



Franziska Brandmeier
Susanna Kastner

Lernbeeinträchtigungen und inklusiver Unterricht

Gestaltung und Organisation



Franziska Brandmeier/Susanna Kastner

Lernbeeinträchtigungen und inklusiver Unterricht

Gestaltung und Organisation

Mit 23 Abbildungen und 4 Tabellen

Vandenhoeck & Ruprecht

Die Personen und Beispiele sind frei erfunden. Etwaige Ähnlichkeiten mit tatsächlichen Begebenheiten oder Personen wären rein zufällig.

Aus Gründen der Übersichtlichkeit und leichteren Lesbarkeit wird nur die männliche Form von Schülerinnen und Schülern sowie Lehrerinnen und Lehrern verwendet.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.de> abrufbar.

© 2019, Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG,
Theaterstraße 13, D-37073 Göttingen
Alle Rechte vorbehalten. Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Umschlagabbildung: © Khakimullin Aleksandr – Shutterstock.com

Satz: SchwabScantechnik, Göttingen

Vandenhoeck & Ruprecht Verlage | www.vandenhoeck-ruprecht-verlage.com

ISBN 978-3-647-70268-1

Inhalt

Vorwort	7
1 Was sind Lernbeeinträchtigungen?	10
1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf nach der KMK ...	10
1.2 Lernbeeinträchtigungen	12
1.3 Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen	15
1.4 Zusammenfassung	17
2 Lernen gelingt, wenn	20
2.1 Effektive Unterrichtsmethoden	20
2.2 Effektive Fördermethoden aus sonderpädagogischer Sicht und deren Konsequenzen für den Unterricht ...	31
2.3 Basale Voraussetzungen des Schülers	32
2.4 Zusammenfassung	33
3 Sara, Niko, Jonas ... und ihr Problem mit der Schule	34
4 Denken und Lernstrategien	39
4.1 Definition	39
4.2 Sara hat einfach keine Lust	42
4.3 Daria kann es sich nicht merken	48
4.4 Niko will, wenn da nicht der Hund wäre	54
5 Motorik und Wahrnehmung	61
5.1 Definition	61
5.2 Sara liegt auf dem Tisch	64
5.3 Felix hört etwas anderes	69
5.4 Was schreibt Lilly da?	72
6 Sprache und Kommunikation	77
6.1 Definition	77
6.2 Niko erzählt viel und gern – aber was?	81
6.3 Felix und das Nachdenken über Sprache und Sprechen	86
6.4 Jonas spricht (nicht) mit anderen	93

7 Emotionen und soziale Kompetenz	99
7.1 Definition	99
7.2 Lilly möchte jetzt nicht – das hat sie doch gesagt	102
7.3 Daria hört lieber zu	110
7.4 Jonas hat zwei Gesichter	113
8 Alles entscheidend: die Lehrerhaltung	123
Literatur	127
Sachregister	133

Vorwort

In den letzten zehn Jahren hat sich durch den Beschluss, dass Inklusion zur Aufgabe aller Schulen wird, die Zahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Grund- und Hauptschulen verdoppelt (vgl. Statistisches Bundesamt 2018, 22).

Im Schuljahr 2016/17 gab es ca. 497.400 Schüler mit Lernbeeinträchtigungen. Von diesen wurden deutschlandweit knapp 36 % in den allgemeinbildenden Schulen unterrichtet. Das entspricht 7 % der Schülerschaft eines Jahrgangs (vgl. ebd.).

Nimmt man dann noch hinzu, dass die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit Jahren kontinuierlich steigt (vgl. Bertelsmann Stiftung 2015, 38), ist davon auszugehen, dass sie auch noch weiter steigen wird.

Dadurch stehen gerade Primar- und Sekundarstufenlehrer plötzlich vor einer Aufgabe, auf die in der deutschen Lehrerbildung bis dato kaum Wert gelegt wurde. Viele Lehrkräfte haben somit aktuell mit Schülern zu tun, für deren besondere Bedürfnislage sie nicht ausgebildet wurden – und der gute Wille allein reicht nur selten aus.

Zudem ist oft schnelle und akute Hilfe von Nöten. Dieses Buch hat sich zum Ziel gesetzt, klassische Schwierigkeiten von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen und dazu passende konkrete Maßnahmen vorzustellen. Dazu sollen die Maßnahmen tatsächlich realisierbar für die Lehrkraft sein, die Klasse davon auch profitieren oder zumindest nicht gestört werden und der Schüler mit Lernbeeinträchtigung gewinnbringend am regulären Unterricht teilhaben können.

Selbstverständlich können das keine Patentlösungen sein, denn »Pädagogik ist Erfahrungssache und weitgehend personengebunden« (Zerle 2018, 11).

»Wer alle Schüler gleich behandelt, der ist ungerecht« (Zerle 2016, 11). Eigentlich ein recht verwirrender Satz, geht man doch

automatisch vom Gegenteil aus. Sinn macht er dann, wenn man die Reaktion unterschiedlicher Schüler auf die gleiche Ursache genauer betrachtet. Als Beispiel wäre hier das klassische Diktat zu sehen.

Max hat ein sauberes Schriftbild. Er zeichnet die Buchstaben mehr, als dass er sie schreibt. Einmal gesehen, schreibt er die Wörter zuverlässig richtig. Die Rechtschreibregeln kennt Max alle, die Ausnahmen sowieso. Sowohl ihm als auch den Eltern sind gute Noten sehr wichtig. Aber Max schafft das auch mit Leichtigkeit.

Und nun: ein Leichtsinnsfehler im Diktat! Als ob das nicht schon schlimm genug wäre, könnte ein (für Max' Empfinden) zu unsensibler Hinweis des Lehrers Max bereits die Tränen in die Augen schießen lassen.

Yannik ist ein durchschnittlicher Schüler. Er arbeitet so viel, dass er gut durchkommt. In der Schule freut er sich insbesondere darauf, seine Freunde zu treffen.

Wenn Yannik einige Fehler im Diktat hat und dafür eine ordentliche Rüge erhält, so wird er diese hinnehmen – schließlich hat er auch nicht wirklich dafür geübt.

Daria hat große schulische Schwierigkeiten, nicht nur in der Rechtschreibung. Auch wenn sie übt, kann sie sich die Inhalte nur schwer merken. Sie braucht für alles länger.

Im Diktat hat sie 30 Fehler – in Schulnoten übersetzt eine klare 6. Hat sie jetzt das heftigste Donnerwetter verdient?

Doch was, wenn sie üblicherweise an die 60 Fehler im Diktat hätte? Wäre dann eine Reduktion auf nur 30 nicht eine phantastische Leistung? Und hätte sie damit nicht die steilste Lernkurve der drei Schüler?

Es ist offensichtlich, dass man jeden dieser Schüler unterschiedlich behandeln muss. Um fair zu sein und um jeden seiner Schüler steuern zu können, muss der Lehrer seine Schüler kennen und abschätzen können, wie deren Reaktion sein wird.

Natürlich werden die Schüler durch Noten mit der inhaltlichen sowie der sozialen Bezugsnorm verglichen. Jenseits der Noten bedarf

es jedoch auch der Sensibilität, einen individuellen Vergleich zu ziehen, in diesem Fall besonders wichtig für den sensiblen Max und die lernschwache Daria.

Der Umgang mit Kindern wie Daria, die in der allgemeinbildenden Schule beschult werden, nimmt in diesem Buch einen besonderen Stellenwert ein. Zentrales Anliegen ist es, die Teilhabe von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen im Unterricht anhand von Fallbeispielen zu thematisieren und einen Pool von Handlungsmöglichkeiten zu skizzieren, der die Lehrkraft im Unterricht unterstützt.

1 Was sind Lernbeeinträchtigungen?

»Weiß er nicht, kann er nicht oder will er nicht?« (Ellinger 2017, 6). Diese Frage zeigt die Vielschichtigkeit des Begriffs der Lernbeeinträchtigungen auf. Ziel dieses Kapitels ist die Darlegung und Klärung des Begriffs »Lernbeeinträchtigungen«. Beginnend mit seiner Genese durch die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 und 1999, die einen Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik und ihrem Verständnis sich selbst gegenüber einleiteten. Es folgt eine inhaltliche Definition von Lernbeeinträchtigungen als erschwerte Lern- und Lebenssituation nach Heimlichs Konzept der gravierenden Lernschwierigkeiten. Ergänzt wird diese Erläuterung durch das Grundverständnis des bayerischen Lehrplans für den Förderschwerpunkt Lernen, insbesondere die Hervorhebung von vier Entwicklungsbereichen, die den Rahmen der Fallbeispiele in den Kapiteln 4 bis 7 bilden. Den Abschluss bildet eine zusammenfassende Darstellung des Konstrukts der Lernbeeinträchtigung.

1.1 Sonderpädagogischer Förderbedarf nach der KMK

Lernbehinderung, Lernschwierigkeiten, Lernschwäche, Lernstörung, Lernbeeinträchtigung – alle diese Begriffe, die seit den 1970er-Jahren eine Sonderschulbedürftigkeit legitimieren, vereint der Grundgedanke, Lernverhalten, das von der Norm abweicht, zu beschreiben oder gar zu etikettieren. Gemeinsam ist ihnen, dass sie Probleme des Lernens anhand der Kriterien Umfang, Schweregrad und Dauer in Kategorien einzuordnen versuchen. Problematisch daran: Häufig kommt es zu Überschneidungen, und die exakten Trennlinien verschwimmen, diese Klassifizierung hat aber reale institutionelle Folgen – nämlich die Zuweisung zu einem bestimmten Schultyp (vgl. Heimlich 2009, 19 ff.). Dies gipfelt in der Aussage »Lernbehindert ist, wer eine Schule für Lernbehinderte besucht« (Bleidick 1998, 106).

Eine erste Abkehr von dieser Terminologie wird in den Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1994 der Kultusministerkonferenz ersichtlich mit der Implementierung des Begriffs des sonderpädagogischen Förderbedarfs.

»Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen anzunehmen, die in ihren Bildungs-, Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten so beeinträchtigt sind, daß sie im Unterricht der allgemeinen Schule ohne sonderpädagogische Unterstützung nicht hinreichend gefördert werden können« (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1994, 6).

Eine Fortführung stellte die Differenzierung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in verschiedene Förderschwerpunkte dar. Im Jahr 1999 erschienen die Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen:

»Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen gegeben, die in ihrer Lern- und Leistungsentwicklung so erheblichen Beeinträchtigungen unterliegen, dass sie auch mit zusätzlichen Lernhilfen der allgemeinen Schulen nicht ihren Möglichkeiten entsprechend gefördert werden können« (Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 1999, 5).

Ziel der Empfehlungen der Kultusministerkonferenz war das Aufzeigen der Verknüpfungen der Förderschwerpunkte mit der Notwendigkeit einer engen Kooperation und die Darstellung der komplexen Bedingungsgefüge der einzelnen Förderschwerpunkte. Die Abgrenzung zur »normalen« Schülerklientel erfolgte durch den Passus der zusätzlichen Lernhilfen (vgl. Heimlich 2009, 23 ff.). Vielfach werden die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz als Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik deklariert. Sie hatten ein verändertes Verständnis der Sonderpädagogik zur Folge: Sonderpädagogik verstand sich nunmehr als subsidiäre Pädagogik mit dem Verzicht auf eine stigmatisierende und kategorisierende Zuweisung zu Behinderungsarten. Des Weiteren war ein Wech-

sel von der schulorganisatorischen Sonderschulbedürftigkeit hin zur personenbezogenen Beschreibung des individuellen sonderpädagogischen Förderbedarfs vollzogen (vgl. Schor 2001, 10). Nun standen die Leitmotive »So viel integrative Förderung wie möglich, so viel spezifische Förderung wie nötig« (Schor 2001, 10) und »Die (Förder-)Schulen sind für die Schüler da« (ebd.) im Vordergrund. Sonderpädagogen wie Heimlich, Schröder, Vernooij bezweifelten allerdings, ob diese Begrifflichkeit wirklich geeignet sei, die traditionelle Lernbehindertenpädagogik abzulösen, und ob es sich nicht vielmehr um alten Wein in neuen Schläuchen handle. Deshalb führt Heimlich als Ersatz den Begriff der gravierenden Lernschwierigkeiten an (vgl. Heimlich 2009, 25).

1.2 Lernbeeinträchtigungen

Grundsätzlich gilt es zunächst ein Bewusstsein zu schaffen, dass Lernbeeinträchtigungen bei allen Lernenden in allen Lernprozessen auftauchen können, nämlich immer an der Anforderungsschwelle zwischen vorhandenen und noch zu erwerbenden Fähig- und Fertigkeiten. Kinder mit Lernbeeinträchtigungen können jedoch diese Schwelle nicht allein erklimmen und überqueren und sind bei der Bewältigung auf professionelle Unterstützung angewiesen (vgl. Heimlich 2009, 26 ff.). Dies schließt ein alleiniges Helferprinzip unter Schülern aus und legt einen Lehrer-Schüler-Bezug in kleinen Gruppen nahe (vgl. Schromm 2017, 54). Der bayerische Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen sieht Lernbeeinträchtigungen als Resultat einer komplexen Störung der Interaktion der Entwicklungsbereiche, die für erfolgreiches Lernen relevant sind (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, 10). Bei einer Schülerklientel, welche Anforderungen im Wissenserwerb und Lernprozess nicht mehr eigenständig bewältigen kann, folgt häufig eine Stressreaktion, die eine Leistungsstörung beinhaltet. Die Folge ist das Zusammenspiel von Versagen und Vermeiden und somit die Verhinderung von Leistung. Das wiederum beeinflusst die Kausalattribution (s. 2.1.5) des Betroffenen negativ, sodass am Ende eine vollständige Vermeidung der Leistungssituation steht (vgl. Betz/Breuninger 1998, 45 ff.). Betz und Breuninger (1998)

bezeichnen dies in ihrem Buch als den sogenannten Teufelskreis Lernstörungen. Dieser pädagogische, soziale und innerpsychische Kreislauf entsteht durch Misserfolge und führt gleichzeitig dazu, dass Lernanstrengungen durch eine internal attribuierte Aussichtslosigkeit vermieden werden (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, 57). Damit eng im Zusammenhang steht der Terminus der »erlernten Hilflosigkeit« (Seligman 1992). Seligman geht davon aus, dass sich diese entwickelt, wenn Personen zu der Überzeugung gelangen, dass sie zu wenig Fähigkeiten besitzen und diesen Zustand nicht verändern können. Die Folgen sind Interessenlosigkeit sowie Gleichgültigkeit, die kognitive und emotionale Beschränkungen hervorrufen. In der Konsequenz werden Lernanstrengungen, die als aussichtslos wahrgenommen werden, vermieden und die Lernbereitschaft somit eingeschränkt oder gar blockiert (vgl. Werning/Lütje-Klose 2006, 57). Sowohl das System des Teufelskreises Lernstörung als auch die erlernte Hilflosigkeit zeigen, dass Lernbeeinträchtigungen – im Unterschied zu normalen Lernschwierigkeiten, die in jedem Lernprozess entstehen können – und vor allem ihre innerpsychischen Folgen nicht allein bewältigt werden können.

Heimlich's Konzept der gravierenden Lernschwierigkeiten umfasst mehr als die reine Lernsituation und damit einhergehende Probleme im Lesen, Schreiben, Rechnen und Lernen lernen (vgl. 2009, 33). Gravierende Lernschwierigkeiten – oder Lernbeeinträchtigungen – gehen häufig mit internalisierenden (wie Vermeidung, psychosomatische Reaktionen) und/oder auch externalisierenden Verhaltensweisen (wie Aggression, absichtliches Stören) einher (vgl. Schromm 2017, 55). Beide Pole stellen extreme Emotionen dar und behindern das Lernen mehr als es zu fördern. Ob sie letztlich Ursache oder Folge mangelnder Lernprozesse sind, lässt sich in jedem Fall nur individuell festmachen. Spitzer bringt dies mit der Aussage »Aus Erlebnissen der Seele werden Spuren im Gehirn« (2014, 3) auf den Punkt. Diese Erlebnisse der Seele entstammen jedoch nicht zwangsläufig dem schulischen Umfeld, sondern ebenso häufig dem sozialen Umfeld.

Eine Emotion sei in diesem Zusammenhang besonders hervorgehoben, da sie in der Praxis zu wenig Berücksichtigung findet: Scham. Scham ist eine der stärksten menschlichen Emotionen, die

gleichzeitig wenig greifbar scheint (vgl. Marks 2005). Scham über Misserfolg, Scham über eine unangemessene Verhaltensweise, Scham über schulische Lernprobleme, Scham über mangelnde soziale Anerkennung oder Scham über den Gesichtsverlust im Klassenverband, Scham über Zurechtweisungen durch die Lehrkraft – alle diese Punkte sind beschämend, erst recht für Kinder, die sich ihren Platz in der Gesellschaft suchen müssen. Scham taucht für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen aber nicht nur im schulischen, sondern häufig auch im sozialen Umfeld auf.

Soziale Benachteiligung und die Lebenslage Armut tragen nach Heimlich ebenso zur Entstehung von Lernbeeinträchtigungen bei (vgl. 2009, 66 f.). Die PISA-Studien belegen regelmäßig, dass in kaum einem anderen Land Bildungserfolg und Herkunft so eng zusammenhängen wie in Deutschland (z. B. Heimlich 2009; Stompe 2005). Ellinger führt an, dass der Großteil aller schulversagenden Schüler aus problematischen Verhältnissen und prekären Lebenssituationen stammt (vgl. Ellinger 2017, 8). Für den Unterrichtsalltag muss sich jede Lehrkraft immer wieder die Frage stellen, ob die Grundbedürfnisse der Kinder erfüllt sind und sie somit in der Lage sind, sich dem Lernen als etwas Höherem zu widmen. Neben der finanziellen Armut sei auch auf das Schlagwort der Bildungsarmut verwiesen. Mit der Bildungsarmut einhergehende fehlende vor- und/oder außerschulische Förderung, mangelndes Vorwissen und nachmittägliche Unterstützung bei den Hausaufgaben zeigen auf, weshalb Lernbeeinträchtigungen auch exogen verursacht sein können – wobei eine Pauschalisierung oder gar Generalisierung vermieden werden muss (vgl. Schromm 2017, 56).

Neben den Aspekten der Armut in ihren verschiedenen Ausprägungen muss auch das soziale Umfeld an sich bedacht werden, wie es Alfred Sander in seiner *Kind-Umfeld-Analyse* von 1993 fordert. Auch die KMK 1994 greift den Aspekt der Kind-Umfeld-Analyse auf. Im Vordergrund steht hier nicht mehr eine defizitorientierte Diagnostik, die sich allein auf das Kind fokussiert, sondern eine systemische und interaktionistische Sichtweise. Das Kind muss mit seinem ganzen sozialen Umfeld in den Blick genommen werden. Dazu gehören die o. g. Aspekte und Lebenslagen der Armut, aber auch die personellen Gegebenheiten – das System Familie, das fördernde oder

hemmende Auswirkungen auf das Kind (und in unserem Falle sein Lernverhalten) hat. Bundschuh (2005) verweist auf die Relevanz der Aspekte eines geregelten Tagesablaufs, der sozial-emotionalen Beziehungen zu Peers sowie Erwachsenen und Bezugspersonen bei der Erhebung der aktuellen Lebenssituation des Kindes (vgl. 326 ff.). Vor allem die Beziehung zu einer stabilen Bezugsperson ist vor dem Hintergrund der Resilienzforschung von zentraler Relevanz. In vielen Fällen ist ein instabiles Beziehungsumfeld mit auslösend für die Entstehung von Lernbeeinträchtigungen oder die Nicht-Bewältigung einer erschwerten Lernsituation, da hier grundlegende Emotionen im Vordergrund stehen und sich das Kind nicht länger auf sein geistiges Wachstum allein konzentrieren kann.

Einhellinger führt an, dass die Lebenswelt dieser Schülerschaft ein Leben in sozialer Benachteiligung die Aspekte der Armut, des Lebens in einem bildungsfernen Milieu oder einer Risikofamilie, mit Traumatisierungen oder mit Migrations- und Fluchthintergrund sein kann (vgl. 2018, 29 ff.).

Zusammenfassend gesagt: Lernbeeinträchtigungen können endogen wie exogen bedingt sein, nur mit professioneller Hilfe gefördert werden, führen häufig zu internalisierenden oder externalisierenden Verhaltensweisen und können in negative Kausalattributionen, den Teufelskreis Lernstörungen und/oder eine erlernte Hilflosigkeit münden.

1.3 Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen

Die Integration von Kindern mit Lernbeeinträchtigungen in die allgemeine Schule ist seit Jahrzehnten Thema der deutschen Heil- und Sonderpädagogik. Das Schlagwort der Inklusion gewann durch die Erklärung von Salamanca der UNESCO im Jahr 1994 an Bedeutung. Inklusion stellt dabei eine Weiterentwicklung der Integration dar. Inklusion setzt sich zum Ziel, dass eine Separation von vornherein vermieden wird und Grenzen zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern gar nicht erst entstehen (vgl. Bundschuh/Heimlich/Krawitz 2007, 137 ff.). In Deutschland gewann die Inklusion durch die Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskon-

vention im März 2009 an Relevanz und Brisanz. Mit Art. 24 der Konvention gewährleisten die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderung auf Bildung und die Umsetzung dieses Rechts mit dem Ziel der Chancengleichheit in einem integrativen und allgemeinen Bildungssystem auf allen Ebenen und dem Anspruch auf lebenslanges Lernen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen 2017, 20 f.). In Bayern entsprach man diesen Anforderungen durch die Einführung eines neuen Lehrplans im Jahr 2012: dem Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen. Ziel dieses Lehrplans ist eine Loslösung von der direkten Koppelung an einen bestimmten Schultypus und einer synchronen Verwendung zu den Lehrplänen der allgemeinen Schulen, wobei die Schüler mit Lernbeeinträchtigungen im Fokus stehen. Grundlage des Rahmenlehrplans bilden vier Entwicklungsbereiche, deren erfolgreiche Interaktion die Basis für gelingenden schulischen Kompetenzerwerb darstellen (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, 9 f.). Die vier Entwicklungsbereiche bilden den Rahmen für die Einordnung der Fallbeispiele in den Kapiteln 4 bis 7 und werden daher kurz erläutert.

Als grundlegendster Entwicklungsbereich für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen lässt sich der Bereich *Denken und Lernstrategien* nennen. Er umfasst Aspekte der Konzentration, Aufmerksamkeit, Strukturierungsfähigkeit, Begriffsbildung, Handlungsplanung, schlussfolgerndes Denken, Gedächtnisleistungen und Stützfaktoren von Lernprozessen (wie Motivation, Sorgfalt, Zeit- und Arbeitsplatzmanagement, Selbstständigkeit). Der Entwicklungsbereich *Motorik und Wahrnehmung* umfasst die basalen Bereiche der auditiven und visuellen Wahrnehmung, Körperwahrnehmung und alle grundlegenden motorischen Prozesse. Im Bereich *Kommunikation und Sprache* werden verbale und nonverbale Kommunikation zusammengefasst, ebenso die metasprachliche Bewusstheit und grundlegende Sprachdimensionen (wie Wortschatz, Satzbau, Aussprache, Sprach- und Anweisungsverständnis). Den letzten Entwicklungsbereich stellen *Emotionen und soziales Handeln* dar, sie umfassen Team- und Gemeinschaftsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Selbstbild, emotionales Erleben sowie Empathie (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, 25 ff.). Eine erfolgrei-

che Interaktion dieser Bereiche ist die Voraussetzung für Kompetenzerwerb. Bei Schülern mit Lernbeeinträchtigungen treten selten nur Erschwernisse in einem Entwicklungsbereich auf, häufig liegen komplexe Störungen in diesem Zusammenspiel vor (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, 10). In diesem Zusammenhang sei außerdem auf die sich »verstärkend-verfestigende Wechselwirkung« (Schor 2001, 25) der drei Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten verwiesen. Diese »Trias« (ebd.) zeigt auf, dass sich die einzelnen Förderschwerpunkte, für die vor Jahrzehnten eigene Schultypen generiert wurden, nicht voneinander trennen lassen und die am weitesten verbreitete Förderschwerpunkte sind (vgl. Sander 2007, 85).

1.4 Zusammenfassung

- Lernbeeinträchtigungen verstehen wir nach Heimlichs Konzept der gravierenden Lernschwierigkeiten (2009) als erschwerte Lern- und Lebenssituation, die sich gegenseitig bedingen.
- Die erschwerte Lernsituation entsteht durch ein komplexes Interaktionsgefüge der vier Entwicklungsbereiche, wie sie der bayerische Rahmenlehrplan für den Förderschwerpunkt Lernen anführt.
- Die erschwerte Lebenssituation kann durch verschiedene Aspekte der Armut (materielle Armut, Bildungsarmut, soziale Ungleichheit), aber auch durch ein instabiles soziales Umfeld und soziale Benachteiligung (Risikofamilie, Migrations-/Fluchthintergrund, Traumatisierung, bildungsfernes Milieu) begünstigt werden.
- Von weiterer Relevanz sind die möglichen Auswirkungen von Lernbeeinträchtigungen auf Kinder: internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen, innerpsychische Kreisläufe, die Lernen bedingen und ebenso motivationale und volitionale Aspekte – »Trias«.

Die Erläuterungen dieses Kapitels erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit, da die Wissenschaft zum Thema der Lernbeeinträchtigungen verschiedene Definitionen, Begrifflichkeiten, Ansätze und Denkweisen heranzieht und je nach Autor unterschiedlich

beleuchtet. Diese Ausführungen geben Aspekte wieder, die für das Verständnis der praktischen Fallbeispiele in den Kapiteln 4 bis 7 relevant sind.

Eine umfassende Erläuterung mit Darlegung aller endogenen sowie exogenen Bedingungsfaktoren und verschiedener psychologischer, soziologischer und anthropologischer Erklärungsmodelle gravierender Lernschwierigkeiten ist unter anderem in *Lernschwierigkeiten* von Ulrich Heimlich (2009) nachzulesen.

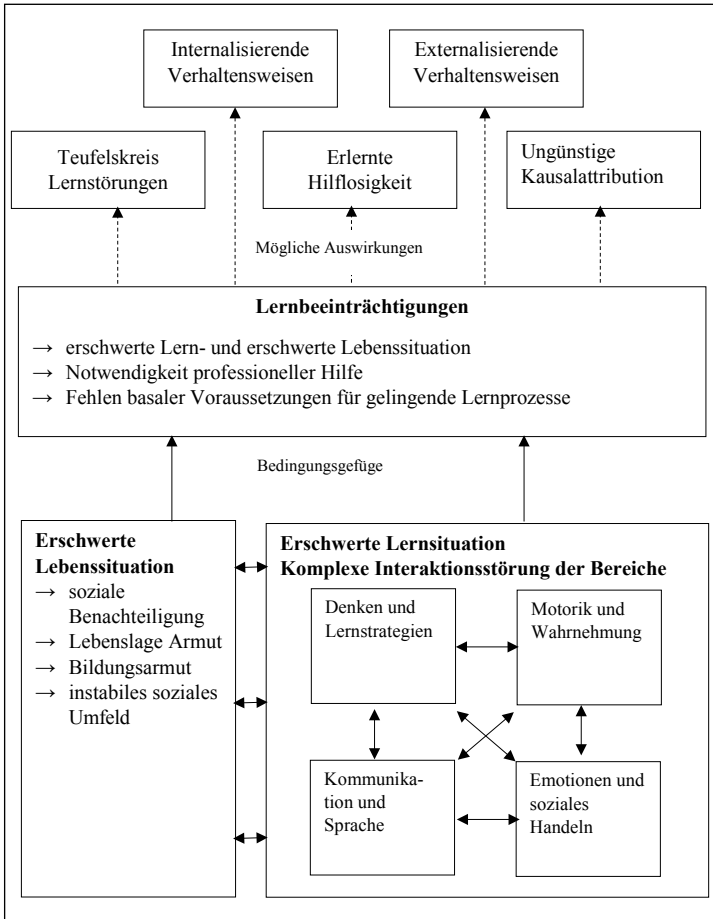


Abb. 1: Lernbeeinträchtigungen (eigene Darstellung)

Für das weitere Verständnis der praxisorientierten Beispiele, um die es in diesem Buch vorrangig geht, möchten wir Lernbeeinträchtigungen, wie in → Abb. 1 dargestellt, verstanden wissen.



Weiterführende Literaturempfehlungen

Einhellinger, Christine (2018): Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen

Heimlich, Ulrich (2009): Lernschwierigkeiten

Marks, Stephan (2015): Scham – die tabuisierte Emotion

2 Lernen gelingt, wenn ...

Aus der Feststellung »Es sind Lernbeeinträchtigungen vorhanden« ergibt sich nun die Fragestellung: Was sind Grundvoraussetzungen, damit Schüler mit Lernbeeinträchtigungen überhaupt erfolgreich lernen können? Hierbei ist sowohl vom Kind auszugehen als auch vom Lehrer.

Lehrseitig ist ein guter Unterricht Voraussetzung. Aus Hatties Metastudie lassen sich wichtige Schlussfolgerungen ziehen, die erfolgreiches Lernen begünstigen. Durch die Spezifika von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen bedarf es zudem Unterrichtsmethoden, mit denen auch diese Kinder möglichst viele Lernerfolge erzielen können.

Lernseitig ist es von größter Bedeutung, dass der Schüler Lernen mit Positivem und nicht mit Misserfolg verknüpft und wie man als Lehrer darauf Einfluss nehmen kann.

Wie erfolgreich schulisches Lernen ist, hängt von sehr vielen Faktoren ab. Kaum einer ist jedoch von außen so beeinflussbar wie das Handeln und der Unterricht des Lehrers.

Hier sollen ausgewählte Merkmale guten Unterrichts in Anlehnung an Helmke, Hattie und weitere renommierten Pädagogen betrachtet und unter dem Gesichtspunkt sonderpädagogischer Relevanz beleuchtet werden.

2.1 Effektive Unterrichtsmethoden

Viele Schulpädagogen haben sich mit der Fragestellung »Was ist guter Unterricht?« befasst und dazu Merkmalskataloge mit unterschiedlichen Schwerpunkten erstellt.

Die zehn Kriterien guten Unterrichts hat unter anderem Helmke 2015 festgelegt. In diesem Kapitel werden davon Aspekte herausgestellt, die es bei der Unterrichtung von Schülern mit Lernbeeinträchtigungen besonders zu beachten gilt.

2.1.1 Klassenführung

Klassenführung (Regeln, Rituale und Umgang mit Störungen) und Unterricht hängen nach Helmke eng zusammen: Wird die Klasse effizient geführt, dann ist meist die Qualität des Unterrichts hoch und somit auch der Lernerfolg (vgl. Helmke 2017, 172 ff.). Diesen Zusammenhang belegt unter anderem auch die Hattie-Studie (s. Exkurs Hattie-Studie): Classroom-Management hat einen hohen Einfluss auf Lernen (Effektstärke von 0,53 – Erklärung der Effektstärken s. Exkurs) (vgl. Hattie 2014, 278).

Zur Klassenführung gehört neben dem Zeitmanagement auch das Aufstellen und Einhalten von *Regeln* und Ritualen (vgl. Helmke 2018, 172 ff.). Die Beeinflussung von Schülerverhalten gerade durch Regeln hat einen sehr starken Effekt (Effektstärke von 0,68) auf Lernen im Unterricht (vgl. Hattie 2014, 276).

Bezüglich der Schul- und Klassenregeln ist es für Schüler mit Lernbeeinträchtigungen essentiell, dass nur eine überschaubare Menge an Regeln festgelegt und auf deren konsequente und konsistente Einhaltung geachtet wird. Diese Regeln sollten stets sichtbar im Klassenzimmer aufgehängt sein, so dass zu jeder Zeit auf sie verwiesen werden kann. Sind die Regeln positiv und als gewünschtes Verhalten formuliert, wissen die Schüler zudem, was von ihnen erwartet wird und wie sie sich verhalten sollen.

Ebenso wie Regeln bieten auch *Rituale* Sicherheit. Die Schüler wissen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird und was auf sie zukommt. Gleichzeitig wird das Arbeitsgedächtnis entlastet (vgl. Spitzer 2006, 76).

Der dritte Punkt, den Helmke unter Klassenführung zusammenfasst, ist der *Umgang mit Störungen*. Gerade Schüler mit einem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung wirken oft weniger gut angepasst und fallen durch ihr Verhalten schnell auf und »stören«. Die Kunst des Lehrers ist es, diesen Störungen vorzubeugen und sie am besten gleich gar nicht entstehen zu lassen. Durch eine umfängliche Präsenz im Sinne Haim Omers vermittelt der Lehrer Schülern das Gefühl, dass er alles mitbekommt und selbst kleine Störungen nicht übersehen oder toleriert werden (vgl. Omer 2010, 204 ff.).



Störungen haben Vorrang.

Exkurs: Präsenz nach Haim Omer

Wir geben dir nicht nach und wir geben dich nicht auf! Das ist die Kernbotschaft der *neuen Autorität* von Omer. Dabei stehen Erwachsene klar für die Werte und Grenzen gegenüber dem Kind ein, halten dabei aber immer die Beziehung aufrecht.

Zudem beschränkt sich die Aufgabe der Präsenz nicht auf eine Person (oft den Klassenleiter), sondern verteilt sich auf die Schultern aller, die zur Schule gehören: Kollegen, Schulleitung, Schulsozialarbeiter, ... und natürlich im erweiterten Sinn auch die Eltern (vgl. Omer 2010, 204 ff.). Die positive Entwicklung jedes Schülers wird zur Aufgabe aller Erwachsenen. Es gehört dazu, dass bei einem Konflikt alle verfügbaren Autoritätspersonen hinzutreten und den Klassenlehrer unterstützen. Aus »meinem Schüler« wird dadurch »unser Schüler« und der Klassenleiter extrem entlastet.

Zugleich gilt es, der Reaktion auf unerwünschtes Verhalten nicht zu viel Raum zuzugestehen und diese möglichst zu lösen, ohne den Unterricht unterbrechen zu müssen. Störungen präventiv zu begegnen ist hierbei der Königsweg.

Exkurs: Hattie-Studie

Hatties viel gelobte Metaanalyse »Visible Learning« von 2009 umfasst die größte Datenbasis zur Unterrichtsforschung. Eine Metaanalyse ist »eine Zusammenführung bestehender Einzelstudien zu einem Problemfeld und eine Klärung der unterschiedlichen Ergebnisse« (Zierer 2016, 21). Dazu wurden über 15 Jahre hinweg 815 Metastudien auf ganze 138 Einflussfaktoren untersucht (vgl. Hattie 2014, 1 ff.). Hattie geht der Frage nach »What works best in Education?« (Hattie 2009, 57).

Um die Höhe unterschiedlicher Einflüsse auf Lernen festzustellen, hierarchisiert Hattie die Einflussfaktoren wie folgt:

- Effektstärke ≤ 0 schadet
- Effektstärke $\leq 0,2$ wirkt kaum (natürlicher Zuwachs durch Weiterentwicklung)

- Effektstärke $\leq 0,4$ wirkt wenig (natürlicher Zuwachs durch Schulbesuch)
- Effektstärke $\geq 0,4$ wirkt gut

Daraus folgt, dass sich alle Einflüsse, die eine Effektstärke größer als 0,4 haben, positiv auf schulisches Lernen auswirken. Auf diese gilt es sich also zu fokussieren. In → Abb. 2 wird eine Auswahl dargestellt:

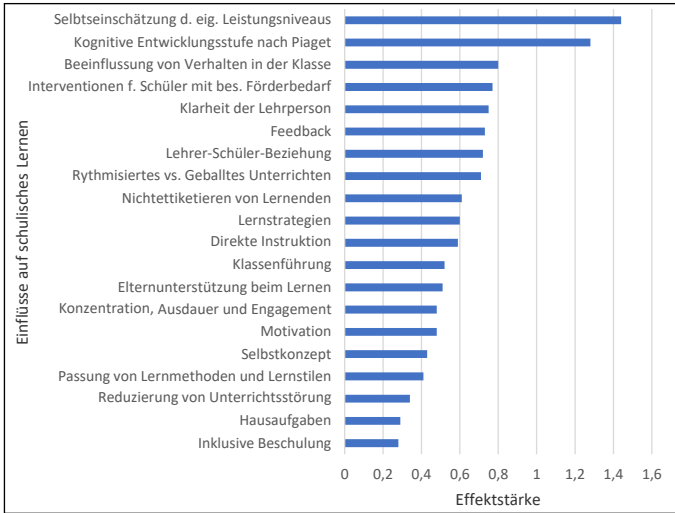


Abb. 2: Ausgewählte Einflüsse auf schulisches Lernen und deren Effektstärke (eigene Darstellung)

Natürlich ist auch Hatties Metaanalyse nicht unkritisch hinzunehmen. So sind die Studien, auf die er sich bezieht, teilweise sehr unterschiedlich hinsichtlich inhaltlicher Qualität, Güte ihrer empirischen Erfassung, ihres Erscheinungszeitraumes, der Untersuchungsgruppe (von Vorschule bis Erwachsenenbildung) und auch der geographischen Region, um nur einige mögliche Kritikpunkte zu nennen (vgl. Steffens/Höfer 2014, 4).

Dennoch spricht allein die Größe der Hattie-Studie für die Zuverlässigkeit der Ergebnisse. So liefert sie zahlreiche Hinweise und Ansatzpunkte für praktische Konsequenzen.

2.1.2 Klarheit und Strukturierung

Bei der Vermittlung von Informationen werden Lernprozesse besonders dann angeregt, wenn diese klar und verständlich sowie strukturiert dargeboten werden (vgl. Helmke 2018, 190 ff.). Dass die *Klarheit der Lehrperson* eine besonders große Auswirkung auf erfolgreiches Lernen hat, wird auch in der Metaanalyse bestätigt (Effektstärke von 0,75, vgl. Hattie 2014, 276).

Neben einer Ziel- und Erwartungsklarheit und einer guten Struktur des Lerngegenstandes sollte der Lehrer insbesondere auf eine klare Lehrersprache achten. Gerade Schüler mit Lernbeeinträchtigungen sind auf Grund der Trias (vgl. Kap. 1) noch mehr auf die sprachliche Verständlichkeit des Lehrers angewiesen. Diese geht nach dem Hamburger Verständlichkeitskonzept von Langer, Schulz von Thun/Tausch von

- Einfachheit (bekannter Wortschatz; kurze, einfache Sätze, ...),
- Kürze/Prägnanz (Konzentration auf das Wesentliche),
- Ordnung (übersichtlich, strukturiert, sichtbarer roter Faden, ...) und
- zusätzlicher Stimulanz (lebensechte Beispiele, direktes Ansprechen, ...) aus (vgl. Langer et al. 2015, 21).



Name: <input style="width: 90%;" type="text"/>	Datum: <input style="width: 90%;" type="text"/>	1,3 2
<h3>Plusaufgaben zuordnen</h3>		
	Kreuze die passende Aufgabe an.	
	Rechne sie aus.	
<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>	<input type="radio"/> $3 + 1 = \underline{\quad}$	<input type="radio"/> $4 + 1 = \underline{\quad}$

Abb. 3: Beispiel: Aufgabenstellung zu einem AB: »Plusaufgaben zuordnen«

Bei der Erklärung des Arbeitsblattes sollte die Lehrkraft die Schüler direkt ansprechen (»Du kreuzt die passende Aufgabe an.«). Begleitende Gesten unterstreichen die Aufgabenstellung.

2.1.3 Sicherung

Von erfolgreichem Lernen kann nur dann gesprochen werden, wenn *Wissen* durch Anwendung oder Übung auch *gesichert* wurde. Je automatisierter der Lernstoff ist, desto weniger belastet er das Arbeitsgedächtnis und dessen Kapazität.

Auch Simon/Grünke verweisen auf die Notwendigkeit »einer aktiven Beteiligung sowie zum ausgiebigen Üben« (Simon/Grünke 2010, 42). Insbesondere Schüler mit Lernbeeinträchtigungen benötigen hierfür mehr Zeit und Übungsmöglichkeiten als Kinder ohne Förderbedarf.

Ganz nach dem Credo »Üben hilft leider« (Lerche 2012, 145) muss der Schüler hierzu konstant angehalten und »motiviert werden«.

2.1.4 Aktivierung

Unter Aktivierung versteht Helmke auch *Lernstrategien*. Dabei geht es sowohl um die Auswahl einer geeigneten Strategie als auch um deren kompetente Anwendung (vgl. Helmke 2018, 205 f.).

Der Einsatz solcher Strategien unterstützt das Lernen positiv: Effektstärke von 0,62 in der Hattie-Studie (vgl. Hattie 2014, 277).

Im Sinne des lebenslangen Lernens benötigen Grundschul Kinder die Kompetenz, für das eigene Lernen Verantwortung zu tragen, Lerngegenstände eigenständig zu durchdringen und sich dabei selbst Ziele zu setzen.

Dies fällt Schülern mit Lernbeeinträchtigungen jedoch besonders schwer, da sie Lernstrategien von zu Hause oft nicht mitbekommen haben (vgl. Kap. 4.1). Umso bedeutsamer ist es, das sogenannte »Lernen lernen« in der Schule mit den Schülern ausgiebig zu trainieren und sie dabei zu begleiten (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2015, 8).

Selbst kleinste Strategien (z. B. Wie kann ich Lernwörter üben?) müssen mit diesen Kindern intensiv besprochen und auch eingeübt werden. Ein besonders kleinschrittiges und reduziertes Vorgehen ist dabei unumgänglich.

Auch eine lernförderliche Rückmeldung (= *Feedback*) fasst Helmke unter Aktivierung. Das Feedback kann sich sowohl auf Ler-