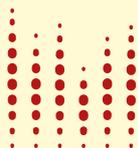


Anja Theisel, Birgit Werner, Steffen Hecke

# Wirksamer Unterricht aus der Perspektive der Sonderpädagogik

Wirksamer Unterricht Band 11



**IBBW**

Institut für Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg



IBBW –  
Wirksamer Unterricht



Baden-Württemberg

## **INHALTSVERZEICHNIS**

Vorwort	3
Das Wichtigste in Kürze	4
1. Wirksamer Unterricht in der Sonderpädagogik	5
2. Auftrag und Arbeitsfelder der Sonderpädagogik	6
3. Tiefenstrukturen des Unterrichts – eine sonderpädagogische Perspektive	7
4. Konzepte und Prämissen in der Sonderpädagogik	15
5. Fazit	18
Literatur	19
Impressum	23

# Vorwort

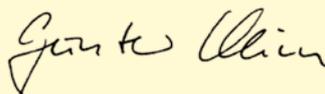
Was ist das Besondere an der Sonderpädagogik und welche Implikationen hat die Frage nach wirksamem Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen? Die UN-Behindertenrechtskonvention gibt die Richtung vor: Alle Menschen haben ein Recht auf gleichberechtigte Teilhabe am politischen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen und kulturellen Leben. Dazu zählt auch das Recht unserer Schülerinnen und Schüler auf Chancengerechtigkeit in der Bildung. Ziel und Auftrag der Sonderpädagogik ist es also, allen Schülerinnen und Schülern gleichermaßen Chancen zur Teilhabe zu eröffnen und zu sichern.

Dabei spielt es eine untergeordnete Rolle, ob es sich um Bildungsprozesse in inklusiven Settings oder in originären sonderpädagogischen Einrichtungen handelt. Beiden ist gemeinsam, dass es angesichts der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen stets um den unbedingten Blick auf das Individuum, seine Bedarfe und seine Potenziale geht. Mit anderen Worten, bestmögliche Unterstützung und Förderung in der Sonderpädagogik kann sich nicht an allgemeinen Bildungsstandards oder an starren Konzepten orientieren. Der individuelle und professionelle Blick auf jede und jeden Einzelnen ist die zentrale Voraussetzung, um dem Anspruch auf Teilhabe gerecht werden zu können. Insofern ist die in Baden-Württemberg obligatorische individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) ein unverzichtbares Instrument.

Und dennoch bzw. gerade deswegen gelten die empirisch belegten Basisdimensionen wirksamen Unterrichts – kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und strukturierte Klassenführung – grundsätzlich auch für die Sonderpädagogik. Aber sie gelten eben in einer vielschichtigen und jeweils besonderen Weise. Es braucht also eine Art von „Übersetzung“ auf die individuelle Konstellation, auf den je besonderen Prozess der individuellen Entwicklung.

Der Band „Wirksamer Unterricht aus der Perspektive der Sonderpädagogik“ beleuchtet fundiert und praxisnah Potentiale und Deutungsmöglichkeiten der Tiefenstrukturen und der Basisdimensionen wirksamen Unterrichts für sonderpädagogische Lehr- und Lernsettings, aber auch darüber hinaus!

Mein herzlicher Dank gilt dem Autorenteam Anja Theisel, Birgit Werner und Steffen Hecke, denen es hervorragend gelungen ist, ihre umfassende fachliche Expertise mit praktischen Beispielen zu verbinden.



**Dr. Günter Klein**

*Direktor des Instituts für Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg*

# Das Wichtigste in Kürze

## **Sonderpädagogik**

- verfolgt das Ziel, größtmögliche Teilhabe für Schülerinnen und Schüler zu erreichen.
- fokussiert die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler und setzt dabei u. a. auf individuelle pädagogische Hilfen und soziale Unterstützung.
- legt für die Gestaltung von wirksamem Unterricht einen Fokus auf die Tiefenstrukturen und die drei Basisdimensionen guten Unterrichts: kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und strukturierte Klassenführung.

## **Ausgestaltung der drei Basisdimensionen aus sonderpädagogischer Perspektive**

### **Kognitive Aktivierung**

- Kognitive Aktivierung wird an den individuellen Voraussetzungen der Lernenden ausgerichtet und berücksichtigt dabei insbesondere deren jeweiligen Beeinträchtigungen.
- Kognitive Aktivierung zielt darauf ab, die Lernenden auf einem für sie angemessenen Niveau zur vertieften, zielgerichteten Beschäftigung mit den Lerngegenständen herauszufordern.
- Kognitiv aktivierende Lernangebote in der Sonderpädagogik berücksichtigen sowohl fachliche, curriculare Lerninhalte als auch individuelle Lernmöglichkeiten und -bedarfe.

### **Konstruktive Unterstützung**

- Konstruktive Unterstützung umfasst emotional-motivationale sowie methodisch-didaktische Aspekte.
- Über stabile, durch Wertschätzung und Respekt geprägte Beziehungen entwickelt sich Offenheit für das (inhaltliche) Lernen.
- Eine kontinuierliche Erfassung (Diagnostik) des Entwicklungsstands und darauf abgestimmte Unterstützungsmaßnahmen, z. B. über Scaffolding (Anpassung von Materialien oder Aufgabenstellungen, u. a.), sind zentral.

### **Strukturierte Klassenführung**

- Strukturierungselemente wie klare Abläufe, Regeln und Rituale bieten Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigungen Orientierung und Sicherheit.
- Störungen können wichtige diagnostische Informationen liefern und sind als Lern- und Entwicklungschancen zu sehen.

# 1. Wirksamer Unterricht in der Sonderpädagogik

Was ist wirksamer Unterricht, und wie kann er realisiert werden? Diese Frage stellt sich auch in der Sonderpädagogik. Unter dem Stichwort „wirksamer Unterricht“, oft synonym verwendet mit „gutem“, oder auch „lernwirksamem“ Unterricht, gibt es aus der empirischen Bildungsforschung evidenzbasierte Hinweise zur Gestaltung von Unterricht (Trautwein et al., 2022). Als unumstritten gilt mittlerweile, dass die sogenannten Tiefenstrukturen einen entscheidenden Einfluss auf Qualität und Wirksamkeit von Unterricht haben. Sie beziehen sich auf die unterhalb der Sichtebene stattfindenden Lehr-Lern-Prozesse und umfassen die drei Basisdimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und strukturierte Klassenführung (vgl. Trautwein et al., 2022). Sonderpädagogik konzentriert sich darüber hinaus auf pädagogische und soziale Unterstützung, um das Recht auf Bildung und Erziehung, bestmögliche individuelle Entwicklung und größtmögliche gesellschaftliche Teilhabe zu verwirklichen. Es gilt, Exklusionsrisiken zu erkennen und zu vermeiden bzw. abzubauen. Dabei bieten die Befunde aus der empirischen Bildungsforschung zahlreiche Chancen, bedürfen jedoch einiger Modifizierungen, um dem Auftrag der Sonderpädagogik gerecht zu werden.

Der Band beleuchtet die Merkmale „guten“ Unterrichts aus der Perspektive der Sonderpädagogik und ergänzt sie durch ausgewählte Forschungsergebnisse, exemplarisch aus den Förderschwerpunkten Lernen und Sprache. Außerdem wird der Frage nachgegangen, „was wünschenswerte Effekte für wen bedeuten“ (Koch, 2016). Empirische Bildungsstudien und Lernstandserhebungen (z.B. IGLU, PISA, VERA 3 und 8, Lernstand 2 und 5) fokussieren derzeit mess- bzw. quantifizierbare Daten wie die Schulleistungen in den Kernfächern Deutsch und Mathematik. Für die Sonderpädagogik greift dies zu kurz. Denn innerhalb der Sonderpädagogik kann die Frage nach der Erwünschtheit und damit nach der Auswahl bestimmter Ziele nur mit Blick auf die einzelnen Lernenden, ihre Lernmöglichkeiten und Unterstützungsbedarfe getroffen werden.

Nach einer Beschreibung von Auftrag und Arbeitsfeldern der Sonderpädagogik (Kap. 2) zeigt die vorliegende Publikation, inwiefern die drei Basisdimensionen auch für den sonderpädagogischen Bereich relevant und handlungsleitend sind (Kap. 3). Gleichzeitig macht sie deutlich, dass in der Sonderpädagogik zudem spezifische Prämissen und Konzepte zu berücksichtigen sind (Kap. 4).

## 2. Auftrag und Arbeitsfelder der Sonderpädagogik

Schulische Bildung ist im Gegensatz zu Sozialisationsprozessen oder auch informellem Lernen zielgerichtet und intentional. In diesem Sinne verfolgt Unterricht multiple Ziele wie fachliche und fachübergreifende Kompetenzen, Motivation, Emotionen, Einstellungen, aber auch Ziele im Sinne eines erweiterten Bildungsbegriffs wie z. B. Eigenverantwortlichkeit, Demokratiefähigkeit oder Mündigkeit (Trautwein et al. 2022, S. 7). Diese Intention gilt grundsätzlich auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen in den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten.

Qualität von Unterricht in der Sonderpädagogik macht gemäß Kultusministerkonferenz (KMK) Folgendes aus:

*„Die Lehrkräfte haben im Rahmen eines kontinuierlichen Prozesses gemeinsam mit den jungen Menschen und ihren Eltern sowie unter Einbindung des weiteren schulischen Personals die Aufgabe, die in den Curricula beschriebenen Ziele und Kompetenzen mit den individuellen Bildungs- und Entwicklungszielen sowie den Förder- und Unterstützungsmaßnahmen zu verknüpfen.“ (KMK, 2010, S. 4)*

Um größtmögliche Teilhabe für die Schülerinnen und Schüler zu erreichen, wird in der Sonderpädagogik die individuelle Entwicklung der Schülerinnen und Schüler unabhängig vom Lernort in den Blick genommen. Diese ist neben dem in der allgemeinen Pädagogik handlungsleitenden Blick auf kognitive Lernziele und den Erwerb fachlicher Kompetenzen entscheidend. Sie berücksichtigt explizit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen (wie Geschlecht, Ethnizität, Milieu, Benachteiligung, Behinderung) und im schulischen Kontext besonders lern- und leistungsbezogene Unterschiede. Diese Heterogenitätsdimensionen sind jedoch nicht als manifeste individuelle Merkmale zu verstehen, sondern dienen der Reflexion und der Suche nach Möglichkeiten, mit Diversität umzugehen sowie das lern- und entwicklungsförderliche Potential zu erkennen, zu nutzen und zu erweitern.

### **Kurz und knapp: Zentrale Aufgabenfelder der Sonderpädagogik**

Als interdisziplinäre, reflektierende erziehungswissenschaftliche Disziplin fokussiert Sonderpädagogik zwei zentrale Aufgabenfelder:

- Sicherung der Teilhabe des Kindes/ Jugendlichen/ jungen Erwachsenen an der jeweiligen konkreten sozialen Situation (Schule, Unterricht, Freizeit, Ausbildung, Erwerbsarbeit)
- Erkennen, Vermeidung und Abbau von Exklusionsrisiken vor allem in bildungsbiografisch relevanten Handlungsfeldern wie Schule, Ausbildung, Erwerbsarbeit.

Diese Intentionen spiegeln eine – gerade im Zuge von Inklusion – notwendige Erweiterung des Bildungsverständnisses wider. Erfolgreiche Bildung will sich nicht ausschließlich an einem formal-schulischen Abschlusszertifikat messen, sondern muss ihre Bewährung in der Chance jedes Einzelnen finden, an der Vielfalt gesellschaftlicher Angebote (von der eigenständigen Lebensgestaltung über politische Mitbestimmung bis hin zu beruflicher Tätigkeit) teilzuhaben. So wählen die Fachdidaktiken Inhalte primär aus der Struktur des Faches, Sonderpädagogik hingegen vor allem aus der Bedeutung der Inhalte für die Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Abweichend von einem medizinisch geprägten Behinderungsbegriff differenziert sich das Arbeitsfeld der Sonderpädagogik über verschiedene sonderpädagogische Förderschwerpunkte aus: Lernen, Sehen, Hören, Sprache, körperlich-motorische Entwicklung, geistige Entwicklung, sozial-emotionale Entwicklung sowie Schülerinnen und Schüler in längerer Krankenhausbehandlung (Schulgesetz, 2015). Auch wenn diese Kategorisierung eine gängige funktionale, professionstheoretische Ausdifferenzierung (Opp, 2016, S. 150) darstellt, muss gleichzeitig auf die Inhomogenität der jeweiligen Gruppen verwiesen werden. Schädigungen beziehungsweise Beeinträchtigungen treten in unterschiedlichen Schweregraden sowie Komorbiditäten oder Koinzidenzen auf, die auch in ein individuell geprägtes Bedingungsgefüge einer Mehrfachbehinderung münden können. Besonders häufig zu beobachten sind Überlappungen der Förderschwerpunkte Lernen und sozial-emotionale Entwicklung, aber auch Sprache und Lernen oder sozial-emotionale Entwicklung, körperlich-motorische Entwicklung u. a..

Für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen ist die Behinderung bei Planung, Durchführung und Reflexion von Bildungs- und Erziehungsprozessen zu berücksichtigen. Die empirisch gut belegten Sicht- und Tiefenstrukturen von Unterricht sind dabei auch für Lernangebote in der Sonderpädagogik relevant und handlungsleitend.

### 3. Tiefenstrukturen des Unterrichts – eine sonderpädagogische Perspektive

Im Folgenden werden das Potential aber auch die Grenzen der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität, wie sie auch im Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen des IBBW aufgenommen sind (<https://bit.ly/2U3vLOW>), aus der Perspektive der Sonderpädagogik anhand von kurzen Fallvignetten diskutiert. Förderschwerpunktspezifische Konsequenzen und Anregungen für die (Um-)Gestaltung des Unterrichts können aus Platzgründen in der vorliegenden Publikation nicht gegeben werden. Hierzu sind weitere Veröffentlichungen geplant.

#### **Kurz und knapp: Sicht- und Tiefenstrukturen im Unterricht und Basisdimensionen von Unterrichtsqualität**

Bei der Beschreibung von Unterricht unterscheidet man zwischen Sicht- und Tiefenstrukturen (Trautwein et al., 2022):

- Sichtstrukturen (synonym: Oberflächenstrukturen) können relativ leicht von Beobachterinnen und Beobachtern erfasst werden und liefern den Rahmen für Unterrichtsprozesse (z. B. eingesetzte Medien, Unterrichtsmethoden und Sozialformen).
- Tiefenstrukturen bezeichnen Lehr-Lern-Prozesse des Unterrichts, die unterhalb der Sichtebene stattfinden (z. B. die Qualität der Interaktion der Lernenden mit ihrer Lehrkraft). Diese Prozesse werden mithilfe der drei Basisdimensionen kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung und Klassenführung beschrieben.

### **TIPP! Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen**

Um Beobachtung und Reflexion von Unterrichtsqualität in der Praxis zu unterstützen, wurde am Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW) der „Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen“ (UFB) entwickelt. Mithilfe des Bogens kann Unterricht entlang der drei Basisdimensionen von Unterrichtsqualität (kognitive Aktivierung, konstruktive Unterstützung, strukturierte Klassenführung) eingeschätzt werden. Der Bogen wird durch ein begleitendes Manual ergänzt. Die Einsatzmöglichkeiten sind vielfältig: So kann der UFB für die individuelle Selbstreflexion, zur Unterrichtsvorbereitung, für die kollegiale Hospitation und in Beratungskontexten der Aus- und Fortbildung in allen Phasen der Lehrkräftebildung eingesetzt werden.



Weitere Informationen sowie der UFB sind hier verfügbar:

<https://ibbw-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/unterrichtsfeedbackbogen-tiefenstrukturen>

### **3.1 KOGNITIVE AKTIVIERUNG**

*Zu welchem Grad werden die Lernenden angeregt, sich aktiv mit den Lerngegenständen auseinanderzusetzen und sich dabei vertieft mit den Inhalten zu beschäftigen? (Kunter & Trautwein, 2013).*

Neben dieser übergeordneten Frage können Fragen nach dem „Wohin“ (Lernziele), dem „Woher“ (Vorwissen und individuelle Lernvoraussetzungen) und dem „Wie“ (Lösungsprozesse) die Gestaltung kognitiv aktivierenden Unterrichts lenken (siehe hierzu auch Fauth & Leuders, 2022). Im Kern geht es darum, die Schülerinnen und Schüler auf einem für sie angemessenen Niveau – das sie weder unterfordert noch überfordert – zur vertieften, zielgerichteten Beschäftigung mit den Lerngegenständen herauszufordern. In der Sonderpädagogik sind spezifische Aspekte zu beachten, die im Folgenden anhand eines Fallbeispiels erläutert werden.

#### **Praxisbeispiel**

Ich kann das nicht!“ – „Ich bin dumm!“ – „Warum soll ich das denn lernen?!“ – „Das versteh‘ ich eh nicht!“ Diese Sätze hört die Lehrkraft der 13-jährigen Jennifer häufig. Gerade bei unbekanntem Arbeitsaufträgen äußert das Mädchen diese unmittelbar, ohne die Aufgabenstellung näher zu betrachten oder angebotene Erklärungen anzunehmen. Meist verweigert sie anschließend die Bearbeitung der Aufgaben. Wirkt die Lehrkraft intervenierend ein, beispielsweise indem sie Jennifer anspricht oder ihr eine veränderte Aufgabenstellung oder Anschauungs- und Hilfsmaterialien anbietet, reagiert das Mädchen ablehnend und wendet sich ab (Lutz & Gebhardt, 2021, S. 136).

Die Reaktion der Schülerin ist offensichtlich nicht allein durch einen konkreten Lerngegenstand begründet. Ihr schulisches Lernverhalten scheint geprägt zu sein von äußerst stabilen Misserfolgserfahrungen im schulischen Umfeld und deutet eine hoch verdichtete, komplexe Problemlage an. Dies kann mit massiven Lernwiderständen bis hin zu Lernverweigerung einhergehen. Es wird deutlich, dass Lern-

situationen nicht per se kognitiv aktivierend sind, sondern lediglich das „Potential zur kognitiven Aktivierung“ bieten können (Fauth & Leuders, 2022, S. 9). Bezogen auf die Lernsituation von Jennifer wäre nicht primär die Frage: „Was **soll** bei Jennifer aktiviert werden“, sondern „Was **kann** bei Jennifer aktiviert werden“ zu klären (Leuders & Holzäpfel, 2011, S. 3). Hier wird die Frage „Wohin **soll** die Reise gehen?“ (Fauth & Leuders, 2022, S. 6) zunächst anlassspezifisch modifiziert. Während die Frage nach dem „Soll“ unmittelbar abhängig von den intendierten Zielen ist, richtet sich die Frage nach dem „Kann“ auf individuelle Lernpotentiale bzw. -voraussetzungen und berücksichtigt stärker das „Woher“.

Kognitive Aktivierung muss neben kognitivem, fach- beziehungsweise domänenspezifischem Verstehen auch die Aktivierung von Wahrnehmung, Emotion, Motivation und Selbstkonzept sowie Sprache umfassen und Risikofaktoren für schulisches Lernen berücksichtigen, z. B. tiefgreifende Entwicklungsstörungen, Schulangst, Deprivationserfahrungen, Traumatisierung, mangelnde Förderung, ungünstige ökonomische Verhältnisse, Impulsivität, Aggressivität, Gewalt, Beziehungsproblematiken, Aufmerksamkeits- und Motivationsstörungen, Hyperaktivität usw. (Baumert & Vierbuchen, 2018; Ellinger, 2022; Heimlich, 2022; Hillenbrand & Melzer, 2018; Werning & Lütje-Klose, 2016).

Dabei wird die Frage nach dem „Wie“ relevant. Um eine themen- bzw. fachbezogene Auseinandersetzung sicher zu stellen, muss zunächst ein gemeinsames Verständnis über die Lernsituation hergestellt werden. Ist das Lernangebot für Jennifer subjektiv sinnvoll? Kann Jennifer die zur Verfügung stehenden Lernhilfen für sich gewinnbringend nutzen? Gemeinsam ist mit Jennifer zu klären, welche Relevanz schulische Bildung für alle Beteiligten, für die Schülerin selbst, gegebenenfalls auch für ihre Familie hat. Erst wenn hier eine gemeinsame Position, ein Arbeitsbündnis i. S. einer sozialen Ordnung (Hecht, 2009) erarbeitet wurde, das die Rechte und Pflichten, die gegenseitigen Erwartungen an die Lern- und Lehrsituation thematisiert, können weitere pädagogische, didaktisch-methodische Entscheidungen getroffen werden. Diese können neben rein fachbezogenen auch interaktionale, sozial-emotionale und volitionale Aspekte umfassen.

Ebenso bedarf es sowohl der Berücksichtigung als auch der Aktivierung ggf. beeinträchtigter Lernvoraussetzungen wie z. B. des Sehens, des Hörens oder der Sprache. Die Lernenden müssen z. B. vorab erkennen, was von ihnen gefordert wird oder welche Inhalte schulisch relevant oder weniger relevant sind. Dabei ist zu berücksichtigen, dass viele Lernprobleme aus lebenslagen- bzw. lebensweltbezogenen Lernbedürfnissen resultieren (Ellinger, 2022; Schroeder, 2015; Weiß, 2016; Werner, 2019).

### **Kurz und knapp: Kognitive Aktivierung in der Sonderpädagogik**

Kognitiv aktivierende Lernangebote nehmen sowohl fachliche, curriculare Lerninhalte als auch individuelle Lernmöglichkeiten und -bedarfe gleichwertig und gleichberechtigt in den Blick. Sie gehen von der Frage aus, was die Person lernen kann und nicht allein, was sie lernen soll. Sie berücksichtigen die individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und richten kognitive Aktivierung daran aus. Ziel ist es, die Lernenden auf einem für sie angemessenen Niveau zur vertieften, zielgerichteten Beschäftigung mit den Lerngegenständen herauszufordern.

### 3.2 KONSTRUKTIVE UNTERSTÜTZUNG

*Wie gut unterstützt die Lehrkraft die Lernenden beim Wissenserwerb und wie sehr ist die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden durch Wertschätzung und Respekt geprägt? (Kunter & Trautwein, 2013)*

Konstruktive Unterstützung gliedert sich in zwei Subfacetten: Zum einen wird auf die **emotional-motivationale Unterstützung** Bezug genommen, die einen großen Einfluss auf die Schüler-/Schülerin-Lehrkraft-Beziehung hat (Fauth et al., 2022). Jegliche Form von Unterstützung basiert auf einer wertschätzenden, respektvollen Beziehung. Personell und zeitlich stabile, verlässliche Beziehungen sind eine unabdingbare Voraussetzung für gelingende Lehr- und Lernprozesse. Zum anderen geht es um die **methodisch-didaktische Unterstützung** der Schülerinnen und Schüler durch Hilfestellungen beim Wissenserwerb, bei der die Art und Weise, wie die Lehrkräfte den Lernenden Rückmeldungen zu ihrem Lernstand und ihrem Lernprozess geben (Feedback), sowie ihr Umgang mit Verständnisschwierigkeiten (z. B. durch Maßnahmen des Scaffolding) wesentlich sind.

#### Praxisbeispiel

Immer wieder unterbricht Markus die Arbeit an seinem Tagesplan. „Ist das so richtig?“, ist seine Lieblingsfrage an den Lehrer, woraufhin dieser nach kurzem Betrachten der Aufgabe rückmeldet, dass alles richtig sei. Nach weiteren fünf Minuten streckt Markus erneut seinen Arm in die Luft. „Können Sie mal kommen? Ich weiß nicht, wie das geht“. Nachdem der Lehrer neben ihm steht, fällt der Groschen nur kurze Zeit später. Dann wendet sich der Lehrer einem anderen Schüler zu, was dazu führt, dass Markus eine Pause einlegt. Als der Lehrer ihn auffordert, jetzt endlich die Aufgabe fertig zu rechnen, macht sich Markus wieder an die Arbeit (Löser, 2013, S. 46).

Im Beispiel wird die Rolle der emotional-motivationalen Unterstützung deutlich. Für Markus ist die Beziehung zur Lehrkraft, die Rückversicherung durch sie, zentral. Die Schaffung eines vertrauensvollen Lernklimas, in dem die Schülerinnen und Schüler Gegenerfahrungen zu ihrem bisherigen Erleben machen können, verschiebt das Verhältnis von rein unterrichtsfachlicher Wissensvermittlung zu anderen Unterrichtsschwerpunkten bzw. Lebensfeldern, in denen die Beziehungsgestaltung im Mittelpunkt steht. Die Inhalte der Unterrichtsfächer werden zur Beziehungsgestaltung genutzt. Damit ist Beziehungsarbeit sowohl Lerngegenstand als auch Lernvoraussetzung. Erst durch stabile Beziehungen zu den Lehrpersonen entwickelt sich die Offenheit für weiteres (inhaltliches) Lernen, wie am Beispiel von Markus deutlich wird.

Verschiedene Forschungsergebnisse zu den Aspekten einer positiven Beziehungsgestaltung belegen dies. So subsumieren Hamre und Pianta (2005) unter der Bezeichnung „emotional support“ z. B. Merkmale für das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft sowie das Ausmaß ihrer Orientierung an den individuellen Bedürfnissen der Lernenden. Außerdem spielen die emotionale Beteiligung an den Belangen der Schülerinnen und Schüler und ein positives Klassenklima eine entscheidende Rolle. Nicht nur, aber besonders für Schülerinnen und Schüler in den Förderschwerpunkten sozial-emotionale Entwicklung und Lernen ist der Aufbau und das Halten verlässlicher Beziehungen unverzichtbar. Ebenso ist aufgrund der erschwerten individuellen Lernausgangslagen (wie z.B. prekäre Lebensverhältnisse, Misserfolgsorientierungen, Einschränkungen in den mentalen Funktionen) und den herausfordernden Bildungsbiografien (z. B. häufige

Beziehungsabbrüche, Traumatisierungen, Gewalterfahrungen) die Schaffung eines lernförderlichen Klimas elementar.

Des Weiteren ist die Bedeutsamkeit von Feedback nicht zu unterschätzen, nicht nur mit Blick darauf, was verbal und aufgabenbezogen transportiert wird, sondern auch, welche Werthaltungen und Sichtweisen nebenbei non- oder paraverbal vermittelt werden. Großes Potential liegt beim Feedback u. a. in der Anerkennung und Nutzung unkonventioneller, alltagsbasierter Lösungen seitens der Lernenden. Diese müssen wertgeschätzt und als Ausgangspunkt für weitere Lernangebote genutzt werden. Auf die häufig unerwarteten nicht fach- bzw. domänenspezifischen Lösungen sind sowohl inhaltliche als auch (lern-)prozessbezogene Rückmeldungen möglich und notwendig.

Neben den genannten Maßnahmen zur emotional-motivationalen Unterstützung ist systematische und kontinuierliche methodisch-didaktische Unterstützung i. S. v. Scaffolding (vgl. Gibbons, 2010) bedeutsam. Gerade für Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen sind evidenzbasierte Unterstützungen nötig, um die Grundlagen für das Verstehen fachlicher Lerninhalte sowie die Teilhabe an den sozial-kommunikativen, unterrichtlichen Prozessen überhaupt zu sichern.

So hat sich beispielsweise im Förderschwerpunkt Sprache der Einsatz sprachbegleitender Hilfen als lernwirksam erwiesen (Theisel, 2014). Hierzu gehören Handzeichensysteme, Mundbilder, Anlautbilder und andere Visualisierungen, die bei eingeschränkten auditiven Wahrnehmungsleistungen der Schülerinnen und Schüler helfen, ähnlich klingende Laute zu unterscheiden und Phonem-Graphem-Korrespondenzen zu sichern. Solch lernunterstützende Materialien sind den Sichtstrukturen zuzuordnen, die letztlich auch auf Ebene der Tiefenstrukturen wirksam werden können. Auch handlungsbegleitendes Sprechen unterstützt das Verständnis von Inhalten und Abläufen. Sowohl die Schulleistungsergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Sprache in Mathematik als auch die Ergebnisse im Lesen korrelieren signifikant positiv mit den Werten des Merkmals „sprachbegleitende Hilfen“. Weiterhin zeigen sich signifikante Zusammenhänge mit der Sicherung des Sprachverständnisses (semantisch-kognitive Sicherung) sowohl in Mathematik als auch beim Lesen (Theisel, 2015). Im Bereich der konstruktiven Unterstützung liegen folglich wesentliche Prozessmerkmale eines sprachlich-kommunikativ förderlichen Bildungsangebotes (vgl. Mayer, 2021), das erst in einem Dreischritt von diagnostischer Fundierung, Planung und Durchführung seine Wirksamkeit entfalten kann.

Dabei spielen Planungsaktivitäten eine besondere Rolle, die als Macro-Scaffolding bezeichnet werden und sich auf Auswahl und Aufbereitung von Inhalten, Medien, Lernumgebung etc. beziehen können. Eine zentrale Frage ist deshalb im Vorfeld des Unterrichts, welche vorbereiteten Hilfestellungen die Lehrkraft den Schülerinnen und Schülern bietet, um deren Lernvoraussetzungen gerecht zu werden. So ist die Steigerung der sprachlichen Komplexität von einem alltags- zu einem bildungssprachlichen Niveau für Schülerinnen und Schüler in den Förderschwerpunkten Sprache und Lernen beispielsweise eine Herausforderung. Durch das Herauslösen von Inhalten bzw. Lerngegenständen aus der aktuellen Situation wird deren Abstraktion und Transfer auf andere Themen und Problemstellungen möglich. Während die Lehrkraft beispielsweise beim Experimentieren im Sachunterricht Sprache noch durch Zeigen begleiten oder gar ersetzen kann, ist dies bei der Reflexion über das Experiment im Klassenkontext oder beim Verfassen eines Versuchsprotokolls nicht mehr möglich. Es muss explizit formuliert werden, was sprachlich beeinträchtigten Lernenden oder Kindern mit Deutsch als Zweitsprache aus unterschiedlichen Gründen sehr

schwerfällt. Wichtige Prinzipien des Scaffoldings sind deshalb die sprachliche Anpassung von Materialien oder Aufgabenstellungen in der Vorbereitung sowie das bewusste sprachliche Agieren der Lehrkräfte im Unterricht, was auch der Vorbereitung und einer genauen Kenntnis der einzelnen Schülerinnen und Schüler bedarf. Wird vorbereitend zu wenig Unterstützung bedacht, muss diese ggf. in der Durchführung erfolgen, wie Anna beschreibt, die im Rahmen eines Interviews am Ende ihrer Schulzeit zu Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht befragt wurde (Theisel, 2021):

### **Praxisbeispiel**

Anna: Der Lehrer unterstützt ja beim Schriftlichen.

Interviewer: Wie macht der das?

Anna: Wenn ich das nicht verstehe, übersetzt der das auf Klardeutsch.

Interviewer: Der übersetzt dir das auf ‚Klardeutsch‘! Wie macht der das? Kommt er zu dir hin?

Anna: Ja, muss er ja. Der erklärt mir das ganze Aufgabenblatt nochmal.

Interviewer: Und dann verstehst du's?

Anna: Beim zweiten Mal ja.

Deshalb kommt der Diagnostik eine besondere Rolle im Unterrichtsprozess zu, in dem stets der individuelle Umgang mit den gestellten Aufgaben, Lösungsprozessen und die Lernzielerreichung in den Blick genommen werden muss (vgl. ILEB in Kap. 4.1.). Was können die Lernenden schon und was können sie noch nicht? Erst aus den Antworten auf diese Fragen lassen sich strukturierende Maßnahmen und Hilfestellungen in der individuellen „Zone der nächsten Entwicklung“ festlegen, die notwendig sind, damit Lernende Aufgaben zunehmend selbstständig bewältigen.

### **Kurz und knapp: Konstruktive Unterstützung in der Sonderpädagogik**

Konstruktive Unterstützung im Unterricht muss neben der fachlichen Aufgabenspezifik Entwicklungsbereiche wie Motorik und Wahrnehmung, Denken und Lernstrategien, Kommunikation und Sprache, Emotionen und soziales Handeln als Lerngegenstand berücksichtigen. Einfühlungsvermögen der Lehrkraft ist dabei ebenso zentral wie die fortlaufende Erfassung (Diagnostik) und die Berücksichtigung des aktuellen Entwicklungsstands sowie darauf basierend die individuelle Anpassung von Unterstützungsangeboten, Materialien und Aufgabenstellungen.

### 3.3 STRUKTURIERTE KLASSENFÜHRUNG

*Wie gut gelingt es, den Unterricht so zu steuern, dass möglichst wenige Störungen auftreten, alle Schülerinnen und Schüler beim Lernen beteiligt sind und Unterrichtszeit somit effektiv genutzt werden kann?*
  
 (Kunter & Trautwein, 2013)

#### Praxisbeispiel

Die Lehrerin hat im Biologieunterricht einen Stationslauf zum Thema Wald geplant. An verschiedenen Stationen können die Schülerinnen und Schüler verschiedene Aufgaben bearbeiten und so u. a. Blattformen miteinander vergleichen, ein Waldtierrätsel lösen und auf einer Karte die Waldgebiete in der näheren Umgebung suchen. Tarik geht von einer Station zur anderen, nimmt dann lustlos mehrere Blätter und setzt sich hin, ohne jedoch mit der Arbeit zu beginnen. Auf Nachfrage der Lehrerin, warum er nichts tue, antwortet er, dass er „keinen Bock auf diese Waldkacke“ habe“ (Löser, 2013, S. 4).

Störungen als unerwünschtes negatives Ereignis zu sehen, greift zu kurz. Tariks Reaktion, die oberflächlich betrachtet zunächst „störend“ wirkt, ist im Grunde erst einmal eine individuelle Bewältigungsstrategie für dieses Unterrichtsangebot. Die gewählte Organisationsform und/oder auch Thematik „Stationslauf im Wald“ kann Tarik für seinen Lernprozess nicht nutzen. Sogenannte „Störungen“ sind situationsgebundene, individuelle Kommunikationsstrategien in für die Lernenden meist besonders herausfordernden Situationen. Sie sind in ihrer Qualität als eigene Lern- und Entwicklungschancen und nicht nur als das das Lernen verhindernde Moment zu verstehen. Sie enthalten wichtige diagnostische Informationen und brauchen zu ihrer Bearbeitung explizit (Lern-)Zeit und Raum. Zentral ist die Frage, wie Lehrkräfte Störungen wahrnehmen, sie einordnen und deuten und welche unterrichtsrelevanten Konsequenzen daraus erfolgen. Die Qualität von Lehr-Lernprozessen zeigt sich vor allem im Umgang mit Störungen im Unterricht. Das gilt in besonderer Weise dann, wenn die soziale und emotionale Entwicklung zu einem zentralen Lern- und Entwicklungsgegenstand wird (vgl. Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe, 2010; Bildungsplan Förderschwerpunkt Lernen, 2022).

Verhaltensweisen sind Resultat von vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung. Entwicklungsstörungen, Krankheiten und Beeinträchtigungen können folglich die Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern beeinflussen. Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln unterliegen Entwicklungsprozessen. Sie lassen sich nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückführen, sondern müssen als Ausdruck einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt angesehen werden, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet. Das Verhalten einer Person wird in dieser Sichtweise grundsätzlich als subjektiv sinnvoll verstanden. Das Zusammenspiel der Person und ihrer Umwelt kann in der Außenwahrnehmung zu Auffälligkeiten führen, die auch Ausdruck einer Beeinträchtigung des Person-Umwelt-Bezugs sein können, sodass intrapersonale und interpersonale Ursachen gemeinsam betrachtet werden müssen (Baumann et al., 2021; Linderkamp & Grünke, 2007; Müller, 2021; Ricking et al., 2021; Stein & Müller, 2018).

Darüber hinaus sind im Unterricht mit beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern im Bereich der Klassenführung Strukturierungselemente, die sich auf die Unterrichtsorganisation beziehen, von besonderer Bedeutung (vgl. Grünke, 2006, 2007; Theisel, 2014). Sie geben den Lernenden Orientierung, Vertrautheit und Sicherheit. Dazu können Rituale (z. B. Morgenkreis, gemeinsame Mahlzeiten, Pausengestaltung, Besprechen von Tagesabläufen), klare Regeln, Visualisierungen von Arbeitsaufträgen u. ä. gehören. Zu berücksichtigen ist hierbei auch ein transparenter und wohl geplanter Einsatz von Unterrichtsassistenzen, Schulbegleitungen oder anderen unterstützenden Personen im Unterrichtsprozess.

Gerade offene Unterrichtsformen können zur Lernbarriere werden, wenn ihre Struktur für die Lernenden nicht verständlich, intransparent bzw. nicht vorstrukturiert ist (Werner, 2020b). Möglichkeiten zum Austausch, zum Verbalisieren, zur Kommunikation über das Gelernte und seine Ergebnisse müssen stets gegeben sein.

Lernbarrieren entstehen in der konkreten Interaktion und können auch durch ungeeignete Lehrmethoden, Materialien oder das Curriculum provoziert werden. Indem Lernangebote unterbreitet werden, die den Lernenden fremd sind, droht Unterricht bzw. Schule zu einer „Entfremdungszone“ (Ellinger, 2020, S. 145) zu werden. Ursachen für Lernbarrieren und -störungen müssen in dem multifaktoriellen Bedingungsgefüge von Lehr- und Lernprozessen mehrdimensional analysiert werden. Zentral ist die Frage, wie die Situation verändert werden kann, damit die Schülerin oder der Schüler besser lernen kann. Diese Frage nimmt sowohl personenbezogenen Teilhaberrisiken wie z. B. individuelle Behinderungen und Beeinträchtigungen als auch systemische Faktoren wie Professionalität der Lehrkraft (vor allem ihre diagnostische, fachliche sowie didaktisch-methodische Expertise) als auch Aspekte der Klassen- und Schulstrukturen in den Blick.

#### **Kurz und knapp: Strukturierte Klassenführung in der Sonderpädagogik**

Strukturierungselemente, wie beispielsweise Rituale und Regeln bieten Schülerinnen und Schülern mit Beeinträchtigung Orientierung und Sicherheit. Entsprechend ist eine strukturierte Klassenführung von besonderer Bedeutung. Störungen können der Lehrkraft wichtige diagnostische Informationen liefern und sind als Lern- und Entwicklungschancen zu sehen. Zentral ist, wie Lehrkräfte mit Störungen umgehen, und wie sie Störungen nutzen.

## 4. Konzepte und Prämissen in der Sonderpädagogik

In der Sonderpädagogik haben sich bestimmte Konzepte und Prämissen etabliert, die zu einem wirksamen Unterricht in der Sonderpädagogik beitragen. Sie zu berücksichtigen ist zentral, wenn es darum geht, die drei Basisdimensionen umzusetzen.

### 4.1 INDIVIDUELLE LERN- UND ENTWICKLUNGSBEGLEITUNG (ILEB)

#### Ein Planungs-, Steuerungs- und Evaluationsinstrument in der Sonderpädagogik

Neben der Vermittlung von fachlichen und überfachlichen Inhalten für alle Schülerinnen und Schüler ist die bewusst geplante Implementierung individueller Bildungsangebote in den Unterrichtsprozess im Sinne von Individueller Lern- und Entwicklungsbegleitung zentral (ILEB, vgl. Landesinstitut für Schulentwicklung (LS), 2013).

#### Definition: Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB)

Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung meint die an den individuellen Bedürfnissen und Potentialen von jungen Menschen mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen ausgerichtete professionelle Steuerung des Zusammenspiels von sonderpädagogischer Diagnostik, kooperativer Bildungsplanung, individuellem Bildungsangebot, Leistungsfeststellung und der kontinuierlichen Dokumentation dieses Prozesses.

Dafür ist eine differenzierte **Diagnostik** der Lernvoraussetzungen, nicht nur bezogen auf Kenntnisse, sondern auch auf sprachliche und andere Lernvoraussetzungen bedeutsam. Auf der Grundlage von ILEB werden Bildungsangebote „vom Kind zum Programm“ geplant und umgesetzt. Sonderpädagogik nimmt einen Perspektivwechsel vor und „denkt“ die Gestaltung von Bildungsangeboten vom Kind/Jugendlichen, d. h. von dessen individuellen Lernvoraussetzungen, -möglichkeiten und -bedarfen aus. Grundlage hierfür bildet die sonderpädagogische Diagnostik. Sie hat einerseits zum Ziel, den Lern- und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler umfassend zu erheben, andererseits werden mögliche Barrieren in Bildungsangeboten bzw. -prozessen analysiert, die eine optimale Entwicklung verhindern könnten. Das bedeutet, dass neben den **Zielfertigkeiten und -fähigkeiten** vor allem auch die **Zugangsfertigkeiten und -fähigkeiten** im Bildungskontext Berücksichtigung finden müssen (vgl. Renner & Scholz, 2022). Es ist wenig hilfreich allein den aktuellen Lernstand (Zielfertigkeit) zu erfassen, wenn mögliche Gründe für geringe Fortschritte oder gar Stagnation (Lernausgangslage auf verschiedenen Ebenen und damit die Zugangsfertigkeiten) keine Berücksichtigung finden. Dies gilt auch für Auswahl und Einsatz von Testverfahren bzw. Verfahren der Lernstandmessung. Behinderung, Beeinträchtigung und Benachteiligung werden so analog zur ‚International Classification of Functioning, Disability and Health‘ (ICF) als ein kontextabhängiges und mehrdimensionales Phänomen betrachtet (vgl. LS, 2013).

Daraus ergibt sich die Frage, was bei Kindern und Jugendlichen mit Benachteiligungen und Beeinträchtigungen ein „Lernzuwachs“ ist. ILEB erfordert bei der Planung von Bildungsangeboten die Berücksichtigung besonderer Bildungsbedürfnisse. Die lebenslaufbezogene Sicherung von Teilhabe ist dabei als generelles Bildungsziel zu verstehen.

Gerade der Anspruch, die individuellen Lernausgangslagen und -möglichkeiten sowie besondere Lernbedarfe als Ausgangspunkt jeglicher pädagogischer Aktivitäten zu nutzen, stellt eine zentrale und hochkomplexe Anforderung an den Unterricht dar. Es ist allen Lernenden Zugang zum Erwerb teilhaberelevanter Kompetenzen zu garantieren. Insbesondere fachdidaktische Modelle lassen derzeit wenig Raum für die Beschreibung individueller Aneignungsweisen und weitergehender Lernbedarfe. Der Zugang zum Lerngegenstand wird gegenwärtig vorwiegend aus der fachlichen Logik der „Sache“, seinem hierarchischen Aufbau sowie der Abstraktheit seiner Objekte abgeleitet. Diese Sichtweise gründet in der Annahme, dass Schülerinnen und Schüler sich die Inhalte der Sachstruktur adäquat aneignen können. Bleiben aber psychosoziale Komponenten wie Motiv, Motivation, Selbst- und Begabungskonzept, Wahrnehmung oder Aspekte wie Kognition und Sprache ebenso wie umwelt- bzw. lebenslagenspezifische Faktoren unberücksichtigt, können sich daraus gravierende Teilhabebarrrieren bzw. Exklusionsrisiken entwickeln.

#### **4.2 MULTIKRITERIALITÄT**

Da Unterricht immer verschiedene Ziele verfolgt, spricht man von Multikriterialität des Unterrichts (vgl. Trautwein et al., 2022). Bildung bedeutet nicht allein die Zunahme formal-abstrakten, mehrheitlich kognitiv geprägten, fachlichen Wissens, sondern auch den Auf- und Ausbau aller für Teilhabe relevanter Kompetenzen.

Die fachlichen, sozialen und personenbezogenen Zieldimensionen im Unterricht finden häufig gleichzeitig Berücksichtigung. Je nach individueller Lernausgangslage und intendiertem Lernziel differieren jedoch die Schwerpunktsetzungen. So haben Lehrkräfte bei der Planung, Durchführung und Bewertung von Unterrichtsprozessen stets verschiedene Aspekte im Blick, die sich gegenseitig beeinflussen und voneinander abhängig sind. Sie müssen täglich austarieren, welche der sich ergänzenden, teilweise auch konkurrierenden Ziele im Hinblick auf eine förderliche Lern- und Leistungsentwicklung des Einzelnen wesentlich sind. In Abhängigkeit von den fokussierten Zielstellungen, ob es um die Förderung fachlicher Kompetenzen, überfachlicher Schlüsselkompetenzen oder um erzieherische Wirkungen geht, bekommen Merkmale der Unterrichtsqualität unterschiedliche Gewichtungen. Die Auseinandersetzung mit normativen und politischen Fragen darüber, was für wen eine wünschenswerte Zielstellung ist, findet in der evidenzorientierten Unterrichtsforschung wenig Raum, ist aber für (sonder-)pädagogische Entscheidungen zentral (vgl. Cortina, 2020). Dabei können fachdidaktische und sonderpädagogische Zielsetzungen durchaus ein Spannungsfeld bilden, wenn beispielsweise individuell relevante Zielsetzungen die Systematik des Faches durchbrechen (Berg, 2019).

### 4.3 ZIELGLEICHE UND -DIFFERENTE BILDUNGSGÄNGE

Den sehr unterschiedlichen Lern- und Leistungsabweichungen oder Barrieren in den personalen, emotionalen und sozialen Entwicklungs-, Bildungs- und Teilhabemöglichkeiten muss in allen Bildungsgängen Rechnung getragen werden.

Für die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte Hören, Sehen, körperlich-motorische Entwicklung, Sprache sowie sozial-emotionale Entwicklung sind **zielgleiche Bildungsgänge** vorgesehen. D. h. die Inhalte und Leistungsansprüche sowie das Format der Leistungsbewertung basieren auf den Bildungsplänen der jeweiligen Schulformen. Hier gilt es, adaptive und kompensatorische Maßnahmen so einzusetzen, dass eine Passung zwischen den curricularen Erwartungen und individuellen Lernmöglichkeiten und -bedarfen hergestellt werden kann.

Ein individuell-förderdiagnostisch ausgerichteter Unterricht stellt eine Grundbedingung für erfolgreiche Bildungsprozesse insbesondere solcher Schülerinnen und Schüler dar, die besondere Unterstützung benötigen und ggf. zieldifferent unterrichtet werden. Ein **zieldifferenten Unterricht** meint dabei nicht, lediglich Bildungsansprüche abzusenken bzw. einen curricular reduktiven Unterricht zu implementieren. Zieldifferenten Unterricht muss die individuellen Lernbedarfe wie beispielsweise Konzentration, Selbstständigkeit, Motorik, Sprache und Verhaltenssteuerung aufgreifen, um die Teilhabe am schulischen Lernen zu ermöglichen. Darüber hinaus muss zieldifferenten Unterricht weitergehende Lerninhalte und Bildungsangebote eröffnen, um den individuellen Bildungs- und Erziehungsbedürfnissen sowie dem Leistungswillen Rechnung zu tragen, beispielsweise „Ungleichheiten in den Lebenswelten und Verschiedenheiten der Personen“ (KMK, 2011, S. 7) thematisieren (Werner, 2020a, S. 152).

Die zieldifferenten Bildungspläne in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten „Lernen“ und „Geistige Entwicklung“ sowie die Zusatz- bzw. Ergänzungscurricula der anderen Förderschwerpunkte erfordern eine enge Verzahnung zwischen dem traditionellen Fächerkanon und förderschwerpunkt-spezifischen Anforderungen wie z. B. der Förderung von Orientierung und Mobilität (in den Schwerpunkten Sehen/ Blindheit sowie körperlich-motorische Entwicklung), die Förderung lebenspraktischer Fertigkeiten, den Auf- und Ausbau sprachlicher Kompetenzen (im Förderschwerpunkt Sprache u. a.), die hörgerichtete Erziehung (im Förderschwerpunkt Hören) usw.. Außerdem nehmen sie mit Blick auf den Kompetenzerwerb neben dem Fächerkanon Bezug auf wesentliche Lebensfelder wie soziales und gesellschaftliches Leben, Arbeitsleben etc., die bei der Gestaltung der Bildungsangebote ebenfalls zu berücksichtigen und für ihre Lernwirksamkeit relevant sind.

#### **Kurz und knapp: Abschluss und Anschluss**

Zielgruppenspezifische sonderpädagogische Bildungsangebote fokussieren den individuell höchstmöglichen Schulabschluss und in gleichem Maße die Sicherung eines gleichberechtigten Zugangs zu nachschulischen Bildungsangeboten, insbesondere den Zugang zur beruflichen und Erwachsenenbildung (KMK, 2011).

## 5. Fazit

Das zentrale Bildungsziel der Sonderpädagogik ist die Sicherung der Teilhabe jedes Einzelnen an institutionalisierten Bildungsangeboten. Teilhabe ist dann gegeben, wenn eine Person sozial eingebunden ist, d. h. wenn sie die konkreten Bildungsmöglichkeiten selbstbestimmt wahrnehmen und für sich nutzen kann.

### Hinweis: Teilhabe am Unterricht sichern

Um die Teilhabe der Lernenden am Unterricht zu sichern, wechselt die Sonderpädagogik die Perspektive von der „Sache“ hin zur „Person“. Es werden Fragen gestellt wie:

- Was können – nicht was sollen – die Schülerinnen und Schüler lernen?
- Welchen Beitrag leistet der Lerngegenstand für die Einlösung des Bildungsanspruchs der und des Einzelnen?
- Welche Förderbedarfe, die über den fachlichen Gegenstand hinausgehen und dennoch Voraussetzung zur Teilhabe am Unterricht sind, müssen in den Blick genommen werden?
- Welche Teilhabebarrrieren und Exklusionsrisiken können durch das jeweilige Lernsetting provoziert oder vermieden werden?

Die in der Sonderpädagogik unverzichtbare Zielgruppenspezifität erfordert eine Modifikation bzw. eine Konkretisierung der Lernangebote auf die jeweiligen individuellen Bildungsbedürfnisse und -bedarfe. Individuelle Lernbedarfe, die z. B. in den Heterogenitätsdimensionen Sprache, Kultur, Ethnie, sozial-emotionale Befindlichkeiten, Behinderungen und Benachteiligungen sowie domänenspezifischen Vorerfahrungen begründet sind, liegen häufig weit außerhalb des fachlichen Lerngegenstandes. Dies erfordert neben fachdidaktisch begründeten Entscheidungen interdisziplinär getragene, medizinisch-therapeutische, pflegerische, technische, psychologische, soziale Maßnahmen in und außerhalb der Schule. Diese aufeinander abgestimmten Maßnahmen und Hilfen sind in ein pädagogisches Bildungs- und Unterstützungskonzept im Sinne einer individuellen Lern- und Entwicklungsbegleitung (ILEB) einzuarbeiten und zu implementieren. Soziale Interaktionen sind und bleiben zentral für (sonder-) pädagogisches Handeln. Dies umfasst auch die Herstellung eines gemeinsamen Verständnisses über die Lernsituation sowie ein belastbares Arbeitsbündnis mit stabilen, transparenten, zuverlässigen, wertschätzenden Beziehungen als Lerngegenstand und -voraussetzung.

Aus sonderpädagogischer Perspektive wird Unterricht dann lernwirksam, wenn die didaktisch-methodischen Entscheidungen dazu beitragen, die Teilhabe aller Lernenden am Unterricht sicherzustellen. Unterricht ist offen und nicht vollständig plan-, kontrollier- und vorhersagbar. Gerade bei Lernenden mit Behinderungen, Benachteiligungen und Beeinträchtigungen liegen individuelle Lern- und Entwicklungsschritte häufig weit unter- oder außerhalb der zu erwartenden Alters- bzw. Klassennorm.

Im Unterricht von Lernenden mit Behinderungen, Beeinträchtigungen und Benachteiligungen spielt das individuelle lernförderliche Lernangebot eine besondere Rolle. Dieses kann sich gezielt auf Bereiche wie z. B. den Umgang mit Hör- bzw. Sehbeeinträchtigungen, den Aufbau sprachlicher Kompetenzen – oder auf die dadurch eingeschränkten Aktivitäten – wie z. B. Lese- und Schreibkompetenzen,

motivationale oder emotionale Aspekte – beziehen. All diese Momente sind gleichwertig in die Planung, Durchführung und die Bewertung einzubeziehen. Sonderpädagogische Bildungsangebote umfassen neben dem akademisch orientierten Kompetenzerwerb, der in den Bildungsplänen festgeschrieben ist, immer auch rehabilitative sowie kompensatorische Aspekte. Diese sind einerseits Voraussetzung und andererseits Medium allen schulischen Lernens. Eine lernförderliche Wirkung bestimmter Unterrichtsmerkmale wie die in der aktuellen Diskussion als besonders wirksam erwiesenen Basiselemente kognitive Aktivierung, strukturierte Klassenführung und konstruktive Unterstützung kann folglich nur unter Einbezug der einzelnen Lernenden festgestellt werden. Die Wirkung resultiert daraus, dass auf Seiten der Lernenden bestimmte, aber nicht kausal determinierbare Lernaktivitäten in Gang gesetzt werden, die aber nicht zwangsläufig und automatisch zu den intendierten Lernergebnissen führen (vgl. Helmke, 2009).

**TIPP! IBBW-Reihe Wirksamer Unterricht**



- Band 1 (Trautwein et al., 2022): Grundlagen für einen wirksamen Unterricht
- Band 2 (Fauth & Leuders, 2022): Kognitive Aktivierung im Unterricht
- Band 3 (Sliwka et al., 2022): Konstruktive Unterstützung im Unterricht
- Band 4 (Adl-Amini & Völlinger, 2021): Kooperatives Lernen im Unterricht
- Band 5 (Käfer et al., 2021): Formatives Feedback im Unterricht
- Band 6 (Leuders, 2022): Aufgaben im Fachunterricht
- Band 7 (Seifried et al., 2022): Umgang mit Fehlern im Unterricht
- Band 8 (Kalkavan-Aydin & Balzer, 2022): Sprachsensibler Fachunterricht
- Band 9: (Eder et al., 2023): Einsatz digitaler Medien für einen wirksamen Unterricht
- Band 10: (Plöger & Fürstenau, 2024): Mehrsprachigkeit



[Download](#) dieser und folgender Bände.

## Literatur

- Baumann, M., Tijs, B., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik – Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Beltz.
- Baumert, B., & Vierbuchen, M. (2018). Eine Schule für alle – Wie geht das? Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen für eine inklusive Schule und inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(11), 526–541. [Download](#)
- Berg, M. (2019). Sonderpädagogik – Fachdidaktik. In C. Hochstädt, & R. Olsen (Hrsg.), *Handbuch Deutschunterricht und Inklusion* (S. 160–176). Beltz.

- Bildungsplan Förderschwerpunkt Lernen (2022). Online unter:  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan-edit/node/10359561/Lde/index.html>
- Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe (2010). Online unter:  
<https://www.bildungsplaene-bw.de/Lde/4554307>
- Cortina, K. (2020). Zur Optimierbarkeit von Lernen und Lehren aus empirischer Sicht. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(1), 72–77. <https://doi.org/10.25656/01:25785>
- Ellinger, S. (2020). Die Lerndimensionen des Könnens, des Wissens und des Wollens als Betriebsprämisse pädagogischen Handelns. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2/2020, 138–148.  
<https://doi.org/10.3262/SZ2002138>
- Ellinger, S. (2022). *Pädagogik des Lernens. Können – Wissen – Wollen im idealtypischen Lernprozess*. UTB.
- Fauth, B., & Leuders, T. (2022). *Kognitive Aktivierung im Unterricht. (Reihe Wirksamer Unterricht Band 2)* (2. aktualisierte Auflage). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). [Download](#)
- Fauth, B., Herbein, E., & Maier, J. (2022). *Beobachtungsmニュアル zum Unterrichtsfeedbackbogen Tiefenstrukturen*. Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). [Download](#)
- Gibbons, P. (2010). Learning Academic Registers in Context. In C. Benholz, G. Kniffka, & E. Winters-Ohle, E. (Hrsg.). *Fachliche und sprachliche Förderung von Schülern mit Migrationsgeschichte*. (S. 25–37). Waxmann.
- Grünke, M. (2006). Fördermethoden: Zur Effektivität von Fördermethoden bei Kindern und Jugendlichen mit Lernstörungen. Eine Synopse vorliegender Metaanalysen. *Kindheit und Entwicklung*, 15(4), 239–254. Online unter: <https://doi.org/10.1026/0942-5403.15.4.239>
- Grünke, M. (2007). Richtig fördern – aber wie? Online unter: [https://www.researchgate.net/publication/260338444\\_Richtig\\_fordern\\_-\\_aber\\_wie\\_Zur\\_Wirksamkeit\\_von\\_Forderkonzepten\\_Teil\\_1](https://www.researchgate.net/publication/260338444_Richtig_fordern_-_aber_wie_Zur_Wirksamkeit_von_Forderkonzepten_Teil_1)
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76, 949–967.  
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- Hecht, M. (2009). Pädagogische Arbeitsbündnisse. In *Selbsttätigkeit im Unterricht* (S. 61–102). VS Verlag für Sozialwissenschaften. [https://doi.org/10.1007/978-3-531-91314-8\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-531-91314-8_4)
- Heimlich, U. (2023). *Pädagogik bei Lernschwierigkeiten: Sonderpädagogische Förderung im Förderschwerpunkt Lernen*. Klinkhardt.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze.
- Hillenbrand, C., & Melzer, C. (2018). Zwischen Inklusion und Exklusion – Empirische Aspekte der schulischen Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen. In R. Benkmann, & U. Heimlich (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 66–132). Kohlhammer.

KMK (2010). *Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen* (Behindertenrechtskonvention – VN-BRK) in der schulischen Bildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.11.2010). Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2010/2010\\_11\\_18-Behindertenrechtskonvention.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2010/2010_11_18-Behindertenrechtskonvention.pdf)

KMK (2011). Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen. Online unter: [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2011/2011\\_10\\_20-Inklusive-Bildung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf)

Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch, & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik: Sonderpädagogische Einwände*. Kohlhammer.

Kunter, M., & Trautwein, U. (2013). *Psychologie des Unterrichts*. Schäffer.

Landesinstitut für Schulentwicklung (2013). *Individuelle Lern- und Entwicklungsbegleitung* (ILEB).

Linderkamp, F., & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen. Genese – Diagnostik – Interventionen*. Beltz.

Leuders, T., & Holzäpfel, L. (2011). Kognitive Aktivierung im Mathematikunterricht. *Unterrichtswissenschaft* 39, 213–230.

Löser, R. (2013). *Rund um den Förderschwerpunkt Lernen: Hintergrundinformationen, Fallbeispiele, Strategien; für die Sekundarstufe*. Verlag an der Ruhr.

Lutz, S., & Gebhardt, M. (2021). *Fallbuch zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Lernen. Praxisbeispiele in Inklusion und Förderschule in Bayern*. Universitätsbibliothek. <https://doi.org/10.5283/epub.46131>

Mayer, A. (2021). Ein Plädoyer für die Bedeutung der Sprachheilpädagogik in schulischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90, 41–54.

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2010). Bildungsplan Schule für Erziehungshilfe.

Online unter: [BP Erziehungshilfe 2010.pdf](#) (bildungsplaene-bw.de)

Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2022). Bildungsplan Förderschwerpunkt Lernen. Online unter: [BP2022BW SOP LERNEN TEIL-A EINF \(Bildungsplan Einführung 20221102\).pdf](#) (bildungsplaene-bw.de)

Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Reinhardt.

Opp, G. (2016). Sonderpädagogische Klassifikationen. In M. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger, & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 146–150). Klinkhardt.

Renner, G., & Scholz, M. (2022). Fair oder nicht fair, das ist hier die Frage! Die Sicherung der Testfairness als Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik. In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 259–274). <https://doi.org/10.5283/epub.53149>

Ricking, H., Tijs, B., Rieß, B., & Wittrock, M. (Hrsg.) (2021). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Beltz.

Schroeder, J. (2015). *Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens*. Kohlhammer.

Schulgesetz (2015). Schulgesetz für Baden-Württemberg (SchG). Online unter:  
<https://www.landesrecht-bw.de/jportal/>

Stein, R., & Müller, T. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Kohlhammer.

Teilhabebericht (2013). Teilhabebericht der Bundesregierung über die Lebenslagen von Menschen mit Beeinträchtigungen. Online unter: <https://www.bmas.de/DE/Service/Publicationen/Broschueren/a125-13-teilhabebericht.html>

Theisel, A. K. (2014). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern und Schulleistungsentwicklung. In S. Sallat, M. Spreer, & C. W. Glück (Hrsg.). *Sprache professionell fördern* (S. 189 – 195). Schultz-Kirchner-Verlag. <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa-141998>.

Theisel, A. K. (2015). Qualitätsmerkmale des Unterrichts mit sprachbeeinträchtigten Kindern. In M. Grohnfeldt (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Sprache* (S. 167–178). Kohlhammer.

Theisel, A. (2021). *Unterstützungsbedarf von Jugendlichen mit (überwundenen?) Sprachentwicklungsstörungen am Ende der Sekundarstufe*. Praxis Sprache, 66(1), 29–35.

Trautwein, U., Sliwka, A., & Dehmel, A. (2022). *Grundlagen für einen wirksamen Unterricht. (Reihe Wirksamer Unterricht Band 1)* (2. Aufl.). Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW). [Download](#)

UN-Konvention (2009). Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen. Online unter: <https://www.bmas.de/DE/Soziales/Teilhabe-und-Inklusion/Politik-fuer-Menschen-mit-Behinderungen/Behindertenrechtskonvention-der-Vereinten-Nationen/behindertenrechtskonvention-der-vereinten-nationen.html>

Weiß, H. (2016). *Lernbehinderung (Lernbeeinträchtigung) bei Kindern – Ursachen und Chancen*. Online unter: <https://www.familienhandbuch.de/babys-kinder/behinderung/arten/Lernbehinderung.php/>

Werner, B. (2019). *Mathematik inklusive. Grundriss einer inklusiven Fachdidaktik*. Kohlhammer.

Werner, B. (2020a). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN – pädagogische und didaktische Implikationen, *Sonderpädagogische Förderung heute*, 2, 149–160.

Werner, B. (2020b). Offener Unterricht. In U. Heimlich, & F. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten*. (4. aktualisierte Auflage), (S. 124–139). Kohlhammer.

Werning, R., & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen*. (Vol. 2391). UTB.

## IMPRESSUM

### Herausgeber

Land Baden-Württemberg,  
vertreten durch das  
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)  
Heilbronner Straße 172  
70191 Stuttgart  
0711 6642-0  
[poststelle@ibbw.kv.bwl.de](mailto:poststelle@ibbw.kv.bwl.de)  
Vertretungsberechtigter: Direktor Dr. Günter Klein

### Verantwortlich im Sinne des Presserechts (RStV)

Dr. Günter Klein  
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)  
Heilbronner Straße 172  
70191 Stuttgart

### Redaktion

Dr. Alexandra Dehmel, Dr. Lucia Teuscher, Institut für Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg (IBBW)

### Autorinnen und Autor

PD Dr. Anja Theisel ist Privatdozentin und leitet die Abteilung Sonderpädagogik des  
Seminars für Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in Heidelberg

Prof. Dr. Birgit Werner ist Inhaberin der Professur für Pädagogik und Didaktik im  
sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN am Institut für Sonderpädagogik der  
Pädagogischen Hochschule Heidelberg

Steffen Heckele M.A. ist Leiter des Referats für Sonderpädagogik am Zentrum für  
Schulqualität und Lehrerbildung Baden-Württemberg

### Layout

Ilona Hirth Grafik Design GmbH

### Vertrieb

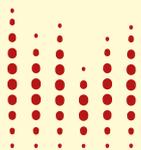
Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW)  
[https://ibbw.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/  
Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht](https://ibbw.kultus-bw.de/Lde/Startseite/Empirische-Bildungsforschung/Publikationsreihe-Wirksamer-Unterricht)

### Urheberrecht

Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen  
des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende foto-  
mechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmi-  
gung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält,  
wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte  
der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen  
Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Heraus-  
geber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw.  
muss deren Genehmigung eingeholt werden.

© Institut für Bildungsanalysen Baden-Württemberg (IBBW), Stuttgart 2024

Was ist wirksamer Unterricht und wie kann er realisiert werden? In der Publikationsreihe „Wirksamer Unterricht“ geben Expertinnen und Experten praxistaugliche Antworten – basierend auf aktuellen Erkenntnissen der empirischen Bildungsforschung. Die Reihe ist Teil der Aktivitäten des Instituts für Bildungsanalysen Baden-Württemberg im Bereich Wissenschaftstransfer und trägt zu einer evidenzorientierten Weiterentwicklung der Bildungspraxis bei. Band 11 befasst sich mit wirksamem Unterricht aus Perspektive der Sonderpädagogik. Er zeigt, was mit Blick auf die Basisdimensionen wirksamen Unterrichts wichtig ist und geht dabei auch auf zentrale Intentionen und Prämissen der Sonderpädagogik ein.



**IBBW**

Institut für Bildungsanalysen  
Baden-Württemberg



IBBW –  
Wirksamer Unterricht



Baden-Württemberg

ISSN 2699-0334 (Print)  
ISSN 2699-0342 (Online)