budrich.
- Thiersch, H. (2014). *Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel* (9. Aufl.). Basel und Weinheim: Beltz Juventa.
- Thies, B. (2017). Forschungszugänge zur Lehrer-Schüler-Interaktion. In M.K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (S. 65-88). Wiesbaden: Springer VS.
- Thomas, B. (2013a). Auf dem Weg zu einem modernen Grundschulfach: Konzeptionen des Sachunterrichts In E. Gläser & G. Schönknecht (Hrsg.), *Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren* (S. 11-23). Frankfurt am Main: Grundschulverband.
- Thomas, B. (2013b). *Der Sachunterricht und seine Konzeptionen. Historische und aktuelle Entwicklungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thomas, B. (2015). Vielperspektivität Sachunterricht In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (S. 249-256). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule: Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Tulodziecki, G. (2009). Funktionen von Medien im Unterricht. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 291-297). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tulodziecki, G. (2011). Medien und Lernmittel im Grundschulunterricht. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik* (3. Aufl., S. 402-409). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Twardella, J. (2010). Der mehrfach gestörte Unterricht. Eine Fallanalyse zum Problem der Unterrichtsstörungen. *Pädagogische Korrespondenz*, 2010 (2), 87-104.
- Ude, S. (2007). Einstellungen von Sachunterrichtsstudentinnen zur Physik und weibliche Biographieerfahrungen. In R. Lauterbach, A. Hartinger, B. Feige & D. Cech (Hrsg.), *Kompetenzerwerb im Sachunterricht fördern und erfassen* (S. 161-172). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Uhlendorff, H. & Prengel, A. (2013). Forschungsperspektiven quantitativer Methoden im Verhältnis zu qualitativen Methoden. In B. Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (4. Aufl., S. 137-148). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Ullrich, F. & Zimmermann, D. (2014). Gewalt und Vernachlässigung – Belastungen, die Unterricht unmöglich machen? Wahrnehmung von Traumatisierung bei Kindern und Jugendlichen und ihrer Folgen durch Fachkräfte in Schulen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2014 (7), 257-266.
- Unglaube, H. (2015). Arbeitsmittel. In J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller & S. Wittkowske (Hrsg.), *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts* (2. Aufl., S. 491-495). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Urban, M. (2007). Externe Unterstützungssysteme der schulischen Erziehungshilfe – ein Überblick. In H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 91-111). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Urban, M., Reiser, H. & Willmann, M. (2008). Ambulante/Mobile Hilfen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch Sonderpädagogik Bd. 3* (S. 668-685). Göttingen: Hogrefe.
- Vernooij, M.A. (1987). Therapie oder sonderpädagogisches Handeln bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Individualpsychologie*, 1987(1), 12-21.
- Vernooij, M.A. (1994a). Unterricht in der Schule für Erziehungshilfe nach dem Prinzip TOS. *Die Sonderschule*, 1994(1), 38-49.
- Vernooij, M.A. (1994b). Unterricht in der Schule für Erziehungshilfe nach dem Prinzip TOS – exemplarisch dargestellt an der (sonder-)pädagogischen Nutzung der Transaktionsanalyse. In H. Goetze (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen – Innovationen –* (S. 104-126). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Vernooij, M.A. (2003). Verhalten und Beziehung als multifaktorielle Handlungsgestalten. In M.A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Beziehungs(-s) Gestalten. Beiträge zur Pädagogik bei Beeinträchtigungen im Lernen und Verhalten* (S. 9-30). Oldenburg: DiZ.
- Vernooij, M.A. (2007a). *Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen für die Arbeit bei beeinträchtigten Menschen* (8. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Vernooij, M.A. (2007b). Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 232-249). Weinheim; Basel: Beltz.
- Vernooij, M.A. (2008). Therapeutisch orientierter Sonderunterricht (TOS) bei Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik Bd. 3.* (S. 810-823) Göttingen: Hogrefe.
- Voigt, U. (1998). *Empirische Untersuchungen zum Rückschülerfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Voigt, U. (1999). Wie erfolgreich sind wir und warum? Eine Studie zum Rückschülererfolg von Schülern mit Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 1999(1), 4-13.
- Voigt, U. & Manschmidt, B. (2000). Zum Zusammenhang von kognitiver Leistungsfähigkeit und Rückschülererfolg. In S. Rolus-Borgward, U. Tänzer & M. Wittrock (Hrsg.), *Beeinträchtigungen des Lernens und/oder des Verhaltens – Unterschiedliche Ausdrucksformen für ein gemeinsames Problem* (S. 203-218). Oldenburg: DiZ.
- Voß, S., Marten, K., Diehl, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y. & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projekts „Rügener Inklusionmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR) nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2016(3), 133-149.
- Voss, T., Kleickmann, T., Kunter, M. & Hachfeld, A. (2011). Überzeugungen von Mathematiklehrkräften. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 235-257). Münster: Waxmann.
- Urban, R. & Hintermair, M. (2015). Spezifische Entwicklungsbedürfnisse in den Förderschwerpunkten Lernen und Emotionale und Soziale Entwicklung? Aufgezeigt am Beispiel exekutiver Funktionen, kommunikativer Kompetenz und Verhaltensauffälligkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2015(2), 56-70.
- Urban, R., Wagner, T. & Hintermair, M. (2014). Exekutive Funktionen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Heilpädagogische Forschung*, 2014(4), 150-162.
- Wachtel, P. (2010). Situation und Perspektiven des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung. In H. Ricking & G. C. Schulze (Hrsg.), *Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Prävention, Interdisziplinarität und Professionalisierung* (S. 14-28). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1993). Zentrierung um Lebensprobleme als schulisches Gestaltungsprinzip. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1993(10), 642-649.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1997). Lebensproblemzentrierter Sachunterricht. In U. Heimlich (Hrsg.), *Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten* (S. 235-247). Neuwied: Licherhand.
- Wagner, K. (2016). Schulische Rahmenbedingungen aus Sicht von Sachunterrichtslehrkräften: Ein empirischer Beitrag zur Identifikation von Gelingensbedingungen von Unterrichtsentwicklung. In H. Giest, T. Goll & A. Hartinger (Hrsg.), *Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug* (S. 167-174). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wagner, L. & Bader, J. (2006). Probleme des Chemieunterrichts an Förderschulen. *CHEMKON*, 2006(3), 111-116.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Walburg, W.-R. (1996). Anmerkungen zu einem mehrperspektivisch-handlungsorientierten Sachunterricht für Menschen mit einer geistigen Behinderung. In W. Baudisch & D. Schmetz (Hrsg.), *Mathematik und Sachunterricht im Primar- und Sekundarbereich – Beispiele sonderpädagogischer Förderung* (S. 156-180). Frankfurt am Main: Diesterweg.

- Walter, G. (2008a). Offener Sachunterricht. In A. Kaiser (Hrsg.), *Lexikon Sachunterricht* (4. Aufl., S. 148-149). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Walter, G. (2008b). Innere Differenzierung. In A. Kaiser (Hrsg.), *Lexikon Sachunterricht* (4. Aufl., S. 92). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Warzecha, B. (1997). *Grundlagen der Verhaltensgestörtenpädagogik (II). Eine unterrichtspraktisch orientierte Einführung*. Hamburg: LIT.
- Weddehage, K. (2011). Möglichkeiten und Grenzen des Einsatzes von Lernsoftware im Sachunterricht. *www.widerstreit-sachunterricht.de*(16), 1-16. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021].
- Weddehage, K. (2013). Dem (eigenen) Leben auf der Spur... Lebensentwürfe und biografisches Lernen im Sachunterricht. In S. Wittkowske & K. v. Maltzahn (Hrsg.), *Lebenwirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen* (S. 126-134). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wegener-Spöhring, G. (2000). Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht – Ein qualitatives Forschungsprojekt In O. Jaumann-Graumann & W. Köhnlein (Hrsg.), *Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung* (S. 326-336). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weinbach, H. (2016). *Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen: Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe*. Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Weiß, H. (2016). Armut. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 417-422). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Weisser, J. (2004). Die Themen der Sonderpädagogik in ihren Zeitschriften 1990-2003. Studien zum sonderpädagogischen Wissen. *Sonderpädagogik, 2004* (2), 127-137.
- Wellenreuther, M. (2000). *Quantitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Weinheim; München: Juventa.
- Wellenreuther, M. (2008). *Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht* (4. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wember, F.B., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wendt, H., Bos, W., Kasper, D., Walzebug, A., Goy, M. & Jusufi, D. (2016). Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, 2015). In H. Wendt, W. Bos, C. Selter, O. Köller, K. Schwippert & D. Kasper (Hrsg.), *TIMSS 2015. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. (US. 31-78) Münster: Waxmann.
- Wendt, H., Tarelli, I., Bos, W., Frey, K. & Vennemann, M. (2012). Ziele, Anlage und Durchführung der Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS, 2011). In W. Bos, H. Wendt, O. Köller & C. Selter (Hrsg.), *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich* (S. 27-68). Münster: Waxmann.
- Wenning, N. (2007). Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In S. Boller, E. Rosowski & T. Stroot (Hrsg.), *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt* (S. 21-31). Weinheim; Basel: Beltz.
- Werner, B. (2014). Offener Unterricht. In F.B. Wember, R. Stein & U. Heimlich (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 158-161). Stuttgart: Kohlhammer.
- Werner, E.E. (2008). Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In G. Opp & M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz* (3. Aufl., S. 20-31). München: Reinhardt.
- Werning, R. (1996). Überlegungen zum Sachunterricht für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. In W. Baudisch, Schmetz, D. (Hrsg.), *Mathematik und Sachunterricht im Primar- und Sekundarbereich – Beispiele sonderpädagogischer Förderung* (S. 137-155). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Werning, R. (2010). Inklusion zwischen Innovation und Überforderung. In Zeitschrift für Heilpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 2010* (8), 284-291.
- Werning, R. (2011). Gutachten Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen in Nordrhein-Westfalen. Untersuchung der Grundkonzeption auf ihre Eignung zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Nordrhein-Westfalens. Online unter https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Gutachten-_Kompetenzzentren-fuer-sonderpaedagogische-Foerderung-im-Bereich-der-Lern--und-Entwicklungsstoerungen-in-Nordrhein--Westfalen_.pdf [Stand 25.11.2021].
- Werning, R. (2015). Umgehen mit Unterrichtsstörungen. Pädagogische Handlungsmöglichkeiten unter systemischer Perspektive. In C. Bietz, T. Klafke, G. Lohmann, A. Textor & R. Werning (Hrsg.), *Unterrichtsstörungen. Friedrich Jahresheft XXXIII* (S. 31-33). Seelze: Friedrich Verlag.
- Werning, R. (2017). Aktuelle Trends inklusiver Schulentwicklung in Deutschland. Grundlagen, Rahmenbedingungen und Entwicklungsperspektiven. In B. Lütje-Klose, S. Miller, S. Schwab & B. Streese (Hrsg.), *Inklusion: Profile für die Schul- und Unterrichtsentwicklung in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Theoretische Grundlagen – Empirische Befunde – Praxisbeispiele* (S. 17-30). Münster; New York: Waxmann.

- Werning, R. & Avci-Werning, M. (2015). *Herausforderung Inklusion in Schule und Unterricht. Grundlagen, Erfahrungen, Handlungsperspektiven*. Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Werning, R. & Bannach, M. (1992). Möglichkeiten des entdeckenden Lernens im Sachunterricht der Primarstufe der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1992(9), 606-619.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2012). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. Mit zahlreichen Übungsaufgaben* (3. Aufl.). München: Reinhardt.
- Westphal, E. (1979). *Erfahrungen mit lebensproblemzentriertem Unterricht. Bericht über einen Lernprozess*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis Universität Oldenburg.
- Westphal, E., Franke, H., Perhavec-Kliemann, H. & Wieber, H. (1976). *Prototypischer Sachunterricht auf der Primarstufe. Ein Lehygang zur Unterrichtsgestaltung in der Grundschule und der Schule für Lernbehinderte (Sonderschule). Mit 23 Unterrichtsbeispielen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- Wettstein, A., Ramsieer, E. & Scherzinger, M. (2018). Eine Mehrebenenanalyse zur Schülerwahrnehmung von Störungen im Unterricht der Klassen- und einer Fachlehrperson. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2018(1), 1-16.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Ramsieer, E. (2018). Unterrichtsstörungen, Beziehung und Klassenführung aus Lehrer-Schüler- und Beobachterperspektive. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 2018(1), 58-74.
- Wettstein, A., Scherzinger, M. & Wyler, S. (2016). Der Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht: die Faktorenstruktur der Schülerinnen- und Schülerversion. *Empirische Sonderpädagogik*, 2016(2), 189-202.
- Wevelsiep, C. (2015). *Pädagogik bei emotionalen und sozialen Entwicklungsstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wiechmann, J. (2009). Grundlagen der Unterrichtsmethodik. In K.-H. Arnold, U. Sandfuchs & J. Wiechmann (Hrsg.), *Handbuch Unterricht* (2. Aufl., S. 161-164). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiechmann, J. & Wildhirt, S. (2016a). Unterrichtsmethoden – vom Nutzen der Vielfalt. In J. Wiechmann & S. Wildhirt (Hrsg.), *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (6. Aufl., S. 11-23). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiechmann, J. & Wildhirt, S. (Hrsg.). (2016b). *12 Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis* (6. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Wiesemann, J. & Wille, F. (2014). Formate didaktischer Forschung zum Sachunterricht. *www.widerstreit-sachunterricht.de*, 2014(20), S. 1-6. Online unter www.widerstreit-sachunterricht.de [Stand 25.11.2021]
- Wild, E., Schwinger, M., Lütje-Klose, B., Yotyodying, S., Gorges, J., Stranghöner, D. & Kurnitzki, S. (2015). Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements: Erste Befunde des BiLicF-Projektes zu Leistung sozialer Integration, Motivation und Wohlbefinden. *Unterrichtswissenschaft*, 2015(1), 7-21.
- Willmann, M. (2005). Schulen für Erziehungshilfe – Survey 2004/05. Eine bundesweite Totalerhebung der Schule für Erziehungshilfe in Deutschland: Vergleich von Bundes- und Länderegebnissen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2005(11), 442-455.
- Willmann, M. (2006). Pädagogisch-therapeutische Unterrichtsmodelle im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung – eine Literaturübersicht zu didaktischen Konzepten der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Heilpädagogische Forschung*, 2006(2), 76-90.
- Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe / Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.), *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 13-70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willmann, M. (2010a). Schulische Erziehungshilfe. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 67-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2010b). Verhaltensstörungen als Erziehungsproblem: Zur pädagogischen Position im Umgang mit schwierigem Verhalten. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 205-214). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung und Professionalisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige Kinder“*. München; Basel: Reinhardt.
- Willmann, M. (2015). Zur geschichtlichen Entwicklung der schulischen Erziehungshilfe. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 44-75). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2018). Erziehungsschwierigkeiten im Fokus der Disziplin: der Fachdiskurs an den Universitätslehrstühlen in Deutschland von der Gründung bis in die Gegenwart. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 193-208). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Willmann, M. & Seeliger, G. M. (2017). SEBD Inklusion research synthesis: A content analysis of research themes and methods in empirical studies published in the journal „Emotional and Behavioural Difficulties“ from 1996-2014. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 2017(2), 142-161.
- Winkel, R. (1997). Die kritisch-kommunikative Didaktik. In H. Gudjons & R. Winkel (Hrsg.), *Didaktische Theorien* (9. Aufl., S. 93-112). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Winkel, R. (2001). *Schwierige Schüler – Problematische Schüler*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Winkel, R. (2011). *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wischer, B. (2013). Konstruktionsbedingungen von Heterogenität im Kontext organisierter Lernprozesse. Eine schul- und organisationstheoretische Problemskizze. In J. Budde (Hrsg.), *Unschärfe Einsätze: (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld, Studien zur Schul- und Bildungsforschung* (S. 100-126). Wiesbaden: Springer VS.
- Wischer, B. & Trautmann, M. (2012). Innere Differenzierung als reformerischer Hoffnungsträger? Eine einführende Problemskizze zu Leerstellen und ungelösten Fragen. In T. Bohl, M. Bönsch, M. Trautmann & B. Wischer (Hrsg.), *Binnendifferenzierung: Teil 1: Didaktische Grundlagen und Forschungsergebnisse zur Binnendifferenzierung im Unterricht*. (S. 24-39). Immenhausen: Prolog.
- Wißmann, R. (1998). Wir reparieren das Licht am Fahrrad – Sachunterricht im vierten Schuljahr einer Schule für Sprachbehinderte *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1998 (6), 286-290.
- Wittrock, M. (2007). Ist die Schule für Erziehungshilfe noch zeitgemäß? Zur schulischen Betreuung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im Verhalten bzw. in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagogen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (2. Aufl., S. 276-283). Weinheim; Basel: Beltz.
- Wittrock, M. (2008). Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik. In M. A. Vernooij & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!?* (S. 151-172). Paderborn: Schöningh.
- Wittrock, M. & Ricking, H. (2017). Lebensproblemzentrierung und Unterrichtsgestaltung. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 84-94). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Weinheim; München: Juventa.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderung. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2000 (11), 492-503.
- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schule für „optimale Förderung“. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2013a). *Das Haus der inklusiven Schule. Baustellen – Baupläne – Bausteine* (4. Aufl.). Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2013b). *Zum Haus der inklusiven Schule. Ansichten – Zugänge – Wege*. Hamburg: Feldhaus.
- Wocken, H. (2014). Verkehrte Inklusion: Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. Eine statistische Analyse der schulischen Inklusionsentwicklung in Bayern. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2014 (4), 405-421.
- Wöll, G. (2004). *Handeln: Lernen durch Erfahrung. Handlungsorientierung und Projektunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wood, M. M. & Long, J. N. (1991). *Life Space Intervention: Talking with Children an Youth in Crisis*. Austin: Pro ed.
- Wulfmeyer, M., Rohen-Bullerdiek, C. & Mahnken, T. (2011). Heterogenität im Kontext des Sachunterrichts In H. Giest, A. Kaiser & C. Schomaker (Hrsg.), *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion* (S. 57-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wuttke, E. (2009). Zum Einfluss der professionellen Lehrkompetenz auf die Konstruktion und Steuerung von Lehr-Lern-Umgebungen und -Prozessen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, K. Beck, D. Sembill, R. Nickolaus & R. Mulder (Hrsg.), *Lehrprofessionalität. Bedingungen, Genese, Wirkungen und ihre Messung* (S. 669-678). Weinheim; Basel: Beltz.
- Wygotski, L. S. (1974). *Denken und Sprechen* (5. Aufl.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Ziegler, F., Grygier, P. & Hartinger, A. (2011). *Individuelles Lernen im Sachunterricht – Strom und Magnetismus*. Berlin: Cornelson Scriptor.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The journal of special education*, 2003 (3), 193-199.
- Zimbardo, P. G. & Gerrig, R. J. (1999). *Psychologie* (7. Aufl.). Heidelberg; New York: Springer.

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Angebots-Nutzungsmodell der Wirkungsweisen des Unterrichts (aus Helmke, 2010, S. 73) ..	19
Abb. 2: Planungstheoretischer Rahmen (aus Tänzer & Lauterbach 2012, S. 8; Tänzer 2013, S. 158) ..	41
Abb. 3: Sachunterrichtliches Rahmenmodell in Anlehnung an Helmke (2010) und Tänzer (2010a) ..	44
Abb. 4: Zusammenfassung des Forschungsstandes zur Sachunterrichtspraxis	75
Abb. 5: Ökosystemisches Modell zu den Ausgangsbedingungen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	178
Abb. 6: Didaktische Prinzipien im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	208
Abb. 7: Überblick des Forschungsstandes zum Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	250
Abb. 8: Forschungsdesign	288
Abb. 9: Einordnung der Fragenblöcke in das Unterrichtsprozessmodell	302
Abb. 10: Ablaufmodell von Experteninterviews (aus Misoich 2015, S. 126)	328
Abb. 11: Einordnung der Themenblöcke des Interviews in das Unterrichtsprozessmodell	332
Abb. 12: Konzeptionelle und instrumentelle Operationalisierung der Interviewfragen (orientiert an Kaiser, 2014, S. 57)	333
Abb. 13: Umsetzung der inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse in der Untersuchung (modifiziert nach Kuckartz, 2014b, S. 78)	345
Abb. 14: Aufbau der Ergebnisdarstellung entlang des Unterrichtsprozessmodells	354
Abb. 15: Kreisdiagramm zur Häufigkeitsverteilung nach Klassenstufe	362
Abb. 16: Mittelwertgrafik Schülerinnen und Schüler pro Klasse nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten im Gemeinsamen Unterricht	365
Abb. 17: MaxMaps Code-Subcode-Segment-Modell Kategorie Problemlagen	381
Abb. 18: MaxMaps Code-Subcode-Segment-Modell Kategorie Stärken	385
Abb. 19: Kreisdiagramm zur Stundenverteilung im Sachunterricht	392
Abb. 20: Häufigkeitsverteilung zum kollegialen Austausch im Sachunterricht	395
Abb. 21: Häufigkeitsverteilung zum Wunsch nach sachunterrichtlichen Fortbildungsangeboten	397
Abb. 22: Häufigkeitsverteilung zur Hauptverantwortlichkeit für den Sachunterricht	405
Abb. 23: Häufigkeitsverteilung Beteiligte Lehrkräfte am Teamteaching	406
Abb. 24: Häufigkeitsverteilung Weitere unterstützende Personen im Sachunterricht	407
Abb. 25: Häufigkeitsverteilung Aufgabenverteilung im Teamteaching	410
Abb. 26: Anteil studierter Sachunterrichtslehrkräfte im Sample im Vergleich zur NRW-Schulstatistik (2012)	418
Abb. 27: MaxMaps – Code-Subcodes-Modell Kategorie guter Sachunterricht	436
Abb. 28: MaxMaps Code-Subcodes-Segment-Modell zur Kategorie Handlungsfeld Gemeinsamer Unterricht	445
Abb. 29: Zeitlichen Umfang der unterrichteten Themen im Sachunterricht	450
Abb. 30: Themenverteilung nach Themenschwerpunkten	451
Abb. 31: Hierarchisches Code-Subcodes-Modell zur Kategorie Natur und Leben	455
Abb. 32: Inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht	478
Abb. 33: Nutzung unspezifischer Methoden im Sachunterricht	505
Abb. 34: Nutzung sachunterrichtsspezifischer Arbeitsformen	509
Abb. 35: Nutzung unterrichtlicher Organisationsformen im Sachunterricht	511
Abb. 36: Sozialformen mit den wenigsten Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	534
Abb. 37: Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	536
Abb. 38: Motive für die Methodenauswahl	548
Abb. 39: Didaktische Orientierungen bezogen auf die Methodenauswahl	551
Abb. 40: Eignung von Unterrichtsmaterial für die Lerngruppe	573
Abb. 41: Differenzierungskriterien im Sachunterricht	580
Abb. 42: Aufgewendete Unterrichtszeit für den Umgang mit Unterrichtsstörungen	596
Abb. 43: Zentrale Ergebnisinterpretation entlang des Prozessmodells	673

Tabellenverzeichnis

Tab. 1:	Synopse zu Methoden im Sachunterricht	112
Tab. 2:	Überblick zum Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern	125
Tab. 3:	Statistische Angaben zur sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Deutschland und NRW (eigene Darstellung nach KMK-Statistik, 2014, 2018a, 2018b; Schulstatistik NRW, 2018)	179
Tab. 4:	Bestimmungsmerkmal inklusiver Praxis im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	188
Tab. 5:	Prinzipien schulischer Erziehungshilfe	200
Tab. 6:	Prinzipien der Unterrichtsgestaltung nach Baulig (1982, S. 166-170)	220
Tab. 7:	Outcome-Effekte integrativer bzw. inklusiver Beschulung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (eigene Darstellung angelehnt an Stein und Ellinger (2015, S. 82f.)	245
Tab. 8:	Kriterien der Unterrichtsqualität	251
Tab. 9:	Didaktische Merkmale eines Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	276
Tab. 10:	Übersicht zur realisierten Stichprobe der Fragenbogenerhebung	291
Tab. 11:	Frage- und Antwortformate im Fragebogen	298
Tab. 12:	Frageblock A: Personenbezogene Daten	303
Tab. 13:	Frageblock B: Rahmenbedingungen der Schule und des Unterrichts	306
Tab. 14:	Frageblock C: Qualifikationsmerkmale der Lehrkräfte	308
Tab. 15:	Frageblock D: Einstellungen zum Fach Sachunterricht	308
Tab. 16:	Frageblock E: Inhalte und Themenfelder des Sachunterrichts	310
Tab. 17:	Frageblock F: Methodische Ausgestaltung des Sachunterrichts	312
Tab. 18:	Frageblock G: Medien im Sachunterricht	315
Tab. 19:	Frageblock H: Differenzierung im Sachunterricht	316
Tab. 20:	Frageblock I: Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	318
Tab. 21:	Genutzte statistische Auswertungsverfahren	320
Tab. 22:	Notationssystem für die Transkription	343
Tab. 23:	Thematische Hauptkategorien in Zuordnung der Themenblöcke	348
Tab. 24:	Altersstruktur der befragten Lehrkräfte im Vergleich zur Zielpopulation	356
Tab. 25:	Dienstjahre der Lehrkräfte im jeweiligen Handlungsfeld	356
Tab. 26:	Kreuztabelle zur Funktion der Klassenlehrkraft nach Beschulungssetting	358
Tab. 27:	Personenbezogene Merkmale der Lehrkräfte der qualitativen Stichprobe	358
Tab. 28:	Anzahl der Schülerinnen und Schüler pro Klasse	362
Tab. 29:	Schülerinnen und Schüler im zieldifferenten Bildungsgang Lernen pro Klasse nach Beschulungssetting	364
Tab. 30:	Merkmale der Lerngruppen der interviewten Lehrkräfte	366
Tab. 31:	Kreuztabelle zur Kategorie Schüler und Schülerinnen im Sachunterricht nach Beschulungssetting	371
Tab. 32:	Kreuztabelle zur Kategorie Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Beschulungssetting	375
Tab. 33:	Wochenstundenanzahl gemäß Stundentafel der Lerngruppen	391
Tab. 34:	Kreuztabelle Absprachen über Stundenanteil des Sachunterrichts nach Beschulungssetting ..	393
Tab. 35:	Kreuztabelle Fachkonferenz Sachunterricht an der Schule	395
Tab. 36:	Kreuztabelle Schulinternes Curriculum zum Sachunterricht an den Schulen	396
Tab. 37:	Kreuztabelle Teilnahme an Fortbildungsangeboten zum Sachunterricht	397
Tab. 38:	Kreuztabelle zur Kategorie Unterrichtsentwicklung	398
Tab. 39:	Kreuztabelle zur Kategorie personelle Ausstattung	408
Tab. 40:	Kreuztabelle Aufgabenverteilung im Teameaching	411
Tab. 41:	Kreuztabelle zur Kategorie Arbeit im Team	412

Tab. 42:	Eigenes Kompetenzerleben und Förderorientierung im Sachunterricht	422
Tab. 43:	Kreuztabelle zum Frageitem Eigene themenbezogene Kompetenzen	423
Tab. 44:	Kreuztabelle zum Frageitem Thematische Interessen	424
Tab. 45:	Kreuztabelle zum Frageitem Thematische und fachspezifische Schwierigkeiten	426
Tab. 46:	Einstellungen zur Wertigkeit des Sachunterrichts	427
Tab. 47:	Einstellungen zur Wertigkeit des Sachunterrichts gruppiert nach Beschulungssetting	428
Tab. 48:	Kreuztabelle zur Kategorie Sachunterricht im Verhältnis zu anderen Fächern	430
Tab. 49:	Kreuztabelle zur Kategorie Handlungsfeld Förderschule	441
Tab. 50:	Anzahl der unterrichteten Sachunterrichtsthemen im letzten Schulhalbjahr	449
Tab. 51:	Kreuztabelle zum Frageitem Themen im letzten Halbjahr	451
Tab. 52:	Selbsteinschätzung der Lehrkräfte zu den Themenanteilen nach Themenschwerpunkte im Sachunterricht	453
Tab. 53:	Kreuztabelle zur Kategorie Inhalte nach Beschulungssetting	460
Tab. 54:	Inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht nach Beschulungssetting	479
Tab. 55:	Ausgewählte inhaltliche Auswahlmotive für den Sachunterricht in kreuztabellarischer Darstellung	481
Tab. 56:	Einschätzungen zum Bereich Inhalte und Themen im Sachunterricht nach Beschulungssetting	482
Tab. 57:	Kreuztabelle zum Frageitem Wichtige Themen nach Beschulungssetting	484
Tab. 58:	Kreuztabelle zum Frageitem Problematische Themen nach Beschulungssetting	489
Tab. 59:	Kreuztabelle zum Frageitem Hindernisse bei der Unterrichtung	492
Tab. 60:	Kreuztabelle zur Kategorie Inhaltsauswahl nach Beschulungssetting	495
Tab. 61:	Nutzung unspezifischer Methoden im Sachunterricht nach Beschulungssetting	507
Tab. 62:	Nutzung sachunterrichtsspezifischer Arbeitsformen nach Beschulungssetting	510
Tab. 63:	Nutzung unterrichtlicher Organisationsformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting	513
Tab. 64:	Kreuztabelle zur Kategorie Unspezifische Methoden	516
Tab. 65:	Kreuztabelle zur Kategorie sachunterrichtsspezifische Arbeitsformen	522
Tab. 66:	Kreuztabelle zur Kategorie Organisationsformen des Unterrichts	530
Tab. 67:	Nutzung von Sozialformen im Sachunterricht	533
Tab. 68:	Nutzung von Sozialformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting	534
Tab. 69:	Sozialform mit den wenigsten Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting	535
Tab. 70:	Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting	537
Tab. 71:	Kreuztabelle zur Kategorie Sozialform mit den häufigsten Unterrichtsstörungen	537
Tab. 72:	Kreuztabelle zur Kategorie Sozialform mit den wenigsten Störungen	540
Tab. 73:	Kreuztabelle zur Kategorie Sozialformen	542
Tab. 74:	Motive für die Methodenauswahl nach Beschulungssetting	549
Tab. 75:	Didaktische Orientierungen bezogen auf die Methodenauswahl nach Beschulungssetting ...	552
Tab. 76:	Kreuztabelle zur Kategorie Besonders geeignete Methoden nach Beschulungssetting	553
Tab. 77:	Kreuztabelle zur Kategorie Schwierige Methoden nach Beschulungssetting	557
Tab. 78:	Kreuztabelle Kategorie Methodenauswahl nach Beschulungssettings	559
Tab. 79:	Genutzte Medien und Materialien im Sachunterricht	566
Tab. 80:	Priorisierte Medien und Materialien im Sachunterricht	568
Tab. 81:	Kreuztabelle zur Kategorie Genutzte Medien und Materialien nach Beschulungssetting	570
Tab. 82:	Gestaltung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe	571
Tab. 83:	Motive für die Medien und Materialauswahl	573
Tab. 84:	Eignung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe nach Beschulungssetting	574
Tab. 85:	Kreuztabelle zur Kategorie Eignung von Unterrichtsmaterialien für die Lerngruppe nach Beschulungssetting	575
Tab. 86:	Kreuztabelle zur Kategorie Verfügbarkeit von Medien und Materialien nach Beschulungssetting	576

Tab. 87:	Genutzte Differenzierungsformen im Sachunterricht	577
Tab. 88:	Genutzte Differenzierungsformen im Sachunterricht nach Beschulungssetting	578
Tab. 89:	Inhaltliche Differenzierung im Sachunterricht nach Beschulungssetting	579
Tab. 90:	Differenzierungskriterien im Sachunterricht	580
Tab. 91:	Eignung von Materialien zur Differenzierung und Differenzierung durch Lehrplan	581
Tab. 92:	Eignung von Materialien zur Differenzierung und Differenzierung durch Lehrplan nach Beschulungssetting	582
Tab. 93:	Kreuztabelle zur Kategorie Differenzierung nach Beschulungssetting.....	583
Tab. 94:	Kreuztabelle zur Kategorie Offenheit und Strukturierung nach Beschulungssetting	587
Tab. 95:	Auftreten massiver Unterrichtsstörungen im Sachunterricht	597
Tab. 96:	Kreuztabelle zur Kategorie Erleben von Unterrichtsstörungen	599
Tab. 97:	Kreuztabelle zur Kategorie störungskritisches Schülerverhalten	602
Tab. 98:	Kreuztabelle zur Kategorie Erklärungen für Unterrichtsstörungen nach Beschulungssetting ..	606
Tab. 99:	Berücksichtigung von Unterrichtsstörungen bei der Planung des Sachunterrichts	608
Tab. 100:	Genutzte didaktische Präventionsstrategien gegenüber Unterrichtsstörungen	610
Tab. 101:	Kreuztabelle zur Kategorie Proaktive Handlungsstrategien	611
Tab. 102:	Kreuztabelle zur Kategorie reaktive Handlungsstrategien	614
Tab. 103:	Kreuztabelle zur Kategorie Didaktische Problemstellen	620

Abkürzungsverzeichnis

AB	Arbeitsblatt
ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit(-hyperaktivitäts)störung
AO-GS	Ausbildungsordnung Grundschule
AO-SF	Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung
ASS	Autismusspektrumstörung
ESE	Emotionale und soziale Entwicklung
FS	Förderschule
GDSU	Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts
GG	Geistige Entwicklung
GS	Grundschule
GU	Gemeinsamer Unterricht
HK	Hören und Kommunikation
IGLU	Internationale Grundschule-Lese-Untersuchung
KME	Körperliche und motorische Entwicklung
KMK	Kulturministerkonferenz
L.	Lehrkraft
LE	Lernen
m	männlich
NRW	Nordrhein-Westfalen
PISA	Program for International Student Assessment
SchulG NRW	Schulgesetz des Landes Nordrhein-Westfalens
SE	Sehen
SFB	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SP	Sprache
SU	Sachunterricht
SuS	Schülerinnen und Schüler
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UDL	Universal Design for Learning
US	Unterrichtsstörung
w	weiblich

Wie gestalten Lehrkräfte unter Berücksichtigung (sonder-)pädagogischen Förderbedarfs in der emotional-sozialen Entwicklung Sachunterricht an Grund- und Förderschulen? Was sind handlungsleitende Motive? Lassen sich Unterschiede zwischen den Schulformen feststellen? Diesen Fragen geht eine zweiphasige Lehrkräftebefragung nach, die mittels Fragebogenerhebung (n = 80) und Experteninterviews (n = 10), Praktiken, didaktische Überzeugungen sowie Kontextfaktoren des Sachunterrichts an nordrhein-westfälischen Grund- und Förderschulen exploriert. Im Ergebnis tritt die Bedeutung störfaktorieller Aspekte sowie sozialer Dimensionen im Unterricht hervor. Didaktische Postulate nach Öffnung treffen auf ein leitendes Motiv der Strukturierung, sodass das Methodische Vorrang genießt. Lebensweltorientierung bedarf der Reflexion sozialer Problemlagen. Sichtbar wird aber auch das förderliche Potential des Sachunterrichts.



Der Autor

René Schroeder, Dr. phil., Jahrgang 1980, studierte Sonderpädagogik und Sachunterricht an der Universität Dortmund. Nach dem 2. Staatsexamen arbeitete er mehrere Jahre als Förderschullehrer im nordrhein-westfälischen

Schuldienst, bevor er 2013 zunächst als abgeordneter Lehrer an die Universität Bielefeld wechselte. Seit 2019 ist er dort Studienrat im Hochschuldienst im Arbeitsbereich Schultheorie mit dem Schwerpunkt Grund- und Förderschulen der Fakultät für Erziehungswissenschaft.

978-3-7815-2503-0



9 783781 525030