

Inklusiver Geographieunterricht – Grundlagen, Perspektiven und Leitlinien

Inclusive Geography Teaching—Basics, Perspectives and Guidelines

Enseñanza inclusiva de la Geografía: fundamentos, perspectivas y directrices

Ann-Sophie Winklmaier  , Jan Christoph Schubert 

Zusammenfassung Im Kontext schulischer Inklusion muss Geographieunterricht fachliche Teilhabe in Form von geographischem Lernen für ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler ermöglichen. Die fachdidaktische Auseinandersetzung mit inklusivem Geographieunterricht steht jedoch gerade mit Blick auf sonderpädagogische Förderschwerpunkte noch am Anfang. Vor diesem Hintergrund werden im Beitrag zentrale Grundlagen und Begrifflichkeiten hinsichtlich inklusivem Geographieunterricht geklärt sowie Konzeptionen und Planungsmodelle aus dem Bereich der Inklusionspädagogik aus geographiedidaktischer Perspektive zusammengefasst. Auf dieser Basis werden Vorschläge für Leitlinien inklusiven Geographieunterrichts entwickelt und erläutert. Diese vorgeschlagenen Leitlinien sollen die geographiedidaktische Diskussion zu inklusivem Geographieunterricht anstoßen, in Zukunft empirisch geprüft sowie weiterentwickelt werden.

Schlüsselwörter inklusiver Geographieunterricht, Leitlinien, fachliche Teilhabe, Inklusion

Abstract In the context of inclusive education, geography teaching should ensure that all students can actively engage in and benefit from geographic learning. However, the discussion around how to effectively teach geography inclusively, particularly for students with special educational needs, is still in its early stages. This article aims to clarify key principles and terminology related to inclusive geography teaching and to integrate concepts from the field of inclusive pedagogy with geography education. Building on this foundation, the article proposes guidelines for inclusive geography teaching, which are designed to stimulate further discussion, be empirically tested, and refined over time.

Keywords inclusive geography teaching, guidelines, subject-specific participation, inclusive education

Resumen En el contexto de la educación inclusiva, la enseñanza de la Geografía debe permitir la participación en la educación para todos los alumnos y todas las alumnas. Sin embargo, la discusión didáctica sobre la enseñanza de la Geografía inclusiva se encuentra en los primeros pasos, especialmente acerca de las necesidades educativas especiales. En este contexto, el presente artículo aclara los principios centrales y la terminología de la enseñanza de la Geografía inclusiva y resume conceptos del campo de la pedagogía inclusiva desde el ángulo de la Geografía. Basado en estas aclaraciones, se desarrollan y se explican propuestas de directrices para la enseñanza de la Geografía inclusiva. Las directrices propuestas tienen como objetivo iniciar el debate sobre la enseñanza de la Geografía inclusiva y subrayan la necesidad de trabajos empíricos.

Palabras clave enseñanza de Geografía inclusiva, directrices, participación en materias específicas, educación inclusiva

1. Inklusion im schulischen Kontext – eine Hinführung

Der Umgang mit Heterogenität im Geographieunterricht gilt als relevanter Gegenstand geographiedidaktischer Forschung. Häufig werden in diesem Zusammenhang unterschiedliche geographiebezogene Lernvoraussetzungen in den Blick genommen, wie beispielsweise Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zu bestimmten geographischen Themen (z.B. CONRAD & OBERMAIER, 2015; SCHUBERT, 2015), die Ausprägungen des Interesses von Schülerinnen und Schülern im Kontext des Geographieunterrichts (z.B. HEMMER & HEMMER, 2010a, 2021) sowie migrationsbedingte Heterogenität (z.B. LANGER ET AL., 2018). Mit dem Inkrafttreten des Übereinkommens der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung (UN-BRK) im Jahr 2009 hat die Förderung von Schülerinnen und Schülern mit *Sonderpädagogischem Förderbedarf* in allgemeinen Schulen in Deutschland immer mehr an Bedeutung gewonnen (WERNING, 2014). Um der damit einhergehenden größeren Heterogenität im Sinne von gelingender schulischer Inklusion gerecht werden zu können, stellt die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am (Fach-)Unterricht eine grundlegende Voraussetzung dar, welche unmittelbar von der Qualität des Unterrichts beeinflusst wird (HEIMLICH, 2020a; PRENGEL, 2012).

Da Unterricht in Deutschland strukturiert nach Unterrichtsfächern erfolgt (KMK, o.J.) und gelingende schulische Inklusion somit einen gelingenden Fachunterricht voraussetzt (GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK, 2017), werden in diesem Kontext besondere Anforderungen an den Fachunterricht gestellt – eine zentrale Rolle kommt der Planung, Durchführung und Reflexion von gutem inklusivem Fachunterricht und folglich auch von gutem inklusivem Geographieunterricht zu. Eine intensive Auseinandersetzung bezüglich der Umsetzung von inklusivem Geographieunterricht hat in der Geographiedidaktik bislang kaum stattgefunden. Ausnahmen bilden Überlegungen zum inklusiven

Geographieunterricht am Beispiel des *Ara/seesyndroms* (BAGOLY-SIMÓ, 2015; DÖNGES, 2015; SEEGER, 2015), eine empirische Studie zu Wahrnehmungs- und Handlungsmustern von Lehrkräften bezüglich Heterogenität mit Blick auf eine inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (LANGER, 2018), ein Forschungsprojekt zu inklusiver Bildung für nachhaltige Entwicklung an außerschulischen Lernorten (SAUER & SCHÖPS, 2019; SCHÖPS ET AL., 2018) sowie ein Forschungsprojekt zur Qualifizierung von (angehenden) Lehrkräften für inklusiven Geographieunterricht (WINKLMAIER ET AL., 2022); insbesondere nicht mit Blick auf den Umgang mit sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

Um diese Lücke zu füllen, setzt sich der vorliegende Beitrag aus einer konzeptionell-theoretischen Perspektive mit literaturbasierten Ansatzpunkten für gelingenden inklusiven Geographieunterricht auseinander, wobei inklusiver Geographieunterricht stellvertretend für geographisches Lernen in allen Schularten zu verstehen ist. Zu diesem Zweck werden in diesem Artikel zunächst grundlegende Begrifflichkeiten im Rahmen schulischer Inklusion geklärt, woraufhin die Darstellung der geographiedidaktischen sowie inklusionspädagogischen Perspektive vor dem Hintergrund guten Unterrichts folgt. Das Zentrum des Beitrags bildet die Formulierung von Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht, welche als Anstoß für die geographiedidaktische Diskussion dienen sollen. Bereits an dieser Stelle soll erwähnt sein, dass mit der Ausformulierung dieser Leitlinien keinesfalls bestehende Kriterien guten Geographieunterrichts relativiert werden oder diese gar in Konkurrenz zu geographiedidaktischen Konzepten und Ansätzen stehen sollen. Die vorgeschlagenen thesenhaften Leitlinien sollen vielmehr als ergänzendes Hilfsmittel angesehen werden und den Blick auf besonders relevante Aspekte eines inklusiven Geographieunterrichts legen. Ein thematischer Ausblick schließt diesen Artikel ab.

2. Zugrundeliegendes Inklusionsverständnis – begriffliche Klärung

Inklusion stellt eine weltweite (Heraus-)Forderung dar (BIERMANN & POWELL, 2014; WERNING, 2014). Mit der Verabschiedung der UN-BRK im Jahr 2006 bzw. deren Ratifizierung verpflichteten sich die Mitgliedsstaaten, die Rechte von Menschen mit Behinderung zu wahren und Inklusion im Sinne einer Ermöglichung der gesellschaftlichen Teilhabe

aller Menschen in allen Lebensbereichen umzusetzen (BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN, 2018; PRESSE- UND INFORMATIONSSAMT DER BUNDESREGIERUNG, 2016). Dies soll auch für den Bereich der Bildung gelten, in Artikel 24 der UN-BRK wird u. a. die Ausgestaltung eines inklusiven Schulsystems (LÜTJE-

KLOSE ET AL., 2018) gefordert, in welchem allen Schülerinnen und Schülern mithilfe angemessener Unterstützungsmaßnahmen eine erfolgreiche Bildung ermöglicht werden soll. Herausforderungen finden sich in diesem Zusammenhang auf unterschiedlichen Ebenen. Neben der Ebene des (Fach-)Unterrichts ergeben sich diese beispielsweise hinsichtlich finanzieller und personeller Ressourcen sowie hinsichtlich strukturgegebener Anforderungen im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems (WERNING, 2014). Fragen bezüglich der Rahmenbedingungen von schulischer Inklusion sollen in diesem Beitrag jedoch nicht weiter diskutiert werden, da der Fokus auf der Unterrichtsebene im Fachunterricht Geographie liegt.

2.1 Schulische Inklusion

Eine einheitliche Definition zu schulischer Inklusion findet sich sowohl in der Schulpraxis als auch in der deutschsprachigen Forschung nicht (LÖSER & WERNING, 2013; PIEZUNKA ET AL., 2017; TEXTOR, 2018; WERNING, 2014). Es lässt sich jedoch die „Überwindung von Diskriminierung aufgrund sozial konstruierter Differenzlinien“ (PIEZUNKA ET AL., 2017, S. 207) als ein gemeinsamer Kern vorhandener Definitionen herausstellen. Als zentrales Ziel schulischer Inklusion kann die Realisierung einer diskriminierungsfreien Bildung (WERNING, 2014) und somit die Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler in allen Bereichen der Bildung angesehen werden.

Zwei Strukturierungs- bzw. Abgrenzungsmöglichkeiten schulischer Inklusion werden im Folgenden kurz vorgestellt. Den aktuellen Inklusionsdiskurs können diese zwar nicht in seiner Gesamtheit und in all seinen Facetten repräsentieren, wohl aber können sie einen knappen Einblick in das Feld der schulischen Inklusion mit verschiedensten Spannungsfeldern und Diskursen geben.

2.2 Exklusion – Segregation – Integration – Inklusion

HINZ (2004) beschreibt Inklusion – basierend auf SANDER (2002) – als eine von vier Formen der Beschulung bzw. des Umgangs mit Heterogenität. In der Phase der *Exklusion* werden Schülerinnen und Schüler aufgrund einer Behinderung vom Schulsystem ausgeschlossen (HINZ, 2004). *Segregation* (auch *Separation*) beschreibt den Zustand der Ausgrenzung von der allgemeinen Schule – Lernerinnen und Lerner mit Behinderung besuchen separate Förderschulen (HINZ, 2004). In der Phase der *Integration* werden Schülerinnen und Schüler mit Behinderung zwar in Regelschulen unterrichtet, jedoch aufgrund ihrer Bedürfnisse gesondert betrachtet (HINZ, 2004). Eine Unterteilung in *normal*

und *anders* findet in der Phase der *Inklusion* nicht mehr statt, alle Schülerinnen und Schüler sollen ohne Gruppenzuweisung mit ihren individuellen Stärken und Schwächen betrachtet werden (HINZ, 2004).

Anzumerken gilt an dieser Stelle, dass Uneinigkeit hinsichtlich des Verständnisses der Begriffe *Integration* und *Inklusion* herrscht. Während Inklusion häufig als Weiterentwicklung von Integration angesehen wird, erachten andere Autorinnen und Autoren beide Begriffe als synonym (HINZ, 2002; SANDER, 2004).

Nach wie vor hat in Deutschland die Sonderbeschulung Bestand (BIERMANN & POWELL, 2014); im Sinne der Segregation (HINZ, 2004) werden Lernerinnen und Lerner mit besonderen Förderbedürfnissen in Bildungseinrichtungen beschult, welche speziell auf deren sonderpädagogischen Förderbedarf abgestimmt sind. Der Rückgang der Exklusionsquote in einzelnen deutschen Bundesländern spricht allerdings für eine positive Entwicklung des Schulsystems hin zu einem inklusiven Bildungssystem, wobei innerhalb Deutschlands große Unterschiede zu verzeichnen sind (KLEMM, 2018). Im Schuljahr 2020/21 betrug die Exklusionsquote in Deutschland 4,28%, wobei Sachsen-Anhalt mit 6,51% die höchste und Bremen mit 0,76% die niedrigste zu verzeichnen hatte (KLEMM, 2022). Verglichen mit den Werten aus dem Schuljahr 2008/09 zeigt sich für Deutschland insgesamt eine Abnahme der Exklusionsquote um 0,52% (KLEMM, 2022). Mit Blick auf einzelne Bundesländer liegen in diesem Schuljahresvergleich in Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg, Bayern sowie im Saarland leicht steigende Tendenzen vor, wohingegen in den anderen zwölf Bundesländern unterschiedlich starke Abnahmen zu verzeichnen sind (KLEMM, 2022).

Diese unterschiedlichen Entwicklungen sind auf die Tatsache zurückzuführen, dass die Kulturhoheit in Deutschland den Bundesländern obliegt und somit die jeweiligen Kultusministerien der Länder für die Ausgestaltung des (inklusive) Schulsystems verantwortlich sind. Folglich ergeben sich länderspezifisch vielfältige konzeptionelle Herangehensweisen zur Umsetzung schulischer Inklusion (THOMS & WERNING, 2018). Diese Organisationsformen reichen von der Integration einzelner Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelklassen bis hin zu Schulmodellen, in welchen alle Schülerinnen und Schüler unabhängig ihrer individuellen Stärken und Schwächen, im Sinne des Verständnisses von Inklusion nach HINZ (2004), gemeinsam beschult werden (GROSCHKE & VOCK, 2018).

2.3 Weiter und enger Inklusionsbegriff

Bildungsbezogen wird häufig eine Differenzierung hinsichtlich der Zielgruppe von Inklusion vorgenommen, wobei zwischen einem weiten und ei-

nem engen Inklusionsbegriff unterschieden wird (GROSCHKE & VOCK, 2018; LÖSER & WERNING, 2015; PIEZUNKA ET AL., 2017). Der weite Inklusionsbegriff nimmt alle Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichsten Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen in den Blick, wohingegen der enge Inklusionsbegriff auf Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzielt (LÖSER & WERNING, 2015; PIEZUNKA ET AL., 2017).

Im Bereich der geographiedidaktischen Forschung finden sich bereits Arbeiten, welche den Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen in Bezug auf unterschiedlichste Differenzlinien bzw. Heterogenitätsdimensionen – im Sinne eines weiten Inklusionsbegriffs (LÖSER & WERNING, 2015; PIEZUNKA ET AL., 2017) – betrachten. Hierunter fallen beispielsweise die Förderung von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern, von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, aber auch die Förderung hochbegabter Schülerinnen und Schüler im Geographieunterricht sowie die Förderung von Schülerinnen und Schülern im Rahmen eines sprachsensiblen Geographieunterrichts. Wie bereits eingangs beschrieben, finden sich in der Geographiedidaktik jedoch kaum Arbeiten, welche den Blick im Sinne eines engen Inklusionsbegriffs speziell auf Lerngruppen mit Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf richten.

2.4 Sonderpädagogische Förderschwerpunkte

Anzunehmen ist ein sonderpädagogischer Förderbedarf, wenn Kinder und Jugendliche „in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können“ (KMK, 1994, S. 5). Diese Förderung muss nicht zwingend in Förderschulen stattfinden, sondern kann bzw. soll auch in allgemeinbildenden Schulen erfolgen (HEIMLICH, 2020b). Als sonderpädagogische Förderschwerpunkte im klassischen Sinne gelten die Bereiche *Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sehen, Sprache, Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, emotionale und soziale Entwicklung, Lernen sowie geistige Entwicklung* (KMK, 1996, 1998a, 1998b, 1998c, 1998d, 2000, 2019, 2021). Im schulischen Kontext wird der Begriff des *Sonderpädagogischen Förderbedarfs* bevorzugt verwendet, da dieser im Vergleich zum Begriff der *Behinderung* weniger stark auf Schädigungen im medizinischen Sinne abzielt (LÜTJCKLOSE, 2010; TEXTOR, 2018). Statistiken zeigen, dass sich die inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit diagnostiziertem sonderpädagogischem Förderbedarf in unterschiedlichen Anteilen auf die verschiedenen Schularten verteilen: Der

größte Anteil der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler fiel im Schuljahr 2021/22 auf die Grundschulen (ca. 36%) und die integrierten Gesamtschulen (ca. 27%), gefolgt von Schularten mit mehreren Bildungsgängen (ca. 13%), Hauptschulen (ca. 10%), Realschulen (ca. 5%), Gymnasien (ca. 4%) sowie der schulartunabhängigen Orientierungsstufe (ca. 3%), dem Vorschulbereich (ca. 1%) und Freien Waldorfschulen (ca. 1%) (KMK, 2022). Trotz dieser anteiligen Unterschiede sind alle Förderschwerpunkte in allen Schularten vertreten (KMK, 2022). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass inklusiver Geographieunterricht schulartübergreifend als relevant erachtet werden sollte und inklusive Lernprozesse auch im Geographieunterricht stattfinden müssen.

Im Rahmen der Betrachtung von sonderpädagogischen Förderschwerpunkten gilt anzumerken, dass das Zurückgreifen auf diese im Sinne der Differenzlinie *Sonderpädagogischer Förderbedarf* keine unreflektierte Stigmatisierung zur Folge haben darf (BOGER & TEXTOR, 2016) – alle Schülerinnen und Schüler besitzen individuelle Stärken und Schwächen, welche unabhängig eines diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfs im inklusiven (Geographie-)Unterricht berücksichtigt werden müssen. Trotz möglicher Gefahr einer Stigmatisierung durch das Heranziehen der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte, ermöglicht die Auseinandersetzung mit (Geographie-)Unterricht unter Berücksichtigung der sonderpädagogischen Förderschwerpunkte einen stärker fokussierten Blick auf mögliche Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Unter dem Aspekt eines engen Inklusionsbegriffs angestellte Überlegungen können – nicht zuletzt für die Unterrichtspraxis – hilfreiche Aspekte beleuchten, um ein unterrichtliches Angebot (HELMKE, 2022) zu generieren, welches eine Antwort auf die besonders heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler geben kann. Aus diesem Grund finden sich an geeigneten Stellen dieses Beitrags Verweise auf bestimmte sonderpädagogische Förderschwerpunkte.

2.5 Inklusiver Geographieunterricht

Auf Basis der vorangegangenen Darstellungen von Begrifflichkeiten im Kontext schulischer Inklusion und einhergehender Diskurse wird inklusiver Geographieunterricht als „[...] gemeinsamer Fachunterricht Geographie für ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler verstanden. Auch bei sehr heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen soll allen Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe am Geographieunterricht und geographisches Lernen ohne Diskriminierung ermöglicht werden“ (SCHUBERT & WINKLMAIER, 2023, S. 124).

3. Theoretische Grundlagen zur Ausgestaltung eines inklusiven (Geographie-)Unterrichts

Als theoretische Basis für den Kern dieses Beitrags – den Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht – dienen zwei Perspektiven. Zum einen werden Arbeiten und Positionen aus dem Bereich der Geographiedidaktik zu Kriterien guten Geographieunterrichts herangezogen, welche oftmals auf allgemeine Merkmale guten Unterrichts (z. B. HELMKE, 2022; MEYER, 2019) zurückgehen. Zugleich finden sich diese aber auch in Form von Merkmalen, Prinzipien etc. in zentralen geographiedidaktischen Lehrwerken (REINFRIED & HAUBRICH, 2018; RINSCHEDÉ & SIEGMUND, 2020) sowie in Positionen unterschiedlicher Akteurinnen und Akteure aus dem geographiedidaktischen Feld (REMPFLER, 2018a, 2018b). Zum anderen wird auf inklusionspädagogische Sichtweisen mit Fokus auf inklusive Unterrichtsgestaltung zurückgegriffen. Beide Perspektiven – die geographiedidaktische und die inklusionspädagogische – dienen gleichermaßen als Grundlage bei der Ausformulierung der Leitlinien. Da die inklusionspädagogische Perspektive im Kontext der Geographiedidaktik bisher kaum beleuchtet wurde, soll diese im Folgenden überblicksartig dargestellt werden.

Im Kontext schulischer Inklusion besteht Uneinigkeit darüber, ob eine spezifische inklusive Didaktik notwendig ist oder nicht (KIEL ET AL., 2014). Grundsätzlich decken sich Merkmale guten inklusiven Unterrichts durchaus mit Qualitätskriterien guten Unterrichts (HEIMLICH, 2020a). Es existiert jedoch eine Vielzahl an Arbeiten bezüglich spezifischer Dimensionen, Qualitätskriterien oder Leitlinien inklusiven Unterrichts, was wiederum als Hinweis darauf angesehen werden kann, dass guter inklusiver Unterricht über allgemeine Qualitätskriterien hinaus besondere Akzentuierungen erfordert. Demnach bedarf es im Kontext eines inklusiven Unterrichts der Berücksichtigung einiger Besonderheiten (REICH, 2014; TEXTOR ET AL., 2014), worauf u. a. auch das Vorhandensein verschiedener Konzeptionen zu Planungsinstrumenten für einen inklusiven Unterricht hinweist. Unter den im Weiteren vorgestellten Arbeiten aus dem Bereich der inklusiven Pädagogik lassen sich einerseits Ansätze einer inklusiven Didaktik sowie Qualitätskriterien und Prinzipien inklusiven Unterrichts benennen, andererseits finden sich Ansätze, welche konkreter die Ebene der Planung sowie Reflexion von inklusivem Unterricht adressieren.

3.1 Inklusionspädagogische Ansätze und Qualitätskriterien inklusiven Unterrichts

Der Ansatz der *Entwicklungslogischen Didaktik* von FEUSER (1989, 2011) basiert auf allgemeindidakti-

schen Ansätzen und schließt äußere Differenzierung aus (TEXTOR, 2018). Im Zentrum didaktischer Überlegungen stehen die Individualität eines jeden einzelnen Kindes und deren (nächste) Entwicklungsstufe (FEUSER, 2011). Unterricht wird ausgehend von der niedrigsten Entwicklungsstufe der Lerngruppe geplant und nach oben hin ausgeweitet, verwirklicht werden soll Lernen durch Kooperation aller Kinder am *Gemeinsamen Gegenstand* im Projektunterricht (FEUSER, 2009).

WOCKEN (2014) kritisiert die Ausschließlichkeit der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand in Feusers Konzeption und formuliert als Erweiterung die *Theorie gemeinsamer Lernsituationen*. Anhand dieser zeigt er auf, dass inklusiver Unterricht unterschiedliche soziale Dimensionen gemeinsamer Lernsituationen erforderlich macht (WOCKEN, 1998, 2014). Neben koexistenten Lernsituationen, in welchen alle Schülerinnen und Schüler ohne gegenseitige Hilfestellung und ohne direkten Bezug zueinander an ihren individuellen Lerngegenständen in einem raumzeitlichen Gemeinsam arbeiten, findet in kommunikativen Lernsituationen ein gemeinsamer Austausch statt, wobei dieser ohne direkten Bezug zu einem Lerngegenstand erfolgt (WOCKEN, 2014). Gegenseitige Unterstützung der Schülerinnen und Schüler findet hingegen in subsidiären Lernsituationen statt, wodurch ein beidseitiger Lernzuwachs stattfinden kann (WOCKEN, 2014). Als Sternstunden des gemeinsamen Unterrichts und somit als besonders wünschenswert werden kooperative Lernsituationen bezeichnet, in welchen alle Schülerinnen und Schüler am gemeinsamen Gegenstand lernen und sich gegenseitig unterstützen (WOCKEN, 2014). Bei kooperativen Lernsituationen sind die Lerninhalte fest miteinander verknüpft, wobei entweder unterschiedliche oder gemeinsame Lernziele der Lernenden zugrunde liegen können, welche jedoch auch bei unterschiedlicher Zielsetzung nur gemeinsam erreicht werden können (WOCKEN, 2014). Nach dieser Theorie ist gemeinsamem Lernen im inklusiven Unterricht zwar eine elementare Bedeutung zuzuschreiben, dieses muss bzw. kann jedoch nicht im Gleichschritt stattfinden (WOCKEN, 1998, 2014).

Der didaktische Ansatz zum *Kern der Sache* von SEITZ (2006) stellt, orientiert am Gemeinsamen Gegenstand, die inhaltliche Gemeinsamkeit der Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ins Zentrum des inklusiven Unterrichts. Dem Nutzen von Gemeinsamkeiten und Verschiedenheiten der Lernausgangslagen wird eine zentrale Rolle zugeschrieben, einen geeigneten Rahmen bilden offene Un-

terrichtskonzepte (SEITZ, 2006). Dies spiegelt sich auch in den von SEITZ (2008) verfassten didaktischen Leitlinien wider, welche sich primär auf die inhaltliche Dimension des Unterrichts in der Grundschule beziehen.

Im Kontext des *Bielefelder Ansatzes einer Inklusion unterstützenden Didaktik* von KULLMANN ET AL. (2014) wurden fünf Leitlinien (*Inklusive Grundhaltungen, Didaktische Einbeziehung von Förderdiagnostik, Adaptiver Unterricht, Didaktische Unterstützung sozialer Integration, Co-Teaching*) definiert (TEXTOR ET AL., 2014). Diese greifen u. a. sowohl den Gemeinsamen Gegenstand von FEUSER (1989, 2011) als auch die Ansätze von WOCKEN (2014) und SEITZ (2006) auf, Formen offenen Unterrichts sowie kooperatives Lernen werden für den inklusiven Unterricht als sinnvoll erachtet (TEXTOR ET AL., 2014).

Als Ergänzung seiner konstruktivistischen Didaktik (REICH, 2012) formuliert REICH (2014) die *Inklusive Didaktik*. Rahmenpunkte einer inklusiven Schule und Didaktik stellen zehn Bausteine (*Beziehungen und Teams, Demokratische und chancengerechte Schule, Qualifizierende Schule, Ganztage mit Rhythmisierung, Förderliche Lernumgebung, Lernende mit Förderbedarf, Differenzierte Beurteilung, Eine geeignete Schularchitektur, Eine Schule in der Lebenswelt sowie Beratung, Supervision und Evaluation*) dar, welche sich in unterschiedlichem Maße auf die Ebene des inklusiven Unterrichts beziehen (REICH, 2014).

Achtung und Anerkennung von Verschiedenheit lassen sich als zentrale Schlagworte bei der Auseinandersetzung mit Arbeiten von PRENGEL (2006, 2012) zum inklusiven Unterricht ableiten – dies wird sowohl in ihrem Ansatz der *Pädagogik der Vielfalt* (PRENGEL, 2006) als auch in ihren sieben, als Thesen formulierten Qualitätskriterien für den inklusiven Unterricht (PRENGEL, 2012) deutlich.

Angelehnt an das Projektlernen nach GUDJONS (2014) führen HEIMLICH und BJARSCH (2020) acht Prinzipien inklusiven Unterrichts aus (*Handlungsorientierung, Lernen mit allen Sinnen, Selbsttätigkeit, Soziales Lernen, Differenzierung und Individualisierung, Alltagsnähe, Fächerverbindung, Zielorientierung*). Diese können als orientierungsgebend für das pädagogische Handeln der Lehrkraft angesehen werden sowie zur Sicherung der Qualität des inklusiven Unterrichts beitragen (HEIMLICH & BJARSCH, 2020).

Auch WEMBER (2020) formuliert Prinzipien des inklusiven Unterrichts, wovon vier als methodisch (*Aktives und handelndes Lernen, Schrittweise Verinnerlichung, Sozialkooperative Erarbeitung, Operative Übung*) und drei als curricular orientiert (*Praktischer Problembezug, Sprache des Schülers, Entwicklungsgemäße Sequenzierung von Unterrichtsinhalten und Lehrzielen*) eingeordnet werden

können. Diese sieben Prinzipien stehen in Zusammenhang mit dem *Universal Design of Learning* (ROSE & GRAVEL, 2010; ROSE ET AL., 2014), ein unterrichtspraktisches Modell, welches auf Wahlmöglichkeiten für Lernende im Unterricht mit besonders heterogenen Lerngruppen setzt (WEMBER & MELLE, 2018).

3.2 Planungsmodelle für den inklusiven Unterricht

Die inklusionsdidaktischen Netze nach KAHLERT und HEIMLICH (2014) stellen ein Arbeitsmodell für die Lehrkraft zur mehrperspektivischen Aufbereitung eines Themenbereichs für den inklusiven (Sach-)Unterricht der Grundschule dar. Drei Reflexionsebenen sollen dabei unterstützen, „[...] die Potenziale der Kinder und die Potenziale der Inhalte, die im Unterricht Gemeinsamkeit tragen sollen, lerngruppenspezifisch zu erschließen“ (KAHLERT & HEIMLICH, 2014, S. 176) und auf dieser Grundlage eine geeignete Wahl der Lernangebote – fachlich sowie entwicklungsorientiert – zu treffen (KAHLERT, 2015; KAHLERT & HEIMLICH, 2014).

Auf Gitter-, Raster-, Stufen- oder Matrixstrukturen zurückgreifend, existiert mittlerweile eine Vielzahl an Instrumenten für den inklusiven Unterricht. Anhand dieser kann Komplexität auf unterschiedlichen Ebenen gestuft werden (z. B. in Bezug auf das Thema); sie können als Hilfsmittel bei der Planung, Gestaltung sowie Reflexion von Unterricht bzw. Lernprozessen dienen (SASSE & SCHULZECK, 2021). Solche Lernstrukturgitter, Kompetenzraster, Stufenmodelle, Differenzierungsmatrizen etc. liegen fachspezifisch – beispielsweise für den inklusiven Biologieunterricht (GRIMM & RETZLAFF-FÜRST, 2022), den inklusiven naturwissenschaftlichen Unterricht (GONZÁLEZ ET AL., 2021) und den inklusiven Geographieunterricht (WINKLMAIER & SCHUBERT, 2022) – oder als allgemeine Planungsinstrumente (SASSE & SCHULZECK, 2021) vor.

3.3 Verknüpfung der geographiedidaktischen und inklusionspädagogischen Perspektiven

Für das Gelingen von fachbezogenen Lernprozessen im inklusiven Geographieunterricht sind Überlegungen allein aus inklusionspädagogischer Perspektive heraus nicht ausreichend, weil die spezifisch-geographische Fachlichkeit in diesen Ansätzen nur unzureichend berücksichtigt wird. Vielmehr bedarf es einer Verschränkung geographiedidaktischer und inklusionspädagogischer Sichtweisen – aus geographiedidaktischer Sicht besteht mit Blick auf fachliche Lernprozesse für ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler die Notwendigkeit, sich für inklusionspädagogische Ansätze zu

öffnen und die eigenen Sichtweisen um inklusive Lernprozesse zu erweitern.

Den Rahmen solch inklusiver Lernprozesse bildet der (gute) inklusive Geographieunterricht. Diesen gilt es im Sinne eines unterrichtlichen Angebots (HELMKE, 2022) durch die Lehrkraft so aufzubereiten, dass eine bestmögliche Nutzung durch die Schülerinnen und Schüler stattfinden kann und daraus ein größtmöglicher Ertrag in Form von

Lern- bzw. Kompetenzzuwachs verzeichnet werden kann. Vor diesem Hintergrund werden in einem nächsten Schritt beide Perspektiven – die geographiedidaktische und die Inklusionspädagogische – mittels der Formulierung von Leitlinien miteinander verknüpft. Diese sind als Thesen zu verstehen, deren empirische Überprüfung noch aussteht und in Erweiterung zu diesem Beitrag stattfinden soll.

4. Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht

Die *Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht* stellen einen ersten Versuch der Annäherung der vorab dargestellten geographiedidaktischen sowie inklusionspädagogischen Perspektiven dar. Gründend auf die dargestellten Arbeiten aus der Inklusionspädagogik, fand im Rahmen verschiedener Projekte (insbes. GeoLink, WINKLMAIER ET AL., 2022, ReMi-Geographie, WINKLMAIER & SCHUBERT, 2022) eine intensive Auseinandersetzung mit inklusivem Geographieunterricht statt. Dabei erfolgte ein Austausch zwischen Vertreterinnen und Vertretern der Geographiedidaktik, der Sonderpädagogik sowie der (inklusive) Schulpraxis. Dieser Austausch ermöglichte wichtige Ergänzungen zu den theoretischen Überlegungen bezüglich inklusiven Fachunterrichts Geographie, insbesondere hinsichtlich der Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In mehreren Überarbeitungsschleifen wurden die thesenhaften Leitlinien in der multiprofessionell zusammengesetzten Gruppe diskutiert und weiterentwickelt, eine systematische empirische Prüfung der Thesen steht noch aus.

Die formulierten Thesen heben im Sinne einer allgemeinen Orientierung richtungsweisende Aspekte für geographisches Lernen im Kontext schulischer Inklusion hervor. Zwar muss (Geographie-)Unterricht – und folglich auch inklusiver Geographieunterricht – immer eine Antwort auf eine konkrete Situation und somit auf individuelle Stärken und Schwächen der Lernenden darstellen, trotzdem erscheint die Formulierung von Leitlinien sinnvoll, um die Diskussion über die Anforderungen eines inklusiven Geographieunterrichts voranzubringen. Natürlich stellen sich auch in anderen Fächern ähnliche Herausforderungen, aufgrund der Spezifität des jeweiligen Faches (in der Geographie: Brückenfachcharakter, verschiedene Maßstabsebenen und deren Verknüpfung etc.) ergibt sich jedoch der Bedarf eines spezifischen Blickes aus der Fachdidaktik auf die Inklusionspädagogik. Die thesenhaften Leitlinien sollen zunächst die geographiedidaktische Diskussion zu inklusivem

Geographieunterricht beleben. Nach einer empirischen Prüfung sollen sie als Leitlinien in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften sowie für im Dienst befindliche Geographielehrkräfte in Bezug auf die Planung von inklusivem Geographieunterricht dienen. Sie sollen bei der Gestaltung eines unterrichtlichen Angebotes unterstützen, welches allen Schülerinnen und Schülern der Lerngruppe geographisch-fachliches Lernen (gemäß geographischer Bildung und geographischer Kompetenzbereiche; DGfG, 2020) im Sinne von fachlicher Teilhabe ermöglichen kann. In diesem Zusammenhang gilt es, individuelle Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler auch vor dem Hintergrund eines möglichen sonderpädagogischen Förderbedarfs zu berücksichtigen, ohne betroffene Lernende aufgrund ihres Förderbedarfs zu etikettieren bzw. zu stigmatisieren (BOGER & TEXTOR, 2016).

Für den inklusiven Geographieunterricht wurden elf, teilweise eng miteinander verknüpfte Leitlinien (vgl. Fig. 1) formuliert, welche im Folgenden dargestellt werden.

(1) Inklusiver Geographieunterricht setzt inklusive Grundhaltungen der Lehrkraft voraus.

Inklusive Grundhaltungen der Lehrkraft (KULLMANN ET AL., 2014; REICH, 2014; TEXTOR ET AL., 2014) können als Basis von inklusivem Geographieunterricht angesehen werden. Besonders die Einstellungen der Lehrkräfte zu Inklusion und inklusivem Unterricht (z.B. LÜKE & GROSCHE, 2018; SEIFRIED, 2015) sind hervorzuheben. Zentral sind Akzeptanz und Berücksichtigung aller individueller Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler, wobei die Lernerinnen und Lerner nicht auf einzelne Schwächen oder Einschränkungen bzw. einen sonderpädagogischen Förderbedarf reduziert werden dürfen. Mit der Berücksichtigung aller individueller Stärken und Schwächen sollte der Wunsch bzw. Anspruch der Lehrkraft einhergehen, ein unterrichtliches Angebot zu erstellen, welches versucht, alle Schülerinnen und Schüler mit ihren heterogenen Lernständen zu adressieren. Eng damit

verbunden ist auch die Bereitschaft der Lehrkraft zur kritischen Auseinandersetzung bezüglich deren unterrichtlichen Handelns sowie zur stetigen Evaluation des inklusiven Geographieunterrichts. Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, kann inklusiver Geographieunterricht auch die Erweiterung der Expertise einer Geographielehrkraft erforderlich machen, u.a. hinsichtlich deren Lehrstrategien, um beispielsweise vielfältige sowie auf die Bedürfnisse und das Entwicklungsniveau der Schülerinnen und Schüler angepasste Zugänge zum gemeinsamen geographischen Lerngegenstand im inklusiven Geographieunterricht schaffen

zu können (vgl. Leitlinie 5). Eine enge Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen oder die Zusammenarbeit mit weiteren pädagogischen Fachkräften (z. B. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen) in Form von Co-Teaching (KULLMANN ET AL., 2014; REICH, 2014) bzw. als multiprofessionelle Teams kann in diesem Zusammenhang als zentrale Unterstützungsmöglichkeit angesehen werden.

Ein respektvoller und wertschätzender Umgang mit allen Schülerinnen und Schülern schließt auch eine positive Fehlerkultur ein, in welcher Fehler als Chance für das Lernen angesehen werden. Auch unterstützt die Lehrkraft die Schülerinnen und Schü-

Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht

Inklusiver Geographieunterricht

- (1) **setzt inklusive Grundhaltungen der Lehrkraft voraus.**
positive Einstellungen der Lehrkraft bezüglich Inklusion, Akzeptanz der Individualität aller Schülerinnen und Schüler, Bereitschaft zur Kooperation
- (2) **zeichnet sich durch regelmäßige Diagnose fachlich-geographischer Lernvoraussetzungen und Lernständen aller Schülerinnen und Schüler sowie individuelles Feedback aus.**
regelmäßige Erfassung geographischer Lernvoraussetzungen sowie Lernständen unter Zuhilfenahme angemessener Diagnoseinstrumente, individuelles qualitatives Feedback, pädagogischer Leistungsbegriff
- (3) **bietet für alle (heterogenen) Lernvoraussetzungen adäquate unterrichtliche Angebote.**
Passung des unterrichtlichen Angebots an heterogene Lernvoraussetzungen aller Schülerinnen und Schüler, Differenzierung und Individualisierung
- (4) **ermöglicht gemeinsames geographisches Lernen.**
größtmöglich sinnvolles Maß gemeinsamen geographischen Lernens im Rahmen verschiedener Unterrichtssettings
- (5) **eröffnet vielfältige Zugänge zum gemeinsamen geographischen Lerngegenstand.**
Wahl sinnvoller Zugänge, Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler
- (6) **reduziert fachliche Komplexität bis hin zur Elementarisierung.**
Identifizieren des Kerngehalts des geographischen Themas und dessen elementare Strukturen
- (7) **verknüpft geographische Gegenstände mit der Lebenswelt aller Schülerinnen und Schüler.**
Alltagsrelevanz des geographischen Lerngegenstandes für alle Schülerinnen und Schüler, Bezug auf maximal heterogene Lebenswelten
- (8) **nutzt die Potenziale spezifischer (digitaler) Medien.**
reflektierte Medienwahl hinsichtlich ihrer Botschaft sowie deren Barrieren, gezielte Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch (digitale) Medien
- (9) **pflegt einen sensiblen Umgang mit (Fach-)Sprache.**
vielfältige Bedeutung von Sprache im Geographieunterricht erfordert sensiblen Umgang hinsichtlich der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler
- (10) **vermeidet Über- und Unterforderung.**
maximale Passung des unterrichtlichen Angebotes an heterogene Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um geographische Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler fördern zu können
- (11) **geht sensibel mit Offenheit und Strukturiertheit um.**
sinnvolles Maß an Offenheit mit notwendigem Maß an Strukturiertheit

Fig. 1. Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht (Quelle: Autorin und Autor)

ler dahingehend, dass diese sich auch untereinander mit Anerkennung und Respekt begegnen, was auch eine angemessene Aufarbeitung und Beilegung von Konflikten einschließt. Gestützt werden kann dies auch durch Ergebnisse aus der empirischen Forschung: Positive Einstellungen der Lehrkraft zu Inklusion konnten als zentraler Faktor für die Bereitschaft zur Umsetzung inklusiven (Fach-)Unterrichts identifiziert werden (z. B. SEIFRIED, 2015).

(2) Inklusiver Geographieunterricht zeichnet sich durch regelmäßige Diagnose fachlich-geographischer Lernvoraussetzungen und Lernständen aller Schülerinnen und Schüler sowie individuelles Feedback aus.

Die Erfassung von geographischen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Diagnose durch die Lehrkraft findet im inklusiven Geographieunterricht zu unterschiedlichen Zeitpunkten des Lernprozesses sowie aus unterschiedlichen Gründen statt.

Zum einen erfolgt auf Basis der Diagnose von geographiebezogenen Lernvoraussetzungen zum jeweiligen geographischen Fachgegenstand (z. B. Vorstellungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern) die Planung des inklusiven Geographieunterrichts (vgl. Leitlinie 3). Zwar liegen in der geographiedidaktischen Forschung eine Vielzahl an empirischen Ergebnissen hinsichtlich geographiebezogener Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen geographischen Themen vor, diese beziehen jedoch kaum Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein. Somit können diese nur bedingt für den inklusiven Geographieunterricht herangezogen werden, weshalb die Erhebung von Lernvoraussetzungen in diesem Zusammenhang als besonders bedeutsam erachtet werden kann.

Zum anderen ist eine adäquate Erfassung von individuellen Lernständen der Schülerinnen und Schüler während des Lernprozesses im inklusiven Unterricht die Voraussetzung für individuelles Feedback, welches wiederum zu einer angemessenen Unterstützung des Lernprozesses durch die Lehrkraft beitragen kann. Dieses individuelle Feedback sollte im Sinne von qualitativem Feedback nach HATTIE und TIMPERLEY (2007) immer die Fragen nach dem Lernziel (*feed up*) nach dem bisher Erreichten bzw. dem aktuellen Lernstand (*feed back*) sowie nach den erforderlichen nächsten Schritten (*feed forward*) beantworten.

Darüber hinaus dient fachdidaktische Diagnose auch der Leistungsbewertung und sollte im inklusiven Unterricht im Sinne des pädagogischen Leistungsbegriffs stattfinden (HEIMLICH & BJARSCH, 2020). Dieser zielt auf eine Leistungsfeststellung ab, welche sich sowohl auf die Lernphase (prozessorien-

tiert/formativ) als auch auf die Leistungsphase (produktorientiert/summativ) am Ende der Unterrichtssequenz bezieht und sich im Besonderen an der individuellen sowie kriterialen Bezugsnorm orientiert.

Zwar kann sowohl der geographiedidaktischen Diagnose als auch dem lernprozessbegleitenden qualitativen individuellen Feedback im Geographieunterricht grundsätzlich eine zentrale Rolle beigemessen werden (LENZ, 2018), inklusiver Unterricht fordert jedoch eine differenzierte Betrachtung hinsichtlich der Umsetzung der Diagnose. Für die Erfassung von Lernvoraussetzungen und Lernständen herangezogene fachdidaktische Diagnoseinstrumente sollten hinsichtlich potenzieller Barrieren in Zusammenhang der spezifischen Bedürfnisse der Lernerinnen und Lerner bewertet und ausgewählt werden, sodass keine Diskriminierung einzelner Schülerinnen und Schüler aufgrund deren Einschränkungen entsteht. In Abhängigkeit bestimmter Einschränkungen können bestimmte Formen der geographiedidaktischen Diagnose besonders geeignet bzw. weniger geeignet sein: Befindet sich in der Lerngruppe beispielsweise eine blinde Schülerin, so ist der Einsatz von Diagnoseverfahren, welche auf einer visuellen Wahrnehmung basieren (z. B. Fragebogen), als schwierig zu bewerten. Auch das Anfertigen von Zeichnungen, um die Vorstellungen der betroffenen Schülerin zu einem geographischen Thema sichtbar zu machen, scheint in diesem Zusammenhang wenig geeignet. Sinnvoll hingegen kann der Einsatz von Diagnosemöglichkeiten angesehen werden, welche die Lernvoraussetzungen bzw. Lernstände der Lerngruppe mündlich erfassen (auditive Wahrnehmung). Eine weitere Möglichkeit liegt in der Anpassung des Diagnoseinstrumentes (z. B. ein Fragebogen zur Erfassung von Interesse zu einem geographischen Thema), beispielsweise durch das Verwenden von Brailleschrift (taktile Wahrnehmung) oder über Versprachlichung der Fragen mithilfe eines Vorlesestiftes (auditive Wahrnehmung). Zudem gilt es, auch die Form der Rückmeldung von Lernständen sowie Leistungen hinsichtlich möglicher Barrieren zu bewerten und auf dieser Grundlage eine begründete Wahl zu treffen.

(3) Inklusiver Geographieunterricht bietet für alle (heterogenen) Lernvoraussetzungen adäquate unterrichtliche Angebote.

Um allen Schülerinnen und Schülern im inklusiven Geographieunterricht auf fachlicher Ebene im Sinne von geographischem Lernen gerecht werden zu können, ist eine größtmögliche Passung des Unterrichtsangebotes auf die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler (z. B. Vorwissen oder Interesse zum jeweiligen Lerngegenstand) unabdingbar. Diese Lernvoraussetzungen werden im

inklusive Geographieunterricht mithilfe von fachdidaktischer Diagnose sichtbar gemacht (vgl. Leitlinie 2), um wiederum im Sinne der didaktischen Rekonstruktion – Klärung der Schülerinnen- und Schülerperspektive sowie Fachperspektive (KATTMANN ET AL., 1997) – den Fachgegenstand zum Unterrichtsgegenstand aufbereiten zu können.

Grundsätzlich sollte das unterrichtliche Angebot eines jeden Geographieunterrichts an die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler angepasst sein (ENGELHARD & OTTO, 2018; REMPLER, 2018b), aufgrund der großen Heterogenität der Lernerinnen und Lerner im inklusiven Unterricht kann jedoch auch von einer größeren Bandbreite der relevanten Lernvoraussetzungen ausgegangen werden. So könnten beispielsweise bei einem Schüler mit Einschränkungen im Bereich der geistigen Entwicklung die Vorstellungen bezüglich eines geographischen Themas weniger komplex sein, was wiederum basale Zugänge zum Lerngegenstand erforderlich machen kann (vgl. Leitlinie 5). Besitzt eine andere Schülerin beispielsweise Einschränkungen im Bereich Hören (z. B. stark vermindertes Hörvermögen/Gehörlosigkeit), so gilt es im inklusiven Geographieunterricht für die betroffene Schülerin verstärkt Unterrichtsmaterialien und -medien bereitzustellen, welche im Besonderen eine visuelle Wahrnehmung ermöglichen. Unter Berücksichtigung dieses Aspekts gilt, dass eine vollumfängliche Teilhabe am Geographieunterricht mithilfe geeigneter Lehrstrategien für die betroffene Schülerin geschaffen werden soll und für sie keine Nachteile hinsichtlich des geographischen Lernens aufgrund ihrer Hörbeeinträchtigung entstehen (vgl. Leitlinien 8 und 9).

Als Konsequenz bedarf es einer Adaption des Geographieunterrichts unter besonderer Berücksichtigung der vielfältigen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Mithilfe von (Binnen-)Differenzierung und Individualisierung kann ein unterrichtliches Angebot generiert werden, welches idealerweise unter Berücksichtigung gemeinsamen Lernens (vgl. Leitlinie 4) allen Schülerinnen und Schülern mit ihren individuellen Bedürfnissen gerecht werden kann. Nur wenn entsprechende Barrieren bezüglich der Lernvoraussetzungen für den Geographieunterricht aufgedeckt und durch das unterrichtliche Angebot berücksichtigt werden, können alle Lernerinnen und Lerner im Sinne des *Angebots-Nutzungs-Modells* (HELMKE, 2022) den inklusiven Geographieunterricht in Form von geographischem Lernen ohne Diskriminierung bestmöglich nutzen. Diese Lernaktivität stellt die Voraussetzung für einen Zuwachs an geographischen Kompetenzen seitens der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Unterricht dar.

(4) Inklusiver Geographieunterricht ermöglicht gemeinsames geographisches Lernen.

Inklusiver (Geographie-)Unterricht befindet sich im Spannungsfeld von individualisiertem und gemeinsamem Lernen (SCHEIDT & KÖPFER, 2013). Aufgrund der großen Heterogenität der Lerngruppe sind differenzierte bzw. individualisierte Lernangebote (vgl. Leitlinie 3) und Zugänge (vgl. Leitlinie 5) für fachliches Lernen aller Schülerinnen und Schüler notwendig. Darüber hinaus fordert inklusiver Unterricht jedoch auch gemeinsames Lernen, um trotz Individualisierung die soziale Teilhabe aller Lernerinnen und Lerner zu sichern und einer Vereinzelung oder gar sozialen Ausgrenzung von bestimmten Schülerinnen und Schülern, beispielsweise mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, entgegenzuwirken. Auch wenn dies besonders auf die soziale Dimension und somit auf grundlegende Aspekte von Unterricht abzielt und folglich den Anschein erwecken könnte, dass es sich primär um eine pädagogische und nicht fachdidaktische Frage handeln könnte, so gilt anzumerken, dass Unterricht immer Fachunterricht ist und dementsprechend auch im inklusiven Geographieunterricht eine Berücksichtigung dieser sozialen Dimension stattfinden muss.

In der inklusiven Didaktik wird gemeinsames Lernen häufig mit Schlagworten wie etwa *Kooperation*, *soziales Lernen*, *soziale Integration* und *Gemeinsamer Gegenstand* gefordert, wobei deren Umsetzung auf unterschiedliche methodische Art und Weise sowie mit unterschiedlich starkem Bezug zu einem gemeinsamen Lerngegenstand gefordert wird (z. B. FEUSER, 2013; HEIMLICH & BJARSCH, 2020; TEXTOR ET AL., 2014; WOCKEN, 2014). Die von WOCKEN (2014) in diesem Zusammenhang formulierten möglichen Lernsituationen (vgl. Kap. 3) erscheinen auch für den inklusiven Geographieunterricht zentral und erfordern somit unterschiedliche soziale Dimensionen gemeinsamer Lernsituationen. Gemeinsames Lernen sollte für einen inklusiven Geographieunterricht zwar als elementar und bedeutsam angesehen werden, muss bzw. kann aber nicht im Gleichschritt bezogen auf Lernziele und -inhalte stattfinden. Um für Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernsituationen und insbesondere in diesem Kontext geographisches Lernen zu ermöglichen, bedarf es einer Vielfalt an unterschiedlichen Unterrichtssettings (vgl. Leitlinie 11) sowie – mit Blick auf das Finden und Gelingen von kooperativen Lernsituationen als besonders wünschenswerte Form des gemeinsamen Lernens im inklusiven Geographieunterricht – einer besonderen Aufbereitung des geographischen Fachgegenstandes zum Unterrichtsgegenstand (vgl. Leitlinien 3, 5 und 6).

(5) Inklusiver Geographieunterricht eröffnet vielfältige Zugänge zum gemeinsamen geographischen Lerngegenstand.

Insbesondere die Umsetzung gemeinsamer Lernphasen, welche durch einen gemeinsamen geographischen Lerngegenstand gerahmt sind, stellt hinsichtlich der großen Heterogenität der Lernvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern im inklusiven Geographieunterricht aus fachlicher Sicht eine Herausforderung dar. Um Schülerinnen und Schülern eine Auseinandersetzung mit einem gemeinsamen geographischen Lerngegenstand zu ermöglichen, müssen, ausgehend von den individuellen Entwicklungsständen sowie unter Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Lernenden, vielfältige Zugänge zu diesem geschaffen werden (REICH, 2014). Zwar sollte Geographieunterricht immer möglichst vielfältige Zugänge zum Lerngegenstand eröffnen, je nach Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler bedarf es im inklusiven Geographieunterricht jedoch teilweise spezifischer Zugänge. Besonders deutlich wird dies im Zusammenhang mit Einschränkungen im Bereich der geistigen Entwicklung: Um betroffenen Lernerinnen und Lernern ein unterrichtliches Angebot bieten zu können, welches diese auf ihrem individuellen Entwicklungsniveau nutzen können, sollten neben der Elementarisierung des Fachgegenstandes (vgl. Leitlinie 6) auch elementare Zugänge geboten werden.

Elementare Zugänge ermöglichen das Tätigsein der Schülerinnen und Schüler (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019) und können beispielsweise durch basal-sinnliche Erfahrungen geschaffen werden (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019). Für den Unterrichtsgegenstand Wetter könnten solch basal-sinnliche Zugänge beispielsweise das Erfühlen von unterschiedlichen Temperaturen bzw. der Wahrnehmung von Temperaturunterschieden sein (z. B. in der Sonne und im Schatten) oder die Wahrnehmung bzw. Beobachtung von Wolken. Auch im Falle von Sinneseinschränkungen bedarf es besonderer Zugänge zum Unterrichtsgegenstand, welche eine Erfassung auf Grundlage der intakten Sinne ermöglicht. Im Falle von Blindheit bedeutet dies beispielsweise, eine auditive oder taktile Wahrnehmung zu ermöglichen, auch unter Zuhilfenahme digitaler bzw. technischer Hilfsmittel wie z. B. Vorleseprogramme (vgl. Leitlinie 8).

Auf Grundlage dieser Ausführungen liegt es nahe, dass die Prinzipien Handlungsorientierung sowie Lernen mit allen Sinnen (HEIMLICH & BJARSCH, 2020) auch für den inklusiven Geographieunterricht bedeutsam sind. Deutlich wird zudem, dass auch die Wahl des Zugangs wiederum stark von den individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abhängt und in Zusammenhang mit ihren individuellen Stärken und Schwächen erfolgen muss.

Auch wenn für bestimmte Schülerinnen und Schüler bestimmte Zugänge besonders sinnvoll erscheinen, gilt es im inklusiven Unterricht zu beachten, dass hier ebenso eine Variation der Zugänge – auch aufgrund motivationaler Aspekte – bedeutsam ist.

(6) Inklusiver Geographieunterricht reduziert fachliche Komplexität bis hin zur Elementarisierung.

Die Aufbereitung des Fachgegenstandes zum Unterrichtsgegenstand erfolgt im Geographieunterricht im Sinne der didaktischen Reduktion bzw. Rekonstruktion unter Berücksichtigung der Schülerinnen- und Schülerperspektiven. In diesem Zusammenhang findet immer auch eine an die Lerngruppe angepasste Komplexitätsreduktion des Fachgegenstandes statt, sodass dieser für die Schülerinnen und Schüler handhabbar wird (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019). In Abhängigkeit der Bedürfnisse der Lernerinnen und Lerner kann inklusiver Geographieunterricht jedoch eine besonders starke Reduktion von Komplexität bis hin zur Elementarisierung des Fachgegenstandes erforderlich machen. Besitzt eine Schülerin oder ein Schüler beispielsweise starke Einschränkungen im Bereich der geistigen Entwicklung, so muss durch die Lehrkraft zunächst der Kerngehalt des Themas sowie dessen elementare Strukturen identifiziert werden (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019). Darauf aufbauend kann der Inhalt mithilfe geeigneter Zugänge (z. B. basal-sinnliche Erfahrungen; vgl. Leitlinie 5) für die betroffenen Schülerinnen und Schüler zu einem „subjektiv bedeutsamen Lerngegenstand“ (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019, S. 86) aufbereitet werden. In diesem Zusammenhang ist es möglich, dass erste basale Einsichten zum Lerngegenstand auf rein körperlichen bzw. sinnlichen Erfahrungen im Kontext des Lerngegenstandes beruhen, wie beispielsweise das Wahrnehmen von Niederschlag.

Eine besondere Komplexitätsreduktion wird im inklusiven Geographieunterricht auch erforderlich, wenn eine Schülerin oder ein Schüler der Lerngruppe beispielsweise Einschränkungen im Bereich Lernen besitzt und insbesondere dann, wenn zusätzlich eine lernzieldifferente Beschulung erfolgt. Auf Grundlage der individuellen Lernvoraussetzungen werden in diesem Fall gesonderte Lernziele formuliert, womit eine besondere Komplexitätsreduktion bzw. eine angepasste Komplexität des Unterrichtsgegenstandes einhergeht.

Der Umgang mit Komplexität im Geographieunterricht wird, u. a. aufgrund der Komplexität einiger geographischer Themen sowie des Brückenfachcharakters des Faches, grundsätzlich als besonders herausfordernd angesehen (REMPFLER, 2018b). Folglich werden bei der Reduktion der geographischen Komplexität bis hin zur Elementarisierung im inklusiven Geographieunterricht besonders große

Anforderungen an die Lehrkraft gestellt – nicht zuletzt dahingehend, dass aufgrund der besonders starken didaktischen Reduktion keine Verzerrung des Themas stattfindet (REMPFLER, 2018b). Konkrete Hilfsmittel können in diesem Zusammenhang fach- bzw. inhaltsbezogene Stufenmodelle darstellen (z. B. WINKLMAIER & SCHUBERT, 2022). Diese formulieren aufeinander aufbauende fachbezogene Lernziele, wodurch ein Anknüpfen an den individuellen Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler und somit zeitlich differenziertes inhaltsgleiches Lernen ermöglicht werden kann (PRENGEL, 2012).

(7) Inklusiver Geographieunterricht verknüpft geographische Gegenstände mit der Lebenswelt aller Schülerinnen und Schüler.

Der Bezug zur Lebenswelt (auch Alltagsbezug oder Alltagsnähe) kann für den Geographieunterricht als zentral angesehen werden (MEYER, 2018; REMPFLE, 2018b; RINSCHDE & SIEGMUND, 2020) und erhält im inklusiven Geographieunterricht eine besondere Relevanz. Grundsätzlich kann der Lebensweltbezug dazu beitragen, den Schülerinnen und Schülern die Sinnhaftigkeit bzw. Relevanz der geographischen Inhalte und Arbeitsweisen aufzuzeigen, was beispielsweise für Lernerinnen und Lerner mit Einschränkungen in den Bereichen emotionale und soziale Entwicklung sowie Lernen besonders bedeutsam ist. Aus geographiedidaktischer Sicht kann durch den Bezug zur Lebenswelt das Interesse der Schülerinnen und Schüler geweckt werden (HEMMER & HEMMER, 2010b), was zu Lernmotivation und folglich zu einem möglichst großen Lernertrag führen kann. Auf diese Weise können Lernerinnen und Lerner auch einen Zugang zu abstrakten und somit eher *fernen* Themen erhalten. Im Rahmen des inklusiven Geographieunterrichts kann aufgrund der großen Heterogenität seitens der Schülerinnen und Schüler auch von besonders heterogenen Lebenswelten ausgegangen werden, was wiederum differenzierte Bezüge sowie Zugänge (vgl. Leitlinie 5) erforderlich macht.

Doch nicht nur das Herstellen von Alltagsrelevanz bezüglich bestimmter Themen ist im inklusiven Geographieunterricht von Bedeutung. Insbesondere im Kontext der Elementarisierung (vgl. Leitlinie 6) bedarf es auch einer Bewertung der geographischen Fachinhalte hinsichtlich ihrer Alltagsrelevanz bzw. ihres Lebensweltbezugs, um relevante elementare Inhalte zu identifizieren (TERFLOTH & BAUERSFELD, 2019) und somit einer Auswahl bedeutsamer Inhalte für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen in der geistigen Entwicklung.

(8) Inklusiver Geographieunterricht nutzt die Potenziale spezifischer (digitaler) Medien.

Im Geographieunterricht wird (digitalen) Medien eine hohe Bedeutung zugeschrieben (REMPFLER,

2018b). Im Kontext des inklusiven Geographieunterrichts sollte diesbezüglich ein besonderes Augenmerk auf die mediale Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler gelegt werden. Diese kann in drei eng miteinander verknüpfte Bereiche gegliedert werden (BOSSE, 2016; ZORN ET AL., 2019), nämlich in „Teilhabe IN Medien, Teilhabe AN Medien und Teilhabe DURCH Medien“ (BOSSE, 2016, o.S.).

Die Teilhabe in Medien gilt es im inklusiven Geographieunterricht insbesondere bei der Auswahl von geographischen Unterrichtsmedien zu berücksichtigen. So sollte beispielsweise bei der Auswahl von Bildmedien für den Unterricht darauf geachtet werden, dass diese die Diversität der Gesellschaft repräsentieren und auf Stereotype oder Stigmatisierungen verzichten (BOSSE, 2016; ZORN ET AL., 2019).

Die Teilhabe an Medien kann erreicht werden, wenn barrierefreie (digitale) Medien eingesetzt werden (ZORN ET AL., 2019). Soll im inklusiven Geographieunterricht beispielsweise mit einer Karte gearbeitet werden, so gilt es die Karte in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler anzupassen bzw. eine entsprechend geeignete Karte auszuwählen. Liegen Einschränkungen im Bereich Lernen vor, so könnte eine Komplexitätsreduktion der einzusetzenden Karte sinnvoll sein, z. B. durch Entfernen von für den Unterrichtsgegenstand weniger relevanten Kartenzeichen oder Einfärbungen. Besitzen Schülerinnen und Schüler Einschränkungen im Bereich Sehen, so können je nach Ausprägung der Einschränkungen haptische Karten bzw. Reliefkarten oder auch Karten mit Brailleschrift eingesetzt werden. Der gesamten Lerngruppe kann die Karte aber auch in digitaler Form zur Verfügung gestellt werden, sodass ein Erhöhen der Kontraste oder ein Heranzoomen möglich wird. Doch auch ein genaues Beschreiben von z. B. im Unterricht eingesetzten Bildmedien durch Mitschülerinnen und Mitschüler ermöglicht eine Teilhabe von sehbeeinträchtigten Schülerinnen und Schülern an diesem Unterrichtsmedium. Werden im inklusiven Geographieunterricht Lernfilme gezeigt, so sollten diese im Sinne der Barrierefreiheit mit Untertiteln versehen werden, insbesondere wenn Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen im Bereich Hören der Lerngruppe angehören. Im Falle von Einschränkungen im Bereich Sehen werden wichtige visuelle Medien durch Mitschülerinnen und Mitschüler versprachlicht, sodass für betroffene Schülerinnen und Schüler keine Nachteile aufgrund ihrer Einschränkungen entstehen. Grundsätzlich bietet sich im inklusiven Geographieunterricht der Einsatz von in besonderem Maße anschaulichen bzw. handlungsorientierten Medien an (HEIMLICH & BJARSCH, 2020), beispielsweise eine Erdzeitalterkette (Montessori-Material), um verschiedene Stadien der Kontinen-

talverschiebung in Zusammenhang mit den Erdzeitaltern zu thematisieren.

Eng einher mit der Teilhabe an Medien geht im inklusiven Geographieunterricht die Teilhabe durch (digitale) Medien. Anhand unterstützender Technologien wie beispielsweise Vorlese- und Vergrößerungsprogramme für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen in den Bereichen Sehen sowie Lernen können Barrieren überwunden werden. Auch Lernerinnen und Lerner mit motorischen Einschränkungen können z. B. durch digitale Schreibprogramme unterstützt werden. Auf diesem Wege können Barrieren überwunden werden, sodass für alle Schülerinnen und Schüler eine (fachliche) Teilhabe am inklusiven Geographieunterricht möglich wird.

(9) Inklusiver Geographieunterricht pflegt einen sensiblen Umgang mit (Fach-)Sprache.

Sprache kann im Geographieunterricht als Lernmedium (Kommunikationsmittel) sowie Lernziel (kognitive Leistung) dienen und folglich auch ein Lernhindernis darstellen (WEY, 2022). Aufgrund der vielseitigen Bedeutung von Sprache im Kontext des Geographieunterrichts wird deutlich, dass besonders im inklusiven Geographieunterricht ein sensibler Umgang mit dieser erfolgen sollte. In Abhängigkeit der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler (z. B. Einschränkungen im Bereich Sprache oder Geistige Entwicklung) kann eine Anpassung der Sprache im Unterricht notwendig sein, um eine Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Medium Sprache im inklusiven Geographieunterricht zu ermöglichen. Dies kann beispielsweise durch Verwendung *Leichter Sprache* in Form von kurzen Sätzen, einfachem Satzbau, angepasstem Schriftbild, Verzicht auf Fremdwörter etc. (BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES, 2014) erfolgen. Jedoch erfordert Fachunterricht auch ein gewisses Maß an Fachsprache, welche insbesondere die Verwendung von Fachwörtern erforderlich macht. Handelt es sich um essentielle und unverzichtbare Fachwörter, so können diese im inklusiven Geographieunterricht, ähnlich wie Vokabeln in einer Fremdsprache und im Sinne von Sprache als Lernziel, von betroffenen Schülerinnen und Schülern erlernt werden.

Insbesondere für Lernerinnen und Lerner mit Einschränkungen im Bereich Hören gilt es – zusätzlich zu einer deutlichen und gut verständlichen Sprache der Lehrkraft und der Schülerinnen und Schüler im Unterricht – das Gesagte durch sinnvolle Gestik und Mimik zu unterstützen und durch eine deutliche Aussprache ggf. auch Lippenlesen zu ermöglichen. Auch für Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen im Bereich Lernen ist die Unterrichtssprache im inklusiven Geographieunterricht von großer Bedeutung. Klare Instruktionen

(HEIMLICH ET AL., 2016) unterstützen Betroffene neben der sensiblen Verwendung von Fachsprache besonders.

(10) Inklusiver Geographieunterricht vermeidet Über- und Unterforderung.

Eine Über- und/oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler kann im Unterricht vielfältige Gründe haben. Zur Überforderung kann es beispielsweise aufgrund einer zu umfangreichen Aufgabe, einer zu hohen Komplexität des geographischen Lerngegenstandes oder auch der im Geographieunterricht eingesetzten Medien oder Methoden kommen. Sind Aufgaben andererseits zu wenig umfangreich, der Lerngegenstand und im Unterricht eingesetzte Medien und Methoden unterkomplex, so kann dies zu einer Unterforderung der Schülerinnen und Schüler führen. Häufig ist Unruhe Einzelner die Konsequenz aus deren Über- bzw. Unterforderung und kann zur Störung der Lernprozesse anderer Lernender führen. Dies sollte im Geographieunterricht grundsätzlich vermieden werden, im inklusiven Geographieunterricht kann die Vermeidung von Über- bzw. Unterforderung jedoch als besonders relevant angesehen werden. Gehört der Lerngruppe beispielsweise eine Schülerin oder ein Schüler mit aggressivem Verhalten an (Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung), könnte eine solche Unruhe aggressives Verhalten fördern und den reibungslosen Weiterverlauf des Unterrichts stören. Um einer Über- und/oder Unterforderung der Schülerinnen und Schüler im inklusiven Geographieunterricht vorzubeugen, sollte der Unterricht ein auf die Bedürfnisse bzw. heterogenen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler abgestimmtes Angebot darstellen (vgl. Leitlinie 3).

(11) Inklusiver Geographieunterricht geht sensibel mit Offenheit und Strukturiertheit um.

Die Umsetzung von Phasen der Differenzierung und Individualisierung (vgl. Leitlinie 3) sowie Phasen des gemeinsamen Lernens an einem Unterrichtsgegenstand (vgl. Leitlinie 4) im inklusiven Geographieunterricht ist eng mit einer Öffnung des Unterrichts verknüpft. Einen geeigneten Rahmen bieten insbesondere Unterrichtsmethoden wie beispielsweise Freiarbeitsphasen, Stationenlernen und Projektunterricht (HEIMLICH & BJARSCH, 2020; MEISTER & SCHNELL, 2012). Die Arbeit mit offenen Unterrichtskonzepten wie z. B. Portfolios oder Lapbooks kann darüber hinaus auch den Rahmen für eine mehrdimensionale Leistungsabfrage – Bewertung des Lernprozesses und des Produkts am Ende des Lernprozesses – im Sinne des pädagogischen Leistungsbegriffs bilden (HEIMLICH & BJARSCH, 2020; vgl. Leitlinie 2). Offene Lern- bzw. Unterrichtskon-

zepte ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, ihren Lernprozess in einem hohen Maß selbst zu steuern und sich beispielsweise in ihrem individuellen Tempo, Interesse sowie selbst gewählter Sozialform mit dem Lerngegenstand auseinanderzusetzen (MEISTER & SCHNELL, 2012).

Mit der Selbststeuerung des Lernprozesses geht jedoch auch eine große Eigenverantwortung einher, wodurch manche (leistungsschwächere) Schülerinnen und Schüler überfordert sein können. Zwar gilt es im Geographieunterricht grundsätzlich eine Balance zwischen Offenheit und Strukturiertheit herzustellen (REMPFLER, 2018b), im inklusiven Geographieunterricht sollte jedoch besonders sensibel mit Offenheit umgegangen werden. Schülerinnen und Schüler mit Einschränkungen im Bereich Lernen profitieren beispielsweise besonders von unterstützender Strukturierung, kleinschrittigen Aufgaben sowie klaren Instruktionen – stark offene Unterrichtsphasen mit einem großen Anteil an Selbststeuerung können Betroffenen Schwierigkeiten bereiten (HEIMLICH, 2020c; HEIMLICH ET AL., 2016). Somit wird deutlich, dass inklusiver Geographieunterricht einerseits Offenheit zur Umsetzung von Differenzierung und Individualisierung erforderlich macht, die Schülerinnen und Schüler jedoch auch ein bestimmtes, individuell unterschiedliches Maß an Strukturiertheit benötigen. Bei der Planung und Durchführung von inklusivem Geographieunterricht ist die Lehrkraft somit angehalten, in Abhängigkeit der Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler ein größtmögliches Maß an Offenheit mit dem notwendigen Maß an Strukturiertheit zu schaffen, sodass geographisches Lernen für alle ermöglicht wird.

5. Ausblick

Ausgehend von begrifflichen Klärungen sowie der Betrachtung der geographiedidaktischen und inklusionspädagogischen Perspektiven auf guten Unterricht wurden Leitlinien für den inklusiven Geographieunterricht formuliert. Diese beziehen in besonderem Maße auch sonderpädagogische Förderschwerpunkte ein und gehen damit über die vergleichsweise häufig betrachteten Heterogenitätsdimensionen wie beispielsweise Geschlecht oder Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern hinaus. Anhand dieser elf Leitlinien wurde aus der geographiedidaktischen Perspektive heraus der Versuch unternommen, einen Zugang zu inklusionspädagogischen Theorien zu gewinnen und einen Vorschlag für besonders relevante Aspekte im Kontext inklusiven Geographieunterrichts herauszuarbeiten. Somit sind die thesehaften Leitlinien

Mit der Ausführung der Leitlinien zeigt sich, dass es nicht *den* inklusiven Geographieunterricht geben kann – dieser muss immer eine Antwort auf die vielfältigen Bedürfnisse aller Schülerinnen und Schüler sein. Auch müssen nicht immer alle anhand der Leitlinien ausgeführten Aspekte pauschal berücksichtigt werden, es gilt in Abhängigkeit der Lerngruppe einen bestimmten Fokus zu legen. Inklusiver Geographieunterricht erfordert ein Durchdenken und Überprüfen des unterrichtlichen Angebots auf unterschiedlichen Ebenen hinsichtlich der Passung auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler. Auf dieser Grundlage vorgenommene Anpassungen (z.B. durch Eröffnen alternativer Zugänge zum Unterrichtsgegenstand, durch Einsatz spezifischer Unterrichtsmethoden oder durch ergänzende sowie teilweise angepasste Unterrichtsmaterialien) können insbesondere durch betroffene Schülerinnen und Schüler genutzt werden, stellen jedoch häufig auch fruchtbare Angebote für alle Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe dar – alle Lernerinnen und Lerner sollen von den Potenzialen des inklusiven Geographieunterrichts profitieren können, beispielsweise in Form von vielfältigen Zugängen zum Unterrichtsgegenstand. Es gilt ein größtmögliches sinnvolles Maß an gemeinsamem geographischem Lernen im inklusiven Geographieunterricht mit kleinstmöglicher Hervorhebung Einzelner herzustellen. Dies kann sowohl als wichtiger Aspekt hinsichtlich der Akzeptanz gesellschaftlicher Diversität angesehen werden als auch vielfältige Potenziale für individuelle geographische Lernprozesse bieten.

en als Ausgangspunkt für eine geographiedidaktische Auseinandersetzung mit gutem Geographieunterricht im Rahmen schulischer Inklusion zu verstehen. Eine weiterführende Auseinandersetzung mit inklusivem Geographieunterricht im Feld der Geographiedidaktik ist, nicht zuletzt aufgrund der Aktualität schulischer Inklusion, wünschenswert und zugleich notwendig.

In diesem Zusammenhang erscheint eine intensive geographiedidaktische Diskussion über die Angemessenheit der aufgestellten Leitlinien sowie eine empirische Prüfung der Leitlinien, beispielsweise mithilfe von Interviews mit Expertinnen und Experten, sinnvoll. Darüber hinaus sollte eine weiterführende Auseinandersetzung mit inklusivem Geographieunterricht auf verschiedenen Ebenen stattfinden. Im Rahmen der Aus- und Fortbildung

von Lehrkräften sind Qualifizierungsangebote für inklusiven Geographieunterricht erforderlich. Des Weiteren werden Erkenntnisse im Kontext inklusiven Geographieunterrichts aus der Grundlagenforschung benötigt, sowohl bezüglich Schülerinnen und Schülern (z. B. sehr heterogene Lernausgangslagen, auch in Zusammenhang mit einem vorliegenden sonderpädagogischen Förderbedarf) als auch bezüglich Lehrkräften (z. B. Einstellungen zur Inklusion und geographiedidaktisches Wissen im Kontext von Inklusion). Außerdem sollte die Wirksamkeitsebene von inklusivem Geographieunterricht in den Blick genommen werden, hier besteht beispielsweise Bedarf an Ergebnissen bezüglich der Leistung von Schülerinnen und Schülern in Abhängigkeit spezifischer Lernangebote. Zuletzt sollte auch die fachliche Ebene nicht außer Acht gelassen werden – hier gilt es, Potenzia-

le und Herausforderungen des Faches Geographie im Kontext inklusiver Lernprozesse zu identifizieren.

Eine intensive Auseinandersetzung mit diesen genannten Aspekten kann einen wichtigen Beitrag dazu leisten, künftig auch bei sehr heterogenen individuellen Lernvoraussetzungen ausnahmslos allen Schülerinnen und Schülern eine Teilhabe am Geographieunterricht und somit geographisches Lernen ohne Diskriminierung zu ermöglichen.

Förderhinweis

Dieses Vorhaben wurde aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 01NV1726 gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei der Autorin und dem Autor.

Literatur

- BAGOLY-SIMÓ, P. (2015). Den gemeinsamen Geografieunterricht denken: Das Beispiel des Aralsee-syndroms in der Sekundarstufe. In J. RIEGERT & O. MUSENBERG (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 165–180). Kohlhammer.
- BEAUFTRAGTER DER BUNDESREGIERUNG FÜR DIE BELANGE VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN. (2018). [Die UN-Behindertenrechtskonvention: Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderung. Die amtliche, gemeinsame Übersetzung von Deutschland, Österreich, Schweiz und Lichtenstein.](#)
- BIERMANN, J., & POWELL, J. J. (2014). [Institutionelle Dimensionen inklusiver Schulbildung – Herausforderungen der UN-Behindertenrechtskonvention für Deutschland, Island und Schweden im Vergleich.](#) *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 679–700.
- BOGER, M.-A., & TEXTOR, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma: Oder: Der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. AMRHEIN (Hg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.
- BOSSE, I. (2016). [Teilhabe in einer digitalen Gesellschaft – Wie Medien Inklusionsprozesse befördern können.](#) Bundeszentrale für politische Bildung.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALES. (2014). *Leichte Sprache: Ein Ratgeber*.
- CONRAD, D., & OBERMAIER, G. (2015). Schülervorstellungen zum Klimawandel. In G. OBERMAIER & C. SAMIMI (Hg.), *Bayreuther Kontaktstudium Geographie: Band 8. Folgen des Klimawandels* (S. 139–149). Verlag Naturwissenschaftliche Gesellschaft Bayreuth e.V.
- DGFG (DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR GEOGRAPHIE) (Hg.). (2020). *Bildungsstandards im Fach Geographie für den Mittleren Schulabschluss mit Aufgabenbeispielen*.
- DÖNGES, C. (2015). Gemeinsamer Geografieunterricht in der Sekundarstufe – Aralsee-Syndrom. In J. RIEGERT & O. MUSENBERG (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 180–193). Kohlhammer.
- ENGELHARD, K., & OTTO, K.-H. (2018). Rahmenbedingungen, Bedeutung, Möglichkeiten und Grenzen kompetenzorientierten Geographieunterrichts. In S. REINFRIED & H. HAUBRICH (Hg.), *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie* (S. 310–323). Cornelsen.
- FEUSER, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik*, 28, 4–48.
- FEUSER, G. (2009). Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In S. KNAUER & H. EBERWEIN (Hg.), *Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam* (S. 280–294). Beltz.
- FEUSER, G. (2011). Entwicklungslogische Didaktik. In A. KAISER, D. SCHMETZ, P. WACHTEL, & B. WERNER (Hg.), *Behinderung, Bildung, Partizipation: Band 4. Didaktik und Unterricht* (S. 86–100). Kohlhammer.
- FEUSER, G. (2013). Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ – ein Entwicklung induzierenden

- des Lernen. In G. FEUSER & J. KUTSCHER (Hg.), *Entwicklung und Lernen* (S. 282-294). Kohlhammer.
- GESELLSCHAFT FÜR FACHDIDAKTIK. (2017). [Position der Gesellschaft für Fachdidaktik zum inklusiven Unterricht unter fachdidaktischer Perspektive](#).
- GONZÁLEZ, L. F., FÜHNER, L., SÜHRIG, L., WECK, H., WEIRAUCH, K., & ABELS, S. (2021). [Ein Unterstützungsraaster zur Planung und Reflexion inklusiven naturwissenschaftlichen Unterrichts](#). In S. HUNDERTMARK, X. SUN, S. ABELS, A. NEHRING, R. SCHILDKNECHT, V. SEREMET, & C. LINDMEIER (Hg.), *Sonderpädagogische Förderung heute: 4. Beiheft. Naturwissenschaftsdidaktik und Inklusion* (S. 191-214). Beltz.
- GRIMM, M., & RETZLAFF-FÜRST, C. (2022). Kompetenzraaster – ein Instrument zur Gestaltung inklusiven Biologieunterrichts. In C. RETZLAFF-FÜRST, I. DRIESNER & A. KRÜGER (Hg.), [Anregungen für Praxis, Schule und Universität: Ergebnisse, Erfahrungen und praktische Erkenntnisse der Qualitätsoffensive Lehrerbildung in M-V](#) (S. 131-148). Universität Rostock, Landesweites Zentrum für Lehrerbildung und Bildungsforschung.
- GROSCHKE, M., & VOCK, M. (2018). Inklusion. In D. H. ROST, J. R. SPARFELDT, & S. R. BUCH (Hg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 260-268). Beltz.
- GUDJONS, H. (2014). *Handlungsorientiert lehren und lernen: Schüleraktivierung – Selbsttätigkeit – Projektarbeit*. Klinkhardt.
- HATTIE, J., & TIMPERLEY, H. (2007). [The Power of Feedback](#). *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
- HEIMLICH, U. (2020a). Einleitung: Inklusion als Leitbild – Vielfalt der Wege. In U. HEIMLICH & E. KIEL (Hg.), [Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung](#) (S. 245-247). Klinkhardt.
- HEIMLICH, U. (2020b). Einleitung: Sonderpädagogische Förderung – Sonderpädagogischer Förderbedarf. In U. HEIMLICH & E. KIEL (Hg.), [Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung](#) (S. 17-19). Klinkhardt.
- HEIMLICH, U. (2020c). Förderschwerpunkt Lernen. In U. HEIMLICH & E. KIEL (Hg.), [Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung](#) (S. 73-83). Klinkhardt.
- HEIMLICH, U., & BJARSCH, S. (2020). Inklusiver Unterricht. In U. HEIMLICH & E. KIEL (Hg.), [Studienbuch Inklusion: Ein Wegweiser für die Lehrerbildung](#) (S. 248-294). Klinkhardt.
- HEIMLICH, U., HILLENBRAND, C., & WEMBER, F. B. (2016). Förderschwerpunkt Lernen. In MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW: Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis* (S. 9-19).
- HELMKE, A. (2022). *Unterrichtsqualität und Professionalisierung: Diagnostik von Lehr-Lern-Prozessen und evidenzbasierte Unterrichtsentwicklung*. Klett | Kallmeyer.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2010a). Interesse von Schülerinnen und Schülern an einzelnen Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts – ein Vergleich zweier empirischer Studien aus den Jahren 1995 und 2005. In I. HEMMER & M. HEMMER (Hg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts: Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S. 65-145). HGD.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2010b). Wie kann man Schülerinteresse im Geographieunterricht berücksichtigen? Empfehlungen für die Lehrplanarbeit und den Unterrichtsalltag. In I. HEMMER & M. HEMMER (Hg.), *Schülerinteresse an Themen, Regionen und Arbeitsweisen des Geographieunterrichts: Ergebnisse der empirischen Forschung und deren Konsequenzen für die Unterrichtspraxis* (S. 273-281). HGD.
- HEMMER, I., & HEMMER, M. (2021). [Das Interesse von Schülerinnen und Schülern an geographischen Themen, Regionen und Arbeitsweisen – ein Bundeslandvergleich zwischen Bayern und Nordrhein-Westfalen](#). *Zeitschrift für Geographiedidaktik | Journal of Geography Education (ZGD)*, 49(3), 68-89.
- HINZ, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 53(9), 354-361.
- HINZ, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. SCHNELL & A. SANDER (Hg.), [Inklusive Pädagogik](#) (S. 41-74). Klinkhardt.
- KAHLERT, J. (2015). Inklusionsdidaktische Netze in der politischen Bildung: Konzeptioneller Hintergrund und Anwendungsmöglichkeiten. In C. DÖNGES, W. HILPERT, & B. ZURSTRASSEN (Hg.), *Schriftenreihe: Band 1617. Didaktik der inklusiven politischen Bildung* (S. 182-195). Bundeszentrale für Politische Bildung.
- KAHLERT, J., & HEIMLICH, U. (2014). Inklusionsdidaktische Netze – Konturen eines Unterrichts für alle (dargestellt am Beispiel des Sachunterrichts). In U. HEIMLICH & J. KAHLERT (Hg.), *Praxis Heilpädagogik – Handlungsfelder. Inklusion in Schule und Unter-*

- richt: Wege zur Bildung für alle (S. 153-190). Kohlhammer.
- KATTMANN, U., DUIT, R., GROPENGIESSER, H., & KOMOREK, M. (1997). Das Modell der Didaktischen Rekonstruktion – Ein Rahmen für naturwissenschaftsdidaktische Forschung und Entwicklung. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 3(3), 3-18.
- KIEL, E., ESSLINGER-HINZ, I., & REUSSER, K. (2014). Einführung in den Thementeil ‚Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule‘. In E. KIEL, I. ESSLINGER-HINZ, & K. REUSSER (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik: Bd. 2014. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (S. 9-15). Schneider Verlag Hohengehren.
- KLEMM, K. (2018). [Unterwegs zur inklusiven Schule: Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive](#). Bertelsmann Stiftung.
- KLEMM, K. (2022). [Inklusion in Deutschlands Schulen: Eine bildungsstatistische Momentaufnahme 2020/21](#). Bertelsmann Stiftung.
- KMK. (o. J.). [Unterrichtsfächer](#).
- KMK. (1994). [Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994](#).
- KMK. (1996). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.05.1996](#).
- KMK. (1998a). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998](#).
- KMK. (1998b). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998](#).
- KMK. (1998c). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998](#).
- KMK. (1998d). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998](#).
- KMK. (2000). [Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000](#).
- KMK. (2019). [Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019](#).
- KMK. (2021). [Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021](#).
- KMK. (2022). [Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen \(ohne Förderschulen\) 2021/2022](#).
- 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 (Hg.), *LehrerInnenbildung gestalten: Band 3. Fachdidaktik inklusiv: Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule* (S. 89-107). Waxmann.
- LANGER, S. (2018). [Heterogenität im Geographieunterricht: Handlungs- und Wahrnehmungsmuster von GeographielehrerInnen in Nordrhein-Westfalen](#). HGD.
- LANGER, S., BUDKE, A., & ZIEMEN, K. (2018). Migrationsbedingte Heterogenität von Schülerinnen als Herausforderung für den inklusiven Geographieunterricht. In A. BUDKE & M. KUCKUCK (Hg.), *Migration und geographische Bildung* (S. 189-207). Franz Steiner Verlag.
- LENZ, T. (2018). Lernerfolgskontrollen und Leistungsbeurteilung. In S. REINFRIED & H. HAUBRICH (Hg.), *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie* (S. 288-291). Cornelsen.
- LÖSER, J. M., & WERNING, R. (2013). Inklusion aus internationaler Perspektive – ein Forschungsüberblick. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 6(1), 21-33.
- LÖSER, J. M., & WERNING, R. (2015). [Inklusion – allgegenwärtig, kontrovers, diffus? Erziehungswissenschaft](#), 26(51), 17-24.
- LÜKE, T., & GROSCHE, M. (2018). [Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem \(PREIS\)](#). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3-20.
- LÜTJE-KLOSE, B. (2010). Kinder mit besonderen Bedürfnissen und Behinderungen im Schulalter. In S. ANDRESEN, M. BRUMLIK & C. KOCH (Hg.), *Das ElternBuch: Wie unsere Kinder geborgen aufwachsen und stark werden* (S. 378-392). Beltz.
- LÜTJE-KLOSE, B., NEUMANN, P., THOMS, S., & WERNING, R. (2018). Inklusive Bildung und Sonderpädagogik – eine Einführung. In B. LÜTJE-KLOSE, T. RIECKE-BAULECKE & R. WERNING (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 9-58). Klett | Kallmeyer.

- MEISTER, U. & SCHNELL, I. (2012). Gemeinsam und individuell – Anforderungen an eine inklusive Didaktik. In V. MOSER (Hg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 184–189). Kohlhammer.
- MEYER, C. (2018). Leitende Prinzipien und Orientierungen. In S. REINFRIED & H. HAUBRICH (Hg.), *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie* (S. 182–207). Cornelsen.
- MEYER, H. (2019). *Was ist guter Unterricht?* Cornelsen.
- PIEZUNKA, A., SCHAFFUS, T., & GROSCHE, M. (2017). [Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden](#). *Unterrichtswissenschaft*, 45(4), 207–222.
- PRENGEL, A. (2006). [Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik](#). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PRENGEL, A. (2012). Humane entwicklungs- und leistungsförderliche Strukturen im inklusiven Unterricht. In V. MOSER (Hg.), *Die inklusive Schule: Standards für die Umsetzung* (S. 175–183). Kohlhammer.
- PRESSE- UND INFORMATIONSAMT DER BUNDESREGIERUNG. (2016). [Nationaler Aktionsplan 2.0 beschlossen](#).
- REICH, K. (2012). *Konstruktivistische Didaktik: Das Lehr- und Studienbuch mit Online-Methodenpool*. Beltz.
- REICH, K. (2014). *Inklusive Didaktik: Bausteine für eine inklusive Schule*. Beltz.
- REINFRIED, S., & HAUBRICH, H. (Hg.). (2018). *Geographie unterrichten lernen: Die Didaktik der Geographie*. Cornelsen.
- REMPFLER, A. (Hg.). (2018a). *Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten: Band 5. Wirksamer Geographieunterricht*. Schneider Verlag Hohengehren.
- REMPFLER, A. (2018b). Wirksamer Geographieunterricht – Eine Synthese aus 18 Experteninterviews. In A. REMPFLE (Hg.), *Unterrichtsqualität: Perspektiven von Expertinnen und Experten: Band 5. Wirksamer Geographieunterricht* (S. 206–220). Schneider Verlag Hohengehren.
- RINSCHDEDE, G., & SIEGMUND, A. (2020). [Geographie-didaktik](#). Ferdinand Schöningh; UTB.
- ROSE, D. H., & GRAVEL, J. W. (2010). Universal Design for Learning. In P. L. PETERSON, E. L. BAKER, & B. MCGAW (Hg.), *International Encyclopedia of Education* (S. 119–124). Elsevier.
- ROSE, D. H., GRAVEL, J. W., & GORDON, D. T. (2014). [Universal Design for Learning](#). In L. FLORIAN (Hg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (S. 475–490). SAGE.
- SANDER, A. (2002). Von der integrativen zur inklusiven Bildung: Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In A. HAUSOTTER, W. BOPPEL, & H. MESCHENMOSER (Hg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland: Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin*. DK Verlag.
- SANDER, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In I. SCHNELL & A. SANDER (Hg.), [Inklusive Pädagogik](#) (S. 11–22). Klinkhardt.
- SASSE, A., & SCHULZECK, U. (2021). Die Differenzierungsmatrix als Rahmen für Planung und Reflexion inklusiven Unterrichts. In A. SASSE & U. SCHULZECK (Hg.), *Lernen inklusiv und kooperativ. Inklusiven Unterricht planen, gestalten und reflektieren: Die Differenzierungsmatrix in Theorie und Praxis* (S. 11–34). Klinkhardt.
- SAUER, K., & SCHÖPS, A. (2019). [Wie wirksam sind Methoden im Geographieunterricht und am außerschulischen Lernort „Umweltstation“ bei inklusiven Lerngruppen?](#) *KU ZLB*, 3, 26–33.
- SCHIEDT, K., & KÖPFER, A. (2013). Die Antinomie Individualisiertes & Gemeinsames Lernen – Versuch einer Strukturierung. In C. DORRANCE & C. DANNENBECK (Hg.), *Doing Inclusion: Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 217–225). Klinkhardt.
- SCHÖPS, A., HAUSSNER, S., SAUER, K., & HEMMER, I. (2018). Inklusive Bildungsorte für nachhaltige Entwicklung: Voraussetzungen, Potenziale und Konzepte einer erfolgreichen Implementierung eines erfolgversprechenden Ansatzes an außerschulischen Lernorten. In U. BARTOSCH, W. SCHREIBER, & J. THOMAS (Hg.), *Inklusives Leben und Lernen in der Schule: Berichte aus dem Forschungsverbund zu Inklusion an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt* (S. 245–276). Klinkhardt.
- SCHUBERT, J. C. (2015). Schülervorstellungen zu Wüsten und Desertifikation: Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie. In J. C. SCHUBERT & K. WRENGER (Hg.), *Wüsten und Desertifikation im Geographieunterricht: Empirische Studien zu Vorstellungen und Interessen von Schülerinnen und Schülern* (S. 1–112). HGD.
- SCHUBERT, J. C., & WINKLMAIER, A.-S. (2023). Inklusiver Geographieunterricht. In D. BÖHN (Hg.), *Wörterbuch der Geographiedidaktik: Definitionen, Klassifikationen, Diskussionen* (S. 124–125). Westermann.
- SEEBER, C. (2015). Inklusiver Geographieunterricht: Didaktische Überlegungen am Beispiel des Themenschwerpunktes Aralsee. In J. RIEGERT &

- O. MUSENBERG (Hg.), *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe* (S. 193-196). Kohlhammer.
- SEIFRIED, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess - Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L* [Dissertation, Pädagogische Hochschule Heidelberg]. OPUS-PHHD.
- SEITZ, S. (2006). *Inklusive Didaktik: Die Frage nach dem ‚Kern der Sache‘*. *Zeitschrift für Inklusion*, 1(1).
- SEITZ, S. (2008). Leitlinien didaktischen Handelns. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59(6), 226-233.
- TERFLOTH, K. & BAUERSFELD, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten: Didaktik für Förder- und Regelschule*. Ernst Reinhardt Verlag.
- TEXTOR, A. (2018). *Einführung in die Inklusionspädagogik*. Klinkhardt.
- TEXTOR, A., KULLMANN, H., & LÜTJE-KLOSE, B. (2014). Eine Inklusion unterstützende Didaktik: Rekonstruktionen aus der Perspektive inklusionserfahrener Lehrkräfte. In E. KIEL, I. ESSLINGER-HINZ, & K. REUSSER (Hg.), *Jahrbuch für Allgemeine Didaktik. Allgemeine Didaktik für eine inklusive Schule* (Band 4, S. 69-91). Schneider Verlag Hohengehren.
- THOMS, S., & WERNING, R. (2018). Entwicklung in den Bundesländern. In B. LÜTJE-KLOSE, T. RIECKE-BAULECKE & R. WERNING (Hg.), *Inklusion in Schule und Unterricht: Grundlagen in der Sonderpädagogik* (S. 28-36). Klett | Kallmeyer.
- WEMBER, F. B. (2020). Didaktische Prinzipien und Qualitätssicherung im inklusiven Unterricht. In U. HEIMLICH & F. B. WEMBER (Hg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten: Ein Handbuch für Studium und Praxis* (S. 88-110). Kohlhammer.
- WEMBER, F. B., & MELLE, I. (2018). Adaptive Lernsituationen im inklusiven Unterricht: Planung und Analyse von Unterricht auf Basis des Universal Design for Learning. In S. HUSSMANN & B. WELZEL (Hg.), *DoProfil - Das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung* (S. 57-72). Waxmann.
- WERNING, R. (2014). *Stichwort: Schulische Inklusion*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17(4), 601-623.
- WEY, S. (2022). *Wie Sprache dem Verstehen hilft: Ergebnisse einer Interventionsstudie zu sprachsensiblen Geographieunterricht*. Springer VS.
- WINKLMAIER, A.-S., & SCHUBERT, J. C. (2022). *Stufenmodelle für den inklusiven Geographieunterricht*. Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsgestaltung.
- WINKLMAIER, A.-S., SCHUBERT, J. C., GÖLITZ, D., THIEROFF, B., TELLESCH-BÜLOW, C., & PLUHATSCH, V. (2022). Inklusiver Geographieunterricht - Entwicklung, Struktur, ausgewählte Materialien sowie Erkenntnisse der Begleitforschung eines Workshops zur Qualifizierung von (angehenden) Geographielehrpersonen. In D. LUTZ, J. BECKER, F. BUCHHAUPT, D. KATZENBACH, A. STRECKER & M. URBAN (Hg.), *Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte für inklusive Bildung: Band 3. Qualifizierung für Inklusion: Sekundarstufe* (S. 39-53). Waxmann.
- WOCKEN, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In A. HILDESCHMIDT & I. SCHNELL (Hg.), *Integrationspädagogik: Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 37-52). Juventa.
- WOCKEN, H. (2014). Gemeinsame Lernsituationen: Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In H. WOCKEN (Hg.), *Im Haus der inklusiven Schule: Grundrisse - Räume - Fenster* (S. 59-75). Feldhaus Edition Hamburger Buchwerkstatt.
- ZORN, I., SCHLUCHTER, J.-R., & BOSSE, I. (2019). Theoretische Grundlagen inklusiver Medienbildung. In I. BOSSE, J.-R. SCHLUCHTER & I. ZORN (Hg.), *Handbuch Inklusion und Medienbildung* (S. 16-33). Beltz Juventa.

Autorin und Autor

✉ Ann-Sophie Winklmaier

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Didaktik der Geographie
Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg
ann-sophie.winklmaier@fau.de

Prof. Dr. Jan Christoph Schubert

Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg
Lehrstuhl für Didaktik der Geographie
Regensburger Str. 160
90478 Nürnberg
jan.christoph.schubert@fau.de