

Judith Hollenweger

Gemeinsam Lerngelegenheiten schaffen, statt hier unterrichten und dort fördern

Skizzierung eines Vorgehens zur gemeinsamen Planung in inklusiven Settings

Zusammenfassung:

Unterrichts- und Förderplanung haben sich über die letzten dreissig Jahre in unterschiedlichen Kontexten entwickelt. Lange wurden Förderpläne erstellt, um Bildungsziele festzulegen für jene Schülerinnen und Schüler, die von den Lernzielen des allgemeinen Lehrplans «befreit» waren. Die Kompetenzen und Inhalte des Lehrplans 21 allerdings gelten im Grundsatz für alle Kinder. Das bereitet zwar Kopfzerbrechen, bietet aber für den gemeinsamen Unterricht eine grosse Chance. Es soll aufgezeigt werden, wie Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik zukünftig gemeinsam einen inklusiven, kompetenzorientierten Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler planen können.

Résumé

La planification de l'enseignement et le plan d'études individualisé se sont développés ces trente dernières années dans des contextes différents. Longtemps on a mis au point des plans d'études individualisés dans le but de fixer des objectifs éducatifs pour des élèves qui étaient « libérés » des objectifs pédagogiques du programme scolaire général. Or les compétences et les contenus du Plan d'Etudes 21 s'appliquent en principe à tous les enfants. Bien que cette situation donne lieu à un vrai casse-tête, elle représente néanmoins une grande chance pour l'enseignement commun. Cette contribution se propose de montrer comment les enseignant-e-s et les professionnel-le-s de la pédagogie spécialisée peuvent planifier à l'avenir ensemble un enseignement inclusif et orienté sur les compétences pour tous les élèves.

Unterrichts- und Förderplanung – zwei verschiedene Traditionen

Die Schwierigkeiten beim Zusammenführen der allgemeinen Unterrichtsplanung und der besonderen Förderplanung einzelner Kinder in integrativen Settings wurden bisher vor allem im Kontext der Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik beschrieben (vgl. Kreis, Wick & Kosorok Labhart, 2016). Klärungsansätze beziehen sich dabei auf eine präzisere Definition der spezifischen Aufgaben, Aufgabenfelder und Rollen von heilpädagogischen Fachpersonen (z. B. Steppacher, o.J.), auf eine Optimierung der Strukturen und Prozesse (z. B.

Lütje-Klose et al., 2016) sowie auf eine Verbesserung der Kooperation selbst, etwa durch elektronische Förderplanungsinstrumente (Luder et al., 2016). Zumindest in der Literatur besteht Einigkeit: Echte Integration erfordert gemeinsames Handeln in der Klasse, nicht ein Nebeneinander von Unterricht und individueller Förderung. Für diese Forderung steht insbesondere das Konzept der Inklusion (Arndt & Werning, 2016, S. 160). Damit dies gelingt, muss Unterricht gemeinsam geplant und verantwortet werden. Es ist deshalb wichtig, die traditionell unterschiedlichen Herangehensweisen bei der Unterrichts- und Förderplanung zu verstehen. Gemäss Untersuchungen von Grei-

ten (2014) bestimmen Regellehrpersonen zunächst die (fachlichen) Ziele und konzentrieren sich dann vor allem auf die Aufgaben, welche sie den Schülerinnen und Schülern stellen möchten. So sind es auch primär Aufgaben, welche den Regelunterricht strukturieren. Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik hingegen beginnen mit der Bestimmung des «Inhalts» und orientieren sich dann an den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler. Gemäss den Untersuchungen von Greiten (ebd., S. 112) fokussieren Regellehrpersonen zudem eher auf die konkrete Strukturierung einer Unterrichtslektion, während Heilpädagoginnen und Heilpädagogen den Blick auf Unterrichtsphasen von mehreren Stunden lenken.

Diese unterschiedliche Orientierung bei der Planung macht es schwierig, Unterricht und individuelle Förderung zusammenzudenken und so eine gemeinsame Vorstellung eines inklusiven Unterrichts zu entwickeln. Ein Blick zurück in die Geschichte zur Entstehung individueller Förderpläne hilft, diese Unterschiede zu verstehen. Die ersten individuellen Förderpläne oder englisch «individual educational plans» (IEP) wurden in den 1970er Jahren entwickelt, um Kindern insbesondere mit «geistiger Behinderung» überhaupt den Zugang zu Bildung zu sichern. Die ersten IEPs orientierten sich am kognitiven Entwicklungsstand und an (abweichenden) Verhaltensmerkmalen und basierten auf einem «rehabilitativen Zugang»; die Förderschwerpunkte wurden nahe entlang der festgestellten Defizite definiert. In den späten 1970er und 1980er Jahren setzte sich dann eine funktionale Sichtweise durch: Orientierung boten nun funktionale Fähigkeiten, welche für die Bewältigung des Lebens erforderlich waren (vgl. Dymond &

Orelove, 2001). In den 1980er Jahren gewannen zudem die ökologische Sichtweise und die Lebensweltorientierung an Bedeutung. In der Folge wurde der sozialen Integration von Schülerinnen und Schülern ein grösseres Gewicht beigemessen (Jackson, Ryndak & Wehmeier, 2010).

Eine funktionale Sichtweise, eine Orientierung an Lebenswelten sowie ein systemisches Verständnis bilden auch die konzeptuellen Grundlagen der Internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF; WHO, 2001, dt. 2007). In der Schweiz wird die ICF heute in vielen Sonderschulen und auch in der Regelschule (z. B. im Kanton Zürich) als Grundlage für die Förderplanung verwendet (z. B. Schulische Standortgespräche SSG, Bildungsdirektion Kanton Zürich, 2007). Individuelle Förderpläne orientieren sich deshalb oft an für die gesellschaftliche Partizipation bedeutsamen Lebensbereichen und der dort erforderlichen Handlungsfähigkeit, welche es zu fördern und zu entwickeln gilt. Dabei spielen etwa Kommunikation, Mobilität, Beziehungsfähigkeit, Selbständigkeit oder Konfliktfähigkeit sowie lebenspraktische Kompetenzen, aber auch Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen eine wichtige Rolle. Bisher wurden vor allem Schülerinnen und Schüler mit kognitiven Beeinträchtigungen vom regulären Lehrplan «befreit»; die dort festgelegte «Sozialnorm» musste von ihnen nicht erfüllt werden. Im gemeinsamen Unterricht wurden Lernziele angepasst oder ersetzt.

Lehrplan 21: Annäherung von Lehrplan und Förderplanung

Die unterschiedliche Orientierung von Förderplänen und Lehrplan bezüglich Lernzielen und Beurteilungsnormen machte es in der Vergangenheit schwierig, einen inklusi-

ven Unterricht zu planen. Der Lehrplan 21 (D-EDK, 2014) bietet nun die Chance, individuelle Förderung und Unterricht zusammenzudenken. Der Tatsache, dass Schülerinnen und Schüler unterschiedlich lernen und Kompetenzen nicht von allen zeitgleich erworben werden, wird mit einer grösseren Flexibilität im Lehrplan 21 begegnet. Die Grundansprüche werden pro Zyklus ausgewiesen und es ist vorgesehen, dass die Schülerinnen und Schüler diese zu unterschiedlichen Zeitpunkten erreichen. Auch konzeptuell gibt es eine Annäherung zwischen Lehrplan und Förderplanung; «Kompetenz» und «Partizipation/ Teilhabe» entsprechen einander weitgehend, beide Konzepte orientieren sich an Situationen, Handlungsbefähigung und Handlungsvoraussetzungen. Die Bezüge zwischen Kompetenzen im Lehrplan 21 (z. B. BS.1 «Laufen, Springen, Werfen») und Aktivitäten/ Partizipation in den Lebensbereichen der

ICF (z. B. «Gehen und sich fortbewegen» d450–d469) können leicht hergestellt werden. Zudem kann der erforderliche Kompetenzaufbau in unterschiedlichen Lernsettings, nicht nur im Sportunterricht, gefördert werden. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie bei der gemeinsamen Unterrichtsplanung mit dem Lehrplan 21 konkret vorgegangen werden könnte.

Gemeinsames Entwickeln von Lerngelegenheiten

Die Entwicklung von Lerngelegenheiten kann als gemeinsame Orientierung bei der Planung eines inklusiven Unterrichts dienen. Lerngelegenheiten entstehen, wenn bedeutsame Wissens- und Erfahrungsbereiche mit zu erwerbenden Kompetenzen verbunden und in lernförderliche Settings eingebettet werden. Wozu genau soll die Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand dienen und wie können Techniken

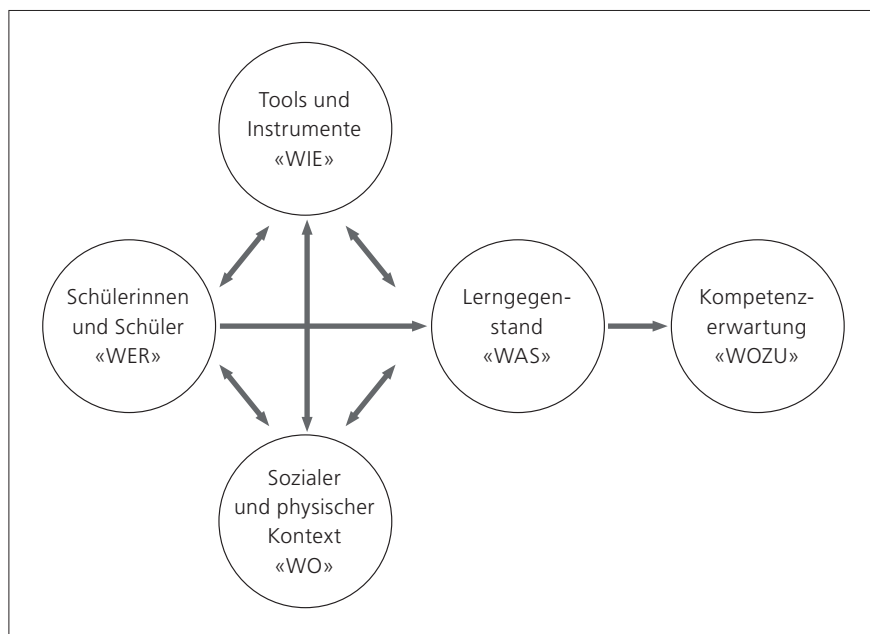


Abbildung 1: Komponenten einer Lerngelegenheit

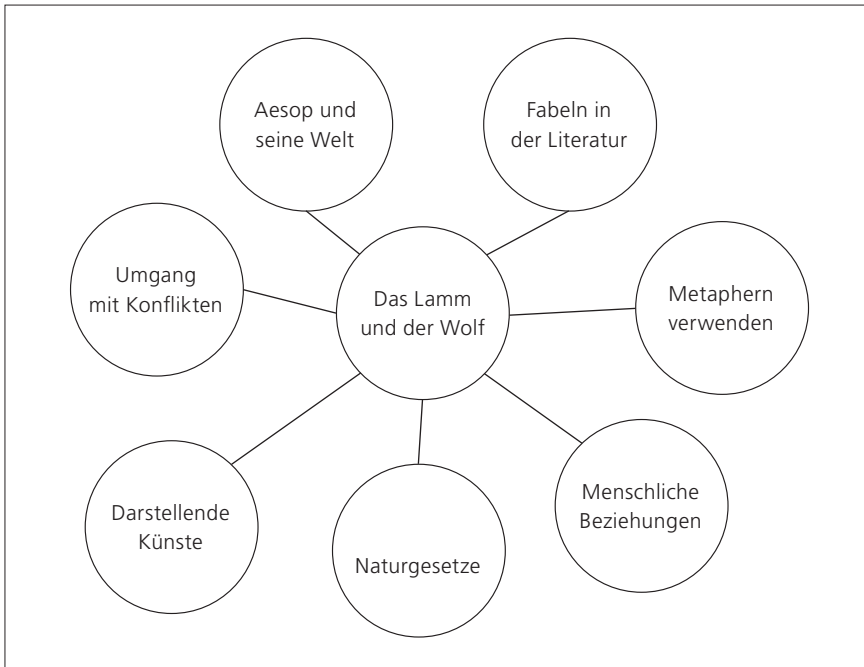


Abbildung 2: Erkunden des Lerngegenstandes

oder Lernstrategien sowie die Lernumgebung gestaltet werden, damit der Kompetenzaufbau möglichst gut unterstützt wird? Zur gemeinsamen Auseinandersetzung mit diesen Fragen kann das nebenstehende Modell verwendet werden (Abb. 1; vgl. auch Hollenweger, 2016)

Gemeinsam können sich Regellehrperson und die Fachperson für Schulische Heilpädagogik überlegen, welche Wissens- und Erfahrungsbereiche aus einem Unterrichtsgegenstand generiert werden können (vgl. auch Feuser, 1998). Ausgangspunkt kann ein Thema (z. B. «Post» auf der Kindergartenstufe), ein Text (z. B. Fabel «Das Lamm und der Wolf» auf der Primarstufe), oder ein Kompetenzbereich des Lehrplans 21 sein (z. B. RKE.4 «Sich mit Religionen und Weltansichten auseinandersetzen» auf der Sekundarstufe). Beide Fachpersonen entwickeln

dann zusammen eine gemeinsame Vision zu möglichen Wissens- und Erfahrungsbereichen: Was kann zum Beispiel alles erfahren und erkundet werden vor dem Hintergrund der Fabel «Das Lamm und der Wolf» (vgl. Abb. 2)?

Als Nächstes kann das Potenzial der verschiedenen Wissens- und Erfahrungsbereiche für den Kompetenzerwerb aller Schülerinnen und Schüler ausgelotet werden. Diese weit gedachte Analyse des Lerngegenstandes ermöglicht die Schaffung von Bezügen zu unterschiedlichen Fachbereichen im Lehrplan 21 und den Lebensbereichen in der ICF. Zu jedem Wissens- und Erfahrungsbereich können dann mögliche Fokussierungen definiert sowie die Bezüge zu den Kompetenzbereichen und Kompetenzen hergestellt werden (vgl. Abb. 3).



Abbildung 3: Bezüge zwischen Erfahrungsbereichen und Kompetenzen

Eine entsprechende Analyse wird für alle Wissens- und Erfahrungsbereiche (wie in Abbildung 2 für «Umgang mit Konflikten») vorgenommen. So ergibt sich eine breite Palette an Lerngegenständen (WAS) und möglichen Kompetenzen (WOZU), die sich in der Auseinandersetzung mit diesen Lerngegenständen erwerben und erweitern lassen (vgl. Abb. 3).

In kooperativen Lernsituationen können Kinder an einem gemeinsamen Lerngegenstand, aber an unterschiedlichen Kompetenzen arbeiten.

Ausgestalten von Lernsituationen im Unterricht

Als nächster Schritt können sich Regellehrperson und Fachperson für Schulische Heilpädagogik überlegen, welche Lerngelegenheiten für die verschiedenen Schülerinnen

und Schüler geschaffen werden sollen und wie diese auszugestalten sind. Dabei spielen Vorerfahrungen und Vorkenntnisse, aber auch Interessen der Schülerinnen und Schüler eine wichtige Rolle. Die Lernsituation wird aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler durchdacht und alle Aspekte des Modells werden kurz besprochen (vgl. Abb. 4).

Bei der Ausgestaltung der Lernsituationen kommen die drei Prinzipien des «Universal Design for Learning» (Schlüter, Melle & Ember, 2016, S. 275) zum Tragen:

- Prinzip 1: Biete multiple Mittel der Repräsentationen von Informationen.
- Prinzip 2: Biete multiple Wege der Verarbeitung von Informationen und der Darstellung von Lernergebnissen.
- Prinzip 3: Biete multiple Möglichkeiten der Förderung von Lernengagement und Lernmotivation.

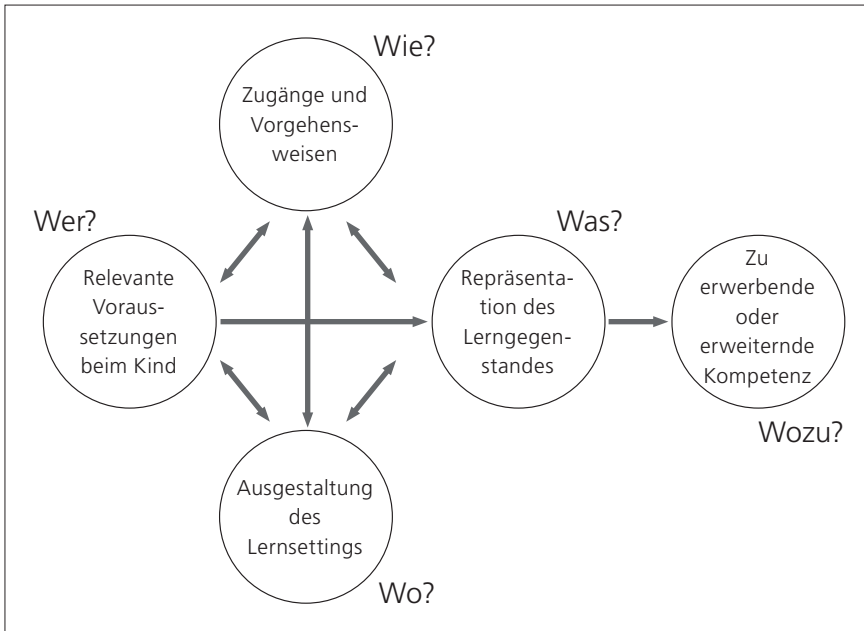


Abbildung 4: Situierung von Lerngegenstand und Kompetenzerwartung in Lernsituationen

Diese Prinzipien beziehen sich grob auf das «WAS» (verschiedene Repräsentationen des Lerngegenstandes bereitstellen), auf das «WIE» (verschiedene Handlungszugänge und deren Unterstützung mit Hilfsmitteln ermöglichen) sowie auf das «WOZU» (verschiedene Optionen bieten bezüglich fachlichem und überfachlichem Kompetenzaufbau). Wird der Unterricht gemeinsam als Bereitstellen von Lerngelegenheiten statt als eine Abfolge von Aufgaben gedacht, welche die Schülerinnen und Schüler zu lösen haben, eröffnet sich ein Raum, in dem am gleichen Lerngegenstand unterschiedliche Problemlösungen erprobt und entwickelt werden können. Das Konzept des kooperativen Lernens (Brüning & Saum, 2011) bietet dabei eine gute Grundlage für einen auch aus der Perspektive der Lernenden gedachten Unterricht, in dem die Steuerung der Lernprozesse nicht ausschliesslich von der Lehrperson vorgenommen

wird. In kooperativen Lernsituationen können Schülerinnen und Schüler an einem gemeinsamen Lerngegenstand, aber an unterschiedlichen Kompetenzen arbeiten.

In der praktischen Anwendung dieses Vorgehens hat sich gezeigt, dass die Verwendung gemeinsamer Modelle zur Analyse von Lerngelegenheiten dabei hilft, die besondere Situation einzelner Schülerinnen und Schüler bei der Unterrichtsplanung mitzudenken. Die Exploration des Lerngegenstandes mit Blick auf sein Potenzial für das Schaffen von Lerngelegenheiten erlaubt es beiden Fachpersonen, ihr Wissen, ihre Erfahrungen und ihre Ideen einzubringen. Dieser Austausch auf «mittlerer Flughöhe» ermöglicht eine Annäherung der unterschiedlichen Planungsperspektiven von Regellehrpersonen und Fachpersonen der Schulischen Heilpädagogik. Und erst nach der Festlegung der Lerngelegenheiten folgen Fragen zu Hilfsmitteln

und Unterrichtsmaterialien, welche leider gegenwärtig in vielen Planungsgesprächen gleich zu Beginn diskutiert werden: «Soll ich Susanne eine einfachere Aufgabe stellen?» oder «Eignet sich dieses Arbeitsblatt auch für Adrian?». Beginnen Planungsgespräche auf dieser konkreten Ebene, geht der Blick auf weitere – möglicherweise viel wichtigere – Lerngelegenheiten verloren – und damit die Chance, Unterricht und Förderung wirklich inklusiv zu denken.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik*, 62. Beiheft, 160–174.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Brünig, L. & Saum, T. (2011). Schüleraktivierendes Lehren und Kooperatives Lernen – ein Gesamtkonzept für guten Unterricht. Aus GEW NRW (Hrsg.), *Frischer Wind in den Köpfen* (S. 5–13). Bochum.
- D-EDK (2014). *Lehrplan 21*. Luzern: D-EDK.
- Dymond, S.K. & Orelove, F.P. (2001). What constitutes effective curricula for students with severe disabilities? *Exceptionality*, 9 (3), 109–122.
- Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 19–35). Weinheim: Juventa.
- Greiten, S. (2014). Welche Kompetenzen für die Unterrichtsplanung benötigen LehrerInnen an Regelschulen für einen inklusiven, auf individuelle Förderung ausgerichteten Unterricht? Erste Ergebnisse aus einer qualitativ-empirischen Studie. In S. Trumpa, S. Seifried, E.-K. Franz & T. Klaus (Hrsg.), *Inklusive Bildung: Erkenntnisse und Konzepte aus Fachdidaktik und Sonderpädagogik* (S. 107–121). Weinheim: Beltz Juventa.
- Hollenweger, J. (2016). Tätigkeiten synchronisieren statt Aufgaben teilen. Grundlagen und Modelle einer situativen Analyse inklusiver Praktiken. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok-Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 33–51). Münster: Waxmann.
- Jackson, L. B., Ryndak, D. L. & Wehmeyer, M. L. (2010). The dynamic relationship between context, curriculum, and student learning. A case for inclusive education as a research-based practice. *Research & Practice for Persons with Severe Disabilities*, 33 (4), 175–195.
- Kreis, A., Wick, J. & Kosorok Labhart, C. (Hrsg.) (2016). *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität*. Münster: Waxmann.
- Luder, R., Kunz, A., Diezi-Duplain, P. & Gschwend, R. (2016). Multiprofessionelle Zusammenarbeit für inklusive Förderplanung. In A. Kreis, J. Wick & C. Kosorok Labhart (Hrsg.), *Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität* (S. 185–206). Münster: Waxmann.
- Schlüter, A.-K., Melle, I. & Wember, F.B. (2016). Unterrichtsgestaltung in Klassen des Gemeinsamen Lernens. Universal Design for Learning. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61, 270–285.

Steppacher, J. (o. J.). *Zusammenarbeit in der integrativen Schule. Aufgaben der Schulischen Heilpädagogen/innen und Klassenlehrpersonen*. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik.

WHO (2001, dt. 2007). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Genf: WHO.



Prof. Dr. Judith Hollenweger
Pädagogische Hochschule Zürich
Leistungsschwerpunkt Inklusive Bildung
Lagerstrasse 2
8090 Zürich
judith.hollenweger@phzh.ch

Impressum

**Schweizerische Zeitschrift für
Heilpädagogik, 24. Jahrgang, 2/2018
ISSN 1420-1607**

Herausgeber

Stiftung Schweizer Zentrum
für Heil- und Sonderpädagogik (SZH)
Haus der Kantone
Speichergasse 6, Postfach, CH-3001 Bern
Tel. +41 31 320 16 60, Fax +41 31 320 16 61
szh@szh.ch, www.szh.ch

Redaktion und Herstellung

Kontakt: redaktion@szh.ch
Verantwortlich: Romain Lanners
Redaktion: Silvia Brunner Amoser,
Silvia Schnyder, Daniel Stalder
Rundschaue und Dokumentation: Thomas Wetter
Inserate: Remo Lizzi
Layout: Monika Feller

Erscheinungsweise

9 Ausgaben pro Jahr, jeweils in der Monatsmitte

Inserate

inserate@szh.ch
Annahmeschluss: 10. des Vormonats;
Preise: ab CHF 220.– exkl. MwSt.;
Mediadaten unter www.szh.ch → Zeitschrift

Auflage

2410 Exemplare (WEMF/SW-beglaubigt)

Druck

Ediprim AG, Biel

Jahresabonnement

Schweiz CHF 76.90 (inkl. MwSt.);
Ausland CHF 84.00
Preis Studierende mit Legi: CHF 53.85 (inkl. MwSt.)
Preise Kollektivabonnemente: auf Anfrage

Einzelnummer

Schweiz CHF 8.20 (inkl. MwSt.), plus Porto
Ausland CHF 8.00, plus Porto

Abdruck

erwünscht, bei redaktionellen Beiträgen
jedoch nur mit ausdrücklicher Genehmigung
der Redaktion.

Hinweise

Der Inhalt der veröffentlichten Beiträge von
Autorinnen und Autoren muss nicht mit
der Auffassung der Redaktion übereinstimmen.

Informationen zur Herstellung von Artikeln
erhalten Sie unter www.szh.ch → Zeitschrift

Weitere Informationen erhalten Sie auf
unserer Website www.szh.ch

