



Leseprobe aus Kleinbub, Müller und Müller, Individuelles und gemeinsames
schulisches Lernen, ISBN 978-3-7799-3750-0

© 2019 Beltz Juventa in der Verlagsgruppe Beltz, Weinheim Basel
[http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?
isbn=978-3-7799-3750-0](http://www.beltz.de/de/nc/verlagsgruppe-beltz/gesamtprogramm.html?isbn=978-3-7799-3750-0)

Einführung in den Band

Iris Kleinbub, Ulrike Beate Müller & Kathrin Müller

„Heterogenität – Diversität – Inklusion“: nur wenige Begriffe stehen derzeit so stark im Zentrum aktueller bildungspolitischer, bildungswissenschaftlicher und pädagogischer Diskurse, nur wenige fordern sie so sehr heraus. Der Fokus dieses Bandes ist dabei auf den inklusiven, schulischen Unterricht, genauer auf die Unterrichtsentwicklung in heterogenen Lerngruppen, gerichtet, die aus den Perspektiven der beteiligten Disziplinen Pädagogik, Sonderpädagogik, allgemeine Didaktik und Fachdidaktik beleuchtet wird. Dabei beziehen wir uns auf ein weites Inklusionsverständnis, das auf den Grundgedanken der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK vom 13. Dezember 2006) und auf dem Grundgesetz basiert: Im Mittelpunkt steht ein umfassendes Bildungsrecht für alle, unabhängig von Geschlecht, Abstammung, Rasse, Sprache, Heimat/ Herkunft, Glauben, religiöser/politischer Anschauungen und Behinderung (Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz 2017). Dies umfasst die gleichwürdige und gleichwertige Berücksichtigung aller Schüler(innen) in der Planung und Durchführung eines gemeinsamen Unterrichts (vgl. DGfE, 2017), in dem neben dem individuellen Lernen auch Aspekte des Lernens in der Gemeinschaft von Bedeutung sind. Dieser Herausforderung widmet sich dieser Band im Besonderen. Eine große Heterogenität der Lerngruppe erfordert es, eine Balance zwischen dem Fokus auf das Gemeinsame und dem Fokus auf das Individuelle herzustellen.

Im vorliegenden Band wird daher der Frage nachgegangen, welche Perspektiven „Junge Wissenschaft“ auf das gemeinsame Lernen unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen eröffnet. Es werden grundlegende theoretische Fragen ebenso aufgegriffen, wie auch die Entwicklung, Durchführung und Evaluation konkreter Praxismodelle dargestellt, um den Aufbau tragfähiger Konzeptionen für Schule und Unterricht im Umgang mit Heterogenität in inklusiven Kontexten zu unterstützen.

Die Beiträge stammen von Nachwuchswissenschaftler(inne)n, die im Rahmen des dritten Zukunftsforums Bildungsforschung, das vom 25. bis 26. November 2016 an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg stattfand, ihre Forschungsansätze und -perspektiven auf das Rahmenthema vorstellten. Der Tagungsband möchte die dort offenkundig gewordene Breite an aktuellen Forschungszugängen präsentieren und diverse Teilforschungsstände zum gemeinsamen Unterricht bei heterogenen Lernvoraussetzungen abbilden, um Wissenschaftler(innen) in ihrer Arbeit bei der Entwicklung einer „inkluisiven“ (Fach-)

Didaktik zu unterstützen. Weiterhin erhoffen wir uns, der Schulpraxis inklusionspädagogische und -didaktische Anregungen bieten zu können.

In diesem Band werden forschungsbasierte Beiträge zum Unterricht der Grundschule, der Sekundarstufe und zur allgemeinen Lehrerbildung präsentiert. Er orientiert sich im Aufbau am didaktischen Dreieck des Lehr-Lern-Prozesses (vgl. z. B. Sünkel, 1996), indem pädagogische und (fach-)didaktische Fragestellungen mit dem Forschungsfokus auf die Schüler(innen), die Lerngegenstände und die Lehrpersonen betrachtet werden. Die Beiträge des Buches werden diesen drei Perspektiven entsprechend zugeordnet.

Bei der Darstellung ihrer Forschungsansätze haben sich die Autor(inn)en an der Ausgangsfragestellung orientiert, wie das gemeinsame Lernen unter Berücksichtigung individueller Lernvoraussetzungen erfolgen kann. In jedem Beitrag werden Stärken und Schwächen des jeweiligen inklusiven Forschungsansatzes basierend auf dem ausgearbeiteten Forschungsstand und den eigenen Erkenntnissen (für die Wissenschaft) präsentiert sowie Schlussfolgerungen für die Schulpraxis formuliert. Den Beiträgen sind Antworten der Autor(inn)en auf zwei Interviewfragen (Perspektiven junger Wissenschaft auf Inklusion) vorangestellt.

Die Forschungsbeiträge werden durch zwei Kapitel der Herausgeberinnen gerahmt. Im ersten dieser beiden Kapitel (Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen als Herausforderung für eine inklusive (Fach-)Didaktik) skizzieren wir zentrale Aspekte aus dem Diskurs um individuelles und gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht – ohne Anspruch auf Vollständigkeit – und stellen die Beiträge der Autor(inn)en im Kontext ihres Forschungsfokus' (Schüler(in), Lerninhalt, Lehrperson) vor. Im letzten, resümierenden Kapitel (Perspektiven auf individuelles und gemeinsames schulisches Lernen) fassen wir die Kerngedanken des Bandes zusammen und leiten zu den weiterführenden (fach-)didaktischen Fragestellungen als Aufgabe für Wissenschaft und Praxis für weitere Schulentwicklungen über.

Unser Dank gilt den Autor(inn)en, der Graduierten-Akademie Baden-Württemberg, Prof. Dr. Christine Bescherer sowie Larissa Maloney, die alle wesentlich zum Gelingen des Bandes beigetragen haben.

Ludwigsburg im Sommer 2018

Literatur

Bundesministerium der Justiz und für Verbraucherschutz (2017): Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Art 3. Verfügbar unter: www.gesetze-im-internet.de/gg/art_3.html (09.03.2018).

DGfE (2017): Inklusion: Bedeutung und Aufgabe für die Erziehungswissenschaft. Stellungnahme der DGfE. Verfügbar unter: www.dgfe.de/fileadmin/OrdnerRedakteure/Stellungnahmen/2017.01_Inklusion_Stellungnahme.pdf (01.03.2018).

Sünkel, Wolfgang (1996): Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik. Weinheim und München: Juventa.

UN-Behindertenrechtskonvention. Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Verfügbar unter: www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf;jsessionid=51439F4E442B0A94799F736EBA20E4DA.2_cid355?__blob=publicationFile&v=2 (24.07.2017).

Individuelles und gemeinsames schulisches Lernen als Herausforderung für eine inklusive (Fach-)Didaktik¹

Kathrin Müller, Ulrike Beate Müller, Iris Kleinbub

1 Individuelles und gemeinsames Lernen im Fokus

Unabhängig von den verschiedenen Ansätzen zur inklusiven Didaktik (Wocken, 2016, Textor, 2015) gilt es als Konsens, dass die rein formale Teilhabe aller Kinder an einem gemeinsamen Unterricht nicht den Ansprüchen nach einem gleichzeitig individuellen sowie gemeinsamen Lernen entspricht. Aktuelle Studien zur kooperativen Gestaltung inklusiver Lernumgebungen stellen jedoch fest, dass in inklusiven Settings gerade das Lernen von Kindern mit besonderem Förderbedarf weit losgelöst von der Bearbeitung gemeinsamer Klassenaufgaben erfolgt (Sturm & Wagner-Willi, 2016; Kreis, Wick, Kosorok & Labhart, 2016). Dabei birgt gemeinsames Lernen im inklusiven Unterricht große Potenziale z. B. für soziale und personale Kompetenzen und für das Erreichen von Abschlusszielen aller Kinder (zusammenfassend z. B. Preuss-Lausitz, 2013, Hackbarth & Martens, 2018). Dass die Realisierung im Unterricht jedoch eine Herausforderung darstellt, zeigen Studien, welche insbesondere im Bereich der sozialen Einbindung teilweise große Schwierigkeiten von Kindern mit besonderem Förderbedarf aufdecken, wenn angemessene schulische, pädagogische bzw. (fach-) didaktische Konzepte in inklusiven Lernsettings fehlen (vgl. Janson, 2011; Malloy & McMurray, 1996; Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2008; Dockett & Perry, 2007; Dockett, 2004; zusammenfassend auch Böhm, Felbermayr & Biewer, 2018). Aus dieser Argumentation heraus wird eine inklusive (Fach-)Didaktik mit einem geschärften Blick auf das gemeinsame *und* das individuelle Lernen essenziell und gibt Anlass für den vorliegenden Band, der sich vorrangig diesem Spannungsfeld widmet.

1 In diesem Artikel wird zumeist sprachlich vereinfachend von „(Fach-)Didaktik“ gesprochen; gemeint sind hiermit jedoch die allgemeine Didaktik und die Fachdidaktiken verschiedener Fächer. Ebenso ist bei der vereinfachenden Bezeichnung „Fachdidaktik“ die Spezifik der verschiedenen Fachdidaktiken mit bedacht.

2 Herausforderung: Inklusive (Fach-)Didaktik

Bildung gilt als eine Grundlage und Voraussetzung, damit der Einzelne sich in Beruf und Gesellschaft etablieren kann. Gleichzeitig wird die Zukunftsfähigkeit von modernen Gesellschaften auch am Grad des allgemeinen Bildungsstandes der Gesamtbevölkerung bemessen. Das „Recht auf Bildung für alle“ hat damit sowohl eine gesellschaftliche wie auch individuelle Dimension. Fragen von Bildung und Gerechtigkeit wurden diesbezüglich seit Einführung der allgemeinen Schulpflicht kontrovers diskutiert und im Hinblick auf Chancengleichheit reflektiert (vgl. u. a. Schröder, 2015, El-Maafalani, 2012; Becker & Lauterbach, 2008). Dabei bleibt der Begriff *Chancengleichheit* uneindeutig, sodass die Konzepte u. a. auch aufgrund ihrer sozial-ethischen Begründungsdiskurse umstritten bleiben. Auch die Bemühungen um Inklusion sind in diesen Kontext einzuordnen.

Der Begriff Inklusion ist nur aus dem menschenrechtlichen Diskurs um das Streben nach mehr sozialer Gerechtigkeit zu verstehen. Es soll die fiktive Vorstellung aufgelöst werden, dass Chancengleichheit dadurch hergestellt werden könne, dass alle Menschen gleich behandelt werden. Menschen sind ungleich in ihren individuellen Voraussetzungen und unterscheiden sich in Bedingungen, unter denen sie leben. Dies verschafft ihnen unterschiedliche Möglichkeiten, um sich Ressourcen, Besitz und Macht anzueignen oder zu bewahren. So ist davon auszugehen, dass die Vorstellung einer gleichen Machtstellung zwischen Menschen nur eine angenommene sein kann und stets der Reflektion bedarf, um sozial gerecht zu agieren.

Auf dieser Basis sind dann auch Behinderung und Marginalisierung nicht (nur) personenorientiert zu denken, sondern immer auch systemisch. Die Anteile, die das System an Marginalisierungsprozessen hat, sind zu eruieren und zu beseitigen. Die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK vom 13. Dezember 2006) wird damit zur Vertiefung und Erweiterung des Verständnisses von sozialer Gerechtigkeit. Nicht mehr die marginalisierte Person allein, sondern auch die Gesellschaft hat nach diesem Gesetz dafür Sorge zu tragen, dass eine Teilhabe im Sinne der Gleichberechtigung möglich wird. Die Herstellung einer formalen Gleichheit zwischen den Menschen reicht demnach nicht aus, um eine gleichberechtigte Teilhabe zu gewährleisten. Vielmehr muss dasjenige Maß an Ungleichbehandlung bestimmt werden, das nötig ist, um Gleichberechtigung beim Zugang zu einem Menschenrecht, etwa dem Recht auf Bildung, zu erreichen (vgl. dazu u. a. auch Welti, 2014, S. 2).

Bezieht man diesen Argumentationsstrang auf die Entwicklung einer inklusiven (Fach-)Didaktik, so genügt es demzufolge nicht, eine formale Teilhabe aller Schulpflichtigen im gemeinsamen Unterricht herzustellen. Eine solche Maßnahme kann nicht im Sinne einer sozialen Gerechtigkeit als eine Herstellung von Chancengleichheit und Diskriminierungsfreiheit gewertet werden.

Die Fragestellung einer inklusiven (Fach-)Didaktik muss demnach eine doppelte sein: Wie wird gleichzeitig allen Kindern die Teilhabe am Unterricht und Schulleben ermöglicht und dabei auch den individuellen Lernbedürfnissen eines jeden Kindes Rechnung getragen?

Die (Heraus-)Forderung an eine inklusive (Fach-)Didaktik ist von der Dichotomie des gemeinsamen und individuellen Lernens geprägt, die in Einklang miteinander zu bringen ist. Im Sinne der sozialen Gerechtigkeit müssen auf allen Unterrichtsebenen Fragen zur Gleichheit und Ungleichheit von Lernenden im gemeinsamen Unterricht im Sinne der gerechten Teilhabe (fach-)didaktisch beantwortet werden. Soziale Gerechtigkeit fordert die gleichwertige und gleichwürdige Behandlung aller. Um dieses Prinzip in Schule und Unterricht angemessen umsetzen zu können, müssen auch die vielfältigen Lebensbedingungen und Lernvoraussetzungen von Schüler(inne)n in die Planung und Durchführung von Unterricht so miteinbezogen werden, damit von einer gerechten Anerkennung eben dieser Heterogenität gesprochen werden kann. Ungleiche Voraussetzungen im Lernen müssen entsprechend dem Prinzip der sozialen Gerechtigkeit berücksichtigt und/oder ausgeglichen werden. Dies wirft in der (fach-)didaktischen Auseinandersetzung derzeit mehr offene Fragen als Antworten auf.

3 Handlungsfelder und Konzepte einer inklusiven (Fach-)Didaktik

Didaktik ist als Kernthema des pädagogischen Handelns bei der Organisation von Lehr-Lern-Prozessen zu betrachten, so auch beim gemeinsamen und individuellen Lernen im inklusiven Unterricht. Ganz allgemein wird Didaktik als „Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens“ (Jank & Meyer, 1991, S. 16) verstanden. Um Unterricht angemessen verstehen und reflektieren zu können, bietet nach wie vor das sogenannte didaktische Dreieck einen geeigneten Rahmen (vgl. Sünkel, 1996). Im Lehr-Lern-Prozess müssen demnach mindestens drei Komponenten berücksichtigt werden: die Schüler(innen) als Individuen oder als eine Lerngruppe, ein Thema/Lerninhalt oder Lerngegenstand und die Lehrperson. Dieses triadische Schema gilt als Grundlage für jede Kommunikation. Didaktisch wird es dadurch, dass die drei Komponenten unter den Gesichtspunkt des Lernens gebracht werden. „Insofern gibt das didaktische Dreieck das Minimum an, ohne das Unterricht weder gestaltet noch beschrieben werden kann“ (Prange, 2011, S. 185).

Interessant wird das didaktische Dreieck für den vorliegenden Band vor allem dadurch, dass es in seiner bestechenden Einfachheit eine Struktur vorgibt, anhand derer Unterricht auch im Hinblick auf inklusive Entwicklungsprozesse

beforscht und reflektiert werden kann. In der Analyse dieser drei zentralen Bezugsgrößen von Didaktik ist die Einbettung des jeweiligen Unterrichts in seine institutionellen und politisch-sozialen Voraussetzungen zu berücksichtigen, um einen an diesen Maßstäben gemessenen, qualitativ hochwertigen Lehr-Lern-Prozess zu gewährleisten.

Bei der Auseinandersetzung mit individuellem und gemeinsamem Lernen im Kontext inklusiver Didaktik ist es essenziell zu schauen, welche bisherigen Ansätze und Konzepte einer inklusiven Didaktik existieren. Wocken (2016, S. 81 ff.) hat eine recht ausführliche, vergleichende Analyse von neun verschiedenen Konzepten vorgenommen, indem er diese beschrieb und nach den Kriterien *inhaltliche Reichweite*, *theoretische Fundierung*, *praktische Handhabbarkeit* und *empirische Absicherung* bewertet hat.² Analysiert wurden dabei die *bildungstheoretische/kritisch-konstruktive Didaktik* nach Klafki (2007), die *entwicklungslologische Didaktik* nach Feuser (1982), das *Theorem gemeinsamer Lernsituationen* nach Wocken (1998), der *inklusive Sachunterricht* nach Seitz (2005), der *Bielefelder Ansatz* nach Textor, Kullmann und Lütje-Klose (2014), die *konstruktivistische Didaktik* nach Reich (2014), der *RTI-Ansatz* nach Huber und Grosche (2012), eine *zweidimensional differenzierende Didaktik* nach Markowetz (2016) und eine *menschenrechtsbasierte Didaktik* nach Prengel (2013). Insgesamt erreicht kein Konzept in der quantifizierenden Auswertung Wockens die Höchstpunktzahl: mit fünf bzw. sechs von acht Punkten werden die bestplatzierten vier Modelle bewertet. Nach seiner Einschätzung ist die theoretische Fundierung aller Konzepte gegeben. Die inhaltliche Reichweite dagegen ist bei vielen der besprochenen Konzepte wenig oder unzureichend vorhanden. Den größten Mangel bei vielen Modellen sieht Wocken bei den Kriterien *praktische Handhabbarkeit* und *empirische Absicherung*. Es wird daraus die Notwendigkeit deutlich, dass die verschiedenen Konzepte der Wissenschaft in Handbüchern und Unterrichtsbeispielen den Lehrer(inne)n in der Praxis in verstärkter Weise verständlich und zugänglich gemacht werden sollten. Die weitestgehend fehlende empirische Absicherung der inklusiv-didaktischen Konzepte ist einerseits auf das junge Alter der Konzepte zurückzuführen, andererseits wird an dieser Stelle das Forschungsdesiderat offensichtlich.

Durch die UN-BRK zur „Inklusion“ werden im Bereich Bildung vor allen Dingen über den Artikel 24 normative ethische Ansprüche gesetzt, die dazu veranlassen, Qualitätsmerkmale einer „guten“ (Fach-)Didaktik im Umgang mit Heterogenität neu zu bewerten. Die Herausforderungen der dichotomen Fragestellung einer inklusiven (Fach-)Didaktik „Wie wird gleichzeitig allen Kindern

2 Ein anderer Vergleich von theoretischen Ansätzen zur inklusiven Didaktik wird von Textor (2015) erstellt, der sich an eher inhaltsbezogenen Kriterien von Inklusion und dem Index for Inclusion (Booth & Ainscow, 2002) orientiert.

die Teilhabe am Unterricht und Schulleben ermöglicht und dabei auch den individuellen Lernbedürfnissen eines jeden Kindes Rechnung getragen?“ werden im Folgenden anhand des didaktischen Dreiecks auf der Ebene der Schüler(innen), der Lerninhalte und der Lehrpersonen reflektiert und in den einzelnen Beiträgen des Bandes vertiefend diskutiert.

Forschungsfokus: Schüler(innen)

Im pädagogischen Streben nach mehr Gerechtigkeit im Unterricht stellt sich die Frage nach einer „gerechten“, d.h. gleichen versus ungleichen Behandlung von Schüler(inne)n. Gleichheiten und Ungleichheiten zwischen den Schüler(inne)n sind sowohl auf der intrapersonalen als auch auf der interpersonellen Ebene auszumachen. Dederich (2011) vertieft die Problematik der Chancengerechtigkeit im Hinblick auf die individuellen Lernvoraussetzungen folgendermaßen:

„Wo etwa individuelle Lernvoraussetzungen sehr ungleich sind, werden gleiche Lerngelegenheiten für alle die Ungleichheit eher vertiefen. Daher ist es in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen unverzichtbar, individuell angepasste Lerngelegenheiten zu schaffen. Ein solcher Ansatz kann als Versuch verstanden werden, Gerechtigkeit durch Ungleichbehandlung ungleicher Schülerinnen und Schüler herzustellen“ (Dederich, 2011, S. 47).

Gleichzeitig wird jedoch mit Inklusion eben nicht nur die Frage danach gestellt, ob und inwiefern Differenzierungsmaßnahmen dem Individuum in seinen individuellen Lernbedürfnissen gerecht seien, sondern auch, ob und inwiefern das Kind tatsächlich auch an der Gemeinschaft teilhat. Es entsteht hier ein Spannungsfeld zwischen den individuellen Lernbedürfnissen und den Bedürfnissen der Lerngruppe, das es didaktisch zu bearbeiten gilt.

In den Diskurs um das individuelle und gemeinsame Lernen sind die Fachdidaktiken mit ihrer je fachbezogenen Perspektive auf Lehr-Lern-Prozesse eingetreten. Doch die geforderte Konkretisierung der Überlegungen und Konzepte der Pädagogik und allgemeinen Didaktik ist nicht ohne weiteres leistbar. Vielmehr bedarf es einer Reflexion neuer und alter, fachdidaktischer und allgemein didaktischer sowie pädagogischer Konzepte mit Blick auf den jeweiligen Unterrichtsgegenstand sowie auf das fachliche Lernen von Schüler(inne)n mit unterschiedlichen Bedarfen (vgl. Amrhein & Dziak-Mahler, 2014).

Auch müssen die Befunde der ATI-Forschung (Aptitude Treatment Interaction) und der empirischen Unterrichtsforschung zur differenziellen Wirksamkeit von Unterrichtsmerkmalen in diesen Kontext eingeordnet und fruchtbar gemacht werden. Hier zeigte sich bereits bei nicht-inklusiven Regelklassen, dass derselbe Unterricht je nach Eingangsvoraussetzungen auf Schülerseite adäquat oder inadäquat sein kann, d.h. dass er für verschiedene Lerner oder Lerner-

gruppen differenzielle Wirkungen haben kann (vgl. Klieme et al., 2008, Kleinbub, 2010). Angesichts inklusiver Lerngruppen, in denen Schüler(innen) mit Zuwanderungsgeschichte, Mehrsprachigkeit, kognitiven, körperlichen und emotionalen Förderbedürfnissen gleichermaßen gefördert und gefordert werden, die Zielgruppenspezifika angemessen zu berücksichtigen und gleichsam gemeinsames und individuelles Lernen zu ermöglichen, stellt zweifelsohne eine besondere Herausforderung für Unterrichtspraxis und Unterrichtsforschung dar.

Musenberg & Riegert (2015, S. 16 f.) greifen dies auf und betonen, dass im Diskurs um schulische Inklusion meist simplifizierend auf die Bereicherung des Unterrichts durch Heterogenität hingewiesen und die Chance betont werde, durch die Vielfalt auch die Unterrichtsqualität zu steigern. Hierbei handelt es sich jedoch keinesfalls um einen Automatismus. Kritisch merken sie an:

„Heterogenität ist jedoch nicht nur Bereicherung, sondern auch Herausforderung für die Unterrichtsgestaltung – und zwar insbesondere im Hinblick auf fachliche Unterrichtsangebote, die einerseits für alle Schülerinnen und Schüler individuelle, subjektiv sinnvolle Aneignungsmöglichkeiten bieten [...] und andererseits einen Lernkontext schaffen, in dem z. B. auch basale Lernzugänge von Schülerinnen und Schülern mit geistiger und schwerer Behinderung bei der gemeinsamen Beschäftigung mit einer Sache zur Geltung kommen können [...].“

In diesem Zuge weisen sie darauf hin, dass es noch keine befriedigende Antwort auf die Frage gebe, „wie man Unterricht in heterogenen Lerngruppen so gestalten kann, dass er den Bildungsansprüchen aller Schülerinnen und Schüler gerecht wird“ (ebd.).

Dem Spannungsfeld von Gemeinschaftsbildung und individuellen Lernbedürfnissen widmen sich mit dem Forschungsfokus auf die Schüler(innen) in diesem Band die Beiträge von Mirelle Schied und Ulrike Beate Müller. In beiden Beiträgen werden individuelles Lernen und individuelle Sichtweisen von Schüler(inne)n in inklusiven Lernsituationen in der Grundschule vorgestellt. **Mirelle Schied** kommt mithilfe von szenegestützten Interviews zu dem Ergebnis, dass sich der überwiegende Teil der befragten Schüler(innen) im Kontext von Szenen mit Tieren dafür ausspricht, dass eingeschränkte oder beeinträchtigte Tiere von den anderen Tieren unterstützt oder eingebunden werden. Der Befund zeigt demnach grundsätzlich ein Empathievermögen der Kinder und die basale Bereitschaft zur Einbindung beeinträchtigter Kinder beim gemeinsamen Lernen. **Ulrike Beate Müller** präsentiert eine wenig erfolgreiche Lernsituation einer beeinträchtigten Schülerin im gemeinsamen Unterricht. Die beeinträchtigte Schülerin leidet unter der mangelnden Einbindung in ihre Kindergruppe, wobei es den anderen Kindern und der Lehrerin an Wahrnehmungs- und Handlungskompetenz im Umgang mit ihr fehlt.