

rung entsprechen. Das bedeutet einerseits die Berücksichtigung aller Sinne, andererseits vor allem aber den Fokus auf kommunikative Bedürfnisse. Für die Lernenden muss ein Sprech Anlass geschaffen werden, der sich von bloßem Wiederholen grammatischer Strukturen, einzelner Vokabeln oder formelhafter Wendungen unterscheidet. Möglichst natürliche Sprech Anlässe (im Sinne des muttersprachlichen Gebrauchs) lassen sich durch aufgabenorientierten Unterricht, in dem das Lösen kommunikativer Probleme im Mittelpunkt steht, schaffen (Wie komme ich von A nach B? Wie schreibe ich eine SMS? Wie beschaffe ich mir bestimmte Informationen?). Idealerweise haben Lerneräußerungen Konsequenzen, indem sie andere Lerner zu Äußerungen ermutigen. Neben dem aufgabenorientierten Lernen hat sich auch das *Storytelling* als eine besonders für den inklusiven Unterricht geeignete Methode erwiesen, da sowohl die Fertigkeiten

des Hörverstehens als auch des Sprechens (wenn z. B. Teile einer Geschichte nachgespielt werden) gefördert werden können.

Eine besondere Situation ergibt sich im inklusiven Unterricht für hörgeschädigte und gehörlose Kinder (→ Hörbehinderung), da sie bereits bei Schuleintritt mit der Schriftsprache eine völlig neue Sprache lernen, die nicht ihre Gebärden-, sondern die Lautsprache abbildet. Wenn eine Zuwanderungsgeschichte vorliegt, sind noch weitere Schrift- und Gebärden Sprachen involviert, sodass es zu einer Sprachenhäufung kommt.

#### Literatur

- Bartosch, Roman/Rohde, Andreas (Hg.) (2014): Im Dialog der Disziplinen: Englischdidaktik, Förderpädagogik, Inklusion. Trier.
- Bongartz, Christiane M./Rohde, Andreas (Hg.) (2015): Inklusion im Englischunterricht. Frankfurt.

## Inklusive Fachdidaktik Geographie

Stephan Langer

Die Geographie (griech.-lat. *geōgraphía* = Erdbeschreibung) befasst sich als Wissenschaft mit den die Erdoberfläche prägenden räumlichen Strukturen, Funktionen und Prozessen natürlichen und gesellschaftlichen Ursprungs. Der Geographiedidaktik kommt als Teildisziplin u. a. die Aufgabe zu, die für geographische Bildung relevanten Lerngegenstände auszuwählen und adressatengerecht zugänglich zu machen (Hemmer 2012). Dabei stellt die inklusive Fachdidaktik Geographie die theoretische Fundierung der Unterrichtsentwicklungen dar, welche den Umgang mit der → Heterogenität der Lernausgangslagen und der INDIVIDUALITÄT der Förderbedürfnisse aller SchülerInnen im Geographieunterricht im Fokus haben.

Relevante Lerngegenstände des Geographieunterrichts umfassen die systemischen Zusammenhänge und Wechselwirkungen zwischen natürlichen Gegebenheiten und

gesellschaftlichen Einflussfaktoren in Räumen unterschiedlicher Maßstabsebenen. Durch problemlösungsorientierte Zugänge zu Themen wie z. B. dem Umwelt-

schutz, der Wasserversorgung oder der Migration, soll der Geographieunterricht den Erwerb raumbezogener Handlungskompetenz fördern (DGfG 2014). In den Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss werden sechs Kompetenzbereiche (Fachwissen, räumliche Orientierung, Erkenntnisgewinnung/Methoden, Kommunikation, Beurteilung/Bewertung, Handlung) ausgewiesen, deren kumulative Förderung der Geographieunterricht zum Ziel haben soll (Hemmer & Hemmer 2007). Die Geographiedidaktik als forschende Disziplin unterstützt die Unterrichtsentwicklung u. a. in den Themenfeldern Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE), Globales Lernen und interkulturelles Lernen sowie bei Einsatzmöglichkeiten digitaler Geomedien im Geographieunterricht. Im Hinblick auf die zunehmende Subjektorientierung in Lehr-/Lernprozessen ist auf umfangreiche Forschungsaktivitäten zu Schülervorstellungen im Rahmen der Conceptual-Change-Forschung hinzuweisen (Budke & Kanwischer 2015).

Eine inklusive Fachdidaktik Geographie befindet sich gegenwärtig in der Entwicklung. Budke & Kanwischer (2015) konstatieren, dass es angesichts der zunehmenden Heterogenität der SchülerInnen durch u. a. die Umsetzung der → UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) und ansteigenden Zahlen von SchülerInnen mit sog. Migrationshintergrund verlangt sei, geographiedidaktische Konzepte zu entwickeln, die Antwort auf die Frage nach dem Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht geben. Im Sinne eines weiten Inklusionsverständnisses hat geographiedidaktische Inklusionsforschung das Ziel, mögliche Barrieren im Aneignungsprozess geographischer Kom-

petenzen zu identifizieren sowie Potenziale des Faches für individualisiertes, differenziertes und → kooperatives Lernen weiterzuentwickeln (Uhlenwinkel 2013). Durch Grundlagenforschung zur → Professionalisierung von LehrerInnen können diese dabei unterstützt werden, ihre Wahrnehmungs- und Handlungsmuster in heterogenen Lerngruppen bewusster zu REFLEKTIEREN, ihre DIAGNOSTISCHEN KOMPETENZEN zu erweitern und didaktisch-methodische Konzepte zu entwickeln, die den Geographieunterricht aller SchülerInnen an einem Gemeinsamen Gegenstand ermöglichen (Feuser 1995).

Mit Blick auf den GEMEINSAMEN UNTERRICHT bietet der Geographieunterricht medial und methodisch vielfältige Zugangsmöglichkeiten zu Themen, die der Alltagswelt der Lernenden nahe sind (Arbeit mit digitalen und analogen Karten, die Globalisierung der Nahrungsmittelproduktion, die kritische Auseinandersetzung mit sozialen und ökonomischen Disparitäten in der Welt etc.). Projektunterricht, der in verschiedenen Themenbereichen auch außerschulische Lernorte in die Lernarrangements aufnimmt und fächerübergreifend angelegt ist, kann zu situativ reichhaltigen Lernerfahrungen aller beteiligten SchülerInnen beitragen. Die Geographiedidaktik entwickelt und evaluiert Konzepte, die diese Potenziale für den Geographieunterricht in inklusiven Lerngruppen fruchtbar machen. Aktuelle Forschungsthemen beziehen sich auf:

- Grundlagenforschung zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von GeographielehrerInnen in heterogenen Lerngruppen;
- Einsatz von Methoden (fach-)sprachlicher Förderung im sprachsensiblen Geographieunterricht;

- Vorteile und Herausforderungen des Unterrichts an außerschulischen Lernorten für heterogene Lerngruppen;
- Formen der Binnendifferenzierung und Individualisierung, die im inklusiven Geographieunterricht umsetzbar sind.

## Literatur

- Budke, Alexandra/Kanwischer, Detlef (2015): Aktuelle Forschungs- und Entwicklungsfelder der Geographiedidaktik. In: Geographische Rundschau, 4/2015, 52–57.
- Deutsche Gesellschaft für Geographie (DGfG) (2014): Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen. 8. Aufl. Bonn.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche – zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt.
- Hemmer, Ingrid/Hemmer, Michael (2007): Nationale Bildungsstandards im Fach Geographie. Genese, Standortbestimmung, Ausblick. In: Geographie heute, 255+256/2007, 2–9.
- Hemmer, Michael (2012): Die Geographiefachdidaktik – eine forschende Disziplin. In: Johann-Bernhard Haversath (Hg.): Geographiedidaktik. Braunschweig, 12–19.
- Uhlenwinkel, Anke (2013): Binnendifferenzierung. In: Manfred Rolfes und Anke Uhlenwinkel. (Hg.): Metzler Handbuch 2.0 Geographieunterricht. Ein Leitfaden für Praxis und Ausbildung. Braunschweig, 39–45.

## Inklusive Fachdidaktik Kunst

Hildegard Ameln-Haffke

Für den Fachbereich Kunst/Ästhetische Erziehung liegt bisher noch keine inklusive Fachdidaktik vor (Ameln-Haffke 2014). Auf der Suche nach möglichen Leitlinien liefern **KUNSTDIDAKTISCHE ANSÄTZE** seit den 1970er-Jahren erste richtungsweisende Positionen, die durch kunstpädagogische und kunsttherapeutische Ansätze aus den Bereichen Heil- und Sonderpädagogik und der → Ästhetischen Erziehung der Folgejahre ergänzt werden, und Grundlagen-bildend auf eine inklusive Fachdidaktik Kunst/Ästhetische Erziehung verweisen.

Neben der *Didaktik der ästhetischen Erziehung* (Otto 1974), die u. a. inhaltlich eine Ausdehnung des Unterrichts auf alles Wahrnehmbare empfiehlt, fordert Richter (1999) aus Sicht der Sonderpädagogik in der *Pädagogischen Kunsttherapie* eine Subjektorientierung, die im Rahmen von behinderungsspezifischen Gegebenheiten Grenzüberschreitungen und polyästhetische Zugänge erlaubt. Eine erziehlich-bildende und eine therapeutische Funktion von Kunst werden erörtert, kunstkathartische und kreativitätstherapeutische Auf-

fassungen werden in die Nähe von Planung und Systematisierung von Unterricht gebracht. Die *Offenheit der ästhetischen Sache* und die *therapeutische Valenz des Ästhetischen* werden vor dem Hintergrund verschiedener Aspekte entwickelt und münden in einer Darstellung eines *Synkretismus der ästhetischen Erfahrung* (Richter 1999). Richter verweist darauf, dass die unterrichtlichen Aktivitäten immer erst mittel- und langfristig greifen können und so auch geplant sein sollten. Er bezieht sich auf das Planungsmodell von Theunissen,