

Schomaker, Claudia

Reflexion des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung im Kontext inklusiven Sachunterrichts

Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 42-56



Quellenangabe/ Reference:

Schomaker, Claudia: Reflexion des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung im Kontext inklusiven Sachunterrichts - In: Gläser, Eva [Hrsg.]; Schrumpf, Florian [Hrsg.]: Soziales Lernen in Grundschule und Sachunterricht. Theoretische Grundlagen, empirische Befunde und didaktische Implikationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2026, S. 42-56 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-359352 - DOI: 10.25656/01:35935; 10.35468/6245-03

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-359352>

<https://doi.org/10.25656/01:35935>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen, solange Sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und das Werk bzw. diesen Inhalt nicht bearbeiten, abwandeln oder in anderer Weise verändern.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to alter or transform this work or its contents at all.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Reflexion des Förderschwerpunkts emotional-soziale Entwicklung im Kontext inklusive Sachunterrichts

Abstract

Der Beitrag zeigt ausgehend von Erwartungen und Ansprüchen an die Schule und den Unterricht von morgen das Bedingungsgefüge sozialen Lernens in der Schule auf. Mit Blick auf das Konstrukt sozialer Kompetenz als Zieldimension sozialen Lernens fokussiert der Beitrag im Folgenden die Dimensionen des Förderschwerpunkts emotional-sozialer Entwicklung, die mit dem Lernbereich sozialer Kompetenz einhergehen. Die hier gekennzeichneten Aufgaben und Herausforderungen sind damit insbesondere in Bezug zu den Zielsetzungen inklusiven Fachunterrichts zu reflektieren, wie hier am Beispiel des Faches Sachunterricht.

Schlagerworte: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, inklusiver Sachunterricht, soziale Kompetenz, soziales Lernen

1 Einleitung

„Sophia packt mit an: Gemeinsam mit Freund:innen hat sie eine Initiative zur Stadtentwicklung gegründet und hilft ihrer Nachbarin beim wöchentlichen Einkauf. Dies ist nur möglich, weil sie ihre Frustration, Wut und Verzweiflung in positive Handlungen umgewandelt hat, die den sozialen Zusammenhalt stärken“ (Homepage Initiative Zukunftsbildung 2025).

Mit diesem Beispiel skizziert die *Initiative Zukunftsbildung* einen der vier Kompetenzbereiche, die es in Kindertagesstätte und Schule zu fokussieren gilt, um Kinder und Jugendliche auf die Zukunft vorzubereiten. So gilt die Ausbildung sozial-emotionaler Fähigkeiten neben Fähigkeiten zur Selbstregulation, zur Selbstwirksamkeit und zur Gemeinschaftsfähigkeit als Zukunftskompetenz, die entscheidend dafür ist, „wie Menschen mit den Herausforderungen einer komplexen, digitalen und gesellschaftlich vielfältigen Welt umgehen. Wer in der Lage ist, Emotionen zu regulieren, empathisch zu handeln und konstruktiv mit anderen zusammenzuarbeiten, kann nicht nur persönliche Krisen besser bewäl-

tigen, sondern auch aktiv zum sozialen Zusammenhalt und zur Gestaltung einer nachhaltigen, demokratischen Gesellschaft beitragen“ (ebd.). Diese Perspektive zukünftiger Bildung knüpft an die Forderungen von Robinson (2015), Burow (2022) sowie der OECD (2021) u.a. an, die versuchen, mit Hilfe derartiger Lern- und Bildungszielkataloge eine Form von Schule und Unterricht zu beschreiben, die es ermöglicht, Kinder und Jugendliche auf das Leben und Handeln in einer Gesellschaft vorzubereiten, die von Komplexität, Ungewissheit und globalen Herausforderungen wie Klimawandel, Krieg, Flucht gekennzeichnet ist. Denn um in dieser Weise handlungsfähig und zukunfts kompetent werden zu können, bedarf es „neue[r] Formate handlungsorientierten Lehrens und Lernens [...], die der Erweiterung analytischer, kreativer, praktischer und sozialer Kompetenz dienen“ (Burow 2022, 191). Es besteht in dieser Diskussion Konsens, dass derartige Fähigkeiten quer zu allen fachlichen Inhalten zu fördern und auszubilden und dabei zentrale Aspekte zur Ausgestaltung eines förderlichen Lernumfelds zu berücksichtigen sind wie u.a. der Bereitstellung von Möglichkeiten zum „spielerischen Experimentieren und Entdecken“, der „Gelegenheit für freies Denken und Gestalten, bei der Ideen offen begrüßt werden“ sowie einer „Lernatmosphäre, in der Kinder sich sicher fühlen, Risiken einzugehen und Fehler zu machen“ und „ein Gefühl von Engagement und Eigenverantwortung für Ideen und Aufgaben“ (Höckel 2024, 34) entwickeln können. Diese Überlegungen gehen einher mit der Forderung, dass auch die Ausbildung von Lehrkräften zu verändern sei, damit diese nicht allein in der Vermittlung von Wissen und der Begleitung von Lernprozessen kompetent sind, sondern in diesem Sinne zukunftsorientierte Bildungsprozesse initiieren und unterstützen können. Höckel benennt in diesem Zusammenhang eine ganze Reihe von Fähigkeiten, die hier für Lehrkräfte relevant sind (ebd., 38f.):

Tab. 1: Notwendige Fähigkeiten von Lehrkräften im 21. Jahrhundert (Höckel 2024, 38f., eigene Darstellung)

Einfühlungsvermögen	Lernfähigkeit	Offenheit
Perspektivenwechsel	Kommunikation	Teamfähigkeit
Belastbarkeit	Konfliktfähigkeit	Zivilcourage
Resilienz	Fairness	Reflexionsvermögen
Zeitmanagement	Emotionskontrolle	Toleranz
Organisationsmanagement	Weitsicht	Kritikfähigkeit
Wertekompetenz	Humor	Zuverlässigkeit
Durchsetzungsfähigkeit	Geduld	Begeisterungsfähigkeit
Stimmeinsatz	Selbstsicherheit	Verantwortung
Körperhaltung	Motivation	Kreativität
Anpassungsfähigkeit	Selbstmotivation	Gelassenheit

Indem zukünftig Lehrkräfte in besonderer Weise selbst die Fähigkeiten mitbringen und in der Gestaltung des Unterrichts zum Ausdruck bringen, die für das Leben und Handeln in einer sich wandelnden Welt bzw. Gesellschaft notwendig sind, können auch Kinder und Jugendliche befähigt werden, diese auszubilden. Diesem Gedanken liegt die Annahme zugrunde, dass „Kinder den Umgang mit Emotionen, Empathie und Perspektivenübernahme durch Interaktionen mit Gleichaltrigen und das Verhalten der Erwachsenen in ihrem Umfeld [lernen]. Perspektivübernahme wird eingeübt, indem Erwachsene zeigen, wie sie sich in andere hineinversetzen. Regeln für ein gutes Zusammenleben werden aufgestellt und eingehalten. Soziale Konflikte werden bewusst mit der Gruppe der Kinder reflektiert. Erwachsene sind durch ihr Verhalten Vorbild für die sozial-emotionalen Fähigkeiten der Kinder“ (Initiative Zukunftsbildung 2025).

Wenngleich soziales Lernen bereits seit den 1970er Jahren intensiv in seiner Relevanz für das überfachliche und fachliche Lernen in den jeweiligen Unterrichtsfächern diskutiert wird (vgl. für einen Überblick Petillon 2024), erfährt dieser Lernbereich gegenwärtig eine hohe Bedeutsamkeit im Kontext von Überlegungen zur Neugestaltung von Schule und Unterricht, da die damit verbundene Ausbildung sozialer Kompetenz als eine der Schlüsselqualifikationen für den Erwerb sogenannter *future skills* gilt, die im Zentrum der Ausgestaltung zukünftiger Bildung stehen (vgl. u.a. OECD 2021; Lechner u.a. 2025). Wie ist mit diesem Anspruch jedoch im Hinblick auf Schule und (Sach-)unterricht im Kontext von Inklusion umzugehen, insbesondere mit Blick auf die damit verbundenen Verschiedenheiten von Kindern, die sich auch in ihrem sozialen Verhalten und in ihrer sozialen Entwicklung widerspiegeln?

2 Soziales Lernen in der inklusiven Schule

Lern- und Bildungsprozesse vollziehen sich stets in der Interaktion mit anderen, so dass die „Förderung der Sozialentwicklung“ (Elting 2024, 333) als „Teil des Grundlegenden Bildungsauftrags“ (ebd.) der Grundschule zu verstehen und in den Bildungsplänen der Bundesländer in diesem Sinne verankert ist. Um dieser Zielsetzung im Kontext von Schule und Unterricht zu entsprechen, wird die Förderung der Sozialentwicklung in die Konstrukte der sozialen Kompetenz und der sozialen Beziehung ausdifferenziert (vgl. ebd.): „Sozialbeziehungen bilden wesentliche Gelegenheitsstrukturen, um sozial kompetentes Verhalten beobachten und einüben zu können. Zugleich ist sozial kompetentes Verhalten ein zentraler Faktor für den Aufbau von Beziehungen, also ebendieser Gelegenheitsstrukturen“ (ebd.). Beide Konstrukte sind damit jeweils Voraussetzung für das andere, sie verweisen aufeinander.

„Soziale Kompetenz beschreibt die Gesamtheit des Wissens, der Fähigkeiten und Fertigkeiten einer Person, sich sozial angemessen zu verhalten, d.h. eigene Ziele zu verwirklichen und zugleich sozial akzeptiert zu werden, [... es werden] handlungsbezogene (z. B. prosoziales Verhalten), sozial-kognitive (z. B. Perspektivübernahme) und emotionale Kompetenzfacetten (z. B. Empathie)“ (ebd.) als Teilkompetenzen unterschieden (vgl. Kiper 2011). Soziale Beziehungen von Kindern sind in der Schule auf verschiedenen Ebenen für die Förderung der sozialen Entwicklung bedeutsam. Damit Kinder vielfältige Gelegenheiten erhalten, ihre Beziehungserfahrungen auszudifferenzieren, benötigen sie insbesondere Kontakte zu Gleichaltrigen, da diese es ihnen ermöglichen, anders als mit Erwachsenen zu kommunizieren, Perspektiven auszuloten und zu reflektieren. Denn „soziale Beziehungen zwischen gleichberechtigten Partner:innen sind relativ wenig vorstrukturiert; sie fordern zur Selbstgestaltung heraus und bieten damit die Möglichkeit, das gesamte Lernpotenzial der Interaktion auszuschöpfen“ (Petillon 2024, 206). Die Interaktion in sozialen Beziehungen ist damit Grundlage für vielfältige Lernprozesse, da Kinder hier gefordert sind, sich in der Auseinandersetzung mit anderen abzustimmen, die Perspektive des/der je anderen zu verstehen, Kompromisse zu finden und gemeinsam Lösungen auszuhandeln (vgl. ebd.). Sie machen Erfahrungen mit Gegenseitigkeit, wie sie sich beispielsweise in Freundschaften ausdrücken und auch mit Ungleichheit, wenn beispielsweise Kinder ausgeschlossen werden.

Insbesondere die Grundschulzeit kennzeichnet hier eine Entwicklungsphase von Kindern, die für die Ausdifferenzierung der sozialen Entwicklung bedeutsam ist. Wenngleich die damit verbundene Entwicklung von Fähigkeiten bereits vor dem Eintritt in die Schule einsetzt, sind Kinder hier in besonderer Weise gefordert, Entwicklungsaufgaben in diesem Bereich zu bewältigen. Dazu zählen die Entwicklung der Fähigkeit zur Perspektivübernahme sowie die Entwicklung der Regulation von Emotionen und die Fähigkeit, Emotionen zu verstehen (emotionale Intelligenz) (vgl. Dimitrova & Lüdmann 2011). „Als emotionale Selbst-Regulation lässt sich die Kompetenz bezeichnen, in angemessener Art und Weise mit seinen eigenen Gefühlen umzugehen und den Emotionsausdruck in sozialen Situationen steuern zu können [...]. Eine adäquate Regulation von Emotionen ist entscheidend dafür, sich im Austausch mit anderen Menschen angemessen zu verhalten und gesetzte Ziele auch tatsächlich erreichen zu können. Sie ermöglicht es, vorhandene Emotionen je nach den Erfordernissen einer Situation zu verstärken oder abzuschwächen und sie in einer sozial akzeptablen Weise auszudrücken“ (ebd., 121f.).

Empirische Befunde zur Sozialentwicklung im Grundschulalter zeigen auf, dass Grundschulkinder über den Verlauf dieser Zeit „im Mittel über posi-

tive soziale Kompetenzen“ (Elting 2024, 335) verfügen und diese selbst am Ende ihrer Grundschulzeit auch positiv einschätzen (vgl. Ergebnisse der verschiedenen TIMS-Studien 2007, 2011 und 2015, vgl. ebd.). Dies betrifft insbesondere Teilkompetenzen, die sich auf andere Personen richten (u.a. Perspektivübernahme), weniger Kompetenzen, die sich auf die eigene Person fokussieren (u.a. Impulskontrolle) (vgl. Elting 2024, 335). Die Entwicklung dieser Fähigkeiten geht mit der Kompetenz einher, die Regulation von Emotionen und Aspekte der Perspektivübernahme sprachlich verhandeln zu können sowie über kognitive Strategien zu verfügen, Situationen und Ereignisse einschätzen und das eigene Verhalten darauf anpassen zu können (vgl. Dimitrova & Lüdmann 2011, 122). Darüber hinaus werde die emotionale Selbstregulation auch durch die genetisch bedingte physiologische Erregbarkeit bestimmt, so dass gelungenes Sozialverhalten sowohl über genetische Dispositionen wie Umwelteinflüsse bedingt sei: „Im Falle einer stärkeren physiologischen Erregbarkeit ist das Risiko höher, dass Kinder emotionale und Verhaltensprobleme entwickeln [...]. Allerdings kann die physiologische Reaktivität durch äußere Einflüsse verändert werden. Die Kinder lernen vor allem am Modell der Eltern und anderer wichtiger Bezugspersonen, wie diese mit ihren Emotionen umgehen, was sich günstig oder ungünstig auf die eigene emotionale Erregbarkeit auswirken kann“ (ebd., 123).

Wenngleich in zahlreichen Studien gezeigt werden kann, dass sich spezifische Teilbereiche der Sozialentwicklung fördern lassen (vgl. Petillon 2024), gibt es jedoch kaum Ergebnisse, die sich auf die Sozialentwicklung während der Grundschulzeit insgesamt beziehen (vgl. ebd.). Die Befunde verweisen damit auf die hohe Bedeutsamkeit einer nachhaltigen Förderung dieses Lernbereichs für alle Kinder. Es zeigt sich aber auch, dass ca. 20 % aller Grundschulkinder Entwicklungsverzögerungen aufweisen und „für Schüler:innen mit niedriger sozialer Herkunft oder Migrationshintergrund deutlichere Entwicklungsrisiken bestehen [sowie] aktuelle Studien eine Verschärfung der Problemlage im Zuge der Corona-Pandemie dokumentieren (zsf. SWK 2022)“ (Elting 2024, 335). Kindern, die Verzögerungen im Bereich der sozialen Entwicklung aufweisen, gelingt es damit nicht bzw. in nicht ausreichendem Maße, „zielgerichtet und kompetent [am] sozialen Umfeld zu partizipieren“ (Petillon 2024, 207). Die nachstehende Übersicht (vgl. Tab. 2) differenziert die damit verbundenen Fähigkeiten für die verschiedenen Bereiche, in denen soziale Kompetenz wirksam wird, und somit Entwicklungsverzögerungen sichtbar werden können (vgl. ebd., 208).

Tab. 2: Entwicklung sozialer Kompetenz im Grundschulalter (ein heuristisches Modell) (Petillon 2024, 208, eigene Darstellung)

	Soziale Kompetenz Bereiche				
	Kommunikation	Kontakt	Perspektivenübernahme	Kooperation	Konflikt
Umgang mit zunehmender Komplexität und Differenziertheit	differenzierte De- und Encodierung	Beziehung zu Gruppen; differenzierte Kontakte	Koordination von Perspektiven	Beteiligung an anspruchsvollen Aufgaben	„anspruchsvolle“ Kompromisse finden
Erweiterung eines bereichsspezifischen Vokabulars	Meta - kommunikation	Gespräche initiieren, leiten, aufrechterhalten	Perspektive anderer verbalisieren	Ziele und Lösungen verbalisieren	Standpunkte überzeugend verteidigen
Vergrößerung des Repertoires an Routinen und Strategien	Einsatz von verbalen Strategien und Taktiken	Taktiken anwenden, erwünschte Beziehungen initiieren	strategischer Umgang mit den Perspektiven anderer	Ergebnisse festhalten; eigene Ziele durchsetzen	Eskalation vermeiden, fair streiten
Zunehmende Eigenständigkeit und Kreativität	eigene Standpunkte vertreten; originelle Gesprächsbeiträge	Unabhängigkeit; originelle Beziehungsgestaltung	Erkennen der eigenen Perspektive; ‚Rollenspiel‘	Gruppenleitung; originelle Beiträge	Selbstbehauptung; originelle Lösungen
Erweiterung des Repertoires an wertorientierten Handlungen	aktives Zuhören; adressatengerechte Sprache	partnerbezogene Beziehungsgestaltung; Rücksicht	helfen, trösten, toleranter Umgang mit ‚Andersartigkeit‘	gemeinsame Ziele mittragen; Regeln einhalten	beziehungs-schonende Lösungen anbieten; sich versöhnen

2.1 Verhaltensschwierigkeiten im Kontext der Grundschule

So wird in diesem Zuge im Schuljahr 2022/23 deutschlandweit für ca. 19.000 Kinder im Grundschulalter (von ca. 92.000 Grundschulkindern mit Förderbedarf)¹ mit Bezug auf die soziale Entwicklung sogar ein spezifischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung angezeigt (vgl. KMK 2024a, 12), diese Zahl ist seit 2007 kontinuierlich angestiegen (vgl. Stein 2020, 23). Es ist mit Göppel (2018, 220) von „Kindern in Not“, „Problemkindern“, „Störern“, „Kindern mit psychischen Auffälligkeiten“, „Kindern mit Verhaltensstörungen“, „Kindern mit sozial-emotionalen Auffälligkeiten“ bzw. „schwer belasteten Kindern“ die Rede. Für diese Kinder formuliert die KMK (2024b, 5) einen sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf „bei der Entwicklung von Kompetenzen und Strategien, wenn sie umfängliche dysfunktionale bzw. maladaptive Verhaltensmuster und -strategien über einen längeren Zeitraum zeigen, die sie bei der Begegnung und Auseinandersetzung mit den Anforderungen an das schulische Lernen einschränken. Diese Unterstützung hat auch das Ziel, Irritationen bzw. Desorientierung im sozialen Gefüge einer Lerngruppe abzubauen sowie eine prosoziale Interaktion anzubahnen“. Die Begrifflichkeiten zeigen eine Rahmung auf für „Abweichungen von bestimmten Verhaltenserwartungen in institutionellen Kontexten, z.B. der Grundschule“ (Schroeder 2024, 243) und verweisen damit zugleich auf Herausforderungen und Kontroversen der damit verbundenen Diskussion. Denn wenn das Verhalten eines Kindes im Kontext von Schule und Unterricht als schwierig bewertet wird, verweist dies unmittelbar auf eine „explizite oder in den meisten Fällen eher implizite normative Unterscheidung, welches Verhalten als normal gilt und welches Verhalten hingegen als von der Normalität abweichend klassifiziert wird“ (Hopmann 2022, 98, zitiert nach Schroeder 2024, 243). Schroeder (2024, 243) zeigt auf, dass hier ein komplexer Zusammenhang vorliegt, der auf verschiedenen Ebenen sichtbar wird: „Ausgangspunkt sind damit formale und informelle Verhaltensregeln, die den sozialen Interaktionsraum Schule strukturieren und deren wiederkehrende Nicht-Beachtung zur Etikettierung als verhaltensschwierig bzw. verhaltensgestört führt [...]. Maßstab für diese Zuschreibungen sind dabei primär die jeweiligen Normvorstellungen der Lehrkräfte [...], die jedoch subjektiv und milieuspezifisch variieren [...] und für die (Grund-)Schule bedingt sind durch vorherrschende, gesellschaftliche Konstruktionen von Kindheit bzw. Kindern als Schulkindern“ (ebd.). Da mit dem Begriff der Verhaltensstörungen zum einen externalisierende Störungen bezeichnet werden, die „aggressiv-ausagierende, hyperaktive oder oppositionelle Verhaltensmuster“ (ebd., 244) umfassen, so-

1 Das sind 20,9 % aller Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf, die in Grundschulen unterrichtet werden (vgl. KMK 2024a, 12).

wie zum anderen internalisierende Verhaltensweisen wie u. a. Angstproblematiken, Depressivität, Abhängigkeiten und Sucht, Suizidalität, Essstörungen und Traumata (vgl. Stein 2020, 21) gekennzeichnet werden, geht der Begriff jedoch mit einer deutlich größeren Komplexität einher, als allein die Reflexion normativer Verhaltensregeln im Sozialraum Schule anzuzeigen vermag. Zu berücksichtigen seien in diesem Zusammenhang auch die damit einhergehenden vielfältigen Entstehungszusammenhänge von Verhaltensstörungen und die auf die Situation bezogenen Verantwortlichkeiten (vgl. Schroeder 2024, 244) im Umfeld der jeweiligen Kinder. „Dabei bedürfen überdauernde, verfestigte Verhaltensauffälligkeiten besonderer pädagogischer und gegebenenfalls auch therapeutischer Unterstützungsmaßnahmen“ (Stein 2017, 12).

Im Kontext von Schule und Unterricht seien hier daher zwei Perspektiven bedeutsam, die den Umgang mit und die Sichtweise auf Störungen und Schwierigkeiten im Verhalten von Kindern prägen. Die Zuweisung eines Förderbedarfs im Bereich des emotionalen und sozialen Verhaltens hebe zum einen hervor, dass dem betroffenen Individuum ein Defizit in diesem Bereich zugeschrieben werde. So werden die mit dem Eintritt in die Schule verbundenen Entwicklungsaufgaben nicht von allen Kindern in gleicher Weise anforderungsgemäß bewältigt, die jeweiligen Kinder haben in den einzelnen Kompetenzbereichen (vgl. Tab. 2) die dafür erforderlichen Fähigkeiten noch nicht umfassend ausgebildet. Daraus wird demzufolge eine Zielperspektive für pädagogisches Handeln abgeleitet, denn das störende Verhalten eines Kindes kann mit Bezug auf die noch zu absolvierenden Entwicklungsschritte eingeordnet werden. Hier setzen entsprechende Trainings- und Förderprogramme gezielt an, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen (vgl. u. a. Urban u. a. 2020). Es wird in diesem Zusammenhang jedoch kritisiert, dass Verhaltensschwierigkeiten in ihrer Ursache und Entstehung auf „eine reine Entwicklungsproblematik“ (Schroeder 2024, 245) reduziert werden, akute Krisensituationen oder herausfordernde Bedingungen im Umfeld des Kindes aber unberücksichtigt bleiben.

Die zweite Perspektive auf Verhaltensstörungen bzw. -schwierigkeiten fokussiere den Kontext von Unterricht und Schule, da Verhaltensschwierigkeiten in einem engen Zusammenhang mit Unterrichtsstörungen gedeutet werden. Im Fokus steht die Sichtweise von Lehrkräften auf die jeweiligen Störungen im Unterrichtsablauf und ihr damit verbundener Interpretations- und Handlungsspielraum. Eine einseitige Betonung vielfältiger Verhaltensweisen von Schüler*innen, die das Unterrichtsgeschehen stören, gehe einher mit einer interaktionalen Betrachtungsweise, derzufolge eine Störung nicht einseitig einem Individuum zugeschrieben, sondern als Störung der Interaktion zwischen verschiedenen Beteiligten wie Schüler*innen und Lehrkraft betrachtet werde. „Nicht das Verhalten ist schwierig, sondern situationsbezogene Irritati-

onen oder Konflikte zwischen unterschiedlichen Interessen und Erwartungen, z. B. der Wunsch nach Bewegung oder individueller Zuwendung der Kinder gegenüber dem Interesse der Lehrkraft das unterrichtliche Programm abzuhandeln“ (ebd., 245). Als wirksame Strategie gelte in diesem Zusammenhang ein effektives classroom management, d. h. eine „demokratische Klassenführung bei gemeinschaftlicher Verantwortungsübernahme und diskursiver Bearbeitung von Konflikten“ (ebd., 246). Auch hier ist zu klären, mit welchen Sichtweisen auf Kinder und Aufgaben bzw. Verantwortlichkeiten für Lehrkräfte eine solche Arbeitsweise einhergeht. So steht beispielsweise hier die Frage im Raum, ob es beim Klären von Konflikten in diesem Sinne ein „dialogisches Aushandeln von Lösungen mit allen Betroffenen“ (Bartnitzky & Brügelmann 2010, 237) auf *Augenhöhe* geben kann oder aber eine „Mischung aus Dialog und verantwortungsvollen Entscheidungen durch den Erwachsenen (diese zum Teil auch gegen den Willen des Kindes)“ (ebd.) notwendig ist.

Die Ausführungen verdeutlichen, dass das Spektrum dessen, was als Verhaltensstörung bzw. -schwierigkeit im Kontext von Schule und Unterricht gilt, groß ist und einen differenzierten pädagogisch-didaktischen Umgang erfordert. Denn das skizzierte Verständnis verweist auf die Komplexität im Umgang mit Verhaltensstörungen vor dem Hintergrund der Zielsetzungen sozialen Lernens bzw. sozialer Entwicklung in der Grundschule, die im Hinblick auch auf das Professionsverständnis von Lehrkräften eine reflektierte Auseinandersetzung mit eigenen Vorstellungen von Normativität, Werten und sozialen Umgangsweisen einschließt.

2.2 Mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung in der inklusiven Grundschule und im (Sach-)Unterricht umgehen

Um Schüler*innen in ihrer je individuellen Entwicklung zu fördern und insbesondere Schüler*innen mit spezifischen Förderbedarfen gut zu unterstützen, sind allgemeine Prävention und professionelle Diagnostik notwendig (vgl. Stein 2020, 24). Für den Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung soll mit Hilfe der Diagnostik geklärt werden, wie eine „Entscheidung für eine bestimmte Handlung, die einer Problemlösung dient“ (Hillenbrand 2024, 115), fundiert herbeigeführt werden kann. Vor dem Hintergrund unterschiedlicher Modelle der Diagnostik wie u. a. dem medizinischen, behavioralen oder interaktionistischen Verständnis werden je spezifische Verfahren durchgeführt, um eine Lösung für das beschriebene Problem zu entwickeln. Um z. B. das Emotionsverständnis von Grundschulkindern zu erfassen, kann das *Kusche Affective Interview* (Kusche u. a. 1988, Petermann & Wiedebusch 2008) eingesetzt werden, Fähigkeiten zur Regulation von Emotionen bei

Kindern und Jugendlichen können mit dem *Cognitive Emotion Regulation Questionnaire* (CERQ bzw. CERQ-k, Garnefski u.a. 2007) erfasst werden. Weit verbreitet ist das *SDQ-Screening-Verfahren* (Strengths and Difficulties Questionnaire), mit dem psychische Probleme bei Kindern und Jugendlichen erfasst werden können. Es wird oftmals zur Diagnostik von ADHS eingesetzt und ermöglicht es, nicht nur Probleme zu erfassen, sondern auch die Stärken von Kindern zu fokussieren, da sich ein spezifischer Anteil auf positiv formulierte Verhaltensaspekte bezieht (vgl. Goodman 2005). Um Ansatzpunkte für die Entwicklung von Fördermaßnahmen zu generieren, können mit dem *Leipziger-Kompetenz-Screening* (LKS, Hartmann & Methner 2022) und der *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten* (LSL, Petermann & Petermann 2013) insbesondere die sozialen Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen erhoben werden (für einen detaillierten Überblick zu unterschiedlichsten Verfahren s. Hillenbrand 2024, 123f.). Nichtsdestotrotz gilt die Überführung diagnostischer Erkenntnisse in ein Förderkonzept im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung als komplex und anspruchsvoll (vgl. ebd.), so dass Praxishilfen wie die in Bayern verwendeten „Übersichtsblätter zur diagnosegeleiteten individuellen Förderung“ (Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung München 1994) einen ersten Weg aufzeigen, um Förderpläne zu entwickeln (vgl. Hillenbrand 2024, 128f.). Für die Planung und Umsetzung von Fördermaßnahmen verweist Stein (2020) in diesem Zusammenhang auf das kanadische Kaskadenmodell (vgl. Tab. 3), das die Entscheidung für ein individuelles, angemessenes Fördersetting ermöglichen soll.

Tab. 3: Cascade Model (nach Hennemann u.a. 2018, nach Stein 2020, 24, eigene Darstellung)

Regular classroom (integration inclusion)
Regular class & support Personnel (integration inclusion)
Regular class & Ressource Room
Part Time Special Class
Full Time Special Class
Special Day School
Residential Day School
Homebound/Hospital

Ausgehend von Prävalenzraten in Bezug auf Verhaltensstörungen von ca. 20 % machen Urban u.a. (2020) jedoch deutlich, dass insbesondere präventive Förderprogramme für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

sinnvoll sind. Denn mit Bezug auf die Ergebnisse der KiGGS-Studie (Klipker u. a. 2018) zeigen sie auf, dass Grundschulkinder im Alter von 7–10 Jahren mit Raten von 22,6 % bis 23,1 % am stärksten betroffen sind. Präventive Fördermaßnahmen seien hier besonders effektiv, die Umsetzung in Grundschulen sei jedoch schwierig, da oftmals zeitliche Ressourcen fehlen und die Zulassung über die jeweiligen Schulbehörden voraussetzungsreich sei (ebd.). An diesem Umstand setzen Programme wie *Lubo aus dem All* (1. + 2. Klasse) sowie *Ben & Lee* (3. + 4. Klasse) an, die sich in das Curriculum verschiedener Unterrichtsfächer wie z. B. in den Deutsch- und Sachunterricht einbetten lassen. Ziel derartiger Programme ist es, als universelle Präventionsmaßnahme die Entwicklung sozialer Kompetenzen aller Schüler*innen zu fördern, so z. B. für *Ben & Lee*:

- „das Erfassen und Interpretieren unterschiedlicher Perspektiven in sozialen Situationen,
- die Berücksichtigung situativer Reize in komplexen sozialen Situationen,
- das Beschreiben ambivalenter Gefühle,
- das Verständnis, dass der emotionale Ausdruck nicht zwangsläufig dem emotionalen Erleben entsprechen muss,
- die Weiterentwicklung und zunehmend selbstständige Emotionsregulation sowie
- die Bewertung von Handlungsalternativen unter der Berücksichtigung verschiedener Perspektiven und Normen“ (Urban u. a. 2020, 161).

Die Schüler*innen werden im Rahmen des Programms unterstützt, komplexe soziale Situationen analysieren zu können, Strategien zur Regulation von Emotionen kennen und anwenden zu lernen sowie Handlungsalternativen im Sinne komplexer Problemlösefähigkeiten zu entwickeln. Diese Zielsetzungen greifen damit die je verschiedenen Entwicklungsbereiche sozialer Kompetenz (vgl. Tab. 2) auf, um „möglichen Gefühls- und Verhaltensstörungen vorzubeugen“ (ebd., 163). Inhaltlich beschäftigen sich die Kinder im Rahmen einer Geschichte mit „Problemen des sozialen Miteinanders“ (ebd.), für die sie gemeinsam Lösungen entwickeln. Auf diese Weise werden pädagogische und fachliche Zielsetzungen verbunden. Aus sonderpädagogischer Perspektive ist das Fach Sachunterricht damit ein geeigneter Ort, um die Zielsetzungen sozial-emotionalen Lernens umzusetzen und Störungen im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung vorzubeugen. Mit Verweis auf das Prinzip der Lebensweltorientierung begründete Westphal bereits in den 1970er Jahren den Ansatz der Lebensproblemzentrierten Pädagogik (1979) mit dem Ziel, die psychosoziale und soziokulturelle Unterversorgung von Schüler*innen auch im Kontext des Sachunterrichts zu fokussieren (Wachtel & Wittrock 1997). Schroeder (2022) untersuchte diesen Anspruch im Hinblick auf die Sachunterrichtspraxis von Lehrkräften an Grund-

und Förderschulen im Kontext des Förderschwerpunkts emotionale und soziale Entwicklung und zeigt auf, dass Lehrkräfte dieses Prinzip als Orientierung an den Interessen sowie individuellen Lernvoraussetzungen von Schüler*innen interpretieren (Schroeder 2019). Er macht deutlich, dass diese hier sowohl als „lebensweltliche Problemlagen der Schüler*innen bestimmt werden“ (ebd., 132) wie auch als Anknüpfungspunkte für die Planung von Sachunterricht gedeutet werden und damit eine Ambivalenz im Umgang mit diesem Prinzip deutlich wird. In ähnlicher Weise werden mit Bezug zu den pädagogischen Zielsetzungen im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung auch Bezüge zu anderen Lernbereichen der (Grund-)Schule benannt, insbesondere zum musisch-ästhetischen Lernbereich, die als geeignete Lernsettings gedeutet werden (vgl. Bröcher 1997; Schomaker 2007; Hillenbrand 2024). Es zeigt sich aber, dass eine fachdidaktische Reflexion dieser Zielsetzungen notwendig ist, um zu verhindern, dass (Sach-)Unterricht „lediglich als unterrichtsorganisatorischer Rahmen für standardisierte SEL-Programme gesehen wird“ (Schroeder 2025, 2).

3 Sozial-emotionales Lernen im inklusiven Sachunterricht – Fazit und Ausblick

Die Phase der Grundschulzeit zeigt sich in Bezug auf die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern als besonders sensibel, da hier zum einen wesentliche Entwicklungsschritte vollzogen werden und zum anderen eine hohe Prävalenz für die Ausbildung von Verhaltensstörungen vorhanden ist. Insofern besteht der Anspruch, präventiv von Anfang an durch die Berücksichtigung entsprechender Unterrichtsprinzipien und der Umsetzung von Programmen Störungen im Bereich des emotional-sozialen Verhaltens vorzubeugen und Kinder in ihrer Entwicklung konstruktiv zu unterstützen. Um die Effektivität und Implementation in den Schul- und Unterrichtsalltag zu gewährleisten, liegt es aus (sonder-)pädagogischer Perspektive nahe, pädagogische Zielsetzungen mit denen aus Unterrichtsfächern zu verbinden. Im Sinne eines inklusiven Anspruchs sollen Kind und Sache so konstruktiv zueinander ins Verhältnis gesetzt werden. Dieser Anspruch ist Schroeder zufolge in zweierlei Hinsicht zu reflektieren: So sind zum einen die Zielsetzungen für das sozial-emotionale Lernen und damit die Prävention von und dem Umgang mit Störungen im sozial-emotionalen Verhalten zu erweitern. „Es geht nicht um ein bloßes Training sozialer Kompetenzen und die Vermittlung schulkonformen Verhaltens als Ziel von [sozial-emotionalem Verhalten] (Schrumpf 2022), sondern Persönlichkeitsentwicklung, die Gestaltung erfüllender zwischenmenschlicher Beziehungen sowie die Befähigung zu ethisch verantwortetem Handeln bilden Zielperspektiven“ (Schroeder 2025, 4). Sozial-emotionales

Lernen sei damit ein zentrales Prinzip inklusiven (Sach-)Unterrichts (ebd.). Zum anderen müssen fachliche Bezüge und Zielsetzungen sozial-emotionalen Lernens reflexiv aufeinander bezogen werden (wie dies Schruppf mit der Thematisierung von Heterogenität und Differenz als Teil der sozialwissenschaftlichen Perspektive im Sachunterricht vorsieht, Schruppf 2019, 2022), damit fachliche Zielsetzungen sachgemäß berücksichtigt werden und nicht inhaltsleer bleiben (vgl. Schroeder 2025). „Im Zentrum muss [sozial-emotionales Lernen] zur Sache inklusiven Sachunterrichts selbst werden“ (ebd., 8). Projekte, in denen der Fokus auf das kooperative, tutorielle Lernen gesetzt wird und das ‚Miteinander‘ zur Sache wird (vgl. Kaiser & Lüschen 2014) bzw. anknüpfend an das Prinzip der Vielperspektivität Perspektivenvielfalt geübt und thematisch reflektiert wird (Blanck & Vocilka 2023), sind mögliche fachdidaktische Wege, um diesem Anspruch gerecht zu werden. Die spezifische Anlage des Faches Sachunterricht verweist damit auf besondere Potentiale, diese Ansprüche einzulösen (vgl. Goll 2023) und damit auch im Bedingungsgefüge zukünftiger Bildung eine bedeutsame Rolle einzunehmen. So zählen grundlegende Bildungsbereiche zukünftiger Bildung, wie sie u.a. von der Initiative Zukunftsbildung dargestellt werden (ebd. 2025) zu zentralen Prinzipien und Inhaltsfeldern des Faches Sachunterricht (vgl. u.a. GDSU 2013, Schomaker u.a. 2025). Nichtsdestotrotz bleibt die Auseinandersetzung mit der Sache in ihrem Verhältnis zum Kind als Kern sachunterrichtlichen inklusiven Lernens zu fokussieren und auszudifferenzieren.

Literatur

- Bartnitzky, J. & Brügelmann, H. (2010): ‚Schwierige Kinder‘ – Was tun? In: H. Bartnitzky & U. Hecker (Hrsg.). *Allen Kindern gerecht werden. Aufgabe und Wege*. Frankfurt am Main: Grundschulverband, 222–237.
- Blanck, B. & Vocilka, A. (2023): Diversität als Perspektivität und Kontroversität beim Philosophieren mit Schüler*innen am Beispiel »Weihnachtszeit«. In: S. May-Krämer, K. Michalik, A. Nießeler (Hrsg.): *Philosophieren im Sachunterricht. Potentiale und Perspektiven für Forschung, Lehre und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 95–107.
- Bröcher, J. (1997): *Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen*. Heidelberg: Winter Verlag.
- Burow, O.-A. (2022): *#Schule der Zukunft. Sieben Handlungsoptionen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dimitrova, V. & Lüdmann, M. (2011): Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.). *Sozialerziehung in der Schule*. Wiesbaden: Springer, 115–130.
- Eltling, C. (2024): Sozialentwicklung und Sozialerziehung. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 333–338.
- Garnefski, N., Rieffe, C., Jellesma, F., Meerum Terwogt, M. & Karaaij, V. (2007): Cognitive emotion regulation strategies and emotional problems in 9-to-11-year-old children. In: *European Child and Adolescent Psychiatry*, 16, 1–9.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2013): *Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Goll, E.-M. (2023): Soziales Lernen. In: E.-M. Goll & T. Goll (Hrsg.): Grundlagen zur Didaktik des gesellschaftswissenschaftlichen Bereichs. Frankfurt am Main: Wochenschau Verlag, 73–82.
- Goodman, R. (2005): SDQ-Deu. Fragebogen zu Stärken und Schwächen – Strengths and Difficulties Questionnaire. Online unter: psydex.org/psychologische-testverfahren/sdq-deu/ [Abrufdatum: 23.11.2025].
- Göppel, R. (2018): Erziehung und Therapie. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.): Erziehung als Herausforderung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 220–233.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2022): Leipziger Kompetenz-Screening für die Schule (LKS). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2018): Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer, 115–149.
- Hillenbrand, C. (2024): Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt Verlag/UTB.
- Höckel, K. (2024): Schule von morgen. Ein Trainingsbuch für die Lehrkraft der Zukunft. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hopmann, B. (2022): Wider die Verhaltensregulation und Responsibilisierung: Befähigungstheoretische Perspektiven (auf Inklusion). In B. Badstieber & B. Amrhein (Hrsg.): (Un-)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung. Weinheim u.a.: Beltz, 96–112.
- Initiative Zukunftsbildung (2025): Die Vision. Bildung braucht Vision – Zukunftsbildung in Kita und Grundschule gestalten. Online unter: <https://www.initiative-zukunftsbildung.de/> [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Kaiser, A. & Lüschen, I. (2014): Das Miteinander lernen. Frühe politisch-soziale Bildungsprozesse. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kiper, H. (2011): Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In: M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.): Sozialerziehung in der Schule. Wiesbaden: Springer, 31–54.
- Klipker, K., Baumgarten, E., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018): Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. In: Journal of Health Monitoring, 37–45.
- KMK (2024a): Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2023/24. Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2023.pdf [Abrufdatum: 23.11.2025].
- KMK (2024b): Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). Berlin. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf [Abrufdatum: 23.11.2025].
- Kusche, C.A., Greenberg, M.T. & Beilke, B. (1988): The Kusche affective interview. Unveröffentlichtes Manuskript, Department of Psychology, Seattle.
- Lechner, C., Urban, J. & Lepper, C. (2025): Überfachliche Kompetenzen in der Schule vermitteln und fördern. Perspektiven von Eltern und Jugendlichen. Gütersloh: Bertelsmann.
- OECD (2021): Lernkompass 2030. Online unter: <https://www.oecd.org/en/about/projects/future-of-education-and-skills-2030.html>, [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Petermann, U. & Petermann, F. (2013): Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2008): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen: Hogrefe.

- Petillon, H. (2022): Soziale Entwicklung. In: J. Kahlert, M. Fölling-Albers, M. Götz, A. Hartinger, S. Miller und S. Wittkowske (Hrsg.): Handbuch Didaktik des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 360–367.
- Petillon, H. (2024): Grundschul Kinder und ihre sozialen Beziehungen. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 205–212.
- Robinson, K. (2015): Creative Schools: Revolutionizing Education from the Ground Up. München: Penguin.
- Schomaker, C. (2007): Der Faszination begegnen. Ästhetische Zugangsweisen in einem Sachunterricht für alle Kinder. Oldenburg: DIZ.
- Schomaker, C., Peschel, M. & Goll, T. (2025): Mit Sachunterricht Zukunft gestalten?! – Herausforderungen und Potenziale im Kontext von Komplexität und Ungewissheit. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2019): Lebensweltorientierung im inklusiven Sachunterricht – Widersprüche in Theorie und Praxis. In: GDSU-Journal, H. 9, 118–138. Online unter: https://gdsu.de/sites/default/files/gdsu-info/files/118_137_9.pdf [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Schroeder, R. (2022). Ungestört bei der Sache. Eine Befragung von Lehrkräften an Grund- und Förderschulen zur Sachunterrichtspraxis unter Bedingungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schroeder, R. (2024): Verhaltensschwierigkeiten in der Grundschule. In: M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert, S. Miller & U. Sandfuchs (Hrsg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 243–247.
- Schroeder, R. (2025): Sozial-emotionales Lernen im inklusionsorientierten Sachunterricht – Versuch einer fachdidaktischen Positionierung. In: widerstreit sachunterricht, Nr. 30 (12 Seiten), Online unter: https://opendata.uni-halle.de/bitstream/1981185920/121215/1/sachunterricht_volume_0_7039.pdf [Abrufdatum: 31.10.2025].
- Schrumpf, F. (2019): Soziales Lernen und die Thematisierung von Heterogenität im Sachunterricht – Anregungen aus theoretischer und empirischer Perspektive. In: D. Pech, C. Schomaker & T. Simon (Hrsg.): Inklusion im Sachunterricht. Perspektiven der Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 91–101.
- Schrumpf, F. (2022): Kinder thematisieren Differenzenerfahrungen. Eine rekonstruktive Studie unter besonderer Berücksichtigung der Sachunterrichtsdidaktik und des Sozialen Lernens. Wiesbaden: Springer.
- Stein, R. (2017): Grundwissen Verhaltensstörungen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2020): Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung. In: U. Heimlich & E. Kiel (Hrsg.): Studienbuch Inklusion. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 20–29.
- Urban, M., Hövel, D.C., Hennemann, T. (2020): Ben & Lee: Ein Programm zur systematischen Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen im Deutsch- und Sachunterricht für die 3. und 4. Klasse. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 71f, 160–172.
- Wachtel, P. & Wittrock, M. (1997): Lebensproblemzentrierter Sachunterricht. In: U. Heimlich (Hrsg.): Zwischen Aussonderung und Integration Schülerorientierte Förderung bei Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Neuwied: Beltz, 235–247.
- Westphal, E. (1979): Erfahrungen mit lebensproblemzentriertem Unterricht. Bericht über einen Lernprozess. Oldenburg: DIZ.

Autorin

Schomaker, Claudia, Prof. Dr.

<https://orcid.org/0000-0002-7391-0553>

Sachunterricht und Inklusive Didaktik

Leibniz Universität Hannover

claudia.schomaker@ifs.uni-hannover.de