

**Handreichung zur Binnendifferenzierung
unter besonderer Berücksichtigung des
Förderschwerpunkts Lernen
mit Beispielen für die Fächer Deutsch,
Mathematik und Englisch
in den Klassenstufen 5 und 6**

2018

Autorenteam:

Albert, Carmen, Klosterbergschule Bad Berka Staatliche Regelschule, Fachlehrerin Englisch (Kapitel 4)

Behr, Ursula, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Arbeitsbereichsleiterin Lehrplan- und Fachentwicklung (Vorwort, Gesamtkoordination)

Bethge, Andrea, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin für Inklusion, Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“; Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, Didaktik und Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen (Vorwort, Kapitel 1 und 3)

Friedrich, Renate, Staatliche Regelschule Wormstedt, Fachberaterin Deutsch, Didaktische Trainerin (Kapitel 2)

Gärtner, Sonja, Staatliches regionales Förderzentrum Hildburghausen, Fachberaterin Förderschwerpunkte Lernen und emotionale und soziale Entwicklung, (Kapitel 4)

Groth, André, Staatliches regionales Förderzentrum „Am Rothenbach“ Sömmerda, Berater für Schulentwicklung, Sonderpädagogische Diagnostik (Kapitel 2)

Hämmerling, Helga, Dr., Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Englisch (weiterführende allgemeinbildende Schulen), (Kapitel 4)

Herrmann, Birgit, Staatlich regionales Förderzentrum „Janis-Schule“ Jena, Sonderpädagogin, (Kapitel 2)

Hoffmann, Birgit, Staatliche Regelschule „Otto Dix“, Gera, Fachlehrerin Mathematik und Physik, (Kapitel 3)

Irsig, Karina, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin für Förderung, Gemeinsamer Unterricht, Sonderpädagogische Diagnostik, (Kapitel 2)

Käßner, Uta, Staatliche Regelschule Gößnitz, Stellv. Schulleiterin; Fachlehrerin Mathematik und Chemie; Sonderpädagogin, (Kapitel 3)

Metscher, Manuela, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Deutsch, (Kapitel 2)

Schneider, Anja, Friedrich-Fröbel-Schule Schleiz Staatliches regionales Förderzentrum, Kompetenz- und Beratungszentrum, Fachlehrerin Englisch, Lehrerin im Gemeinsamen Unterricht, (Kapitel 4)

Skorsetz, Birgit, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Fachreferentin Mathematik, (Kapitel 3)

Winzer, Regina, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Referentin Förderpädagogik, Lehrplanarbeit Förderschule, Pädagogische Diagnostik, (Kapitel 4)

Inhalt

| | |
|--|----|
| Vorwort | 2 |
| I Ausgangslage und Kontext..... | 2 |
| II Ziel der Handreichung und Gliederung..... | 3 |
| | |
| I Allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Aspekte von Binnendifferenzierung . | 4 |
| 1.1 Historisches und Begriffe – Entwicklungen und Bedeutungsverschiebungen..... | 4 |
| 1.2 Sichtweisen auf den Förderschwerpunkt Lernen | 5 |
| 1.3 Aspekte von Binnendifferenzierung | 6 |
| 1.4 Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen | 9 |
| 1.5 Adaptionen der Praxisbeispiele der folgenden Kapitel | 10 |
| 1.6 Fazit..... | 10 |
| Literaturverzeichnis Kapitel 1..... | 11 |

Vorwort

I Ausgangslage und Kontext

Das Recht auf inklusive Bildung für Menschen mit Behinderungen wurde auf völkerrechtlicher Ebene 1994 mit der Salamanca-Erklärung der UNESCO verankert. Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention hat sich die Bundesrepublik Deutschland im Jahre 2009 zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems verpflichtet.

In Thüringen lernen Schüler¹ mit sonderpädagogischem Förderbedarf seit 1992 zielgleich im Gemeinsamen Unterricht; seit 2003 ist der Gemeinsame Unterricht auch für zieldifferentes Lernen gesetzlich geregelt (ThürFSG §1, Abs.2). Das bedeutet, dass Schüler unterschiedlicher Bildungsgänge seit diesem Zeitpunkt gemeinsam in einer Klasse der Grund-, Regel oder Gesamtschule lernen können. Mit der Einführung der Thüringer Gemeinschaftsschule im Jahre 2011 (ThürSchG §6) wurde das gemeinsame Lernen von Schülern mit unterschiedlichen Bildungsgangempfehlungen zusätzlich gestärkt. Diese Vielfalt und Unterschiedlichkeit innerhalb einer Klasse erfordert Veränderungen bei der Unterrichtsplanung und -gestaltung sowie bei der Einschätzung von Schülerleistungen.

In Entwicklungsverläufen von Schülern mit zugeschriebenem sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen zeigt sich zudem insbesondere im Gemeinsamen Unterricht, dass Entwicklung prinzipiell immer offen ist. Daher muss es auch diesen Schülern grundsätzlich möglich sein, einen von der KMK anerkannten Schulabschluss zu erwerben. Vor diesem Hintergrund ist es nur folgerichtig, ihrer Unterrichtung die auf den Hauptschulabschluss bezogenen Fachlehrpläne der Regelschule zugrunde zu legen. Diese Handreichung thematisiert die damit einhergehenden Anforderungen an die Unterrichtsplanung und -gestaltung. In Kapitel 1 werden eher fächerübergreifende allgemeindidaktische Ansatzpunkte für die Unterrichtsgestaltung dargelegt; in den Kapiteln 2, 3 und 4 wurden ausgewählte fachspezifische Unterrichtsgegenstände sehr praxisorientiert aufbereitet. Dabei wird deutlich, dass Vieles bereits gelebte professionelle unterrichtliche Realität ist.

Die Konsequenzen, die sich aus den Veränderungen für die Beurteilung von Schülerleistungen ergeben, sind nicht Gegenstand der vorliegenden Handreichung.

¹ Personenbezeichnungen werden geschlechterneutral verwendet.

II Ziel der Handreichung und Gliederung

Primäres Ziel der Handreichung ist es, Lehrkräften Orientierung und Unterstützung für die Gestaltung eines binnendifferenzierten Unterrichts im Kontext zunehmender Vielfalt und Unterschiedlichkeit unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen zu geben. Hierfür werden Wege aufgezeigt, wie Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen beim Erwerb eines von der KMK anerkannten Schulabschlusses begleitet werden können.

Die Handreichung beinhaltet allgemeinpädagogische, allgemeindidaktische Empfehlungen (Kapitel 1) sowie fachspezifische, unterrichtspraktische Empfehlungen (Kapitel 2, 3 und 4). Letztere enthalten fachdidaktische Hinweise sowie Beispiele zur Umsetzung des jeweiligen Fachlehrplans der Fächer Deutsch (Kapitel 2), Mathematik (Kapitel 3) und Englisch (Kapitel 4) in den Klassenstufen 5 und 6 im Gemeinsamen Unterricht. Grundlage der Beispielkonzeption ist entsprechend das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Die Beispiele sind mit Lern- und Lehrmaterialien sowie Hinweisen für die Planung und Durchführung des Unterrichts unterlegt.

Die allgemeindidaktischen Empfehlungen gehen über diese konkreten Beispiele hinaus. Sie fassen in kürzester Form erziehungswissenschaftliche Aspekte zusammen, die für die Gestaltung Gemeinsamen Unterrichts unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen bedeutsam sind. Es werden Besonderheiten und Ressourcen, aber auch „Fallstricke“, die sich aus der Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Schüler ergeben, herausgearbeitet und weitgehend fachunabhängige Möglichkeiten zur Unterstützung von je individuellen Lernprozessen aufgezeigt.

Die allgemeindidaktischen Empfehlungen bilden damit eine geeignete Grundlage für Lehrkräfte, Fachschaften und Lehrerkollegien, die gemäß der „Hinweise zur Lehrplanimplementation“ (ThILLM, 2014) eigene, schulintern abgestimmte und zur Situation und dem Entwicklungsstand der Einzelschule und ihrer Schülerschaft passende Unterrichtsentwürfe und Materialien erarbeiten oder die konkreten Beispiele aus den Kapiteln 2, 3 und 4 adaptieren oder weiterentwickeln wollen.

Dr. Ursula Behr und Dr. Andrea Bethge

1 Allgemeinpädagogische und allgemeindidaktische Aspekte von Binnendifferenzierung

1.1 Historisches und Begriffe – Entwicklungen und Bedeutungsverschiebungen

Die im Kontext von Lernförderung verwendeten Begriffe und die damit verbundenen Bedeutungszuweisungen verdeutlichen Menschenbilder und geben Auskunft über den Auftrag und die Ziele von Schule.

Seit Gründung der ersten Hilfsschulklasse in Deutschland im Jahre 1867 (vgl. Knaack, 2001) haben sich sowohl die Bezeichnungen der Zielgruppe als auch deren Beschreibung sowie die Kriterien für die Zuordnung zu dieser Gruppe mehrfach geändert. Dies ist vorrangig in gesellschaftlichen Entwicklungen und sich wandelnden Menschenbildern begründet. In der Entstehungszeit wurde von *Hilfsschulen*, *Hilfsklassen* und *Nachhilfeklassen* gesprochen. Deren Auftrag war es, die Volksschule von sogenannten *Schwachsinnigen* und *Schwachbefähigten* zu entlasten und die Wirtschaft mit gering qualifizierten Arbeitskräften zu versorgen (vgl. Knaack, 2001). Dies änderte sich mit der Ausdifferenzierung des Sonderschulwesens. Der Begriff *Hilfsschule* wich dem Begriff *Sonderschule zur Lernhilfe* oder *Sonderschule für Lernbehinderte*. Mit der Entstehung der Sonderschule für geistig Behinderte Mitte der 1960er Jahre erlangte die *Sonderschule für Lernbehinderte* ein neues Selbstverständnis. Sie verstand sich fortan als Leistungsschule, denn es lernten in ihr nun nicht mehr nur die Schüler, die dem Unterricht an der allgemeinen Schule nicht folgen konnten, sondern auch die Schüler, die in der Schule für geistig Behinderte nicht ausreichend gefördert werden konnten (vgl. Kottmann, 2006, 64).

Auf die seit den 1970er Jahren verstärkt auftretenden Bestrebungen zur integrativen Unterrichtung von Schülern mit Beeinträchtigungen an der allgemeinen Schule antwortete die KMK 1994 in ihren „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ mit der Ablösung des Begriffs der *Sonderschulbedürftigkeit* durch die Zuerkennung von *Sonderpädagogischem Förderbedarf* (KMK, 1994, 2). Die *Sonderschule für Lernbehinderte* wurde zum *Förderzentrum mit dem Förderschwerpunkt Lernen*, das Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf im Lernen auch im Gemeinsamen Unterricht begleitet. Die Beeinträchtigung wurde zudem nicht mehr als kontextunabhängiges Merkmal der Einzelperson beschrieben, vielmehr gerieten die konkreten schulischen Möglichkeiten, die Anforderungen an den Heranwachsenden und dessen persönliches Umfeld in den Blick (KMK, 1994, 6). Die sonderpädagogische Diagnostik schließt seitdem die Kind-Umfeld-Analyse ein. Mit der Zuschreibung von *sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen* erfolgte eine Bedeutungsverschiebung. Beschrieben wird ein Phänomen, das Besonderheiten des Lernens im schulischen Kontext zusammenfasst und für das es außerhalb des deutschen Sprachraumes keine adäquate Entsprechung gibt.

Die Unterrichtung der sogenannten Schwachbefähigten orientierte sich dabei von Anfang an den Zielen und Inhalten der allgemeinen Schule (Werning & Lütjge-Klose, 2012, 99f). Die Verstetigung der Schulart Hilfs- bzw. Sonderschule führte jedoch zur Konzipierung eines speziellen Bildungsgangs und gesonderten Lehrplänen für diese Schulart, die sich von den Lehrplänen der allgemeinen Schule vor allem durch eine Reduktion der Inhalte und Ziele und dem Versuch der Reduktion von Komplexität auszeichnen. Die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen war aus der Perspektive des betroffenen Schülers entsprechend folgenreich, denn selbst der einfache Hauptschulabschluss war für

ihn, so er auf der Grundlage dieses speziellen Lehrplanes unterrichtet wurde, nicht mehr erreichbar²

Vor diesem Hintergrund - also unter Berücksichtigung des Wissens um die Bedeutung eines von der KMK anerkannten Schulabschlusses für die weitere Biografie jedes Schülers, der im Gemeinsamen Unterricht mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen gesammelten Erfahrungen, der aktuellen internationalen und nationalen Entwicklungen (Salamanca-Erklärung 1994; UN-BRK 2009; KMK 2011 etc.), der Erkenntnisse der Erziehungswissenschaft und der Verpflichtung der Thüringer Schulen „zur individuellen Förderung der Schüler als durchgängiges Prinzip des Lehrens und Lernens“ (ThürSchG §2, Abs. 2), ist die Zuweisung zu einem gesonderten Bildungsganges nicht mehr begründbar. Es gilt vielmehr, Wege der individuellen Förderung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen und individuell passende Unterstützungsmöglichkeiten zu erschließen, die es diesen Schülern ermöglichen, einen Hauptschulabschluss zu erwerben.

1.2 Sichtweisen auf den Förderschwerpunkt Lernen

Eine Zuschreibung von Lernbehinderung oder sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen als ein umfassendes, tiefgreifendes und lang andauerndes Leistungsversagen ist vor dem Hintergrund der aktuellen erziehungswissenschaftlichen Diskussion nicht haltbar.

Versuche, die Gruppe der sogenannten Lernbehinderten oder der Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen klar zu definieren und zu beschreiben, dauern bis in die heutige Zeit an. Es gibt jedoch bisher keine allgemein akzeptierte Theorie des Phänomens Lernbehinderung (Werning & Lütje-Klose, 2012, 44ff). Vielmehr wird durch diesen Begriff oder durch die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen weder eine klar definierte Gruppe von Kindern und Jugendlichen noch ein klar definiertes Symptom beschrieben (Werning & Lütje-Klose, 2012, 18). Das verbindende Merkmal scheint schulisches Versagen oder – wie Werning & Lütje-Klose (2016, 18) formulieren – „vielleicht auch das Versagen der Schule“ zu sein. *Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen* stellt folglich kein individuelles Merkmal einer Person, sondern „ein relationales Phänomen [dar], das nur in Bezug auf die Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der Lehrer, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen richtig interpretiert werden kann“ (Eberwein, 1996, 51). Schüler erreichen nicht in der erwarteten Weise oder nicht in dem vorgegebenen zeitlichen Rahmen die „intellektuellen Leistungsanforderungen“ (Grünke, 2004, 65). In Anlehnung an Balgo (2003, 103) kann die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen auch als „*Erklärungsprinzip* für das beobachtbare Ausbleiben von im Vergleich zu einer bestimmten Bezugsnorm in einem bestimmten Zeitraum und in bestimmten Bereichen erwarteten Verhaltensveränderungen“ angesehen werden.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen ist folglich als besonderes, von den allgemeinen Erwartungen abweichendes Verhältnis zwischen dem individuellen schulischen Lernfortschritt und den schulischen Leistungserwartungen zu verstehen. Dabei können die schulischen Leistungserwartungen als – mitunter auch sehr persönliche – Interpretation der Rahmenlehrpläne durch die Fachschaft, die Lehrkräfte und die Schulleiter betrachtet werden. Das bedeutet, dass die Zuerkennung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nur zum Teil von den Persönlichkeitsmerkmalen, Fähig- und Fertigkeiten des Lernenden abhängt. Mindestens ebenso bedeutsam sind die an ihn gerichteten äußeren Lernanforderungen sowie das professionelle unterrichtliche Handeln und das Selbstverständnis der Lehrkräfte der allgemeinen Schule. Eine Institution, deren Mitglieder ihre Schüler individuell fördern und fordern und dabei auf ein großes Methodenrepertoire zurückgreifen sowie aufgeschlossen und akzeptierend mit Vielfalt umgehen, wird vermutlich

² Die Möglichkeit, am Förderzentrum einen gleichwertigen Hauptschulabschluss zu erwerben (ThürFSG, § 15 Abs. 2) wird in der Regel nicht allen Schülern gewährt. Ferner bleibt für den weiteren, insbesondere beruflichen Lebensweg das Problem der fehlenden Fremdsprachenkenntnisse bestehen.

ihre Schüler seltener als lernbeeinträchtigt wahrnehmen. Die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen kann folglich als kontextabhängig angesehen werden.

1.3 Aspekte von Binnendifferenzierung

Verschiedene Aspekte von Binnendifferenzierung werden dargestellt. In der unterrichtlichen Realität bedingen und verstärken diese einander und werden in ihrer Gesamtheit zu einem Unterstützungsangebot für alle Lernenden.

a) Entfaltung des Lerngegenstandes statt pauschaler Reduktion

Grundlegend für eine Binnendifferenzierung, die jedem Lernenden einen Zugang zum Lerngegenstand ermöglichen soll, ist das Aufzeigen und Zulassen von verschiedenen Zugängen zu einem exemplarisch ausgewählten, relativ komplexen, von Tiefe gekennzeichneten Lerngegenstand (vgl. Klafki, 2007; Feuser, 2005; Bethge, 2015) unter Wahrung der Subjektposition des Schülers in Bezug auf das eigene Lernen (vgl. Behr, 2014, 84). In der Verantwortung der Lehrkraft liegt es, den Lerngegenstand so zu entfalten, dass möglichst jeder Lernende *einen für ihn subjektiv bedeutsamen Aspekt* an diesem entdeckt und auf diesem Weg zu seiner je persönlichen Auseinandersetzung mit diesem gelangt. Damit dies gelingen kann, muss der Lerngegenstand eine der Entwicklung der Lernenden angemessene Komplexität und Tiefe aufweisen, denn erst eine gewisse Komplexität und Tiefe ermöglichen es, über subjektiv bedeutsame Aspekte je meinen individuellen Zugang zu ihm zu finden. Als hilfreich erweist sich ein Unterricht, der sich an „Schlüsselprobleme[n]“ (Klafki, 2007, 66) orientiert, die dann den Gemeinsamen Lerngegenstand (Feuser, 2005) bilden. Sehr eindrücklich und sehr anschaulich werden die Vielfalt möglicher Zugänge zu einer Thematik sowie die Lernchancen, die diese Vielfalt der Zugänge bietet, für die Fächer Deutsch und Mathematik sowie für die beiden Fächer übergreifende Lerngegenstände beispielsweise von Gallin und Ruf (2003a, 2003b) dargestellt, für projektorientiertes Lernen werden von Gutschke (2010) Umsetzungsvarianten aufgezeigt.

b) Differenzierung in den Methoden und Medien statt in den Zielen

Es lassen sich nach Klafki (2007, 182) zwei Arten von Binnendifferenzierung unterscheiden: die *Differenzierung* „von *Methoden und Medien* bei gleichen Lernzielen“—und eine *Differenzierung der Lernziele*. Bei der letztgenannten Form der Differenzierung sei jedoch Vorsicht geboten, denn es bestehe die Gefahr der „Einschränkung von Bildungsmöglichkeiten für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen“ (Klafki, 2007 182). Möglicherweise notwendig werdende Phasen zieldifferenten Lernens sollten deshalb stets zeitlich und thematisch begrenzt bleiben. Sie sind mittels individualisierter Lern- oder Bildungsangebote auszugestalten, die - ausgehend vom Entwicklungsstand des Schülers - auf der Basis der curricularen Vorgaben der abschlussbezogenen Fachlehrpläne erstellt werden. Insbesondere zieldifferentes Lernen erfordert darüber hinaus individuelle Lernentwicklungspläne, prozessbegleitende pädagogische Diagnostik und die regelmäßige Evaluation der Ergebnisse der individuellen Förderung.

Im Kontext Gemeinsamen Lernens und individueller Förderung geraten weitere Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung in den Blick. So werden bspw. Möglichkeiten der Differenzierung in und mittels komplexer Lernarrangements von Tschekan (2011) dargestellt. Zahlreiche und vielfältige, insbesondere unterrichtsfachbezogene, fachspezifische, Empfehlungen und Erkenntnisse sind der fachdidaktischen Diskussion und Literatur zu entnehmen. An dieser Stelle seien ausgewählte allgemeindidaktische Möglichkeiten exemplarisch dargestellt, die bei vollumfänglicher Nutzung Differenzierung und Individualisierung *und* Gemeinsames Lernen gleichermaßen unterstützen:

c) Wahl der Sozialform

Wocken (2012, 59ff) unterscheidet vier Varianten gemeinsamer Lernsituationen, zwei davon sind noch einmal untergliedert. Die konzeptionelle Unterlegung ist in der folgenden Übersicht dargestellt. Dabei sind die Varianten grau unterlegt, die aus Sicht der Verfasserin gemeinsames, lerngegenstandbezogenes Lernen unterstützen und gleichzeitig Binnendifferenzierung ermöglichen. Die nicht grau unterlegten Formen ergänzen und rahmen diese. Insbesondere die Bedeutung der kommunikativen Lernsituationen außerhalb von Unterricht kann für die gegenseitige Akzeptanz der Lernenden gar nicht überschätzt werden. Gefragt sind eine Pausenkultur sowie eine über den Unterricht hinausgehende Schulkultur, die Begegnung ermöglicht und unterstützt.

| Sozialform | Konzeptionelle Unterlegung | Perspektive der Lernenden |
|--|--|---|
| Koexistente Lernsituationen | Lernende lernen allein oder nebeneinander (bspw. Frontalunterricht, Einzelarbeit) | Phasen individuellen Lernens; Erleben von aufgabenbezogener Selbstwirksamkeit |
| Kommunikative Lernsituationen | spontane, freie Interaktionen ohne Einschränkung des Themas, bspw. in der Pause o. auf dem Schulweg o. bei außerunterrichtlichen Veranstaltungen (Schulfest, Klassenfeiern etc.) | den anderen und sich selbst kennenlernen, Stärkung der gegenseitigen Akzeptanz und der Sozialbeziehung = Voraussetzung für gemeinsames Lernen |
| Subsidiäre Lernsituationen (unterstützend) | Gewähren kurzzeitiger oder beiläufiger Unterstützung, damit der andere weiter arbeiten kann ohne das eigene Lernziel aufzugeben (s. auch Modalitäten des Behaltens/Erinnerns) | eigenverantwortlich Unterstützung geben und erfahren können und dabei das eigene Ziel weiter verfolgen; den anderen als Ressource für das eigene Lernen und sich selbst als Ressource für das Lernen der anderen erleben können (vergleichbar dem sogenannten Tutorenprinzip) |
| Subsidiäre Lernsituationen (prosozial) | Ein Lernender stellt sein eigenes Lernziel zurück, um einen anderen bei der Erreichung seines Lernzieles zu unterstützen | Unterstützung/Hilfe annehmen und geben, erleben, dass das eigene Ziel momentan wichtiger oder weniger wichtig ist als das des anderen; Zurückstecken eigener Interessen |
| Kooperative Lernsituationen (komplementär) | Lernende benötigen den je anderen, um ihr eigenes (Lern)Ziel zu erreichen (z.B. Schach, Badminton) | Erfahren, dass manche Dinge nur funktionieren, wenn es ein Gegenüber gibt, welches die komplementäre Position einnimmt |
| Kooperative Lernsituationen (solidarisch) | Lernende setzen sich gemeinsam mit einem Aspekt eines Lerngegenstandes auseinander; sie stellen je ihre Fragen aneinander und unterstützen so den je anderen bei seiner Lösungsfindung | Erleben, dass gemeinsames Erschließen des Lerngegenstandes bereichernd ist und sowohl zu gleichen auch als zu unterschiedlichen Erkenntnissen führen kann; Erleben, dass unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Perspektiven auf dieselbe Sache zu unterschiedlichen Fragen führen (können) |

Abb. 1 Gemeinsame Lernsituationen nach Wocken (2012) – eigene Darstellung

Damit die Vielfalt der Lernenden zur Ressource für das Lernen aller wird und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen vollumfänglich am Unterricht partizipieren können, sollte die Lehrkraft *Sozialformen anregen, empfehlen oder durch eine entsprechende Raumgestaltung vorstrukturieren*. Dies unterstützt das Zustandekommen von lernförderlichen Konstellationen. Die Lehrkraft sollte Sozialformen jedoch nicht über längere Zeit reglementierend vorgeben, also Schüler einander nicht über längere Zeit verbindlich zuweisen. (Bethge, 2015, 327ff)

Besondere Bedeutung kommt dem Zulassen und zur Normalität-Werden (spontaner) subsidiär-unterstützender Lernsituationen zu, denn sie ermöglichen ein unkompliziertes Miteinander und Erleben des je anderen als Ressource für das eigene Lernen. In diesem Kontext sollte auch die Lehrkraft zum subsidiär-unterstützenden Mitlernenden werden.

Ebenso sollte die Entstehung kooperativ-solidarischer Lernsituationen zugelassen und unterstützt werden, wobei die Lernenden über das Recht verfügen sollten, diese verlassen und auch wieder zurückkehren zu können, um zwischenzeitlich allein weiter zu lernen. Hier gilt es, die Schüler kooperativ-solidarische Lernsituationen als vorteilhaft und bereichernd für das je eigene Lernen (und nicht als zusätzliche Auflage) erleben zu lassen.

Und nicht zuletzt sollten unterstützend-prosoziale Lernsituationen von jedem geleistet und erlebt werden. Jeder sollte hin und wieder eigene Lernziele zurückstecken (müssen), um einen anderen zu unterstützen. Dies kann bspw. durch das Stellen von Fragen an den je anderen, durch Arbeitsteilung bei der Erstellung eines gemeinsamen Arbeitsergebnisses oder Hilfen unterschiedlicher Art geschehen.

d) Modalitäten des Behaltens/Erinnerns

Holzkamp (1995 300ff) unterscheidet drei Modalitäten des Behaltens/Erinnerns, die einander bedingen und sich gegenseitig ergänzen: Das *Konzept der mentalen Modalitäten* umfasst dabei das bewusste und gezielte Einprägen ebenso wie das Abrufen von Wissensbeständen. Das *Konzept der kommunikativen Modalitäten* sucht Wissensbestände anderer Personen zu nutzen, indem diese durch gezieltes Nachfragen aufgefordert werden, sich ihrerseits zu erinnern. Das *Konzept der objektivierenden Modalitäten* umfasst allgemein zugängliche Wissensbestände wie beispielsweise Bücher, Fotos, Präsentationen etc. anderer Menschen, die ich als Suchender nicht persönlich kennen muss, um auf ihre Expertise zurückgreifen zu können sowie eigene Aufzeichnungen, die mir behilflich sind, bestimmte Inhalte jederzeit und möglichst kontextunabhängig zu erinnern.

Mit dem Ausbau der digitalen Möglichkeiten verwischen in der Gegenwart kommunikative und objektivierende Modalitäten, bspw. bei der Nutzung von Internet-Plattformen. Dennoch ist allen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns gemeinsam, dass sie zunächst erstellt werden müssen, bevor man sie nutzen kann. Deshalb stellt das eigenständige, mindestens aber eigenverantwortliche, *Anfertigen und Nutzen* eigener Aufzeichnungen eine Schlüsselkompetenz dar, die in der Schule frühzeitig anzubahnen ist und Möglichkeiten zur Binnendifferenzierung eröffnet.

Die Nutzung der kommunikativen Modalitäten des Behaltens/Erinnerns, beispielsweise fragt ein Schüler einen anderen Schüler um Rat oder erbittet sein Urteil, kann dabei als (spontane) subsidär-unterstützende Lernsituation aufgefasst werden (s.o.).

Hinsichtlich der objektivierenden Modalitäten ist es für das gemeinsame und zugleich individualisierte Lernen förderlich, wenn die Lehrkraft eine dem Entwicklungsstand des Schülers angemessene Vorauswahl an Medien – in Print- oder/und digitaler Form – trifft, aus der wiederum jeder Schüler das für sich Passende auswählen kann. Das schließt nicht aus, dass auch ein vom Schüler anderweitig ausgewähltes Medium zugelassen ist. Die entscheidende Möglichkeit zur Binnendifferenzierung liegt in der Kopplung einer von der Lehrkraft zu treffenden entwicklungsangemessenen Vorauswahl und der Auswahlmöglichkeit des Schülers.

Selbstverständlich eingeschlossen in die objektivierenden Modalitäten sind dabei Nachschlagewerke wie bspw. Duden, Wörterbücher, Tafelwerk oder Modalitäten des Behaltens/Erinnerns operativen Charakters wie bspw. Abakus oder Rechenstäbchen.

e) Zuweisung von Lernzeit, Unbedrohtheit und Ruhe

Das Erleben von Unbedrohtheit ist eine grundlegende Voraussetzung für das Lernen, insbesondere für das erfolgreiche Vordringen in die Tiefe eines Lerngegenstandes (Holzkamp, 1995, 485). Dies schließt Ruhe im Verständnis der Abwesenheit von Lärm ebenso wie ein ausgeglichenes und besonnenes Agieren der Lehrkraft ein. Es bedeutet ferner, dass die zugewiesene Lernzeit keinen künstlichen Druck erzeugen und Phasen des Nachdenkens und des Reflektierens, die Nutzung von Unterstützungsangeboten sowie die Nutzung und das Anfertigen von Modalitäten des Behaltens/Erinnerns ermöglichen sollte.

Erst die genannten Aspekte von Unbedrohtheit ermöglichen individuelles Lernen gemäß dem je eigenen Entwicklungs- und Wissensstand.

f) Didaktisch aufbereitete und vorausgewählte Unterstützungsangebote

Qualitativ hochwertige Unterstützungsangebote weisen in der Regel fachspezifische Besonderheiten auf und sind in den fachbezogenen Kapiteln dargestellt. An dieser Stelle seien lediglich einige weitgehend fachunabhängige Möglichkeiten genannt: So unterstützt eine Darstellung desselben Sachverhalts auf mindestens zweierlei Weise, da zwei Perspektiven auf eine Sache diese erst in ihrer Tiefenstruktur erkennbar werden lassen (vgl. Bateson, 1990, 179f), den Schüler beim Lernen und erleichtert ihm den Zugang zum Lerngegenstand. Dies kann bspw. mittels zwei verschiedener Texte von zwei verschiedenen Autoren zu demselben Sachverhalt oder mittels zwei verschiedener Textsorten oder mittels Text u. Zeichnung o. Fotos geschehen. Andere Möglichkeiten der doppelten Darstellung sind die Kombination aus geschriebenem und gesprochenem Wort oder eines von beiden kombiniert mit einem Comic, einer Bildergeschichte oder schematischen Ablaufplänen oder Zeichnungen.

Ebenso können von der Lehrkraft Karteikarten o. ä. mit Hilfestellungen, Teillösungswegen angefertigt werden, die von den Lernenden selbstständig und eigenverantwortlich gewählt und genutzt werden können. Den Schülern die Möglichkeiten zum Rückzug, bspw. zu einer Stillarbeit in die Lesecke, und zum Stellen von Fragen zu ermöglichen, bietet weitere Möglichkeiten zur Differenzierung. Auch hier handelt es sich um Angebote, die von den Schülern selbstständig und eigenverantwortlich genutzt werden können.

Die Erschließung jedes Lerngegenstandes sowie die zugehörigen Lernmaterialien sollten so aufbereitet sein, dass Schüler zum aktiven und absichtlichen Lernen herausgefordert werden. Dies geschieht idealerweise durch eine Kombination aus Instruktionen, verschiedenen Operatoren und nonverbalen Arbeitsaufträgen, die sich aus der Gestaltung des Materials ergeben. Besonders geeignet sind Operatoren, die vom Schüler eine Eigenleistung, bspw. im Verständnis des Darstellens eigener Gedanken, Überlegungen und Begründungen, verlangen.

1.4 Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen

Mit Bezugnahme auf Döner (1976) „Problemlösen als Informationsverarbeitung“ werden im Folgenden „Sechs Fallstricke bei der Unterrichtung von Schülern mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen“, die das Vordringen in die Tiefe des Lerngegenstandes und infolgedessen den Kompetenzerwerb behindern, herausgearbeitet³. Diese Fallstricke behindern das Vordringen in die Tiefe eines Lerngegenstandes aller Schüler, nicht nur jener mit zuerkannten sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen, denn Lernprozesse verlaufen nicht linear und unterliegen keinem Ursache-Wirkungs-Bedingungsgefüge.

Grundlage der Formulierungen bilden die subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp, 1995), die Erkenntnisse der dialektisch-materialistischen Integrations- u. Inklusionspädagogik (Jantzen 2007, Feuser, 2005, Rödler, 2000) und es werden Ergebnisse der Studie „Die Lehrer-Schüler-Beziehung – Ressource für das Lernen“ (Bethge, 2015) aufgegriffen:

- a) „Reparaturdienstverhalten“: Als gravierend beurteilte Abweichungen von den Erwartungen in der Lernleistung eines Schülers werden relativ linear interpretiert und es werden naheliegende, logisch scheinende Erklärungen konstruiert. Infolgedessen wird versucht, diese Abweichungen zu kategorisieren und zu

³ Das Vorgehen ist angelehnt an Werning & Lütje-Klose (2016; 88ff), die „Sechs Fehler im Umgang mit Lernschwierigkeiten“ beschreiben.

- beheben ohne entscheidende Hintergründe oder Zusammenhänge für diese Abweichung zu hinterfragen oder zu (er)kennen.
- b) „*Beschränkungen auf Ausschnitte der Gesamtsituation*“: Im Bestreben, den Schülern - wie es umgangssprachlich heißt - „wenigstens etwas beizubringen“, werden Lerngegenstände solange reduziert oder *heruntergebrochen*, bis sie im Einzelfall nicht einmal mehr als Ausschnitt eines Ganzen erkennbar sind. Eine solche beinahe absolute Reduktion verzerrt den Lerngegenstand bis zur Unkenntlichkeit.
 - c) „*einseitige Schwerpunktbildung*“: Es werden dem Schüler nur wenige Aspekte des Lerngegenstandes dargeboten, andere werden ihm von vornherein vorenthalten. Begründet wird dies fast immer mit dem Kriterium der Relevanz und/oder der Sorge um Überforderung des Schülers.
 - d) „*Nebenwirkungen nicht beachten*“: Es wird linear gedacht und immer wieder das Gleiche geübt ohne den Zugang zum Lerngegenstand zu variieren oder grundlegend anders an die Aufgabe heranzugehen.
 - e) „*Tendenz zur Übersteuerung*“: Individuelle Lernfortschritte werden nicht erkannt und auf das Nichterfüllen derselben kriterialen Bezugsnorm wird mehrfach mit (den gleichen) Sanktionen reagiert;
 - f) „*Tendenz zu autoritärem Verhalten*“: Die in aller Regel wohlgedachten, von der Lehrkraft gewählten Zugänge und Methoden werden als einzig mögliche angesehen. Das schließt immer auch Schüler vom Zugang zum Lerngegenstand aus (vgl. Gallin/Ruf, 2003, 21).

1.5 Adaptionen der Praxisbeispiele der folgenden Kapitel

Die exemplarisch aufbereiteten Lehrplanthemen beruhen auf Fallstudien und Erfahrungen einer kleinen Gruppe von Lehrkräften. Sie wurden in einem konkreten Kontext entwickelt und so verallgemeinert, dass sie in möglichst vielen verschiedenen Kontexten zum Tragen kommen. Es ist dennoch empfehlenswert, vor dem Einsatz in der eigenen Klasse zu prüfen, ob die Klassen- oder die Schulsituation oder der Entwicklungsstand einzelner Lernender Adaptionen notwendig machen. Insbesondere sogenannte lebensweltbezogenen Themen sind, will man keine Klischees bedienen, wohnort-, interessen- und eben lebensweltabhängig. Sie unterliegen zudem einem zeitlichen Wandel.

Grundlegend für jede Art von Adaption ist dabei, dass die Lehrkraft selbst über weitreichendes und umfangreiches Wissen über die Struktur des Lerngegenstandes verfügt. Sie muss so sicher in der Struktur und der Einbindung des Lerngegenstandes in andere Verweisungszusammenhänge sein, dass sie viele Arten von Lebensweltbezug ohne Einbußen der sachlichen und fachlichen Richtigkeit herzustellen vermag.

1.6 Fazit

Alle Möglichkeiten der Binnendifferenzierung entfalten ihre volle Lernunterstützung erst dann, wenn Schüler *selbstbestimmt Unterstützungsleistungen annehmen, ausschlagen oder auch anfragen und einfordern* können. Unterstützung beinhaltet somit den Aspekt der Selbstbestimmtheit und passt sich an die Lernwege des Schülers an (Holzkamp, 1995, 547; Bethge, 2015, 365). Um Unterstützung anzubieten, bedarf es keiner aufwändigen Aushandlungsprozesse und keiner Kategorisierung der Schüler. Vielmehr erweist es sich als sinnvoll, dass die Lehrperson mit entwicklungsangemessenen, entsprechend enger oder weiter gefassten, adressatenbezogenen Vorschlägen in Vorleistung geht und dem Schüler damit eine seinem Entwicklungsstand angemessene Wahloption eröffnet. Mit anderen Worten: Weder wählen die Schüler vollkommen frei, noch erfolgt eine reglementierende Zuweisung von Seiten der Lehrkraft. Beide einseitigen Vorgehensweisen schränken den Nutzen der Unterstützungsangebote, insbesondere mit Blick auf die Lernbereitschaft und den längerfristigen Lernzuwachs, ein. Ihre optimalen Möglichkeiten können die Unterstützungsangebote erst in einer dialogisch gestalteten Auswahl, in die die Lehrkraft ihre professionelle und der Schüler seine persönliche Perspektive einbringen, entfalten. Gefördert

wird dieser Prozess, wenn es der Lehrkraft gelingt, den eigenen Unterricht aus der Perspektive der Schüler und von deren Standpunkt aus zu betrachten, um Lernen wirksam unterstützen zu können (vgl. Hattie, 2013, 280ff; Steffens & Höfer, 2013, 14). Neben der Methode des Perspektivwechsels bieten sich hierfür auch Gespräche mit den Schülern selbst an.

Literaturverzeichnis Kapitel 1

Balgo, Rolf (2003): Ansätze einer systemischen Theorie der Beobachtung sonderpädagogischen Beobachtens von „Lernbehinderung“. In: Balgo, Rolf & Werning, Rolf: Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund: verlag modernes lernen Borgmann. S. 89-114

Bateson, Gregory (1990): Geist und Natur. Eine notwendige Einheit. Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuchverlag

Behr, Ursula (2014): Kompetenz- und Standardorientierung in den Thüringer Lehrplänen aus der Sicht von Selbst- und Sozialkompetenz und Schlussfolgerungen für die Unterrichtsgestaltung. In: Jantowski, Andreas & Möllers, Rigobert (Hrsg.): Unterricht im Spannungsfeld zwischen Kompetenz- und Standardorientierung. Bad Berka: ThILLM. S. 82-88

Bethge, Andrea (2015): Die Lehrer-Schüler-Beziehung - Ressource für das Lernen Beschreibung der Lehrer-Schüler-Beziehung in Bezug auf ihren Lernen herausfordernden oder nicht herausfordernden Charakter in heterogenen Lerngruppen, in denen Heranwachsende mit und ohne Beeinträchtigung lernen. Dissertation. Berlin: Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftlichen Fakultät der Humboldt-Universität zu Berlin

Bethge, Andrea (2018): Gestalten einer das Lernen herausfordernden Lehrer-Schüler-Beziehung im Gemeinsamen Unterricht – eine Skizze. In: Feyerer, Ewald, Prammer, Wilfried, Prammer-Semmler, Eva, Kladič, Christine, Leibetseder, Margit, Wimberger, Richard (Hrsg.): System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Inklusion, Profession und Person. Bad Heilbronn: Klinkhardt Verlag. S. 226-233

Bethge, Andrea und Greiner, Franziska (2018): Inklusionsorientierung im (Fach)Unterricht. Quelle: [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_\(Fach\)Unterricht_2.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/5482e10c-ba94-4ac4-90e6-dfa3f678ab4a/Bethge_Greiner_Inklusionsorientierung_im_(Fach)Unterricht_2.pdf) (Zugriff am: 30.10.2018)

Deutsche UNESCO-Kommission e.V. (DUK) (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik http://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/3110_9_policy_guidelines_deutsch.pdf (Zugriff am: 09.10.2017)

Eberwein, Hans (1996): Lernbehinderung - Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behindertun. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. S. 33-55

Essen, v., Fabian (2007): Lernbehinderung. In: Ziemer, Kerstin (Hg.): Lexikon Inklusion. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG, S.171-173

Feuser, Georg (2005): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

Gallin, Peter & Ruf, Ruf (Hrsg.) (2003b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen - Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern. Seelze – Velber: Kalkmeyerische Verlagsbuchhandlung GmbH.

- Grünke, M. (2004): Lernbehinderung. In: Lauth, G. W., Grünke, M., Grunstein, J. (Hrsg.): Interventionen bei Lernstörungen. Göttingen: Hogrefe. 65-77
- Hattie John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt, New York: Campus Verlag
- Horn, Klaus-Peter; Kemnitz, Heidemarie; Marotzki, Winfried; Sandfuchs, Uwe (Hrsg) (2012): Lexikon Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (1994): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopae94.pdf>
 (20.10.2017)
- KMK (1999): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen.
 Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Quelle:
<http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf> (09.10.2017)
- Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) (2011): Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen
http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (09.10.2017)
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik: 2 Teile in einem Band. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Klafki, Wolfgang (2007): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Beltz Verlag. Weinheim und Basel.
- Knaack, Kirsten (2001): Die Hilfsschule im Nationalsozialismus. Examensarbeit. Universität Hamburg. Quelle:
<http://www.hilfsschule-im-nationalsozialismus.de/seite-25.html> (Zugriff am: 09.10.2017)
- Kottmann, Brigitte (2006): Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarfs als Gegenstand empirischer Forschung. Bad Heilbrunn Verlag Julius Klinkhardt.
- Langner, Anke (2007): Ziemer, Kerstin (Hg.): Lernschwierigkeit. In: Lexikon Inklusion. Göttingen: Vanderhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG S.173-175
- mittendrin e.V. (Hrsg.) (2012): Eine Schule für alle. Inklusion umsetzen in der Sekundarstufe. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles (1969/1972): Fragen und Lernen. Die Schule als kritische Anstalt. Frankfurt am Main: März Verlag.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Rödler, Peter (2000): Geistig behindert: Menschen lebenslang auf Hilfe anderer angewiesen - Grundlagen einer basalen Pädagogik. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Steffens, Ulrich & Höfer, Dieter (2013): Die Hattie-Studie – Forschungsbilanz und Handlungsperspektiven. In: Börner, Hartmut (Hrsg.): Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven. Bad Berka: ThILLM. S. 10-35

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (2014): Hinweise zur Lehrplanimplementation. Quelle:
https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/2129cb7c-efa9-406c-b673-f6b2ca3e2785/Hinweise%20zur%20Lehrplanimplementation_End_091214.pdf (Zugriff am: 08.10.2017)

Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (2004/2009): Verordnung zur sonderpädagogischen Förderung (ThürSoFöV):
https://www.thueringen.de/imperia/md/content/schulaemter/worbis/foerderung/verordnung_sonderpaedagogischen_foerderung.pdf (Zugriff am: 09.10.2017)

Tschekan, Kerstin (2011): Kompetenzorientiert unterrichten. Eine Didaktik. Berlin: Cornelsen Verlag.

UNESCO (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz "Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität" Salamanca, Spanien, 7. - 10. Juni 1994.
<https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bibliothek/salamanca-erklaerung.pdf> (Zugriff am: 09.10.2017)

Vernooij, Monika A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik. Theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. Wiebelsheim: Quelle & Meyer

Werning, Rolf & Lütje-Klose (2016): Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen. München: Ernst Reinhard Verlag.

Wocken, Hans (2014): Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: Wocken, Hans: Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster. Hamburg: Feldmaus Verlag. 59-75

Begemann, Ernst; Schoen, Martin; Vetter, Gerhard (1982) im Auftrag des Kultusministeriums Rheinland-Pfalz: Schulversuch Hauptschulabschluss an der Schule für Lernbehinderte. Abschlussbericht. Mainz: Hase & Koehler Verlag
<http://www.bims.com/begemann/data/1114435180.26.pdf> (Zugriff am: 21.10.2017)