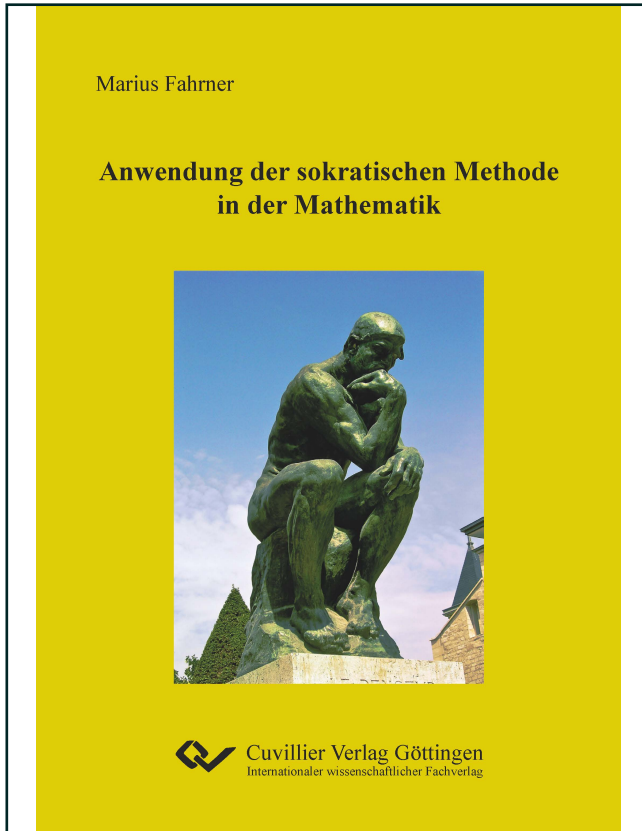




Marius Fahrner (Autor)

Anwendung der sokratischen Methode in der Mathematik

Eine Untersuchung in diversen Lernumgebungen



<https://cuvillier.de/de/shop/publications/8446>

Copyright:

Cuvillier Verlag, Inhaberin Annette Jentzsch-Cuvillier, Nonnenstieg 8, 37075 Göttingen,
Germany

Telefon: +49 (0)551 54724-0, E-Mail: info@cuvillier.de, Website: <https://cuvillier.de>

1. Heil- und Förderpädagogik: Eine Hinführung

1.1 Paradigmenwechsel in der Heil- und Förderpädagogik

Aufgaben sowie Selbstverständnis der Heil- und Förderpädagogik haben sich in den letzten Jahrzehnten erheblich verändert. Dabei müssen sich die aktuelle Heil- und Förderpädagogik „als auch deren Nachbardisziplinen ... vielfältigen Entwicklungen und Widersprüchen der Postmoderne stellen [, die] zu eine[r] deutliche[n] Verunsicherung gegenüber Erziehungsfragen in Theorie und Praxis“ (Bundschuh, 2010, S. 11) geführt haben. Eine Anpassung an gesellschaftliche Veränderungen ist nach Kiel und Weiß (2020) gerade für den Bereich Schule von Bedeutung, da „Schule ... für eine Gesellschaft nur dann funktional ist, wenn sie die Verhältnisse der Gesellschaft widerspiegelt, [sodass] Schule sich verändern [muss], wenn die Gesellschaft sich verändert“ (Kiel & Weiß, 2020, S. 295). Im Hinblick auf Erziehungsfragen im schulischen Kontext kommt zusätzlich zu der vorherrschenden Verunsicherung auch noch eine „veränderte Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Bereich der Regelschule“ (Leitner, 2009a, S.13) erschwerend hinzu; dabei kann sich Heterogenität „u.a. auf sozio-ökonomische, körperliche und sozialräumliche Unterscheidungsmerkmale beziehen“ (Karber, Sevdiren, Heberle, Schröter, Bartz & Zimenkova, 2020, S. 568). Zudem „leiden ... in der Grund- und Hauptschule des Regelschulsystems mehr als 20 % aller Schüler an Lern-, Leistungs- und Verhaltensstörungen“ (Bundschuh, 2008, S. 19 f.), sodass „sonderpädagogischer Förderbedarf nicht nur an speziellen Sonder- und Förderschulen eingebracht werden [sollte], sondern vielmehr an allen Schulen“ (Leitner, 2009a, S. 14). Bereits in Folge der damaligen „integrationspädagogischen Wende“ (Heimlich, 1998, S. 251) wurde die Forderung gestellt, „die Berücksichtigung spezieller Erziehungsbedürfnisse nicht mehr an einen besonderen Förderort“ (ebd.) wie etwa die Sonderschule zu binden; nicht zuletzt, weil sich „das soziale Wohlbefinden der beeinträchtigten Kinder, aber auch ihrer Eltern [verbessert], wenn ihnen die Regelschule geöffnet bleibt“ (Bach, 1999, S. 145) und somit ein für die Entwicklung der beeinträchtigten Kinder bedeutsames „Bewährungsfeld, das in einer durchgängigen Schonraumpädagogik nicht anzubieten ist“ (ebd., S. 146), eröffnet wird. So leitet sich also ein höherer Bedarf an sonderpädagogischer Förderung im Bereich der Regelschule auch aus der vermehrten Integration lernbeeinträchtigter Kinder in die Regelschulen ab. In diesem Zusammenhang postuliert bereits Bach (1971) die Notwendigkeit einer Fördererziehung, die er sogar als „[e]ine zentrale Aufgabe der Sonderpädagogik in der Gegenwart“ (Bach, 1971, S. 172) ansieht. Fördererziehung sollte dabei „außerhalb der Förder- bzw. Sonderschule“

(Heimlich, 1998, S. 251) stattfinden. Ihr Ziel liegt in der „alsbaldige[n] Behebung oder weitmögliche[n] Besserung vorliegender Beeinträchtigungen bei überwiegendem Verbleib der Betroffenen in den allgemeinen Erziehungseinrichtungen“ (Bach, 1971, S. 172). Entgegen einer „Neigung zu Isolierung“ (ebd.) der Sonderpädagogik, die „durch die weitgehende Konzentration der Sonderpädagogik auf die Sonderschule“ (ebd., S. 173) noch gesteigert wurde, wird also ein System der Fördererziehung gefordert, bei dem Kinder mit verschiedenen Bedarfen nicht aus dem Regelschulsystem ausgeschlossen werden. Anders als für Störungen (vorübergehenden Beeinträchtigungen) wird für Behinderungen (umfänglichen, bleibenden Beeinträchtigungen) jedoch von Bach (1971) die Anwendung einer Sondererziehung außerhalb des Regelschulsystems verlangt (ebd., S. 181 f.). Auch der Inklusion, die mitunter als ‚optimierte und erweiterte Integration‘ (Sander, 2001, zitiert nach Bundschuh, 2010, S. 97) beschrieben wird, liegt als ein zentraler Gedanke die gemeinsame Beschulung aller Kinder in Regelschulen zugrunde. Dabei stehen „die Selektionsfunktion der Schule und ihre Orientierung am Leistungsprinzip ... in einem Spannungsverhältnis zu dem aus den allgemeinen Menschenrechten abgeleiteten normativen Anspruch, der mit dem Begriff der Inklusion verbunden ist“ (Asbrand, Gasterstädt, Hackbarth & Martens, 2020, S. 517). Dieser Anspruch bezieht sich insbesondere auf „die Überwindung von Diskriminierung und das Ermöglichen von Teilhabe“ (Piezunka, 2020, S. 25). Obwohl „Inklusion ... nicht in erster Linie [als] eine Angelegenheit der Sonderpädagogik, sondern auf wissenschaftlicher Ebene der Schulpädagogik bzw. auf der Ebene der Umsetzung der Regelschule“ (Lütje-Klose, Langer, Serke & Urban, 2011, S. 11) anzusehen ist, hat sie dennoch weitreichende Folgen auch für das Selbstverständnis der Heil- und Förderpädagogik. So wird im Zuge der Inklusionsbewegung beispielsweise hinsichtlich „Menschen, die in unserer Gesellschaft als behindert gelten, ein so genannter grundlegender Paradigmenwechsel weg von Fürsorge und Versorgung hin zu gleichberechtigter Teilhabe und Selbstbestimmung propagiert“ (Puhr, 2011, S. 62). Auch über die gänzliche „Abschaffung der Förderschulen ... wird aktuell diskutiert“ (Kemena & Miller, 2011, S. 128 f.), wodurch „das Ziel erreicht werden [könnte], dass alle Schülerinnen und Schüler in allen Schulen willkommen geheißen werden“ (Heimlich, 2020c, S. 245). Die Idee „einer demokratischen Einheitsschule für alle Kinder“ (Klauß, 2011, S. 67) könnte in Folge dessen letztlich in die Tat umgesetzt werden. Etwa von Rohrmann (2011) wird sogar die Ansicht vertreten, dass eine umfassende Inklusion ohne Überwindung der Fünfgliedrigkeit unseres Schulsystems nicht zu realisieren ist (Rohrmann, 2011, S. 98). Schmid (2020) ist der Auffassung, dass sich langfristig alle Schulen zu inklusiven Schulen entwickeln sollten (Schmid, 2020, S. 141). Diesbezüglich wird jedoch

zuweilen kritisiert, „dass eine komplexe, im Sinne von ambivalente und ambiguitätstolerante Betrachtung des Konstrukts Inklusion immer wieder aus dem Blick gerät“ (Rauh, Brandl, Winerger & Zimmermann, 2020, S. 541). So sollte etwa bedacht werden, dass „Inklusion als Teilhabe an der meritokratisch geprägten Leistungsgesellschaft ... auch immer [bedeutet], dass diejenigen, die teilhaben (müssen), sich in eine solche Gesellschaft einzufügen bzw. sich den Logiken dieser zu unterwerfen haben“ (Thieme, 2020, S. 537). Zudem sollte die Frage aufgeworfen werden, inwiefern im Rahmen inklusiver Bemühungen „Formen individueller pädagogischer Unterstützung mit der Gefahr ... der Marginalisierung verbunden“ (Sturm, Wagener & Wagner-Willi, 2020, S. 592) sind. Hinsichtlich organisatorischer Aspekte wird im Zuge des inklusiven Unterrichtens eine verstärkte Zusammenarbeit von Regelschullehrern und Sonder- bzw. Heilpädagogen gefordert (Ratz, 2020, S. 37; Wagner-Willi & Widmer-Wolf, 2011, S. 202 f.) – und dies nicht zuletzt deshalb, weil in Folge einer sich verändernden „sonderpädagogische[n] Professions- und Institutionsentwicklung“ (Stöger, 2020, S. 556) „eine alleinige Zuständigkeit der sonderpädagogischen Lehrkräfte für zuvor etikettierte Schüler/innen strittig“ (Moser, Schäfer & Redlich, 2011, S. 143) geworden ist. Nach Heimlich (2020) sollen „in allen Schulen mit dem Profil Inklusion multiprofessionelle Teams gebildet“ (Heimlich, 2020b, S. 213) werden, bestehend aus „Lehrkräfte[n], ... , Sozialpädagogische[n], Psychologische[n], Medizinische[n] Fachkräfte[n], Schulbegleitungen usf.“ (ebd.). Dabei erweist sich die Kooperation verschiedener Fachkräfte „national wie international als ein, wenn nicht *das* zentrale Merkmal effektiver (inklusive) Schulen“ (Neumann, 2019, S. 76). Eine Beschulung von Kindern mit Lernschwierigkeiten in inklusiven Settings kann allerdings nur funktionieren, wenn aufseiten der Lehrenden auch ein Verständnis für die Ursachen der Lernschwierigkeiten vorhanden ist. Daher „müssen Forschungsansätze zur Inklusion in Bildungsinstitutionen beispielsweise auch Aspekte ‚elterliche[r] Trennung im Blickfeld schulischer Handlungsperspektiven‘ (Leitner 2009a) und inter- und intraindividuelle Unterschiede im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration“ (Leitner, 2011, S. 309 f.) berücksichtigen. Obwohl gerade in inklusiven Settings ein Verstehen der jeweiligen Besonderheiten der Schüler – etwa im Bereich der Aufmerksamkeit und Konzentration – zweifelsohne wichtig ist, ließ sich im Zuge der Inklusionsbewegung und im Bereich der Heil- und Förderpädagogik im Allgemeinen ein Paradigmenwechsel weg von einer Defizit- hin zu einer Kompetenzorientierung beobachten (Bundschuh, 2008; Bundschuh, 2010; Heimlich, 1998). Nach Heimlich (2020) stellen „Kompetenzen [sogar] die Basis jeglicher Förderung, auch der sonderpädagogischen Förderung, dar“ (Heimlich, 2020a, S. 75). Es sollen bei der sonderpädagogischen Förderung daher „Fähigkeiten entwickelt, aufgebaut und entfaltet

werden“ (Mutzeck, Melzer & Jogschies, 2007, S. 11). Hierbei wird die „explizite Betonung des Individuums als Ausgangspunkt sonderpädagogischer Interventionen“ (Moser, 2003, S. 8) vorausgesetzt. Eine solche individuumszentrierte Fördererziehung bezieht sich vor allem auch auf die Auswahl des Lernmaterials sowie die Anwendung der Lehrmethoden, die „auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen zugeschnitten“ (Stein, 2020, S. 25) sein sollten. So müsste bei der Organisation von Lernprozessen „auf der Basis einer genauen Diagnose der individuellen Lernvoraussetzungen auch individuell Lernmaterial zur Verfügung“ (Fend, 1981, S. 90) gestellt werden. Zudem sollten „Kenntnisse über Fähigkeiten und Eigenschaften von Schülern ... dazu verwendet [werden], die besten Unterrichtsmethoden für den einzelnen Schüler auszuwählen“ (Gage & Berliner, 1996, S.221), wie dies bereits vor vielen Jahren im Rahmen des ATI - Ansatzes („Aptitude-Treatment-Interaction“) gefordert wurde. Hierbei wird davon ausgegangen, dass „ein Schüler mit einer bestimmten Fähigkeit oder Eigenschaft („Aptitude“) besser lernt, wenn er nach einer bestimmten Methode unterrichtet wird („Treatment“), die für ihn geeignet ist“ (ebd.). Neben der Leistungssteigerung in Folge der Anpassung der Unterrichtsmethode an den einzelnen Schüler wirkt „der flexible Einsatz verschiedener Unterrichtsmethoden [zudem] der Exklusion von leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern effektiv und nachhaltig entgegen“ (Hagen, Klöpfer, Müller, Staffen & Grünke, 2017, S. 277). Um eine optimale, auf den einzelnen Lernenden abgestimmte Förderung zu gewährleisten, bedarf es neben der Anpassung des Lernmaterials sowie der Lehrmethoden zusätzlich auch Förderplänen, in denen „individuelle Förderziele beschrieben [werden], die auf die Fähigkeiten und Schwierigkeiten eines einzelnen Kindes bezogen sind“ (Sander, 2007, S. 20). Trotz der Abstimmung des Förderplans auf die jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Lernenden, soll jedoch bei einer Förderung „der Förderplan [auch] in die allgemeine Unterrichtsplanung (Ablaufplan etc.) integriert werden“ (Mutzeck, 2007, S. 258). Neben der klaren Orientierung am einzelnen Kind bei der Erstellung eines Förderplans ist zusätzlich auch die Orientierung „an einem humanistischen Menschenbild“ (Mutzeck & Melzer, 2007, S. 204), wie dies etwa im heilpädagogischen Denken oder der kooperativen Beratung fest verankert ist (Heimlich, 2004; Mutzeck, 2008, S. 49), von entscheidender Bedeutung.

Trotz der zahlreichen positiven Auswirkungen, die das Eingehen der Lehrenden auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden im Lernkontext mit sich bringt, muss auch auf die Gefahren einer Überbelastung der Lehrenden als Folge der Individualisierung des Unterrichts hingewiesen werden: etwa, wenn es zu „widerstreitenden Forderungen, die [Lehrende] an sich richten und die an sie gestellt werden“ (Fengler, 2012, S. 116), kommt. So

„streben [Lehrende zwar] eine Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts an, aber die Klassengröße zwingt sie zur Kollektivierung des Lehr-Lern-Prozesses“ (ebd.). Aus der Überbelastung resultieren dann mitunter „Leistungseinbußen, die ... Befremden, Ärger und Verachtung in der Institution hervorrufen“ (Fengler, 2015a, S. 24). Das Fehlen der Anerkennung der eigenen Leistung wirkt sich zumeist wieder negativ auf die eigene Belastbarkeit im Arbeitsleben aus: „[D]ie fehlende Würdigung der Leistung [wird sogar] als einer der sechs wichtigsten Stressoren im Arbeitsleben bezeichnet“ (Fengler, 2015b, S. 99). Mitunter bekommt der Lehrende auch überhaupt „kein Feedback, d.h. er erhält [gar] keine Rückmeldung zu seiner Arbeit“ (Nußbeck, 2019, S. 114). Aus einem höheren Stresspegel und fehlendem Feedback können dann wiederum Leistungseinbußen resultieren – und so entsteht ein Teufelskreis aus Überbelastung, Leistungsreduktion und mangelnder Anerkennung. Um einen solchen Teufelskreis erst gar nicht entstehen zu lassen oder ihm entgegenzuwirken, empfiehlt es sich für die Lehrenden, zum Beispiel „Fortbildung[en] als Instrument der Burnout-Prävention“ (Fengler, 2015c, S. 155) zu besuchen, da in Fortbildungen Abstand zur täglichen Arbeit gewonnen werden kann und gleichzeitig Erfahrungen des eigenen Kompetenzzuwachses gemacht werden, die aus Leistungseinbußen resultierenden Gefühle von Inkompetenz kompensieren können. Zudem zeigen aktuelle Studien, dass ein hohes Maß an Selbstpflege einem Burnout-Syndrom effektiv entgegenwirken kann (Raczova, 2018, S. 63).

Nachdem in diesem Abschnitt auf die Wichtigkeit einer individuumszentrierten, kompetenzorientierten Förderung im Rahmen von heil- bzw. förderpädagogischen Interventionen hingewiesen wurde, soll im Folgenden aufgezeigt werden, welche konkreten Bereiche für eine positive Lernentwicklung gerade bei Kindern mit Lernschwierigkeiten bzw. Lernstörungen zu fördern sind. Hierbei spielt vor allem die Erörterung der verschiedenen Verursachungsbedingungen von Lernschwierigkeiten eine zentrale Rolle. Denn, „[e]rst wenn die Bedingungen bekannt sind, die Lernschwierigkeiten auslösen und aufrechterhalten, besteht die Möglichkeit, durch Veränderungen dieser Bedingungen schulisches Leistungsversagen ... gezielt zu beeinflussen [bzw.] teilweise [sogar] zu verhindern“ (Zielinski, 1998, S. 11). Eine Auseinandersetzung mit dem Verhältnis zwischen Lernentwicklung und Emotionen, Bedürfnissen bzw. Beziehungserleben erscheint in diesem Zusammenhang bedeutsam. Diese Auseinandersetzung findet im nun folgenden Abschnitt statt.

1.2 Emotionen, Bedürfnisse und Beziehungen im Kontext von Lernentwicklungen

Es wird im Bereich der Heil- und Förderpädagogik im Allgemeinen davon ausgegangen, dass „Lern- und Denkfähigkeit ... immer auch ein Abbild der Persönlichkeitsentwicklung“ (Bundschuh, 2010, S. 14) darstellen. Ein Kind lernt immer nur „entsprechend seinem Entwicklungsniveau, wobei der Entwicklungsstand nicht losgelöst von Umwelt-, also Erziehungs- und Lerneinflüssen getrennt gesehen werden darf“ (ebd., S. 87). Für das Verständnis der kognitiven Entwicklung von Kindern wird dabei nach wie vor die genetische Erkenntnistheorie von Piaget herangezogen, wenn auch verschiedentlich mit kleineren Veränderungen (Simon & Grünke, 2010). Bei dieser wird davon ausgegangen, dass kognitive Entwicklung maßgeblich durch ein Gelingen der Adaption im Rahmen einer aktiven Beschäftigung mit der Umwelt geschieht, wobei mit Adaption „das Formen von spezifischen psychologischen Strukturen gemeint [ist], die als Schemata bezeichnet werden“ (ebd., S. 14). Bei der Adaption spielen dabei zwei sich gegenseitig ergänzende Aktivitäten eine Rolle: Assimilation und Akkomodation. Während bei der Assimilation neue Umwelteinflüsse in bereits vorhandene Schemata eingeordnet werden, müssen bei der Akkomodation erst neue Schemata gebildet werden, mit deren Hilfe die neuen Umwelteinflüsse dann in die eigenen psychischen Strukturen integriert werden können. Piaget zufolge versucht ein Individuum zunächst stets, sich die Umwelt mittels Assimilation anzueignen; erst wenn dieses Vorhaben scheitert, werden neue Schemata im Sinne der Akkomodation gebildet. Ziel des Adaptionsprozesses ist die Herstellung eines Gleichgewichts bzw. das Beseitigen eines als unangenehm empfundenen Ungleichgewichts (Äquilibrationsprozess). Ungleichgewichte bestehen dabei „zwischen [neuen] Erfahrungen und den bereits bestehenden Schemata“ (Bundschuh, 2008, S. 133). Äquilibration wird als ein „Prozess der Herstellung von Gleichgewichtszuständen (Äquilibria) [mit] steigender Strukturhöhe“ (ebd.) beschrieben, wobei „[s]pätere Formen ... frühere Formen des kognitiven Gleichgewichts“ (ebd.) integrieren. Das fortwährende Herstellen neuer Gleichgewichtszustände geschieht nach Piaget in vier aufeinanderfolgenden Stufen, wobei „[j]ede höhere Stufe ... aus der jeweils niedrigeren Stufe hervor[geht]“ (ebd., S. 139) und „die jeweils höhere Stufe durch größere Flexibilität und Reversibilität ausgezeichnet ist“ (Sander, 1998, S. 39). Bei der ersten, der sensumotorischen, Stufe, die in etwa von der Geburt bis zum zweiten Lebensjahr reicht, „lernen Kinder, die Beziehungen zwischen ihren Handlungen und deren Konsequenzen zu erkennen“ (Simon & Grünke, 2010, S. 15). Dies geschieht auf dem Wege der unmittelbaren Erfahrung, da „[n]ach Piaget ... Kinder bis zum Alter von 1 ½ Jahren Probleme noch nicht durch bloßes Nachdenken lösen [können]“ (Elsner & Pauen, 2018, S. 183). Bei der zweiten

(voroperationalen) Stufe, die etwa zwischen dem zweiten und dem siebten Lebensjahr angesiedelt ist, lernt ein Kind sich unter anderem mittels symbolischer Repräsentation der Welt mehr und mehr von der völligen Abhängigkeit der konkreten Erfahrung zu lösen. „Das Kind ist ... dazu fähig, Handlungen ohne sichtbare Ausführung zu durchdenken“ (Simon & Grünke, 2010, S. 17). Allerdings fehlt dem Denken des Kindes auf dieser Stufe noch das Verständnis für Identität, Kompensation und Reversibilität. Ein Verständnis davon erlangt es erst auf der dritten konkret-operationalen Stufe, die etwa zwischen dem siebten und zwölften Lebensjahr durchlaufen wird (ebd., S. 18). Allerdings werden „[d]ie logischen Operationen des Grundschulkindes [fast ausschließlich] auf konkrete Objekte und Ereignisse angewandt, die Abstraktionsfähigkeiten sind beschränkt, und es fällt Kindern in diesem Stadium schwer, systematisch über hypothetische Situationen nachzudenken“ (Sodian, 2018, S. 399). Schließlich gelangt das Kind ab dem zwölften Lebensjahr zur vierten (formal-operationalen) Stufe, auf welcher „sich die Kompetenz heraus[bildet], abstrakt und theoretisch zu denken“ (Simon & Grünke, 2010, S. 18). Das logische Denken löst sich nun von der Gebundenheit an die konkret vorliegende Situation, sodass „die analytische Durchdringung komplexer Problemstellungen“ (Sodian, 2018, S. 395) möglich wird; dies ist gerade für den mathematischen Bereich von entscheidender Bedeutung.

Piaget geht weitestgehend davon aus, dass das Kind bei dem Durchlaufen der einzelnen soeben beschriebenen Stufen von einem innewohnenden „Impuls zur inneren Strukturierung und Koordination sowie zum Aufbau komplexer Strukturen [, der] aus der Erfahrung eines Ungleichgewichtes, Widerspruchs oder kognitiven Konfliktes hervor[geht]“ (Bundschuh, 2008, S. 127), geleitet wird. Kognitive Entwicklung entsteht somit vorwiegend aus einem eigenen Antrieb heraus. Im Hinblick auf ein solches Verständnis von kognitiver Entwicklung stellt sich allerdings die Frage, weshalb trotz eines inneren Bestrebens nach kognitiver Weiterentwicklung bei einigen Kindern teils gravierende Verzögerungen beim Durchlaufen der genannten Stufen entstehen, die sich etwa in Form von Lernstörungen manifestieren. Darüber hinaus kann die Frage gestellt werden, ob das von Piaget entwickelte Stufenmodell auch auf Kinder mit Lernstörungen oder sogar Lernbehinderungen anwendbar ist. Für Bundschuh (2008) stellt die Stufentheorie Piagets lediglich ein grobes Raster für die Beschreibung der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen dar, an dem man sich aber durchaus orientieren könne. Es müsse jedoch bedacht werden, dass vermehrt Zwischenschritte eingeplant und Umwege gegangen werden müssten, damit höhere Stufen erreicht werden könnten. Hierbei erweisen sich bei einem beeinträchtigten Kind „die Fragen nach den spezifischen Bedürfnissen, nach der Motivation, der individuellen

Lernausgangslage, nach Ganzheitlichkeit ... als elementar“ (ebd., S. 147 f.), da stets die „je eigenen Erfahrungen, Einstellungen, Absichten und Motive ... in [das] Kommunikationsverhalten“ (Nußbeck, 2019, S. 30) des Kindes einfließen. Es müssten daher also „erzieherische und förderungsspezifische Schwerpunkte [ge]setzt werden, die ... nicht primär im kognitiven Bereich liegen“ (Bundschuh, 2008, S. 147). Ohnehin stellt „eine positive emotionale Befindlichkeit die Basis für Lernen bei Kindern und Jugendlichen im [A]llgemeinen“ (Bundschuh, 1998, S. 83) dar. Dies gilt „speziell [für] Kinder mit individuellem Förderbedarf“ (ebd.). Ohne eine positive emotionale Grundlage ist ein erfolgreicher Lernvorgang gerade bei Kindern und Jugendlichen kaum zu erwarten. Insbesondere die Befriedigung von Bedürfnissen, zumal von Grundbedürfnissen, stellt eine wichtige, unabdingbare Voraussetzung für erfolgreiches Lernen dar. Dabei „spricht vieles dafür, da[ss] Grundbedürfnisse ... bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten nicht hinreichend erlebt, erfahren, gelebt und befriedigt wurden“ (ebd., S. 84). Es handelt sich dabei weniger um rein physiologische Bedürfnisse als vielmehr um „die sozialen und emotionalen Bedürfnisse nach Sicherheit, Schutz, Angstfreiheit und Ordnung, ... Liebe, Zuneigung, Geborgenheit und Zugehörigkeit [sowie] Wertschätzung, Achtung, Anerkennung und Geltung“ (ebd., S. 84 f.). Bei einem Kind mit ausgeprägten Ängsten etwa, das unter einer Lernstörung leidet, ist es daher beispielsweise angemessen, eine sichere, konstante Beziehung zu dem Kind während des Lernprozesses aufzubauen, um so langfristig dessen hemmende Ängste zu reduzieren (Bundschuh, 2010, S.174). Eine Orientierung hinsichtlich eines hierarchischen Aufbaus von Bedürfnissen stellt nach wie vor die Bedürfnispyramide von Maslow dar (Bundschuh, 2010). Hierbei wird davon ausgegangen, dass Wachstumsbedürfnisse wie die Bedürfnisse nach Selbstverwirklichung und sozialer Anerkennung erst in Folge der Befriedigung sogenannter Mangelbedürfnisse (physiologischer Grundbedürfnisse, Sicherheit, soziale Beziehung) realisiert werden können (ebd.). Andererseits ereignen sich „[m]it der Freisetzung von Bedürfnissen ... auch Assimilations- und Akkomodationsprozesse im Sinne Piagets“ (ebd., S. 176), sodass ein angemessenes Eingehen seitens der Erziehenden auf elementare Bedürfnisse des Kindes langfristig ebenfalls dessen kognitive Entwicklung positiv beeinflusst. Um verstehen zu können, warum gewisse grundlegende Bedürfnisse eines Kindes nicht erfüllt wurden und in Folge dessen Lernschwierigkeiten entstanden sind, ist es häufig sinnvoll, auch das Umfeld und insbesondere die familiären Verhältnisse des entsprechenden Kindes zu untersuchen, da die Bedürfnisse des Kindes häufig nur in diesem Umfeld hinreichend befriedigt werden können. Leitner (2009) verweist in diesem Zusammenhang auf häufige Auswirkungen von elterlicher

Trennung auf die schulische Situation der Trennungskinder: „Vielfach reagieren betroffene Kinder im schulischen Bereich auf die elterliche Trennung mit Leistungsverschlechterungen, Verhaltensauffälligkeiten und Problemen im Interaktions- und Sozialverhalten“ (Leitner, 2009b, S. 90). In einem solchen Fall können „schulbasierte Programme zur Unterstützung bei elterlicher Trennung“ (ebd., S. 92) dazu beitragen, die Probleme der Kinder langfristig in den Griff zu bekommen. Die Ziele der Interventionen bestehen dabei hauptsächlich „im Aufbau einer unterstützenden Gruppenatmosphäre, der Identifikation und des Ausdrucks problembezogener Emotionen, dem Verstehen der elterlichen Trennung, der Klärung von Missverständnissen und der Vermittlung von Problemlösefertigkeiten“ (Leitner, 2015, S. 80). Gerade einschneidende Erlebnisse im Beziehungs- bzw. Bindungserleben können negative Konsequenzen auch für den Lernprozess haben. Schleiffer (2002) verweist zum Beispiel darauf, „dass es sich bei einer unsicheren Bindungsorganisation ... um einen bedeutsamen Risikofaktor sowohl für die Entwicklung einer Lernbehinderung als auch einer dissozialen Verhaltensstörung handelt“ (Schleiffer, 2002, S. 109). Insbesondere mangelnde Neugier, ein geringes Explorationsverhalten und eine verminderte Konzentrationsfähigkeit könnten als Folge von ungünstigen Bindungserfahrungen beobachtet werden (Schleiffer, 2002). Derartige Verhaltensauffälligkeiten gehen oft mit Lernschwierigkeiten einher; nicht zuletzt, weil das erfolgreiche Arbeiten in schulischen Lerngruppen oftmals aufgrund von Konzentrationsproblemen einzelner Schüler massiv beeinträchtigt werde (Leitner, 1995; Leitner, Ortner & Ortner, 2008).

Auch im Rahmen der psychoanalytischen Theoriebildung wird von einer besonderen Bedeutung von Beziehungen für das Lernverhalten ausgegangen. So werden etwa Ahrbeck (1998) zufolge „[k]ognitive Prozesse ... vor allem in Abhängigkeit von Beziehungserfahrungen und den sie begleitenden emotionalen Prozessen gesehen“ (Ahrbeck, 1998, S. 81). Dem für die Heil- und Förderpädagogik sehr bedeutsamen Konzept der Zone der nächsten Entwicklung (ZNE) von Wygotski (bzw. Vygotskij) liegt „die Annahme zu Grunde, dass menschliche Entwicklung [zwar] ein aktiver Gestaltungsprozess des Individuums ist, der aber nur gelingt, weil das Individuum mit anderen interagiert. Soziale Partner helfen als Ko-Konstrukteure, ... damit der Prozess der Enkulturation gelingt“ (Bundschuh, 2010, S. 157). Die Zone der nächsten Entwicklung ist dabei definiert als die

Distanz zwischen dem aktuellen Entwicklungsniveau eines Kindes, welches bestimmt ist durch seine Fähigkeit, Probleme selbständig zu lösen und einer höheren Ebene als möglicher Entwicklung, bestimmt durch die Fähigkeit, Probleme unter Anleitung zu

lösen. ... Die[se] Distanz zwischen aktuellem Entwicklungsstand und potentieller Entwicklung überwindet das Kind mit Hilfe Erwachsener oder fähiger Kameraden. (Breitenbach, 2007, S. 52 f.)

Hierbei wird seitens der Erwachsenen oder fähigen Kameraden – in Anlehnung an die im vorigen Abschnitt beschriebene Kompetenzorientierung in der Heil- und Förderpädagogik – im Zuge des Lernprozesses zunächst auf den vorhandenen Fähigkeiten des Kindes aufgebaut und „geprüft, zu welchen Leistungen ein Kind unter der Anleitung und Unterstützung kompetenter Peers oder Erwachsener in der Lage ist“ (Kölbl, 2020, S. 72); schließlich wird eine Situation hergestellt, die das momentane Kompetenzniveau des Kindes überschreitet, ohne dabei eine völlige Überforderung zu evozieren. Gerade „im inklusiven Unterricht sind Lernangebote ausgehend von der ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ im Sinne der jeweiligen Lernausgangslage so zu gestalten, dass jedes Kind da abgeholt wird, wo es sich in seiner Lernentwicklung aktuell befindet und bei seiner weiteren Lernentwicklung in Bezug auf Kompetenzen, die es noch nicht selbständig beherrscht, begleitet wird“ (Heimlich & Bjarsch, 2020, S. 249). „Eingebettet in das hilfreiche Wissen und Können der erfahrenen Personen erarbeitet sich das Kind [so] neues Wissen, Fertigkeiten und kulturelle Bedeutungen im Sinne von Ko-Konstruktionen“ (Escher & Messner, 2015, S. 167). Langfristig sollen die Kinder dann die neuen Situationen auch ohne fremde Hilfe bewältigen können, indem sie die Bewältigungsstrategien des Ko-Konstrukteurs schrittweise internalisieren. Es geht für die Kinder also letztlich „darum, sich die gesellschaftlichen Bedeutungen der Menschenwelt anzueignen, [sie] in das Innen des werdenden Subjekts zu überführen“ (Rödler, 2019, S. 279). „Der Internalisierungsprozess ... führt somit über die interpsychischen Prozesse zu intrapsychischen Vorgängen (Oerter & Noam, 1999, zitiert nach Bundschuh, 2010, S. 157). Hierbei ist die Transformation von interpsychischen zu intrapsychischen Prozessen „stets vermittelt durch die Selbstbewegung des Subjekts“ (Lanwer, 2019, S. 245). Lernen mit Hilfe von Ko-Konstrukteuren spielt insbesondere bei Kindern mit individuellem Förderbedarf eine bedeutende Rolle. Häufig haben im Umfeld solcher Kinder bei entscheidenden Entwicklungsschritten adäquate Ko-Konstrukteure gefehlt: „Stagnation in der Entwicklung und Defizite auf einem bestimmten Entwicklungsniveau können mit Defiziten in der Interaktion in dem Sinne zusammenhängen, dass die adäquate konstruktive Aktivität auf der ZNE nicht stattgefunden hat“ (ebd.). Eine solche Stagnation, die häufig durch die Erfahrung von sozialer Ablehnung verursacht ist (Shalev, Papadaki, Kourkoutas & Bat-Or, 2019, S. 163), kann in gravierenden Fällen zu einer sozialen Isolation der Kinder führen, welche sich