

# **Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis**

*René Schroeder*

## **1. Einleitung**

In dem Versuch einer theoretischen Konzeptionierung eines inklusiven Sachunterrichts (etwa Pech & Schomaker 2013, Schroeder & Miller 2017a) aktualisiert sich die tradierte Forderung nach Lebensweltorientierung (GDSU 2013, Kaiser 2013), worin der Fokus didaktischer Entscheidungen spezifischer auf das einzelne Kind und seine Lebenswirklichkeit als Ausgangspunkt für den Sachunterricht gerichtet wird. So müssen in einer maximal heterogenen Lerngruppe vielfältigere Lebenswelten und damit auch Lernvoraussetzungen der Kinder Ausgangspunkt für die Planung des inklusiven Sachunterrichts sein (Kaiser & Seitz 2017), wenngleich das Spannungsverhältnis zwischen Lebenswelt und Fachbezug (Kahlert 2016a) erhalten bleiben dürfte. Aber verstehen hierin Lehrkräfte diesen Auftrag der konsequenten Lebensweltorientierung für ihr didaktisches Handeln und welche Konsequenzen ergeben sich daraus für die Gestaltung sachunterrichtlicher Praxis?

Im folgenden Beitrag sollen in einem zweifachen Zugriff auf den Gegenstandsbereich die Potentiale wie auch Problemstellen eines lebensweltorientierten, inklusiven Sachunterrichts herausarbeitet werden. So sollen einerseits ausgehend von einem zunächst primär erkenntnistheoretischen Ausgangspunkt (Husserl 2002, Schütz & Luckmann 2003) Widersprüche in einer lebensweltlichen Orientierung (Daum 1999, Kahlert 2016a) zwischen originär sachunterrichtsdidaktischen, sonder- und inklusionspädagogischen Perspektiven analytisch bestimmt werden. Diese theoretischen Reflexionen sollen anschließend mit Ergebnissen aus dem eigenen Dissertationsprojekt verglichen werden. Hierin steht die Forschungsfragen im Mittelpunkt, inwiefern Lebensweltorientierung als handlungsleitendes Motiv für die befragten Lehrkräfte Relevanz besitzt und welche Bedeutung sie der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler für das intendierte sachunterrichtliche Lernen zuschreiben. Abschließend gilt es, entsprechende Implikationen für eine zukünftig zu konturierenden inklusiven Sachunterricht zu bestimmen.

## **2. Lebensweltorientierung – theoretische Annäherung an einen möglichen Leitbegriff inklusiven Sachunterrichts**

Über die didaktische Trias von Kind, Sache und Welt (Kaiser 2013, Pech 2009) muss die Forderung einer umfänglicheren Orientierung an der Lebenswelt der Kinder als zentraler Anspruch an didaktisches Handeln im Sachunterricht erscheinen (auch GDSU 2013). Darin kann der Sachunterricht zunächst als Ort des Übergangs zwischen den lebensweltlichen und dahingehend weitgehend zufällig vollzogenen Sacherfahrungen der Kinder und einem institutionalisiert vermittelten und daher umfassender didaktisierten Sachwissen verstanden werden (Duncker & Popp 2004; Götz, Kahlert, Fölling-Albers, Hartinger, Reeken & Wittkowske 2015). In diesem Rückbezug auf die Lebenswirklichkeit verweist das Prinzip der Lebensweltorientierung auf die besondere Eingebundenheit sachunterrichtlicher Bildungsinhalte in gesellschaftliche Bedingungen und den damit verbundenen ungleichen kindlichen Ausgangsbedingungen im Kontext dieser Wirklichkeit(en). Lebensweltorientierung wird somit als sachunterrichts-didaktisches Prinzip mit der Hoffnung verknüpft, *„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, 8). Darin wird jedoch bereits latent eine gewisse Grundproblematik des Prinzips der Lebensweltorientierung erkennbar, die aus der paradigmatischen Qualität des Lebensweltbegriffs in seinen Unschärfen bei gleichzeitiger Tendenz zur Überhöhung des Bedeutungsgehaltes hervorgeht, wie etwa Daum (1999) kritisch anmerkt. Diese bestehende Skepsis verstärkt sich beim Blick auf vorliegende Forschungsbefunde, wonach der Anspruch der Lebensweltorientierung in der Sachunterrichtspraxis bisher nur bedingt eingelöst wird (Drossel, Wendt, Schmitz & Eickelmann 2012; Giest 2002; Hempel 2003; Heran-Dörr & Kahlert 2009; Wegener-Spöhring 2000). Bevor daher entlang der eigenen Befunde ein weiterer Zugriff auf den Anspruch der Lebensweltorientierung aus Perspektive von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht erfolgen kann, ist es notwendig, die unterschiedlichen Begriffshorizonte und theoretischen Bedeutungslinien des Lebensweltbegriffs bzw. des Prinzips der Lebensweltorientierung analytisch auszuscharfen.

## 2.1 Erkenntnistheoretische Grundlagen des Lebensweltbegriffs

In seiner erkenntnistheoretischen Grundlegung verortet sich der Lebensweltbegriff sowohl in einer phänomenologischen wie auch soziologischen Theorietradition (Nießeler 2015, Richter 2009). Gemäß dem phänomenologischen Ansatz nach Husserl stellt die Lebenswelt die „*vorwissenschaftliche Erfahrungswelt*“ (2002, 268) dar und ist dem „*Reich der ursprünglichen Evidenz*“ (a.a.O., 291) zuzuordnen, worin Erfahrungen und das Prinzip der Anschaulichkeit zentrale Erschließungsmomente sind. Sie ist demnach zwischen dem Selbstverständlichen des Alltags und dem offenen Horizont neuer Erfahrungen angesiedelt. Die Bestimmung des Lebensweltlichen geschieht darin im Wesentlichen in Abgrenzung zur Wissenschaft als „*idealischer Objektivierung*“ (a.a.O., 274), die sich durch ihre „*prinzipielle unanschaulich ‚logische‘ Substruktion*“ (a.a.O., 283) auszeichnet.

Schütz und Luckmann (2003) knüpfen in ihrer stärker wissenschaftssoziologisch geprägten Bestimmung zwar an das Theoriegebäude Husserls an, legen den Fokus jedoch weniger auf die spezifische Differenzlinie zwischen Wissenschaft und Lebenswelt, sondern stellen die Idee der alltäglichen Lebenswelt ins Zentrum ihrer Theorie.

*„Unter alltäglicher Lebenswelt soll jener Wirklichkeitsbereich verstanden werden, den der wache und normale Erwachsene [...] als schlicht gegeben vorfindet. Mit ‚schlicht gegeben‘ bezeichnen wir alles, was wir als fraglos erleben, jeden Sachverhalt, der uns bis auf weiteres unproblematisch ist“ (a.a.O., 29).*

Insbesondere unter didaktischer Perspektive muss darin das Konzept zur Erweiterung des lebensweltlichen Horizontes durch Verlassen des Zustandes des „*Fraglosen*“ hin zum „*Fragwürdigen*“ bedeutsam erscheinen, sodass sowohl die grundsätzliche Relevanz für kindliche Erkenntnisprozesse hervortritt, wie auch in Bezug auf diese grundlegenden theoretischen Verortungen im nächsten Schritt zu klären ist, wie der Lebensweltbegriff in der Didaktik des Sachunterrichts rezipiert wird.

## 2.2 Didaktische Perspektiven auf den Lebensweltbegriff

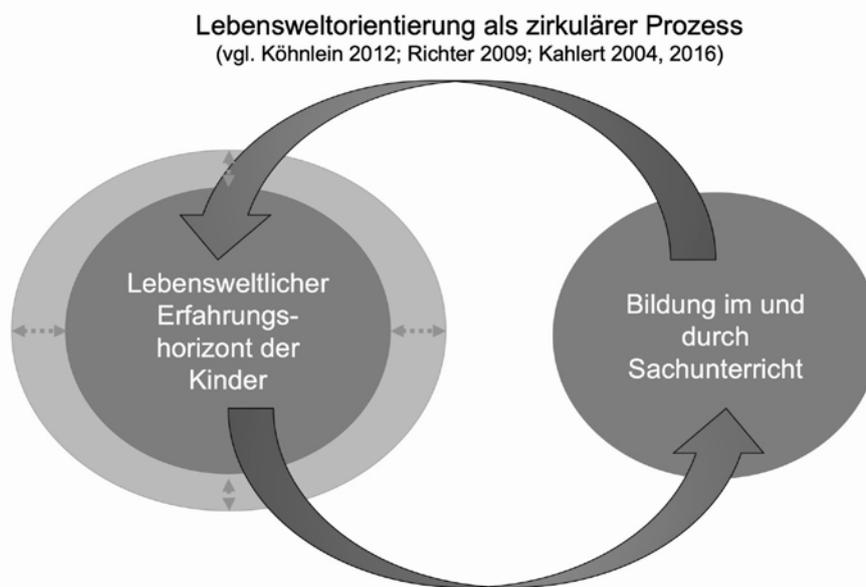
Als fachdidaktisches Prinzip des Sachunterrichts kann der Lebensweltbegriff bzw. eine damit verbundene Prämisse der Lebensweltorientierung zunächst als Auftrag verstanden werden, einen Raum für die kindlichen Interessen, Erfah-

rungen und Deutungen zu geben, worin „*Lebenswelt als Horizont von Vorstellungen über die Umwelt*“ (Kahlert 2004, 32f.) beschrieben werden kann. Köhnelein (2012) definiert Lebenswelt unter einer sachunterrichtsdidaktischen Perspektive 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“ (345f., Fußnote 285).

Demnach erfolgt in dieser Begriffsbestimmung eine deutliche Anknüpfung an eine zuvor dargestellte phänomenologische Bedeutungstradition und der erkenntnistheoretische Aspekt tritt vorrangig hervor. Demgegenüber finden sich sowohl in den Ansätzen von Kaiser (2013) wie auch Richter (2009) Tendenzen, das didaktische Prinzip der Lebensweltorientierung und damit auch den Lebensweltbegriff selbst stärker im Kontext gesellschaftstheoretischer Interpretationen zu verordnen, worin es um eine Reflexion kultur- und milieuspezifischer Ausdeutungen kindlicher Lebenswelten geht, die es bei der Gestaltung des Sachunterrichts zu beachten gelte. Dies schließt demnach an die Frage „*multippler Wirklichkeiten*“ (Daum 1999) bzw. einer „*Pluralisierung von Lebenswelten*“ (Duncker 2007) in einer postmodernen Gesellschaft an, womit sich der Komplexitätsgrad einer konsequenten Orientierung an kindlichen Lebenswelten als didaktischer Herausforderung maßgeblich erhöht. Kahlert (2004, 35) kritisiert hingegen einen solchen umfassenden Anspruch „*sozial- bzw. kulturwissenschaftlicher Großdiagnosen*“ als Überforderung und plädiert stattdessen dafür, den Auftrag der Lebensweltorientierung auf die direkt für den sachunterrichtlichen Verstehens- und Lernprozess bedeutsamen Vorerfahrungen und Präkonzepte zu beschränken. Eine engere und damit präzisere Fassung dessen, was mit Lebensweltorientierung gemeint sein kann, erscheint auch deshalb sinnvoll, da etwa Rauterberg (1999) in der Analyse damaliger Richtlinien und Lehrpläne zum Sachunterricht den teils indifferenten und willkürlichen Begriffsgebrauch nachweisen konnte, sodass die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit und Inhaltsleere einer umfassenderen Forderung nach Lebensweltorientierung gesehen werden muss. Grundsätzlich lassen sich jedoch unter sachunterrichtsdidaktischer Perspektive zwei (Be-)Deutungslinien aus dem Diskurs bestimmen. Einerseits ein sehr enges und stark nahräumlich geprägtes Verständnis, worin Lebenswelt als direkte geografisch-soziale Umgebung des Kindes gesehen wird, und andererseits ein erweiterter Begriffsgebrauch, indem Lebenswelt als die Gesamtheit

kindlicher Vorstellungen und Erfahrungen erscheinen muss (Kahlert 2004, Nießeler 2015, Richter 2009). Weitergehend kann Lebensweltorientierung als zirkulärer Prozess (vgl. Abb. 1) begriffen werden, bei dem sachunterrichtliche Lehr-Lernangebote am lebensweltlichen Erfahrungshorizont der Kinder ansetzen, um in einer Bildung im und durch Sachunterricht diesen Horizont systematisch-planvoll zu erweitern, worin wiederum ein neuer und dabei umfassenderer, lebensweltlicher Ausgangspunkt für sachunterrichtliche Bildungsprozesse entsteht (Kahlert 2004, 2016a; Köhnlein 2012; Richter 2009).



**Abb. 1: Lebensweltorientierung unter didaktischer Perspektive als zirkulärer Prozess (eigenen Darstellung)**

### 2.3 Lebensweltorientierung im Kontext des heil- und sonderpädagogischen Diskurses

Im Zusammenhang mit der Frage inklusiven Sachunterrichts muss es auch von Bedeutung sein, dass der Lebensweltbegriff bzw. der Anspruch der Lebensweltorientierung ein gleichermaßen zentraler Bezugspunkt im bisherigen heil- und sonderpädagogischen Diskurs darstellt, worin sich jedoch ebenfalls keine terminologische Einheitlichkeit im Zugriff auf diesen Begriff feststellen lässt. Zunächst tritt darin Lebensweltorientierung als emanzipatorischer Begriff hervor, wie dies ursprünglich Thiersch (2014) für das Feld der sozialen Arbeit in Anlehnung an einen soziologischen Lebensweltbegriff nach Schütz und Luckmann (2003) konzeptionell bestimmt hat. So muss Lebensweltorientierung als ein zentraler Orientierungsmaßstab für die außerschulische Behindertenhilfe (Theu-

nissen 2012, Weinbach 2016) gelten und erfährt somit einen kritisch-normativen Gebrauch (Antor 2016). Hierin wird Lebensweltorientierung mit dem Anspruch einer Unterstützung zur aktiven Gestaltung und Veränderung individueller Lebensbedingungen von Menschen mit Behinderungen verbunden. Ziel ist, „*die subjektiv erfahrene Wirklichkeit eines behinderten Menschen zu verstehen*“ (Theunissen 2012, 95). Darin formulierte Leitprinzipien wie Ganzheitlichkeit, Autonomie, Teilhabe oder Subjektzentrierung weisen jedoch eine hohe Schnittmenge zu bildungstheoretisch-emanzipatorischen Entwürfen eines „*Sachunterrichts der Zukunft*“ (Kaiser 2013) auf, worin sich ein jeweils ähnliches Begriffsverständnis von Lebensweltorientierung konstatieren lässt.

Anders gelagert scheint dies, betrachtet man den Zugriff auf das Prinzip der Lebensweltorientierung aus vorliegenden Ansätzen sonderpädagogischer Didaktik. Lebensweltorientierung, insbesondere muss dies für den Förderschwerpunkt Lernen gelten, wird in seiner Notwendigkeit über die soziokulturell differenten Lebenswelten der Kinder in Kontrast zu mittelschichtorientierten Normalitätsvorstellungen von Schule und Unterricht begründet (Eiblmeier & Koch 2006, Ellinger 2013). Gleichwohl lassen sich auch hierbei, vorrangig in Konzepten einer traditionellen Lernbehindertenpädagogik, verschiedene Deutungslinien und Zielperspektiven unterscheiden. So wurde Lebensweltorientierung als Legitimation von Bildungsbegrenzung im Kontext eines reduzierten lebensweltlichen Horizontes genutzt (Klauer 1967), jedoch ebenso als Auftrag zur Erweiterung lebensweltlicher Erfahrungsräume (Begemann 1970) verstanden oder als Anliegen einer verstärkten Sensibilisierung für die Lebensthemen der Kinder ausgedeutet (Hiller 1997). Die Bildungsbedeutsamkeit ästhetischer wie biografischer Zugangsweisen aus der Lebenswelt der Kinder rückt hingegen Bröcher (1997) in den Mittelpunkt seiner Lebensweltorientierten Didaktik, worin spezifische Schnittmengen zur sachunterrichtsdidaktischen Ansätzen (Daum 2004, Schomaker 2008, Seitz 2007, Weddehage 2013) hervortreten. Schließlich wird auch der bereits in den 1970er Jahren von Westphal (1979) begründeten Ansatz einer Lebensproblemzentrierten Pädagogik, bei dem die unterrichtliche Gestaltungsaufgabe im Kontext einer psychosozialen und soziokulturellen Unterversorgung der Schüler/innen gedacht wird, spezifisch für den Sachunterricht in sonderpädagogischen Handlungsfeldern ausgedeutet (Wachtel & Wittrock 1997) bzw. erfährt erneute Rezeption und Fortentwicklung in neueren Konzepten für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (a.a.O.).

## 1.4 Lebensweltorientierung in einem inklusiven Sachunterricht

Wenn damit bereits an verschiedenen Stellen erste Schnittpunkte der verschiedenen Zugriffsperspektiven auf den Lebensweltbegriff zu Aspekten eines inklusiven Sachunterrichts angedeutet werden, soll jedoch die Bedeutung umfassenderer Lebensweltorientierung für diesen nochmals ausgeschärft und präzisiert werden. In Anknüpfung an die anfänglich bestimmte Grundprämisse einer Verbindung von Kind, Sache und Welt, muss inklusiver Sachunterricht darin als Neubestimmung bzw. Neugewichtung dieses Verhältnisses von Kind und Sache verstanden werden, indem eine umfassendere Kind- und damit auch Lebensweltorientierung eingefordert wird (Giest 2011, Kucharz 2015, Pech & Schomaker 2013). In stärker diversifizierten Lerngruppen müssen demnach die vielfältigeren Lebenswelten als zentrale Ausgangspunkte für sachunterrichtliche Lernprozesse gelten (Kaiser 2000, Kaiser & Seitz 2017). Dabei sind die Verschiedenheit der Lernvoraussetzungen wie auch allgemein die kindliche Heterogenität anzuerkennen (Pech & Schomaker 2013, Seitz 2003) bzw. wahrzunehmen und für die Planung des Sachunterrichts zu erfassen, wofür etwa Schomaker (2007) das Konzept der lebensweltlichen Symbolnetze vorschlägt. Alternativ können hierin auch die Fragen der Schüler/innen als lebensweltlicher Ausgangspunkt eines inklusiven Sachunterrichts Bedeutung bekommen (Miller & Brinkmann 2013, Schroeder & Miller 2017b). Weiterhin werden biografische wie auch ästhetische Zugangsweisen als ertragreich im Sinne eines zu realisierenden Lebensweltbezuges hervorgehoben (Schomaker 2007, 2008; Schomaker & Weddehage 2016; Seitz 2005). Wenn demnach im Fachdiskurs um die Ausgestaltung eines inklusiven Sachunterrichts der Pol der Kind- und Lebensweltorientierung deutlich betont wird, so bleibt das inhärente Spannungsverhältnis von Lebenswelt- und Fachbezug weiterhin bestehen. Beziehungsweise es gilt dies bei der Planung zentral mit zu bedenken, wie es etwa im Konzept der inklusionsdidaktischen Netze geschieht, soll ein produktiver Ausgleich zwischen individuellem Erfahrungshorizont und tragfähiger Konzepterweiterung intendiert werden (hierzu kritisch Kahlert 2016b). Insbesondere die umfängliche Berücksichtigung der Lebenswirklichkeiten unterprivilegierter Kinder ist bisher noch kaum Thema entsprechender Überlegungen zu einem inklusiven Sachunterricht (Schroeder & Miller 2017a), wenngleich ebenso Kritik an einer hierzu ggf. erforderlichen umfassenden Diagnose des Kind-Umfeld-Systems als Ausgangs-

punkt für eine solche tiefergehende Bezugnahme auf kindliche Lebenswelten für den Sachunterricht formuliert wird (Offen 2014, Schroeder 2016).

Zusammenfassend stellt Lebensweltorientierung demnach zwar neben Handlungs- und Schülerorientierung sowie Vielperspektivität eines der vermutlich zentralen Merkmale eines inklusiven Sachunterrichts dar (Schomaker, Wanke & Pech 2014). Wie dieser Anspruch jedoch von Lehrkräften rezipiert und dahingehend handlungsleitend für ihren eigenen Unterricht wirksam ist, bleibt bisher unbestimmt.

In einem ersten Zwischenfazit auf Basis der hier skizzierten theoretischen Bezugspunkte in Schnittmenge von sonderpädagogischer und sachunterrichtsdidaktischer Perspektive lässt sich der jeweils zentrale Begriff der Lebensweltorientierung in dreifacher Weise konnotieren:

- ... eng gedacht als Begründung für Formen der Bildungsbegrenzung im Sinne einer Vermittlung lediglich vermeintlich alltagspraktischen Handlungswissens,
- ... als lebensweltliche Erfahrungen der Kinder, deren vielfältige psychosoziale und soziokulturelle Lebens- oder Problemlagen Gegenstand des Unterrichts werden, worin einerseits ein hohes Maß subjektiver Bedeutsamkeit hervortritt, jedoch ebenso komplexe psychosoziale Problemlagen die Gefahr der Überforderung und Therapeutisierung im unterrichtlichen Kontext bergen,
- ... als reflexive Bewusstheit für die individuell bedeutungsvollen Bewältigungsaufgaben des alltäglichen Erfahrungshorizontes, die es unterrichtlich aufzugreifen und durch geeignete Wege der Phänomenbegegnung vom Fraglosen ins Fragliche zu überführen gilt.

So kann anknüpfend an letztere Lesart in einer heterogenen bzw. inklusiven Lerngruppe 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.

### **3. Fragestellung und Forschungsdesign**

Entlang der aufgezeigten Ambivalenzen und Unschärfen des Begriffs der Lebensweltorientierung in seiner Bedeutung für einen inklusiven Sachunterricht ist es im folgenden Ziel, entsprechende Deutungsmuster von Lehrkräften zu rekonstruieren. Darin handelt es sich um eine für diesen Beitrag ausdifferenzierte

Teilfragestellung eines Dissertationsprojektes zum Thema „(Un-)gestört bei der Sache? – Eine explorative Vergleichsstudie zur Praxis des Sachunterrichts aus Perspektive von Lehrkräften im Gemeinsamen Unterricht und an Förderschulen mit Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen“. Spezifisch geht es um die Beantwortungen der Teilfragen:

1. Welche Rolle spielt das Prinzip der Lebensweltorientierung als handlungsleitendes Motiv in der Planung des Sachunterrichts bezogen auf die Ziel-, Inhalts- und Methodenebene?
2. Welche Bedeutung schreiben die Lehrkräfte der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler in Bezug auf ihre sachunterrichtliche Praxis zu?

Im Rahmen eines integrierten Mixed-Methods-Designs (Creswell 2015, Kuckartz 2014a) wurden dazu insgesamt 80 Lehrkräfte (n=80) im Gemeinsamen Unterricht (nGU=36) und an Förderschulen (nFS=40) zunächst mittels eines teilstandardisierten Fragebogens postalisch befragt. Anschließend wurden mit einer qualitativen Teilstichprobe (n=10) vertiefende leitfadengestützte Experteninterviews (Bogner, Littig & Menz 2014) durchgeführt. Die Auswertung der quantitativen Fragebogendaten wurde mittels Verfahren deskriptiver bzw. explorativer Statistik (Döring & Bortz 2016) vollzogen. Sowohl die offenen Frageitems des Fragebogens wie auch die vorliegenden Interviewtranskripte wurden einer computergestützten, strukturierenden Qualitativen Inhaltsanalyse angelehnt an Kuckartz (2014b) mit dem Ziel der Kategoriebildung unterzogen. Im Sinne des integrierten Designs wurden die verschiedenen Datentypen aus den beiden Erhebungsphasen miteinander trianguliert (Flick 2011).

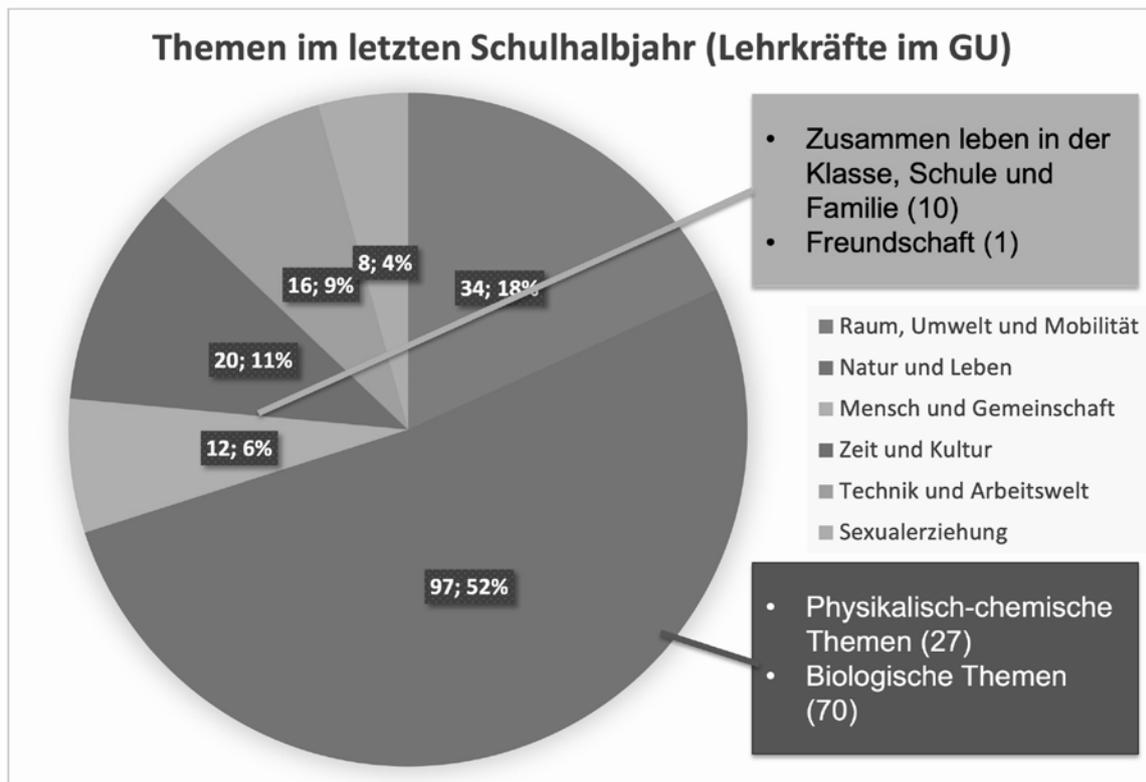
#### **4. Darstellung ausgewählter Befunde unter dem Fokus**

##### **„Lebensweltorientierung“**

Innerhalb des teilstandardisierten Fragebogens wurden mittels eines geschlossenen Itemformats mögliche Motive für die Inhalts- und Themenauswahl erfragt. Im Ergebnis zeigt sich, dass darin die „Möglichkeit, die Lebenswelt aufzugreifen“ den höchsten Zustimmungswert aller angebotenen Auswahlmöglichkeiten erhält (MD = 0,76), worin 76% der befragten Lehrkräfte (n=61) dies für ein relevantes Auswahlmotiv halten. In der gebildeten Rangreihe wird dies gefolgt von einer Orientierung an den „Vorkenntnissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler“ (MD = 0,60). Kaum Zustimmung erfahren hingegen eine Auswahl der Inhalte und Themen des Sachunterrichts angeregt durch Verlagsmaterialien

(MD = 0,09), den inhaltlichen Aufbau des Lehrwerkes (MD = 0,09) oder einen Rückbezug auf die fachliche Systematik (MD = 0,04).

Kontrastiert man dies nun mit den gemäß den Fragebogenangaben durch die Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht tatsächlich unterrichteten Themen und Inhalten des letzten Schulhalbjahres (vgl. Abb. 2), wird zunächst erkennbar, dass mit 52% (n=97) die überwiegende Mehrheit der Themen der naturwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts entstammt, worin es sich wiederum vorrangig um biologische Themen (n=70) und eher weniger um physikalisch-chemische Inhalte (n=27) handelt. Lediglich 6% (n=12) der Themen lassen sich hingegen der sozialwissenschaftlichen Perspektive zuordnen, wobei der Aspekt des sozialen Lernens, hier gemäß dem nordrhein-westfälischen Lehrplan als „*Zusammenleben in der Klasse, Schule und Familie*“ (n=10) kodiert, gegenüber der weiteren Kategorie „*Freundschaft*“ (n=1) dominiert. Dass Facetten der sozialen Lebenswelt der Kinder kaum zum Gegenstand des Sachunterricht werden, bildet dahingehend einen Widerspruch zu den Ergebnissen der Frage nach besonders wichtigen Themen und Inhalten für die Schüler/innen. Betrachtet man die kategorial ausgewerteten Daten dieses offenen Frageitems wird der Bereich „*Mensch und Gemeinschaft*“ (30) und darin die Teilaspekte „*Gefühle*“ (10) und „*soziales Lernen*“ (15) als besonders bedeutsam von einer Vielzahl der Lehrkräfte benannt. Andere Themenbereiche, wie „*handlungsorientierte Themen*“ (4), „*Gesundheitserziehung*“ (1) bzw. die Themenbereiche „*Raum, Umwelt und Mobilität*“ (4), „*Natur und Leben*“ (6) oder „*Zeit und Kultur*“ (1) werden demgegenüber eher vereinzelt genannt. Eine direkte Argumentation über die lebensweltliche Bedeutsamkeit, als Indikator für die Wichtigkeit eines spezifischen Themas bzw. Themenbereichs, findet sich innerhalb der offenen Antworten zu diesem Frageitem jedoch nicht.



**Abb. 2: Kreisdiagramm zu Themenanteilen des Sachunterrichts (eigene Darstellung)**

Daher können die vorhandenen Daten der nachgelagerten Experteninterviews vertiefend Aufschluss darüber geben, wie die Themen- und Inhaltsauswahl begründet wird und ob dies in direktem Bezug zum Anspruch der Lebensweltorientierung geschieht. In Analyse der aus dem Material entwickelten Kategorien (vgl. Abb. 3) wird deutlich, dass mit der „*Verfügbarkeit von Materialien*“ (23) und dem „*Vorbereitungsaufwand*“ (5) zunächst eher pragmatische Motive für die Lehrkräfte für die Inhaltsauswahl bedeutsam erschienen. Weiterhin spielen Merkmale der Lehrkraft selbst über die wahrgenommene eigene „*Kompetenz*“ (11) und subjektive „*Interessen*“ (6) eine deutlichere Rolle. Gleichwohl erfolgt ebenso eine spezifische Begründung der Inhaltsauswahl mit Blick auf die Schüler/innen der Lerngruppe, dies jedoch stärker diversifiziert über verschiedene Motive gestreut. So orientieren sich Entscheidungen über Themen oder Inhalte im Sachunterricht gemäß der vorliegenden Interviewaussagen ebenso an den „*Voraussetzungen*“ (12) und „*Interessen der Schülerinnen und Schüler*“ (14), wie auch der „*Zugänglichkeit*“ (11), d.h. inwieweit bestimmte Inhalte für die Schüler/innen didaktisch reduziert und somit verstehbar gemacht werden können. Ergänzend erfolgt die Einschätzung bestimmter Themen als „*heikel*“ (2) bzw. „*wichtig*“ (5), womit auf deren subjektive Problemhaltigkeit bzw. Bedeut-

samkeit für die Kinder verwiesen wird. Eine explizite Begründung über das Prinzip des „*Lebensweltbezugs*“ (3) findet sich jedoch nur an drei Stellen im Material. Allerdings wird bei näherer Analyse deutlich, dass in Teilen der anderen schülerorientierten Begründungsmotive Bezüge zur Lebenswelt der Kinder hineinwirken, wenngleich darin nicht der Anspruch der Lebensweltorientierung dezidiert bestimmt wird. Beispielhaft wird dies an der Inhaltsauswahl unter Beachtung der „*Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler*“ (12) erkennbar, wenn eine Lehrkraft argumentiert: *„Ich möchte ja auch, dass die Dinge nachholen, die die vielleicht früher nicht gemacht haben. In denen sie verzögert sind.“* (B4 GU: 86-86) So kann dies als Verweis auf einen begrenzten lebensweltlichen Erfahrungshorizont verstanden werden, der durch eine Auseinandersetzung mit sachunterrichtlichen Themen systematisch erweitert werden soll. Dass hierbei die spezifische Lebenswirklichkeit der Kinder, in diesem Fall der Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Einfluss auf inhaltlich-thematische Entscheidungen haben kann, wird auch an folgender Interviewpassage sichtbar:

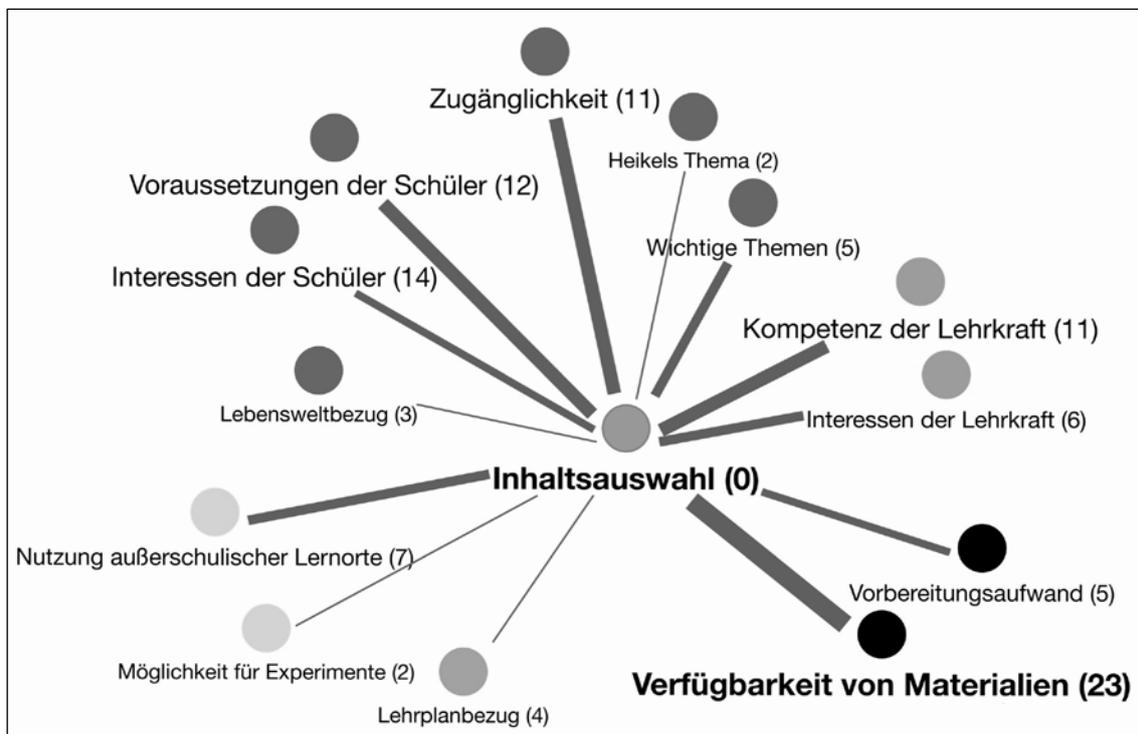
*„Ähnliches denke ich bei Mensch und Gemeinschaft, wenn ich mir hier gerade angucke ‚Das-bin-ich‘ oder ‚Familie‘ oder ‚Tod‘. Meine Schüler wieder ist ein Klientel, wo Familie nicht mit der klassischen Familie ja benannt wird: Vater, Mutter, Kind. Sondern Heimerfahrungen, Trennung, Todesfälle auch. ... dass es einfach Thema sind, die sehr sensible angegangen werden müssen, wenn man halt die Biografie seiner Schüler kennt“* (B1 GU: 40-40).

Krisenhafte, teils traumatische Erfahrungen aus der Lebenswelt des Kindes bedürfen in der Wahrnehmung der befragten Lehrkraft eines besonderen Bewusstseins für den subjektiv-biografischen Problemgehalt damit konnotierter Themen. Im Kontext der Interviews wurde ergänzend erfragt, welche Bedeutung der Sachunterricht für Schüler/innen mit besonderen Bedarfen in Einschätzung ihrer Lehrkräfte haben kann. Darin wird Sachunterricht als Möglichkeit bestimmt, „*Interessen*“ (14) der Schüler/innen aufzugreifen oder zu entwickeln. Entgegen den zuvor skizzierten psychosozialen Problemlagen einzelner Kinder werden die lebensweltlichen „*Vorerfahrungen*“ (6) der Kinder an dieser Stelle als Anknüpfungspunkt für sachunterrichtliche Lernprozesse vorrangig positiv konnotiert, wie dies etwa folgende Lehrkraft zum Ausdruck bringt: *„Wir hatten im letzten Durchgang viele Kinder. Also einige Kinder mit einem sehr tollen Umweltwissen“* (B8 GU: 79-79). Durch diesen Bezug zum Lebensalltag der Kinder wird der Sachunterricht in der inklusiven Lerngruppe als Möglichkeit der „*Beteili-*

„*gung aller Kinder*“ (14) wahrgenommen, indem sich diese mit ihren vielfältigen Erfahrungen in den Unterricht einbringen und austauschen können: „*dass sie, wenn wir ein Gespräch führen, dass super viel Beteiligung da ist. Dass sie ganz viele Erfahrungen erzählen von zu Hause, von ihrem Leben, wo auch immer, aus der OGS*“ (B9 GU: 74-74). Eine direkte Begründung über die „Lebensbedeutsamkeit“ (2) des Sachunterrichts findet sich hingegen nur in zwei Interviews:

„*Weil ich finde, Sachunterricht bezieht sich ja eben auf den Alltag auch. Auf den Alltag und auf viele Situationen, die die Kinder eben nicht an Formen lernen oder so. Wo sie wirklich dann was fürs Leben lernen*“ (B10 FS: 70-70).

Damit tritt der Lebensweltbezug in seiner Bedeutsamkeit für die Schüler/innen in den Aussagen und dem hiermit konnotierten Deutungswissen der Lehrkräfte eher indirekt in Erscheinung.



**Abb. 3: MaxMaps zur Kategorie „Inhaltsauswahl“ (eigene Darstellung)**

Schließlich wurden die Lehrkräfte im Interviewkontext nach Kennzeichen eines „*guten*“ Sachunterrichts befragt, um so subjektive, fachdidaktische Wertorientierungen und Motive dezidierter zu erfassen. Im Ergebnis zeigt sich, dass „*guter*“ Sachunterricht auf Seiten der Lehrkräfte fallübergreifend vorrangig über die Kriterien „*Schüleraktivierung*“ (14) und „*Interessenorientierung*“ (11) bestimmt wird. Andere Merkmale, wie „*Methodenvielfalt*“ (5), „*Kooperation*“ (3) oder „*Kommunikation*“ (3), die ebenfalls benannt werden, müssen hingegen

vergleichsweise nachrangig erscheinen. Wie schon in den zuvor dargestellten Befunden zu Auswahlmotiven und der Bedeutung des Sachunterrichts für die Schüler/innen wird der Anspruch des „Lebensweltbezuges“ (1) nur von einer Lehrkraft an dieser Stelle der Interviews als Kriterium „guten“ Sachunterrichts expliziert. In der entsprechenden Interviewpassage wird jedoch ein Verständnis von „Lebensweltbezug“ erkennbar, welches diesen einerseits als nahräumliches Lebensumfeld des Kindes auffasst, andererseits aber ebenso die kulturelle Herkunft damit konnotiert.

*„Und das zum Beispiel ist uns gut gelungen bei dem Thema [Wohnort], [Region] usw. Das fanden die ... alle Kinder toll, weil alle Kinder einem Bezug zu sich, zu ihrem Wohnort und auch zu ihrer Nationalität haben“ (B8 GU: 83-83).*

Wenn Lebensweltorientierung hingegen in einem weiteren Begriffsverständnis genutzt wird, kann auch das Merkmal der „*Interessenorientierung*“ in diesem Sinne als „Anknüpfen an durch den lebensweltlichen Erfahrungshorizont geprägte individuelle Interessen“ gedeutet werden, wie etwa an folgendem Ankerzitat sichtbar wird:

*„Möglichkeit individuellen Interessen ja nachzugehen, persönliche Meinungen mit einzubringen“ (B1 GU: 96-96).*

Im Ergebnis tritt demnach Lebensweltorientierung auf Ebene des Deutungswissens im Interviewkontext eher latent auf, indem damit verwandte Prinzipien und Ansprüche als handlungsleitend für den Sachunterricht formuliert werden. In der direkten Frage nach dessen Relevanz für die Inhaltsauswahl im Fragebogen wird dieses hingegen stark priorisiert, sodass sich für die nachfolgende Interpretation spezifische Ambivalenzen zwischen normativem Anspruch an den eigenen Unterricht und der beschriebenen Praxis ergeben.

## **5. Lebensweltorientierung – Interpretationsversuche zwischen Anspruch und Wirklichkeit**

Nachfolgend sollen die zuvor referierten Teilergebnisse der Studie einer weiterführenden Interpretation unter Fokus auf die Bedeutung des Anspruchs der Lebensweltorientierung unterzogen werden. Wenn demnach von Lebensweltorientierung gesprochen werden soll, ist dies in engem Zusammenhang mit der inhaltlich-thematischen Ausgestaltung des Sachunterrichts zu denken. Aus den Befunden lässt sich dabei ein inhaltlicher Schwerpunkt auf Themen aus der natur-

wissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts bestimmen, worin Lebenswelt als natürliche Umwelt der Kinder (Kahlert 2016a, Schreier 1999) in den Fokus rückt, wohingegen das „*Soziale*“ bzw. die damit verbundene sozialwissenschaftliche Perspektive des Sachunterrichts zwar als wichtig und damit gleichsam lebensweltlich bedeutsam auf Seiten der Lehrkräfte ausgedeutet wird, jedoch Inhalte dieser Perspektive, also Lebenswelt als soziale Mitwelt (Schreier a.a.O.), kaum über konkrete Themen zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden. Innerhalb der Fragebogenerhebung wird hierbei Lebensweltorientierung als wichtiges handlungsleitendes Motiv für die Inhaltsauswahl benannt (auch Drossel et al. 2012; Giest 2002; Kalcsics, Moser & Stirnimann 2016). Diese bildet demnach im Gegensatz zur fachlichen Systematik, die kaum eine Rolle gemäß der individuellen Relevanzsetzungen zu spielen scheint, einen zentralen Ausgangspunkt für die thematisch-inhaltliche Planung des Sachunterrichts auf Ebene des formulierten normativen Anspruchs. Irritierend ist in Triangulation zu den Befunden der Experteninterviews, dass sich in diesen kaum direkte Bezüge zum Prinzip der Lebensweltorientierung finden, sodass weitergehend zu fragen ist, wie die interviewten Lehrkräfte den Anspruch der Lebensweltorientierung auf Ebene des subjektiven Deutungswissens (Bogner & Menz 2009) variierend interpretieren.

In einem erweiterten Begriffsverständnis kann der Anspruch der Lebensweltorientierung vor dem Deutungshorizont der Lehrkräfte zunächst als „*Interessenorientierung*“ verstanden werden. Entsprechend wird damit sowohl die didaktische Intention verbunden, bereits vorhandene, aus dem lebensweltlichen Kontext erwachsene Interessen der Kinder aufzugreifen (Hartinger & Fölling-Albers 2002), wie auch grundsätzliches Interesse am Sachunterricht und seinen Themen zu entwickeln (Hartinger 2005, Hartinger & Hawelka 2005), worin eine Erweiterung des lebensweltlichen Erfahrungshorizontes intendiert scheint. Unter dem epistemischen Aspekt des Interessenbegriffs (Krapp 2010) lässt sich so eine Anschlussfähigkeit an einen wissenssoziologisch geprägten Lebensweltbegriff sensu Schütz und Luckmann (2003) konstatieren, wenn Interesse als das Fragliche in der Sachbegegnung gedeutet wird. In einer variierenden Begriffskonnotation tritt Lebensweltorientierung in den Deutungen der Lehrkräfte auch in Gestalt einer Orientierung an den individuellen Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen hervor. Dieses Moment kann im Material sowohl als Berücksichtigung lebensweltlicher Problemlagen der Schüler/innen bestimmt werden, wie dies im sonderpädagogischen Diskurs teils fokussiert wird (etwa Bröcher 1997,

Wittrock & Ricking 2017), wie auch Anknüpfungspunkte über die zentralen Motive der „*Schüleraktivierung*“ und „*Beteiligung*“ in einer positiven Ausdeutung der Voraussetzungen bestehen. Lebensweltorientierung – verstanden als Anspruch von den Lernvoraussetzungen und Vorerfahrungen auszugehen – würde damit als sehr grundsätzliches Moment sachunterrichtlicher Planung erscheinen und auf die Denkfigur der doppelten Heterogenität des Sachunterrichts, als Vielfalt der Sachen und der Kinder als Herausforderung für den Unterricht verweisen (Hempel 2004).

Beide Deutungslinien sind darin jedoch nicht trennscharf und dürften im sachunterrichtlichen Planungshandeln vermutlich stärker konfundieren. Gleichwohl können sich hieraus einige zentrale Implikationen für den weiteren Fachdiskurs eines inklusiven Sachunterrichts ergeben, die abschließend dargestellt werden sollen.

## 6. Fazit und Ausblick

Die im Material erkennbare Sensibilität bzw. Problemhaltigkeit spezifischer Themen und Inhalte aus der sozialen Lebenswelt der Kinder lässt die Notwendigkeit erkennen, unter Bedingungen einer „*Risikogesellschaft*“ (Kaiser 2013) bzw. entlang einer sozialisationstheoretischen Begründungslinie kindlicher Perspektivenvielfalt (Duncker 2007) die Lebenswelten unterprivilegierter Kinder (Miller 2015) stärker in den Blick zu nehmen. Bedeutsam muss es darin sein, Wege zu finden, wie diese lebensweltlichen Problemlagen thematisiert werden können, ohne Differenzlinien zu reaktualisieren und damit eine Defizitfokussierung zu reproduzieren. Dies setzt eine Stärkung der sozialwissenschaftlichen Perspektive des Sachunterrichts (Reeken 2007, Richter 2013) im Kontext sozial divergenter Lebenswelten durch Fokus auf eine didaktische Entwicklungsfor- schung für einen inklusiven Sachunterricht voraus, zumal entsprechende Inhalte und Themen gemäß der eigenen Datengrundlage eher marginalisiert erscheinen. Dies muss auch unter der spezifischen Annahme gelten, dass inklusiver Sachunterricht als besondere „*Entwicklungschance für benachteiligte Kinder*“ (Wachtel & Wittrock 1997, 236; auch Kaiser 2000; Kaiser & Seitz 2017) gedacht werden kann. Gleichzeitig verweisen die unterschiedlichen, teils auch divergenten Befunde der eigenen Untersuchung, darauf, dass es weitergehender Forschung zu der Frage bedarf, wie Lehrkräfte erkennbaren Widersprüchen zwischen diesem normativen Anspruch der Lebensweltorientierung und ihrem tatsächlichen

Unterrichtshandeln mit Blick auf (inklusive) Sachunterricht auflösen oder zumindest produktiv bearbeiten können.

Für die Weiterentwicklung einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik erwächst hierbei die Aufgabe, die divergierenden Bedeutungsgehalte des Lebensweltbegriffs zu integrieren. Das epistemische Moment einer Lebensweltorientierung verweist unter phänomenologischer bzw. wissenssoziologischer Perspektive auf die Verbindung von lebensweltlichem Erkenntnishorizont und der Sphäre der Wissenschaft (Pech & Schomaker 2013, Schomaker 2015). Weiterhin muss die Notwendigkeit gesehen werden, fachdidaktische Strategien in der Vermittlung zwischen Ansprüchen individueller Lernvoraussetzungen, fachlichem Kompetenzerwerb und Zielsetzungen gemeinsamen Lernens fortzuentwickeln (Kahlert 2016b). Und schließlich muss inklusiver Sachunterricht über eine Lebensproblemorientierung Prozesse gesellschaftlicher Marginalisierung und heterogener Lebensentwürfe thematisieren (Miller 2015, Schroeder & Miller 2017a). Eine solche Integrationsaufgabe eines lebensweltorientierten, inklusiven Sachunterrichts könnte dabei durch eine stärkere Betonung von Interessenorientierung und Interessenentwicklung über ein fragenorientiertes und forschendes Lernen der Kinder realisiert werden (Miller & Brinkmann 2013, Schroeder & Miller 2017b).

## Literatur

- Antor, G. (2016): Lebenswelt. In: Dederich, M.; Beck, I.; Antor, G. & Bleidick U. (Hrsg.): Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis. 3. Aufl. Stuttgart, 412-415.
- Begemann, E. (1970): Die Erziehung soziokulturell-benachteiligter Schüler. Hannover.
- Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (2014): Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung. Wiesbaden.
- Bogner, A. & Menz, W. (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion. In: Bogner, A.; Littig, B. & Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorien, Methoden, Anwendung. 3. Aufl. Wiesbaden, 33-70.
- Bröcher, J. (1997): Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen. Heidelberg.
- Creswell, J.W. (2015): A Concise Introduction to Mixed Methods Research. Thousand Oaks.
- Daum, E. (1999): Von der „Lebenswelt“ zum „eigenen Leben“. Sachunterricht zwischen Illusion und Wirklichkeit. In: Baier, H.; Gärtner, H.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 169-180.

- Daum, E. (2004): Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“ – Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.): *Sich bilden im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 139-152.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin, Heidelberg.
- Drossel, K.; Wendt, H.; Schmitz, S. & Eickelmann, B. (2012): Merkmale der Lehr- und Lernbedingungen im Primarbereich. In: Bos, W.; Wendt, H.; Köller, O. & Selter, C. (Hrsg.): *TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*. Münster u.a., 171-202.
- Duncker, L. (2007): Die Pluralisierung der Lebenswelten – eine didaktische Herausforderung für den Sachunterricht. In: Schomaker, C. & Stockmann, R. (Hrsg.): *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben*. Bad Heilbrunn, 32-44.
- Duncker, L. & Popp, W. (2004): Der schultheoretische Ort des Sachunterrichts In: Duncker, L. & Popp, W. (Hrsg.): *Kind und Sache. Zur pädagogischen Grundlegung des Sachunterrichts*. 4. Aufl. Weinheim, München, 15-28.
- Eiblmeier, P. & Koch, K. (2006): Didaktik bei Lernbeeinträchtigungen. In: Ellinger, S. & Stein, R. (Hrsg.): *Grundstudium Sonderpädagogik*. Oberhausen, 351-377.
- Ellinger, S. (2013): *Förderung bei sozialer Benachteiligung*. Stuttgart.
- Flick, U. (2011): *Triangulation. Eine Einführung*. Wiesbaden.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (Hrsg.) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn.
- Giest, H. (2002): *Entwicklungsfaktor Unterricht. Empirische Untersuchungen zum Verhältnis von Unterricht und Entwicklung in der Grundschule. Dargestellt am Beispiel des Heimatkunde- und Sachunterrichts*. Landau.
- Giest, H. (2011): Sachunterricht und Inklusion. In: Giest, H.; Kaiser, A. & Schomaker, C. (Hrsg.): *Sachunterricht – auf dem Weg zur Inklusion*. Bad Heilbrunn, 13-21.
- Götz, M.; Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Reeken, D.v. & Wittkowske, S. (2015): Didaktik des Sachunterrichts als bildungswissenschaftliche Disziplin. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Götz, M.; Hartinger, A.; Müller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): *Handbuch Didaktik des Sachunterrichts*. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 13-26.
- Hartinger, A. (2005): Interessen (von Mädchen und Jungen) aufgreifen und weiterentwickeln. In: Leibniz-Institut (Hrsg.): *Programm SINUS-Transfer Grundschule*. Kiel, 18-28.
- Hartinger, A. & Fölling-Albers, M. (2002): *Schüler motivieren und interessieren. Ergebnisse aus der Forschung – Anregungen für die Praxis*. Bad Heilbrunn.
- Hartinger, A. & Hawelka, B. (2005): Unterrichtsmuster zur Interessenförderung. Hinweise ja, Rezepte nein! In: *Grundschulunterricht*, 10, 9-12.
- Hempel, M. (2003): Lernwege im Sachunterricht aus der Sicht von Kindern. In: Cech, D. & Schwier, H.-J. (Hrsg.): *Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 159-172.
- Hempel, M. (2004): Die Perspektiven der Kinder im Sachunterricht – ein fachdidaktischer Blick auf Chancengleichheit. In: Hempel, M. (Hrsg.): *Sich bilden im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn, 49-60.

- Heran-Dörr, E. & Kahlert, J. (2009): Welche Medien nutzen Sachunterrichtslehrkräfte bei der Vorbereitung auf naturwissenschaftlichen Sachunterricht? In: Lauterbach, R.; Giest, H. & Marquardt-Mau, B. (Hrsg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Elementarbildung und Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 157-164.
- Hiller, G.G. (1997): Ausbruch aus dem Bildungskeller – Pädagogische Provokationen. 4. Aufl. Langenau-Ulm.
- Husserl, E. (2002): Phänomenologie der Lebenswelt. Ausgewählte Texte Teil II. Stuttgart.
- Kahlert, J. (2004): Lebenswelt erschließen. In: Kaiser, A. & Pech, D. (Hrsg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler, 32-41.
- Kahlert, J. (2016a): Der Sachunterricht und seine Didaktik. 4. Aufl. Bad Heilbrunn.
- Kahlert, J. (2016b): Inklusion im Sachunterricht – eine Fachdidaktik auf dem Weg in die Individualisierungsfälle. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 234-243.
- Kaiser, A. (2000): Sachunterrichtsdidaktik der Vielfalt – implizite Strukturen der Integration. In: Löffler, G.; Möhle, V.; Reeken, D.v. & Schwier, V. (Hrsg.): Sachunterricht zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn, 91-107.
- Kaiser, A. (2013): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts, 9. Aufl. Baltmannsweiler.
- Kaiser, A. & Seitz, S. (2017): Inklusiver Sachunterricht. Theorie und Praxis. Baltmannsweiler.
- 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: Giest, H.; Goll, T. & Hartinger, A. (Hrsg.): Sachunterricht – zwischen Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn, 124-131. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 26).
- Klauer, K.J. (1967): Lernbehindertenpädagogik. 2. Aufl. Berlin.
- Köhnlein, W. (2012): Sachunterricht und Bildung. Bad Heilbrunn.
- Krapp, A. (2010): Interesse. In: Rost, D.H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim, 311-323.
- Kucharz, D. (2015): Inklusiver Sachunterricht. In: Huf, C. & Schnell, I. (Hrsg.): Inklusive Bildung in Kita und Grundschule. Stuttgart, 221-236.
- Kuckartz, U. (2014a): Mixed Methods. Methodologie, Forschungsdesigns und Analyseverfahren. Wiesbaden.
- Kuckartz, U. (2014b): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 2. Aufl. Weinheim, Basel.
- Miller, S. (2015): Sozioökonomische Differenzen. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 376-380.
- Miller, S. & Brinkmann, V. (2013): Inklusion durch Kommunikativen Sachunterricht: Schüler- und Schülerinnenfragen im Zentrum der Unterrichtsplanung. In: Becher, A.; Miller, S.; Oldenburg, I.; Pech, D. & Schomaker, C. (Hrsg.): Kommunikativer Sachunterricht. Facetten der Entwicklung. Baltmannsweiler, 107-119.

- Nießeler, A. (2015): Lebenswelt/ Heimat als didaktische Kategorie. In: Kahlert, J.; Fölling-Albers, M.; Hartinger, A.; Miller, S. & Wittkowske, S. (Hrsg.): Handbuch der Didaktik des Sachunterrichts. 2. Aufl. Bad Heilbrunn, 31-35.
- Offen, S. (2014): Heterogenität, Inklusion und Sachunterricht: Beiträge zur Hochschulbildung? URL: [www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/superworte/inklusion/offen.pdf) [31.05.2019].
- Pech, D. (2009): Sachunterricht – Didaktik und Disziplin. Annäherungen an ein Sachlernverständnis im Kontext der Fachentwicklung des Sachunterrichts und seiner Didaktik. URL: [www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did\\_dis.pdf](http://www.widerstreit-sachunterricht.de/ebeneI/didaktiker/pech/did_dis.pdf) [31.05.2019].
- Pech, D. & Schomaker, C. (2013): Inklusion und Sachunterrichtsdidaktik – Stand und Perspektiven. In: Ackermann, K.-E.; Musenberg, O. & Riegert, J. (Hrsg.): Geistigbehinderterpädagogik. Disziplin – Profession – Inklusion. Oberhausen, 341-359.
- Rauterberg, M. (1999): Der Begriff Lebenswelt im Sachunterricht: Historie und Perspektive. Nachdenken über Ergebnisse einer Analyse von Richtlinien des Sachunterrichts. In: Baier, H.; Gärtner, H.; Marquardt-Mau, B. & Schreier, H. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 181-194.
- Reeken, D.v. (2007): Politisches Lernen im Sachunterricht. Didaktische Grundlegungen und unterrichtspraktische Hinweise. 2. Aufl. Baltmannsweiler.
- Richter, D. (2009): Sachunterricht – Ziele und Inhalte. Ein Lehr- und Studienbuch zur Didaktik. 3. Aufl. Baltmannsweiler.
- Richter, D. (2013): Sozialwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht – Stand und Ausblick. In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Pech, D. (Hrsg.): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bestände prüfen und Perspektiven entwickeln. Bad Heilbrunn, 173-180.
- Schomaker, C. (2007): Der Faszination begegnen: Ästhetische Zugangsweisen im Sachunterricht. Oldenburg.
- Schomaker, C. (2008): Ästhetische Bildung im Sachunterricht. Zur kritisch-reflexiven Dimension ästhetischen Lernens. Baltmannsweiler.
- Schomaker, C. (2015): Individuell und gemeinsam an Sachen lernen. Zur Gestaltung von Aufgaben in einem lernförderlichen Sachunterricht In: Behrens, B.; Gläser, E. & Solzbacher, C. (Hrsg.): Fachdidaktik und individuelle Förderung in der Grundschule. Perspektiven auf Unterricht in heterogenen Lerngruppen. Baltmannsweiler, 109-116.
- Schomaker, C.; Wanke, M. & Pech, D. (2014): Didaktik und Inklusion – eine Annäherung aus der Perspektive der Sachunterrichtsdidaktik In: Fischer, H.-J.; Giest, H. & Peschel, M. (Hrsg.): Lernsituationen und Aufgabenkultur im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 213- 220.
- Schomaker, C. & Weddehage, K. (2016): Lernen an (Forscher-)Biografien. Zu den Potentialen für einen inklusiven Sachunterricht. In: Sonderpädagogische Förderung heute, 244-256.
- Schreier, H. (1999): Einleitung: Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. In: Baier, H.; Gärtner, H.; Marquardt-Mau, B. & Schreier H. (Hrsg.): Umwelt, Mitwelt, Lebenswelt im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 7-14.
- Schroeder, R. (2016): Diagnostik im inklusiven Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Lebenswelt. In: Giest, H.; Goll, T. & Hartinger, A. (Hrsg.): Sachunterricht – zwischen

- Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsentwicklung, Lebenswelt und Fachbezug. Bad Heilbrunn, 75-83. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 26).
- Schroeder, R., & Miller, S. (2017a): Sachunterrichtsdidaktik und Inklusion. In: Hellmich, F. & Blumberg, E. (Hrsg.): Inklusiver Unterricht in der Grundschule. Stuttgart, 231-247.
- Schroeder, R. & Miller, S. (2017b): Schülerfragen im Sachunterricht am Beispielthema „Brücken – und was sie stabil macht“. In: Giest, H.; Hartinger, A. & Tänzer, S. (Hrsg.): Vielperspektivität im Sachunterricht. Bad Heilbrunn, 185-192. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, Bd. 27).
- Schütz, A. & Luckmann, T. (2003): Strukturen der Lebenswelt. Konstanz.
- Seitz, S. (2003): Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – Das Modell der didaktischen Rekonstruktion In: Feuser, G. (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main, 91-104.
- Seitz, S. (2005): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler.
- Seitz, S. (2007): Das „eigene Leben“ im inklusiven Sachunterricht. In: Schomaker, C. & Stockmann, R. (Hrsg.): Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben. Bad Heilbrunn, 55-64.
- Theunissen, G. (2012): Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Freiburg.
- Thiersch, H. (2014): Lebensweltorientierte Soziale Arbeit: Aufgaben der Praxis im sozialen Wandel. 9. Aufl. Basel, Weinheim.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1997): Lebensproblemzentrierter Sachunterricht. In: Heimlich, U. (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration. Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied, 235-247.
- Weddehage, K. (2013): Dem (eigenen) Leben auf der Spur... Lebensentwürfe und biografisches Lernen im Sachunterricht. In: Wittkowske, S. & Maltzahn, K.v. (Hrsg.): Lebenswirklichkeit und Sachunterricht. Erfahrungen – Ergebnisse – Entwicklungen. Bad Heilbrunn, 126-134.
- Wegener-Spöhring, G. (2000): Lebensweltliche Kinderinteressen im Sachunterricht – Ein qualitatives Forschungsprojekt In: Jaumann-Graumann, O. & Köhnlein, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn, 326-336.
- Weinbach, H. (2016): Soziale Arbeit mit Menschen mit Behinderungen: Das Konzept der Lebensweltorientierung in der Behindertenhilfe. Weinheim, Basel.
- Westphal, E. (1979): Erfahrungen mit lebensproblemzentriertem Unterricht. Bericht über einen Lernprozeß. Oldenburg.
- Wittrock, M. & Ricking, H. (2017): Lebensproblemzentrierung und Unterrichtsgestaltung. In: Methner, A.; Popp, K. & Seebach, B. (Hrsg.): Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention. Stuttgart, 84-94.