KLEINE REIHE
GESCHICHTE

Sebastian Barsch

Inklusiven Geschichts-unterricht planen

WOCHEN SCHAU VERLAG

© WOCHENSCHAU Verlag

KLEINE REIHE
GESCHICHTE
DIDAKTIK UND METHODIK

Sebastian Barsch

Inklusiven Geschichtsunterricht planen

WOCHEN SCHAU VERLAG

© WOCHENSCHAU Verlag

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Die Kleine Reihe Geschichte wird herausgegeben von Bernward Debus, Bettina Degner, Saskia Handro und Christoph Kühberger

© WOCHENSCHAU Verlag
Dr. Kurt Debus GmbH
Frankfurt/M. 2020

www.wochenschau-verlag.de
Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelgestaltung: Ohl Design
Umschlagbild: alvaroc, adobe stock
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-7344-0933-2 (Buch)
E-Book ISBN 978-3-7344-0934-9 (PDF)

© WOCHENSCHAU Verlag

1. Einleitung 4

2. Theoretische Perspektiven 12

2.1 Lernen am gemeinsamen Gegenstand ... 12
2.2 Dialogisches Lernen 14
2.3 Basiskonzepte als „gemeinsamer Gegenstand" 16

3. Fachdidaktische Diagnostik 19

3.1 Diagnostische Verfahren 24
3.2 Dokumentationsverfahren 35

4. Bausteine inklusiver Unterrichtsplanung 39

4.1 Visualisierungen und Strukturierung der Arbeitsabläufe 39
4.2 Kooperationen anregen 43
4.3 Projektförmiges Lernen 48
4.4 Methodische Perspektiven für die Unterrichtsgestaltung 53
4.5 Ästhetische Zugänge zum historischen Lernen 72
4.6 Barrierefreiheit 73

5. Fünf Planungsschritte zu inklusivem Unterricht 76

6. Exemplarische Unterrichtsidee 81

6.1 Erster Schritt: Lernausgangslage diagnostizieren 81
6.2 Zweiter Schritt: Dokumentation des Vorgehens und der Lernfortschritte 84
6.3 Dritter Schritt: Aufgaben und Ziele 84
6.4 Vierter Schritt: Unterricht gestalten, der möglichst offen ist und vielfältige Wege eröffnet 86
6.5 Fünfter Schritt: Präsentation und Reflexion der Ergebnisse und des Arbeitsprozesses 89

7. Ausblick 91

Literatur 92

© WOCHENSCHAU Verlag

1. Einleitung

Seit der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 hat die schulische Inklusion eine enorme Ausweitung erfahren. Auch die PISA-Studie stärkte das Bewusstsein für die Chancenungerechtigkeit segregierender Bildungssysteme, insofern sie vor allem auf den Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischem Erfolg hinwies. Dabei war über viele Jahre Inklusion ein Thema, mit welchem sich vor allem die Sonderpädagogik und die Bildungswissenschaften befassten. So wichtig dieser Zugang auch ist, offenbart sich hier aber eine Leerstelle, denn Unterricht an Schulen ist nach wie vor hauptsächlich in Fächern organisiert. Auch die Geschichtsdidaktik muss sich somit mit der Inklusion befassen, egal ob diese „eng" (bezogen auf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) oder „weit" definiert wird (bezogen auf schulische Vielfalt generell, wozu auch Unterschiede bezüglich sozio-ökonomischen Hintergründen, Sprache, religiöser Anschauung, sexuellen Identitäten etc. zählen). Letztlich ist zudem die Frage zu beantworten, wie besonders leistungsstarke Lernende motiviert und gefördert werden können. Vieles spricht indes dafür, sich der Inklusion in einem „breiten" Verständnis zuzuwenden, denn eine diagnostizierte Behinderung oder ein festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf ist in der Regel kein singuläres Phänomen: Beeinträchtigung des Lernens findet sich gehäuft bei Schüler:innen aus sozioökonomisch schwachen Familien, der „Förderschwerpunkt Lernen" wird öfter Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte zugeschrieben als solchen ohne (Barsch 2018a, 64). Und auch innerhalb vermeintlich homogener Gruppen wie Gymnasiasten finden sich deutlich mehr Unterschiede zwischen den einzelnen Schülerinnen und Schülern als oft angenommen (Fereidooni 2012, 367). Zuwanderung und Migration bedingen zudem weitere Vielfalt, die sich sprachlich und kulturell äußern kann.

Weiter Inklusionsbegriff

© WOCHENSCHAU Verlag

Der vorliegende Band basiert auf der Annahme, dass ein „weites" Verständnis für Inklusion letztlich allen Lernenden zugutekommt. Praktische Antworten auf schulische Vielfalt sind darin zu sehen, dass inklusive Lernangebote sowohl im Sinne der Unterrichtsgestaltung als auch des Unterrichtsmaterials in der Regel mehrere Lernwege eröffnen, auf denen die Schüler:innen individuell fortschreiten können. Die hier vorgestellten Methoden richten sich daher nicht explizit auf Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Gleichwohl finden sich immer wieder Verweise auf sonderpädagogische Ansätze und deren Übertragbarkeit auf heterogene Lerngruppen. Auch lässt sich zum Stand der Inklusion vor allem dann etwas sagen, wenn Erkenntnisse zu „sonderpädagogischer" Inklusion betrachtet werden. Zusammengefasst kann das dem Band zugrunde liegende Inklusionsverständnis so skizziert werden:

Grundlegendes Inklusionsverständnis

- Es gibt keine homogenen Lerngruppen. Schulklassen sind stets durch Vielfalt gekennzeichnet.
- Die Sichtbarmachung von Vielfalt offenbart Differenzkategorien, die schulisches Lernen herausfordern: Behinderungen, sozio-ökonomische Unterschiede, sprachliche Defizite, Begabungen.
- Ein inklusiver Geschichtsunterricht versucht, Angebote historischen Lernens zu schaffen, die gemeinsames Lernen in der Vielfalt ermöglichen.
- Der Unterricht muss offen genug sein, um verschiedene Lernwege zu ermöglichen, dabei jedoch Orientierung bieten, damit Lernende die für sie möglichen Lernwege betreten können.
- Lehrpersonen müssen ihren eigenen Blick auf schulische Vielfalt reflektieren, letztlich auch ihr Geschichtsverständnis: Welche Geschichten sollten im Unterricht für wen wie bearbeitet werden?

Forschungslage

Die Forschungslage zur Inklusion aus bildungswissenschaftlicher und allgemeinpädagogischer Perspektive kann zunehmend als zufriedenstellend bezeichnet werden. Insgesamt kommt die Mehrzahl der Untersuchungen zu dem Ergebnis, dass für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbe-

© WOCHENSCHAU Verlag

darf die Beschulung im Kontext der Kulturtechniken und insgesamt in Hinblick auf ihre schulische Leistungsfähigkeit in inklusiven oder integrativen Regelschulen vorteilhafter sein kann (Lindsay 2007; Kocaj u.a. 2014; Klemm 2015, 20). So wurde festgestellt, dass eine inklusive Beschulung positiv für die Kompetenzentwicklung in den Bereichen Lesen und Rechtschreiben wirkt (Klemm 2015, 22). Neben Leistungszuwächsen im inklusiven Unterricht konnten auch positive Effekte auf das Sozialverhalten bei inklusiv beschulten Kindern und Jugendlichen festgestellt werden (Rea/McLaughlin/Walther-Thomas 2002).

Klare Befunde gibt es hinsichtlich der Frage, ob inklusiver Unterricht und gemeinsames Lernen die Leistungen der nichtbehinderten Schüler:innen negativ beeinflusst. Dies kann deutlich verneint werden. Die Leistungen der nichtbehinderten Kinder in inklusiven Klassen unterscheiden sich demnach nicht von denen in Schulen ohne Inklusion. Vielmehr zeigen einige Studien sogar Leistungszuwächse bei nichtbehinderten Lernenden in inklusiven Klassen (Feyerer 1998).

Schule jedoch nur als Raum der „Leistungserbringung" zu betrachten, greift zu kurz. Vielmehr ist sie ein umfassender Bildungsraum, in dem auch Persönlichkeitsentwicklung stattfindet. Welche Erkenntnisse gibt es zur sozialen Integration durch Inklusion? Welchen Einfluss hat die Inklusion auf die Identitäten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf? Auch für diesen Bereich besteht noch Forschungsbedarf trotz einiger zuverlässiger Studien. Die Ergebnisse sind derzeit allerdings weniger positiv zu bewerten als diejenigen zur Leistungsfähigkeit. Sie weisen darauf hin, dass Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf öfter Ausgrenzungserfahrungen ausgesetzt sind (Krull/Wilbert/Hennemann 2014, 60). Das derzeitige Schulsystem scheint soziale Ausgrenzung daher noch zu fördern.

Welche Erkenntnisse gibt es bezüglich der Wirksamkeit spezieller methodischer Arrangements für den Unterricht in inklusiven Klassen? Weitgehend Einigkeit besteht darin, dass

© WOCHENSCHAU Verlag

Aspekte wie Diagnostik und Subjektorientierung generell Bestandteil von gelingender Unterrichtsplanung sein müssen, nicht nur für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Diagnostik und Subjektorientierung sind dabei explizit auch Anforderungen an Geschichtslehrpersonen (Adamski 2014; Ammerer/Hellmuth/Kühberger 2015). Ganz praktisch gilt daneben ein gut funktionierendes Classroom-Management als wirksames Element für gelingenden inklusiven Unterricht, ebenso wie ein individuelles Feedbackverhalten und Notenvergabe auf Basis individueller Bezugsnormorientierung (Wilhelm 2012) anstelle kohortenbezogener Lernzielorientierung. Hoch wirksam sind zudem Formen des kooperativen Lernens, bei denen Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Leistungsniveaus gemeinsam Probleme im Unterricht lösen. An Schulen, die positiv gegenüber Inklusion eingestellt sind, gelingt dies besser (Lindsay 2007).

Inklusion und Geschichtsunterricht

Konkret auf das historische Lernen bezogen gibt es einige internationale Studien über die Wirksamkeit bestimmter Unterrichtsmethoden für inklusive Gruppen (ausführlich Barsch/Barte 2020). In diesen zeigte sich, dass allgemeinpädagogische Maßnahmen wie Scaffolding und Projektlernen positive Effekte haben können. Ebenso können gerade für Schüler:innen mit kognitiven Beeinträchtigungen Redundanzen und Phasen der direkten Instruktion gewinnbringend sein. Sehr wirksam für die Förderung historischen Denkens bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten scheint neben schüleraktivierenden Unterrichtssettings auch eine explizite Thematisierung geschichtstheoretischer Grundlagen wie die Auseinandersetzung mit dem Konstruktcharakter von Geschichte sowie der Reflexion der Erkenntnisgrenzen bei Quellen und Darstellungen zu sein (De La Paz/MacArthur 2003).

Derzeit liegen jedoch nicht ausreichend Studien vor, die ein klares Bild zur Effektivität von Methoden für den inklusiven Geschichtsunterricht erlauben. Lehrer:innen stehen allerdings bereits jetzt vor der Herausforderung, inklusiv Ge-

© WOCHENSCHAU Verlag

schichtsunterricht planen und durchführen zu müssen. Der vorliegende Band will dabei Unterstützung bieten. Die hier vorgestellten Methoden und Ansätze verzahnen geschichtsdidaktische und pädagogische Ansätze, die bereits in diversitätssensiblen Kontexten Anwendung finden. Ebenso erlauben die wenigen praxisorientierten Materialien im Kontext inklusiven Geschichtsunterrichts (z.B. Alavi/Franz 2017) sowie neuere Ansätze aus Sonderpädagogik und Bildungswissenschaften wertvolle Hinweise für die Planung von inklusivem Geschichtsunterricht.

Neben konkreten methodischen Fragen ergeben sich durch die Inklusion auch grundlegende theoretische Fragen, die Einfluss auf die Konzeption historischen Lernens nehmen, denn die Diversität der Schülerschaft ernst zu nehmen bedeutet auch, geschichtsdidaktisch neue Wege zu gehen (dazu ausführlich Barsch/Degner/Kühberger/Lücke 2020). So müssen Lehrpersonen reflektieren, ob historisches Erzählen auch ohne elaborierte Sprache vollzogen und wie dies erfasst werden kann (Musenberg 2016). Vorstellungen von Geschichte können subjektiv triftig sein und müssen nicht zwangsläufig fachlichen Konventionen folgen, um Orientierung zu bieten (was nicht bedeutet, dass der Geschichtsunterricht nicht das Ziel verfolgen sollte, fachliche Kriterien zu verfolgen). Wie etwa können Lernende einbezogen werden, die nicht über verbale oder alternative Formen von Sprache (Gebärden, Talker etc.) verfügen? Wie kann ihr „Leibwissen" im Unterricht berücksichtigt werden (Völkel 2017)?

Inklusion und Diversität stellen Kategorien und Paradigmen der Geschichtsdidaktik (Geschichtsbewusstsein, Narrativität und den quellenbasierten Geschichtsunterricht) durchaus infrage (Lücke 2015). Bereits vor Jahrzehnten diskutierte Zugänge wie die historische Imagination, Ästhetik und Emotionalität dagegen werden wieder relevanter (Brauer/Lücke 2013). Die Inklusion adressiert aber nicht nur die methodische, sondern auch die *inhaltliche Ebene* des Geschichtsunterrichts. Wenn davon ausgegangen wird, dass Geschichte immer einen Lebensweltbezug haben soll, können nicht mehr die großen einheitlichen Erzählungen themati-

© WOCHENSCHAU Verlag

siert werden. Auch eine nationale oder eurozentrische Perspektive kann nicht vorgegeben werden, wenn Migration als Normalzustand in der Geschichte bewertet wird. Vielmehr *müssten* auch die identitätsprägenden Familiengeschichten und die in den ethnisch und sozial unterschiedlichen Communitys verhandelten Geschichtsbilder in einem inklusiv verstandenen Geschichtsunterricht thematisiert werden. Diese Geschichten *können je nach Lerngruppe und Interessen völlig unterschiedlich sein.*

Aus geschichtsdidaktischer Perspektive stellen sich also zusammenfassend folgende Fragen im Kontext der Inklusion (entnommen und angepasst aus Barsch/Degner/Kühberger/Lücke 2020, 20–21):

- Welche Auswirkungen haben Diversität und Inklusion auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin im Geschichtsunterricht?
- Welche besonderen Impulse ergeben sich aus der Migration und dem gemeinsamen historischen Lernen von Schüler:innen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Kann die Fähigkeit, historisch erzählen zu können, unter inklusiven Gesichtspunkten weiterhin als eine Kernkompetenz von Geschichtsunterricht postuliert werden? Wenn ja: Wie können solche Erzählungen aussehen? Was ist mit den Menschen, die nicht in der vorgestellten Weise in der Lage sind, historische Narrationen zu entwickeln?
- Welche Formen der Hilfestellung könnten für das historische Lernen sinnvoll sein? Inwiefern könnte der Erzählbegriff jenseits von Sprache und Text erweitert werden?
- Wie können Körper und Leib als Ausdrucksmittel historischer Narrationen wahrgenommen werden, wenn Sprache als Möglichkeit zur Artikulation nicht zur Verfügung steht?
- Was bedeutet Diversität und Inklusion auf der inhaltlichen Ebene? Welche neuen Geschichten sollen erzählt werden und warum? Wie können schon vorhandene Geschichten im Hinblick auf Inklusions- und Exklusionsvorgänge in der Vergangenheit fokussiert werden? Wie

© WOCHENSCHAU Verlag