

## Bildungsgerechtigkeit für Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten im Unterricht

Anne Schröter und Susanne Schnepel

### Zusammenfassung

*In den europäischen Bildungssystemen zeigt sich Bildungsungerechtigkeit insbesondere an den Differenzlinien Geschlecht, soziale Herkunft, Behinderung und Migrationshintergrund. In diesem Beitrag liegt der Fokus auf Lernschwierigkeiten, die häufig im Zusammenhang mit der sozialen Herkunft gesehen werden. Der Beitrag geht der Frage nach, wie ein Unterricht gestaltet werden kann, der Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten hinsichtlich Bildungsgerechtigkeit sensibel berücksichtigt. Es wird ein Fragenkatalog im Sinne des Universal Design for Learning (UDL) vorgestellt, anhand dessen sich der eigene Unterricht im Hinblick auf Anerkennungsgerechtigkeit reflektieren lässt. Dabei geht es um Anerkennung durch Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung, da sie soziale Teilhabe ermöglicht.*

### Résumé

*Dans les systèmes éducatifs européens, les iniquités dans l'éducation se manifestent particulièrement en rapport avec les différences liées au genre, au handicap et aux origines sociales ou migratoires. Dans cet article, l'accent est mis sur les difficultés d'apprentissage, qui sont souvent considérées comme associées à l'origine sociale. La question est de savoir comment concevoir un enseignement qui tienne compte des élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage tout en respectant l'équité de l'éducation. Cet article présente un catalogue de questions dans le sens de la conception universelle de l'apprentissage (Universal Design for Learning, UDL), à l'aide duquel il est possible de réfléchir à son propre enseignement dans l'optique de l'équité dans la reconnaissance. Il s'agit de la reconnaissance par l'empathie, le respect et l'estime sociale, car elle favorise la participation sociale.*

**Keywords:** Lernschwierigkeit, Bildungsgerechtigkeit, soziale Benachteiligung, Didaktik, Universal Design for Learning (UDL) / difficulté de l'apprentissage, équité dans l'éducation, désavantage social, didactique, conception universelle de l'apprentissage (CUA)

**DOI:** <https://doi.org/10.57161/z2024-07-03>

Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 30, 07/2024



### Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten

Das Feld «Lernschwierigkeiten» ist in sich sehr vielfältig. Es werden teilweise vermeintlich synonyme Begriffe wie beispielsweise Lernstörungen, Lernbehinderung oder sonderpädagogischer Förderbedarf Lernen damit gemeint (Mähler, 2020). Beim hier verwendeten Begriff «Lernschwierigkeiten» handelt es sich um einen Sammelbegriff für verschiedene Phänomene (Börnert-Ringleb, 2023). Von Lernschwierigkeiten kann gesprochen werden, wenn «wichtige individuelle, soziale oder institutionelle Normanforderungen dauerhaft verfehlt werden» (Gold, 2018, S. 18). Lernschwierigkeiten umfassen sowohl bereichsspezifische als auch bereichsübergreifende Schwierigkeiten im Lernen, die isoliert (z. B. Lese-Rechtschreib-Schwäche/LRS, Rechenschwäche/Dyskalkulie) oder kombiniert auftreten können. Übergreifend können Lernschwierigkeiten als insgesamt eingeschränkte Fähigkeit zur Regulation des Lernprozesses bezeichnet werden (Börnert-Ringleb, 2023). Gleichzeitig spielt die Unterrichtsqualität in Form einer fehlenden Passung zwischen unterrichtlichem Angebot und den Voraussetzungen der Lernenden eine Rolle (ebd.).

Im vorliegenden Beitrag liegt das Augenmerk auf der sozialen Herkunft von Schüler:innen mit umfassenden Lernschwierigkeiten und den Auswirkungen auf den Unterricht. So wird in der Forschung beschrieben, dass Schüler:innen

mit Lernschwierigkeiten auffallend häufig aus sozial benachteiligten und von Armut betroffenen oder bedrohten Milieus kommen (Werning & Lütje-Klose, 2016), wobei die Auswirkungen dabei vielfältig sein können.

## **Bildungserfolg beziehungsweise Lernschwierigkeiten und soziale Herkunft**

Die Überlegungen zum Zusammenhang von sozial marginalisierten und von Armut betroffenen Gruppen und Lernschwierigkeiten sind keineswegs neu, sondern tatsächlich so alt wie die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten selbst. Schon der Pädagoge Heinrich Stötzner identifizierte 1864 in der Schrift «Die Schule für Schwachbefähigte» diesen Personenkreis als «Marginalisierte» (Heimlich, 2017, S. 88).

In verschiedenen Studien zeigt sich, dass Bildungserfolg wesentlich von sozialer Herkunft abhängt (Werning & Lütje-Klose, 2016; Förster & Benkmann, 2023). Daher ist es nicht trivial, dass im Kontext von Lernschwierigkeiten überzufällig häufig Schüler:innen vertreten sind, die von Armut und sozialer Benachteiligung betroffen sind (ebd.). Diese Schüler:innen sind aufgrund der mangelnden Passung von Lernangeboten und dem Zuschnitt des Schulsystems zusätzlich benachteiligt. So verfügen sie beispielsweise über eine eher schwach ausgeprägte Planungskompetenz und haben Schwierigkeiten in der Schule, in der unter anderem selbstgesteuertes Lernen und Eigenverantwortung erwartet werden (van Essen, 2019). Des Weiteren ist im Übergang zur Schule und in der Primarzeit das Vorwissen durch die familiäre Sozialisation und die Milieuzugehörigkeit geprägt (ebd.). Zudem sind Emotionen und Kognitionen prädiktiv für Schulerfolg oder -versagen. Da Emotionen kulturell und sozial geprägt sind (Dederich, 2018), beeinflusst hier die Milieuzugehörigkeit der Schüler:innen den Lernerfolg in einem Schulsystem, das vor allem kognitive Leistungen verlangt und «an den Normen und Werten der mittleren sozialen Milieus ausgerichtet ist und durch regelmässige interindividuelle Vergleiche funktioniert» (van Essen, 2019, S. 136). Das führt mit hoher Wahrscheinlichkeit zu negativen Emotionen – «und damit zu Lernbeeinträchtigungen» (ebd.).

Statistisch kann von keinem linearen, unikausalen Zusammenhang zwischen Milieuzugehörigkeit und späteren Lernschwierigkeiten gesprochen werden. Trotzdem gibt es Bedingungen, die dazu führen, dass Schüler:innen im Bildungssystem umfänglich scheitern und im schlechtesten Fall durch persistierende Lernschwierigkeiten auffallen (Heimlich, 2017).

*Das Vorwissen der Schüler:innen ist durch die familiäre Sozialisation und die Milieuzugehörigkeit geprägt.*

## **Soziale Benachteiligung und Bildungsgerechtigkeit**

Soziale Benachteiligung wird unter anderem durch Statusmerkmale wie Einkommen, Vermögen, Berufsprestige und Qualifikation beeinflusst. Von sozialer Benachteiligung von Schüler:innen wird dann gesprochen, «wenn [...] ihre Handlungs- und Entfaltungsspielräume in wesentlichen Bereichen der Daseinsgestaltung und Entwicklung [...] im Vergleich zur Mehrheit ihrer Altersgruppe deutlich eingeschränkt sind» (Weiß, 2007, S. 20, zit. nach Heimlich, 2017, S. 89).

Bei der Beurteilung von Lernzielen sind Lehrpersonen häufig von Variablen wie Arbeitsverhalten, sprachlichem Ausdruck oder Motivation der Lernenden beeinflusst, wodurch Bildungsungerechtigkeit reproduziert wird (Ditton, 2004). Das wirft die Frage nach Bildungsgerechtigkeit auf, insbesondere wenn schulische Leistungen mitunter als Beitrag zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit angesehen werden (Heid, 2012; Stojanov, 2015). Mit Bezug zur schulischen Bildung können drei Gerechtigkeitsparadigmen ausgemacht werden:

- *Verteilungsgerechtigkeit:* Jedem Mitglied der Gesellschaft wird eine angemessene Grundbildung gewährt und jedes Mitglied erhält die Chance, sich für attraktive soziale Positionen zu qualifizieren. Es wird gefragt, wie die Ungleichheiten zum Vorteil der am wenigsten begünstigten Mitglieder ausgestaltet sind (Giesinger, 2011).
- *Teilhabegerechtigkeit:* Alle Gesellschaftsmitglieder können die notwendigen Grundfähigkeiten erwerben, um sozial partizipieren zu können (te Poel, 2019).

- *Anerkennungsgerechtigkeit*: Soziale Unterdrückung und Ausgrenzung werden abgebaut durch Empathie, Respekt und Wertschätzung (Stojanov, 2013).

Es stellt sich die Frage, ob Schule sowohl ein Raum für Bildung als auch für Gerechtigkeit sein kann, da sie die soziale Ordnung und gesellschaftlichen Machtverhältnisse (re-)produziert und die Erhaltung der Ordnung mitunter als eigentlicher Zweck von Schule verstanden werden kann (Bourdieu & Passeron, 1971). So ist Schule entgegen ihrem Anspruch in der Praxis oft kein Ermöglicheraum, sondern eher einer, der «soziale Hierarchien reproduziert und Klassenprivilegien zementiert» (Frohn & Simon, 2022, o. S.). Mit Bourdieu und Passeron (1971) gesprochen bedeutet das, dass «alle ein Spiel mitspielen müssen, das unter dem Vorwand der Allgemeinbildung eigentlich nur für Privilegierte bestimmt ist» (S. 39). Ein inklusives Schulsystem soll dazu beitragen, dass sich gesellschaftliche Ungleichheit über das Bildungssystem nicht reproduziert (Schroeder, 2010). Es zielt darauf ab, dass Grenzen unterschiedlicher und entfremdeter Milieus bearbeitet und aufgelöst werden (Förster & Benkmann, 2023). Fragen der Bildungsgerechtigkeit stellen sich aber nicht nur hinsichtlich des Bildungssystems, sondern auch hinsichtlich der Didaktik (Frohn & Simon, 2022). So fordert Schroeder (2010) eine lebenslagenorientierte Didaktik, die sich auch auf die Inhalte bezieht und in den Blick nimmt, was und wozu unterrichtet wird.

Es braucht einen Unterricht, der für Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus inhaltlich und methodisch anschlussfähig ist, zum Beispiel durch das Einbeziehen ausserschulischer Expert:innen und Mentor:innen (z. B. Vertreter:innen bestimmter Berufsgruppen, die authentisch von ihrer Expertise berichten oder auch Übergänge in etwaige Auszubildungsverhältnisse anschieben/begleiten können). Da nicht in jedem Unterricht ausserschulische Expert:innen oder Mentor:innen eingeladen werden können oder ein ausserschulischer Lernort aufgesucht werden kann (Förster & Benkmann, 2023), stellt sich die Frage, wie Lehrpersonen den Unterricht dennoch herkunftssensibel gestalten können.

*Es braucht einen Unterricht, der für Schüler:innen aus benachteiligten Herkunftsmilieus inhaltlich und methodisch anschlussfähig ist.*

### **Universal Design for Learning als Unterrichtskonzept**

Didaktische Prinzipien können helfen, die mangelnde Passung zwischen dem Schulsystem und den lebensweltlichen Voraussetzungen der Schüler:innen herzustellen. Grundsätzlich ist Vorsicht geboten bezüglich «Konstruktionen von <schichtspezifischen Sozialcharakteren>» (Walgenbach, 2017, S. 49), also beispielsweise Konstruktionen von Prototypen von Schüler:innen aufgrund ihrer sozialen Herkunft. Eher geht es um Anerkennung durch Empathie, Respekt und soziale Wertschätzung, da sie soziale Teilhabe ermöglicht. Bei der Adressierung von Bildungsgerechtigkeit sollen daher nicht spezifische Lernweisen von Schüler:innen erfragt oder konzeptionelle Antworten entwickelt werden (Seitz & Simon, 2021), sondern die (Re-)Produktion von Differenz soll reflektiert werden (Frohn & Simon, 2022). Daher schlagen wir bewusst kein konkretes Vorgehen auf unterrichtsmethodischer Ebene vor, das grundsätzlich für eine angenommene Gruppe angelegt werden kann, sondern vielmehr eine Grundhaltung.

Das *Universal Design for Learning* (UDL) ist ein Beispiel für Unterrichtsprinzipien, das Potenzial für Adaptionen bietet. Das UDL wurde in den 1990er Jahren in den USA vom *Center for Applied Special Technology* (CAST) entwickelt. Es orientiert sich an der Idee des *Universal Design* in der Architektur: Öffentliche Gebäude sollen von Anfang an so geplant und designed werden, dass sie für möglichst viele Personen zugänglich sind (Holländer et al., 2022). Für Schule und Unterricht ist daraus ein umfassendes Konzept entstanden, um Barrieren im Lernen von Anfang an zu minimieren und proaktiv Angebote für unterschiedliche Verarbeitungswege, Unterstützungsbedarfe und Anforderungsniveaus der Lernenden bereitzustellen (Schlüter et al., 2016).

Obschon ausführliche Konzepte des UDL für die Unterrichtsgestaltung in Schulen existieren, soll hier zunächst ein Blick auf das UDL in der Hochschuldidaktik geworfen werden. Hier werden die Prinzipien auf einer Metaebene angewendet, die auch für die schulpädagogische Arbeit der Reflexion dienen kann. So bietet der *Guide for Inclusive Teaching at*

Columbia des Center for Teaching and Learning (CTL) der Columbia University fünf Unterrichtsprinzipien, um Lehre inklusiv auszurichten und eine unterstützende Lernumgebung für alle zu schaffen (CTL, 2020). Die sozialen, kulturellen, gesundheitlichen sowie bildungsbezogenen Hintergründe der Lernenden finden ausdrücklich Berücksichtigung. Die Prinzipien adaptiert auf den Schulkontext lauten (ebd., S. 8ff):

- Prinzip 1: Ein Klassenklima schaffen und unterstützen, das die Zugehörigkeit aller Schüler:innen fördert.
- Prinzip 2: Explizite Erwartungen gegenüber den Schüler:innen setzen/formulieren.
- Prinzip 3: Lerninhalte (in den Grenzen der Curricula) auswählen, die Vielfalt anerkennen und Hindernisse für die Inklusion berücksichtigen.
- Prinzip 4: Alle Unterrichtselemente so gestalten, dass sie (barrierearm) zugänglich sind.
- Prinzip 5: Die eigenen Überzeugungen über das Lehren reflektieren, um Bewusstsein und Engagement für Inklusion zu maximieren.

Weiter werden reflexive Fragen an Lehrstrategien gestellt, die Lehrpersonen bei ihrer Vorbereitung und Durchführung von Unterricht kritische Anregungen geben sollen (ebd., S. 27ff.):

- Was sind meine Identitäten und wie nehmen mich andere/meine Schüler:innen wahr?
- Was sind meine impliziten (oder expliziten) Vorurteile? Verbreite, neutralisiere oder hinterfrage ich Stereotypen in meinem Unterricht?
- Wie gehe ich mit herausfordernden Situationen im Klassenraum um?
- Wie könnte die Art und Weise, wie ich Räume und Aktivitäten im Unterricht einrichte, Inklusion oder Exklusion fördern?

Das UDL als Unterrichtskonzept hat jedoch auch Grenzen, wenn es um Schüler:innen mit Lernschwierigkeiten geht: So brauchen diese, wie eingangs zum Begriff der Lernschwierigkeiten beschrieben wurde, aufgrund individueller Voraussetzungen möglicherweise stärker vorgegebene Strukturen und Anleitung. Auch darf ein solches Konzept nicht dazu führen, dass Schüler:innen in Vermeidungsstrategien fallen. Wenn es beispielsweise darum geht, dass Lernende ihre Lesekompetenz erweitern, sind alternative Darbietungen der Informationen nicht immer angebracht (Schlüter et al., 2016). Dennoch kann das UDL ein Rahmenkonzept bereitstellen, das Lehrpersonen für die Passung von individuellen Lernvoraussetzungen und Unterricht und somit für Bildungsgerechtigkeit sensibilisieren kann.

Ein anschauliches Beispiel für die unterrichtliche Umsetzung des UDL im Chemieunterricht findet sich bei Schlüter und Melle (2017).



Dr. Anne Schröter  
Wissenschaftliche Mitarbeiterin  
Institut für Sonderpädagogik  
Leibniz Universität Hannover  
[anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de](mailto:anne.schroeter@ifs.uni-hannover.de)



Prof. Dr. Susanne Schnepel  
Professorin für Didaktik der Mathematik mit dem Schwerpunkt Sonderpädagogische Förderung  
Universität Münster  
[sschnepel@uni-muenster.de](mailto:sschnepel@uni-muenster.de)

## Literatur

- Börnert-Ringleb, M. (2023). Lernschwierigkeiten. In M. Börnert-Ringleb, G. Casale, M. Balt & M. Herzog (Hrsg.), *Lern- und Verhaltensschwierigkeiten in der Schule. Erscheinungsformen, Entwicklungsmodelle, Implikationen für die Praxis* (S. 13–22). Kohlhammer.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Klett.
- CTL (Center for Teaching and Learning) (2020). *Guide for Inclusive Teaching at Columbia*. Columbia University in the City of New York. <https://ctl.columbia.edu/resources-and-technology/resources/inclusive-teaching-guide/download/>
- Dederich, M. (2018). Emotion und Inklusion. *Behinderte Menschen*, 18 (4), 9–29.
- Ditton, H. (2004). Der Beitrag von Schule und Lehrern zur Reproduktion von Bildungsungleichheit. In R. Becker & W. Lauterbach (Hrsg.), *Bildung als Privileg?* (S. 243–271). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Förster, M. & Benkmann, R. (2023). Habitus, kulturelle Passung und Schwerpunkt Lernen – Ein bildungssoziologischer Beitrag zur milieusensiblen Sozialraumorientierung in der inklusiven Schule. In S. Schuppener, N. Leonhardt & R. Kruschel (Hrsg.), *Inklusive Schule im Sozialraum* (S. 37–51). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-658-42158-8_3)
- Frohn, J. & Simon, T. (2022). Inklusive Didaktik und Bildungsgerechtigkeit – eine Verhältnisbestimmung. *Zeitschrift für Inklusion*, 2. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/657>
- Giesinger, J. (2011). Bildung als öffentliches Gut und das Problem der Gerechtigkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, 57 (3), 421–437. <https://doi.org/10.25656/01:8734>
- Gold, A. (2018). *Lernschwierigkeiten: Ursachen, Diagnostik, Intervention*. Kohlhammer.
- Heid, H. (2012). Der Beitrag des Leistungsprinzips zur Rechtfertigung sozialer Ungerechtigkeit. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 81 (1), 22–34.
- Heimlich, U. (2017). Zwischen Inklusion und Exklusion: Armut und soziale Benachteiligung als Herausforderung an die Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. In M. Gercke, S. Opalinski & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion. Zusammenhänge – Widersprüche – Konsequenzen* (S. 87–98). Springer VS.
- Holländer, M., Böhm, K. & Melle, I. (2022). *Systematische Integration des Universal Design for Learning in den Unterricht. Das Planungsmodell ChemDive mit seinen grundlegenden didaktischen Funktionen*. Technische Universität Dortmund. <http://dx.doi.org/10.17877/DE290R-22659>
- Mähler, C. (2020). Diagnostik von Lernstörungen: Zeit zum Umdenken. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 35 (4), 1–11. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000291>
- Schlüter, A.-K. & Melle, I. (2017). Luft ist komprimierbar: Beispiele für die Umsetzung des Universal Design for Learning. *Naturwissenschaften im Unterricht. Chemie*, 28 (162), 36–39.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F. B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des gemeinsamen Lernens: Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61 (3), 270–285.
- Schroeder, J. (2010). Die Schule für alle – überall? Rückfragen zum Hamburger Schulversuch «Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt». In J. Schwohl & T. Sturm (Hrsg.), *Inklusion als Herausforderung schulischer Entwicklung. Widersprüche und Perspektiven eines erziehungswissenschaftlichen Diskurses* (S. 119–138). transcript.
- Seitz, S. & Simon, T. (2021). Inklusive Bildung und Fachdidaktik in Grundschulen: Erkenntnisse, Reflektionen und Perspektiven. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 14, 1–14.
- Stojanov, K. (2013). Bildungsgerechtigkeit als Anerkennungsgerechtigkeit. In F. Dietrich, M. Heinrich & N. Thieme (Hrsg.), *Bildungsgerechtigkeit jenseits von Chancengleichheit* (S. 57–69). Springer Fachmedien. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19043-3\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-19043-3_3)
- Stojanov, K. (2015). Leistung. Ein irreführender Begriff im Diskurs über Bildungsgerechtigkeit. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Leistung* (S. 135–150). Schöningh.
- te Poel, K. (2019). *Bildungsgerechtigkeit und Anerkennung*. Springer Fachmedien.

van Essen, F. (2019). Der «übersehene» Förderschwerpunkt: zur Notwendigkeit milieusensibler Schulentwicklung.

*Sonderpädagogische Förderung*, 64 (2), 134–146.

Walgenbach, K. (2017). *Heterogenität – Intersektionalität – Diversity in der Erziehungswissenschaft*. utb.

Weiß, H. (2007). Armut/soziale Benachteiligung. In K. Bundschuh, U. Heimlich & R. Krawitz (Hrsg.), *Wörterbuch Heilpädagogik* (S. 19–24). Klinkhardt.

Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2016). *Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen: Mit zahlreichen Übungsaufgaben*. Reinhardt.