

# Einleitung

*Maximilian Buchka und Michael Brockmann*

Jeder Mensch, mag er sich auch in seiner äußerlichen Gestalt, im psycho-sozialen Verhalten oder in der kognitiven Reife von anderen Menschen unterscheiden, hat das uneingeschränkte ethische Recht auf Achtung seiner Menschenwürde. Er gehört rechtlich und sozial zur Menschengemeinschaft bzw. Gesellschaft und darf daher nicht aus ihrer Mitte ausgeschlossen werden. Nach Speck (2018) ist es eindeutig, dass aus dem ethischen Gut der Zugehörigkeit zur Gemeinschaft sich für jene die Verpflichtung ergibt, Menschen, die möglicherweise aus dem »Normrahmen« fallen, »mit gleichen Rechten an dieser Gemeinschaft teilhaben zu lassen, um ihnen konkret ein menschenwürdiges Leben zu ermöglichen« (ebd., S. 107).

In der deutschen Rechtsprechung wird diese ethische Aufgabe für die Gesellschaft im dritten Abschnitt des Sozialgesetzbuchs (SGB XII) vom 27. Dezember 2003 (zuletzt geändert am 7. Mai 2013) unter der Überschrift »Bildung und Teilhabe« geregelt. Darunter werden die Bedarfe nach Bildung von Schüler\*innen, die eine allgemeine oder berufsbildende Schule besuchen, erfasst und beschrieben sowie die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen nach Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben in der Gemeinschaft. Weitere Bedarfe von Schüler\*innen wie Schulausflüge, eintägige Klassenfahrten, persönliche Schultensilien, Schulwegbeförderung, ergänzende Lernförderungen zum Zweck der Erreichung des Schulzieles, gemeinschaftliche Mittagsverpflegung werden anerkannt und mitfinanziert ebenso jene zur Teilhabe am sozialen und kulturellen Leben, wie z.B. Mitgliedsbeiträge für Sport und Kulturvereine, Musikunterricht oder Ferienfreizeiten (vgl. § 34 SGB XII, in: Nomos-Gesetze 2021).

Das eigentliche Schwerpunktgesetz zur Teilhabe findet sich im neunten Gesetzbuch (SGB IX) mit dem Titel: »Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen«, vom 19. Juni 2001 (zuletzt geändert am 14. Dezember 2013). Hier werden die Teilhabe am Arbeitsleben geregelt sowie allgemeine Leistungen zur Teilhabe und die Sicherung, Koordinierung und Durchführungsbestimmungen der Teilhabe (schwer-)behinderter Menschen.

Das Ziel der gesellschaftlichen Teilhabe wird auch in der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), ratifiziert durch den deutschen Bundestag (24. Februar 2009), als ein eminent wichtiges beschrieben. Teilhabe ist demzufolge nicht nur ein Dabeisein der Menschen mit Behinderung, sondern die Gesellschaft soll diese auch miteinbeziehen und sie durch schulische Bildung befähigen, ihre Wünsche, Interessen und Belange selbst einzubringen, unabhängig davon, welche Kommunikationswege sie hierfür wählen. Die gesellschaftliche Teilhabe aller ihrer Mitglieder darf von der Mehrheitsgesellschaft nicht mehr in Frage gestellt werden.

Mit den Handlungsbegriffen Integration und Inklusion sollte das auch erreichbar sein.

Für Prof. Dr. Bielefeld ergänzt die UN-BRK nicht nur das Menschenrechtsschutzsystem durch die Aufnahme der Belange behinderter Menschen, sondern gibt auch »wichtige Impulse für eine Weiterentwicklung der Menschenrechtsdiskussion« (zit. n. Ellger-Rüttgardt 2016, S. 33). Unter dieser Vorgabe betont Ellger-Rüttgardt (2016, S. 45): »Inklusion ist ein allumfassendes gesellschaftspolitisches Ziel, das Bereiche wie Kultur, Politik, Bildung, Wirtschaft, Verwaltung, Verbände und Organisationen prägen soll« (ebd. 2016, S. 45).

Das vorliegende Buch setzt an diesem wichtigen Punkt an, indem es Aspekte der Inklusion und Teilhabe darstellt. Es richtet sich in erster Linie an Lehrkräfte der Grundschule und an Studierende des Lehramts für die Primarstufe, aber auch an interessierte Erziehungsberechtigte.

Im Mittelpunkt des vorliegenden Werks stehen unterschiedliche Schüler\*innen mit ihren individuellen Lern- und Bildungsbedürfnissen. Um Grundschul-Lehrkräften einen guten Überblick zu geben, werden in 13 Beiträgen Fallgeschichten mit unterschiedlichen Foki, Erklärungsansätzen und Impulsen für die Unterrichtspraxis dargelegt. Die einzelnen Autor\*innen haben langjährige Erfahrungen mit Schüler\*innen der jeweiligen Förderschwerpunkte sowohl in der Praxis als auch in der Theorie in Forschung und Lehre.

Die Auswahl der 13 Förderschwerpunkte orientierte sich insbesondere an den Angaben des Deutschen Bildungsrats, denen noch fünf weitere Bereiche hinzugefügt sind, die in der Praxis eine besondere Herausforderung darstellen, wie beispielsweise Komplexbehinderungen.

Das Buch erschließt demnach folgende Themenbereiche:

- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Lernen
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sprache
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Hören
- Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Sehen
- Schüler\*innen mit psychischen Erkrankungen
- Schüler\*innen mit Teilleistungsstörungen Schwerpunkt Rechenschwäche
- Schüler\*innen im Autismus-Spektrum
- Schüler\*innen mit traumatischen Erfahrungen
- Schüler\*innen mit Migrations- und Fluchterfahrungen
- Schüler\*innen mit Komplexbehinderungen.

Um den Leser\*innen einen inhaltlichen Überblick über die einzelnen Förderbereiche zu erleichtern, sind die einzelnen Beiträge nach einem einheitlichen Schema aufgebaut. Dieses Schema geht auf Gespräche mit Rektor\*innen und Lehrer\*innen an Grundschulen zurück, die im Vorfeld der Erstellung des Buches mit dem Ziel

einer möglichst hohen Praxisorientierung geführt wurden. Die Praktiker\*innen wünschten sich:

- *Erstens:* Informationen zu der Art der Beeinträchtigung der betreffenden Schüler\*innen und Erklärungsansätze zu den Ursachen und Folgen der Beeinträchtigung.  
*Dies geschieht jeweils in den ersten beiden Unterkapiteln eines Beitrags.*
- *Zweitens:* Keine fertigen Unterrichtsentwürfe, aufgrund der Nichtvergleichbarkeit von Klassen und individuellen Gegebenheiten, sondern allgemeine Erklärungen zu
  - lernpsychologischen und didaktischen Zugängen zu Themen des inklusiven Unterrichts,
  - Methoden und Medien des inklusiven Unterrichts.
 Sowie Impulse für die Praxis des inklusiven Unterrichts als Beispiele und Ansätze zu ausgewählten Fächern des inklusiven Unterrichts.  
*Die praxisbezogenen Aspekte finden sich in den Unterkapiteln 3, 4 und 5 eines Beitrags.*
- *Drittens:* Bezüge und Gestaltungsmöglichkeiten im Hinblick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Erziehungsberechtigten der Schüler\*innen.  
*Diese Hinweise sind in den Beiträgen im letzten Unterkapitel zu finden.*
- *Viertens:* Die Zielgruppe wünschte sich eine Liste mit Hinweisen zu spezifischen Einrichtungen, Diensten und Selbsthilfegruppen mit Blick auf die jeweilige Beeinträchtigung.  
*Diese Liste sowie die Literaturangaben zu den einzelnen Themenschwerpunkten finden sich jeweils am Ende des Kapitels.*

Die Herausgeber bedanken sich herzlich bei den Rektor\*innen und Lehrer\*innen, die uns in gemeinsamen Gesprächen wertvolle Anregungen zum strukturellen Aufbau und zur inhaltlichen Gestaltung gegeben haben.

Darüber hinaus danken wir Cornelia Jachmann und ihrer Schwester Katharina Jachmann für ihre gewissenhafte und geduldige Korrekturarbeit.

Köln und Wien im Januar 2024  
Maximilian Buchka & Michael Brockmann

## Literatur

- Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2011): UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen der Vereinten Nationen über Rechte von Menschen mit Behinderungen. Erster Staatenbericht der Bundesrepublik Deutschland. Stand: August 2011. Online verfügbar unter: <https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/das-institut/monitoring-stelle-un-brk/die-un-brk>, Zugriff am 16.07.2023.
- Ellger-Rüttgardt, S. L. (2016): Inklusion. Vision und Wirklichkeit. Stuttgart: Kohlhammer.
- Nomos Gesetze (2023): Gesetze für die Soziale Arbeit. Textsammlung (13. Auflage). Baden Baden: Nomos.
- Speck, O. (2018): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung (13., aktualisierte Auflage). München: Reinhardt.

# 1 Schüler\*innen im Förderschwerpunkt Lernen

*Michael Brockmann*

Schulisches Lernen und alle Prozesse, die mit diesem zusammenhängen, prägen vielschichtig das (zukünftige) Leben von Schüler\*innen. Bereits in der Grundschulzeit beeinflussen zahlreiche Aspekte das Lernen der Schüler\*innen aus familiärer, sozialer und schulischer Sicht. Ein besonderer Fokus von Lehrer\*innen liegt demnach darauf, die Lernmotivation der Schüler\*innen zu stärken, die Lernfreude zu bewahren sowie möglichen Lernschwierigkeiten präventiv vorzubeugen oder, wenn sie bereits aufgetreten sind, die Schüler\*innen dabei professionell zu unterstützen und zu fördern. Der folgende Beitrag gibt fachwissenschaftliche und praxisnahe Einblicke – auch mittels Expert\*innen-Interviews – in den Bereich der Lernschwierigkeiten im Grundschulalter.

## 1.1 Fallgeschichten von Schüler\*innen mit Lernbeeinträchtigungen

*Hannah* ist 11 Jahre alt und Schülerin einer vierten Klasse einer Grundschule in Bayern. Ihre Mutter war bei der Geburt von Hannah noch eine Jugendliche. Als Hannah im Säuglingsalter war, konsumierte ihre Mutter Drogen, oft auch im Beisein des Kindes. Hannah hatte in ihren Eltern keine Vorbilder zur Orientierung und lernte keine geregelten Tagesabläufe kennen. Auch regelmäßige Mahlzeiten und eine kindgerechte Versorgung über den Tag waren nur selten gegeben. Sie hatte keinen festen Schlafplatz und eine Struktur durch Regeln und Rituale erhielt sie nur bedingt. Sie erlebte von Geburt an in ihrer Familie Vernachlässigungen und Misshandlungen, dabei stand auch der Verdacht des sexuellen Missbrauchs im Raum. Gegenwärtig lebt Hannah bei Pflegeeltern. Sie hat weiterhin Kontakt zur leiblichen Mutter, den sie sich selbst wünscht. Sie ist in Sorge um ihre leibliche Mutter, zeigt jedoch oft nach Besuchen bei dieser psychosomatische Auffälligkeiten wie Bauchschmerzen, Verspannungen, Durchfall, Schlafstörungen, die so stark sein können, dass Hannah infolgedessen nicht in die Schule kommen kann.

In ihrer Bewegung und ihrer Körperhaltung zeigt Hannah Besonderheiten. Sie hält den Kopf häufig schief und tänzelt mehr, als dass sie geht oder läuft. Es wirkt

so, als hätte sie Schwierigkeiten mit dem Gleichgewichtssinn. Sie ist in einer ständigen Unruhe und muss sich bewegen. Hannah neigt dazu, wie ein Kleinkind zu sprechen und ihre Stimme zu verstellen.

In der Schule ist es Hannah wichtig, immer genügend Essen zu haben. Aus Angst, dass sie nichts zu essen bekommen könnte, hat sie unter ihrem Schultisch ein kleines Lager angelegt. Außerdem achtet sie fast zwanghaft darauf, dass alle für sie wichtigen Gegenstände immer in ihrer Nähe sind und von ihr überblickt und kontrolliert werden können. Ist ihr dies nicht möglich, zeigt sie starke Unruhe und weitere Stresssymptome. Es muss alles für eine mögliche »Flucht« geregelt sein. Dieses Verhalten hat einen direkten Einfluss auf ihr Lernverhalten und ihre Konzentrationsspanne.

Einerseits ist ihr Bedürfnis nach körperlicher Nähe, nach einem Miteinander und nach Vorbildern groß, andererseits sucht sie Ruhe und das Alleinsein ohne Störungen von außen. Sie erfährt Akzeptanz bei Ihren Mitschüler\*innen, möchte an Gruppenarbeiten aktiv teilnehmen und ihren Beitrag leisten. In der Klasse, im Umgang mit ihren Mitschüler\*innen und im schulischen Tagesablauf geben ihr Regeln und Rituale Sicherheit. Bei Auseinandersetzungen und Konflikten ist sie jedoch überfordert, stößt andere vor den Kopf, fängt an zu weinen, zeigt aggressives Verhalten und benötigt Hilfe bei der Klärung. Hannah fühlt sich offenbar minderwertig und zeigt wenig Vertrauen in ihre schulischen Fähigkeiten. Sie geht sogar oft davon aus, dass ihre Arbeitsergebnisse falsch sind und entsprechend fragt sie ihren Lehrer wiederholt bei der Vorlage von bearbeiteten Aufgaben: »Ist das falsch?«

Sie spricht in einfachen Sätzen, oft mit grammatikalischen Fehlern, zudem ist ihre Aussprache undeutlich und verwaschen. Ihr Klassenlehrer beschreibt sie dennoch als wissbegierig. Sie zeigt sich entsprechend bereit, zu lernen, auch rechnet und schreibt sie gerne. Hannah ist ein Kind, das nach Möglichkeit zur Erschließung von Lernprozessen ihre Sinne einsetzt. Zum Beispiel bietet ihr Lehrer verschiedene Materialien zur Visualisierung in der Mathematik an. Versteht sie jedoch Aufgaben nicht, zeigt sie nur eine geringe Frustrationstoleranz. Bleibt der Erfolg aus, lässt sie ihre Aufgaben unvollendet und fängt an, das zu übermalen, was sie aufgeschrieben hat und von dem sie ausgeht, dass es falsch sei. Sowohl für den Lehrer als auch für Hannah ist es möglich, im Lernprozess an ihr bestehendes Wissen anzuknüpfen. Findet sie jedoch keinen Zugang, versucht sie der Lernsituation z. B. durch Toilettengänge zu entgehen. Wird sie in den Situationen, in denen neue Lernangebote bereitgestellt werden, individuell durch den Lehrer begleitet, kann das Verhalten des Ausweichens überwunden werden. Bei Lernprozessen unterstützt es sie, wenn der behandelte Sachverhalt sichtbar gemacht wird. Versteht sie die zu bearbeitende Aufgabe nicht oder falsch und findet sie keinen Zugang, wie z. B. bei Aufgaben in der Mathematik, bei denen auf bestimmte Regeln oder Zuordnungen zurückgegriffen werden muss, zeigt sie sogar aggressives Verhalten. Ihr fällt es schwer, notwendige abstrakte Zusammenhänge zur Bearbeitung verschiedener Aufgabenformate innerlich herzustellen, mit diesen weiterzuarbeiten und sie als ein bestehendes Repertoire zu festigen. Sachverhalte aus einer Metaebene zu betrachten und sich über die gemachten Erkenntnisse auszutauschen, gelingt ihr nur bedingt. Sie lässt sich

leicht durch äußere Gegebenheiten ablenken, läuft z.B. zu ihren Mitschüler\*innen oder schaut längere Zeit aus dem Fenster. Sich länger auf einen Sachverhalt zu konzentrieren, fällt ihr schwer. Bei Themen, zu denen sie einen emotionalen Zugang hat und eine positive Verbindung besteht, entwickelt sich in Folge leichter ein produktiver Lernprozess. Dies gelingt insbesondere bei ihren Lieblingsthemen Natur und Tiere im Sachunterricht.

## 1.2 Beschreibungen, Ursachen und Folgen einer Lernbeeinträchtigung

Ein zentraler Aspekt des Unterrichts in der Grundschule ist das gemeinsame Lernen der Schüler\*innen im Klassenverband. Es gilt, ansprechende Unterrichtsthemen in den verschiedenen Fächern zu finden und durch das Angebot differenzierter Zugänge und Methoden Lernfreude zu ermöglichen, um eine bewusste, reflexive Einstellung zum eigenen Lernen zu gewinnen sowie die Grundlegung eines lebenslangen Lernens für die Schüler\*innen zu schaffen (vgl. KMK 2015, S. 9).

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Arbeit in der Grundschule, in der Fassung von 2015, wird darüber hinaus die vorhandene Vielfalt als Ausgangspunkt des gemeinsamen Lernens und Lebens benannt. »Bereits erworbene fachliche und methodische sowie soziale und personale Kompetenzen werden weiterentwickelt und bilden die Grundlage, auf der die weiterführenden Schulen aufbauen« (KMK 2015, S. 5).

Lernen wird »als [...] eigenaktive, selbstgesteuerte Tätigkeit in Interaktion mit dem Umfeld in der funktionalen Verbindung von Wissen, Verstehen, Können und Wollen verstanden« (KMK 2019, S. 3 f.).

Somit kann Lernen bezogen auf Schüler\*innen als ein individueller Prozess verstanden werden, der von verschiedenen Faktoren beeinflusst wird. Neben der Qualität der Lehr- und Lernumgebung spielen auch die vorangegangenen Lehr- und Lernerfahrungen der Kinder und Jugendlichen, ihre Motivation, ihre Interessensgebiete und die erworbenen Lernstrategien eine entscheidende Rolle. Nach Ehm, Lonnemann und Hasselhorn (2021) lässt sich Lernen im schulischen Kontext aus »zwei unterschiedlichen Blickwinkeln betrachten: aus der des Lernenden und aus der des Lehrenden« (ebd., S. 9). Erst der Perspektivwechsel, die Sicht des Kindes einzunehmen, ermöglicht es, das Kind in seinem Lernen angemessen zu unterstützen (vgl. ebd.). Darüber hinaus hat die Beziehungsgestaltung der Lehrkraft, zum einen bezogen auf die ganze Klasse und zum anderen bezogen auf jedes Kind einen direkten Einfluss auf die Lernentwicklung der Schüler\*innen. Daneben jedoch können eine Reihe von Faktoren das Lernen erschweren oder verlangsamen. Deshalb sollen im Folgenden nichtförderliche schulische Lernprozesse ausgehend vom Begriff der Lernschwierigkeit, der als Oberbegriff für die verschiedenen Ausprä-

gungsformen gesehen werden kann, dargestellt werden (vgl. Börnert-Ringleb 2023, S. 13).

## Lernschwierigkeiten

»Lernschwierigkeiten sind besondere Schwierigkeiten der Auseinandersetzung mit Lernanforderungen aller Art, die sich in Minderleistungen beim Lesen, in der Rechtschreibung und/oder beim Rechnen niederschlagen« (Gold 2018, S. 10 f.).

Nach Breuer und Weuffen (2006) hängt der Erfolg beim Lernen insbesondere mit Blick auf die Kulturtechniken Lesen, Schreiben und Rechnen vom »Wissens- und Kommunikationspotenzial eines Kindes, seine[n] intellektuellen Fähigkeiten sowie seine[n] sozialen Kompetenzen ab« (S. 9). Es wird davon ausgegangen, dass Entwicklungsprobleme und Lernschwierigkeiten auch von der vorschulischen, individuellen Biografie des Kindes stark beeinflusst werden können. Schwierigkeiten beim Lernen und ein ausbleibender Lernerfolg erzeugen frustrierende Situationen und belasten »zunehmend die gesamte Befindlichkeit der betroffenen Kinder, ihre Lernfreude, Lernaktivität und Einstellung zur Schule« (ebd., S. 11). Außerdem zeigt sich, dass: »Lernschwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache oder des Rechnens [...] für ca. ein Drittel aller Grundschulkinder zum schulischen Alltag [gehört]. Wenn diese Schwierigkeiten länger andauern, wird von Lernschwächen, Lernstörungen oder Lernbehinderungen gesprochen« (Mähler 2021, S. 217). Die Differenzierung der Schwierigkeiten in drei Dimensionen von Börnert-Ringleb (2023) lässt folgende Unterscheidung der Ausprägungsformen zu: »zeitliche Dimension der Schwierigkeit, Schwere der Schwierigkeiten, Umfang der Schwierigkeiten« (S. 13 f.).

## Lernschwächen und Lernstörungen

Lernschwächen werden durch biologische (z.B. Schlaf- und Ernährungsmangel, Konzentrationsschwäche, körperlicher Entwicklungsrückstand), psychische (z.B. Bindungsschwäche, kognitive Beeinträchtigungen, Motivationsschwierigkeiten, traumatische Erfahrungen) und soziale Umstände (geringe Sozial- und Selbstkompetenz, Interaktions- und Kommunikationsschwierigkeiten) hervorgerufen (vgl. Börnert-Ringleb 2023; Kuhn/Vanauer 2023; Prizibilla/Linderkamp 2014). Diese Umstände haben einen direkten Einfluss auf das Lernverhalten der Kinder. Sie zeigen sich darin, dass die Schüler\*innen in ihrer psychosozialen Entwicklung zurückbleiben und/oder dass sie am Lernprozess der Klasse nicht teilnehmen; nicht, weil Sie nicht wollen, sondern weil ihnen die Zugänge im Augenblick zum Lernprozess entweder teilweise oder ganz verschlossen sind.

Lernstörungen umfassen die »Lese- und Rechtschreibstörung, Isolierte Rechtschreibstörung, Störung des schriftlichen Ausdrucks, Rechenstörung« (ICD-10-GM 2019) und werden über die International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) und den Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV) erfasst. Es findet somit eine medizinische bzw. psychologische Zuordnung und Diagnose statt.



»Lernstörungen bezeichnen [...] Minderleistungen beim absichtsvollen Lernen. Sie äußern sich darin, dass das gewünschte Können, Wissen und Verhalten nicht in ausreichender Qualität, nicht in ausreichender Sicherheit sowie nicht in der dafür vorgesehenen Zeit erworben wird« (Lauth/Brunstein/Grünke 2014, S. 17). Sie lassen sich schon nach älteren Beobachtungen (nach Klauer/Lauth 1979) in vorübergehende und überdauernde Störungen unterteilen. Krisenhafte Situationen und/oder besondere Lebensveränderungen können zu einer vorübergehenden Störung führen. Hierzu können z.B. ein »Schul- und Klassenwechsel, Reifungskrisen, Erlebnisstörungen, Neuorientierungen« (ebd., S. 18) gezählt werden. Überdauernde Lernstörungen führen, wenn sie sich über einen längeren Zeitraum erstrecken, zu Lernrückständen, die sich wie bei einer Verkettung oder Spirale negativ auf die schulische Entwicklung auswirken (vgl. ebd., S. 18f.).

## Lernbehinderung

»Im Gegensatz zur Lernstörung handelt es sich bei der Lernbehinderung nicht um ein klinisch definiertes Phänomen« (Börnert-Ringleb 2023, S. 16).

Nach Koßmann geht es bei der Lernbehinderung um eine schulorganisatorische Kategorie (vgl. 2019, S. 13). Sie wird durch ein Aufnahmeverfahren von Förderschulen mit Schwerpunkt Lernen, vormals Sonderschulen für Lernbehinderte, festgestellt. Demnach besteht eine Lernbehinderung bei Schüler\*innen, »wenn schwerwiegende anhaltende und umfängliche Schwierigkeiten bei der Bewältigung von intellektuellen Leistungsanforderungen festgestellt werden. Die Einschränkungen zeigen sich in erster Linie beim Erwerb kognitiv-verbaler und abstrakter Inhalte (v. a. Lesen, Rechtschreiben, Rechnen)« (Grünke/Grosche 2014, S. 76).

Die Rückstände der betroffenen Schüler\*innen beziehen sich auf einen Lernrückstand von »mindestens zwei bis drei Schuljahren, [...] betreffen mehrere Unterrichtsfächer (v. a. Deutsch und Mathematik), [...] stehen im Zusammenhang mit Rückständen in der allgemeinen Intelligenz und [...] und können nicht auf eine Sinnesschädigung zurückgeführt werden« (ebd., S. 77f.).

## Sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen

»Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen besteht, wenn die Lern- und Leistungsausfälle schwerwiegender, umfänglicher und langdauernder Art sind« (Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung AOF-S NRW § 4 Abs. (2), 2005, in Ministerium des Inneren des Landes NRW).

Es gilt wie bei der Lernbehinderung, dass es sich beim Förderbedarf Lernen um eine schuladministrative Entsprechung handelt und keine Erfassung in ICD-10 oder DSM-IV wie bei der Lernstörung erfolgt (vgl. Börnert-Ringleb 2023, S. 16).

Zur gezielten Förderung der Kinder bedarf es einer regelmäßigen diagnostischen Einschätzung. Hier können alltagsintegrierte Beobachtungen im Unterricht, Lernstandsdiagnostiken und weitere Beobachtungs- und Diagnoseverfahren zum Einsatz kommen.



»Schülerinnen und Schüler mit erheblichen Schwierigkeiten im schulischen Lernen weisen in wesentlichen Grunderfahrungen und Grundvoraussetzungen zum Lernen (Vorerfahrungen, Interesse, Antrieb, Neugier, Durchhaltevermögen, Merkfähigkeit, Aufmerksamkeit, Motorik, sozial-emotionale Dispositionen etc.) sowie bei der Entwicklung von Kompetenzen und Lernstrategien Denk- und Lernmuster auf, die bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit schulischen Lerngegenständen zu einer Irritation bzw. Desorientierung führen können« (KMK 2019, S. 5).

Es bedarf daher einer umfassenden Diagnostik mit anschließender Förderung, die auf verschiedene Ebenen abzielen kann. Exemplarisch seien u. a. folgende Bereiche für die Förderung genannt: Wahrnehmung, Motorik, sozial-emotionaler Bereich, Lesen, Rechtschreibung, Rechnen, Denken, Gedächtnis (vgl. Gruber/Ledl/Geiger 2014, S. 221 ff.).

## 1.3 Lernpsychologische und didaktische Zugänge zu Themen des inklusiven Unterrichts

»In einer inklusiven Schule kommt dem inklusiven Unterricht die Aufgabe zu, alle Schülerinnen und Schüler in ihren individuellen Bedürfnissen in das Unterrichtsgeschehen mit einzubeziehen und dabei von vornherein auf jegliche Form der Aussonderung zu verzichten« (Heimlich 2020, S. 82).

Um dieser Aufgabe gerecht zu werden, bedarf es einer gelingenden inklusiven Didaktik, die drei wesentliche Dinge mit Blick auf das Lernen voraussetzt:

»Lernen lässt sich durch unterschiedliche [...] Entwicklungsmodelle beschreiben, Kinder sind Konstrukteure ihrer Lernentwicklung und Lehrkräfte sind Begleiter der Entwicklung der Lernenden« (Benkmann 2020, S. 64).

Um den Schüler\*innen in ihren kognitiven, moralischen und sozialen Entwicklungsprozessen im Bereich des Lernens bestmögliche Begleitung und Förderung zu gewährleisten, gilt es, sich als Lehrkraft mit den Modellen, welche diese Entwicklungsbereiche erfassen, auseinander zu setzen. Die Modelle von Piaget, Selman, Bourdieu und Kohlberg (vgl. ebd., S. 64 ff.) ermöglichen Zuordnungen und Einschätzungen von Schüler\*innen bezogen auf die oben genannten Entwicklungsbereiche und sind für das schulische Lernen im inklusiven Unterricht elementar.

Bevor konkrete didaktische Überlegungen zur Gestaltung des Unterrichts getroffen werden können, müssen die Lernvoraussetzung, bezogen auf die einzelnen Schüler\*innen und ihre Gruppierungen in der Klasse, sowie die Lernbedingungen der Klasse selbst bekannt und durchdrungen worden sein. Dementsprechend gilt: »Inklusive Didaktik konstituiert sich über einen diagnostischen Blick, der Gemeinsamkeit und Verschiedenheit sowie deren Verflochtenheit im sozialen Feld einer Lerngruppe zu erkunden sucht« (Seitz 2006, o. S.). Erst wenn die Lehrkraft durch entsprechende Beobachtungen im Unterricht und/oder über Beobachtungs- und Diagnoseverfahren sowohl den Entwicklungs- und Lernstand der Kinder als auch die im Zitat benannte Vielfalt erfasst und durchdrungen hat, gelingt es, den

Unterricht entsprechend der Bedürfnisse der Klasse und der einzelnen Schüler\*innen zu gestalten. Erst dann kann eine »[...] begründete Auswahl von Bildungsinhalten und die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen unter Berücksichtigung der Heterogenität der Lernenden [...]« (Simon/Rödel 2020, o. S.) vorgenommen und »[...] Lern- und Bildungsprozesse durch Differenzierungsmaßnahmen möglichst barrierefrei [...]« (ebd., o. S.) gestaltet werden.

In heterogenen Klassen gilt es, die Balance zwischen individualisierten Angeboten und einem Unterricht in einer inklusiven Klassengemeinschaft, in der das gemeinsame Lernen im Vordergrund steht, herzustellen. »Letzterer Punkt greift die Gefahr von starker Individualisierung auf, die sich zum einen als Gefahr einer sozialen Exklusion im (räumlich) gemeinsamen Unterricht identifizieren lässt, wenn die Idee einer inklusiven Gemeinschaft nicht umgesetzt werden kann« (Porsch/Korff 2023, o. S.).

Je mehr der Lerngegenstand für die einzelnen Schüler\*innen einen erkennbaren Sinn, bezogen auf deren (individuelle) Interessen und möglichst auch bezogen auf ihre Lebenswirklichkeit, hat, umso mehr kann die Motivation für das Lernen steigen. »Der Gegenstand muss für die Lernenden subjektiven Sinn haben« (Benkmann 2020, S. 67).

Im Idealfall erfährt das Kind im unterrichtlichen Geschehen eine Selbstwirksamkeit in dem Bewusstsein, sich nicht nur neue Lerngegenstände, sondern auch neue Lernprozesse (bzw. -methoden) erschließen zu können. Das Kind kann nach Benkmann als Konstrukteur seiner Lernentwicklung bezeichnet werden (vgl. ebd., S. 67).

Eine besondere Bedeutung fällt der Lehrkraft als Begleiter\*in der Lernprozesse der Schüler\*innen zu. Die Begleitung der Klasse und von Schüler\*innengruppen sowie die Begleitung einzelner Schüler\*innen setzt einen gelungenen Beziehungsaufbau mit diesen voraus, welcher durch das

»Interesse

- an der Person des Schülers und an seinem Wohlbefinden [...]
- für die Interessen der Schüler [...]
- für die Entwicklungspotenziale und die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Schüler
- für die schulischen und außerschulischen Erfolgs-/Misserfolgskriterien im Alltagsleben der Schüler
- an stabilen Gruppenprozessen der Schüler im Schulalltag [...]« (Hermann 2019, S. 12)

positiv durch die Lehrkraft gestaltet werden kann.

Die Qualität der Beziehung der Lehrkraft zu den anvertrauten Schüler\*innen ist zudem geprägt von der Beziehung der Lehrkraft zu sich selbst in ihrer Entwicklung als Mensch und in der professionellen Rolle als Lehrer\*in. Für den gesamten Lernprozess (aber insbesondere auch für den jeweils individuellen Lernprozess der Schüler\*innen) ist auch die Beziehung der Lehrkraft zum Lerngegenstand entscheidend. Benkmann (2020) konstatiert in dieser Hinsicht unter Bezugnahme auf Edelstein (1994): »Als Expertin für das Unterrichtsfach hat die Lehrkraft den mit dem Gegenstand verbundenen epistemischen Sinn zu analysieren und zu überlegen, wie sie ihn in die kognitiven Strukturen der Schüler und Schülerinnen einbindet« (Benkmann 2020, S. 68). Die Beziehung zum Lerngegenstand und die lebendige